الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات
SAUDI CONVENTIONS & EXHIBITIONS GENERAL AUTHORITY

ترخيص رقم: 22/11483 بتاريخ: 15/11/2022

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

المملكة العربية السعودية - جدة - فندق راد يسون بلوالسلام

خلال الفترة من 4 - 6 شعبان 1444 هـ الموافق 24 - 26 فبراير 2023 م

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

إدارة وتنظيم

مركز إثراء المعرفة
للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

(قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)

سورة البقرة آية (٣٢)

كلمة رئيس المؤتمر

شهدت التربية في العصر الحالي مجموعة من المستجدات والتغيرات والتحديات أفرزتها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي أثرت بطريقة مباشرة في إعادة النظر في نظريات التربية وفلسفتها ومناهجها، الأمر 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 الأمة العربية أن 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 المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول العديد من الدراسات والبحوث في مختلف المجالات التعليمية والتربوية وذلك من خلال الجلسات والملصقات العلمية وأوراق المقدمة من قبل الباحثين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات والكليات الحكومية والأهلية في العالم العربي المتخصصة في مجال التربية والتعليم والتي سوف يكون لها أثر إيجابي على مسيرة التربية والتعليم في العالم العربي وتحسين المخرجات وذلك من خلال تحديد نقاط القوة وتحديد فرص التحسين.

وسيتطرق المؤتمر أيضاً من خلال العروض البحثية لعدد من القضايا والمشكلات في قطاع التربية والتعليم إضافة إلى دراسة الواقع الحالي واستشراف مستقبله والتحديات التي تواجهه، هذا بخلاف تسليط الضوء على التجارب الدولية للمساهمة في تطوير التعليم في البلدان العربية، وإيضاح أن العلاقة بين التربية والتعليم علاقة متكاملة الأهداف والغايات ولا يمكن الفصل بينهما.

رئيس المؤتمر

د. عبد الرحمن بن محمد الزهراني

الفهـــــرس

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم	القيادة الريادية في غرفة الصف: تنميتها وتحدياتها.	1
2	د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم [1] د. محمد بن ناصر بن سالم الريامي [2]	حاضنات الأعمال كمدخل لدعم المشروعات الريادية لدى طلبة المدارس بسلطنة عُمان(سيناريوهات مقترحة).	14
3	أ.د. عبد العزيز بن صالح العمَّار	الدراسات العليا: طبيعتها ومتطلباتها.	30
4	أ.مرام حسين محمد مباركي	مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم	45
5	د. هناء عبد الرحمن محمد الملا	توظيف التكنولوجيا الرقمية القائمة على استراتيجيات التدريس الذكية للتعلم المعكوس والمصغر.	56
6	د. شريفة مطيران علي العنزي	متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.	76
7	أ.د. مبارك بن واصل الحازمي	التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد.	88
8	أ. تغريد بنت ضاوي شمروخ العنزي	درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.	105
9	أ.سحر ثامر اللوزي	درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل	119
10	د. هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان	فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي	139
11	د. عبد الله بن يوسف العتيقي	النموذج المؤثر والمتوازن: نموذج تعليمي وأثره على الطالب والمعلم.	163
12	أ. روية بنت علي الكلبانية [1] د. محمد بن ناصر الريامي [2] د. منصور بن ياسر الرواحي[3]	فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي.	177
13	أ.د. هدى دياب أحمد صالح	تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي (مستوى البكالوريوس والدراسات العليا) من قبل الأستاذ والكلية والخريجين في كليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية.	188
14	أ.يارا أنور المرشدي	درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.	205
15	أ. منار عبد الله بخيت الغربي	درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري.	224
16	د. أسماء صلاح ربيع السراني	أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية	244
17	د. سميرة بنت ضيف الله الزهراني	دور الإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية	262
18	د.أريج يوسف أحمد حكيم	دور المنهج الالكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات جامعة طيبة	280
19	د. منيرة علي القحطاني	تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة	293

20	أ. د.حياة عبد العزيز محمد نياز	تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة	310
21	د. رفيدة عدنان حامد الأنصاري	المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)	326
22	أ. آسيا أحمد الضحوي	تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مهارة تحليل الخطأ (ضمن منهج المملكة العربية السعودية المطور)	342
23	أ. راضي الزويد	واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم	353
24	Ms. Noor Masoud Kashoob[1] Dr.Mohaida MohinMohaida [2]	Mall in Higher Education Institutions in Post-Covid 19 Era: Implementations and Anticipations	384
	الملصقات العلمية		
25	د. نبيل محمد منصر	تجربة نجاح عمادة التعليم الإلكترونية والتعليم عن بعد - جامعة العلوم والتكنولوجيا المركز الرئيس عدن - اليمن	395
26	د.سيوبا عثمان سوادغو	الإعداد الأكاديمي والتطوير المهنّي للمعلّمين : الخبرة الكنديّة في كيبيك	396
27	د. بدور خالد الصقعبي	مشروع همة التربوي: تجربة رائدة في مجال الابتكار التعليمي	397
28	د. نوف بنت عبدالله النعيم	إطار مفاهيمي لاستحداث برامج جامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية	398
29	أ.فوزية علي احمد الغامدي	التحول الرقمي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية	399
30	أ. نفله عسكر الحربش	واقع الأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي آراء عينة من طلبة جامعة الكويت	400
31	أ. وفاء علي هشبول الغامدي	أهمية استخدام نموذج مكارثي في تعليم الطلبة الموهوبين 4 MAT	401
32	أ.نور سعيد أجهام المعشني	مبادرة أثر استخدام الواقع المعزز في تدريس منهاج اللغة العربية	402
33	أ.حبيبه احمد محمد سليمان	مدى فاعلية دور صناع المحتوى التعليمي المصريين على اليوتيوب في تنمية مهارات القرن 21 لدى جمهورهم المُتَابع.	403
34	Ms. Aziza Hussein Sultan Abdullah	The impact of using action research in the intermediate EFL classrooms on the instructional environment as perceived by teachers and students in the state of Kuwait	404
35	د. محمد ناصر العجيل	التعلم النشط كمدخل للتدريس الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية تخصص التربية الفنية - في مجال أشغال المعادن	405

القيادة الريادية في غرفة الصف: تنميتها وتحدياتها

Entrepreneurial Leadership in the Classroom: Its Development and Challenges

د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم ـ جامعة جدة- قسم الإدارة وأصول التربية- المملكة العربية السعودية

Email:fgonim@yahoo.com

ملخص الدراسة:

في عالم اليوم الموسوم بالتطور المتسارع في كافة المجالات والميادين أصبحت مفاهيم الإبداع والريادة وسماً لمواكبة التطور ومقوم استمرارية وبقاء وليس كمالياً. القيادة الريادية أحد الأنماط التي تحمل مفاهيم الإبداع وضوح الرؤية، المبادرة والاستباقية والمخاطرة. تبني فلسفة الريادة وممارساتها وإكسابها للنشأ كطريقة تفكير وممارسة تعد مقوماً للنماء الشخصي والمؤسسي المتوافق مع متطلبات عصر الثورة الصناعية والمعرفية الحالية. كما أن ممارسات القيادة الريادية بالرغم لما لها من أثر في خلق بيئة إبداعية واستدامة الا أن ربطها بمجال القيادة التعليمية لم يحظى بالعناية البحثية المستحقة لإيجاد حلول مبتكرة واستراتيجيات معاصرة لتنمية الريادة في الميدان التعليمي ولدى المتعلمين تحديداً. وعليه هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، واستكشاف التحديات التي تحول دون تنميتها. وقد تم اتباع المنهج النوعي بـ مقابلة 14معلم ومعلمة، وقد أسفر تحليل البيانات عن 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات. وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال الممارسات الصفية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الريادية، القيادة الصفية، تحديات، أنماط قيادية، استراتيجيات قيادية

Abstract:

In today's world rapid development in all areas, the concepts of innovation, entrepreneurship have become significant factor for continual development and survival. Entrepreneurial leadership bears the concepts of creativity, clarity of vision, pioneering and risk-taking. Adopting the philosophy and practices of entrepreneurship, is compatible with the era of the current industrial and knowledge revolution. Although entrepreneurial leadership practices have impact on creating a creative environment and sustainability yet linking them to the field of educational leadership did not receive sufficient attention to find contemporary strategies to develop entrepreneurship among learners. Accordingly, the current study aimed to identify classroom leadership strategies and behaviors for the development of entrepreneurial leadership among learners, and to explore the challenges that prevent its development. The qualitative approach was followed by interviewing 14 male and female teachers. The results revealed 4 themes related to strategies and behaviors that contribute to the development of entrepreneurial leadership: teacher's leadership style, teaching strategies, revealed and hidden curriculum, and learner's self-building. While with regard to the challenges 4 themes emerged: challenges related to the students to the teachers to the family to the lack of potential needs. Lastly, there are many opportunities for developing entrepreneurial leadership skills of learners through classroom practices.

Keywords: Entrepreneurial leadership, classroom leadership, challenges, leadership types, leadership strategies.

المقدمة:

في عالم اليوم الموسوم بالتطور المتسارع في كافة المجالات والميادين أصبحت مفاهيم الإبداع والابتكار والريادة وسماً لمواكبة التطور وعامل واستمرارية وبقاء وليس كمالياً. وتعد روح المبادرة والابتكار واغتنام الفرص مقوماً للإبداع والمنافسة والتغلب على التحديات التي لا تنفك عن طبيعة التقدم المتسارع. وقد أكد كلا من ليتش وهاريسون بأن تأثير الثورة الريادية العالمية أصبحت تفوق تأثير الثورة الصناعية.(Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018) ومن أجل تحويل مزايا الريادة الى سلوكيات والتي تتمثل في الابتكار واغتنام الفرص والمخاطرة يتأتى خلق بيئة ريادية تعزز إكساب السلوكيات والممارسات التي تدعم الريادة. كما تعد القيادة الريادية أحد المقومات الهامة لتحقيق الأهداف وتحقيق الإنتاجية وفعاليتها واستمراريتها. كما أنها تعد أحد الأنماط القيادية الحديثة التي تنسجم مع المتطلبات والاحتياجات المتغيرة للقرن الحادي والعشرين، وأصبحت المؤسسات الريادية تلعب دوراً رئيسياً في التقدم الاقتصادي والمعرفي والاجتماعي للدول على اختلاف نظمها وأيديولوجياتها المحلية. وعليه تبني وإكساب فلسفة الريادة في المؤسسات عامة والتعليمية منها حاجة تخرج عن نطاق المألوف وتدعم الإبداع والاستباقية والتنافسية (معوض والضويان، ٢٠٢٠).. وقد أكد كل من ليتش وهاريسون على أهمية تبني المنظمات لدور القيادة الريادية (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018)

وبالنظر الى المملكة العربية السعودية فإنها تسعى الى إثبات جدارتها في الاستجابة الحكيمة والمستبقة للتطور العالمي في كافة الميادين الثقافية والمعرفية والتقنية. فعلى سبيل المثال: تولي وزارة التعليم اليوم بالمملكة العربية السعودية اهتماماً بارزاً في التوجه نحو الريادة حيث نجد أن إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ برنامج (ريادي) والمنفذة في الوزارة بهدف نشر ثقافة الريادة وتوفير البيئة الملائمة والمساهمة في التنمية. ولما للقيادة من أثر يتبلور في الدور الذي تقوم به وهو التأثير في الآخرين لإنجاز وتحقيق أهداف مشتركة فقد حظيت باهتمام الباحثين والمختصين لعقود أسفرت عن تقديم العديد من الدراسات التطبيقية. ودراسة الأنماط المتوائمة مع احتياجات العصر كالقيادة الريادية لاسيما في الميادين التي تعد أساسية في منظومة التطور الوطني والعالمي فدراستها في الميدان التعليمي دافع لعجلة التطور المنشود.

مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية الى إثبات جدارتها في الاستجابة الحكيمة والمستبقة للتطور العالمي في كافة الميادين الثقافية والمعرفية والتقنية، مع ما يستلزمه ذلك من مجاوزة التحديات والعقبات التي تعترض ذلك. القيادة وأساليبها المتبعة في المنظمات لها دور رئيس لتطورها وتنافسيتها والتي تنصب في التطور العالمي لدولها. القيادة الريادية تعد أحد الأنماط القيادية ذات الدور الهام في تحقيق متطلبات العصر من التنافسية والاستباقية الا أنها لم تحظى بالاهتمام الكافي من الدراسات العلمية. فعلى سبيل المثال أكد كل من ليتش وفولري (2020) Leitch and Volery بأن القيادة الريادية في طور طفولتها المبكرة حيث لم تطور لها الأدوات والاستراتيجيات الكافية لاكتشاف سلوكياتها وسماتها. وعبر عنها كلٌ من ليتش وهاريسون من بأنها في طور التطور ((Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018 وذلك بالرغم من تأكيد الدراسات لفاعلية القائد الذي يعمل ببيئة تتسم بتشجيع الابتكار والحيوية والتجديد (Leitch and Volery, 2020). وأكد باسينو وآخرون، Pauceanu et all. (2021) بأنه بالرغم من أهمية القيادة الريادية إلا أنه هناك قصور في القادة الذين يتسمون بصفات القيادة الريادية. وعليه أصبح لزاما لتحقيق ذلك التوجه نحو تبني فلسفة الريادة وممارساتها وإكسابها للنشأ كطريقة تفكير وممارسات. وبالرغم لما لها من أثر في المبادرة وخلق بيئة إبداعية الا أن ربطها بمجال القيادة المدرسية أو القيادة الصفية لم تحظى بالعناية البحثية المستحقة لإيجاد حلول مبتكرة واستراتيجيات معاصرة لتعزيز مفاهيم الريادة وتنميتها لدى المتعلمين. بالإضافة الى ما أكدته العديد من الدراسات من الضعف الذي يعاني منه القادة في المجال الأكاديمي والتعليمي من ممارسة الأدوار القيادية الحديثة والميل نحو الأنماط التقليدية في القيادة (الغامدي، ٢٠٢١). ومع تنامي أهمية تبني المفاهيم والممارسات الريادية وذلك لضمان رصانة وحداثة الميدان التعليمي ومواجهة ما يعتريه من تحديات ظهرت الحاجة الى تطوير أدوار وممارسات شاغري القطاع التعليمي والمستفيدين منه بدءا من قادة التعليم ومرورا بقائد غرفة الصف وهو المعلم. وعليه جاءت الدراسة الحالية لاستكشاف ما يمكن أن يقدمه المعلم من استراتيجيات وممارسات لتعزيز القيادة الريادية داخل غرفة الصف، واستكشاف أبرز تحديات تنميتها.

هدف الدراسة:

التعرف على الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين.

أسئلة الدراسة:

ما استراتيجيات/سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين في غرفة الصف؟

ما تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف؟

أهداف الدراسة:

استكشاف استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف.

استكشاف التحديات التي تحول دون تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف.

مصطلحات الدراسة

القيادة:

عرفها نورتهاوس (2013) بأنها العملية التي يتم من خلالها التأثير على مجموعة من الأفراد لإنجاز هدف مشترك (Northouse, 2013).

التعريف الإجرائي: التأثير على مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف معلنة.

الريادة:

عملية المبادرة وخلق الأفكار والإحساس بالفرص حيث لا يراها الآخرون والعمل على الإنجاز والقدرة على تحمل المخاطر.(Conor et. Al., 2020)

التعريف الإجرائي: القدرة على الابتكار، ورؤية الفرص وتحويلها الى واقع منفذ مع تحمل مسؤولية المخاطرة.

القيادة الريادية:

عرفه الجبار (2018) بأنه: " القيادة التي تعتمد على الإبداع والمخاطرة والمبادأة، ويمثل مفهوم الريادية مجموعة من الإجراءات اللازمة لإيجاد شيء مختلف ذي قيمة من خلال تكريس واستثمار الوقت والجهد الذي يدفع إلى إيقاظ الروح الريادية داخل منظماتها، واكتشاف الفرص واستثمارها بعقلية استباقية، وتنظيم وتنسيق الموارد لإيجاد ميزة التنافسية، ومن ثم فهي عملية تؤكد على الإبداع والإنتاجية والعمل الجاد" (ص. 233).

التعريف الإجرائي: التأثير القيادي القائم على وضوح الرؤية والاستباقية والمبادرة والإبداع والمخاطر واكتشاف الفرص، لتحقيق أهداف منشودة.

القيادة الريادية:

القيادة الريادية بدأت تحظى باهتمام المختصين والباحثين في الألفية الثالثة وذلك لما لها من دور بالغ في تعزيز التنافسية وتحسين الأداء للعنصر البشري (معوض والضويات، ٢٠٢٠). وهذا مما تسعى له المنظمات لضمان بقاءها وإثبات دورها في ظل التطورات العالمية المتسارعة، حيث أن الريادة تشجع الإبداع والاستباقية والتنافسية والخروج عن نطاق المألوف. ومن هذا المنطلق تزايد وتنامى الإنتاج العلمي حول تفعيل المهارات والأنماط القيادية التي تنمي القدرات وتصقلها لتكون محركاً فعالاً لتحقيق أهداف منظماتها بفاعلية وجدارة. وقد ظهر تطور البحث في مجال القيادة الريادية ظهر في بدايات عام ١٩٩٠ (Leitch and Volery, 2020).

وعند النظر الى مفهوم القيادة الريادية أثبتت الدراسات قصور الوصول الى تعريف مفصل للمفهوم أو لخصائصه أو سلوكياته وأنه يميل الى النظرية (Harrison, Leitch and McAdam, 2015). وقد عالجت الأدبيات السابقة كل مفهوم على حدة-القيادة، الريادة- دون الجمع بينهما كمفهوم واحد أو النظر في ديناميكية الارتباط بين المفهومين. (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018) الا أن المفهوم قد بدأ في التبلور بعد عدة محاولات للوصول لتعريفه منذ بدايات عام ١٩٩٠ و الوصول الى أنه يمثل الدور القيادي الذي يتم اتباعه للوصول الى الريادة في العمل، ولا يعنى به أسلوب ريادة الأعمال. وعليه فإن المفهوم لا يقتصر على منظمات محددة، أو ميادين خاصة، أو ثقافات محددة وإنما هو مفهوم قابل للتطبيق والنماء والإنماء بما في ذلك المؤسسات الربحية وغير الربحية منها (Renko, M. et al, 2015).

وبالرغم من تنوع وتعدد صياغة تعريف القيادة الريادية الآ أنها تعبر عن القيادة التي يتميز فيها القائد بوضوح رؤيته، وقدرته على تقييم الفرص، وتحمل المخاطر بغرض دعم الاستباقية والتنافسية ورفع الإنتاج (Ranjan, 2018). وقد

أكد باسينو وآخرون أنه الى الوقت الحاضر لا يوجد تعريف موحد وعام للقيادة الريادية، وإنما هناك العديد من الدراسات والأدبيات التي ساهمت بخصائص وسمات ترتبط بالقيادة الريادية وفي مجملها تنصب في الإبداع والابتكار والاستباقية وتحمل المخاطرة (Pauceanu, et al., 2021). ويلاحظ أن رواد من اهتموا بالقيادة الريادية كانت دراساتهم تنصب في محاولة استكشاف السمات والخصائص التي تميز القائد الريادي (Renko, M. et al, 2015). وهذا يماثل ما تم حيال الدراسات الأولى في القيادة للتعرف على سمات القائد وخصائصه.

وقد نشأ جدالاً حول منشأ المصطلح هل هو من منطلق ريادة الأعمال أم أنه مصطلح يرتبط بوجهة نظر قيادية، إلا أن التأييد كان لكونه نمط قيادي قابل للنشوء والتطبيق في أي موقف قيادي وفي أي بيئة (Harrison, et al., 2016). وأكد ذلك باسينو وآخرون بأن أدبيات القيادة الريادية تطورت وتناولته كنمط قيادي مطلوب لتحقيق التغيير في الثورة الصناعية الرابعة (Pauceanu, et al., 2021). كما أن الدراسات الحديثة في القيادة تضمنت سلوكيات مرتبطة بالريادة وأيدت جداراتها في السلوك القيادي الحديث (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., (2018).

قدم باكينو وآخرون دراسة استقرائية لتتبع التناقضات الأدبية المرتبطة بخصائص القيادة الريادية وتأثير ذلك على مفهوم الاستدامة، والوصول الى إطار علمي للقيادة الريادية (Pauceanu, et al., 2021). ومما استخلصته الدراسة أن مفهوم القيادة الريادية متعدد الأبعاد وينعكس في أبعاد ومجالات متعددة مما يولد تباين وتعدد في خصائصها. وأكدت الدراسات تأثيرها في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين ودورها في استقرار المنظمات (مزعل وميسون، 2020).

وقد أكدت عديد من الدراسات الأثر الذي تعكسه القيادة الريادية على المنظمات. فعلى سبيل المثال أكدت دراسة الهندال (2022) والتي أقيمت على المؤسسات التعليمية بالكويت لدراسة مدى تأثير القيادة الريادية على الثقة التنظيمية بتلك المؤسسات حيث وجدوا أنه كلما زادت القيادة الريادية ارتفعت مستوى الثقة التنظيمية. وفي دراسة أخرى له أيضا على المؤسسات التعليمية في الكويت للتعرف على أثر القيادة على التميز المؤسسي وجد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الريادية والتميز المؤسسي.

خصائص القيادة الريادية:

عرف المعيقل (2020) خصائص القيادة الريادية بأنها "القدرة والسمات التي يمتلكها القائد الريادي" (ص. ٢٨). ونظراً لأن القيادة الريادية عبارة عن مزيج من المصطلحات: القيادة والريادة، وما نشأ عن ذلك من تنوع زوايا تعريف المفهوم، تباعاً لذلك تنوعت وتعددت الخصائص والأبعاد التي تحملها القيادة الريادية. ويلاحظ أن هناك من تناول أبعاد أو خصائص القائد الريادي بأنه القائد الذي يتسم بخصائص القيادة الفعالة ومضافاً لها خصائص الريادة من الابتكار، والاستباقية والمخاطرة. ويوضح الجدول رقم (1) مقارنة بين خصائص القيادة والريادة والتي عرضت بدراسة باسينو وآخرون.

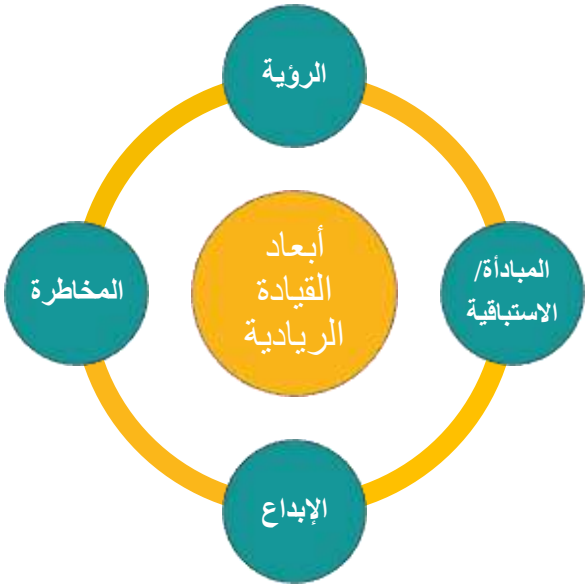
جدول (1) مقارنة بين خصائص القيادة والريادة:

خصائص القيادة	خصائص الريادة
الاستماع	التحفيز
التحفيز	الاستباقية
التواصل الجيد	الإبداع والابتكار
الإبداع	المرونة
المرونة	المثابرة
الصدق والنزاهة	العمل ضمن رؤية
الصبر	الصبر
التفكير الاستراتيجي	الإقدام والمخاطرة
العمل ضمن رؤية	
الثقة	

من خلال الجدول يتضح أن هناك خصائص مشتركة بين القيادة والريادة والتي تتمثل في: التحفيز، الإبداع، المرونة، الصبر، العمل ضمن رؤية، وتتميز الريادة بخصائص إضافية وهي: الاستباقية، والإقدام والمخاطرة. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت خصائص القيادة الريادية ومن ذلك ما قدمه مجلس رواد الأعمال وذلك بعرض 12خاصية للقيادة الريادية والتي تتمثل في: المرونة، التواضع، التركيز، الحزم، الرؤية، الصبر مع المثابرة، الثقة، المسؤولية، النظرة الإيجابية الاستباقية، الإقناع، الوعي الذاتي، الاستماع. بينما خصائصها كما ذكرت في دراسة الغامدي (2021) تمثلت

في 8 خصائص: الرؤية الاستراتيجية، التواصل والإقناع، بناء العلاقات، المشاركة الفعالة، تحمل المخاطرة، تشجيع الريادة، بناء الفرق، التمكين من فرص الإبداع.

وعند تناول الدراسات لجانب التعرف على أبعاد القيادية الريادية في المنظمات، فقد اعتمدت الكثير منها على التقسيم الآتي للأبعاد: الرؤية الاستراتيجية، الأبداع، تحمل المخاطرة، المبادأة والاستباقية. فعلى سبيل المثال هدفت دراسة النومسي (2022) الى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام بجامعة تبوك وقد خلصت الدراسة الى توافر الأبعاد على النحو الآتي: بعد الرؤية الاستراتيجية بمتوسط (3.55 من 5)، يليها بعد الإبداع بمتوسط (3.54 من 5)، يليها بعد تحمل المخاطرة بمتوسط (3.35 من 5)، وأخيراً جاء بعد المبادأة أو الاستباقية بمتوسط (3.32 من 5). بينما في دراسة معوض والضويان (2020) فقد استخدموا الثقة واستثمار الفرص، الرؤية، الإبداع والمبادأة كأبعاد للقيادة الريادية. وقد تمثلت الأبعاد في دراسة أحمد (2020) في 4 أبعاد: الرؤية الاستراتيجية، الابداع، المبادرة، الميل والمخاطرة. وتمثلت لدى صلاح الدين كذلك في 4 أبعاد: الرؤية، الإبداع، التنافسية، تحمل المخاطرة. وللدراسة الحالية تم استخدام الأبعاد التي تكررت في الأدبيات السابقة والتي تتضمن ما يحتاج اليه القائد الريادي وهي: الرؤية، المبادأة/ الاستباقية، الإبداع، المخاطرة المخططة، ويوضحها الشكل (1).



شكل (1) أبعاد القيادة الريادية للدراسة الحالية، إعداد الباحثة.

منهجية الدراسة:

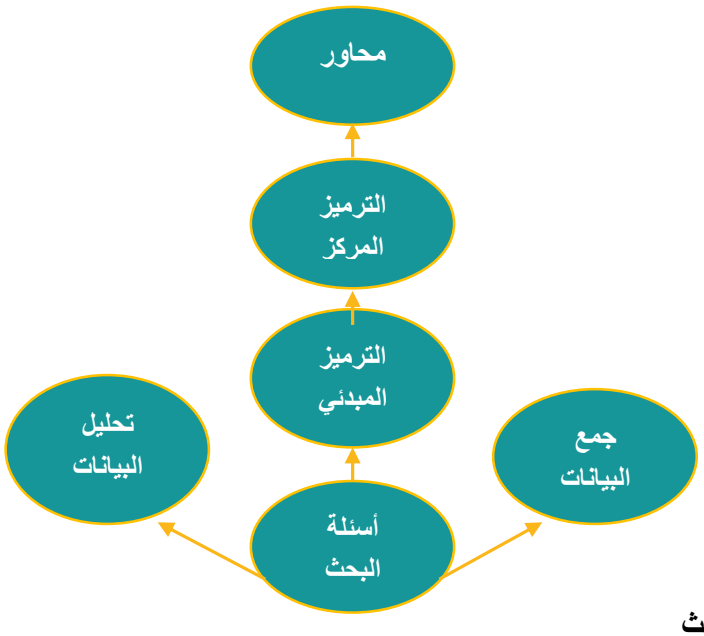
جمع البيانات:

للوصول الى نتائج للدراسة لحالية تم تناولها من المنظور الفلسفي وهي أن المعرفة لا توجد بمعزل عن العقل البشري بل أنها تبنى وفقاً للبيئة وما يرتبط بها من معتقدات وممارسات. وقد وضح ذلك كروتي Crotty (1998) حينما وضح بأن كل المعرفة، وبالتالي كل الواقع يبنى على الممارسات البشرية والتي تبنى داخل وخارج البشر والتفاعل فيما بينهم ويتم نقلها ضمن سياق اجتماعي. وعليه فإن استكشاف استراتيجيات التنمية وتحديات القيادة الريادية في غرفة الصف يتم التعرف عليها بشكل أعمق عن طريق مقابلة الممارسين من المعلمين وذلك بناء على خبراتهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. الدراسة استخدمت المنهج النوعي وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة شبه المقننة معدة من قبل الباحثة مع المعلمين. تم اختيار عينة مقصودة بحسب تسمية كرسول (Creswell, 2013). وتم إرسال دعوة المشاركة الى معلمين ومعلمات التعليم العام ممن خبرتهم لا تقل عن خمسة سنوات في المجال التدريسي وعلى رأس العمل وممارسين لمهنة التدريس. وتم وضع الاشتراطات السابقة لضمان تشبعهم بالتدريس والتفاعل داخل غرفة الصف. وتم اجراء المقابلات مع 14 معلم ومعلمة. كل مقابلة استغرقت ما بين 60-45دقيقة، وقد تم فتح باب التواصل مع المشاركين لإتاحة فرصة الحصول على بيانات إضافية عند الحاجة. كما تم استخدام استراتيجية memoingوالتي تحدثت عنها ميريام (Merriam, 2015) والتي تغذي عملية جمع البيانات عن طريق كتابة الملاحظات أثناء المقابلة. وقد تم تزويد

المشاركين بلمحة عن الدراسة وهدفها وتم تزويدهم بنموذج الموافقة على المشاركة والذي نص على ضمان سرية البيانات واستحقاق الانسحاب من المشاركة. وتم تسجيل المقابلات بناء على موافقتهم.

تحليل البيانات:

تم استخدام استراتيجية التحليل الموضوعي لاستخراج التصنيفات والفئات بعد ترميز البيانات. وقبل البدء بعملية الترميز تم تزويد كل مشارك بملخص لمقابلته للتأكد من صحة وموثوقية فهم البيانات. وتمت عملية الترميز على مرحلتين: مرحلة الترميز المبدئي ثم مرحلة الترميز المركزة مع استراتيجية المقارنة الأفقية والتي تعنى بمقارنة البيانات مع بعضها البعض، والمقارنة الطولية والتي تعنى بالتعمق في مقارنة بيانات كل مشارك. ولغرض تنظيم البيانات تم استخدام برنامج MAXQUDA والذي يدعم موثوقية البيانات ومصداقيتها بتقليل الخطأ البشري. يوضح شكل (2) عملية إجراءات البحث.



شكل (2) عملية إجراءات البحث

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية استكشاف استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف، بالإضافة الى استكشاف التحديات التي تحول دون تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. وقد تم اجراء مقابلات مع عدد 14 معلم ومعلمة. وقد تم استخدام الإجراءات التفصيلية في جمع البيانات وتحليلها مع الاستعانة ببرنامج MAXQUDAلتنظيم البيانات. وبعد تحليل البيانات وتنظيمها تم التوصل الى إجابة لأسئلة الدراسة على النحو الآتي. لإجابة السؤال الأول تم استخلاص 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم، وتم توضيحها بجدول (2).

وفيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني والمتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، وقد تم التوصل الى 4 محاور تمثل التحديات: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات المادية، يوضح جدول (3) تلك التحديات.

استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور الأول: النمط القيادي للمعلم

من خلال مقابلة المشاركين اتضح بأن المعلم يلعب دور القائد الموجه والمحفز في غرفة الصف، وبالتالي فإن هناك العديد من السلوكيات والأنماط القيادية التي يمارسها المعلم في غرفة الصف تساهم في تنمية أبعاد القيادة الريادية. أكد المشاركون بأن للمعلم دور وأثر عميق وممتد الأثر على المتعلم. كما أكدوا بأن دور المعلم قد يفوق تأثير الأسرة التي نشأ بها الطالب، وله تأثير في توجيه سلوكيات وتصورات واهتمامات الطالب. كمثال لذلك ذكرت المشاركة ن. أ. أثر

تحفيز معلمتها لها لكتاباتها وتعبيرها المميز "كانت دائماً ما تقول لي: لك مستقبل مشرق في المجال الكتابي والتأليف! وها أنا ذا اليوم أكتب مقالات راقت للنشر في مستوى الصحف والمواقع الإلكترونية".

وقد تطرق المشاركين لعدد من الأنماط القيادية للمعلم وانعكاساتها على نماء القيادة الريادية للمتعلم، ومن تلك الأنماط: النمط القيادي الديموقراطي، التحويلي الإبداعي، الحر، الاستشرافي. النمط الديموقراطي يتسم بقلة المركزية مما يتيح مساحة للمتعلمين في غرفة الصف بالمساهمة في وضع الخطط والاستراتيجيات، وابداء الرأي والمقترحات، بالإضافة الى صناعة القرارات. لذلك أكد المشاركون على أن استخدام هذا النمط القيادي للمعلم. في قيادة الصف يضمن للطالب التمكين ووضع خططه وأهدافه الشخصية نظراً لكونه أسلوب متبع كما أشار المشارك ك. ن. "الطالب حينما يرى معلمه قد ضمن له استقلالية صناعته للقرار، واحترام فكره ورأيه في رسم السياسة الصفية، ووضع رؤية للصف وأهداف، فإنه سيتمكن من تطبيقها على مستواه الشخصي". كما أن هذا النمط يشجع الطلب على التعبير عن آرائه وإبداء أفكاره ومقترحاته في بيئة آمنة وهذا مما يساهم في تنمية إبداعه، وتنمية روح المبادرة، والمخاطرة لعلمه بتقبل معلمه بل تشجيعه لذلك، وعدم نهره لخطأه.

كذلك النمط القيادي الصفي التحويلي مما أشار اليه المشاركون لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. حيث أن النمط التحويلي يهدف الى التغيير والتطوير الارتقاء ووضع رؤى طويلة الأمد مع تجزئيها والسعي لتحقيقها. أشارت المشاركة ل. ر. بأن المعلم الذي يوظف النمط القيادي التحويلي في غرفة الصف قادر على دعم "التمكين النفسي" لدى المتعلمين. وأيد ذلك المشارك ر. أ. "القيادة التحويلية في غرفة الصف تكسر واقع الثبات والجمود وتنمي روح المبادرة والاستباقية والإبداع لكسر الجمود والتغيير للتطوير والارتقاء". وأضاف المشاركون لهذا النمط القيادي الإبداعي والذي يعملون بطريقة إبداعية ويعززون السلوك الإبداعي مما ينعكس على سلوك المتعلمين وطريقة تفكيرهم وآدائهم للمهام. فقد ذكرت. ك. "الطالب الذي يرى معلمه بشكل يومي يمارس أساليب واستراتيجيات إبداعية في ممارساته الصفية، بلا شك سيرتقي بفكر طالبه نحو الإبداع".

وكذلك القيادة الحرة تعد من الأنماط التي تساهم في تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين إذا تم توظيفها في المواقف التي تثمر بتوظيفها. فعلى سبيل المثال ذكرت المشاركة ن. ب. "لابد في بعض المواقف أن يتنحى المعلم عن دوره التوجيهي دون تدخل لينمي لدى الطالب المسؤولية والمخاطرة خاصة في المواقف التي تتطلب مواجهة وحل لمشكلات". كما ينمي هذا النمط روح الاستباقية لمحاولة المتعلمين الوصول الى ابتكارات وحلول لمواجهة المشكلات.

كما أشار المشاركون الى نمط قيادي يعزز النظرة الاستشرافية والمستقبلية وهو النمط القيادي الاستشرافي. فكلما كانت قيادة المعلم للصف بسلوك يتطلع للمستقبل المنشود، قادرة على رسم خرائط للمستقبل بعد رسم الصورة المرغوبة مع عدم إغفال الحاضر والتعلم من الماضي كلما كانت البيئة الصفية معززة للمبادرة والإبداع والابتكار. وقد أكد ذلك أ. ب. بقوله، "المعلم الذي يتقلد دور القائد الاستشرافي يعد نقطة انطلاقة لقادة مستقبل يتسمون بروح الريادة والإبداع".

المحور الثاني: الاستراتيجيات التدريسية

أكد المشاركون بأن للاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها القائد المعلم في غرفة الصف لها دور كبير في تنمية طرق التفكير الريادي وسلوكياته. وقد بدأ ي. س. حديثه حول دور استراتيجيات التدريس بمقولة ألبرت أينشتاين، "الجميع عبقري، لكن إذا حكمت على سمكة من حيث قدرتها على تسلق الشجرة، فستعيش حياتها كلها تعتقد أنها غبية". وأضافت ل. ر. "الاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها المعلم ليست لنقل معرفة فقط، وإنما لتنمية عقل المتعلم، وصقل طرق تفكيره". ومما أشار له المشاركون من الاستراتيجيات التي تنمي أبعاد القيادة الريادية لدى المتعلمين: استراتيجية الفصل المقلوب، استراتيجية التعليم باللعب، استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم الذاتي، وكذلك استراتيجية العصف الذهني.

أولي الاستراتيجيات التي ذكرت وأكد عليها المشاركون استراتيجية الفصل المقلوب .f (lipped class room) أوضحت المشاركة ب. ر. مفهوم الاستراتيجية بقولها "الطرق التقليدية قامت لدهور على التلقين، والآن وبعد ثبات قصورها في بناء العقول المبدعة والمفكرة تصدرت استراتيجية تتيح للطالب البحث والاطلاع والإعداد في المنزل، ومن ثم النقاش في المدرسة". وقد ربط كل من س. ل؛ ر. أ.و ر.س. الاستراتيجية بأثرها الفاعل في تنمية ثقة الطالب ببحثه وتخطيطه لمشاركة ما أعده في المنزل ومشاركته مع أقرانه، بالإضافة الى تنميتها لروح المبادرة والإبداع والمنافسة بإبداء الحلول والاكتشافات التي توصلوا لها.

وأيضا ضمن الاستراتيجيات التي ذكر المشاركون أثرها في تنمية القيادة الريادية التعليم التعاوني والتعلم باللعب. الاستراتيجيتين تتيح للمتعلمين تنمية المهارات الاجتماعية، كما تتيح لهم تقديم مقترحاتهم وأفكارهم وتبادل إبداعهم مما ينمي لديهم روح الإبداع والمبادرة والمنافسة وتحمل المخاطرة. فقد عبرت عن ذلك ت. ك. بقولها "إدراك المعلم لأثر العمل التعاوني، وإتاحة المواقف التعليمية التي تثير المنافسة كاللعب، ينمي الروح الريادية لدى الطالب كالإبداع والمنافسة وتحمل المخاطرة".

وبالإضافة الى الاستراتيجيات التي تثير العمل الجماعي، تطرق المشاركون الى استراتيجيتي التعلم الذاتي والعصف الذهني والتي أيدوا أثرها في تنمية روح الريادة في القيادة لدى المتعلمين. حيث أشاد المشاركون بأثر التعلم الذاتي في تنمية روح الفضول والاستكشاف، مما ينمي لديهم روح الاستباقية والإبداع. فقد ذكرت ك. ن. "دعم التعلم الذاتي، واستثارة المتعلم باستراتيجية العصف الذهني، ينمي لدى المتعلم مهارات التفكير والاكتشاف والإبداع". بالإضافة الى ما تنميه استراتيجية العصف الذهني من تحمل المخاطرة والمبادرة والاستباقية جراء تجميع قائمة من الأفكار لإيجاد حلول. وأكدت على أهمية تلك الاستراتيجيات س. ن. بقولها، "نحن اليوم بحاجة الى العقول المبتكرة والمبدعة القادرة على الاستكشاف والوصول لحلول تضيف رقياً لحياة البشرية".

المحور الثالث: توظيف المنهج المعلن والمنهج الخفي

أشار المشاركون الى الدور الهام الذي يمكن للمنهج الدراسي في تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين في حين توظيفه بما يخدم نماءهم الفكري والمهاراتية. أكدت س. ن. على ذلك بقولها، " المنهج الدراسي له أدوار هامة في تنمية شخصية الطالب في حدود استعداداته وإمكانياته، وله دور كبير في تنمية مهاراته إذا ما تم توظيفه توظيفاً مثمراً". من خلال المنهج كما أشار المشاركون يستطيع المعلم لفت نظر الطلاب لأهمية الرؤية والهدف من خلال تتبع أهداف المنهج الدراسي والكشف عن رؤيته وهدفه طويل المدى. كما أنه يمكن توظيف المنهج لعمل أنشطة صفية ولا صفية تنمي روح المبادرة والمنافسة والإبداع وكذلك المخاطرة كما أشار لذلك المشاركون. فقد صرح ي. س. بقوله، "الأنشطة اللا صفية والصفية منها تعد أرضاً خصبة لتوليد الإثارة والرغبة للتعلم والإبداع والابتكار". ولا يعد المنهج كافياً لصقل شخصية الطالب مالم ينظمه ويكيفه المعلم مع معطيات الموقف التعليمي وميول الطلاب. وأضاف س. ل. "على المعلم أن يستثير فكر الطالب ويشجعه على إثراء محتوى المنهج الدراسي، فبذلك تزداد ثقة الطالب بذاته، وتنمو لديه ملكة البحث والاطلاع والمبادرة". بالإضافة الى تشجيع تحويل الأفكار المتولدة الى تطبيق.

وأضاف كذلك المشاركون استراتيجية أخرى تسهم في تنمية أبعاد القيادة الريادية وهي التعلم بالنمذجة، وذلك من خلال ما يكتسبه المتعلم جراء الانخراط مع الأقران، ومحاكاة المعلم. فقد أكدت ذلك ب. ر. بقولها، "تقع على عاتق المعلم مسؤولية كبرى، فليس ما ينقله من معرفه هو مكتسب الطالب فقط، بل أن هناك منهجاً خفياً يستقيه الطالب من سلوكياته، وأفعاله وسكناته". بل إن أثر المنهج الخفي قد يفوق المنهج الدراسي ويمتد أثره لدهور كما أكد ذلك كل من أ. ب. و ر. س. فعلى سبيل المثال ممارسة المعلم تنظيم العمل داخل الصف وفقاً لروية واضحة، وأهداف معلنة، وممارساً للإبداع في العمل، ويتسم بروح المبادرة والاستباقية وتحمل المخاطر فبلا شك ستنتقل ممارساته لطلابه كما أكد ذلك المشاركون.

المحور الرابع: البناء الذاتي للمتعلم

أشار المشاركون بأن دعم النمو الذاتي للمتعلم يعد قاعدة أساسية لتنمية المهارات القيادية بما في ذلك القيادة الريادية. فعلى سبيل المثال، تنمية السلوكيات والمهارات لدى الطالب، وغرس النظرة الإيجابية للذات تدعم النمو القيادي لديه. أشارت ل. ر. "تنمية المهارات والمعارف التي تساهم في تطوير الذات ونموها، تصنع من الطالب أرض خصبة للنمو والإبداع". وأوضح ر. س. "المعلم باستطاعته بناء عادات كعادة البحث عن المعلومة، عادة البحث عن حلول للمشكلات، كل ذلك سينمي لدى الطالب حب الاستطلاع والاستكشاف، والتالي ستنمو لديه روح المبادرة والاستباقية". وأضاف المشاركون كذلك الى أهمية تنمية مهارة التعلم الذاتي والتي اعتبروها وسيلة لتنمية العديد من المزايا كالمرونة، والثقة بالنفس والفضول للاستزادة. وأكد على ذلك ر. أ. حينما أفصح بقوله، "انتهى عصر المعلم الناقل للمعرفة وأصبحنا الآن في عصر الطالب المنتج للمعرفة، والذي يسانده في ذلك المعلم من التوجيه والتيسير".

كما أن المعلم يمكنه زراعة بذرة الإبداع والمنافسة وتحمل المخاطرة وذلك من خلال المواقف التي يهيئها للطالب بشكل يومي كما أكد ذلك المشاركون. تسادلت س. ن. "لماذا لا نخرج الطالب من مناطق راحته بوضع تحديات منها ينمو وينتقل الى مستوى أعلي من النمو جراء تجاوز التحدي". ومن هذه التحديات التي ذكرها المشاركون وضع جداول

زمنية للأعمال المسندة للطالب، وضع أهداف مقترنة بجداول زمنية لتحقيقها، فكل ذلك يغرس لدى الطالب أهمية السير وفق أهداف ورؤية وفترات زمنية محددة ومخططة.

جدول (2) استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور	الفئات
النمط القيادي للمعلم	النمط القيادي الديموقراطي النمط التحويلي الإبداعي النمط الحر النمط الاستشرافي
الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجية الفصل المقلوب استراتيجية التعليم باللعب استراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية التعلم الذاتي استراتيجية العصف الذهني
المنهج المعلن والمنهج الخفي	التعلم بالنمذجة تنمية استعدادات وإمكانات الطالب صقل شخصية الطالب بالمحاكاة
البناء الذاتي للمتعلم	تعزيز النظرة الإيجابية للذات تنمية مهارات التعلم الذاتي تهيئة المواقف للإبداع وتحمل المخاطرة

تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور الأول: تحديات منشأها الطالب

أشار المشاركون بأن الطالب قد يشكل عقبة أمام المعلم فيصنع حاجزاً يمنع تطوير قدراته وإمكانياته. ذكر ك. ن. "أواجه طلبة ليست لدهم أي روح مبادرة آو منافسة، حتى لو أتيحت لهم فرصاً لذلك". وأضاف س. ل. "الكسل صفة قاتلة للمتعلم تحرمه من النمو وتكبله في دائرة ضيقة بعيدة عن الإبداع والمبادرة". إضافة الى ضعف تقدير المتعلم لذاته مما يجعله يمتنع عن المبادرة أو المنافسة. أيضا تصدي الطالب للنقد وعدم تقبله للتغذية الراجعة كذلك تعيق تنمية مهاراته وممارساته.

المحور الثاني: تحديات منشأها المعلم

من التحديات التي ذكرها المشاركون مع ابداء معالم الأسى وهو أن يكون عائق تقدم وتطور المتعلم المعلم. وفي هذا الصدد أسرد المشاركون العديد من الأمثلة، فعلى سبيل المثال أشاروا الى نماذج من يقتلون إبداع الطالب بالتشبث بالطرق التقليدية في ممارسة العملية التعليمية. عبرت ن. أ. عن ذلك بقولها، "كيف نتطلع للطالب المبدع آو نبني شخصية الطالب القائد الريادي، ونحن نقمع فرص النماء بالطرق التقليدية في الممارسات التعليمية الصفية". كما أشاروا الى الممارسات الصفية السلبية من المعلم والتي تفقد الطالب ثقته بذاته مما يقتل لديه روح المبادرة. إضافة الى الممارسات التي تهدف الى تخريج نسخ متماثلة من الطلبة، وتسعى الى المساواة في التعليم دون مراعاة للفروق الفردية. إضافة الى المركزية التامة داخل غرفة الصف مما يقهقر الاستقلال الذاتي للطالب، وقد ذكرت ن. ب. "يمر على طالبات ليس لديهم القدرة على وضع أهداف شخصية فضلا عن وضع رؤية لمستقبلهم لأنهم مروا بمعلمات فرضوا عليهم المركزية التي لا تجعل هنالك مساحة للتدريب أو لوضع أهداف شخصية ورؤية للمستقبل". إضافة الى قصور فرص المنافسة التي يهيئها المعلم والتي تبرز الفروقات الفردية، وتنمي نقاط القوة وتلفت النظر للقصور.

المحور الثالث: تحديات منشأها الأسرة

أشار المشاركون بأن الأسرة قد تشكل عائقاً أمام تنمية مهارات القيادة الريادية. حيث أن كيفية التنشئة الأسرية تؤثر على سلوك ومكتسبات الطالب. فمما أشاروا اليه أن هناك بعض الأسر لا تولي اهتماماً لعملية التخطيط أو ضعف الأهداف أو رسم صورة مستقبلية. فقد ذكرت ب. ر. "مرت على نماذج الكثير من الأسر التي تعيش في عشوائية وفوضى دون تخطيط أو تنظيم، وهذه الفوضى حتماً ستنتقل للأبناء". إضافة الى ما تمليه بعض الأسر من فرض السيطرة والمركزية التي تعيق تنمية روح المبادرة أو الاستباقية. وأشار ى. س. بأنه قد يفقد الطالب فرصة الاكتساب والتعلم اللا مباشر من المعلم نظير تقليص الأسرة لدور المعلم ومكانة المعلم. فقد ذكرت ن. ب. "الأسرة المؤسس الأول

لمهارات الريادة، وبناء مقومات النجاح". وكذلك الإبداع قد توجد بذوره لدى الأبناء الا أن الأسرة لا تعطي لريه عناية كما عبر عن ذلك س. ل.

المحور الرابع: تحديات ضعف الإمكانات

ضعف الإمكانات المادية والمعرفية والمهارية تشكل تحدياً أمام تنمية القيادة الريادية لدى الطلاب. فقصور الإمكانات المعرفية والمهارية قد يتسم بها المعلم أو الأسرة. وقصور الإمكانات المادية كذلك قد تعاني منها الأسرة أو المؤسسة التعليمية. فقد أشار المشاركون بأن تنمية المهارات المرتبطة بالقيادة الريادية تستلزم بيئة مهيئة وحاضنة لتنمية تلك المهارات وعدم توفر ذلك في البيئة الحاضنة للطالب سواء الأسرة أو المدرسة فلن يمكنه ذلك من النمو أو تطبيق أفكاره ومبادراته. أشارت كل من ن. أ. و ر. أ. بأن غياب البرامج التدريبية العلمية والعملية منها والتي تدعم التوجه الريادي سواء للمعلم أو للأسرة يعيق نماء وتطور الفكر والسلوك الريادي. إضافة الى غياب اللوائح والأنظمة التي تدعم التوجه الريادي تعد عائقاً أمام نماء لدى الطلاب. أيضا أشارس. ل. "مدارسنا تفتقد ال الكثير من المقومات الداعمة للإبداع والمبادرة والمخاطرة، فالتجهيزات التعليمية والمباني غير مهيئة بالشكل الكافي والداعم لنماء أبعاد القيادة الريادية.

جدول (3) تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور	الفئات
تحديات منشأها الطالب	انعدام روح المبادرة الكسل ضعف تقدير الذات عدم تقبل النقد
تحديات منشأها المعلم	التشبث بالطرق التقليدية ممارسات صفية تفقد ثقة الطالب السعي الى تحقيق المساواة المطلقة دون مراعاة الفروق الفردية المركزية الصفية التامة
تحديات منشأها الأسرة	التنشئة العشوائية المركزية في التنشئة تقليص الأسرة لدور ومكانة المعلم
تحديات ضعف الإمكانات	قصور الإمكانات المعرفية لدى الأسرة والمعلم قصور الإمكانات المهارية لدى الأسرة والمعلم قصور الإمكانات والتهيئة المادية للبيئة غياب البرامج العلمية والعملية للأسرة والمعلم غياب اللوائح والأنظمة الداعمة للتوجه الريادي

المناقشة:

الدراسة الحالية هدفت الى استكشاف الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. بالإضافة الى التعرف على التحديات التي تحول دون تنمية أبعاد القيادة لريادية. وبعد أن تم جمع البيانات من خلال مقابلة 14 معلم ومعلمة تبين أن هناك 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت التحديات في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات.

وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال غرفة الصف. حيث أن استغلال تلك الفرص وتفعيل المعلم لاستراتيجيات وسلوكيات تسهم في تنمية القيادة الريادية وتحسين الآداء للعنصر البشري كما أكد ذلك الدور كل من معوض والضويات (2020) .بالإضافة الى تأكيد النتائج لما ورد في الأدب السابق فيما يتعلق بإمكانية تنمية تلك المهارات في جميع المؤسسات الربحية والغير ربحية وهو قابل للتطبيق والنماء كما أشار الى ذلك رينكو وآخرون Renko, et al (2015) .

العملية التعليمية الصفية ليست محصورة في نقل معرفة، وإنما هي عملية تفاعلية بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى؛ فالنمط القيادي الذي يمارسه المعلم والاستراتيجيات التدريسية التي ينتقيها والفرص التي يستثمرها جميعها تنصب في تنمية الشخصية القيادية الريادية لدى الطلاب. وهذا مما أشار إليه رانجن Ranjan (2018) أن القائد بوضوح رؤيته، وقدرته على تقييم الفرص، وتحمل المخاطر بغرض دعم الاستباقية والتنافسية ورفع الإنتاج يمثل سلوك القائد الريادي. بالإضافة الى ما يحاكيه الطالب ويكتسبه من معلمه يعد مؤثرا هاما في شخصية الطالب، وهذا مما أشار اليه المشاركون بكونه المنهج الخفي. فنماء وازدهار إبداع الطالب يبذره وينميه المعلم وهذا مما أكدته الدراسات ومنها دراسة مزعل وميسون (2020) بأن القيادة الريادية لها تأثير في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمات واستقرار المنظمة. وكلما كان المعلم ممارساً لسلوكيات واستراتيجيات القيادة الريادية كلما انعكس ذلك على المتعلمين، وهذا مما أكده المشاركون بأنه يشكل نماءً ذاتياً للمتعلم. وقد أشار المعيقل (2020) بأن خصائص القيادة الريادية هي القدرة والسمات التي يمتلكها القائد الريادي.

وأيضا مما أكدته دراسة الهندال (2020) من وجود العلاقة الارتباطية بين القيادة الريادية والتميز المؤسسي. وعليه فإن ممارسة المعلم للاستراتيجيات والسلوكيات التي تدعم تنمية الجانب القيادي الريادي ينصب في التميز المؤسسي للمؤسسة التعليمية لكونها ممارسات متبادلة بين المعلمين وطلابهم.

الرؤية الاستراتيجية، الإبداع، تحمل المخاطرة، المبادأة والاستباقية، وهي ما تمثل ركائز للقيادة الريادية تعد مطلباً للاستدامة والتنافسية للمؤسسات الربحية والغير ربحية. وهذا مما أكده باسينو وآخرون Pauceanu, et al., (2021) بأن القيادة الريادية تعد مطلباً لتحقيق التطور والاستدامة في الثورة الصناعية الرابعة. وعليه فإن التخطيط لتنمية أبعادها لدى المنوطين بالعملية التعليمية تعد مطلباً، مع محاولة الوصول لحلول للتحديات التي تعيق نماءها وذلك بنشر الوعي سواء لدى الطلاب أو المعلمين

أو الأسرة، وتأمين الإمكانات التي تسهل اكتساب المهارات القيادة الريادية.

التوصيات:

-عمل دراسات للوصول الى خصائص القيادة الريادية في الميدان التعليمي.

-تقديم دراسات في القيادة الريادية وأثرها على أداء المنظمات التعليمية واستدامتها.

-ربط أنظمة حوافز المعلمين في مدى تطبيق استراتيجيات تنمية القيادة الريادية ودعم التوجهات الريادية.

-عقد البرامج التدريبية لتطوير خبرات المعلمين لدعم متطلبات تحقيق الريادة لدى المتعلمين.

-تشجيع المعلمين على ممارسة سلوكيات القيادة الريادية لتمثيل دور القدوة للمتعلمين.

-نشر الوعي لدى أولياء الأمور بالمفاهيم الريادية وأبعادها وأهمية تهيئة البيئة المنزلية لتنميتها.

-تجاوز الطرق التقليدية في تحقيق الأهداف، وتضمين استراتيجيات حديثة تدعم النمو الشخصي المتكامل وليس المعرفي فقط.

-توجيه التعليم وتفعيل استراتيجيات تنمي الفكر الريادي ومهارات الريادة.

الخاتمة:

القيادة الريادية تعد أحد أنماط القيادة الحديثة والتي تتماشى مع متطلبات التطور والاستدامة التي تميز القرن الحادي والعشرين. الدراسة الحالية تعد إضافة علمية لأدبيات القيادة الريادية والتي تناولت جانب لم يغطى من قبل الدراسات السابقة وهو تنمية القيادة الريادية في غرفة الصف واكتشاف تحديات ذلك. تم اتباع المنهج النوعي بـــ مقابلة 14معلم ومعلمة، وقد أسفر تحليل البيانات عن 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات. وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال الممارسات الصفية.

المراجع:

مراجع عربية:

الجيار، سهير علي، (2018) القيادة الريادية: مدخل لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية، القاهرة: المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

أحمد، محمود.(2020) تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم الربوية والنفسية ١٤ (١٠)، ٤٠٦-٤٧٣ دكتوراه غري منشورة [جامعة الملك سعود، الرَياض.

صالح الدين، نسرين، (2020) القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،14(2)،281-359.

الغامدي، الغامدي. (2021). القيادة الريادية كمدخل لتطوير ممارسات القادة الأكاديميين في جامعة الملك عبد العزيز: استراتيجية مقترحة Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences, 13(3) , 143–182.

مزعل، وسام على هلال & ميسون على عبد الكريم. (2020). *الدور المعدل لتوجيه التعلم في العلاقة بين القيادة الريادية والسلوك الإبداعي للعاملين*. Doctoral dissertation، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا).

معوض، فاطمة؛ الضوَيان، حصة (2020). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الرَيادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(1)96-7

معيقل، نورة. (2016) تطوير أداء قيادات المدارس الثانوية بمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليمي في ضوء القيادة الريادية.

النومسي، جملة عبد الله (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك.. *إبداعات تربوية*، *20*(20) ، 66-98.

الهندال، عبد الوهاب طعمة. (2022). تأثير القيادة الريادية على التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مج13، ملحق، 1178–1208.

الهندال، عبد الوهاب طعمة. (2022). دور القيادة الريادية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مج13، ملحق، 449–478.

مراجع أجنبية

Conor P. McLaughlin, & Jody A. Kunk-Czaplicki. (2020). Leadership: Theory and Practice by Peter G. Northouse. Journal of College Student Development, 61, 260–261. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1353/csd.2020.0023

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oak: Sage.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*: *Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Harrison RT, Leitch CM, McAdam M (2015) Breaking glass: Towards a gendered analysis of entrepreneurial leadership. *Journal of Small Business Management* 53(3): 693–713. Crossref.

Harrison, C., Paul, S., & Burnard, K. (2016). Entrepreneurial Leadership: A Systematic Literature Review. *International Review of Entrepreneurship*, *14*(2).

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Jason Fox. (2016). How to Lead a Quest: A Guidebook for Pioneering Leaders? Wiley.

Leitch, C. M., & Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership: Insights and directions. *International Small Business Journal*, *35*(2), 147-156.

Leitch, C.M.; Harrison, R.T., (2018). The evolving field of entrepreneurial leadership: An overview. In Research Handbook on Entrepreneurship and Leadership; Edward Elgar: Cheltenham, UK, 2018.

Northouse, P., (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed). London: Sage Publication.

Pauceanu, A. M., Rabie, N., Moustafa, A., & Jiroveanu, D. C. (2021). Entrepreneurial leadership and sustainable development—A systematic literature review. *Sustainability*, *13*(21), 11695.

Ranjan, S. (2018). Entrepreneurial leadership: A review of measures, antecedents, outcomes and moderators. Asian Soc. Sci., 14, 104–114.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., & Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management*, *53*(1), 54-74.

Young Entrepreneur Council. 12 Essential Traits of Successful Start-up Leaders (2013). Available online: https://www.inc.com/ young-entrepreneur-council/12-traits-of-successful-start-up-leaders.html

حاضنات الأعمال كمدخل لدعم المشروعات الريادية لدى طلبة المدارس بسلطنة عُمان (سيناريوهات مقترحة)

Business incubators as approach to support entrepreneurial projects for school students in the Sultanate of Oman (suggested scenarios)

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم [1]
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

د. محمد بن ناصر بن سالم الريامي [2]
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف حاضنات الأعمال كمدخل لدعم المشروعات الريادية لدى طلبة المدارس بسلطنة عُمان ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن وجود عدد من حاضنات الأعمال في سلطنة عُمان مثل: هيئة تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والصندوق العماني للتكنولوجيا، ومركز ساس لريادة الأعمال، وعمان للشركات الناشئة، وإريكسون وعما نتل؛ وهذه الحاضنات تقدم خدمات متنوعة مثل الدعم المالي، وتوفير الأجهزة والمعدات والآلات، ودراسات الجدوى، والاستشارات القانونية، والتسويق، والتقويم.

الكلمات المفتاحية: حاضنات الأعمال - المشروعات الريادية- طبة المدارس - سلطنة عُمان.

Abstract:

The current study aimed to identify business incubators as approach to support entrepreneurial projects among school students in the Sultanate of Oman, the study used the descriptive method, and the analysis of documents was used in collecting data and information. The results of the study found that there are a number of business incubators in the Sultanate of Oman, such as: The Small and Medium Enterprises Development Authority, the Oman Technology Fund, the SAS Center for Entrepreneurship, and Oman for emerging, Ericsson and Omantel; These incubators provide various services such as financial support, provision of devices, equipment and machinery, feasibility studies, legal advice, marketing, and evaluation...

Key Words: Business incubators - entrepreneurial projects - school students -Sultanate of Oman.

المقدمة:

تهتم الدول المتقدمة والنامية بالتنمية الاقتصادية التي تعتمد على تشجيع الشباب للقيام بمشروعات ريادية صغيرة ومتوسطة، وذلك للقضاء على البطالة وتوفير فرص عمل متنوعة في القطاع الخاص دون انتظار الوظائف الحكومية التي تمتد لسنوات، ومن خلال هذه المشروعات يجد الشباب أنفسهم في تحقيق آمالهم وتطلعاتهم وطموحاتهم في الحياة، ويكون لهم هوية مهنية واضحة ومحددة، وتتاح لهم فرص المجازفة والمُخاطرة المحسوبة والقيام بالمُبادرات، والإبداع والابتكار، والجرأة والشجاعة والإقدام في اتباع أساليب جديدة في العمل.

وتأسيسً على ذلك اهتمت كثير من النظم التعليمية المُعاصرة بتعليم الطلبة ريادة الأعمال في المدارس حيث توجد مناهج دراسية تتضمن موضوعات وأنشطة يمكن تحويلها إلى مشروعات ريادية مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا، وتحرص هذه النظم على أن تتؤام هذه المشروعات الريادية المتنوعة مع ميول واتجاهات وإمكانات وقدرات الطلبة ، وتمكنهم من تغيير أفكارهم وتصوراتهم وتطلعاتهم نحو التوظيف الحكومي الذي تقل فرصه وخياراته بصورة متنامية وتجعلهم يعتمدون على أنفسهم، والاتجاه نحو اقتصاديات السوق الحر الذي يرتكز على المشروعات الصغيرة والمتوسطة برعاية حاضنات الأعمال .(Hadley, 2017, 25-26)

ولكي يقوم الطلبة بهذه المشروعات الريادية في المدارس فإنهم يحتاجون إلى كثير من الموارد المالية والمادية والبشرية، وتُعتبر حاضنات الأعمال من أهم الآليات ووسائل الدعم لهذه المشروعات، وتمكين القائمين عليها من الشباب من مواكبة التطورات الاقتصادية السريعة والصمود أمام التحديات التي تواجهها، وإمدادها بكل ما تحتاجه من عوامل

الدعم وخدمات وأماكن واستشارات، ومساعدتها في التغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهها ولا سيما في بدراية نشاطها الاقتصادي. (أبو حمادة، 2015)

وتهدف حاضنات الأعمال إلى احتضان المؤسسات والمشروعات الصغيرة والمتوسطة، وتقديم كافة الخدمات والمساعدات المرتبطة بمرحلة التأسيس والنمو، وبالإضافة إلى هذا الهدف الأساسي نجد أيضا أن حاضنات الأعمال تهدف إلى تقليل مخاطر الأعمال والتكاليف المرتبطة بالمراحل الأولى لبداية النشاط، وتقليل الفترة الزمنية اللازمة لبداية النشاط وتطوير إنتاجه، ومساعدة المؤسسات على التوصل إلى منتجات جديدة أو مجالات جديدة لأنشطتها، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل الفنية والمالية والإدارية والقانونية التي تواجه المؤسسة. (بن قطاف، 2015)

وتتمثل أهمية حاضنات الأعمال في تقديم المشورة العلمية ودراسات الجدوى للمشروعات الصغيرة والمتوسطة الناشئة، وربطها بالقطاعات الإنتاجية وحركية السوق ومتطلباته، وتشجيع الشباب المغامرين غير التقليديين على إنشاء الشركات الخاصة بهم، والمساهمة في توظيف نتائج البحث العلمي والابتكارات والإبداعات في شكل مشروعات تجعلها قابلة للتحول إلى الإنتاج وتوفير فرص عمل للراغبين بأن يكونوا رجال أعمال حقيقيين ومساعدتهم في البدء على نحوٍ صحيح في حياتهم العملية. (الكنزى، 2018)

وتتنوع وتتعدد أنواع حاضنات الأعمال، حيث توجد الحاضنات الصناعية وهدفها تعزيز وتطوير قدرات المشاريع الصناعية، كما توجد حاضنات الأبحاث التكنولوجية وتهدف إلى تهيئة المتطلبات والمستلزمات المطلوبة لأصحاب الإبداعات الفكرية والتكنولوجية، بالإضافة إلى الحاضنات الاقتصادية وهي الحاضنات التي تساعد في نمو المشاريع التي تهدف إلى التغلب على تحديات الفقر والأمية والبطالة، وتوجد أيضاً ما يسمى بالحاضنات متعددة الأغراض وتهدف إلى يجاد حالة التكامل في إنتاجية المشاريع والخدمات التي تقدمها.. (درادكة، 2015)

وفي سلطنة عمان أولت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان اهتمامها بتعليم الطلبة مشروعات ريادة الأعمال، وذلك من خلال جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية، وتهدف هذه الجائزة إلى نشر ثقافة التنمية المستدامة وترسيخها في المجتمع المدرسي والمحلي، وتعزيز قيم التنمية المستدامة لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتطوير اتجاهاتهم نحو قضاياها في البيئة المدرسية والمحلية، وصقل مهارات أعضاء المجتمع المدرسي وتنمية كفاياتهم لتحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة. (المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان، 2019، 67)

مشكلة الدراســـة:

أشـارت نتائج بعض الدراسـات السـابقة إلى وجود جوانب قصـور تتعلق بتعليم ريادة الأعمال وما تتضـمنه من مشروعات وصناعات صغيرة مرتبطة به، حيث أكد تقرير مجلس التعليم بسلطنة عُمان (2014) قلة وجود دعم مالي كافٍ لبرامج التواصـل مع المجتمع وفعالياته، والوضـع الاجتماعي والاقتصـادي المتدني لبعض المجتمعات وحاجتها إلى آليات وأساليب خاصة للتعامل والتواصل، وقلة مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي وأولياء الأمور في دعم العملية التعليمية بالمدارس. وأظهرت نتائج دراسـة العريمية (2016) أن دور الإدارة المدرسـية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان جاء بدرجة قليلة بشكل عام، وقليلة في محاور الإنماء المهني للمعلمين في مجال ريادة الأعمال، ونشـر ثقافة ريادة الأعمال داخل المدرسـة وخارجها، ودعم المشـاريع الريادية وتمويلها. وتوصـلت نتائج دراسـة الشـهومي (2020) إلى أن بعض مديري المدارس وأخصـائي التوجيه المهني وأخصـائي الأنشـطة بسـلطنة عمان ليس لديهم خطط أو إجراءات للتعليم الريادي في مجال تكنولوجيا المسـتقبل، وقلة توفر الكوادر البشـرية المختصـة في هذا المجال، ونقص الإمكانات المادية من الأدوات والأجهزة التقنية الازمة للتدريب العملي للطلبة، وغموض فكرة تطبيق ريادة الأعمال في مجال تكنولوجيا المستقبل في المدارس.

ويتضح مما سبق أن مشروعات ريادة الأعمال في المدارس بسلطنة عُمان في حاجة ماسة وضرورية لحاضنات متخصصة، تقدم كافة أشكال الدعم المادي والبشري والتشريعي والقانوني، وتمكنها من مواجهة المشكلات والتحديات بكفاءة وفعالية.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1- ما دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال في الفكر الإداري المُعاصر؟
2- ما دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال بسلطنة عُمان؟
3- ما جهود سلطنة عُمان في تعليم ريادة الأعمال في المدارس؟

4- ما السيناريوهات المقترحة لدور حاضنات الأعمال في دعم تعليم ريادة الأعمال في المدارس بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراســـة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- استكشاف دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال في الفكر الإداري المُعاصر.
2- الوقوف على دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال بسلطنة عُمان.
3- التعرف على جهود سلطنة عُمان في دعم تعليم ريادة الأعمال في المدارس.
4- وضع سيناريوهات المقترحة لدور حاضنات الأعمال في دعم تعليم ريادة الأعمال في المدارس بسلطنة عُمان.

أهمية الدراســـة:

تمثلت أهمية هذه الدراســـة في كونها يمكن أن تفيد كافة المهتمين بتعليم ريادة الأعمال بالمدارس من (طلبة، ومعلمين، وقيادات إدارية، وأخصـــائيين، ومشـــرفين ، وغيرهم) في التعرف على دور حاضـــنات الأعمال في دعم مشـــروعات ريادة الأعمال ، ومن ثم الإفادة منها في دعم في دعم هذه المشـــروعات في المدارس، كما يمكن أن تفيد المســـؤولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات العامة التابعة لها في توفير كافة المتطلبات البشـــرية والمادية للاســتفادة من حاضــنات الأعمال في دعم مشــروعات الطلبة الريادية، بالإضــافة إلى اهتمام الجهات المســؤولة عن التدريب على كافة المســتويات بتدريب المشــاركين والمســتفيدين من العملية التعليمية بالمدارس على دور حاضــنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال .

منهج الدراســـة:

اتبع الباحثان في هذه الدراســـة المنهج الوصـــفي الذي يعتمد على " الطريقة المنظمة لدراســـة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضـاع معينة بهدف اكتشـاف حقائق جديدة أو التحقق من صـحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها". (المعايطة، 2011، 106)

كما سيتم الاستعانة بأحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب السيناريو، حيث يوصف بأنه "وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن". (العيسوي، 1998، 7)

وتوجد عدة أنواع للسـيناريوهات، وذلك مثل السـيناريو التشـاؤمي حيث تتطور الظواهر المراد دراسـتها تطوراً سلبياً، والسيناريو التفاؤلي حيث تتطور الظواهر المراد دراستها تطوراً إيجابياً، وهناك سيناريو خطي يرجح استمرار الوضـع الحالي على ما هو عليه، كما يوجد السـيناريو التحولي الذي يعتمد على التطورات والقفزات الفجائية، ويوجد أيضاً السيناريو الإصلاحي والذي يرتكز على إصلاح الوضع الحالي. (ناجى،2019، 288). وأشار قطيط (2004، 207-208) إلى وجود ثلاثة أنواع من السيناريوهات، الأول المرجعي، ويقوم على افتراض مؤداه استمرار الأوضاع الراهنة أو الامتداد الخطى للاتجاهات القائمة، والثاني الإصـــلاحي ويســـتند هذا الســـيناريو على افتراض يتجه إلى إصـلاح الأوضـاع القائمة بشـكل جزئي، وذلك لمسـايرة التغيرات والتطورات المتسـارعة، والثالث الابتكاري ويسـتند على إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي في مختلف جوانب الأوضاع الراهنة.

حدود الدراســة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

1. **الحدود الموضوعية:** اقتصـرت على دور حاضـنات الأعمال في دعم مشـروعات ريادة الأعمال، وجهود سلطنة عُمان في دعم تعليم ريادة الأعمال في المدارس.
2. **الحدود البشرية:** اقتصرت على طلبة المدارس.
3. **الحدود المكانية:** اقتصرت على المدارس الحكومية بسلطنة عُمان.
4. **الحدود الزمنية:** أُجريت الدراسة في العام الدراسي 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة:

1- حاضنات الأعمال:

تُعرف حاضنة الأعمال بأنها " مؤسسة تنموية لها كيانها القانوني والإداري والمالي، مخصصة لمساعدة رواد الأعمال في تأسيس وإدارة وتنمية المشروعات الجديدة من خلال تأمين لهم حزمة متكاملة من الخدمات والاستشارات

والتسهيلات وآليات الدعم والمساندة لفترة زمنية محددة تسمى فترة الاحتضان، ليتمكن وابعدها من الاعتماد على أنفسهم والخروج السوق العمل وإقامة مشروعاتهم التنموية خارج الحاضنة". (عبد الرحمن، 2018، 192)

2- المشروعات الريادية:

هي مشروعات مرتبطة بتعليم ريادة الأعمال في المدارس وتتضمن مجالين، الأول انتاجي مثل المواد الغذائية والصناعات؛ والثاني الخدمات وهي أعمال تقدم للمستفيدين مثل خدمات المركبات.(Clark et al., 2018,10)

الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة صالحي (2022) وتوصلت نتائجها إلى أن حاضنات الأعمال في الجزائر ساهمت بشكل رئيس ومباشر في نجاح مشروعات ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة، وتحويل أفكار أصحابها إلى مشاريع ناجحة، وتقديم الدعم البشري والمادي لها مثل التمويل، وتوفير الأماكن وتجهيزاتها بما تحتاجه من أثاث ومُعدات وأدوات وأجهزة، والتوثيق ووسائل الاتصال، والاستشارات، والتعاون مع المؤسسات الأخرى.
2. دراسة الأميري (2021) وكشفت نتائجها وجود مجموعة من العوامل ساهمت في نجاح حاضنات الأعمال بدولة الإمارات العربية المُتحدة وذلك مثل قدرتها على تقييم الأفكار الريادية واختيار جدوى المنتجات والخدمات المبتكرة وتطويرها وتسويق المشاريع المحتضنة بشكل تجاري، ومعرفة كفاءة الموارد البشرية لأداره حاضنات الأعمال من حيث خبرتهم الفنية والقدرة على تصميم وتنفيذ البرامج من مرحلة تطوير الأفكار الريادية حتى تسويق المنتجات، والبنية التحتية للحاضنات ذات قيمة مضافة، وآلية تقييم المشاريع.
3. دراسة سماره (2021) وبينت نتائجها وجود دور مهم لحاضنات الأعمال في نجاح المشاريع الريادية في الأردن تمثل في تقديم خدمات تدريب الرياديين وتنميتهم مهنياً ودعمهم لحضور الندوات والمؤتمرات الريادية، وتطوير أفكارهم الريادية وجعلها مشروعات على أرض الواقع، وتوفير غرف مخبرية، والتشبيك مع المستثمرين وأصحاب الشركات، بالإضافة إلى خدمات التسويق.
4. دراسة عبد الرحمن (2018) وأوضحت نتائجها أن دور حاضنات الأعمال كآلية لتحقيق استدامة برامج ومشروعات التنمية المجتمعية في جمهورية مصر العربية جاء بدرجة عالية بصورة إجمالية، كما جاء بدرجة عالية في مجالي تقديم الخدمات الإدارية لتحقيق استدامة برامج ومشروعات التنمية المجتمعية، وتقديم الخدمات الفنية لتحقيق استدامة برامج ومشروعات التنمية المجتمعية، بينما جاء بدرجة متوسطة في مجال تقديم خدمات ما بعد الاحتضان لمشروعات التنمية المجتمعية.
5. دراسة الصويعي (2018) وأكدت نتائجها أن حاضنات الأعمال في ليبيا تهتم بتنمية الصناعات الجديدة، واحتضان الأفكار الإبداعية والابتكارية، وأنها جزء مهم من البنية التحتية الداعمة للمشروعات الصغيرة في ليبيا، حيث تقدم لها مجموعة من الخدمات مثل التمويل، وبيئة المشروع وتجهيزها بالأدوات والمُعدات اللازمة، والاستشارة.
6. دراسة المدهون والنخالة (2017) وخلصت نتائجها إلى وجود دور مهم لا لحاضنات التكنولوجية في تطوير المشاريع الصغيرة في قطاع غزة من خلال توفير مجموعة من الخدمات تتمثل في إنشاء واحتضان وتطوير المشاريع الصغيرة، وربطها بالأسواق المستهدفة، ودعم البحث العمي والإبداع، والإرشاد الفني والتقني لمشروعات، وتدريب ورواد الأعمال.
7. دراسة أحمد (2015) وأظهرت نتائجها أن الحضانات التكنولوجية في جمهورية مصر العربية تساعد في توفير فرص عمل للخريجين إلى سوق العمل والاحتضان القوى للعاملة المهرة، وتدعم أصحاب الأفكار الإبداعية والطموحة والمشروعات التي تقدم خدمات جديدة ومتطورة للخريجين حتى يفي بمتطلبات سوق العمل.
8. دراسة درادكة (2015) وأبرزت نتائجها أن واقع حاضنات الأعمال كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة بصورة إجمالية، كما جاء بدرجة متوسطة أيضاً في جميع المحاور وهي: الشؤون التعليمية، والشراكة المجتمعية وخدمة المجتمع، والبحث العلمي والاستشارات العلمية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة لويس (Wu et.al.,2022) وأبرزت نتائجها وجود أربعة أنواع من الخدمات تقدمها حاضنات الأعمال للمشروعات الريادية في الولايات المُتحدة الأمريكية، الأول الموارد البشرية بما تتضمنه من تدريب وتنمية مهنية وتوجيه ونصح وإرشاد وتغذية راجعة واستشارات، والثاني الموارد التكنولوجية بما تشمله من شبكات الانترنت والتواصل الاجتماعي وما يرتبط بها من أجهزة، والثالث الموارد المالية والمُتمثل في الدعم المالي، والرابع الموارد التنظيمية بما تشمله من السياسات والإجراءات والتراخيص والمواهب.
2. دراسة لويس (Lose,2021) وأبرزت نتائجها وجود ثلاثة عوامل تمكن حاضنات الأعمال من القدرة التنافسية في دولة جنوب أفريقيا، الأول توافر موارد رأس المال المادي من تمويل وتوفير أجهزة ومعدات وأدوات، والثاني توافر موارد رأس المال البشري بما يتضمنه من تدريب واستشارة ونصح وإرشاد، والثالث توافر موارد رأس المال التنظيمي أي سهولة الوصول إليها والعمل تحت مظلتها.
3. دراسة ليان وآخرين (Lian et.al.,2021) وأبرزت نتائجها وجود تأثير إيجابي بدرجة عالية لحاضنات الأعمال في تنمية الاقتصاد الوطني والتنمية الاجتماعية المُستدامة بإسبانيا وذلك من خلال تعزيز استدامة النظام البيئي لريادة الأعمال، وقيادة مبادرات ريادة الأعمال ليكون لها تأثيرات إيجابية على نمو المجتمع وتطوره، وإتاحة الفرص للعمالة المجتمعة، وتدعيم الإبداعات والابتكارات لرواد الأعمال والمشروعات، وتحقيق التماسك الاجتماعي، وتوفير الخبرات لرواد المشروعات الريادية، والانفتاح على المؤسسات الاقتصادية في المجتمع.
4. دراسة يوان وآخرين (Yuan et.al.,2021) وأبرزت نتائجها وجود بعض العوامل تؤثر على تؤثر على أداء حاضنات الأعمال التكنولوجية في الصين وتتمثل في الموارد البشرية وما يرتبط بها من تنوع الثقافة المحلية والإبداعات والابتكارات، وتكنولوجيا الإنترنت للأنظمة البيئية لريادة الأعمال، ورأس المال، والبنية التحتية من مباني وتجهيزات.
5. دراسة غاندي وآخرين (Gandhiet.al.,2021) وأبرزت نتائجها وجود مؤشرات أداء إيجابية خاصة بحاضنات الأعمال التكنولوجية في الهند مرتبطة بعدة مجالات أهمها معايير الاختيار للحضانة، ومعايير الخروج للمحتضن، والارتباط الأكاديمي، والارتباط المؤسسي، وطبيعة العمل، كما تتميز حاضنة الأعمال بأنها نقطة اتصال بين السوق ومفاهيم الأعمال المقترحة من رجال الأعمال وتوفير المرافق التفاضلية مثل البنية التحتية والإرشاد ورأس المال والخبرة بحيث يكون هناك استخدام فعال للإبداع والقدرة.
6. دراسة جير دسري وآخرين (Gerdsri et.al.,2021) وأبرزت نتائجها وجود دور إيجابي لحاضنات الأعمال في التنمية المُستدامة بتايلاند وذلك من خلال تقديم المشورة والدعم والترويج، وتوفير بيئة حاضنة للشركات الناشئة ورجال الأعمال الجدد، وتخصيص الموارد وسياسات الإدارة المتنوعة، وخدمات الإشراف والمُتابعة والتقييم والتقويم.
7. دراسة روبنسون (Robinson,2014) وأبرزت نتائجها أن حاضنات الأعمال في ولاية بنسلفانيا الأمريكية تقدم ثلاثة أنواع من الخدمات للمشروعات الريادية، الأول البنية التحتية والمرافق المادية مثل المبنى نفسه ومعدات المكاتب، والثاني دعم الأعمال مثل الخدمات الاستشارية ونصائح الخبراء التي يقدمها موظفو الحاضنة؛ والثالث الوساطة حيث يقوم موظفو الحاضنة بربط أصحاب المشروعات بالخبراء وأنظمة الدعم خارج الحاضنة.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن المشروعات الريادية الصغيرة والمتسلطة تعتمد بشكل رئيس على الدعم المادي والفني لحاضنات الأعمال، كما بينت تلك الدراسات مجالات متنوعة لهذا الدعم مثل: التمويل، وتوفير الأماكن وتجهيزاتها بما تحتاجه من أثاث ومُعدات وأدوات وأجهزة، والتدريب، والاستشارات، والتعاون مع المؤسسات الأخرى، والتسويق، والتقويم.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة ثلاثة مباحث، الأول دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال في الفكر الإداري المُعاصر، والثاني دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال بسلطنة عُمان، والثالث جهود سلطنة عُمان في تعليم ريادة الأعمال في المدارس، وفيما يلي تناول هذه المباحث بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال في الفكر الإداري المُعاصر:

وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

أولاً: أهداف حاضنات الأعمال:

أشار أحمد (2015) إلى أن حاضنات الأعمال تهدف إلى:

- توفير مشروعات إبداعية جديدة والمساعدة في توسعة المشروعات القائمة.
- مساعدة أصحاب الابتكارات على تحويل أفكارهم إلى منتجات أو نماذج أو عمليات قابلة للتسويق.
- توفير الدعم والتمويل والخدمات الإرشادية والتسهيلات لمنتسبيها.
- زيادة فرص نجاح المشاريع الجديدة.
- ربط الصناعات الصغيرة مع بعضها البعض (تحقيق التكامل الصناعي).
- تقديم مشاريع قوية للمجتمع قادرة على الاستمرار والتطور مستقبلاً.
- تقديم الخدمات الاستشارية المتعلقة بدراسة جدوى المشاريع، اختيار المواد، الآلات، المعدات وطرائق وأساليب العمل.
- توفير المساندة والاستشارة المالية، الإدارية والتسويقية.
- ربط المؤسسة المحتضنة بمختلف الجهات الحكومية وغير الحكومية.
- التدريب الإداري والتقني لعاملي المؤسسة من طرف المؤسسة الحاضنة أو هيئات خاصة.
- توفير أماكن ومساحات مجهزة لإقامة مشروعات.
- توفير البرامج المتخصصة لتمويل المشروعات الجديدة، من خلال شركات رأس المال المخاطر، أو برامج تمويل حكومية، أو شبكة من رجال الأعمال والمستثمرين.
- متابعة وتقييم المشروعات الجديدة بشكل مستمر بالتعاون مع المستشارين.
- تطوير أفكار جديدة لإيجاد مشروعات إبداعية جديدة والتوسعة في المشروعات القائمة.

ثانياً: أهمية حاضنات الأعمال:

حدد سلامه وآخرين (2015) الفوائد التي تحققها حاضنات الأعمال في الجوانب الآتية:

- أنها وسيلة لتعزيز تنمية المشاريع التي تستفيد من عالم الأعمال، وذلك بدعم الموارد العلمية والتكنولوجية التي تقدمها الجامعات.
- أنها تساعد في تطوير منظومة الجامعة وتوجيهها نحو المنافسة التجارية محلياً ودولياً.
- أنها تعد الأداة المثلى لحل مشاكل مراكز البحث العلمي والباحثين وترجمة أعمالهم واقعاً إنتاجياً، كما تعد كأداة إستراتيجية للبناء والمحافظة على الرأسمال الفكري، والحد قدر الإمكان من هجرته.
- تدعيم الروابط بين الجامعة والواقع الإنتاجي، بالاعتماد على حاضنات الأعمال المرتبطة بالجامعة مما يجعل الجامعة إحدى أعمدة التنمية الاقتصادية.
- أنها تعد أداة رئيسة لحل مشكلات التمويل، ودعم البحث العلمي، وتحسين أساليب التدريس المرتبط بسوق العمل، وتحسين سمعة الجامعات، ومواجهة مشكلات زيادة التدفق الطلابي على الجامعات مقابل نقص الإمكانات.
- دعم إنشاء وتطوير المشاريع القائمة على التكنولوجيا المتقدمة والخبرة داخل الجامعات.
- الاستفادة من العلماء والكفاءات العالية في المهجر من خلال التواصل بينها عن طريق ما يسمى بحاضنات الأعمال الدولية.

ثالثاً: مجالات حاضنات الأعمال:

حدد القرم (2022) أربعة مجالات رئيسة لحاضنات الأعمال تتمثل في الآتي:

[1] الخدمات الإدارية:

وهي مجموعة من الخدمات الإدارية والتسهيلات التي توفرها برامج احتضان وتسريع الأعمال لأصحاب الأعمال الريادية والمشروعات الصغيرة مثل إقامة المشروعات الخدمات المحاسبية، إعداد الفواتير، تأجير المعدات وغيرها.

[2] الخدمات التمويلية:

وهي مجموعة من الخدمات التمويلية والتسهيلات التي توفرها برامج احتضان وتسريع الأعمال لأصحاب الأعمال الريادية مثل المساعدة في الحصول على التمويل من خلال شركات تمويل أو البرامج الحكومية لتمويل هذه المشروعات وغيرها.

[3] الخدمات المتخصصة:

وهي مجموعة من الخدمات المتخصصة والتسهيلات التي توفرها برامج احتضان وتسريع الأعمال لأصحاب الأعمال الريادية والمشروعات الصغيرة مثل استشارات تطوير المنتجات التعبئة والتغليف، التسعير وإدارة المنتج، الخدمات التسويقية.

[4] المتابعة والخدمات الشخصية:

وهي مجموعة من خدمات المتابعة والخدمات الشخصية التي توفرها برامج احتضان وتسريع الأعمال لأصحاب الأعمال الريادية والمشروعات الصغيرة مثل تقديم النصح والمعونة السريعة والمباشرة وغيرها.

رابعاً: أنواع حاضنات الأعمال:

تناول الشماع (2009) تسعة أنواع لحاضنات الأعمال هي:

[1] الحاضنة الإقليمية:

تخدم هذه الحاضنة منطقة جغرافية معينة بهدف تنميتها وتعمل على استخدام الموارد المحلية من الخامات والخدمات واستثمار الطاقات الشبابية العاطلة في هذه المنطقة أو خدمة أقليات معينة أو شريحة من المجتمع مثل المرأة.

[2] الحاضنة الدولية:

تروج الحاضنة استقطاب رأس المال الأجنبي مع ما يصاحب ذلك من عملية نقل التكنولوجيا مؤكدة على الجودة العالية وتصدير المنتجات للخارج.

[3] الحاضنة الصناعية:

وهي حاضنة تقام داخل منطقة صناعية بعد تحديد احتياجاتها من الصناعات المغذية والخدمات المساندة لها حيث يتم تبادل المنافع لكل من المصانع الكبيرة والمنشآت الصغيرة المنتسبة للحاضنة مع التركيز على المعرفة والدعم التقني من قبل المصانع الكبيرة.

[4] حاضنة قطاع معين (الحاضنة القطاعية):

تهدف هذه الحاضنة إلى خدمة قطاع، أو نشاط محدد مثل الموهوبين والمخترعين أو نشاط البرمجيات أو الصناعات الهندسية (على سبيل المثال) وهي تدار بواسطة خبراء متخصصين بالنشاط المراد التركيز عليه.

[5] الحاضنة التكنولوجية:

تتمتع بالمنشآت الصغيرة داخل الحاضنة بمستوي التكنولوجيا المتقدم المتاح أمامها، مع استثمار تصاميم متقدمة لمنتجات وخدمات جديدة (غير تقليدية)، وامتلاكها معدات وأجهزة متقدمة.

[6] الحاضنة المصرفية:

هي حاضنة تعمل برعاية أحد المصارف وتستهدف تشجيع "الرواد" والمبدعين وترويج المنشآت الصغيرة وتمويلها ضمن حزمة من الخدمات المترابطة. ويمكن للدولة تغطية معظم نفقات الحاضنة لإتاحة المجال للمصرف لتقديم التمويل على أسس اقتصادية.

[7] الحاضنة البحثية:

تعمل هذه الحاضنة داخل حرم جامعي أو مركز بحوث لتطوير أفكار وبحوث وتصاميم لأعضاء هيئة التدريس بالإضافة للاستفادة من الورش والمعامل المتوفرة بالجامعة.

[8] الحاضنة الافتراضية:

هي حاضنة بدون جدران حيث يتم تقديم خدمات الحاضنة المعتادة من خلال الانترنت (باستثناء احتضانها بالعقار الذي يتوفر بالأنواع السابقة) وتعد مراكز تنمية المنشآت الصغيرة والمتوسطة المعتمدة على الإنترنت مثالاً جيداً للحاضنات الافتراضية.

[9] حاضنة الإنترنت:

هي مرتبطة بالنوع أعلاه وتعرف من حيث المبدأ أنها حاضنة تساعد شركات الإنترنت والبرمجيات الناشئة على النمو حتى الوصول إلى مرحلة النضج.

خامساً: عوامل نجاح حاضنات الأعمال:

حدد سلامه وآخرين (2015) أربعة عومل لمقومات نجاح حاضنات الأعمال هي:

[1] العامل البشري:

توافر رواد أعمال ومخترعين وباحثين ومستشارين في المنطقة كما يلزم وجود مختبرات ومراكز قياس، لذلك يفضل أن تكون في جوار الجامعات ومراكز البحث.

[2] العامل التنظيمي:

وجود إدارة متمكنة في منطقة التقنية والتخطيط الاستراتيجي السليم وتحديد التخصص تقني/صناعي للحاضنة.

[3] العامل التشريعي:

وجود أنظمة محفزة لتطوير ونقل التقنية وإجراءات حكومية سهلة وسريعة تحفز تكوين المنشآت الوطنية المبنية على المعرفة.

[4] العامل التمويلي:

سهولة وصول الأعمال والمخترعين والمبتكرين إلى رأس المال المخاطر والصناديق الاستثمارية وصناديق القروض والقروض البنكية، وتتمثل مقاييس النجاح لحاضنات التقنية بعدد المنشآت الجديدة التي تكونت في الحاضنة، عدد الموظفين في المنشآت التي تقطن الحاضنة، وعدد المنشآت التي تخرجت من الحاضنة بسبب كبر حجمها الإنتاجي.

سادساً: مراحل احتضان المؤسسات الصغيرة والمتوسطة:

تمر عملية تدخل حاضنات الأعمال في دعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بالمراحل التالية:

[1] مرحلة ما قبل الاحتضان:

يتعين على أصحاب المشروعات إعداد دراسة للتعريف بالجدوى الاقتصادية والفنية والتسويقية للمشروع، ثم بعد ذلك يلتقي مدير الحاضنة بأصحاب المشاريع الناشئة قصد التعرف على جديتهم ومدى استيفائهم لمعايير الاحتضان، وكذا مناقشة مختلف عناصر دراسة الجدوى الاقتصادية.

[2] مرحلة إعداد خطة المشروع:

يتم في هذه المرحلة وضع خطة للمشروع المجمع على تنفيذه في إطار الحاضنة من قبل مسؤوله.

[3] مرحلة انضمام المؤسسة الناشئة للحاضنة والبدء في تنفيذ المشروع:

عند الانتهاء من تأسيس المشروع يتم إبرام عقد الانضمام للحاضنة، وبموجب هذا العقد يستفيد المشروع من مكان ممارسة نشاطه الذي يتحدد تبعا لنوع النشاط الممارس وحجمه، وهو يتوفر على مستلزمات ممارسة النشاط مثل: المكاتب، التجهيزات، بالإضافة إلى توفر خدمات الدعم الخاصة بالتنظيف والصيانة والأمن، كل ذلك مقابل مساهمة مالية معقولة من طرف المؤسسة الناشئة.

[4] مرحلة العمل والتطور:

هي من أهم المراحل في حياة المؤسسة الناشئة، إذ تباشر فيها المؤسسة عملها بمساعدة الحاضنة خلال فترة الاحتضان التي عادة ما تتراوح مدة الاحتضان بين شهرين وستة أشهر كحد أقصى، حيث تقدم الحاضنة خلال هذه المرحلة مجموعة متكاملة من الخدمات المتنوعة التي تتلاءم مع احتياجات المؤسسة المحتضنة وتطلعاتها المستقبلية.

[5] مرحلة التخرج من الحاضنة:

تتميز هذه المرحلة بسعي المؤسسة للاستعداد لمواجهة التحديات الاقتصادية الجديدة، والتوجه نحو اقتصاد السوق من خلال إعادة النظر في سياساتها وإداراتها، ولهذا كان لابد من تدخل الحاضنة لمساعدة هذه المؤسسات على رفع أدائها

وفق منظور معاصر لتعزيز قدرتها على التماسك والتوسع وضمان استمراريتها، وذلك من خلال: متابعة أداء المؤسسات المتخرجة للتأكد من سير عملها وفق الاتجاه المخطط، والتأكد من عدم تعرضها لأي مشكل يعيق نموها مع ضرورة التركيز على جانبين أساسيين في عملية المتابعة وهما: الجانب الفني والمالي؛ تقييم أداء هذه المؤسسات من خلال تحليل النتائج النهائية للعمل، وتقدير مدى تعارضها مع الأهداف المطلوبة في مختلف الجوانب الإدارية والمالية، الإنتاجية والتسويقية.

دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال بسلطنة عُمان:

في سلطنة عمان أولت الحكومة العمانية عناية خاصة بالشركات الناشئة، فظهرت العديد من الحاضنات لتقديم الدعم المادي والإداري؛ لإنشاء المزيد من هذه الشركات وتدريب فرق العمل بها وتطوير خبراتها؛ لتكون رافدًا من روافد التنمية الاقتصادية في الوطن.

وتأسيساً على ذلك تم إنشاء كثير من حاضنات الأعمال في سلطنة عمان أهمها:

[1] هيئة تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بسلطنة عُمان "ريادة":

تم إنشاء هيئة تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة بسلطنة عُمان وفق المرسوم السلطاني رقم (2020/107) وتختص الهيئة بالآتي: (البلاط السلطاني،2020).

وتختص الهيئة بالآتي:

- إعداد الخطط والسياسات الخاصة بتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والصناعات الحرفية في إطار الاستراتيجية الوطنية الشاملة للتنمية، وعرضها على مجلس الوزراء للاعتماد.
- العمل على توفير البيئة التنظيمية المشجعة لنمو وتطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والصناعات الحرفية بالتنسيق مع الجهات المعنية.
- إعداد الخطط والبرامج التنفيذية اللازمة لتحقيق أهداف الهيئة، بالتنسيق مع الجهات المختصة.
- تقديم الاستشارات المالية والفنية والإدارية والقانونية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة بهدف تطويرها، وتعزيز قدرتها التنافسية، وتمكينها من تقديم منتجات عالية الجودة.
- العمل على إنهاء إجراءات حصول المؤسسات الصغيرة والمتوسطة على التراخيص والموافقات اللازمة لممارسة أنشطتها، بناء على طلب أصحابها، مع إعطاء الأولوية في هذا الخصوص للطلبات المقدمة من المؤسسات التي يتفرغ أصحابها لإدارتها.
- تشجيع التكامل بين المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والشركات الكبرى من جانب، والصناعات والخدمات المساندة من جانب آخر.
- العمل على تشجيع التسويق والترويج لمنتجات وخدمات المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرفيين داخل السلطنة وخارجها من خلال تنظيم المعارض والمشاركة فيها بالتنسيق مع الجهات المعنية.
- بناء نظام معلومات إلكتروني متكامل مع مركز اتصالات قادر على توفير المعلومات الداعمة لأنشطة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، ومجالات عملها.
- إعداد سجل خاص بالمؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرفيين يتضمن بيان حجمها، وأنشطته الاقتصادية، وعدد ونوعية العمالة فيها.
- إنشاء مراكز وحاضنات أعمال للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرفيين في مختلف محافظات السلطنة، واستثمارها وإدارتها من قبل المؤسسة، والإشراف والمتابعة على الحاضنات الخاصة التي ينشئها القطاع الخاص، وفقا لما تقرره الهيئة.
- إنشاء مراكز متخصصة لرفع قدرات المؤسسات الصغيرة والمتوسطة التنافسية، وتطوير منتجاتها وخدماتها بما يتوافق مع أفضل المقاييس العالمية.
- تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية لرواد ورائدات الأعمال ومديري المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرفيين، لتزويدهم بالمهارات الأساسية لإدارة وتشغيل مؤسساتهم وفقا لأفضل الممارسات العالمية.

- وضع الآلية اللازمة بالتنسيق مع مجلس المناقصات لضمان تخصيص نسبة من المشتريات والمناقصات الحكومية المختلفة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وذلك بما لا يتعارض مع أحكام القوانين والاتفاقيات النافذة في السلطنة.
- ضمان حصول المؤسسات الصغيرة والمتوسطة على فرص الأعمال من المشتريات والعقود والخدمات من القيمة المحلية المضافة، بالتنسيق مع الجهات المختصة.
- العمل على تطوير موردين محليين من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في صناعات مبتكرة لمبادرات القيمة المحلية المضافة.
- العمل على دراسة وتحليل الفرص الاستثمارية الناتجة من سلسلة القيمة المحلية المضافة، لتشجيع قيام المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وضمان الاستفادة منها.
- تمويل رواد ورائدات الأعمال وأصحاب المؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرفيين لإنشاء وتوسعة مؤسساتهم، أو أنشطتهم، وفق الضوابط التي تحددها الهيئة.
- وضع الآلية اللازمة بالتنسيق مع البنك المركزي العماني لضمان زيادة التسهيلات الائتمانية المقدمة للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وتخصيص النسبة المعتمدة من البنك المركزي العماني من القروض التجارية لهذه المؤسسات.
- التنسيق مع الجهات المعنية لوضع الخطط اللازمة لتطوير رأس المال المبادر في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة.
- اقتراح مشروعات القوانين والمراسيم السلطانية، وإصدار اللوائح والقرارات ذات الصلة باختصاصات الهيئة.
- تعزيز، وتطوير التعاون في الاختصاصات المتعلقة بالهيئة مع غيرها من الجهات المعنية في الدول والمنظمات والمؤسسات الإقليمية والدولية المتخصصة.
- تمثيل السلطنة في المؤتمرات والفعاليات والاجتماعات الإقليمية والدولية المتعلقة باختصاصات الهيئة.

[2] الصندوق العماني للتكنولوجيا:

يمتلك الصندوق العماني للتكنولوجيا ثلاثة برامج هي: (الصندوق العماني للتكنولوجيا، 2022)

❖ **البرنامج الاستثماري تكوين:**

يهدف البرنامج الاستثماري تكوين دعم الشركات أو أصحاب الأفكار في مرحلة موائمة المنتج/الخدمة مع السوق والتحقق من فاعلية نموذج العمل. ويتم تنفيذ ذلك من خلال توفير باقة من الخدمات للمشاريع الناشئة الملتحقة بالبرنامج، حيث تتضمن: برنامج تدريبي لمدة 3 أشهر، توجيه، تمويل 50 ألف دولار امريكي لعدد 10 شركات ناشئة لكل دفعة.

❖ **البرنامج الاستثماري مسرعة الوادي:**

يهدف البرنامج الاستثماري مسرعة الوادي الى عملية نمو المشاريع الناشئة والاستثمار فيها لتحقيق الاستدامة من خلال موائمة نموذج العمل مع السوق وربطها بشبكة من الخبراء والمستثمرين الأفراد ورأس المال المغامر. كما ستستفيد الشركات الملتحقة بالبرنامج من التمويل الإضافي ومجموعة من الخدمات وتتضمن: برنامج تسريع لمدة ثلاثة أشهر، توجيه، تمويل100 ألف دولار امريكي، لعدد 10 شركات ناشئة لكل دفعة

❖ **البرنامج الاستثماري جسور:**

يتوافق الاستثمار في البرنامج الاستثماري جسور مع الشركات ذات رأس المال العالمي. يقدم البرنامج الخدمات التالية: استثمار، التوسع إلى الأسواق العالمية، حجم الاستثمار ٥٠٠ ألف – ٣ مليون دولار امريكي.

[3] مركز ساس لريادة الأعمال:

جاء إنشاء مركز ساس لريادة الأعمال تحت مظلة هيئة تقنية المعلومات، وأطلق عليه اسم ساس وهو اسم مأخوذ من اللهجة المحلية: ساس المنزل أو ساس البناء، وقد تم اختيار هذا الاسم للدلالة على أن المركز هو عبارة عن الأساس أو القاعدة، وذلك للإشارة إلى دور الهيئة في تهيئة الظروف وفي بناء الأساس الجيد للمشاريع الصغيرة بما يجعلها تنمو وتزدهر على أساس (ساس) قوي. ويهدف برنامج ساس إلى تطبيق وإدارة برنامج ساس لريادة الأعمال لتأسيس مشاريع صغيرة ومتوسطة في مجال تقنية المعلومات تكون مجدية تجارياً، وتطوير صناعة تقنية المعلومات والاتصالات في السلطنة لتكون قادرة على المنافسة دوليا، وجذب المزيد من الاستثمارات المحلية والأجنبية في قطاع تقنية المعلومات والاتصالات وتوفير فرص عمل، والمساهمة في تقديم تقنيات جديدة وإيجاد خدمات ومنتجات مبتكرة، وتشجيع الشباب

على العمل الحر من خلال تعزيز ثقافة ريادة الأعمال لديهم. ويوفر برنامج ساس مجموعة متنوعة من الخدمات تتمثل في: تقييم احتياجات العملاء، التدريب والتوجيه، وخدمات المحاسبة والمالية، وخدمات قانونية، وخدمات إدارة الأعمال، وخدمات إدارة الأعمال الدولية، وخدمات إدارة الموارد البشرية، وخدمات التسويق، وخدمات الإرشاد، والدعم الحكومي، وجاهزية الاستثمار، والمساعدة في الحصول على التمويل، والتواصل مع العملاء، والخدمات الاستشارية، ومرافق وبيئة مهيئة لريادة الأعمال. (مركز ساس لريادة الأعمال بسلطنة عُمان، 2022)

[4] عمان للشركات الناشئة (عش):

تعتبر منصة عش في سلطنة عمان هي البوابة في مجال ريادة الأعمال والشركات الناشئة وشركات الاستثمار الجريء، عش هي اختصار لاسم (عمان للشركات الناشئة) وإشارة إلى المنصة التي تمثل "العش" الذي تلتقي فيه الشركات الناشئة مع المستثمرين، والمستشارين، ورواد الأعمال من أجل التواصل، والتعاون وتبادل المعارف والخبرات حول منظومة ريادة الأعمال والابتكار داخل سلطنة عمان. والمنصة هي إحدى مشاريع الشركة العمانية لتطوير الابتكار وتهدف إلى دعم الشركات العُمانية الناشئة في مجال الابتكار، وتوفير الموارد اللازمة لها. المنصة هي عبارة عن موقع الكتروني يوفر الفرصة لرواد الأعمال والشركات الناشئة لعرض أفكارهم ورؤيتهم والبحث عن الموارد والتواصل مع الاستشاريين والمتخصصين في مختلف مجالات العمل، وتمثل المنصة الخارطة العامة لمنظومة الاستثمار والشركات الناشئة في سلطنة عمان. وبالإضافة إلى هذا، تتيح المنصة للداعمين رؤية شاملة للمنظومة ككل، والشركات الناشئة واحتياجاتها، وقائمة وجدولاً زمنياً بالفعاليات والأحداث ذات الصلة التي تنظمها المنصة ذاتها أو اللاعبين الأساسين في هذه المنظومة. (شركة الرواد للاستثمارات العالمية بسلطنة عُمان، 2022)

[5] إريكسون وعمانتل:

وقعت عمانتل مذكرة تفاهم مع إريكسون لتعزيز مبادرات الابتكار التقني من خلال مختبرات عمانتل للابتكار، تم الإعلان عن مختبرات عما توفير الدعم والتمويل والخدمات الإرشادية والتسهيلات لمنتسبيها. نتل للابتكار في يوليو 2021، كإحدى المبادرات الرئيسية التي أطلقتها عمانتل للاستفادة من خبرات الشركة وشراكاتها للمساهمة في تحقيق رؤية عمان 2040 وتعزيز الابتكار وريادة الأعمال في التقنيات الجديدة والناشئة. تركز المختبرات التي أقيمت على مساحة 1100 متر مربع في المقر الرئيسي لعمانتل بمحافظة مسقط على تنمية مهارات ريادة الأعمال بين الشباب وتسريع نمو الشركات التقنية الناشئة في السلطنة عبر خمسة قطاعات تقنية وهي: الجيل الخامس، وإنترنت الأشياء، والأمن السيبراني، ومفهوم تجربة المشتركين والبيانات الضخمة. وانطلاقاً من الرؤية المشتركة المتعلقة بإشراك مجتمع ريادة الأعمال في تحقيق أهداف رؤية عمان 2040، تشهد مذكرة التفاهم تعاون عمانتل وإريكسون معًا لدعم التحول الرقمي والابتكار في السلطنة من خلال توسيع قدرات قطاع الأعمال من خلال الجيل الخامس وتقنية المعلومات والاتصالات (ICT)، وذلك باستخدام مختبرات عمانتل للابتكار كمنصة، ويوفر مركز إريكسون الإقليمي للابتكار والخبراء المحليين والإقليميين والدوليين التوجيه المطلوب للشركات الناشئة والمبتكرين في السلطنة. كما تستضيف إريكسون وعمانتل أنشطة متعددة للجمع بين المبتكرين لتطوير حلول تقنية تتماشى مع رؤية عمان 2040. (شركة الرواد للاستثمارات العالمية بسلطنة عُمان، 2022)

جهود سلطنة عُمان في تعليم ريادة الأعمال في المدارس:

قامت وزارة التربية والتعليم عام 2018م بتطوير مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية وتغيير اسمها إلى جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية، وتعد هذه الجائزة إضافة نوعية لتقوية أركان التعليم في السلطنة وتوطيد قواعده، وتأصيل مبدأ الشراكة المجتمعية في العمل المدرسي من خلال تشجيع العمل التطوعي وتحفيزه، وتحقيق مستويات عالية من المشاركة الإيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي؛ لتحسين الخدمات التعليمية في المدارس، وغرس القيم الإيجابية في نفوس الطلبة، وتعزيز قيم المواطنة لديهم، وإكسابهم قيم التعاون والعمل الجماعي، وإيجاد بيئة تعليمية صحية وآمنة، وتمكين الأفراد من التعايش مع المتغيرات الاقتصادية العالمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2018، 6)

وتهدف جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية إلى نشر ثقافة التنمية المستدامة وترسيخها في المجتمع المدرسي والمحلي، وتعزيز قيم التنمية المستدامة لدى أعضاء المجتمع المدرسي وتطوير اتجاهاتهم نحو قضاياها في البيئة المدرسية والمحلية، وصقل مهارات أعضاء المجتمع المدرسي وتنمية كفاياتهم لتحقيق أهداف

التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة، وغرس قيم المواطنة الصالحة في نفوسهم، لإعدادهم للإسهام بفعالية في مسيرة نماء وبناء الوطن، وبناء شخصية الطلبة المتكاملة وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين للتعامل الإيجابي مع القضايا والتحديات المختلفة، وتنمية مهاراتهم القيادية والحوارية، وتنويع قدراتهم الإبداعية، وتشجيع إدارات المدارس والمجتمع المدرسي على تطبيق أفضل الممارسات في مجال التعليم وابتكار مشاريع مستدامة تخدم برامج التعليم والتعلم. (المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان، 2019، 67)

وتتضمن الجائزة ثلاثة محاور رئيسة، الأول المحور البيئي والصحي ويهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية صحية آمنة وجاذبة، وتعزيز مفهوم الاستدامة من خلال تنفيذ مشاريع بشراكة مجتمعية تساعد على زيادة الوعي بالمفاهيم البيئية والأنماط الصحية والقضايا العالمية البيئية، أما الثاني فيشتمل على المحور الاجتماعي الثقافي ويهدف إلى تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال تنفيذ مشاريع مستدامة بشراكة مجتمعية تساعد في إبراز الهوية الوطنية والحفاظ على الموروث الثقافي المادي وغير المادي ، وتضمن الثالث المحور الاقتصادي ويهدف إلى مساعدة الطلبة على بناء منهجية للتعايش مع المُتغيرات الاقتصادية من خلال تنفيذ مشاريع مستدامة بشراكة مجتمعية. (**وزارة** التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2018، 27)

ويتولى مسؤولية جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية لجنة مُشكلة من مُدير المدرسة، وممثل عن مجلس أولياء أمور الطلبة، وأخصائي الأنشطة، وثلاثة من المعلمين، وتتولى اللجنة مسؤولية إعداد خطة إعلامية توعوية للمجتمع المدرسي والمجتمع المحلي للتعريف بالجائزة، وإعداد خطة المشروع المترشح وتنفيذها للمشاركة في الجائزة، وتفعيل دور طلبة المدرسة في اختيار المشروع المترشح للمشاركة في الجائزة وإعداده وتنفيذه وتقديمه، وتكوين شراكات مجتمعية لتوفير بعض جوانب الدعم اللازمة للمشروع المترشح للمشاركة في الجائزة، والتنسيق مع إدارات المدارس القريبة؛ لبحث إمكانية تنفيذ مشاريع مشتركة تخدم المدارس المتعاونة، والاستعانة بالمختصين في إعداد خطة المشروع المترشح للمُشاركة في الجائزة وتنفيذها، وتقييم المشروع المترشح للمشاركة في الجائزة وفق أسس ومعايير التقييم المعتمدة. (**وزارة** التربية والتعليم بسلطنة عُمان، 2018، 39-40)

سيناريوهات مقترحة لدور حاضنات الأعمال في دعم تعليم ريادة الأعمال في المدارس بسلطنة عُمان:

في ضوء ما تم عرضه عن دور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال في الفكر الإداري المُعاصر، ودور حاضنات الأعمال في دعم مشروعات ريادة الأعمال بسلطنة عُمان، وجهود سلطنة عُمان في تعليم ريادة الأعمال في المدارس، يمكن طرح السيناريوهات الآتية:

❖ **السيناريو المرجعي:**

يقوم هذا السيناريو على افتراض مؤداه استمرار الأوضاع الراهنة لمشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس أو الامتداد الخطى للاتجاهات القائمة ويتضمن الآتي.

- تشجيع مُديري المدارس والمعلمين والأخصائيين الطلبة على القيام بمشروعات ريادية للمُشاركة في جائزة السلطان قابوس للتنمية المُستدامة.
- تعاون أعضاء المجتمع المدرسي مع الطلبة في تحديد المشروعات الريادية التي سيقومون بها وتقديم لهم الدعم في حدود إمكانات المدارس.
- تواصل بعض الطلبة بصورة شخصية مع مؤسسات المجتمع المحلي للحصول على الدعم المادي والفني منها المُرتبط بمشروعاتهم الريادية.
- تواصل بعض إدارات المدارس مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم مشروعات الطلبة الريادية.
- تولي لجنة جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة مسؤولية المشروعات الريادية للطلبة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.
- يظل وجود بعض التحديات التي تواجه مشروعات تعليم ريادة الأعمال مثل:

- ندرة وجود أماكن مجهزة بالمُعدات والآلات لمشروعات تعليم ريادة الأعمال بالمدارس.
- محدودية مشروعات تعليم ريادة الأعمال بالمدارس، حيث تقتصر على نماذج قليلة لكل مشروع.
- ضعف العلاقات بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي، وضعف الاستفادة من مواردها المادية وخدماتها الفنية والاستشارية.

- قلة وجود خطط شاملة ومُتكاملة لمشروعات تعليم ريادة الأعمال بالمدارس.
- تقليدية ونمطية كثير من مشروعات تعليم ريادة الأعمال بالمدارس، وقلة اهتمامها بمجالات حديثة ترتبط بالتكنولوجيا.
- معاناة الطلبة المُتميزين في مشروعاتهم الريادية من تسويق منتجاتهم.
- قلة تخصيص أوقات محددة في الجداول الدراسية لمشروعات ريادة الأعمال بالمدارس مما يجعل كثير من الطلبة يحجمون عن المُشاركة بها خوفاً من أن تؤثر بصورة سلبية على تحصيلهم الدراسي.
- قلة تشجيع أولياء الأمور أبنائهم على المُشاركة في المشروعات الريادية اعتقاداً منهم بأنها مضيعة للوقت، وتصرفهم عن الإنجاز العلمي.

❖ **السيناريو التطوري:**

يستند هذا السيناريو على افتراض يتجه إلى إصلاح الأوضاع القائمة لمشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس بشكل جزئي، وذلك من خلال الإفادة من الشراكات الفعالة بين المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي، وذلك كما يأتي:

- توفير أماكن مجهزة بالمُعدات والآلات لمشروعات تعليم ريادة الأعمال بالمدارس، سواء من خلال دعم وزارة التربية والتعليم، أو من خلال دعم أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.
- منح مُديري المدارس الصلاحيات اللازمة في توفير هذه الأماكن سواء ببناء أماكن جديدة، أو من خلال استخدام بعض الأماكن الخالية في المدارس.
- قيام إدارات المدارس بتصميم وتنفيذ خطط شاملة ومُتكاملة لمشروعات تعليم ريادة الأعمال بمدارسهم.
- قيام إدارات المدارس بعقد شراكات فعالة بين مدارسهم ومؤسسات المجتمع المحلي لتقديم الدعم المادي والفني لمشروعات الطلبة الريادية.
- تركيز المشروعات الريادية للطلبة على منتجات جديدة ومتنوعة تلبي احتياجات السوق، وتوظيف التكنولوجيا في الإنتاج والتسويق لهذه المنتجات.
- توفير أماكن مفتوحة بصورة مستمرة في المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي لعرض منتجات المشروعات الريادية للطلبة.
- تخصيص أوقات محددة في الجداول الدراسية لمشروعات ريادة الأعمال، وتخصيص درجات للطبة المُشاركين فيها.
- توجه أولياء الأمور نحو تشجيع أبنائهم على المُشاركة في المشروعات الريادية.
- تولي لجنة جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة مسؤولية المشروعات الريادية للطلبة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

❖ **السيناريو الثالث: الابتكاري**

يستند هذا السيناريو على إحداث نقلة نوعية وتحول كيفي في مشروعات تعليم ريادة الأعمال في المدارس، وعقد شراكات بين المدارس وحاضنات الأعمال في المشروعات الريادية، ووجود حاضنة في كل محافظة تعليمية تقدم الدعم المادي والفني لتلك المشروعات، وذلك على النحو الآتي:

- القيام بتوفير التجهيزات اللازمة والأجهزة التكنولوجية الحديثة للمشروعات الريادية.
- التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لحشد الخبراء والمتطوعين لدعم مشروعات الطلبة الريادية.
- توفير خدمات الانترنت فائق السرعة لتلك المشروعات.
- تسهيل استخراج التراخيص والتصاريح اللازمة حسب طبيعة المشروعات.
- مساعدة الطلبة وأعضاء المجتمع المدرسي على إعداد دراسات الجدوى للمشروعات.
- توفير الاستشارات القانونية اللازمة للقيام بالمشروعات.

- تقديم برامج تدريبية ملائمة للطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي لأهداف المشروعات.
- مساعدة الطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي على إعداد موازنة تفصيلية للمشروعات.
- تقديم الدعم المالي في جميع مراحل المشروعات.
- توفير السيولة النقدية بصورة دائمة حتى في أوقات الأزمات.
- تزويد الطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي باستشارات تمويلية تمكنهم من تنويع مصادر تمويل المشروع.
- حل المشكلات بين المدارس وبين المؤسسات التمويلية الأخرى التي تدعم المشروعات.
- تقديم المساعدات لإعداد خطط تسويقية للمشروعات.
- توفير للطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي معلومات عن السوق واحتياجاته وتحدياته ومستجداته.
- إتاحة فرص ترويجية للمشروعات في المعارض المحلية والإقليمية والدولية.
- المساهمة الفعالة في تصميم منتجات المشروع.
- تمكين الطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي من تبادل الخبرات مع مختلف الشركات الناجحة لخدمة المشروعات.
- المساهمة الفعالة في ربط مشروعات الطلبة مع رجال أعمال ناجحين للاستفادة من خبراتهم.
- المساهمة الفعالة في ربط مشروعات الطلبة مع شبكة من المستثمرين المحليين والخارجيين.
- تمكين الطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي من الحصول على شريك استراتيجي ذي خبرة عالية في مجال مشروعاتهم.
- القيام بتقويم دوري لأنشطة المشروعات في جميع مراحلها.
- تحديد جوانب القوة والضعف في المشروعات بناءً على معايير مقننة.
- تقديم تغذية راجعة بصورة مستمرة لدعم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف في المشروعات.
- المساهمة الفعالة إعداد خطط تحسين وتطوير للمشروعات بناء على التقويم.
- تزويد الطلبة والمُشاركين معهم في المشروع من أعضاء المجتمع المدرسي بالمعلومات والخبرات التي تكنهم من التقويم الذاتي للمشروع.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حمادة، عبد الموجود عبد الله. (2015). دور حاضنات الأعمال في دعم المعرفة التسويقية للمشروعات الصغيرة والمتوسطة داخل منطقة تبوك. **مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الاسلامي، المملكة العربية السعودية،** 19(56)، 273 – 341.

أحمد، عمرو مصطفى. (2015). تصور مقترح لدور الحضانات التكنولوجية في تطوير التعليم الفني الصناعي بمصر على ضوء تجارب بعض الدول، **العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مصر،** 23(4)، 1-61.

الأميري، فريد محمود عبد الله. (2021). عوامل نجاح حاضنات الأعمال لتطوير ممارسات ريادة الأعمال في دولة الإمارات. **المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر،** 41(1)، 335 - 338.

البلاط السلطاني. (2020). المرسوم السلطاني رقم (2020/107) الصادر بإنشاء هيئة تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة وتحديد اختصاصاتها واعتماد هيكلها التنظيمي، **الجريدة الرسمية العدد (١٣٥٣)، مسقط،** 1-6.

بن قطاف، أحمد. (2015). فعالية حاضنات الأعمال التقنية في دعم المؤسسات الصغيرة: دراسة لبعض التجارب العالمية. **مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الاسلامي، المملكة العربية السعودية**، 19(56)، 471 - 500.
درادكة، أمجد محمود محمد. (2015). حاضنات الأعمال كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر**، 31(5)، 567 - 622.
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2020). **تقرير المركز الوطني المهني 2020**، مسقط.
سلامة، عادل عبد الفتاح؛ ناصف، مرفت صالح صالح؛ أبو غزالة، حنان محمد عبد الحليم. (2015). دور الحاضنات التكنولوجية في إدارة البحث العلمي بالجامعات، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر**، (39)، 93 – 158.
سماره، عمر محمد علي. (2021). **دور حاضنات الأعمال اللاحق في نجاح المشاريع الريادية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، الأردن.
شركة الرواد للاستثمارات العالمية بسلطنة عُمان. (2022). **حاضنات الأعمال في سلطنة عمان**، https://pioneerinvestors.org/ar/tag، 2022/9/2م، 1-8.
الشماع، خليل. (2009). حاضنات الأعمال. **مجلة الدراسات المالية والمصرفية، الاكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، مركز البحوث المالية والمصرفية، مصر**، 17(4)، 19-24.
الشهومي، ياسر بن جمعة بن خميس. (2020). واقع التعليم الريادي وتكنولوجيا المستقبل في التعليم المدرسي بسلطنة عمان، المجلة **الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن**، 8(1)، 129-141.
صالحي، سلمى. (2022). دراسة واقع حاضنات الأعمال في دعم ومرافقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر. **مجلة الدراسات التجارية والاقتصادية المُعاصرة، جامعة ابن خلدون تيارت، الملحقة الجامعية قصر الشلالة، الجزائر**، 5(1)، 367 - 385.
الصندوق العماني للتكنولوجيا.(2022).**البرامج**، https:// www.otf. om/a r/#jusoor_venture.
الصويعي، هند خليفة سالم. (2018). واقع حاضنات الأعمال في دعم وتطوير المشاريع الصغيرة في ليبيا. **مجلة الدراسات الاقتصادية، كلية الاقتصاد جامعة سرت، ليبيا**، 1(4)، 228 - 255.
عبد الرحمن، أحمد ممدوح قاسم. (2018). حاضنات الأعمال كآلية لتحقيق استدامة برامج ومشروعات التنمية المجتمعية. **مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر**، (60)، 179 - 237.
العريمية، خولة بنت سعيد بن حمد. (2016). **تفعيل دور الإدارة المدرسية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة المدارس بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
العيسوي، إبراهيم. (1998). **السيناريوهات: بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر 2020م**، القاهرة: مكتبة الشرق الأوسط.
القرم، محمد يوسف توفيق؛ ربايعه، حسن مصطفى حسن؛ عريدي، لؤي محمد رجا. (2022). دور برامج احتضان وتسريع الأعمال في تعزيز توجهات الشباب المسلم نحو ريادة الأعمال وامتلاك المشروعات الصغيرة، **مجلة ريادة الاعمال الإسلامية، الهيئة العالمية للتسويق الإسلامي، الجزائر**، 7(1)، 12 – 36.
قطيط، عدنان محمد أحمد. (2019). **تطوير إدارة الأزمات بالمدرسة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
الكنزى، صابر تاج السر محمد عبد الرحمن. (2018). أثر حاضنات الأعمال في خفض التكلفة بدعم ريادة الأعمال للمشروعات الصغيرة: دراسة تطبيقية مقارنة. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث بغزة، فلسطين**، 2(2)، 45 - 58.
متعب، إنعام عبد الزهرة. (2011). حاضنات الأعمال وإدارة العمليات: مدخل نظري، **مجلة مركز دراسات الكوفة، جامعة الكوفة، العراق**، (12)، 227 – 247.
المجلس الأعلى للتخطيط بسلطنة عُمان. (2019)، **الاستعراض الوطني الطوعي الأول لسلطنة عُمان 2019: المنتدى السياسي رفيع المستوى**، مسقط: اللجنة الوطنية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.
مجلس التعليم بسلطنة عُمان. (2014). **مسيرة التعليم في سلطنة عُمان: الملخص التنفيذي**، مسقط.

المدهون، محمد إبراهيم؛ النخالة، مني رضوان. (2017). واقع الحاضنات التكنولوجية ودورها في تطوير المشاريع الصغيرة في قطاع غزة: دراسة مقارنة بين الحاضنة التكنولوجية في الجامعة الإسلامية والكلية الجامعية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين**، 25(3)، 21 - 51.

مركز ساس لريادة الأعمال بسلطنة عُمان. (2022). **التعريف بالمركز والأهداف والخدمات**، https://entrepreneurship.om

المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2011). **اتجاهات حديثة في البحث العلمي**، الكويت: مكتبة الفلاح.

ناجي، آمال. (2019). السيناريوهات كأداة منهجية لتحقيق التنمية ضمن ميدان العلوم السياسية، **مجلة آفاق للعلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة-الجزائر**، (15)، 282-293.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2018). **جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية**، مسقط.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Clark, K. A.; Rusher, D. E.; Voggt, A.P., Test; D. W. (2018). **Developing a School-Based Enterprise Toolkit, North Carolina**: National Technical Assistance Center on Transition.

Gandhi, Vishal; Syed, Asif Ali; Jain, Sudhir Kumar. (2021). A Study of Performance Indicators of Technology Business Incubators (TBIs) in India, ***Parikalpana - KIIT Journal of Management***, 17(2), 126-137.

Gerdsri, Nathasit; Iewwongcharoen, Bouncier; Rajchamaha, Kittichai; Manotungvorapun, Nisit; Pongthanaisawan, Jakapong; Witthayaweerasak, Watchorn. (2021). Capability Assessment Toward Sustainable Development of Business Incubators: Framework and Experience Sharing, ***Sustainability***, 13(4617.),1-21.

Hadley, G. R. L. (2017). Why Entrepreneurship Education is a Good Fit for Rural Nova Scotia Schools, ***Antistasis***, 8(1), 21-30.

Lian, Cristina Lin; Heredero, Carmen De-Pablos-; Botella, José Luis Montes. (2021). Value Creation of Business Incubator Functions: Economic and Social Sustainability in the COVID-19 Scenario, ***Sustainability***, 13(6888),1-16.

Lose, Thobekani. (2021). Business Incubators in South Africa a Resource-Based View Perspective. ***Academy of Entrepreneurship Journal***, 27(1), 1-12.

Robinson, Sherry. (2014). Business incubators: What services do business owners really use? ***International Journal of Entrepreneurship***, (18),29-39.

Wu, Jingwei; Wan, Ling; Bianca, Fabio Della; Kabdolov, Altynbek; Tang, Karina J.; Phillips, Robert A... (2022). Critical Success Factors for Biotech Incubators - A Qualitative Study of Successful Incubators in China and the US***, Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability***, 18(2), 92-124.

Yuan, Xiangfan; HaoI, Haijing; Guan, Changhua; Pent land, Alex. (2021). Which factors affect the performance of technology business incubators in China? An entrepreneurial ecosystem perspective, ***PLoS ONE***, 17(1), 1-20.

الدراسات العليا: طبيعتها ومتطلباتها

Post- graduate Studies: Nature and Requirements

أ.د. عبد العزيز بن صالح العمَّار ـ أستاذ البلاغة والنقد ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Email: aa2008ss@gmail.com

ملخص البحث:

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

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

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

الكلمات الافتتاحية: الدراسات العليا، طبيعة الدراسات العليا، متطلبات الدراسات العليا

Abstract:

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

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

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

مقدمة البحث:

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

فمن المهم بيان طبيعة هذه المرحلة، وما يميزها عن المراحل التعليمية التي قبلها، سواء ما يتعلق بالجانب العلمي، أو بالمهارات الواجب توافرها في الأستاذ والطالب، وبناء على طبيعة هذه المرحلة تكون الطريقة التي يجب أن يسلكها أعضاء هيئة التدريس تدريسا وتعاملا مع الطلبة، وأرى أن هذا الموضوع على أهميته من الموضوعات الغائبة في الدراسات العليا، ولم يأخذ حقه وحظه من البحث والمناقشة والمدارسة، والأسباب في ذلك كثيرة، ومتعددة متنوعة، وسآتي على بعضها في هذا البحث بإذن الله تعالى.

كما يعنى البحث ببيان الغرض من الدراسات العليا، وبيان أهميتها في كونها توطئة وتمهيدا لإعداد الرسالة العلمية: الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى السلوكيات الخاطئة في التعليم الخاصة في هذه المرحلة المهمة، مما ينتج عنه كثير من المشكلات العلمية والتعلمية.

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

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

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

بالنسبة لي لم أغفل أعضاء هيئة التدريس من لقاءاتي، ولا حتى من دوراتي التدريبية كذلك، فأقدم عددا من الدورات التدريبية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس: كالترقيات العلمية، والإشراف العلمي، وكذلك المناقشات العملية، ومن أجمل اللقاءات وأمتعها تلك التي تكون مع الزملاء والزميلات من أعضاء هيئة التدريس: إذ تجتمع العقول، وتتلاقح الأفكار في مناقشة القضايا المتعلقة بالأستاذ الجامعي سواء في تدريسه، أو في إشرافه.

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

لماذا الدراسات العليا؟

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

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

وأهمية الدراسات العليا ومكانتها تشفع لها بأن نذلل لها العقبات، ونزيل عن طريقها الصعوبات، فالغاية نبيلة تستحق ما يبذل في سبيلها من الأوقات والطاقات والقدرات، وقديما قال الشاعر العربي، ومن يخطب الحسناء لم يغله المهر[1]وليس ثمة من يجادل في أهمية الدراسات العليا، ومكانتها،(فهي قمة التعليم العالي، وعقله الواعي؛ نظرا لما يقوم به من دور فعال في تحقيق أهداف سوق العمل، وفي دفع النظام الثقافي في المجتمع بصفة مستمرة نحو المستقبل، كما تعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، لهذا يفترض أن يعد الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا إعدادا جيدا؛ ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلا لمشاكل يعاني منها المجتمع). [2]

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

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

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

فأساتذة الدراسات العليا هم سبب رئيس في نجاح الدراسات العليا، وتحقيق أهدافها، والقيام بمتطلباتها، ولطريقتهم في التعامل مع طلاب الدراسات العليا، وطريقة تدريسهم، وطريقة تقديم مادتهم العلمية الأثر الرئيس، والمؤثر الكبير في العلمية التعلمية، فنجاح مخرجات هذه المرحلة متعلق بهم، فيتوقف نجاح الدراسات العليا في أداء دورها على مدى كفاءة طاقمها العلمي والإداري، وما يكون منهم من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة مما يحتم عليهم إتقان كثير من المهارات، ومعرفة كثير من المعلومات. [4]

طبيعة الدراسات العليا:

هذه هي أهمية الدراسات العليا، وتلك هي مكانتها، وهذا شأنها، وأما طبيعتها وطبيعة الدراسة التي يجب أن تكون عليها، فهي لا تقدم معلومة، ولكنها تصنع معلومة، وتبني باحثا، ومن خلال هذه الحقيقة يتغير كل شيء، ويُبنى عليها كل شيء، وبون شاسع وفرق كبير بين تقديم المعلومة، وبين صناعتها، وصنع المعلومة ليس بالأمر اليسير، كما أن تقديم المعلومة من أسهل ما يكون، ولذا يلجأ إليه من تقصر همته وتضعف أدواته عن صنع المعلومة، فتقديم المعلومة

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

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

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

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

لا تكلف الأستاذ جهدا ولا بذلا، كما لا تتطلب منه تميزا ولا تفردا، فقصارى عمله وجهده نقل المعلومة من مكان إلى مكان آخر، فهو وسيط وناقل للمعلومة ليس إلا، لا أثر له على طلابه، ولا على المعلومة التي ينقلها.

أولا: تصنع المعلومة ولا تقدمها

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

إذن فهذه هي طبيعة الدراسات العليا، فهي لا تقدم المعلومة مجردة كما هي – على أهمية المعلومة – وإنما تسعى جاهدة لصنع المعلومة، وشتان شتان بين تقديم المعلومة، وبين صناعة المعلومة، ومن خلال هذه الحقيقة يتغير كل شيء في نظام التعليم، وطريقة التدريس في مرحلة الدراسات العليا: الماجستير والدكتوراه، وفي مرحلة الدكتوراه من باب أولى، وسيترتب على معرفة طبيعة الدراسات العليا وتفهمها التغير في كل شيء، ويُبنى عليها كذلك أشياء كثيرة متعلقة بالعملية التعلمية، خصوصا فيما يتعلق بطالب الدراسات العليا، وبعضو هيئة التدريس؛ لكونهما محوري العلمية التعلمية، وطرفيها الرئيسين، والفاعلين المؤثرين فيها سلبا أو إيجابا.

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

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

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

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

وللأستاذ الدكتور محمد أبو موسى جهد متميز في هذا المجال، أشار إلى هذه القضية مبينا أهمية دراسة مناهج العلماء، وعظيم أثرها على طالب الدراسات العليا، أبان ذلك في مخاطبته لطالب العلم قائلا: (تستطيع وأنت تدرسها أن تستكشف كيف كان يعمل هؤلاء العلماء؟ كيف كانت تعمل عقولهم؟ وكيف كانوا يفكرون؟ وهم يستنبطون ويستخرجون ويصنعون معرفة جديدة، وليس في باب العلم أنفع ولا أفعل من أن نتعلم كيف استنبط العلماء العلم؛ لأن الاستنباط هو الذي يهديك إلى استخراج معرفة جديدة، وفكر جديد). (6)

وهذه الطريقة العلمية هي منهج العلماء وطريقتهم في تعاملهم مع طلابهم، وقد ذكر عبد القاهر الجرجاني مناهج العلماء في ذكر المعلومة، فذكر تفاوت العلماء في ذلك، وتباينهم فيما بينهم، فذكر أن بعضهم كان يذكر المعلومة على

(5) الإعجاز البلاغي: 9

(6) مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني: 3

سبيل بالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء وبعضه كالتنبيه على مكان الخبيء ليُطلب وموضع الدفين ليُبحث عنه فيُخرج، فكان بذلك الطريقة يفتح الطريق لطلابه؛ ليسلكوه، ويضع لهم القاعدة نصب عينهم، وهم من يبنون عليها، ويستنبطون منها، فهذه هي طريقته في تلقي المعرفة، فهو لا يكل ولا يمل في الدعوة إلى التأمل، وإلى معرفة مكان المعرفة، وتتبع جذورها ومنبتها، والغوص في سبرها، والتحقق من وجودها،

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

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

ثانيا: تبني باحثا

وأما الشق الثاني من طبيعة الدراسات العليا وأهدافها: أنها تبني باحثا، وبهذا تتكامل وظائفها فهي تصنع معلومة، وتبني باحثا، وليس من اليسير بناء باحث، مستقل منفرد ومتفرد بشخصيته وعلمه، معتد بآرائه. ويجب أن ندرك ونقر أن هذا البناء صعب وعسير، وجمال هذه الغاية كامن في صعوبتها، فالدراسات العليا لا تخاطب إلا أصحاب الهمم العالية: طلابا وأساتذة، ومتى كانت الصعوبة حائلا دون بلوغ الأهداف والغايات؟!

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

متطلبات الدراسات العليا:

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

هذه هي طبيعة الدراسات العليا، ومن المهم للأستاذ الجامعي: أن يعرف أهمية هذه المرحلة وأن يكون ملما طبيعتها، ومن ثم يقوم بمتطلباتها على أكمل وجه، فهو مطالب بذلك إلزاما لا تخييرا، فالأستاذ الجامعي المتميز هو من يصنع معلومة، ويبني باحثا، وهذا الأثر العلمي والبحثي يبقى خالد مخلدا، ويمتدا أبدا، ولا ينتهي بانتهاء السنة المنهجية.

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

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

(7) دلائل الإعجاز: 34 .
(8) دراسة في البلاغة والشعر: 45 .

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

التمكن العلمي للأستاذ الجامعي ركيزة رئيسة في تحقيق متطلبات الدراسات العليا، فلا بد من الحزم والجد، والاهتمام البالغ بالجانب العلمي، التهاون والتساهل في تقديم المادة العلمية يضر الطالب وتكوينه العلمي والبحثي على المدى القريب والبعيد.

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

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

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

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

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

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

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

(9) مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني: 3

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

وهذه وقفة مهمة مع شخصية الباحث:

شخصية الباحث نطالب بها تنظيرا، ونقتلها واقعا وتطبيقا، فهل حقا ساعد أعضاء هيئة التدريس في تدريسهم طلابهم لبناء شخصياتهم العلمية والبحثية؟ وهل مكناهم من ذلك، وهيأنا لهم الأجواء العلمية والبحثية لإبراز شخصيتهم في مجال تخصصاتهم، وفي ميدان تعلهم وتعليمهم؟

ومما يعين على إبراز شخصية طالب الدراسات العليا ما يأتي:

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

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

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

أولا: التقليد

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

وفي التقليد راحة ودعة، وذلك لأصحاب النفوس الضعيفة، والهمم العاجزة، ليس إلا، ولذا فهم يأنسون بالتقليد، ويركنون إليه، لأنه يكفيهم عناء البحث والنظر، ويعفيهم عن القراءة والمطالعة في كلام أهل العلم والاستنباط منه، ولن ينفك عن التقليد مَن يأنس به، حتى ولو كانت القضية التي ينظر فيها لا تطلب منه تقليدا، بل شيء من النظر والتأمل؛ لوضوح المسألة وشهرتها، ومن كان هذا حاله فقد استيئس من صلاحه، إلا أن يشاء الله، وجريرة هذا وأمثاله على البحث العلمي عظيمة.

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

ولم أر في عيوب الناس شيئا كنقص القادرين على التمام

وليس أشد على العقول من التقليد، فهو يحول بينها وبين العلم، وتمحيص المسائل وتحقيقها، ولذا كان عبد القاهر يعتب على طالب العلم والمعرفة أن يقف بالعلم عند الذي وصل إليه العلماء قبله، والاكتفاء بالنقل عنهم، والأخذ منهم، بل عليه أن يسير على خطاهم، ويفعل فعلهم، ويبحث وينقب ويقرأ ويسبر، يقول:((فانظر لتعرف كما عرفتُ، وراجع نفسك، واسبر

(10) دلائل الإعجاز: 80

(11) ديوان أبي الطيب المتنبي بشرح أبي البقاء العكبري: 145/4 .

وذق؛ لتجد مثل الذي وجدتُ ﴾ [12]، نص مختصر لكنه كثير الدلالة، لو أخذ بنصيحته طلاب العلم لصار عندنا عدد من الباحثين الجادين المتمكنين، ولذا فهو يطالب بالنظر؛ فهو سبيل العلم والمعرفة، وألا يقنع بالمعلومة عند أول ورودها بل عليه أن يراجعها، ويراجع نفسه في فهمها وتلقيها، وأخذ كل ما فيها، ولذا يطالبه بسبرها، والغوص في أعماقها، والنظر في أعطافها، وفي سوابقها ولواحقها.

ثانيا: التحيز والتعصب:

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

ثالثا: الأحكام المسبقة:

ومن الأمور التي تحول دون بناء المعرفة، وتعيق بناء شخصية بحثية علمية: الأحكام المسبقة، والقناعات العلمية والذاتية الثابتة الراسخة لدى عضو هيئة التدريس، فيحصر تدريسه وتعامله مع طلابه بإقناعهم بهذه الأحكام المسبقة، وكأنها قضايا ثابتة، وأمور مسلم بها، لا تقبل ردا، ولا حتى نقاشا وسؤالا، فتصيب هذه الأحكام المسبقة والقناعات الشخصية العلمية التعليمية بمقتل، وتتسبب بهدم شخصية الطالب العلمية والبحثية، وتقضي على البقية الباقية من بناء المعرفة، وتهد بنيان العلم والبحث من أساسه.

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

المهارات والصفات الواجب توافرها في طالب الدراسات العليا:

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

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

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

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

ولذا أوصى العلماء بالإعراض عن مثل هؤلاء من الطلاب، وعدم الإقبال عليهم، فمن ضياع الوقت والجهد العمل مع طالب فقد أساسيات العلم، وأصوله، ولم يملك أدواته، ولعبد القاهر الجرجاني موقف في هذا الموضوع ونصيحة وجهها إلى الأساتذة الذين يعلّمون الناس، ذكرها في مقام النصح لكل أستاذ، نصيحة تكتب بماء الذهب يقول فيها:(لا تفهم هذا الشأن من لم يُؤتَ الآلة التي بها يفهم) [13]،نصيحة مهمة، وعبارة ثمينة، ولو أخذ بها أعضاء هيئة التدريس، وأساتذة الدراسات العليا لأراحوا أنفسهم من خطاب من لا يفهم، وتلك من البلية وأعظمها كما يذكر ذلك المتنبي [14]، فالجهد والعمل مع هذا وأمثاله مضيعة للوقت والجهد، وهدر للطاقات والإمكانيات.

---

(12) دلائل الإعجاز: 42

(13) دلائل الإعجاز: 549

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

وجناية من لم يؤت الآلة التي بها يفهم على العلم عظيمة حين ينتسب إليها، وينتمي إلى أهلها، وسيكون ضرره على البحث العلمي عظيما، وشره مستطيرا، ولا أضر على العلم من المتعالمين، ومن جهل الجاهلين حين يكونون إلى العلم منتسبين.

وكم كان الجهل سببا لعدم معرفة المراد من كلام أهل العلم، وأنى لجاهل أن يدرك المراد من كلام العلماء دون قراءة وفهم واطلاع؟! ولن يرفعوا الجهل عن أنفسهم إلا بالعكوف على كلام أهل العلم وكتبهم تأملا وتدبرا.

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

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

ثانيا: الهمة العالية:

ومن المهم إفراد الهمة العالية بالحديث، وبالإشارة إليها والإشادة بها في الحديث عن الدراسات العليا في بيان طبيعتها، وذكر متطلباتها، فلها أثرها وتأثيرها في بناء المعرفة وصنع المعلومة، وأثرها وتأثيرها في بناء شخصية الباحث، واكتمال أدواته، فطالب الدراسات العليا ذو الهمة العلاية لا يتوقف إلا عند تحقيق هدفه، فهمته تأبى أن تقنع بالدون، فهو لا يرضى إلا بالتمام والكمال، وكذلك هو شأن أهل الهمم العالية لا يقنعون بما دون النجوم، ولا يتوقفون إلا عند تحقيق غاياتهم، كيف والغاية نبيلة، فهي تستحق كل ما يبذل لها من غال ونفيس، ومن خطب الحسناء لم يغلها المهر، ومن هنا احتاج طالب الدراسات لتحقيقه أهدافه وطموحه إلى همة لا تعرف الملل ولا التأفف والتوقف.

ثالثا: الاستنباط:

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

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

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

وللأستاذ الدكتور محمد أبو موسى مع الاستنباط كلام نفيس وله علاقة وثيقة بما نحن بصدده، يقول: (واعلم أن هذه الكلمة الشائعة في تراثنا الفقهي وهي كلمة (الاستنباط) تعني منهجا متكاملا من الدرس والفهم والتدقيق والتمحيص، وقد كان هذا المنهج بتكاليفه الصعبة ظاهرا ظهورا بينا في كلام عبد القاهر، ترى استيعابا كاملا للمسألة، وحصرا بارعا مستقصيا لكل ما قيل فيها، وفهما عميقا، ثم مناقشة ومحاورة، وبسطا وامتدادا واستنطاقا وتشقيقا وتفريعا، وهذا كله جديد وتجديد وتطوير وهو المراد بصناعة المعرفة). (16)

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

(15) كتاب التعريفات: 22

(16) مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني: 3

بينا لاستوى في علمه جميع من سمعه، فيبطل التفاضل، ولكن يُستخرج منه شيء بالتدبر، ولذلك لا يُمل؛ لأنه يزداد في تدبره علما وفهما) .[17]

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

رابعا: الاستقراء:

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

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

المهارات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس:

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

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

فمن المهم: أن يتميز في تقديم مفردات المقرر وموضوعاته، وأن يزاوج بين الحوار والنقاش، وبين المعلومة التي يذكرها ابتداء، وأن يعتمد على الإبداع في تقديم مادته العلمية: تعليما وتفكيرا، فلا يصح ذكر المعلومة كيفما اتفق، وبطريقة واحدة، فلكل معلومة طريقتها المناسبة لها، والخاصة بها، وأن تكون له المهارة الفائقة في إدارة القاعة إدارة علمية وفق رؤيته ومنهجيته، وأن يشرك طلابه في الوصول إلى المعلومة، وأن يكون لك طالب رأيه العلمي، شريطة أن يكون رأيا علميا معللا، وأن يبث فيهم روح الحماسة والتنافس، ويحثهم على العزيمة والإصرار، والقوة في طلب العلم، وفي التحصيل العلمي.

ثانيا: مهارة تفريع المعلومة وتشقيقها:

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

ثالثا: الشخصية العلمية الحازمة:

ومن المهم جدا حتى تتحقق أهداف الدراسات العليا ومتطلباتها أن يكون عضو هيئة التدريس ذا شخصية علمية حازمة، يفرض اسمه وهيبته على طلابه، صارما حازما جادا في الجانب العلمي، وفي كل ما يتعلق به، فالتهاون في الجانب العلمي ذنب لا يغتفر، ولا يقبل منهم مهما كانت أسبابه وأعذاره، وليست هذه الشدة مقصودة لذاتها، ولكنها سبيل إلى تقديم المعلومة في الأجواء اللائقة بها، وسبيل إلى انقياد النفوس لها، وإقبالها عليه. فلا تهاون أبدا ولا تساهل في

(17) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: 372/1.
(18) كتاب التعريفات: 18
(19) المدخل إلى مناهج البحث العلمي: 59 .

الجانب العلمي: عرضا وتحصيلا، ومن الحزم المحمود والمطلوب في هذه المرحلة: عدم تجاوز الأخطاء الناجمة عن الإهمال، الناتجة من عدم تقدير العلم.

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

ولا يغفل جانب النصح والتوجيه في المواقف التي تتطلبها والمقامات التي تستدعيها، وأن يكون ذلك بقدر، وعلى حسب المصلحة، فيهمه نفعهم وتفوقهم وتميزهم، وجميل أن يشعر طلابه بذلك، تطبيقا لا تنظيرا وادعاء، فهو حريص على مستقبل الطالب العلمي، وعلى حياتهم العلمية والعملية.

رابعا: الجانب العلمي لدى عضو هيئة التدريس:

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

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

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

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

ومما يجب أن يدركه عضو هيئة التدريس – وذلك من متطلبات هذه المرحلة ومتمماتها – أن طلابه متفاوتون في كل شيء، في حرصهم وإقبالهم، وفي مستواهم العلمي، وفي تفكيرهم وتقديرهم لهذه المرحلة، ومتفاوتون كذلك في طموحهم وأهدافهم، فأهدافهم متعددة ومتنوعة، وليست هدفا واحدا، فمنهم من هدفه العلم وتحصيله، ومنهم من يرى أنه وسيلة لغاية أخرى، ومنهم الجاد، ومنهم غير ذلك، كانوا طرائق قددا، وعليه أن يعطي كل ذي حق حقه، ويحسن التعامل معهم جميعا على اختلاف أهدافهم ومستوياتهم، وأن يأخذ بأيدهم جميعا إلى الهدف المنشود، والغاية الأسمى.

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

ركائز الدراسات العليا:

ويحسن في ختام هذا البحث أن أبين وأؤكد أن حرصي على بيان طبيعة الدراسات العليا، وبيان متطلباتها كان الغرض منه هو التأكيد على أهمية البحث العلمي، وبيان مكانته، وعلو منزلته، ويجب تذليل كل عقبة تعترض طريقه، أو تقلل من قدره ومكانته، فالاهتمام بالدراسات العليا وبطلابها هو اهتمام بالبحث العلمي، فذلك راجع إلى أهمية البحث العلمي لدى الأفراد والأمم والشعوب، فالبحث العلمي شعلة الابتكار، ومصدر الإبداع، وملهم المفكرين والمبدعين، وهو من يأخذ بيد المبدعين والمتميزين في جميع المجالات، وفي كل الاتجاهات، فهو بوابة الإبداع والتطور والإنجاز، ومن

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

هنا جاء الاهتمام بالدراسات العليا، ببيان طبيعتها وذكر متطلباتها، وتبين من خلال ما تقدم أن متطلبات الدراسات العليا تقوم على ركيزتين أساسيتين، وهما: طالب الدراسات العليا الذي هو الباحث، وعلى عضو هيئة التدريس: الأستاذ والمشرف.

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

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

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

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

وهذا الأمر يحتم على القائمين على الجامعات، وعلى مؤسساتنا التعليمية حسن انتقاء الأستاذ الجامعي، ومراعاة الله، وولاة الله في حسن الاختبار، فهي أمانة ومسؤولية

وسيظهر حسن اختيار الأستاذ الجامعي وتمكنه على مخرجاته العلمية، سواء على طلابه وطالباته الذين يدرسهم، ويشرف عليهم، كما سيظهر أثره الإيجابي على بحوثهم العلمية، فسيكونون لبنات علمية صالحة تخدم مجتمعها، وتحقق رؤية وتطلعات قادة بلادهم، وولاة أمرهم، فهم من سيتولون زمام الأمور، وسيتقلدون المناصب، ويعملون في الوظائف، فلا خوف عليهم حين يتولى تأسيسهم وتعليهم أستاذ جامعي متمكن، والبحث العلمي هو خير أمر يعلم على الصبر والإتقان والجودة.

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

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

علاقة البحوث العلمية بالجودة وبتحقيق رؤية المملكة 2030:

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

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

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

ولا شك أن هذا الضرر يطول جميع الأطراف المتعلقة بالبحث العلمي، ابتداء بطلاب الدراسات العليا وطالباتها، وهم الركن الأول والأساس في العملية التعليمية والبحثية، فسيخرج جيل ضعيف التأصيل، فاقد للعلم والمعرفة، لا يملك القدرة على البحث واكتشاف الحقائق، ومناقشة الأمور وتحليلها تحليلا علميا قائما على الأصول العلمية، والمناهج البحثية.

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

وسينتقل هذا الأثر والضرر على المؤسسة التعليمية على الجامعات، فهي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالطالب والأستاذ، ومن هنا يُعلم سبب تفاوت الجامعات، وتباين مكانتها ومخرجاتها وأثرها في مجتمعاتها، ومدى علاقتها ببقية مؤسسات الدولة.

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

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

خاتمة البحث:

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

أولا: مما يجب أن يُعنى به المختصون القائمون على الدراسات العليا: بيان طبيعة الدراسات العليا، وما يميزها عن المراحل التعليمية التي قبلها، سواء ما يتعلق بالجانب العلمي، أو بالمهارات الواجب توافرها في الأستاذ والطالب، وبناء على طبيعة هذه المرحلة تكون الطريقة التي يجب أن يسلكها أعضاء هيئة التدريس تدريسا وتعاملا مع الطلبة، وأرى أن هذا الموضوع على أهميته من الموضوعات الغائبة في الدراسات العليا، ولم يأخذ حقه وحظه من البحث والمناقشة والمدارسة، والأسباب في ذلك كثيرة، وقد ذكرت في البحث عددا منها.

ثانيا: أساتذة الدراسات العليا سبب رئيس في نجاح الدراسات العليا، وتحقيق أهدافها، والقيام بمتطلباتها، ولطريقتهم في التعامل مع طلاب الدراسات العليا، وطريقة تدريسهم، وطريقة تقديم مادتهم العلمية الأثر الرئيس، والمؤثر الكبير في العلمية التعلمية، فنجاح مخرجات هذه المرحلة متعلق بهم، فيتوقف نجاح الدراسات العليا في أداء دورها على مدى

كفاءة طاقمها العلمي والإداري، وما يكون منهم من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة مما يحتم عليهم إتقان كثير من المهارات، ومعرفة كثير من المعلومات.

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

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

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

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

سادسا: مما يعين على تحقيق صنع المعلومة، وبناء الباحث: القراءة الناقدة الواعية، فهي التي تناقش وتبدي رأيها، وتعيد الأمور إلى نصابها، فمن خلالها تتم الملاحظة والمناقشة، وإبداء الآراء، ووجهات النظر، وتتعدد المعلومة بتعدد القراء، ومن محاسن هذه الطريقة أنها تبني باحثا، وتعزز ثقة الطالب بنفسه، كما أنها تبرز شخصيته العلمية، ولذا فتدريس طلاب الدراسات العليا كالإشراف عليهم سواء بسواء، فكما أن الطالب هو الذي يبحث ويكتب فكذلك الطالب في مرحلة الدراسات العليا هو من يتعلم ويتأمل ويناقش ويستنبط، وهو من يصل إلى المعلومة، فالمعلومة تصنع أثناء المحاضرة، ولا تقدم له جاهزة، يتلقاها، لا حول له ولا قوة إلا قبولها، والإذعان لها، وتبنيها.

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

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

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

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

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

عاشرا: للدراسات العليا وكل ما يتعلق بها أثر كبير في تحقيق الجودة العلمية والبحثية، وسيكون له الأثر البالغ في تحقيق رؤية المملكة: 2030بإذن الله -تعالى-، وهي رؤية شاملة في كافة المجالات، نسعى جميعا إلى تحقيقها، والسعي خلف قادتنا – حفظهم الله – في تحقيقها، ومن هنا جاء الاهتمام في هذا البحث بالدراسات العليا في بيان طبيعتها، وذكر متطلباتها.

والحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات

مصادر البحث ومراجعه:

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

مدى توافق الأهداف التعليمية في رؤية 2030 مع الأهداف الدولية للتعليم

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

أ. مرام حسين محمد مباركي – ماجستير سياسات تربوية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية
Email: a7lagmmer15@gmail.com

الملخص:

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

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

الكلمات المفتاحية: الأهداف التعليمية، الأهداف الدولية للتعليم.

Abstract:

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

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

Keywords: Educational Goals, International Goals for Education

مقدمة:

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

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

والسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقا وشريعة وحكما ونظاما متكاملا للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة. (القحطاني، 2012)

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

وتهدف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في سياستها الجديدة في مجال التعليم، وينعكس ذلك في الأهداف الإستراتيجية لبرنامج التحول الوطني والتي تشمل: تحسين توظيف وتدريب وتطوير المعلمين، وتحسين بيئة التعلم لتحفيز الإبداع والابتكار، وتحسين المناهج وطرق التدريس، تطوير قيم الطلاب ومهاراتهم الأساسية، وتطوير أساليب التمويل وتحسين الكفاءة المالية، تثقيف الطلاب لتلبية متطلبات التنمية الوطنية ومتطلبات سوق العمل، بالإضافة لزيادة مشاركة القطاع الخاص في قطاع التعليم، وذلك وصولاً لأقصى حد ممكن للأهداف الدولية، التي حققت مخرجات ناجحة في النظام التعليمي بما يشمل أيضاً عمليات تطوير المناهج، وتحديثها تحتاج إلى فلسفة واضحة، ومحددة المعالم؛ حيث إن هذه الفلسفة لا بد أن تؤمن إيمانًا عميقًا بضرورة صياغة مفهوم متكامل للإنسان، ولأهداف تكوينه، وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، والتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول، وضمن عمليات التطوير فإن جودة تعليم التربية المهنية تتسع لتشمل جودة كل من المنتج، والخدمة، والأداء، والمعلومات، ومناخ العمل، والإدارة، وجودة الأفراد، وجميع المبادئ التي تسعى إلى التحقق الفعال للأهداف التي تتطلع إليها المؤسسات، وينطلق ذلك من خلال مبادئ رؤية المملكة 2030م، بالإضافة إلى برنامج التحول 2020، والذي تتركز مبادئه في مجموعة من المستهدفات والأهداف، وتتلخص في تطوير المناهج وأساليب التقويم والتعليم، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، وبالتالي أضحى من المهم التحول من نظام التعلم التقليدي، إلى نظام التعليم الرقمي الحديث الذي يعد أحد المتطلبات الأساسية لمجتمع المعرفة وتطوير المجتمع، وذلك للوصول للمجتمع التعليمي العالمي، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، كما دعى المجتمع الدولي إلى ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع. (العتيبي، 2022)،

مشكلة البحث:

من المعلوم أن التعليم يختلف عن غيره من المجالات كون بحاجة لعملية التطوير المستمرة نظراً للتسارع في المعرفة والتكنولوجيا والتغيرات المتلاحقة في العلوم على اختلافها، وهذه التغيرات اللامتناهية، كما ان السياسات التعليمية هي التي تشكل النظم التعليمية في البلاد، لذا من الضروري عمل مراجعات شاملة للسياسات التعليمية من حين لآخر، وإدخال التحسينات والتعديلات عليها وفقاً لما تتطلبه الظروف الحالية، ومن هذا المنطلق تبرز مشكلة البحث في تبني سياسات تعليمية ذات جدوى تحدث تطوير منظومة التعليم وفق المستحدثات الجديدة، ووجوب صياغة السياسة التعليمية بشكل واضح بعيداً عن الغموض، وأن تكون تلك السياسات واضحة ومحددة ومرنة يسهل تنفيذها ، بحث تسمح للقائمين عليها تنفيذها على أرض الواقع، وتسمح للعاملين في سلك التعليم التصرف وفقاً لما هو مطلوب

ومستجد، وأن تكون قابلة للقياس، بحث لا تتعارض مع السياسة العامة للدولة، والقيم الاجتماعية والأخلاقية للوصول للأهداف المرجوة لتحقيق متطلبات التعليم، وذلك وصولاً إلى منظومة تعليمية متطورة تواكب أهداف رؤية المملكة (2030) التي تتوافق مع الأهداف الدولية للتعليم والتنمية المستدامة.

أسئلة البحث:

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

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

أهداف البحث:

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

المتطلبات والاحتياجات اللازمة لتطوير منظومة التعليم وفقاً للأهداف الدولية للتعليم

أهمية البحث:

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

تعد الدراسة إضافة للمكتبة التربوية في مجال السياسات التربوية كونها ترتبط بالتوجهات الجديدة نحو توجهات تطوير منظومة التعليم

ارتباط الموضوع بمجال تخطيط السياسة التعليمية، لارتباطه برؤية المملكة (2030) في تطوير التعليم

حدود البحث:

الحد الموضوعي:

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

الحد المكاني:

المملكة العربية السعودية.

الحد الزماني:

الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444ه-2023م.

مصطلحات البحث:

السياسات التعليمية:

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

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

روية المملكة للتعليم (2030):

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

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

الأهداف الدولية للتعليم:

"هي مجموعة من الأهداف واقتراح مضامين ومبادئ عامة ينبغي أن تلتزم بها أي سياسة تعليمية في أي مجتمع". (الحامد، وآخرون، 2002، ص. 5)

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

تمهيد:

يعنبر التعليم في المملكة العربية السعودية نظام تعليم متطور وحديث مقارنة بالدول العربية، وبعض الدول في العالم، ويتوفر على شكلين تعليم حكومي وتعليم خاص.

وتشير أدبيات البحث أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تقوم على عدة مبادئ واضحة في قانون الدولة ودستورها ، كما هو مبين في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام 1392ه – 1970م، وصولاً للسياسة التعليمية وفق روية 2030 حيث سيتم معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم للأهداف الدولية للتعليم ، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع، ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها، وذلك من خلال تصنيف أهم الأهداف الدولية للتعليم ، ومن ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها للمعايير الدولية وصولاً لرؤية المملكة الجديدة 2030. (المنقاش، 2006)، ويتناول الإطار النظري السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية في ظل الرؤية، ومقارنتها مع للأهداف الدولية للتعليم من خلال بعض المقارنات، وذلك من خلال ما تم إنجازه من خلال الفترة ما بعد إقرار السياسية التعليمية الجديدة في الرؤية.

استراتيجيات السياسة التعليمية:

تهتم السياسة التعليمية بجميع الأفراد داخل المؤسسة في ضوء استراتيجيات منظمة محددة وقيادة إشرافية رشيدة للوصول إلى مرحلة اتخاذ قرارات موضوعية، كما أن خطة التعليم تأتي بعد استراتيجية السياسة التعليمة، وهي عبارة عن الجهد العلمي المنظم لتحقيق المرامي والغايات التربوية ضمن فترة زمنية ومكانية محددة تتفق مع استراتيجيات السياسة التعليمية في البلد، وتعتبر التربية والتعليم والسياسة في تفاعل مستمر، إذ تعكس التربية الوضع السياسي للدولة ضعفاً وقوة، ثم إن السياسة التربوية والتعليمية جزء من السياسات العامة للأمم، وتتجلى هذه الأخيرة في مجال التربية في الخيارات الأساسية التي تُبنى عليها السياسة التربوية والتعليمية، وفي وضع الهياكل المؤسساتية لتنفيذها، كما تتخذ السياسة التربية والتعليم وسيلة لتحقيق توجهاتها الإيديولوجية إن الدولة بتخصيصها لمجموعة من الموارد وتحديدها للتوجهات لا يقتصر دورها على توفير الممتلكات والخدمات، وإنما يتجاوز ذلك إلى الاستجابة إلى الطلب المعبر عنه من قبل مكونات التشكيلة الاجتماعية، وتحديد الإطار العام لأنشطتها. ومن خلال محتويات هذه السياسة والغايات التي تروم تحقيقها، فإن الدولة تُعَيِّن وتُشْرِك، بشكل مباشر أو غير مباشر، الأفراد والجماعات المعنية، بالإضافة إلى المنظمات التي لها دخل في هذا المجال" (السوالي، 2012، ص. 39-40). كما تسعى السياسة التعليمية لتحقيق الثبات والاستقرار لمجتمعاتها من خلال مقومات وخصائص أساسية أوضحها (عساف2017، ص. 218) على النحو التالي:

مقومات دولية:

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

مقومات قومية:

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

مقومات أكاديمية:

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

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

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

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

- توفير فرص التعليم الملائم لمختلف الطلاب والطالبات.
- توفير فرص التعلم مدى الحياة.
- رفع معدل الرغبة في الالتحاق بوظيفة التدريس.
- تأهيل المدرسين وتأهيلهم على أعلى مستوى.
- توفير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع.
- رفع الكفاءة المالية الخاصة بقطاع التعليم.
- تحسين معدل مشاركة القطاعين الأهلي والخاص في التعليم والتدريب.
- تحقيق التوافق بين مخرجات التعليم وبين احتياجات سوق العمل.
- تنمية وصقل مهارات المتعلمين.
- تطوير المناهج التعليمية والطرق المتبعة في تدريسها؛ بالإضافة إلى طرق تقويم المتعلمين.

الأهداف الدولية والتوجهات العامة للسياسة التعليمية:

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

المبادئ العامة لإعلان إنشيون للتعليم الجيد والمنصف والشامل:

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

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

تعميم وجودة التعليم الابتدائي والثانوي:

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

الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي:
وتنص على ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030
تكافؤ فرص التعليم العالي والمهني والتقني:
وذلك بأن يتم ضمان تكافؤ الفرص بين الرجال والنساء في الحصول على التعليم المعني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة بما في ذلك التعليم الجامعي بحلول عام 2030
اكتساب المهارات المناسبة لمتطلبات سوق العمل:
أي تحقيق زيادة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوافر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030
الإنصاف في التعليم:
وذلك بمعنى أن يتم القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ الفرص بين جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك للأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة بحلول عام 2030
الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب "محو الأمية":
أي ضمان أن يُلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار من الجنسين على حد سواء بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030
التنمية المستدامة والمواطنة العالمية:
بمعنى ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك جملة من السبل من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة وأتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية وتقدير التنوع الثقافي وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة بحلول عام 2030
المنح الدراسية:
ينبغي تحقيق زيادة كبيرة في عدد المنح الدراسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية، للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى بحلول عام 2030
تأهيل المعلمين:
يفترض تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نمواً والدول الجزرية الصغيرة بحلو عام 2030. (إعلان إنشيون، 2016، ص. 21-22)
الدراسات السابقة:
دراسة: (المالكي، 2022) هدفت الدراسة إلى تحديد المُتطلبات الإدارية، والمهنية، والمادية اللازمة لتطوير القيادات التعليمية في ضوء رؤية المملكة 2030؛ والكشف عن الفروق الإحصائية حول درجات تقدير استجابات أفراد عيّنة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكوّن مجتمع الدراسة من القيادات التعليمية بإدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (216) قائدًا تعليميًا حسب إحصائيات إدارات التعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي 1443هـ. جاءت بدرجة أهمية (مرتفعة) في جميع محاورها، وأوصى الباحث بعدد من التوصيات كان من أهمها: إعداد خطة استراتيجية لتطوير القيادات التعليمية تتوافق مع الخطة الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030، وإعداد قيادات الصف الثاني في ضوء رؤية المملكة 2030 لتولّي المناصب القيادية مستقبلًا وفق خطط علمية مدروسة، وإنشاء قاعدة بيانات لتحديد الاحتياجات التدريبية والاستشارات التعليمية بهدف تطوير القيادات التعليمية.

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

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

دراسة: ((Alghamdi, et,al, 2020أشارت الدراسة أنه تم اعتماد أجندة رؤية 2030 مؤخرًا كخريطة طريق ومنهجية للعمل التنموي والاقتصادي في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية، ودعم العمليات الأكاديمية والإدارية للجامعات من خلال جمع وتحليل دقيق وإبلاغ مجموعة واسعة من البيانات مقدمة مع لمحة عامة عن المشهد الاقتصادي والسياسي والتعليمي السعودي، ودراسة حالة لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل التي أتاحت محاكاة نهج مؤسسات التعليم العالي السعودية الأخرى، وأشارت النتائج لفرصة زيادة قدرة الخريجين السعوديين على المساهمة المباشرة في اقتصاد البلاد، وتعزيز النمو الاقتصادي والتنويع والتنمية على النحو المتوخى في رؤية 2030.

دراسة: ، (and, , Meg 2019) Vaccariأشارت الدراسة لصنع سياسات التعليم عالميًا في جدول أعمال 2030 للاستدامة وتهدف التنمية إلى تحفيز الجهود الرامية إلى تعزيز التنمية المستدامة، أو التقليل من أوجه عدم المساواة العالمية، وتحقق التعليم الجيد للجميع، ودعم هذه الجهود، منظمتان دوليتان رائدتان، اليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية في أطر معيارية لرؤيتهم للتعليم العالمي هذه الورقة الخطاب السياسي لهذه المنظمات في ضوء أهداف التنمية المستدامة، وفي النهاية ناقش الباحثون ما إذا كانت أجندات المنظمات تستهدف رؤية عالمية مشتركة، أو، بدلا من ذلك، رؤيتين متميزتين ومتباينتين لتصورات لمستقبل أفضل للتعليم.

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

دراسة: (المنقاش، 2006) ناقشت الدراسة تحليل سياسة التعليم في السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام (1970م) ومقترحات لتطويرها، كما هدفت إلى معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع لاقتراح التعديلات المطلوبة، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على التحليل والمقارنة لبنود سياسة التعليم البالغة (236) بند، وبينت الدراسة أن سياسة التعليم في السعودية وضعت قبل أكثر من (34) عاماً ولم يجر عليها أي تطوير لتلبية التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي والعالم، ومضموناً لم تتوافق سياسة التعليم في السعودية مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، وقد اقترحت الدراسة تعديل (الوثيقة) السياسة التربوية لتتواءم مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالسياسات التعليمية، تعرفت الباحثة على إجراءات الدراسة الحالية من حيث الأهداف والأهمية، وتحديد العينة والمنهج والأداة من حيث المجالات والفقرات، وتحديد الأساليب الإحصائية، وعرض النتائج وتفسيرها، ويتضح أيضاً إجماع الدراسات السابقة على أهمية السياسة التعليمية لخدمة مقومات المجتمع بصفة عامة، والسياسات التعليمية لخدمة النظم التعليمية، ولاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة تناولت السياسة التعليمية بالوصف والنقد والتحليل المقارن والشرح والتنفيذ، كما وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي لوصف الواقع وتحليله، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة: (المنقاش، 2006) في محور تحليل سياسة التعليم في السعودية، واختلفت مع الدراسات السابقة لتناولها مقارنة المعايير العالمية للسياسات التعليمية مقارنة مع سياسة المملكة وفق رؤية 2030 لأهداف التعليم.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

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

المناقشة والتحليل:

عرض ومناقشة النتائج:

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

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

جدول رقم (1) يوضح مقارنة توافق الأهداف التعليمية مع الأهداف الدولية للتعليم

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

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

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

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

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

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

تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى العاملين في القطاع التعليمي نحو التغيير والتطوير.
العمل على توفير كادر إداري مؤهل للتعامل مع التقنيات الحديثة اللازمة لتطوير منظومة التعليم.
ضمان التعليم الجيد والمنصف الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.
تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم.
تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
تنظيم المنح الدراسية الخارجية للطلاب المبتعثين في الخارج.
الاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة، والبرامج والمشروعات المعززة للفرص الاستثمارية والمولدة للفرص الوظيفية،
مساهمة التعليم في تطوير رأس المال البشري، وفي تحقيق متطلبات وحاجات سوق العمل
تحديد الاستقلالية المالية للجامعات السعودية.
توفير التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني.
إزالة الجمود في اللوائح والأنظمة في السياسات التعليمة.

الاستنتاج:

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

التوصيات:

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

المقترحات:

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

المراجع والمصادر:

التعليم حتى عام 2030. إعلان إنشيون. نحو التعليم الجيد المصنف والشامل والتعلم مدى الحياة، إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع.

الحامد، محمد، وآخرون. (2002). التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض. مكتبة الرشد.

رؤية المملكة 2030. (2016). نص رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الرياض، 25 إبريل- نيسان، 2016- https://www.vision2030.gov.sa › media › achieve

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

توظيف التكنولوجيا الرقمية القائمة على استراتيجيات التدريس الذكية للتعلم المعكوس والمصغر

Applying Digital Technology Based on Smart Teaching Strategies for Flipped Learning and Micro- Learning

د. هناء عبد الرحمن محمد الملا- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

Email: ku-ku1978@hotmail.com

المستخلص:

تعتبر استراتيجيات التدريب الذكية أحد أبرز التوجهات البحثية الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس، والتي تعتمد على دمج التكنولوجيا في التعليم، وساهمت في نقل استراتيجيات التدريس نقلة نوعية كبيرة، وذلك لمواجهة تحديات العصر ومتطلباته المتغيرة بشكل مستمر، وعليه ركزت الورقة العلمية الحالية على ماهية هذه الاستراتيجيات وبعض أنواعها مثل: استراتيجية التعلم المعكوس؛ والتي ساهمت في قلب دور المدرسة والمنزل حيث يتعلم الطلاب المحتوى في المنزل باستخدام الأدوات التكنولوجية، بينما يتفرغ الطلاب في الحصة المدرسية إلى القيام بالأنشطة وممارسة التدريبات على ما تعلموه، واستراتيجية التعلم المصغر؛ والتي تقدم المحتوى التدريبي في شكل كبسولات تعليمية وأجزاء وكائنات صغيرة يفصلها أنشطة وتدريبات على هذه الأجزاء، مما يسهم في اتقان الطلاب للمحتوى بشكل مميز، وهو ما يجعلها تتوافق مع قدرات الطلاب وفترات تركيزهم وانتباههم، مما يكون له الأثر الكبير على تحصيلهم الدراسي، كما تطرقت الورقة إلى طبيعة المعلم الذكي رقمياً واحتياجاته، وكيف يمكن أن يتمكن الطالب من مهارات القرن الحادي والعشرين، ودور الأكاديمية المهنية للمعلمين في تطوير أداء المعلمين مهنيا لاستخدام استراتيجيات التدريس الذكية، والوقوف على جوانب القصور الواضحة في ممارستها المهنية في الوقت الراهن، وانتهت الورقة العلمية بعرض مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي تمثلت في ضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الذكي، ومساعدتهم على التطوير المهني التكنولوجي بشكل مستمر، ونشر ثقافة الوعي والتمكين الرقمي لدى كل من المعلمين والطلاب.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس الذكية – استراتيجية التعلم المعكوس – استراتيجية التعلم المصغر – المعلم الذكي – المتعلم الذكي.

Abstract:

Smart training strategies are considered one of the most prominent modern research trends in the field of curriculum and teaching methods, which depend on merge the technology in education, that contributed to transfer of teaching strategies a major shift, to face current challenges and its continuous changing requirements, so the current scientific paper focused on nature of these strategies and some of its types, such as: shift learning strategy; Which contributed overturning of the role of school and home where students learn the content at home by using technological tools.

While the students are devote in class work to activities and training on what they have learned, addition to the micro-learning strategy; Which provides training content in educational capsules form, parts, and small objects separated by activities and training on these parts, which contributes to students' mastery of the content , which makes it compatible with students' abilities and periods of their focus and attention, to make a significant impact on their academic achievement as well as the paper touched on the nature and needs of the digitally intelligent teacher

And how the student be able to access to skills of the 21st century, and the role of the Professional Academy for Teachers in the teachers professionally performance

developing to use smart teaching strategies, to find out the obvious insufficiency in its professional practice in the present time.

The scientific paper had ended to show a set of recommendations and proposals, which represented the necessity of training Teachers on smart strategies, helping them to continuously technological professional development, and raising a culture of awareness and digital empowerment among both teachers and students.

Keywords: smart teaching strategies - shift learning strategy - micro-learning strategy - smart teacher - smart learner.

مقدمة:

أصبحت الاستراتيجيات التقليدية تعاني حالياً من مشكلات كبيرة مثل الملل وعدم القدرة على الإيفاء بالأغراض المرجوة منها، كما نال موضوع الفروق الفردية بين المتعلمين اهتمام التربويين، فقد أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى ضرورة توفير فرص تربوية متكافئة لجميع المتعلمين، واتجاه التفاعل بين الاستعداد والمعالجة من أقوى الاتجاهات في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال التوصل إلى طرق تعليم تتوافق مع قدرات المتعلم، واستعداداته، وأسلوبه في تلقي المعلومة.

لذلك؛ يجب أن تتبنى النظم التربوية أشكالاً جديدة، وتفتح أبواباً جديدة لاستراتيجيات التدريس، وذلك لمواجهة التحديات التي تواجهها، فالمعرفة لم تعد قاصرة على المدرسة، أو الجامعة، ولا على المعلم، والكتاب المدرسي. وأن جيل عصر المعرفة يجب أن يكون قادر على إدارة المعرفة. وألا يقتصر الأمر على المعرفة فقط، بل المهارات، والقدرات، والكفايات، والتعلم مدى الحياة. بحيث يصبح قادر على أن يعلم نفسه، وقد أتاحت التكنولوجيا الحديثة له ذلك فأوجدت أشكالاً جديدة لاستراتيجيات التدريس والتعلم (خميس، ٢٠١٣، 59).

وتعد استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية أحد أهم هذه الأشكال؛ حيث ينتظر منها التغلب على المشكلات القائمة في الاستراتيجيات التقليدية التي تنطلق من فرضية مفادها أن خصائص جميع المتعلمين متجانسة، ويتطلب تحقيق هذا النظام عدة مراحل متتالية هي: التحليل، والتصميم، والتطوير الإعداد والتنفيذ، والتقويم، ويتم الاستعانة باستبيانات تصنيفية تقدم المعلومات التي على أساسها يجري تصنيف المتعلمين وفقاً لنموذج معين (Agustini, 2017, 38).

كما تعد استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية حالياً الأسلوب الأمثل للتعلم؛ حيث توفر نظم لامركزية تفاعلية متكاملة من الوسائط تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تراعي الظروف الزمانية والمكانية لهم ولديها القدرة على نشر ثقافة التعلم الذاتي وجذب المتعلمين وزيادة فاعليتهم ودافعيتهم للتعلم والتعلم، فنجاح أي تعلم وتحقيقه للعائد المرجو منه يستلزم توافقه مع قدرات واستعدادات المتعلمين ومراعاتها عند التخطيط والإعداد للتعلم

Merzon, Galimullina, & Ljubimova, (2019, 170).

وظهر مصطلح استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية كاستراتيجيات ذكية تعتمد على التكنولوجيا وتجمع بين تكنولوجيا التعليم والتعلم، نتيجة للتطورات في تكنولوجيا التعلم، حيث يعتبر نتاج دمج التعلم بالتقنيات الحديثة من خلال تصميم استراتيجيات تدريس إلكترونية تراعي التقنيات الحديثة والفروق الفردية وقدرات المتعلمين وخصائصهم والبنية التحتية لبيئة التعلم (Robert, 2015, 3).

هذه التطورات التكنولوجية أتاحت لمصممي التعليم والتدريس الفرصة لإنشاء استراتيجيات تعليمية وتدريسية أكثر مرونة وذكاءً، وتتيح تقديم المحتوى بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم، وذلك من خلال ما يعرف بالتعلم الذكي أو التعلم المؤقلم. وتعد استراتيجيات التدريس الإلكترونية الذكية من النطاقات البحثية التي تستحوذ باستمرار على قدر كبير من الاهتمام من قبل الباحثين؛ بالنظر إلى أن أساليب وطرق تنظيم وإعداد الملفات التعريفية للطلاب لا تزال قيد البحث والتطوير. ويعمل الكثير من الباحثين البارزين في الوقت الراهن على إعداد استراتيجيات متطورة للتدريس الإلكتروني الذكي تراعي التنوعات القائمة في أنماط تعلم المتعلمين

(Al-jazairi, et al., 2018, 152)

ماهية استراتيجيات التدريس الذكية:

تتسم استراتيجيات التعلم والتدريس الذكية بقدرتها على التكيف مع احتياجات التعلم المستخدم، وهو أمر يحدث عادة من خلال نمذجة المستخدم أو تتبع تقدمه. ولقد أصبح هذا السلوك المتكيف مع المتعلم من القضايا الساخنة التي باتت تشغل حيزاً متنامياً من الاهتمام في مجال التعلم الإلكتروني واستراتيجيات التدريس (Beckmann, et al., 2015, 3)؛ حيث ترى الجمعية الأمريكية لمعلومات التعليم العالي Pugliese, (2016) أن استراتيجيات التعلم الذكية تتكيف ديناميكيًا مع مستوى أو نوع المحتوى التعليمي بناءً على قدرات الفرد أو اكتسابه للمهارات، بطرق تسرع أداء المتعلم من خلال تدخلات تلقائية وتدخلات المعلم (p. 1).

وعرفها Carbonaro (2020) بأنها: "استراتيجية تعليمية تكيفية تقوم على نظام جدولة المواد التعليمية الخاصة بكل متعلم بشكل فردي وفقاً لأساليب وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب، وتعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي والويب الدلالي وتخصيص المحتويات، والاستجابة لاحتياجات الطلاب المتغيرة" (p.73).

وعرفها Maohua (2020) بأنها هي: "استراتيجيات تجمع بين الإنترنت والبيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي والمحاكاة الافتراضية لأجل تمكين الطلاب من التعلم بنشاط وفقاً لاحتياجاتهم، وتقديم تدريب شخصي وفردي بشكل تكيفي، ومراقبة حالة التعلم لكل متعلم وتوجيهه لتحديد أسلوب التعلم المناسب، وتوفير أدوات لتحكم المتعلم في بيئته الشخصية" (p.112).

وعرفها García-Peñalvo, Casado-Lumbreras, Colomo-Palacios, and Yadav (2020) بأنها هي: "استراتيجية تعليمية مدعومة بالتكنولوجيا الذكية القائمة على التكيف والذكاء الاصطناعي، وتوفر الدعم المناسب في المكان والوقت المناسبين بناءً على احتياجات الطلاب الفردية، والتي يتم تحديدها من خلال تحليل سلوكياتهم وأدائهم اعتماداً على تحليل البيانات الضخمة من سياقات التعلم" (p.1-2).

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الورقة العلمية الحالية بأنها: استراتيجية تعليمية وتدريسية تقوم على الدمج بين التكيفية في تقديم المحتوى التدريبي وفقاً لأساليب التعلم المختلفة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتخصيص أدوات التدريب الشخصي وفق استجابات المتعلمين المتغيرة ومراقبة عملية تعلمهم والاستراتيجيات التقليدية.

وتهدف استراتيجيات التدريس الذكية إلى تقديم إطار تعليمي يدعم الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تعدد مسارات واستراتيجيات التعلم، بما يسمح بتوصيل المحتوى التعليمي المناسب للمتعلم المناسب في الوقت المناسب (خميس، ٢٠١٨، 468)؛ مما يقلل من مخاطر فشل المتعلمين، ويساعد على سرعة وجودة تعلمهم في ظل جو من الديناميكية والتفاعلية (Skinner, 2016, 201).

بناءً على ذلك يتضح أن الهدف من استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية هو تقديم استراتيجيات تعليمية ذكية تتماشي مع حاجات المتعلمين وفقاً لأساليب تعلمهم؛ مما يساعد في حل المشكلات التي يواجهها المتعلمون، وتقديم المساعدة والدعم اللازم لهم عن طريق نظام التعلم الذكي، فالتعلم الذكي يعترف بالاختلافات بين المتعلمين، وينشئ بيئات التعليم والتعلم على أساس هذه الاختلافات.

ويمثل توظيف استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية في العملية التعليمية أهمية كبيرة كما أوضحها كل من خليل (٢٠١٨، 34)؛ خميس (٢٠١٨، 460)؛ Wang, Han and Liu, (2019, 150) كالآتي:

- مناسبتها لخصائص كل متعلم على حدة وفقاً للفروق الفردية.
- تطبيقها لمعايير موحدة على جميع المتعلمين دون تدخل للعنصر البشري؛ مما يدعم الموضوعية وعدم التحيز.
- تقوم على توصيل المحتوى التعليمي المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب.
- تقديم إطار لتلبية الفروق الفردية بين المتعلمين واختلاف أساليب تدربهم وأساليبهم المعرفية.
- تقديم المحتوى التعليمي بشكل مبسط لمساعدة المتعلمين على إنجاز مهمة التعلم المطلوبة.
- توفير المرونة للمتعلم فلا يتقيد بمكان أو زمان محدد.
- إذابة الفوارق الثقافية بين المتعلمين وتعزيز تفاعلهم ومشاركتهم معاً.
- ديناميكية وتفاعلية المحتوى الذي يوظف الوسائط المتعددة لتلبية احتياجات الطلاب.
- المساعدة في تكوين رؤية متعمقة حول احتياجات المتعلم.
- توجيه عملية التعلم، وتقديم الرجع بشكل قوي وبطريقة فاعلة.

- توفر فرص متعددة لتحقيق التعامل بين الجوانب المعرفية والممارسة العملية للمهارات.

كما أن استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية تقوم على مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين، وتقديم نفس الفرص التنافسية والتعليمية للجميع في نفس البيئة، ونفس الوقت ونفس المنهجية في العملية التعليمية، وبالتالي فإن التميز في أحد أساليب التعلم أو التعلم سوف يكون راجع إلى مدى القدرة على اتقان المهارات فقط (Pisapia & D'Isanto, 2018, 2101).

ويرى Park and Park (2019) أن أنظمة التعلم الذكية تحسن من نوعية استراتيجيات التدريس؛ حيث تراعي أساليب تعلم المتعلمين، وتفضيلاتهم التعليمية وخبراتهم ومعرفتهم السابقة، بالإضافة إلى الملف الشخصي لكل متعلم على حده، ويمكن للنظام أن يساعد المتعلم على الابحار داخل المحتوى من خلال توفير المسارات الخاصة بالمستخدم، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فإن النظام قادر على توفير وصول المحتوى إلى المتعلمين بشكل شخصي استناداً إلى نموذج المستخدم (p.572).

كما أوضح Hawedi and Abdullah (2020) أن استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية يمكنها تجاوز مشكلة تقديم نفس المحتوى إلى متعلمين مختلفين بنفس الطريقة بغض النظر عن اختلاف اهتماماتهم واحتياجاتهم وخلفياتهم (p.32).

بينما ترى الإمام (2018) أن استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية لديها القدرة على التعامل مع نوعيات كثيرة من المتعلمين باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم، وتلبية احتياجات المتعلمين المتفوقين والموهوبين، وكذلك ذوي صعوبات التعلم، وتقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريس ذكية، والتأقلم بشكل سريع مع البيئات التعليمية المحيطة والمختلفة، وتوفير الكثير من الوقت سواء في تحديد هوية نمط المتعلم، أو في عملية استيعاب المتعلم للمحتوى، والتقليل من معدلات الرسوب والتسرب في العملية التعليمية، والقدرة على تحقيق أفضل النتائج بمقارنته بغيره من النظم التعليمية الأخرى، وتقديم المساعدات للمتعلمين (ص.103)، وأضافت هويدا عبد الحميد (2017) أنه يجعل المحتوى العلمي ديناميكياً وتفاعلياً، حيث تستخدم فيه جميع الوسائط لتحقيق كافة احتياجات المتعلمين (ص.93). **ومن بين استراتيجيات التدريس الذكية الآتي:**

أولاً: استراتيجية التعلم المعكوس لإصلاح الممارسات التعليمية في مجالات التدريس:

نظرًا لأنه لا يمكن للمعلمين تقديم محتوى تعليمي مقدم خصيصًا لكل متعلم، فقد بذل عديد من المؤلفين والباحثين جهودًا كبيرة لتحديد استراتيجية تعلم فريدة من شأنها أن تكون فعالة لأنواع مختلفة من المتعلمين وفقًا لذلك، ولكن ليس من الممكن العثور على استراتيجية فريدة واحدة هي الأفضل لجميع المتعلمين، ولكن كان من أهم هذه الاستراتيجيات هي استراتيجية التعلم المعكوس، وتعتبر إصلاحاً للممارسات التعليمية التي اكتسبت القبول بين المعلمين في جميع أنحاء العالم، وإصلاح البيئة التعليمية التقليدية وأنشطتها. وتعتبر استراتيجية التعلم المعكوس نهج تطويري يلبي احتياجات جيل اليوم من المعلمين والطلاب، ويقوم على دمج الأدوات الرقمية في التعليم لتزويد المعلمين أثناء الخدمة بالمهارات اللازمة لتقديم تدريس فعال.

ماهية استراتيجية التعلم المعكوس:

إن استراتيجيات التعلم الفعالة في برامج إعداد المعلمين تنطوي على مدى غرس التكنولوجيا في جميع مراحلها، فكلما تم الاعتماد على هيكلية تعليمية قائمة على التكنولوجيا مع متابعات دورية لذلك؛ كلما تحققت أهداف عدة في العملية التعليمية، فالمعلم والطالب اليوم يحتاج إلى من يساعده على مواكبة التحديات التي تستجد بشكل يومي في هذا العصر المتسارع (Kristi Roth, 2014, 3).

كما أوضح Liu and Wang, et al (2017) أن استراتيجية التعلم المعكوس مفهوم جديد، ولكن له دلالة وخصائص فريدة من نوعها، وهي اختلاف المهام في بعض الجزئيات الخاصة بالجانب الإلكتروني أو الجانب التقليدي (p. 311).

لذا؛ عرفها Joanne and Lateef (2014) بأنها: "علم أصول التعليم الذي يتم من خلال الاتصال بالإنترنت وإجراء المحاضرات من خلاله، ويتم استخدام الجانب التقليدي لحل مشكلات نشطة وأنشطة عملية، والتأكد من اكتساب المهارات" (p.20).

كما عرفها Abeysekera and Dawson (2015) بأنها: "استراتيجية نقل المحتوى التدريسي والمعلومات إلى خارج الصف، واستخدام وقت الصف للتعلم والأنشطة التفاعلية والتعاونية، بالإضافة إلى إكمال بعض الأنشطة ما قبل أو ما

بعد الفصل الدراسي للاستفادة الكاملة من العمل داخل الصف"(p.6). وعرفها Ekmekci (2017) بأنها: "عكس عناصر العملية التعليمية، حيث يتم عرض المحتوى من خلال وسيط إلكتروني على الخط المباشر في المنزل، في حين يتم تخصيص وقت اللقاءات إلى المشروعات والمناقشات، ويتم إنشاء المحتويات من قبل المعلم ونشرها عبر الإنترنت"(p.153).

بينما عرفها Unal and Unal (2017) بأنها: "تحويل التعلم المباشر ومساحة التعلم ونقلها إلى مساحة التعلم الفردية، وذلك باستخدام عديد من التقنيات، من خلال تقديم المحتوى الجديد بشكل إلكتروني، وحل المشكلات المعقدة والتغطية النظرية الأعمق بشكل تقليدي" (p.145). كما عرف Church and Corser, et al (2018) استراتيجية التعلم المعكوس بأنها: "نوع من استراتيجيات التعلم الذي يعكس أدوار التعلم التقليدي باستخدام تقنيات التعلم، وتقديم المحتوى التدريبي عبر الإنترنت، واستكمال بقية المحتوى وأنشطته العملية بشكل تقليدي" (p.2).

وعرفها Ahuja (2019) بأنها: "استراتيجية تعكس الترتيب التعليمي التقليدي من خلال تقديم محتوى تعليمي وأنشطة عبر الإنترنت، والتأكيد عليها في لقاءات تقليدية بصفة دورية" (p.1079). وأضاف Cui and Yu (2019) بأنها: "أسلوب تعليمي مُحسن للتكنولوجيا يقوم على التفاعلات المباشرة وغير المباشرة وردود الفعل من خلال عكس الأدوار بين الواقع التقليدي والواقع الافتراضي، وتوفير المزيد من الفرص للتعلم، وتعظيم دور الوقت وإعطاء ردود فعل فورية والسماح بالتعلم الذاتي" (p.1). كما عرفها Almodaires and Alayyar, et al (2019) بأنها: "أسلوب تعليمي يتكون من جزئيين الأول التعليم المباشر القائم على الحاسوب خارج نطاق المؤسسة، والثاني التدريب الجماعي التفاعلي داخل مقر الانعقاد التقليدي" (p.10).

وبناءً على ذلك عرفت الباحثة استراتيجية التعلم المعكوس بأنها: استراتيجية تعليمية يتم فيها قلب الموقف التعليمي من خلال إعداد المحتوى التعليمي وإرساله للطلاب من خلال رفعه على الموقع الإلكتروني أو أي وسيط إلكتروني بوقت كافٍ قبل موعد الحصة معهم في المدرسة، وتعلمه من خلال أجهزتهم الحاسوبية أو النقالة، ثم الحضور للمدرسة لمناقشة ما تعلموه وتطبيقه عملياً والإجابة على استفساراتهم.

الفرق بين استراتيجيات التعلم التقليدي واستراتيجية التعلم المعكوس:

تتضح الفروق بين استراتيجيات التعلم التقليدية واستراتيجية التعلم المعكوس من خلال ما ذكره Lim and Oh, et al (2015, 47) كالآتي:

جدول (1) الفرق بين استراتيجيات التعلم التقليدي واستراتيجية التعلم المعكوس

وجه المقارنة	الاستراتيجيات التقليدية	استراتيجية التعلم المعكوس
المعرفة	المعرفة المطلقة	المعرفة النسبية
الغرض من التعلم	اكتساب المعرفة	تطبيق المعرفة والاستفادة منها
المحتوى التعليمي	المعارف المجردة	المعارف العملية
دور المعلم	ايصال المعرفة	دليل، ومرشد وميسر
يتمحور حول	المعلم	المتعلم
طريقة التعلم	الحصة والتعليمات	الممارسة والأنشطة

وأشار Joanne and Lateef (2014) أن استراتيجية التعلم المعكوس قابلة للتكيف بسهولة في عديد من المجالات، والتي منها المجال التعليمي، نظراً لكونها استراتيجية تدعم الاستقلالية في العملية التعلمية، كما أن استقلالية المتعلم المدعومة في استراتيجية التعلم المعكوس تعزي إلى تحمله مسئولية تعلمه الخاص به في الجانب الإلكتروني (p.24). وهذا ما يدعم الفكر التكيفي في بناء الاستراتيجية التدريسية الحديثة التي تستخدم استراتيجية التعلم المعكوس كاستراتيجية تعلم، وذلك من خلال دعم استقلالية المتعلم، وتكاملها مع أسلوبه التعليمي في الاستراتيجية التعليمية الذكية Ekmekci, (2017, 163).

وتضيف الباحثة أن استراتيجية التعلم المعكوس تدعو إلى التعاون القائم على المشاريع العملية وممارسة التعلم لزيادة القدرات العملية، لذلك يجب أن تتكيف أساليب التعلم مع الطلاب، وذلك لتحقيق أكبر قدر من الفائدة من استراتيجية التعلم المعكوس، وتحقيق مبدأ التعلم المتكرر مع الطلاب لضمان الوصول إلى مستوى التمكن تفوق الـ (85%).

متطلبات استراتيجية التعلم المعكوس:

قدم مجموعة من أساتذة الجامعة في جامعة شيربروك وجامعة كوبون في مقاطعة كيبيك بكندا من خلال دراسة قدمت نموذجاً للتعلم المعكوس قام بها Nizet and Meyer (2014)، والتي تعد من أوائل الدراسات التي استخدمت التعلم المعكوس، إضافة إلى ما أوضحــه Lopes and Gouveia, et al, (2019, 18) مجموعة من المتطلبات الخاصة باستراتيجية التعلم المعكوس، وهي كالاتي:

- يتطلب مستوى عالي من الأداء العملي من المعلم، والإبداع في تطوير المحتوى وتقسيمه إلى طبقات وأجزاء.
- يتطلب درجة عالية من الرغبة لدى المتعلم في أن يكون موجهاً ذاتياً لعملية تعلمه.
- يتطلب من المعلمين تلقي التعلم والإرشادات حول المنهجيات النشطة لاستخدامها في أدائهم اليومي في التدريس الميداني.
- وضع إجراءات محددة لعملية التعلم وتكييفها مع الواقع التعليمي للطلاب.

وذلك لأجل التطوير الأكاديمي للطلاب بشكل يتفق مع ما يبذل من جهود في تطوير استراتيجيات التدريس الموجهة لتطوير عمليات التنمية المهنية، وجعلها تعتمد على التكنولوجيا بصورة شبه كامله، وهو ما يدعمه الفكر المعكوس في مجال التعليم.

وبناءً على ذلك فإن عملية التطوير المهني للمعلمين تتطلب توفير عديد من الأمور التي ترى الباحثة أنها ضرورية وأساسية، ومنها: تغيير الثقافة التعليمية الموجودة حالياً لدى المعلمين والطلاب، واعتماد الأكاديمية المهنية للمعلمين على برامج تدريبية إلكترونية بصورة واضحة وصريحة، وليس التدريب الشكلي، وترسيخ مبدأ التدريب لأجل التطوير المهني وليس لأجل الكادر الوظيفي والدرجات المالية، إضافة إلى توفير أخصائي تكنولوجيا التعليم مؤهل في كل مؤسسة تعليمية لتقديم الدعم التكنولوجي للمعلمين بشكل شبه يومي لاستخدام استراتيجية التدريس الذكية والتي منها استراتيجية التعلم المعكوس.

مراحل استراتيجية التدريب المعكوس:

من الضروري أن يشارك المعلمون في استراتيجية التعلم المعكوس في مجال التطوير المهني، لذلك أوضح Chang and Huang (2018) أن التحدي الأكبر والرئيسي مدى قدرة وبناء المعرفة التكنولوجية للمعلمين وقدرتهم على استخدام هذه الاستراتيجية مع طلابهم، مما يساعدهم على فتح أفاق تعليمية جديدة، وأضاف أنه من الضروري إعادة النظر في معرفة المعلمين للمحتوى تسهل بشكل كبير على المعلمين التدريس بهذه الاستراتيجية (p.183).

وفي هذا الصدد؛ أوضح كل من Liu & Wang, et al, (2017, 311); (2018, 508); Singh & Mahajan, Ma, (2019, 234) أن استراتيجية التعلم المعكوس تمر بثلاث مراحل، وهي كالآتي:

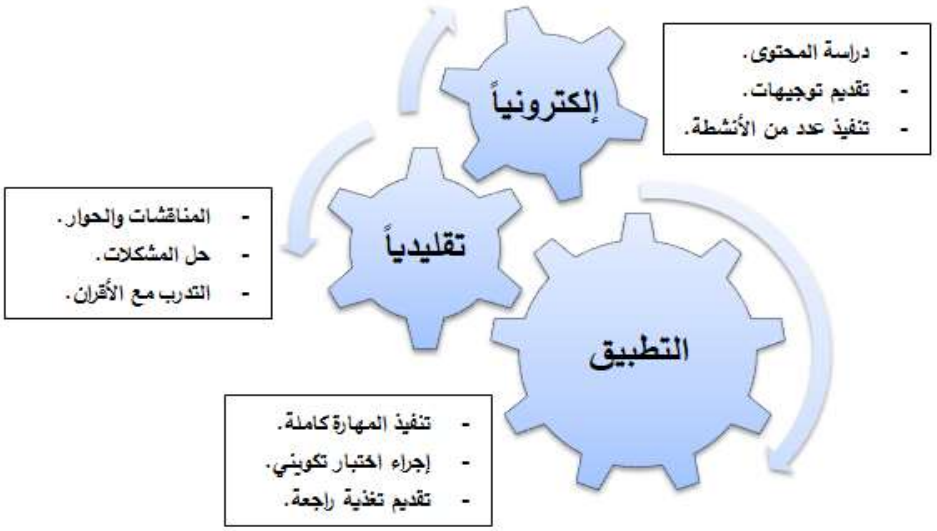
- **المرحلة الأولى:** إثارة المشكلة من قبل المعلم، وبحث المتعلمين عن الحل الأمثل من خلال دراسة المحتوى التعليمي على الوسيط الإلكتروني، وتوظيف كافة المصادر الإثرائية في تحقيق هذا الغرض.
- **المرحلة الثانية:** الاستيعاب الكامل للمعرفة واكتساب المهارات الأدائية، ويتم ذلك من خلال توفير المحتوى المناسب للمهارة، وتقديم التوجيه للطلاب، والإجابة عن أسئلتهم بعد دراستهم للمحتوى التعليمي.
- **المرحلة الثالثة:** تشجيع وإرشاد الطلاب على التفكير العميق والإبداعي والممارسة، والممارسة الاستكشافية من خلال مشروع عملي، وذلك من خلال عدة خطوات هي: (التدرب – التحقق – التفكير – إعادة التعلم – الابتكار).
- وأضاف Hinojo and Mingorance, et al (2018, 5) أن خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم المعكوس كالآتي:
- **مرحلة إنشاء المحتويات:** التي سيتم تدريسها شاملة الوسائط المتعددة والنصوص ومقاطع الفيديو والصوت والتسجيلات والصور والرسوم وموارد الشبكة المفتوحة، والعروض التقديمية.
- **مرحلة رفع المحتوى على الوسط الإلكتروني:** والتي يمكن الوصول إليها في أي وقت وأي مكان خارج المؤسسة التربوية.
- **مرحلة التعلم:** وتقوم على تصميم المواقف التعليمية، والبدء في عملية التدريس الفعلي.
- **مرحلة المناقشات:** ويتم فيها إجراء نقاشات وردود الفعل، وحل المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء التعلم على البيئة إلكترونياً.

- **مرحلة التقويم:** ويتم فيها تقديم اختبار إلكتروني لتقييم مدى ما تحقق من المهارات والمعارف التي تم إنتاجها في المرحلة الأولى.

وأثبت Jeong and González (2018) أن استراتيجية التعلم المعكوس على أساس مخطط انسيابي مع تقنية أخرى، والذي يقوم على تنظيم عملية التعلم في جانبها الإلكتروني يحقق فاعلية كبيرة للتعلم المعكوس نفسه (p.3)، كما أوضح El Hajji and Bouzaidi, et al (2016) أن الدور الأهم للتعلم المعكوس يكمن في دراسة عناصر المحتوى التعليمي الأساسية والممارسة بشكل إلكتروني؛ في حين يكرس الجانب التقليدي للتعامل مع المهارات والقضايا والتطورات الأكثر صعوبة على الطلاب (p.162).

شكل (1)

خطوات استراتيجية التعلم المعكوس العامة



وتمر استراتيجية التعلم المعكوس بعدة خطوات ومراحل تتمثل في الاتي:

المرحلة الإلكترونية: يتم فيها دراسة المحتوى وتقديم التوجيهات للطلاب من خلال عدة أدوات إلكترونية، وقيام الطلاب بتنفيذ عدة أنشطة على ما تعلموه إلكترونياً.

المرحلة التقليدية (اللقاء): يتم فيها إجراء المناقشات والحوار بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، إضافة إلى تقديم حلول للمشكلات التي واجهتهم في عملية التعلم الإلكترونية في المرحلة السابقة، والاستفادة من خبراتهم جمعياً وتبادلها مع بعضهم البعض.

مرحلة التطبيق: يتم فيها تنفيذ المهارة كاملة إلكترونياً، والقيام بإجراء اختبار تكويني للمحتوى الذي تم دراسته في المرحلة الأولى، وتقديم تغذية راجعة موجزة للطلاب.

تصميم استراتيجية التعلم المعكوس:

تتمتع استراتيجية التعلم المعكوس بكونها عملية تعلم ديناميكية تفاعلية ذكية تقدم نموذجاً واضحاً ومحدداً لاستغلال الوقت بشكل إبداعي، لذا تعتبر الحل الأمثل لتطوير العملية التعليمية للطلاب، لأنها تتغلب على عيوب استراتيجيات التعلم التقليدية، وعيوب التعلم الإلكتروني، وتجمع في نفس الوقت بين مزاياهم Namaziandost & Neisi, et al, 2019, (131).

وأشار Lim and Oh, et al (2015, 48) إلى أنه لبناء استراتيجية تدريس ذكية حديثة للطلاب حالياً وللمستقبل لا بد من أن يتوافر فيه ثلاثة عناصر أساسية وهي:

التكنولوجيا: من خلال صناعة وإنتاج وسيط إلكتروني يشتمل على المحتوى التعليمي، إضافة إلى كونها أحد أهم عناصر النمط المعكوس، والذي يتيح إمكانية الحصول على المزيد من الموارد والمصادر الإلكترونية.

الإبداع: ويعنى المرونة، فيمكن للطلاب تقديم أنفسهم من خلال الجانب الإلكتروني أو التقليدي، وتبسيط المعارف والمهارات بصورة كبيرة، واستخدام عديد من الفنيات الخاصة بالتعلم.

التفاعل: توفير فرص جديدة للتفاعل من خلال استراتيجية تدريسية عملية تتيح التفاعل على عدة أوجه ومنها التفاعل بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والتكنولوجيا.

كما أكدت Sandhu and Sankey, et al (2019) أن تطبيق استراتيجية التعلم المعكوس في العملية التدريسية يتوقف على تحديد فهم المعلمين وتصوراتهم حول هذه المنهجية الجديدة، وأنه بعد اكتساب فهم أولي للمعلمين يمكن أن يتم تطبيقها وتنفيذها من قبلهم مع طلابهم لتحسين تعلمهم، فعندما قاما الباحثون بسؤال 22 معلماً حول التعلم المعكوس أجاب 18 بأنهم لم يستخدموه أبدا و4 فقط قاموا بتطبيقه بشكل جزئي (p.34).

كما أتت عملية القيام بالأنشطة التعليمية داخل استراتيجية التعلم المعكوس على جانبين (إلكتروني، تقليدي)، ويمكن توضيحها من خلال الجدول التالي:

جدول (2) طبيعة الأنشطة ومستوياتها داخل استراتيجية التعلم المعكوس

طبيعتها	الأنشطة الرئيسة	الأنشطة الإضافية
الإلكترونية	دراسة المحتوى كل متعلم وفق سرعة تعلمه. القيام بالإجابة عن الأسئلة التكوينية في كل حصة. تسليم مشروع الإنتاج.	الاطلاع على المصادر الإثرائية. إجراء محادثات نقاشية عبر التكنولوجيا.
التقليدية	تقديم موجز لما تم تعلمه. تقديم مشاريع العمل.	المناقشات والاستفسارات الفردية. تقييم ذاتي للمهارات.

وأتاح ذلك قضاء مزيداً من الوقت واستغلاله بين المعلم، وكما أظهر Sureka and Gupta, et al (2013) في دراسته أن نسبة (62.5%) من الطلاب استفادوا من الوقت الإضافي مع المعلمين في الجانب التقليدي، وأوضحوا بأنهم لم يكن لديهم هذه الفرصة من قبل، بينما عبر (75%) من الطلاب عن رغبتهم في تقديم المحتويات التعليمية لهم في المستقبل بهذه الطريقة (p.1).

دور المعلم في استراتيجية التعلم المعكوس:

إن استراتيجية التعلم المعكوس تحول العملية التعليمية إلى دورات تفاعلية وديناميكية، أدت إلى سهولة التوجيه في الجانب الإلكتروني، والاستخدام والاستغلال الفعال للجانب التقليدي، فغيرت من دور المعلم والمتعلم معاً في الداخل والخارج (Ekmekci, 2017, 152). كما يتحدد دور المعلم في مهمتين أساسيتين؛ وهما: خلق المحتوى التعليمي الذي يحتاج الطلاب لتعلمه، وذلك باستخدام عديد من الوسائط (نصوص، صور، فيديو، رسوم، روابط، عروض تقديمية، وفي هذه المهمة يجب على المعلمين أن يحددوا المحتوى الأكثر أهمية، والذي سيستفيد منه الطلاب، بينما تكمن المهمة الثانية في تحديد المهام التي سوف يقوم بها داخل اللقاءات المباشرة في المدرسة Merlin-Knoblich, et al, 2019, (111).

وقد أشار كل من Lee and Martin, (2019, 14) Umam and Nusantara, et al, (2019, 75); إلى عدة تحديات تواجه استراتيجية التعلم المعكوس، وهي كالآتي:

- إعداد المواد التعليمية المعكوسة يستغرق وقتاً طويلاً.
- الانتقال من التعلم التقليدي إلى التعلم المعكوس يتطلب مهارات جديدة ومتطورة لدى المعلمين.
- عدم إدراك الطلاب لأدوارهم داخل هذه الاستراتيجية الجديدة.
- وصول الطلاب إلى التكنولوجيا والقدرة التقنية.
- الدعم الفني للطلاب والمعلمين.
- مسؤولية المتعلم غامضة.
- عدم القدرة على تقديم إيضاح فوري.
- قضاء وقت طويل أمام الأجهزة الإلكترونية، لذا يجب التخطيط الجيد للجانب الإلكتروني.
- ضرورة محو الأمية التكنولوجية لدى المعلمين والطلاب لضمان نجاح الاستراتيجية التعليمية بشكل كامل.

بينما ذكر Sales (2013) أنه من أهم تحديات استراتيجية التعلم المعكوس هو كونها طريقة تعلم جديدة تحتاج إلى تأقلم مع الأنظمة التعليمية الموجودة، إضافة إلى تأقلم المعلمين والطلاب الذين يقدم لهم التعلم من خلالها (p.231).

ومع هذا ترى الباحثة أنه يمكن للمعلمين إدارة هذه التحديات من خلال اتخاذ التدابير اللازمة والمناسبة، من خلال توفير شروحات كافية إلكترونية وتقليدية للمعلمين لكافة خطوات ومراحل استراتيجية التعلم المعكوس، مما يسهم في تقليل التوتر وإلقاء الثقة في نفوس المعلمين، كما أنه من الضروري إعداد المحتوى بشكل مفصل قبل عملية التعلم، وتحديد الجوانب الإلكترونية والتقليدية، وطريقة إجراء التكاليف والأنشطة، فإذا تم مراعاة ذلك سوف تتغير النتائج بشكل ملحوظ.

ثانياً: تعزيز التعلم الالكتروني بين المعلم والمتعلم من خلال استراتيجية التعلم المصغر:

تعتبر استراتيجية التعلم المصغر من الاتجاهات الحديثة في استخدام التقنية في التعليم؛ لذا اهتمت The eLearning Guild وهي منظمة تولي بيئات واستراتيجيات التعلم الإلكتروني الاهتمام الكبير من خلال تنظيم مؤتمرات متخصصة في المجال: بإعداد مؤتمرها في عام 2019 تحت عنوان (قمة التعلم المصغر)، وأوضحت أنه ما زال يحتاج إلى الكثير من الدراسات والبحوث التي قد تساعد على رسم ضورة واضحة لمدى اسهاماته التربوية، والآثار الإيجابية التي قد يقدمها لعناصر العملية التعليمية عامة، والمعلم والمتعلم بشكل خاص، وذلك كونهم عناصر العملية التعليمية.

وأوضح Paduri, Suresh, Hashiyana, et al., (2017, 47) أن الفرق بين استراتيجية التعلم المصغر واستراتيجية التقليدي يمكن توضيحه من خلال الجدول الآتي:

جدول (2) الفرق بين استراتيجية التعلم المصغر واستراتيجية التعلم التقليدي المعتمدة على التكنولوجيا

وجه المقارنة	التدريب المصغر	التدريب الإلكتروني التقليدي
الأهداف	محددة في شكل سلوكي	أهداف عامة وليست سلوكية
الطلاب	من 5 إلى 10 طلاب	من 40 إلى 60 طالب
المهارات	يمارس المتعلم مهارة واحدة فقط ويركز عليها	يمارس المتعلم عدة مهارات في وقت واحد
المدة	من 5 إلى 10 دقائق	من 40 إلى 60 دقيقة
التغذية الراجعة	فورية	قد تكون غير متوفرة

وعليه يمكن التركيز على استراتيجية التعلم المصغر كالآتي:

ماهية استراتيجية التعلم المصغر:

عرفها Christina (2018) بأنها: "استراتيجية تقدم تعلم قصير المدى يتم تقديمه بأسلوب قصير الحجم بالنسبة للمحتوى، يسيطر فيه الطلاب على عملية التعلم، يقسم فيها المحتوى إلى أجزاء صغيرة مدعوماً بتغذية راجعة وتفاعل عالي المستوى" (p.16). وعرفها Zaqoot, Ntsweng, Oh and Ibrahim (2020) بأنها: "نهج يتم فيه تقسيم المواد التعليمية إلى جلسات صغيرة الحجم" (p.1). كما عرفها Govender and Madden, (2020) بأنها: "مفهوم محدد بالقدرة على الوصول إلى وحدات صغيرة من موضوعات محددة، والتي تشكل جزءاً من منهج مترابط، يتم التعلم من خلاله في أي وقت وأي مكان، وتقل مدة العرض عن 15 دقيقة" (p.76).

وعرفها Sirikit, Mahalawalert and Sriprasert (2021) بأنها: "استراتيجية تقدم تعلم تدريجي باستخدام مقدار ضئيل من الوقت يمكن استخدامها يومياً من 2-3 دقائق كمقطع فيديو، أو إجراء اختبار، أو إجابة نشاط أو قراءة محتوى، لتسهل على الطلاب الوصول إلى مستوى الاتقان التام للمحتوى على المدى الطويل، وتتضمن وحدات تعليمية صغيرة وقصيرة المدى يتخللها نشاطات التعليم" (p.1311). وعرفت Sayed (2021) استراتيجية التعلم المصغر بأنها: "استراتيجية توفر مجموعة من الموارد المريحة وسهلة الاستخدام عند التعامل معها لتغطيتها فجوات المعرفة، وتأهيل المتعلم لفهم موارد الإنترنت والعثور على علاقات تكاملية بين المحتوى المصغر وأنشطة التعلم واستخدامها في الحياة اليومية" (p.177).

وتعرفها **الباحثة في الورقة الحالية** بأنها: استراتيجية تعليمية تقدم المحتوى في شكل أجزاء صغيرة، وكائنات تعليمية مصغرة، تقدم بشكل تدريجي للطلاب، ويتم من خلالها تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء فرعية صغيرة، لسهولة اكتساب المحتوى من قبل الطلاب.

أبعاد استراتيجية التعلم المصغر:

تطور استراتيجية التعلم المصغر الذي بدأ ظهوره في عام 2012 بشكل ملحوظ كتقنية ناشئة في تدريب العاملين والموظفين والمعلمين أثناء العمل وفي فترات الفراغ، فهو تقنية تقابل وتواجه تضخم حجم المعلومات وخاصة في المجال التعليمي، وتساعد الطلاب على متابعة المزيد من التطورات في مجالهم، وذلك باستخدام أي جهاز متاح من أجهزة محمولة ذكية، أو أجهزة الحاسوب أو أجهزة نقالة في أي وقت ومكان متاحين (Lee, Jahnke & Austin, 2021, 886).

ويرى كل من Alqurashi, (2017, 942) ;Paduri, Suresh, Hashiyana, et al., (2017, 47) أن أبعاد استراتيجية التعلم المصغر كالآتي:

- **الوقت:** يجب أن يكون قصيراً فلا يزيد عن عشرة دقائق سواء في أجزاء المحتوى أو في تنفيذ الأنشطة التعليمية.
- **المحتوى:** لا بد من تحديد مجالاته ومدلولاته وجلساته التعليمية بشكل واضح، ويحقق الأهداف التعليمية المنشودة.
- **المنهج:** ويشمل إعداد شامل لكافة المحتويات التعليمية على استراتيجية التعلم المصغر، وتجزئة المحتوى بداخلها مع تدعيمها بالأنشطة التعليمية اللازمة.
- **الشكل:** لا بد من تصميم استراتيجية التعلم المصغر بأسلوب وطريقة تتناسب مع طبيعة تقديم المحتوى المصغر، فلا بد من مراعاة تقديم البطاقات التعليمية أو الأجزاء الصغيرة من المحتوى وإتباعها بالأنشطة اللازمة، إضافة إلى إمكانية التطبيق الفوري للمهارات، وتوفير الدعم اللازم.
- **العملية:** يجب أن تتم استراتيجية التعلم المصغر وفقاً لعدد من الاعتبارات، وهي: التعلم في الوقت المناسب والمكان المناسب، وتعلم المحتوى وتنفيذ الأنشطة في أوقات الفراغ المناسبة، إضافة إلى تعلم جزء من المحتوى وممارسة الأنشطة اللازمة عليه.
- **الوسائط التفاعلية:** فيجب أن يعتمد المحتوى في تقديمه على عديد من الوسائط التفاعلية مثل النصوص الفائقة والفيديوهات القصيرة والرسوم والصور والأشكال البصرية من إنفو جرافيك وخرائط ذهنية.
- **نوع التعلم:** يعتمد دراسة المحتوى المصغر على طبيعة التعلم الفردي والشخصي، فصغر حجم الكائنات لا تسمع إلى حد كبير بالتعلم عليه تشاركياً أو جماعياً.

إن استراتيجية التعلم المصغر هي وسيلة جديدة للاستجابة للحاجة إلى تعلم قائم على العمل والتعلم الشخصي، ويعتبر من الاستراتيجيات الأكثر نجاحاً لأنه يدمج بين المحتوى المصغر ومرونة التكنولوجيا (Sayed, 2021, 171). وترى Alqurashi (2017) أن استراتيجية التعلم المصغر صُممت لتناسب حدود الدماغ البشري فيما يتعلق بمدة الانتباه والتركيز، وتجنب الحمل المعرفي الزائد، فهي تستخدم سلسلة محتوى قصيرة وأنشطة قصيرة تشكل في مجملها دورة تعليمية مصغرة (p.942).

تصميم بيئة التدريب المصغر:

لأجل التمكن من تحويل استراتيجية التعلم والتدريس إلى استراتيجية تعلم مصغرة يجب تحديد هيكل المحتوى التعليمي، والتسلسل الذي سيتم فيه ترتيب الجلسات التعليمية، حيث يجب أن يتم تقسيم الجلسات إلى وحدات موضوعية صغيرة في الحجم بشكل يتوافق مع عدد الأسابيع المحددة للتعلم، ولأجل ذلك يحتاج المصمم إلى مخطط تفصيلي لكامل الدورة التعليمية (Javorcik, & Polasek, 2019, 3).

فعند تصميم استراتيجية التعلم المصغر لا بد من التركيز على ثلاث أجزاء كما أوضحها Zhou (2018, 224) كالاتي:

- **تصميم عملية التعلم:** ويتم من خلالها تصميم وحدة المحتوى التعليمي، ويجب أن يتم عرض وحدة أو كائن تعليمي يتبعه نشاط تعليمي يؤكد على ما تم تعلمه، ويتم في هذه الخطوة الآتي:
  - ✓ تصميم التعلم لأجل التعلم المصغر.
  - ✓ تحديد الموضوع للدورة التعليمية أولاً.
  - ✓ تحليل المحتوى التعليمي وكائنات التعلم ذو خصائص نموذجية.
  - ✓ تحديد الهدف من التعلم بشكل عام والأهداف التعليمية الإجرائية.

- **تصميم وتطوير مصادر التعلم:** ويتم فيها تصميم الوسائط والمصادر التعليمية بشكل مصغر أيضاً، والاعتماد على الوسائط التفاعلية بشكل كبير، وتصميم نشاطات التعلم المصغر من قبل المعلمين.
- **تصميم تقييم التعلم:** ويتم فيها تقديم نوعين من التقييم، التقييم المرحلي أثناء التعلم، والتقييم النهائي بعد نهاية الدورة التعليمية المصغرة.

فيتم تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء صغيرة، ويستمر التعلم على كل جزء في غضون 5 إلى 15 دقيقة، وتوجد هذه الأجزاء في نظام تعليمي كامل ومتكامل، ففي حالة تعلم جزء وتنفيذ النشاط عليه يتم الانتقال إلى الجزء التالي، مما يجعل تعلم واكتساب المهارات الصعبة أمراً سهلاً على الطلاب القيام به (Tan, 2017, 132).

أن استراتيجية التعلم المصغر تستخدم مقاطع الفيديو والنصوص والمحتويات المختلفة، والتي تشكل جميع موارد البيئة التعليمية، ولا بد أن يتم تعلمها في أوقات قصيرة، وقد تتغير هذه الأوقات باستمرار من حيث المدة من (5-15) دقيقة والتوقيت (وفقاً لما يناسب المتعلم)، لأن دلالة التعلم المصغر تتغير وفقاً لظروف الفئة المستهدفة، فمن الضروري تلبية احتياجات الطلاب في ضوء احتياجات مجتمع المعرفة. وهناك أنواع عديدة من أدوات تقديم المحتوى داخل استراتيجية التعلم المصغر مثل الفيديوهات، والعروض التقديمية، والمحتويات النصية القصيرة، والتسجيلات الصوتية، والتغريدات، وناقلات الأخبار المختصرة (Yang & Chen, 2017,) 917.

ويوضح Liang (2017) أن الفيديوهات التي يجب أن تستخدم في استراتيجية التعلم المصغر يجب أن تكون فيديوهات مصغره أيضاً، فتكون أقل من 10 دقائق، وذو صيغة ملف MP4، ومساحة لا تزيد عن 5 ميجا بايت، كما يجب أن يراعى بداخله تلبية احتياجات الطلاب ووقت التعلم، وأن تكون قابلة للتنزيل والتحميل على الأجهزة المختلفة (p.445).

ويجب أن يتكون المحتوى في استراتيجية التعلم المصغر من بطاقات المعرفة والمعلومات، أو الكبسولات التعليمية، إضافة إلى مراعاة أسلوب التعلم الفردي (التكيفي) مع توفير أنشطة متعددة حول المحتوى، وتوظيف عديد من الوسائط التفاعلية بشرط عدم الإطالة وقصر مدتها حتى لا تؤدي إلى الممل (Smolle, Rössler, Rehatschek, Hye & Vogl, 2021, 2).

ويتم بناء الأنشطة في استراتيجية التعلم المصغر على شكل خبرات تعليمية قصيرة للطلاب أثناء دراسة المحتوى المصغر، إضافة إلى إتاحة الفرصة للطلاب للقيام لبناء بعض الأنشطة بأنفسهم، مما يدعم فكرة أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تسليم المعلومات لهم في شكل وحدات صغيرة يسهل فهمها وتطبيقها Paduri, Suresh, (Hashiyana, et al., 2017, 47).

ولكي يتم تصميم استراتيجية التعلم المصغر لا بد من إجراء عدة عمليات أوضحها كل من ((2020, 385); Lin, Chong, Chua and Lim, (2021, 15 كالآتي:

- **عملية التجزئة:** هي الخطوة الأولى، حيث توفر محتوى كبير عن موضوع التعلم، وكذلك وجود أدوات كثيرة يمكن من خلالها تقديم المحتوى، فيتم في هذه المرحلة انتقاء المحتوى وتنقيته من الحشو الزائد، ومن ثم تجزئته إلى كائنات صغيرة يمكن تعلمها بشكل مستقل.
- **عملية الشرح:** وفيها يتم توضيح البيانات الوصفية لكائنات ووحدات التعلم، وتوضيح خطط التعلم وكيفية تقديم المحتوى، وتفاعلات الطلاب داخل الاستراتيجية.
- **عملية التوصية:** وتركز على كيفية نقل المحتوى التعليمي المصغر إلى الطلاب بسرعة ودقة، وتعتمد بشكل كبير على قدرة الاستراتيجية على حفظ سلوكيات الطلاب وتحديد مساراتهم.

ويجب أن تمر عملية استخدام استراتيجية التعلم المصغر وفقاً لعدد من الخطوات والمراحل، وإلا سوف يلجأ إليه الجميع مع تكدس المحتويات بشكل غير صحيح، وقد أوضح Fang (2018, 237) كالآتي:

- **معاينة قبل التعلم المصغر:** يجب التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في عمليات التدريس المختلفة، ووضع تعليمات واضحة ومفصلة للطلاب قبل التعلم المصغر، وتنبه الطلاب إلى تصفح الإنترنت والبحث عن المعلومات حول موضوع التعلم.
- **التعلم المصغر:** يتم عرض المحتوى التعليمي في شكل أجزاء صغيرة باستخدام النصوص والفيديوهات والرسوم والصور والأشكال البصرية، وتوظيف كافة الوسائط التفاعلية في المحتوى التعليمي مع مراعاة أن تكون كائنات ووحدات مصغرة.

- **أنشطة التعلم المصغر:** حيث يجب أن يتبع كل جزئية من المحتوى نشاط تعليمي يعمل على اتقان ما تم تعلمه، وتقديم تغذية راجعة فورية، إضافة إلى اتقان كل مرحلة أو جزئية قبل الانتقال إلى التي تليها.
- **ما بعد التعلم المصغر:** تكليف الطلاب ببعض المهام المنزلية أو وقت الفراغ، مع مراعاة أن تكون هذه المهام عملية وأدائية أكثر من كونها مجرد أسئلة وأجوبة يمكن البحث عنها من خلال الإنترنت، كما يمكن في هذه المرحلة تكرار التعلم على المحتوى نظراً لكونه متاح داخل استراتيجية التعلم المصغر طوال الوقت.

وأوضح Arnab, Walaszczyk, Lewis, and Kernaghan, (2021) أن استراتيجية التعلم المصغر ليست مجرد طريقة سريعة وسهلة للتطوير المهني للمعلمين، حيث يمكن أن تستغرق عملية التخطيط لاستراتيجية التعلم المصغر وقتاً طويلاً، وتحتاج إلى دراسة دقيقة لاعتبارات ومبادئ التصميم ذات الصلة، والخاصة بالمحتوى وعلم أصول التعلم والتكنولوجيا (p.46).

وترى الباحثة أنه تقوم استراتيجية التعلم المصغر على تقديم محتوى تعليمي مختصر أو في شكل دفعات مستقلة أو وحدات كل وحدة تتناول هدف تعليمي واحد بشكل شامل باستخدام مقاطع الفيديو، أو النصوص، أو الصور، أو الصوت.

المعلم الذكي رقمياً:

تضمنت رؤية مصر 2030 عدد من المبادرات للتحول الرقمي في التعليم، والذي يُعد ركيزة أساسية في بناء الأمم والشعوب، وكذلك إنشاء آليات جديدة للتعليم خلاف التقليدية، لذا قامت وزارة التربية والتعليم لتحقيق هذه الرؤية بإنشاء تجربة التابلت في المرحلة الثانوية، وغيرها من المشاريع التي تواكب التطور التعليمي العالمي عن طريق تعديل النمط التقليدي واستبداله بالتعليم الرقمي الذي انطلق منذ عدة أعوام. كما أن التمكين الرقمي للطلاب والمعلمين يتطلب تبني استراتيجيات تعليم فاعلة، ومواكبة للاحتياجات على مختلف الأصعدة، حيث اعتبرته وزارة التربية والتعليم واحداً من الجوانب الرئيسية الثلاثية المكونة لمفهوم التمكين، حيث شملت: جانب التجهيز، جانب التدريب، جانب المعايير.

ولقد أكدت وزارة التربية والتعليم المصرية على استخدام التعليم عن بعد الفترة القادمة ونظام التعليم الهجين سعياً للالتحاق بالتقدم التكنولوجي الهائل والثورة المعلوماتية في عالم الإنترنت؛ حيث اعتمدت خطة الوزارة بشكل اساسي على تعظيم الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية في مختلف الصفوف التعليمية خاصة بالمدارس التي بها كثافات طلابية عالية، مع تقليل التعامل المباشر والتجمعات الطلابية لأقصى حد خاصة في مراحل رياض الأطفال والصفوف الابتدائية.

فالمعلم الذكي رقمياً هو من يقوم بالاستخدام الفعال والمثمر للتكنولوجيات الرقمية، وفقًا لمتطلبات مجتمع المعلومات والمعرفة، ويتمثل أحد الأبعاد الأخرى للتمكين الرقمي في البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، والوصول إلى معلومات موثوقة، وتتطلب الزيادة المستمرة للمعلومات في البيئات الرقمية من الأفراد اختيار المعلومات الموثوقة والنوعية. وتوظيف التكنولوجيا الرقمية والاستراتيجيات الذكية بالشكل الأمثل من قبل الطلاب والمعلمين بما يخدم العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وفقاً لمتطلبات مجتمع المعرفة. ويجب تنمية المعلم رقمياً للأسباب الآتية:

- كونه أحد متطلبات تحقيق مجتمع المعرفة ودفع عجلة التحول من استهلاكها إلى إنتاجها.
- سد الفجوة الرقمية بين فئات المجتمع الواحد، والفجوة الحضارية بشكل عام والرقمية بشكل خاص بين مجتمعات دول العالم النامية والمتقدمة.
- ضرورته لمواكبة تطورات العصر ومواجهة تحديات المستقبل.
- اعتباره واحد من مؤشرات التنمية المستدامة، واسهامه بشكل كبير في تحقيق التنمية الشاملة.
- دوره الكبير في تنمية قدرات ومهارات رأس المال البشري بهدف تزكيته.
- دوره في بناء مجتمع التعلم المستمر مدى الحياة.

كما أوضح مفتاح (2018) إلى أن الدخول في عالم التكنولوجيا يفرض على المعلمين أعباء إضافية لملاحقة التطورات في مجال التخصص العلمي، وفي مجال ايصال المعلومات والمهارات؛ مما يحتم متابعة مستمرة ذاتية ومؤسسية، أي تتم بمساعدة من المؤسسة التعليمية لتحقيق النمو العلمي والمهني للمعلمين حتى يتمكنوا من الاستفادة من هذه التكنولوجيا (ص. 433).

وتعتبر استراتيجيات التدريس والتعلم الذكية من أهم المستحدثات التكنولوجية، والتي تُمكن المتعلم من التفاعل مع جميع أطراف المنظومة التعليمية؛ مما يساعد في توفير أكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية وصولاً إلى النتائج المرجوة. فتوظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية لم يعد موضوعاً قابل للنقاش، وإنما ينصب الاهتمام في الوقت الراهن على

المجالات المختلفة لتوظيف هذه التقنية في التعلم والتدريس لتحقيق مكاسب من أهمها تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية وتحسين جودة المخرجات (أبو النصر، 2017، 11).

ويجب أن يتسم المعلم المتمكن رقمياً لاستخدام استراتيجيات التدريس الذكية من الآتي:

- التعرف على طبيعة استراتيجيات التدريس الذكية.
- البحث عن المعلومات بشكل إلكتروني.
- استخدام المصادر التعليمية الإلكترونية.
- استخدام قواعد البيانات الرقمية.
- استخدام البرامج والتطبيقات التي تخدمه مادته.
- توظيف الوسائل التكنولوجية لتقديم أفضل وسيلة عرض للمحتوى للطلاب.
- استخدام الوسائل التكنولوجية المبسطة للمحتوى مثل الأشكال البصرية.
- تطوير الجانب الرقمي لدى الطلاب من خلال مادته.
- إرشاد الطلاب إلى المصادر الرقمية المباشرة.

الطالب المتمكن رقمياً:

أوصت دراسة علي الحربي (2013) بضرورة تمكين طلاب المستقبل من المهارات التي يحتاجون إليها، والتركيز في تعليمهم على مهارات القرن الحادي والعشرين، كما أوصى المشاركون في منتدى "مستقبل التكنولوجيا والتعليم في الخليج ٢٠١٧" بسرعة التحول نحو التمكين الرقمي، والدمج بين التقنية والتعليم، والتركيز على توظيف التقنية من قِبل الطالب في عملية التعلم.

وتتمثل أهمية التمكين الرقمي في التعليم بوصفه أحد متطلبات تحقيق مجتمع المعرفة، ودفع عجلة التحول من استهلاك المعرفة إلى إنتاج المعرفة، وسدّ الفجوة الرقمية بين فئات المجتمع الواحد؛ لمواكبة تطورات العصر ومواجهة تحديات المستقبل، وبناء مجتمع التعلم المستمر (الرحيلي والعمري، 2020، 208)، فيجب استخدام التقنيات الرقمية واستراتيجيات التدريس الذكية لدعم التمكين الفردي والاجتماعي، ويمكن زيادة مستويات التمكين من خلال تمكين المجتمعات من المشاركة بشكل كبير في مجتمع المعلومات باستخدام التقنيات الرقمية وخاصة التمكين الرقمي للطلاب المعلمين (معلمي المستقبل).

ويرى Musa and Abed-Aliem (2019) أن أهداف الاستراتيجيات التعليمية الذكية تتمثل في توجيه المتعلمين إلى مسارات تعلم مخصصة تناسب تفضيلاتهم على أفضل وجه، وتوفر دعمًا وملاحظةً مستمرةً حتى يصل المتعلمين إلى المهارات المستهدفة، حيث يقوم المعلم بإنشاء خبرات التعلم الذكية وتعديل تسلسل المحتوى في الدرس لتوجيه المتعلمين نحو الكفاءة (p.184).

كما يمكن تنمية الطلاب رقمياً للاستفادة من استراتيجيات التدريس الذكية من خلال الآتي:

- دعم المعلم لعمليات التحول الرقمي في العملية التعليمية.
- توجيه الطلاب نحو توظيف واستخدام المواقع الإلكترونية الخاصة بموضوع المادة.
- تكليف الطلاب بتكاليف من شأنها توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- استخدام مصادر تعلم رقمية تساعد الطلاب على فهم المحتوى.
- عمل مجموعات عمل باستخدام التطبيقات الرقمية لإنجاز المهام التعليمية.

الأكاديمية المهنية للمعلمين ودورها في دعم استراتيجيات التدريس الذكية:

تقوم فلسفة عمل الأكاديمية المهنية للمعلمين على أساس تحسين أداء المعلم وتطوير مستواه المهني، وبالتالي رفع جودة العملية التعليمية ككل، إنما يعتمد على ما يتاح للمعلم من فرص للتنمية المهنية المستمرة، والتعاون بين المعلم ومؤسسات التنمية المهنية لكي ينمو أكاديميًا ومهنيًا باستمرار، وتضم فلسفة عمل الأكاديمية عدة اتجاهات تربوية وفلسفية معاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلم، كالاتجاه التنموي الذي يستهدف تحقيق النمو المهني المستمر للمعلم، والاتجاه التجديدي

الذي يعتمد على استخدام الأساليب الحديثة في التنمية المهنية للمعلم، والاتجاه الإجرائي الذي يعتمد على نتائج البحوث التجريبية في الاهتمام بالمعلم وتنميته مهنيًا (خليل، 2014، 45).

وتمثل الأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر أحد الجهود التي تقوم بها الدولة من أجل الارتقاء بمستوى معلميها سعيا نحو تحقيق جودة التعليم، وإيمانا منها بأن المعلم الجيد لا بد وأن يواصل نموه المعرفي والمهارى بعد تخرجه من كليات التربية، وأن الأكاديمية بما لها من اختصاصات من شأنها أن تضع نظامًا لانتقاء المعلمين، وأن تسهم بدور فاعل في تحقيق التنمية المهنية لهم وفق معايير واضحة (مرعي، 2014، 471).

وفي ضوء ذلك تواجه الأكاديمية المهنية للمعلمين تحديات عديدة، منها: واقع التنمية المهنية للعاملين في مجال التعليم، وما به من مشكلات تتعلق باحتياجات التنمية المهنية، وتصميم برامجها، وإدارة هذه البرامج ومتابعتها، وتقويمها والتغذية الراجعة لها، كما أن الأكاديمية والتي تعتمد عليها الدولة بصورة كبيرة في تحقيق التنمية المهنية في التعليم العام لم تقم بأدوارها المنوطة بها حتى الآن، حيث لم يكتمل بناؤها التنظيمي بما يساعدها على تحقيق أهدافها (جاد الله، 2020، 118).

ويوجد عدة جوانب قصور في ممارسة الأكاديمية المهنية للمعلمين لأدوارها باعتبارها مؤسسة للتنمية المهنية للمعلمين، ومن أهمها: عدم توفر العدد الكافي من القيادات التربوية والادارية من ذوي الرؤية والقدرة على ق برامج إصلاح التعليم، وعدم توفر العدد الكافي من الكوادر التدريبية المؤهلة القادرة على القيام بمهمة التدريب نظرًا لاعتماد الأكاديمية على بعض المدربين غير المتخصصين في علوم التدريب لتأهيل المعلمين وتنميتهم مهنيا، وقلة جودة برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، حيث اعتمدت الأكاديمية على بعض الحقائب التدريبية الجاهزة لبعض المنح الاجنبية، والتي تم تزويد الأكاديمية بها، مما جعل المادة التدريبية المقدمة للمعلم لا تتفق أو تتوائم مع المشكلات الواقعية التي يعيشها المعلم، والتي يريد من خلال مناقشتها الوصول إلى حلول تتفق مع طبيعة وخصوصية المجتمع، وعدم قيام الأكاديمية المهنية للمعلمين باستيفاء الهيكل الوظيفي والإداري والأكاديمي الذي يساعد الأكاديمية في تحقيق رسالتها وأهدافها (سوزان المهدي وأخرون، 2019، 9)، حيث قامت الأكاديمية بانتداب مجموعة من الموظفين قليلي الخبرة وإلحاقهم بالعمل بالأكاديمية عن طريق الانتداب الداخلي بوزارة التربية والتعليم، لتسيير أمور الأكاديمية، ومن ثم ظهرت المشكلات الفنية والادارية بصورة سريعة ومعقدة، وغياب التخطيط للتنمية البشرية داخل الأكاديمية، وعدم وجود القيادات ذات الكفاءة المطلوبة للارتقاء بالأداء الاكاديمي، وتلك مسئولية وزير التربية والتعليم بوصفه رئيسا لمجلس لإدارة الأكاديمية المهنية للمعلمين (عبدالسلام، 2019، 92).

كما تناول كل من وهبة (2013، 429)؛ الشوادفي (2019، 210) أهم أوجه القصور في أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين، وهي كالآتي:

1) عدم وضوح الفلسفة والسياسة التي تستند إليها الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال عملها.
2) موضوعات برامج التنمية المهنية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين، لا يتم اختيارها في ضوء دراسة شاملة لاحتياجات المعلمين، ويتعاون فيها المتخصصين والأجهزة المعنية مع الأكاديمية المهنية للمعلمين، ويتم اختيار موضوعات هذه البرامج في كثير من الأحيان بصورة عشوائية ينتج عنها تكرار كثير من موضوعات هذه البرامج وسطحيتها وعدم الدقة في بنائها.
3) ضعف استمرارية برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين، مما أضعف ترسيخ مفهوم التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين.
4) سيطرة المركزية الإدارية والمالية والتحكم المركزي من جانب المركز الرئيس للأكاديمية المهنية للمعلمين في كل ما يخص الفروع المختلفة للأكاديمية، حيث لا توجد مساحة من الحرية لفروع الأكاديمية في مجال التمويل وتخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين التي من الممكن أن تختلف من محافظة إلى أخرى.
5) رغم أن قانون إنشاء الأكاديمية للمعلمين في مصر ينص على تعاون الأكاديمية مع كليات التربية في كل خططها وأنشطتها وبرامجها وتنفيذها، إلا أن هذا التعاون لا يتحقق في كثير من الاحيان بسبب أن الأكاديمية المهنية للمعلمين تعمل بمعزل عن كليات التربية.

6) نسبة غير قليلة من برامج التنمية المهنية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين، لا تواكب إلى حد كبير التطورات المتلاحقة في التعليم ومشكلاته محليا وعالميا، ولا تناسب الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلم.

كما أن كل من المدربين والمتدربين يفتقدون مهارات استخدام التقنيات الحديثة عند تنفيذ البرامج التدريبية، ويكتفون بالتدريب التقليدي دون أن يكون للتدريب الإلكتروني بمختلف وسائله وأشكاله أي دور أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، كما تطرق إلى بعض السلبيات التي تصاحب برامج تدريب المعلمين بالأكاديمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، مثل المواعيد غير الملائمة لتنفيذ البرامج التدريبية، واساليب التدريب التي يشعر معها المتدرب بالملل، والقصور في بناء واستخدام أساليب التقويم وغيرها (جاد الله، 2020، 121).

وبذلك فإن البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر غير قادرة حاليًا على تلبية الحاجات المهنية للمعلمين بتخصصاتهم المختلفة، وبأعدادهم الضخمة التي قاربت المليون ونصف المليون معلم في مصر حسب الإحصاءات الرسمية، وذلك في الوقت الذي أصبح ينظر إلى التنمية المهنية على أنها عملية لا غنى عنها لأي ممتهن لمهنة معينة وخاصة المعلم، فضلًا عن أن الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر لا تساير إلى حد كبير الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلم، وهذا الأمر يدعو إلى تطوير منظومة البرامج التدريبية (المتمثلة في المدربين والحقائب التدريبية) التي تقدمها الأكاديمية بما يساعد في الارتقاء بأدوارها في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ويساعد في علاج جوانب القصور الحالية في هذه البرامج، ويسهم في مواكبة التوجهات الحديثة والمعاصرة في مجال التنمية المهنية للمعلم، ويساعد في مواجهة المعوقات، ويقلل من آثارها السلبية على الأكاديمية المهنية للمعلمين، وجهودها في مجال التنمية المهنية للمعلم في المجتمع المصري (عبدالسلام، 2019، 93).

وفي دراسة فرج (2022) التي ركزت على ضرورة تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين والمدربين بها، وذلك لمواجهة التعليم قبل الجامعي للكثير من التحديات والمشكلات، والتي أثرت سلبًا على تحقيق أهدافه، وأكدت على أهمية النظر إلى الأكاديمية المهنية للمعلمين ومدربيها كأحد مداخل تطوير التعليم قبل الجامعي في مصر. كما قدمت دراسة مخلوف وآخرون (2020) تصورًا لتطوير العاملين بالمدارس من خلال البرامج المقدمة من الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير اعتماد التنمية المهنية لهيئة التعليم؛ مما يؤكد على دور الأكاديمية ومدربيها في رفع كفاءة المعلمين بالمدارس. وهو ما أشارت إليه دراسة الحو (2018) أيضًا.

وعليه فإن الأكاديمية المهنية للمعلمين لا زالت تعمل بفكر وأهداف وأساليب تقليدية تعوقها عن تحقيق الهدف المأمول منها بالنسبة للمعلمين في مجال التنمية المهنية، الأمر الذي يعيق الفجوة بين الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر، وبين مثيلاتها في الدول الأخرى، لذا كان من الضروري العمل على تطوير أداء المدربين داخل الأكاديمية، مما ينعكس إيجابًا على المتدربين وهم المعلمين، وتقديم برامج مهنية عن استراتيجيات التدريس الذكية.

توصيات ومقترحات:

توصي الباحثة بعدة توصيات تتمثل في الآتي:

- توظيف برامج التمكين الرقمي للمعلمين المهمة، والممتعة التي لا تسبب التوتر أو الملل.
- توظيف استراتيجيات التدريس الذكية بناءً على مبادئ وأسس توجيهيه عامة تشترك فيها المؤسسات التعليمية، وذلك توفيراً لوقت التعلم.
- من الضروري إجراء مناقشات فردية مع المعلمين والطلاب حول اهتماماتهم واحتياجاتهم كمحاولة لخفض الحمل المعرفي المرتبط بالمهارات التخصصية.
- توفير منصات تعلم رقمية خاصة بالتعليم الرسمي في التعليم الذكي.
- توفير حقائب تدريبية متكاملة وشاملة للمعلمين لتطوير مستوياتهم الرقمية.
- تفعيل دور أخصائي تكنولوجيا التعليم في المدارس.
- تفعيل أدوار مراكز التطوير التكنولوجي لخدمة المنظومة التعليمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). التدريب عن بعد: بواباتك لمستقبل أفضل. القاهرة: المجموعة العربية للنشر والتدريب.

الإمام، تسنيم داود محمد. (2018). دلالية بيئات التعلم التكيفية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

جاد الله، باسم سليمان صالح. (2020). الأداء المؤسسي للأكاديمية المهنية بمصر في ضوء بطاقة الأداء المتوازن (BSC) دراسة تقويمية. مجلة العلوم التربوية، 3 (3)، 111- 188.

الحربي، علي سعد. (2013). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء، (1)، 11- 51.

الحو، إيهاب إبراهيم منجي. (2018). تصور مقترح لتطوير برامج الأكاديمية المهنية للمعلمين بجمهورية مصر العربية في ضوء الخبرة اليابانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 2 (41)، 54- 133.

خليل، حنان حسن علي. (٢٠١٨). أثر اختلاف أنماط تقديم التغذية الراجعة (إعلامية – تصحيحية – تفسيرية) في نظام لإدارة التعلم التكيفي على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى طلاب كلية التربية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٧).

خليل، نبيل سعد. (2014). إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٨). بيئات التعلم الالكتروني (الجزء الأول). القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع

الرحيلي، تغريد عبد الفتاح؛ العمري، عائشة بلهيش محمد صالح. (2020). 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، 14 (2)، 206- 228.

الشوادفي، فاطمة عبد الغني عبد الله. (2019). جهود الأكاديمية المهنية للمعلمين للتأهيل التربوي لمعلمي التعليم قبل الجامعي: دراسة تقويمية. مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، 1 (104)، 205- 285.

عبد الحميد، هويدا سعيد. (٢٠١٧). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقاً لنموذج كولب Kolb لأساليب التعلم وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلات وإنتاج حقيبة معلوماتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٣٣).

عبد السلام، أماني محمد شريف. (2019). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، 35 (2)، 88- 157.

فرج، مصطفى أحمد نجيب. (2022). متطلبات تطوير الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء معايير الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في بعض الدول الأجنبية "دراسة مقارنة". المجلة التربوية لتعليم الكبار، 3 (4)، 194- 219.

مخلوف، سميحة علي؛ عبدربه، أسامة محمود قرني؛ رؤوف، أسامة. (2020). تطوير برامج إعداد القيادات المدرسية على ضوء معايير اعتماد التنمية المهنية لهيئة التعليم المقدمة من الأكاديمية المهنية للمعلمين. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14 (13)، 29- 61.

مرعي، معوض حسن إبراهيم. (2014). تقويم أداء الأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء أهدافها واستراتيجية مقترحة لتطويرها. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 471- 534.

مفتاح، محمود محمد قسم الله. (2018). استخدام التكنولوجيا للإعداد المهني لمعلمي التربية الرياضية بمحافظة المنيا في ضوء معايير الجودة والاعتماد، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط، ع 46.

المهدي، سوزان محمد؛ حسين، محمد جاد؛ حامد، إبراهيم محمد. (2019). الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر بين الواقع والمأمول. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، (3)، 1- 31).

وهبة، عماد صموئيل. (2013). تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال دراسة ميدانية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (33)، 422 – 442.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 34(1), 1-14 .

Agustini, K. (2017, August). The adaptive elearning system design: Student learning style trend analysis. In 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2017). Atlantis Press.

Ahuja, S. (2019). Using the Flipped Classroom to Improve Knowledge Creation of Master's-Level Students in Engineering. In Computer-Assisted Language Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications (pp. 1079-1092). IGI Global.

Al-jazairi, M. A., Hamtini, T. M., & Rajab, L. (2018). Towards an Adaptive E-learning System to Address Individual Learning Styles: A CaseStudy. In Proceedings of the International Conference on e-Learning, e-Business, Enterprise Information Systems, and e-Government (EEE) (pp. 150-156). The Steering Committee of the World Congress in Computer Science, Computer Engineering and Applied Computing (WorldCom).

Almodaires, A. A., Alayyar, G. M., Almsaud, T. O., & Almutairi, F. M. (2019). The Effectiveness of Flipped Learning: A Quasi-Experimental Study of the Perceptions of Kuwaiti Pre-Service Teachers. International Education Studies, 12(1), 10-23.

Alqurashi, E. (2017). Micro-learning: A Pedagogical Approach for Technology Integration. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 942-947.

Arnab, S., Walaszczyk, L., Lewis, M., & Kernaghan-Andrews, S. (2021). Designing Mini-Games as Micro-Learning Resources for Professional Development in Multi-Cultural Organizations. Electronic Journal of e-Learning, 19(2), 44-58.

Beckmann, J., Betel, S., & Zander, S. (2015). Performance & Emotion--A Study on Adaptive E-Learning Based on Visual/Verbal Learning Styles. International Association for Development of the Information Society.

Carbonaro, A. (2020). Enabling smart learning systems within smart cities using open data. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 16(1), 72-77.

Chang, T. W., & Huang, R. (2018). Authentic Learning Through Advances in Technologies. Springer.

Chong, S. Y., Chua, F. F., & Lim, T. Y. (2021). Personalized Microlearning Resources Generation and Delivery: A Framework Design. Knowledge Management International Conference (KMICe): //www.kmice.cms.net.my/

Christina Drakidou, X. E. (2018). Micro-learning as an Alternative in Lifelong eLearning (No. GRI-2018-21684). Aristotle University of Thessaloniki.

Church, B., Corser, W. D., & Harrison, A. (2018). Effectiveness of a Faculty Development Course on Delivering Learner-Centered Feedback Utilizing the Flipped Training Model. Spartan Medical Research Journal, 3(1), 6514.

Cui, J., & Yu, S. (2019). Fostering deeper learning in a flipped classroom: Effects of knowledge graphs versus concept maps. British Journal of Educational Technology.

Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a new model. Turkish Online Journal of Distance Education, 18(2), 151-167.

El Hajji, M., Bouzaidi, E., Drissi, R., Douzi, H., & Khouya, E. H. (2016). New Blended Learning Strategy Based on Flipped-Learning for Vocational Work-Linked Training. Journal of Education and Practice, 7(36), 126-130.

Fang, Q. (2018, April). A study of college English teaching mode in the context of micro-learning. In 2018 International conference on management and education, humanities and social sciences (MEHSS 2018). Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)، volume 189.
García-Peñalvo, F. J., Casado-Lumbreras, C., Colomo-Palacios, R., & Yadav, A. (2020). Smart Learning. apply sciences, 10, 6964.
Govender, K. K., & Madden, M. (2020). The effectiveness of micro-learning in retail banking. South African Journal of Higher Education, 34(2), 74-94.
Hawedi, H. S., & Abdullah, A. A. R. A. (2020). Innovative Shift in Smart Learning Environment. Asian Journal of Research in Computer Science, 36-44.
Hinojo-Lucena, F., Mingorance-Estrada, Á., Trujillo-Torres, J., Aznar-Díaz, I., & Caceres Reche, M. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. Sustainability, 10(5), 1334.
Javorcik, T., & Polasek, R. (2019, July). Transformation of e-learning into microlearning: new approach to course design. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2116, No. 1, p. 060016). AIP Publishing LLC.
Jeong, J., & González-Gómez, D. (2018). The Study of Flipped-Classroom for Pre-Service Science Teachers. Education Sciences, 8(4), 163.
Joanne, C. S. M., & Lateef, F. (2014). The flipped classroom: Viewpoints in Asian universities. Education in medicine journal, 6(4).
Kristi Roth. (2014) Technology for Tomorrow's Teachers. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 85:4, pages 3-5.
Lee, Y. M., Jahnke, I., & Austin, L. (2021). Mobile microlearning design and effects on learning efficacy and learner experience. Educational Technology Research and Development, 69(2), 885-915.
Lee, Y., & Martin, K. I. (2019). The flipped classroom in ESL teacher education: An example from CALL. Education and Information Technologies, 1-29.
Liang, W. (2017). The Development of "Graphic Animation" Micro Video Based on the Concept of Micro Learning. Advances in Computer Science Research (ACSR), volume 61.
Lim, S. B., Oh, Y. J., & Lee, S. H. (2015). Establishing the future model of teacher training reflected the future educational. International Journal of Learning and Teaching, 1(1), 47-50.
Lin, J. (2020, July). Hybrid Translation and Language Model for Micro Learning Material Recommendation. In 2020 IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (pp. 384-386). IEEE.
Liu, X., Wang, L., Cao, J., & Xia, X. (2017, June). Flipped Training-A New Teaching Model for Engineering Training. In 2017 International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2017). Atlantis Press.
Lopes, S. F. S. F., Gouveia, L. M. B., & da Cunha Reis, P. A. (2019). The Flipped Classroom and Higher Education-Experiences with Computer Science Students. International Journal of Advanced Engineering Research and Science, 6(10).
Ma, C. (2019, January). Flipped Classroom Instructional Design Based on Online Courses. In 3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management (SEIEM 2018). Atlantis Press.

Maohua, S. U. N. (2020, April). On the Construction and Innovation of “Smart Classroom”. In International Conference on Mental Health and Humanities Education (ICMHHE 2020) (pp. 112-115). Atlantis Press.
Merlin-Knoblich, C., Harris, P. N., & McCarty Mason, E. C. (2019). Examining Student Classroom Engagement in Flipped and Non-Flipped Counselor Education Courses. Professional Counselor, 9(2), 109-125.
Merzon, E., Galimullina, E., & Ljubimova, E. (2019). A smart trajectory model for teacher training. In Cases on Smart Learning Environments (pp. 164-187). IGI Global .
Musa, Hany I& Abed-Aliem, Sayed S. (2019). Designing an Electronic Adaptive Learning Environment and its Effect on Developing Listening Comprehension and E-learning Skills among EFL Majors. Journal of Education: Azhar University, 184(3)
Namaziandost, E., Neisi, L., & Momtaz, S. (2019). The Effectiveness of Flipped Classroom Model on Listening Comprehension Among Iranian Upper-intermediate EFL Learners. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 6(4), 129-139.
Nizet, I., & Meyer, F. (2014). A Flipped Classroom Design for Preservice Teacher Training in Assessment. In Promoting Active Learning Through the Flipped Classroom Model (pp. 71-90). IGI Global.
Paduri, V., Suresh, N., Hashiyana, V., Nobert, J., Hamukoto, L., & Mwatilifange, S. (2017). Micro learning and microteaching strategy pragmatic to tertiary institutions using smart devices. In Proceedings of the International Conference on Researches in Science and Technology, Hyderabad, India. Pp 46-53.
Park, J., & Park, K. (2019, October). A dynamic plane partition method for DPDK in smart dust environment. In 2019 IEEE 10th Annual Information Technology, Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON) (pp. 0569-0574). IEEE.
Pisapia, F., & D'Isanto, T. (2018). Inclusive methods of adaptive training in sprints: a theoretical preliminary study. Journal of Physical Education and Sport, 18, 2101.
Pugliese, L. (2016). Adaptive Learning Systems: Surviving the Storm. EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2016/10/adaptive-learning-systems-surviving-the-storm
Robert, A. (2015). Challenges in Moving Adaptive Training & Education from State-of-Art to State-of-practice. USA: U.S Army Research Laboratory, Orlando. AIED2015 Workshop proceedings. Vol 6.
Sales, N. (2013). Flipping the classroom: Revolutionizing legal research training. Legal Information Management, 13(4), 231-235.
Sandhu, S., Sankey, M., & Donald, P. (2019). Developing a Flipped Classroom Framework to Improve Tertiary Education Students' Learning Engagements in India. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 15(2), 31-44.
Sayed, N. M. M. (2021). Developing the Interaction between Learning Aid Types and Their Delivery Levels in Micro-Learning Environments Via Mobile Web. Journal of University of Shanghai for Science and Technology, Volume 23, Issue 1, January. 171- 194.
Singh, K., Mahajan, R., Gupta, P., & Singh, T. (2018). Flipped classroom: a concept for engaging medical students in learning. Indian pediatrics, 55(6), 507-512.

Sirikit, R., Mahalawalert, P., & Sriprasert, A. (2021). The Development of Online Training Curriculum base on Micro Learning and Online Social Network for Teacher in 21st Century in Test Construction Topic. Psychology and Education Journal, 58(1), 1310-1313.
Skinner, G. (2016). Using learning styles as a basis for creating adaptive open learning environments: an evaluation. International journal of learning Technology, 11 (3). 198-217
Smolle, J., Rössler, A., Rehatschek, H., Hye, F., & Vogl, S. (2021). Lecture recording, microlearning, video conferences and LT-platform–medical education during COVID-19 crisis at the Medical University of Graz. GMS Journal for Medical Education, 38(1).
Sureka, A., Gupta, M., Sarkar, D., & Chaudhary, V. (2013). A case-study on teaching undergraduate-level software engineering course using inverted-classroom, large-group, real-client and studio-based instruction model. arXiv preprint arXiv:1309.0714.
Tan, X. (2017). Application of micro learning resource in College English ESP Teaching. Journal of Studies in Social Sciences, 16(2), 127- 135.
Umam, K., Nusantara, T., Parta, I., Hidayanto, E., & Mulyono, H. (2019). An Application of Flipped Classroom in Mathematics Teacher Education Programme.
Unal, Z., & Unal, A. (2017). Comparison of student performance, student perception, and teacher satisfaction with traditional versus flipped classroom models. International Journal of Instruction, 10(4), 145-164.
Wang, D., Han, H., & Liu, H. (2019, October). Analysis of instructional interaction behaviors based on OOTIAS in smart learning environment. In 2019 Eighth International Conference on Educational Innovation through Technology (EITT) (pp. 147-152). IEEE.
Yang, J., & Chen, Y. (2017, February). Practice and Exploration of" Micro Course" in Information Literacy Education. In 2016 7th International Conference on Education, Management, Computer and Medicine (EMCM 2016). Atlantis Press, VOL 19, 916- 920.
Zaqoot, W., Ntsweng, O., Oh, L. B., & Ibrahim, T. M. H. T. (2020). SnapLearning: A Design Framework for a Micro-Learning System to Enhance Adult Learning. PACIS 2020 Proceedings. 16. https://aisel.aisnet.org/pacis2020/16.
Zhou, Y. (2018, July). The construction and application of micro learning environment under the background of new media. In 3rd international conference on education, sports, arts and management engineering (ICESAME 2018). https://doi. org/10.2991/icesame-18.2018 (Vol. 46).

متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

Requirements of Converting Kuwait University into a Smart University from the Perspective of the Teaching Staff

د. شريفة مطيران علي العنزي- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - كلية التربية الأساسية
قسم تكنولوجيا التعليم - دولة الكويت
Email: dr.sharefahalenezi1@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، واشتملت عينة البحث على (92) عضواً من أعضاء هيئة تدريس، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستعانت بالاستبانة كأداة للبحث، وتوصلت نتائج البحث إلى أن واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة استجابة (عالية)؛ حيث جاء في الترتيب الأول (البعد الأول: متطلبات تقنية)، ويليه في الترتيب الثاني (البعد الثاني: متطلبات تنظيمية)، ويليهم في الترتيب الثالث والأخير (البعد الثالث: متطلبات بشرية)، وقد أوصى البحث بضرورة إعداد وحدة للتحول الرقمي الذكي داخل جامعة الكويت والتعاون مع مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومركز التدريب بالجامعة، ومركز تنمية القدرات في التدريب على استخدام التكنولوجيا الرقمية.

الكلمات المفتاحية: متطلبات- الجامعة الذكية- أعضاء هيئة التدريس.

Abstract:

This research aimed to identify the reality of the requirements for transforming Kuwait University into a smart university from the faculty members point of view. The research community consisted of all faculty members at Kuwait University and the research sample included (92) faculty members. The researcher relied on the descriptive approach and used the questionnaire as a research tool. This research concluded that the reality of the requirements for transforming Kuwait University into a smart university from the faculty members point of view obtained a (high) response degree, where (the first dimension: technical requirements) came first, (the second dimension: organizational requirements) came second and (the third dimension: human requirements) came last. The research recommended the need to set up a unit for smart digital transformation within Kuwait University and to cooperate with the communications and information technology center, the Training Center at the university, and faculty and leadership development center on using digital technology.

Keywords: requirements - smart university - faculty members.

مقدمة البحث:

في ظل ثورة الثورة التقنية والتكنولوجية في شتى المجالات المختلفة فقد انعكست تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأنظمة الحوسبة والواقع الافتراضي بصورة واضحة على الفرد والمجتمع، وأصبحت الجامعات أمام تحدي مواكبة التطورات التكنولوجية مما دفعها للتحول إلى صيغ ونماذج جامعية ذكية، والتي تعد الجامعات الذكية أبرزها.

والجامعة الذكية عبارة عن مؤسسة تعليمية ظهرت كنوع من الاستجابة للتحول الرقمي للجامعات التقليدية في جميع مجالات العمل الجامعي، حيث توفر أنظمة تعليمية وأجهزة مدعومة بتقنيات ذكية في البنية التحتية لأنظمتها من برمجيات ذكية وإدارة ذكية ومناهج ذكية (إسماعيل، 2022، ص. 732). وتبرز أهمية تحول الجامعات إلى جامعات ذكية من خلال ما تتميز به من قدرة على تطوير التعليم وتسهيل وصول المعلومات للطالب وزيادة التفاعل بين الطلاب وأعضاء

هيئة التدريس بما يحقق أقصى استفادة ممكنة منها وتعظيم دور تكنولوجيا المعلومات في تعزيز ريادة الجامعات (الدهشان والسيد، 2020، ص. 1282).

وتشمل متطلبات التحول للجامعة الذكية: المتطلبات التقنية والتي تتمثل في البنية التحتية الذكية في برامج تكنولوجيا المعلومات بما في ذلك أنظمة إدارة التعلم والإدارة المؤسسية والرقابة وأنظمة الحماية والأمان وشبكات التواصل الاجتماعي والمكتبة الرقمية الذكية والمواقع التفاعلية والصفحات الالكترونية، والمتطلبات التنظيمية التي تتمثل في الاستراتيجية الذكية التي تشمل الخطط والاستراتيجيات والأهداف التعليمية الواضحة ونظام الإدارة الذكية الذي يشمل استخدام برامج الإدارة المتكاملة في الجامعة، والمتطلبات البشرية التي تتمثل في الأنظمة البشرية الذكية المدربة والفعالة (El Talla, et al., 2020, P. 38).

ولذلك فقد توجهت الجهود إلى تحويل الجامعات إلى جامعات أكثر تفاعل وحيوية بما يُلبي احتياجات العصر التكنولوجي الحالي (العويني، 2016، ص. 2). فاستخدام التقنية الذكية والتحول نحو جامعة ذكية صار خيارًا حتميًا وأداة فعالة من أدوات العصر الذكي المعاصر بما يتوافق ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة (يوسف ودربالة، 2021، ص. 9).

ومن هذا المنطلق يمكن القول إن الجامعة الذكية باستطاعتها تخريج أجيال جديدة ذات كفاءات وقدرات تمكنهم من الانخراط في سوق العمل الإلكتروني القائم على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، لذا جاء البحث الحالي للتعرف على واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية تحول جامعة الكويت إلى جامعة ذكية إلا أن هناك عديد من الصعوبات تحد من هذا التحول وتعوق جامعة الكويت صوب تحقيق هذا الهدف. فقد أشار حسن وآخرون (2018) إلى أن جامعة الكويت تواجه مشكلات تتعلق ببنيتها التحتية من حيث عدم مواكبة أجهزة الحاسوب للتطورات المتسارعة في مجال تقنيات الحاسوب، بالإضافة إلى صعوبات التعامل مع شبكة الإنترنت، وقلة أجهزة الحاسبات وعدم كفايتها وضعف التجهيزات التقنية المطلوبة. وأضاف الصفار (2019) أن هناك قصور في النظام التعليمي الحالي بدولة الكويت، فالمؤسسات الثقافية والبحثية والفكرية بحاجة إلى موارد بشرية عالية التأهيل والكفاءة. وأكد الرشيدي (2020) على أن واقع التقنية في جامعة الكويت بحاجة ماسة لجهود تطويرية مكثفة ومستمرة. وفي هذا السياق أكد صفر (2021) على أن درجة الكفايات التكنولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت جاءت متوسطة أي أن تلك الكفايات لاتزال بحاجة إلى تنمية. وعليه فإن مشكلة البحث الحالي يتمثل في التعرف على واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث:

يرصد البحث الحالي مدى توافر متطلبات ومقومات الجامعة الذكية بجامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وذلك لتقييم هذه المتطلبات ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات جراء هذا الموضوع. ويؤمل أن يثري البحث الحالي المحتوى العربي وبخاصة المكتبة الكويتية بمعلومات ومعارف حول متطلبات تحول الجامعات لجامعات ذكية بما يواكب التوجهات العالمية ويُلبي جهود الدولة لتحول جامعة الكويت نحو نموذج الجامعات الذكية.

ومن المأمول أن يستفيد المسؤولين ومتخذي القرارات بجامعة الكويت من هذا البحث في دعم التحول نحو الجامعة الذكية، سعيًا لتحقيق التنافسية على المستويين المحلي والعالمي، وللتأكيد على ضرورة استخدام البرامج والوسائل التقنية الذكية والإدارة الذكية، وتفعيل الكوادر البشرية اللازمة لتطبيق التقنيات الذكية بجامعة الكويت لتحسين مستوى التعليم الجامعي.

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في التعرف على واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وينبثق منه الأهداف الفرعية على النحو التالي:

1. التعرف على مستوى المتطلبات التقنية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على مستوى المتطلبات التنظيمية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. التعرف على مستوى المتطلبات البشرية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة البحث:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث الحالي في الآتي: ما واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس العديد من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

1. ما مستوى المتطلبات التقنية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. ما مستوى المتطلبات التنظيمية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. ما مستوى المتطلبات البشرية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- **مفهوم الجامعة الذكية:**

عرف أبوجالالة وآخرون (Abougalala, et al., 2020, P. 3535) الجامعة الذكية بأنها "البيئة التعليمية القائمة على استخدام الأجهزة الشبكية والاستشعار التي تعمل باستمرار وبأسلوب تعاوني لتقديم التقنيات والتطبيقات الإبداعية عالية المستوى للطلاب والعاملين في الجامعات".

كما تُعرف الجامعة الذكية بأنها "الجامعة التي تهتم بالتعلم واستثمار العقول الموجود فيها، وتكنولوجيا المعلومات المتوافرة لديها لاستدامة المشاركة المعلوماتية وإنتاج المعارف بما يحقق التميز والتنافسية" (خاطر، 2021، ص. 220).

وعرفت خليل (2022، ص. 1032) الجامعة الذكية بأنها "مؤسسة تعليمية ذات جودة عالية وكفاءة كبيرة تقدم مستوى عالٍ من التعليم بواسطة استخدام التقنيات التكنولوجية الذكية وتوفير بيئة تعليمية غنية وتفاعلية".

- **أهمية الجامعة الذكية:**

تلعب الجامعة الذكية دور هام في تعزيز الثورة العلمية ذات الصلة باكتساب وإدارة المعرفة وإنتاج المعلومات التفاعلية وتغيير الحياة المعاصرة وتقديم البرامج التعليمية ذات الجودة العالية التنافسية وتدعم التعلم المستمر في البيئة الالكترونية (El Talla, et al., 2020, P. 38). فتأتي أهمية الجامعة الذكية من أهمية تنظيم الاتصال والتعاون بين عناصر العملية التعليمية والبيئة البحثية وحل المشكلات التي تواجه نظم التعليم التقليدية عبر التمكين التقني (الحسن وحورية، 2022، ص. 239).

كما تساعد الجامعة الذكية في دمج مجموعة من العناصر الذكية في عملية التعلم بما في ذلك تطبيق نموذج التعلم التكيفي باستخدام تكنولوجيا المعلومات الذكية وتعزيز أساليب التعاون الحديثة بين الأكاديميين في البنية التنظيمية لدعم نجاح وفاعلية التعلم، كما عززت فرص الجامعة الذكية ودمج الخدمات الموجهة نحو الذكاء من الإنتاج الحديث للتعلم التعاوني والواجهة المستدامة بين الجامعات والمؤسسات التي تساعد في تنمية المهارات والكفاءات (Kari, et al., 2019, P. 1).

- **خصائص الجامعة الذكية:**

تتميز الجامعة الذكية بمجموعة من الخصائص وأبرزها إمكانية الوصول Accessibility: والتي تشير إلى كمية المعلومات المتاحة على الإنترنت، وتصف القدرة أو سهولة الحصول على المعلومات ذات الأهمية (مطالي، 2017، ص. 47). كما تتسم الجامعة الذكية بالتنقلية، والتوجه الاجتماعي، والفاعلية التكنولوجية، والانفتاح (الرميدي وطلحي، 2018، ص. 3). كما تعني الجامعة الذكية بالتقنيات الرقمية الذكية وطرائق تشغيلها وتفعيلها في بيئة الحرم الجامعي الذكي مقارنة بالجامعات التقليدية، كما تتسم الجامعة الذكية بكونها ذات كوادر بشرية وإدارية ذكية تمتلك مهارات وأبعاد الذكاء التنظيمي وتطبق نماذجه الحديثة في إدارة عملياتها والقيام بوظائفها بشكل رقمي، والجامعة الذكية منظمة متعلمة منتجة للمعرفة النظرية والعملية المبتكرة من خلال عمليات البحث العلمي في ظل مجتمع المعرفة (أحمد، 2020، ص.ص 487-488).

- **متطلبات الجامعة الذكية:**

يتطلب التحول للجامعة الذكية توافر الإدارة الذكية من خلال التنظيم الإداري الجيد في قيادة العمليات مع الاهتمام بوضع خطط إستراتيجية بعيدة المدى لتحقيق الأهداف، والاهتمام باستخدام الشبكة العنكبوتية في تبادل المعلومات، هذا

إلى جانب ضرورة توافر رأس مال بشري يتسم بالذكاء ومؤهل وقادر على رفع كفاءة وجودة التعليم، وتوفير البيئة الجامعية الذكية (محمد والزبون، 2022).

وفي هذا السياق ذكر عبد العظيم (2017، ص. 266) أن الجامعة الذكية يتطلب منها إدراك المعلومات المعقدة في بيئتها الخارجية وأن تستجيب بسرعة لهذه المعلومات بشكل يتوافق مع أهدافها، والاستجابة بشكل إبداعي مع التهديدات والفرص، والتعلم من تجاربها مما يمنحها الفرصة لفهم بيئتها الداخلية والخارجية وإدراك أخطائها وتجنب تكرارها مما يساعدها على التميز.

هذا بالإضافة إلى ضرورة توافر الأنظمة الذكية والتي تتمثل في وحدات التحكم الإلكترونية الشبكية والتقنية، وتوافر البنية التحتية المادية والتقنية الذكية من خلال إتاحة نظم وبرمجيات تعليمية ذكية ومكتبات إلكترونية ذكية، وهناك متطلبات تنظيمية تشمل توفير الخطط الإستراتيجية الذكية (عبد الهادي، 2017، ص. 32).

- **معوقات الجامعة الذكية:**

قد يواجه التحول للجامعات الذكية بعض المعوقات منها غياب الرؤية الاستراتيجية الواضحة لدى معظم الجامعات بشأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يخدم التحول نحو الجامعات الذكية (عبد السلام، 2022، ص. 1130). بالإضافة إلى تمسك أعضاء الهيئة التدريسية بالأساليب التقليدية التي لا تواكب المستجدات التكنولوجية المعاصرة ونقص الوعي بأهمية التحول الرقمي نحو الجامعات الذكية، وكذلك المركزية في إدارة الجامعات والتمسك بالبيروقراطية عند اتخاذ القرارات، وضعف مستوى التعاون بين الجامعات على المستوى القومي والدولي، بالإضافة إلى ضعف نظم الاتصالات والمعلومات بالجامعات (الدهشان والسيد، 2020، ص. 1336).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

هدفت **دراسة إسماعيل (2022)** إلى التعرف على واقع توافر مقومات تحول جامعة جنوب الوادي رقميًا نحو نموذج الجامعة الذكية، واشتملت عينة الدراسة على (320) عضو هيئة تدريس وهيئة معاونة من كليات جامعة جنوب الوادي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة إلى أن واقع توافر مقومات تحول جامعة جنوب الوادي رقميًا نحو نموذج الجامعة الذكية من وجهة نظر عينة البحث جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث جاء واقع توافر خطط واستراتيجيات ذكية في المرتبة الأولى، ويليها توافر كوادر بشرية توظف التقنيات الذكية بالجامعة، ثم توافر إدارة ذكية بالجامعة، ومن ثم توافر حرم جامعي ذكي، وأخيرًا بيئات تعليم وتعلم ذكية.

هدفت **دراسة أبو أصبع (2021)** إلى تقديم استراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية، واشتملت عينة الدراسة على (865) من الإداريين والأكاديميين في الجامعات الأهلية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي كمناهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها أن درجة التفضيل لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية جاء بدرجة عالية، وأن الوضع الاستراتيجي الملائم لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية هو استراتيجية الثبات والاستقرار.

هدفت **دراسة خاطر (2021)** إلى التعرف على الآليات المقترحة لبناء ذاكرة تنظيمية بجامعة قناة السويس للتحول نحو نموذج الجامعة الذكية وذلك على ضوء الجهود المبذولة من الجامعة في التحول نحو نموذج الجامعة الذكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة كمنهج للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز آليات التحول نحو نموذج الجامعة الذكية هو التسويق الداخلي للخبرات والكفاءات بكليات الجامعة، وتطبيق أسلوب خرائط المفاهيم لتصنيف المعارف والخبرات الجامعية، وتصميم قواعد البيانات التي تعبر عن محتوى الذاكرة التنظيمية، إلى جانب آليه تصميم واجهه للذاكرة التنظيمية لتيسير تعامل المستفيدين.

الدراسات الأجنبية:

هدفت **دراسة "رحيم وآخرون" (Rahim et al., 2021)** إلى التعرف على كيفية استخدام الحرم الجامعي لمفهوم الذكاء الذي يدمج استخدام تكنولوجيا اتصالات المعلومات وإنترنت الأشياء، لتحسين تجارب التعلم لمستخدمي الحرم الجامعي، واعتمدت الدراسة علي المنهج الوثائقي القائم على مراجعة الأدبيات في جميع المقالات التي تم تضمينها وهي مقالات صحفية وأوراق مؤتمرات نُشرت بين عامي 2015 و2019 ومكتوبة باللغة الإنجليزية في تايلاند التي تتحدث عن إنترنت الأشياء، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات في التعليم، ومزايا وعيوب تطبيق تكنولوجيا المعلومات في التدريس والتعلم؛ وأكدت نتائج الدراسة علي أن تصورات الطلاب تتمثل في أن الحرم الجامعي الذكي جزء لا يتجزأ من مساعدة حياتهم اليومية مقارنة بطلاب الجامعات التقليدية، كما يجلب مفهوم إنترنت الأشياء قوة الإنترنت ومعالجة البيانات والتحليلات إلى العالم الحقيقي للأشياء المادية، ويقوم استخدام الواقع الافتراضي بتوسيع إمكانيات التدريس التي أحيانًا يكون من الصعب على المحاضرين أو المعلمين أو المدرسين وصف المفاهيم المعقدة وتجسيدها بشكل عملي وسهل، لذا يعد استخدام التكنولوجيا من الضروريات لمواكبة التطور التكنولوجي في القرن الواحد والعشرين.

هدفت **دراسة "كاريابر وآخرون" (Kariapper et al.,2020)** إلى التعرف على تطبيقات الحرم الجامعي الذكية المختلفة وتقديم أفضل تصور من خلال الاستطلاع، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي القائم على مراجعة الأدبيات التي تتعلق ب (50) ورقة بحثية لدراسة الهندسة المعمارية والاتجاهات الحالية للجامعات، وأكدت نتائج الدراسة علي أنه يمكن تطوير الجامعات لكي تصبح جامعات ذكية عن طريق إدماج التكنولوجيا التي تتمثل في انترنت الأشياء واستخدام الأجهزة المحمولة الذكية في المواقع الإدارية والتعليمية في الجامعات، وأن توفر أطرًا تعليمية منخفضة التكلفة وسهلة الاستخدام، كما أنه تطوير الجامعة لكي تتحول إلى جامعة ذكية يتم عن طريق دعم البنية التحتية للجامعة بالكامل لجعل كل إجراء للمؤسسة سهلًا وفعالًا من حيث التكلفة وآمنًا للغاية لإدارة البيانات والوصول إلى الحرم الجامعي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والتي تصل أيضًا إلى الموظفين والطلاب لأنشطتهم اليومية التعليمية.

هدفت **دراسة "بورنفول وتونجكيو" (Pornphol & Tongkeo, 2018)** إلى تقديم متطلبات ومفاهيم الإدارة للتحول من الجامعة التقليدية إلى الجامعة الذكية، وتحليل نظم المعلومات الأكاديمية على مستوى الجامعة بما في ذلك نظام معالجة المعاملات، ونظام المعلومات الإدارية، ونظام المعلومات التنفيذية، واعتمدت على المنهج التحليلي القائم على تحليل البيانات والمعلومات الموجودة في قواعد البيانات في الجامعات في تايلاند؛ وأكدت نتائج الدراسة أن أهم أبعاد التحول إلى جامعات ذكية تتمثل في الإنسان كمزود السياسة، والإداريين، والطلاب، والمحاضرين، والموظفين، ومستلمي الخدمة، ومدير الجودة، وموظفي الأمن، وأن إدماج التكنولوجيا يجب أن يصل إلى المناهج الدراسية، وغرفة الفصل، وأعضاء هيئة التدريس، والحرم الجامعي، وبيئة التعلم أن مجلس الجامعة مسؤول أمام سياسة التحكم والإدارة، وهناك وجود تأثير إيجابي لإعادة الهندسة العملية للجامعات، كما يجب أن يكون هناك سيطرة على أعضاء هيئة التدريس والمناهج من أجل جعلها تناسب التطور التكنولوجي الحديث، وأن البعد التكنولوجي هو مكون مهم وأداة لدعم القيادة الجامعة لتصبح جامعة ذكية بما في ذلك حتى الآن شبكة التكنولوجيا الداخلية والخارجية، توافر قاعدة البيانات وأنظمة المعلومات لدعم التنفيذ من المشغل إلى المسؤولين، وتبين أن التكنولوجيا الأساسية المدفوعة هي إنترنت الأشياء.

إجراءات وأدوات البحث:

أولاً: منهج البحث: ـ اعتمد البحث على المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، واشتملت عينة الدراسة على (92) عضواً.

ثالثاً: خصائص عينة البحث:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب خصائصها:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

النوع	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	47	%51.1
أنثى	45	%48.9
المجموع	92	%100
العمر	**التكرارات**	**النسب المئوية**
أقل من 30 سنة	23	%25.0
من 30 إلى 40 سنة	26	%28.3
من 41 إلى 50 سنة	24	%26.1
51 سنة فأكثر	19	%20.7
المجموع	92	%100
الرتبة الأكاديمية	**التكرارات**	**النسب المئوية**
محاضر	3	%3.3
مدرس مساعد	5	%5.4
مدرس	39	%42.4
أستاذ مساعد	20	%21.7
أستاذ مشارك	14	%15.2
أستاذ	11	%12.0
المجموع	92	%100
سنوات الخبرة	**التكرارات**	**النسب المئوية**
أقل من 5 سنوات	23	%25.0
من 5 إلى 10 سنوات	40	%43.5
من 11 إلى 15 سنة	18	%19.6
16 سنة فأكثر	11	%12.0
المجموع	92	%100

يتبين من الجدول رقم (1): أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب النوع هي (51.1%)، وهي الخاصة بـ(ذكر)، ويليها أقل نسبة (48.9%) وهي الخاصة بـ(أنثى)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب العمر هي (28.3%)، وهي الخاصة بـ(من 30 إلى 40 سنة)، ويليها نسبة (26.1%) وهي الخاصة بـ(من 41 إلى 50 سنة)، بينما جاءت أقل نسبة (20.7%) وهي الخاصة بـ(51 سنة فأكثر)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية هي (42.4%)، وهي الخاصة بـ(مدرس)، ويليها نسبة (21.7%) وهي الخاصة بـ(أستاذ مساعد)، بينما جاءت أقل نسبة (3.3%) وهي الخاصة بـ(محاضر)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب سنوات الخبرة هي (43.5%)، وهي الخاصة بـ(من 5 إلى 10 سنوات)، ويليها نسبة (25.0%) وهي الخاصة بـ(أقل من 5 سنوات)، بينما جاءت أقل نسبة (12.0%) وهي الخاصة بـ(16 سنة فأكثر).

رابعاً: أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبانة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارات للاستبانة، وقد اتفق (80٪) عليها، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (21) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد، وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية بلغت (15) مفردة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تم التحقق من الصدق البنائي العام لأبعاد

الاستبانة من خلال إيجاد معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث جاءت معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة بقيم مرتفعة وقد تراوحت بين (.957**-.983**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أدوات البحث حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (1)، لا أوافق (2)، أوافق إلى حد ما (3)، أوافق (4)، أوافق بشدة (5)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:-

جدول رقم (2) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لاستبانة متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	الأبعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
1	البعد الأول: متطلبات تقنية	10	.952
2	البعد الثاني: متطلبات تنظيمية	6	.967
3	البعد الثالث: متطلبات بشرية	5	.948
	الدرجة الكلية	21	.970

يتبين من الجدول رقم (2) أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد بين (.948-.967)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (.970) مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

النتائج:

1-عرض وتحليل نتائج السؤال الرئيسي والذي نص على "ما واقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استبانة متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل محور، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أبعاد استبانة متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	البعد الأول: متطلبات تقنية	3.83	.863	1	عالية
2	البعد الثاني: متطلبات تنظيمية	3.81	.927	2	عالية
3	البعد الثالث: متطلبات بشرية	3.70	.878	3	عالية
	المتوسط العام	3.79	.821		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام لواقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (.821) وبدرجة استجابة (عالية).

2-عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الأول والذي نص على "ما مستوى المتطلبات التقنية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الأول: متطلبات تقنية، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول البعد الأول: متطلبات تقنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	توفير مكتبة للوسائط الرقمية من خلال الإنترنت.	4.10	1.310	1	عالية
2	وضع رؤية رقمية قابلة للتنفيذ على أرض الواقع.	3.83	1.450	4	عالية
3	تزويد المباني بنظام طوارئ ذكي.	3.77	1.415	7	عالية
4	توفير قاعات تدريسية مجهزة بالوسائل التقنية الذكية مثل أجهزة العرض الذكية.	3.79	1.449	6	عالية
5	توفير مختبرات علمية ذكية مجهزة بالتقنيات المتطورة.	3.96	1.283	2	عالية
6	توفير بوابات إلكترونية مؤمنة بكاميرات مراقبة.	3.91	1.404	3	عالية
7	توظيف الأنشطة المتعلقة بالمناهج الجامعية في عمليات التدفق المعلوماتي (نقل المعلومات والمعرفة).	3.65	1.456	10	عالية
8	توفير مباني جامعية لديها أجهزة استشعار عن بعد.	3.67	1.438	9	عالية
9	توظيف الحوسبة السحابية في تبادل ونقل المعلومات.	3.76	1.409	8	عالية
10	توفير شبكات واي فاي منتشرة في جميع أركان الجامعة.	3.82	1.366	5	عالية
	المتوسط العام	3.83	.863		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام البعد الأول: متطلبات تقنية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.83)، وانحراف معياري (.863).

3-عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثاني والذي نص على "ما مستوى المتطلبات التنظيمية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الثاني: متطلبات تنظيمية، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناء على المتوسط الحسابي لكل عبارة كما تبين نتائج الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول البعد الثاني: متطلبات تنظيمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	دعم الهيكل التنظيمي للجامعة عمليات التطوير.	3.93	1.405	2	عالية
2	اعتماد الجامعة على الشفافية في عمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بالتحول لجامعة ذكية.	3.73	1.319	4	عالية
3	اعتماد معايير جودة لأداء الجامعة الذكية.	3.66	1.401	6	عالية
4	عمل الجامعة على زيادة حجم الإنفاق على تطوير المعرفة.	4.05	1.287	1	عالية
5	دعم الجامعة عمليات الابتكار أثناء اتخاذ القرارات.	3.72	1.432	5	عالية
6	تكوين فرق عمل وإدارات فرعية لتطبيق الجامعة الذكية.	3.78	1.299	3	عالية
	المتوسط العام	3.81	.927		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الثاني: متطلبات تنظيمية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط

حسابي قدرة (3.81)، وانحراف معياري (.927).

4-عرض وتحليل نتائج السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على "ما مستوى المتطلبات البشرية لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الثالث: متطلبات بشرية، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات البعد الثالث: متطلبات بشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
1	امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الرقمية اللازمة لقيادة الجامعة الذكية.	3.71	1.403	3	عالية
2	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على تعلم وتوظيف تقنيات الجامعة الذكية من خلال المكافآت المادية والمعنوية.	3.66	1.401	4	عالية
3	تشجيع الطلاب على اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات المرتبطة بالجامعة الذكية.	3.73	1.384	2	عالية
4	استقطاب الخبراء المميزين لتشغيل تقنيات الجامعة الذكية.	3.82	1.414	1	عالية
5	تحسين الوعي المعلوماتي لدي العاملين بالجامعة من خلال الندوات التثقيفية بأهمية الجامعة الذكية	3.59	1.438	5	عالية
	المتوسط العام	3.70	.878		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للبعد الثالث: متطلبات بشرية جاء بدرجة استجابة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدرة (3.70)، وانحراف معياري (.878).

مناقشة وتفسير النتائج:

جاء المتوسط العام لواقع متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة استجابة (عالية)، ويعزو ذلك إلى حاجة إدارة الجامعة إلى توفير بعض المتطلبات والعناصر الأساسية اللازمة من متطلبات اقنية ومتطلبات تنظيمية ومتطلبات بشرية، وذلك لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية تقوم على استخدام أفضل التقنيات الحديثة والتي تساعد الطلاب بشكل كبير في مرحلة تعليمهم الجامعية وتؤهلهم لسوق العمل، واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة **دراسة إسماعيل (2022)**، والتي أشارت إلى أن واقع توافر تلك المقومات من وجهة نظر عينة البحث جاءت (متوسطة)، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتيجة **دراسة أبو أصبع (2021)**، والتي أشارت إلى مجيء الاستراتيجية المقترحة لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية بدرجة استجابة عالية.

جاء المتوسط العام البعد الأول: متطلبات تقنية بدرجة استجابة (عالية)، ويعود ذلك إلى حاجة إدارة جامعة الكويت إلى توفير بعض المتطلبات التقنية اللازمة لتحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية تطبق أفضل المهارات التقنية، وذلك من خلال تطوير رؤية رقمية يمكن تنفيذها ميدانياً، وتجهيز المباني بنظام طوارئ ذكي، وتجهيز الفصول الدراسية بوسائل تقنية ذكية مثل أجهزة العرض الذكية، وكذلك استخدام الحوسبة السحابية في تبادل المعلومات، إلى جانب ضرورة العمل على توفير شبكات الواي فاي الموزعة في أركان الجامعة.

جاء المتوسط العام للبعد الثاني: متطلبات تنظيمية بدرجة استجابة (عالية)، ويرجع ذلك إلى احتياج جامعة الكويت إلى إعادة الهيكلة التنظيمية للجامعة حتى يمكن تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية وتطبيق أفضل التقنيات، وذلك من خلال ضرورة تقديم الدعم الكامل للأفكار المبتكرة في القرارات التي يتم اتخاذها من قِبل إدارة الجامعة، وكذلك تشكيل فرق عمل تقوم على تعلم وتطبيق أفضل المهارات التقنية البتي تتميز بها الجامعة الذكية.

جاء المتوسط العام للبعد الثالث: متطلبات بشرية بدرجة استجابة (عالية)، ويعزو ذلك إلى حاجة جامعة الكويت لتوفير بعض المتطلبات البشرية الأساسية التي تدعم تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية، حيث يتوجب على إدارة

الجامعة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الرقمية اللازمة لقيادة الجامعة الذكية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تعلم وتوظيف تقنيات الجامعة الذكية من خلال المكافآت المادية والمعنوية، إلى جانب تحفيز الطلاب على التعرف على المهارات المرتبطة بالجامعة الذكية واكتساب الخبرات والمعارف التي تساعدهم على تطبيق هذه المهارات.

التوصيات والمقترحات:

- ضرورة قيام الجامعة بعقد دورات تدريبية على استخدام التكنولوجيا وأساسيات التحول الرقمي الذكي في التعليم والبحث العلمي والإدارة.
- ضرورة قيام الجامعة بإعداد خطط واستراتيجيات جديدة تدعم فكرة تحول جامعة الكويت إلى جامعة ذكية تقوم على أفضل التقنيات الحديثة.
- ضرورة إعداد وحدة للتحول الرقمي الذكي داخل جامعة الكويت والتعاون مع مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومركز التدريب بالجامعة، ومركز تنمية القدرات في التدريب على استخدام التكنولوجيا الرقمية.
- تكوين فريق عمل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمساهمة في تنفيذ تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية.
- العمل على إعداد قاعدة بيانات فعالة داخل الجامعة تسهل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة بدقة وكفاءة عالية.
- إجراء تصور مقترح للانتقال بجامعة الكويت إلى جامعة من جامعات الجيل الرابع في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.
- إجراء دراسة مستقبلية حول تنمية مؤسسات التعليم الكويتي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

الخاتمة:

تناولت الدراسة متطلبات تحويل جامعة الكويت إلى جامعة ذكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث تمت الإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS)، كما قامت الباحثة بتفسير هذه النتائج بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي تناولت الموضوع من قبل، والاستفادة منها في أثراء النتائج ومن ثم تقديم عدد من التوصيات التي تساعد الباحثين في هذا المجال واقتراح بحوث/ دراسات مستقبلية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

- أحمد، محمد فتحي عبد الرحمن. (2020). إستراتيجية مقترحة لتحويل جامعة المنيا إلى جامعة ذكية في ضوء توجهات التحول الرقمي والنموذج الإماراتي لجامعة حمدان بن محمد الذكية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(6)، 403- 628.
- إسماعيل، آمال محمد إبراهيم. (2022). مقومات تحول جامعة جنوب الوادي رقميًا نحو نموذج الجامعة الذكية كمدخل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، (8)، 881-719.
- أبو أصبع، على فيصل أحمد يحيى. (2021). استراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الأهلية اليمنية نحو الجامعة الذكية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة إب، اليمن.
- الحسن، محاسن عبد العزيز أحمد؛ حورية، علي حسين محمد. (2022). متطلبات الجامعة الذكية ودرجة توافرها في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 42(2)، 235- 253.
- حسن، منى عبد الحميد خضر؛ الجبر، حامد سعيد سعد؛ النجار، خلود حمد؛ الحمار، أمل مبارك محمد. (2018). معوقات تطبيق تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في كلية التربية الأساسية بالكويت من وجهة نظر الطالبات. دراسات تربوية ونفسية جامعة الزقازيق، (100)، 271- 319.
- خاطر، محمد إبراهيم عبد العزيز إبراهيم. (2021). آليات مقترحة لبناء ذاكرة تنظيمية بجامعة قناة السويس للتحول نحو نموذج الجامعة الذكية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (50)، 212- 272.
- خليل، سحر عيسى محمد. (2022). تصور مقترح لتحويل جامعة أسوان إلى جامعة ذكية في ضوء مستجدات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 2(103)، 1024- 1100.

- الدهشان، جمال علي خليل؛ السيد، سماح السيد محمد. (2020). رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. المجلة التربوية جامعة سوهاج، (78)، 1249-1344.
- الرشيدي، عائشة مزيد مطلق. (2020). درجة توظيف التعلم الإلكتروني جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(1)، 230- 251.
- الرميدي، بسام سمير؛ طلحي، فاطمة الزهراء. (2018، نوفمبر). تقييم مدي توافر متطلبات الجامعات الذكية في الجامعات المصرية: دراسة حالة جامعة مدينة السادات بمصر -خطة مقترحة للتحسين- الملتقى الدولي الأول حول التكوين الجامعي والمحيط الاقتصادي والاجتماعي: تحديات وآفاق. (المنعقد في الفترة من 11-12 نوفمبر)، باريس.
- الصفار، رباب داود تقي. (2019). أثر شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق مجتمع المعرفة لدى طلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب: برنامج myu نموذجا. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، (213)، 95- 138.
- صفر، عمار حسن. (2021). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم: دراسة استطلاعية. مجلة Cybrarians، (62)، 2- 63.
- عبد السلام، هبه محمد أحمد. (2022). دور المنظمة الذكية الرقمية في تحسين الأداء المؤسسي لجامعة مدينة السادات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16 (9)، 1089-1138.
- عبد العظيم، حنان زاهر عبدا لخالق. (2017). تصور مقترح لتحويل الجامعات المصرية لجامعات ذكية في ضوء نموذج كارل ألبرشت للذكاء التنظيمي. دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، 23(1)، 213- 348.
- عبد الهادي، سحر إسماعيل محمد. (2017). أداة لتفعيل مفهوم الجامعات الذكية في الجامعات المصرية. مجلة البحوث الحضرية، 26(1)، 23- 39.
- العويني، أريج محمد عامر فوزي. (2016). استراتيجية مقترحة لتحول الجامعات الفلسطينية نحو الجامعة الذكية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- محمد، إسراء عبد الله صالح؛ الزبون، محمد سليم عودة. (2022). متطلبات تربوية مقترحة لتحول الجامعات الأردنية الرسمية نحو الجامعات الذكية في ظل الثورة المعلوماتية. المجلة الدولية لضمان الجودة جامعة الزرقاء، 5(1)، 27- 45.
- مطالي، ليلى. (2017). الوجيز في التسويق الإلكتروني. لبنان: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- يوسف، داليا طه محمود؛ دربالة، رقية عيد محمد. (2021). المتطلبات الإدارية للجامعات الذكية بمصر على ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة (4th IR) وخبرات بعض الجامعات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36(3)، 1- 86.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abougalala, R. A., Amasha, A., Areed, M. F., Alkhalaf, S., & Khairy, D. (2020). Blockchain-enabled smart university: A framework. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, *98*(17), 3531-3543.
- Akhrif, O., Benfares, C., Idrissi, Y. E. B. E., & Hmina, N. (2019). Collaborative learning services in the smart university environment. *Proceedings of the 4th International Conference on Smart City Applications*, 1-6.
- El Talla, S. A., Al Shobaki, M. J., Abusharekh, N. H., & Abu-Naser, S. S. (2020). The Reality of Implementing the Smart University Transformation Strategy at University of Palestine. International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR), 4(9), 35-52.

- Kariapper, R. K. A. R., Nafrees, A. C. M., Razeeth, M. S., & Pirapuraj, P. (2020). Emerging smart university using various technologies: a survey analysis. Test Eng. Manage, 82, 17713-17723.
- Pornphol, P., & Tongkeo, T. (2018, January). Transformation from a traditional university into a smart university. In Proceedings of the 6th International Conference on Information and Education Technology, 144-148.
- Rahim, F. A. M., Zainon, N., Aziz, N. M., Chuing, L. S., & Obaidellah, U. H. (2021). A REVIEW ON SMART CAMPUS CONCEPT AND APPLICATION TOWARDS ENHANCING CAMPUS USERS'LEARNING EXPERIENCES. International Journal of Property Sciences (E-ISSN: 2229-8568), 11(1), 1-15.

التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد

Electronic Education and Distance- Education

أ.د.مبارك بن واصل الحازمي - كلية الاعلام والاتصال- جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية

Email: hazmi-mwm@hotmail.com

ملخص البحث:

مصطلحين انتشروا في الفترة الأخيرة وهما التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني، مما تسببوا بالحيرة لبعض الطلاب والأهالي وزادت عندهم الأسئلة حول التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني ما هي أوجه الشبه بين التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وماهي اهم استراتيجيات التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني، وبما أن الاثنين يستخدمون التكنولوجيا في التعليم، لتسهيل العملية التعليمية وهذه من أهم إيجابيات التعليم عن بعد، قد يظن البعض أنه لا يوجد فرق بينهم ولكن سوف نوضح هذا الفرق بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وما هو دور المعلم والأسرة، والمؤسسة التعليمية في كلا النظامين (التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد) من خلال هذه الدراسة التي تعني بالتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد.

Abstract:

Two terms that have spread recently, namely distance education and e-learning, have caused confusion for some students and parents and increased their questions about distance education and e-education. They use technology in education, to facilitate the educational process, and this is one of the most important advantages of distance education. Some may think that there is no difference between them, but we will explain this difference between e-learning and distance education, and what is the role of the teacher, the family, and the educational institution in both systems (e-learning and distance education) through this study, which is concerned with e-learning and distance education.

يجمع العلماء المختصين على ان ثوره المعلومات التي ترجمت فيما يسمى بالإنترنت يعد اهم انجاز تكنولوجي تحقق حيث استطاع الانسان ان يلغي المسافات ويختصر الزمن ويجعل من العالم اشبه بشاشه الكترونيه صغيره في عصر الامتزاج بين التكنولوجيا والإعلام والمعلومات والثقافة والتكنولوجيا وأصبح الاتصال الكترونيا وتبادل الاخبار والمعلومات بين شبكات الحواسيب حقائق ملموسة مما أتاح سرعه الوصول الى مراكز العلم والمعرفة والمكتبات والاطلاع على الجديد لحظه بلحظه.

مفهوم التعليم الالكتروني:

مع التطورات الهائلة التي يشهدها عالم اليوم تغيرت كثير من المفاهيم التي تحكم البشر ولعل مفهوم التعليم هوا آثر المفاهيم التي تأثرت تأثرا كبيرا بالتطور المصطلحات الخاصة بالتعليم الالكتروني منها: الحادث في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات حيث بزغت مجموعه كبيره من

التعليم على الخط: (Education Online).

التعلم مدى الحياة: (learning long).

التعلم الرقمي: (Education Digital).

التعلم المبني على شبكه الانترنت: (Education based internet).

التعليم المباشر: (online Learning)

التعليم عن بعد: (Education Distance)

التدريب المبني على الاساس التقني: (Training based-Technology)

التدريب المبني على اساس الويب: (Training based-web)

التدريب المبني على اساس الحاسب الالي (Based-Computer Training)

التعريفات الخاصة بالتعليم الإلكتروني:

من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت التعلم الالكتروني هو: اسلوب يستخدم في ايصال المعلومة للمتعلم ويتم فيه استخدام اليات الاتصال الحديثة وصوره ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونيه وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، اي استخدام التقنية بجميع انواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت واقل جهد وأكبر فائدة.

التعلم الالكتروني: نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسه تعليمية ما الى أماكن متفرقة جغرافيا، ويهدف الى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعلمي تقليدي.

التعليم الالكتروني: مصطلح يوصف التعليم الذي يتم عن طريق جهاز الحاسب الالي. وفي الغالبية يكون على بيئة شبكية لكي تعطي المتعلم الفرصة للتعلم في كل الاوقات وفي جميع الأماكن تقريبا.

التعلم الالكتروني هو: تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن أو غير متزامن وباعتماد مبدأ التعليم الذاتي أو التعلم بمساعدة مدرس.

التعليم الإلكتروني هو: تلك العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولاً أو بعيداً عن الأستاذ بمسافة جغرافية يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة.

التعليم الالكتروني هو: نظام تعليمي غير تقليدي يمكن الدارس من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع الدراسة ويمكن المحاضرين من إيصال معلومات ومناقشه للمتلقين دون الانتقال إليهم آما أنه يسمح للدارس أن يختار برنامجه التعليمي بما يتفق مع ظروف عمله والتدريب المناسب والمتاح لديه للتعليم دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية.

التعليم الالكتروني هو: طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداة المتعلمين.

يهدف التعليم الالكتروني إلي:

- سد النقص في أعضاء هيئة التدريس والمتدربين المؤهلين في بعض المجالات.
- يعمل على تلاشي ضعف الامكانيات.
- جعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة حيث تتم الدراسة دون وجود عوائق زمانية ومكانية منها الاضطرار للسفر لمراكز الجامعات ومعاهد التدريب.
- تحقيق العدالة في فرص التدريب وجعل التدريب حقاً مشروعاً للجميع.
- خفض تكلفة التدريب وجعله في متناول أي فرد من أفراد المجتمع بما يتناسب وقدراته ويتماشى مع استعداداته.
- الإسهام في رفع المستوى الثقافي والعلمي والاجتماعي لدى أفراد المجتمع.
- العمل على التدريب والتعليم المستمر.
- العمل على توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يساعد على تقليل الفروق الفردية بين المتدربين، وذلك من خلال دعم المؤسسات بوسائط وتقنيات تعليم متنوعة وتفاعلية.

مزايا التعليم الالكتروني:

عند مقارنة أساليب التعليم الالكتروني بالأساليب التقليدية للتعليم تتبين لنا المزايا التالية للتعليم الالكتروني:

- تجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية.
- توسيع فرص القبول في التعليم العالي ومنها تجاوز عقبات محدودية الأماكن، وتمكين مؤسسات التعليم العالي من تحقيق التوزيع الأمثل لمواردها المحدودة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتمكينهم من إتمام عمليات التعليم في بيئات مناسبة لهم والتقديم حسب قدراتهم الذاتية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونيا فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني ومجموعات النقاش وغرف الحوار ونحوها.

- نشر ثقافة التعلم والتدرب الذاتيين في المجتمع والتي تمكن من تحسين وتنمية قدرات المتعلمين والمتدربين بأقل تكلفة وبأدنى مجهود..
- رفع شعور وإحساس الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية وآسر حاجز الخوف والقلق لديهم وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدى مما هو متبع في قاعات الدروس التقليدية.
- سهولة الوصول الى المعلم الكترونيا حتى خارج أوقات العمل الرسمية.
- تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الالكترونية في إيصال المعلومات والواجبات والفروض للمتعلمين وتقييم أدائهم.
- استخدام أساليب متنوعة ومختلفة أكثر دقة وعدالة في تقييم أداء المتعلمين نحوها.
- تمكين الطالب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ونحوها.
- توفير رصيد ضخم ومتجدد من المحتوى العلمي والاختبارات والتاريخ التدريسي لكل مقرر يمكن من تطويره وتحسين وزيادة فعالية طرق تدريسه.
- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي: لابد للطالب من الالتزام بجدول زمني محدد ومقيد وملزم في العمل الجماعي بالنسبة للتعليم التقليدي، أما الآن فلم يعد ذلك ضروريا لأن التقنية الحديثة وفرت طرق للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان وزمان معين لذلك أصبح التنسيق ليس بتلك الأهمية التي تسبب الإزعاج.
- تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم.

وسائل التعليم الالكتروني:

الاتصال المباشر (المتزامن) من خلال هذا الاسلوب يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة:

- **التخاطب الكتابي**: حيث يكتب الشخص ما يريد قوله والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها فيرد عليه بنفس الطريقة بشكل مباشر بعد انتهاء الأول من كتابة ما يريد.
- **التخاطب الصوتي**: حيث يتم التخاطب صوتيا في اللحظة نفسها عن طريق الانترنت.
- **التخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئية)**: حيث يتم التخاطب بالصوت والصورة. وتتم طريقة الاتصال المباشر عندما يقوم المدرس بتحديد ساعات معينه يتواجد بها على الخط المباشر مع طلابه.

مكونات التعليم الالكتروني:

تتكون منظومة التعليم الإلكتروني من عدة عناصر أساسية هي:

- الطلاب
- الهيئة التدريسية
- المساعدون
- الفنيون
- الاداريون

الطلاب:

يتسم طلاب التعليم الالكتروني بعدة سمات من أهمها ما يلي:

- الغالبية العظمى من طلاب التعليم الالكتروني هم أكبر سنا ولهم وظائف يباشرونها وعائلات يرعونها.
- تنوع اسباب التحاق الطلاب ببرامج التعليم الالكتروني، فقد يهتم البعض في حصول على الشهادات عمليه، والبعض الاخر لاكتساب معارف جديدة او مهارات متقدمة.
- في نظام التعليم الإلكتروني، يعتبر الطلاب منعزلين وتغيب عنهم بعض العوامل الاساسية في التعليم مثل الدافعية النابعة من الاتصال والتفاعل مع الاخرين.
- يواجه الطلاب في برامج التعليم الالكتروني وخاصة المبتدئين منهم بعض الصعوبات المتمثلة في تحديد انسب البرامج المتوفرة لهم، وكيفية الحصول على مساندة زملائهم من الطلاب.

مهارات وقدرات الهيئة التدريسية:

ينبغي أن يكون لدى القائمين على التدريس عن بعد، مجموعة من المهارات الأساسية منها:

- المعرفة ببرنامج الورد أو ما يعرف بمعالج النصوص Word Microsoft وذلك في تصميم الدروس.
- المعرفة بلغة النص الفائق Language Markup Text Hyper. (HTML)
- المعرفة بالمعيار العالمي الشهير المستخدم في نشر الوثائق إلكترونيا(Portable Document Format (Pdf
- الاستفادة من المعلومات التي تم تطويرها مسبقا من أجل إنجاز دروس جديدة.
- العمل على وجود قائمة المحتويات الرئيسة التي يجب أن تنقل المتصفح الى عدد من الصفحات القصيرة.
- عدم الإفراط في الاستعمال غير الضروري للرسومات البيانية الكبيرة الحجم أو إضافة مقاطع مرئية (فيديو). تؤدي الى ملل الطلبة والمتعلمين او المتدربين وقد تضطرهم في بعض الأحيان الى التراجع عن حفظ تلك المواد.
- الحرص على زيادة او تغيير المعلومات حسب الحاجة مع مراعاة أهمية التوقيت الزمني والتأكد بشكل دوري من استمرارية الموقع ومفاتيحه الرئيسية.
- تقديم معلومات الكترونية وبشكل كامل عن الدروس وأهداف ومراجعة وكذا التدريبات او التمارين الضرورية.
- ضرورة توفير قنوات الاتصال المناسبة المكتوبة او المسموعة او المرئية كالبريد الكتروني العادي للتبليغ عن وجود مشاكل او التزود بمعلومات حول الدروس ويستحسن العمل على تكوين مجموعات نقاش ليتمكن المتعلم والمتدرب من الاتصال ببعضهم والبعض ولتبادل المعلومات عن الحاجة.
- مطالبة المتعلم بالقيام بواجبات ووظائف منزلية homework وإرسالها الكترونيا وكذلك بتقديم حلول قصيرة للتوجيه والمساعدة على الحل (solution).
- يمكن كذلك عرض وتغطية المادة كصفحة على الشبكة او كملف قابل للتنزيل بأشكال مختلفة.
- وضع قائمة الكترونيا بالمراجع والمصادر الممكنة والمكتملة للدرس بالإضافة الى ذلك توفير الربط مع صفحات أخرى تغطي معلومات عن الموضوع وكذلك مع الحلقات الدراسية المشابهة التي تكون ايضا متوفرة على الشبكة العنكبوتية العلمية او مع المكتبات www او مع المكتبات الجامعية آل هذا من شأنه مساعدة الطالب على فهم وإدراك الحلقة الدراسية.

- **المساعدون:**

قد يجد المدرس او عضو هيئة التدريس انه من المفيد الاستعانة او الاعتماد على مساعدين له وخلفياتهم حتى يمكنه مساعدتهم وفقا لتوجيهات وتكليفات المدرس، وعليه ايضا ان يكون ملما ليقوموا بدور الوسيط بينه وبين الطلاب، لذلك ينبغي ان يلم المساعد بخصائص الطلاب بأخلاقيات التدريس.

- **الفنيون:**

يسهم الفنيون بدور كبير في التعليم الالكتروني فمن خلالهم يتم التخطيط والتصميم والإمداد بالبرامج والمقررات الدراسية ومواد التعليم، ويوفرون المساندة والخدمات الفنية لبرامج التعليم بصفه مستمرة.

- **الاداريون:**

على الرغم من ان الاداريين يؤثرون بدرجه كبيره في تخطيط وتنفيذ برامج التعليم الالكتروني إلا انهم يتخلون عن الرقابة والمتابعة على هذه المشروعات الى الفنيين بمجرد تشغيلها.

مصادر التعليم الالكتروني:

تتعدد المصادر التي يعتمد عليها التعليم الالكتروني منها:

- **التلفزيون التعليمي:**

يعتبر التلفزيون التعليمي وسيله فعاله للتعليم الالكتروني، حيث يمتاز بما يلي:

- يعتبر وسيلة مألوفة وشائعة لدى اغلبية البشر.
- يجمع التلفزيون بين كل من الاصوات والحركة والمرئيات، ويستطيع توضيح المفاهيم المعقدة والمجردة.
- يعتبر وسيلة فعالة تنقل إلى الطلاب بيئات جديدة غير تقليدية مثل (سطح القمر – الكواكب – الدول الاجنبية). ويساعد في التقاط الأحداث وعرضها أثناء حدوثها.
- يتسم بالفاعلية في تقديم المفاهيم وتلخيصها ومراجعتها.

- **مؤتمرات الفيديو:**

تعتبر مؤتمرات الفيديو من الطرق والتكنولوجيات التعليمية المتاحة في الوقت الحاضر وتشتمل على العديد من المزايا التي تؤكد فعاليتها في التعليم الإلكتروني **ومن هذه المزايا:**

- السماح بالاتصال المرئي في الوقت الحقيقي بين الطلاب والمدرس.
- مساندة استخدام وسائل تكنولوجية متعددة مثل السبورة والوثائق الخطية والفيديو.
- اتاحة إمكانية الربط بين الخبراء الموجودين في مواقع جغرافية متفرقة.

– وبالرغم من هذه المزايا إلا انها تتطلب أجهزة مرتفعة التكلفة، إلى جانب بذل مزيد من الجهد من جانب المدرس حتى لا يبتعد الطلاب من الاتصال المباشر.

- **المواد المطبوعة:**

على الرغم من أن التطورات التكنولوجية أضافت إمكانات وأدوات ومصادر حديثة للتعليم الالكتروني، إلا أن المواد المطبوعة ما زالت مستمرة كمكون أساسي لكل برامج التعليم الالكتروني، حيث يمكن تزويد الطلاب بها مباشرة أو تحميلها Downloading الكترونيا ثم تحويله الى شكل مطبوع. وتمتاز المواد المطبوعة بسهولة العرض الفعالية التكلفة وتلقائية وسهولة الاستخدام. ومن أمثلة المواد المطبوعة الكتب الدراسية التي تشتمل على محتوى معظم المقررات ومخطط المادة الدراسية الذي تشتمل على أهداف المادة العلمية وتوقعات ومواصفات الواجبات والتكليفات والقراءات المرجعية.

- **قواعد البيانات:**

هي مجموعة من السجلات المرتبة والمنظمة بطريقة يسهل معها استرجاعها بشكل فعال وعادة تكون لكل قاعدة حدود تغطية معينة سواء موضوعية أو زمنية أو شكلية.

- **أنواع قواعد البيانات:**

تنقسم قواعد البيانات إلى:

- قواعد البيانات التي تشتمل على ملخصات للكتب والدوريات.
- قواعد بيانات تقدم النصوص الكاملة لمصادر المعلومات مثل الكتب والدوريات وأعمال المؤتمرات.
- قواعد البيانات التي تقدم بيانات إحصائية ومالية عن الشركات أو عدد السكان.

شبكة الإنترنت:

تسهم الإنترنت في تعزيز وتحسين التعليم الالكتروني من خلال استخدام البريد الالكتروني email الذي يسمح بتبادل الرسائل والمعلومات، ويسهم في تقديم التغذية المرتدة feedback من قبل الطلاب وكذلك إنشاء السبورة البيضاء board white التي تشجع على التفاعلية بين الطلاب، وإمكانية إنشاء صفحة ويب أو موقع للفصل الافتراضي، ويتضمن الموقع المعلومات المختلفة عن الفصل مثل المقررات المدرسية المقدمة والتمارين والواجبات والمراجع ونبذة عن المدرس المساعد.

الفصول الافتراضية:

أدى استخدام شبكة الإنترنت في التعليم إلى تطور مذهل وسريع في العملية التعليمية كما أثر في طريقة أداء المعلم والمتعلم وإنجازها في غرفة الصف وقد نشأ على المستوى الدولي للتعامل مع الإنترنت وشبكات المعلومات التعليمية **مصطلحات متنوعة منها:**

- عالم بلا أوراق.
- جامعات بلا أسوار.
- مؤسسات التعليم للمستقبل.
- المدارس والجامعات الالكترونية.
- بيئات التعليم الافتراضي.
- الجامعات الافتراضية.
- المنهج الرقمي.

الفصول الافتراضية هي: فصول شبيهة بالفصول التقليدية من حيث وجود المعلم والطلاب، ولكنها على الشبكة العالمية حيث لا تتقيد بزمان أو مكان وعن طريقها يتم استخدام بيئات تعليمية افتراضية بحيث يستطيع الطلبة التجمع بواسطة الشبكات للمشاركة في حالات تعلم تعاونية.

يتألف الفصل الافتراضي من مكوناتها التالية:

- خاصية التخاطب المباشرة (بالصوت فقط أو بالصوت والصورة).
- التخاطب الكتابي.
- السبورة الالكترونية
- المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات بين المدرس والطلبة او بين الطلبة.
- ارسال الملفات وتبادلها مباشر بين المدرس وطلبته.
- متابعه المدرس وتواصله لكل طالب على حدة أو المجموعة من الطلبة في آن واحد.
- خاصية استخدام برامج العرض الالكتروني ونظام ادارة المحتوى التعليمي.
- خاصية استخدام برامج عرض الافلام التعليمية.
- خاصية توجيه الاسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
- خاصية توجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المدرس للطلبة.
- خاصية ارسال توصيلة لأي متصفح لطالب واحد أو أكثر.
- خاصية السماح لدخول أي طالب أو اخراجه من الفصل.
- خاصية السماح او عدمه للكلام.
- خاصية السماح للطباعة.
- خاصية تسجيل المحاضرة الصوتية والكتابية.

أنظمة التعليم الالكتروني:

أنواع أنظمة إدارة التعليم وخصائصها:

نظام إدارة التعليم: LMS

وتعني نظام إدارة LMS هي اختصار لعبارة (Learning Management System) التعليم. وهو عبارة عن برنامج Software صمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقيم التدريب والتعليم الالكتروني وجميع أنشطة التعلم في المنشآت، وعلى الجانب الآخر، فإن LMS لا تركز كثيراً على المحتوى من حيث تكوينه ولا إعادة استخدامه ولا حتى من حيث تطوير المحتوى.

نظام إدارة المحتوى التعليمي LCMS**:**

يعتبر مصطلح LCMS هو اختصار لعبارة Management Content Learning System وتعني نظام أدارة المحتوى التعليمي، على نحو مغاير عن LMS، فإن LCMS تركز على محتوى التعليمي. فهي تمنح المؤلفين والمصممين التعليميين ومختصي المواد، القدرة على إنشاء وتطوير وتعديل المحتوى التعليمي بشكل أكثر فاعلية. ويكون ذلك بوضوح مستودع repository يحوي العناصر التعليمية للمحتوى العلمي. بحيث يسهل التحكم فيها وتجمعيها وتوزيعها وإعادة استخدامها بما يناسب العملية التدريسية من مدرب، ومتدرب، ومصمم تعليمي، وخبير.

أهم مراحل LCMS

- **التسجيل:** تعني إدراج وإدارة بيانات المتدربين.
- **الجدولة:** تعني جدولة المقرر، ووضع خطة التدريب.
- **التوصيل:** وتعني إتاحة المحتوى للمتدرب.
- **التتبع:** وتعني متابعة أداء المتدرب وإصدار تقارير بذلك.
- **الاتصال:** وتعني التواصل بين المتدربين من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش والبريد، ومشاركة الشاشات.
- **الاختبارات:** وتعني إجراء اختبارات للمتدربين والتعامل مع تقييمهم.

امثله لأنظمة ادارة التعلم الإلكترونية المفتوحة المصدر:

- نظام مودل لإدارة التعلم الالكتروني MOODLE1.2.5
- نظام دوكيوز لإدارة التعلم الالكتروني DOKEOS
- نظام اتوتر لإدارة التعلم الالكتروني ATUTOR

نظام (ادوات المنهج الالكتروني)، ويب سي تي WebCT

هو نظام ادارة تعلم تجاري يستخدم من قبل العديد من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الالكتروني حيث يقدم هذا النظام بيئة تعليمية الكترونيه خصبه جدا بالأدوات من بداية اعداد المقرر لتركيبه على النظام وحتى اثناء فترة التعلم وهذا يدل على سهولة استخدامه من قبل المدرب والمتدرب وهناك آلاف المعاهد في كثير من سبعين دوله يستخدمون هذا النظام.

أمثلة لأنظمة إدارة التعليم الإلكترونية التجارية:

- نظام "ويب سي تي" WebCT لإدارة التعليم الإلكتروني.
- نظام "بلاك بورد" لإدارة التعليم الإلكتروني Blackboard Academic Suite
- نظام "تدارس" لإدارة التعليم الإلكتروني.
- نظام "مجد" لإدارة التعليم الإلكتروني.

معوقات التعليم الإلكتروني:

يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة فلو نظرنا إلى بعض المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس لوجدنا أنها بحاجة لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا حيث لايزال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح كما أن عدم البث في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني وإن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً.

ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

- الحاجة إلى بنية تحتية صلبة من حيث توفر الأجهزة وموثوقية وسرعة الاتصال بالأنترنت.
- الحاجة إلى وجود متخصصين لإدارة أنظمة التعليم الالكتروني.
- صعوبة الحصول على البرامج التعليمية باللغة العربية.
- عدم قدرة المعلم على استخدام التقنية.
- التصفية الرقمية.
- فقدان العامل الإنساني في التعليم.
- الأنظمة والحوافز التعويضية.
- الخصوصية والسرية.
- التكلفة الابتدائية العالية.
- صعوبة التقويم.
- تطوير المعايير.

طرق التغلب على معوقات التعليم الإلكتروني:

- مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.
- مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.
- زيادة التركيز على المعلم وإشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته وأنه أصبح شيئاً تراثياً تقليدياً.
- وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه.

- توفر مساحة واسعة من الحيز الكهرومغناطيسي وتوسيع المجال للاتصال اللاسلكي.
- الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً للتجدد التقنية.
- الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.
- الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية.
- تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار ووضع طرق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة.

طرق تقويم التعلم الإلكتروني:

يرى حمدي أحمد عبد العزيز(2008م) أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني من خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية:

- **الامتحانات القصيرة Short Quizzes:** وهي تقيس قدرة المتعلم على استدعاء وفهم المعارف.
- **الامتحانات المقالية Essays:** وهي تقيس مستوى عال من القدرات المعرفية وخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.
- **ملفات الإنجاز E-Portfolios:** أو ما يعرف بالحقائب الإلكترونية، وهي تجميع منظم لأعمال الطلاب الهادفة وذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى يتم تكوينها عن طريق المتعلم وتحت إشراف وتوجيه المعلم.

كما يعرفها إسماعيل محمد (2005م) بأنها: " سجل أو حافظة لتجميع أفضل الأعمال المميزة للطالب من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، في مقرر دراسي ما أو مجموعة من المقررات الدراسية، وتختلف مكونات الملف من طالب لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم الملف، ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصور ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية Links، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة CDs "، وهي تظهر قدرة المتعلم على استخدام المعارف وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية.

- تقويم الأداء:Performance Evaluation ويهتم بقياس قدرة المتعلم على أداء مهارات محددة أو إنجاز مهمة تعليمية محددة.
- المقابلات Interviews: ويمكن إجراء المقابلة في بيئة التعلم الإلكتروني بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة والمرئية من خلال مؤتمرات الفيديو.
- اليوميات Journal: وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها المتعلم باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال، وتعد من أدوات التقويم البنائي.
- أوراق العمل Paper Work.
- التأملات الذاتية Paper Reflective.
- عدد مرات المشاركة Figures Participation Learner.
- تقييم الزملاء Assessment Peer.
- التقييم الذاتي. Learner Self-assessment

ويحدد (2006م) Lee, Joyce & others نقلاً عن نبيل جاد عزمي (2008 م)، طرق مختلفة تستخدم في التقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها وهي:

- لوحات المناقشة.
- الأنشطة التطبيقية للتعلم.
- الأوراق البحثية.
- القياس الذاتي (مواقع الويب الشخصية – المجلات – المقالات).
- الاختبارات الفترية والنهائية (الاختبارات الكمبيوترية).
- المشروعات / التدريب العملي.
- الحقائب الإلكترونية (ملفات الإنجاز).

- التعلم الجماعي.
- الاختبارات النهائية.

ويرى كل من (Amanda,A.,Andrea. & Mike ،2006م) أنه يمكن استخدام الأساليب التالية في التقويم:

- الاختبارات النظامية وغير النظامية Formal and informal.
- التقويم الذاتي.
- المقابلات.
- ملاحظة المتعلمين، والتغذية الراجعة من المديرين والمشرفين.
- التعليقات
- لا تمتلك صلاحيات تُمكّنك من إضافة تعليقات.

التعليم عن بعد:

تعد الدراسة عن بعد إحدى الأنظمة الحديثة التي توفر للطالب عمومًا إمكانية الحصول على المعلومات على الرغم من بعد المسافة عن المعلمين أو الوسيلة التعليمية، التي قد تكون عبارة عن الكتاب أو مجموعة من الدراسات، والدراسة عن بعد هي عبارة عن عملية تضمن نقل البرنامج التعليمي من مكانه في المؤسسة التعليمية إلى أماكن متفرقة. كما بدأ التعليم عن بعد في عدد من الجامعات الأوروبية والأمريكية في أواخر السبعينات من القرن الماضي، فقد كانت تقوم بإرسال مواد تعليمية عن طريق البريد إلى الطالب، ثم أصبحت الحاجة للدراسة عن بعد في جميع أرجاء العالم في يومنا هذا ويعود ذلك إلى ظروف انتشار فيروس كورونا.

أنواع التعليم عن بعد:

تنقسم الدراسة عن بعد في النظام الجديد إلى قسمين هما:

التعليم الإلكتروني المباشر: ويكون فيه الاتصال مباشرًا مع المعلم، من خلال تحديد زمن معين للدرس يتضمن وجود المعلم وكل تلميذ أمام جهاز الحاسوب خاصته، والطالب فيه يكون مرتبطًا بالمعلم مباشرة؛ بحيث يحصل على المادة.

التعليم الإلكتروني غير المباشر: وفيه يتلقى الطالب التعليم من غير اتصال مباشر مع المعلم، لكن يمكن له أن يتصل بالمادة التعليمية مباشرة، من خلال عدة طرق كالمنصات التعليمية التي تخصص للدروس التعليمية وتقيد الطالب أو المعلم بوقت محدد.

طريقة التعليم عن بعد:

هناك عدة نقاط مهمة عند التحدث عن كيفية التعليم عن بعد وطريقته، **وتتمثل بما يأتي:**

- تعتمد الدراسة عن بعد على الارتباط الذي يحصل بين كل من المعلم والطالب، وفي المرحلة الأولى يكون دور الأسرة مهمًا جدًا في نجاح عملية التعليم عن بعد.
- تكون الأسرة هي الوسيط بين نظام الدراسة عن بعد والطالب خاصة حال صغر سنه فتهيء له ورق العمل الذي يشابه الواجبات المنزلية، كما تساعده على حل الأسئلة.
- تنظم الأسرة جدول الحصص مع المدرسة، كما ينبغي عليها أن تخصص مكانًا مناسبًا داخل البيت، ويجب أن يكون الطالب مستعدًا لأن يجلس للدرس بالملابس الخاصة بالبيت على سبيل المثال.
- يجب أن تكون الأسرة قادرة على ربط الطالب بالدرس المتاح، ان ألا تترك فجوات بين الدروس، أو بين المواد، حتى ينهي الطالب ما عليه من التزامات صفية تؤهله حتى ينتقل إلى مرحلة جديدة بكل ثقة.

التعليم عن بعد وتحفيز الابتكار:

إن الأزمة التي اجتاحت العالم جعلت العديد من دول العالم سباقة في أن تتوجه للتعليم عن بعد والذي يعتبر المدخل للتعليم الذكي وستفتح آفاقًا للتعليم فيها لكيلا يعتمد الطالب على مصدر واحد للتعليم وتتيح للطالب تحصيل العلم من أي مصدر أو مكان، كما لا تلزمه بزمن معين للتعليم، فضلاً عن أنها تعتمد على وسائل أكثر تطورًا مثل الذكاء الاصطناعي والروبوتات.

وتؤكد المؤشرات أن تنفيذ مبادرة التعليم عن بعد في بعض تلك الدول يسير على ما يرام وهو ما يرجع إلى امتلاك الدول بنية تكنولوجية متقدمة وبنية تحتية، وتشكل سرعة الإنترنت من أهم العناصر الأساسية في البنى التحتية والتي من شأنها تحديد الاستراتيجيات التي سيتم اتباعها والمعتمد عليها في التعلم عن بعد، وقد تم العمل على ترسيخها والاستثمار فيها

منذ سنوات عدة، فضلاً عن الاستعدادات الدؤوبة والجهود الكبيرة التي تم تبذلها لكي يتم هذا التنفيذ بأقصى درجات الدقة.

فوائد التعلم عن بعد:

- يساعد على مواجهة تحديات المدارس في زيادة نسبة غياب الطالب والتسرب الدراسي.
- يسهم في تقليل الهدر من الموارد ويوفر نظام متابعة دقيقة لمستوى تقدم الطلبة.
- ينمي مهارات الطالب في التعلم للمستقل والتعلم الذاتي ويكسبهم مهارات شخصية.
- ينمي مهارات التواصل ويسهل عملية التواصل مع جميع المعنيين بتعلم الطالب.
- يخلق منظومة تعليمية متطورة تتماشى مع التقدم المتسارع في العالم.
- يستشرف المستقبل في حقبة العصر الرقمي من أجل التصدي للأزمات بالذكاء الرقمي.
- يعطي الفائدة للطالب في جرعة مفيدة وممتعة وسريعة وسهلة الاستيعاب.
- يساعد على اكتشاف البراعة الرقمية للطالب في مرحلة الطفولة المبكرة.
- يضمن إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.
- يجعل الطالب أكثر اهتمامًا عند استخدام تقنيات جديدة في التعليم.

الصعوبات التي تواجه عملية التعليم عن بعد:

- عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين لهذه المرحلة الانتقالية المفاجئة إذ أن نسبة كبيرة من المعلمين لم تكن لديها الوسائل اللازمة التي تمكنهم من مواكبة التعليم عن بعد وبعضهم لا يملك الخبرة الكافية في الجوانب التقنية التي تدير العملية التعليمية.
- عدم استعداد المعلمين وأولياء الأمور لمبدأ التعلم عن بعد.
- قد يصعب على بعض الأسر توفير الوسائل المطلوبة والتي تساعد في العملية التعليمية خاصة الأسر ذوي الدخل المحدود والمتوسطة والأسر الذين يملكون أكثر من طالب في المراحل التعليمية.
- عدم قدرة المتعلمين في التعليم المهني والتقني على التعلم في فصول افتراضية في بعض التخصصات التي تتطلب تطبيقات عملية وورش وتدريب أكبر في عملية المتابعة.
- صعوبات وضغوط أكبر على أولياء الأمور والذي يتطلب منهم جهدا.
- آليات التقييم وضمان نزاهتها وطرق تنفيذها.
- الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت.
- افتقاد الطالب لتلاميذ المدرسة ممن يماثلونهم سنا.

التحديات التي يواجهها المجتمع في عملية التعلم عن بعد:

من أهم هذه التحديات التالي:

- إمكانية توفير المدرسة لموارد تعليمية كافية للطالب.
- كثرة الواجبات والمشاريع المطلوبة من الطالب واللازم تسليمها خلال فترة زمنية قصيرة.
- عدم تناسب الواجبات المطلوبة من الطالب، ما يستدعي القلق من عدم استفادة الطالب من البرامج التعليمية المقررة بالشكل المطلوب.
- الحاجة للكثير من وقت الوالدين لتقديم الدعم لطفلهما.
- صعوبة الوصول للمنصة التعليمية الخاصة بالمدرسة.
- توافر الكتب المدرسية.
- عدم كفاية الحصص الافتراضية المباشرة.
- عدم وضوح الخطط التعليمية الواردة من المدرسة.
- طرق التواصل بين المعلم والطالب.
- عدم القدرة على سداد الرسوم المدرسية بسبب التغيير الذي طرأ على الوضع المالي للأسرة.
- بالإضافة إلى عدم امتلاك أجهزة تعليمية كافية للطلبة.

وتضمنت بقية التحديات التي تسعى بعض الدول لقياس رأي ذوي الطلبة فيها:
عدم توافر الكتب التعليمية، وعدم كفاية الحصص الافتراضية المباشرة، وعدم وضوح الخطط التعليمية الواردة من المؤسسة التعليمية، وطريقة التواصل بين المعلم والطالب وعدم القدرة على سداد الرسوم المدرسية بسبب التغير الذي طرأ على الوضع المالي للأسرة، بالإضافة إلى عدم امتلاك أجهزة تعليمية كافية للطلاب.
وبينت بعض الاستبيانات عن مدى رضا ذوي الطلبة عن البرنامج والوسائل التي تعتمدها المؤسسة التعليمية في تطبيق خطة التعليم عن بعد، أيضاً وضوح الواجبات والمهام المنزلية التي أعدتها المؤسسة التعليمية، وجودة وملاءمة المحتوى التعليمي في برنامج التعليم عن بعد، وحجم الجهد والعمل المطلوب من الطالب خلال فترة التعليم عن بعد. وسعت بعض الاستبيانات إلى التعرف على مدى ملاءمة وضع الأسرة للتفاعل مع منظومة التعليم عن بعد، من خلال استيضاح ما إذا كان منزل الأسرة به مساحة مخصصة ومناسبة للدراسة والتعليم عن بعد لكل طالب (مكان منفصل لكل طالب) والوضع الوظيفي الحالي لولي الأمر، ومدى تعاون جهة العمل معه عبر السماح بساعات عمل مرنة تمكنه من الإشراف على أبنائه الطلبة خلال فترة التعليم عن بعد.

آفاق التعليم عن بعد:

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الشروط التي يجب أن تتحقق من أجل نجاح التعلم عن بعد والتي تؤثر بشكل مباشر على إثراء العملية التعليمية، **ويمكن تلخيص شروط نجاح التعليم عن بعد كما يأتي:**

- أن يكون النظام التعليمي المستخدم سهل الاستخدام.
- أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وعلم باستراتيجيات التدريس الفعال.
- توافق وانسجام الطالب مع أسلوب المعلم.
- وجود دافع ورغبة لدى الطالب للتعلم.
- وضوح خصائص نظام التعلم عن بعد والتي تميزه عن التعلم التقليدي.

الاستفادة من المتغيرات التي صاحبت التنفيذ الواسع لتجربة التعليم عن بعد من أجل المحافظة على ريادة القطاع الخاص في تقديم خدمات تعليمية تتميز بكل من:

- مواكبة التغيرات التكنلوجية والتقنية.
- مخرجات تعليم تتناسب مع احتياجات وتطلعات المجتمع وأسر الطالب.
- خدمات تعليمية تنافسية على المستوى المحلي والعالمي.
- الترويج لخدمات التعليم خارج النطاق الجغرافي للدولة.

ويمكن أن يتم ذلك للقطاع الخاص من خلال الاستفادة من مجموعة عوامل:

- التكلفة الأقل لتنفيذ العملية التعليمية فلا يحتاج الطالب لدفع تكاليف المواصلات أو الحاجة إلى تغيير مكان السكن تبعًا لموقع المدرسة أو الجامعة.
- يمكن التسجيل في الدورات المختلفة حسب رغبة الشخص وميوله، فلا حاجة لأن يكون صاحب اختصاص أو صاحب خبرة بمجال معين.
- يمكن التواصل مع المعلم بشكل مباشر ومناقشته وطرح الأفكار والآراء المختلفة والمتنوعة ومناقشتها والتركيز على المهم منها، مما يعزز من تطوير مهارة حل المشكلات لدى الفرد (المستفيد من العملية التعليمية)، ويزيد من فرص الإنتاج والإبداع.
- أثر التعليم عن بعد على إنتاجية وعمل الآباء عن بعد.
- تسريع دمج وتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق بالصفوف الدراسية.
- كيفية استيعاب الذين كان يتعذر عليهم أحيانًا الالتحاق بالتعليم التقليدي، بسبب ظروف العمل أو المسؤوليات المنزلية.
- تحقيق رغبات الطالب في الحصول على أكبر قدر ممكن من ساعات الدراسة في المواد التي يملكون فيها قدرات أكبر وطموح في التخصص وزيادة المهارات.
- المساعدة في مواجهة تحديات المؤسسات التعليمية لمواجهة نسبة غياب الطالب والتسرب الدراسي.

- معالجة السلبيات الناتجة عن التعلم عن بعد وانخفاض التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وفقدان الجو العام للمحاضرات، وتفضيل بعض الطلاب المحاضرات التقليدية.
- بحث استثمار البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعي لدعم تحول المؤسسة التعليمية إلى دورها المستقبلي، حيث يمكن أن تكون مراكز بحثية، إلى جانب إنشاء حلول قائمة على الذكاء الاصطناعي يتم تنسيقها على النحو الأمثل لاستثمارها من جميع العاملين في تطوير التعليم.
- مساهمة الطالب وأسرهم في اختيار المناهج الأنسب لتطلعاتهم.
- تطوير قدرات أولياء الأمور في التدريس ومتابعة تقييم أولادهم.
- تصميم برامج تتناسب وقدرات أصحاب المواهب للتحصيل الإضافي المتخصص.
- بحث دمج ومشاركة كل مؤسسات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والصحية في العملية التعليمية والتربوية، للوصول لجاهزية الخريج لخدمة المجتمع.
- بحث تعديل التشريعات لتسمح لأصحاب القدرات الخاصة والرغبة في التحصيل بمرونة سنوات الدراسة والانتقال بين المراحل التعليمية.
- تحديد المطلوب تعديله وتطويره وتصميم برامج في التعليم لتتوافق مع:
  - العمل عن بعد للطالب في المستقبل.
  - معلومات ومهارات الأستاذ الفنية والثقافة الصحية.
  - مهارات الطالب في إدارة الوقت والثقافة الصحية.
  - مهارات الآباء للتعامل مع نظم التعليم (المختلطة) والثقافة الصحية ومتابعة متطلبات التعليم عن بعد الفنية.

أنواع التقييم

يمكننا أن نميز أربعة أنواع (رئيسة) من التقويم طبقًا لتوقيتات إجرائها وهي كالتالي:

التقويم القبلي: وهو ما يكون قبل الدرس لمعرفة مستوى الطالب.

التقويم البنائي: ويعد من أهم أنواع التقويم حيث يستخدمه المعلم طوال فترة شرح الدرس.

التقويم التشخيصي: وذلك لتشخيص الطالب وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالب.

التقويم البنائي أو الختامي: وهو ما يستخدم لتقييم ما تعلمه الطالب في النهاية

أنواع التقييم المناسب لنظام التعلم عن بعد:

سنتناول في هذا الجزء أنماط الأسئلة المناسبة لتقييم تعلم الطلاب وفقًا لكل مرحلة من مراحل التقييم السابق عرضها.

أسئلة الكتاب المفتوح open book exams

يقصد بهذا النوع من الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير لدى الطلاب ومعرفة مدى فهمهم واستيعابهم لموضوع معين من المنهج، وهذا النوع من الأسئلة يقيس مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد والتقييم، ويصلح هذا النوع من الأسئلة للطلاب بمراحل التعليم المتقدمة.

مميزات نظام أسئلة الكتاب المفتوح:

- يوفر فرصة للطلاب لاكتساب المعرفة أثناء عملية التحضير لجمع المواد التعليمية المناسبة بدلاً من مجرد تذكرها أو إعادة كتابتها.
- يعزز مهارات استرجاع المعلومات للطلاب من خلال إيجاد طرق فعالة للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة من الكتب والمصادر المختلفة.
- يساعد هذا النمط من الأسئلة في التخفيف من قلق الامتحانات.
- اصطحاب الطالب للكتب والمراجع ومصادر المعلومات يبعث على الطمأنينة وإن لم يستخدمها في الإجابة عن الأسئلة، وهو ما يوفر ألفة بين الطالب والكتاب.
- يعزز مهارات الفهم والتلخيص لدى الطلاب لأنهم يحتاجون إلى تحويل تفاصيل محتوى الكتب والمواد الدراسية الأخرى إلى ملاحظات بسيطة وسهلة الاستخدام للامتحان، وهي مهارات تفيدهم بعد ذلك في دراساتهم العليا.

- يفترض هذا النمط من الامتحانات أن تسهيل امتلاك الطالب لبنية معرفية أساسية يوفر له قدرًا مناسبًا من المعلومات والحقائق والنظريات المعاصرة ليستخدمها في تفسير البيانات، وبناء الاستنتاجات الذاتية، وتصميم التجارب الافتراضية.
- تساعد الطالب في التمكن من مهارات التعلم الذاتي، حيث تحفزه على استخدام مصادر التعلم بمهارة، والربط بين المعلومات المعطاة للوصول إلى ناتج معرفي جديد.

عيوب امتحانات الكتاب المفتوح

- صعوبة تطبيق هذا النوع من الاختبارات على بعض الطلاب؛ نظرًا لضعف قدراتهم.
- ضياع الكثير من الوقت؛ حيث إن هذا النوع من الأسئلة يحتاج لوقت طويل لتطبيقه.
- صعوبة توفير الكتب لجميع الطلبة، مما يؤثر على إجابات الطلاب.
- هناك حاجة إلى المزيد من المساحات المكتبية للطلاب أثناء الامتحان لأن الطلاب غالباً ما يحتاجون إلى الكثير من المساحات للكتب المدرسية والملاحظات والمواد المرجعية الأخرى.
- قد يُغري هذا النظام الطالب بتضمين إجاباته اقتباسات أكبر من الحد الأدنى المطلوب أو الضروري.
- قد يُغري هذا النظام الطالب باستخدام ما قام بوضعه من ملاحظات أو شروح أو تعليقات (في هوامش الكتاب المدرسي أو المذكرة) على بعض جزئيات أو نقاط من المحتوى المعرفي موضوع الامتحان دون أن تكون هذه الملاحظات أو الشرح بالضرورة هي الأكثر ارتباطًا بأسئلة الامتحان.
- في هذا النمط من الامتحانات تكون مهمة تحقيق الانضباط وحفظ النظام في قاعات الامتحان أكثر صعوبة، وتمثل عبئًا أكبر على المعلمين.

الأسئلة الإلكترونية Electronic questions

هي العملية التعليمية المستمرة والمنتظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية وعن طريق استخدام الحاسب وتكنولوجيا المعلومات في عملية تقييم الأنشطة ذات الصلة بالأنشطة الطلابية مستخدمة في ذلك الوسائط المتعددة وبإجراء التعزيز المباشر، ويطلق عليها أحيانًا الاختبارات المحوسبة. وهناك نوعان من الاختبارات الإلكترونية منها التفاعلية التي يتفاعل معها الطالب وتعطيه الإجابة الفورية ومنها العادية التي تتطلب التصحيح من المعلم.

مميزات الاختبارات الإلكترونية

- سرعة الحصول على النتائج.
- المرونة وتوفير الوقت.
- التصحيح التلقائي.
- إمكانية تدريب الطالب على الاختبار أكثر من مرة.
- يمكن حفظها بسهولة.
- ارتفاع في صدق وثبات الاختبار والبعد عن التحيز الشخصي.

عيوب الاختبارات الإلكترونية

1 ـ الإعداد لها يتطلب مهارة وتدريبا وبالتالي تستهلك وقتاً طويلًا.
2 ـ قياس المهارات العليا أمر صعب في الاختبارات الموضوعية.
3 ـ أجهزة الحاسوب تحتاج إلى صيانة ويمكن أن ينقطع الاتصال بالإنترنت.
4 ـ يحتاج الطلاب مهارة وخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات.
5 ـ يحتاج المعلم إلى التدريب على التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الامتحانات.
6 ـ يجب أن تكون كل الأطراف المعنية بالاختبارات ذات تنظيم عال.

المشروعات البحثية:

وفي هذا النوع من التقييم يتم تكليف الطالب بعمل مشروع بحثي يتضمن ما تعلمه عن المادة ويتم مناقشة الطالب عن بعد فيما قدمه ومعرفة مدى فهمه واستيعابه للمادة، ويعتبر هذا النوع من أفضل أنواع التقييم للطلاب في المراحل العليا

من التعليم، وتستخدمه العديد من المدارس بأوروبا وأمريكا ومعظم جامعات العالم طبقت هذا النوع من التقييم بعد انتشار جائحة كورونا.

الخلاصة والتوصيات

من خلال العرض السابق لأساليب التقييم التي يمكن أن تستخدم في ظل ظروف انتشار فيروس كورونا نستنتج أن المعلم يجب أن يوازن بين ظروف طلابه وطبيعة المادة العلمية ونوعية التقييم ويختار المناسب بينهم طبقًا لظروف كل مادة. وتتمثل التوصيات في التالي:

- تدريب الطلاب على نظام التقييم عن بعد، وغرس ثقافة الإجابة بموضوعية والاعتماد على النفس.
- استخدام أساليب التقييم المتنوعة طبقًا لظروف وحالة المادة والطلاب.
- تهيئة الطلاب لمهارات التفكير العليا والإجابة على أدوات التقييم المناسبة لذلك.

التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد والفرق بينهم:

يُلاحظ أنَّ كلّ من التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد يحملان معنى متقاربًا، ولكنَّهما يختلفان عن بعضهما بفروق لا يلاحظها كثير من الأشخاص، حيث يعتمد هذين الأسلوبين التعليميين على التكنولوجيا الحديثة لنقل العلم والمعرفة، ولكن بطرق متنوعة ومختلفة، ولهذا سنركز على ماهية التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، والفرق بينهما.

ما المقصود بالتعليم الالكتروني:

يُعرف التعليم الإلكتروني على أنَّه الدورات العلمية التي يتم تقديمها عبر الإنترنت دون الحاجة للذهاب إلى الفصل الدراسي، بحيث يتم تقديم المعرفة من خلال الإنترنت، أو القرص المضغوط أو شريط الفيديو، أو القناة التلفزيونية، ويمتاز هذا النظام التعليمي بالتواصل التفاعلي بين المعلم والطلاب، بحيث يُتيح للطالب رفع يديه والتفاعل في الوقت الفعلي للمحاضرات المباشرة، ولكن قد تكون المحاضرة مسجلة مسبقًا، وبالتالي يتواجد المدرس الذي يتفاعل ويُصنف مشاركات الطالب وواجباته واختباراته، ولذلك فلقد ثبت أنَّ التعليم الإلكتروني واحدًا من أفضل سبل التعلم.

ما المقصود بالتعليم عن بعد:

يُقصد بالتعليم عن بعد المجال التعليمي الذي يركز على علم أصول التدريس والتكنولوجيا، وتصميم النظم التعليمية، بحيث يتم دمجها بشكل فعّال لتقديم المعرفة إلى الطلاب غير المتواجدين فعليًا في الموقع الدراسي، ويساعد هذا الأسلوب التعليمي على تواصل المدرسين والطلاب بشكل غير متزامن، أي ضمن أوقات اختيارية، وذلك عن طريق تبادل الوسائط المطبوعة، أو الوسائل الإلكترونية، أو من خلال التكنولوجيا التي تسمح لهم في التواصل بشكل متزامن.

يستدعي التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد أدوات تعليمية متشابهة عبر الإنترنت، ولكنهما يختلفان عن بعضهما بأمور متعددة.

المقارنة بين التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد:

الموقع التعليمي:

- يمتاز التعليم الإلكتروني بإمكانية تواجد الطلاب مع المدرس في الفصل الدراسي أثناء العمل؛ وذلك من خلال دروسهم وتقييماتهم الرقمية.
- أما التعليم عن بعد: يتلقّى الطلاب المعرفة في المنازل، بينما يقوم المعلم بتعيين العمل والتحقق بذلك رقميًا.

التفاعل:

- يتضمن التعليم الإلكتروني تفاعلًا شخصيًا بين الأستاذ وطلابه وفق أسلوب منتظم، وذلك لأنَّ التعلّم عبر الإنترنت يُستخدم كأسلوب التعلم المدمج جنبًا إلى جنب مع استراتيجيات التعلّم الأخرى.
- لا يتضمن التعلم عن بعد أي تفاعل شخصي بين الأستاذ وطلابه، حيث يعتمد التعلّم على أشكال الاتصال الرقمية، وخير مثال على ذلك تطبيقات المراسلة، ومكالمات الفيديو ولوحات النقاش ونظام إدارة التعلّم في المدرسة (LMS).

الهدف المرجوّ من استراتيجية التعلّم:

- صُمم التعلّيم الإلكتروني لاستخدام مجموعة متنوعة من طرق التدريس الشخصية المختلفة وهو بذلك طريقة تكميلية لدمج الأشياء في غرفة الصف وذلك بهدف توفير مجموعة متنوعة من فرص التعلّيم للطلبة.
- التعليم عن بعد يقدم المعلومات عبر الإنترنت فقط، ولا يستخدم أيّ تنوّع في أسلوب التدريس الخاص بالعملية التعليمية.

المرونة:

- يتمتع التعليم الالكتروني بالمرونة، ولكنّه يعتمد على رفع الواجبات، ومتابعة الحضور والغياب مع الأستاذ، أو المؤسسة التعليمية.
- أما التعليم عن بعد فانه يتمتع أيضًا بالمرونة، ولكنّه لا يتقيّد بمكان ووقت معين، بل يستطيع الطالب التعلّم في الوقت والمكان الذي يريده.

أيّهما أفضل التعليم الإلكتروني أم التعليم عن بعد؟

يتمتع كلّ من التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بمزايا متنوّعة، فكلّ واحد منهما يتخذ مكانًا مختلفًا للتعليم، وقد يكون أحدهما أفضل من الآخر، وذلك حسب احتياجات كلّ من المعلم والطالب، ولكن يُذكر أنَّ التعلم الإلكتروني هو الخيار الأفضل لمعلمي المدارس المتوسطة والثانوية الذين يفضلون توفير طرق متعددة لطلابهم أثناء التعليم، بينما يُمثل التعليم عن بعد الخيار المثالي مع الطلاب الأكبر سنًا، والذين يتعاملون مع التكنولوجيا في المنزل، يقع على عاتقهم مسؤولية التعلّم، ومع هذا فإنَّ التعليم عن بعد يتمتع بميزة أفضل عندما يتم إغلاق المؤسسات التعليمية بشكل فجائي.

أخيراً يوصي الباحث بالتوفيق بين النظامين وفقاً لاختلاف نوع التعليم، والعمر الزمني للطالب والامكانيات المتاحة في المؤسسة التعليمية وثقافة البيت وامكانياته التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وغيرها. أي أن التكامل بين المؤسسة التعليمية والأسرة ضروري لنجاح البرنامج في تحقيق أهدافه.

المراجع العربية:

-اسماعيل، الغريب زاهر، 2009م، التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

-أحمد القطامين، الإدارة الاستراتيجية، حالات ونماذج تطبيقية، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2002م.

-درويش، إيهاب،2009م، التعليم الإلكتروني فلسفته، مميزاته، مبرراته، متطلباته، إمكانية تطبيقه الطبعة الأولى، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

-الفار، إبراهيم عبد الوكيل، 2012م، تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (2,0)

-أفنان نظير دروزة،2002م، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، عمان، دار الشروق.

-عبد الحافظ سلامة، سعد الدايل، 2005 م، مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، الرياض، دار الخريجي.

-سالم، أحمـــد محمد، 2006م، التعلم الجوال Mobile Learning، رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، كلية التربية للبنات بالرياض، الأقسام الأدبية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة من 25- 26 يوليو2006، موقع تكنولوجيا التعليم.

-مجدي محمد يونس، التعليم بالمحمول صيغة جديدة للتعليم عن بعد (الجزء الثاني)، مجلة الجالية لكل المصريين بالخارج، 2011م

-حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الكويت، دار القلم، 1984م. الطبعة التاسعة.

-محمد رضا البغدادي، تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002م، الطبعة الثانية.

-سلامة، عبد الحافظ محمد، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، الطبعة الأولى، عمان، دار الفكر 1417هـ.

-المحيسن، إبراهيم، المعلوماتية في التعليم، مجلة عرب يوتر، عدد 73، أكتوبر 1996م.

-الموسى، عبد الله بن عثمان، مستقبل شبكة إنترنت في المملكة العربية السعودية، مجلة عصر الحاسب، العدد الخامس ذو الحجة 1416هـ.

-عبد اللطيف الصفي الجزار،2000م، مقدمة في تكنولوجيا التعليم، النظرية والعملية، القاهرة مطبعة المسلة الذهبية.

-محمد السيد علي الكسباني، 2002م، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، القاهرة، دار الفكر العربي.

-إبراهيم الفار،2002م، استخدام الحاسوب في التعليم، (ط1)، عمّان، دار الفكر.

-قسيم محمد الشناق، حسن على بنى دوحي، 2009م، اساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

-محمد عبد الحميد، 2005م، المؤسسات الجامعية، منظومة التعليم عبر الشبكات، ط1، عالم الكتب، (مصطفى جودت صالح: فصل المؤسسات الافتراضية).

-أحمد إسماعيل حجي، 2003م، التعليم الجامعي المفتوح عن بعد، من التعليم بالمراسلة إلى الجامعة الافتراضية، ط1، عالم الكتب.
-أحمد عبد المجيد، 576، 2012م، المدارس الذكية...تعليم مبني على العقل،1433هـ.
-مسعد محمد إبراهيم حليبه، أستاذ مساعد بجامعة أم القرى، تاريخ النشر غير محدد، المحاضرة الحادية عشرة من التعليم التقليدي إلى التعليم باستخدام الإنترنت، (1433/12/10هـ).
-شحاته، حسن، 2009م، التعليم الإلكتروني وتحرير العقل، آفاق وتقنيات جديدة للتعليم، الطبعة الأولى، دار العالم العربي، القاهرة.
الأمم المتحدة (2020): موجز سياستي التعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها، متاح في
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf
البنك الدولي (2020): إدارة تأثير فيروس كورونا المستجد على الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم، متاح على
https://blogs.worldbank.org/ar/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing
المذكرة الفنية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم، التعليم في حالات الطوارئ أثناء جائحة كوفيد 19، متاح على
https://inee.org/system/files/resources/INEE%20Technical%20Note%20on%20COVID-19%20ARA%202020-06-03_0.pdf
[1] MARIJA BUŠELIĆ (2012): Distance Learning – concepts and contributions, Oeconomica Jadertina, 2 No. 1, 2012 , Available At
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=124393&lang=en
Raymond Chiong (2009): Distance Learning Concepts and Technologies, available at
https://www.igi-global.com/chapter/distance-learning-concepts-technologies/17430
Radha Mohan (2016): MEASUREMENT, EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION, PHI Learning Pvt. Ltd, Delhi, P8.
[1]Kay Wijekumar (2006): Problems with Assessment Validity and Reliability in Web-Based Distance Learning Environments and Solutions, available At
https://www.learntechlib.org/noaccess/6259/
[1] الأمم المتحدة (2020): موجز سياستي التعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها، متاح في
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf
[2] البنك الدولي (2020): إدارة تأثير فيروس كورونا المستجد على الأنظمة التعليمية في أنحاء العالم، متاح على
https://blogs.worldbank.org/ar/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing
[3] المذكرة الفنية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم، التعليم في حالات الطوارئ أثناء جائحة كوفيد 19، متاح على
https://inee.org/system/files/resources/INEE%20Technical%20Note%20on%20COVID-19%20ARA%202020-06-03_0.pdf
[4] MARIJA BUŠELIĆ (2012): Distance Learning – concepts and contributions, Oeconomica Jadertina, Vol. 2 No. 1, 2012 , Available At
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=124393&lang=en
[5]Raymond Chiong (2009): Distance Learning Concepts and Technologies, available at
https://www.igi-global.com/chapter/distance-learning-concepts-technologies/17430

[6]Radha Mohan (2016): MEASUREMENT, EVALUATION AND ASSESSMENT IN EDUCATION, PHI Learning Pvt. Ltd,Delhi,P8.

[7]Kay Wijekumar (2006): Problems with Assessment Validity and Reliability in Web-Based Distance Learning Environments and Solutions, available At https://www.learntechlib.org/noaccess/625

^elearningnc.gov‹ What is eLearning? , 25-8-2020

^igi-global.com‹ What is Distance Education , 25-8-2020

^aeseducation.com‹ What's the Difference Between Online Learning and Distance Learning? , 25-8-2020

^letsgoandlearn.com‹ The Differences between eLearning & Distance Learning , 25-8-2020

درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

Degree of Practicing Values of Integrity by Teachers of Social Studies and Civic Education in High- Schools, Kingdom of Saudi Arabia Leaders in Hail University

أ. تغريد بنت ضاوي شمروخ العنزي - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Email: Tganzi2016@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واشتملت أداة البحث على استبانة تكونت من (41) فقرة توزعت على ثلاث مجالات النزاهة الشخصية، والمهنية، والاجتماعية، طبقت الأداة على عينة تكونت من (353) من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج البحث أن ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، وحصل المحور الثالث المتعلق بقيم النزاهة الاجتماعية على المرتبة الأولى، يليه المحور الأول المتعلق بقيم النزاهة الشخصية في المرتبة الثانية، وحصل المحور الثاني المتعلق بالنزاهة المهنية على المرتبة الثالثة، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بإشراك المعلمات بوجه عام ومعلمات الدراسات الاجتماعية تحديدًا في برامج ودورات ومشاغل تربوية حول أهمية ممارسات قيم النزاهة من خلال توضيح أثرها على منظومة قيم الطلبة، وان تعمل وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة القياس والتقويم على رفع وعي منسوبيها بكيفية ممارسة وتوظيف قيم النزاهة في التعليم من خلال إضافتها ضمن معايير الرخصة المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: قيم النزاهة، درجة ممارسة

Abstract:

The objective of the current research is to identify the degree of practicing the values of integrity by social and national studies teachers at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia. The tool is based on a sample of (353) secondary school students in Al-Qunfudah Governorate, Saudi Arabia The results of the research showed that the practice of integrity values by social and national studies teachers at the secondary level in the Kingdom of Saudi Arabia came to a high degree. third place ،In light of the results of the research, the researcher recommended the involvement of female teachers in general and social studies teachers specifically in educational programs, courses, and concerns about the importance of practicing values of integrity by clarifying their impact on students' values system, and that the Ministry of Education works in cooperation with the Measurement and Evaluation Authority to raise awareness of its employees on how to practice and employ values Integrity in education by adding it to the professional license standards for teachers.

Keywords: Integrity Values, practicing Degree.

شهد المجتمع السعودي في السنوات الأخيرة العديد من التحولات والمتغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، والتي انعكست آثارها على جميع مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية وأحدثت ما يسمى بأزمة القيم تهدد الفرد حياة والمجتمع وأثرت في نسيجه القيمي من خلال بث القيم والأفكار المختلفة فيه، ونتيجة لهذه المهددات؛ أدركت جميع مؤسسات المجتمع ضرورة تظافر جهودها من أجل مواجهة هذه المتغيرات التي أثرت على منظومة قيم المجتمع وسلوك أفراده.

وبما أن التربية عملية قيمية ولا يمكن أن تؤدي وظائفها بمعزل عن القيم؛ دعت القائمين على التعليم إلى الاهتمام والارتقاء بالإنسان وتكوين شخصيته لتجعل منه أداة فعالة وقوة موجهة في المجتمع وذلك من خلال إكسابه القيم التي

تمثل المعيار الضابط لسلوك الأفراد والمجتمعات(العبدلي:2020) الأمر الذي جعل مؤسسات التعليم تعمل على تنمية جميع النواحي الشخصية والمعرفية والاجتماعية للأفراد، وتزويدهم بنسق من القيم تسهم في بناء الشخصية الإنسانية وتوجيه وضبط السلوك حتى يتمكنوا من مواجهة إفرازات العصر الحديث، وتحديد أهدافهم الحياتية، ومثلهم العليا ومبادئهم، للمحافظة على تماسك المجتمع الذي يعيشون فيه (الجمالي:2007).

وأوصت تقارير المنظمات الدولية والعربية مؤسسات التعليم إلى ضرورة تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية؛ لشيوع المشكلات الأخلاقية التي أدت إلى إضعاف القيم ومنها قيم النزاهة في سواء كان في كافة مجالات الحياة، واقتصرت في مجال معين مثل العمل الوظيفي (الجبوري: 2002).

كما أوصى تقرير الفساد العالمي إلى أهمية ممارسات قيم النزاهة عند تقديم خدمات التعليم لدى أفراد؛ حتى لا تكون هناك خسائر مجتمعية أو في المؤسسات الحكومية (Powell.2006).

وأشار(عطية:2015) إلى أنه يمكن أن تكون هناك تصرفات خاطئة، أو أعمال غير أمينة ترتكب من قبل القائمين على عملية التعليم او الطلاب، وغيرهم من المشاركين في القطاع التعليمي وتؤثر بشكل عكسي في بيئة مؤسسات التعليم.

وأكد كلا من الشربيني وحسنين (2018) على أن مسؤولية تحقيق النزاهة في مؤسسات تقع أولا على عاتق المعلم لما يحظى به من شرف المكانة، وتعدد أدوارة التربوية، والتعليمية، والثقافية، والاجتماعية كما أنه يمثل قدوة في سلوكه لدى الطلاب، ويقودهم مؤثرًا فيهم إلى تحقيق أهداف رسالة التعليم.

وعلى الصعيد الدولي فقد أظهر مؤشر مدركات الفساد ترتيبًا للدول الأكثر شفافية وأقل فسادًا عام (2021) حيث تصدرت المملكة العربية السعودية الدول العربية المراتب الثلاثة الأولى كأقل فسادًا (منظمة الشفافية لدولية،2021).

ولأهمية ممارسة قيم النزاهة في عملية التعليم؛ فقد تناولت موضوعاتها دراسات عديدة منها دراسة الشهراني (2021)، التي أوصت بضرورة إقامة الورش والبرامج التدريبية للمعلمين عن أساليب تفعيل قيم النزاهة، ودراسة الشربيني وحسنين التي أكدت على أهمية نشر الوعي لدى القائمين على العملية التعليمية بممارسة قيم النزاهة والشفافية.

وتأسيسًا على ما سبق تتضح أهمية دور المعلم باعتباره في العملية التعليمية حيث يمثل أحد أركانها، وقدوة في السلوك ومؤثرًا في الفكر والأخلاق لدى أكثر الطلاب؛ لذلك أوصت دراسة العبدلي (2020) معلمين المرحلة الثانوية بالتركيز على تنمية قيم النزاهة لدى طلاب المرحلة الثانوية، فالمرحلة الثانوية تعتبر فترة نمو حرجة تتشكل فيها شخصية الطلاب، وهذا ما أشار إليه السهلي (2019) بأنه يجب أن يكون هناك دور للمدرسة الثانوية وتحديدًا المعلم في التأثير الإيجابي على شخصية الطلاب ومواجهة التغيرات التي يمرون بها في هذه المرحلة من خلال تعزيز القيم الأخلاقية ومنها قيم النزاهة ومكافحة الفساد، فقد جاءت هذا البحث للتعرف على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

جاء البحث استجابة لأبرز مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أكدت على حماية النزاهة وتعزيز قيمها في بيئة العمل.

فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى حماية النزاهة، وإنشاء هيئة النزاهة ومكافحة الفساد، ويتطلب من الجميع تحقيقا للمواطنة الصالحة إبراز دورها في حفظ الفرد والمجتمع، وتعزيز موقع المملكة العربية السعودية في المؤشرات الدولية في مجال النزاهة ومحاربة الفساد(العبدلي:2020).

وبما أن النزاهة مسؤولية الجميع وممارسة قيمها تعد إلزام وطني لدعم العمل بقيم الشفافية؛ وكما أشارت إليه دراسة الغامدي (2016) بأن حماية النزاهة واجب مشترك، يتطلب تشخيص المشكلات، ثم علاجها وفق أسس علمية من خلال غرس القيم. لذلك أرادت الباحثة معرفة درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية قيم النزاهة، والوقوف على مستوى ممارسة المعلمات قيم النزاهة أثناء عملية التعلم، ويعزز ما سبق قول الخوالدة في دراسته (2005) بأن المعلم ليست وظيفته التفاعل مع طلابه فقط، بل يتطلب منه أن يعكس القيم التي تحكم تعليمه للطلاب، وتطوير القيم لديهم من خلال المحتوى العلمي الذي يقدمه، وتفسيره للمنهاج الذي يعلمه. بالإضافة إلى ما أكدته دراسة الحيالي (2013) أن الحياة تكون صعبة بمعزل عن قيم النزاهة التي تمثل قيمة أخلاقية وإنسانية واجتماعية مهمة في بناء المجتمع في كل مكان وزمان، وتعد أحد أدوات الحضارة المعاصرة المساهمة في رقي المجتمع.

وجاءت توصيات مؤتمر الروافد الأول (2020) لتؤكد على دور المعلم في البناء الشامل والمتكامل للطلاب من خلال حرصه على تنمية القيم لديهم إلى جانب تنمية المعارف والمهارات وتحقيق التوازن بينها للوصول إلى الأهداف الإنسانية، وفي ضوء العرض السابق نستنتج ضرورة ممارسة المعلم القيم بشكل عام وقيم النزاهة بشكل خاص في عملية التعليم، لتنميتها لدى الطلاب وتبلورت مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة الشخصية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة المهنية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

التعرف على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث في التالي:

- استجابة لتوجه المملكة العربية السعودية إلى تعزيز النزاهة من خلال تخصيص جهة رسمية (نزاهة) لمحاربة الفساد
- تناول البحث موضوع ممارسات المعلمين قيم النزاهة، وأهميتها في عملية التعليم والتي لم يتم تغطية الموضوع بالدراسات بشكل كافي على حد علم الباحثة
- الكشف عن واقع ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة، وذلك لتأثير المعلمات الكبير على سلوك الطالبات في المرحلة الثانوية كونها مرحلة نمو مهمة يمكن للمعلمات خلالها الإسهام في بناء جيل من الطالبات على قدر من المسؤولية يمتثلون سلوكيات المواطنة الصالحة لتحقيق التنمية الوطنية.

مصطلحات البحث:

تم تعريف مصطلحات البحث اجرائياً بعد الرجوع للإطار النظري على النحو التالي:

تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها القيم الشخصية والمهنية، والاجتماعية التي تمارسها معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية، والتي يمكن معرفة درجة ممارستها من خلال استجابة أفراد مجتمع الدراسة على فقرات الأداة المعدة لهذا الغرض.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية اقتصر البحث على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

الحدود المكانية تم تطبيق البحث في المدرس الحكومية للبنات التابعة لمكتب تعليم المظيلف في إدارة تعليم القنفذة

الحدود الزمانية تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444هـ

الحدود البشرية تم تطبيق البحث على عينة من طالبات المرحلة الثانوية المنتظمات في المدارس الثانوية الحكومية للبنات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تصنيف قيم نزاهة

وردت تصنيفات عديدة لقيم النزاهة منها تصنيف الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد بالمملكة العربية السعودية وصنفت إلى خمسة مجالات وهي على النحو التالي: (العويس:2014)

المجال الأول: القيم الأخلاقية للنزاهة (الأمانة- الصدق- العدل- المساواة)

المجال الثاني: القيم الاجتماعية للنزاهة (الاحترام- التعاون- تحمل المسؤولية)

المجال الثالث: القيم المعرفية للنزاهة (الموضوعية- الدقة- العقلانية)

المجال الرابع: القيم الوطنية للنزاهة (المواطنة- الولاء- التضحية في سبيل الوطن)

المجال الخامس: القيم الشخصية للنزاهة (الثقة- الصبر- الشجاعة- المسؤولية.

وصنف الغامدي (2016) قيم النزاهة إلى أربعة مجالات رئيسة وهي أولًا: القيم الفردية للنزاهة تمثلت في الوفاء والأمانة، الإخلاص والعدل، والصبر، الالتزام، والقناعة، تحمل المسؤولية والقناعة، والتنافس، وتطوير الذات، ضبط النفس، واحترام الحقوق الملكية الفردية ثانيًا: القيم الاجتماعية للنزاهة واشتملت على قيم التناصح والمشاركة والتعاون، احترام البيئة، التنوع، وأداء الحقوق، ثالثًا: قيم النزاهة الوطنية وتمثلت في قيم الوحدة، والمساواة، وحفظ الأمن والوسطية، والإخلاص للوطن، والولاء والطاعة لولاة الأمر، والحفاظ على مصلحة الجماعة، رابعًا: القيم التنظيمية للنزاهة واشتملت على قيم الجودة والانضباط، الاتقان والترشيد، المبادرة ، وإدارة الوقت والشفافية، والمبادرة، وتبنى البحث تصنيف الشهراني(2021) الذي اشتمل على ثلاث مجالات وبنيت أداة البحث على أساسها، وتمثلت في التالي :أولًا: القيم الشخصية وتمثل المعايير المتعلقة بالجانب الشخصي للمعلم والتي يمارسها في المواقف التعليمية، تحت مظلة ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، متمثلة في القيم الفرعية كالصدق، والأمانة والرقابة الذاتية، والتمكن العلمي، والصبر، ثانيًا القيم المهنية وتمثل المعايير المتعلقة بالجانب المهني للمعلم وتشمل مسؤوليات مهنة التعليم، وقيمها الفرعية تتمثل في الاتقان، والشفافية، والانضباط، وثالثًا القيم الاجتماعية وهي مجموعة المعايير المرتبطة بالجانب الاجتماعي للمعلم من خلال علاقته وتعامله مع الإدارة المدرسية، وزملاء المهنة، والطلبة، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، وجميع أفراد المجتمع المحلي، وتتمثل القيم الفرعية لهذا الجانب في المساوة والعدل، والمبادرة، وحسن التعاون.

ثانيًا: أهمية ممارسة قيم نزاهة في التعليم:

هناك بعدين للمعلم تتلخص فيها مسؤولياته لتنمية قيم النزاهة لدى الطلاب من خلال ممارساته في التدريس، ويتمثل البعد الأول في واجباته بأن يكون ملتزم في سلوكياته بالمعايير الأخلاقية الرسمية، وغير الرسمية المنبثقة من الدين والثقافة، والمجتمع، أما بالنسبة للبعد الثاني فيشتمل على واجباته في عملية تعليم وتعلم الطلاب، والحرص على نموهم الشامل في النواحي المعرفية والشخصية والمهارية ، كما ينبغي أن يمارس المعلم قيم النزاهة من أجل غرسها في نفوس الطلاب من خلال: إشعار الطلاب بالسلوكيات النزيهة وتعزيزها، والتنبيه على بعض السلوكيات الغير نزيهة أثناء ممارسة الطلاب حل الأنشطة، أيضًا تعزيز العمل التعاوني أثناء التعلم، ورفع وعي الطلاب بعواقب الفساد وآثاره على الفرد والمجتمع، وتقديم الحوافز المعززة تقدم تعلم الطلاب(زايد والضمور، وعثمان، والمهيدات:2018). ويرى (الفضالة:2021) أن ممارسة المعلم لقيم النزاهة الأخلاقية تسهم في تنميتها لدى الطلاب من خلال تشجيعهم على تحري الأمانة، وتوجيه الطلاب إلى تحقيق أهدافهم بالوسائل المشروعة، وأن يعزز مبدأ الرقابة الذاتية لدى الطلاب، وتشجيعهم على الالتزام بالعهود والصدق في القول والعمل، والتحلي بالأمانة، والاعتراف بالخطأ وتحمل المسؤولية، أما بالنسبة لقيم النزاهة الأخلاقية فتتمثل في ممارسات المعلم التالية: يعزز مبدأ العمل الجماعي، رفع وعي الطلبة بضرورة المحافظة على الممتلكات العامة، والتأكيد على مبدأ الشورى والابتعاد عن التحيز في الرأي، تعزيز مهارات الحوار لدى الطلاب وتشجيعهم على احترام الآراء والأفكار المخالفة، وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو المحافظة على البيئة، ويؤكد المعلم على دور الوحدة الوطنية في استقرار وتماسك المجتمع، ونبذ الأفكار الهدامة والمتطرفة التي تؤثر سلبًا على الفرد والمجتمع.

الفوائد التربوية:

مما سبق تتلخص أبرز ممارسات المعلمين لتنمية قيم النزاهة لدى الطلاب في تشجيع الطلاب على ممارسة القيم الأخلاقية المرتبطة بالنزاهة، وربط قيم النزاهة بواقع حياة الطلاب اليومية، ممارسة المعلم لقيم النزاهة في المواقف

التعليمية والتربوية، وعرض المشكلات من واقع تجارب الطلاب وإبداء حلها باستخدام قيم النزاهة ومناقشة الطلاب حول الحلول وإبداء رأيهم فيها، ربط معلومات ومهارات الدرس واستثمار الأنشطة الصفية وللاصفيه وربطها بالقيم بصفة عامة و قيم النزاهة على التحديد، أن يكون المعلم قدوة إيجابية للطلاب في سلوكه وانضباطه المهني، وإخلاصه وامانته في تأدية مهام العمل، وأن يشرك جميع طلابه في الفصل بعدالة في مهام عملية التعلم، وأن يشجع المعلم طلابه على استشعار المسؤولية والإبلاغ عن المخالفات التي تنافي سلوك المواطنة الصالحة.

ثالثًا الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الشهراني (2021) إلى الكشف عن درجة ممارسات المعلمين في المرحلة الثانوية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية لقيم النزاهة من وجهة نظر المشرفين وقائدي المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها استبانة مكونة من 49 فقرة موزعة على ثلاثة محاور وطبقت على عينة بلغ عددها (256) من جميع مشرفي وقائدي المرحلة الثانوية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسات المعلمين في المرحلة الثانوية في محافظة بيشة لقيم النزاهة من وجهة نظر المشرفين وقائدي المدارس كانت بدرجة عالية.

كما هدفت دراسة الفضالة (2021) إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في تعزيز قيم النزاهة لدى الطلاب والطالبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة صممت الأداة (استبانة) تكونت من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على عينة بلغ عددها (803) من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية، وأظهرت النتائج أن دور المعلمين بالمرحلة الثانوية في تنمية قيم النزاهة من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة العبدلي (2020) إلى التعرف على دور المعلمين بالمرحلة الثانوية في تنمية قيم النزاهة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداتها استبانة طبقت على عينة بلغ عددها (678) من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المعلمين بالمرحلة الثانوية في تنمية قيم النزاهة جاء بدرجة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نظام التعليم.

كما هدفت دراسة الشافعي (2020) إلى التعرف على مستوى قيم النزاهة عند معلمي قسم التاريخ بجامعة كربلاء بالعراق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واتخذت الاستبانة أداة لها، طبقت على عينة تكونت من (244) طالب وطالبة في قسم التاريخ، وأظهرت النتائج أن معلمي قسم التاريخ يمتلكون مستوى عالٍ من قيم النزاهة

وهدفت دراسة باببيفا وموكها ميتزاهانوفا وبيكوفا وجيرا نوفا Isjoni, I., Daud, A., & Azhar, A. (2019) إلى التحقق من أثر النزاهة على أداء معلمي المرحلة الثانوية في دولة إندونيسيا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة لجمع البيانات طبقت على عينة تكونت من (121) من معلمي المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن قيم النزاهة المهنية لها دور كبير في أداء معلمي المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة الشربيني وحسنين (2019) إلى الكشف عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية بممارسة قيم النزاهة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات باستخدام أداة الاستبانة، حيث طبقت الأداة على عينة تكونت من (302) من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن هناك اختلاف في درجة ممارسة قيم النزاهة الأكاديمية والمهنية باختلاف متغير الجامعة والنوع، والدرجة العلمية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، نجد أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في أهمية تناول موضوع قيم النزاهة، كما اتفق البحث في منهجيته المنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة، كما اتفق معها في الأداة استبانة التي صممت لجمع البيانات ، واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الأهداف، حيث هدفت بعضها إلى الكشف عن درجة ممارسات المعلمين في المرحلة الثانوية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية لقيم النزاهة من وجهة نظر المشرفين وقائدي المدارس، وهدف بعضها إلى معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في تعزيز قيم النزاهة لدى الطلاب والطالبات، كما هدفت بعضها إلى التعرف على دور المعلمين بالمرحلة الثانوية في تنمية قيم النزاهة، وهدفت بعضها إلى التعرف على مستوى قيم النزاهة عند معلمي قسم التاريخ بجامعة كربلاء بالعراق، كما هدفت بعضها إلى التحقق من أثر النزاهة على أداء معلمي المرحلة الثانوية في دولة إندونيسيا، وهدفت أيضا بعضها الكشف عن مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية

بممارسة قيم النزاهة، واختلف هدف البحث الحالي عن بقية الدراسات السابقة في هدفه الذي تمثل في التعرف على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واتفق البحث الحالي في عينته طلبة المرحلة الثانوية مع دراسة العبدلي (2020) واختلف البحث عن بقية الدراسات السابقة التي كانت عينتها أعضاء هيئة تدريس، ومعلمين، وبعضها قائدين ومشرفين، وطلاب المرحلة الجامعة.

واستفاد البحث من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، واختيار منهجيته، وصياغة الأهداف، وكتابة الإطار النظري، وتصميم أداة جمع المعلومات الاستبانة، وأفادت الدراسات السابقة أيضا في تفسير النتائج ومناقشتها، بالإضافة أن البحث الحالي جاء بناء على توصيات بعض الدراسات السابقة.

إجراءات البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ولتحقيق الهدف اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي، والذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة المراد دراستها، والاهتمام لوصفها وصفًا دقيقًا يعبر عنها تعبيرًا كميًا وكيفيًا (عدس: 1999).

مجتمع البحث وعينته:

يمثل مجتمع البحث جميع طالبات المرحلة الثانوية المنتظمات بالمدارس الحكومية الثانوية للبنات التابعة لإدارة تعليم القنفذة والبالغ عددهم (1483) طالبة حسب إحصائية مكتب تعليم المظيلف التابع لإدارة تعليم القنفذة، وقد اعتمدت الباحثة في اختيار العينة الطريقة العشوائية البسيطة، حيث أرسلت الباحثة الاستبانة إلى عينة ممثلة وكان العائد منها (353) وتم استبعاد 25 استبانة لعدم اكتمال بياناتها.

أداة البحث:

استخدمت الباحثة استبانة لجمع المعلومات والبيانات، حيث تم تصميم الأداة بعد الرجوع إلى أدبيات الموضوع، والدراسات السابقة، وبناء الإطار النظري، وتكونت الاستبانة من ثلاثة مجالات رئيسة تمثلت في قيم النزاهة الشخصية، والمهنية، والاجتماعية، موزعة على (41) فقرة.

ثبات الأداة وصدقها:

حساب ثبات نتائج الأداة:

الجدول 1: قيم معامل الثبات بطريقتي (كرونباخ ألفا) و(سبيرمان براون)

البعد	عدد العبارات	كرونباخ ألف	سبيرمان- براون
النزاهة الشخصية	12	0.92	0.91
النزاهة المهنية	12	0.95	0.97
النزاهة الاجتماعية	17	0.97	0.97
الثبات الكلي	41	0.96	0.97

تتقسم الاستبانة المكونة من (41) عبارة على محاور ثلاثة هي: محور النزاهة الشخصية، ومحور النزاهة المهنية، ومحور النزاهة الاجتماعية. ولحساب ثبات نتائج المقياس؛ فقد اعتمدنا على معاملي (كرونباخ ألفا) و(سبيرمان- براون). فبالنسبة للمحور الأول (النزاهة الشخصية) فقد اشتمل على (12) عبارة، وبلغت فيه قيمة كرونباخ ألفا (0.92) وقيمة سبيرمان- براون (0.91)، أما المحور الثاني (النزاهة المهنية) والمكون من (12) عبارة فبلغت كرونباخ ألفا (0.95) وسبيرمان- براون (0.97). والمحور الثالث (النزاهة الاجتماعية) المتكون من (17) عبارة فبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) (0.97) وسبيرمان- براون (0.97). ومن ذلك يتضح أن كافة قيم الثبات بالطريقتين المستخدمتين قد كانت كلها قيماً مرتفعة.

أما الثبات الكلي فقد بلغ (0.96) بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.972) بطريقة سبيرمان- براون. وهما قيمتا ثبات مرتفعتين جداً. وإجمالاً فإنه يمكن القول بأن الأداة تتمتع بالثبات اللازم لتطبيقها.

حساب الصدق:

الاتساق الداخلي:

الجدول 2: معاملات الارتباط بين عبارات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور:

م	العبارة	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	توجه المعلمة الطالبات إلى تحري الأمانة في نقل المعلومات والحقائق من مصادرها	0.78	.000 **
2	تجيب المعلمة على أسئلة الطالبات بعد تحري المعلومة الصحيحة	0.75	.000 **
3	ترفض المعلمة الهبات والهدايا التي تقدمها الطالبات وأولياء الأمور	0.43	.000 **
4	تمثل المعلمة قدوة حسنة في سلوكها أمام الطالبات	0.86	.000 **
5	تتحلى المعلمة بالصبر أثناء تعاملها مع الطالبات	0.73	.000 **
6	تدعم المعلمة الطالبات عند المشاركة في أعمال التطوع	0.73	.000 **
7	تؤدي المعلمة جميع مهامها التدريسية كاملة خلال الحصة الدراسية بحضور او بدون حضور مديرة المدرسة والمشرفة التربوية	0.79	.000 **
8	تساعد المعلمة الطالبات في اتخاذ القرار لحل مشكلات التعلم"	0.85	.000 **
9	تضبط المعلمة انفعالها عند تصحيح المواقف التعليمية الخاطئة لدى الطالبات	0.86	.000 **
10	تحرص المعلمة على سرية معلومات الطالبات الشخصية"	0.80	.000 **
11	تفي المعلمة بوعودها مع الطالبات	0.74	.000 **
12	تتصف المعلمة بالمرونة المعرفية في انتقالها مع الطالبات إلى التدريس الافتراضي الإلكتروني عبر منصة مدرستي	0.74	.000 **

دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

الجدول 3: معاملات الارتباط بين عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور:

م	العبارة	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	تقدم المعلمة للطالبات في بداية كل حصة دراسية تهيئة جاذبة لموضوع الدرس	0.74	.000 **
2	تعمل المعلمة على اشراك الطالبات في تحقيق أهداف الدرس"	0.84	.000 **
3	تطبق المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة تلبي احتياجات الطالبات التعليمية	0.83	.000 **
4	تربط المعلمة مفاهيم الدرس بالمواد الأخرى	0.67	.000 **
5	تربط المعلمة الدرس بالأحداث الجارية والمستجدات المعاصرة"	0.84	.000 **
6	تطرح المعلمة أسئلة تراعي اختلاف المستويات الفردية لدى الطالبات	0.82	.000 **
7	توجه المعلمة الطالبات إلى التشارك في إنتاج المعرفة"	0.86	.000 **
8	تحرص المعلمة على معالجة انخفاض المستوى التحصيلي لدى الطالبات	0.77	.000 **
9	تشجع المعلمة الطالبات ذوات التحصيل المرتفع على استمرار التقدم في التعلم	0.92	.000 **
10	تعزز المعلمة ممارسات المواطنة الصالح لدى الطالبات"	0.90	.000 **
11	توظف المعلمة تطبيقات تقنية في عملية التعلم وحل الأنشطة الصفية	0.87	.000 **
12	تتميز المعلمة بأداء تدريسي متواكب مع التطور المعرفي والتكنولوجي	0.86	.000 **

دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

الجدول 4: معاملات الارتباط بين عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور:

م	العبارة	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	تشرك المعلمة جميع الطالبات في حل أنشطة الدرس بما يحقق العدالة بينهن	0.88	.000 **
2	تشجع المعلمة الطالبات على إصدار الأحكام الموضوعية دون تحيز	0.76	.000 **
3	تساعد المعلمة الطالبات في الحصول على فرص تعلم متساوية	0.90	.000 **
4	تسمح المعلمة بإعطاء الطالبات فرصة للمناقشة وإبداء الرأي	0.84	.000 **
5	تتجنب المعلمة ذكر عيوب إحدى الطالبات أمام طالبات الفصل	0.73	.000 **
6	تحرص المعلمة على تبادل علاقات جيدة تسودها التقدير والاحترام مع جميع الطالبات وأولياء أمورهن	0.87	.000 **
7	تبتعد المعلمة عن التجريح اللفظي عند معالجة خطأ الطالبة المعرفي	0.86	.000 **
8	تشجع المعلمة الطالبات على المشاركة في الأنشطة المدرسية	0.90	.000 **
9	تتعاون المعلمة مع أولياء الأمور في حل مشكلات الطالبات التعليمية	0.84	.000 **
10	تقدم المعلمة النصح والمشورة لدعم الطالبات في عملية التعلم	0.92	.000 **
11	تجري المعلمة عملية تقييم نتائج تعلم الطالبات بصورة عادلة تقبلها جميع الطالبات	0.89	.000 **
12	تقدم المعلمة الاستشارات اللازمة للطالبات لدعم عملية تعلمهن	0.86	.000 **
13	تحث المعلمة الطالبات على التعاون مع الآخرين"	0.87	.000 **
14	تغرس المعلمة مبدأ تقبل الرأي والرأي الآخر	0.88	.000 **
15	تؤكد المعلمة على الطالبات ضرورة المشاركة المجتمعية	0.87	.000 **
16	تساعد المعلمة الطالبات على تحمل مسؤولية تعلمهن	0.93	.000 **
17	تدعو المعلمة الطالبات إلى المحافظة على النسيج الاجتماعي ونبذ العنصرية والتفرقة	0.81	.000 **

دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

ومن الجداول (2-4) أنه وفي كل بعد؛ نجد أن قيم معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور مع درجته الكلية قد كانت قيماً (إيجابية) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) كونه المستوى المحدد من قبل الباحثة، كما نلاحظ أن كافة قيم هذه الارتباطات وفي كل المحاور قد كانت أكبر من (0.30) وهي العتبة التي يرى فيها الكثيرون حداً أدنى فاصلاً في كون هذا الارتباط مقبولاً للدلالة على الصدق من عدمه.

كما حسب معاملات الارتباط بين المحاور المكونة للأداة (النزاهة الشخصية، النزاهة المهنية، النزاهة الاجتماعية) من جانب؛ والدرجة الكلية من الجانب الآخر، وذلك كما في الجدول التالي ذي الرقم (5).

الجدول 5: معاملات الارتباط بين محاور الأداة والدرجة الكلية لها:

م	المحاور	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	محور النزاهة الشخصية	0.91	.000 **
2	محور النزاهة المهنية	0.95	.000 **
3	محور النزاهة الاجتماعية	0.94	.000 **

دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

ويتضح من الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط بين المحاور كل على حدة والدرجة الكلية قد جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وأن قيم ارتباطها (الموجبة) قد تراوحت بين (0.91) و(0.95) وهي قيم مرتفعة تؤكد على صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

ثانياً: إجابة تساؤلات البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن تساؤلها الرئيس والمتمثل في: ما درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟ ولأجل هذه الإجابة وغيرها من الإجابات المطلوبة

للتساؤلات الفرعية للدراسة؛ فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل محور من محاوره، على أن يحكم على مستوى ممارسة المبحوثات لقيم النزاهة (الشخصية، المهنية، والاجتماعية) من خلال مستويات المتوسطات المرجحة.

وللحصول على المتوسط الحسابي المرجح تم تحديد أطوال الخلايا للاستمارة وتحديد (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى= (أكبر قيمة-أقل قيمة) = (4-1) =3، ثم تقسيمه على عدد خلايا الاستبانة للحصول على طول الخلية المصحح (3÷4) = 0.75 ثم إضافة خارج القسمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وهي 1 الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. وعلى هذا الأساس أصبحت أطوال الخلايا كما يلي:

وذلك كما يلي:

الجدول (6): مستويات المتوسط المرجح للحكم على العبارات والمحاور

المتوسط المرجح	المستوى
إذا تراوح المتوسط للعبارة أو المحور بين 1.00 – أقل من 1.75	منخفض جداً
إذا تراوح المتوسط للعبارة أو المحور بين 1.75 – أقل من 2.50	منخفض
إذا تراوح المتوسط للعبارة أو المحور بين 2.50 – أقل من 3.25	متوسط
إذا تراوح المتوسط للعبارة أو المحور بين 3.25 –4.00	مرتفع

الجدول رقم (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور النزاهة الشخصية:

م	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
1	توجه المعلمة الطالبات إلى تحري الأمانة في نقل المعلومات والحقائق من مصادرها	3.26	0.65	10	مرتفع
2	تجيب المعلمة على أسئلة الطالبات بعد تحري المعلومة الصحيحة	3.39	0.58	4	مرتفع
3	ترفض المعلمة الهبات والهدايا التي تقدمها الطالبات وأولياء الأمور	2.35	0.80	7	مرتفع
4	تمثل المعلمة قدوة حسنة في سلوكها أمام الطالبات	3.41	0.63	3	مرتفع
5	تتحلى المعلمة بالصبر أثناء تعاملها مع الطالبات	3.33	0.70	8	مرتفع
6	تدعم المعلمة الطالبات عند المشاركة في أعمال التطوع	3.42	0.60	2	مرتفع
7	تؤدي المعلمة جميع مهامها التدريسية كاملة خلال الحصة الدراسية بحضور او بدون حضور مديرة المدرسة والمشرفة التربوية	3.44	0.58	1	مرتفع
8	تساعد المعلمة الطالبات في اتخاذ القرار لحل مشكلات التعلم"	3.30	0.61	9	مرتفع
9	تضبط المعلمة انفعالها عند تصحيح المواقف التعليمية الخاطئة لدى الطالبات	3.22	0.72	12	متوسط
10	تحرص المعلمة على سرية معلومات الطالبات الشخصية"	3.35	0.63	6	مرتفع
11	تفي المعلمة بوعودها مع الطالبات	3.26	0.68	11	مرتفع
12	تتصف المعلمة بالمرونة المعرفية في انتقالها مع الطالبات إلى التدريس الافتراضي الإلكتروني عبر منصة مدرستي	3.37	0.57	5	مرتفع
#	**المتوسط العام للمحور**	**3.26**	**0.46**	**مرتفع**	

يتضمن الجدول رقم (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة المبحوثين على العبارات الواردة في محور (قيم النزاهة الشخصية). وقد جرى ترتيب هذه العبارات في الجدول أعلاه على نحو تنازلي بناءً على قيم أوساطها الحسابية، بحيث تحتل الترتيب الأول العبارة الأكثر موافقة من قبل المبحوثين، وإن تساوت الأوساط الحسابية لعبارتين أو أكثر فتقدم في الترتيب أدناهن انحرافاً معيارياً. وقد بلغ المتوسط العام لمحور (النزاهة الشخصية) (3.26) بانحراف معياري يساوي (0.46) وذلك يعني بأن معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية يمارسن (بدرجة مرتفعة) قيم النزاهة الشخصية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه السهلي (2019) بأنه يجب أن يكون هناك دور للمدرسة الثانوية وتحديدًا المعلم في التأثير الإيجابي على شخصية الطلاب ومواجهة التغيرات التي يمرون بها في هذه المرحلة من خلال تعزيز القيم الأخلاقية.

إن أكثر قيم النزاهة الشخصية التي تمارسها المعلمات -وفقاً لاستجابات المبحوثات- كانت هي (تؤدي المعلمة جميع مهامها التدريسية كاملة خلال الحصة الدراسية بحضور او بدون حضور مديرة المدرسة والمشرفة التربوية) والتي جاءت في الترتيب الأول ووسطها الحسابي يساوي (3.44) بانحراف معياري (0.58)، وترجع الباحثة ذلك إلى العلاقات الجيدة بين مشرفة التخصص والقائدات ومعلمات التخصص والثقة المتبادلة في تأدية المهام على الوجه المطلوب، وحلت في الترتيب الثاني القيمة (تدعم المعلمة الطالبات عند المشاركة في أعمال التطوع) وبلغ وسطها الحسابي (3.42) بانحراف معياري يساوي (0.60). أما القيمة (تمثل المعلمة قدوة حسنة في سلوكها أمام الطالبات) فقد حلت ثالثاً، بوسط حسابي قدره (3.41) عند انحراف معياري (0.63) وهذا ما أشارت إليه دراسة الشربيني وحسنين (2018) على أن مسؤولية تحقيق النزاهة في مؤسسات تقع أولا على عاتق المعلم لما يحظى به من شرف المكانة، وتعدد أدوارة التربوية، والتعليمية، والثقافية، والاجتماعية كما أنه يمثل قدوة في سلوكه لدى الطلاب، ويقودهم مؤثرًا فيهم إلى تحقيق أهداف رسالة التعليم، وفي الترتيب الرابع (تجيب المعلمة على أسئلة الطالبات بعد تحري المعلومة الصحيحة) ووسطها الحسابي (3.39) وانحرافها المعياري (0.58)، متبوعة بالقيمة (تتصف المعلمة بالمرونة المعرفية في انتقالها مع الطالبات إلى التدريس الافتراضي الإلكتروني عبر منصة مدرستي) والتي جاءت في الترتيب الخامس بوسط حسابي يساوي (3.37) وانحراف معياري (0.57).

وتراوحت الأوساط الحسابية لدرجات الموافقة على بقية العبارات بين (3.35) بانحراف معياري (0.63) وذلك في العبارة (تحرص المعلمة على سرية معلومات الطالبات الشخصية) ذات الترتيب السادس، و(3.22) بانحراف معياري يساوي (0.72) وذلك بالنسبة للعبارة (تضبط المعلمة انفعالها عند تصحيح المواقف التعليمية الخاطئة لدى الطالبات)، والتي حلت في الترتيب الثاني عشر والأخير.

ويمكن ملاحظة أن قيم النزاهة الشخصية الواردة في هذه الاستبانة قد مُورست بدرجة مرتفعة من قبل المعلمات؛ باستثناء العبارة ذات الترتيب الثاني عشر والتي تمت ممارستها بدرجة متوسطة من قبل المعلمات وذلك وفقاً لاستجابات المبحوثات.

الجدول رقم (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور النزاهة المهنية:

م	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
1	تقدم المعلمة للطالبات في بداية كل حصة دراسية تهيئة جاذبة لموضوع الدرس	3.30	0.67	3	مرتفع
2	تعمل المعلمة على اشراك الطالبات في تحقيق أهداف الدرس"	3.28	0.59	7	مرتفع
3	تطبق المعلمة استراتيجيات تدريس متنوعة تلبي احتياجات الطالبات التعليمية	3.16	0.69	11	متوسط
4	تربط المعلمة مفاهيم الدرس بالمواد الأخرى	3.07	0.77	12	متوسط
5	تربط المعلمة الدرس بالأحداث الجارية والمستجدات المعاصرة"	3.23	0.65	9	متوسط
6	تطرح المعلمة أسئلة تراعي اختلاف المستويات الفردية لدى الطالبات	3.17	0.70	10	متوسط
7	توجه المعلمة الطالبات إلى التشارك في إنتاج المعرفة"	3.29	0.56	4	مرتفع
8	تحرص المعلمة على معالجة انخفاض المستوى التحصيلي لدى الطالبات	3.29	0.66	6	مرتفع
9	تشجع المعلمة الطالبات ذوات التحصيل المرتفع على استمرار التقدم في التعلم	3.38	0.60	1	مرتفع
10	تعزز المعلمة ممارسات المواطنة الصالح لدى الطالبات"	3.32	0.60	2	مرتفع
11	توظف المعلمة تطبيقات تقنية في عملية التعلم وحل الأنشطة الصفية	3.24	0.63	8	متوسط
12	تتميز المعلمة بأداء تدريسي متواكب مع التطور المعرفي والتكنولوجي	3.29	0.60	5	مرتفع
#	**المتوسط العام للمحور**	**3.25**	**0.50**	**مرتفع**	

يتضمن الجدول رقم (8) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثات عن عبارات (محور النزاهة المهنية). وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.25) بانحراف معياري يساوي (0.50)، ومن ثم فإنه يمكن الحكم على درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم (محور النزاهة المهنية) على أنها (درجة ممارسة مرتفعة) وذلك في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

توضح استجابات المبحوثات أن أكثر هذه القيم ممارسة من قبل المعلمات هي (تشجع المعلمة الطالبات ذوات التحصيل المرتفع على استمرار التقدم في التعلم) ووسطها الحسابي (3.38) بانحراف معياري (0.60)، وقد جاءت في الترتيب الأول، وتعزو الباحثة السبب إلى المتابعة الجادة والمستمرة لعلاج تدني المستوى المنخفض وتعزيز وإثراء المستوى التحصيلي المرتفع من قبل إدارة التعليم وتمثلها شعبة الدراسات الاجتماعية والوطنية بمكتب تعليم المظيلف للبنات، متبوعة بالقيمة (تعزز المعلمة ممارسات المواطنة الصالح لدى الطالبات) والتي حلت في الترتيب الثاني عند وسط حسابي (3.32) بانحراف معياري (0.60)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط تربية المواطنة في غايات التعليم وأهدافه ومناهجه في النظام التعليمي السعودي، أما في الترتيب الثالث فقد كان للقيمة (تقدم المعلمة للطالبات في بداية كل حصة دراسية تهيئة جاذبة لموضوع الدرس) وبلغ الوسط الحسابي لدرجة الموافقة عليها (3.30) وانحرافه المعياري (0.67). وفي الترتيب الرابع جاءت القيمة (توجه المعلمة الطالبات إلى التشارك في إنتاج المعرفة) بوسط حسابي يساوي (3.29) بانحراف معياري (0.56). لتجيء بعدها وبذات الوسط الحسابي القيمتان (تتميز المعلمة بأداء تدريسي متواكب مع التطور المعرفي والتكنولوجي) و(تحرص المعلمة على معالجة انخفاض المستوى التحصيلي لدى الطالبات) في الترتيبين الخامس والسادس، لكن بانحرافات معيارية تبلغ (0.60) و(0.66) على التوالي، وهذه النتيجة تأتي متوافقة مع دراسة الخوالدة (2005) التي وضحت دور المعلم بأنه لا يقتصر على التفاعل مع طلابه فقط، بل يتطلب منه أن يعكس القيم التي تحكم تعليمه للطلاب، وتطوير القيم لديهم من خلال المحتوى العلمي الذي يقدمه، وتفسيره للمنهاج الذي يعلمه.

وتراوحت قيم الأوساط الحسابية لدرجات الموافقة على بقية العبارات الوارد في هذا المحور بين (3.28) بانحراف معياري (0.59) وذلك في العبارة (تعمل المعلمة على اشراك الطالبات في تحقيق أهداف الدرس)، و(3.07) بانحراف معياري يساوي (0.77) والخاصة بالعبارة (تربط المعلمة مفاهيم الدرس بالمواد الأخرى)، والتي حلت في الترتيب الثاني عشر والأخير. ويلاحظ أن القيم الواردة في العبارات ذات الترتيب (1 إلى 7) قد طُبقت من قبل المعلمات (بدرجة مرتفعة) بينما طُبقت القيم الواردة في بقية العبارات (بدرجة متوسطة) وذلك حسبما عبرت عن استجابات المبحوثات.

الجدول رقم (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور النزاهة الاجتماعية:

م	العبارة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
1	تشرك المعلمة جميع الطالبات في حل أنشطة الدرس بما يحقق العدالة بينهن	3.37	0.59	4	مرتفع
2	تشجع المعلمة الطالبات على إصدار الأحكام الموضوعية دون تحيز	3.26	0.63	14	مرتفع
3	تساعد المعلمة الطالبات في الحصول على فرص تعلم متساوية	3.34	0.60	7	مرتفع
4	تسمح المعلمة بإعطاء الطالبات فرصة للمناقشة وإبداء الرأي	3.36	0.63	5	مرتفع
5	تتجنب المعلمة ذكر عيوب إحدى الطالبات أمام طالبات الفصل	3.30	0.75	11	مرتفع
6	تحرص المعلمة على تبادل علاقات جيدة تسودها التقدير والاحترام مع جميع الطالبات وأولياء أمورهن	3.38	0.61	1	مرتفع
7	تبتعد المعلمة عن التجريح اللفظي عند معالجة خطأ الطالبة المعرفي	3.26	0.73	16	مرتفع
8	تشجع المعلمة الطالبات على المشاركة في الأنشطة المدرسية	3.37	0.55	2	مرتفع
9	تتعاون المعلمة مع أولياء الأمور في حل مشكلات الطالبات التعليمية	3.18	0.69	17	متوسط
10	تقدم المعلمة النصح والمشورة لدعم الطالبات في عملية التعلم	3.34	0.58	6	مرتفع
11	تجري المعلمة عملية تقييم نتائج تعلم الطالبات بصورة عادلة تقبلها جميع الطالبات	3.30	0.65	10	مرتفع
12	تقدم المعلمة الاستشارات اللازمة للطالبات لدعم عملية تعلمهن	3.28	0.62	12	مرتفع
13	تحث المعلمة الطالبات على التعاون مع الآخرين"	3.37	0.56	3	مرتفع
14	تغرس المعلمة مبدأ تقبل الرأي والرأي الآخر	3.30	0.63	9	مرتفع
15	تؤكد المعلمة على الطالبات ضرورة المشاركة المجتمعية	3.30	0.62	8	مرتفع
16	تساعد المعلمة الطالبات على تحمل مسؤولية تعلمهن	3.26	0.64	15	مرتفع
17	تدعو المعلمة الطالبات إلى المحافظة على النسيج الاجتماعي ونبذ العنصرية والتفرقة	3.27	0.69	13	مرتفع
#	**المتوسط العام للمحور**	**3.31**	**0.51**	**مرتفع**	

يوضح الجدول رقم (9) الإحصاءات الوصفية (الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية) لاستجابات المبحوثات عن عبارات (محور النزاهة الاجتماعية). وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.31) بانحراف معياري يساوي (0.51)، ومنه يتضح بأن معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية يمارسن قيم النزاهة الاجتماعية (بدرجة ممارسة مرتفعة).

ومن بين (17) قيمة من قيم النزاهة الاجتماعية الموجودة في هذا المحور؛ حلت القيمة المتضمنة في العبارة (تحرص المعلمة على تبادل علاقات جيدة تسودها التقدير والاحترام مع جميع الطالبات وأولياء أمورهن) في الترتيب الأول بوسط حسابي يساوي (3.38) بانحراف معياري يساوي (0.61)، وقريباً منها جاءت القيمة (تقدم المعلمة النصح والمشورة لدعم الطالبات في عملية التعلم) في الترتيب الثاني ووسطها الحسابي (3.37) وانحرافها المعياري (0.55). وهو ذات الوسط الحسابي للقيمة (تحث المعلمة الطلبات على التعاون مع الآخرين) سوى أن الأخيرة قد جاءت عند انحراف معياري يساوي (0.56) وهو ما جعلها ثالثة في الترتيب، متقدمة على العبارة (تشرك المعلمة جميع الطالبات في حل أنشطة الدرس بما يحقق العدالة بينهن) والتي تشارك العبارتين السابقتين ذات الوسط الحسابي، غير أنها قد حلت رابعةً نظير بلوغ الانحراف المعياري فيها (0.59). أما الترتيب الخامس فكان للقيمة (تسمح المعلمة بإعطاء الطالبات فرصة للمناقشة وإبداء الرأي) ووسطها الحسابي (3.36) وانحرافها المعياري (0.63). ثم القيمة (تقدم المعلمة النصح والمشورة لدعم الطالبات في عملية التعلم) والتي جاءت في الترتيب السادس بوسط حسابي قدره (3.34) وانحراف معياري يساوي (0.58). وسابعاً جاءت القيمة (تساعد المعلمة الطالبات في الحصول على فرص تعلم متساوية) بوسطٍ حسابي يبلغ -أيضاً- (3.34) لكن بانحراف معياري أكبر قليلاً ويساوي (0.60)، ويمكن ربط هذه النتيجة بدراسة

الحيالي (2013) الذي أكد على قيم النزاهة والتي من ضمن قيمها القيم الاجتماعية وهي مهمة في بناء المجتمع في كل مكان وزمان، وتعد أحد أدوات الحضارة المعاصرة المساهمة في رقي المجتمع.

أما الأوساط الحسابية لدرجة الموافقة لبقية العبارات فقد كانت متراوحة بين (3.30) بانحراف معياري يساوي (0.62) والخاص بالعبارة (تؤكد المعلمة على الطالبات ضرورة المشاركة المجتمعية) والتي حلت ثامناً، و(3.18) بانحراف معياري (0.69) والذي نالته العبارة (تتعاون المعلمة مع أولياء الأمور في حل مشكلات الطالبات التعليمية) وحلت به في الترتيب السابع عشر والأخير. وقد أظهرت استجابات المبحوثات على قيم النزاهة الاجتماعية الواردة في عبارات هذا المحور بأن المعلمات يمارسن (بدرجة مرتفعة) (16 من أصل 17 قيمة) من هذه القيم، بينما تفردت القيمة (ذات الترتيب 17) بدرجة ممارسة متوسطة، من خلال النتيجة السابقة يتضح أن المعلمات يمارسن القيم الاجتماعية التي وردت في تصنيف الشهراني(2021) والتي تمثلت بعلاقة المعلمات وطريقة تعاملهن مع الطالبات و الإدارة المدرسية، وزملاء المهنة، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، وجميع أفراد المجتمع المحلي، وتتمثل القيم الفرعية لهذا الجانب في المساواة والعدل، والمبادرة، وحسن التعاون.

نتائج البحث:

وأظهرت نتائج البحث أن ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية قيم النزاهة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة، وحصل المحور الثالث المتعلق بقيم النزاهة الاجتماعية على المرتبة الأولى، يليه المحور الأول المتعلق بقيم النزاهة الشخصية في المرتبة الثانية، وحصل المحور الثاني المتعلق بالنزاهة المهنية على المرتبة الثالثة، وتعزو الباحثة هذه الدرجة المرتفعة إلى مستجدات اللوائح في التعليم، التي تتطلب من المعلم التسكين في الرتب المذكورة في اللائحة بعد اجتياز المعلمين للرخصة المهنية والتي تركز على عدد من القيم والمعايير التي تساعد في بناء متعلم متمكن، وتتمثل هذه المعايير في القيم الإسلامية، والالتزام بالوسطية، وتعزيز اخلاقيات مهنة التدريس، والتفاعل الاحترافي مع المجتمع والتربويين، والتطوير المستمر في أساسيات لمهنة، وأدى ذلك إلى التحاق المعلمات بالعديد من الدورات التدريبية والتأهيلية لاجتياز اختبار الرخصة المهنية كمتطلب لإصدار الرخصة، مما ساعد على ظهور نتائج إيجابية في الممارسات التعليمية لدى المعلمات.

التوصيات:

- إشراك المعلمات بوجه عام ومعلمات الدراسات الاجتماعية تحديدًا في برامج ودورات ومشاغل تربوية حول أهمية ممارسات قيم النزاهة من خلال توضيح أثرها على منظومة قيم الطلبة
- ان تعمل وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة القياس والتقويم على رفع وعي منسوبيها بكيفية ممارسة وتوظيف قيم النزاهة في التعليم من خلال إضافتها ضمن معايير الرخصة المهنية للمعلمين.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وإطلاق مبادرة على مستوى إدارة التعليم تكون بعنوان (ممارستي قيم نزاهة واجب وطني)، ورصد جوائز قيمة لأفضل الممارسات التعليمية من قبل المعلمات، من خلال توفير أدوات مناسبة لقياس ممارسات المعلمات لقيم النزاهة مثل تبادل الزيارات، واستخدام بطاقة الملاحظة.
- عقد شراكات بين وزارة التعليم والهيئة الوطنية للنزاهة ومكافحة الفساد تدعم تعزيز ممارسات قيم النزاهة في الميدان التربوي.
- إنتاج مبادرات بالتعاون مع قسم الإرشاد والتوجيه، وقسم النشاط، وقسم الإشراف الفني تستهدف نشر الثقافة بقيم النزاهة لدى الطلبة في جميع المراحل.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسة تتناول معوقات تنمية قيم النزاهة لدى معلمي المرحلة المتوسطة
- إجراء دراسة تتناول تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء قيم النزاهة
- إجراء دراسة تتناول خبرات وتجارب الدول في ممارسات قيم النزاهة في التعليم

المراجع باللغة العربية:

الجبوري، سيف محمد. (2002). الاحكام الاخلاقية لدى بعض موظفي دوائر الدولة وعلاقتها بإشباع حاجاتهم. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية.

حمزة محمد الشربيني، ومحمود عبد المولى حسنين. (2019). تفعيل ممارسات قيم النزاهة الأكاديمية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية-تصور مقترح. المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج، (66).

الحيالي، نور طارق. (2013). دور الأستاذ الجامعي إشاعة ثقافة النزاهة والشفافية ومكافحة الفساد. وقائع المؤتمر العلمي السابع: مظاهر الفساد وانعكاساتها الاقتصادية والاجتماعية وسبل معالجتها في العراق، البصرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق وكلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، 331 - 338. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/516074

الخوالدة، ناصر أحمد. (2005). دور معلمي التربية الإسلامية ومعلمي التربية الاجتماعية والوطنية في التربية الوطنية لطلبتهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ع4، م13.

زايد، ربى مصطفى، والضمور محمد، والعثمان ثريا، والمهيدات عبد الرحمن. (2018). تعزيز قيم النزاهة. دليل تدريب المدربين: وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية: عمان.

السهلي، عبد الله بن محمد. (2019). واقع دور المدرسة الثانوية في تعزيز النزاهة ومكافحة الفساد: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، ع21، 325 - 374. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1300624

الشهراني، منيرة سيف. (2021). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لقيم النزاهة في محافظة بيشة من وجهة نظر المشرفين وقائدي المدارس. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (17) ، 502-532.

العبدلي، سلطان سالم. (2020). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز قيم النزاهة لدى الطلاب بمدينة مكة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عدس، عبد الرحمن. (1999). أساسيات البحث التربوي. دار الفرقان، عمان.

عطية، خليل محمد. (2015). الفساد الأكاديمي اسبابه واثاره وطرق مكافحته دروس مستفادة من دول مختارة، منتدى الشراكة المجتمعية في مجلة البحث العلمي النزاهة العلمية -17 رجب 1337 https://units.imamu.edu.sa/deanships/SR/Units/Cultural/Global/Documents/4th%20Socital%20Partnership%20Forum.pdf

العويس، موسى بن عيسى. (2014). تجربة نزاهة في برامج التوعية، ورقة عمل مقدمة للندوة" دور البرامج التوعوية في تعزيز النزاهة"، الهيئة الوطنية لمكافحة الفساد نزاهة، 29 أكتوبر، المملكة العربية السعودية

الفضالة، خالد محمد. (2021). دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في تعزيز قيم النزاهة لدى الطلبة. كلية التربية الأساسية، دولة الكويت.

منظمة الشفافية الدولية، تاريخ الاسترجاع 20 جمادي الأول 1444هـ مسترجع من: https://www.transparency.org/ar/news/cpi-2019-global-highlights

منيرة سيف فرج الشهراني. (2021). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لقيم النزاهة في محافظة بيشة من وجهة نظر المشرفين وقائدي المدارس. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (17)، 502-532.

مؤتمر الروافد الأول، تاريخ الاسترجاع 24 جمادي الأول 1444هـ من: https://icoeps2020.mediu.edu.my/%D8%AA%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1

المراجع باللغة الإنجليزية:

Isjoni, I., Daud, A., & Azhar, A. (2019). Integrity and Performance of High School Teachers in Pekanbaru. Indonesian Journal of Economics, Social, and Humanities, 1(1), 51-57 .

Powell, M., & Trucano, M. (2006). Rethinking education management information systems: lessons from and options for less developed countries (Vol. 6). Washington, DC: InfoDev https://documents1.worldbank.org/curated/en/155601468205458626/pdf/466170NWP0Box31nformation0System111.pdf

درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل

How Available the Dimensions of Authenticated Leadership are among? Female- Headmasters of Public Education System in Hail City

أ. سحر ثامر اللوزي - طالبة ماجستير في القيادة التربوية - جامعة حائل -المملكة العربية السعودية

Email:Saharallozi9@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تُعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتم تحديد مجتمع الدراسة المتمثّل في جميع مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل وعددهن (212) مديرة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتم توزيع الاستبانة وحصلت الباحثة على (212) استجابة بنسبة (100%)، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة (الوعي الذاتي، منظور السلوك الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، شفافية العلاقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن بلغ (4.47 من 5.00) بانحراف معياري (0.609)، وبدرجة توافر عالية جدًا، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد القيادة الموثوقة ما بين (4.44-4.49)، وبدرجة توافر عالية جدًا لجميع الأبعاد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل والتي تُعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي)، بينما لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل والتي تُعزى لمتغيّري الدراسة (عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية).

الكلمات المفتاحية: القيادة الموثوقة؛ قيادات التعليم؛ مدارس التعليم العام.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of authentic leadership among female principals of general education schools in Hail from their point of view and to reveal statistically significant differences about that due to the study variable(number of years of service, educational qualification, educational stage).To achieve the study's objectives, the descriptive survey method was used, and the study population was identified, represented by all 212 female principals of general education schools in Hail.

The questionnaire was used as a tool for the study, where the response after distributing the questionnaire was 212 (100%).The results showed that the arithmetic mean of the availability of the dimensions of Authentic leadership(self-awareness, ethical behavior perspective, balanced processing, transparency of relationships)among female principals of general education schools in Hail from their point of view was(4.47out of 5.00)with a standard deviation of(0.609),with a very high degree of availability.

The results showed that there were statistically significant differences in the degree of availability of the dimensions of authentic leadership among the female principals of general education schools in Hail, which is attributed to the study variable of educational qualification, while there were no statistically significant differences attributed to the study variables of educational stage and number of years of service.

Keywords: Authentic leadership; Female Principals of Schools; General Education Schools.

1– مقدمة الدراسة:

يمثل التعليم الركيزة الأساسية لأي نمو وازدهار، فعليه تُقاس حضارة الدول وتقدمها في جميع المجالات؛ لذلك اهتمت جميع الدول بتوفيره وتقديم الأفضل منه لأبنائها، ومن بين هذه الدول المملكة العربية السعودية، فقد عنيت وزارة التعليم بالمملكة بتطوير القطاع التعليمي والاهتمام بالمؤسسات التعليمية وتطوير أساليب الإدارة فيها؛ ولذلك نجد الاهتمام كبيرًا بالتعليم حيث ترصد له أكبر الميزانيات ويخضع دائمًا للتجديد والتطوير حسب مستجدات العصر.

ويُعد موضوع القيادة في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص بالغ الأهمية ومن أبرز الموضوعات في مجال الإدارة؛ لأن نجاح العملية الإدارية بأكملها يعتمد على المدير الجيد المتمكن؛ فهي تمثل عملية طردية حيث إنه كلما زادت المهارات والقدرات النوعية التي يمتلكها المدير والتي تؤهله للتأثير على الغير لقيادة الإبداع والتميز، انعكس ذلك على المؤسسة في أدائها الفعّال والإيجابي (فرح، 2019، ص. 73).

ولمديرة المدرسة الدور الأبرز بتحسين جودة المخرجات في العملية التعليمية التعلمية؛ عبر منظومة الوظائف الإدارية التي تقوم بها، ولا يمكن نسيان دور المعلمات في وصول العملية التعليمية إلى غايتها المرجوة، فمن الضروري الاهتمام بأوضاع المعلمات ووضعها من أولويات عمل الإدارة.

ونظرًا إلى أهمية القيادة في مختلف المجالات، لقد حظيت باهتمام العديد من العلماء والمفكرين والباحثين منذ العصور القديمة، وهذا الاهتمام لم يتوقف إلى هذا الحد، فقد طوّر العديد من العلماء والمفكرين في مجال الإدارة العديد من الاتجاهات القيادية وحتى النظريات الحديثة التي ظهرت في القرن العشرين والتي أطلق عليها نظريات القيادة الحديثة، فاتجه الباحثون لدراسة القيادة الموثوقة (Authentic Leadership Theory) ومعرفة علاقتها بالمتغيرات ونتج عن هذا تميزًا ملحوظًا وملموسًا في بيئات العمل، وتعتمد هذه النظرية على أساس أن القائد لديه قدرات سيكولوجية ومبادئ أخلاقية قوية، ويحافظ على مستوى كبير من الوعي الذاتي والتصور الأخلاقي واحتواء وجهات النظر المختلفة والوضوح في التواصل والعلاقات والتحكم في تقليل العوامل السلبية (Northouse P.G, 2018, p. 296).

و برزت القيادة الموثوقة كاتجاه يحتاجه القياديون كثيرًا للوصول للأهداف المنشودة، حيث يرى إبراهيم (2010، ص. 141) أن القيادة الموثوقة تشير إلى أولئك القادة المدركين بشدّة للكيفية التي يفكرون ويتصرفون بها، بالإضافة لوعيهم بالبيئة التي يعملون بها، ويشعر الآخرون بأنهم مهتمين بقيمهم وقيم مرؤوسيهم، وبالمعرفة ونواحي القوة سواء الخاصة بهم كقادة أو تلك الخاصة بمرؤوسيهم، كما أن اهتمامهم لا ينصب فقط على بناء ثقتهم الذاتية، ولكن أيضًا بالكيفية التي يمكن من خلالها نقل هذه الثقة للآخرين من أجل التأثير على المرؤوسين لتحقيق الأهداف المشتركة.

حيث أوصت دراسة الحارثي (2020) بأهمية القيادة الموثوقة، وأنها وجدت طريقها إلى المنظمات التعليمية عمومًا والمدارس تحديدًا، وأنه بات من الضروري عليها أن تساير التجديد وأن تسرّع عملية الاستجابة للتطوير والتغيير في أساليبها الإدارية وأنماطها القيادية، وصولًا إلى الجودة التي تنشدها في مخرجاتها التربوية والتعليمية، وأوصت دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2019) بضرورة تبنّي قادة المدارس لأبعاد القيادة الموثوقة في ممارساتهم لتحسين وإدارة الإجهاد الوظيفي، والتي بدورها ستساعد على تحسين التميز المدرسي، لا سيما في ظل عصر العولمة، وضرورة امتلاك مديري المدارس القدرة على تحليل المعلومات وأخذها في الاعتبار من النواحي الإيجابية والسلبية قبل اتخاذ القرارات.

وإن القيادة الموثوقة تُعد أحد الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة مع زيادة اهتمامات الباحثين بها لكونها نموذج إيجابي للقيادة يتحقق عندما يتصف القادة بالعديد من السمات أهمها الوعي الذاتي وشفافية العلاقات، وتُركز على كون القيادة أصيلة وحقيقية.

2- مشكلة الدراسة:

ان التغيير المستمر والمتسارع في شتى نواحي الحياة وفي عصر المنافسة، يجعل أمام المؤسسات التربوية تحديات كبيرة تدفعها إلى التطوير والتحسين المستمر، ولا سيّما في المجال التعليمي التربوي.

تُعد مديرة المدرسة من أهم مدخلات العملية التعليمية؛ لما لها من دور مُهم وفارق في تيسير العمل في المنظمات التعليمية المعاصرة وتحقيق أهدافها المرسومة؛ عبر تنسيق جهود المنسوبات وتحفيزهن على بذل المزيد من الجهد والإبداع والتميز.

وإن القيادة الموثوقة وما تتضمنه من جوانب إيجابية الأسلوب الأمثل لإصلاح مكامن الخلل الذي يعتري أسلوب القيادة في الوقت الراهن، والتي تعاني منها الكثير من المنظمات، فالقيادة الموثوقة تهتم بالجوانب الأخلاقية للقائد، فهي تنظر للقائد على أنه حجر الزاوية في نجاح المنظمة، والذي قد يكون بيده مفتاح نجاحها وازدهارها أو العكس (الجهني، 2020، ص. 15).

وتُمثل القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام إحدى المكونات المهمة للعملية التعليمية؛ حيث تعني بأنها ممارسات تقوم بها مديرة المدرسة لتحسين المناخ الأخلاقي الإيجابي في بيئة العمل؛ لرفع مستوى الوعي الذاتي وتبني القيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، وتحقيق الشفافية في العلاقات والعمل بين المديرة ومنسوباتها في المدرسة، كما أنها أصبحت من أهم السلوكيات التي يجب أن تنتجها الإدارة المدرسية وتسعى لتطبيقها بفاعلية.

وللقيادة الموثوقة أهمية كبرى؛ حيث إن المدارس بحاجه بالفعل للقيادة الموثوقة من أجل تحقيق غايات التعليم وأهدافه في المجتمع؛ حيث يستخدم القادة الموثوقين المبادئ الأخلاقية والرؤية والقيم كقوى ملهمة لهم ولمن يعمل معهم، وأنهم يبتكرون ويعززون العمليات المهنية الجماعية لقيادة التغيير الإيجابي، من خلال توفير بيئة تعلم منتجة وذكية من الناحية التكنولوجية، ورفع المعنويات للمعلمين والطلبة لتطوير مواردهم الداخلية، وإيجاد علاقات دعم متبادلة بينهم (الحربي، 2020، ص .2450).

حيث تشير نتائج دراسة الجبيري (2019، ص. 92) إلى أن ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الموثوقة يرتبط إيجابًا بمستوى دافعية العمل لدى المعلمين داخل المدرسة، وبالرغم من الجهود المبذولة للاهتمام بالقيادات التعليمية وتطويرها إلا أن بعض الدراسات أمثال دراسة الحجار (2017) أثبتت نتائجها أن هناك قصور في استخدام بعض أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديري المدارس، وأظهرت نتائجها لأهمية الدور المحوري للقيادة الموثوقة في إصلاح وتطوير النظام التعليمي، كما أكدت نتائج دراسة الحربي (2020) على ضرورة تطبيق أبعاد القيادة الموثوقة (الوعي الذاتي، المعالجة المتوازنة، المنظور الأخلاقي الداخلي، شفافية العلاقات) لتحسين أداء القيادات بمدارس التعليم العام من خلال علاقته بالتجديد المدرسي في ضوء رؤية 2030، وأشارت نتائج دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2019) إلى أن ممارسات القيادة الموثوقة تساهم في التخفيف من ضغوط العمل.

ومما لا شك فيه أن المؤسسات التربوية بحاجة إلى استحداث أساليب إدارية معاصرة ومن هذه الأساليب القيادة الموثوقة؛ حيث ان مدارس التعليم العام بمدينة حائل مثل غيرها من المؤسسات التعليمية، تحتاج إلى تحقيق أبعاد القيادة الموثوقة من خلال معرفة متطلبات تحقيقها؛ من أجل التطوير والارتقاء بمستوى التعليم.

وعلى ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل، وتقديم توصيات تُسهم في تطوير المنظومة الإدارية.

3- أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية)؟

4- أهداف الدراسة:

انبثقت أهداف هذه الدراسة من الإجابة على تساؤلاتها، وهي كالتالي:

1. التعرف إلى درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن؟
2. الكشف عن الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية).

5- أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ حيث تعد القيادة الموثوقة وفلسفتها وأبعادها وخصائصها أحد الموضوعات المهمة، التي حظيت وما زالت تحظى باهتمام بالغ من قبل الباحثين في هذا المجال، كما

إن معرفة مستوى تطبيق القيادة الموثوقة في مدارس التعليم العام بحائل سيكون له الأثر الكبير في الميدان التربوي من حيث تشخيص الواقع والقدرة على تطوير القيادات التعليمية وفق نتائج علمية، وبحثية، واقعية، وميدانية.

6. حدود الدراسة:

1/ الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة (الوعي الذاتي، منظور السلوك الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، شفافية العلاقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل.

2/ الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديرات مدارس التعليم العام في المراحل (الابتدائية، المتوسطة الثانوية).

3/ الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442هـ - 1443هـ) – (2021 – 2022م).

4/ الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدارس التعليم العام في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.

7. مصطلحات الدراسة:

القيادة الموثوقة: حيث يعرّفها أبو زيادة (2022، ص. 8) بأنها أحد أنماط القيادة التي تعتمد على مجموعة من القابليات والصفات القيادية الإيجابية التي يتمتع بها القائد وفقًا للقيم والأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها، لخلق بيئة إيجابية بالمنظمة، في إطار تحقيق الشفافية في التعامل مع المرؤوسين وتعزيز وعيهم بذاتهم، وتبادل المعلومات اللازمة، وتبنّي القيم الأخلاقية الإيجابية للقائد عند اتخاذ القرارات، والتي تسهم بشكل كبير في إدارة الأزمات بكفاءة وفاعلية.

وتعرّف الدراسة القيادة الموثوقة لدى مديرات المدارس إجرائيًا: هي الممارسات الأساسية للإدارة التي تؤديها مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل والتي تقوم على مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، وتنعكس على زيادة الوعي بالتنظيم الذاتي، وإحداث لمعالجة التوازن للمعلومات، وتحقيق الشفافية في العلاقات بين المديرة ومنسوباتها، وتحسين المناخ الأخلاقي الإيجابي في بيئة العمل.

8. الإطار النظري:

يُعتبر مدخل القيادة الموثوقة من المداخل الحديثة التي ظهرت في نهاية التسعينات، ويتضمن عدّة عناصر من أهمها: الوعي الذاتي، والمعالجة المتوازنة، وشفافية العلاقات، ومنظور السلوك الأخلاقي.

فالقيادة الموثوقة هي "القيادة التي يستند قادتها على وعيهم الذاتي ومعاييرهم الأخلاقية العالية في التعامل ضمن علاقة شفافة مع مرؤوسيهم، على ألا تخلو قراراتهم من المعالجة المتوازنة لوجهات النظر المحيطة والمرتبطة بالقرار، وذلك تعزيزًا للقدرات النفسية الإيجابية والسياق التنظيمي الذي تستمد منه هذه القيادة سلوكياتها بالإضافة إلى التأثير على المرؤوسين وتحفيزهم ليرتفع مستوى أصالتهم". (سعيد وحميد، 2019، ص .54).

وذكر حسانين (2021، ص. 64) بأنها "نمط قيادي يتصف فيه القائد بالأصالة والتي تكمن في وعيه بذاته الحقيقية، وكذلك في ممارساته المبنية على الحكم المتوازن بين مرؤوسيه والحرص على شفافية العلاقات وخلق بيئة عمل قائمة على القيم الأخلاقية".

ويُعد مدخل القيادة الموثوقة أحد الأنماط المثالية للقيادة التي تحتاجه المؤسسات التعليمية، وذلك لما يحمله مضمون القيادة الموثوقة من قيم ومبادئ مبنية على النزاهة والشفافية والصدق والموضوعية وتحمّل المسؤولية إضافة إلى قدرتها على التأثير الإيجابي في سلوكيات المرؤوسين، وإخراج طاقتهم الكامنة وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة، كما يؤكّد الكثير من الباحثين أن مدخل القيادة الموثوقة الحل الأمثل لأزمة القيادة المعاصرة في المنظمات الحديثة حيث يتفق كلٌّ من الجبيري (2019، ص. 14) والغامدي والقرني (2021، ص. 23) أن القائد الموثوق ليس قائد جيد فحسب، بل لديه العديد من السمات الأخرى؛ مثل: الإخلاص، والشغف، والحب الأصيل بقيادته، كذلك يتوفر لدى القائد الموثوق رؤية مستقبلية استشرافية للمستقبل، رؤية متميزة، تمنحه شعورًا بالمعنى أو الهدف الذي يسعى إليه فريق عمله؛ في محاولة منه لزيادة قدرتهم الإبداعية والابتكارية.

وباستقراء ما سبق يمكن تقديم مفهوم شامل للقيادة الموثوقة كما تراه الباحثة في السياق المدرسي حيث تتمثل بأنها ممارسات تقوم بها مديرة المدرسة لتحسين المناخ الأخلاقي الإيجابي في بيئة العمل؛ لرفع مستوى الوعي الذاتي وتبني

القيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، وتحقيق الشفافية في العلاقات والعمل بين المديرة ومنسوباتها في المدرسة.

أبعاد القيادة الموثوقة:

توجد العديد من الأبعاد المرتبطة بالقيادة الموثوقة، ولكن سيتم التركيز في هذه الدراسة على أربعة أبعاد، وهي: الوعي الذاتي، والشفافية في العلاقات، والمعالجة المتوازنة، ومنظور السلوك الأخلاقي، ويأتي ذلك بناء على نتائج العديد من الدراسات مثل (أبو زيادة، 2022)، ودراسة (المحيميد، 2021)، ودراسة (الحربي، 2020) حيث توصلت الى أن هذه الأبعاد من أهم أبعاد القيادة الموثوقة بعد الدراسة الميدانية، وفيما يلي تفصيل موجز لها.

1. الوعي الذاتي (Self – awareness)

كما في قوله تعالى: ﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (القرآن الكريم، الذاريات:21).

إن فهم الذات يساعد القائد على التعرف على شخصيته الحقيقية، والتعبير عنها بصدق فيمارس القيادة بأمان وهذا هو جوهر القيادة الموثوقة، ففهم الذات يعطي القائد ثقة بنفسه، وتقديرًا لذاته، ويجعله يتصرف بشخصيته الحقيقية؛ لأنه يعرف جيدًا ماهي القدرات التي يتميز بها، والمهارات التي يمتلكها (الغامدي والقرني، 2021، ص. 35).

ويُعرف الوعي الذاتي بأنه هو فهم الانسان لنفسه، وتحديد نقاط قوته وضعفه، فكلما كان الإنسان مكتشفًا لما بداخله تزداد قوته وشخصيته أكثر فأكثر، وسيفكر بطريقة أفضل ويتصرف بطريقة سليمة (الحارثي، 2020، ص. 724).

ويذكر حسانين (2021، ص. 67) أن هناك مبدآن رئيسيان للوعي الذاتي عند القائد، هما: يقوم القائد بالتغذية الراجعة بشكل مستمر لتحسين تفاعله مع الآخرين، والقدرة على فهم كيف ينظر التابعين إلى قراراته وقدراته.

ويمكن تعريف الوعي الذاتي كما تراه الباحثة في السياق المدرسي بأنه شعور داخلي لمديرة المدرسة لذاتها وهي عملية مستمرة تجريها على نفسها للتأمل والإدراك العميق لنقاط قوتها وضعفها، وإدراكها لوجهات نظر المعلمات ومنسوبات المدرسة حيال قدراتها القيادية، ومدى تأثيرها على ميدان العمل المدرسي، وإعادة النظر في هذه النقاط لمعالجتها وتطويرها.

2. الشفافية في العلاقات (Relational Transparency)

كما في قوله تعالى: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (القرآن الكريم، الصف:3).

يركّز هذا البعد على أن يكون القائد صريحًا؛ يظهر ما في داخله من مشاعر وأفكار تجاه الآخرين، فلا يبطن شيئًا ويظهر شيئًا آخر، فالشفافية هي قدرة الشخص على إظهار مشاعره الحقيقية تجاه نفسه وتجاه الآخرين. إذًا القيادي الموثوق الأصيل هو الذي يكون شفافًا من خلال إظهار قيمه الحقيقية.

ومن هنا نعلم أن هناك علاقة مشتركة بين البعدين الأول والثاني؛ فالشفافية هي نتيجة لفهم القائد لذاته الحقيقية، فإن تكون واضحًا تمامًا في أفكارك، في مشاعرك، فيما تود أن تظهره للآخرين؛ تلك هي الشفافية.

وذكر حسانين (2021، ص. 69) أن هناك مبدآن رئيسيان للشفافية في العلاقات عند القائد هما: أن يقول القائد بالضبط ما يعنيه، وان يكون على استعداد للاعتراف بأخطائه عند ارتكابها.

ويمكن تعريف شفافية العلاقات كما تراها الباحثة في السياق المدرسي بأنها عملية تبادل مفتوح بين مديرة المدرسة ومنسوباتها، يتم من خلالها القيام بنقل الأفكار والمعتقدات، وذلك بهدف التقليل من المشاعر غير الملائمة والسلبية بين مديرة المدرسة وبينهن.

3. المعالجة المتوازنة (Balanced Processing)

كما في قوله تعالي: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ﴾ (القرآن الكريم، آل عمران: 159).

هي القدرة على المعالجة الموضوعية للمعلومات ذات الصلة بالذات قبل اتخاذ القرار مع التماس وجهات النظر الأخرى (Steffens et al., 2021).

ويمكن تعريف المعالجة المتوازنة كما تراها الباحثة في السياق المدرسي بأنها قدرة مديرة المدرسة على الاستماع لوجهات النظر المختلفة قبل اتخاذ القرارات، والنظر إليها بعين الإنصاف، والقيام بجمع المعلومات والبيانات وتحليلها بشكل موضوعي، واتخاذها للقرار بناءً على معلومات حقيقية

كما ذكر حسانين (2021، ص. 72) أن هناك مبدآن رئيسيان للمعالجة المتوازنة لدى القائد، هما: التماس الآراء التي تتحدى المواقف الراسخة، والاستماع بعناية إلى وجهات النظر المختلفة قبل التوصل إلى نتيجة.

4. منظور السلوك الأخلاقي (Internalized Moral Perspective)

كما في قوله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (القرآن الكريم، الأحزاب: 21).

هي الأُسس الأخلاقية الإيجابية التي يتمسك بها القائد في علاقاته وقراراته، بحيث تكون قراراته وتعاملاته من منطلق أخلاقي إيجابي، مهما كانت الضغوط الخارجية التي يواجِهُها (الحارثي، 2020، ص. 724).

وذكر حسانين (2021، ص. 71) بأن هناك مبدآن رئيسيان لمنظور السلوك الأخلاقي لدى القائد، هما: أن يوضح الإجراءات التي تتفق مع المعتقدات، ويتخذ القرارات بناء على معتقداته الداخلية والأساسية.

ويمكن تعريف منظور السلوك الأخلاقي كما تراه الباحثة في السياق المدرسي بأنها الأُسس الأخلاقية التي تتمسك بها مديرة المدرسة في علاقاتها وقراراتها، والتي تقاوم بها الضغوط الخارجية، فجميع ما تتخذه المديرة من قرارات وتعاملات إنما تنطلق من تلك الأُسس الأخلاقية الإيجابية، والتي تنبع من ضمير المديرة نفسها مهما كانت الضغوط الخارجية التي تواجهها.

ونستنتج من ذلك أن إذ كان للقائد فهم عميق لذاته فهو واثق من نفسه، وهذه الثقة وتقدير الذات تتمثل في شفافية وصدق في التعامل مع الآخرين، وتلك الشفافية تتمثل في الموضوعية في اتخاذ القرارات وتقبّل آراء الآخرين بصدر رحب فتظهر هذه القيم في سلوكياته من خلال التعامل الأخلاقي.

متطلبات تطبيق القيادة الموثوقة في مؤسسات التعليم (المدارس):

عند الشروع في تطبيق القيادة الموثوقة في المؤسسات فإنه لا بُدَّ من توفير البيئة اللازمة لتبني مفهوم القيادة الموثوقة، وتسهيل الإجراءات الإدارية، ومنح الصلاحيات لاعتمادها وتنفيذها، ونستعرض بعض أهم المتطلبات لتطبيق القيادة الموثوقة، وهي كما يلي نقلًا عن (غزواني، 2019، ص. 44):

1. يجب أن تكون القيادة التعليمية الموثوقة ملتزمة برؤية ورسالة وقيم المنظمة التعليمية بشكل عام.
2. تفهُّم واحترام احتياجات الأتباع والهامهم، ودعم رؤاهم وتوجهاتهم.
3. التمسك بمعايير وتوقعات مهنية واضحة لا لَبس فيها.
4. أن يكون القائد ممثلًا حقيقيًا للمدرسة، ومعترفًا به، وحائزًا على احترام الأتباع، والدائرة المدرسية بأكملها.
5. بناء وترسيخ رؤية ورسالة تستند إلى قيم مهنية وممارسات نموذجية.
6. القادة والأتباع يشجّعان ويمكّنان بعضهما من الاضطلاع بأدوار قيادية.
7. توفير التوجيه والتشجيع من خلال الخيرة المهنية والقدوة.
8. توفير الفرص والدعم للتنمية الشخصية والنمو الفكري لكل فرد من أعضاء المجتمع المدرسي.

ويمكن القول إن معظم المدارس تنمو وتزدهر من خلال التصوّر الواضح للهدف المشترك، والاهتمام به، ففي مجال التعليم ينبغي أن يشمل الاهتمام كل فرد له صلة بالعملية التعليمية.

9. الدراسات السابقة:

نستعرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، ومن ثم التعقيب عليها. وفيما يلي عرضها:

دراسة الحجار (2017) بعنوان: "درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة ، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات المديرين للقيادة الموثوقة لديهم تعزى لاختلاف متغيرات النوع وسنوات الخدمة وذلك لعينة عشوائية طبقية بلغت (90) مديرًا ومديرة، و (474) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة الأصلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الموثوقة جاءت بدرجة (متوسطة)، ولبعدي الانضباط الذاتي وشفافية العلاقات كانت (متوسطة)، ولبعدي الوعي الذاتي والمعالجة المتوازنة كانت (ضعيفة)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين والمديرين للقيادة الموثوقة تعزى لمتغير (النوع، وسنوات الخدمة).

دراسة الجبيري (2019) بعنوان: "القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة الليث وعلاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة الليث، وتحديد مستوى دافعية العمل لدى المعلمين، وذلك لعينة عشوائية بلغت (344) معلمًا من مجتمع الدراسة الأصلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد القيادة الموثوقة جاءت بدرجة (عالية).
دراسة "إسماعيل وآخرون" (Ismail et al., 2019) بعنوان: "تأثير القيادة الموثوقة لقادة المدارس على ضغوط العمل لدى المعلمين في الجزء الشرقي من شبه جزيرة ماليزيا"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة و تأثير طبيعة القيادة الموثوقة لقادة المدارس على ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم في مدارس الجزء الشرقي من شبه جزيرة ماليزيا، وذلك لعينة عشوائية تكونت من (330) معلمًا من (143) مدرسة ابتدائية في شرق ماليزيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة بين القادة جاءت بدرجة (مرتفعة)، وتبين أيضا أن كافة الأبعاد جاءت (مرتفعة).

دراسة الحربي (2020) بعنوان: "واقع تطبيق قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة للقيادة الموثوقة وأثرها في التجديد المدرسي لتحقيق رؤية 2030"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق القيادات بمدارس التعليم الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة للقيادة الموثوقة بأبعادها، وعلاقتها بالتجديد المدرسي في ضوء رؤية 2030، وذلك لعينة عشوائية طبقية بلغت (375) وكيلة ومعلمة من مجتمع الدراسة الأصلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت إلى أن تطبيق القيادات المدرسية للقيادة الموثوقة في عمومه وعلى مستوى الأبعاد قد جاء بدرجة (عالية)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد القيادة الموثوقة تعزى لمتغير (المرحلة الدراسية)، ولم تظهر فروقًا ذات دالة إحصائيًا لمتغيري (سنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي).
دراسة الحارثي (2020) بعنوان: "القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بجدة لأسلوب القيادة الموثوقة، والتعرف على مستوى توافر الثقة بالقائد من وجهة نظر المعلمين، وتحديد العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة الموثوقة في المدارس الأهلية والثقة بالقائد، وذلك لعينة عشوائية تكونت من (608) معلم من مجتمع الدراسة الأصلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت إلى أن مستوى ممارسة قادة المدارس الأهلية بجدة للقيادة الموثوقة جاء بدرجة (عالية).

دراسة الأحمدي (2021) بعنوان: "القيادة الموثوقة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قيادات المدارس الثانوية بتعليم جدة، وتحديد درجة السلوك الإبداعي، والكشف عن الفروق في تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القائد للقيادة الموثوقة، وذلك لعينة عشوائية تكونت من (443) معلم من مجتمع الدراسة الأصلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة جدة للقيادة الموثوقة جاءت بدرجة (عالية).

10. التعقيب على الدراسات السابقة: تم عرض عددٍ من الدراسات ذات العلاقة بموضوع القيادة الموثوقة في التعليم، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي وبعض الأبعاد الموضوعية للدراسة، كذلك استخدمت جميع الدراسات الاستبانة أداةً للدراسة، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف وهو التعرف إلى درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن، والكشف عن الفروق الإحصائية حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية)، كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطبيقها على مجتمع الدراسة المديرات باستثناء دراسة (الحجار، 2017)، وتميزت هذه الدراسة بأنها الوحيدة على حد العلم التي تبحث عن

توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام والتي تعد من أوائل الدراسات على المستوى المحلي في مدينة حائل التي تناولت هذا الجانب، وتقف على هذا الواقع.

11. منهجية الدراسة والإجراءات:

11-1- **منهج الدراسة:** لكي تحقق الدراسة أهدافها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد عليه الباحثون في الحصول على معلومات دقيقة عن الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها، ثم الخروج بنتائج.

11-2- مجتمع الدراسة: نظرًا لمحدودية مجتمع الدراسة، فقد شملت الدراسة الحالية جميع أفراد المجتمع وتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل، والبالغ عددهن (212) مديرة على النحو التالي: (99) مديرة في المرحلة الابتدائية و (45) مديرة في المرحلة المتوسطة و (68) مديرة في المرحلة الثانوية وفق الإحصائية الواردة من وزارة التعليم (إحصائية الإدارة العامة للتعليم بحائل 1442هـ - 1443هـ).

11-3- أداة الدراسة: تم إعداد استبانة حول "درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل"، وتم بناؤها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وجاءت الاستبانة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الوعي الذاتي وشمل (5) فقرات، منظور السلوك الأخلاقي وشمل (5) فقرات، المعالجة المتوازنة وشملت (5) فقرات، شفافية العلاقات وشملت (5) فقرات)، حيث بلغ إجمالي الفقرات لأداة الدراسة (20) فقرة، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات مجتمع الدراسة لفقرات الأداة.

11-3-1 صدق الاستبانة:

1- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري) للأداة:** استخدمت الباحثة صدق المحتوى للتحقق من صدق الأداة، وذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية و(وزارة التعليم) في مجال تخصص القيادة التربوية، وقد بلغ عدد المحكمين (16) محكماً ومحكمة من ذوي الخبرة والاختصاص والاهتمام، وقد تم اعتبار الأخذ بملاحظات المُحكِّمين، وإجراء التّعديلات المشار إليها بمثابة الصّدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

2- **صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة:** بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، بلغت (35) مديرة مدرسة للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة، وبعد تفريغ الاستبانة وتبويبها حيث استخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب قيم معاملات ارتباط (بيرسون) ومدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لجميع الأبعاد الذي ينتمي إليها، وكانت درجة الصدق كما بالجدول التالي:

جدول رقم (1)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ عبارة من عبارات أداة الدراسة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: الوعي الذاتي		البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي		البعد الثالث: المعالجة المتوازنة		البعد الرابع: شفافية العلاقات	
1	**0.739	1	**0.790	1	**0.853	1	**0.686
2	**0.766	2	**0.853	2	**0.769	2	**0.770
3	**0.814	3	**0.767	3	**0.868	3	**0.879
4	**0.855	4	**0.736	4	**0.688	4	**0.732
5	**0.854	5	**0.733	5	**0.810	5	**0.772

** دالة عند 0.01 أو أقلّ.

تشير النتائج في الجدول رقم (1) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ عبارة من عبارات أبعاد القيادة الموثوقة تراوحت ما بين (0.732- 0.879)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يشير إلى مناسبة كلّ عبارة من عبارات الأداة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، مما يؤكد على الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

11-3-2- ثبات الاستبانة:

اما ثبات الأداة فتم التأكد منه باستخراج معامل الاتساق الداخلي من خلال معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ (0.932) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة، كما تم حساب معاملات الثبات لكل بعد من الأبعاد، حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (0.799)، وللبعد الثاني (0.817)، وللبعد الثالث (0.847)، وللبعد الرابع (0.815)، وتُعد جميع معاملات ثبات أبعاد أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة، ويمكن أن يفيد ذلك بإمكانية ثبات النتائج التي يمكن ان تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

11-3-3- الأدوات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي لبرنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيًا، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، معامل ألفا كورنباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للأداة، الإحصاء والمتمثّل بالمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب للتعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة، اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لمعرفة دلالّة الفروق بين متوسطات مجتمع الدراسة حول أبعاد القيادة الموثوقة وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي) واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) لمعرفة دلالّة الفروق بين متوسّطات مجتمع الدراسة حول أبعاد القيادة الموثوقة تبعًا لمتغيري (عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية).

12- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم اجراء المعالجة الإحصائية الوصفية المتمثلة في حساب متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن، وعرضت نتائج هذا السؤال وفق كل بعد من أبعاد المحور (الوعي الذاتي، منظور السلوك الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، شفافية العلاقات)، حيث عُرضت نتائج الأبعاد أولًا، ثم نتائج كل بعد مع عباراته، وتوضح الجداول التالية هذه النتائج:

جدول رقم (2)

استجابات أفراد الدراسة على جميع مهارات المحور الأول القيادة الموثوقة مرتبة تنازليًا من الأعلى للأسفل حسب المتوسط الحسابي.

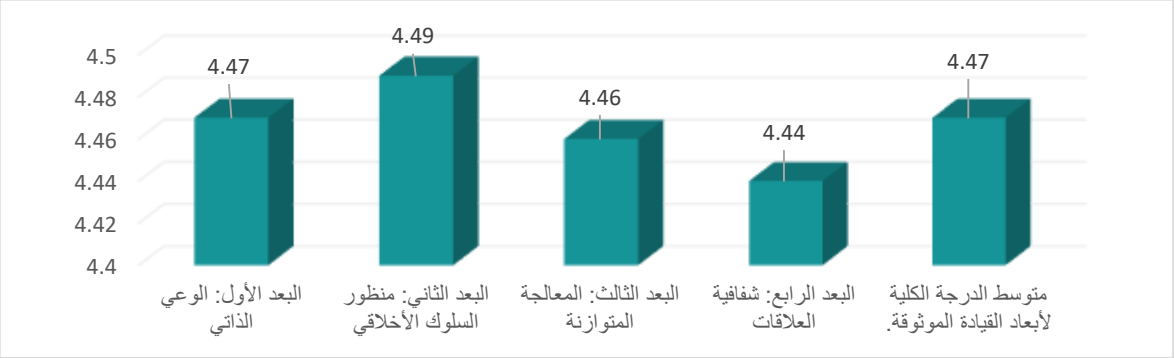
م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
2	البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي	4.49	0.644	عالية جدًا	1
1	البعد الأول: الوعي الذاتي	4.47	0.636	عالية جدًا	2
3	البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	4.46	0.636	عالية جدًا	3
4	البعد الرابع: شفافية العلاقات	4.44	0.657	عالية جدًا	4
	متوسط الدرجة الكلية لأبعاد القيادة الموثوقة.	4.47	0.609	عالية جدًا	

يتضح من نتائج الجدول رقم (2) أن المتوسطات الحسابية لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة (الوعي الذاتي، منظور السلوك الأخلاقي، المعالجة المتوازنة، شفافية العلاقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن تراوحت قيمتها بين (4.44-4.49)، وأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (4.47 من 5.00) بانحراف معياري (0.609)، وهذا يشير إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل كانت بدرجة توافر عالية جدًا؛ وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى ما تتمتع به مديرات المدارس

من جوانب إنسانية وعاطفية يظهر أثرها في تعاملهن وإظهار مشاعرهن للآخرين، وأن هذا السلوك نابع من سلوك ديني تَمثل في شخصية القائد القدوة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وأن الإسلام يدعم ويعزز القيم والأخلاق النبيلة في التعامل والتي بدورها تتقاطع مع خصائص وسمات القيادة الموثوقة، كما أن التوجيهات الدائمة من الحكومة الرشيدة وما توجه به وزارة التعليم من مهنية التعامل والسلوك الحسن أدّت إلى محافظة مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل بقيمهن ومعتقداتهن الأصيلة، إضافة إلى إدراك مديرات المدارس لمضامين القيادة الموثوقة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الجبيري (2019) والتي أكدت على أهمية تطبيق قادة المدارس لنمط القيادة الموثوقة بشكل خاص، وذلك للرقي بمستوى المعلمين، وزيادة الدعم المعنوي لديهم، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة التي تتطلّع المدرسة إلى تحقيقها، كما اتفقت مع دراسة الأحمدي (2021) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فينج (Feng, 2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في تايوان لسلوك القيادة الموثوقة جاءت بدرجة متوسطة.

كما نلاحظ من الجدول رقم (2) أن المحور الثاني "منظور السلوك الأخلاقي"، جاء في المرتبة (الأولى) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.49 من 5.00)، بانحراف معياري (0.644)، في حين جاء المحور الأول "الوعي الذاتي"، في المرتبة (الثانية) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.47 من 5.00)، بانحراف معياري (0.636)، بينما جاء المحور الثالث "المعالجة المتوازنة"، في المرتبة (الثالثة) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5.00)، بانحراف معياري (0.636)، كما جاء المحور الرابع "شفافية العلاقات"، في المرتبة (الرابعة) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.44 من 5.00)، بانحراف معياري (0.657). والشكل البياني التالي يوضّح ذلك.



شكل رقم (1) المتوسطات الحسابية لمحاور القيادة الموثوقة

وفيما يلي استكمالًا لتحليل النتائج المتضمنة السؤال الأول، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والترتيب لجميع العبارات التي تمثل درجة توافر بُعد منظور السلوك الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن.

البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي:

جدول رقم (3)

يوضح الجدول رقم (3) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد منظور السلوك الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن

العبارة في المقياس	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب تنازليًا حسب المتوسطات
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
2	تشجع مديرة المدرسة جميع منسوبات المدرسة على تطبيق القيم في التعامل مع الآخرين.	ك	159	39	6	8	0	4.65	0.717	عالية جدًا	1
		%	75.0	18.4	2.8	3.8	0				
1	تدعم مديرة المدرسة جميع منسوباتها في المواقف التي تدعم قيمهم الرئيسة.	ك	144	55	4	8	1	4.59	0.714	عالية جدًا	2
		%	67.9	25.9	1.9	3.8	0.5				
3	تؤكد مديرة المدرسة من خلال سلوكها توافق قيمها مع تصرفاتها.	ك	149	47	7	8	1	4.58	0.772	عالية جدًا	3
		%	70.3	22.2	3.3	3.8	0.5				
5	تتبنى مديرة المدرسة القرارات بناءً على معايير أخلاقية.	ك	129	65	7	10	1	4.48	0.777	عالية جدًا	4
		%	60.8	30.7	3.3	4.7	0.5				
4	تعبر مديرة المدرسة عن عواطفها بشكل مناسب.	ك	88	90	19	11	4	4.17	0.927	عالية	5
		%	41.5	42.5	9.0	5.2	1.9				
	المتوسط العام للبعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي							4.49	0.644	عالية جدًا	

***المتوسط الحسابي من (5.00)**

يتبين من الجدول رقم (3) أن عبارات درجة توافر بُعد منظور السلوك الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تراوحت متوسطاتها بين (4.17-4.65) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (4.49 من 5.00)، وانحراف معياري (0.644)، ووفقًا للمحك فإن درجة توافر بُعد منظور السلوك الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن كانت بدرجة توافر عالية جدًا؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة متمسكين بالقيم الإسلامية في التعامل، والتي بدورها تؤثر في سلوك القادة وتعاملهم مع المنسوبين، كذلك إدراكهم لعظم مسؤوليات القيادة وأدوارها في إنجاح عمل المنظومة التعليمية، فانضباطهم وفق المبادئ والقيم الأخلاقية عدا أنه واجب ديني؛ فهو الذي يعطيهم القدرة على التأثير والتوجيه نحو الأهداف المنشودة، وأن موقعهم كقادة مدارس يدعم جانب تعزيز كونهم قادة لشركائهم من منسوبي المدرسة؛ وذلك من أجل بناء عمل

متكامل داخل المدرسة، وإدراك القيادات المدرسية لضرورة الوضوح في التعبير عن مشاعرهم وأهمية اتفاق وترابط العواطف مع المشاعر وضبط أنفسهم بالجوانب الأخلاقية التي يشعرون بها في دواخلهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة جاءت مرتفعة لبعد منظور السلوك الأخلاقي، كما اتفقت مع دراسة الأحمدي (2021) والتي أكدت على أهمية تطبيق القيادة الموثوقة وأن بعد منظور السلوك الأخلاقي من أهم عوامل نجاح العملية التربوية؛ لأن العمل في الحقل التربوي يعتبر مسؤولية أخلاقية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فينج (Feng, 2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في تايوان لبعد منظور السلوك الأخلاقي جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على "تشجع مديرة المدرسة جميع منسوبات المدرسة على تطبيق القيم في التعامل مع الآخرين"، في المرتبة (الأولى) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.65 من 5.00)، وانحراف معياري (0.717)، بينما جاءت العبارة رقم (4) والتي تنص على "تعبر مديرة المدرسة عن عواطفها بشكل مناسب"، في المرتبة (الخامسة) والأخيرة بدرجة توافر (عالية)، ومتوسط حسابي بلغ (4.17 من 5.00)، وانحراف معياري (0.927).

البعد الأول: الوعي الذاتي:

جدول رقم (4)

يوضح الجدول رقم (4) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد الوعي الذاتي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن

العبارة في المقياس	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
2	تعي مديرة المدرسة في أثر تصرفاتها تجاه منسوبات المدرسة.	ك	138	59	8	6	1	4.56	0.704	عالية جدًا	1
		%	65.1	27.8	3.8	2.8	0.5				
4	تحرص مديرة المدرسة على اختيار الوقت المناسب في مناقشة القضايا الهامة.	ك	135	59	10	7	1	4.53	0.739	عالية جدًا	2
		%	63.7	27.8	4.7	3.3	0.5				
5	تختار مديرة المدرسة الوقت المناسب في إصدار التعاميم حول القضايا الهامة.	ك	129	62	9	12	0	4.45	0.822	عالية جدًا	3
		%	60.8	29.2	4.2	5.7	0				
1	تستفيد مديرة المدرسة من التغذية الراجعة فيما يخدم العملية التعليمية.	ك	119	77	8	7	1	4.44	0.761	عالية جدًا	4
		%	56.1	36.3	3.8	3.3	0.5				
3	تتقبل مديرة المدرسة تقييم الآخرين لقدراتها.	ك	109	79	14	10	0	4.35	0.804	عالية جدًا	5
		%	51.4	37.3	6.6	4.7	0				
	المتوسط العام للبعد الأول الوعي الذاتي							4.47	0.636	عالية جدًا	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتبين من الجدول رقم (4) أن عبارات درجة توافر بُعد الوعي الذاتي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تراوحت متوسطاتها بين (4.35-4.56)، وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (4.47 من 5.00)، وانحراف معياري (0.636)، ووفقًا للمحك فإن درجة توافر بُعد الوعي الذاتي لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن كانت بدرجة توافر عالية جدًا؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة أصحاب خبرة جيدة مدعمة بالجانب العلمي التدريبي من حيث الدورات والبرامج التدريبية وتبادل

الخبرات مع القيادات الأخرى، وكذلك الجانب المعرفي من حيث الاطلاع ومعرفة الأنظمة والإجراءات، كما أن اختيارهم يتم وفق آليات وضوابط محكمه، وأنهم يمتلكون صفات قيادية تمكنهم من التطوير والتنظيم والاحتواء.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة لبعد الوعي الذاتي جاءت بدرجة مرتفعة جدًا، كما اتفقت مع دراسة كلّ من الجبيري (2019) والحربي (2020) و دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2019) حيث أظهرت الدراسات أن درجة ممارسة القادة لبعد الوعي الذاتي جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فينج (Feng, 2016) حيث أظهرت أن ممارسة مديري مدارس التعليم العام في تايوان لبعد الوعي الذاتي جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة الحجار (2017) حيث أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لبعد الوعي الذاتي جاءت بدرجة منخفضة.

وجاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على "تعي مديرة المدرسة في أثر تصرفاتها تجاه منسوبات المدرسة"، في المرتبة (الأولى) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.56 من 5.00)، وانحراف معياري (0.704)، بينما جاءت العبارة رقم (3) التي تنص على " تتقبل مديرة المدرسة تقييم الآخرين لقدراتها"، في المرتبة (الخامسة) والأخيرة بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.35 من 5.00)، وانحراف معياري (0.804).

البعد الثالث: المعالجة المتوازنة:

جدول رقم (5)

يوضح الجدول رقم (5) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المعالجة المتوازنة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن

العبارة في المقياس	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	التدني
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
1	تصغي مديرة المدرسة لجميع الآراء المطروحة من قبل منسوبات المدرسة رغم تعددها.	ك	132	64	8	8	0	4.51	0.726	عالية جدًا	1
		%	62.3	30.2	3.8	3.3	0				
3	تُقدّر مديرة المدرسة تعدد وجهات النظر المختلفة.	ك	128	70	7	6	1	4.50	0.699	عالية جدًا	2
		%	60.4	33.0	3.3	2.8	0.5				
2	تدرس مديرة المدرسة جميع القضايا مع لجنة مشكلة بهذا الشأن قبل اتخاذ القرار المناسب.	ك	124	69	12	7	0	4.46	0.750	عالية جدًا	3
		%	58.5	32.5	5.7	3.3	0				
5	تحدد مديرة المدرسة موقفها الثابت الذي يخدم الأهداف المنشودة.	ك	120	75	10	6	1	4.45	0.755	عالية جدًا	4
		%	56.6	35.4	4.7	2.8	0.5				
4	تتخذ مديرة المدرسة قرارات مناسبة بناءً على معايير مرتفعة.	ك	105	87	13	7	0	4.37	0.746	عالية جدًا	5
		%	49.5	41.0	6.1	3.3	0				
	المتوسط العام للبعد الثالث: المعالجة المتوازنة							4.46	0.636	عالية جدًا	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتبين من الجدول رقم (5) أن عبارات درجة توافر بُعد المعالجة المتوازنة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تراوحت متوسطاتها بين (4.37-4.51) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (4.46 من 5.00)، وانحراف معياري (0.636)، ووفقًا للمحك فإن درجة توافر بُعد المعالجة المتوازنة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن كانت بدرجة توافر عالية جدًا؛ ويمكن تفسير

هذه النتيجة إلى استشعار مديرات المدارس بأن استيعاب وجهات النظر المختلفة لمنسوبات المدرسة وأخذ كل العوامل في الاعتبار والتحليل الجيد للبيانات قبل اتخاذ القرارات، سيساهم في بناء المدرسة وتحقيق أهدافها وذلك لأن تنوع الآراء وتعدد الأفكار يساهم في إيجاد أفكار وحلول واقتراحات متنوعة تحقق أهداف المدرسة وتنمي جانب الولاء المؤسسي لدى منسوباتها، إضافة إلى امتلاكهم للقيم التي ساهمت في كن الاحترام لهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة لبعد المعالجة المتوازنة جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة كل من الحربي (2020) والجبيري (2019) حيث أظهرت الدراسات أن درجة ممارسة القيادات المدرسية لبعد المعالجة المتوازنة جاءت بدرجة مرتفعة، كذلك اتفقت مع دراسة الأحمدي (2021) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في بعد المعالجة المتوازنة جاءت بدرجة عالية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فينج (Feng, 2016) فقد جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة الحجار (2017) حيث أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة لبعد المعالجة المتوازنة جاءت بدرجة منخفضة.

وجاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على " تصغي مديرة المدرسة لجميع الآراء المطروحة من قبل منسوبات المدرسة رغم تعددها"، في المرتبة (الأولى) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.51 من 5.00)، وانحراف معياري (0.726)، بينما جاءت العبارة رقم (4) والتي تنص على " تتخذ مديرة المدرسة قرارات مناسبة بناءً على معايير مرتفعة"، في المرتبة (الخامسة) والأخيرة بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.37 من 5.00)، وانحراف معياري (0.746).

البعد الرابع: شفافية العلاقات:

جدول رقم (6)

يوضح الجدول رقم (6) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد شفافية العلاقات لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن

العبارة في المقياس	العبارات		درجة التوافر					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
5	تسعى مديرة المدرسة إلى كسب الثقة بها من قبل منسوبات المدرسة.	ك	150	49	5	7	1	4.62	0.696	عالية جدًا	1
		%	70.8	23.1	2.4	3.3	0.5				
4	تحرص مديرة المدرسة على ابلاغ منسوبات المدرسة في كل التعاميم.	ك	146	48	8	8	2	4.56	0.780	عالية جدًا	2
		%	68.9	22.6	3.8	3.8	1.0				
2	تحفز مديرة المدرسة جميع منسوبات المدرسة بشفافية الطرح.	ك	114	79	11	7	1	4.42	0.741	عالية جدًا	3
		%	53.8	37.3	5.2	3.3	0.5				
3	تعترف مديرة المدرسة بالأخطاء عندما تحدث بالمدرسة دون تردد.	ك	110	72	18	11	1	4.32	0.870	عالية جدًا	4
		%	51.9	34.0	8.5	5.2	0.5				
1	تتصف مديرة المدرسة بالشفافية في جميع قراراتها بكل وضوح.	ك	100	84	18	10	0	4.29	0.814	عالية جدًا	5
		%	47.2	39.6	8.5	4.7	0				
	المتوسط العام للبعد الرابع: شفافية العلاقات							4.44	0.657	عالية جدًا	

***المتوسط الحسابي من (5.00).**

يتبين من الجدول رقم (6) أن عبارات درجة توافر بُعد شفافية العلاقات لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تراوحت متوسطاتها بين (4.29-4.62) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (4.44 من 5.00)، وانحراف معياري (0.657)، ووفقًا للمحك فإن درجة توافر بُعد شفافية العلاقات لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن كانت بدرجة توافر عالية جدًا؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إيمان مديرات المدارس بنتائج الصدق في التعامل والمشاعر مما يؤثر ذلك في دعم الثقة بين المديرة ومنسوبات المدرسة، وأن هناك شفافية مع النفس واحترامًا للآخرين والالتزام بمبادئ الحوكمة الرشيدة كالمساءلة والشفافية، كذلك إدراك مديرات المدارس بأن الصدق في التعامل سيؤدي إلى وجود بيئة عاملة جاذبة، لا سيما في جوانب الوضوح في التقييم وإظهار النتائج المتعلقة بالمؤشرات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة لبعد شفافية العلاقات جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة الجبيري (2019) التي أكدت على أهمية دور القيادة الموثوقة عند بعد شفافية العلاقات في تحقيق مستوى دافعية العمل لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث، كما اتفقت مع دراسة الحربي (2020) حيث أظهرت الدراسات أن درجة ممارسة القيادات لبعد شفافية العلاقات جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة فينج (Feng, 2016) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في تايوان لبعد شفافية العلاقات جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة رقم (5) والتي تنص على "تسعى مديرة المدرسة إلى كسب الثقة بها من قبل منسوبات المدرسة"، في المرتبة (الأولى) بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.62 من 5.00)، وانحراف معياري (0.696)، وجاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على "تتصف مديرة المدرسة بالشفافية في جميع قراراتها بكل وضوح"، في المرتبة (الخامسة) والأخيرة بدرجة توافر (عالية جدًا)، ومتوسط حسابي بلغ (4.29 من 5.00)، وانحراف معياري (0.814).

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تُعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام تُعزى إلى متغيرات الدراسة، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann -Whitney) لمتغير (المؤهل العلمي)، كما تم استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal - Wallis Test) لمتغيّري (عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

أ. المؤهل العلمي:

جدول رقم (7)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann -Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان وتني: قيمة اختبار مان ويتني	اختبار مان وتني: قيمة (Z)	اختبار مان وتني: مستوى الدلالة
البعد الأول: الوعي الذاتي	بكالوريوس	191	104.42	1607.5	1.520	0.129
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	21	125.45			
البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي	بكالوريوس	191	103.53	1438.0	2.178	0.029
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	21	133.52			
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	بكالوريوس	191	104.11	1549.0	1.756	0.079
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	21	128.24			
البعد الرابع: شفافية العلاقات	بكالوريوس	191	104.51	1434.0	2.197	0.028
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	21	135.71			
للمحور الأول ككل: القيادة الموثوقة	بكالوريوس	191	103.46	1425.5	2.182	0.029
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	21	134.12			

يتبيَّن من الجدول رقم (7) أن قيمة (Z) الناتجة من اختبار مان وتني للاختلاف في تقدير درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام باختلاف المؤهل العلمي بلغت (2.182) وهي قيمة دالة إحصائيًا نظرًا لمستوى الدلالة المرتبطة بها بلغت (0.029) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق في تقدير أفراد الدراسة لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام تُعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي)، وكانت الفروق لصالح مديرات المدارس ممن يحملن مؤهل دراسات عليا على ممن يحملن مؤهل البكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمديرات ممن يحملن مؤهل بكالوريوس (103,46)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمديرات ممن يحملن مؤهل دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه) (134.12)؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى مديرات المدارس اللاتي يحملن مؤهل دراسات عليا بحكم المناصب والرتب التي شغلنها، وخبراتهن الطويلة والعالية في مجال التعامل الإداري؛ كان تصورهن أفضل من اللاتي يحملن مؤهل بكالوريوس حول توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات المدارس مما أدى إلى تباين استجابات أفراد الدراسة.

واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة قشطة (2019) والتي أشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة المشرفين التربويين والمديرين للقيادة الموثوقة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح حملة الدراسات العليا، واختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة إسماعيل وآخرون (Ismail et al., 2019) والتي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

ب. عدد سنوات الخدمة:

جدول رقم (8)

نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal - Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخدمة

البعد	عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	Kruskal Wallis Test: (كا2 Chi-Square)	درجة الحرية (df)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الوعي الذاتي	أقل من 5 سنوات	11	99.09	2.307	2	0.316
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	33	120.89			
	من 10 سنوات فأكثر	168	104.16			
البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي	أقل من 5 سنوات	11	101.0	1.467	2	0.205
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	33	117.95			
	من 10 سنوات فأكثر	168	104.61			
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	أقل من 5 سنوات	11	89.64	3.172	2	0.205
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	33	121.68			
	من 10 سنوات فأكثر	168	104.62			
البعد الرابع: شفافية العلاقات	أقل من 5 سنوات	11	100.95	1.089	2	0.580
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	33	116.27			
	من 10 سنوات فأكثر	168	104.94			
للمحور الأول ككل: القيادة الموثوقة	أقل من 5 سنوات	11	98.41	2.763	2	0.251
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	33	122.50			
	من 10 سنوات فأكثر	168	103.89			

يتبيَّن من الجدول رقم (8) أن قيمة كا2 الناتجة عن اختبار كروسكال ويلز (Kruskal - Wallis Test) بلغت (2.763)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المرتبطة بها القيمة (0.251)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0,05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام وفقًا لمتغير سنوات الخدمة؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد الدراسة ونظرتهن المتشابهة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام مهما كانت سنوات خدمتهن، وادراكهن لأهمية توافر أبعاد القيادة الموثوقة في البيئة المدرسية وانعكاسها على مستوى الأداء الإداري، أيضًا يمكن تفسير ذلك في ضوء وجود ثقافة إدارية موحدة باختلاف عدد سنوات خدمتهن، حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. واتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحارثي (2020) والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور القيادة الموثوقة تُعزى لاختلاف (سنوات الخدمة)، واختلفت هذه النتيجة مع التي توصلت إليها دراسة الحجار (2017) والتي أشارت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين والمديرين للقيادة الموثوقة تعزى لمتغير (سنوات الخدمة).

ت. المرحلة التعليمية:

جدول رقم (9)

نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal - Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

البعد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	Kruskal Wallis Test		
				(2كاChi-Square)	درجة الحرية (df)	الدلالة
البعد الأول: الوعي الذاتي	الابتدائية	116	110.03	1.085	2	0.581
	المتوسطة	48	105.01			
	الثانوية	48	99.46			
البعد الثاني: منظور السلوك الأخلاقي	الابتدائية	116	110.16	1.292	2	0.524
	المتوسطة	48	105.60			
	الثانوية	48	98.54			
البعد الثالث: المعالجة المتوازنة	الابتدائية	116	110.71	1.339	2	0.512
	المتوسطة	48	103.02			
	الثانوية	48	99.81			
البعد الرابع: شفافية العلاقات	الابتدائية	116	114.22	4.388	2	0.111
	المتوسطة	48	99.34			
	الثانوية	48	95.01			
للمحور الأول ككل: القيادة الموثوقة	الابتدائية	116	110.84	1.475	2	0.478
	المتوسطة	48	103.90			
	الثانوية	48	98.60			

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة كا2 الناتجة عن اختبار كروسكال ويلز (Kruskal - Wallis Test) بلغت (1.475)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المرتبطة بها القيمة (0.478)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد الدراسة لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية؛ ويُعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد الدراسة ونظرتهن المتشابهة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام مهما كانت المرحلة التعليمية.

واختلفت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الحارثي (2020) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة تطبيق أبعاد القيادة الموثوقة تعزى لمتغير (المرحلة التعليمية).

13. ملخص نتائج الدراسة والتوصيات:

13-1- نتائج الدراسة:

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لدرجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهن بلغ (4.47 من 5.00) بانحراف معياري (0.609)، وبدرجة توافر عالية جدًا، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد القيادة الموثوقة ما بين (4.44-4.49)، وبدرجة توافر عالية جدًا لجميع الأبعاد.

- أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية ببن استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة حائل والتي تُعزى لمتغير الدراسة (المؤهل العلمي)، بينما لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر أبعاد القيادة الموثوقة لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدين حائل والتي تُعزى لمتغيّري الدراسة (عدد سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية).

13-2- التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم صياغة عددٍ من التوصيات، وهي كما يلي:

- تبنّي مدخل القيادة الموثوقة لدى مدارس التعليم العام ونشر الثقافة المعرفية عنه والنتائج التي من الممكن أن تنتج عنها في الميدان التربوي، ومدى استفادة مديرات المدارس والميدان التربوي من الأثر الذي تنتجه بين الأوساط التعليمية في بناء الأثر وتحقيق الأهداف.
- الحفاظ على هذا المستوى المرتفع الذي اظهرته نتائج هذه الدراسة حول أبعاد القيادة الموثوقة ككل من خلال تشجيع مديرات المدارس وتعزيز سلوكهن نحو الممارسات الإيجابية لأبعاد القيادة الموثوقة؛ وذلك لما يترتب عليه من خلق بيئة إبداعية ودورها الفعال في تخفيف طبيعة المهام والأدوار الملقاة على عاتق المديرات.
- ضرورة عناية وزارة التعليم بأسلوب القيادة الموثوقة والعمل على استمرارية ممارستها بصورة عملية لدى القيادات التربوية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

الأحمدي، محمد. (2021). القيادة الموثوقة وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة أبو زيادة، زكي عبد المعطي. (2022). القيادة الموثوقة وأثرها على إدارة الأزمات: دراسة تحليلية في عينة من الوزارات المركزية الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية. مجلة جامعة العين للأعمال والقانون، 6(1).

الجبيري، عابد بن سعيد. (2019). القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة الليث وعلاقتها بدافعية العمل لدى المعلمين (مشروع بحثي غير منشور). جامعة الملك عبد العزيز.

الجهني، سعود بن فهد. (2020). القيادة الموثوقة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع وعلاقتها بالعدالة الإجرائية المدركة من وجهة نظر المعلمين (مشروع بحثي غير منشور). جامعة الملك عبد العزيز.

الحارثي، عبد الله. (2020). القيادة الموثوقة لدى قادة المدارس الأهلية بمحافظة جدة وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 112.

الحجار، رائد حسين. (2017). درجة ممارسة القيادة الموثوقة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، 21(2)، 207-234.

الحربي، حياة محمد. (2020). واقع تطبيق قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة للقيادة الموثوقة وأثرها في التجديد المدرسي لتحقيق رؤية 2030. المجلة التربوية، (79)، 2450 – 2455.

حسانين، مجدي عبد الغنى. (2021). أثر القيادة الموثوقة في البراعة التنظيمية. المجلة العلمية التجارة والتمويل، 41(3)، 67-72.

سعيد، هديل، حميد، علي. (2019). "القيادة الموثوقة وتأثيرها في الأداء السياقي: بحث تحليلي في أقسام وشعب ودوائر مركز وزارة الخارجية العراقي". مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية جامعة بغداد، 25(112)، 49-71.

الغامدي، محمد؛ القرني، محمد. (2021). كيف تكون قائدا موثوقًا به؟ مكتبة تكوين للطباعة والنشر والتوزيع.

غزواني، محمد بن حسن. (2019). تطوير المهارات القيادية الموثوقة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء النماذج والخبرات العالمية "استراتيجية مقترحة" (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك خالد.

فرح، فدوى أبو الحسن. (2019). مقومات القيادة الإبداعية وأثرها في الأداء المؤسسي. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الشارقة. 16(2).

قشطة، تغريد جلال. (2019). أثر القيادة الموثوقة لدى المشرفين التربويين في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى معلمي المدارس الحكومية بمحافظات غزة (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الأقصى.
المحيميد، باسم إبراهيم. (2021). واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الموثوقة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، 1(29).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Feng Feng, I. (2016). *School Principals' Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives*. International Education Studies, 9 (10),9020-9039.

Ismail, S. N., Abdullah, A. S., &Abdullah, A. G. K. (2019). The Effect of School Leaders' Authentic Leadership on Teachers' Job Stress in the Eastern Part of Peninsular Malaysia. *International Journal of Instruction, 12*(2), pp. 67-80.

Northouse P.G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Steffens, N. K., Wolyniec, N., Okimoto, T. G., Mols, F., Haslam, S. A., & Kay, A. A. (2021). Knowing me, knowing us: Personal and collective self-awareness enhances authentic leadership and leader endorsement. *The Leadership Quarterly*.

فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The effectiveness of a developed unit in the light of brain-based learning to develop some geographical thinking skills for intermediate stage female students.

د. هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان ـ أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد
كلية التربية- جامعة القصيم -المملكة العربية السعودية
Email: hrbieaan@qu.edu.sa

ملخص الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثةُ المنهجين الوصفيَّ (باستخدام أسلوب تحليل المحتوى)، والمنهجَ التَّجريبي ذو التَّصميم شبه التَّجريبي، وذلك لتطبيق أداة الدِّراسة المتمثلة في اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي على عيِّنةٍ بلغت (65) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط، وقد توزعت العيِّنة على المجموعتين الضَّابطة (31) طالبةً، والمجموعة التَّجريبيَّة (34) طالبةً. حيث توصلت الدِّراسة إلى العديد من النَّتائج أبرزها: وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيق البَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي.

الكلمات المفتاحية: ـ التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ ـ مهارات التَّفكير الجغرافي.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a developed unit in the light of brain-based learning in developing some geographical thinking skills for intermediate stage female students. To achieve this goal، the researcher has used two approaches: the descriptive (using content analysis method) and the experimental approach with a quasi-experimental design in order to apply the study tool represented in (Geographical thinking skills test) on a sample of (65) female students of the first intermediate grade. The sample was divided into the control groups (31) students، and the experimental group (34) students. The study reached many results، the most prominent of which are: There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the two groups: the experimental and control، in the post application، to test geographical thinking skills for the benefit of the experimental group. There was a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group، in the pre and post applications، for the geographical reasoning test، in favor of the post application.

Key Terms: brain-based learning - geographic thinking skills.

مقدمة الدراسة:

تعتبر المناهج عامَّةً ومناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة خاصَّةً من مكونات النِّظام التَّربوي، فمن خلالها نستطيع تحقيق أهداف ذلك النظام، فهي محتوى للمعرفة الاجتماعية ولكل ظاهرة طبيعية كانت أو بشرية، والتي تكسب المتعلمين مهارات متعددة كالبحث والتحليل وغيرها من المهارات، وتكون دافعة لهم إلى المشاركة بفاعلية في حل أي مشكلات مجتمعية أو تحديات معاصرة.

لذلك فإن الهدف الأسمى للمناهج هو التفكير حيث أنه مطلب حيوي للتعليم الحديث، ويقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية المسؤولية الأولى في تعليم مهارات التفكير في كل المقررات الدراسية وفي جميع المراحل التعليمية، وهذا من شأنه أن يساعد في إتاحة إمكانيه جديدة لعقل المتعلم، تسهم في إحداث مزيد من إعمال الذهن وبما يقود العقل للعمل بإمكانيه أفضل وتحصيل أكثر (شحاتة، 2018، 187-192).

ولما كانت العمليَّة التَّعليميَّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنظريَّات التَّعلُّم، التي تهتم بدراسة المواقف التَّربويَّة، وتفسير سلوك الإنسان وما وراءه من عمليَّات عقليةٍ، وهذا يتطلب متابعة الجديد في مجال تطوير المناهج وَفْقَ النَّظريَّات الحديثة، ومن أبرزها نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والتي تُعد إحدى الاتِّجاهات التَّربويَّة الحديثة القائمة على البحث في بنية المخ ووظيفته، كما تسهم في فك شفرة العمليَّات المعقدة للدِّماغ، وتساعد على قراءة الظَّواهر المختلفة، وفهمها (ساوسا، 2006،30).

وقد حاول بعض علماء النَّفس التَّربويين الاستفادة من هذه المعلومات عن الدِّماغ؛ لمعرفة كيفيَّة معالجة مثل هذه المعلومات بشكلٍ طبيعيٍّ؛ لتحقيق التَّحصيل المناسب، خلال مراحل النُّمو المختلفة، حيث أثبتت إحدى الدِّراسات بأننا نمتلك أسلوبين مختلفين متكاملين في معالجة المعلومات، وتتوقف وظيفة كلٍّ منهما على حَسَبِ نصفي الدِّماغ، فالنصف الأيمن منه يتخصص في إعادة بناء الأجزاء، وتركيبها؛ لتكوين كلٍّ متكاملٍ، من خلال التَّعرُّف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، والعمل بشكلٍ متوازٍ، بينما النِّصف الأيسر خطي (خُطوةً إِثْرَ خُطوةٍ)، ومهمته تحليل الأجزاء التي تتشكل منها أنماطُ معالجة المعلومات(عبيد، عفانة، 2003، 117).

وأكد (عبيدات، 2003، 54 – 55؛ عفانة والجيش، 2009، 98 - 100) أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يستند على مجموعةٍ من المبادئ تتلخص في أن الدِّماغ نظامٌ ديناميكيٌّ، ذو طبيعةٍ اجتماعيَّةٍ، يبحث عن المعنى من خلال مجموعةٍ من الأنماط. العواطف مهمةٌ وضروريةٌ لتشكيل هذه الأنماط. الدِّماغ يدرك الأجزاء والكليات بشكلٍ تلقائيٍّ. التَّعلُّم يتضمن كلًّا من الانتباه والإدراك للمثيرات الجانبيَّة. التَّعلُّم يشمل عمليَّات الوعي واللاوعي. كل فرد يمتلك طريقتين -على الأقل- لتنظيم الذَّاكرة. من سمات التَّعلُّم النَّماء والتَّطوُّر. الإثارة والتَّحدِّي يُعزِّزان التَّعلُّم، والتَّهديد والتَّوتُّر يكبتانه ويعوقانه. كل دماغٍ منظمٌ بطريقةٍ فريدةٍ.

لذلك يشير يوسف (2011، 107) إلى أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يمر بمجموعةٍ من المراحل تتمثل في: الاستعداد، والاكتساب، والإسهاب أو التَّفصيل، وتكوين الذَّاكرة، والتَّكامل الوظيفي للنِّصفين الكرويين. ولتطبيق هذه المراحل لا بد من توافر: البيئة الغنية أو المحسنة، والمحتوى ذي المعنى، والتَّعاون، وتقديم الخيارات، والوقت الكافي، والتَّغذية الرَّاجعة، والإتقان / التَّطبيق، غياب التَّهديد/ والتوتر، وتعزيز التَّفكير.

وتتمثل خصائص التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في إدراك مدى أهمية عمليَّة التَّعلُّم القائم على تركيب الدِّماغ، ووظائفه، ودوره في دعم الطُّرُق الإيجابيَّة لتحسين القُدرة على التَّعليم والتَّعلُّم، ومن ثَم دفع الطلاب إلى المشاركة في اتِّخاذ القرارات، والتوجه نحو التَّعليم من أجل الفهم (الزهيري، 2017، 333).

وهذا ما يتناسب وطبيعة الجغرافيا باعتبارها أحدَ ميادين الدِّراسات الاجتماعيَّة، التي تهتم بدراسة علاقة الإنسان ببيئته التي يعيش فيها (عمران، 2012، 130)؛ لما لها من دور مهم في تنمية القُدرة على التَّفكير الذي يسهم بشكلٍ كبيرٍ في فهم الغاية من دراستها (الطيطي، 2008، 27). والتي تتمثل في وصف وتوزيع الظواهر الجغرافيَّة المختلفة، وكذلك علاقة التَّأثير والتَّأثُّر، ودرجة الاختلاف فيما بينها، في الأماكن المختلفة (محمد ومحمود، 2004، 19).

وتأسيسًا على ما تقدم تتضح أهمية الجغرافيا بوصفها مادةً دراسيَّةً، في إكساب الطلاب العديدَ من مهارات التَّفكير المتضمنة مجموعةً من العمليَّات والمهارات العقليَّة التي يستخدمها المتعلمين عند البحث عن إجابةٍ، أو سؤالٍ، أو حلٍّ لمشكلةٍ، أو من أجل التَّوصُّل لنتيجةٍ أصيلةٍ لم تكن معروفةً من قبل؛ لذلك تشير (الأهدل 2007، 18) إلى أن هذه المعلومات والمهارات لا بد وأن تكون قابلةً للتَّعلُّم من خلال الممارسات التي يقوم بها المعلم لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طلابه.

وتشير العديد من الدِّراسات (أحمد، 2012؛ خويلة، 2014؛ القرش، وعبد الرحمن، 2010) إلى أنه يمكن تصنيف هذه المهارات إلى خمس مهاراتٍ أساسيَّةٍ؛ هي: الحصول على المعلومات الجغرافيَّة، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة، والتَّمييز بين الرأي والحقيقة، والتَّمييز بين السَّبب والنَّتيجة.

ويرى عياد ومحمود (2014، 30) أن مثل هذه المهارات تعتمد على تعريف الطُّلاب بالمهام والأدوار التي يجب أن يقوموا بها؛ من أجل التَّعرُّف على مصادر الحصول على المعلومات والبيانات الجغرافيَّة المرتبطة بمشكلةٍ ما، وكذلك تنظيم المعلومات وتسجيلها، وإدراك ما بينها من علاقات.

لذلك تتصف هذه المهارات بأنها مجموعةٌ من الخصائص المستمدة من طبيعة مادة الجغرافيا، والتي تتطلب اتِّساع الأفق، وإثارة العديد من التَّساؤلات، وبالتَّالي يمكن انتقال أثر تعلمها من مهارةٍ إلى أخرى (عبد الجليل، 2012، 13). ومن هنا تتحدد الأدوات التي يمكن أن تسهم في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب، وَفْقًا لتصنيف المركز الوطني الأمريكي للجغرافيا؛ وتتمثل في: الخرائط الجغرافيَّة، وخرائط المفاهيم، والرُّسوم البيانيَّة، والصور التَّوضيحيَّة، والجداول الإحصائيَّة (National Council for the Social Studies.(2014 ،13)

وهذا الأمر يتطلب توفير بيئة التَّعلُّم الملائمة لتوظيف هذه الأدوات، واستخدامها الاستخدام الأمثل في تنمية مثل هذا النَّوع من التَّفكير، من خلال ما يُتاح من مواقفَ تعليميَّةٍ تُقدَّم لهم خلال المنهج. وهنا يأتي دور معلم الجغرافيا في تدريب الطُّلاب على اكتساب مهارات التَّفكير الجغرافي، من خلال عرض الدُّروس على هيئة مشكلات تتحدى تفكيرهم، وإتاحة الفرص أمامهم؛ لكي يستخلصوا النَّتائج والحقائق بمجهودهم العقلي، شريطة أن يراعي في هذه المشكلات أن تكون في مستوى قدراتهم، وتناسب ميولهم (محمود، 2015، 12).

وحتى تتضح الرؤية أكثر لدى الباحثة قامت بدراسة استكشافيَّة طبقت على عيّنةٍ مكوَّنةٍ من (25) طالبةً في الصَّفِّ الأوَّل المتوسِّط في الفصل الدراسي الأوَّل من العام الدراسي 1441/1440هـ واشتملت الدِّراسة الاستكشافيَّة على تطبيق اختبار لمهارات التَّفكير الجغرافي (16) سؤالًا في (تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، استقصاء المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي).

وجاءت النتائج لتؤكد وجود فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى 01و0 بين متوسِّطات درجات اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي وبين المتوسِّط الفرضي لصالح المتوسِّط الفرضي، وهذا ما يؤكد ضَعف مستوى اكتساب الطَّالبات لمهارات التَّفكير الجغرافي (تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، استقصاء المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) وكذلك على مستوى الاختبار ككلٍّ.

مشكلة الدِّراسة:

تحددت مشكلة الدِّراسة في وجود قصور في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، وللتَّصدِّي لحل هذه المشكلة سوف يتم الإجابة عن السؤال التالي:

- ما فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة وفقا للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.

أهمية الدِّراسة:

تحددت أهمية الدِّراسة فيما يلي:

1. مواكبة الدِّراسة للتوجهات العالميَّة الحديثة في مجال التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
2. تسهم الدِّراسة في تقديم رؤيةٍ تطويريَّةٍ لمنهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في المرحلة المتوسِّطة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وقد تساعد مطوري المناهج مستقبلًا في الاستفادة منها.
3. تسهم الدِّراسة في تقديم إطارٍ نظريٍّ حول نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ ونماذجها التَّدريسيَّة وتطبيقاتها في المجال التَّربوي.
4. تقديم كتاب للطَّالبة يمثل الوحدة المختارة من المنهج المطور في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
5. تقديم دليل يساعد المعلمين على تخطيط دروسهم الصَّفِّيَّة، بشكلٍ يضمن تحقيق الأهداف المرجوَّة من هذه الدُّروس، وَفْقَ المنهج المطور.

6. تسهم هذه الدِّراسة في تقديم اختبار مُحكَم في مهارات التَّفكير الجغرافي.
7. تفيد الدِّراسة الحاليَّة المنظومة التَّعليميَّة في تبني بعض البرامج التَّعليميَّة القائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والاستفادة منها في عقد دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلمين.

حدود الدِّراسة:

اقتصرت حدود الدِّراسة على:

- **الحدود الموضوعيَّة**:

1- منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة للصَّفِّ الأوَّل المتوسِّط (وحدة في الجغرافيا "الكون والأرض").

2- مهارات التَّفكير الجغرافي المناسبة لطالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي).

- **الحدود البشريَّة:** عيِّنة من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط.

- **الحدود المكانيَّة**: إحدى المدارس التابعة لإدارة التَّعليم بمنطقة القصيم. (مجمع السحابين التعليمي "المجموعة التجريبية "، المتوسطة الثانية بمحافظة رياض الخبراء "المجموعة الضابطة").

- **الحدود الزمانيَّة**: الفصل الدراسي الثَّاني من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ (Brain-based Learning):

يُعرَّف التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بأنه: "طريقة للتَّفكير في عمليَّة التَّعلُّم، وهو مجموعة من المبادئ التي تُشكِّل قاعدةً من المعرفة والمهارات التي من خلالها يُمكن اتِّخاذ قراراتٍ أفضل بالنِّسبة لعمليَّة التَّعلُّم؛ أي توظيف استراتيجيات قائمةٍ على مبادئَ أو قواعدَ مُستمدَّةٍ من فهم عمل الدِّماغ؛ لذا فهو يهتم بأمثل طريقةٍ يتعلم بها الدِّماغ" (جنسن، 2014،5).

وتُعرف الباحثة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ إجرائيًّا بأنه: التَّعلُّم الذي يتوافق وينسجم مع الطَّريقة الطَّبيعيَّة التي يتعلم بها الدِّماغ، باستخدام مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تتماشى مع مبادئ الدِّماغ الرَّئيسيَّة، حيث سيتم بناء الوحدة وَفْقًا لذلك.

التَّفكير الجغرافي (Geographic Thinking):

يُعرَّف التَّفكير الجغرافي بأنه: "نشاطٌ عقليٌّ مُنظَّمٌ، يهدف إلى تعلم الموضوعات الجغرافيَّة، باستخدام بعض أو كل المهارات العقليَّة التَّالية: الاستنتاج، وإدراك العلاقات، وتفسير الظَّاهرات، وتحليل البيانات الجغرافيَّة، وتنظيم المعلومات، وترتيبها، وتقييمها، والتَّنبُّؤ في ضوء النَّتائج الجغرافيَّة" (القرش وعبد الرحمن،2010،29).

وتُعرف الباحثة التَّفكير الجغرافي إجرائيًّا بأنه: نشاطاتٌ عقليَّةٌ، تقوم بها الطَّالبات أثناء دراسة موضوعات الوحدة المختارة من منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة (المطور)، للصَّفِّ الأوَّل بالمرحلة المتوسِّطة، ويُقاس بالدَّرجة التي تحصل عليها الطَّالبات بالاختبار المُعدِّ لهذ الغرض في الدِّراسة الحاليَّة.

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة:

ساعدت التقنيات الجديدة والمتقدمة العلماء على رؤية الدماغ وملاحظة جريان الدم فيه وتسجيل مجالاته الكهرومغناطيسية وتحليل مكوناته الكيميائية واكتشاف أماكن التأثر أثناء القيام بالعمليات الحيوية والنفسية ومن هذه التقنيات، التصوير الطبقي للدماغ واستخدام الرنين المغناطيسي. (زيتون،2001).

- وعليه اهتم العلماء بالبحث في فهم تركيب الدِّماغ، ووظائفه، وتأثيره في عمليَّة التَّعلُّم، لتشمل العلوم المعرفيَّة وعلم الأعصاب المختص بفهم آلية عمل المخ البشري، من أجل الفهم والإدراك والتعلم، ومن هنا تعددت تعريفات التعلم المستند إلى الدماغ، حيث:
- تُعرِّف الفلمباني (2014، 16) التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بأنه: "منهجٌ يستند إلى الخصائص التي يمتاز بها الدِّماغ، من حيث قدرة المتعلم على تطويع وتنظيم تعلمه بناءً على قواعد الدِّماغ بحيث يحقق الفهم الأفضل لعمليَّة التَّعلُّم، وهو ببساطة يُعلِّم المعلِّمَ والطَّالب كيف يستطيع أن يوظف إستراتيجيَّات مبادئ الدِّماغ في عمليَّة التَّعلُّم".
- كما تُعرِّفه لطف الله (2012، 235) بأنه: "ذلك النَّوع من التَّعلُّم، والذي يتم فيه تهيئة خبرات التَّعلُّم بشكلٍ يَتوافقُ مع آلية عمل دماغ المتعلم، والتي تتسم بالتَّحدِّي وتوافر الدَّوافع الذَّاتية التي تمكنه من المعالجة النشطة لخبراته".

- وأردف عبد العظيم (2011، 326) مُعرِّفًا إياه بأنه: "يُمثِّل نوعًا من الفهم لعمليَّة التَّعلُّم اعتمادًا على بنية المخ ووظيفته".

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يعتمد على الفهم من خلال تهيئة خبرات التَّعلُّم بطريقةٍ تتوافق مع آلية عمل الدِّماغ البشريّ ووظيفته.

مبادئ التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

بالرُّجوع إلى العديد من الدِّراسات التي أُجريت في هذا مجال التعلم المستند إلى الدماغ: (Cain & Cain،2002؛ Kolb &Kolb،2005؛ TompkinsP ، 2007؛ Duman ،2010؛ Varghese & Pandya ،2016؛ شارب، 2015؛ والغامدي وعطيفي، 2019) يتضح أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يستند إلى العديد من المبادئ، والتي تُوضح كيف تتم عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم في ذهن المتعلِّم، ومن أبرز هذه المبادئ على سبيل المثال لا الحصر أنَّ:

الدِّماغ نظام ديناميكي معقد: يستطيع أن يتعامل مع عدة مواقفَ أو مستوياتٍ في وقتٍ واحدٍ.

الدِّماغ ذو طبيعةٍ اجتماعيَّةٍ: وهذا يعني أن الدِّماغ يستمر في عمليَّة التغير طالما الإنسان حيًّا.

البحث عن المعنى يُعد أمرًا فطريًّا في الدِّماغ: لأن الإنسان يُولد وعقله مُجهَّزٌ للبحث والاستنباط من تجاربه وخبراته، بحكم الفطرة.

البحث عن المعنى: من خلال عمليَّة ترميز الخبرات وتسهيل فهمها، وإدراك معانيها، والتَّمكُّن من الاستجابة للمُثيرات المرتبطة بها.

الانفعالات: حيث يتأثر كل ما يتعلمه الطَّالب بالانفعالات، ومن ثم يحدث التوازن العقلي والاستقرار النفسي لديه حِيالَ ما يتعلمه.

استقبال وإنتاج أجزاء وكليات بشكلٍ متزامنٍ: بمعنى أنه يقوم بعمليتي اختزال المعلومات على شكل أجزاءٍ وإدراكها، والتَّفاعل معها بشكلِ سلسلةٍ من الكليَّات معًا.

الانتباه المركَّز والإدراك المحيطي: حيث يستجيب الدِّماغ للمضمونِ الحسِّيِّ أو الواقعي الذي يحدث فيه أيِّ تعلمٍّ، بالإضافة إلى اكتسابه للمعلومات التي تقع في بؤرة اهتمامه ويدركها بشكلٍ مباشرٍ.

التعلم يشمل عمليَّات الوعي واللاوعي: وهذا يعني أنَّ قدرًا كبيرًا من الفهم لا يحدث أثناء الدرس بل بعد فترةٍ معينةٍ، حيث تحدث المعالجات العقليَّة في الدِّماغ.

الدِّماغ ينمو ويتطور من خلال التَّفاعل والتَّعاون مع الآخرين: لذلك يجب على المعلم أن يساعد الطُّلاب على التَّفاعل مع بعضهم البعض، في بيئة التَّعلُّم حتى يُمكنهم من تنمية قدراتهم العقليَّة.

التَّعلُّم يُنمَّى بالتَّحدِّي ويعاق بالتَّهديد: ويمكن للمعلم أن يقوم بهذا عن طريق طرح أسئلة على الطُّلاب لا يجدون لها إجابةً جاهزةً في عقولهم.

الدِّماغ مُنظَّمٌ بطريقةٍ فريدةٍ: يعني ذلك أن كلَّ طالبٍ له خرائطُ عقليَّةٌ مختلفةٌ عن غيره، ومُرتَّبةٌ ومُنظَّمةٌ بطريقةٍ معينةٍ تُميِّزه عن غيره من زملائه وهذه المبادئ هي المعتمدة في الدِّراسة الحاليَّة وهي مبادئ كين وكين المسجلة رسميًّا في عام (2000) والمعدَّلة بناءً على أبحاث الدِّماغ ونتائجها عام 2002 (Caine & Caine،2002).

مراحل التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

يرى جنسن (2014، 318) أن تعلم معلوماتٍ ومهاراتٍ جديدةٍ يتطلب مداخلَ مختلفةً معتمدةً على التَّعلُّم السَّابق، والخبرة الماضية، والأنماط المفضلة، ونوع المهارة المراد تدريسُها، وهذا ما أكَّد عليه (كمال، 2017، محمد؛ 2015، جاد الحق؛ وعبد المعطي، 2016)، وقد اعتمدت هذه الدِّراسات في تطبيقها لمبدأٍ أو أكثرَ من مبادئ التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ على مجموعةٍ من المراحل(جنسن،2009،40)، والتي سارت عليها الباحثة في الدراسة الحالية كالتالي:

مرحلة التعرض المسبق للمعلومات: وتهدف إلى مساعدة المعلم للاستعداد الأكاديمي والانفعالي والعقلي قبل وقت الدرس، وتجهيز أدمغة المتعلمين للترابطات الممكنة، والمتوقع تنشيطها وعملها أثناء عرض مادة التعلم.

مرحلة الإعداد (الانغماس المتناغم): تبدأ هذه المرحلة بتقديم فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع؛ كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها، حيث تعطي هذه المرحلة إطاراً عاماً للتعلم الجديد، وتهيئ أدمغة الطلاب لعمل ارتباطات وعلاقات ممكنة بين المعلومات السابقة والجديدة.

مرحلة عرض المعلومات واكتسابها (الانغماس المتناغم): يتم في هذه المرحلة تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة، وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم، ومن مصادر الاكتساب: المنافسة، الأدوات البصرية، والخبرات المتنوعة، والمشاريع الجماعية.

مرحلة الشرح والإيضاح: تهدف هذه المرحلة إلى ترابط المواضيع، وتدعيم وتعميق الفهم، وتحتاج إلى دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية، من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية، والتصحيح والتعديل المتواصل طريقة مهمة في التعلم.

مرحلة الاحتفاظ والتذكر (المعالجة الفاعلة): تستهدف هذه المرحلة تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال الراحة الكافية والتأمل والتغذية الراجعة، والتعلم القبلي مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل؛ وذلك لأن الدماغ يتعلم بأعلى درجات الكفاءة عبر الوقت وليس دفعة واحدة.

مرحلة التحقق والتأكيد والثقة (المعالجة الفاعلة): وفي هذه المرحلة يكون فيها تأكيد التعلم لدى الطلاب حيث يتم تذكر التعلم بأفضل طريقة عندما يمتلك المتعلم نموذجاً تجاه المفاهيم الجديدة أو مادة التعلم الجديدة.

مرحلة الاحتفال (المعالجة الفاعلة): يتم العمل في هذه المرحلة على تحفيز جميع الانفعالات؛ لذلك لا بد من جعلها ممتعة وبسيطة ومبهجة، حيث تغرس هذه الخطوة حب التعلم لدى الطلاب، ويعد هذا شيئاً مهماً للغاية.

أهمية التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في التَّعليم:

لقد أظهرت نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ دورًا حيويًّا في عمليَّة التَّعليم، وفي طريقة اكتساب الخبرات الجديدة، ولقد امتد تأثير هذه النظريَّة على مختلف مجالات التَّعليم والتَّعلُّم، ففي مجال المناهج مثلًا تدعو هذه النظريَّة إلى ضرورةِ تصميمِ مناهجَ تتفقُ واهتمامات الطُّلاب، بشكلٍ نسقيٍّ مترابطٍ لا تنفصل فيها الجزئيات عن الكليات، وهذا بلا شكٍّ قد يتطلب من المعلم أن يقوم بتشريب الدُّروس بالمناقشات والحوارات، والتي تُتيح الفرصَ أمام المتعلِّم للاشتراك في صُنع القرارات عن طريق اتِّباع الأسلوب التَّعاوني (زيتون،2001 ،21-16) ؛(الفارسية، 2010، 304).

ويؤكد عفانة والجيش (2009،29) على كل ما سبق؛ بل يضيفان أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يمكن أن يسهم في تحسين قدرات المتعلِّم العقليَّة، وذلك من خلال إعادة بناء المناهج وتطويرها في ضوء آليات عمل الدِّماغ، وكذلك تصميم أنشطةً متنوعةً تقوم على دراسة المتشابهات والمتناقضات، وما وراء المعرفة، الأمر الذي يساعد في بناء التَّراكيب المعرفيَّة في بنية الدِّماغ، وبالتَّالي التَّعرُّف على الجانب المسيطر لتحسين أدائه وتطويره.

ويرى Sousa ،(2006،113) أن لهذا النَّوع من التَّعلُّم انعكاساتٍ على عناصر المنهج الستة بصورةٍ شاملةٍ، حيث يمكن من خلالها بناء مناهج متوافقة مع متطلبات الدِّماغ ومداخله عن طريق تصميم المحتوى، أو الأنشطة، أو إستراتيجيَّات التَّعليم والتَّعلُّم وَفْقَ تلك المتطلبات والوظائف الخاصَّة بالدِّماغ البشري.

ومن هنا ترى الباحثة أن هذا التَّوجُّه المعاصر القائم على آليات عمل الدِّماغ يجد فيه العاقل المتبصر أُسُسًا للتربية الصَّحيحة، وذلك من خلال بناء وتطوير المناهج القائمة في ضوء متطلبات تلك الآليات، وكذلك استخدام إستراتيجيَّات تدريسيَّة متوافقة ومتناغمة مع طبيعة عمل الدِّماغ.

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتخطيط وتطوير المناهج الدِّراسيَّة:

تشير كولينز (2018، 35) إلى أنه عند تخطيط المناهج الدِّراسيَّة وتطويرها في ضوء نظريَّةٍ معيَّنةٍ، يفترض ضرورة اختيار الطَّريقة المناسبة لتخطيط المناهج وتطويرها، ولهذا عند تخطيط المناهج طِبقًا لنظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ علينا أن نحدد ما يجب تدريسه، وكيف سيتم وما هي أفضل الطُّرُق والوسائل المعينة في ذلك، وهذا يتفق مع دراسة (أبو بكر 2010،45) والتي أوصت بأهمية إعادة صياغة وتخطيط المناهج، وبنائها في ضوء الاتِّجاهات الحديثة لأبحاث الدِّماغ.

لذلك عندما نفكر في تخطيط وتطوير المناهج في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ علينا تفسير كلِّ مبدأ من مبادئ هذه النظريَّة تفسيرًا دقيقًا، واستنتاج انعكاسات كل مبدأ على عناصر المنهج، وبناءً على ذلك هناك حاجةٌ لمجموعةٍ متكاملةٍ من الأدوات التَّعليميَّة، بدلًا من الاعتماد على النموذج الموحَّد كأساسٍ لتخطيط المناهج بصورةٍ تتوافقُ مع الدِّماغ (السليتي، 2008، 38).

ويرى الجهوري (2008، 59) أن العلاقة بين التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتخطيط المناهج وتطويرها، تكمن في أن العالم الخارجي المحيط بالطَّالب عبارةٌ عن وحدةٍ متكاملةٍ، وأن أعظم ما يتم منحه للطُّلاب هو جسر التَّواصل بين التَّعلُّم في الفصل الدراسيّ وبين العالم الخارجيّ.

وانطلاقًا مما سبق يتضح أن المناهج المخططة وَفْقًا للتَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يفترض فيها ألا تتبع نموذجًا محددًا؛ خاصة وأن تركيب الدِّماغ يتميز بالتَّفرُّد والتأثر بمجموعةٍ من العوامل قد تختلف من طالبٍ لآخَرَ، ومن أبرزها (التَّعلُّم المسبَق، والخبرة، ونمط التَّعلُّم المفضل، ونوع المهارة التي يتم تعلمها).

مهارات التَّفكير الجغرافي.

يُعرَّف التَّفكير الجغرافي بأنه: "قدرة المتعلِّم على إدراك العلاقات بين الظَّواهر الجغرافيَّة، وتفسيرها والتَّنبُّؤ بالنَّتائج من خلال الأسباب، وتطبيق القواعد والحقائق والمفاهيم وإصدار الأحكام بشأنها". (رجب، فتحي، وغريب، 2019، 391).

وعَرَّفته عبده (2018، 18) بأنه: "مجموعةٌ من العمليَّات العقليَّة التي يقوم بها الطَّالب، من خلال مهاراتٍ متعددةٍ؛ منها: تحليل، واستقصاء، وتنظيم، وترتيب، واستنتاج المعلومات الجغرافيَّة".

في حين تُعرِّفه إبراهيم (2016، 197) بأنه: "عمليَّةٌ عقليةٌ تتألف من مهاراتٍ متعددةٍ، تُسهم كلٌّ منها في فاعليَّة عمليَّة التَّفكير، ويتطلب التَّفكير الجغرافي الفعال التَّكامل بين مهاراته، ضمن إستراتيجيَّة كميةٍ ينبغي تنميتُها في موقفٍ معيَّنٍ لتحقيق هدفٍ ما".

وتأسيسًا على كل ما سبق ترى الباحثة أن التَّفكير الجغرافي عبارة عن: (أنشطةٍ عقليةٍ منظمةٍ وهادفةٍ، توضح نوع التَّفاعل الذي بين الإنسان والبيئة المحيطة به، من خلال إدراك العلاقات بين الظَّواهر الجغرافيَّة المختلفة).

الأدوات التي تساعد في تنمية التَّفكير الجغرافي:

تتعدد الأدوات والوسائل التي تستخدم في تعليم وتعلُّم الجغرافيا، ومن ثَمَّ يمكن الاستفادة منها في إكساب مهارات التَّفكير الجغرافي لدى المتعلِّمين، وعطفًا على هذا يرى (خويلة، 2014، 16-19؛ وعبد الحميد، 2014، 208) أن من أهم الأدوات التي يمكن أن يعتمد عليها في تنمية مهات التَّفكير الجغرافي ما يلي:

الخرائط الجغرافيَّة: والتي على الرغم من اختلاف أنواعها تُعتبر إحدى الأدوات الرَّئيسيَّة المستخدمة في تعليم وتعلُّم الجغرافيا؛ لما لها من دورٍ كبيرٍ في إثارة تفكير الطَّالب.

خرائط المفاهيم: حيث تقوم على فكرة تنظيم كميةٍ كبيرةٍ من المعلومات الجغرافيَّة.

الرُّسوم البيانيَّة: فهي تساعد في اكتساب مهارات التَّحليل، التَّفسير، الاستنتاج، المقارنة.

الصور: حيث يتمكن الطَّالب من خلالها وصف الظَّواهر المختلفة، ومن ثَمَّ استنتاج المعلومات منها.

الرُّسوم التَّوضيحيَّة: حيث تحفز الطَّالب للتَّعلُّم، وتساعده على الملاحظة، وإيجاد العلاقات الارتباطيَّة بين الظَّواهر الجغرافيَّة المختلفة.

الجداول الإحصائيَّة: ومن خلالها يتعلم الطَّالب العديد من مهارات التَّفكير الجغرافي، كتنظيم المعلومات وتحليلها.

ويتضح مما سبق مدى أهمية هذه الوسائل والأدوات المرتبطة بطبيعة المادة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب، وذلك من خلال الحرص على (اختيار الأداة المناسبة للموضوع الذي تتم دراسته بحيث يتمكن الطُّلاب -من خلال استخدامها بصورةٍ وظيفيةٍ- من تطبيقه).

مهارات التَّفكير الجغرافي:

تُعد الجغرافيا أحد مجالات الدِّراسات الاجتماعيَّة التي تسهم بدورٍ كبيرٍ في تنمية مهارات التَّفكير، وذلك نظرًا لِما تتضمنه من علاقاتٍ بين الإنسان وبيئته الطَّبيعيَّة والاجتماعيَّة، والتي لا يُمكن إدراكها إلا من خلال القيام بعمليَّة التَّفكير، الذي يعتمد على الفهم، والتَّفسير، والتَّحليل لعناصر البيئة التي يعيش فيها (أحمد، 2012، 121).

حيث ترى القحطاني (2011، 54) أن دور مادة الجغرافيا لم يعد مقتصرًا على أنها معلوماتٌ وحقائقُ تُكتسب، وإنما أصبح يتعلق بتنمية المهارات، وتحسين الأداء لدى الطُّلاب، وهذا ما تسعى إليه الجغرافيا كمادةٍ دراسيةٍ، من خلال مشاركة الطَّالب في المواقف التَّعليميَّة المختلفة.

لذلك ترى طاهر (2018، 375) أن مهارات التَّفكير الجغرافي هي: "مجموعةٌ من العمليَّات العقليَّة يَعتمد عليها الطَّالب في دراسته للحقائق الجغرافيَّة، والمتمثلة في الملاحظة، والتَّفسير، والاستنتاج، والربط، والاستنباط، والتَّحليل لهذه الحقائق، وذلك بقصد إدراك العلاقة بين الظَّواهر الجغرافيَّة والكونيَّة المختلفة وإبراز نتائجها".

ويتضح من خلال استعراض التَّعريفات السَّابقة أنه لا يُوجد اتِّفاق حول تعريفٍ محددٍ لهذا النَّوع من المهارات، إلا أن غالبيتها قد أكدت بأن مهارات التَّفكير الجغرافي ما هي إلا مجموعة من الأنشطة العقليَّة، والتي يمكن إكسابها أو تنميتها لدى الطُّلاب أثناء دراستهم لبعض موضوعات منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة.

تصنيفات مهارات التَّفكير الجغرافي:

تؤكد العديد من الدِّراسات على اختلاف الرُّؤى ووجهات النظر والمدارس حول تصنيف مهارات التَّفكير الجغرافي، حيث أرجعت ذلك إلى توجهات الأبحاث والدِّراسات التي أُجريت في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة القرش وعبد الرحمن (2010، 22) والتي حصرت مهارات التَّفكير الجغرافي في ست مهارات أساسية وهي " تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تفسير الظَّواهر الجغرافيَّة، طرح الأفكار الجغرافيَّة، تقييم الأحداث الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي".

في حين رأت طه (2011، 147) في دراستها أنه يمكن تقسيم مهارات التَّفكير الجغرافي إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي: مهارات التَّفكير المكاني، مهارات اتِّخاذ القرار، مهارات التَّفكير في المستقبل.

كما حدد المعمري والمسروري (2019، 246) مهارات التَّفكير الجغرافي في "تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تفسير الظَّواهر الجغرافيَّة، تقييم الأحداث الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي".

بينما رأت الدقيل (2019، 246) أن مهارات التَّفكير الجغرافي يمكن أن تتمثل في "جمع وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل وتفسير المعلومات الجغرافيَّة، الاستنتاج والتَّنبُّؤ الجغرافي، تقييم الأحداث الجغرافيَّة".

وسوف تركز الدِّراسة الحاليَّة على مهارات التَّفكير الجغرافي التَّالية:

أولًا: مهارة التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة: وتعرف بأنها القُدرة على تحديد نوع الخريطة، والتَّمييز بين مختلف أنواعها، والتي تتناسب مع أهداف الدرس.

ثانيًا: مهارة البحث الجغرافي: وتعرف بأنها مجموعة القدرات الجغرافيَّة والعمليَّات المتسلسلة التي يستخدمها الطُّلاب بكفاءة خلال تعاملهم مع المادة الجغرافيَّة؛ بهدف جمع المعلومات وتحديد مصادر تلك المعلومات وتسجيلها وعرضها وتفسيرها ومن ثَمَّ تقويمها.

ثالثًا: مهارة تنظيم المعلومات الجغرافيَّة: وتعرف بأنها ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعليَّةٍ أكثر.

رابعًا: مهارة تحليل المعلومات الجغرافيَّة: وتعرف بأنها مهارة تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء.

خامسًا: مهارة التَّنبُّؤ الجغرافي: وتعرف بأنها التَّفكير فيما سيجرى في المستقبل، حيث يستخدم الطَّالب الخبرات والمعارف والمعلومات السَّابقة وتوظيفها من أجل الوصول إلى خيارات ذكية، ووضع خطط دقيقة للمستقبل.

أهمية مهارات التَّفكير الجغرافي:

تُعد مهارات التَّفكير الجغرافي أحد أهم الأهداف الرَّئيسة التي تسعى مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة إلى تحقيقها؛ بل هي أهم نواتجها التَّعليميَّة، ويؤكد على ذلك (سويلم، 2009، 102) والذي أشار إلى أهمية هذه المهارات في أنها تساعد المتعلِّم على:

1. تحديد سبل التعامل مع الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة الموجودة على سطح الأرض.
2. التَّفاعل الذكي مع المشكلات النَّاتجة عن تغير الملامح الطَّبيعيَّة والبشريَّة مع مرور الزمن.
3. الوصول للاستنتاجات الجغرافيَّة عن طريق إدراك العلاقات بين الظَّواهر.

وتتفق أبو شادي (2011، 82) ومحمد (2016، 5) مع كل ما سبق بل أضافوا بأن أهمية هذه المهارات قد تعود إلى مساعدة المتعلِّمين على:

1. تقييم آراء الآخرين بدقة وموضوعيَّة وامتلاك المهارات الوظيفية للتعايش في ظل المجتمع.
2. اكتساب القُدرة على أداء الأعمال والمهام بسهولةٍ ويسرٍ وتطور من مستوى الأداء لدى المتعلِّمين.
3. تنمية ميولهم نحو العلم ومسايرة التَّطوُّرات العلميَّة والتقنية.

وتأسيسًا على ما سبق ترى الباحثة أن أهمية مهارات التَّفكير الجغرافي تكمن في تزويدها للطلاب بالمهارات التي تساعدهم في التَّمكُّن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المشكلات الحاليَّة والمستقبلية.

دور الدِّراسات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي:

يذكر موسى (2010، 41) أن مادة الجغرافيا تلعب دورًا مهمًّا في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي من خلال مساعدة الطُّلاب على:

تطبيق مهارات التَّفكير الجغرافي وعمليَّاته على محتوى المناهج بما يساعد على تحسين معلوماتهم.

استخدام إستراتيجيَّات التَّعلُّم التَّعاوني؛ لأنها تمدهم بالخبرات والمشاركة الفعالة في تحويل المعلومات والمهارات إلى عمليَّات.

عقد المقارنات الجغرافيَّة وقراءة الجداول والرُّسوم البيانيَّة والخرائط واستخلاص البيانات والنَّتائج.

وهذا ما أكَّد عليه عبد الحميد (2014، 195) في دراسته التي أفادت بأن من أهم أدوار الدِّراسات الاجتماعيَّة تنمية مهارات التَّفكير بأنماطه المختلفة، نظرًا لما تتضمنه من موضوعاتٍ ومشكلاتٍ وقضايا تتطلب إعمال العقل، ويمثل التَّفكير بشكلٍ عامٍّ أحد الأهداف الأساسية لتدريسها.

وأكد على ذلك أحمد (2012)، (Karkdijka &Schee2013) بل وأضافا بأنَّ مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة يمكن أن تساعد في تحسين مستوى تفكير الطُّلاب الجغرافي، من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات الحديثة - خرائط التَّفكير والألغاز-، وكذلك من خلال تقديم المحتوى بمثيرات ووسائل متعددة للطُّلاب تساهم في تنمية تفكيرهم الجغرافي.

وهذا ما يتفق ومبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ في كونه يؤكد على ضرورة تنمية القدرات العقليَّة لدى المتعلِّمين وذلك من خلال تغيير الأدوار في بيئة التَّعلُّم، عن طريق (إبراهيم، 2014، 65 -67):

توفير الجو الاجتماعي المناسب الذي يشعر فيه الطُّلاب بالاطمئنان أثناء الدرس.

استخدام وسائل تعليميَّة متنوعة أثناء تنفيذ الدُّروس وتقدير الأسئلة التي يقوم الطُّلاب بطرحها.

منح الفرصة للطُّلاب للتخيل وإعطائهم ثقة بأن أفكارهم ذات قيمة وتشجيع الطُّلاب على تقبل الاختلاف في الرأي.

تهيئة المواقف التَّعليميَّة التي تستثير التَّفكير لدى الطُّلاب وتشجيع الطُّلاب على ابتكار مواقفَ جديدةٍ وحلولٍ بديلةٍ.

وفي هذا الصدد يرى أحمد (2012، 122) أن تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي تتطلب من المعلم أن يستخدم الإستراتيجيات التي تعمل على "تنظيم المواقف التَّعليميَّة المعززة لممارسة الطُّلاب لها، وتنمية إدراك العلاقات بين تلك الممارسات، وفهم معناها وتحقيق التَّفاعل بين المعلم والمتعلِّم". وهذا ما راعته الباحثة في إجراءات التَّطبيق الميداني للدِّراسة الحاليَّة.

الدراسات السابقة:

المحور الأوَّل: الدِّراسات التي تناولت التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

هدفت دراسة أحمد (2014) إلى التَّعرُّف على مدى فاعلية إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ لتنمية بعض الذَّكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي من خلال تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التَّجريبي بأداتي الدِّراسة (اختبار لقياس أثر الاستراتيجية المقترحة، بناء إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ)، وكانت عينة الدِّراسة من تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي وعددهم (60) وكان (30) للمجموعة التَّجريبيَّة و(30) للمجموعة الضابطة، وقد أسفرت النَّتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق القبلي والبعدي لصالح التَّطبيق البعدي.

وفي دراسة فريد (2016): والتي هدفت إلى معرفة أثر استعمال التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربيَّة الإسلامية وتنمية التَّفكير التأملي لدى طالبات الصَّف الرَّابع الأدبي، وقد استخدمت الباحثة التَّصميم التَّجريبي (تصميم المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة ذات الضبط الجزئي مع الاختبار القبلي - البعدي)، وبلغت عينة البحث (64) طالبةً، وقد استخدمت الباحثة أداتي الدِّراسة (اختبار تحصيلي ومقياس التَّفكير التأملي)، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروقٍ في التَّحصيل الدراسي لمادة تاريخ الحضارة العربيَّة الإسلامية بين متوسط المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وأيضًا تبين وجود فروقات في التَّفكير التأملي (البعدي) بين متوسط المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

بينما قام العدوان والخوالدة (٢٠١٦): في دراستهما بتطوير وحدة تعليميَّة، في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وقياس أثرها في تنمية مهارات التَّفكير الناقد لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسي، في مادة الجغرافيا، واتِّجاهاتهم نحوها. ولتحقيق هذا الغرض استخدم الباحثان المنهج شبه التَّجريبي في تطبيق أدوات الدِّراسة (اختبار التَّفكير الناقد ومقياس الاتِّجاه) على عيِّنةٍ بلغت (141) طالبًا، مُقسَّمةٍ إلى مجموعتين؛ تجريبيةٍ وضابطةٍ. وقد أظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التَّفكير الناقد في مادة الجغرافيا، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، ووجود اتِّجاهات إيجابيَّة لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة نحو استخدام نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس مادة الجغرافيا.

كذلك هدفت دراسة آل سالم (2017): إلى التَّعرُّف على فاعلية وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والوطنية قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية التَّفكير البصري لدى طلاب الصَّف الثَّالث متوسط، ولتحقيق هدف الدِّراسة أعد الباحث قائمة بمهارات التَّفكير البصري، وقام ببناء وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والوطنية قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ مستخدمًا المنهج شبه التَّجريبي وقد تكونت عينة الدِّراسة من (50) طالبًا، قسمت إلى مجموعةٍ تجريبيةٍ وضابطةٍ، وقد أظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين مجموعتي الدِّراسة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، كما أكدت النَّتائج فاعلية الوحدة المطورة في تنمية مهارات التَّفكير البصري لدى طلاب الصَّف الثَّالث متوسط.

كما اهتمت دراسة حميد (2018): ببناء برنامج مقترح في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والكشف عن فاعليته في تنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا، لدى طالبات الصَّف الحادي عشر بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التَّجريبي، في تطبيق أدوات الدِّراسة (مقياس عادات العقل) على عينة تكوّنت من (35) طالبةً، وقد توصلت الدِّراسة إلى عددٍ من النَّتائج؛ أبرزها: فاعلية البرنامج المقترح في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا، لدى طالبات الصَّف الحادي عشر.

وفي دراسة سيد (2020): والتي هدفت لمعرفة فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى أبحاث المخ في تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، من أجل تطبيق أداة الدراسة (اختبار مهارات الفهم التاريخي) وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (25)تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج: من أبرزها وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01)بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم التاريخي لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى أبحاث المخ في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس.

الدِّراسات التي تناولت التَّفكير الجغرافي:

نظرًا لأهمية إتقان مهارات التَّفكير الجغرافي وتنميتها، فقد اهتمت مجموعة من البحوث بدراستها، والبحث في سبل تنميتها وتطويرها، باستخدام أساليب متنوعة، ووسائل متعددة؛ منها:

دراسة القرش وعبد الرحمن (2010): التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي، والتَّحصيل، والاتِّجاه نحو العمل التَّعاوني، عن طريق استخدام منهجيَّة التَّعلُّم النشط. استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي، كما استخدمت أدوات الدِّراسة وهي (اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، والاختبار التَّحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو العمل التَّعاوني)، وتكونت عينة الدِّراسة من (٧٨) تلميذًا، وتوصلت الدِّراسة في نتائجها النِّهائيَّة إلى أنه يمكن تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي عن طريق استخدام التَّعلُّم النشط، القائم على الشراكة بين المعلم والمتعلِّم.

بينما هدفت دراسة طه (2011): إلى بناء برنامجٍ لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، والتَّحصيل المعرفي. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي ذو المجموعتين مستخدمةً أداتي الدِّراسة (اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، واختبار التَّحصيل المعرفي). وتكونت عينة الدِّراسة من (٧٢) طالبةً، وأثبتت النَّتائج الخاصَّة بالدِّراسة فاعلية البرنامج المقترح، في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى عينة الدِّراسة؛ لذلك أوصت الدِّراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير عامة والجغرافي خاصة لدى الطُّلاب في كافَّة المراحل التَّعليميَّة وذلك من خلال مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة.

كما هدفت دراسة راتين وكيننون Ratinen & Keinonen،(2011): إلى التَّعرُّف على أثر توظيف برنامج (جوجل إيرث Google Earth) في التَّعليم القائم على المشكلات، في تدريب المعلمين على تحليل الظَّواهر العلميَّة المعقدة

والمكانيَّة في تعليم الجغرافيا، وتحليل مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب والمعلمين أثناء الدِّراسة، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي وكانت أدوات الدِّراسة متمثلة في اختبار تحليل الظَّواهر العلميَّة واختبار تحليل مهارات التَّفكير الجغرافي)، وقد توصلت الدِّراسة إلى أن استخدام برنامج (جوجل إيرث) قد حسَّن مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب والمعلمين.

وهدفت دراسة أحمد (2012): لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، والمفاهيم الجغرافيَّة، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باستخدام منهجيَّة قائمةٍ على خرائط التَّفكير. واستخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي. وتكونت عينة الدِّراسة من (50) تلميذًا، مستخدمة أداتي الدِّراسة (اختبار التَّفكير الجغرافي والمفاهيم الجغرافيَّة) وقد أوضحت نتائج الدِّراسة وجود تحسّن ونمو في المفاهيم الجغرافيَّة، في مستويات التذكر، والفهم، والتَّطبيق. وكذلك ارتفاع مستوى أداء مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضَّابطة.

بينما هدفت دراسة Karkdijka،& Schee (2013): إلى التَّعرُّف على أثر التَّدريس باستخدام الألغاز، على مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب. واستخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، وتكونت عينة الدِّراسة من (221) طالبًا، وتوصلت الدِّراسة في نتائجها إلى أن استخدام الألغاز في تدريس الجغرافيا أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التَّجريبيَّة في اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي؛ لذلك أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب في كافَّة المراحل التَّعليمة.

وهدفت دراسة محمود (2015): إلى التحقق من فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي، كما استخدمت المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار التَّفكير الجغرافي، لدى التلاميذ عينة الدِّراسة. وقد تكونت عينة الدِّراسة في صورتها النِّهائيَّة من (52) تلميذًا، وقد أظهرت النَّتائج النِّهائيَّة للدِّراسة فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي.

وقامت رجب وآخرين (2019): بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي باستخدام برنامج مقترح في ضوء الإعجاز العلمي للقرآن الكريم، باستخدام المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار التَّفكير الجغرافي، وتكونت عينة الدِّراسة من (60) تلميذًا، وتوصلت الدِّراسة إلى وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّطي درجات تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في الدَّرجة الكلية لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، وفي كل مهارةٍ منه على حِدَةٍ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة:

تتفق الدِّراسة الحاليَّة مع الدِّراسات السَّابقة في أهمية التَّعلُّم المستند للدِّماغ في تنمية:

1. التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات (أحمد، 2012؛ محمود، 2015).
2. المنهج، حيث اعتمدت معظم الدِّراسات السَّابقة على المنهجين (الوصفي، والتَّجريبي ذي التَّصميم شبه التَّجريبي).

تختلف الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السَّابقة في:

1. محاولتها تطوير وحدة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة، في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
2. المتغير التابع: (التَّفكير الجغرافي).

استفادت الدِّراسة الحاليَّة من الدِّراسات السَّابقة في:

- تدعيم مشكلة الدِّراسة.
- كتابة الإطار النظري.
- إعداد الأدوات والمواد التَّعليميَّة للدِّراسة الحاليَّة.
- تطبيق التجربة الميدانيَّة للدِّراسة، وتفسير نتائجها، وطرح التَّوصيات والمقترحات.

فروض الدِّراسة:

1- يوجد فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيق البَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

2- يوجد فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي.

منهج الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسة على المنهجين التَّاليين:

- **المنهج الوصفي:** باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وذلك للوقوف على الوضع الراهن لمناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة المتوسِّطة.
- **المنهج التَّجريبي:** ذو التَّصميم شبه التَّجريبي والقائم على المجموعتين -التَّجريبيَّة والضَّابطة- وذلك في تطبيق الدِّراسة الميدانيَّة، ومن ثَمَّ التحقق من فرضي الدِّراسة.

متغيرات الدِّراسة: تتمثل فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** الوحدة المطورة القائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
- **المتغير التابع:** مهارات التَّفكير الجغرافي.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

- **تكوّن مجتمع الدِّراسة:** من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التَّعليم في منطقة القصيم والتي بلغ عددهن (7630) طالبةً وَفْقًا لإحصائية مكتب إدارة التَّعليم في منطقة القصيم للعام 1441هـ.
- **تكونت عينة الدِّراسة:** من مجموعتين من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط تم اختيارهن بصورة عشوائية عددهن (65) طالبةً، وقد مثلت المجموعة الضَّابطة في المتوسِّطة الثَّانية التابعة لمكتب التعليم في محافظة رياض الخبراء في منطقة القصيم وعددهن (31)، والمجموعة التَّجريبيَّة في مجمع السحابين التابع لمكتب التَّعليم في محافظة رياض الخبراء في منطقة القصيم وعددهن (34) طالبةً.

أدوات الدِّراسة ومواردها التَّعليميَّة:

حتى تتحقق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن أسئلتها، أعدت الباحثة أدوات ومواد الدراسة التالية:

أولًا: قائمة مهارات التَّفكير الجغرافي:

إعداد قائمة مهارات التَّفكير الجغرافي:

- تم بناء قائمة بأهم مهارات التَّفكير الجغرافي المراد تنميتها لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط من خلال الاطلاع على:
  - الدِّراسات والبحوث والأدبيات التَّربويَّة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة.
  - طبيعة مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة المتوسِّطة.
  - خصائص الطالبات في المرحلة المتوسِّطة.
  - الاتِّجاهات المحليَّة والإقليميَّة والعالميَّة في مجال تطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة.
- وضع القائمة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعةٍ من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً في التخصصات التَّالية (المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، علم النَّفس التَّربوي، الخبراء والمشرفين التَّربويين)، حيث تم عرض (34) مهارةً فرعيَّةً ضمن خمس مهاراتٍ رئيسةٍ.
- تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء توجيهات المحكمين وبهذا وضعت القائمة في صورتها النِّهائيَّة ومن ثَمَّ أصبحت صالحة للتَّطبيق.

المواد التَّعليميَّة:

(أ)اختيار المحتوى العلمي:

أُختيرت وحدة "الكون والأرض" من التَّصوُّر المقترح لمنهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة للمرحلة المتوسِّطة المطور في ضوء التَّعلُّم المستند للدِّماغ، الفصل الدراسي الأوَّل من عام (1442ه) للأسباب الآتية:

- تُمثِّل موضوعات الوحدة التخصّص الدقيق للباحثة.
- ملاءمة دروس الوحدة لمبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ، وكذلك لمهارات التَّفكير الجغرافي.
- تساعد الوحدة المختارة الطالبات على استخدام العديد من مصادر المعلومات المختلفة التي تعتمد فيها على مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ لأجل تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عينة الدِّراسة.
- زمن تدريس الوحدة مناسب؛ مما يمكن أن يُسهم في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات.

(ب) كراسة التَّدريبات والأنشطة:

لإثراء المواقف التَّعليميَّة أثناء عمليَّة تدريس موضوعات الوحدة، وجذبًا لانتباه الطَّالبات تم إعداد كراسة للتدريبات والأنشطة اشتملت على مجموعةٍ من الأسئلة وكذلك مجموعة من الأنشطة ذات الطَّبيعة العمليَّة والتي تعكس مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ والتي يمكن تكليف الطَّالبات بها فرديًّا أو جماعيًّا ومن ثَمَّ إكسابهن بعض مهارات التَّفكير الجغرافيَّ، كما تضمنت كراسة التَّدريبات والأنشطة حلولًا نموذجية للأنشطة المضمنة كذلك بموضوعات الوحدة المختارة من المنهج المطور.

(جـ) إعداد دليل المُعلِّمة:

- تم إعداد دليل المُعلِّمة الخاص بالوحدة الثَّانية (الكون والأرض) للاسترشاد به في عمليَّة التَّدريس، وتضمن الدليل:
  - مقدمة.
  - الهدف من إعداد دليل المُعلِّمة.
  - عناصر الدورة تدريبية التي قدمت للطالبات ونبذة عن (التَّعلُّم المستند للدِّماغ).
  - قائمة بالمصطلحات الأساسية المتضمّنة في الدليل.
  - توجيهات عامة للمعلمة لتنفيذ الدُّروس.
  - قائمة بالدُّروس المتضمّنة في الوحدة.
  - تحضير الدُّروس المتضمّنة في الوحدة الدِّراسيَّة (الكون والأرض) وَفْق التَّطبيقات التَّربويَّة للتَّعلُّم المستند للدِّماغ.
- **صدق دليل المُعلِّمة:**

عُرضت الصورة الأولية من دليل المُعلِّمة على مجموعةٍ من المحكّمين المُتخصِّصين من أعضاء هيئة التَّدريس المختصين في المناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة، ومن ذوي الخبرة من أساتذة الجامعات وكليات التَّربية، وبعض المشرفين التَّربويين والخبراء بهذا المجال، والمعلمين، بغرض تحكيمه والتَّأكُّد من مناسبته للدِّراسة وللاستفادة من آرائهم في:

- مدى ارتباط أهداف كل درس بموضوع الدرس.
- صياغة الدُّروس بشكلٍ يتفق والتَّعلُّم المستند للدِّماغ.
- الصحة اللُّغويَّة والعلميَّة لموضوعات الدليل.
- مناسبة أسئلة التَّقويم لأهداف الدرس.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وبناءً على آراء المحكّمين من المُتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة؛ أُجريت التعديلات المطلوبة، ووُضع الدليل في صورته النِّهائيَّة.

أداة الدِّراسة:

للحصول على البيانات اللَّازمة من أفراد عينة الدِّراسة الحاليَّة، وللتعرّف على مدى فاعلية المنهج المطور في ضوء التَّعلُّم المستند للدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات الصَّف الأوَّل بالمرحلة المتوسِّطة، وللإجابة عن سؤال الدراسة، وأيضا للتَّأكُّد من مدى صحَّة فرضها؛ اتم استخدام اختبار لمهارات التَّفكير الجغرافي، وفيما يلي توضيح لكيفيَّة إعداده وخصائصه وَفْق الخطوات التَّالية:

تحديد الهدف من الاختبار. يهدف الاختبار إلى معرفة مدى تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي: (التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات الصَّف الأوَّل متوسط (عينة الدِّراسة)، من خلال إجابتهن عن مفردات الاختبار.

تحديد نوع الاختبار: أُختير هذا النَّوع من الاختبارات (الموضوعيَّة)الاختيار من متعدد؛ للأسباب التَّالية:

- يقلّ أثر التخمين في تحديد إجابة الأسئلة.
- معدّلات صدق وثبات هذا النَّوع من الأسئلة عالية.
- تقيس قدرات متنوّعة؛ مثل: التَّعرُّف على العلاقات.
- تشخّص معلومات الطَّالبة.

تحديد صياغة الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار بناءً على عددٍ من الأسئلة التي تُحقّق المهارات المحدّدة سلفًا، على أن تكون مفرداته من نوع الموضوعي (الاختيار من متعدد)، وقد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- مناسبة الأسئلة لتنمية المهارات التَّفكير الجغرافي التَّالية (التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي).
- اختيرت الوحدة الدِّراسيَّة الثَّانية من المنهج المطور والموسومة بالعنوان التَّالي (الكون والأرض) التي طبقت على الطَّالبات عينة الدِّراسة؛ ومن ثَمَّ الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي الموضوع في ضوئها؛ لتوضيح ما اكتسبته الطَّالبات من مهارات خلال دراستهن لها.
- وضوح الأسئلة ومناسبتها لمستوى الطَّالبات، مع تحديد المطلوب من كل فقرة من الأسئلة. ويشتمل الاختبار على خمسة أبعاد هي جدول رقم (1):

جدول رقم (1)

اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي

م	المهارة	عدد الفقرات
1	التَّمييز بين أنواع الخرائط	7
2	البحث الجغرافي	9
3	تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	9
4	تحليل المعلومات الجغرافيَّة	12
5	التنبؤ الجغرافي	5
الإجمالي		**42**

تحديد تعليمات الاختبار: اقتصرت تعليمات الاختبار على الآتي:

- كتابة اسم الطَّالبة والفصل الذي تنتمي إليه.
- عدم ترك أي فقرة من فقرات الاختبار مع القراءة لأسئلة الاختبار بعناية.
- لكل سؤال أربع إجابات واحدة منها فقط هي الصَّحيحة.
- الزمن الكُلِّي المحدد للإجابة عن الاختبار (45) دقيقة.

– **تقدير درجات الاختبار:** اعتمدت الإجابة الصَّحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة بدرجة صفر، ويكون المجموع الكُلِّي للاختبار (42) درجة، بواقع درجة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

– **جدول مواصفات الاختبار:** بُني جدول المواصفات وَفْق الخطوات الآتية جدول رقم (18):

- تحديد الأوزان النِّسبيَّة لكل موضوعٍ من موضوعات الوحدة التَّدريسيَّة.
- تحديد الأوزان النِّسبيَّة لكل مهارةٍ من مهارات التَّفكير الجغرافي.
- تحديد عدد فقرات الاختبار، ثم معرفة عدد الأسئلة لكل موضوع وَفْق أوزانها النِّسبيَّة.

جدول رقم (2)

جدول مواصفات اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي

الموضوع	مهارات التَّفكير الجغرافي						
	مهارة التَّمييز بين أنواع الخرائط	مهارة البحث الجغرافي	مهارة تنظيم المعلومات	مهارة تحليل المعلومات	التنبؤ الجغرافي	المجموع
المجموعة الشَّمسيَّة	1	2	1	2	1	7
شكل الأرض	2	3	1	1	2	9
خطوط الطُّول ودوائر العرض	2	2	1	1	1	7
حركات الأرض	3	1	2	3	1	10
سطح الأرض	1	1	3	2	2	9
المجموع	9	9	8	9	7	42
الوزن النسبي	% 21.42	% 21.42	% 19.04	% 21.42	% 16.66	% 100

صدق الاختبار:

الصدق الظَّاهري لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي: تم عرض اختبار التَّفكير الجغرافي في صورته الأولية على مجموعةٍ من المحكمين من أعضاء هيئات التَّدريس والمُتخصِّصين في الجامعات السُّعوديَّة ووزارة التَّعليم، وذلك للتَّأكُّد من أن محتوى الاختبار يحقق أهدافه، وكذلك للتَّأكُّد من صحَّة صياغة الأسئلة، ومن صحَّة المهارات، وقد وافق المحكمون على جميع الأسئلة وصحة تصنيفها، مع اقتراح بعض الصِّياغات اللُّغويَّة لعدد من الأسئلة والتي تم الأخذ بها وتعديلها، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بالصدق الظَّاهري.

الصدق الدَّاخلي لاختبار التَّفكير الجغرافي: وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط فقرات اختبار التَّفكير الجغرافي بالمهارات التي تنتمي إليها، للتَّأكُّد من الصدق الدَّاخلي للاختبار، وقد كانت معاملات ارتباط الفقرات بالمهارات التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى الدَّلالة (0.05)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لمهارات الاختبار، فالفقرات المرتبطة بالمتوسِّط الكُلِّي لاستجابات المهارة، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

ثبات الاختبار: وللتَّأكُّد من ثبات الاختبار تم استخدام معامل الثَّبات ألفا كرونباخ لاختبار التَّفكير الجغرافي وقد تمتع الاختبار بمعاملات ثبات جيدة تقع في الفترة من (0,70-1) كما صنفها (Taber، 2016)، مما يجعل الاختبار صالحًا لتحقيق أهداف الدِّراسة.

معاملات السهولة والصُّعوبة والتَّمييز لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي:

تم حساب معاملات التَّمييز والسهولة والصُّعوبة الخاصَّة بفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العيِّنة الاستطلاعيَّة وعددها (30) طالبةً، وذلك باستخدام المعادلات الرياضية التَّالية:

- حساب معامل الصُّعوبة لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التَّالية:

عدد فقرات الإجابة الخاطئة للسؤال ÷ العدد الكُلِّي للفقرات × 100

- حساب معامل التَّمييز لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التَّالية:

(عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد الطَّالبات في إحدى المجموعتين.

- المجموعة العليا والدنيا تأتي بعد ترتيب الطَّالبات وَفْق مجموع درجاتهن ثم تقسيمها إلى مجموعتين. وقد تراوحت معاملات الصُّعوبة لفقرات الاختبار بين (0,20-0,81)، والتي تقع في الفترة (0.15-0.85) التي حددها (علام ،2014) بأنها معاملات الصُّعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها. كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.20-0،63)، وتقع هذه القيم في الفترة (0,2-1) التي حددها (العزاوي، 2013)؛ (وعلام ،2014) بأنها فقراتٌ ذات معاملات التَّمييز المقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

وضوح مفردات الاختبار: بعد تطبيق اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي على العيِّنة الاستطلاعيَّة، تم التحقق من وضوح المفردات بالنِّسبة لهن؛ حيث أبدين الطَّالبات قدرتهن على قراءتها وفهمها بسهولة؛ الأمر الذي يدل على وضوحها بالنِّسبة لهن.

تحديد زمن الاختبار: لحساب زمن اختبار مهارات التَّفكير الجغرافيَّة، تم حساب متوسط المدة التي استغراقها أول طالبة وآخر طالبة لحل هذا الاختبار، بعد استثناء الزَّمن المخصص لتقديم التوجيهات للطَّالبات (5) دقائق، وتم التوصل إلى أن الزمن المناسب هو 45 دقيقة.

إجراءات التَّطبيق الميداني للدِّراسة:

اختيار عينة الدِّراسة: والتي بلغت (65) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

تطبيق أداة الدِّراسة قبليًّا: قبل تطبيق الدِّراسة، ولبيان مدى تكافؤ المجموعتين طُبّق اختباري (مهارات التَّفكير الجغرافي) على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة Independent (Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق القبلي للاختبار، وقد جاءت النَّتائج على النحو التَّالي: تم تطبيق اختبار التَّفكير الجغرافي في مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة على المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة قبل البدء في تجربة الدِّراسة، وذلك للتَّأكُّد من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم أي معالجة، حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test) للتَّأكُّد من الفروق بين متوسِّطات درجات المجموعتين في مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) وكامل الاختبار، وقد تم التوصل إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في كامل اختبار التَّفكير الجغرافي، وفي درجات أبعاد الاختبار (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) على حد سواء، مما يدل على تجانس عينة الدِّراسة.

الأساليب الإحصائيَّة:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائيَّة في الدِّراسة الحاليَّة عبر برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) وهي:

- معامل الفا كورنباخ؛ للتَّحقُّق من الثَّبات لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي.
- معامل بيرسون للارتباط؛ للتَّأكُّد من الصدق البنائي لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي.
- اختبار "ت" لمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة؛ لمعرفة الفروق بين متوسِّطات القياس القبلي والبَعدي، للمجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة.
- مربع (إيتا) لحساب حجم أثر المنهج المطور، وَفْقًا للتَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، على بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات الصَّف الأوَّل متوسط.
- معادلة بليك لحساب نسبة الكسب المعدل لحساب فاعلية المنهج المطور، في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على:" ما فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ، في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة؟"، سوف يتم التحقق من صحَّة الفرضين التَّاليين:

(أ) **الفرض الأول: ونصه "** "توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق البعدي للاختبار "، وللتَّحقُّق من صحَّة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعيّنات المستقلَّة، لإيجاد مستوى دلالة الفرق بين المتوسِّطين، ويبين الجدول التَّالي (3) نتائج تطبيق الاختبار والتي جاءت على النحو التَّالي:

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلَّة للتَّحقُّق من دلالة الفرق بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي

مهارات التَّفكير الجغرافي	المجموعة	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدَّلالة
التَّمييز بين أنواع الخرائط	الضَّابطة	31	4.97	0.80	6.068	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	6.21	0.84			
البحث الجغرافي	الضَّابطة	31	5.90	0.70	6.448	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	7.12	0.81			
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	الضَّابطة	31	6.94	0.96	7.321	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	8.38	0.60			
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	الضَّابطة	31	7.87	1.12	9.971	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	10.62	1.10			
التنبؤ الجغرافي	الضَّابطة	31	3.58	0.67	5.576	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	4.47	0.61			
على المستوى الكلى للاختبار	الضَّابطة	31	29.26	2.00	16.485	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	36.79	1.68			

* دالة عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول السَّابق (3): وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي، وبذلك يمكن قبول الفرض الأوَّل ؛ويعزى ذلك إلى الحرص على تنوع الأنشطة التي تخاطب نصفي الدِّماغ الأيمن والأيسر والتي استخدمت من أجل تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عيّنة الدِّراسة؛ الأمر الذي يدل على فاعلية التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات في المرحلة المتوسِّطة في مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة، وهذا ما يتفق مع نتائج بعض الدِّراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسات: (القرش وعبد الرحمن، 2010؛ Ratingen & Keinonen،2011؛ فريد، 2016؛ العدوان والخوالدة، ٢٠١٦؛ آل سالم، 2017؛كمال، 2017).

(ب)الفرض الثَّاني: ونصه "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي". وللتَّحقُّق من صحَّة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة، لإيجاد مستوى دلالة الفرق بين المتوسِّطين، ويبين الجدول (4) أهم النتائج التي تم التَّوصُّل إليها:

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة للتَّحقُّق من دلالة الفرق بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق القبلي البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي

مستوى المعرفة	التَّطبيق	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدَّلالة
التَّمييز بين أنواع الخرائط	القبلي	3.17	0.84	29.783	64	*0.001
	البعدي	5.62	1.03			
البحث الجغرافي	القبلي	4.14	0.79	25.944	64	*0.001
	البعدي	6.54	0.97			
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	القبلي	4.43	0.79	29.586	64	*0.001
	البعدي	7.69	1.07			
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	القبلي	5.02	0.98	21.523	64	*0.001
	البعدي	9.31	1.77			
التنبؤ الجغرافي	القبلي	2.66	0.76	16.475	64	*0.001
	البعدي	4.05	0.78			
على المستوى الكلى للاختبار	القبلي	19.42	1.94	27.852	64	*0.001
	البعدي	33.20	4.21			

* دالة عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول السَّابق (4): وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي، وبذلك يمكن قبول الفرض الثَّاني ويعزى ذلك إلى تمكن المعلمة من إستراتيجيَّات التَّدريس المستخدمة في تدريس الوحدة المطورة وكذلك تنوعها وارتباطها الوثيق بمبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ، هذا فضلًا عن مناسبتها لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عيِّنة الدِّراسة؛ مما يدل على فاعلية التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات في المرحلة المتوسِّطة في المقرر.

ولكي يتم التَّأكُّد من هذا تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة (مربع ايتا)، وكذا حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة (بليك) لنفس الاختبار وقد جاءت النَّتائج حسب ما هو موضح بجدول (5) على النحو التَّالي:

جدول (5)

نتائج حساب حجم التأثير ونسبة الكسب المعدل لمهارات التَّفكير الجغرافي

مهارات التَّفكير الجغرافي	حجم الأثر (مربع إيتا)	نسبة الكسب المعدل
التَّمييز بين أنواع الخرائط	0.369	1.21
البحث الجغرافي	0.398	1.23
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	0.460	1.24
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	0.612	1.29
التنبؤ الجغرافي	0.330	1.20
على مستوى الاختبار ككلٍّ	0.812	1.36

حيث يتضح من الجدول السَّابق (5): أن قيم حجم الأثر قد تجاوزت (0.14) في جميع المهارات والتي تعتبر حجوم أثر عالية، وعليه تراوحت نسب الكسب المعدلة في المهارات الفرعيَّة وكامل الأداء بين (1.21-1.36)، وتعتبر نسب مقبولة إحصائيًّا، وهذا ما يتفق ونتائج بعض الدِّراسات ومنها دراسة (حميد، 2018؛ طه، 2011؛ أحمد، 2012؛ Karkdijka، Schee & 2013؛ عبد الحميد، 2014؛ الحصري، 2016؛ الغامدي، 2018؛ الدقيل، 2019؛ رجب وآخرين، 2019).

يتضح من خلال تفسير النَّتائج بالجداول السَّابقة تفوق طالبات المجموعة التَّجريبيَّة على طالبات المجموعة الضَّابطة في التَّفكير الجغرافي، وأن التَّصوُّر المقترح للمنهج المطور يتسم بالفاعلية وله تأثير في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، على طالبات المجموعة التَّجريبيَّة وهذه النَّتائج ترجع إلى:

1-استناد الوحدة المطورة إلى مبادئ وأسس محددة قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وتركيزها على مهارات التَّفكير الجغرافي، مع وضوح وتحديد الأهداف بصورة دقيقة وصياغة المحتوى في شكل مواقف مترابطة تتناسب ومراحل الدِّماغ واحتياجات الطَّالبات وساهمت في تعلم مهارات التَّفكير الجغرافي؛ وهذا ما أكد عليه جاد الله (2015) وشارب (2015).

2-تنظيم عمليَّة التَّعلُّم في الوحدة المطورة وَفْقًا لوظائف الدِّماغ، وطبيعتها، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه الخليفة (2013).

3-مراعاة استخدام إستراتيجيَّات التَّدريس التَّفاعلية والتي تتوافق مع مبادئ الدِّماغ ساهم في تحسين التفكير والتحصيل لدى الطَّالبات. وهذا ما أكَّد عليه كلًا من العارضة (2017) والفارسية (2010).

4-توفير جو من الأمن والرَّاحة النفسية بعيدًا عن العقاب المتكرر، زادت من نشاط وتحصيل الطَّالبات. كما أن تقديم التَّغذية الرَّاجعة أدى لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات. وهذا ما أوصى به أحمد (2014).

6-توظيف التقنيات والتَّطبيقات الإلكترونيَّة والتي تناسب نصفي الدِّماغ لتنمية التَّفكير الجغرافي وهذ ما أشار إليه كلٌّ من منسي (2013) والغامدي (2019) والدقيل (2019).
7-خطوات التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ التي تتمثل في التهيئة واكتساب الخبرات وتنظيمها ثم التوسع في ترابطها ثم الاحتفاظ بها واسترجاعها ثم تنظيمها ودمجها في عقول الطَّالبات وتوظيفها وتعزيزها. وإعطاء الطَّالبات فترات راحة أثناء التَّعلُّم والسماح لهم بالغذاء وشرب الماء وحرية الحركة؛ وهذا ما أكَّد عليه كلٌّ من أبو شاهين (2017) وأبو زيد (2016) وحميد (2018).
8-الاهتمام باستخدام أساليب تقويم متنوعة ومستمرة والتي تتضمن منتجات الطَّالبات من مخططات ورسوم بيانية وعروض مكتوبة والتي تعمل على تزويد الطَّالبات بالتَّغذية الرَّاجعة الفورية التَّفاعلية والمتصلة بأدائهن.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النَّتائج التي توصلت لها الدِّراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التَّوصيات والمقترحات والتي من أهمها:

أولًا: توصيات الدِّراسة: على مستوى المنهج: حيث شملت العناصر الستة التَّالية.

الأهداف: ضرورة أعادة النظر في صياغة أهداف مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التَّوجُّهات والنَّظريَّات التَّعليميَّة التي تواكب التَّوجُّهات الحديثة اللَّازمة لعمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم في المراحل التَّعليميَّة المختلفة، وكذلك اتاحة الفرص أمام الطلاب لممارسة العديد من المهارات العقليَّة والتي تسهم في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لديهم بهدف زيادة طموحهم

المحتوى: إعادة تنظيم محتوى مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة عامة وبالمرحلة المتوسِّطة خاصة وَفْقًا للنمطين (المنطقي والسيكولوجي) وذلك من خلال تضمينه بعض مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ والتي تسهم في تنمية مهارات التَّفكير.

استراتيجيات التَّدريس: البحث عن إستراتيجيَّات التَّدريس التي تواؤم ومبادئ وخصائص التَّعلُّم المستند للدِّماغ وكذلك مهارات التَّفكير الجغرافيَّ، وذلك من خلال اتاحة الفرص أمام الطلاب لتوظيف استخدام الدِّماغ بجانبيه في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم، ومن ثَمَّ رفع مستواهم التَّحصيلي للمحتوى الذي يقومون بدراسته.

الأنشطة التَّعليميَّة ومصادر التَّعلُّم والوسائل المعينة: إثراء المناهج الدِّراسيَّة في مختلف المراحل التَّعليميَّة بالأنشطة التَّعليميَّة المناسبة التي تساعد على تنشيط كلا جانبي الدِّماغ، وعدم الاهتمام بجانب دون الآخر؛ حيث أن ذلك يتيح الفرص أمام الطُّلاب لاستغلال قدراتهم بصورة جيدة أثناء عمليَّة تفكيرهم وأيضاً على مستوى تحصيليهم، وهذا لن يتأتى إلا بتنوع هذه الأنشطة ومصادر التَّعلُّم المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات لتنفيذ المهمات المكلف بها الطُّلاب في أثناء أداء هذه الأنشطة، وأيضا تنوع الوسائل المعينة المستخدمة في تنفيذ هذه الأنشطة.

التَّقويم: لا بدَّ من استخدام أساليب التقويم المناسبة لطبيعة وخصائص الطالب وكذلك لطبيعة وخصائص الجغرافيا كمادةٍ دراسيةٍ وأيضًا التَّوجُّهات الحديثة في مجال التَّقويم والقياس على كافَّة الأصعدة (المحليَّة والإقليميَّة والعالميَّة) والتي تتواءم وطبيعة الدِّراسة الحاليَّة.

على مستوى المعلمين: العمل على تدريب المعلمين والمُعلِّمات على تصميم برامج تعليميَّة - تعلمية لتنشيط وظائف جانبي الدِّماغ، كذلك تضمين نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ ومبادئها في برامج إعداد الطَّالب المعلم في كليات التَّربية.

على مستوى مصممي ومطوري ومنفذي المناهج: توجيه أنظارهم جميعًا إلى أهميَّة تضمين نظريَّات وإستراتيجيَّات التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في المناهج الدِّراسيَّة لجميع المراحل.

على مستوى الباحثين: فتح المجال أمام دراسات أخرى وتنمية مهارات أخرى باستخدام التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.

ثانيًا: مقترحات الدِّراسة:

في ضوء نتائج الدِّراسة وتوصياتها تقترح الدراسة ما يلي:
1.برنامج تدريبي لمُعلِّمات ومعلمي الدِّراسات الاجتماعيَّة قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية الأداء التَّدريسي لديهم.
2.نموذج تدريسي مقترح في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية التَّفكير البصري لدى طالبات المرحلة الابتدائيَّة.
3.تقويم مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مهارات التَّفكير الجغرافي.
4.فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سمية هاني. (2016م). تأثير استخدام التَّعلُّم التَّعاوني في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (80)، 188 - 205.

إبراهيم، مها صبري. (2014). فاعلية برنامج قائم على بعض الأنشطة لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والميل نحو مادة الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التَّعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة عين شمس.

أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر. (2010). "منظومة التَّعليم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية في ضوء الاتِّجاهات الحديثة لأبحاث الدِّماغ" مقدمه إلى المؤتمر العلمي العاشر لكلية التَّربية بالفيوم (البحث التَّربوي في الوطن العربي).

أبو زيد، صلاح محمد. (2016 م). تصور مقترح لمناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة بالحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء تطبيقات نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (76)، 181 -.218

أبو شاهين، أحمد شلبي. (2017). وحدة مقترحة في الدِّراسات الاجتماعيَّة في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية التَّفكير الكُلِّي لتلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، مصر.

أحمد، محمود جابر. (2012م). استراتيجية تدريسية قائمة على خرائط التَّفكير لتنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، كلية التَّربية، جامعة عين شمس، العدد (42) 117 - 156.

أحمد، والي عبد الرحمن. (2014). أثر استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ في تنمية بعض الذَّكاءات المتعددة من خلال تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (57)، 209 - 253.

آل سالم، علي بن يحيى. (2017). فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية والوطنية قائمة على نظرية التعلم المستند على الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة التربية وعلم النفس ع56.

الأهدل، أسماء زين صادق. (2007). تعليم التَّفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن. مجلة كليات المعلمين، العلوم التَّربويَّة جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، 7 (1)، 85-132.

بشير، صالح عبد الله. (2017). المناهج المدرسية نظريَّات -مكونات-عمليَّات. الدمام: مكتبة المتنبي.

جاد الحق، نهلة؛ عبد المعطي، الصادق. (2016 م). استراتيجية مقترحة قائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية مهارات التَّفكير التأملي وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصَّف الأوَّل الثانوي. مجلة التَّربية العلميَّة -مصر، 19(1)، 137 - 189.

جاد الله، ياسر سليمان. (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي على التَّحصيل المعرفي وتنمية التَّفكير البصري والدَّافعيَّة للإنجاز لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي المعاقين سمعيا. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة سوهاج.

جنسن، إيريك. (2014). التَّعلُّم استنادًا إلى الدِّماغ النموذج الجديد للتَّدريس. (هشام محمد وحمدي أحمد. مترجم). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الجهوري، ناصر. (2008). المناهج الدِّراسيَّة تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ. بحث مقدم لندوة المناهج الدِّراسيَّة رؤى مستقبلية، قسم المناهج وطرق التَّدريس، كلية التَّربية، جامعة السلطان قابوس.

الحصري، كامل. (2016م). أثر تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الإلكترونيَّة على التَّحصيل وتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طلاب الصَّف الثَّاني الإعدادي. مجلة جامعة طيبة، السُّعوديَّة، س11، (1) (31-42).

حميد، شادي عبد الحافظ. (2018). برنامج مقترح قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا لدى طالبات الصَّف الحادي عشر. مجلة البحث العلمي في التَّربية، العدد الثامن عشر، جامعة عين شمس.
الخليفة، فاطمة محمد. (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية الممارسة الصَّفِّيَّة المتناغمة لدى مُعلِّمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التَّنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن، المجلة التَّربويَّة الكويتية، مجلس النشر العلمي، ج1، (108)، 201-252.
خويلة، لؤي أحمد مصطفى. (2014 م). درجة توافر مهارات التَّفكير الجغرافي في كتب الجغرافيا للصفين السادس والسابع الأساسي في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التَّربية، جامعة اليرموك.
الدقيل، صفية أحمد سالم. (2019م). فاعلية وحدة تعليميَّة وَفْق تقنية نظم المعلومات الجغرافيَّة (GIS) على التَّحصيل وتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، رابطة التَّربويين العرب، (112)، 239 - 262.
رجب، أماني علي السيد؛ وفتحي، سميحة محمد؛ وغريب، أحمد مرسي عبد العزيز. (2019م). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التَّربية، جامعة كفر الشيخ - كلية التَّربية، 19 (1)، 385 - 404.
الزهيري، حيدر. (2017). الدِّماغ والتَّفكير أسس نظريَّة وإستراتيجيَّات تدريسية. عمان، مركز ديبونو لتعليم التَّفكير.
زيتون، كمال عبد الحميد. (2001). تحليل ناقد لنظريَّة التَّعلُّم القائم على المخ وانعكاسها على تدريس العلوم. المؤتمر العلمي الخامس - التَّربية العلميَّة للمواطنة- مصر.
ساوسا، ديفيد. (2006). كيف يتعلم المخ الموهوب. (مراد علي عيسى، وليد السيد أحمد خليفة، مترجم)، القاهرة، مصر: زهراء الشروق.
السليتي، فراس. (2008). التَّعلُّم المبني على الدِّماغ (رؤية جديدة -تطورات مبتكرة). عمان: عالم الكتاب الحديث وجدار للكتاب العالمي.
سويلم، أحمد السعيد عبد النبي. (2009). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض الذَّكاءات لتنمية مهارات الجغرافيا لدى طلاب الصَّف الأوَّل الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة عين شمس.
سيد، محمد علي حسين. (2020). فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى نتائج أبحاث المخ في تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (125).
شارب، مرتضى صالح. (2015م). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي لتدريس الجيولوجيا في تنمية التَّفكير المركب والاتِّجاه نحو العمل الجماعي وبقاء أثر التَّعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة أسيوط.
شحاتة، حسن. (2018). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
طاهر، هبه أحمد. (2018). استخدام نظم المعلومات الجغرافية (Gis) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية. مج 70 ع2.
طه، مروة حسين إسماعيل. (2011). برنامج لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس -مصر، (175)، 139 - 182.
الطيطي، محمد. (٢٠٠٨). النماذج التَّدريسيَّة وتفعيل وظائف المخ البشري. مصر: دار المعرفة الجامعية للتوزيع والنشر.
العارضة، محمد عبد الله. (2017 م). أثر برنامج تدريبي مبني على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تحسين تقدير الذات والدَّافعيَّة للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. جامعة البلقاء التَّطبيقية، مجلة كلية التَّربية - جامعة طنطا -مصر، 65 (1)، 255 - 327.

عبد الجليل، رجاء. (2012). فاعلية إستراتيجيَّة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب Web Quests في تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة على تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والميول الجغرافيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النَّفس، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، المجلد (3)، العدد (26)، 167 - 205.
عبد الحميد، خميس محمد خميس. (2014). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظريَّة تريزا وأثره في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والاتِّجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة- مصر، (65)، 193 - 238.
عبد العظيم، صباح عبد الله. (2011). برنامج مقترح في الرياضيات وَفْقًا لنظريَّة التَّعلُّم القائم على المخ البشري لتنمية التَّحصيل والتَّفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التَّربية بالسويس، 2(3)، 320 -360.
عبده، رزان حسن معاذ. (2018 م). أثر استخدام إستراتيجيَّة الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي واكتساب المفاهيم الجغرافيَّة لدى طلبة الصَّف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة القدس، فلسطين.
عبيد، وليم؛ عفانه، عزو. (2003). التَّفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
عبيدات، ذوقان. (2003). أبحاث الدِّماغ الحديثة وانعكاساتها على الكتاب المدرسي. مجلة المناهج، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، العدد (76)، 50 - 78.
العدوان، زيد سليمان؛ والخوالدة، ماجد خليفة. (2016). تطوير وحدة تعليميَّة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وقياس أثرها في تنمية مهارات التَّفكير الناقد لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا واتِّجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات - العلوم التَّربويَّة - الأردن، المجلد (43)، 851 - 868.
عفانة، عزو؛ الجيش، يوسف. (2009). التَّدريس والتَّعلُّم بالدِّماغ ذي الجانبين. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
عمران، خالد عبد اللطيف. (2012). أثر استخدام نموذج ازنكرافت الاستقصائي في تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة على التَّحصيل وتنمية التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الثَّالث الإعدادي. مجلة كلية التَّربية بالوادي الجديد، جامعة سوهاج، العدد (7)، 77 - 133.
عياد، أحمد عبد العزيز؛ محمود، حمدي. (2014). فعالية الأنشطة الفنية المصاحبة لوحدة السياحة بمقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي وأثرها في الأداءات الظهارية لطلاب المدارس الثانوية الصناعية الزخرفية. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، كلية التَّربية، جامعة عين شمس، العدد (61)، 67 - 182.
الغامدي، صالحة محمد أحمد آل هشيل. (2018م). أثر اختلاف توقيت عرض خرائط المفاهيم الإلكترونيَّة عبر الويب في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي في الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمنطقة الباحة. المجلة الدولية للعلوم التَّربويَّة والنفسية، - مصر، العدد (11)، 219 –264.
الغامدي، عزة محمد؛ وعطيفي، زينب محمود. (2019م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية مهارات التَّدريس لدى مُعلِّمات الرياضيات بالمرحلة المتوسِّطة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22 (9)، 48 - 87.
الغامدي، رباب خلف. (2019). فاعلية تصميم تعليمي مقترح قائم على مبادئ التَّعلُّم المستند إلى أبحاث الدِّماغ في تحسين أداء طالبات التخصصات العلميَّة في الاختبار التَّحصيلي للمركز الوطني للقياس. (رسالة دكتوراه) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
الفارسية، مريم. (2010). معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية. مجلة رسالة الخليج العربي.
فريد، دينا رياض. (2016). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية العدد 6.
الفلمباني، دينا خالد أحمد. (2014). أثر برنامج قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بمستوى دافعية الاتقان في تنمية مهارات ما وراء التَّعلُّم والتَّحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التَّربية بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدِّراسات التَّربويَّة، جامعة القاهرة.

القحطاني، شاهرة سعيد. (2011). برنامج مقترح قائم على التَّعلُّم النشط لتنمية المهارات الجغرافيَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
القرش، حسن حسن؛ وعبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد. (2010). فاعلية استخدام التَّعلُّم النشط في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل والاتِّجاه نحو العمل التَّعاوني لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة كلية التَّربية، جامعة عين شمس - كلية التَّربية، ج4 (34)، 29 - 84.
كمال، أحمد بدوي. (2017 م). أثر استخدام نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التخيل التاريخي والتَّفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة -مصر، كلية التَّربية - جامعة عين شمس، (95)، 34 - 76.
كولينز، ستيلا. (2018). علم الأعصاب للتَّعلُّم والتَّطوير. (طلعت عبد الحميد، مترجم)، روابط للنشر وتقنية المعلومات.
لطف الله، نادية سمعان. (2012 م). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التَّعلُّم القائم على الدِّماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتَّنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة التَّربية العلميَّة، الجمعية المصرية للتربية العلميَّة، 15 (3)، 229 - 279.
محمد، صباح؛ محمود، أنور. (2004). اتِّجاهات جديدة في تدريس الجغرافيا. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
محمد، ميرفت محمود. (2015). تطوير المناهج (دليل نظري وتطبيقي)، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التَّفكير.
محمود، نيفين محمد. (2015م). فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، العدد (61)، 166 - 192.
المعمري، سيف ناصر؛ والمسروري، فهد سالم سيف. (2019م). درجة توظيف المعلمين لمهارات التَّفكير الجغرافي في تدريس مقررات الجغرافيا بمرحلة التَّعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. المجلة التَّربويَّة، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 34 (133)، 233 - 272.
منسي، بندر محمد. (2013). تطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، (رسالة دكتوراه) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
موسى، محمود أحمد محمد. (2010 م). فاعلية برنامج قائم على بنائية المعرفة لتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتِّجاه نحو الجغرافيا لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة أسيوط.
يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). المخ البشري " آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Caine ،Renate Nummela & Caine ،Geoffrey (2002). 12 Brain Mind Learning Principles in Action. available at: http: //education.jhu.edu/ PD/ new horizons / Neurosciences/ articles /caine/، Retrieved on 27-1-2020.
Duman, Bilal, (2010). Celebration of the Neurons, the application of Brain Based Learning in classroom enveronment, on line submetion. paper presnted at the International Educationl Technology (IETC) conference7th. Nicosia, Turkish Repuplic of Northern Cyprus, May. ERIC: ED500159.
Karkdijk, Jan, & Schee, Joop van der Admiraal, Wilfried (2013). Effects of teaching with mysteries on students geographical thinking skills, nternational Research in Geographical and Environmental Education, 22(3), 183–190.

Kolb ،Alice & Kolb، David (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education، Academy of Management Learning & Education،4(2) ، 193-212.

National Council for Geographic Education (NCGE). (2014). Retrieved June 12, 2018, http://education.nationalgeographic.com.

Ratinen, Ilkka & Keinonen, Tuula (2011). Student-teachers' use of Google Earth in problem-based geology learning, International Research in Geographical and Environmental Education, 20(4), 345–358.

Sousa،D (2006). How the Special Needs Brain Learns? Thousand OAKS، CA Corwin Press Incorporated.

Tompkins، Abreena Walker (2007). Brain-Based Learning Theory: An Online Course Design Model، (un published P.H.D)، Faculty of the School of Education، Liberty University، Virginia u.s.a.

Varghese, Mary George & Pandya, Shefali (2016). A study on the effectiveness of brain based – learning of studding of secondary level on their academic achievement in biology study habits and stress. *International Journal of Humanities and So cial Sciences*,5(2),1

النموذج المؤثر والمتوازن: نموذج تعليمي وأثره على الطالب والمعلم

The Balanced Impact Model: A new educational model and its impact on the student and teacher

د. عبد الله بن يوسف العتيقي - إدارة التعليم في الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية

Email: Al-ateeq99@hotmail.com

المستخلص :

تستخدم النماذج التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية باستراتيجيات قائمة على الأبحاث .الهدف من البحث الإجرائي هذا هو تقديم نموذج تعليمي تم تسميته (النموذج المؤثر والمتوازن) ويهدف النموذج تقديم الدروس بطريقة مؤثرة على شخصية الطالب وتعليمه المحتوى المطلوب منه، فهو يساعد على تقديم الدرس بشكل متوازن بين المادة العلمية المقدمة وبين مهارات القرن 21 والجانب الوجداني لدى الطالب. يركز النموذج على أربع أمور رئيسية (وهي زرع القيم وتوجيه المشاعر، بناء مهارات قرن 21 التفكيرية، ومهارات قرن 21 العملية، وبناء الذكاء الوجداني). يستهدف النموذج المواد الإنسانية التي تهتم ببناء شخصية الطالب ومهاراته الحياتية مثل مادة الدراسات الدينية والاجتماعية ومهارات الحياة.

تم تطوير النموذج لمدة سنة دراسية من الباحث في قالب شرائح عرض (باوربوينت) وتم تطبيقه على عينة تتكون من ستة معلمين مستخدم البحث الإجرائي وعمل مقابلات مع المعلمين بعد تطبيقه، وكانت النتائج تشير إلى أن للنموذج تأثير إيجابي واضحة وسريعة على الطلاب وعلى المعلمين أنفسهم. أما على الطلاب، فكان الأثر كبير في زيادة الرغبة بالتعلم وتفاعل الطلاب داخل وخارج الفصول، وكان للنموذج دور كبير في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس بأكثر فاعلية. أما أثره على المعلم، فالنموذج رفع من مستوى ترتيب الحصة بشكل مهني، وساعد أيضا من رفع مستوى نظرة المعلم التحليلية والفنية للدرس التي ساعدت في اختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، بالإضافة إلى لفت انتباه المعلمين إلى التركيز على تنمية مهارات قرن 21 والشعور بأهميتها.

كلماتٌ مفتاحية: طرق التدريس، القيم، مهارات القرن 21، الذكاء الوجداني، التعليم المؤثر

Abstract:

Instructional models are used to achieve educational goals with research-based strategies. The purpose of this action research is to present an educational model called (the influential and balanced model) that aims to influence the students' personality and education, applying the skills of the 21st century and considering the emotional aspect. This will be during lessons in four matters: building values and directing feelings, building the 21st century thinking skills, and the 21st century practical skills, and building Social-emotional intelligence skills.

The model was developed in one academic year by the researcher. The study tested the model in slideshows (PowerPoint) prepared in a thoughtful scientific arrangement and empty of content to use in preparing teachers' lessons. The study used action research mothed and implemented the model by a sample of six teachers and interviewed them after that. The results indicate that the model has clear and rapid positive effects on students and teachers. For students, the model had a major role in raising the level of achieving the educational goals of the lessons, also increased the desire to learn and the interaction of students inside and outside the classroom. For teachers, the results indicated that the model increased the level of lesson's arrangement professionally. It helped raise teachers' analytical perspective level of lessons, which helped in choosing appropriate methods to achieve the lesson's purpose. In addition, it helped raise the teachers' attention to focus on developing 21st century skills and feeling their importance.

Keywords: Teaching methods, values, 21st century skills, emotional goals, effective learning

المقدمة:

يتم تحسين الممارسات التعليمية بشكل مستمر لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، ومن وسائل تحسين الممارسات التعليمية استخدام النماذج التعليمية التي تسهل على المعلم تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة في الدرس والغايات الكلية العامة من التعليم. ذكروا العلماء عدة تعاريف للنموذج التعليمي ومن هذه التعاريف بأنه استراتيجية أو استراتيجيات تعليمية قائمة على الأبحاث لتحقيق أو تطوير مخرجات التعليم (Ololube et al., 2015; Tenon & Epler, 2020).

اتجه التعليم في العصر الحديث على التركيز على المهارات أكثر من المعلومات، وذلك لسهولة الوصول للمعلومة والحاجة للحصول على المهارة، وبناء على ذلك فالمعلم يحتاج إلى نموذج تعليمي يسهل عليه دمج المهارات مثل مهارات التفكير العليا كالتحليل والاستنتاج بدل إعطاء المعلومة بالشكل التقليدي المباشر، وبهذه الطريقة حققنا الهدف المعرفي من الدرس بالإضافة إلى تطويرنا للمهارات الذي يحتاجها الطالب في القرن 21.

عدد منظمات عالمية أكددت على أهمية مهارات القرن 21 وحددتها، وكثير منهم اتفق على نوعية المهارات الذي يحتاجها الطالب في هذا العصر وهي تتضمن المهارات التقنية، التعاون والشراكة، التواصل، الإبداع، التفكير الناقد وحل المشكلات، وهناك اختلاف بين هذه المنظمات خاصة في تنظيم المهارات وتفصيلها وأوزانها وأهميتها (خميس، 2018). ومن هذه المنظمات العالمية المختصة في بهذا الشأن:

Partnership for 21st Century Skills (P21)

Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)

21st Century Skills and Competences for new Millennium Learners

ولكن تركيزنا على تطوير مهارات الطالب لا يعني إهمال الجانب الوجداني، فقيم الإنسان ومشاعره هي الدوافع المحركة لأعماله، فعندما نزرع فيه أهمية العلم ونحببه فيه سيكون ذلك له أثر إيجابي في حياته. فكثير من النماذج السابقة لم تهتم بهذا الجانب على أنه عنصر أساسي، حتى أن بعضهم أقصاه من أهداف العملية التعليمية بحجة أنها لا يقاس. فعلم النفس مبني على المقاييس الوجدانية كقياس الرضا وقياس الحب بالأسئلة الاستبيانية أو الملاحظة وغيرها، وعلى فرضية أنه لا يقاس فليس المقصود من الاهتمام بالجانب الوجداني هو قياسه، بل المقصود هو التأثير على الطالب تأثيرا إيجابيا وشعوره بأهمية ماذا يتعلم، أو بتعليمه مهارات الذكاء الوجداني والتي تهتم بكيفية التعامل مع الجانب الوجداني لنفسه (كإدارة الضغوط) أو كيف نتعامل مع مشاعر الآخرين كاحترامنا للغير وتشجيعنا له.

القيم وتوجيه المشاعر:

تقصد الدراسة بكلمة القيمة هي كل شيء له أهمية، وليس المقصود به هنا الأخلاق، فمثلا من الأمور المهمة في درس الضرب في مادة الرياضيات هي جدول الضرب فجدول الضرب يعتبر من قيم الدرس، وفي مادة الجغرافيا تعتبر الخرائط لها قيمتها الكبيرة في الدرس فتعتبر أيضا من قيم الدرس.

تتعلق مستوى قيمة المهمة بمدى إدراك الطالب للمهام الدراسية على أنها مثيرة للاهتمام(Donker et al., 2014) . فالدوافع هي من أسباب التي تحفز المتعلم للتعلم، يقول بيجز أن الاسلوب العميق الذي أقترحه هو الأسلوب الأمثل لزرع الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لدى الطالب، فعندما يستوعب اهمية ما يتعلمونه في حياتهم ومهنتهم ويتعلمون القصد والغايات من تعلمهم، ستكون الدراسة مثيرة لاهتمامهم وتكون دراستهم جادة لتحقيق هذه الأهداف وسيفهم الطالب فهم دقيق للمادة ليتعلمها تعلم حقيقي، بعكس الأساليب الأخرى التي تربي الطالب على الدوافع السطحية أو التحصيلية التي تنتهي بانتهاء الحصول على الدافع كالدرجة والانتهاء من المهام المدرسة(Biggs et al., 2001) . في دراسة لدنكر بحث فيها الدراسات السابقة التي درست العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وكان أقوى عامل له تأثير عالي التحصيل الدراسي هو قيمة المهمة التحفيزية ((Donker et al., 2014.

قال ألفي كون أحد علماء السلوك أن هناك أكثر من 70 دراسة أثبتت أن استخدام المحفزات الخارجية (مثل الجوائز أو الدرجات) يضعف المحفزات الداخلية مثل حب التعليم والقيم الحميدة (Brandt, 1995). جادل هذا المؤلف بأن التحفيز الخارجي هو طريقة غير فعالة على المدى الطويل، فمثلا قيام الطفل بعمل سلوك معين مقابل شيء سيدفع الطفل لعمل هذا الشيء على المدى القصير، ولكن المشكلة هذا الأسلوب يفقدهم القيمة الحقيقية والسبب لما يقومون به. يقول بعض الباحثين بعد دراستهم لكثير من الدراسات المتعلقة بالدوافع أن هناك تأثير سلبي بين الدوافع السطحية للتعلم لدى

الطالب على التحصيل الدراسي، ومن أمثلة التي تم ذكرها أن الطالب قد يكون دافع التعلم هو تحقيق درجة معينة للمشاركة في برنامج رياضي، أو هدفه هو تجاوز الاختبار فيتعلم الحد الأدنى لتجاوز الاختبار، أو يتعلم للظهور بمظهر جيد أمام أقرانهم (Visible Learning - Surface Motivation and Approach, 2021).

ويقول ألفي أيضا أن واحدة من أكثر النتائج التي تم بحثها بدقة في علم النفس الاجتماعي هي أنه كلما زادت مكافأة شخص ما على القيام بشيء ما، قل اهتمام هذا الشخص بالشيء نفسه الذي كوفئ عليه (Brandt, 1995). لذلك، عندما تتوقف المكافأة، سيتوقف الأطفال في الغالب عن الانخراط في السلوك المطلوب. بل يقول دكل أن الدراسات أشارت أنه إذا بدأ الشخص الذي لديه دافع جوهري لأداء نشاط ما في تلقي التعزيز الخارجي لهذا النشاط (كالمال) سيضعف عنده هذا المحفز الجوهري (Deci, 1972). فبناء القيم الحقيقية في أنفس الطلاب وربط الدروس بها يجعل التعلم له قيمة سامية وذو معنى ويحفز الطالب للتعلم الحقيقي والمستمر.

ومن أساليب زرع القيم وتوجيه المشاعر هو الأسلوب القصصي. وجد الباحثان ألينجتون وجونستون في دراستهم (systematic observation) للدراسات السابقة في الولايات المتحدة أن من الصفات المشتركة لأفضل المعلمين المميزين أنهم يجيدون قص القصص للطلاب. وهذا اسلوب من أفضل الأساليب لزرع القيم وتثار به المشاعر ليتحفز الطالب لتعلم علم ذو معنى (Allington & Johnston, 2000).

مهارات القرن 21:

مهارات القرن 21 هي المهارات التي يحتاجها الطالب بشكل أساسي لكي يستطيع مواكبة تحديات العصر الحديث (خميس، 2018)، مثل مهارات التفكير كالاستنتاج والتحليل، ومثل المهارات العملية كمهارات القيادة والحوار. أما مهارات التفكير والمهارات العملية لقرن 21 هي المهارات التي يحتاجها الطالب للعيش والإبداع في هذا القرن دراسيا ومهنيا وحياتيا. وبناءها لا يكون بتعريف المهارة لهم أو تطبيقها لمرة واحدة فقط، فالمهارات تصقل وتقوى مع الوقت، فمثلا مهارة التعاون ينبغي للمعلم إدخالها في درسه بشكل مستمر حتى يكتسب الطالب هذه المهارة وحتى إذا كبر وأصبح في مهنته بالمستقبل يستطيع أن يستخدمها بشكل احترافي لينجز أعماله مع فريق عمله. الباحثان ألينجتون وجونستون ذكروا في دراستهم عن سؤال ماهي صفات المعلمين المميزين؟ فوجدوا أنهم الذين هم يحفزون مهارات التفكير والتأمل لدى الطالب، وأيضا يستخدمون الحوارات ويعززوها في فصولهم، والتي تعتبر من أهم مهارات القرن 21 التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في العصر الحديث (Allington & Johnston, 2000).

في بحث تجريبي كان له أثر كبير في الحقل التعليمي للباحثين أفالوس وحداد والذي تم فيه تحديد الخصائص المهمة التي تؤثر على أداء المعلم وكان منها استخدام المعلم للأساليب التي تنمي الجانب المهارى لدى الطالب وهي استخدام أسلوب المحاكاة، لعب الأدوار، ودراسة الحالة، وكلها أساليب أيضا تُستخدم لتنمية مهارات القرن 21 (Avalos & Haddad, 1979).

أيضا ذكر الباحث مارازونو أن من أقوى استراتيجيات التعلم التي وجدها في دراسته وكانت لها تأثير على دراسة الطالب هي المقارنة، والتصنيف، وإنشاء الاستعارات، وتمييز العلاقات بين الأشياء (Marzano et al., 2000)، وهي من مهارات التفكير المهمة الذي يستطيع المعلم استخدامها لتعلم الطلاب المادة وبطريقة ممتعة. وبعكس ذلك، ذكر باحثان بعد دراستهما ل 52 بحث أن هناك ارتباط سلبي بين استخدام الأساليب التعليمة السطحية فقط (كالحفظ والتكرير وتجميع الحقائق) وبين التحصيل الأكاديمي (Purdie & Hattie, 1999).

مهارات الذكاء الوجداني:

مهارات الذكاء الوجداني يحتاجها الشخص لكي يستطيع أن يحقق أهدافه ويتجاوز المصاعب والعقبات التي تواجهه، فيتعلم كيف يتعامل مع مشاعره أو مشاعر الآخرين في الحياة الاجتماعية. وجد الباحثون أن الذكاء العاطفي له علاقة مؤثرة بالجانب الدراسي للطالب فكلما زاد الذكاء الوجداني زاد الإنجاز الدراسي (Mohzan et al., 2013). أضاف بريتي في دراسته لعلاقة الذكاء الوجداني والاجتماعي مع الإنجاز الدراسي أن العلاقة الإيجابية بينهم لم تكن فقط في السنة التي تم تدريس المهارات فيها، بل امتد تأثير هذه المهارات على المدى الطويل. أيضا تظهر نتائج هذه الدراسة أن بدون الذكاء العاطفي يشير إلى ضعف النجاح المستقبلي وغيابه يشير أيضًا إلى ضعف الشخصية وضعف القدرة على بناء العلاقات في المدرسة حاليا وفي مكان العمل مستقبليا (Preeti, 2013).

الذكاء العاطفي هو عامل رئيسي يؤثر على الراحة والصحة والسعادة الاجتماعية والعقلية للطلاب، ولمواجهة المواقف الصعبة المختلفة التي تنشأ يوميًا، الذكاء العاطفي يسهل على الطلاب فهم بيئتهم واتخاذ القرارات الصحيحة في ذلك (Puertas-Molero et al., 2020). وجد الباحثون في عشرين دراسة مطولة (metaanalysis) أن تأثير الذكاء العاطفي على فائدة الطلاب كان كبير بمتوسط حجم (E.S = 0.73) وكانت الفاعلية أكبر في المرحلة الابتدائية (E.S = 0.95) من المرحلة المتوسطة والثانوية (Puertas-Molero et al., 2020). وهنا وصى الباحثون أن يجب أن تدعم البرامج التي تبني الذكاء العاطفي لأنها تساهم في مواجهة مواقف الحياة الواقعية بتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة، وكذلك فيما يتعلق بالمهام والجهود التي يقومون بها يكون لديهم القدرة على الشعور بالرضا في ذلك.

المعززات:

لم يهمل النموذج المقترح في هذا البحث الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات أنها مؤثرة ومساندة للوصول للأهداف والغاية المرجوة من الدرس وتم إدراجها في النموذج بطريقة مهنية حتى يتسنى للمعلم استخدامها في نفس النموذج، وهي على قسمين: ما يقوم به المعلم وما يقوم به الطالب.

ما يقوم به المعلم ومنها:

التعزيز النفسي للطالب للقيام بمهمة وبيان أهميتها (Donker et al., 2014).

أو بعد القيام بها كالمدح والاعتراف بالإنجاز وإبراز الأعمال المميزة (Marzano et al., 2000; Reinke et al., 2013).

التعزيز التقويمي مع التغذية الراجعة (Wisniewski et al., 2020)، كالتقويم القبلي والتكويني (Dixson & Worrell, 2016)، والختامي.

بعد بيان الغاية وأهداف الدرس يتم سؤال الطلاب عن أهدافهم التعليمية في هذا الدرس وماذا يريدون أن يتعلموا فيه (Marzano et al., 2000).

الممارسات التي تبني علاقة إيجابية مع الطالب والتي تراعي الجانب الوجداني الاجتماعي (Burnett & Meacham, 2002; Reoyo et al., 2017; Sánchez-Cabrero et al., 2021).

أما ما يقوم به الطالب: وهو النوع الآخر وهو ما يكلف به الطالب للوصول للغاية وأهداف الدرس، الذي يضع الطالب فيه ابداعه وينمي فيه قدراته وشخصيته:

كتحمل المسؤولية والتعاون مع زملائه كالمهام التي يفعلها الطالب مع نفسه أو مع عائلته او مجتمعه. وخصوصا التي فيها إبداع مثل حل المشكلات والتفكير الإبداعي (Ma, 2009).

أخذ آراءه واعتبارها، كأخذ رأيه في استراتيجيات الدرس وتأثره بها وما تعلمه منها .(Penny & Coe, 2004)

بعض النماذج السابقة:

هناك عدة نماذج تعليمية اشتهرت في الساحة التعليمية وخدمت التعليم وتتوافق مع النموذج المتوازن والمؤثر من عدة جهات. فمثلا نموذج كامب (Kemp, 1985)، يتوافق مع النموذج المقترح بعدة جوانب كتحديد الغايات والأهداف العامة، الأهداف التعلمية، القياس القبلي، المحتوى التعليمي، نشاطات التعلم، وأساليب التقويم. وهذه العناصر تعتبر من أساسيات النماذج التعليمية التي ينبغي استخدامها.

ويتوافق النموذج المقترح أيضا مع نموذج آشور (Heinich et al., 1999)، في عدة جوانب كتحديد الأهداف، تحديد الأساليب التعليمية، مشاركة المتعلمين، والتقويم. فالملاحظ في النماذج السابقة أنها عامة، أما النموذج المقترح فجعل الجانب القيمي والوجداني شيء أساسي للعملية التعليمية وهذا بالإضافة إلى دمج مهارات القرن 21 بالمعلومة المراد تعليمها وتمنيتها بشكل مستمر وأنها تعتبر من الأهداف العامة التعليمية التي تتحقق مع الوقت.

مشكلة البحث:

انطلقت الدراسة من الحاجة إلى نموذج يسهل على المعلم استخدام استراتيجيات مبنية على الأبحاث تحقق الأهداف التعليمية بطريقة واضحة وسهلة، وترفع من تفاعل الطلاب وتأثرهم بها. وبنفس الوقت التنوع الموجود في الأهداف التعليمية (الوجدانية – المعرفية – السلوكية) قد يصعب على المعلم في كيفية التعامل معها كلها في حصة واحدة، وهذا قد يولد الحاجة إلى نموذج يرتب الحصة بطريقة شاملة تنظم العمليات التعلمية. بالإضافة إلى نموذج يسهل سد الحاجة إلى دمج مهارات القرن 21 وكيفية التركيز عليها في الحصص التي تحقق الأهداف العامة المهنية والحياتية والدراسية

في حياة الطالب. من هذا كله، انطلقت فكرة النموذج المتوازن والمؤثر والتي تم ترتيبها ووضعها في شرائح عرض مفرغة لكي يسهل للمعلم الابداع بالحصة بطريقة علمية متوازنة ومؤثرة على الطالب.

أهداف الدراسة:

للدراسة عدة أهداف وهي:

التوازن في العملية التعليمية في الدرس ومراعاة الجوانب الأخرى غير العلمية مثل الوجدانية ومهارات القرن 21.

دمج استراتيجيات تدريسية مؤثرة اثبتت الابحاث نجاحها علميا تساعد في رفع نسبة تأثير المعلم على رغبة الطالب في التعلم وبناء قيم الطالب وزيادة تفاعله في الفصل، مما ينعكس على العمليات التعليمية بشكل كبير.

المساعدة في ترتيب الحصة بطريقة مهنية وواضحة للمعلم تسهل عليه إعطاء حصة مميزة بمعايير عالية وشاملة.

أسئلة الدراسة:

تم طرح سؤالين عامين لاستكشاف هذا النموذج واختباره:

ما هو أثر النموذج على الطلاب بعد تطبيقه بمنظور المعلم؟

ما هو أثر هذا النموذج على المعلم بعد تطبيقه بمنظور المعلم؟

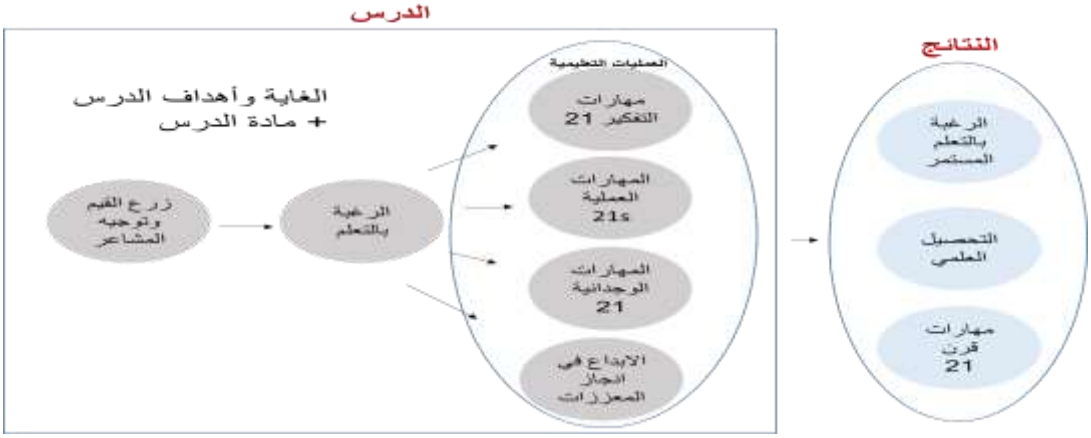
أما الأسئلة التفصيلية كما هو موضح بالشكل رقم 1 فهي:

هل زرع القيم وتوجيه المشاعر يزيد من رغبة المتعلم بالعلم مما ينعكس ذلك على التفاعل مع العملية التعليمية؟

هل استخدام النموذج يعزز رغبة الطالب بالتعلم المستمر في المادة؟

هل سيرفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس؟

هل سيعزز مهارات القرن 21 التفكيرية والعملية والوجدانية- الاجتماعية؟



الشكل 1. توضيح لأسئلة الدراسة التفصيلية عن علاقة العوامل فيما بينها والمبني عليها النموذج

النموذج:

يستهدف النموذج أربع أجزاء رئيسية في الطالب ويتم تطبيقها في أربع خطوات رئيسية ولذلك تم تسميته 4 + 4. أما الأجزاء التي يركز عليها النموذج هي زرع القيم وتوجيه المشاعر، تطوير مهارات التفكير، والمهارات العملية، ومهارات الذكاء الوجداني- الاجتماعية للقرن 21. أما خطوات التطبيق الرئيسية هي: تحديد الأهداف والغاية منها، دمج المهارات التفكيرية والعملية للقرن 21، دمج مهارات الذكاء الوجداني- الاجتماعي للقرن 21، ووضع المعززات التي تصل بالطالب إلى الغاية.

القيم والمشاعر هي أساس رغبة الطالب للانطلاق والثبات على الإبداع والاستمرارية، فبدون القيم سيجد الطالب أن عمله ليس له معنى، حتى لو أنه اكتسب المهارة وكان مبدع فيها فغالبا لن يكمل في عمله أو سيثقل عليه العمل لأن ليس له هدف. أما المشاعر فهي المغناطيس الجاذب لما يحب والمنفر مما يكره، فالشخص الذي يعلم قيمة مساعدة الناس ولكن لا يحب ذلك سيجد العمل في مساعدة الناس ثقيل عليه ومجهد. فدور المعلم هو بعد بيان أهمية مساعدة الناس مثلا أن يحبب الطالب بمساعدة الناس ويجعله يكره عدم المساعدة. أما مهارات التفكير والمهارات العملية للقرن 21 فهي المهارات التي يحتاجها الطالب للعيش والإبداع في هذا القرن دراسيا ومهنيا وحياتيا. أما مهارات الذكاء الوجداني- الاجتماعي فيحتاجها الشخص لكي يستطيع أن يحقق أهدافه ويتجاوز المصاعب والعقبات.

أما خطوات الأربع الرئيسية لمرحلة إعداد الدرس هي: الأولى تحديد الغاية (المخرج النهائي من الدرس) ثم الأهداف التي ستحقق ذلك. وذلك لأن كثير من المعلمين يبدأ بالأهداف الجزئية بالدرس دون أن يفكر أو يربط الطالب بالغاية من هذا الأهداف. فمثلا في درس إقامة الصلاة في الصف الثالث الابتدائي، كثير من المعلمين يبدأ بتحويل عناصر الدرس إلى أهداف (معنى إقامة الصلاة، الدليل وحكم الصلاة، ثم فضل الصلاة) ثم يبدأ بتقديم الدرس مما يجعل الدرس يذهب للجانب المعلوماتي. أما النموذج يقترح للمعلم أن هناك خطوة قبل ذلك وهي أن يتأمل المعلم لماذا وضع هذا الدرس وما هي الغاية منه ومن هذه الأهداف في واقع الطلاب الحالي والمستقبلي. وهنا يتغير منظور المعلم ومسار الدرس، فمثلا في درس إقامة الصلاة إذا حدد المعلم أن الغاية منه هو أن يصلي الطلاب فسيميل المعلم للجانب الوجداني القيمي ببيان أهمية الصلاة وبتشجيعهم عليها وتحبيبهم فيها، وأيضا سيبني عندهم الذكاء الوجداني وذلك مثلا بوضع بعض السناريوهات العملية إذا واجهت الطالب وماذا عليه أن يعمل. أكثر من الجانب المعلوماتي الذي لا يؤثر تأثير كبير على الغاية العظيمة من الدرس، وعلى ذلك فقس على جميع المواد.

الخطوة الثانية، إشعار الطالب بالقيم وأهمية الدرس وتوجيه المشاعر التي فيه وتحديد أساليب تحقيق ذلك. ثالثا، دمج مهارات التفكير والمهارات العملية ومهارات الذكاء الوجداني- الاجتماعي للقرن 21 في أهداف الدرس وتحديد أساليب تحقيق ذلك. رابعا وأخيرا، وضع المعززات التي تعزز الوصول للغاية كأنواع التقويم المعروفة أو الواجبات والمهام كما تم شرح ذلك سابقا.

خطوات التنفيذ الموصي بها (على حسب الدرس وما يناسبه):

المعززات القبلية:

إبراز الأعمال الطلابية المتميزة السابقة ومدحها

التقويم القبلي

المقدمة:

استخدام استراتيجيات التهيئة العقلية والنفسية، ومنها:

من يعرف معلومات عن الدرس الجديد؟ لقياس علم الطلاب السابق بالموضوع الجديد

بيان بعض الكلمات الصعبة بالدرس

استعراض أهداف الدرس والغاية منها

طرح سؤال: ماذا تريدون ان تتعلموا من هذا الدرس الجديد ولماذا؟

طلب من الطالب تحديد أهدافه من الدرس.

العرض:

زرع قيم الدرس وتوجيه مشاعره وطريقة التي ستحقق ذلك

دمج مهارات القرن 21 التفكيرية والعلمية في أهداف الدرس الأساسية وطريقة تحقيق ذلك

دمج مهارات الذكاء الوجداني وطريقة تحقيق ذلك

استخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة أثناء الدرس

الختام:

التقويم الختامي والملخص

المعززات للاصفيه لتحقيق الغاية (الواجبات + المهام + المشاريع + المشاركة العائلية + إثراء)

ولتسهيل العملية للمعلم تم إنشاء شرائح عرض (بوربوينت) معنونه ومفرغة بطريقة تسلسلية تسهل على المعلم استخدام النموذج في دروسه، كما هو في الصور التالية (أمثلة لشرائح العرض):

صورة1. أول شريحة خصصت لتحضير المعلم لدرسه، وللتسهيل على المعلم تم وضع بعض مهارات القرن 21 وطرق تدريسها بالجانب الأيسر، بالإضافة إلى طرق زرع القيم وبرمجة مشاعر الطالب، لتسهل على المعلم دمجها في الأهداف والأنشطة

صورة 2. شرائح متعددة من شرائح المعززات القبلية والتي تعزز التعليم القبلي مع تهيئة الطالب للدرس الجديد

صورة 3. في هذه الشرائح يبدأ المعلم بالتنقل بين ثلاث مراحل وهي: زرع القيم وتوجيه المشاعر ثم تحقيق أهداف الدرس مع دمج مهارات القرن 21 الفكرية والعملية ثم ينتهي بنشاط تطبيقي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني

صورة 4. في نهاية العرض يختم المعلم درسه بالمعززات البعدية ومنها مراجعة الدرس بالتقويم الختامي مع ذكر ملخص الدرس، بالإضافة اسناد للطلاب المشاريع والواجبات التي سيحقق الطالب عن طريقها غاية أهداف الدرس

منهجية الدراسة:

تم استخدام أسلوب البحث النوعي الإجرائي لاستكشاف النموذج، تم استخدام المقابلات بعد تطبيق النموذج من المشاركين كأداة لجواب أسئلة البحث. تم إنشاء النموذج من الباحث وتطبيقه عن طريق الشرائح (16 شريحة) التي تم تسميتها النموذج المتوازن والمؤثر. تم بنائه من بداية تاريخ 2021/11 وحتى تاريخ 4/ 2022 ومر على ثلاث مراحل وهي التعليم عن بعد ثم التعليم المدمج ثم التعليم في المدارس. في هذه المرحلة (مرحلة بناء النموذج) تم تطبيق النموذج في مدرسة ابتدائية من مدارس الهيئة الملكية في الجبيل الصناعية (في المملكة العربية السعودية) في الصف الثاني والثالث عن طريق الباحث. عُرض النموذج على عدة أشخاص من الخبراء والمعلمين لكي يعطوا آراءهم فيه، ثم بعد الوصول إلى الصيغة النهائية له تم دعوة المشاركين في الدراسة وعمل ورشة عمل لشرح النموذج لهم لتطبيقه وابداء آرائهم فيه في شهر شوال 1443 هـ الموافق شهر مايو 2022 م، لمدة أسبوعين. كل المشاركين كانوا معلمين في مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية. وتعتبر مدارس الهيئة الملكية من المدارس الحضرية المتميزة من بين مدارس المملكة العربية السعودية. يبلغ عدد متوسط الطلاب في هذه المدارس 500 – 600 طالب.

عدد المشاركين في الدراسة ستة معلمين، خمسة كانوا معلمين دراسات إسلامية (ثلاثة من الابتدائية واثنان من الثانوية) ومعلم علوم (من المرحلة المتوسطة)، تم دعوتهم للمشاركة في الدراسة. كان القائم على التدريب نفس الباحث. تمت زيارات متبادلة للتحقق من التطبيق العملي الصحيح. ثم تمت المقابلات بشكل فردي للنقاش حول النموذج وأثره على الطلاب وعلى أنفسهم وسبل تطوير النموذج.

جدول 1 المشاركين في الدراسة (والذين كانوا من الذكور)

الشخص	الشهادة	التخصص	المرحلة	الخبرة	العمر
معلم 1	دكتوراه – الماجستير بكالوريوس	قيادة تربوية إسلامية	ابتدائية (صف 2-3)	17 سنة	37
معلم 2 و-غ	ماجستير بكالوريوس	إسلامية إسلامية	أول ثانوية	15	35
معلم 3 ع – ق	ماجستير	إسلامية	رابع ابتدائية	12	33
معلم 4 ن – م	بكالوريوس	اسلامية	رابع ابتدائية	5	26
معلم 5 ع – أ	بكالوريوس	اسلامية	اول ثانوية	12	33
معلم 6 م – ع	بكالوريوس	علوم	اول متوسطة	5	26

النتائج:

بعد تطبيق العينة للنموذج في دروسهم تم سؤالهم عدة أسئلة من ضمنها: مقارنة بحصصك السابقة (بدون استخدام النموذج) ما هو أثر استخدامك للنموذج على الطلاب بشكل عام؟ ما هو أثره على تفاعلهم بالدرس؟ كيف ترى تفاعل الطلاب في تحقيق أهداف الدرس؟ ما هو أثره عليك وعلى نظرتك التحليلية للدرس واستخدامك للطرق المناسبة لتحقيق أهداف الدرس؟ ما أثر النموذج على ترتيب الحصة ومسارها؟ ماهي مقترحاتك لتطوير النموذج؟ وكانت النتائج كالتالي:

أثر النموذج على الطالب:

تأثير النموذج على زيادة الرغبة بالتعلم وتفاعل الطلاب مع العملية التعليمية

معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) يوضح بعد تطبيق النموذج أنه كان هناك تفاعل كبير عملي تطبيقي لما تعلموه الطلاب داخل وخارج الفصل فيقول المعلم (بعد درس الصيام في الصف الثالث ولأول مرة من 9 سنوات تدريس أكثر من 24 طالب من أصل 90 طالب صاموا صيام تطوعي بعد تأثرهم بالدرس، ونفس ذلك حصل بعد درس إقامة الصلاة فقد صلى أكثر من 25 طالب بخشوع في منزلهم معبرين عن مشاعر الارتياح والطمأنينة في الصلاة، فقبل ذلك لم أكن أنتبه للتأثير الوجداني المحفز للعمل خاصة في بداية الحصة، ولكن بعد استخدام النموذج بدأت أركز على المقدمات التي ازرع فيها قيم الدرس واثير فيها مشاعرهم تجاهها مما زاد من رغبة الطلاب في للتعلم) وقال أيضا (في السابق لم تكن صورة الغاية من الدرس واضحة لدي فأنا أبدأ بأهداف الدرس ولم أكن أركز على الغاية الحقيقية من هذه الأهداف. في السابق كنت ادرس درس الصيام بشرح تعريفه و الدليل واستنباط الحكم، أما بعد استخدام النموذج فكانت أول خطوة هي تحديد الغاية من أهداف الدرس وتحديد ما هي القيمة العظمى منه، فمثلا درس الصيام هو أن يصوم الطلاب صيام صحيح، فكنت أسأل نفسي كيف أجعل الطلاب عن طريق الدرس والمهام أن يصوموا صيام تطوع صحيحا و أحفزهم بذلك للصيام في شهر رمضان القادم، فصرت أركز على الجانب الوجداني بالقصص الملهمة والتعبير المؤثر لكي أرفع عندهم الرغبة بذلك ثم أطلب منهم في نهاية الدرس بعد شرحي بطريقة تفاعلية لعناصر الدرس أن يقوموا بمهمة كالصيام ولو يوم واحد، فكانت النتيجة غير متوقعة وهو أنه في درس الصيام صام أكثر من ثلث الطلاب تقريبا). وهذا يدل على أن المقدمة المشاعرية والتركيز على قيم الدرس في مقدمة النموذج أثرت على تفاعل الطلاب داخل وخارج الفصول كالبيوت والمساجد وهو المقصود الحقيقي من هذه الدروس).

معلم رقم 2 (إسلامية - ثانوي) يقول بخصوص هذه النقطة (في السابق لم يكن تركيزي أبدا على الجانب الوجداني والقيمي والتأثير على الطلاب، بل كنت أعتقد أن هذا الشيء صعب أو مستحيل في طلاب الثانوي، وكان كل تركيزي على الجانب العلمي كما هو متعارف عليه، ولكن بعد تطبيقي للنموذج وجدت التأثر من الطلاب، حتى أن في درس الغش أتاني بعض الطلاب بعد الدرس خارج الفصل معترفين بأخطائهم في الغش ونادمين على ذلك، ويسألوني عن كيفية إصلاح ما عملوه، ولقد اندهشت من هذه النتيجة السريعة التي حصلت بعد تطبيق النموذج بدرسين). وهذا يدل أن

هذا المعلم وكثير من المعلمين كانوا يركزون على الجانب العلمي فقط، وهذا النموذج كما تبين كان له أثر بالتوازن بين الجانب الوجداني والجانب العلمي، فجعل المعلم يلتفت على الجوانب الأخرى المهملة والتي لها الأثر الكبير على الطالب.
معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) قال بعد تطبيق النموذج في درس الطيور (أحب أقول لك شكرا شكرا شكرا لك ... فأنا لم أرى تفاعل في حياتي في درس مثل هذا الدرس، وخاصة عندما ربطت الدرس بواقع الطلاب، تأثروا الطلاب كثيرا وتحمسوا للدرس حتى أنهم من الغد جلبوا كثيرا من طيورهم معهم إلى المدرسة وكانت واقعة أثرت في المدرسة، فلم نكن نتعود أن نرى مثل هذا التفاعل العملي من الطلاب مع درس فيما مضى، باختصار الطلاب كانوا فرحين متحمسين لمدة أسبوع كامل). وهذا أيضا يدل على أن المعلم في السابق لم تكن الغاية من الدرس واضحة لديه، ولكن مع أول خطوة من خطوات النموذج اتضحت لديه الغاية وبدأ يركز على ربط الدرس بواقع الطلاب مما أنتج له هذه النتيجة التي لم يتوقعها.

معلم 5 (إسلامية- ثانوية) يقول (...تفاعل الطلاب كان كبير ولله الحمد والفائدة المرجوة كانت أكبر من المعتاد بكثير وهذا حصل من أول تطبيق طبقته لهم، فكيف لو تدربت عليه أكثر وأكثر) وهذا يدل أن النموذج كان له أثر على تفاعل الطلاب والذي انعكس على استفادتهم ايجابا من الدرس.

تعزيز رغبة الطالب بالتعلم المستمر في المادة:

لاستكشاف هذا الأثر ينبغي أن يتم تطبيق هذا النموذج لفترة طويلة ولم تكن من العينة التي طبقت النموذج فترة طويلة إلا معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) ويقول (تم تطبيق النموذج مع الطلاب بجميع أنواع التعليم (عن بعد – مدمج – في الفصل) فكانت مشاعر الطلاب دائما جياشة معي، فكانوا متعلقين بي بشكل كبير لدرجة أنه في آخر ثلاث شهور من السنة الدراسية توقفت عن تدريس صف ثالث وانتقلت إلى صف ثاني، فكانوا الطلاب بلا مبالغة كلما رأوني بالأسياب سألوني متى سترجع تدرسنا مرة أخرى؟ أنت أفضل معلم لدينا، مادتك كانت جدا محبوبة ...إلخ من المشاعر التي تأكد فيها أني أثرت في نفوسهم ورغبتهم في التعلم بالمادة). وهذا يدل أن النموذج له تأثير مزدوج على مشاعر الطلاب ورغبتهم بالتعلم ولكن لدى المعلم الذي يطبق النموذج. ومن الممكن مع الوقت أن نغرس فيهم حب المادة حتى لو تركهم المعلم لأي سبب من الأسباب.

تحقيق الأهداف التعليمية:

معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) يقول (تم تحقيق أهداف الدرس العلمية بشكل أكبر فصاروا الطلاب يبحثون من أنفسهم ويلحقوا بي بالأسياب ويأتوني بمعلومات عن الطيور أنا لا أعلمها. الطلاب كانوا يسألون بعض ماذا يأكل الطير وكيف تربيه وما هو اسمه ... كان التفاعل فوق ما توقعت، مع تعلق الطالب بالمادة وربطها بالحياة، تم تحقيق أهداف الدرس بشكل كبير). هذا يدل على زيادة رغبة الطلاب بالتعلم وزيادة تفاعلهم في تحقيق أهداف الدرس العلمية.

معلم رقم 3 (إسلامية – ابتدائي) يقول (لا شك أن النموذج في تحقيق الأهداف العلمية إنه مؤثر جدا وبرنامج رائع في ذلك. في السابق كنا ندخل الحصة بناء على خبراتنا السابقة وما نستحضره من معلومات، أما الآن فالنموذج يعطيك صورة واضحة جلية للدرس وأهدافه وتحقيقها بطريقة فعالة جدا). تكرر نفس الكلام مع معلم رقم 4 (إسلامية – ابتدائي) وهذا يدل على أن كثير من المعلمين خاصة في الابتدائي لا يحرصون على بذل جهد لتحضير الدرس لان مستوى الطلاب لا يدفعهم لذلك.

معلم 5 (إسلامية – ثانوي) يقول (أصبحت بعد تطبيق النموذج ولله الحمد اتعاطى مع الدرس باهتمام بالغ فصرت لا ألقي معلومة مثلا إلا ولي هدف فيها، فأسأل نفسي ما هدفي من هذه المعلومة؟ إلى كم معلومة رئيسية ينقسم الدرس؟ ما الغاية من الدرس؟ فوجدت ولله الحمد أن هناك تركيز فيما أقدمه للطلاب، مع أن العادة سابقا القاء معلومات كثيرة جدا تجعلني اتشتت ويتشتت الطلاب معي، كان أيضا ولله الحمد هناك ربط للمادة بالأهداف والقيمة المرجوة من الدرس، وهناك تنوع بالأهداف كالوجدانية والمهارية وغيرها).

التركيز على تنمية مهارات القرن 21

معلم رقم 2 (إسلامية - ثانوي) يقول (في الكتاب مشاريع وأنشطة جماعية خارجية تنمي مهارات القرن 21 لم أكن أفكر حتى تفكيرا بتفعيلها والآن أصبحت هي الأساس بفضل الله ثم بفضل إلهامك زادك الله من فضله ونفع بك الأمة، مشروعك كبير (إصلاح جيل أمة) والله يمكنك...لأني لم أعرف قيمتها وفائدتها من قبل، كنت أظن أنها أنشطة مثل بقية الأنشطة التي المعلم في الخيار يكلف بها الطلاب أو لا، أما بعد حضوري ورشة العمل و فهمي للنموذج وأهمية مهارات

القرن 21 بدأت أهتم بهذه المشاريع وأطلب من الطلاب الإبداع فيها، ومن أمثلة ذلك في درس بمادة الحديث (إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاثة (كان هناك نشاط في الكتاب تعاون مع زملائك في مشروع صدقة جارية تشتركون فيها. كنت لا التفت لهذا النشاط نهائيا أما الآن العكس تماما، صار هو الأساس عندي. الحقيقة كنا غافلين عنها وهي الغاية من الدروس بل هي الأساس، فالمعلومات ممكن يعرفها الطالب قبل لا يدخل الدرس وبدون شرح...) وهذا يدل على أن كثير من المعلمين لا يعرفون قيمة المشاريع وما تنميه من مهارات في غاية الأهمية في حياة الطالب الحالية والمستقبلية.

معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (قبل استخدامي للنموذج كانت طريقتي في التدريس استعراض الكتاب أمام الطلاب والشرح عليه وكانت هي طريقتي الأساسية مع الطلبة، و كنت لا انتبه لإضافة مهارات للطلاب او ما هي المهارات التي اكتسبها الطالب غير تحقيق أهداف الدرس الأساسية الموجودة بالكتاب، أما بعد استخدام النموذج صرت أشعر بأهمية مهارات القرن 21 وصرت أتأمل بكل درس وأسأل نفسي ما المهارات التي أريد أن أنشئها أو أنميها في الطلاب... ومن الأمثلة على ذلك استشعاري للفاقد التعليمي في القراءة الذي حصل من بعد جائحة كورونا 19، فصرت في بداية كل حصة أحرص أن يقرأ الطلاب الدرس قراءة صامتة لمدة 10 دقائق واطلب منهم أن يستخرجوا فوائد من الدرس أو أسئلة لو أشكل عليهم شيء). هذا يدل أن النموذج يلفت المعلم إلى أهمية تنمية مهارات القرن 21 واحساسهم بالمسؤولية تجاه الطلاب في زرعها وتنميتها.

أثر النموذج على المعلم:

ترتيب علمي ومنظم للحصة

كان للشرائح التي بني عليها النموذج أثر كبير على ترتيب حصص بعض المعلمين وضبط جميع أجزائها الأساسية وفيها من التنوع العلمي والمهارى والسلوكي والوجداني أثر في تفاعل الطلاب في الحصة.

معلم 5 (إسلامية- ثانوية) يقول (كنت مرتاح جدا في عرض الدرس فكأني اتصفح الدرس صفحة صفحة وفقرة فقرة، كانت الحصة منوعة في أهدافها كالأهداف الوجدانية والسلوكية).

معلم 4 (إسلامية – ابتدائية) يقول (كان أكبر أثر وجدته في النموذج أنه رتب لي الدرس بطريقة احترافية، كنت بالسابق معتمد فقط على الكتاب في الترتيب).

معلم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (في السابق إذا حضر لدي زائر عادة يجد على ملاحظات أساسية، فكنت أسأل نفسي كيف نسيتها وانا لي أكثر من 17 سنة في التدريس كاستعراض أهداف الدرس في البداية أو تلخيص الدرس في النهاية، أما بعد استخدام النموذج فقد ضبط لي الدرس بالكامل وعناصره الأساسية حتى إذا حضر عندي أحد لا أجد إلا المديح أو بعض الملاحظات الفرعية القليلة جدا).

تحليل الدرس بطريقة صحيحة واختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه

معلم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (كنت بالسابق لا أحلل الدرس مثل الآن، فكنت مثلا لا أسأل نفسي هل الدرس فيه جانب وجداني أو سلوكي أو غير ذلك، فمثلا لم أكن أهتم بالجانب الوجداني بالدرس وماهي الطريقة الأنسب التي يجب أن استخدمها لتحقيق هذا الجانب، فكنت مثلا عندما اطرح في بداية الدرس أهمية الصلاة لم أكن استخدم الطرق التي تشعر الطالب بأهمية الصلاة بل كنت استخدم الطرق العلمية كعدد أو اذكر، أما الآن فهدف لي كبير أن يشعر الطالب بأهمية الصلاة، فتجدني محضر قصة مؤثرة عن الصلاة أو مقطع فيديو أو أعبر عن حال شخص عندما كان تارك للصلاة ثم حالة بعد الصلاة، مما يجعل الطلاب يتأثرون كثيرا) وهذا يشير أن النموذج يعطي المعلم منظور تحليلي يستطيع أن ينظر عن طريقه إلى الدرس ويحلله بطريقة مختلفة، مما يجعله أكثر قدرة لاختيار الطرق المناسبة لتحقيق الغاية المطلوبة منها.

الحاجة إلى تدريب أكثر، ووقت في الحصة لتطبيق النموذج

أشار أكثر من ثلاثة معلمين إلى حاجتهم إلى تدريب أكثر وتمرس خاصة في بداية الأمر حتى يسهل عليهم عملية التحضير والتطبيق. ومنهم من أشار أنه في بداية الأمر كان فيه صعوبة لتطبيق هذا الكم من الاستراتيجيات في حصة واحد، ولكن مع الأيام كان الموضوع أسهل.

معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) يقول (حضر عندي وكيل المدرسة وفرح كثيرا بالدرس وجدت أنى قدمت حصة ممتازة وكان الوكيل يثني على الحصة بشكل كبير، ولكن أحس أني أحتاج أن أطبق النموذج عدة مرات حتى أتقن النموذج، وأيضا أحتاج إلى وقت في الحصة أجد أن الوقت انتهى بسرعة).

معلم 5 (إسلامية- ثانوية) يقول (عند تطبيقه من أول مرة وجدت أنه متعب قليلا بالتحضير والتطبيق، وكنت أحتاج وقت في الحصة فأنا لم أستطع إلا تطبيق 50% من الشرائح).

معلم 2 (إسلامية- ثانوية) يقول (قدمت درس واحد في ثلاث فصول في يوم واحد ، الأول كان بالطريقة القديمة ، أما الثاني والثالث كانوا عن طريق استخدام النموذج، فوجدت فرق كبير بين الحصة الأولى بدون استخدام النموذج والحصة الثانية مع استخدام النموذج ووجدت أيضا فرق بين الثانية والثالثة في تأثر الطلاب وتفاعلهم مع الدرس، فيبدو لي أن النموذج مع الممارسة يزداد المعلم منه تمكينا وتأثيرا) فمن الواضح من الأمثلة الثلاثة السابقة من المعلمين أن المعلم يحتاج إلى تدريب حتى يتمكن من استخدام النموذج ويحترف فيه ليستطيع تقديم دروس نموذجية مؤثرة في الطلاب تحقق الأهداف والغايات التعليمية.

المناقشة:

كما هو واضح، النتائج كانت إيجابية أكثر مما هو متوقع من النموذج، وكانت النتائج سريعة الملاحظة إلا نتيجة تنمية مهارات القرن 21 لأنها تحتاج إلى وقت حتى تتضح وتلاحظ على الطلاب، ولكن زيادة التركيز والاهتمام بها من قبل المعلمين كانت واضحة بعد تطبيق النموذج. الاستراتيجيات المتنوعة التي بني عليها النموذج والتي تراعي الجوانب النفسية والعقلية والشخصية كان لها أثر كبير على تفاعل الطلاب وزيادة رغبتهم بالتعلم. ومن أهم الاستراتيجيات هي وضوح الغاية من الدرس وكيفية التأثير على الطالب حتى تحقق هذه الغاية، مع مراعاة الجانبين العلمي والعاطفي. كثير من المعلمين يهمل أو لا يركز على الجانب العاطفي لدى الطلاب ومن الممكن يرجع السبب إلى نظام الاختبارات الذي يركز على الجانب العلمي لدى الطلاب ولا يقيس الأمور الأخرى.

كان للشرائح دور كبير في ترتيب خطوات الدرس للمعلمين بطريقة علمية، فكثير منهم كان يعتمد على الكتاب كخط سير له في الدرس، ولكن هذا لا يكفي في تحضير الحصة وتطبيق الاستراتيجيات العلمية التربوية كالتقويم القبلي والتكويني والختامي مثلا. وأيضا النموذج كان له الأثر في تصحيح كثير من المفاهيم فمثلا كثير منهم كان لا يعلم لماذا يستخدم التعليم التعاوني مثلا كمهارة للقرن 21 ومتى ذلك، ولكن بعد ورشة العمل وتوضيح ذلك بدأ كثير منهم يعرف قيمة هذه المهارة وأهمية استخدامها في الدرس. ومن ذلك أيضا، أنشطة كثيرة كانت موجودة في الكتاب بعض المعلمين لا يروا قيمتها لأنهم لا يعرفون لماذا وضعت وماذا تعلم، ولكن بعد أن عرفوا أن لها أثر في حياة الطلاب الحياتية والمهنية في المستقبل علموا أن لها قيمتها وأهميتها.

النموذج كان سبب في رفع التركيز على الجانب القيمي والوجداني فكثير من المعلمين أصبح يحاول أن يربط الدرس بأرض الواقع ويحاول يثير اهتمام الطلاب في بداية الدرس بشكل أكبر مما انعكس على تفاعلهم في بقية الحصة. وأيضا تنوع الأساليب من عاطفية إلى تفكيرية ثم عملية ثم إلى واقعية كطرح سيناريوهات او قصص واقعية أو فرضيات واقعية يتفاعل معها الطالب لو حصلت له مثل هذا الموقف وماذا يفعل، مما يثير الطالب بشكل كبير ويجعله متفاعل طول الحصة وخارجها. وقد حدد أحد الباحثين أهم صفات المعلم الأساسية والتي تؤثر على نتائج الطلاب وذكر منها تنوع استخدام أساليب التدريس بما يناسب حاجات الطلاب (Vaillant, 2007)، وهذا بالطبع انعكس على تحقيق الأهداف التعلمية بشكل كبير.

أما من جهة نقاط الضعف، فقد تكرر من المشاركين كلمة طول التحضير، وهي نقطة يؤكد الباحث على مواجهتها في بداية تطبيقه للنموذج، ولكن هي في البداية فقط فمع الاستمرار في تطبيق النموذج سيجد المعلم مع الممارسة أنه صار أيسر ولا يأخذ وقت مثلما كان سابقا. أما من ناحية الحاجة إلى التدريب ليتم إتقان الدرس بالطريقة الصحيحة فهذا صحيح فالمشاركين الذين استمروا بعد ورشة العمل بالزيارات والجلسات الخاصة كان إتقانهم لتطبيق النموذج أكبر وملاحظتهم لأثره أوضح. أما من ناحية أنه يحتاج وقت لتطبيقه في الحصة، فهذا صحيح فلا يمكن تطبيقه بوقت قليل (مثلا أقل من 30 دقيقة) إلا إذا تم تطبيق بعضه فقط.

الخلاصة:

بعد المناقشة مع المشاركين في الدراسة وجد أن النموذج كان له أثر واضح على الطالب وعلى المعلم. أما أثاره على الطالب فكانت كلها نقاط قوة للنموذج وهي رفع التركيز على الجانب القيمي والوجداني والربط بأرض الواقع مما سبب في رفع رغبة الطلاب بالتعلم والتفاعل في العملية التعليمية. إن استخدام النموذج لفترة طويلة قد يساعد في التأثير على الرغبة المستمرة في التعلم بالمادة. أيضا، النموذج ساعد في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية الأساسية للدرس ورفع النموذج من تركيز المعلمين على مهارات القرن 21 والشعور بأهميتها.

ومن آثاره على المعلم أثر النموذج على ترتيب مجرى الحصة بطريقة منظمة علميا. بالإضافة إلى أنه ساعد في إكساب المعلم مهارة تحليل الدرس بطريقة صحيحة واختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه. وكان من الملاحظات التي وجدت على النموذج هي الحاجة إلى تدريب أكثر للتمكن من تطبيقه بطريقة احترافية، والحاجة إلى وقت كافي في الحصة لتطبيق النموذج.

الحدود والتوصيات:

من أوجه الحدود في البحث أن العينة صغيرة ولم تكن مختلفة التخصصات بما فيه الكفاية. وأيضا كانت العينة كلها من الذكور فقط. وكان اختبار النموذج من عينة الدراسة في آخر الفصل الدراسي الأخير من السنة وفي مدة قصيرة.

أما التوصيات، فتوصي الدراسة على حث المعلمين وخاصة الجدد منهم على استخدام النموذج لما في ذلك من فائدة عليهم وعلى طلابهم. فالنموذج يساعد المعلم لتحقيق أهداف الدرس بطريقة احترافية وعلى ترتيب حصة بطريقة مهنية متقدمة. وأيضا سيرفع رغبة وتفاعل الطلاب بشكل ملحوظ في المادة. أيضا توصي الدراسة الباحثين على دراسة النموذج بالدراسات النوعية والكمية لدراسة أثره العام على عدة عوامل كالتحصيل الدراسي وسلوك الطلاب وزيارة الدافعية الداخلية للتعلم. أيضا بحث أثر النموذج على المعلم نفسه كالكفاءة الذاتية وإدارة الحصة والرضا. أيضا أن تكون العينة أكبر ومتنوعة التخصصات أكثر وبنطاق جغرافي أكبر وأن تكون من الجنسين ليتم قياس أثرها بشكل أفضل. أيضا أن تطبق من بداية السنة وتطبق بمدة أطول لكي يقاس أثرها قصير المدى وبعيد المدى.

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

خميس، ساما فؤاد عباس. (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية

ثانيا - المراجع الإنجليزية:

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). What do we know about effective fourth-grade teachers and their classroom? CELA research report.

Avalos, B., & Haddad, W. (1979). A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of results. The Educational Research Review and Advisory Group.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71(1), 133–149.

Brandt, R. (1995). Punished by rewards? A conversation with Alfie Kohn. Educational Leadership, 53(1), 13–16.

Burnett, P. C., & Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(2), 141–153.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22(1), 113–120.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into Practice.

Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26.

Heinich, S., Molenda, J., Russel, R., & Smaldino, M. (1999). The ASSURE model: instructional media and technologies for learning.
Kemp, J. E. (1985). The instructional design process. Harpercollins College Division.
Ma, H. H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. Creativity Research Journal, 21(1), 30–42. https://doi.org/10.1080/10400410802633400
Marzano, R. J., Gaddy Barbara B., & Dean, C. (2000). What works in classroom instruction? Mid-Continent Research for Education and Learning. http://www.mcrel.org.
Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90, 303–312.
Ololube, N. P., Kpolovie, P. J., & Makewa, L. N. (2015). Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technologies. Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies, 1–484.
Penny, A. R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A Meta-Analysis: Review of Educational Research, 74(2), 215–253.
Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. Res. J. Educational Sci. International Science Congress Association, 1(2). www.isca.in
Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 36(1), 84–91.
Purdie, N., & Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis. Australian Journal of Education, 43(1).
Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: identifying areas for enhancement. Journal of Positive Behavior Interventions, 15(1), 39–50.
Reoyo, N., Ángel, M., Luis, C., & Martín, J. (2017). In-service and preservice teachers´ perceptions of characteristics of effective secondary school teachers. Revista de Education, 376, 62–86.
Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A., & Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on teaching effectiveness in current scientific literature. Education Sciences 2021, Vol. 11, Page 409, 11(8), 409.
Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Mims, C. (2019). Instructional technology and media for learning 12th edition. Pearson Education, Inc. https://lccn.loc.gov/2017015584
Tenon, S. R., & Epler, P. (2020). Evaluation of principles and best practices in personalized learning.
Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamerica.. Pensam. Educativo, 41(2), 207–222.
Visible learning - surface motivation and approach. (2021). Corwin Visible Learning Meta. https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/surface_motivation_and_approach
Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A Meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي

Efficiency of Training Program Based on Specializing an Independent Department for Students with Low Learning Achievement in the Third and Fourth Grades to Improve the Academic Achievement and Decrease the Drop- out Rate

أ. روية بنت علي خليفة الكلبانية [1] ـ مشرفة مجال أول بمحافظة الداخلية ـ سلطنة عمان

Email: mans_211@hotmail.com

د. محمد بن ناصرالريامي [2] ـأستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس الرياضيات-جامعة نزوى- سلطنة عمان

Email: mohammednassir@unizwa.edu.om

د. منصور بن ياسر الرواحي [3] رئيس قسم تقنية المعلومات – إدارة التربية والتعليم بسمائل ـ سلطنة عمان

Email: mans_211@hotmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة تعرُّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، تألفت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي، وقد تمّ إعداد برنامج التدريبي للمعلمات، واختبارات في التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات، والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، ثم التأكد من ثباتها. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، وأوصت الدراسة الاستفادة من فكرة توظيف الشعبة المستقلة لتدريس فئات المتعلمين دون المستوى التحصيلي؛ لتنمية وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، وتوفير كل السبل لهم في إنجاح العملية التعليمية وتكاملها.

الكلمات المفتاحية: الشعبة المستقلة، البرنامج التدريبي، دون المستوى التحصيلي، التحصيل، محافظة الداخلية.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a training program based on allocating an independent section for the third and fourth grade students below the basic level in developing academic achievement and reducing educational loss in the Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman, and to achieve the objectives of the study; The researchers used the semi-experimental approach with one group. The study sample consisted of (44) male and female students from the third and fourth grades of basic education at Zainab Bint Qais School for Basic Education. By presenting it to a group of arbitrators, and then making sure of its stability. The results of the study revealed that there were statistically significant differences in favor of the post application of the study tools. The study recommended taking advantage of the idea of employing the independent division to teach groups of learners below the achievement level. To develop and enhance their positive aspects, and to provide them with all means for the success and integration of the educational process.

Keywords: the independent division, the training program, below the achievement level, achievement, Al Dakhiliyah Governorate.

المقدمة:

إن تقدم الشعوب لا يقاس الا بمدى تقدمها في التعليم، فالتعليم يلعب دورا مهما في التقدم والرقي، وهو المحرك الأساسي لتنمية البشرية والمادية لكل بلد.

كما يلعب التعليم الأساسي دورا هاما وبارزا في تقدم المجتمعات ونموها، باعتباره الرائد في التقدم والتطور، لما يقدمه من حلول لمشكلات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها المجتمع، فعن طريق التعليم الأساسي يتم إعداد القوى البشرية التي يحتاجها المجتمع، والتي تسهم في تقدمه وتطوره، ولذلك كان لا بد من تشخيص المشكلات التي يواجهها الطلبة والتفكير في حلول علمية وعملية لها، من أجل رفع المستوى التحصيلي لأولئك الطلبة (الصغير، 2004).

إن التحصيل الدراسي يمثل محورا في العملية التعليمية، وأحد المعايير الأساسية في تقدم العمل التربوي التعليمي في المجتمع، كما يعد المعيار الأول في المفاضلة بين التلاميذ، وقد نال اهتماما متزايدا من قبل الباحثين الاجتماعيين، والتربويين لأهميته في حياة الطالب والمجتمع، والتحصيل الدراسي يستخدمه التربويون كمادة فعالة تمكنهم من معرفة مدى التغيير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين، ويمكنهم من تعديل الأهداف التعلمية الراهنة ووضع أهداف تربوية جديدة (السدمان، 2004).

كما يشير التحصيل الدراسي الى المستوى الأكاديمي الذي يحصل عليه التلميذ في مادة دراسية بعد تطبيق الاختبارات المعروفة عليه، والقصد من الاختبارات التحصيلية قياس مدى مقدرة التلاميذ من الفهم والاستيعاب والمهارات المتعلقة بالمادة (الدرديري، 2005).

والجميع يدرك أهمية اللغة العربية فهي لغة القران الكريم، ولغة الاتصال والتواصل بين الأمم والشعوب وعن طريقها يدرك الفرد حاجاته ومتطلباته، وهي أداة للتعبير عن أفكاره، وعواطفه وانفعالاته، وتدرس اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف أساسية تتمثل في فهم الكلام المنطوق حين يسمع ويكتب، ويتم توصيلها للأشخاص الأخرين بواسطة الكلام، وتفهيمها لهم بواسطة المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها المتعلم ليتمكن من تحقيق مهاراتها الأربع وهي (القراءة، الكتابة، التحدث والاستماع) (خليلية، 2016).

هذا وتعتبر الرياضيات مِن أكثر المواد أهمية في العصر الحالي .فهي العِلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأُخرى، كما أنّها تُمّثل قِمة التفكير التجريدي الذي يحول العالَم إلى رموز وعلاقات رمزية، فهي الأساس في تقدم الفِكر الإنساني بِرمته بما فيه الفِكر الفلسفي .وهذا ما دفع أفلاطون إلى أ ن يسطِّر على باب أكاديميته " من لم يكُن رياضياً فلا يدخُل إلينا كما أن تقدم البشرية وما سجلته ثورتها العِلمية في السنوات الأخيرة في الأرض والفضاء ما هو إلا تطبيق لعلاقات ومعادلات رياضية بالدرجة الأولى (المحيديل، واليافعي، 2009).

ولأهمية المادتين واعتبارهما أساسا لانطلاق الطالب في كل المواد، جاءت هذه الدراسة لتضع برنامجا يحاول أن يرفع التحصيل الدراسي للطلبة دون المستوى التحصيلي في تلك المادتين.

مشكلة الدراسة:

باتت مشكلة الفاقد التعليمي، تؤرق المسؤولين في سلك التعليم، وأصبح أمر ملح البحث عن آلية لمعالجة الفاقد التعليمي، مع وجود مؤشرات دراسية وبحثية تشير إلى وجود ضعف في التحصيل الدراسي بشكل عام لدى بعض التلاميذ والطالبات في المواد الأساسية (اللغة العربية- الرياضيات). أيضا قلة مسايرة بعض التلاميذ لمحتويات المناهج الدراسية؛ لعدم قدرة المعلم على تخصيص وقت كاف في إطار حصة دراسية لتقديم أنشطة وأساليب تلبي احتياجات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، حيث أن المعلم مطالب أيضا بمراعاة الفروق الفردية داخل الغرفة الصفية لمختلف المستويات التحصيلية، وقلة فاعلية البرامج والمشاريع المنفذة على مستوى المدارس في تحقيق مستويات أفضل للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، مثل: (حصص التقوية، والحصص الصفرية، وغيرها من المحاولات التي تسعى لعلاج هذه المشكلة). وعليه تسعى الدراسة الحالية لتقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في الصفين الثالث والرابع الأساسيين

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع منخفضي التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات ومعرفة فاعليته في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ وتقليل الفاقد التعليمي لديهم.

وتسعى الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟

فرضيات الدراسة: تسعى الدراسة لاختبار الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والعبدي في اختباري اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدرسة أم زينب بنت قيس للتعليم الأساسي.

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والعبدي في اختباري اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدرسة أم زينب بنت قيس للتعليم الأساسي.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

محاولة تسليط الضوء على ظاهرة الفاقد التعليمي، والبحث عن علاج لهذه المشكلة.

من الممكن أن تقدم الدراسة حلولا وأساليب، تنصب في معالجة الفاقد التعليمي، يستفيد منها الحقل التربوي؛ لتحقيق مستوى تحصيل دراسي أفضل لفئة التلاميذ دون المستوى التحصيلي.

معالجة الصعوبات التحصيلية لدى التلاميذ دون المستوى التحصيلي والمتعلقة بالمهارات الأساسية للمواد الدراسية، خاصة مواد المجالين: الأول (اللغة العربية)، والثاني (الرياضيات).

التجاوب مع المستجدات التربوية الحديثة والتي تدعوا إلى الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية وتوجيه العناية بجميع فئات الطلبة كل حسب قدراته وإمكاناته.

يأتي تنفيذ الدراسة كمحاولة جادة واستجابة مباشرة لمعالجة مشكلة منخفضي التحصيل للطلبة دون المستوى المطلوب.

قلة البحوث – في حدود علم الباحثين - التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي.

توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة زيادة الاهتمام بهذه الشريحة من الطلبة من خلال ابتكار برامج ومشاريع لتحسين مستواهم الدراسي وتعزيز الثقة بقدراتهم، وتعويدهم للتفكير بمستويات إنتاجية أفضل.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي في مدرسة زينب بنت قيس (1-4) في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على قياس فاعلية تخصيص (الشعبة المستقل) لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي في معالجة الفاقد التعليمي وموضوعات مناهج اللغة العربية والرياضيات.

مصطلحات الدراسة:

برنامج تدريبي: هو مجموعة من الموضوعات الاجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف مقصودة في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع، والقائم بالتدريب، ويؤدي إلى الحصول على شهادة تؤهل الدارس (المتدرب) لمزاولة مهنة معينه، وينبغي أن تستند برامج التدريب على تقدير الاحتياجات (علي،2011).

ويعرفه الباحثون إجرائيا هو البرنامج التدريبي الذي خصص للطلبة دون المستوى مع توفير البيئة المناسبة لهم، وأعداد أنشطة مختلفة تراعي قدراتهم التعليمية وميولهم.

شعبة مستقلة: هو تخصيص شعبة لطلبة دون المستوى المطلوب، واختيار معلمات مجيدات لتدريسهم، بحيث يتم تكيف المنهج الدراسي حسب المهارات المفقودة لديهم.

الفاقد التعليمي: هو عدم تمكن الطلبة من اجتياز دراسة المقررات الدراسية، وحصولهم على المستوى التعليمي لاكتساب المهارات المطلوبة في المرحلة التعليمية، وقد يؤدي ذلك على عدم قدرتهم على مواصلة التعليم، ويترتب على ذلك خسارة في الانفاق على الجهد المبذول للتعليم (الرشيد،1997). ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه: بأنه تدني في المستوى التحصيلي للطلبة، وعدم قدرتهم على اكتساب المهارات الأساسية لكل مادة تعليمية، مما يؤدي إلى الفشل والاحباط لديهم.

منخفضي التحصيل الدراسي: يعرف بأنه " نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي، نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية او انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط (غنيم، 2006 ص 23)، ويعرفه الباحثون إجرائيًا بالدرجة الحاصل عليها التلميذ في اختبارات التحصيل الدراسي المعدة للدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التحصيل الدراسي:

تعتبر نتائج التحصيل الدراسي مؤشرا مهما سيعطينا أما صوره ايجابية أو صوره سلبية عن الطالب وبيئته التي توثر في تحصيله الدراسي، فالبيئة المحيطة ممكن أن تساعد الطالب في حصوله على نتيجة معينه فاشتمال عملية التحصيل الدراسي وما يرتبط به من عوامل عديدة التي لها الأهمية القصوى بمعرفة ما يعوق تلك العملية. وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى اقصى حد ممكن. ولما كان من الطبيعي أن أي اصلاح تربوي يجب أن يبدأ بمحاولة رصد الواقع بإنجازاته ونواحي قصوره كان عليه أن يواكب التطور في التربية تطورا مماثلا في رفع الأداء الدراسي للوصول إلى مستوى عال من التحصيل الدراسي للطلبة (رشوان، 2005).

والتحصيل الدراسي هو مقدار ما يحصله التلميذ من مهارات وخبرات في جميع المواد الدراسية المقررة نتيجة لأدائه الامتحان الذي يعقد في نهاية العام الدراسي ويقاس بالدرجات الكلية لجميع المواد الدراسية، ومن خلالها يتمكن المعلم من معرفة القدرات الفردية للمتعلم ومدى تمكنه من الانتقال الى الصف الأخر (خير الله، 2000).

وبهذا فان مفهوم التحصيل الدراسي يتسع ليشمل جميع ما يمكن الوصول اليه من قبل الطالب ودرجة اكتسابه ومستوى النجاح الذي يحرزه ليصل للمادة الدراسية أو المجال التعليمي (علام، 2000).

أما مفهوم التحصيل الدراسي فله عدة تعريفات فقد عرفه قاموس المورد بأنه " يكتسب – يحرز – ينجز- يبلغ هدفا – يتم إنجازا " (البعلبكي، 1981).

وقد عرفه عبد الرحمن عيسوي بأنه " إنجاز أي عمل بنجاح " (عيسوي، 1984، ص 166). كما يرى (دمنهوري، 1995، ص 85) بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ". وعرف أيضا بأنه " أي معرفة أو خبرة في مهارة نظرية أو عملية تتم دراستها من المتعلمين بطريقة دفاعات وجداول وخدمات مساعدة"(الصراف، 2002، ص 71).

كما عرفه (زيدان، 1996، ص 23) بأنه " القدرة على بلوغ مستوى معين في الكفاءة في الدراسة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة وتقديرات المعلمين ".

ويعرفه الباحثون في هذه الدراسة بأنه " الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الأنشطة التقويمية كتقويم مستمر وكذلك الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان المنفذ في نهاية تجربة الشعبة المستقلة".

ويعرف على أنه عدم القدرة على تحقيق المستوى المطلوب في الصف الدراسي، بحيث يكون المستوى الأكاديمي للتلميذ متراجعا مقارنة بمستوى زملائه في نفس العمر، بحيث لا يكون هذا التدني ناتج من معوقات ذهنية او سمعية أو بصرية أو غيرها من الاعاقات (سيد، 2006).

ويعرفه (العلواني، 1991، ص 133) بأنه "عدم بلوغ التلاميذ مستوى معينا من الكفاءة في العمل المدرسي".

كما عرف أيضا بأنه " ضعف التحصيل وانخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وقد يكون تأخرا دراسيا عاما في كل المواد، أو خاصا في مواد معينة (زهران، 1980 ص 378).

لذا فإن تدني التحصيل الدراسي في أي مادة دراسية أو مجموعه منها من أخطر أنواع التدني وإن أثره سوف ينعكس على كافة المواد والمراحل الدراسية المؤدية إلى الانهيار في العملية التربوية (الأسطل، 2010 :54).

ويعد ضعف التحصيل الدراسي هو الضعف في اتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب، بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعه من المواد ويمثل مفهوم ضعف التحصيل الدراسي عدم قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها (علي، 2001 :54).

ويعرف أيضا بأنه " انخفاض مستوى تحصيل الدارس عن مستوى أقرانه العاديين وأن يكون مستوى تحصيله أقل عن مستوى ذكائه (عوض، 1980 ص 25).

وهناك أسبابا كثيرة لتدني التحصيل الدراسي من بينها الفاقد التعليمي الذي أتبع جائحة كرونا واتباع التعليم عن بعد بدلا من التعليم المباشر.

ويعتبر الفاقد التعليمي من أبرز المشكلات التي تواجه النظام التعليمي فهو يؤدي إلى خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية فيصبح حجم مدخلاتها أكبر من حجم مخرجاتها، وهو من القضايا المعقدّة التي تؤثر على مستوى كفاءة المؤسسة التعليمية وعلى الجهود المبذولة لتطويرها (الشهراني، 2015، ص 517)، كما أنه يظهر في فشل الأنظمة التعليمية المستخدمة في توفير البيئة التعلم المناسبة والأهداف المخطط لها لتحقيقها (Samuel,2017).

ويظهر الفاقد التعليمي نتيجة لقلة اهتمام أولياء الأمور بالجهود المبذولة في البيئة التعليمة وربطها بجهود أبنائهم في نموهم التعليمي، أولغياب الأبناء عن المدرسة لأسباب صحية أو اقتصادية أو لمشاكل اجتماعية وأسرية وقد يرجع سبب هذا الفاقد إلى سوء المستوى التعليمي الذي ينتج عن ضعف دور المعلم في الموقف التعليمي، وقلة الأدوات الدراسية بالمدرسة، وزيادة أعداد المتعلمين في الغرفة الصفية، أوقد تكون هناك ضغوط اقتصادية واجتماعية على المعلم، لذلك فإن التعاون بين الأسرة والبيئة التعليمية أمر ضروري؛ للتخفيف من حدة الفاقد التعليمي. (عاشور، 2012، ص 46).

ولمحاولة معالجة التدني الدراسي لبعض التلاميذ وكذلك التقليل من الفاقد التعليمي تأتي هذه الدراسة وقد اقترحت برنامج " الشعبة المستقلة " وتسعى الى دراسة هذا البرنامج في معالجة تدني المستوى التحصيلي والتقليل من الفاقد التعليمي وتحقيق تقدم لدى الطلبة المستهدفين.

الدراسات السابقة:

كشفت دراسة صمويل (Samuel,2017) عن أسباب الفاقد التعليمي في محافظة كاثياني في كينيا، وقد استخدم الباحث الأساليب المسحية والأدوات النوعية على عينات تكونت من (31) من مديري المدارس، و(59) من معلمي الصف الرابع، و(10) من الطلبة و(10) من معيدي السنة، وتم اختيار العينة بطريقة القصدية، تم اختيار صف عشوائي في كل مدرسة وأجراء مقابلات ثم تحليل الاستبانات والنتائج، التي أظهرت أن الفاقد التعليمي يحدث بسبب عوامل مدرسية وأسرية وعامل تتعلق بالطالب نفسه.

كما كشفت أيضا دراسة أبو البشر (2013) عن أسباب الفاقد التعليمي في ولاية جنوب كردفان بالسودان حيث وضحت الأسباب تتعلق، بالأسرة والمدرسة والحرب.

وتناولت دراسة كانوفان وفالون (Canovan، Fallon,2021) عن الفاقد التعليمي أثناء أغلاق المدارس في فترة جائحة كورونا، على تدريس مادة العلوم في بريطانيا وتكونت العينة من (77) من أولياء الأمور، و(23) من المعلمين، وقد بينت الدراسة أن تدريس العلوم لم يكن مناسبا من حيث المساواة في تلقي التعليم بالنسبة للطلبة.

وهدفت دراسة موالد وعرفان وهداياتي (Maulyda; Erfan ;Hidayati,2021) إلى وصف حالة التعلم والصعوبات التي واجهها معلمو خلال جائحة كوفيد -19 واستخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال إجراء عدة مقابلات مع المديرين والمعلمين في إحدى مقاطعة إندونيسيا، وأظهرت النتائج عدم تكيف المعلم مع خطة التعلم وأن الأنشطة الفاعلة تستمر لمدة (30) دقيقة من أصل (120) في جميع الفصول ماعدا طلبة الصف السادس ، فكان يحضر منهم طالب كل يوم ، فإن دراسة أظهرت وجود فاقد تعليمي يحتاج إلى تعاون كل من أولياء الأمور والمعلمين ومدراء المدارس.

كما أجرى الزغيبي (2021) دراسة تحليله للدراسات العلمية التي تناولت الفاقد التعليمي في فترة جائحة وكورنا، وكشفت الدراسة أن الفاقد التعليمي يظهر بصورة أكبر لدى طلبة الصفوف الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة، حيث أن مدة الفاقد تقدر في مادة رياضيات من 2-8 أشهر بينما مدة الفاقد في اللغة تقدر من 2-6 أشهر، وأظهرت الدراسة لمعالجة الفاقد هي العودة التعليم الحضوري، وتطوير أنظمة بيانات في تحليل نتائج المتعلقة بمستويات الطلبة.

وتناولت دراسة يونس (٢٠١٤) : فاعلية الإشراف التربوي في التحصيل الدراسي بمدارس مرحلة الأساسي الخاصة من وجهة نظر المعلمين في السودان : تناولت الدراسة معرفة مدى فاعلية الإشراف التربوي في التحصيل الدراسي بمدارس تعليم المرحلة الأساسية الخاصة، ونبعت أهمية الدراسة في المساهمة لمعرفة مدى فاعلية الإشراف التربوي ومدى تأثيره في التحصيل الدراسي ودوره في الارتقاء بالعملية التربوية ، والتعرف على قواعد الزيارات الصفية التي ينبغي أن يلتزم بها المشرف التربوي ومعرفة تطبيقه لأساليب الإشراف الفردية والجماعية والتعرف على اهتمامه بالعلاقات الإنسانية ورعاية الطلبة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الاستبيان لجمع المعلومات ، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٢معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى إن المشرف التربوي يلتزم بقواعد زيارة الصف الدراسي ويطبقها بدرجة عالية ، وأساليب الإشراف التربوي تركز على الزيارة الصفية والمقابلة الفردية ، وأن المشرف التربوي يهتم بأساليب الإشراف الجماعية التي تسهم في تطوير أداء المعلم ، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية مستمرة في الإشراف التربوي ، وإقامة ندوات وورش عمل لمناقشة السلبيات والايجابيات في الأداء .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه مسبقا يتضح أن هناك اهتمام بالفاقد التعليمي من حيث أهدافه وأساليبه ومهامه وواقعه ودوره في تحسين سير العملية التعليمية، وقد خرج الباحثون أن الدراسات السابقة ركزت على الجانب الكمي للفاقد التعليمي مثل دراسة أبو البشر (2013) وصمويل (Samuel,2017) وأخضير (2021)، بينما تناولت الجانب الكيفي له دراسة: كانوفان وفالون (Canovan;Fallon ,2021).

وتشابهت الدراسات السابقة في تناولها التركيز على دور المدرسة وأولياء الأمور في معالجة الفاقد التعليمي، ورفع التحصيل الدراسي. واختلفت في أن لكل دراسة أهدافها وإجراءاتها، ومن حيث مجتمع الدراسة الذي سيتم التطبيق فيه.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة بما يلي:

الأطر النظرية للدراسات السابقة في تكوين قاعدة معرفية عن الفاقد، والتحصيل الدراسي

التعرف على دور المدرسة بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

أدوات الدراسة والتي تمثلت أغلبها في الاستبانة كأداة رئيسية لتلك الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة المستخدمة في اختيار العينات وأنواعها.

التعرف على العديد من المجلات العلمية والمراجع التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في أسئلتها، واختبار فرضياتها، اتُّبِع المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وأهدافها؛ وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في تحديد أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي القائم على الشعبة المستقلة على المتغيرات التابع، وهي اختبار التحصيل الدراسي والفاقد التعليمي في مناهج اللغة العربية والرياضيات للصفين الثالث الأساسي والرابع الأساسيين.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية والذي بلغ عددهم (١٥٠٠٠) تلميذًا وتلميذة، حسب إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.

المشاركون في الدراسة:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢٠) تلميذًا وتلميذة منهم (١١) تلميذًا، و(٩) تلميذات من الصف الثالث الأساسي، و(٢٤) تلميذًا وتلميذة منهم (١٢) تلميذًا، و(١٢) تلميذات من الصف الرابع الأساسي اختيروا من مدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي (١-٤)، ويوضِّح الجدول (١) الآتي توزيع الأفراد المشاركين في الدراسة؛ وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي:

جدول (١): توزيع الأفراد المشاركين في الدراسة؛ وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

الصف	النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
الثالث الأساسي	تلميذ	١١	٢٥ ٪
	تلميذة	٩	٢٠,٤٪
الرابع الأساسي	تلميذ	١٢	٢٧,٣ ٪
	تلميذة	١٢	٢٧,٣ ٪

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على تخصيص شعبة مستقلة.

المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات.

أدوات الدراسة:

أولاً: المادة التعليمية

قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي زمني يتضمن موضوعات المناهج الدراسية وتوجيهات حول تدريسها من قبل المعلمات.

تم توجيه المعلمات إلى المرونة في تطبيق البرنامج حسب مستويات التلاميذ وإعطاء مجالًا للإبداع التدريسي الذي يساهم في رفع مستوى تعلم التلاميذ وتفاعلهم في الحصص الدراسية.

ثانيًا: اختباري التحصيل للصف الثالث الأساسي (اللغة العربية والرياضيات):

تمثلت أداة الدراسة الأولى في اختبارين للصف الثالث الأساسي هدفا إلى قياس أداء التلاميذ في تعلم موضوعات اللغة العربية والرياضيات، وقد تم إعدادهما من قبل الباحثين بعد وضع جدول المواصفات لموضوعات المناهج التي تم تدريسها لعينة الدراسة. وتكوّن اختبار اللغة العربية في صورته النهائية من (١٥) سؤال من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (٢٠) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة. كما تكون اختبار الرياضيات في صورته النهائية من (٨) أسئلة من نوع الموضوعي والمقالي القصير شملت المعرفة والفهم وحل المشكلات، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (١٥) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

ثالثًا: اختباري التحصيل للصف الرابع الأساسي (اللغة العربية والرياضيات):

تمثلت أداة الدراسة الثانية في اختبارين للصف الرابع الأساسي هدفا إلى قياس أداء التلاميذ في تعلم موضوعات اللغة العربية والرياضيات، وقد تم إعدادهما من قبل الباحثين بعد وضع جدول المواصفات لموضوعات المناهج التي تم تدريسها لعينة الدراسة. وتكوّن اختبار اللغة العربية في صورته النهائية من (١٥) سؤال من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (٢٠) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة. كما تكون اختبار الرياضيات في صورته النهائية من (١٠) أسئلة من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (١٥) درجات، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

صدق أدوات الدراسة:

وللتحقق من صدق الاختبارات التحصيلية المُعدّة؛ عُرِضت على مجموعة من المُحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والتدريس بلغ عددهم (٨) محكَّمين، والتعرف على رأيهم في مدى صلاحية مفردات الاختبار، ومدى مناسبتها - تربويًّا، ولغويًّا – لتلاميذ الصفين الثالث والرابع دون المستوى التحصيلي العام، وعُدِّلت الاختبارات في ضوء توصياتهم.

ثبات أدوات الدراسة:

تحقق الباحثين من ثبات الاختبارات التحصيلية باستخدام طريقة إعادة الاختبار. حيث تم تطبيق الاختبارات على عينة غير مدرجة في عينة الدراسة شعبة الصف الثالث بلغ عددها (٣٥) تلميذا وتلميذة وشعبة الصف الرابع بلغ عددها (٣٨) بمدرسة زينب بنت قيس الأساسي (١-٤)، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة. بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ معاملات الارتباط بين التطبيقين لكل اختبار كما يظهرها الجدول (٢)، واعتبرت معاملات الثبات مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

جدول (٢): معاملات الثبات لأدوات الدراسة

الصف	الاختبار	النسبة المئوية
الثالث الأساسي	اختبار اللغة العربية	٠,٨٩
	اختبار الرياضيات	٠,٩١
الرابع الأساسي	اختبار اللغة العربية	٠,٩٣
	اختبار الرياضيات	٠,٩٢

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وتحديد متغيراتها؛ قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة؛ للاستفادة منها في بناء الإطار النظري، وبناء البرنامج التدريبي للمعلمات.

بناء أدوات الدراسة وهي الاختبارات التحصيلية، على الصفين الثالث والرابع الأساسيين، والتحقق من صدقها بعرضها على ذوي الخبرة والاختصاص، والتحقق من ثباتها بطريقة إعادة الاختبار لعينة من خارج عينة الدراسة، واستخدام معامل الارتباط بين التطبيقين.

توضيح أهداف الدراسة وأهميتها لمعلمات التلاميذ المشاركين في الدراسة، وتعريفهم بالبرنامج وتدريبهن عليه.

أخذ الموافقات من أولياء أمور التلاميذ للمشاركة في الدراسة وتعريفهم بأهداف الدراسة.

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً.

تطبيق تجربة الدراسة خلال الفترة الزمنية من ١٣ / ٩ /٢٠٢٢ – ١٥ / ١/ ٢٠٢٣م

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بتاريخ ١٦ – ١٧ / ١ / ٢٠٢٣م

جمع البيانات، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة، وتحليلها:

أولًا: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، واستخدام اختبار ويلكوكسن للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Testللمقارنة بين نتائج الأداء التحصيلي لتلاميذ الشعبة المستقلة في الصف الثالث الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة. ويوضح الجدول (٣) هذه النتائج:

جدول (3): نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات

المادة	التطبيق	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
اللغة العربية	القبلي(٦,٣٢)	١٩	١	١	٣,٧٩٠-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٢,٤٧)		١٠,٥	١٨٩		
الرياضيات	القبلي(٧,٢١)		٠	٠	٣,٨٣٢-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٣,٠٥)		١٠	١٩٠		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

تشير نتائج جدول (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الشعبة المستقلة للصف الثالث الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات كلاً على حدة، حيث أشارت النتائج في اختبار اللغة العربية أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (١) بمجموع (١)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٠,٥) بمجموع (١٨٩) وكانت قيمة Z (-٣,٧٩٠) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في اللغة العربية، وفيما يخص نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مادة الرياضيات أظهرت نتائج الجدول (٣) أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (صفر) بمجموع (صفر)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٠) بمجموع (١٩٠) وكانت قيمة Z (-٣,٨٣٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في الرياضيات. ويتبين من هذه النتيجة رفض الفرضية الصفرية المرتبطة بسؤال الدراسة الأول وقبول الفرضية البديلة لها.

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، واستخدام اختبار ويلكوكسن للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Testللمقارنة بين نتائج الأداء التحصيلي لتلاميذ الشعبة المستقلة في الصف الرابع الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة. ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج:

جدول (٤): نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الرابع في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات.

المادة	التطبيق	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
اللغة العربية	القبلي(٣,٧٩)	٢٤	٠	٠	٤,٣٠٢-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٦,٨٣)		١٢,٥	٣٠٠		
الرياضيات	القبلي(١٠,٢١)		٣,٥	٧	٣,٧٨٧-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٣,٧١)		١١,٧٩	٢٢٤		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

توضح نتائج جدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الشعبة المستقلة للصف الرابع الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات كلاً على حدة، حيث أشارت النتائج في اختبار اللغة العربية أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (صفر) بمجموع (صفر)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٢,٥) بمجموع (٣٠٠) وكانت قيمة Z (-٤,٣٠٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في اللغة العربية.

كما أظهرت نتائج الجدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الرابع في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مادة الرياضيات حيث تبين أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (٣,٥) بمجموع (٧)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١١,٧٩) بمجموع (٢٢٤) وكانت قيمة Z (-٣,٧٨٧) وهي ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في الرياضيات.

وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المرتبطة بسؤال الدراسة الثاني وقبول الفرضية البديلة لها.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يعزو الباحثون نتائج السؤالين الأول والثاني، والتغير الإيجابي في تعلم التلاميذ في الشعبتين المستقلتين للصفين الثالث والرابع إلى جملة من العوامل أهما:

وجود أثر واضح في تطبيق برنامج قائم على الشعبة المستقلة لفئة التلاميذ دون المستوى، في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي لدى التلاميذ، حيث ساهم في توضيح المفاهيم والمهارات في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتنمية المهارات المختلفة في المواقف التعليمية؛ مما أدى إلى تغير إيجابي في تعلم التلاميذ.

ساعد وجود التلاميذ في شعبة مستقلة التغلب على الكثير من المشاعر السلبية التي كانت تواجههم في التعلم مع زملائهم ذو التحصيل المرتفع والمتوسط، حيث تطورت مشاعرهم وساهمت في تعلمهم للقراءة وحل المسائل في الرياضيات بشكل ملحوظ.

ساعد وجود الشعب المستقلة المعلمات في التفكير لتحديد أفضل طرائق دمج الطلاب في تقويم أعمالهم، وتطوير استراتيجيات تدريس تتناسب وفئة التلاميذ، ووضع خطط تنفيذية لتتبع التواصل والتفاعل مع التلاميذ؛ بما يحقق العدالة في توزيع الأسئلة، والأنشطة التعليمية المختلفة، وتأمُّل جميع ممارساتهن التدريسية، وإجراءاته؛ لتحقيق تعليم أفضل للتلاميذ.

ساهم وجود التلاميذ في شعبة مستقلة ومتجانسة في مستويات التعلم إلى التنافس فيما بينهم والحصول على فرص للتعلم؛ مما أثر ايجابيًا في زيادة دافعيتهم للعمل الجماعي والتعلم الذاتي.

ساعدت الشعب المستقلة في دعم معلمة الشعبة إلى التعمق في شخصيات التلاميذ، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم؛ وبالتالي سهولة إعداد الخطط الفردية والجماعية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يوصي الباحثون بالتوصيات والمقترحات الآتية:

الاستفادة من فكرة توظيف الشعبة المستقلة لتدريس فئات المتعلمين حسب المستوى التحصيلي؛ لتنمية وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، وتوفير كل السبل لهم لإنجاح العملية التعليمية وتكاملها.

تشجيع المعلمين والمعلمات على تقديم أساليب وطرق تدريسية تتناسب واحتياجات وميول التلاميذ منخفضي ومتوسطي التحصيل، وتهيئة الظروف المناسبة لهم، لتحسين وتطوير أدائهم التحصيلي.

زيادة الاهتمام بفئات التحصيل في الصف الدراسي من خلال ابتكار برامج ومشاريع لتحسين مستواي التحصيل الدراسي لكل فئة، وتعزيز الثقة بقدراتهم، وتعويدهم للتفكير بمستويات إنتاجية أفضل.

إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية تطبيق الشعبة المستقلة على متغيرات بحثية أخرى ذات علاقة بعملية التدريس، ومواد دراسية أخرى.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو البشر. ياسر (2013). أسباب ظاهرة الفاقد التربوي بولاية جنوب كردفان. مجلة الدراسات العليا. جامعة النيلين 159-144(2)

الزغيبي، محمد. (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه. مجلة العلوم التربوية. 33 (3) عدد خاص (التعليم في وقت الطوارئ والأزمات). الصغير، إبراهيم (2004) أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي كما يراها المعلمون في مدينة الزاوية في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان، الخرطوم، السودان

السدمان، عبد الله (2004)، المجلة التربوية، المجلد الثاني عشر، الكويت

الدرديري، عبد المنعم (2005)، الجوانب الاجتماعية والتعليم المدرسي، عالم الكتب، مصر.

خليلية، مراد (2016) فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المجيدل، عبد الله واليافعي، فاطمة (2009)، صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25) العدد (3، 4).

رشوان، حسين (2005). التربية والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية. مصر

خير الله، أحمد (2000)، بحوث نفسية وتربوية، دار النشر التربوي،

علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

الشيخ، بدور (2006) تطوير مقاييس لتغير الذات وحافز التحصيل لفئات التلاميذ متدني التحصيل بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان، السودان.

الصراف، قاسم (2002) القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتب الحديثة، بيروت، لبنان.

زيدان، محمد (1996) التحصيل الدراسي، دار التربية، عمان، الأردن.

عيسوي، عبد الرحمن (1984) علم النفس في المجال التربوي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان.

زهران، حامد (1980) التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

سعيد، رضا (1980) التأخر الدراسي ودور الاخصائي الاجتماعي، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم السودان.

معوض، ميخائيل (1980) القدرات العقلية، مطبعة بيروت، بيروت، لبنان.

السطل، كمال (2006) العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزه، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

علي عبد الكريم (2001) القدرة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعه عدن، اليمن.

عاشور، محمد (2012) المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية. دار المناهل: الرياض، السعودية.

الشهراني، عبد الله. (2015) العوامل المدرسية والاجتماعية والاقتصادية المؤدية لرسوب وتسرب طالب المرحلة الثانوية في محافظة بيشة، دراسة ميدانية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 34(162).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Canovan, C; Fallon, N. (2021) It just isn't priority. 'Will primary science learning loss be forgotten? THE Link: https://2u.pw/fajZQ

Maulyda, M; Erfan, M; Hidayanto, V. (2021). ANALISIS SITUASI PEMBELAJARAN SELAMA PANDEMI COVID-19 DI SDN SENURUS: KEMUNGKINAN TERJADINYA LEARNING LOSS. COLLASE. Creative of Learning Students Elementary Education.4(3) 328-336

Samuel, S. (2017) Factors that in fluence educational Wastage in public secondary schools in Kathiani sub –county, Machakos county, Kenya (Doctoral dissertation). South Eastern University: Kenya.

تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي (مستوى البكالوريوس والدراسات العليا) من قبل الأستاذ والكلية والخريجين في كليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية

Evaluation of Higher Education Programs (Bachelor's Degree and Post- Graduate Studies) in the Point of View of Professors, Faculty and Graduates in Faculties of Administrative Science- Sudanese Universities

أ.د. هدى دياب أحمد صالح ـ كلية العلوم الإدارية ـ جامعة أم درمان الإسلامية ـالسودان

Email: norraa11@yahoo.com

المستخلص:

يهدف البحث لتسليط الضوء على تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا بكليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية، تتمثل مشكلة البحث في أن برامج التعليم العالي ليس ترفا وانما ترفد المجتمع بالكوادر المؤهلة بالمهارات والكفاءات لخدمته وحل مشاكله، هذا لا يتم إلا عن طريق تضمين آراء الأطراف الأخرى مثل الخريجين والخبراء والجهات المستفيدة من الخرجين في تقويم البرامج الدراسية، اهمية البحث تنبع من اهمية مشاركة الأطراف الأخرى في تقويم البرامج الدراسية بالتعليم العالي، واهمية ربط المخرجات برؤية ورسالة وأهداف الجامعة، اختبر البحث الفرضيات التالية: **1-هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والأستاذ، 2- هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والخريجين، 3-هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والكية**، تم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، استخدم في البحث المنهج العلمي الوصفي، استخدمت أداة الاستبيان كأداة رئيسية في جمع بيانات البحث، توصل البحث لمجموعة من النتائج منها: لا توجد اي مشاركة من الأطراف الأخرى مثل الخريجين والجهات المستفيدة منهم في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي، وأوصى البحث بمجموعة من التوصيات منها: يجب تضمين لائحة التعليم العالي ضرورة مشاركة جميع الأطراف المستفيدة من مخرجات التعليم العالي في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: البرامج الدراسية، التعليم العالي، كليات العلوم الإدارية

Abstract:

Research aims to light on asses of study programs in higher education at bachelor's and postgraduate levels in the faculties of administrative sciences, Sudanese Universities. Research problem, higher education programs are not a luxury, but provide the society with qualified, skills and competencies to serve it and solve its problems. Done that only by including opinions of other parties, such as graduates, experts, beneficiaries of the graduates, to ass's academic programs. Importance of research stems from importance of the participation other parties in asses of study programs in higher education, and importance of linking the outputs to the vision, mission and goals of the university. Research tested the hypotheses: Statistically significant relationship between the asses of study programs in higher education and the professor, and graduates, and grautery. Data analyzed using statistical package program (SPSS), descriptive scientific method was used in the research, questionnaire used a main tool in collecting research data. Research reached a set results, including: No participation from other parties such as graduates and beneficiaries in evaluating study programs in higher education. Research recommended including: Regulation of higher education should include need for the participation all parties benefiting from outputs higher education in evaluating study programs higher education.

Keywords: study programs, higher education, colleges of administrative sciences

مفهوم التعليم العالي:

التعليم العالي أحد المراحل المهمة والمتقدمة من السلم التعليمي التي تعتمد أسلوبا ومبدأ مهما من أجل تنفيذ السياسة التربوية للبلد (النادي، صفحة 1)، التعليم العالي ليس ترفا وانما من خلاله اكتساب المهارات وزيادة المعارف المستجدة للعمل في المجتمع، ومن سلبيات التعليم العالي لا يوجد فيه ربط العلم بالعمل من خلال توصيف المقررات التي تدرس فيه وانما يتم اتخاذه كوسيلة لكسب العيش وخاصة في الدول العربية، ومؤسسات التعليم العالي هي الجامعات والجامعة هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة واعراف وتقاليد أكاديمية معينة وتتمثل وظائفها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تتألف من مجموعة من الكليات والأقسام والوحدات ذات الطبيعة العلمية المتخصصة (باكير، -، صفحة 1).

البرامج الدراسية في التعليم العالي:

مفهوم البرامج الدراسية أو البرنامج الدراسي أو البرنامج العلمي يطلق عليه احيانا بالبرامج التعليمية ويقصد بها تنظيم بنائي تربوي، أي أن البرامج التعليمية هي تنظيم لأنشطة التعليم في مجال ما يقوم على أهداف محددة سلفا في إطار كبير هو المنهج فالبرنامج التعليمي أو الدراسي هو مكون من مكونات المنهج (الخطاط، 2015).، وتنقسم البرامج الدراسية في التعليم العالي إلى: برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، وعرف أيضا البرنامج العلمي بأنه مجموعة من الأنشطة والعمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكراراها ومن المفترض أن تؤثر هذه البرامج تأثيرا ايجابيا في مجموعة معينة من الأفراد ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة والنظام التعليمي (الجودة، صفحة 1). برامج الدراسات العليا أصبحت هي التي تزود المجتمعات في الدول المختلفة بالمفكرين والعلماء، وتساهم هذه البرامج في تطوير البحث العلمي ونقل المعرفة الإنسانية، وتساعد في سد احتياجات الجامعات من الكادر التدريسي المتخصص (النادي، صفحة 3) وتتنوع برامج الدراسات العليا لتشمل برامج ومجالات علمية متعددة تختلف باختلاف أنواع البحوث التي تجرى، منها في مجال العلوم الأساسية والذي يهدف إلى التعمق في المعرفة العلمية والتطبيقية وتنمية قدرات الإنسان على فهم القوانين العلمية الأساسية ومنها مجال العلوم التطبيقية الذي يهدف إلى التوصل إلى الاكتشافات العلمية والتي تستخدم لأغراض علمية تطبيقية ومنها مجال التقويم الذي يهدف إلى تطوي الممارسات العملية في المجتمع (علامة، 1998، صفحة 2).

مفهوم التقويم والتقويم الأكاديمي للبرامج الدراسية:

يجب التفرقة بين كلمة التقويم والتقييم، الكتابات الإنجليزية تستخدم كلمة assess, evaluation وهي تدل على الفعل بمعنى تقييم وتقويم في نفس الوقت، بينما هنالك فرق في الكلمتين في اللغة العربية حيث تستخدم كلمة تقييم بمعنى التثمين وكلمة تقويم بمعنى للشيء الذي يقاس بالساعات والأيام والسنوات أو بمعنى تعديل وتصحيح الشيء، وهذا في المصطلح الانجليزي يعني Almanac، وتقويم البرامج الدراسية وخدماتها ظهر منذ العام (1960م)، والبرامج الدراسية في التعليم العالي يتم تقويمها ذاتيا، حيث تتم عمليات الفحص والتقويم والمراجعة من قبل القائمين على البرنامج وهم أستاذات وأساتذة المقررات، ويتم ذلك بتحديد المحكات وما يجب أن يكون عليه البرنامج في ضوء محددات الإطار الاستراتيجي، ثم تقويم البرنامج ومكوناته وعملياته ومخرجاته في ضوء تلك المحكات. (نورة، 2013، صفحة 4)، يرى احد الكتاب بأن تقويم البرامج الدراسية ضرورة تمليها التغيرات المتسارعة في العلم والتحصيل والخدمات لكسب المهارات، (Darussalam, 2010, p. 56) والتقويم الأكاديمي للبرامج الدراسية يتم في مرحلة تكوين البرنامج (Formative Evaluation) ومرحلة ما بعد تنفيذ البرنامج(Summative Evaluation)(Ball, 2017, p. 341) وفي كل مرحلة تشمل عناصر ثلاثة مكملة لبعضها البعض وهي: التقويم الذاتي من قبل الأساتذة والطلبة المنتمين للبرنامج أو القسم العلمي، وتقويم المستفيدين وهم جهات التوظيف التي يلجأ إليها خريجي البرنامج وتستفيد من مخرجاته الأخرى كالأبحاث والاستشارات، وتقويم النظراء وهم المشهود لهم بالمكانة والأكاديمية والمهنة في مجال اختصاص البرنامج من قبل العشيرة العلمية للحقل (الكويت، دون ، صفحة 1) ومشاركة الطلاب في تصميم وتنفيذ وتقويم المقررات الدراسية بطريقة منفتحة، متابعة الأقسام المعنية للخريجين في المجتمع وفتح قنوات مع مؤسسات المجتمع المدني يجعل البرنامج الدراسي أكثر فائدة ومنفعة (النادي، صفحة 79)، يرى بعض الكتاب أنه يجب وضع معايير لتقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي(Moon, p. 1) ، لكي لا تترك عملية التقويم ومشاركة الأخرين مجال للتنظير (Austen, 2021, p. 20).

إجراءات التقويم للبرامج الدراسية:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التقويم من جوانب شتى مثل دراسة القرعاوي تناولت تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس (موسى، 1999)، ودراسة النادي تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين (النادي)، تعتبر هذه الدراسة الأولى في رؤية مدى مشاركة الأطراف الأخرى في تقويم البرامج الدراسية على مستوى التعليم العالي للبكار يوس والدراسات العليا.

ومن خلال عناصر التقويم الثلاثة المذكورة تتم إجراءات تقويم البرامج الدراسية كالآتي:

- في التقويم الذاتي تكَّون لجنة لتحديد أهداف البرنامج وتقويم ونوعية البرنامج في ضوء هذه الأهداف واقتراح خطط العمل، وهنالك غرضان اساسيان من القيام بذلك وهما اللذان يقودان إلى تطوير البرنامج:

أ- تعميق شعور ومعرفة كافة المشتركين في البرنامج بمحتوى وطبيعة البرنامج وأسلوب طرحه.

ب- ويجب أن تهتم عملية التقويم الذاتي بشرح وتقويم البيانات وليس جمعها فقط، كما يجب مراعاة احتياجات ومتطلبات المدير للشؤون العلمية، ومساعدة الأطراف الأخرى المعنية في عملية التقويم، عميد الكلية، عميد الدراسات العليا واساتذة الكلية وذلك عند إعداد المادة التي يتضمنها التقرير.

والتقرير يتألف من الآتي:

- تحديد أهداف البرنامج.
- عرض لصحائف التخرج الدراسية ونقد وتحليل مدى ملاءمتها للمعارف والمهارات المطلوبة للتخصص.
- التنظيم الإداري داخل القسم: الهيئة التدريسية والقوى الإدارية والفنية المساندة الوحدات المعاونة واللجان.
- التسهيلات المتاحة من مختبرات تدريسية وبحثية ومكاتب وأجهزة رئيسية ومكتبة.
- تحديد وتحليل المشاكل التي تعيق التغير والتطور واقتراح الحلول.
- دراسة أداء الطالب والمعوقات التي تواجه تحصيله الكافي.
- شرح وتحليل الأساليب المتبعة لتقييم الطالب والوسائل المستخدمة لضمان التحصيل الأكاديمي المتميز.
- السير الذاتية لأعضاء هيئة التدريس وتحليل كمي لمساهمتهم في العملية التدريسية والأبحاث
- بيانات إحصائية تاريخية عن البرنامج ومخرجاته من طلبه وأبحاث ونحوها.
- توصيات عامة ومحددة للنهوض بالبرنامج وتطويره.

أما تقويم المستفيدين: في هذه المرحلة يتم استقصاء آراء المستفيدين من البرنامج مثل الطلاب الخريجين، وذلك لتحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق تطلعات الجهات المستفيدة وخدمة العمل ويتم ذلك عن طريق تصميم وتوزيع استبانات خاصة لهذا الغرض واخضاع نتائجها للتحليل من قبل لجنة التقويم الذاتي، و على مستوى القسم مهمة تحديد الجهات التي تقوم بتوظيف الخريجين وإجراءات الاتصالات اللازمة معها لتسير إجراء الدراسات وذلك بالتنسيق مع مركز التقييم والقياس (أن وجد) ويتولى المركز مسؤولية تحليل البيانات وصياغة التقارير وإدراجها في تقرير موحد يسمى تقويم البرنامج.

أما تقويم النظراء: فيتم كالآتي: يمكن للنظراء كمراقبين خارجيين التعرف على جوانب القوة والضعف في برنامج ما وتقويم خطط العمل بفاعلية تفوق احيانا تلك التي يتمتع بها المشتركون في البرنامج وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية.

كليات العلوم الإدارية: تتكون كليات العلوم الإدارية من عدة أقسام على حسب ما تهدف له الكلية من خريجين، مثلا كلية العلوم الإدارية بجامعة أم درمان الإسلامية تتكون من ثلاثة أقسام قسم المحاسبة وقسم إدارة الأعمال وقسم التسويق، وبعض الجامعات مواد العلوم الإدارية داخل كلية الاقتصاد ويسمى بالقسم مثل قسم المحاسبة بكلية الاقتصاد وقسم التأمين بكلية التجارة بجامعة النيليين، والعلوم الإدارية كعلوم تتكون من عدد من المواد تهتم بالجانب التجاري وجانب المال في العمل كلها مواد تحتاج للتطبيق العملي واكتساب المهارات في كتابة التقارير المحاسبية والإدارية، منها مثلا في جانب المواد المحاسبية تشمل المحاسبة المالية والمحاسبة المتوسطة ومحاسبة المعايير الدولية والمراجعة والتحليل المالي والتأمين ومعايير المحاسبة ومعايير المراجعة ، أما مواد قسم إدارة الأعمال تتكون من مواد الإدارة وإدارة التغير وإدارة الأفراد والإعلان والعلاقات العامة وغيرها من المواد الإدارية أما قسم التسويق فيدرسون فيه التسويق الإلكتروني إدارة المنتج والعلامة التجارية كمواد تخصص، والدارس لمواد العلوم الإدارية يدرس في الفصل الأول

حتى الفصل الرابع مواد مشتركة مثل المحاسبة الإدارية ومبادئ الإدارة وأخلاقيات العمل، بالإضافة لمواد الجامعة ومواد التعليم العالي، ودخلت برامج الكمبيوتر في كثير من تلك العلوم(Le, 2007, p. 1) مثل المحاسبة والمراجعة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني ونظم المعلومات المحاسبية والإدارية الإلكترونية، أما على مستوى الدراسات العليا وهي كلية خاصة كوحدة تضمن كل مواد الدراسات العليا للكليات جمعها بالجامعة من ضمنها كليات العلوم الإدارية، وتقوم الكلية باقتراح البرامج الدراسية التي ترغب الكلية في تدريسها لطلاب الدراسات العليا ومن ثم تقوم كلية الدراسات العليا بإجازتها من التعليم العالي لتنفيذها ويقوم اساتذة كليات العلوم الإدارية بالتدريس لتلك المواد، مما يتطلب القيام بتقويم البرامج الدراسية على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا من قبل الكلية وطلابها والجهات المستفيدة من خريجي البكالوريوس والدراسات العليا.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

أ-: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث المجتمع الذي سيتم اختياره لإجراء البحث عليه، ويجب أن يكون ممثل لمجتمع البحث بطريقة جيدة، ويتم اختيار عينة عشوائية بسيطة منه التي تكون فيها الفرصة متاحة لجميع أفراد مجتمع البحث في الظهور.

ب: عينة البحث: تتكون عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس من جامعة أم درمان الاسلامية وجامعة النيلين وجامعة الزعيم الازهري، وجامعة القراءان الكريم، حيث تم توزيع (30) استبانة على أفراد عينة البحث، وتم استلامها كلها بنسبة (100%) كما هو موضح في الجدول (1) أدناه:

جدول (1) الاستبانات الموزعة والمعادة

البيان	العدد	النسبة%
الاستبانات الموزعة للمستجيبين	30	100
الاستبانات التي تم إرجاعها	0	0.0
الاستبانات غير الصالحة للتحليل	0	0.0
الاستبانات الصالحة للتحليل	**30**	**100**

ج: فرضيات البحث: يتكون نموذج البحث من ثلاث فرضيات أساسية والفرضية الرابعة لعمل العلاقات بين متغيرات الفرضيات الثلاث والبرامج الدراسية وتم قياس كل فرضية من تلك الفرضيات بعد دمج العبارات كما وموضح في الجدول (2) أدناه:

جدول (2) يوضح عبارات الفرضيات لكل فرضية

رقم الفرضية	الفرضيات	عدد العبارات
الأولى	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.	10
الثانية	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.	10
الثالثة	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والخريجين.	10
الرابعة	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج في البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.	10
مجموع العبارات		**40**

وقد اعتمد البحث في إعداد هذا القسم على مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، الذي يتراوح بين (موافق بشدة– غير موافق بشدة)، وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في البحث كالآتي:

- الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات المفردة على العبارات.

جدول (3) يبين إعطاء كل درجة من درجات مقياس ليكرت الخماسي وزن ترجيحي كالآتي

مستوى الموافقة	الوزن	قيمة المتوسط الحسابي
أوافق بشدة	5	4.21 الى 5.00
أوافق	4	3.41 الى 4.20
محايد	3	2.61 الى 3.40
لا أوافق	2	1.81 الى 2.60
لا أوافق بشدة	1	1.00 الى 1.80

د-: اسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في البحث: تم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثَمَّ تفريغ البيانات التي تمَّ جمعها من خلال الاستبانة وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for "Social Sciences"، ومن ثَمَّ تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات البحث.

هـ: أداة البحث: اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والتي تتكون من قسمين رئيسين:

القسم الأول: يشمل البيانات الخاصة بأفراد عينة البحث وهي:

1-العمر. 2-المؤهل العلمي. 3- التخصص العلمي. 4- المؤهل العملي. 5- البرنامج الذي أُدرس فيه. 6- سنوات الخبرة.

القسم الثاني: يشمل على فرضيات البحث الأساسية وهي ثلاث فرضيات.

و-: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أساليب الإحصاء الوصفي وهي لوصف خصائص مفردات عينة البحث من خلال عمل جداول تكرارية تشمل التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية لمتغيرات البحث وللتعرف على الاتجاه العام لمفردات العينة بالنسبة لكل متغير على حده، والانحراف المعياري لتحديد مقدار التشتت في إجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة عن المتوسط الحسابي، ولتحقيق أهداف البحث واختبار فرضيات البحث تمَّ استخدام الأساليب الأدوات الإحصائية التالية:

1. معامل الفا كرونباخ لقياس صدق وثبات الاستبانة.
2. المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى استجابة أفراد وحدة المعاينة عن متغيراتها.
3. الانحراف المعياري لقياس درجة تباعد استجابات أفراد وحدة المعاينة عن وسطها الحسابي.
4. معادلة طول الفئة والتي تقضي بقياس مستوى الاهمية لمتغيرات البحث.
5. اختبار (t) وذلك للتحقق من معنوية فقرات الاستبانة المعدة مقارنة بالوسط الفرضي.
6. تحليل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.
7. تحليل نموذج الانحدار الخطي لقياس العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

ز-: اختبار الصدق والثبات:

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، ويستخدم لقياس الثبات "معامل الفا كرونباخ" (Cronbach,sAlpha)، والذي يأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد صحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساويةً للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد صحيح، أي أن زيادة معامل الفا كرونباخ تعني زيادة مصداقية البيانات من عكس نتائج العينة على مجتمع البحث، لذا قامت الباحثة باختبار الثبات لعبارات الاستبيان على كل عبارة من عبارات الاستبيان كما موضح بالجداول (4)التالية:

جدول (4) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الأولى

العبارات	الفا كرونباخ
من قبل أستاذ البرنامج.	0.84
من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج.	0.82
من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع أستاذ البرنامج.	0.81
من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج.	0.84
من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى.	0.85
من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج.	0.82
من أساتذة الكلية كلهم.	0.80
من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية.	0.83
باجتماع أستاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج.	0.83
من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة.	0.81
إجمالي العبارات	**0.82**

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (4) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الأولى أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.82) وهو ثبات مرتفع.

جدول (5) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الثانية

العبارات	الفا كرونباخ
من مجلس الكلية	0.82
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية امتحان	0.84
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية	0.83
توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي	0.83
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها	0.82
عن طريق المنسق للبرنامج.	0.84
عن طريق التقويم العام للجامعة.	0.81
من خلال ملاحظات مجلس الاساتذة.	0.83
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم.	0.83
كل أربعة سنوات وفق اللائحة.	0.84
إجمالي العبارات	**0.85**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (5) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الثانية أكبر من (0.80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.85) وهو ثبات مرتفع.

جدول (6) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الثالثة

العبارات	الفا كرونباخ
تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الطلاب الفردية	0.82
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر	0.81
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية	0.84
توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي	0.83
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني.	0.83
المنسق مع الطلاب.	0.81
عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الطلاب.	0.82
من خلال ملاحظات الطلاب المرفوعة للشؤون العلمية.	0.84
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الطلاب.	0.81
كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الطلاب.	0.85
إجمالي العبارات	**0.81**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (6) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات نجد ان قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الثالثة أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل

عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.81) وهو ثبات مرتفع. مما يدل على أنه يمكن تطبيق عبارات الفرضيات على مجتمع أكبر.

جدول (7) يوضح نتائج اختبار الفا كرونباخ علاقة المتغيرات

العبارات	الفا كرونباخ
وفق سوق العمل.	0.82
وفق قوانين الكلية.	0.84
وفق ملاحظات الطلاب.	0.81
وفق الاستاذ.	0.83
وفق ملاحظات سنوات الخبرة للأساتذة.	0.850
وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة.	0.84
وفق اللوائح والقوانين للجامعة.	0.85
وفق سياسات الدولة.	0.83
وفق التغيرات المستجدة.	0.81
وفق التخصص.	0.83
إجمالي العبارات	**0.82**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (7) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الرابعة أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.82) وهو ثبات مرتفع.

التوزيع التكراري والنسب المئوية للبيانات الشخصية:

1. توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر:

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير العمر

العمر	العدد	النسبة%
اقل من30سنة	0	0.00
30سنة وأقل من 40سنة	12	40.0
40 سنة وأقل من50سنة	9	30.0
50 سنة وأقل من 60سنة	7	23.3
60سنة فأكثر	2	6.7
المجموع	30	%100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (8) أعلاه أن أفراد عينة البحث الذين أعمارهم من 30سنة وأقل من 40 سنة حيث بلغت نسبتهم (40.0%)، بينما الذين أعمارهم من40 سنة وأقل من50سنة فقد بلغت نسبتهم (30.0%)، والذين أعمارهم من 50سنة وأقل من 55 سنة فقد بلغت نسبتهم (14%)، والذين أعمارهم من50 سنة وأقل من 60سنة فقد بلغت نسبتهم (23.3%)، أما الذين أعمارهم60 سنة فأكثر فقد بلغت نسبتهم (6.7%)، يلاحظ على الإجابات صدرت من فئة مدركة لمعنى الاسئلة.

توزيع افراد عينة أفراد البحث حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (9) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
دبلوم عالي	1	3.3
ماجستير	6	20.0
دكتوراه	20	66.7
بروفيسور	3	10.0
أستاذ كرسي	0	0.00
المجموع	30	% 100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (9) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث مؤهلهم العلمي دكتوراه حيث بلغت نسبتهم (66.7%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (20.0%)، بينما نسبه الذين مؤهلهم العلمي بروفيسور فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، أما نسبه الذين مؤهلهم العلمي دبلوم عالي فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، يلاحظ بأن الإجابات لها مدلولها العلمي لأن أكثر نصف أفراد العينة من حملة الدكتوراه من اعضاء هيئة التدريس.

2. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي:

جدول (10) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة%
محاسبة	17	56.7
إدارة الأعمال	10	33.3
اقتصاد	1	3.3
لغة انجليزية	1	3.3
علوم رياضيات	1	3.3
المجموع	30	% 100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (10) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث تخصصهم العلمي محاسبة حيث بلغت نسبتهم (56.7%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين تخصصهم العلمي الاقتصاد (3.3%)، أما نسبه الذين تخصصهم العلمي لغة انجليزية فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، ونسبه الذين تخصصهم العلمي إدارة الأعمال فقد بلغت نسبتهم (33.3%)، أما نسبه الذين تخصصهم العلمي علوم رياضيات فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، مما يدل على أن إجابات عينة أفراد البحث لها مدلولها العلمي في البحث.

3. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العملي:

جدول (11) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العملي

المؤهل العملي	العدد	النسبة%
عميد كلية	3	10.0
رئيس قسم	7	23.3
عضو لجنة الجودة والاعتماد	0	0.00
عضو لجنة التقويم	0	0.00
عضو هيئة تدريس/ استاذ	18	60.0
مدير جامعة	1	3.3
نائب وكيل	1	3.3
المجموع	30	% 100

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (11) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث مؤهلهم العملي عضو هيئة تدريس/ أستاذ حيث بلغت نسبتهم (60.0%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين مؤهلهم العملي رئيس قسم (23.3%)، ونسبه الذين مؤهلهم العملي مدير جامعة فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، ونسبه الذين مؤهلهم العملي نائب وكيل فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، أما نسبه الذين مؤهلهم العملي عميد كلية فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، الإجابات لها مدلولها العلمي والعملي.

4. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير البرنامج الذي أدرس فيه:

جدول (12) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب البرنامج الذي أدرس فيه

البرنامج	العدد	النسبة%
بكالوريوس	10	33.3
دراسات عليا	7	23.3
معاً	13	43.3
المجموع	30	% 100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (12) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث البرنامج الذي يدرسون فيه بكالوريوس ودراسات عليا حيث بلغت نسبتهم (43.3%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين يدرسون بكالوريوس (33.3%)، أما نسبه الذين يدرسون دراسات عليا فقد بلغت نسبتهم (23.3%)، مما يدل على أن إجابات أفراد عينة البحث صدرت من الفئة التي يعتمد عليها في تنفيذ البرامج الدراسية.

5. توزيع افراد عينة البحث حسب متغير المسمى سنوات الخبرة:

جدول (13) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
اقل من 5 سنوات	1	3.3
5 سنوات واقل من 10 سنوات	10	33.3
10 سنوات واقل من 15 سنة	4	13.3
15 سنة واقل من 20 سنة	3	10.0
20سنة فأكثر	12	40.0
المجموع	30	%100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول(13)أعلاه أن غالبية أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم 20سنة فأكثر بلغت نسبتهم (40.0%)، والذين سنوات خبرتهم 10 سنوات واقل من 15 سنة فقد بلغت نسبتهم (13.3%)،والذين سنوات خبرتهم 5 سنوات وأقل من 10 سنوات فقد بلغت نسبتهم (33.3%)، بينما الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، أما الذين سنوات خبرتهم 15 سنة واقل من 20 سنة فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، يدل على أن إجابات عينة أفراد البحث لها مدلولها العلمي لأنها صدرت من اعضاء هيئة التدريس لهم خبرة طويلة في تدريس مواد العلوم الإدارية.

اختبارات الفرضيات:

❖ **الفرضية الأولى: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.

فرض البحث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الأولى وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (الأستاذ) والمتغير المستقل ويمثله (تقويم البرامج الدراسية)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (14) أدناه:

جدول (14) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الأولى

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
من قبل أستاذ البرنامج	3.49	0.64	5	أوافق
من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج	3.46	0.59	7	أوافق
من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع استاذ البرنامج	3.43	0.72	9	أوافق
من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج	4.22	0.65	4	أوافق بشدة
من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى	4.26	0.58	2	أوافق بشدة
من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج	3.42	0.63	10	أوافق
من أساتذة الكلية كلهم	3.44	0.60	8	أوافق
من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية.	4.23	0.57	3	أوافق بشدة
باجتماع أستاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج.	3.47	0.66	6	أوافق
من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة.	4.28	0.71	1	أوافق بشدة

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (14) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من قبل أستاذ البرنامج) (3.49)، بانحراف معياري قدرة (0.64)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج) (3.46)، بانحراف معياري قدرة (0.59)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع أستاذ البرنامج) (3.43)، بانحراف معياري قدرة (0.72)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج) (4.22)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى) (4.26)، بانحراف معياري قدرة (0.58)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج) (3.42)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من أساتذة الكلية كلهم) (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.60)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية) (4.23)، بانحراف معياري قدرة (0.57)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (باجتماع استاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج) (3.47)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة) (4.28)، بانحراف معياري قدرة (0.71)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.

جدول (15) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الأولى

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.	0.23	27.14	0.01
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.85		
F	31.37		
Sig F	0.00		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (15) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(R) (0.85) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.23)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي وقوي بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (27.14) بمستوى دلالة معنوية (0.01)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.37) بمستوى دلالة معنوية (0.00)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، **وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول فرض البحث والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.**

❖ **الفرضية الثانية: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.

فرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثانية وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (الكلية) والمتغير المستقل ويمثله (تقويم البرامج الدراسية)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (16) أدناه:

جدول (16) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثانية

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
من مجلس الكلية.	54.2	0.85	2	أوافق بشدة
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر.	3.38	0.61	10	محايد
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية.	70.3	0.69	3	أوافق
توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي.	53.3	0.63	6	أوافق
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها.	62.3	0.69	4	أوافق
عن طريق المنسق للبرنامج.	56.3	0.75	5	أوافق
عن طريق التقويم العام للجامعة.	43.3	0.61	9	أوافق
من خلال ملاحظات مجلس الأساتذة.	73.4	0.71	7	أوافق
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم.	4.29	0.74	1	أوافق بشدة
كل أربعة سنوات وفق اللائحة.	3.44	0.64	8	أوافق

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (16) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من مجلس الكلية) (4.25)، بانحراف معياري قدرة (0.85)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر) (3.38)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.

3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية) (3.70)، بانحراف معياري قدرة (0.69)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي) (3.53)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها) (3.62)، بانحراف معياري قدرة (0.69)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق المنسق للبرنامج) (3.56)، بانحراف معياري قدرة (0.75)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق التقويم العام للجامعة) (3.43)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات مجلس الأساتذة) (3.47)، بانحراف معياري قدرة (0.71)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم) (4.29)، بانحراف معياري قدرة (0.74)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (كل أربعة سنوات وفق اللائحة) (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.60)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.

جدول (17) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الثانية

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.	0.29	30.64	0.02
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.87		
F	32.93		
Sig F	0.01		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (17) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) (0.87) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.29)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (30.64) بمستوى دلالة معنوية (0.02)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (32.93) بمستوى دلالة معنوية (0.01)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، **وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول فرض البحث والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.**

❖ **الفرضية الثالثة: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.

فرض البحث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثالثة وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (تقويم البرامج الدراسية) والمتغير المستقل ويمثله (الطلاب)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (18) أدناه:

جدول (18) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثالثة

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الخريجين الفردية.	2.59	0.52	8	لا أوافق
توزع الإدارة استبانة على الخريجين لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر.	33.3	0.70	6	محايد
تجتمع الادارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية.	3.40	0.54	2	محايد
توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي.	48.3	0.66	1	أوافق
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني.	31.3	0.59	7	محايد
المنسق مع الخريجين.	34.3	0.61	5	محايد
عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الخريجين.	36.3	0.68	4	محايد
من خلال ملاحظات الخريجين المرفوعة للشؤون العلمية.	57.2	0.48	9	لا أوافق
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الخريجين.	2.55	0.49	10	لا أوافقا
كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الخريجين.	39.3	0.65	3	محايد

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج (SPSS)،2023م

يتضح من الجدول (18) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الطلاب الفردية) (2.59)، بانحراف معياري قدرة (0.52)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون على ذلك.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع الادارة استبانة على الطلاب لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر) (3.33)، بانحراف معياري قدرة (0.70)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية) (3.40)، بانحراف معياري قدرة (0.54)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي) (3.48)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني) (3.31)، بانحراف معياري قدرة (0.59)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (المنسق مع الطلاب) (3.34)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الطلاب) (3.36)، بانحراف معياري قدرة (0.68)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات الطلاب المرفوعة للشؤون العلمية) (2.57)، بانحراف معياري قدرة (0.48)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون.

9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الطلاب) (2.55)، بانحراف معياري قدرة (0.49)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الطلاب) (3.39)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.

جدول (19) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الثالثة

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.	0.19	28.52	0.11
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.49		
F	31.02		
Sig F	0.07		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج SPSS،2023م

يتضح من الجدول (19) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) (0.49) وهي قيمة ضعيفة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.19)، وهذه دلالة على وجود أثر ضعيف بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.
2. عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (28.52) بمستوى دلالة معنوية (0.11)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.02) بمستوى دلالة معنوية (0.07)، وجميع قيم مستوى المعنوية أكبر من مستوى ال معنوية5 (%)، **وعليه يتم قبول فرض العدم ورفض فرض البحث والذي يشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.**

❖ **علاقات متغيرات الفرضيات مع البرامج الدراسية**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

فرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (تقويم البرامج الدراسية) والمتغير المستقل ويمثله (المتغيرات الأخرى)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في الجدول (20) أدناه:

جدول (20) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعلاقات متغيرات الفرضيات مع البرامج الدراسية

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
وفق سوق العمل	4.24	0.65	3	اوافق بشدة
وفق قوانين الكلية	4.22	0.74	4	اوافق بشدة
وفق ملاحظات الطلاب	3.46	0.67	9	اوافق
وفق الاستاذ	3.44	0.68	10	اوافق
وفق ملاحظات سنوات الخبرة للاساتذة	3.53	0.63	5	اوافق
وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة.	4.27	0.70	1	اوافق بشدة
وفق اللوائح والقوانين للجامعة.	4.25	0.66	2	اوافق بشدة
وفق سياسات الدولة.	3.48	0.64	8	اوافق
وفق التغيرات المستجدة.	3.50	0.72	6	اوافق
وفق التخصص.	3.49	0.61	7	اوافق

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج SPSS،2023م

يتضح من الجدول (20) أعلاه أذا تم ترتيب المتغيرات الأخرى يلاحظ ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة)** (4.27)، بانحراف معياري قدرة (0.70)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(1)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق اللوائح والقوانين للجامعة)** (4.25)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(2)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق سوق العمل)** (4.24)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(3)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق قوانين الكلية)** (4.22)، بإحراف معياري قدرة (0.74)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(4)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق ملاحظات سنوات الخبرة للأساتذة)** (3.53)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(5)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
6. . بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق التغيرات المستجدة)** (3.50)، بالإحراف معياري قدرة (0.72)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(6)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق التخصص)** (3.49)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(7)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق سياسات الدولة)** (3.48)، بانحراف معياري قدرة (0.64)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(8)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق ملاحظات الخريجين)** (3.46)، بانحراف معياري قدرة (0.67)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(9)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة **(وفق الأستاذ)** (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.68)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة **(10)** بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.

جدول (21) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الرابعة

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج في البكالوريوس والمتغيرات الأخرى.	0.24	29.18	0.00
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.89		
F	31.52		
Sig F	0.02		

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (21) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(R) (0.89) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار **(B)** (0.24)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي بين تقويم البرامج في البكالوريوس والمتغيرات الأخرى.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (29.18) بمستوى دلالة معنوية (0.00)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.52) بمستوى دلالة معنوية (0.02)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

بالرغم من اهمية الاستاذ والخريج في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي يلاحظ بأنهم جاءوا في المرتبة الاخيرة (10-9) مما يدل على أن كليات العلوم الإدارية لا تحدث برامجها وفق المستجدات التي تظهر في المجتمع والتي لا يكون مدركها إلا الاساتذة والخريجين.

النتائج:

- تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي يتم وفق متطلبات هيئة الاعتماد وضمان الجودة، ولكن دون أخذ آراء المشاركين في البرنامج من الخريجين، مما يعنى بأن البرنامج تم وضعه بطريقة نظرية دون استصحاب الجانب العملي.
- لا يشارك في تقويم البرامج الدراسية في كليات العلوم الإدارية الخرجين ولا الجهات المستفيدة من الخريجين، وهذا قد يضعف البرنامج مما يجعله غير مواكب لمستجدات المجتمع وخاصة في مجال الكفاءات والمهارات التي تعمل على حل المشاكل التي تستجد في المجتمع.
- لقد دخلت العديد من التغيرات على مقررات العلوم الإدارية مثل البرامج الإلكترونية مما يتطلب معرفة ما تحتاجه الجهات التي تستفيد من الخرجين من مهارات وكفاءات.
- للأستاذ دور كبير في تقويم البرامج الدراسية بكليات العلوم الإدارية سواء في مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا وذلك لما يتصف به من علم وخبرة وكفاءة، لكن دوره هذا لا يظهر إلا من خلال مجلس الاساتذة حيث تطرح المشاكل لحلها.
- لكليات العلوم الإدارية دور كبير في تقويم البرامج الدراسية في برامج التعليم العالي وذلك بحكم دورها في العملية التعليمية، من إعداد البرامج الدراسية على مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا..
- ليس لطلاب العلوم الإدارية دور في تقويم البرامج الدراسية.
- تقويم البرامج الدراسية من قبل المشاركين في العملية التعليمية للتعليم العالي من أساتذة وخريجين وجيهات خارجية لم يأخذ مكانه الطبيعي في كليات العلوم الإدارية بعد.

التوصيات:

التقويم للبرامج الدراسية ضرورة يمليها الواقع المتغير لذلك:

- ضرورة قيام هيئة الاعتماد وضمان الجودة والكليات بمشارك الخرجين في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.
- أخذ ملاحظات الأساتذة في الاعتبار عند تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.
- يجب مشاركة الجهات الخارجية التي تستوعب الخرجين في وظائفها المختلفة في تقويم البرامج
- وذلك بالمشاركة في مجالس الكلية عند إعداد البرامج الدراسية في التعليم العالي
- يجب أن تكون هنالك لجنة دائمة تعني بضرورة استقصاء آراء الجهات الخارجية والخريجين ومد هيئة -القيام بالعديد من الدراسات حول هذا الموضوع ووضع المؤشرات والقياسات والمعايير التي تحكم عملية التقويم بطريقة منهجية وعلمية الاعتماد وضمان الجودة والكلية بهذه المعلومات التي سوف تطور البرنامج من الناحية النظرية والعملية.

المراجع:

ابتهاج النادي. (-). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

ابتهاج النادي. (بدون). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

ابتهاج النادي. (بدون). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين.

جامعة الأميرة نورة. (2013). تقويم البرنامج وتطويره، التقنين والتوثيق. عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الأصدار الأول.

رجاء محمود أبو علامة. (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سليمان القرعاوي، رشاد موسى. (1999). تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية -من منظور إسلامي. جامعة الملك فيصل. الرياض، السعودية: مجلة التقويم والقياس النفسي.

عايدة باكير. (-). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة.

عطية الخطاط. (2015). البرامج التعليمية. 2015-2013.

هيئة الاعتماد وضمان الجودة. التقويم التخصص. السودان: التعليم العالي.

Austen, S. J.-D. (2021). A Guide to Basic Evaluation in Higher Education. Scotland: Ataffordshire University.

Ball, S. (2017). Evaluating Educational Programs. In S. Ball, Educational Testing Service (p. 341). USA.

Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in higher Education. The International Journal of research and Review.

Le, Q. L. (2007). Evaluation of Educational Software Theory into Practice. Technology and Teaching, 1-10.

Moon, J. Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Exeter University.

درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل

How Available Dimensions of Organizational Confidentiality are among Academic Leaders of Hail University

أ. يارا أنور المرشدي - طالبة ماجستير في القيادة التربوية بجامعة حائل -المملكة العربية السعودية

Email: yara.almarshedi@gmail.com

ملخص الدِّرَاسة:

هدفت الدِّرَاسة للتَّعرف إلى درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل - الثِّقة بالرئيس المباشر - الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة، والتي طُبقت بأسلوب الحصر الشامل على القيادات الأكاديمية بجامعة حائل البالغ عددهم (٢٦٩)، ومن أبرز نتائجها: أنَّ المتوسط الحسابي لدرجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل، الثِّقة بالرئيس المباشر، الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم بلغ (٣٫٨٧) بانحراف معياري (٠٫٨١٠) وبدرجة توافر مرتفعة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية).

الكلمات المفتاحية: الثِّقة التَّنظِيمِية، القيادات الأكاديمية، جامعة حائل.

Abstract

The aim of this study is to identify the degree of availability of the following dimensions of organizational trust: trust in co-workers, trust in the direct manager, and trust in the university administration among the academic leaders at the University of Hail from their viewpoint, And the detection of statistically significant differences in the degree of availability of dimensions of organizational trust from their point of view attributed to the variables (gender, years of service, academic rank), to achieve this, the descriptive survey method, and questionnaire were used, and it was applied in a comprehensive enumeration method for the study population of (269), Among its most prominent results: The arithmetic mean of the degree of availability of organizational trust dimensions (trust in co-workers, trust in the line manager, trust in the university administration) among the academic leaders at the University of Hail from their point of view was (3.87) with a standard deviation of (0.810) and with a high degree of availability, and there are no statistically significant differences in the degree of availability of organizational trust from their point of view due to the variables (gender, years of service, academic rank).

Keywords: organizational trust, Academic leaders, University of Hail.

المقدمة:

تُمثل الجامعات الركيزة الأكاديمية في المجتمعات، وتحتل قمة الهرم التعليمي الذي تنبثق من خلاله مهمة التَّطوير والتَّجديد كمؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمته، وتشهد الجامعات المعاصرة تحديات ومتطلبات مستقبلية، في عالم يتصف بالتَّغيرات السريعة في كافة المجالات، الأمر الذي يستوجب عليها مواكبة التطورات؛ لتستمر في أداء مهامها بشكلٍ فعّال بما يُسهم في مسيرة التنمية الاجتماعية.

واستجابة لتلك التطورات اتجهت الجامعات في السنوات الأخيرة إلى إجراء مجموعة من التَّغيرات تماشيًا مع مناخ التَّغيير السائد في البيئة المحيطة، وإيمانًا منها بضرورة رفع كفاءة العنصر البشري لديها، وتحقيق النجاح ومواكبة التطورات المتلاحقة والسريعة، قد شملت التغيرات ثقافة الجامعة، وهياكلها، وأساليب عملها، وطبيعة العلاقات في داخلها، واعتبرت أنَّ تعزيز الثِّقة التَّنظِيمِية لديها يعتبر من الأساسيات التي تحتاجها لمواجهة التَّحديات الجديدة، وتحقيق أهدافها (الحامد، ٢٠٢٠، ص٣٠).

إذ أصبح موضوع الثِّقة التَّنظِيمِية محل اهتمام الكثير من الدِّرَاسات، ونظريات التنظيم، وذلك لتأثيره في البيئة والمناخ التنظيمي للجامعة، وتأثيره في علاقات المرؤوسين ببعضهم، وعلاقاتهم برؤسائهم، وبإدارة الجامعة نفسها، فقد يؤثر غياب الثِّقة التَّنظِيمِية في الجامعات تأثيرًا سلبيًا على أدائها، حيث تفقد الجامعات إحدى الركائز التي تساهم في تحقيق أهدافها، وزيادة فاعليتها، والتي تساعدها على تهيئة الظروف المناسبة لنجاح النظام، فعندما تسود الثِّقة بين المرؤوسين أنفسهم، وبينهم وبين رؤسائهم، وإدارة الجامعة، فإنَّ ذلك يساعدهم على تحقيق التواصل الفاعل، والتعاون لتحقيق الأهداف المرجوة (المبارك، ٢٠٢٠، ص٤، ٢٤).

ومؤخرًا حظي موضوع الثِّقة التَّنظِيمِية باهتمام الباحثين في الإدارة، باعتبار أنَّ الأفراد يلزمون أنفسهم بالأهداف التَّنظِيمِية التي يثقون بها، فيضحون من أجلها، ويقدمونها على أهدافهم الشخصية، في حين أنَّهم لا يهتمون بأهداف تنظيمية لا يثقون بها (القرني، ٢٠١٧، ص٣٣٠).

ومن هنا فإنَّ نجاح الجامعات المعاصرة مرهونٌ بنجاح تفعيل العنصر البشري، الذي يضمن لها النجاح، والقدرة على تحقيق الأهداف والاستمرارية، لاسيما القيادات الأكاديمية، فهي الفئة المسؤولة والقادرة على استيعاب التطورات، وتحقيق أهداف الجامعة في ظل تلك التطورات المتسارعة.

وعليه فقد أصبحنا نشهد حركة تجديدية في الجامعات العالمية تنادي ببناء مستوى عالٍ من الثِّقة لدى موظفيها لا سيما القيادات الاكاديمية، إيمانًا منها بأنَّ ذلك سوف يساهم في تحقيق التَّطوُّر واكتساب قدرة تنافسية في ظل التطورات العالمية السريعة، خاصة بعدما أثبتت العديد من الدِّرَاسات أن الثِّقة التَّنظِيمِية تُعزز من نجاح وبقاء المنظمات عامة والجامعات خاصة؛ لمساهمتها في تحقيق الأهداف، والتكيف مع التَّغيرات والتَّوجهات الجديدة في العمل (الأسمر، ٢٠١٧، ص٣٠٧).

كما قد أوصت دراسة(Hoppes & Holley, 2014) ، ودراسة (Akar, 2018)، بضرورة تبني دراسة الثِّقة التَّنظِيمِية في الجامعات؛ لما توفره من قوةٍ لتجاوز العديد من العقبات، ودعمها في استمرارية البقاء والازدهار.

واعتمادًا على ما سبق، وفي ظل دراسة الثِّقة التَّنظِيمِية كعنصرٍ مهمٍ لعمل الجامعات المعاصرة، ودورها في تحقيق التَّقدُم، واللحاق بركب الحضارة من جهة، وما تواجهه الجامعات من تغيرات وتطورات مستمرة من خلال تفاعلها مع البيئة المحيطة من جهة أخرى؛ وجدت الباحثة أنَّ هنالك دافعًا للبحث بهدف التَّعرف إلى درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.

مشكلة الدراسة:

تواجه الجامعات تحديات كبيرة نتيجة للثروة المعرفية والتكنولوجية في عصرنا الحالي، فضلًا عن تزايد أعداد الطلاب، وتعدد التخصصات الأكاديمية، وتغير حاجات سوق العمل، وزيادة حدة التنافس؛ مما يستلزم منها التَّطوير والتَّجديد لمواجهة تلك التَّحديات والصمود أمامها.

ولا يمكن أن يؤتي تطوير المؤسسة الجامعية فاعليته إلا من خلال تهيئة مناخ تنظيمي جامعي قائم على الثِّقة التَّنظِيمِية، حيث يرتبط مستوى تطور الجامعات، ومدى تحقيقها لأهدافها بمستوى الثِّقة التَّنظِيمِية في المؤسسة الجامعية، فكلما ارتفع مستوى الثِّقة التَّنظِيمِية فيها أدى ذلك إلى زيادة درجة الإقبال على العمل بتفاني وحماس وإخلاص، وتقل فرص الغياب ودوران العمل والإحباط، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف الجامعة وتطورها (عتريس، ٢٠١٦، ص٢١٦).

وبالنظر إلى معدلات الثِّقة التَّنظِيمِية في الجامعات السعودية، نجد أنَّها ما زالت أقلَّ من المأمول، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (النويقة، ٢٠١٣)، التي توصلت إلى أنَّ مستوى الثِّقة التَّنظِيمِية لدى العاملين في مختلف كليات وإدارات جامعة الطائف جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (الحامد، ٢٠٢٠)، التي توصلت إلى أنَّ واقع أداء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الثِّقة التَّنظِيمِية جاء بدرجة متوسطة، وأن من أبرز معوقاتها ضعف القناعة بأهمية الثِّقة التَّنظِيمِية ومضامينها، ودراسة (الأسمر،٢٠١٧)، التي توصلت إلى أنَّ مستوى الثِّقة التَّنظِيمِية للموظفات بمختلف إدارات وكليات وأقسام جامعة أم القرى جاء بدرجة متوسطة، وهذه النتائج غير مرضية، وترجح كفة الحاجة إلى بذل المزيد من الجهد؛ لرفع مستوى الثِّقة التَّنظِيمِية في الجامعات السعودية باعتبارها عاملًا محوريًا في تحقيق التَّطوُّر والنَّجاح للجامعات، وعنصرًا مهمًا في تحقيق الاستقرار والبقاء على المدى الطويل.

وبما أنَّ الجامعات في المملكة العربية السعودية تمر بفترة تحول فرضتها رؤية ٢٠٣٠، في هدفها الإستراتيجي برفع درجة تنافس الجامعات السعودية مع الجامعات الأخرى، وأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة دولية خلال عام ٢٠٣٠م، وجب عليها الاهتمام بالتَّطوُّر قدمًا، واتخاذ الثقة التنظيمية وسيلةً مساندةً لذلك.

بناءً على ما سبق وإدراكًا بأهمية الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية في تطوير الجامعات السعودية، وتمكينها من تحقيق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ يمكن صياغة مشكلة الدِّرَاسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدِّرَاسة:

1. ما درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل - الثِّقة بالرئيس المباشر - الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية)؟

أهداف الدِّرَاسة:

تسعى الدِّرَاسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل - الثِّقة بالرئيس المباشر - الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية).

أهمية الدِّرَاسة:

يمكن بلورة أهمية الدِّرَاسة في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- تنبثق أهمية الدِّرَاسة من أهمية الموضوع التي تتناوله الثِّقة التَّنظِيمِية، والذي يعدُّ من الموضوعات الحيوية التي تشهد اهتمامًا متناميًا في مجال السلوك التنظيمي، والذي يُسهم في تطوير العمل الإداري الأكاديمي.
- تستمد الدِّرَاسة أهميتها من أهمية الجامعات باعتبارها حجر الزاوية لعملية التنمية في المجتمع، ومظهرًا من مظاهر تقدُمِه، بالإضافة إلى ارتباط الدِّرَاسة بالعنصر البشري الممثل بالقيادات الأكاديمية والذي يعدُّ من أهم موارد الجامعات الحديثة المسؤولة عن إحداث التَّغيير المنشود الذي تطمح له الجامعات خاصةً في ظل رؤية المملكة 2030.
- تعدُّ هذه الدِّرَاسة – حسب ما اطلعت عليه الباحثة - من الدِّرَاسات المحدودة التي تناولت موضوع الثِّقة التَّنظِيمِية في الجامعات العربية والأجنبية، والنادرة في الجامعات السعودية بشكلٍ عامٍ، والناشئة منها بشكلٍ خاصٍ؛ لذا قد تساهم في إثراء الجانب المعرفي في مجال الثِّقة التَّنظِيمِية.

الأهمية التطبيقية:

- تبصير مسؤولي جامعة حائل على واقع الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية، واتخاذ التدابير اللازمة لتطويره وتحسينه؛ مما سينعكس بدوره إيجابًا على مخرجات العمل الجامعي.
- إمداد الميدان التربوي بالأبعاد الرئيسية والطرق السليمة لتشخيص واقع الثقة التنظيمية وفقَ نتائج علمية.
- الخروج بالعديد من التوصيات والمقترحات التي قد تساعد مسؤولي الجامعات في إيجاد مناخٍ، يتوافر فيه الشعور بالثقة التَّنظِيمِية؛ ومن ثَمَّ إيجاد بيئة مريحة ومشجعة على التطور والتقدم.

حدود الدِّرَاسة:

تتمثل حدود الدِّرَاسة بما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الثِّقة التَّنظِيمِية من خلال الأبعاد التالية: الثِّقة بزملاء العمل - الثِّقة بالرئيس المباشر - الثِّقة بإدارة الجامعة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدِّرَاسة الحالية على القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدِّرَاسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ / 2022م.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدِّرَاسة على جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدِّرَاسة:

الثِّقة التَّنظِيمِية:

سلوكيات إيجابية مُتوقعة يُمكن أن يمارسها أحد الأطراف في سياق علاقات العمل تجاه طرف آخر، قد تكون أفقية كالثِّقة بين أفراد العمل، أو رأسية كثِقة الأفراد في الرئيس المباشر، أو الثِّقة في الإدارة العليا في الجامعة (الهاجري، 2019، ص137).

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها:

توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية تحملها القيادات الأكاديمية في جامعة حائل تجاه كلٍّ من (الزملاء في العمل - الرئيس المباشر - إدارة الجامعة)، والتي تعدُّ أحد أهم الدعائم الأساسية المساعدة على فاعلية السلوك التنظيمي وتحقيق الأهداف الجامعية.

الإطار النظري:

تعدُّ الثِّقة التَّنظِيمِية عنصرًا أساسيًا في بناء العلاقات الإنسانية وتنميتها، وبيئة خصبة للعمل، ومناخًا تنظيميًا داعمًا لمدخلات الإدارة الحديثة وعملياتها ومخرجاتها، ونظرًا لأهمية الثِّقة التَّنظِيمِية في حياة الجامعة وفعاليتها، فإننا سوف نسلط الضوء على عدة نقاط منها: مفهوم الثِّقة التَّنظِيمِية، وأهميتها، وأبعادها ومحدداتها، وعوامل بنائها وتعزيزها في الجامعات.

أولًا - مفهوم الثِّقة التَّنظِيمِية:

عُرِفت الثِّقة التَّنظِيمِية بأنَّها إيمان الفرد وثِقته بزملاء العمل والرؤساء، والاعتزاز بأهداف المنظمة التي يعمل فيها، وبثها جو يتسم بالتعاون وروح الفريق، مما يؤدي إلى ولائه وانتمائه للمنظمة والعاملين معه (سعد وأبو كريم، 2019، ص75).

في حين يرى (Luoma-aho, et all., 2012, p13) أنَّها عبارة عن اتجاه إيجابي يتبناه أحد أعضاء المنظمة تجاه عضو آخر أو أكثر، افتراضًا منه أنَّ الطرف الآخر سيتصرف وفقًا لقواعد العمل الجيد، ولن يستفيد من ضعف الآخر، بل يمكن الاعتماد عليه في المواقف المحفوفة بالمخاطر، كذلك تشمل الثِّقة التَّنظِيمِية على الثِّقة تجاه الأفراد والمنظمات على حدٍ سواء، على الرغم من أن الآليات الأساسية في كل حالة قد تختلف، وتعتمد هذه الثِّقة على القيم والمبادئ السائدة في التنظيم، وطبيعة عمل الأفراد، والروح المعنوية والكفاية المهنية.

كما يتبين أنَّها تمثل مفهومًا متوسطًا يتأثر بالعمليات النفسية على المستوى الجزئي، وسلوكيات وديناميكيات المجموعة، والهياكل والترتيبات التَّنظِيمِية على المستوى الكلي (Gustafsson et all., 2021, p1411).

وبناءً على ذلك يمكن أن تُعرف الثِّقة التَّنظِيمِية: بأنَّها حالة ذاتية تشتمل على نية القبول تجاه كلٍّ من (زملاء العمل - الرئيس المباشر - إدارة الجامعة) بناءً على توقعات ومعتقدات إيجابية نحو مقاصدهم أو سلوكياتهم، وأنَّهم لن يتصرفوا

بطريقة انتهازية، ملتزمين بالقيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في التنظيم، مما يكون له الأثر الإيجابي في تحقيق الأهداف المشتركة بكفاءة وفاعلية.

ثانيًا ـ أهمية الثِّقة التَّنظِيمِية:

تعدُّ الثِّقة التَّنظِيمِية من القضايا الحيوية في مجال السلوك التنظيمي، والعنصر الأساسي للفاعلية التَّنظِيمِية، وقد ازدادت أهميتها حديثًا؛ نظرًا لاتجاه الجامعات نحو العلاقات المفتوحة، والاهتمام بفرق العمل، والاتصالات غير الرسمية؛ من أجل مواكبة التطورات، ولقد أكد كثيرٌ من الباحثين على أهمية بناء الثِّقة التَّنظِيمِية على مستوى المنظمات عامة، والجامعات خاصة، كونها تعمل على دعم الجامعات بمزايا جوهرية تميزها عن غيرها، وتدفعها للعمل بكل كفاءة وفاعلية، وتتلخص هذه المزايا في عدة نقاط ذكرها (القرني، ٢٠١٧، ص٣٣٣) أبرزها ما يلي:

- التفاعل والتعامل المبني على الصدق والشفافية.
- الدافع للعمل والرغبة في تحمل المزيد من المسؤولية.
- تفويض الصلاحيات، وحسن استخدامها.
- تقبل التجديد والتَّطوير دون خوف أو معارضة.
- تؤثر إيجابًا في مستوى الولاء التنظيمي، والحد من دوران العمل.

كما تبرز أهمية الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية في عدة نقاط تتمركز حول تمكينهم من اتخاذ القرارات السليمة والفعالة، إذ توصلت دراسة (Oktug, 2012, p83) إلى أنَّ تعزيز الثِّقة التَّنظِيمِية يمهد الطريق لاتخاذ قرارات فعالة؛ مما يساهم في نجاح الجامعة، وكذلك ارتفاع مستويات الالتزام التنظيمي والمواطنة التنظيمية؛ مما يعود بالنفع في تحقيق أهدافها، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Yorulmaz et all., 2021, p260,262)، ودراسة (Akar, 2018, p287) في حين أثبتت دراسات أخرى أنَّ ضعف أو غياب الثِّقة التَّنظِيمِية يؤدي إلى انعكاسات سلبية على المنظمات، ومنها ما توصلت إليه دراسة (Polat, 2013, p1484) حيث تظهر السخرية التَّنظِيمِية في أوقات عدم تواجد الثِّقة التَّنظِيمِية، والتي يقصد بها المشاعر السلبية كالغضب؛ مما يُؤدي إلى ظهور المشاكل.

ويتضح مما سبق أنَّ تحقيق الثِّقة التَّنظِيمِية يعدُّ من أساسيات العمل؛ لما تعود به من مزايا وآثار إيجابية عديدة للجامعات، تساهم بتقديم مستويات عالية من الأداء، وتكفل نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها، ونموها، وإنَّ كانت للثقة التَّنظِيمِية أهمية كبيرة في وقتنا الحالي فإنَّ هذه الأهمية ستزداد بشكلٍ كبيرٍ مستقبلًا؛ نظرًا لما تحققه من تطور للمنظمات عامةً وللجامعات خاصةً، ولمساهمتها في التكيف مع التغيرات والتوجهات الجديدة في العمل.

ثالثًا ـ أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية ومحدداتها:

بالرجوع إلى الأدبيات السابقة ذات العلاقة نلاحظ أنَّ هنالك ثلاثة أبعاد أساسية للثقة التَّنظِيمِية قد حظيت بقبول العديد من الباحثين، وجرى تبنيها واعتمادها في كثير من الدِّرَاسات، وهي الثِّقة بزملاء العمل، الثِّقة بالرئيس المباشر، الثِّقة بإدارة المنظمة، وهذا أيضًا ما أكده (Yorulmaz et al., 2021, p239) في أن تلك الأبعاد سابقة الذكر هي المستخدمة بشكلٍ شائعٍ في أدبيات السلوك التنظيمي، ويمكن توضيح هذه الأبعاد وما يحتويه كل بُعد من محددات كما يلي:

1- الثِّقة بزملاء العمل:

ويُقصد بها تلك العلاقات التعاونية المتبادلة، والميل الموقفي الإيجابي بين الأفراد العاملين؛ من حيث الاعتماد المتبادل، والاشتراك في الأفكار، والمعلومات، والاتصالات المفتوحة، بين جميع الأطراف؛ بما يسهم في تحقيق الأهداف، والغايات المشتركة (الهاجري، ٢٠١٩، ص١٣٧).

وتُعرّف الباحثة الثِّقة بزملاء العمل بأنَّها: الثِّقة بين زملاء العمل داخل المنظمة من خلال الاعتقادات الإيجابية التي يحملها الزملاء تجاه بعضهم البعض، والتي يُنتج عنها علاقات تعاونية وإنسانية طيبة، واعتماد متبادل بين الجميع، واشتراك في المشاعر والأهداف والآراء، مع توافر حالة من التناغم والانسجام فيما بينهم؛ بما يعكس وحدة الهدف، والرؤية.

ويتضمن بُعد الثِّقة بزملاء العمل على المحددات التالية كما أوردها (عتريس، ٢٠١٦، ص ٢٥٠-٢٥١):

- الثِّقة المعتمدة على القدرة: تنشأ الثِّقة بالزملاء من كون الزميل قادرًا على أداء دوره الوظيفي بفاعلية وكفاءة، وقادر على تعليم وإفادة الزملاء الآخرين لما لديه من مهارات ومعارف.
- الثِّقة المعتمدة على الخيرية: وتُعرف بأنَّها الرغبة أو الميل لعمل الخير للآخرين.

- الثِّقة المعتمدة على الأمانة: وتعني الاتجاه القوي نحو العدالة والنزاهة والموضوعية.
- الثِّقة المعتمدة على ثقافة الانفتاح: ويُقصد بها مشاركة وتبادل المعلومات والتعلُّم التَّنظِيمي.
- الثِّقة المعتمدة على القِيم والمبادئ الحاكمة للتصرفات: أي تبني الزملاء مجموعة من القِيم والمبادئ الأخلاقية في تعاملاتهم، كالتقاني في أداء العمل، والعمل الجماعي، ومطابقة الأفعال للأقوال.

2- الثِّقة بالرئيس المباشر:

وتعني ثقة الأفراد بالرئيس المباشر في العمل؛ من حيث: حرصه على مواكبة الجديد في المعرفة، والتَّمكن من كافة المعارف والعلوم التي يقتضيها العمل، والإيمان بقدراته ومهاراته، ودعمه، وتحفيزه إياهم، والاطمئنان للقرارات التي يتخذها من كونها نابعة من وعي، ودراية ورُوعي فيها مصلحة الجميع (المبارك، ٢٠٢٠، ص٣٢-٣٣).

وتُعرِّف الباحثة الثِّقة بالرئيس المباشر بأنَّها: إيمان المرؤوس برئيسه المباشر من حيث نظرته للعمل باحترافية وتفاني، وما يمتلكه من قدرات، وخبرات، ومهارات أساسية تُمكنه من أداء مهامه الوظيفية بكفاءة وفاعلية، إضافةً إلى تمتعه بالعدالة والموضوعية في التعامل مع الجميع، وما يبديه من تقديم لمصالح المرؤوسين على مصلحته الشخصية.

ويتضمن بُعد الثِّقة بالرئيس المباشر على المحددات التالية وفقًا لما ذكره (أبو شاويش، ٢٠١٣، ص٢٧):

- القدرة: وتعني امتلاك الرئيس المباشر مجموعة من المهارات، والمعارف، والخبرات والكفاءات العديدة في مجال عمله التي تُمكنه من أداء مهامه بفاعلية وكفاءة عالية.
- الاستقامة: ويُقصد بها تمسك الرئيس المباشر بمجموعة من المبادئ مثل النزاهة، الأمانة، العدالة في المعاملة، وأن تكون أفعاله مطابقة لوعوده وأقواله.
- النزعة إلى الخير: وهو عنصر جوهري لبناء ثقة المرؤوس بالرئيس المباشر، وتعني مدى إيمان المرؤوس بأن رئيسه يملك نوايا حسنة تجاهه، ويقدم له المساعدة إذا ما واجهته صعوبات في العمل.

3- الثِّقة بإدارة المنظمة:

تعني ثقة الأفراد العاملين بأهداف الإدارة العليا بالجامعة، وقرارتها؛ بما يعكس إيمانهم بأنَّ تلك الأنشطة، والقرارات، والقواعد التي تضعها الإدارة ستكون في صالح جميع أفراد الجامعة، فضلًا عن مدى تطابق القِيم، والمبادئ للأفراد، والجامعة (الهاجري، ٢٠١٩، ص١٣٨).

وتُعرِّف الباحثة الثِّقة بإدارة المنظمة بأنها: شعور الفرد باستحقاق إدارة المنظمة بأن تكون مؤتمنه؛ لوضوح رؤيتها ورسالتها الاستراتيجية، واتباعها لسياسات وإجراءات عادلة نزيهة وشفافة، وما تبديه من دعم مهني لجميع العاملين، وتشجيع لطرح الأفكار الإبداعية.

ويتضمن بُعد الثِّقة بإدارة المنظمة على مجموعة من المحددات وهي كما ذكرها (الشتوي، ٢٠١٦، ص٦٩):

- السياسات الإدارية والسلوك القيادي: ويُقصد بها وضوح السياسات الإدارية وثباتها النسبي، والعدالة في نظام التعيين والترقيات، والرضا عن توزيع الحوافز، وتنمية الموارد البشرية.
- فرص الإبداع وتحقيق الذات: تتضمن دعم الإبداع والابتكار، وتقدير الإدارة لجهود الموظفين وتشجيعهم.
- القيم السائدة في التنظيم: ومن أهمها احترام الإدارة للموظفين، والعدالة في التعامل معهم.
- دقة المعلومات وتوافرها: ويتضمن توافر المعلومات ومصداقيتها، وسهولة تدفقها، وإتاحتها للجميع.
- القدرة: وهي مجموعة من المهارات، والمعارف، والسمات، والإمكانات للإدارة العليا.
- الإحسان: وهو المدى الذي يُعتقد بأنَّ الموثوق فيه يسعى إلى فعل الخير لمانح الثِّقة.
- النزاهة: وهي الالتزام بمجموعة من المبادئ كالعدل، والصدق، والأمانة.

رابعًا - عوامل بناء وتعزيز الثِّقة التَّنظِيمية في الجامعات:

يرى بعض الباحثين أنَّ هناك عوامل عدة من شأنها أن تُساهم في بناء، وتعزيز مستوى الثِّقة التَّنظِيمِية داخل الجامعات، ومن ذلك ما ذكره (العريفي، 2021، ص 176-178) كما يلي:

- توفير البيئة الآمنة المستقرة للموظفين، من خلال سياسات إدارية محددة، تتمثل في العدالة، وتطبيق النظام على الجميع، واستخدام السلطة استخدامًا إيجابيًا.
- بناء هياكل تنظيمية، وأساليب تشغيلية، تعتمد على الوثوق في قدرات الموظفين، واحترام آرائهم وإمكانياتهم، والثناء على جهودهم، واستخدام الحوافز لتدعيم السلوك الإيجابي.

- توفير بيئة تنظيمية تسمح للعاملين فيها باستثمار طاقاتهم الكامنة، وتدفعهم إلى التَّطوير والمشاركة في صنع القرارات، وتفويضهم بعض السلطات.
- إظهار الاهتمام بالمرؤوسين، ودعمهم في ظروفهم الخاصة؛ لإشباع حاجات الانتماء لديهم.
- إظهار المشكلات، ومناقشة الأخطاء، وتحمل المسؤولية الناتجة عن القرارات المتخذة.
- وضوح رسالة الجامعة من خلال تحديد دقيق لرؤيتها، وأهدافها الاستراتيجية.

وبتأمل ما سبق نلحظ أنَّ تلك العوامل هي سياسات إدارية حديثة تمثل الوعي بمتطلبات قيادة جامعات العصر الحالي وإدارتها، وتطمح إلى مواكبة التطورات، وإحداث التَّغيير في أنظمتها اعتمادًا على الثِّقة المتواجدة لدى عامليها؛ لتقبل وتحقيق التَّغيير.

الدِّرَاسات السابقة:

- دراسة النويقة (٢٠١٣)، بعنوان: أثر الثقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة الطائف، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الثقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي في جامعة الطائف، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، والتي طبقت على عينة بلغ عددها (١٢٠) موظفاً بمختلف كليات وإدارات الجامعة، ومن أبرز ما توصلت إليه أن مستوى الثقة التنظيمية قد جاء بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك لضعف المشاركة في صنع القرارات وضعف نظام المعلومات.

- دراسة هوبز وهولي (Hoppes & Holley, 2014)، بعنوان: الثقة التنظيمية في أوقات التحدي: التأثير على أعضاء هيئة التدريس والإداريين، والتي هدفت إلى فهم كيف تؤثر أوقات التحدي على الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ويشتمل ذلك ما يتعلق بالشفافية والمشاركة في اتخاذ القرارات، وأثرهما على الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ولتحقيق ذلك اعتمدت على المنهج الوصفي، واجراء الملاحظات الميدانية، وتحليل الوثائق، والمقابلة المطبقة على عينة بلغ عددها (٨) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جولدن جيت في سان فرانسيسكو الأمريكية، ومن أبرز النتائج أن بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين تظل الثقة التنظيمية مفهوماً غائباً في بيئة الجامعة، وتبين أن الأبحاث حول الثقة ومكوناتها ضمن ثقافة التعليم العالي محدودة للغاية، إذ يجب أن تتضمن الأبحاث المستقبلية الثقة التنظيمية على المستوى الجامعي.

- دراسة القرني (٢٠١٧)، بعنوان: مستوى الثقة التنظيمية لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في كليات جامعة تبوك، والوقوف على العلاقة الارتباطية بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، وقد تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (٢١٣) عضواً، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك قد جاء بدرجة مرتفعة، بينما جاء مستوى الالتزام التنظيمي لديهم بدرجة مرتفعة جداً، وقد تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين أبعاد الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

- دراسة الأسمر (٢٠١٧)، بعنوان: الثقة التنظيمية بجامعة أم القرى والعوامل المؤثرة فيها، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد واقع مستوى الثقة التنظيمية للموظفات بمختلف إدارات وكليات وأقسام جامعة أم القرى بالإدارة العليا، والرئيسة المباشرة، ودرجة توافر العوامل المؤثرة فيها، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الثقة التنظيمية، ودرجة توافر العوامل المؤثرة فيها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة لجمع البيانات اللازمة، والتي طبقت على عينة متمثلة بـ (٢٠١) من الموظفات، وكان من أبرز ما توصلت إلية الدراسة أن واقع مستوى الثقة التنظيمية للموظفات بالإدارة العليا في الجامعة والرئيسة المباشرة ودرجة توافر العوامل الأربعة المؤثرة في الثقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة.

- دراسة الحامد (٢٠٢٠)، بعنوان: تطوير أداء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء الثقة التنظيمية: نموذج مقترح، وقد كان من أبرز ما هدفت إليه هو التعرف على واقع أداء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الثقة التنظيمية، وتحديد معوقاتها ومتطلبات تطويرها، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٨٥٧) عضواً، والمقابلة لرؤساء الأقسام الأكاديمية البالغ عددهم (٢١) رئيساً، في ثلاث جامعات سعودية وهي: (جامعة الملك سعود، جامعة الملك

عبدالعزيز، جامعة الملك فيصل)، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن واقع أداء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الثقة التنظيمية قد جاء بدرجة متوسطة، وأن من أبرز المعوقات ضعف القناعة بأهمية الثقة التنظيمية ومضامينها، ومن أبرز متطلبات تطويرها توفير بيئة تنظيمية تشجع على العمل الجماعي.

- دراسة المبارك (٢٠٢٠)، بعنوان: العلاقة بين الصراع التنظيمي والثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي هدفت إلى تحديد مستوى الصراع التنظيمي والثقة التنظيمية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والكشف عن العلاقة بين الصراع التنظيمي والثقة التنظيمية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لها، والتي طبقت على عينة بلغ عددها (١٦٤) عضواً، ومن أبرز ما وصلت إليه الدراسة أن مستوى الصراع التنظيمي ومستوى الثقة التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاء بدرجة عالية، وقد تبين وجود علاقة عكسية متوسطة بين الصراع التنظيمي والثقة التنظيمية.

التعقيب على الدِّرَاسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة اتفاق الدِّرَاسة الحالية مع الدِّرَاسات السابقة في تناولها للثِّقة التَّنظِيمِية وأقرب الدراسات لها من حيث الهدف دراسة الحامد (٢٠٢٠)، بينما اختلفت في ذلك مع دراسة النويقة (٢٠١٣)، ودراسة القرني (2017)، حيث ربطتها بالالتزام التنظيمي، ودراسة المبارك (٢٠٢٠)، التي ربطتها بالصراع التنظيمي، ودراسة الأسمر (٢٠١٧) حيث درست أيضًا العوامل المؤثرة في الثقة التنظيمية، وكذلك مع دراسة هوبز وهولي (Hoppes & Holley, 2014) والتي دُرست لفهم تأثير أوقات التحدي على الثقة، كما اتفقت الدِّرَاسة الحالية مع الدِّرَاسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي، كدراسة النويقة (٢٠١٣)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة هوبز وهولي (Hoppes & Holley, 2014)، ودراسة الأسمر (٢٠١٧)، ودراسة الحامد (٢٠٢٠)، ودراسة المبارك (2020)، ومن ناحية استخدام الاستبانة كأداةٍ للدراسة فقد اتفقت بذلك مع الدِّرَاسات السابقة كدراسة النويقة (٢٠١٣)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة الأسمر (٢٠١٧)، ودراسة المبارك (2020)، بينما اختلفت جزئياً في ذلك مع دراسة الحامد (٢٠٢)، إذ استخدم الاستبانة والمقابلة، واختلفت كلياً مع دراسة هوبز وهولي (Hoppes & Holley, 2014)، إذ استخدمت الملاحظات الميدانية، وتحليل الوثائق، والمقابلة، ومن حيث الفئة المستهدفة وهي القيادات الأكاديمية في الجامعات فقد اتفقت الدِّرَاسة الحالية مع الدِّرَاسات السابقة كدراسة الحامد (٢٠٢٠)، بينما اختلفت مع دراسة النويقة (٢٠١٣)، ودراسة هوبز وهولي (Hoppes & Holley, 2014)، ودراسة القرني (2017)، ودراسة الأسمر (٢٠١٧)، ودراسة المبارك (2020).

كما يتبين تميُّز الدِّرَاسة الحالية في تطبيقها على جامعة حائل في ضوء ندرة الدراسات المطبقة على الجامعات، وكذلك في لجوء الباحثة إلى دِرَاسة الثِّقة التَّنظِيمِية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، فمن الملاحظ في العرض السابق ندرة الدِّرَاسات المطبقة على القيادات الأكاديمية، وتطبيقها على جميع القيادات الأكاديمية بأسلوب الحصر الشامل دون اقتصارها على فئة معينة كرؤساء الأقسام الأكاديمية، أو تطبيقها على عينة منهم، وبذلك قد تكون أقرب إلى الحقيقة؛ لأنها تحصر معلومات المجتمع بأكمله.

منهجية الدِّرَاسة وإجراءاتها:

أولًا - منهج الدِّرَاسة:

انطلاقاً من طبيعة الدِّرَاسة وأهدافها فقد اعتمدت الدِّرَاسة على المنهج الوصفي المسحي للحصول على معلومات دقيقة لتصور الواقع، والوصول لعدد من النتائج، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

ثانيًا - مجتمع الدِّرَاسة:

قد تكون مجتمع الدِّرَاسة الحالية من جميع القيادات الأكاديمية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية (وكيل جامعة - عميد/ة كلية أو عمادة مساندة – وكيل/ة كلية أو عمادة مساندة – رئيس/ة قسم ومشرفة قسم) والبالغ عددهم (269) قائداً، وذلك حسب الإحصائية الواردة من إدارة الموارد البشرية بجامعة حائل لعام (1443هـ - 2022م).

ثالثًا ـ أفراد الدِّرَاسة:

تم تطبيق الدِّرَاسة على جميع القيادات الأكاديمية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (269) قائداً، وذلك بأسلوب الحصر الشامل، وفيما يلي توزيع أفراد الدِّرَاسة كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): ***توزيع أفراد الدِّرَاسة من القيادات الأكاديمية في جامعة حائل***

طبيعة العمل	المجتمع الأصلي	استجابات أفراد مجتمع الدراسة
وكيل/ة جامعة	4	3
عميد/ة	25	21
وكيل/ة	81	71
رئيس/ة قسم – مشرفة قسم	159	131
المجموع	269	226

وباستقراء البيانات المدرجة بالجدول (1) فقد تبين استجابة (٢٢٦) قائدًا يمثلون بذلك أفراد الدِّرَاسة، وكان عدد الاستجابات عالياً؛ مما يدل على إدراك أفراد الدِّرَاسة لأهميتها، وذلك بنسبة استجابة (٨٤٪)، وهي نسبة عالية ويمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي.

رابعًا ـ أداة الدِّرَاسة:

اعتمدت الدِّرَاسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك لمناسبتها لموضوع الدِّرَاسة، ولتحقيق أهدافها.

خامسًا ـ صدق أداة الدِّرَاسة:

قد تم التحقق من صدق أداة الدِّرَاسة من خلال ما يلي:

1- الصدق الظاهري لأداة الدِّرَاسة (صدق المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدِّرَاسة، من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين المتخصصين في القيادة والإدارة التربوية داخل الجامعات السعودية وخارجها، وذوي الخبرة والكفاءة في مجال القيادة والإدارة التربوية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وإداراتها، حيث بلغ عددهم (28) محكماً؛ لإبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها، ومدى انتمائها للبعد الذي تقيسه، وطرح البدائل المناسبة، وبناءً على ما اقترحه السادة المحكمون، أُجريت التعديلات اللازمة ووضعت بصورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّرَاسة:

طبقت الأداة على عينة استطلاعيّة تم استقطاعهم من أفراد مجتمع الدِّرَاسة، وقد اشتملت على (30) قائد من أفراد مجتمع الدِّرَاسة (عدد (1) وكيل/ة جامعة، و(4) وكيل/ة، و(14) رئيس/ة قسم، و(11) مشرفة قسم)، للتأكّد من الاتساق الداخلي للأداة، حيث استخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة؛ للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس البعد الواردة فيه، وذلك كما يلي:

الجدول رقم (2): ***قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة، والبعد الواردة فيه***

الفقرة	البعد الأول: الثقة بزملاء العمل معامل الارتباط	الفقرة	البعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر معامل الارتباط	الفقرة	البعد الثالث: الثقة بإدارة الجامعة معامل الارتباط
1	**0.799	1	**0.733	1	**0.641
2	**0.687	2	**0.830	2	**0.636
3	**0.793	3	**0.869	3	**0.633
4	**0.847	4	**0.869	4	**0.624
5	**0.879	5	**0.774	5	**0.732
6	**0.757	6	**0.743	6	**0.652
7	**0.642	7	**0.787	7	**0.747
8	**0.749	8	**0.773	8	**0.660
9	**0.729	9	**0.752	9	**0.685

** دالة عند 0.01 أو أقلّ.

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الأداة ترتبط ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ مما يشير إلى مناسبة كل فقرة من فقرات الأداة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

سادسًا ـ ثبات أداة الدِّرَاسة:

بعد التحقق من صدق الأداة، تم استخراج معاملات ثبات أبعاد أداة الدِّرَاسة وثبات الأداة الكلي، باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (3) هذه المعاملات.

الجدول رقم (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّرَاسة

البعد	عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الثقة بزملاء العمل.	9	0.906
البعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر.	9	0.924
البعد الثالث: الثقة بإدارة الجامعة.	9	0.815
ثبات الأداة الكلي.	27	0.912

يتضح من جدول (3) أن معاملات ثبات أداة الدِّرَاسة مرتفعة؛ مما يدلل على أن الاستبانة تتمتع بقدرٍ عالٍ من الثبات وبالتالي صلاحيتها للتطبيق.

سابعًا ـ المعالجات الإحصائية:

لتحليل البيانات اعتمدت الدِّرَاسة الحالية على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد مجتمع الدِّرَاسة.
- معامل ألفا كورنباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للأداة.
- الإحصاء والمتمثل بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير النوع.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخدمة.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test)، لمعرفة دلالة الفروق تبعًا لمتغير الرتبة العلمية.

نتائج الدِّرَاسة ومناقشتها:

أولًا ـ السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل ـ الثِّقة بالرئيس المباشر ـ الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل عن عبارات الثِّقة التَّنظِيمِية بأبعادها الثلاثة (الثِّقة بزملاء العمل ـ الثِّقة بالرئيس المباشر ـ الثِّقة بإدارة الجامعة)، وتعرض نتائج السؤال حسب كل بعد من أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية، ثم مخلص للنتائج:

البعد الأول: الثِّقة بزملاء العمل.

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة أفراد الدِّرَاسة على عبارات الثِّقة التَّنظِيمِية في البعد الأول: الثِّقة بزملاء العمل.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
5	يلتزم زملائي في العمل بالأخلاقيات المهنية في أداء مهامهم الوظيفية.	4.10	0.928	مرتفعة	1
6	يقدم زملائي في العمل المساعدة لبعضهم البعض عند مواجهتهم لصعوبات في العمل.	4.00	0.902	مرتفعة	2
9	يسعى زملائي في العمل إلى إقامة علاقات طيبة مع بعضهم البعض.	3.95	0.958	مرتفعة	3
4	يدعم زملائي في العمل بعضهم البعض بالثناء والتشجيع مقابل العمل الجيد.	3.84	0.995	مرتفعة	4
1	يمتلك زملائي في العمل معرفة تامة بتفاصيل مجال عملهم.	3.83	0.888	مرتفعة	5
7	يمتلك زملائي في العمل المهارات التي تمكنهم من أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة.	3.82	0.890	مرتفعة	6
3	يتبادل زملائي في العمل المعلومات والبيانات مع بعضهم البعض بكل شفافية.	3.74	1.065	مرتفعة	7
2	يتصرف زملائي في العمل بما يتطابق مع أقوالهم.	3.62	0.960	مرتفعة	8
8	يتحفظ زملائي في العمل على ما اشاركه معهم من مشاكل تخصني في العمل.	3.39	1.071	متوسطة	9
	المتوسط العام للبعد الأول: الثقة بزملاء العمل.	**3.81**	**0.795**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام لبعد الثِّقة بزملاء العمل، بلغ (3.81) بانحراف معياري (0.795)، وتقدير أفراد الدِّرَاسة بدرجة مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (4.10 - 3.39)، وقد حصلت (8) عبارات على درجة توافر مرتفعة، وجاءت أعلاها العبارة (5) والتي تنص على " يلتزم زملائي في العمل بالأخلاقيات المهنية في أداء مهامهم الوظيفية"، بمتوسط حسابي بلغ (4.10)، وانحراف معياري (0.928)، وبدرجة توافر مرتفعة، بينما حصلت عبارة واحدة على درجة توافر متوسطة، وهي العبارة (8) والتي تنص "يتحفظ زملائي في العمل على ما اشاركه معهم من مشاكل تخصني في العمل" إذ احتلت الترتيب التاسع والأخير بين عبارات بعد الثِّقة بزملاء العمل، بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وانحراف معياري (1.071)، وبدرجة توافر متوسطة.

ومما سبق يتبين وجود درجة مرتفعة لتوافر بعد الثِّقة بزملاء العمل، وقد تعزى هذه النتيجة إلى سيادة الثقة المتبادلة بين الزملاء في العمل نظراً لامتلاكهم للمعارف والمهارات التي تمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، والانسجام والتناغم فيما بينهم، والذي بدوره يساعد على إيجاد بيئة عمل جاذبة قائمة على العلاقات التعاونية والاتصالات المفتوحة، مما يعكس تطابق القيم والمبادئ بين الطرفين، والتي قد تسهم في التقليل من حدة ضغط العمل الذي قد يتعرض له القائد في عمله.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (القرني، ٢٠١٧)، والتي بينت أن درجة الثِّقة بزملاء العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك قد جاءت بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (النويقة، ٢٠١٣)، التي أظهرت أن ثِّقة العاملين في مختلف كليات وإدارات جامعة الطائف بزملاء العمل قد جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: الثِّقة بالرئيس المباشر:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة أفراد الدِّرَاسة على عبارات الثِّقة التَّنظِيمِية في البعد الثاني: الثِّقة بالرئيس المباشر.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
4	يمتلك رئيسي المباشر الخبرات التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة.	4.19	1.023	مرتفعة	1
1	يمتلك رئيسي المباشر معرفة تامة بتفاصيل مجال عمله.	4.16	1.016	مرتفعة	2
8	يقدم رئيسي المباشر المساعدة لمرؤوسيه عند مواجهتهم لصعوبات في إنجاز العمل المطلوب.	4.14	0.950	مرتفعة	3
5	يحرص رئيسي المباشر على أن يكون عادلاً في تعامله مع الجميع.	4.11	1.102	مرتفعة	4
7	يقيم رئيسي المباشر الأداء العملي لمرؤوسيه بطريقة موضوعية.	4.09	1.065	مرتفعة	5
6	يمنح رئيسي المباشر مرؤوسيه الحرية التامة لمناقشة مشاكل واحتياجات العمل دون الخوف من استخدامها ضدهم لاحقاً.	4.04	1.090	مرتفعة	6
2	يفي رئيسي المباشر بوعوده لمرؤوسيه.	4.02	1.033	مرتفعة	7
3	يعمل رئيسي المباشر على تعزيز ثقافة جماعية العمل.	4.00	1.131	مرتفعة	8
9	يهتم رئيسي المباشر بتطوير مرؤوسيه مهنياً.	3.96	1.145	مرتفعة	9
	المتوسط العام للبعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر.	**4.08**	**0.952**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام لبعد الثِّقة بالرئيس المباشر، بلغ (4.08) بانحراف معياري (0.952)، وتقدير أفراد الدِّرَاسة بدرجة مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (4.19 - 3.96)، وقد حصلت جميع العبارات على درجة توافر مرتفعة، وجاءت أعلاها العبارة (4) والتي تنص على "يمتلك رئيسي المباشر الخبرات التي تمكنه من أداء عمله بكفاءة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.19)، وانحراف معياري (1.023)، وبدرجة توافر مرتفعة، بينما جاءت أقلها العبارة (9) والتي تنص على "يهتم رئيسي المباشر بتطوير مرؤوسيه مهنياً"، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري (1.145)، وبدرجة توافر مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الرئيس المباشر بأهمية تقديم نموذج يحتذى به، مما يضفي عليه مزيداً من المسؤولية في تأصيل سلوكه، وذلك راجع إلى ما يمثله من التعامل المحترم والعدل والموضوعية، وإتاحة الحرية لهم في مناقشة مشاكلهم واحتياجاتهم العملية، وتقديم المساعدة لهم في حال مواجهتهم للصعوبات، وهذا بدوره يعطي صورة عن مدى تقدير واحترام الرئيس المباشر لهم، وبالتالي فإن هذا التعامل الإنساني الراقي والعملي الفذ يدفع إلى الثِّقة فيه، ولعل أيضاً ما يفسر هذه النتيجة هو الإدراك باستحقاق حصول رئيسهم على هذا المنصب لما يتمتع به من معرفة وخبرة كافية تماماً لأداء مهامه الوظيفية بكل كفاءة وفاعلية.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (المبارك، ٢٠٢٠)، والتي أظهرت أن الثِّقة بالرئيس المباشر لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة عالية، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (الأسمر، ٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن الثِّقة بالرئيسة المباشرة للموظفات بجامعة أم القرى في مختلف إدارات وكليات وأقسام الجامعة قد جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: الثِّقة بإدارة الجامعة:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة أفراد الدِّرَاسة على عبارات الثِّقة التَّنظِيمِية في البعد الثالث: الثِّقة بإدارة الجامعة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	تمتلك إدارة الجامعة رؤية ورسالة إستراتيجية واضحة.	4.17	1.053	مرتفعة	1
9	تتسم إدارة الجامعة بالنزاهة.	4.03	1.019	مرتفعة	2
6	تلتزم إدارة الجامعة بالصدق في عرض المعلومات والبيانات.	3.81	1.101	مرتفعة	3
2	تدعم إدارة الجامعة التطوير المهني لجميع العاملين لديها.	3.75	1.121	مرتفعة	4
7	تطبق إدارة الجامعة نظاماً عادلاً في الترقيات.	3.72	1.135	مرتفعة	5
3	تحقق إدارة الجامعة الاتصال الفعال بينها وبين جميع العاملين سعياً لتحقيق الفهم المشترك.	3.62	1.161	مرتفعة	6
8	تحفز إدارة الجامعة العاملين لديها وتشجعهم على الأفكار الإبداعية.	3.58	1.235	مرتفعة	7
4	تعين إدارة الجامعة موظفيها بمختلف المواقع وفق معايير وشروط معلنة وعادلة بين الجميع.	3.46	1.211	مرتفعة	8
5	تتيح إدارة الجامعة للعاملين لديها فرصاً للمشاركة في صنع القرارات.	3.41	1.227	مرتفعة	9
	المتوسط العام للبعد الثالث: الثقة بإدارة الجامعة.	**3.73**	**0.999**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط العام لبعد الثِّقة بإدارة الجامعة، بلغ (3.73) بانحراف معياري (0.999)، وتقدير أفراد الدِّرَاسة بدرجة مرتفعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد ما بين (4.17 - 3.41)، وقد حصلت جميع العبارات على درجة توافر مرتفعة، وكانت أعلاها العبارة (1) والتي تنص على "تمتلك إدارة الجامعة رؤية ورسالة إستراتيجية واضحة"، بمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وانحراف معياري (1.053)، وبدرجة توافر مرتفعة، بينما كانت أقلها العبارة (5) والتي تنص على " تتيح إدارة الجامعة للعاملين لديها فرصاً للمشاركة في صنع القرارات"، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري (1.227)، وبدرجة توافر مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قدرة إدارة الجامعة على الوفاء بالتزاماتها، وعدالتها في إجراءات وسياسات الموارد البشرية، ونزاهة وإيجابية الأنظمة داخلها، واهتمامها بمستقبل العاملين لديها، وقدرتها على التطوير المهني المستمر لدى عامليها، وتشجيعها للأفكار الإبداعية التي تسهم في التحسين والتطوير، وإتاحة مشاركة العاملين في تقديم الآراء والأفكار المفيدة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتوفيرها للمعلومات بشكل صادق والمساهمة في نقلها بسلاسة، مما يؤدي إلى سعة الاتصال وتحقيق الفهم المشترك.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (القرني، ٢٠١٧)، والتي بينت أن درجة الثِّقة بالإدارة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك قد جاءت بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (المبارك، ٢٠٢٠)، والتي أظهرت أن الثِّقة بإدارة الجامعة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة.

خلاصة نتائج السؤال الأول:

يوضح الجدول (7) ملخص نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية (الثِّقة بزملاء العمل - الثِّقة بالرئيس المباشر - الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟

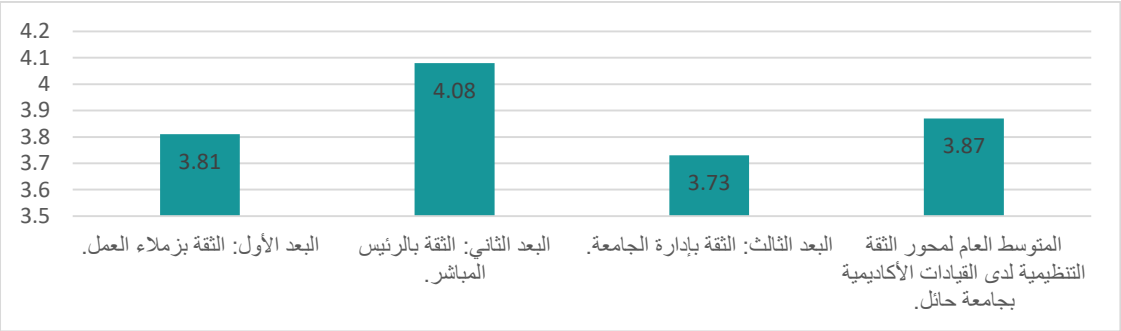
الجدول رقم (7): ملخص نتائج السؤال الأول: درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
2	البعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر.	4.08	0.952	مرتفعة	1
1	البعد الأول: الثقة بزملاء العمل.	3.81	0.795	مرتفعة	2
3	البعد الثالث: الثقة بإدارة الجامعة.	3.73	0.999	مرتفعة	3
	المتوسط العام لمحور الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.	3.87	0.810	مرتفعة	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام للثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل بأبعادها الثلاثة (البعد الأول: الثِّقة بزملاء العمل، والبعد الثاني: الثِّقة بالرئيس المباشر، والبعد الثالث: الثِّقة بإدارة الجامعة) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بلغ (3.87) بانحراف معياري (0.810) وبدرجة توافر مرتفعة، وجاءت أبعاد محور الثِّقة التَّنظِيمِية مرتبة حسب متوسطها الحسابي كما يلي:

- جاء البعد الثاني: الثِّقة بالرئيس المباشر، بالترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، وانحراف معياري (0.952)، وبدرجة توافر مرتفعة.
- وجاء البعد الأول: الثِّقة بزملاء العمل، بالترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وانحراف معياري (0.795)، وبدرجة توافر مرتفعة.
- وجاء البعد الثالث: الثِّقة بإدارة الجامعة، بالترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وانحراف معياري (0.999)، وبدرجة توافر مرتفعة.

ويوضح الشكل رقم (1): ملخص نتائج السؤال الأول: درجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.



الشكل (1): ملخص نتائج السؤال الأول: درجة توافر الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل.

وبذلك نجد أن نتائج الإجابة عن السؤال الأول في مجملها تشير إلى وجود درجة مرتفعة لتوافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمِية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل، ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء شيوع الثِّقة التَّنظِيمِية بين القيادات الأكاديمية وبينهم وبين رؤسائهم وإدارة الجامعة، وإدراك كلن منهم بأهمية الثِّقة التَّنظِيمِية كونها العنصر الأساسي لرأس المال الاجتماعي التنظيمي، والعامل الحاسم في نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها وتطورها وبقاءها على المدى الطويل؛ لذلك هم يسعون لتنميتها والارتقاء بمستواها، بالإضافة إلى أنه ربما يرجع ذلك إلى تطور العلاقات الإنسانية بين القيادات الأكاديمية وبينهم وبين رؤسائهم وإدارة الجامعة، من خلال اتباع سياسة الباب المفتوح وتحقيق الاتصال الفعال فيما بينهم، وسهولة تبادل المعلومات والخبرات بكل شفافية، وامكانية تقديم وجهات النظر بكل حرية، سعياً للوصول إلى فهم مشترك فيما يخص أداء الأعمال داخل الجامعة وأهدافها المرجوة، وبذلك يصبح هدفهم واحد، إذ ترى الباحثة أن الثِّقة التَّنظِيمِية تصبح مرتفعة حينما يتفق ويشترك الجميع على أهداف واحدة ويسعون من أجل تحقيقها بتعاون وتكامل.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (القرني، ٢٠١٧)، والتي بينت أن درجة الثِّقة التَّنظِيمِية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك قد جاءت بدرجة مرتفعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (الحامد، ٢٠20)، والتي خلصت نتائجها إلى أن واقع أداء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الثِّقة التَّنظِيمِية قد جاء بدرجة متوسطة، ودراسة

(Hoppes & Holley, 2014)، والتي أظهرت نتائجها بوجه عام غياب الثِّقة التَّنظِيمِية في بيئة جامعة جولدن جيت في سان فرانسيسكو الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين فيها.

ثانيًا - السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال عرضت النتائج حسب كل متغير على حدة، وذلك كما يلي:

1 - النوع:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، ويوضح الجدول (8) نتائج الاختبار:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى).

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الثقة بزملاء العمل	ذكر	153	3.858	0.702	1.374	224	0.171	غير دال إحصائي.
	أنثى	73	3.703	0.959				
الثقة بالرئيس المباشر	ذكر	153	4.117	0.891	0.852	224	0.395	غير دال إحصائي
	أنثى	73	4.001	1.070				
الثقة بإدارة الجامعة	ذكر	153	3.684	0.979	0.959	224	0.339	غير دال إحصائي
	أنثى	73	3.820	1.041				
الثقة التنظيمية	ذكر	153	3.887	0.740	0.388	224	0.699	غير دال إحصائي
	أنثى	73	3.842	0.945				

تبين النتائج في الجدول (8) أن قيم اختبار (ت) للفروق في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل تعزى متغير النوع (ذكر، أنثى) تراوحت ما بين (1.374)، و(0.388)، وهي قيم غير دالة إحصائيا نظرًا لأن قيمة مستوى الدلالة المرتبطة بهذه القيم تراوحت ما بين (0.171)، و(0.699)، وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة المعتمدة (0.05) مما يشير إلى أنه لا توجد فروق في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل تعزى لمتغير النوع، وقد يُعزى ذلك إلى الفهم المشترك بين جميع القيادات الأكاديمية حول الثقة التنظيمية؛ نتيجة اطلاع كلٌ منهم للمصطلحات التنظيمية الإدارية الخاصة بزملاء العمل والرئيس المباشر وإدارة الجامعة بشكل عام؛ مما يؤدي إلى وحدة تصورهم ضمن اتجاه واحد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المبارك، ٢٠٢٠) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات اعضاء هيئة التدريس حول مستوى الثقة التنظيمية في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية تعزى لمتغير النوع، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (القرني، ٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لمستوى الثقة التنظيمية في بعد الثقة بالإدارة العليا تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

2 - سنوات الخدمة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 3 سنوات، من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات،6 سنوات فأكثر)، تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ويوضح الجدول (9) نتائج الاختبار:

جدول رقم (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

البعد	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة	القرار
الثقة بزملاء العمل	بين المجموعات	0.979	2	0.772	0.463	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	141.35	223			
	المجموع	142.33	225			
الثقة بالرئيس المباشر	بين المجموعات	2.375	2	1.315	0.270	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	201.376	223			
	المجموع	203.752	225			
الثقة بإدارة الجامعة	بين المجموعات	1.797	2	0.899	0.408	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	222.892	223			
	المجموع	224.690	225			
الثقة التنظيمية	بين المجموعات	1.349	2	1.028	0.359	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	146.387	223			
	المجموع	147.737	225			

تبين النتائج في الجدول (9) أن قيمة F الناتجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 3 سنوات، من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات،6 سنوات فأكثر) تراوحت ما بين (0.772)، و(1.315)، وهي قيم الدلالة الإحصائية نظرًا لأن قيم مستويات الدلالة المرتبطة بها تراوحت ما بين (0.463)، و(0.270) مما يشير إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 3 سنوات، من 3 سنوات إلى أقل من 6 سنوات،6 سنوات فأكثر)، وقد يعود ذلك إلى التحاق القيادات الاكاديمية الجدد بالدورات التدريبية المكثفة وما يقدم فيها من خبرات ومهارات إدارية، وحضور الاجتماعات الدورية المليئة بالإرشادات والتعليمات الخاصة بالمهام والمسؤوليات الإدارية؛ مما يقلل الفارق بينهم وبين من طالت خدمتهم من ناحية الوعي الوظيفي وتقديرهم لمفهوم الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النويقة، ٢٠١٣) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الموظفين في جامعة الطائف تعزى لمتغير الخدمة، بينما اختلفت مع دراسة (الأسمر، ٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الموظفات لمستوى الثقة التنظيمية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الموظفات الأقل خدمة.

الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، تم استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test)، وفيما يلي نتائج الاختبار:

جدول رقم (10): نتائج اختبار كروسكال واليس للاختلاف في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم باختلاف الرتبة العلمية.

البعد	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	Kruskal Wallis Test: كا2 (Chi-Square)	درجة الحرية (df)	الدلالة	القرار
الثقة بزملاء العمل	أستاذ	16	119.50	0.194	2	0.907	غير دال إحصائيًا
	أستاذ مشارك	48	114.86				
	أستاذ مساعد	162	112.50				
الثقة بالرئيس المباشر	أستاذ	16	121.25	1.032	2	0.597	غير دال إحصائيًا
	أستاذ مشارك	48	120.22				
	أستاذ مساعد	162	110.74				
الثقة بإدارة الجامعة	أستاذ	16	119.97	0.462	2	0.794	غير دال إحصائيًا
	أستاذ مشارك	48	108.53				
	أستاذ مساعد	162	114.33				
الثقة التنظيمية	أستاذ	16	123.75	0.604	2	0.739	غير دال إحصائيًا
	أستاذ مشارك	48	116.24				
	أستاذ مساعد	162	111.68				

يتضح من الجدول (10) أن قيم كا2 الناتجة عن اختبار كروسكال واليس تراوحت ما بين (1.032)، و(0.194)، وهي قيم غير دالة إحصائيا، إذ تراوحت قيم الدلالة الإحصائية المرتبطة ما بين (0.907)، و(0.597)، وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى الرتبة العلمية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الثقة غالبًا ما تتولد بالتعاملات اليومية والمواقف المهنية بغض النظر عن الرتبة العلمية للقائد الأكاديمي، كما قد تُعزى إلى انتماء القيادات الأكاديمية باختلاف رتبهم العلمية إلى مجتمع تربوي تسوده ثقافة متشابهة؛ مما يسهم في تقارب وجهات النظر تجاه الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرني، ٢٠١٧) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك تعزى لمتغير الرتبة العلمية، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (المبارك، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات اعضاء هيئة التدريس في جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية حول مستوى الثقة التنظيمية في بعد إدارة الجامعة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية وذلك لصالح رتبة (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

ملخص نتائج الدِّرَاسة:

- أن الثِّقة بزملاء العمل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة توافر مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) وانحراف معياري (0.795).
- أن الثِّقة بالرئيس المباشر لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة توافر مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وانحراف معياري (0.952).
- أن الثِّقة بإدارة الجامعة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة توافر مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وانحراف معياري (0.999).
- أن المتوسط العام لدرجة توافر أبعاد الثِّقة التَّنظِيمية (الثِّقة بزملاء العمل، الثِّقة بالرئيس المباشر، الثِّقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة من وجهة نظرهم بلغ (3.87) بانحراف معياري (0.810) وبدرجة توافر مرتفعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر أبعاد الثقة التنظيمية (الثقة بزملاء العمل - الثقة بالرئيس المباشر - الثقة بإدارة الجامعة) لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير (النوع، سنوات الخدمة، الرتبة العلمية).

توصيات الدِّرَاسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدِّرَاسة بما يأتي:

- الاستمرارية في المحافظة على ما كشفت عنه الدراسة من مستويات عالية لتوافر الثِّقة التَّنظِيمية، وذلك من خلال إجراء دراسات دورية واستطلاعات للرأي للتعرف على نقاط القوة والضعف في السياسات الإدارية المتبعة في الجامعة والثقافة التنظيمية السائدة فيها، والأخذ بنتائجها في عين الاعتبار؛ لما له من أثر إيجابي في تحقيق الأهداف الجامعية والحفاظ على بقائها وتطورها.
- التوظيف الفعال لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ونظم الإدارة الإلكترونية في الجامعات من أجل تعزيز فاعلية آليات التواصل بين مختلف إدارات وقيادات الجامعة، وكذلك في تيسير تبادل ونشر المعلومات الدقيقة داخل الجامعة، مما له مردود إيجابي في ارتفاع مستويات الثِّقة التَّنظِيمية.
- نشر الوعي في مختلف المؤسسات التعليمية حول أهمية الثِّقة التَّنظِيمية ودورها الهام والمعزز في تقبل التغير والتطور.

مقترحات الدِّرَاسة:

- اجراء دِّرَاسة مماثلة للدراسة الحالية في جامعات أخرى في المملكة العربية السعودية أو خارجها.
- اجراء دِّرَاسة عن الثِّقة التَّنظِيمية وعلاقتها بالتغيير التنظيمي.

قائمة المراجع:

أولًا - المراجع العربية:

أبو شاويش، نسرين. (٢٠١٣). محددات الثقة التنظيمية وآثارها: دراسة تطبيقية على العاملين في وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين –الأونروا. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الأسمر، منى. (٢٠١٧). الثقة التنظيمية بجامعة أم القرى والعوامل المؤثرة فيها "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 36(174)، ٣٠٥- ٣٤٥.

الحامد، عبد العزيز. (٢٠٢٠). تطوير أداء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء الثقة التنظيمية: نموذج مقترح. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

سعد، نداء وأبو كريم، أحمد. (2019). الشفافية الإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بالثقة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية الخاصة. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (2)، 71-100.

الشتوي، سليمان. (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة التنظيمية: استراتيجية مقترحة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عتريس، محمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لتدعيم العلاقة بين الثقة التنظيمية والولاء التنظيمي لدى اعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية جامعة الزقازيق. دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٩٣)، ص٢١٥-٣٥٢.

العريفي، دلال. (2021). فلسفة الثقة في الحياة وبيئات العمل. مركز الأدب العربي للنشر والتوزيع.

القرني، علي. (٢٠١٧). مستوى الثقة التنظيمية لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية،12(٣)، ٣٢٩- ٣٥٠.

المبارك، رشا. (٢٠٢٠). العلاقة بين الصراع التنظيمي والثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النويقة، عطا الله. (٢٠١٣). أثر الثقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة الطائف. المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٣٧(٢)، ١٥٥-١٩٠.

الهاجري، عبد العزيز. (٢٠١٩). ثقافات إدارية في القيادة التربوية. مكتبة الرشد ناشرون.

ثانيًا ـ المراجع الأجنبية:

Akar, Huseyin. (2018). Meta-Analysis of Organizational Trust Studies Conducted in Educational Organizations between the Years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology, 4*(4), 287- 302.

Gustafsson, Stefanie & Gillespie, Nicole & Searle, Rosalind & Hailey, Veronica and Dietz, Graham. (2021). Preserving Organizational Trust During Disruption. *Organization Studies, 42*(9), 1409-1433.

Hoppes, Cherron & Holley, karri. (2014). Organizational trust in time of challenge: the impact on faculty and administrators. *Innovative Higher Education, 39*(3), 201-216.

Luoma-aho, Vilma, Vos, Marita, Lappalainen, Raimo, Lamsa, Anna-Maija, Uusitalo, Outi, Maaranen, Petri & Koski, Aleksi. (2012). Added Value of Intangibles for Organizational Innovation. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, 8*(1), 7-23.

Oktug, Zeynep. (2012). The Effects of Organizational Trust on Employee Decision Making Styles. *British Journal of Arts and Social Sciences, 9*(1), 79-88.

Polat, Soner. (2013). The Impact of Teachers' Organizational Trust Perceptions on Organizational Cynicism Perception. *Educational Research and Reviews, 8*(16), 1483-1488.

Yorulmaz, Ilker & Püsküllüoğlu, Elif & Çolak, İbrahim and Altınkurt, Yahya. (2021). The Relationship of Organisational Trust with Organisational Justice, Organizational Commitment, and Organisational Citizenship Behaviours in Educational Organisations: A Meta-Analysis. *Education and Science, 46*(208), 237-277.

درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري

Degree of Practicing Administrative Motivation by Academic Leaders in Hail University

أ. منار عبد الله الغربي - طالبة ماجستير في القيادة التربوية بجامعة حائل - المملكة العربية السعودية

Email:Manar.12agh@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث للتَّعرف إلى درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتَّحفيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تُعزى لمتغيرات (النوع-والرتبة العلمية-وسنوات الخدمة) ولتحقيق أهداف البحث أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدم أداة الاستبانة، وتكونت العيِّنة من (٢٨٦) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، ومن ابرز النتائج: أنَّ درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتَّحفِيز الإداري ببُعديه (المادي-المعنوي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بلغ بمتوسط حسابي عام (3.55) وبانحراف معياري (0.937) وبدرجة ممارسة مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري تُعزى لمتغير (النوع-الرتبة العلمية) لأعضاء هيئة التدريس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري تُعزى لمتغير (سنوات الخدمة) لأعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز التوصيات: الدفع نحو ترسيخ ممارسة التَّحفِيز الإداري من قبل القيادات الأكاديمية بجامعة حائل بكونه من إحدى المؤثرات المسببة لتطوير الأداء بكافة مجالاته لدى أعضاء هيئة التَّدريس.

الكلمات المفتاحية: التَّحفِيز الإداري، أعضاء هيئة التدريس، جامعة حائل.

Abstract:

The aim of the research is to identify the degree of practice of administrative motivation by academic leaders at Hail University in its dimensions (physical and moral) from the viewpoint of faculty members, and to reveal statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) for the degree of practicing administrative motivation with regard to gender, academic rank, and years of service of faculty members. To achieve this, the descriptive survey method and the questionnaire tool were used. The sample consisted of(286)faculty members at Hail University, who were selected using the simple random sampling method. The most important results were: The degree of practicing administrative motivation reached a general arithmetic mean of(3.55)and a standard deviation of(0.937), with a high degree of practice. There are no statistically significant differences due to the variables of gender and academic rank of faculty members, while there are statistically significant differences due to the years of service variable. The most important recommendations: Pushing towards consolidating the practice of administrative motivation by the academic leaders, as it is one of the influences in developing the performance of faculty members in particular and the university development in general.

Keywords: administrative motivation, faculty members, Hail University.

مقدمة الدِّرَاسة:

تعدُّ الإدارة الركيزة الأساسية لكلِّ عملٍ مبني على أسس علمية، ووجودها أمرٌ حتمي لجميع التجمعات البشرية التي تمتلك إمكانيات مادية وفنية وطبيعية، تساعدها على تحقيق أهدافها، وتنفيذ واجباتها، وأيُّ مؤسسة في هذا العالم أيّاً كان هدفها تحتاج إلى الإدارة، كونها تقوم بدور مهم، وذلك من خلال تأثيرها على عناصرها، وجعلهم أكثر فاعلية، فهي من أهم عوامل النجاح في جميع المنظمات والمؤسسات.

إنَّ التَّحفِيز من الموضوعات الإدارية التي حظيت باهتمام علماء الإدارة، حيث يشكل ركناً أساسياً من أركان علم الإدارة، فهو مدخل إنساني، تستخدمه الإدارة الناجحة بحكمة للقضاء على ظواهر الإهمال والتسيب (الغامدي، ٢٠١٣، ص.٩)، فأبرز مهام الإدارة، تحفيز العاملين، ودفعهم إلى المزيد من العطاء والإنتاج، والعمل على تهيئة بيئة مناسبة لهم للعمل بإيجابية (آل ناجي، ٢٠١٦، ص.٢٥٥)، والإدارة ليست فقط من تملك موارد وإمكانيات ضرورية، بل هي التي تملك قائدين يعلمون، ويعملون بمهارة التَّحفِيز؛ لتحريك طاقات العاملين لديهم لتنفيذ العمليات المناطة بهم بشكلٍ جيد وفعّال (صديق، ٢٠١٩، ص.٩٣)، ويعدُّ التَّحفِيز المستمر من أهم مقومات الشخصية القيادية المثالية التي تعمل على تحريك الأفراد نحو تحقيق الأهداف، فالقائد المميز هو من يستحث همم أتباعه، ويحفّز روح التحدي والمثابرة عندهم، والتاريخ حافلٌ بالكثير من أساتذة التَّحفِيز الذين تركو بصمات واضحة جداً، ومن أولهم وأعظمهم هو سيدنا القائد والقدوة محمد "صلى الله عليه وسلم" (أبو سنينة، ٢٠٢٠، ص.٢).

وتعدُّ المؤسسات التعليمية الركيزة الأساسية التي تُمكن المجتمعات في التعامل مع كافة الظروف، فهي تؤثر بإيجابية واضحة عندما تتجاوب مع الظروف والمتغيرات المختلفة، فهي ذو أهمية بالغة للمجتمعات، كما يُعدُّ التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، وكثير من مستوياته تأخذ العناية والاهتمام الكبير في المجتمع؛ وذلك لما يؤديه من أدوار مهمة في مجالات التنمية المختلفة، وأن عملية التَّحفِيز الإداري في المؤسسات التعليمية تعدُّ من إحدى الطرق الأكثر فاعلية في حثِّ القائدين على التوجه نحو القيام بممارسات جديدة غير تقليدية، ينتج عنها مردود إيجابي على العملية التعليمية.

وأشار (خليل، ٢٠١٥، ص.٢٩٠) إلى أنَّ التَّحفِيز الإداري في الجامعات يُمثل جميع الجهود التي يبذلها القائد الأكاديمي لحث أعضاء هيئة التدريس على زيادة إنتاجهم وذلك بإشباع حاجاتهم المرغوبة سواء الحالية أو المستقبلية، بوجود شرط الاستمرارية، كون استمرارية التَّحفِيز تؤدي إلى استمرارية رغبتهم في العمل بكل جدية وفاعلية، كما لاحظ (احميمة وشبلي، ٢٠١٥، ص.٥٠) أن عملية التَّحفِيز بإمكانها المساهمة في تحسين مستوى أداء المؤسسة التعليمية ككل من خلال تحفيز أعضائها، وذلك من خلال قيام القائدين داخل هذه المؤسسة بتقديم مجموعة من الحوافز التي قد تدفعهم إلى الحماس والرغبة في العمل، وهذا من الممكن أن ينعكس على الأداء العام.

فيعدَّ التَّحفِيز من أهم الممارسات الإدارية التي لابد من العمل بها؛ كونه يشكل دوراً رئيسياً في توفير بيئة عمل مناسبة، والحصول على رضا العاملين، ولتحقيق هذا الدور في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات لابد من تحفيز العاملين وأعضاء هيئة التدريس لتقديم خدماتهم بشكلٍ مناسبٍ، ولضمان التزامهم تجاه تحقيق أهداف المؤسسة، ولتجنب العديد من المخاطر التي تؤثر سلباً على مجمل الأداء السلوكي والوظيفي.

وعليه، فالتَّحفِيز الإداري الذي يقوم به القائد الأكاديمي يُعدُّ من العمليات الإدارية الأساسية التي يُمكن من خلالها تقدّم المؤسسة الجامعية، والارتقاء بها، فالاهتمام بسلوك أعضاء هيئة التدريس وعلاقاتهم الإنسانية يُعدان من أهم مصادر رضاهم، ودليل للمناخ الخاص الذي تتفوق فيه المؤسسة الجامعية عن غيرها من المؤسسات الأخرى (Passi & Pattiruhu, 2020, P.578)، ويُعدُّ التَّحفِيز الإداري أساس تطوير العملية التعليمية والنهوض بها، فقد أوصى مؤتمر واقع الممارسات التربوية المعاصرة وسبل تطويرها في ضوء مدخل إدارة التميز (٢٠١٩) بضرورة وضع أنظمة فعّالة لعملية التَّحفِيز؛ لتشجيع المعلّمين المتميزين والمبدعين، وأوصى مؤتمر تقويم أداء عضو هيئة التَّدريس بجامعة القصيم (٢٠١٩) بتشجيع العمل المتميز، والمبدع من خلال تقديم مكافئات وحوافز.

وإنَّ التَّحفِيز المادي والمعنوي له أهمية بالغة؛ بكونه قد يحقق الزيادة في أرباح المؤسسة من خلال الزيادة في الإنتاجية، وزيادة مدخلات العاملين، وخلق الشعور بالاستقرار والولاء للمؤسسة، فالتَّحفِيز الإداري للعاملين من المدخلات الرئيسية في نظام الإدارة (الكلالدة، ٢٠١١، ص.١١٦)، إذ يساهم بتغيير أداء الموظفين، كونه يجلب الحماس للعاملين اتجاه العمل، وإقناعهم بأنَّ التغيرات الإيجابية سوف تجلب مكافئات إضافية (Pathak, 2015, P.129)،

وتتابين أيضًا أهمية التَّحفِيز من شخص إلى آخر، وذلك بحسب الدوافع الموجهة لسلوك الفرد نحو إنجاز الأعمال التي تُطلب منه، وعملية التَّحفِيز تختلف من منظمة إلى أخرى بحسب النشاط والعمل التي تمارسه (عباس. ٢٠١٩. ص.٩٢)، ويؤكد خبراء مركز بميك (٢٠١٦، ص.٦٩) أنَّ التَّحفِيز من الحاجات الضرورية التي تعمل بها المؤسسة للتأثير بسلوك العامل؛ ليغير من أدائه بما يناسب أهداف مؤسسته، وإنَّ العامل لا يمكن أن يعمل عملًا أيًّا كان، وبطريقة مناسبة دون وجود حافز يدفعه، فهنا يؤدي التَّحفِيز إلى إيقاظ دافعيته، وفي ضوء ما سبق وجدت الباحثة أن هنالك دافعًا للبحث بهدف التعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتحفيز الإداري بجامعة حائل.

مشكلة الدِّرَاسة:

للجامعات في المملكة العربية السعودية دورٌ مهمٌ وكبيرٌ في تنمية المجتمع وتطويره، فهي وحدة أساسية تعمل فيها الموارد المادية والبشرية مجتمعة، فإحياء بيئة عمل فعالة في الجامعة لها أثرٌ كبيرٌ وبالغٌ على العاملين، وان التَّحفِيز له أهمية في نجاح أي مؤسسة، فهو من الموضوعات التي تحظى بالدراسة لأثارها على تعديل أداء العاملين فيها، وكذلك في إنتاجية المؤسسات بكافة أنواعها، فغياب الحوافز سيظهر الكثير من المشاكل كالإهمال والغياب، بعكس ما إذا كان هنالك نظام تحفيز مناسب، فقد يظهر لنا حماسًا وتفاعلًا وزيادة في الإنتاجية، فالتَّحفِيز يجعل العاملين أكثر حماس والتزام بالعمل.

ويمثل التحفيز ميزة من مميزات الجامعات الناجحة حيث ان أساليب التحفيز كثيرة ومتنوعة وبخاصة اذا ما كان يمارس وفق أسس منصفة (العجمي، ٢٠١٧، ص.١٨٠) حيث ان عملية التحفيز تعمل على تحسين إنتاجية العاملين بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، التي تنعكس على أهداف الجامعة، ومما لا شك فيه ان عملية التحفيز المناسبة سيكون لها اثر وانعكاس لدى العاملين، فهذا امر يتطلب اعداد هذه العملية واعطائها العناية والأهمية الكافية من قبل القائد، لاسيما وأنه يؤثر على الإنتاجية بشكل عام (الدوسري، ٢٠١٢، ص،٢٠٢)، وأكدت نتائج دراسة (بوجاجة وبوسعيود، ٢٠١٩) أنَّ من أهم عوائد التَّحفِيز هي تحقيق الرضا الوظيفي والفعالية، وأنَّ الحوافز تساهم في تحقيق مستوى الإنتاجية وتعديله، فالحوافز تعدُّ بمثابة المقابل للأداء المتميز، وبينت نتائج دراسة (Lucas, 2016) أنَّ هنالك علاقة قوية بين الحوافز المادية والأداء التنظيمي في الجامعات، وعلاقة ضعيفة بين الحوافز المعنوية والأداء التنظيمي، وأثبتت نتائج دراسة (رضوان، ٢٠١٧) أنَّ هنالك اهتمامًا كبيرًا بأهمية تقديم حوافز ومكافئات؛ كون تقديمها يوازي أهمية دورهم والأعباء الملقاة على كاهلهم، وتبين أيضًا أن هنالك قوانين ولوائح محددة تتحدد على أساسها الحوافز، بينما أظهرت نتائج دراسة (النعيمي وصماري، ٢٠٢١م) أثرًا للتَّحفِيز على تحقيق الرضا الوظيفي، وأنّ الاهتمام بمنح الحوافز سينعكس على مهارات وقدرات العاملين الوظيفية أثناء العمل، مما يجعل الموظف يشعر بأهميته وقيمته، والتي ستنعكس بتحقيق أهداف المنظمة على الوجه الأمثل.

فالتَّحفِيز الإداري الذي يقوم به القائد الأكاديمي يعد من المواضيع المهمة لدى الجامعات، حيث إن الحوافز بكافة أشكالها من الممكن أن تنعكس بشكل إيجابي على أداء العاملين بمن فيهم أعضاء هيئة التَّدرِيس فهم يعدون الدعامة الرئيسية لنجاح هذه الجامعة وتحقيق أهدافها فلابد من زيادة الاهتمام بهم وإرضائهم وتحقيق أهدافهم، فالتَّحفِيز الإداري له أهمية بالغة كعنصر نجاح للإدارة والقيادة الجامعية؛ كونها تساعد على اكتشاف الإبداع وتحافظ عليه، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية للكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتَّحفِيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس.

أسئلة الدِّرَاسة:

1. ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتَّحفِيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات (النوع، والرتبة العلمية، وسنوات الخدمة)؟

أهداف الدِّرَاسة:

1. التَّعرف إلى درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتَّحفِيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تُعزى إلى متغيرات (النوع، والرتبة العلمية، وسنوات الخدمة).

أهمية الدِّرَاسة:

أ- الأهمية النظرية للدراسة:

تظهر الأهمية النظرية للبحث من خلال المحاولة بتسليط الضوء على ضرورة معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للتَّحفِيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس، وإنَّ أهمية الدِّرَاسة ايضاً ترجع من حيوية هذا الموضوع الذي يتناول التَّحفِيز الإداري، والذي يُعدُّ أسلوباً إدارياً مهماً في القيادة، كونه طريقة علمية متجددة تُسهم في توجيه سلوك العاملين، وتقدُّم العمل، وتحسين الأداء الذي يسعى لرفع مستوى الأداء لدى أعضاء الهيئة التَّدريسيّة، وذلك لمواكبة الواقع، ومعالجة الأخطاء، وإيجاد الحلول المناسبة بطرقٍ علمية تزيد من الأداء الأكاديمي، وتعد هذه الدِّرَاسة -حسب ما اطلعت عليه الباحثة- من الِّدرَاسَات المحدودة التي تناولت موضوع التَّحفِيز في الجامعات العربية والأجنبية، والنادرة في الجامعات السعودية، وقد تثري هذه الدِّرَاسة المكتبة العلمية، ومراكز البحوث في المملكة العربية السعودية، بما تتضمنه من معلومات حول متغيرات الدِّرَاسة والنَّتائج التي توصلت إليها الباحثة.

ب- الأهمية التطبيقية للدراسة:

من المتأمل أن يكون لنتائج هذه الدِّرَاسة مساهمة في تحسين الأساليب القيادية التقليدية التي تستخدمها بعض القيادات الأكاديمية، وتوجيه سلوكهم القيادي في الاتجاه السليم؛ وذلك لمساعدتها على الدخول في دائرة التقدَّم، وسيكون له الأثر البالغ في الميدان التربوي من حيث تشخيص الواقع وفقَ نتائج علمية، وبحثية، وواقعية، وميدانية، وقد تُسهم هذه الدِّرَاسة بتقديم توصيات للقائمين على الجامعة، وإمكانية الاستفادة منها في تعديل عملية التَّحفِيز، وتدعيم استمراريتها بما يحقق تحسين الأداء في جامعة حائل بشكلٍ خاص، والجامعات الأخرى بشكلٍ عام، أو أي مؤسسة تعليمية أخرى، ومن ثَمَّ تُحقق أهدافها.

حدود الدِّرَاسة:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدِّرَاسة على التَّحفِيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية).

الحدود البشرية: طُبقت الدِّرَاسة على أعضاء هيئة التَّدرِيس (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد).

الحدود المكانية: طُبقت الدِّرَاسة على جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدِّرَاسة خلال الفصل الدِّرَاسي الثاني من العام ١٤٤٣هـ-٢٠٢٢م.

مصطلحات الدِّرَاسة:

التَّحفِيز الإداري:

مجموعة من الوسائل التي توفرها إدارة المؤسسة، ويمارسها القائد لاستثارة رغبات العاملين، وخلق الدافع لديهم للحصول عليها، وذلك عن طريق الاجتهاد الدائم والمميز، والعمل المنتج والسلوك السليم، والهدف من ذلك إشباع حاجاتهم التي يشعرون أنها بحاجة إلى إشباع (شاويش، ٢٠١١، ص٢٠٨)، وعرَّفه (العزعزي، ٢٠١٨، ص.٢٢) بأنَّه: تأثير جميع القوى الخارجية في المؤسسة التي يعمل بها القائد؛ ليؤثر بها على الفرد، فتؤثر على تفكيره ومشاعره، وتتحرك دوافعه الداخلية التي تدفعه للقيام بالأعمال والمهام المطلوبة على أكمل وجه.

ويُعرَّف التَّحفِيز الإداري إجرائياً بأنَّه: مجموعة من الممارسات بأبعادها المادية والمعنوية التي تقوم بها القيادات الأكاديمية بجامعة حائل، وتؤثر بها على أعضاء هيئة التَّدرِيس؛ ليحققوا نتائج مميزه، وتحسين في الأداء، وللارتقاء بمستوى الجامعة، وزيادة فاعليتها.

مفهوم التَّحفِيز الإداري:

إنَّ الإدارات عادةً تهتم بالعاملين وشؤونهم بطرق تساعد على تأدية وظائفهم بصورة أفضل، من خلال تدريبهم، وتحسين مهارتهم، وتقديم الحوافز لهم، فتحتل عملية التَّحفِيز مكانة مهمة في جميع المؤسسات، بل يشكل الاهتمام بها مؤشرًا مميزًا للقيادة، كون عملية التَّحفِيز تلعب دورًا بالغ الأهمية، وتؤثر تأثيراً فعالاً في تغيير سلوك الأفراد، وهذا يدل على إن الإنسان بحاجة ماسة إلى تحريك دوافعه لتميزه عن غيره، فالتَّحفِيز الإداري من أساسيات ضمان تحقيق الأهداف بجميع المستويات بالمؤسسات المختلفة بجهة عامة وفي المؤسسات التعليمية بجهة خاصة.

ان موضوع التَّحفِيز الإداري من أهم الوظائف التي يجب أن يقوم بها القائد، كونها من الضروريات الأساسية في عملهم، فنجاحهم في تحفيز العاملين سيكون هنالك في المقابل الحصول على احترامهم وولائهم للإدارة التي يعملون بها (حسنين، ٢٠٢١، ص.١٥١)، وأشار (عبدالله، ٢٠١٥، ص.٦) إنَّ مفهوم التَّحفِيز الإداري يعتبر: كل الوسائل والعوامل التي يقوم القائد بتمهيدها وضبطها؛ وذلك لخدمة العاملين ومساعدتهم على الإنجاز، وشحن ملكاتهم، وتعبئة قدراتهم للعمل بشكل أفضل، ولتحقيق نتائج مميزة، وذكر (Firza, et.al., 2019, P.190) بأن التحفيز الإداري يعتبر: ممارسه يعمل بها القائد من خلال غرس الدافع ورفع الروح المعنوية لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال عدد من الأساليب والاستراتيجيات الإدارية، مثل إشراك المعلِّمين في عملية صنع واتخاذ القرارات في المدرسة، وتشجيعهم على إطلاق العنان للإبداع لديهم؛ وذلك للحصول على الحوافز المادية والمعنوية بكافة صورها، كذلك أشار (الغانم، ٢٠١٩، ص.١٤) إلى أنَّ عملية التَّحفِيز الإداري تعتبر جميع الوسائل والعوامل المادية والمعنوية التي يمارسها القائد بهدف تعديل أداء المعلمين، وتعزيز الرضا الوظيفي لهم، وعلى هذا السياق أشار إليها (الناظر، ٢٠٢١، ص.٩) باختصار بأنَّها مجموعة من العوامل المادية والمعنوية التي يستخدمها القائدون، والتي تشبّع حاجات المعلِّمين، بحيث تشجعهم على المزيد من القيام بأدائهم، والتَّحفِيز الإداري عرفه (الدويش، ٢٠١٨، ص.١١) بأنه: كل المؤثرات الخارجية التي تستخدمها القيادات الإدارية للتأثير على المرؤوسين، وتحقيق رغباتهم، وإحداث شعور الرضا فيهم؛ وذلك لتحقيق أهداف الجامعة، والتَّحفِيز الإداري عند (أبو سنينة، ٢٠٢٠، ص.١٨) ما هو الا قدرة القائد الأكاديمي على توظيف التَّحفِيز المادي والمعنوي في نمط إدارته للعاملين وأعضاء هيئة التدريس، وذلك بتضمنه الرؤية والأهداف للمؤسسة الجامعية، وإشراك العاملين وأعضاء هيئة التدريس بصنع القرار، وتشجيعهم على اكتساب المهارات الجديدة، وإشباع الحاجات.

وتأسيساً على ما سبق تشير الباحثة أنَّ عملية التَّحفِيز الإداري أتضح أنها من الأمور الضرورية التي تضعها الإدارة ويمارسها القائد الأكاديمي بطريقة جيدة ومناسبة، فمفهوم التَّحفِيز الإداري هو: مجموعة من الممارسات التي تقوم بها القيادات الأكاديمية لإثارة الرغبة لدى أعضاء هيئة التَّدرِيس في بذل الكثير من العمل والجهد لأداء سلوك مرغوب به، ولإشباع الحاجات المختلفة لديهم وللتحسين من أدائهم من خلال الحوافز المادية والمعنوية؛ وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة والارتقاء بمستوى الجامعة.

أنواع وأبعاد التَّحفِيز الإداري:

أشار (عطيات، ٢٠١٢، ص.١٩٤) أنَّه لابد من الأخذ بعين الاعتبار أن هنالك حاجات إنسانية من الضروري إشباعها، وتتوقف عليها عملية التَّحفِيز الجيد، كالحاجات الفسيولوجية، مثل الحاجة إلى الطعام والماء والنوم، والحاجة الى الأمان، كالشعور بالأمان النفسي والمعنوي والماديّ واستقرار العامل في عمله، وانتظام دخله، أمَّا بالنسبة للحاجات الاجتماعية، مثل الحاجة إلى أن ينتمي الفرد للجماعة، وذلك لتبادل الود والحب، والحاجة إلى التَّقدير، فلابد من شعور الفرد وحاجته إلى التَّقدير سواء كان تقديرًا ذاتيًا أو التَّقدير من الآخرين، ومن هنا تبرز أهمية تقدير الشخص، فعندما تفعل ذلك قد تكون أشبعت جميع حاجاته، فالأبواب المختلفة لا يمكن أن تفتح بمفتاحٍ واحدٍ، مثل أنماط البشر المختلفة لا يمكن أن يتم تحفيزهم بطريقة واحدة، بل بطرق متعددة، فهناك أنواعًا من الحوافز التي تُطرح من الإدارة، ويتم اختيار المناسب منها، ليقدمها القائد للعاملين، وتم تصنيفها كما يلي: اولاً الحوافز المادية: وهي التي يتم توفيرها من الإدارة، وتشتمل على المكافآت، والترقيات الوظيفية، وزيادة الأجور والرواتب، وغيرها، وثانياً الحوافز المعنوية: وهي التي توفرها الإدارة، وتوجد على شكل شهادات التَّقدير والتميز، وخطابات الشكر والثناء والمديح، والمشاركة في القرارات. كما اتفق (بادويلان، ٢٠٢٠، ص.٥٢) معه بكونها حوافز مادية وحوافز معنوية فالحوافز المادية هي التي تعمل على إشباع حاجات الفرد، كالأجور والمكافآت والعلاوات، بينما الحوافز المعنوية هي التي تخاطب في الفرد حاجاته النفسية،

والاجتماعية، والذهنية، كالحصول على الشكر والتَّقدير، واتفق معهم (المغربي، ٢٠١٦، ص.١٦٣-١٦٤) في كونها حوافز مادية ومعنوية، بحيث أشار انها مقسمة على حسب المحتوى، فالحوافز المادية هي التي تمثل متطلبات الدافع الواجب إشباعه، ويكون بشكل نقدي كالأجور والمكافآت المالية وغيرها بينما الحوافز المعنوية هي التي لا تكون النقود العامل الأساسي فيها، وإنَّما تتمثل في عبارات الثناء والتعاطف مع الآخرين، والرضا النفسي الذي يبذله الزملاء عما أحرزه الفرد من إنجازات.

وفي ضوء ما سبق حول تصنيفات أبعاد عملية التَّحفِيز الإداري، تشير الباحثة أن تصنيفها تم وفق ما يلي:

أ-التَّحفِيز المادي وتُعرَّفه الباحثة بأنَّه: عملية تشجيع وتوجيه من القائد تستثير دوافع العاملين، وتشتمل على الحوافز المادية المتعددة، والمختلفة من مؤسسة إلى أخرى، ومن قطاع إلى آخر، وتتمثل هذه الحوافز بشكل عام في المكافآت المادية، ويعدُّ الحافز النقدي المادي من أشهرها، فمن خلال المال تشبع ضروريات الحياة، وأن نظام التَّحفِيز داخل كلِّ مؤسسة له أثره البالغ في دفع العامل لزيادة الأداء، فالمؤسسات التعليمية بكافة أنواعها، ومنها الجامعات لا تستغني عن عملية التَّحفِيز لوجود الاختلاف بين جميع العاملين بها، فالتحفيز المادي عند القيادات الأكاديمية يعتبر عملية يتم الدفع بها لإشباع حاجات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية لها الأثر الواضح في تحفيز ودفع أعضاء هيئة التَّدريس للحصول عليها، وتتميز هذه الحوافز بالسرعة، والفورية، وإحساس الأعضاء بالنتيجة المباشرة لمجهودهم، وتكون الحوافز المادية على عدة أشكال مختلفة منها: حوافز مادية دورية، والمكافآت المالية، ومكافآت نهاية الخدمة، والعلاوات، والإنجاز والتقدم في العمل، والعدالة الإدارية، والأجور للعمل الإضافي، والترشيح للحصول على المناصب المناسبة.

ب- التَّحفِيز المعنوي وهو: قيام القائد بمجموعة من الممارسات التي تهدف إلى إثارة الرغبة لدى العاملين في بذل مزيدٍ من الجهد للحصول على مجموعة من الحوافز المعنوية، وهي حوافز تساعدهم وتحقق لهم إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وتزيد من شعورهم بالرقي في أعمالهم وولائهم له، ففي المؤسسات التعليمية الجامعية إذا عملت القيادات الأكاديمية بهذا النوع من التَّحفِيز ومارسته سوف تتمتع ببيئة عمل متكيفة ومشجعة على كلِّ ما يدفعها إلى النجاح، وتتمثل هذه الحوافز: بالدعم والمساندة، وتوفير شهادات الشكر، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وذكر عبارات الشكر والتَّقدير الشفوية والمديح، وإبراز الاحترام للأعضاء، وتقديم المقترحات والآراء، وتفويض السلطة لهم في أداء أعمالهم. وتشير الباحثة إلى أنَّه لا يمكن أن تشبع الحاجات جميعها بالحوافز المادية دون الحوافز المعنوية؛ لأنَّ هنالك حاجات لا تشبع إلا بالحوافز المعنوية، فلا يمكن اقتصار التَّحفِيز الإداري على نوع واحد دون الأخر، فعلى القيادات الأكاديمية في الجامعات أن تعمل بهم جميعاً، ولا تعطي اهتمامًا لنوعٍ دون آخر، مع الحرص على مبدأ العدالة بين الأعضاء.

شروط وأسس التَّحفِيز الإداري الفعال:

ذكر (الفقي، ٢٠١١، ص.١٥) أنَّ القيام بعملية التَّحفِيز الإداري يعتمد على نظام مقنن وواضح لجميع العاملين، ويكونون مقتنعين بها، من حيث موضوعتيها، وتشتمل شروط تطبيق عملية التَّحفِيز الإداري السليم على ما يلي: لابد من القيام بمتابعة الأداء للعاملين، والاطلاع على الأداء المتميز أو الأداء المخل، وضرورة سرعة تقدير الحافز، فإذا كان الأداء صحيحاً ومرغوبًا به وجيدًا فيكون الحافز إيجابياً، بينما إذا كان الأداء خطأ وغير مرغوب وغير جيد، فسيكون الحافز سلبياً، والقيام بالتأكيد على ضرورة العمل الجماعي وصفته، وذلك لتحفيز العاملين على التعاون بينهم، وتعزيز عملهم كفريق، وضرورة إشراك العاملين في الحكم على العمل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وأهمية عملية اتفاق، وتناسب الحوافز مع مستوى الأداء سواء من حيث النوع أو المستوى، ومناسبة هذه الحوافز مع رغبات وحاجات العاملين؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرغوب بها.

واتفق (المغربي، ٢٠١٦، ص. ١٦٤) مع الفقي كما هو موثق في السابق من ناحية هذه الشروط، وأشار إلى أن لضمان نجاح نظام عملية التَّحفِيز الإداري الجيد، ولتحقق الهدف المنشود منه يجب توافر مجموعة من الشروط وهي: إلزامية مراعاة عملية العدالة في الحافز وكفايته، وأن تكون السياسة التي يتم اتباعها في تقدير الحافز مفهومة، وواضحة لجميع العاملين، وتكون الحوافز مرتبطة ارتباطًا مباشرًا مع الجهود المبذولة، سواء كانت ذهنية أو بدنية عند القيام بالعمل، وأن يتم الحصول عليها في أوقات محددة ومتقاربة، ويكون تقديمها بشكل مستمر ولا ينقطع، ولابد أن تكون الحوافز مرتكزة على أُسس مقبولة وعادلة، بحيث يراعى جميع العاملين، ولا يُهمش أيُّ عاملٍ منهم.

واتفق معهم أيضًا (شحاته، ٢٠١٧، ص.٨٦) من ناحية هذه الشروط، وذكر بأنها: لابد من الجمع بين الجوانب المادية والمعنوية، وإلزامية التناسب بين كلٍّ من الحوافز والجهد الذي بذله العامل، وأهمية القيام بمراعاة عنصر التكاليف، وضرورة أن يكون الحافز مرتبطًا بعملية السلوك المراد القيام به، وأيضًا التأكيد على عملية التطبيق بسرعة مناسبة، وعدم التأجيل كي لا ينعكس ذلك سلباً على العامل، وذكر (العنقري وآخرون، ٢٠١٥، ص.٣٥٩) أنَّ الشروط تعدُّ الأسس الأساسية التي تقوم بها عملية التَّحفِيز، وتبنى على العديد من القواعد التي يجب أخذها عند تحديد هذه السياسة، وتتمثل الأسس فيما يلي:

1. أساس وضوح الهدف والغاية: بمعنى يجب أن يحدد بوضوح الهدف من سياسة التَّحفِيز على المدى القصير والبعيد، بحيث يسعى الجميع من العاملين والمؤسسة إلى تحقيقه.
2. أساس المساواة والعدالة: فتتسم سياسة التَّحفِيز بالعدالة، بحيث يحقُّ لكلِّ فردٍ أن يتقاضى نصيبًا متساويًا من الحوافز، مادام ملتزمًا بالأسس والمعايير.
3. أساس تميز الأداء: إنَّ تميز الأداء يعدُّ من أهم القواعد الحاكمة لمنح الحوافز.
4. أساس القوة والمجهود: بحيث يتم توزيع الحوافز على أساس النَّتائج والمجهود المبذول.
5. أساس الحاجة والرغبة: وتتوزع الحوافز على الأفراد وفقَ حاجاتهم ورغباتهم، فكلما زادت حاجة الفرد للحوافز زادت حصته، فالأفراد في بداية حياتهم الوظيفية تزداد أهمية الحوافز المادية بالنسبة لهم، في حين تزداد أهمية الحوافز المعنوية للأفراد في المستويات الإدارية العليا.
6. المهارات والابتكار: تهتم بعض المؤسسات بتخصيص بعض الحوافز للأفراد الذين يحصلون على شهادات أعلى، أو براءات اختراع، أو الذين يقدمون أفكاراً وحلولاً ابتكاريه لمشاكل العمل والإدارة.

وفي ذات السياق نرى أن شروط عملية التَّحفِيز الإداري من الحاجات التي ينبغي على القائد أن يعمل بها، كونها من الضروريات التي تُطور من عملية التَّحفِيز، فالقيادات الأكاديمية الفعّالة في الجامعة هي التي تضع أُسساً مناسبة لهذه العملية ومنها: توافر حوافز مناسبة، والقيام بمبدأ العدل بينهم، بحيث يتم حصول جميع الأعضاء المتميزين على هذه العملية الجيدة، ومن هذه الشروط والأسس أيضًا، أن يكون القائد الأكاديمي محفزاً وعاملاً بعملية التَّحفِيز بشكلٍ مستمر، وليس بطريقة جامدة ومنقطعة، والعمل على إشراكهم في بعض العمليات الإدارية، فعندما تشترك القيادات الأكاديمية في الجامعة مع الأعضاء بصنع القرارات واتخاذها، وتشجيعهم في الحصول على جميع أنواع الحوافز بكافة أشكالها المادية والمعنوية يضمن له ذلك إنجاز جميع الأعمال، والتقدّم، والارتقاء بمستوى المؤسسة الجامعية، لتحقيق الأهداف المطلوبة مع وجود المزيد من التنافس المتطور بينها وبين الجامعات.

التَّحفِيز الإداري في المؤسسات التعليمية:

من الضروري أن يعلم القائدون أنَّ أثر أساليب التَّحفِيز التي يتم استخدامها للمعلِّمين مختلفة، ومعنى ذلك أنَّها قد تتناسب مع معلِّمٍ معين، وقد لا تؤثر وتحفز معلم آخر، فمعلِّم يفرح بمكافأة مادية مالية، ومعلِّم آخر يفرح بها، ولكنه يسعد أكثر ويتأثر بالمكافأة الشفوية، كالشكر؛ كونها تؤثر عليه بنسبة كبيرة، فهذا دليل لضرورة التنويع بعملية التَّحفِيز، إذ كلُّ معلِّم يحتاج إلى تحفيز مختلف عن الآخر لتحقيق رغباته، وتحسين أدائه؛ لأنَّ المعلِّم الذي يتم تحفيزه بشكلٍ محببٍ له ومرغوب، سيبذل المزيد من الجهد، والإبداع لتحقيق أهداف مؤسسته التعليمية ككل، ووظيفة قائد المدرسة هي معرفه وفهم الحوافز الأكثر فاعلية في تحفيز معلِّميه؛ لأنَّ نسبة التَّحفِيز المقدمة هي التي تتحكم في أداء المعلِّم، فالقائد يستطيع أن يؤثر على المعلِّمين من خلال تشجيعهم على الحصول على الحوافز المادية والمعنوية التي تحفزهم لتحقيق رضاهم، ويعمل على تشجيع وتيسير بعض العوامل المؤثرة فيهم، كتقدير العمل المتميز، وزيادة المسؤولية، وإتاحة الفرصة للنمو، والتقدَّم والتطور المهني، فعندما تتوافر هذه العوامل سوف تدفع المعلِّمين للعمل بكلِّ جدية، وإتقان أكثر، كون المعلِّمون يرغبون بالإشادة بعملهم المتميز (يعقوب، ٢٠١٢، ص.١٤٩).

إن التحفيز الإداري مجملًا يحتل مكانة هامة وبارزة لدى المؤسسات التعليمية، حيث اكدت دراسة (الدويش، ٢٠١٨) أن التحفيز الإداري له دور بالمؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات، كما ان عملية التحفيز تعد من المؤثرات الأساسية التي تلعب دورا هاما وحيويا في سلوك الافراد، حيث انها تمثل مجموعة من القيم المادية و المعنوية لديهم، والتي تشبع حاجاتهم وترشدهم لسلوك معين، فلابد من ممارستها بطريقة فعالة وقوية ومتنوعة من قبل القائد في المؤسسات التعليمية لتحفيز العاملين بها، حيث ان المؤسسات التعليمية عامة والجامعة بشكل مخصوص تعمل على رفع الاداء لموظفيها من

خلال عدة مداخل كالتدريب والتطوير، فلابد على القيادات الأكاديمية القيام بعملية التحفيز بالشكل الجيد والمرجو وذلك لجعل العاملين وأعضاء الهيئة التدريسية راضين عن العمل ومبدعين فيه ومنتمين للجامعة التي يعملون بها، فلابد من وجود نظام قوي وفعال.

ويتضح لنا أنَّ التَّحفِيز الإداري أخذ حيزًا مهمًا في تفكير القائدين، فعندما تمتلك المؤسسة التعليمية قائدًا محفزًا سوف تكسبها ميزة تنافسية عن المؤسسات التي لا تملك هذه الميزة، فالقائد الأكاديمي المبدع في المؤسسات الجامعية والمتفهم لأهمية العلاقات الإنسانية وطبيعتها داخل هذه المؤسسة هو الذي يدرك أهمية التَّحفِيز في الحفاظ على التزام جميع العاملين، ومنهم الأعضاء على العمل بكلِّ جهدٍ، وجديةٍ، وحماسٍ.، وبناءً على ما سبق يمكن القول: إنَّ التَّحفِيز الإداري الذي يمارسه القائد له دورٌ كبيرٌ ومؤثر في الإنتاج والفاعلية في أي مؤسسة؛ وذلك بسبب أنَّ التَّحفِيز الإداري يعمل على توظيف الممارسات الإيجابية التي تشعر العاملين بقيمتهم وأهميتهم، ويمكن تطبيق قواعد التَّحفِيز الإداري والاستفادة من نظرياته على أيِّ مؤسسة سواء كانت اقتصادية أم تعليمية، ففي المؤسسة التعليمية الجامعية عندما تطبق القيادات الأكاديمية التَّحفِيز الإداري وتمارسه بالشكل الملائم والعادل ستشعر أعضاء هيئة التَّدريس بشكلٍ خاص بحرصها الكبير عليهم، واهتمامها بهم، وأنَّها تفهم احتياجاتهم، وتشعرهم بقيمتهم، فالقيادات الأكاديمية التي تمارس التَّحفِيز الإداري توضح لجميع العاملين في الجامعة على قيامها بالعمل على جميع الممارسات التي تعود بالنفع لأفرادها، وأنهم جزءٌ كبيرٌ، وأساسي في هذه الجامعة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي تتعلق بموضوع هذه الدراسة ونظراً لندرة الدراسات المتعلقة بالتحفيز الإداري في الجامعات فقد لجأت الباحثة الى تناول الدراسات التي طبقت في القطاع العام والبعض الاخر في القطاع العالي للتعليم، والتي تتوافق مع هذه الدراسة في الابعاد والمجالات، وتم عرضها من الاقدم الى الاحدث وفقاً لتسلسلها الزمني، وبعد ذلك التعليق عليها.

- **دراسة تيما (Timah, 2015)** بعنوان "الاستراتيجيات التحفيزية المستخدمة من قبل المديرين في إدارة المدارس بالكاميرون" هدفت هذه الدراسة الى التحقيق في الاستراتيجيات التحفيزية المستخدمة من قبل مديري المدارس في إدارة المدارس في شعبة فاكو في المنطقة الجنوبية الغربية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدارسة من (١٧٨) معلماً و(٢٠) مديراً من العاملين في إدارة المدارس، واستخدمت أداة الاستبيان، ومن ابرز نتائجها: ان الاستراتيجيات التحفيزية التي يستخدمها مديري المدارس جاءت بدرجة موفق بشدة وان من اهم استراتيجيات التحفيز التي يستخدمها مديري المدارس هي التي تتعلق بالعواطف والدعم والعناية والعدالة، وان الاستراتيجيات المتعلقة بالحالة الاقتصادية للأمة وشخصية مدير المدرسة والبيئة المادية والموقع والوضع المالي للمدرسة جاءت في المرتبة الأخيرة التي تؤثر على تحفيز الموظفين في المدارس الثانوية.

- **دراسة الدويش (٢٠١٨)** بعنوان "واقع التحفيز الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" وهدفت الدراسة الى التعرف على درجة ممارسة التحفيز الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والمساهمة في تقديم المقترحات التي تسهم بتفعيل ممارسة التحفيز الإداري، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣٢٠) موظفة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن ابرز نتائجها: ان درجة ممارسة التحفيز الإداري (المادي والمعنوي) لدى القيادات النسائية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مفردات الدراسة تعزى لاختلاف سنوات الخدمة حول محور ممارسة التحفيز لدى القيادات النسائية.

- **دراسة محسن (٢٠١٨)** بعنوان "مستوى الحوافز الإدارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة المستنصرية" وهدفت الدراسة الى التعرف على مستوى تطبيق الحوافز الإدارية لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة المستنصرية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى تطبيق الحوافز الإدارية الممنوحة لدى الموظفين لمتغير سنوات الخدمة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (١٦٠) من الموظفين، واستخدمت الاستبانة أداة لها، ومن ابرز نتائجها: ان اغلب الموظفين كان مستوى الحوافز الإدارية لديهم غير متوفرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق الحوافز الإدارية الممنوحة لدى الموظفين لمتغير سنوات الخدمة، وكانت نظرتهم نظرة متساوية.

- **دراسة الغانم (٢٠١٩)** بعنوان "الحوافز الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى قيادات مدارس التعليم العام في مدينة حائل من وجهة نظرهم" وهدفت الدراسة للتعرف على درجة توافر الحوافز الإدارية (المادية والمعنوية) ودرجة الرضا الوظيفي لدى قيادات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم، والعلاقة بينهما، والكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في درجات توافر الحوافز الإدارية والرضا الوظيفي التي تُعزى الى المتغيرات (سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، إجمالي الدخل الشهري)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من جميع قادة المدارس بالتعليم العام بمدينة حائل والبالغ عددهم (163) قائداً، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن ابرز نتائجها: أن درجة توافر الحوافز الإدارية لدى قادة المدارس بمدينة حائل كانت منخفضة، وظهرت الحوافز المادية بدرجة منخفضة والحوافز المعنوية بدرجة متوسطة.
- **دراسة أبو سنينة (٢٠٢٠)** بعنوان "القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين" وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان للقيادة بالتحفيز من وجهة نظر المعلمين والتعرف على مستوى الروح المعنوية للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلمة في المدارس الثانوية الحكومية، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن ابرز نتائجها: أن درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات في متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة حول تحفيز مديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).
- **دراسة الناظر (٢٠٢١)** بعنوان "تحفيز مديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدارسة الى التعرف عن علاقة تحفيز مديري المدارس بالرضا الوظيفي لمعلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على درجة مستوى تحفيز مدراء المدارس لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدارسة (320) معلماً ومعلمة من مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل، واعتمدت أداة الاستبانة، ومن ابرز نتائجها: أن درجة مستوى تحفيز مدراء المدارس على النحو المادي والمعنوي لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاء بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة حول تحفيز مديري المدارس لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص).
- **دراسة إسماعيل (٢٠٢١)** بعنوان "درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون مهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين" تهدف الدراسة الى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون لمهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت اداة الاستبيان، وتكونت العينة من جميع مجتمع البحث بكافة المعلمات والمعلمين في المدارس الأساسية في محافظة عجلون في الأردن وعددهم (١١٥) ومن ابرز نتائجها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون لمهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وتبين ان درجة قيام المدراء المستهدفين باشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار وتفويض الصلاحيات للمعلمين وارسال رسائل شكر لهم امام زملاءهم والثناء تعد مرتفعة، وتبين أن درجة قيام المدراء المستهدفين بتقديم جوائز مادية للمعلمين المتميزين تعد منخفضة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض ما سبق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، سيتم عرض أوجه الاتفاق والاختلاف للدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وما تميزت به هذه الدراسة.

أوجه الاتفاق والاختلاف:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها من حيث تناولها للتحفيز الإداري بأبعاده المادية والمعنوية والوقوف على درجة ممارسته وتوافره وواقعه كدراسة Timah(٢٠١٥) ودراسة الدويش (٢٠١٨) ودراسة محسن (٢٠١٨) ودراسة الغانم (٢٠١٩) ودراسة أبو سنينة (٢٠٢٠) ودراسة إسماعيل (٢٠٢١) ودراسة الناظر (٢٠٢١)، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينتها مع دراسة أبو سنينة (٢٠٢٠) ودراسة إسماعيل (٢٠٢١) ودراسة الناظر (٢٠٢١) التي طبقوا على معلمين ومعلمات المدارس، ودراسة Tima (٢٠١٥) ودراسة الغانم (٢٠١٩) التي طبقت على قائدين ومدراء المدارس، ودراسة الدويش (٢٠١٨) ودراسة محسن (٢٠١٨) التي طبقوا على الموظفين والموظفات، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي مثل: دراسة Tima (٢٠١٥) ودراسة الدويش (٢٠١٨) ودراسة محسن (٢٠١٨) ودراسة الغانم (٢٠١٩) ودراسة أبو سنية (٢٠٢٠) ودراسة إسماعيل (٢٠٢١) ودراسة الناظر (٢٠٢١)، واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في الأداة وهي الاستبانة.

ما تميزت به هذه الدراسة:

تميزت من الناحية الموضوعية بأنه يهدف لمعرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهذا يساهم في إضافة الى الادب النظري في مجال الدراسة، ايضاً تميز بموضوعه وعينته وهي بذلك تفتح المجال امام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول الموضوع، وتميز عن الدراسات السابقة بكونه أول دراسة تهدف الى معرفة درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما انها تعمل على معرفة ممارسة التحفيز بأبعادهم المختلفة، وهي من أوائل الدراسات على المستوى المحلي (بحسب اطلاع الباحثة) التي تناولت هذا الموضوع في الجامعات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي لتناسبه مع طبيعة البحث والذي يعتبر ملائم له؛ ولاعتماده على وصف ومسح الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي؛ بهدف تحقيق اهداف الدراسة والخروج بنتائج ملائمة.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الرتبة العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) في جامعة حائل ممن هم على رأس العمل أثناء تطبيق الدراسة وعددهم (١١٢٠) عضواً، في العام الدراسي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م، (إحصائيات إدارة الموارد البشرية بجامعة حائل، ١٤٤٣-٢٠٢٢).

عينة الدراسة:

للحصول على حجم العينة تم تطبيق معادلة روبرت ماسون، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٨٦) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل، بنسبة ٢٥،٥٪، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع المعلومات من أفراد الدراسة؛ وذلك لمناسبتها للبحث، ولتحقيق أهدافها والاجابة عن تساؤلاتها.

١- صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة: ان تقيس أداة الدراسة ما اعدت وصممت لقياسه، وان لا تقيس شيئاً اخر بدلاً عنه (سلامة، ٢٠١٤، ص.١٣٨)، وقد قامت الدراسة بالتأكد من صدق الأداة من خلال ما يلي:

اولاً: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في القيادة والإدارة التربوية داخل الجامعات السعودية وخارجها، ذوي الخبرة والكفاءة في مجال القيادة والإدارة التربوية بإدارة التعليم، حيث بلغ عددهم (٢٢) محكماً، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتمائها للبعد والمحور الذي تقيسه، وطرح البدائل المناسبة، وبناءً على ما اقترحه السادة المحكمون، تم القيام بالتعديلات اللازمة، وبعد ذلك قد وضعت الاستبانة بصورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٥) عضو هيئة تدريس بجامعة حائل ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كلِّ فقرة من فقرات الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس البعد الواردة فيه، بالإضافة الى حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد من ابعاد محاور الأداة بالمحور الذي ينتمي اليه، وبين درجة كل من ابعاد ومحاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة، وتم عرض معاملات الارتباط حسب محاور الأداة كما يلي:

الجدول رقم (١) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة من فقرات محور الأداة (التحفيز الإداري) والبعد الواردة فيه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول: الحوافز المادية				البعد الثاني: الحوافز المعنوية			
1	**0.730	6	**0.792	1	**0.852	6	**0.848
2	**0.888	7	**0.801	2	**0.738	7	**0.847
3	**0.822	8	**0.740	3	**0.856	8	**0.912
4	**0.886	9	**0.716	4	**0.917	9	**0.725
5	**0.764			5	**0.860		

** دالة عند 0.01 أو أقلّ.

تشير النتائج في الجدول (١) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات الأداة ترتبط ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات الأداة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

٢ـ ثبات الأداة:

بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات لمحوري وأبعاد أداة الدّراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، اذ تعد هذه الطريقة من أنسب الطرق المستخدمة في حساب معاملات الثبات لأدوات البحوث المسحية كالاستبانات، ومن أكثرها شيوعاً، ويوضح الجدول (٢) هذه المعاملات.

الجدول رقم (٢) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

البعد	عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: الحوافز المادية	9	0.925
البعد الثاني: الحوافز المعنوية	9	0.946
الثبات الكلي للأداة	**18**	**0.953**

يتّضح من جدول (٢) أنّ معاملات ثبات أداة البحث بلغت (0.953)، وتبين النتائج أن معاملات ألفا كرونباخ بلغت للبعد الأول: الحوافز المادية (0.925)، وللبعد الثاني: الحوافز المعنوية (0.946)، وتعدّ هذه المعاملات مناسبة ومقبولة، مما يشير إلى ثبات مناسب للأداة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بحيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: وتم استخدامها لوصف خصائص عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): وتم استخدامه للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ: وتم استخدامه للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- الإحصاء والمتمثّل بالمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب: للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples) لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير النوع.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغير الرتبة العلمية وسنوات الخدمة، ايضاً تم اختيار اختبار شيفيه (Scheffe' Test) لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق فردية ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير (سنوات الخدمة).

نتائج اسئلة البحث وتفسيرها

تناولت الباحثة أهم النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، ومناقشة وتحليلها وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل على أبعاد التحفيز الإداري من أداة الدراسة (الحوافز المادية والحوافز المعنوية)، ولكل عبارة من أبعاد هذا المحور، وكانت النتائج كما يلي:

البعد الأول: الحوافز المادية

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على عبارات استبيان التحفيز الإداري في البعد الأول: الحوافز المادية

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على عبارات التحفيز الإداري في البعد الأول: الحوافز المادية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
9	تحرص القيادات الأكاديمية على حصول الأعضاء لمكافآت مالية نهاية الخدمة تقديراً لجهودهم.	3.73	1.133	مرتفعة	1
5	ترشح القيادات الأكاديمية الأعضاء المتميزين للمناصب التي تتناسب مع قدراتهم.	3.58	1.190	مرتفعة	2
1	تشجع القيادات الأكاديمية الأعضاء على الإنجاز للحصول على حوافز مادية تشعرهم بالرضا.	3.42	1.267	مرتفعة	3
8	تطالب القيادات الأكاديمية بصرف الأجور لساعات العمل الإضافية التي يقوم بها الأعضاء.	3.40	1.306	متوسطة	4
6	تدعم القيادات الأكاديمية الأعضاء للحصول على العلاوات المناسبة.	3.37	1.201	متوسطة	5
2	تساعد القيادات الأكاديمية الأعضاء للحصول على الحوافز المادية بشكل عادل.	3.34	1.182	متوسطة	6
7	توضح القيادات الأكاديمية للأعضاء ان تقديم المكافآت المالية مرتبط بالأداء المتميز.	3.33	1.255	متوسطة	7
4	تهيئ القيادات الأكاديمية للأعضاء الحوافز المادية التي تعزز من شعورهم بالانتماء للجامعة.	3.22	1.274	متوسطة	8
3	تسعى القيادات الأكاديمية حصول الأعضاء على حوافز مادية بصورة دورية.	3.13	1.286	متوسطة	9
	المتوسط العام للبعد الأول: الحوافز المادية	**3.39**	**1.05**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط العام للبعد الأول: الحوافز المادية، بلغ (3.39) بانحراف معياري (1.05)، وجاءت تقدير عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز المادي بدرجة ممارسة متوسطة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد في هذه الدراسة ما بين (3.73 - 3.13)، وقد حصلت (3) عبارات على درجة ممارسة مرتفعة، وحصلت (6) عبارات على درجة ممارسة متوسطة، وجاءت أعلى عبارتين ممارسة لهذا البعد مرتبة تنازليا وفقاً لمتوسطها الحسابي بحيث جاءت العبارة (9) والتي تنص على "تحرص القيادات الأكاديمية على حصول الأعضاء لمكافآت مالية نهاية الخدمة تقديراً لجهودهم"، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وانحراف معياري (1.133)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت العبارة (5) والتي تنص على " ترشح القيادات الأكاديمية الأعضاء المتميزين للمناصب التي تتناسب مع قدراتهم"، في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي بلغ (3.58)، وانحراف معياري (1.190)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وكما جاءت أقل عبارتين ممارسة مرتبة تصاعدياً

وفقاً لمتوسطها الحسابي بحيث جاءت العبارة (3) والتي تنص على " تسعى القيادات الأكاديمية حصول الأعضاء على حوافز مادية بصورة دورية"، في الترتيب التاسع والأخير بين عبارات بعد التحفيز المالي، بمتوسط حسابي بلغ (3.13)، وانحراف معياري (1.286)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت العبارة (4) والتي تنص على " تهيئ القيادات الأكاديمية للأعضاء الحوافز المادية التي تعزز من شعورهم بالانتماء للجامعة"، في الترتيب الثامن، بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، وانحراف معياري (1.274)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

وتشير الباحثة الى ان القيادات الاكاديمية الناجحة هم الذين يعلمون بكيفية تحفيز أعضاء هيئة التدريس، وكيف يعملون على زيادة حماسهم للحصول على افضل ما لديهم في بيئة العمل، فمن خلال النتائج سابقة الذكر في هذه الدراسة يتبين وجود درجة متوسطة لبعد الحوافز المادية تم الاتفاق عليها من جانب أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، فيتبين ان هنالك وجود ممارسة للتحفيز المادي من قبل القيادات الاكاديمية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ولكن بدرجة متوسطة اذ انها دون المأمول وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان بعض القيادات الاكاديمية بجامعة حائل مدركة بأهمية ممارسة التحفيز المادي بحيث انها قامت بالاهتمام بتشجيع الأعضاء للحصول على الإنجاز وحصولهم على الحوافز المادية بشكل عادل وبشكل دوري، وايضاً تبين ان القيادات الاكاديمية بجامعة حائل عملت ومارست التحفيز المادي وذلك من خلال تحقيق الشعور بالانتماء للجامعة وللكلية التي يعملون بها، وترشيح عضو هيئة التدريس المتميز للمنصب الذي يتناسب مع قدراته، ودعمهم للحصول على العلاوات المناسبة، والتوضيح لهم بأن المكافئات التي يحصلون عليها مرتبطة بالأداء المتميز، وحرصهم على المطالبة بحقوق أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال صرف الأجور الاضافية لساعات العمل التي يقومون بها وحرصهم وتقدير جهودهم من خلال المطالبة لهم بحصولهم على مكافئات نهاية الخدمة، ولكن البعض الاخر من القيادات الاكاديمية لم يمارسها بالشكل المطلوب والملائم، بمعنى ذلك ان البعض من القيادات الاكاديمية بجامعة حائل يعلمون ومدركين بأهمية التحفيز المادي ولكن يخفقون في كيفية العمل المناسب له ويمارسونه بدرجة اقل من ما هو مأمول ومتوقع منهم بحيث ظهر لديهم بعض من النقص في ممارسته بالشكل الصحيح، وقد يعزى السبب في ذلك الى ان القيادات الاكاديمية يعملون على تحفيز أعضاء هيئة التدريس بشكل مادي بما يتوافر لديهم من إمكانيات شخصية فيعتمدون على التحفيز المعنوي بشكل اكبر، وشيء بسيط من التحفيز المادي، وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الدويش (٢٠١٨) بحيث ان درجة ممارسة التحفيز الإداري للبعد المادي لدى القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الامام من وجهة نظر الموظفات جاءت بدرجة متوسطة، ولكن تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الغانم (٢٠١٩) بحيث جاء درجة توافر التحفيز المادي لقيادات التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم جاءت بدرجة منخفضة، وتختلف مع نتائج دراسة أبو سنينة (٢٠٢٠) بحيث ان درجة ممارسة التحفيز المادي لدى مديري المدارس الثانوية بعمان من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٢١) بكون درجة ممارسة التحفيز المادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة منخفضة.

البعد الثاني: الحوافز المعنوية

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على عبارات الاستبيان للتحفيز الإداري في البعد الثاني: الحوافز المعنوية.

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لاستجابة عينة الدراسة على عبارات التحفيز الإداري في البعد الثاني: الحوافز المعنوية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تعامل القيادات الأكاديمية الأعضاء بكل احترام وتقدير.	4.06	0.860	مرتفعة	١
٦	تقدم القيادات الأكاديمية للأعضاء عبارات شكر شفوية عند إنجازهم للأعمال.	3.90	1.048	مرتفعة	٢
٣	تقدم القيادات الأكاديمية للأعضاء الدعم والمساندة عند تعرضهم لظروف خاصة.	3.85	0.989	مرتفعة	٣
٧	تقدم القيادات الأكاديمية شهادات الشكر والتقدير للأعضاء العاملين بكفاءة عالية.	3.73	1.137	مرتفعة	٤
٤	تشجع القيادات الأكاديمية الأعضاء على تقديم الآراء والمقترحات في مجال العمل.	3.70	1.017	مرتفعة	٥
٩	ترشح القيادات الأكاديمية الأعضاء المتميزين للتدريس بمرحلة الدراسات العليا.	3.65	1.168	مرتفعة	٦
٨	تقوم القيادات الأكاديمية بتفويض السلطة للأعضاء بما يساعدهم على القيام بأعمالهم.	3.58	1.085	مرتفعة	٧
٢	توفر القيادات الأكاديمية للأعضاء بيئة عمل مشجعة.	3.57	1.137	مرتفعة	٨
٥	تتيح القيادات الأكاديمية للأعضاء فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات.	3.41	1.159	مرتفعة	٩
	المتوسط العام للبعد الثاني: الحوافز المعنوية.	**3.72**	**0.907**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط العام للبعد الثاني: الحوافز المعنوية، بلغ (3.72) بانحراف معياري (**0.907**)، وتقدير عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز المعنوي بدرجة ممارسة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد في هذه الدراسة ما بين (4.06 - 3.41)، وقد حصلت جميع العبارات على درجة ممارسة مرتفعة، وجاءت أعلى عبارتين ممارسة لهذا البعد مرتبة تنازليا وفقاً لمتوسطها الحسابي بحيث جاءت العبارة (1) والتي تنص على "تعامل القيادات الأكاديمية الأعضاء بكل احترام وتقدير"، في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وانحراف معياري (0.860)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت العبارة (6) والتي تنص على " تقدم القيادات الأكاديمية للأعضاء عبارات شكر شفوية عند إنجازهم للأعمال"، في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وانحراف معياري (1.048)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، كما جاءت أقل عبارتين ممارسة مرتبة تصاعدياً وفقاً لمتوسطها الحسابي بحيث جاءت العبارة (5) والتي تنص على "تتيح القيادات الأكاديمية للأعضاء فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات"، في الترتيب التاسع والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري (1.159)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت العبارة (2) والتي تنص على " توفر القيادات الأكاديمية للأعضاء بيئة عمل مشجعة"، في الترتيب الثامن، بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، وانحراف معياري (1.137)، وبدرجة ممارسة مرتفعة.

ومن خلال النتائج سابقة الذكر يتبين وجود درجة مرتفعة لبعد الحوافز المعنوية تم الاتفاق عليها من جانب أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وتعزى هذه النتيجة الى الحرص الكبير من القيادات الاكاديمية بجامعة حائل على توظيف التحفيز المعنوي في ممارساتهم وفي نمط قيادتهم، كما ويعزى الى ان هذه النتيجة تدل على الوعي العالي والادراك لدى القيادات الاكاديمية لأهمية واثر التحفيز المعنوي، لما لها من الاثر الكبير والواضح على عينة الدراسة، وذلك من خلال إدراك القيادات الاكاديمية بجامعة حائل بأهمية ممارسة التحفيز المعنوي وذلك بمنح أعضاء هيئة التدريس الثقة وفرص المشاركة في اتخاذ القرارات وتقديم الآراء في مجال العمل وتفويض السلطة لهم، وتوفير بيئة عمل مشجعه لهم وتقديم المساعدة والدعم عند حصولهم لظروف خاصة، ومعاملتهم بكل احترام وتقدير عملهم من خلال منحهم عبارات الشكر وشهادات التقدير للأعضاء الذين يعملون بكفاءات عالية، مع ادراك القيادات

الاكاديمية بأهمية ترشيح الأعضاء المتميزين للعمل في الدراسات العليا وهذا يعود بمنفعة للجامعة، وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج دراسة أبو سنينة (٢٠٢٠) حيث ان درجة ممارسة التحفيز المعنوي لدى مديري المدارس الأساسية الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٢١) بحيث بينت ان درجة ممارسة المدراء للتحفيز المعنوي في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، ولكن تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة الدويش (٢٠١٨) حيث ان درجة ممارسة التحفيز المعنوي لدى القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الامام من وجهة نظر الموظفات جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع نتائج دراسة الغانم (٢٠١٩) بحيث ان درجة توافر التحفيز الإداري لدى قيادات مدارس التعليم العام من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة.

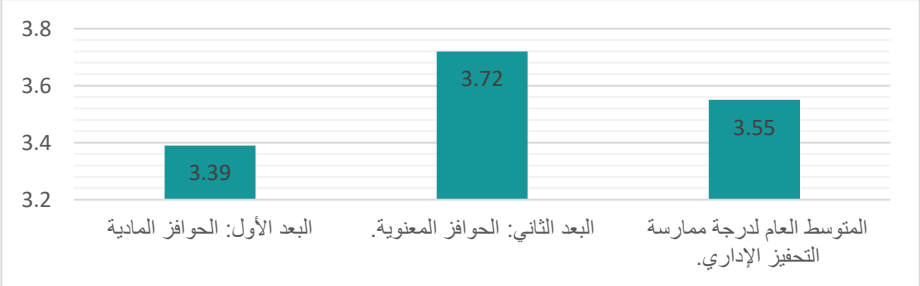
خلاصة نتائج السؤال الأول: درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الجدول رقم (٥) ملخص نتائج السؤال الأول.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	البعد الثاني: الحوافز المعنوية	3.72	0.907	مرتفعة	1
1	البعد الأول: الحوافز المادية	3.39	1.05	متوسطة	2
	المتوسط العام لدرجة ممارسة التحفيز الإداري.	**3.55**	**0.937**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري ببعديه (الحوافز المادية، والحوافز المعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (3.55) بانحراف معياري (0.937) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وبينت النتائج أن المتوسط الحسابي للبعد الثاني: الحوافز المعنوية، بلغ (3.72)، بانحراف معياري (0.907)، وبدرجة ممارسة مرتفعة، وجاء بالترتيب الأول، وبينت النتائج ايضاً ان البعد الأول جاء بالترتيب الثاني: الحوافز المادية بمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة ممارسة متوسطة.

ويوضح الشكل (١) ملخص نتائج السؤال الأول: درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري بأبعاده (المادية والمعنوية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.



الشكل رقم (١) ملخص نتائج السؤال الأول التحفيز الإداري

وبذلك نجد ان نتائج الإجابة عن السؤال الأول في مجملها تشير الى وجود درجة مرتفعة للتحفيز الإداري، وذلك باتفاق من جانب أفراد الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، بحيث تشير الدراسة الى ان عملية التحفيز الإداري كما هو معروف بحاجة الى قيادة إدارية فعالة و واعية بضرورة التحفيز والعمل الجماعي وهذا ما قامت به القيادات الاكاديمية بجامعة حائل، فتعزو الباحثة حول نتيجة هذه الدراسة وتفسرها في ضوء التقدم التي تحرزه جامعة حائل من خلال التزام القيادات الاكاديمية بالمسؤوليات المناطة بهم والتي تقع في دائرة مهامهم ومنها التحفيز الاداري، وحرصهم الكبير على توظيف التحفيز في ممارساتهم وفي نمط قيادتهم وسعيهم للارتقاء بالجامعة وزيادة الانتماء لها، ومعرفتهم وقناعتهم بأهمية عملية التحفيز الإداري، كما وتعزو الباحثة الى ان هذه النتيجة تدل على الوعي العالي والادراك لدى القيادات الاكاديمية في جامعة حائل لقوة واثر التحفيز، لما لها من الاثر الكبير والواضح على عينة الدراسة، وذلك من خلال إدراك القيادات الاكاديمية بجامعة حائل بأهمية ممارسة التحفيز الإداري وايمانهم البالغ بضروريتها واعطائها العناية الكافية، وتبين ان القيادات الاكاديمية حريصة على القيام بعملية التحفيز الإداري

بالشكل الصحيح وبصورة كاملة وذلك من خلال خبرتهم بالعملية الإدارية، وتعزو الباحثة ايضاً حول هذه النتيجة وتفسرها الى الحرص الكبير من قبل القيادات الاكاديمية على ممارسة التحفيز الإداري بشكل ملائم بكونها على علم بمنافعها التي تعود بشكل إيجابي لتحقيق اهداف الجامعة، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أبو سنينة (٢٠٢٠) بحيث جاءت درجة ممارسة القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الأساسية الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين بدرجة ممارسة مرتفعة، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٢١) بحيث ان درجة ممارسة التحفيز الإداري لدى مديري المدارس في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، ولكن تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة Timah (٢٠١٥) بحيث جاءت الاستراتيجيات التحفيزية التي يمارسها المدراء في إدارة المدارس الثانوية من وجهة المعلمين والمديرين بدرجة موافق بشدة، ايضاً اختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة محسن (٢٠١٨) كون مستوى التحفيز الإداري لدى الموظفين في الجامعة المستنصرية من وجهة نظرهم لم يتوفر بحيث جاءت نتيجته بدرجة ضعيفة، واختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدويش (٢٠١٨) بأن درجة ممارسة التحفيز الإداري لدى القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة الامام من وجهة نظر الموظفات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، واختلفت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغانم (٢٠١٩) بحيث نصت على ان درجة توافر التحفيز الإداري لدى قيادات مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظرهم كان بدرجة منخفضة، وتختلف ايضاً مع نتائج دراسة الناظر (٢٠٢١) ان درجة مستوى التحفيز لدى مديري المدارس لمعلميهم من وجهة نظرهم في مديرية تربية وتعليم الخليل جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حول درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات (النوع، والرتبة العلمية، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال عرضت النتائج حسب كل متغير على حدة:

النوع:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، ويوضح الجدول (٦) نتائج الاختبار:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكر	101	3.67	0.841	1.533	284	0.126	غير دال إحصائي
أنثى	185	3.49	0.983				

تبين النتائج في الجدول (٦) أن قيمة اختبار (ت) للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير النوع (ذكر، أنثى) بلغت (1.533)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا نظرا لأن قيمة مستوى الدلالة المرتبطة بها بلغت (0.126)، مما يشير إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري باختلاف النوع الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس، وقد يُعزى ذلك إلى أن ممارسات القيادات الأكاديمية لعملية التحفيز الإداري بجامعة حائل تتم بموجب أنظمة وتعليمات موحدة، مما يؤدي إلى تقارب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه التحفيز الإداري باختلاف نوعهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو سنينة، ٢٠٢٠)، ودراسة (الناظر، ٢٠٢١) التي أشاروا إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير النوع.

الرتبة العلمية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ويوضحه الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الفروق	اختبار تحليل التباين الأحادي: مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة
أستاذ	57	3.56	0.997	بين المجموعات	0.025	2	0.014	0.986
أستاذ مشارك	62	3.57	0.896	داخل المجموعات	250.353	283		
أستاذ مساعد	167	3.55	0.937	المجموع	250.378	285		

تبين النتائج في الجدول (٧) أن قيمة F الناتجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بلغت (0.014) وهي قيمة غير دالة إحصائيا نظرا لأن قيمة مستوى الدلالة المرتبطة بها بلغت (0.986)، مما يشير إلى أنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري باختلاف الرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) لأعضاء هيئة التدريس، وقد يدل ذلك على وعي أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبتهم العلمية بأهمية عملية التحفيز الإداري ومالها من مردود إيجابي عليهم بالتالي تتشابه تصوراتهم تجاه عملية التحفيز الإداري

سنوات الخدمة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات، و10 سنوات وأكثر) استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ويوضح الجدول (٨) نتائج الاختبار:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات، و10 سنوات وأكثر).

سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الفروق	اختبار تحليل التباين الأحادي: مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة
أقل من 5 سنوات	59	3.60	0.937	بين المجموعات	11.109	2	6.570	0.002
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	130	3.73	0.864	داخل المجموعات	239.269	283		
10 سنوات وأكثر	97	3.29	0.980	المجموع	250.378	285		

تبين النتائج في الجدول (٨) أن قيمة F الناتجة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات، و10 سنوات وأكثر) بلغت (6.570)، وهي قيمة دالة إحصائيا نظرا لأن قيمة مستوى الدلالة المرتبطة بها بلغت (0.002)، مما يشير إلى أنه يوجد اختلاف في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري باختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5 إلى أقل من 10 سنوات، و10 سنوات وأكثر) لأعضاء هيئة التدريس، ولمعرفة لصالح من تكون الفروق استخدم التحليل البعدي شيفيه:

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات العينة باختلاف سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات وأكثر
أقل من 5 سنوات		0.13695-	0.30759
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.13695		*0.44454
10 سنوات وأكثر	0.30759-	*0.44454-	

يتضح من الجدول (٩) المتعلق باختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بين أعضاء هيئة التدريس من خدمتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات وأعضاء هيئة التدريس ممن خبرتهم 10 سنوات وأكثر، لصالح من خدمتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ويمكن القول بأن ممارسة القيادات الأكاديمية للتحفيز الإداري بات أثره واضحاً أكثر على أعضاء هيئة التدريس اللذين سنوات خدمتهم 5 إلى أقل من 10 سنوات، وبالتالي فهم مدركين لأهمية التحفيز الإداري في مساعدتهم على إعادة الحماس لهم للارتقاء والتطور في ضوء انغماسهم في العمل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدويش، ٢٠١٨)، التي أشارت إلى وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، وتختلف مع دراسة (محسن، ٢٠١٨) ودراسة (الناظر، ٢٠٢١) التي أشاروا إلى عدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخدمة

ملخص النتائج والتوصيات:

من أبرز النتائج:

1. توصل البحث إلى أن درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز المادي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (**3.39**)، وانحراف معياري (**1.05**)، وان ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز المعنوي جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وانحراف معياري (**0.907**)، وان المتوسط العام لدرجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري ببعديه (التحفيز المادي، والتحفيز المعنوي) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (3.55) بانحراف معياري (0.937) وبدرجة ممارسة مرتفعة.
2. كما توصل البحث إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري تُعزى لمتغير (النوع – الرتبة العلمية) لأعضاء هيئة التدريس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادات الاكاديمية بجامعة حائل للتحفيز الإداري تُعزى لمتغير (سنوات الخدمة) لأعضاء هيئة التدريس.

من أبرز التوصيات:

1. ضرورة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة حائل للتحفيز المادي بشكل أكبر حيث أظهرت النتائج ان درجة ممارسته جاءت بدرجة متوسطة، وهذه الدرجة ليست الدرجة المأمولة، مع تكثيف تدريب القيادات الأكاديمية على كيفية ممارسة التحفيز المادي في نمط قيادتهم، وتوعيتهم بأهميتها لأعضاء هيئة التدريس.
2. العمل على إيجاد التكامل والتنوع بشكل عادل من قبل القيادات الأكاديمية بين عملية التحفيز المادي والمعنوي، ولا يتم التركيز بجانب دون الأخر بكونهم عمليتين متكاملتين وكل منهم لا تفيد دون الأخرى.
3. تكثيف تدريب القيادات الأكاديمية بجامعة حائل على كيفية ممارسة التحفيز المادي في نمط قيادتهم، وتوعيتهم بأهميته لأعضاء هيئة التدريس.
4. الدفع نحو ترسيخ ممارسة عملية التحفيز الإداري من قبل القيادات الأكاديمية بجامعة حائل بكونه من إحدى المؤثرات المسببة لتطوير الأداء بكافة مجالاته لدى أعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

آل ناجي، محمد بن عبد الله. (٢٠١٦). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية (ط.٧). مطابع الحميضي.

أبو سنينة، رانية آدم. (٢٠٢٠). القيادة بالتحفيز لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الشرق الأوسط.

احميمة، عبد العزيز، وشبلي، عبد الرزاق. (٢٠١٥). دور الحوافز في تحسين أداء الأستاذ الجامعي.] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة حمة لخضر.

إسماعيل، جملا صالح جروان. (٢٠٢١). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون مهارة تحفيز المعلمين من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٦٧). ١٦٦-١٧٩.

الدوسري، محمد. (٢٠١٢). أثر نظام الحوافز في زيادة وتحسين الإنتاجية لدى العاملين في امارة الباحة في المملكة العربية السعودية. مجلة البحوث التجارية، مج٣٤. ع٢. ١٩٩-٢٣٥.

الدويش، ملاك فيصل. (٢٠١٨). واقع التحفيز الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

العجمي، فهد. (٢٠١٧). أثر الحوافز المادية والمعنوية في تجسيد الأداء الوظيفي للعاملين في بعض القطاعات التربوية: دراسة ميدانية على مدارس منطقة الأحمدي التعليمية. مجلة القراءة والمعرفة. (ع١٨٣). ١٧٧-٢٠٦.

العزعزي، عبد اللطيف. (٢٠١٨). دور تحفيز الموظفين في نجاح المنظمات (ط.١). الضياء للنشر والتوزيع.

العنقري، عبد العزيز، والمغربي، عبد الحميد. (٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية لمواجهة التحديات وبناء استراتيجيات القرن الواحد والعشرين (ط.١). دار المريخ للنشر.

الغامدي، عبد الله عبد الواحد. (٢٠١٣). التحفيز الإداري: القوة الخفية الدافعة لسمو الهمم وبلوغ القمم (ط.٢). شركة مطابع الإيمان للنشر والتوزيع.

الغانم، صالح عبد الهادي. (٢٠١٩). الحوافز الإدارية وعلاقتها بالرضا لوظيفي لدى قيادات مدارس التعليم العام في مدينة حائل من وجهة نظرهم] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة حائل.

الفقي، إبراهيم. (٢٠١١). عبقرية التحفيز (ط.١). ثمرات للنشر والتوزيع.

الكلالدة، طاهر محمود. (٢٠١١). الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية (ط.١). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المغربي، محمد الفاتح. (٢٠١٦). إدارة الموارد البشرية (ط.١) دار الجنان للنشر والتوزيع.

الناظر، نفين أسامة. (٢٠٢١). تحفيز مديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين.] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الخليل.

النعيمي، فاطمة حمد، وصماري، نونة. (٢٠٢١). إثر التحفيز على تحقيق الرضا من خلال العدالة التنظيمية -دراسة ميدانية على موظفي المديرات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان-. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٥(٦)، ١٩-٣٠.

بادويلان، أحمد سالم. (٢٠٢٠). التحفيز: مفتاح الإنجازات وبوابة النجاح (ط.١). دار الحضارة للنشر والتوزيع.

بوجاجة، نسرين. وبوسعيود، أسماء. (٢٠١٩). دور الحوافز في تحسين الفعالية في العمل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق.

جامعة القصيم (٢٠١٩). المؤتمر الدولي الأول حول تقويم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء التوجيهات الوطنية والدولية الحديثة، 20-22 يناير 2019، مسترجع من: https://www.qu.edu.sa/content/search?q

حسنين، رجب عبد الحميد. (٢٠٢١). إدارة التغيير في مؤسسات المكتبات والمعلومات (ط.١). العربي للنشر.

خبراء مركز بميك. (٢٠١٦). تقييم أداء المرؤوسين وتحفيزهم (ط.٢). مركز الخبرات المهنية للإدارة.

خليل، نبيل سعد. (٢٠١٥). مداخل حديثة في إدارة المؤسسات التعليمية (ط.١). دار الفجر للنشر والتوزيع.

رضوان، عمر نصير مهران. (٢٠١٧). التحفيز الإداري ومؤشرات الأداء الكمية: مدخل لتقرير الأداء المهني لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤١(٤)، ٥٨-١٧٦.
سلامة، بلال عوض. (٢٠١٤). التفكير المنهجي في تصميم البحوث الاجتماعية (ط.١). دار فضاءات للنشر.
شاويش، مصطفى نجيب. (٢٠١١). إدارة الموارد البشرية-إدارة الافراد- (ط.١). دار الشروق.
شحاته، شريف. (٢٠١٧). قوة التحفيز (ط.١). أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.
صديق، زكريا. (٢٠١٩). أثر تحفيز العاملين من قبل القائد الإداري على أداء مؤسسات اوريد بالجنوب الغربي الجزائري. مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، ٥(١٤)، ٩٢-١١٣.
عباس، منير. (٢٠١٩). آثار الحوافز المادية والمعنوية في العاملين -دارسة حالة الجامعة السورية الخاصة. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 35(١)، ٨٧-١٤٦.
عبد الله، عادل فتحي. (٢٠١٥). كيف تحفز نفسك وتحفز العاملين معك: طرق مبدعة في تحفيز الذات وتحفيز العاملين في المؤسسة (ط.١). الدار الذهبية للنشر والتوزيع.
عطيات، أحمد، محمد. (٢٠١٢). الإقناع (ط.١). دار أمواج للنشر والتوزيع.
محسن، منتهى عبد الزهرة. (٢٠١٨). مستوى الحوافز الإدارية الممنوحة لدى موظفي وحدات وشعب الموارد البشرية في كليات الجامعة المستنصرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٣٨)، ١٤٩-١٨٧.
مكتبة مصر العامة (٢٠١٩). المؤتمر الحادي عشر لتطوير التعليم العربي حول واقع الممارسات التربوية المعاصرة وسبل تطويرها في ضوء مدخل إدارة التميز، ٢٩ديسمبر-٢يناير ٢٠١٩، مسترجع من: https://ae.linkedin.com/pulse/فعاليات-المؤتمر-الحادي-عشر-لتطوير-التعليم-العربي-مؤتمرات-تربوية-
يعقوب، خالد عطية. (٢٠١٢). تفعيل دور مديري المدارس في تحفيز المعلمين في مصر في ضوء خبرة اليابان. جمعية الثقافة من اجل التنمية. ١٢(٥٢) ١٢٠-٢٠٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Firza, Y. M., Musa, H., & Joko, A. (2019). The effect of leadership style, motivation and Discipline of work on the performance of employee of bank XYZ in the JATIWARINGIN area, RJOAS, 3(87), 188-195.

Lucas, E, Alaniyi, I & Peter, S. (2016) The Impact of Financial and Moral Incentives on Organizational Performance. Arabian Journal of Business and Management Revi, 6(5), 129-136.

Paais, M., & Pattiruhu, J.R. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. The Journal of Asian Finance, Economics, and Business, 7(8), 577-588.

Pathak, J.P. (2015). Fundamentals of Management for B.com, BBA, BBM and BMS. (1nd ed.) Visas Publishing House.

Timah, A. (2015). Motivational strategies used by principals in the management of schools: The case of some selected secondary schools in the Fako Division of the Southwest Region of Cameroon.] Master Thesis] . University of Jyvaskyla.

أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية

The Effectiveness of a training program based on digital learning strategies in developing twenty-first century skills and understanding nature of Nature of Scientific Enterprise among science teachers at the primary stage

د. أسماء صلاح ربيع السراني – أستاذ مساعد بكلية التربية ـ جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية

Email: asharbi@taibahu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية. واستخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي وتكونت عينة الدارسة من (45) معلمة من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة طبق عليهن البرنامج التدريبي وأدوات الدراسة قبلياً وبعدياً والمكونة من: مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية واختبار فهم طبيعة المسعى العلمي بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. ولاختبار صحة الفروض عولجت البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار(ت) للعينات المرتبطة ومعامل كوهن(d) لقياس حجم الأثر. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي على مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين، وكذلك في اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي لصالح التطبيق البعدي، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبي متوسطاً في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، وفهم طبيعة المسعى العلمي، حيث بلغت قيمة معامل كوهن(d) على التوالي (0.45، 0.57)، مما يؤكد أثر البرنامج التدريبي. وأوصت الدراسة بعقد المزيد من الدورات التدريبية للمعلمات بشكل عام ولمعلمات العلوم بشكل خاص لمسايرة التوجهات التربوية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم الرقمي، مهارات القرن الواحد والعشرين، طبيعة المسعى العلمي، المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The aim of this study is to know The Effectiveness of a training program based on digital learning strategies in developing twenty-first century skills and understanding nature of scientific title among science teachers at the primary stage. The experimental method with a single group of Pre- and Post- measurements was used, and the study sample consisted of 45 female science teachers at the primary stage in Madinah. The training program and study tools, Pre and Post, were applied on it, which consist of a measure of twenty-first century skills for science teachers at the primary stage and a test of understanding the nature of scientific enterprise after ensuring their validity and reliability. To test the validity of the hypotheses, the data were treated using frequencies, percentages, arithmetic averages, t-test for related samples, and Cohn's(d) coefficient to measure the effect size. and the study reached to the following Results: There are statistically significant differences between the degrees of the pre-application and the degrees of the post-application on the twenty-first century skills scale. As well as in the test of understanding nature of scientific enterprise in favor of post-application, and the impact of training program was moderate in developing the skills of the twenty-first century and the nature of scientific enterprise, Where the value of Cohen's(d) coefficient was (0.54 and 0.57), respectively, which confirms the effectiveness of the training program , the Study Recommends Holding more training courses for female teachers in general and science teachers in particular to keep pace with modern educational trends .

Keywords: Digital Learning Strategies, Twenty-First Century Skills, Nature of Scientific Title, Primary Stage.

المقدمة:

لا شك أن التطور السريع والمتنامي لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات أدى إلى أحداث الكثير من التغيرات والتجديدات في العملية التعليمية في كافة جوانبها. فلم تعد المدرسة المكان الوحيد للتعلم، بل أصبحت المعرفة نتيجة التطور الرقمي لا تتواجد في مكان واحد ولا ترتبط بفرد معين، بل إن المعرفة الحقيقية وفق النظرية التعليمية الترابطية للعصر الرقمي تنتج عن تفاعل اجتماعي ديناميكي بين الأفراد في مساحات واسعة تعطيهم حرية التفكير والقدرة على المشاركة في البناء والمعرفة (الحازمي والعمراتي، 2019).

يعد التعلم الرقمي أحد أشكال التعلم التي انتشرت في العقود الأربعة الأخيرة والذي يقوم على استخدام الحاسب الالي وشبكات الاتصال في إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات الالكترونية لتقديم المناهج التعليمية للمتعلم في أي وقت ومن أي مكان (حامد وفائق، 2018). فالتعلم الرقمي يستند في أساسه على توظيف التكنولوجيا الرقمية في إحداث تغيرات إيجابية في منهجيات التعلم التقليدي عن طريق خلق بيئة تفاعلية محفزة لمهارات الإبداع والمشاركة الاجتماعية وتنمية الثقافة الفكرية وأحداث التواصل الفعال بين المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة مما يساعدهم في الاندماج بفاعلية ضمن العصر الرقمي الذي نعيشه (صبري، 2020).

وقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة السيد (2016) ودراسة الشمراني (2019) ودراسة زاهو وآخرون (Zhao et al,2020) ودراسة باتيرسون (Patterson, 2020) إلى وجود أثر إيجابي لتوظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية من حيث جودتها وتحسين مخرجاتها. كما أدى ظهور هذا النوع من التعلم إلى وجود استراتيجيات وطرق تدريس تعتمد على استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية ومنها: استراتيجية الفصول المقلوبة، استراتيجية المشاريع الإلكترونية، استراتيجيات التدريب عن بعد، استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، استراتيجية حل المشكلات الإلكترونية وغيرها (الحازمي والعمراتي، 2019؛ بوترعة وبوقروز، 2019).

وقد ظهرت حركات إصلاح متعددة تنادي بمواكبة التطور السريع والمتنامي في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتحديات المصاحبة له، إذ تعد مهارات القرن الواحد والعشرين أحد اهم المجالات التي يبنى عليها إصلاح وتطوير تعليم العلوم في الوقت الحالي، حيث بدأت المناداة بهذه المهارات في جميع التخصصات بواسطة مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century Skills [P21]) التي أنشئت من خلال شراكة بين قسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية ومجموعة من المؤسسات التجارية منها شركة ميكروسوفت Microsoftوالرابطة القومية للتربية العلمية The National Education Association ، وقد أصبحت هذه الشراكة الآن من أهم قادة تنمية وتعليم مهارات القرن 21 في العالم (ترلينج و فادل،2013/2009).وتهدف مهارات القرن الواحد والعشرين إلى دعم الفرد للتأقلم مع تطورات العصر الرقمي والحياة الوظيفية عن طريق إتقان كلا من المحتوى والمهارات، من حيث تنمية التفكير الناقد، حل المشكلات، الابداع، الاتصال، التعاون، التثقيف التكنولوجي والمعلوماتي، المرونة والقابلية للتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية والاهتمام بالشؤون العالمية والتثقيف الإعلامي، وهو ما يتلاءم ويتناسب مع مقتضيات العصر الرقمي الذي نعيشه(Partnership for 21st Century Skills [p21], 2019) ؛ (عبد الحميد،2019). كما ركزت عمليات الإصلاح التربوي الحديثة في تدريس العلوم على وجوب إعداد المتعلم المتنور علمياً الذي يفهم ويقدر التأثير المتبادل بين العلم والتكنولوجيا وتأثيرهما على المجتمع والبيئة وهو ما أوصت به الجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA) (National Science Teacher Association). ولكي يصبح المتعلم ممتلكا للثقافة العلمية عليه أن يفهم طبيعة المسعى العلمي الذي يتضح عن طريق الإدراك الواعي للنظريات العلمية التي تكوَّن منها العلم، وطرائق اشتقاق تلك النظريات وتوظيفها في تفسير الظواهر الطبيعية بالاعتماد على الأدلة العلمية وفهم الظروف التي يعمل بها العلماء، لذا فإن الفهم السليم لطبيعة المسعى العلمي عنصر مهم وأساسي في تكوين الثقافة العلمية متعددة الأبعاد للمتعلم (زيتون،2013). ولتحقيق ذلك، فإنه يتطلب من معلم العلوم مساعدة المتعلم على تطوير منظوراته للفروع العلمية المتضمنة والمتمثلة بتاريخ الأفكار العلمية، وطبيعة العلم، ودور العلم في المجتمع، ففي المجتمع الذي يكون فيه العلم موجوداً في كل مكان وفي كل حياته فإن بعض الفهم أو المعرفة بقيمة وطرائق وفهم المسعى العلمي يكون ضرورياً إذا ما أريد للمتعلم الانخراط والمشاركة في القضايا والمشكلات التي تواجه المجتمع المعاصر (زيتون، 2010). وقد أشار مشروع الإصلاح التربوي (2061) إلى دور معلم العلوم في تكوين المجتمع المثقف علميا، وهذا الدور يتطلب من معلم العلوم أن يمتلك فهما لطبيعة المسعى العلمي،

بهدف إنماء فكر المتعلم وتكوين الشخصية السليمة المبدعة التي تستطيع التأقلم والتعايش في جميع الظروف (عطا الله، 2001). ولا شك في أن نجاح أي عملية تعليمية يعتمد على كفاءة المعلم في تدريسه، لذا فان الاهتمام في تدريب المعلم أمر في غاية الأهمية. ولعل الاهتمام بتدريب معلم العلوم يكون ملحا في وقتنا الحالي من أجل مواكبة متطلبات وحاجات الطلاب والمجتمع ومقتضيات العصر الرقمي، كذلك ظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الرقمي وبيئات التعلم الافتراضية والتحول إلى المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقانتها ومناهجها (خليل، 2017). فنتيجة لتوفر المعلومات من خلال التكنولوجيا فإن دور المعلم يتغير من ذاك الذي يمنح المعرفة إلى دور المدرب في المستقبل، فبدلا من أن يقوم المعلم بتوفير المعلومات يستطيع المعلمون باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمية التركيز على تدريب وإرشاد المتعلمين . (بوترعه وبوقروز، 2019). ونتيجة لذلك فقد أوصت بعض الدراسات الى ضرورة تدريب معلم العلوم وتنمية مهاراته لاستخدام استراتيجيات التعلم الرقمية وتلبية متطلبات القرن الواحد والعشرين، اذ أوصت دراسة الغامدي والرويلي (2020) إلى تأهيل معلمي العلوم بدورات خاصة لتدريس العلوم الرقمي ودورات أخرى في الإبداع في تدريسه رقميا. كما أوصت دراسة خيايا (2019) الاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية توظيف المنصات الرقمية في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .كذلك دراسة خليل (2017) والتي أكدت على ضرورة تزويد معلمي العلوم بمهارات التكنولوجيا والتدريب عليها. كما دعت دراسة الجهني (2019) إلى ضرورة تدريب معلم العلوم على استراتيجيات التدريس الحديثة وإدراج مهارات القرن الواحد والعشرين ضمن برامج تدريب المعلمين. كما دعت بعض الدراسات إلى تنمية فهم طبيعية المسعى العلمي كدراسة الحنتوش (2018) التي أوصت إلى تنظيم دورات تدريبية وورش عمل تعليمية تربوية تأهيلية لمدرسي ومشرفي العلوم لتعريفهم بمفهوم المسعى العلمي وطبيعته ومكوناته وفق معايير مشروع (2061) لتحسين فهمهم لطبيعة المسعى العلمي من جهة، وتحسين ممارساتهم التدريسية من جهة أخرى. كذلك أوصت دراسة المطرفي (2019) إلى ضرورة توظيف نتاجات الحركات المعاصرة في التربية العلمية وعلى رأسها مشروع (2061) في برامج إعداد وتدريب معلمي العلوم، بما يتضمنه من عادات العقل، والمسعى العلمي وغيرها .

مشكلة الدراسة:

إن اختيار طرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع للمتعلمين من أهم الأهداف التي تسعى رؤية المملكة 2030 إلى تحقيقها. وهذا يستدعي إلى ضرورة تدريب المعلم على الاستراتيجيات التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتساعد في تنمية مهاراته وشخصيته من جميع الجوانب. ولعل استراتيجيات التعلم الرقمي أحد اهم الاستراتيجيات الحديثة والتي تعني كما يراها فيشر (2016/ 2019) فن استغلال الأدوات والأساليب الرقمية لجعل المادة العلمية أكثر بقاءً واثراً في أذهان الطلاب في المجالات التي نخرج منها بأفضل نتائج ممكنة وهي (التفاعل والإنتاج)، ذلك لأن التعلُّم الرقمي يعد اليوم أحد أهم المتطلبات التعليمية الحديثة وذلك بسبب عدة عوامل أهمها: الانفجار المعرفي، زيادة الطلب على التعليم والانفجار السكاني (دحماني،2019). ولعل الحاجة تزيد الآن-حسب ما تراه الباحثة- نتيجة الظروف التي مر بها العالم بسبب جائحة كورونا (كوفيد- 19) والتي أجبرت كثيرا من دول العالم لاستخدام التعليم عن بعد في جميع المراحل لإكمال مسيرة التعلم والتعليم لشعوبها واستمرار عجلة التقدم والازدهار. ولا شك في وجود عقبات وصعوبات تواجه المعنيين بالتعليم والقائمين عليه خاصة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية إذ توصلت دراسة الغامدي والرويلي (2020) إلى أن هناك صعوبات كبيرة تواجه معلمي العلوم والرياضيات وكان أهمها ضعف مهارات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وعدم التعرض لدورات تدريبية لاستخدام بوابة المستقبل والتي تساعد المعلم في التواصل مع الطلاب وإجراء عمليات تعليمية متعددة، وعليه فقد أوصت هذه الدراسة إلى تأهيل معلمي العلوم بدورات خاصة لتدريس العلوم الرقمي ودورات أخرى في الابداع في تدريسه رقمياً. ونظراً لما جاء في نتائج هذه الدراسة وما أوصت إليه و الرغبة في المساعدة في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 ووجود حاجة ملحة -نتيجة تحول التعليم في المملكة العربية السعودية إلى التعليم عن بعد أثناء الجائحة- لتدريب معلم العلوم على استراتيجيات التعلم الرقمي والتي تساعده في استخدام منصة مدرستي المستخدمة حالياً بطريقة اكثر فاعلية وإبداعية لتحقيق تعلم ذي معنى وإكساب المتعلمات المهارات العلمية المتضمنة في مناهج العلوم، و عدم وجود تجربة فعلية سابقة معتمده كليا على التعلم الرقمي وعن بعد في تعليم العلوم – بحسب ما ترى الباحثة- ، كذلك سؤال الباحثة لبعض معلمات العلوم عن الاستراتيجيات المستخدمة

في تدريسهن للعلوم ذكرن أنهن نتيجة لما مر به التعليم بسبب الجائحة يكتفين بعرض صفحة الكتاب عبر التيمز ومناقشة الطالبات فيها وهذا يخالف – حسب ما تراه الباحثة- حاجة طالبات المرحلة الابتدائية إلى استخدام استراتيجيات تدريسية رقمية تعتمد على استخدام النماذج والوسائل التعليمية المختلفة لتوضيح وفهم المفاهيم العلمية وتنمية مهاراتهن العلمية وتكوين الطالبة المثقفة علمياً والتي يزخر التعليم الرقمي بها ، الأمر الذي شجَّع الباحثة على إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس أثره في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة: تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لاستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم؟
2. ما صورة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي لتنمية فهم طبيعة المسعى العلمي ومهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
3. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
4. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لاستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم.
2. بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية.
3. الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية.
4. الكشف عن أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية فهم طبيعة المسعى لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة في أنها قد:

1. تقدم للقائمين على تدريب المعلمين والمعلمات برنامجاً تدريبياً في استراتيجيات التعلم الرقمي.
2. تساعد في الكشف عن الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التعلم الرقمي لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، بالتالي المساعدة في اختيار البرامج التدريبية المناسبة لهن.
3. تقدم قائمة لاستراتيجيات التعلم الرقمي لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية والتي يمكن استخدامها في تدريس العلوم.
4. تتماشى مع التوجهات التربوية الحديثة وتطلعات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تحقيق التحول الرقمي في مجال التعليم.
5. تفيد الباحثين أثناء اعدادهم أدوات الدراسة وذلك لتقديمها مقياسا لقياس مهارات القرن الواحد والعشرون ونموذجاً لاختبار فهم طبيعة المسعى العلمي لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة بحمد الله في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441- 1442هـ

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدينة المنورة.

الحدود الموضوعية:

1. تم بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم الرقمي الخاصة بتعلم العلوم والذي اشتمل على الوحدات التالية:

الوحدة الأولى: التعلم الرقمي.

الوحدة الثانية التعلم التشاركي الالكتروني.

الوحدة الثالثة: التعلم التعاوني الالكتروني.

الوحدة الرابعة: بعض استراتيجيات التعلم الرقمي.

2. قياس بعض مهارات القرن الواحد والعشرين (والتي تم حصرها في المقياس الخاص بمهارات القرن الواحد والعشرين واشتمل على ثلاثة مجالات هي:

- مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا.
- مهارات الحياة والعمل.
- مهارات التعلم والابتكار.

3. قياس فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية من خلال الاختبار المعد لذلك.

الحدود البشرية: معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

الأثر (Effect): يُعرف اجرائياً بأنه: الأثار التي يتركها البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم تنمية طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية.

البرنامج التدريبي (Training Program): يُعرَّف اجرائيا: بأنه هو برنامج تدريبي مخطط ومنظم يهدف إلى تمكين المعلمات من استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهن التدريبية.

استراتيجيات التعلم الرقمي (Digital Learning Strategies): وتعرف إجرائيا بأنها: كافة الإجراءات التي تتبعها معلمة العلوم باستخدام التقنيات والوسائل الالكترونية لتحقيق التواصل بينها وبين الطالبات، ولخلق بيئة تفاعلية باستخدام التطبيقات الرقمية، وتمكين الطالبات من الحصول على المعلومات من مصادرها في أي زمان ومكان من أجل تحقيق الأهداف التعليمية من تعلم العلوم.

مهارات القرن الواحد والعشرون (Twenty-First Century Skills):

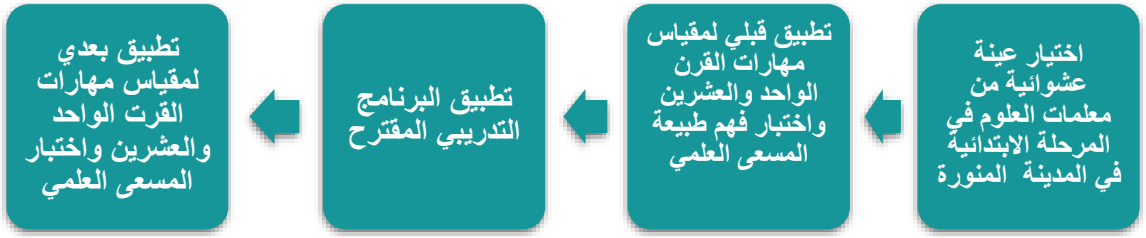
عرفت اجرائيا بأنها: تلك المهارات التي يحتاجها المعلمون إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق النجاح والتواصل في العملية التعليمية في مجتمع القرن الواحد والعشرين، وتشمل مهارات التعلم والابتكار ومهارات الاتصال والتعاون والقيادة والمسؤولية التربوية ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات المعلومات والوسائط التكنولوجية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة العلوم بالمقياس المعد لهذا الغرض.

فهم طبيعة المسعى العلمي (Nature of Scientific Enterprise (NOSE)): ويعرف اجرائياً بأنه: امتلاك معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لطبيعة النشاط العلمي والمعرفي، والسياق الاجتماعي للنشاط العلمي، ومضامينه المجتمعية، وكيفية توظيف أخلاقيات العلم في الحياة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة العلوم باختبار طبيعة المسعى العلمي المعد لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة ذات القياس القبلي والبعدي، من أجل دراسة تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريبي المقترح على متغيرين تابعين وهو مهارات القرن الواحد والعشرين والمسعى العلمي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية، وفقاً للتصميم التالي: شكل (1)

شكل (1): التصميم التجريبي للدراسة



مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (349) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة للعام الدراسي 1441-1442هـ حسب ما ورد من مكتب الإحصاءات بإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة.

عينة الدراسة: تم اشتقاق عينة الدراسة من المجتمع الأصلي، ولتحقيق شرط التمثيل في عينة البحث الحالي، تم اختيار عينة عشوائية من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة للفصل الدراسي الثاني من العام 1442هـ عن طريق الإعلان للبرنامج من قبل مركز التدريب والابتعاث بتعليم منطقة المدينة المنورة وارسال رابط الكتروني للانضمام الى البرنامج. وبالتالي تم الحصول على عينة من معلمات العلوم عددها 45 معلمة

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: يمثل في الدراسة الحالية البرنامج التدريبي المقترح: البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية.

المتغيرات التابعة: شملت الدراسة الحالية على متغيرين تابعيين هما:

- مهارات القرن الواحد والعشرين: ويقيسه المقياس المعد من الباحثة
- اختبار المسعى العلمي: ويقيسه الاختبار المعد من الباحثة

مواد الدراسة:

بناء البرنامج التدريبي: تم تصميم البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على بعض أدبيات التربية المتعلقة ببناء البرامج التدريبية مثل: (العتيبي والبلوى،2019) هارسيم (2017/ 2019) والحازمي والعمراتي (2019م)، (مكتب التربية لدول الخليج ،2008) والطعاني (2007) والتي تناولت صفة التدريب بصفة عامة واستراتيجيات التعلم الرقمي بصفة خاصة. وقد تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً للمراحل التالية وهي (اعداد البرنامج التدريبي- التنفيذ- التقويم):

أولاً: إعداد البرنامج التدريبي:

تم ذلك في ضوء الخطوات التالية:

1. **تحديد فلسفة البرنامج وتمثلت في أنه:**

- صمم وفقا لمبادرة الشراكة من اجل مهارات القرن الـ 21 (p21) ومبادرة تقويم وتعليم مهارات القرن ال 21 (p21) ومبادرة تقويم وتعليم مهارات القرن الـ 21(ATCS) وفي إطار العمل الأوربي.
- صمم وفقا لمبدأ (العلوم للجميع) الذي حدد في مشروع (2061) والذي يؤكد على تنمية وتعزيز طبيعة العلم، والمسعى العلمي.
- مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة تطوير أداء معلمات العلوم.

2. **تحديد أهداف البرنامج:**

- **الهدف العام للبرنامج:** تمثل الهدف العام تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي.
- **الأهداف الاجرائية للبرنامج التدريبي:** بنهاية هذا البرنامج التدريبي ستكون المتدربة قادرة على:

- التعرف على التعلم الرقمي وخصائصه
- التعرف على ماهية التعلم التشاركي الالكتروني واسسه النظرية.
- تطبيق استراتيجيات التعلم التشاركي عبر الويب.
- التعرف على التعلم التعاوني الإلكتروني واسسه.

- تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني الإلكتروني.
- التعرف على بعض استراتيجيات التعلم الرقمي.
- تطبيق استراتيجيات التعلم الرقمي من خلال تطبيقات متعددة.

3. **تحديد الفئة المستهدفة:** استهدف البرنامج التدريبي معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة في العام الدراسي 1441-1442هـ.
4. **تحديد الاحتياجات التدريبية لاستراتيجيات التعلم الرقمي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية:** تم استخدام استبانة لمعرفة الاحتياجات التدريبية لاستراتيجيات التعلم الرقمي لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية.

ولبناء الاستبانة قامت الباحثة بمراجعة الادبيات والدراسات ذات العلاقة باستراتيجيات التعلم الرقمي مثل دراسة (صبري، 2020) و(الرافعي، 2020) لعمل قائمة لاستراتيجيات التعلم الرقمي لتعلم العلوم في المرحلة الابتدائية والتي تكونت من 15 استراتيجية في الصورة الأولية ومن ثم تم عرضها على عدد من المحكمين لتحكيمها.

وبناءً على آراء المحكمين فقد تم حذف بعض الاستراتيجيات وإضافة استراتيجيات جديدة وبلغت عدد فقرات الاستبانة 16 فقرة في صورتها النهائية وتم الحكم على درجات الاحتياج وفقا لثلاثة فئات كما يلي: (من 1 الى 1.65 ضعيف، من 1.66 إلى 2.31 متوسط، من 2.32 – 3 مرتفع)

تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه: تم الاطلاع على عدد من أدبيات التربية ذات الصلة بالدراسة الحالية والتي تناولت استراتيجيات التعلم الرقمي مثل: أحمد (2018)، بدارنة (2020)، الحازمي والعمراتي، (2019م)، الصبيح (2017) هارسيم 2017/ 2019). وبناء على ذلك تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي، وينقسم الى عدة وحدات رئيسية هي:

- الوحدة الأولى: التعلم الرقمي

وتتضمن: مفهوم التعلم الرقمي وخصائصه واهدافه وانماطه والفرق بينه وبين التعلم الالكتروني

- الوحدة الثانية: التعلم التشاركي الالكتروني:

مفهومه ومميزاته ودور المعلم ودور المتعلمين فيه، واستراتيجياته ونظرياته.

- الوحدة الثالثة: التعلم التعاوني الالكتروني:

مفهومه وأهميته ومبادئه وأسسه، ومتطلبات استخدامه.

- الوحدة الرابعة: استراتيجيات التعلم الرقمي:

العصف الذهني الالكتروني، وحل المشكلات الالكترونية، المناقشة الالكترونية، وخرائط المفاهيم الالكترونية، المعامل الافتراضية، والتعلم بالمحاكاة ولعب الادوار الكترونيا، واستراتيجيات التقويم من اجل التعلم الكترونيا، ومنصة مدرستي.

وقد روعي عند تحديد محتوى البرنامج التالي:

- أن يكون المحتوى مرتبطا بأهداف البرنامج.
- أن يرتبط المحتوى بالواقع الذي تعيش فيه المعلمة.
- التكامل بحيث تحتوي وحدات البرنامج على مفاهيم ذات علاقة باستراتيجيات التعلم الرقمي تم اختيارها لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، وفهم طبيعة المسعى العلمي.
- أن يتم ترتيب المادة العلمية ترتيبا منطقيا.

5. **زمن تنفيذ البرنامج: بلغ** زمن البرنامج (5) أيام لمدة اسبوعين بواقع (20) ساعة لكل يوم تدريبي (4) ساعات والجدول التالي (1) يوضح الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي:

جدول(1) الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي

الرقم	الوحدة التدريبية	الاسبوع	اليوم	الزمن
1	التعلم الرقمي	الاول	الاول	4 ساعات
2	التعلم التشاركي		الثاني	4 ساعات
3	التعلم التعاوني التشاركي		الثالث	4 ساعات
4	استراتيجيات التعلم الرقمي: العصف الذهني الالكتروني، وحل المشكلات الالكترونية، المناقشة الالكترونية، وخرائط المفاهيم الالكترونية	الثاني	الرابع	4 ساعات
5	استراتيجيات التعلم الرقمي: التعلم بالمحاكاة ولعب الادوار الكترونيا، واستراتيجيات التقويم من اجل التعلم الكترونيا، ومنصة مدرستي		الخامس	4 ساعات
مجموع الوحدات الزمنية الكلي				**20 ساعة**

6. **تحديد طرق وأساليب التدريب والأنشطة والتقنيات المستخدمة في البرنامج:** تم اعتماد عدة استراتيجيات تدريسية في ضوء أهداف البرنامج منها: حلقات النقاش، ورش العمل والتطبيقات الفردية.
7. **تحديد أساليب تقويم البرنامج التدريبي:** أخذ تقويم البرنامج شكلين: الأول: تقويم تتابعي، كان ملازما لكل الأنشطة المقترحة ضمن محتوى البرنامج، أما الشكل الثاني فكان التقويم النهائي الذي يتم في نهاية كل جلسة كذلك في نهاية البرنامج التدريبي.
8. **إعداد أدلة التدريب:** تم إعداد دليل للمدرب وأخر للمتدرب وهي كالتالي:

- دليل المدرب: احتوى هذا الدليل على:(الملف التعريفي للبرنامج، منهاج البرنامج، إرشادات للمدرب دليل للوحدات والخطة الزمنية لتطبيقه، المصادر والمراجع)..
- دليل المتدرب: احتوى هذا الدليل على: (الملف التعريفي للبرنامج، منهاج البرنامج، إرشادات للمتدرب، دليل للوحدات والخطة الزمنية للجلسات التدريبية، محتوى الوحدات والأنشطة، استمارة تقويم البرنامج المصادر والمراجع).

9. **تحكيم البرنامج التدريبي (صدق البرنامج):** عرض البرنامج في صورته الاولية على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف تحديد مدى ملاءمة الاهداف الاجرائية لمحتوى البرنامج في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي، وقد تم التعديل في ضوء آراء المحكمين ، حيث تم تعديل زمن البرنامج ليصبح (5) أيام خلال اسبوعين بواقع (20) ساعة لكل جلسة تدريبية (4) ساعات بدلا من (6) أيام بواقع (24) معللين أنه قد يحدث ملل اثناء التدريب للمتدربات نتيجة طول البرنامج، كما قد يزيد العبء عليهن نتيجة عدم تفرغهن الكامل للبرنامج التدريبي وبذلك تم التوصل الى الصورة النهائية للبرنامج التدريبي، وأصبح صالحا للتطبيق وبانتهاء إعداد البرنامج التدريبي، تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: ما صورة البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

ثانياً: تنفيذ البرنامج التدريبي: تم تنفيذ البرنامج باتباع الخطوات التالية:

- تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وهي مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين واختبار فهم طبيعة المسعى العلمي.
- تطبيق البرنامج التدريبي وفق الخطة الزمنية المحددة في جدول (1)
- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً وهي مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين واختبار فهم طبيعة المسعى العلمي.

ثالثاً: تقويم البرنامج التدريبي: أعتمد البرنامج التدريبي على كل من التقويم القبلي (أدوات التطبيق القبلي)، التقويم التكويني والتتابعي، التقويم النهائي (أدوات التطبيق البعدي)، وذلك للحكم على مدى تحقق اهداف البرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين: تم إعداد مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين وفقاً للخطوات التالي:

1. **تحديد الهدف من المقياس:** هدف هذا المقياس الى قياس مدى المام معلمات العلوم بمهارات القرن الواحد والعشرين
2. **مصادر بناء مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين:** لتحديد وصياغة فقرات مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين قامت الباحثة بالرجوع الى الادبيات والدراسات السابقة كدراسة الجهني (2019)، ودراسة عبد الحميد (2019).
3. **صياغة فقرات المقياس: تم** إعداد صورة أولية من المقياس، حيث تم تدريج الفقرات على مقياس ليكرت الخماسي. حيث تكون المقياس من 53 عبارة والتي تندرج تحت ثلاثة مجالات لمهارات القرن الواحد والعشرين طبقا لتصنيف (الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين، Partnership for 21 Century Skills) (p21)، وهي: (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا، مهارات الحياة والعمل، مهارات التعلم والابتكار) والجدول (2) يوضح توزيع فقرات المقياس:

جدول (2): توزيع عبارات مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين وفق ثلاثة مجالات

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
1	مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا	14
2	مهارات الحياة والعمل	19
3	مهارات التعلم والابتكار	20
الكلي		53

4. **صدق المقياس:**

صدق المحكمين: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس، وتم الطلب منهم إبداء آرائهم فيه من حيث: مدى مناسبة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف، وقد تم التعديل على بعض العبارات من حيث صياغتها وحذف بعضها، وإضافة بعض العبارات المناسبة وبذلك تم التوصل إلى (52) عبارة بدلا من (53) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المجال الذي تنتمي إليه مع الدرجة الكلية للمجال. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين قيم معاملات الارتباط.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين واالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجالات		معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠،٠٥
1	مجال مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا		0.87	0.00
2	مجال مهارات الحياة والعمل		0.96	0.00
3	مجال التعلم والابتكار	محور: مهارة الابتكار	0.79	0.00
		محور: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	0.87	0.00

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط موجبة ودالة احصائيا، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة.

5. **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية عددها 15 معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية وذلك بهدف تحديد:

- **حساب ثبات المقياس:** تم قياس ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (0.97) وهي درجة عالية من الثبات، كما تتمتع محاور الأداة بثبات مقبول احصائيا تراوحت ما بين (0.88-0.94) وقيم عالية، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.
- **زمن المقياس:** تم حساب الزمن المناسب لأداء المقياس برصد الزمن الذي استغرقته كل معلمة في الاجابة عن مفردات المقياس ككل، ووجد أن متوسط الزمن الذي استغرقته المعلمات في الإجابة (25) دقيقة.
- **مدى وضوح التعليمات والعبارات:** تم التأكد من التجربة الاستطلاعية وضوح عبارات المقياس وعدم وجود غموض أو تساؤلات حول العبارات أو التعليمات.

6. **تصحيح المقياس:** تم تصحيح المقياس بتوزيع درجات الإجابة على فقرات المقياس الذي بني وفقا لمقياس ليكرت Likert الخماسي، حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب موافق بشدة، 4 درجات عندما يجيب (موافق)، 3 درجات عندما يجيب (موافق الى حد ما)، ودرجتان عندما يجيب (غير موافق)، ودرجة واحدة عندما يجيب (غير موافق بشدة)، وتم الحكم على درجات المقياس وفقا لخمسة فئات كما يلي: (من 1 الى 1.79 ضعيف جدا، من 1.80 إلى 2.59 ضعيف، من 2.60 – 3.39 متوسط، من 3.40 إلى 4.19 مرتفع من 4.20 إلى 5 مرتفع جدا).

ثانيا: إعداد اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي: تم إعداد اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس فهم معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية لطبيعة المسعى العلمي كمشروع إنساني وعنصر أساس في تكوين الثقافة العلمية وتحقيقها.
- **مصادر اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي:** لتحديد وصياغة فقرات الاختبار قامت الباحثة بمراجعة أدبيات في التربية العلمية التي تناولت مفهوم المسعى العلمي وبخاصة المشروع (2061) ومعاييره بوثيقيتية العلم للجميع ومعالم الثقافة العلمية وملامحها والاستعانة بدراسات سابقة مثل دراسة عياش (2008)، ودراسة الحنتوش (2018) ودراسة المطرفي (2019).
- **تحديد نوع فقرات الاختبار:** تم صياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية، بصورة واضحة ليسهل على المختبِر فهمها.
- **إعداد الصورة المبدئية لاختبار فهم طبيعة المسعى العلمي:** تكونت الصورة المبدئية لاختبار المسعى العلمي من (47) سؤال يتبع كل منها أربع (4) بدائل.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم وضع التعليمات الخاصة بالاختبار، مع مراعاة الدقة والوضوح، وكانت على النحو التالي:
- وضعت إرشادات وتعليمات لاختبار فهم طبيعة المسعى العلمي تحتوي عدد فقراته ونوع الفقرات وطريقة الاجابة في بداية الاختبار.
- وضعت تعليمات مرفقة لورقة الاختبار تضمنت معلومات تخص المعلمة (الاسم، التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)
- يتم اختيار البديل الصحيح من بين أربعة بدائل (إلكترونيا) بالضغط على الاختيار الصحيح، مع التأكيد على عدم ترك أي فقرة بدون إجابة.
- **تحديد الصدق الظاهري للاختبار:** وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض اختبار المسعى العلمي على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في مجالات: التربية، والمناهج وطرق التدريس، وبعض من مشرفات ومعلمات العلوم وفي ضوء الملاحظات الواردة من المحكمين تم تصويب بعض فقرات الاختبار من حيث الأخطاء اللغوية والنحوية، وتعديل بعض الفقرات وخيارات فقرات أخرى، في ضوء ذلك وصل عدد فقرات الاختبار بصيغتها النهائية إلى (47) فقرة.

- **نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار حسب نموذج التصحيح الموجود في ملحق (٦) الموضوع من قبل الباحثة؛ لضمان الدقة في التصحيح، بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن الفقرة، وعلامة صفر للإجابة الخاطئة، حيث بلغت الدرجة العليا للاختبار (47) درجة والدرجة الدنيا (صفر).
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد التحقق من صدق محتوى اختبار المسعى العلمي، تم تطبيقه على عينة عشوائية بلغ عددها (15) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:
- معرفة مدى وضوح التعليمات ومعاني المفردات.
- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن اسئلة الاختبار.
- حساب معاملات ثبات الاختبار.
- تحديد معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار.
- تحديد معاملات التمييز لفقرات الاختبار.
- **نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم تصحيح الاختبار بعد الانتهاء من تطبيقه استطلاعياً، بحيث أعطيت المعلمة درجة واحدة على كل فقرة أجابت عنها اجابة صحيحة، والدرجة صفر إذا كانت إجابتها غير صحيحة، وبذلك كانت الدرجة الكلية لاختبار المسعى العلمي تساوي (47) درجة، بينما الدرجة الصغرى هي صفر درجة، وقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية:
- **معرفة مدى وضوح التعليمات ومعاني المفردات:** أثناء تطبيق اختبار المسعى العلمي على العينة الاستطلاعية تم التأكد مما يلي:
  - وضوح العبارات أمام كل سؤال من اسئلة الاختبار.
  - سهولة الفاظ العبارات الخاصة بالتعليمات.
  - وضوح الاختيارات أو البدائل لكل سؤال وعدم وجود غموض بها.
- **معرفة زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المناسب لأداء اختبار المسعى العلمي برصد الزمن الذي استغرقته كل معلمة في الإجابة عن مفردات المقياس ككل، ووجد أن متوسط الزمن الذي استغرقته المعلمات في الإجابة (45) دقيقة.
- **حساب ثبات الاختبار:** تم قياس ثبات اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.71) وهي قيمة مقبولة إحصائية تدل على ثبات الاختبار.
- **حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار :** تم استخراج معامل التمييز لإجابات العينة الاستطلاعية المكونة من (15) معلمة، وتقسيمها إلى فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27% لكل فئة، وحساب معامل التمييز للفقرة من خلال المعادلة التالية: (1) ..... $\frac{U-L}{(\frac{N}{2})}$ = معامل التمييز

حيث تمثل U مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا، وتمثل L مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا، وتمثل N عدد أفراد المجموعتين، ويتم الحكم على معامل التمييز من خلال المعايير التالية: (أقل من 0.2 تمييزها ضعيف، من 0.2-0.4 تمييز جيد جدا، واكبر من 0.4 تمييز عالي) (عودة، الخليلي، 2000).وقد تراوحت معاملات التمييز من (0.28-0.57)، وهذا يدل على مستوى تمييز مناسب لفقرات الاختبار.

حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار: لإيجاد مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار تم حساب المتوسطات الحسابية (مجموع الاجابات الصحيحة لكل فقرة /عدد افراد العينة) لإجابات العينة الاستطلاعية لاستخراج معاملات الصعوبة، ويتم الحكم على معامل الصعوبة من خلال المعايير التالية: (أقل من 0.2 فقرة صعبة جدا، من 0.2-0.4 صعبة، 0.4-0.8 متوسطة الصعوبة، 0.6-0.8 سهلة، أكثر من 0.8 سهلة جدا). وتراوحت معاملات الصعوبة من (0.4-0.73)، وهذا يدل على مستوى صعوبة مناسب لفقرات الاختبار.

4. **الصورة النهائية لاختبار المسعى العلمي:** أصبح اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي في صورته النهائية- بعد التأكد من صدقه وثباته-مكونا من (47) فقرة، يلي كل فقرة أربع بدائل مقترحة، تعطى المعلمة درجة على كل سؤال

تكون إجابتها صحيحة، وصفراً إذا كانت إجابتها غير صحيحة، وبذلك كانت الدرجة النهائية لاختبار المسعى العلمي (47) درجة، والدرجة الصغرى صفراً.

نتائج الدراسة:

1. **الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: " ما الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لاستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم؟"**

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة المئينية كما هو موضح في جدول (4) الآتي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية لاستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي في تدريس العلوم

تسلسل	استراتيجيات التعلم الرقمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	العصف الذهني الإلكتروني	2.55	0.62	1
2	حل المشكلات الإلكتروني	2.53	0.64	2
3	التعلم التعاوني الإلكتروني	2.32	0.76	7
4	الصف المقلوب الإلكتروني	2.16	0.78	15
5	استراتيجية التعلم التشاركي	2.36	0.70	6
6	المناقشة الإلكترونية	2.47	0.71	3
7	الخرائط الذهنية الإلكترونية	2.17	0.77	14
8	خرائط المفاهيم الإلكترونية	2.33	0.74	8
9	التعلم التبادلي الإلكتروني	2.27	0.70	10
10	تعلم الاقران الإلكتروني	2.23	0.73	12
11	المشروعات الإلكترونية	2.22	0.70	13
12	التعلم المتمايز الإلكتروني	2.25	0.76	11
13	المنظمات المتقدمة الإلكترونية	2.14	0.85	16
14	المحاكاة الإلكترونية	2.38	0.65	5
15	التقويم من أجل التعلم الإلكتروني	2.38	0.70	4
16	المعامل الافتراضية	2.28	0.68	9
	الكلي	2.31	0.44	

ويتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الاحتياجات التدريبية كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (2.31) والانحراف المعياري (0.44)، كما بين الجدول أن هناك تفاوت في الاحتياج التدريبي لاستراتيجيات التعلم الرقمي حيث أن مستوى الاحتياج تفاوت من الاحتياج الكبير للمتوسط حتى المستوى الضعيف ونتيجة لذلك فقد اختارت الباحثة الاستراتيجيات ذات الاحتياج الكبير والذي يبلغ متوسطها 2.28 وما فوق عند بناء البرنامج التدريبي، وبالتالي احتوى البرنامج التدريبي على الاستراتيجيات التالية:

استراتيجية التعلم التشاركي الإلكترونية، استراتيجية التعلم التعاوني الإلكترونية، استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني، استراتيجية حل المشكلات الإلكترونية، استراتيجية المناقشة الإلكترونية، استراتيجية خرائط المفاهيم الإلكترونية، استراتيجية المحاكاة الإلكترونية، استراتيجية التقويم من اجل التعلم الإلكترونية وإستراتيجية المعامل الافتراضية الإلكترونية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة ان ذلك قد يعود إلى حاجة المعلمات للتدريب والإعداد الجيد في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم، والاعتماد عليها نتيجة التحول الرقمي الذي تشهده المملكة في جميع النواحي ومنها التعليم لتحقيق الرؤية الملكية 2030. كذلك وجود رغبة منهن في رفع مستوى كفايتهن ومهاراتهن ومعارفهن التي تساعدهن في مواجهة التحديات والتغيرات والتطورات السريعة للعملية التعليمية والتي تتجه نحو دمج التكنولوجيا الرقمية في التعلم. كما قد يعزى ذلك إلى رغبتهن في معالجة الفجوة التي حدثت في الفاقد التعليمي، والمساهمة في تقديم معالجة لهذه الفجوة باستخدام استراتيجيات تتناسب مع هذه المرحلة، والاستمرار في عملية التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة العتيبي والقراميطي (2019) والتي أسفرت نتائجها أن توظيف المعلمين لإستراتيجيات التعلم الإلكتروني بشكل عام كانت بدرجة ضعيفة، ودراسة الغامدي والرويلي (2020) ودراسة المشهراوي (2020) والتي كشفتا أن تأهيل المعلمين الرقمي كان ضعيف المستوى، ودراسة سفران والحسن (2020) التي أسفرت عن وجود حاجة متوسطة للمعلمين لتطبيق بوابة المستقبل، ودراسة الزهراني (2020) والتي أظهرت وجود تحول رقمي في التعليم في المملكة ووجود حاجة للتدريب على الأساليب الرقمية في العملية التعليمية.

2. **الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:"ما أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α<0.05) بين متوسط درجات معلمات العلوم في مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين في التطبيق القبلي والبعدي".

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة paired samples T-test للتعرف على دلالة **الفرق بين متوسطي درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الواحد والعشرين**، كما تم حساب معامل كوهن لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): قيمة اختبار (ت) ودلالتها الإحصائية للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي وحجم الأثر لمقياس مهارات القرن الواحد والعشرين.

مجالات المقياس	عدد الفقرات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا	14	القبلي	45	2.87	0.39	44	7.57	0.00	1.128
		البعدي	45	3.65	0.40				
مهارات الحياة والعمل	19	القبلي	45	3.85	0.81	44	2.96	0.00	0.441
		البعدي	45	4.29	0.58				
مهارات التعلم والابتكار	20	القبلي	45	4.12	0.67	44	0.96	0.34	0.143
		البعدي	45	4.25	٠,60				
المقياس ككل	53	القبلي	45	3.856	0.716	44	3.64	0.05	0.542
		البعدي	45	4.284	0.510				

*مستوى الدلالة عند مستوى 0.05

أظهرت نتائج السؤال الثالث في الجدول(5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أقل من مستوى(0.05) بين متوسطي أداء معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية على أداة مقياس مهارات القرن الواحد والعشرين ككل وعلى أبعاد المقياس (مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا ، مهارات الحياة والعمل) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وكانت الفروق دالة لصالح التطبيق البعدي، وتدل هذه النتيجة على أن تدريب المعلمات على مهارات القرن الواحد والعشرين، أدى الى تحسن في اكتسابهن لمهارات القرن الوحد والعشرين، وفي هذا إشارة واضحة إلى تأثير البرنامج التدريبي المقترح، كما أن حجم الأثر لمعامل كوهن للمتغير المستقل قد بلغ (0.54) وهذا يعني أن (54%) من التباين الكلي للمتغير التابع مهارات القرن الوحد والعشرين يعود لتأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن ذلك قد يعود إلى استفادة المعلمات من البرنامج التدريبي مما كان له انعكاس ايجابي على ادائهن في التطبيق البعدي لمقياس القرن الواحد والعشرين. كما أن محتوى البرنامج كان شاملا للمادة العلمية ومتنوعا، مما ممكن المتدربات من الاطلاع على طبيعة مهارات القرن الواحد والعشرين، ومدى علاقتها بمقررات العلوم للمرحلة الابتدائية، والذي ساهم في توفر درجة من الوعي لدى المتدربات واقبالهن على الأنشطة والمهام بدافعية عالية لتحقيق أهداف البرنامج، حيث أُعتمد وفقا لمبادرة الشراكة من أجل مهارات القرن الـ 21 (p21) ومبادرة تقويم وتعليم مهارات القرن الـ 21 (p21) ومبادرة تقويم وتعليم مهارات القرن الـ 21(ATCS)، وتماشياً مع مسار التحول الرقمي لتتفق مع الرؤية الملكية 2030. وقد تعزى النتيجة إلى وضوح الأهداف الخاصة بالوحدات واللقاءات التدريبية بشكل دقيق ومحدد مما سهل على المتدربات معرفة ما هو مطلوب تحقيقه من البرنامج، كذلك احتواء البرنامج التدريبي على مجموعة من لأنشطة المتنوعة والمهام البحثية المختلفة، واعتماد على استراتيجيات التدريب الفاعلة، والتي كان لها دور في جعل المتدربات محور عملية التدريب، واعطائهن الفرصة لتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين، وترك المجال للمناقشة وتبادل الخبرات، مما جعل من عملية التدريب عملية مشوقة، وزاد من دافعية المتدربات للتعلم والتفاعل بشكل كبير أثناء ممارسة الأنشطة التدريبية، واستخدام استراتيجيات التعلم الرقمية من منظور حديث مدعما بالفيديو وبالصور والوسائل الإيضاحية واستخدام التكنولوجيا والأساليب التدريبية الرقمية. كما ساعد الربط بين المعلومات النظرية التطبيقية أثناء عرض البرنامج التدريبي المتدربات على استيعاب وفهم المعلومات والمهارات، مما انعكس ايجابيا على فهمهم لهذه المهارات، وكان واضحا في التطبيق البعدي لمقياس مهارات القرن الواحد والعشرين، أيضا إعطاء المتدربات الوقت الكافي للتعلم والتطبيق العملي لما تعلموه، وتزويدهن بالتغذية الراجعة، مما يساعد في استيعابهن بشكل كبير للمعلومات والمهارات المتضمنة في البرنامج التدريبي. كما أدت تهيئة البيئة التدريبية، من خلال التجهيزات التدريبية الكاملة، سواء ما يتعلق بتقنيات التدريب المساعدة وتفعيلها في عملية التدريب أو التجهيزات الأخرى من برامج وتطبيقات الكترونية، لمساعدة المتدربات على التفاعل اثناء ممارسة الانشطة التدريبية، حيث تم ضمهن في مجموعة عبر تطبيق الواتس اب، إضافة للجلسة الافتراضية عبر برنامج الزووم. كما تعزى النتيجة السابقة إلى التقويم المستمر والتغذية الراجعة من خلال التقويم التكويني، والاستفادة من نتائجه في تطور البيئة التدريبية والمحتوى العلمي بما يتناسب مع خصائص المتدربات والعمل على تنوع استراتيجيات التدريب وفقا للتغذية الراجعة.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين مثل دراسة أبو رية وعبد العزيز (2021) حيث كشفت نتائجها الدراسة إلى أن بيئة التدريب المقترحة كان لها أثر في إكساب الطلاب المعلمين مهارات دمج التكنولوجيا في التعليم.

3. **الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على:** "ما أثر البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم الرقمي في تنمية فهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية؟"

تمت الإجابة عنه باختبار صحة الفرض الصفري التالي: **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α<0.05) بين متوسط درجات معلمات العلوم في اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي في التطبيق القبلي والبعدي"**

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة paired samples T-test، وتم حساب معامل كوهن لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (اختبار المسعى العلمي) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات اختبار المسعى العلمي وحجم الأثر لعينة الدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

اختبار المسعى العلمي	عدد الفقرات	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير
الاختبار ككل	47	القبلي	45	18.66	5.53	44	3.811	0.00	0.57
		البعدي	45	22.71	5.20				

*مستوى الدلالة عند مستوى 0.05

أظهرت نتائج السؤال الثاني في الجدول(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي أداء معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية على اختبار فهم طبيعة المسعى العلمي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، وكانت الفروق دالة لصالح التطبيق البعدي، وتدل هذه النتيجة على أن تدريب المعلمات على مهارات المسعى العلمي، أدى إلى تحسن في اكتسابهن لها، وفي هذا إشارة واضحة الى تأثير البرنامج التدريبي المقترح، كما أن حجم الأثر لمعامل كوهن للمتغير المستقل قد بلغ (0.57) وهذا يعني أن (57%) من التباين الكلي للمتغير التابع المسعى العلمي يعود لتأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أن ذلك يعود إلى اعتماد بناء محتوى البرنامج وفقا لمبدأ (العلوم للجميع) الذي حدد في مشروع (2061) والذي يؤكد على تنمية وتعزيز طبيعة العلم، والمسعى العلمي مما أتاح للمعلمات توظيف الاستقصاء العلمي وتبادل الخبرات أثناء أداء الأنشطة والتدريبات في البرنامج التدريبي، واطلاعهن على أهمية الثقافة العلمية في تطوير المجتمع وضرورة فهم طبيعة المسعى العلمي. كذلك إلى طرح قضية فهم طبيعة المسعى العلمي بشكل مباشر وغير مباشر في الأنشطة والتطبيقات العملية في البرنامج التدريبي ومناقشة أهمية اكتسابها وتنميتها لدى الطالبات. ايضا احتواء البرنامج التدريبي على استراتيجيات تساعد في تنمية فهم طبيعة المسعى العلمي كاستراتيجية حل المشكلات الالكترونية واستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني واستراتيجية المناقشة الإلكترونية وغيرها. كما تعزو الباحثة نتيجة التأثير المتوسطة للبرنامج التدريبي إلى قصر مدة التدريب، وترى أن النتائج كانت ذات مستوى مقبول، ولزيادة أثر البرنامج التدريبي قد يحتاج التدريب الى وقت أطول، وجلسات تدريب أكثر تفصيلا لإستراتيجيات التعلم الرقمي. ويمكن أن تعزى النسبة المتوسطة لحجم التأثير إلى أن عينة الدراسة لم تكن من حملة الشهادات العليا وقد لا توجد عندهن خبرة بالقضايا المتعلقة بالبحث العلمي والنشر وحقوق الملكية الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية فهم طبيعة المسعى العلمي كدراسة المطرفي (2019) التي أظهرت وجود أثر إيجابي للبرامج التدريبية في زيادة فهم طبيعة المسعى العلمي.

في ضوء النتائج السابقة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تصميم برامج تدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في استراتيجيات التعلّم الرقمية وفق احتياجهن التدريبي ومستحدثات العصر الرقمي.
- توظيف نتاجات الحركات المعاصرة في التربية العملية في برامج إعداد وتدريب معلمي العلوم، بما يتضمنه من مهارات القرن الواحد والعشرين.
- تنظيم دورات تدريبية تربوية لمعلمي العلوم لتعريفهم بمفهوم المسعى العلمي وطبيعته ومكوناته.
- إعداد أدلة ارشادية لمعلمي العلوم في مختلف المراحل في استخدام استراتيجيات التعلّم الرقمي أثناء تدريس العلوم.

مقترحات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تم اقتراح بعض الموضوعات التي تتطلب مزيدا من الدراسات المستقبلية، كالتالي:
- إجراء دراسة مماثلة لمعلمات العلوم بمراحل التعليم المختلفة (المتوسط والثانوي) تستهدف استراتيجيات مختلفة في التعلّم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وفهم طبيعة المسعى العلمي.
- إجراء دراسة للكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلّم الرقمي لدى معلمات العلوم في المراحل التدريسية المختلفة.
- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات التعلّم الرقمي في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين وتنمية فهم طبيعة المسعى العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- بناء برنامج تدريبي مقترح في المسعى العلمي لمعلمات العلوم، وقياس أثره ببعض المتغيرات ذات العلاقة كتنمية مهارات حل المشكلات وتنمية التفكير لدى طالباتهن.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو رية، حنان حمدي أحمد؛ وعبد العزيز، دعاء عبد الرحمن. (2020). تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج على دمج المستحدثات التكنولوجية ي تخطيط الدروس في ضوء متطلبات التعلّم الرقمي. المجلة التربوية، العدد 73، 370- 437.

أحمد، بسمة؛ والنور، تغريد. (2018). فهم طبيعة المسعى العلمي عند مدرسي الكيمياء وفق المشروع الإصلاحي (2061). دراسات تربوية، المجلد (43)، 253- 275.

بدارنة، عبد الله. (2020)، دور التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات والتحديات الراهنة. المؤتمر الالكتروني الدولي الأول للاتحاد الدولي للتنمية المستدامة. القاهرة

بوترعة، علي؛ وبوقروز، امينة. (2019). استراتيجيات التعليم الرقمي في المدرسة الجزائرية .المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد 7، 223-238

ترلينج، بيرني؛ وفأدل، تشارلز. (). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلّم للحياة في زماننا (بدر عبد الله الصالح، مترجم). جامعة الملك سعود، الرياض. (نشر العمل الأصلي 2009).

الجهني، آمال بنت سعد. (2019). تقويم أداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشر. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، العدد 116، 23-50

الحازمي، أحمد؛ والعمراتي، جميل. (2019م). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المؤسسات التعليمية. مكتب التربية لدول الخليج. الرياض.

حامد، سهير عادل؛ وفائق، تلا عاصم. (2019). التعليم الرقمي: مدخل مفاهيمي ونظري .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد 7، 137 -148

الحنتوش، إبراهيم محمد علي. (2018). فهم طبيعة المسعى العلمي عند مدرسي الكيمياء وفق مشروع الإصلاح التربوي (2061). مجلة دراسات تربوية، المجلد 11، العدد 43، 253- 274

خليل، عمر سيد. (2017). احتياجات معلمي العلوم للتنمية المهنية في ضوء معطيات العصر الرقمي. المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 113 - 120.

خيايا، ياسر محمد أحمد. (2019). دور المنصات الرقمية في دعم وتطوير تعليم العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة .المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد 7، 139 -171

دحماني، سمير. (2019). دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب العدد 8، 25 –38

دليل رؤية المملكة العربية السعودية 2030(2016). متاح على:
http://vision2030.gov.sa

الرافعي، محب محمود كامل؛ إلياس، سوزان غالي؛ وفؤاد، دعد محمد. (2020). برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلّم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الـ 21 لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد 23، العدد 4، 191-225

زيتون، عايش محمود. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق، عمان .

زيتون، عايش محمود. (2013). مستوي فهم طبيعة المسعي العلمي في ضوء المشروع (2061) لدي معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية .المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، مج 9، العدد 2، 119- 139

الزهراني، ابتسام بنت دغسان. (2020). التحول للتعليم الرقمي في القطاعات التعليمية بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي (الافتراضي)، لمستقبل التعلّم الرقمي في الوطن العربي، خلال الفترة 13- 16 ربيع الأول الطائف، مجلة إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، المجلد 2، 354- 361.

سفران، محمد حسن سعيد؛ والحسن، سلوم عبد الله. (2020). احتياجات تطبيق بوابة المستقبل من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في إدارة تعليم القنفذة واتجاهاتهم نحوها. المجلة التربوية، العدد (47)، 1496- 1530.

السيد، علي اسماعيل ابراهيم. (2016م). توظيف التعليم الالكتروني بالمدارس الثانوية الصناعية لتحقيق جودة التعليم. اطروحة دكتوراه، جامعة بورسعيد، كلية التربية، مصر .
الشمراني، شرعاء علي. (2019). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. المجلة العربية للتربية النوعية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ع6. 119 - 124.
الشمراني، عليه أحمد يحيى آل حمود. (2019). أثر توظيف التعلّم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع8، 145-169
صبري، رشا السيد. (2020). برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلّم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلّم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية .المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج73، 439 -539
الصبيح، هياء بنت ناصر بن محمد. (2017). استخدام التقويم من أجل التعلّم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س18، ع57، ص 1 -65
الطعاني، حسن أحمد. (2007). التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها. دار الشروق للطباعة والنشر، عمان.
عبد الحميد، وفاء سعد. (2019). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع20، ج3، 169 - 221
العتيبي، تركية سلمى؛ والبلوى، مرزوق صالح. (2019). نموذج مقترح لتصميم حقيبة تعليمية إلكترونية معتمد على نموذج التصميم التعليمي ADDLE. مجلة البحث العلمي، العدد 20، 589-600
العتيبي، سلمان صاعود راقي؛ والقراميطي، أبو الفتوح مختار محمد. (2019). مدى توظيف معلمي الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية لاستراتيجيات التعليم الإلكتروني بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد العشرون، 177- 202.
عطا الله، ميشيل كامل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. ط1، دار المسيرة، عمان.
عياش، آمال نجاتي. (2008). أثر برنامج تدريبي مستند إلى مشروع الإصلاح التربوي للتربية العلمية 2061 في تنمية التنوير العلمي وفهم طبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم في وكالة الغوث الدولية في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمّان العربية، عمّان.
الغامدي، سعيد عبد الله؛ والرويلي، سلطان خليف. (2020). واقع تجربة التعلّم الرقمي في تدريس العلوم والرياضيات من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ع 4، مج 3، 14 -39
فيشر، مايكل. (2019). استراتيجيات التعلّم الرقمي كيف أكلف الطلاب بمهمات القرن الحادي والعشرين وأقومها؟ (محمد بلال الجيوسي، مترجم). مكتب التربية لدول الخليج. (نشر العمل الأصلي 2016)
المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى، مج10، ع2، 15-100
مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2018). حقيبة تدريب المعلمين على الأنشطة الإضافية في العلوم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي بدول الخليج للصفوف (1-6). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
هارسيم، ليندا. (2019). نظريات التعلّم وتطبيقاتها في التعلّم الإلكتروني. (صالح محمد عبد الله العطيوي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي 2017)

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1994). Science for all Americans. *A Project 2061 report on Literacy goals in science, mathematics, and technology*. Washington, DC.

National Science Teachers Association (2011): NSTA Position Statement: Quality Science Education and 21st Century Skills (NSTA Draft 2/ 21/ 2011), http://science.nsta.org/nstaexpress/ Position Statement Draft 21st Century Skills. pdf.

Patterson, N. & Schultz & Wood-Bradley & Lanham. (2020). Going digital to enhance the learning of undergraduate students, journal of university Teaching and learning Practice, vol.17 Issue3, preceding p1-15.

Partnership for 21st Century Skills (2019): " Framework for 21st Century Learning" , https://www.battelleforkids.org/networks/p21

Sampaio, P. (2013). How can we integrate technology in teaching? From: https://www.researchgate.net/post/How-can-we-integrate-technology-in-teaching

Torres, J. & Vasconcelos, C. (2015), Nature of science and models: Comparing Portuguese prospective teachers' views, Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education, 11(6), 1473-1494.

Zhao et al (2020). Guiding Teaching Strategies with the Education Platform during the COVID-19 Epidemic: Taking Guiyang No. 1 Middle School Teaching Practice as an Example, Sci Insigt Edu Front 2020; 5(2):531-539.

دور الإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية

The role of educational supervision in improving the educational process in KSA

د. سميرة بنت ضيف الله بن الكناني الزهراني - وزارة التعليم – الطائف - المملكة العربية السعودية

Email: Om.koky@hotmail.com

المستخلص:

يحتل الإشراف التربوي مكانة عالية في المنظومة التربوية، كونه القناة التي ينفذ من خلالها واقع التربية والتعليم، ولذا كان أهم حلقة في سلسلة تنظيم التعليم فهو الذي يضع الخطط والسياسة التعليمية موضع التنفيذ وفي يده مفتاح نجاحها، كما أنه يعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة، وقد واكب هذا التطور في مفاهيم الإشراف التربوي في مروره بثلاث مراحل هي التفتيش أي التحري عن الأخطاء، واستبدل بمسمي التوجيه رغبة في تطوير العمل التربوي وتوثيق الصلة بالمعلم، إلى أن وصل إلى المسمى الذي يلغي الظاهرة التوجيهية وهو الإشراف التربوي، لذا أتت هذه الدراسة التي هدفت إلى التوصل لاقتراحات عدد من الآليات للارتقاء بأداء الإشراف التربوي، والتعرف على العوامل التي يمكن أن تساعد الإشراف التربوي والمنظومة التعليمية على النمو والارتقاء، وتحليل النظريات المرتبطة بأهمية الإشراف التربوي، والتعرف على دور الإشراف التربوي في العملية التعليمية، وتم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة بما يتناسب مع موضوع الدراسة، وتم التوصل إلى عدد من النتائج أهمها أن الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي في العملية التعليمية دور حيوي وفعال ويدعم المنظومة التعليمية من كل جوانبها.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي- الارتقاء بالعملية التعليمية - التعليم في المملكة العربية السعودية- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 - دور الإشراف التربوي في العملية التعليمية.

Abstract:

Educational supervision occupies a high position in the educational system, as it is the channel through which the reality of education is implemented. Therefore, it was the most important link in the chain of organizing education. It is the one that puts educational plans and policy into practice and has the key to its success in its hand. It also works to provide the appropriate environment for all aspects of the process. Educational supervision to achieve the desired goals and objectives, and this development in the concepts of educational supervision was accompanied by its passage through three stages: inspection, And to identify the role of educational supervision in the educational process, and the analytical descriptive approach was applied in the study in proportion to the subject of the study, and a number of results were reached, the most important of which is that the role played by educational supervision in the educational process is a vital and effective role that supports the educational system in all its aspects.

Keywords: Educational supervision - Upgrading the educational process - Education in the Kingdom of Saudi Arabia - Saudi Vision 2030- The role of educational supervision in the educational process.

المقـدمة:

تدرك العملية التعليمية مجموعة متداخلة من الفاعلين التدخلي والتعليمي والإداري الذين يسعون جميعًا إلى ضمان جودة التعليم وتحقيق أهدافه وغاياته المختلفة، كل من منظور مهني والدور المنوط به. المراقبة التربوية هي إحدى آليات التدخل الحديثة التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، بهدف "تشخيص واقع العملية التعليمية من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات، والسعي لتحسينها وتطويرها، والتعرف عليها. (الجهني، 2020، صفحة 120)

يشير الرصد التربوي كمفهوم تعليمي ومؤسسي إلى سلسلة من الإجراءات المستمرة التي تقوم بها وكالة متخصصة تُعرف باسم وحدة المراقبة التربوية التابعة لمجلس التعليم، والغرض منها هو تتبع المعلمين والمدرسات وتزويدهم بالدعم المناسب لتحسين الأداء المهني وتحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى الهدف النهائي المتمثل في نمو المتعلم وتحسين التعلم في جميع المستويات التعليمية. (المرشود و العوهلي، 2020م)

وقد مر الإشراف التربوي في النظام التعليمي السعودي، كما في غيره من الأنظمة العالمية، بمجموعة من المراحل والتطورات منذ بدايته إلى اليوم، بداية بإحداث نظام التفتيش سنة 1377هـ الذي اقتصر دوره على تأهيل المعلمين الذين فيهم نقص على مستوى الكفاءة المهنية والاشراف الفني على المدارس عبر زيارات دورية لها، مرورا بمجموعة من المحطات التي كان أخرها محطة الاشراف التربوي منذ سنة 1416، القائم على تعدد الاختصاصات والفاعلين في الاشراف والارتباط أكثر بتنمية المهارات للمعلمين وليس فقط تقويم أدائهم (آل ناجي، 2016). (آل ناجي، 2016)

ورؤية المملكة العربية السعودية 2030 هي رؤية الحاضر للمستقبل، التي تريد المملكة أن تبدأ العمل بها اليوم للغد؛ بحيث تعبر عن طموحاتها وتعكس قدراتها، فالمملكة العربية السعودية هي العمق العربي والإسلامي.. قوة استثمارية رائدة.. ومحور ربط القارات الثلاث "، وتعتمد على ثلاثة محاور وهي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق هذه الأهداف، وتعظيم الاستفادة من مرتكزات هذه الرؤية. وفي كل محور من محاور الرؤية تم سرد عدد من الالتزامات والأهداف والمؤشرات والبرامج؛ والتي تمثل نموذجا تعكس الطموح بالأرقام كمرجعية عند اتخاذ القرارات، والتأكد من مواءمة المشاريع المستقبلية مع ما تضمنته محاور الرؤية وتعزيز العمل على تنفيذها (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 1437، ص 139).

وحتى تكتمل هذه الرؤية في المنظومة التعليمية يجب أن تتم تحت إشراف تربوي يتناسب مع مقتضيات وأهداف الرؤية، وتحديث وتطوير أساليبه ليتناسب مع التحولات المخطط لها لرؤية 2030، ومن خلال تنمية وتطوير الإشراف التربوي سوف تتحقق كل رؤى المملكة في التعليم التي تقوم على تنمية وتطوير المهنية للمعلم والقائد التربوي، وتسعى للارتقاء بالمنظومة التعليمية بالكامل.

أهمية الموضوع:

1- إن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من كونها تبحث في كفاءة أداء القيادة بمؤسسات التعليم والارتقاء بالعملية التعليمية.

2-التعرف على آليات الارتقاء بأداء القيادة التربوية.

3-تمكين الاشراف التربوي من وضع اساليب للارتقاء بأداء القيادة الجامعية.

4- أهمية الإشراف التربوي في المنظومة التعليمية لتطوير التعليم وتحليل كل جوانبه والتعرف على كيفية النهوض بهذه المنظومة الهامة في الدولة.

أسباب اختياره:

1. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الإشراف التربوي في رؤية المملكة العربية السعودية – على حد علم الباحثة-
2. التأكيد على ضرورة الإشراف التربوي للتربية والتعليم.
3. تشخيص الواقع التربوي والتعرف على العقبات والمشاكل التعليمية والعمل على توفير حلول ومقترحات لها.

إشكالية الدراسة:

بالرغم من كل ما يتم بذله من مجهودات الدولة التي تبذلها في تطوير وتنمية التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية في جانب تحديث وتطوير الإشراف التربوي إلا أنه لا يزال هناك عدد من التحديات والمشاكل التي يجب أن يوليها المسئولين في المنظومة التعليمية، حيث وضحت عدد كبير من الدراسات أهمية دور الإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية في المملكة العربية، خاصة من خلال رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهداف الموضوع:

1. اقتراح آليات للارتقاء بأداء الإشراف التربوي
2. التعرف على العوامل التي يمكن أن تساعد الإشراف التربوي والمنظومة التعليمية على النمو والارتقاء.
3. التعرف على رؤية المملكة العربية السعودية 2030 بشأن العملية التعليمية.
4. تحليل النظريات المرتبطة بأهمية الإشراف التربوي.
5. التعرف على دور الإشراف التربوي وماهية انعكاساته في العملية التعليمية.
6. بيان دور الإشراف التربوية في البيئة التعليمية.

المنهج المستخدم:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بتحليل دور الإشراف التربوي في تنمية وتطوير العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات ترتبط بالإشراف التربوي

4. **دراسة (العمري، 2020م)** التي هدفت إلى تقديم رؤية مقترحة ليتم تطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية انطلاقا من الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية لكونه حجر الأساس في عملية تقييم وتقويم جودة المعلم والمدرسة، ويعد نموذج الإشراف التربوي المدمج أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي التي تسهم بشكل كبير في حل المشاكل التربوية والتعليمية وخاصة في أوقات الأزمات والكوارث، ويعرف على أنه ذلك النمط من الإشراف الذي يمزج بين الإشراف المباشر بواسطة الزيارات الصفية والحوارات واللقاءات (الإشراف التقليدي) بالإشراف غير المباشر بواسطة آليات الاتصال الحديثة وذلك باستخدام شبكات الحاسب الآلي والوسائط المتعددة (الإشراف الالكتروني)، ومن أهم آليات تطبيق الرؤية المقترحة تتمثل في : إصدار تشريعات وقوانين تسن تطبيق الإشراف التربوي المدمج وجعل تطبيقه الإلزامي على كل من المشرف التربوي والمعلم، ونشر ثقافة نموذج الإشراف التربوي المدمج من خلال بوابة وزارة التعليم، والمنتديات التربوية والإصدارات التربوية والإعلام التربوي إصدار دليل عملي لأهداف نموذج الإشراف المدمج وآليات تطبيقه، إضافة إلى عقد دورت تدريبية وتعريفية في كيفية تطبيق أساليب الإشراف التربوي المدمج.
5. **دراسة (القحطاني، 2020م)** هدفت الدراسة إلى تأكيد أن نجاح العملية التعليمية منوط بحسن اختيار المشرف التربوي الذي يعد عمود الفسطاط بالنسبة للعملية التعليمية وهمزة الوصل بين مكوناتها المختلفة، وتناولت الدراسة أهمية المشرف التربوي ومهامه ومراحل تطور معايير اختيار المشرف التربوي في السعودية من خلال رؤية 2030، وأهمية دور التعليم والإشراف التربوي وماهية المرتكزات التي يرتبط بها مفهوم تطوير معايير اختيار المشرف التربوي لتكون ملائمة مع رؤية 2030، ووصلت الدراسة إلى أنه هناك 5 مرتكزات يتم من خلالها تطوير اختيار المشرف التربوي يرتبط البعض منها بذات المشرف نفسه وشخصيته ودرجته العلمية، ومنها ما يرتبط بمقاييس الاختيار ذاتها، وأوصت الدراسة بالسعي في مواكبة المستجدات في مجال الإشراف التربوي عن طريق التعرف على أهم معايير اختيار المشرفين التربويين بشكل مستمر، وأوصت أيضا بالعمل على تطوير وتنمية مؤهلات وقدرات المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
6. **دراسة (محمد، 2010م)** التي هدفت إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي ماهية أهداف وأساليب الإشراف بين كل من جمهورية السودان والمملكة العربية السعودية، وهدفت إلى التعرف على المشاكل التي تواجه منظومة الإشراف التربوي بين الدولتين، وكان مجتمع الدراسة عبارة عن مجموعة من المشرفين (47) ومائة معلم ووصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن أغلب المعلمين يتفقوا على أهمية كفاية المعلمين والعلاقات الإنسانية والتنمية المهنية والشخصية والسمات الشخصية، وأن أغلب المشرفين يتفقون على أهمية الأداء الوظيفي والعلاقات الإنسانية، ووصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد كفاية من الكتب المدرسية وهناك كثرة في المقررات، ويوجد ضعف في بنية المدارس وكيفية استخدام الأساليب الحديثة في العملية التعليمية، وشحة الموارد المادية التي تساهم في تطوير وتنمية الأنشطة.

المحور الثاني: دراسات ترتبط بالارتقاء بالعملية التعليمية:

دراسة (Black, 2015): اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت اسلوب المقارنة بين المنهاج المختلفة لتطوير القيادات في مؤسسات التعليم العالي، وهدفت في كيفية تطوير القيادة الجامعية لتتمكن من تحقيق اهدافها، وتحديد السلوك القيادي المناسب لتمكين القائد من التكيف مع المستجدات في المجال الجامعي، وتم مقارنة نماذج مختلفة من القيادة في التعليم العالي مع نظرية القيادة، وتوصلت الى حاجة قادة التعليم العالي الى مزيج من الكفاءات القيادية والإدارية للتصدي للتحديات التي تواجههم، وان القائد الفعال يدرك ان هناك دائما مجالا للتحسين، ويحترم احتجاجات الآخرين، ويسعى لمعرفة المزيد من المعلومات، ويشرك موظفيه ذوي العلاقة بالقرارات التي يتخذها، ويساوى بين الطلاب واعضاء هيئة التدريس، كما اوصت الدراسة بأهمية تنمية المهارات الشخصية للقيادة الجامعية.

دراسة (النبهاني و السليماني، 2012م) :حول مستوى فاعلية إدارة الموارد البشرية النسوية في كلية العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة كأداة للكشف عن مستوى الفاعلية، وتوصلت الى عدد من النتائج منها الاتي: ان مستوى الفاعلية بين متوسط ومقبول في ادارة الموارد البشرية النسوية، ووجود معوقات تحد من فاعلية الإدارة بدرجة متوسط بصورة عامة ومنها تدني الحوافز، وغياب اللامركزية في اتخاذ القرارات الإدارية، وضعف فرص المشاركة، وقصور الرضا الوظيفي، وتدخل عامل الوساطة، والمحسوبيات، وأوصت الدراسة بالتأكيد على اهتمام القيادات بوزارة التعليم العالي بالمورد البشري النسوي، وتحديث الأنظمة والتشريعات المتعلقة بالاستقطاب، القيام بالمزيد من الدراسات البحثة ذات العلاقة بفاعلية العنصر البشري، وعلاقتها بالأنشطة التي يقوم بها.

دراسة (عبد الفتاح و غضيان، 2012م): بحثت في فاعلية ممارسة رؤساء الاقسام للقيادة التحويلية، واتبعت المنهج الوصفي، واعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الى عدد من النتائج منها الآتي: الحاجة الى قادة تحويليين في الجامعات لأنهم يحققون الرضا الوظيفي والمواطنة التنظيمية، ودعم التغيير، وإتاحة الفرصة للإبداع والابتكار، واوصت الدراسة بتدريب اعضاء هيئة التدريس الإناث على سلوك القائد التحويلي، وإشراكهن في صناعة القرار التربوي، وعقد دورات تدريبية لرؤساء الأقسام، وتزويدهم بالمهارات الإدارية القيادية، والتوعية بأهمية التغيير والتطوير.

التمهيـد:

التعريف برؤية المملكة 2030 بشأن العملية التعليمية:

نال التعليم في رؤية المملكة 2030 أهمية كبيرة كونه يعد أحد أهم محاول التطور في الأفكار والإمكانيات والمهارات الكامنة بالشباب السعودي لإدارة الدولة والاقتصاد في المستقبل القريب، وقد شملت رؤية المملكة خطة للتطوير ترتبط على عدد شامل وكامل من المخططات التعليمية لتنمية المنظومة التعليمية ومسايرة التطور والنمو، ويتصدر هذه المخططات عملية تنمية وتطوير المناهج التعليمية ومستوى أداء القادة والمعلمين، وتطوير البيئة التعليمية لدفع وتنمية الإبداع والتطور، وركزت على تنمية أساليب التعليم ووفرت كل الإمكانيات المطلوبة للمعلمين.

وقد كانت حكومة المملكة دؤوبة ساعية لفعل تطور وتحول مخطط له على مستوى الاقتصاد وبرامج العمل، وهو ما يعتمد على تفكير علمي مؤمن بالفرد وقدراته وإمكانياته وإبداعه ودرجة تعليمه، ليكون مشاركا في عملية تحويل الاقتصاد وتغيير مساره من اعتماد على مورد وحيد للدخل، إلى ذلك الاقتصاد المعتمد على الأفكار والعقليات والمهارات، والتركيز على موارد مأمونة وموثوق بها وبرامج وخطط ومشروعات للتنمية داعمة للفرص والمشروعات الاستثمارية والتي من شأنها أن تزيد من حجم الوظائف والأعمال على مستوى المملكة. (اليامي، 2018، صفحة 36)

دور المعلم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

- Ω تشجيع وحث الطلاب على الاعتزاز برؤية وطنهم، والمشاركة في تبني الرؤية وتنفيذ مبادراتها.
- Ω تعزيز قيم المواطنة في نفوس الطلاب، وأنهم صناع المستقبل وأمل الوطن في تحقيق رؤيته.2030.
- Ω تعزيز قيم التعاون والمشاركة المجتمعية في نفوس الطلاب، وحتهم على الأعمال التطوعية.
- Ω توفير فرص الحوار والمناقشة مع الطلاب حول الأبعاد الاقتصادية والثقافية والعلمية التي سوف تحققها رؤية المملكة 2030. تخصيص قراءات، وموضوعات إذاعية، وأنشطة تعليمية للطلاب تعنى بالمحاور التي اشتملت عليها رؤية المملكة 2030.
- Ω تقديم نماذج وأمثلة إيجابية توضح دور الطالب في تحقيق رؤية وطنه، والاعتزاز بها.

من الواضح من خلال طرح تلك البرامج الوطنية أن هناك نوع من الاتساق الدؤوب في العمل من قبل مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية الذي يرأسه ولي العهد الأمير محمد بن سلمان حفظه الله- والتوافق في الرؤى مع مجلس الوزراء الذي يرأسه خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- فبمجرد الإعلان عن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وإقرار العمل بها من قبل مجلس الوزراء حتى تم انطلاق برنامج التحول الوطني 2020 الذي يمهد للوصول إلى رؤية المملكة 2030، والمهم هنا هو أنه أتي بشكل دقيق ومنطقي يتميز بالشفافية.

النظريات المتعلقة بأهمية الإشراف التربوي:

لقد مر الإشراف التربوي منذ نشأته بمراحل متعددة، استخدمت فيها مصطلحات تحمل مضامين العمل الذي يوجه نحو الطلاب في البيئة التعليمية والمجتمع التعليمي والبيئة المحلية، وقد كانت هذه المصطلحات تعكس طبيعة المرحلة التي تمر بها الأمة بما تحمله من أعباء ودلالات مرتبطة بالنظام السياسي والاجتماعي والثقافي، ومن بين المصطلحات التي تم استخدامها في هذا المجال ما يلي:

التفتيش:

حيث كان يحمل في طياته معاني متعددة كالتجسس وكان المفتش التربوي يقوم بهذا العمل باسم المصلحة العامة، بينما هو يمارس التهجم والإرهاب وكان المفتش التربوي يمثل عين وزارة التربية والتعليم، التي ترى من خلاله أخطاء الإدارة المدرسية، وكانت الزيارة الصفية للمدارس تتم بشكل مفاجئ ترمي لتصيد الأخطاء المتعلقة بسير العملية التعليمية، ومدى كفاءة المعلمين وانتظام الطلاب وتطبيق الأنظمة واللوائح.

وكان عمل المفتش يقتصر في الأمور التالية:

1- التركيز على تقويم عمل المعلم دون النظر إلى أهمية الإسهام في تنميته مهنيا.
2- التركيز في تقويم المعلم على إبراز المثالية وإحصاء الأخطاء دون الالتفاف إلى تخطيط برامج للتحسين والإصلاح.
3- الاهتمام بالمادة الدراسية مما جعل المعلم ينصب على إنماء جانب واحد من شخصية الطالب وهو التحصيل على حساب الجوانب الأخرى الهامة التي يحتاج إليها الطلاب.
4- الاهتمام بالمعايير السليمة في الجانب الذي ركز عليه نظام التفتيش وهو جانب تقويم المعلم مما جعل تقارير المفتشين غير قادرة على إعطاء صورة حقيقية عن أعمال المعلمين.
5- الجمود والانغلاق وقلة وجود مبادرات من التفتيش للتنمية الذاتية أو تطوير العمل أو إتاحة الفرص للمجتهدين من المعلمين. (خليل، د. س، صفحة 5)

التوجيه:

يمثل مصطلح التوجيه مرحلة متقدمة في صرح العمل التربوي، حيث كان يعكس معاني تدل على متابعة العمل التعليمي بصورة أكثر قبولا فأصبح يعني التصحيح وليس التجريح والإرشاد بدلا من تصيد الأخطاء، والنصح بدلا من العقاب والمباغتة، وفي هذا الصدد يرى بعض رجال التربية أن كلمة التوجيه مرتبطة بتوجيه الطلاب وإرشادهم والأخذ بيدهم وتبصيرهم بما يتناسب مع قدراتهم العلمية وميولهم ورغباتهم الدراسية التي تصب في حياتهم العلمية.

حملت البدايات الأولى تركيز المفاهيم بشكل مبني على التفتيش القائم على استخدام السلطة ورسم الأهداف وتحديد الخطط والإجراءات الإدارية في المؤسسة التعليمية والفصل الدراسي واختبارات الطلبة، كما وضحت بعض المفاهيم أن المهمة ترتبط بالتعرف على الأخطاء وتوجيه النقد واتخاذ الإجراءات الإدارية بحق المخالفين الذين يخرجون عن نطاق ما حدد لهم ولم تتطرق هذه المفاهيم إلى العلاقات التي كانت تربط التفتيش بمن يقعون في نطاق دوره ولكن الشواهد حينذاك بينت أن تلك العلاقة كانت تتصف بالسلبية الخالية من المودة والثقة، وفي ظل مفهوم التفتيش كان التوجيه جامدا متحجرا، يقوم على استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد في جانب المفتشين، ومن هنا كانت نظرة المعلمين إلى المفتشين نظرة ملؤها الخوف والرهبة، ولذلك تحولت العلاقة بين المعلم والمفتش إلى علاقة مقفلة لا تقوم على أساس صحي سليم من العلاقات الإنسانية الصحيحة، ثم بعد ذلك تطورت نظريات ومفاهيم الإشراف التربوي لتؤكد المعاني والأهداف والأغراض والمهام والعلاقات التي يجب أن يكون عليها التوجيه حيث يؤكد ذلك عدد من المتخصصين أن مفهوم التوجيه قد تغير من مصطلح التفتيش والتوجيه إلى مصطلح الإشراف وهذا على تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال معلم والمنهج والطالب، بل ويتعدى المفهوم الجديد ذلك إلى أولياء

الأمور والمجتمع المحلي، مما يعني أن الإشراف بمفهومه الحديث يتضمن التنسيق والتعاون بين كل العاملين في الحقل التعليمي وخارجه. (خليل، د. س، صفحة 6).

ابتدأت إدارات التعليم محاولات لضبط نوعية المعلمين بفحص أداء المعلم بما سمي بالتفتيش المركزي، ويضم جهاز التفتيش عددا من الموظفين، لهم خبرة واسعة في مواد دراسية كاللغة العربية والانجليزية أو العلوم والرياضيات يقومون بزيارة المدارس بشكل مفاجئ، ويتولى كل واحد منهم حسب تخصصه فحص معلومات التلاميذ في مواد دراستهم، ويبني على ضوء هذا الفحص حكمه على أداء المعلم، فيوصي بترقيته أو تثبيته أو نقله، وخلال العقود الأخيرة من القرن العشرين توصلت الدراسات التربوية إلى تجديد المسميات على ضوء التعديلات على مضمون التفتيش، فغدا أقرب إلى التوجيه الفني منه إلى التفتيش، أي أنه أصبح جهدا يهدف إلى مساعدة المعلم (خليل، د. س، صفحة 8).

وترجع أهمية الإشراف التربوي إلى التطور الذي نوكبه في العصر الحالي حيث نجد التطورات المتسارعة المتلاحقة في شتى مجالات الحياة ومنها التربية والتعليم، حيث دخول التقنية الحديثة من ناحية وتراكم العلوم والمعارف من ناحية أخرى، إضافة إلى تزايد المشاكل التي تواجها الأنظمة التعليمية بشكل عام كزيادة أعداد المعلمين الجدد، والمعلمين غير المؤهلين ونمو التعليم الأساسي من ناحية أخرى وتطور وظيفته وتراكم أعباء التدريس كل هذه الأمور متجمعة جعلت أهمية للإشراف التربوي. (الحريري، 2006م، صفحة 347).

يؤكد ذلك أيضا بورمان حيث يشير إلى أنه قد أدى التضاعف في عدد المدارس وزيادة أعداد التلاميذ والإعداد التربوي للمعلمين من الناحية العلمية والمهنية، والتغير في وظائف التعليم وأنواع الخدمات التي يقدمها إلى ظهور مشكلات تعليمية تؤيد الحاجة على وجود برنامج سليم للإشراف التربوي. (العورات، 2010م، صفحة 30)

وهناك دوافع كثيرة جعلت للإشراف التربوي أهمية وهي:

1- عدم إلمام المعلمين الجدد إلماما كافيا بالمعلومات والطرق اللازمة في عملية التدريس.
2- بعض المعلمين يعانون من ضعف في مادة تخصصهم وقدرتهم على حفظ النظام داخل الفصل، فالمشرف يعمل على تدعيم ثقته بنفسه وإحياء الطموح المهني لديهم.
3- حل مشاكل المعلمين والتلاميذ وتطوير المناهج وتحسين الوسائل السمعية والبصرية وتنمية الخدمة البيئية والمجتمع.
4- تحقيق الأهداف التربوية التي تعمل المدرسة على تحقيقها، وذلك بنمو المعلمين ومساعدتهم على تفهم أساليب الأداء وتنمية علاقات اجتماعية بينهم وبين الطلبة. (سليمان و عبد العظيم، 2006م)

وترجع أهمية الإشراف التربوي إلى ما يلي:

1- توجيه المعلم وإرشاده والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنموه المهني ونمو التلاميذ في الاتجاهات السليمة.
2- دراسة العوامل التي تسهل أو تعوق عملية التعليم والعمل على تحسينها.
3- الأخذ والعطاء والتشاور وتبادل وجهات النظر، فيتعاون المشرف والمعلم والتلاميذ في جو من الاحترام والود والثقافة المتبادلة ليحقق أهداف المؤسسة التعليمية.
4- حل مشاكل المعلمين والطلبة وبتطوير المناهج وتحسين الوسائل السمعية والبصرية وتنمية خدمة البيئة والمجتمع.
5- تحقيق الأهداف التربوية التي تعمل المدرسة على تحقيقها، وذلك عن طريق الاهتمام بنمو المعلمين وآثاره واهتمامهم بالتقدم المهني ومساعدتهم في تفهم أساليب الأداء.
6- إثارة اهتمام الموظفين والمعلمين لأهداف التربية والتعليم وخلق الترابط اللازم بين الأهداف الفردية وأهداف الإدارة التعليمية.
7- توجيه المعلمين وحفزهم لبذل أكبر جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية وحل مشاكل التعليم في الفصل والمدرسة والبيئة التي توجد فيها المؤسسة التعليمية.
8- الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التعليمية التي تمكن الأطراف المشاركة في العملية التربوية من القيام بأدوارهم بشكل فعال. (النوري، 2001م، صفحة 447)

ويشير (حسان و العجي، 2007م، صفحة 318) إلى أهمية عملية الإشراف التربوي إلى عدة مبررات هي كما يلي:

1- عدم توصيل المعلمين إلى الأداء المهني الجيد المطلوب والمتوقع منهم وفي هذا المرر ذكرت العدمية والباحث يرى أن العدمية في الشيء إلغاؤه وكأنه غير موجود والأصل أن يكون اللفظ بدلا عنها ضعف أو قلة توصيل.
2- ضعف عمليات تطوير إعداد المعلم في كليات التربية في ضوء المتغيرات السريعة والطرق الحديثة.

3- قلة اهتمام المعلم بالفروق الفردية التي تعلمها مما يتطلب من المشرف أن يمده بالخبرة اللازمة في هذا الجانب لكي يستطيع أن يتعامل مع الطلاب بشكل جيد.
4- عدم إلمام المعلمين الجدد بالمادة إلماما كافيا وبالمعلومات والطرق اللازمة في عملية التدريس، وهذا أيضا لا يصح ويمكن أن نطلق بدلا عن عدم قلة إلمام المعلمين الجدد.
5- عدم إلمام المعلمين بتكتيك وفنيات التدريس التي تحتاج إلى وقت وخبرة ووسائل تعليمية تساعد في التدريس وكذلك هنا تغير عدم إلى قلة إلمام المعلمين.
6- أن كل عمل من الأعمال في جميع الميادين يحتاج إلى مشرف، أو أكثر كما هو الحال في مهنة التدريس التي تقوم بتوجيه عقول التلاميذ وتعليمهم لوجود الخبراء من المشرفين وخصوصا أن المعلم يتعامل مع بشر فهو بحاجة على توجيه ورعاية.
7- بعض المعلمين يعانون من ضعف في جانب التخصص، وفي مستوى الأداء للدروس وفي قدرتهم على ضبط النظام داخل الفصول.

كل ما سبق يؤكد أن الإشراف التربوي يعتبر حاجة ملحة لما يتطلبه هؤلاء المعلمين ويحتاجون إليه لتحسين حالهم، وتدعيم ثقتهم بأنفسهم وإحياء الطموح المهني لديهم، كون المشرف التربوي يقوم بتكرار زياراته الصفية تمهيدا لعلاجها، كما يمدهم بالأفكار البناءة في التدريس الفعال، ولذا فإن الإشراف التربوي يجعل المعلمين قادرين على:

1- الاطلاع على المصادر التي تساعد المعلمين على حل مشاكلهم وهذه هي حقيقة الإشراف الجيد.
2- الاعتماد على أنفسهم بدلا من الاعتماد على غيرهم.
3- أداء الأشياء بأنفسهم بنجاح لتنمية الشعور بالثقة لديهم.
4- خدمة المعلم لنفسه كفرد ومراعاة حاجاته الشخصية.
5- خلق جو من التفاهم والتعاطف والاحرام المتبادل وهو أحد الدعائم الأساسية لتوطيد العلاقة بين المشرف والمعلم، وهذا يولد لدى المشرف شعورا بأن الناس يتحسنوا عن طريق التعلم. (سليمان و عبد العظيم، 2006م، صفحة 20)

كما أن الإشراف التربوي يعمل على توجيه ومساعدة وإرشاد المعلمين إلى ما يلي:

1- النمو المهني ونمو تلاميذهم في الاتجاه السليم.
2- اكتساب الكفايات الذاتية والمهارات التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية.
3- تفهم أساليب الأداء وممارسة أوجه النشاط المختلفة، ودعم الجانب الإنساني من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، وتنمية التلاميذ كمواطنين قادرين على المشاركة في بناء وتقدم المجتمع.
4- الارتقاء بجودة التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التعليمية التي تمكن الأطراف من المساهمة في العملية التربوية ومن القيام بأدواره بشكل فعال.
5- الأخذ والعطاء والتشاور وتبادل الخبرات ووجهات النظر، فيتعاون المشرف والمعلم والتلاميذ في جو من الاحترام والود والثقافة المتبادلة لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.
6- حل مشاكل المعلمين والتلاميذ وتطوير المناهج وتحسين الوسائل السمعية والبصرية وتنمية خدمة البيئة والمجتمع.
7- تشجيع القيادات التربوية لتنسيق جهود المعلمين وتيسير نجاحهم في تحقيق رسالتهم على نحو يرفع من شأنهم، وذلك بتوفير فرص التدريب والتجريب من أجل تحسين مستوى التعليم.
8- تحقيق الأهداف التربوية التي تعمل المؤسسة التعليمية على تحقيقها، وذلك عن طريق الاهتمام بنمو المعلمين وإثارة اهتمامهم بالتقدم المهني. (الماخذي، 2016م، صفحة 22)

كما يعمل الإشراف التربوي على إيجاد قائد يملك التأثير الذي من أجله سمي قائدا تربويا، وقد أجمع علماء التربية على نقاط يجب أن تكون لدى المشرف التربوي هي كما يلي:

أولا: نقاط خاصة بالمشرف:

1- يخطط ويعمل وفق ما يخطط له، إذ لا يجوز أن يعمل بدون خطة عمل من بداية العام الدراسي.
2- يحافظ على مستويات معينة في الأداء، وذلك كإتقان العمل في الواجبات الموكلة له لكي تخرج أعماله غير منتقصة.
3- ينجز الأعمال المواكلة إليه في مواعيدها بالضبط.
4- يتأكد من واجباته في عمله، وأنه أنجزها بحيث لا يكون بينه وبين الجهاز المختص لاموارية ولا محاباة خاصة به.

5- استعداده لإجراء تغييرات في المدرسة، لأن وظيفته إيصال المدرسة إلى أهدافها عن طريق المنهاج المتطور، وعن طريق الحاجات القائمة والمنتظرة.
6- يتكلم بطريقة تدعو للثقة.
7- لا يستأثر بجميع الأعمال الفرعية في العمل بل يوكل بعض الواجبات الخاصة للزملاء الذين يعمل معهم.
8- ألا ينطوي على نفسه. (الماخذي، 2016م، صفحة 22)

ثانيا: نقاط متعدية إلى المعلمين والمدرسة:

1- أن يشجع الأعمال المتناسقة في المدرسة مثل الخطة اليومية للمعلم.
2- أن تكون وجهة نظره واضحة لدى المعلمين لتؤدي إلى بناء في اتجاهاتهم.
3- أن يستعرض أراءه الجديدة مع المعلمين وأن يناقشهم فيها حتى يصلون إلى نتيجة.
4- ألا يحكم بيد من حديد في استخدام سلطته فيؤدي إلى انتظام ظاهري وليس حقيقيا للمدرسة.
5- أن ينتقد التقصير الناتج عن الأعمال المتدنية كالواجبات الناقصة والتصرفات غير المرغوبة.
6- أن يطلب من المعلمين العمل بالقوانين والأنظمة المعمول بها في المؤسسة التعليمية وهذا يعني أن تدارسها معهم ولابد على المشرف أن يتأكد من التالي:
1- أن يؤدي معروفا شخصيا للمعلمين وذلك بأن يستمع إليهم ويهتم بمصالحهم.
2- يوضح للمعلمين المسوغات التي تدعوه لإجراءات معينة في المدرسة وألا يغفل استشارة المعلمين، أن يكون سريعا في تقبل الآراء المناسبة الجديدة.
3- أن يعامل كافة المعلمين على قدم المساواة معه، وأن يكون ودودا ويتيح الاتصال بالمعلمين.
4- أن يجعل المعلمين يشعرون بالثقة عندما يتحدث معهم ويعمل باقتراحاتهم.
5- أن يحصل على موافقة المعلمين في الأمور المهمة قبل الشروع في تنفيذها. (الماخذي، 2016م، صفحة 23)

وتكمن أهمية الإشراف التربوي كما يرى (الزيدية، 2020م) فيما يلي:

1- أن النمو المتسارع في حقول المعارف التربوية والتقدم الذي يتواكب مع هذا النمو وجود هيئة قادرة على مواكبة المعارف والممارسات التربوية المختلفة ونقل أثرها للمعلمين.
2- المساهمة في تطوير التعليم من خلال تنمية المعلمين وإعدادهم وتدريبهم بشكل فعال، حيث إن فترة الإعداد لمهنة التعليم بالجامعات غير كافية ويتم صقلها من خلال الممارسة الميدانية الفعلية.
3- اختلاف القدرات بين المعلمين، حيث إن المعلم المبتدئ يظل بحاجة إلى الإشراف والتوجيه مهما كانت صفاته الشخصية واستعداداته، كما يحتاج المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإرشاد والإشراف لا سيما عند تطبيق أفكار أو معرفة جديدة.
4- ضخامة المسئولية الاجتماعية للمعلم، حيث إنه يتعامل مع العنصر البشري الذي لا يحتمل التجربة والخطأ، لذا تكمن أهمية الإشراف في إعداد معلم قادر على تحمل مسئولية تعليم الطلبة.
5- ارتباط العملية التربوية بالمجتمع وثقافته، وهذا يتطلب نوع من الإشراف على مهنة التعليم لتوضيح وتفسير الحدود بشكل يكفل للمعلم حريته وكرامته. (الزيدية، 2020م، صفحة 12)

وترجع أهمية الإشراف التربوي من وجهة نظر (عبد الماجد، 2018م) إلى ما يلي:

1- اختلاف المواقف التي يواجها المعلم والتي يتعامل معها لذلك يجب أن يلم المعلم بعدة أساليب تدريس وعدد من طرق التدريس وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا لا يتأتى إلا عن طريق الإشراف التربوي.
2- تنمية قدرات ومهارات ومعلومات المعلم أيضا لا يتأتى إلا من خلال الإشراف التربوي لمساعدته على رفع مهاراته.
3- لابد للمعلم أن يكون قادرا على حسن التعامل مع التلاميذ والناس.

ومما جعل الإشراف التربوي مهما أن يعنى بإحداث تحسين مستمر في العملية التربوية التعليمية، ويمكن أيضا التوصل إلى أهمية الإشراف التربوي من خلال الأدوار المختلفة للمشرف التربوي على أن الإشراف أداة لتطور البنية التعليمية ويبدو ذلك واضحا في مجالات عدة هي:

1- التربية والتعليم لم تعد محاولات عشوائية أو عملا ارتجاليا ولكنها عملية منظمة لها نظيراتها ومدارسها الفكرية المتعددة التي تسعى جميعها إلى الرقي بالإنسان.

2- الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المشرف التربوي كونه مستشارا فضلا على أن أهمية المشرف تكمن في كثير من جوانب عمل المعلم.
3- إن التحاق عدد من غير المؤهلين تربويا في مهنة التدريس يتطلب وجود مدرب ومرشد وهذا يتحقق في المشرف التربوي.
4- أن المعلم المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية واستعداده وتدربه يظل في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة إلى التوجيه والمساعدة وذلك من أجل ما يلي:

أ) التكيف مع الجو التعليمي
ب) تنمية اتجاهات وعلاقات إنسانية طيبة مع إدارة المؤسسة التعليمية ومع الطلاب ومع زملاؤه في العمل.
ت) تعرفه على المنهج الذي سيدرسه والأهداف المطلوبة منه تحقيقها.
ث) المساعدة على تشخيص مشكلات الطلبة وإيجاد حلول للمعوقات التي تعترض سبيل العملية التربوية.

5- تعرف وسائل التقويم المناسبة وتبين أهمية التقويم المستمر في التدريس والتأكد من مدى تحقيق أهداف التدريس.
6- وجود المعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التعليم يؤكد الحاجة إلى عملية الإشراف بغرض توضيح فلسفة التطور أمام المعلم الذي مازال متمسكا بالأساليب التقليدية التي اعتاد عليها في عملية التدريس.
7- المعلم المتميز في أدائه يحتاج في بعض الأحيان إلى الإشراف، ولا سما عند تطبيق أفكار جديدة حيث يرحب دائما بمقترحات المشرف وبزياراته الصفية أكثر من المعلم الأقل خبرة لأنه لا يخشى نقده ويستطيع المشرف التربوي استغلال كفاية المعلم المتميز عن طريق تكليفه بإعطاء درس توضيحي نموذجي أو إجراء عملي أمام المعلمين الأقل قدرة أو خبرة حيث يكون هذا المعلم مسرورا لهذا التكليف الذي يهيئ له الفرصة لإظهار مقدرته وفعاليته ويؤدي درسه بمتعة آثارها في تعاونه مع المشرف ومع أقرانه المعلمين. (عبد الماجد، 2018م، ص: 45)

دور الإشراف التربوي في البيئة التعليمية:

يعمل الإشراف التربوي في البيئة التعليمية على تحقيق عدة أهداف أهمها ما يلي:

- رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
- العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية ويوجه المدرسين إلى مراعاتها وإلى الفرق بين الغاية والوسيلة.
- رفع مستوى الأداء المهني والفني والإداري للمعلمين والإداريين بالتركيز على أكثر الطرق والوسائل العلمية الواقعية.
- استثمار الطاقات الكامنة لدى المعلمين وتشجيع روح البحث والتجريب والابتكار.
- مساعدة المعلمين على الرؤية الحقيقية لغايات التعليم.
- الكشف عن حاجات المعلمين.
- الإسهام في تطوير بيئات التعليم والتعلم.
- حل المشاكل التي تواجه المعلمين في تنفيذ خططهم.
- تدريب المعلمين على المستجدات في المجال التربوي.
- مساعدة المعلمين على بناء خططهم وفق الأهداف المرسومة.
- تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم.
- حفز همم المعلمين الجد وترغيبهم في المهنة.
- تكوين علاقات إنسانية بين أعضاء هيئة التدريس لرفع روحهم المعنوية، ما يجعلهم عاملين على تحقيق أهداف المدرسة.
- تقويم عمل المؤسسات التربوية في جميع جوانبها الإدارية والفنية.
- حماية المعلمين من مطالبتهم بما يفوق طاقتهم.
- تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمين في نمو الطلبة.

- بناء قاعدة معلومات بطريقة تراكمية تسهم في وضع الخطط المستقبلية للعمل التربوي.
- المساعدة في توضيح برامج المدرسة للبيئة ليفهم الناس أبعاد رسالتها وجعلهم يدركون ما تواجه من صعوبات.
- مساعدة المعلمين على متابعة كل جديد ومتطور في الميدان التربوي، ومتابعة الخطط الموضوعة والعمل على تحسين الظروف المؤثرة في التعليم والتعلم.
- العمل على ترسيخ القيم الاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية التعلمية في الميدان.
- تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم. (جوارنه، 2018م، الصفحات 18-19)
- يشير (السعود، 2019م) إلى أن دور الإشراف التربوي في البيئة التعليمية كمحرك وداعم للبيئة التعليمية، حيث يقوم بتقنين السلوكيات العلمية أو العملية بين المعلم والطالب ويسعى الإشراف التربوي من خلال هذا الدول إلى الارتقاء بالعملية التربوية، وتماشيا مع هذا الهدف يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيق أهداف المدرسة وتنمية مهارات المعلمين وقد هناك عدد من الأدوار الإشراقية في البيئة التعليمية هي كما يلي:
- تنمية عملية التعليم والتدريس وزيادة النمو بالنسبة للمعلم.
- تحسين السلوكيات التربوية.
- ضبط الحاجات المدرسية والتعليمية وتطوير الأساليب الكفيلة بتلبية تلك الاحتياجات.
- تطوير عمليات التقييم الخاصة بأطراف العملية التعليمية.
- بناء علاقة الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم لتنعكس على تربية الطالب.
- تطوير المعلم علميا وخبراتيا ومهنيا. (السعود، 2019م، الصفحات 304-305)

لخص (المزيود، 2015م) دور الإشراف التربوي في البيئة التعليمية كما يلي:

أولا: دور الإشراف التربوي مع المعلم

لا يمكن إنكار أن الإشراف التربوي يعتبر الأداة التي تعمل لتنمية وتطوير وتحسين المنظومة التعليمية، وأن أهم اهتماماته أصبحت تتركز في كل العوامل الخاصة بعملية التعليم والبيئة التعليمية، ومن أهمها المعلم حيث إن نجاح وتفوق المعلم في رسالته يعتبر مرتبط بنجاح منظومة وعملية الإشراف التربوي في تأديته لدوره في البيئة التعليمية بشكل كامل ومتكامل، وبالمشاركة مع العمل الذي يقوم به المشرف أو الإشراف التربوي وعمل المعلم يحدث تطور شامل للبيئة التعليمية، وبذلك نصل إلى تعليم متميز، وكلما زاد الارتباط بين الإشراف التربوي والمعلم كلما زاد الارتقاء بالتعليم والعملية التعليمية ككل، وتبلورت نتائج التعليم بشكل مبهر، ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات التربوية، كونه يستهدف مساعدة المعلم وتوجيهه إلى تربية وتعليم الطلبة والمتعلمين، وكونه يتضمن تنمية شخصية المعلم ذاته، عن طريق توجيهه للتزود من المادة واستخدام الطريقة الأمثل لتعليم الطلبة، والتعرف على مهارات التعليم وأهم نتائجه ليكون المعلم في حالة تنمية متواصلة في مهنته، ويعد الإشراف التربوي بمثابة خدمة تعاونية كونه يشارك فيه المشرفين والمعلمين ومديري المؤسسات التعليمية والطلبة وذلك في إطار من المشاركة والتعاون والعطف وتبادل الثقة، لتكون علاقة المشرف بالمعلم والطالب علاقة تمكن كلا منهما حرية التصرف والإبداع بما يمكن أن يحقق أعلى فائدة من الإشراف، وحتى يتمكن الإشراف التربوي من الوصول إلى أهدافه بنجاح في البيئة التعليمية يجب أن يكون هناك علاقات وثيقة بين المشرف والمعلم، وذلك من خلال الاحترام للرأي والمشاعر والتشجيع المتبادل للتعرف على طموحاته ومشاركة الآراء معه حتى يتوصل إلى حالة من الإبداع والابتكار في بيئة تعليمية مثالية وجو مليء بروح الفريق، ولا بد من التعاون حتى يتم تحسين العملية التعليمية والوصول إلى التكامل المطلوب والإيجابي، لذا يكون لزاما على المشرف تسخير قدراته في مساعدة المعلم وتوجيهه علميا ومهنيا، والعمل على حل مشاكله الخاصة والمهنية، ومشاركته في اللقاءات والاجتماعات التربوية سواء كانت في داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، والتي سيكون من خلالها لديه معرفة بالأساليب والوسائل والتوجهات الحديثة في التعليم وصنع الوسائل التعليمية، ومساعدته في عملية التخطيط التربوي، والقياس والتقويم لفعاليات عملية التعليم، وكيفية التعامل المثالي مع الطلبة وإثارة دوافعهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، كما يعمل المشرف التربوي على اكتشاف قدرات ومواهب المعلمين الذين يشرف عليهم وتنميتها، وأن يزرع الثقة بالنفس في معلميه وينمي روح الاعتزاز بالمهنة، ويقدر ويشجع كل الجهود البناءة والمثمرة، وأن يعمل على إثارة المعلمين على الاهتمام بالتجارب والأبحاث التربوية الحديثة، ويشجعهم على متابعة الكتب والمجلات المتخصصة، والتي سينعكس أثرها على التلاميذ بصورة غير مباشرة، كما يعتبر التقويم في الإشراف التربوي ذا أهمية خاصة لأنه

ينصب على تقويم المعلم والعملية التربوية بعناصرها المختلفة، وقد استقر رأي الباحثين على أن الإشراف الفني هو خير معين في تحسين المستوى المهارى لأداء المدرسين وممارساتهم التي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى نمو الطلبة وتطورهم، وأن الإشراف التربوي يهدف إلى تطوير ونمو وتحسين مستوى الأداء والغاية منها تكوين أجيال صالحة عقليا وأخلاقيا وسلوكيا وبدنيا، وذلك بتوجيه المدرسين في المادة والطريقة وكيفية التعامل المهذب والأداء السليم وليكونوا القدوة والمثل الأعلى، وتعتبر عملية تدريب المعلمين أثناء العملية التعليمية جزءا فعالا من العملية التربوية التي يقوم بها المشرفون التربويون وذلك بغرض إكسابهم الجديد من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعليم، وتعريفهم بمشكلات مهنة التدريس وطرق حلولها، بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية والنمو في المهنة. (المزيود، 2015م، الصفحات 276-277)

ثانيا: دور الإشراف التربوي مع المناهج التعليمية

المنهج بمفهومه الشامل والمتطور يعتبر هو كل الخبرات والمهارات التي يتم تقديمها للمتعلمين من خلال المؤسسة التعليمية، سواء كان ذلك داخلها أو خارجها، ويقوم الإشراف التربوي في البيئة التعليمية بدور هام وفعال مع المناهج التعليمية وذلك من خلال ما يلي:

تقويم المنهج وتطويره والمشاركة في صياغة وتحديد محتوياته.

مساعدة المعلمين على دراسة المنهج وتقديم تصورات ورؤى خاصة بهم من خلال مجموعة من ورش العمل التي يتم عقدها معهم، أو من خلال التقارير والاستبانات والاختبارات والمقابلات والمشروعات والندوات وذلك حتى يتلاءم مع احتياجات الطلبة وميولهم، وحتى يتماشى مع احتياجات المجتمع ومتطلباته وآماله في تحقيق التطور والتقدم والتنمية الشاملة في ظل القيم والمبادئ والأسس يؤمن بها المجتمع.

يعتبر الإشراف التربوي حلقة الوصل بين الميدان التربوي والجهات المعنية بوضع وتطوير وتقويم المناهج، حيث يعد المشرف التربوي أول من يتعرف على وجود قصور أو ضعف أو خلل في المناهج الدراسة عن طريقة متابعته للمعلمين والطلبة في البيئة التعليمية.

رصد أثر المنهج في تطوير وتنمية قدرات الطلبة واكتسابهم المفاهيم والمهارات وتعديل الاتجاهات والميول.

الاهتمام بكل الجوانب المرتبطة بعملية التربية والتعليم منها أهداف ومقرر وكتاب مدرسي ووسيلة تعليمية ونشاط وطرق تدريس ومبني مدرسي وتقويم لجميع الفعاليات التربوية، وهو ما يعنى بتطوير العملية التعليمية بأكملها وتقويمها لمعرفة مدى النجاح في بلوغ الأهداف والغايات. (المزيود، 2015م، صفحة 277)

ثالثا: دور الإشراف التربوي مع الإدارة المدرسية

هناك علاقة قوية تقوم بين الإشراف والإدارة المدرسية حيث أن كلا منهما يشترك في القيادة التربوية، ويقومان بأدوار متكاملة لبعضهم البعض، ومن ذلك التنظيم الإداري والإشراف الفني، وأكدت الدراسات أنه هناك علاقة إيجابية وارتباط قوي بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية كون الخطط والأهداف مشتركة بين كلا منهما، حيث يسعيان لتنمية وتطوير العملية التربوية، ويتضح دور الإشراف التربوي مع الإدارة المدرسية من خلال ما يلي:

الجانب الإنساني: يقوم الإشراف التربوي بدور هام وكبير في تنمية وتطوير العلاقات البشرية بين الإدارة المدرسية والمعلم.

الشورى: تقوم إدارة المدرسة بوضع خطط وأهداف وبرامج مناسبة لها، فمدير المدرسة في حاجة إلى التشاور مع المشرف التربوي.

الحاجات: تنتظر الإدارة المدرسية معينا لها في سد حاجاتها والاستجابة لرغباتها في تطوير العمل بالمدرسة فالإشراف التربوي خير معين لها.

مواطن القوة والضعف: مدير المدرسة أكثر حاجة من غيره للثناء والثواب وتعزيز مواطن القوة لديه، كما أنه بحاجة إلى تقويم وتطوير، ولا يتم ذلك من خلال الإشراف التربوي الذي يقف على السلبيات ليعالجها، والمشرف الناجح هو الذي يعالجها لا يقصاها ويضمنها تقريره فقط.

دعم القرار: تشكل مسألة اتخاذ القرار عند مدير المدرسة أمرا بالغ الأهمية، لما لها من دور كبير في الحد من مشاكل المدرسة، ويأتي دور الإشراف كجانب تكميلي لدعم مدير المدرسة وتأييده.

حلقة الوصل: يظل الإشراف التربوي أهم حلقة تربط إدارة المدرسة بالمسئولين في التعليم.

التدريب: مدير المدرسة في أمس الحاجة للتدريب والرقي بعمله فيجد في الإشراف التربوي فرصته لتحقيق ذلك. (المزيود، 2015م، صفحة 278)

دور الإشراف التربوي وانعكاساته على العملية التعليمية:

لم تعد منظومة العملية التعليمية في هذا العصر قائمة على محاولات عشوائية ، بل أصبحت عملية منظمة لها نظرياتها ولها مدارسها الفكرية ومبادئها المتعددة وذلك معاصرة لتحديات التطور السريع في عصرنا الحالي، وعليه فقد أصبح دور الإشراف التربوي هو المحور الأساسي في سلسلة تطوير العملية التعليم ، والنهوض بها، فالإشراف التربوي يقوم بإرشاد المعلمين للمناهج ومتابعة أعمالهم ، فهو يعتبر اولا مهمة إرشادية ثم رقابية، وأيضا يعد دور الإشراف التربوي دور تفاعلي يهدف إلى رفع مستوى العملية التعليمية إلى أقصى درجة ممكنة، ومع ان دور الإشراف التربوي دور تربوي ارشادي ثم رقابي إلا أنه يبتعد كل البعد عن مفهوم التفتيش و الاستعلاء على القائمين بالعملية التعليمية، فالإشراف التربوي له دور ثاني أيضا وهو إزالة الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي عندما يجعلهما طرفان في عملية واحدة يسودها التعاون للوصول إلى الأهداف، فدور الإشراف التربوي دور قيادي تعاوني منظم ، وبهذه المنظومة يصبح أقصى دور للمشرف التربوي تطوير العملية التعليمية بجميع عناصرها من مناهج ووسائل وأساليب ، وبيئة ومعلم وطالب ،ودراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسين التعلم وتنظيمه ، من أجل تحقيق الأفضل لأهداف التعلم والتعليم ، لذا فهو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة .

فانعكاس دور الاشراف التربوي يظهر في الاطلاع على قائمة الوسائل التعليمية في وزارة التربية والتعليم ، وحصر الوسائل التعليمية الموجودة في المدارس ومعرفة العجز ، ودراسة المناهج والكتب الدراسية بمشاركة المعلمين وتقويمها وتطوير، متابعة ما يستجد من أمور التربية والتعليم، ونشره للمعلمين في المدارس على شكل محاضرات أو توصيات أو إقامة دورات تدريبية، ويظهر في إعداد الدراسات والتقارير عن المقررات الدراسية ، وتشجيع المعلمين على وضع خطة مناسبة للمراجعة في نهاية كل وحدة ،و الإلمام بأهداف المقررات في المراحل المختلفة وغير ذلك مما يتعلق بالعملية التعليمية.

وعلى هذا يكون دور الإشراف التربوي له أهمية وخصائص وأهداف ووسائل ومكونات لمنظومة الإشراف التربوي حتى يقوم بدوره فب الارتقاء بالعملية التعليمية:

أولا: من اهم خصائص دور الإشراف التربوي

- أنه دور تربوي قيادي لابد من أن يتوافر فيه مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلاب وممن لهم علاقة بالمنظومة التربوية.
- وأنه دور يخلو من التسلط والتصيط للأخطاء.
- وأنه دور يعمل على تنسيق جهود العاملين في العملية التعليمية.
- أنه دور تفاعلي يتغير بحسب الموقف.
- أنه دور تعاوني لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة.
- وأنه دور يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وتطوير الموقف التربوي.
- وأنه دور يهتم بالعلاقات الإنسانية والمشاعر الوجدانية في العملية التعليمية.
- انه دور يقوم على تشجيع الإبداع لتحسين التعلم وتحقيق أهداف قابلة للملاحظة والقياس، وأيضا أنه دور يحترم الفروق الفردية للطلاب والمعلمين.

ثانيا: اهمية دور الإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية فهي كالآتي

- مساعدة المعلم، فالمعلم يحتاج للمشرف التربوي كنوع من انواع المشاركة والاستشارة، وإتمام جوانب النقص في عمل المعلم، ومساعدة المعلم من إدراك الصلة التي تربط مدرسته بغيرها من المدارس في مراحل التعليم ومستوياته والعمل كمرشد ومدرب للمعلم وتمكينه من شرح مادته الدراسية في بطريقة صحيحة ووضعها مع باقي المواد الأخرى، ولإيجاد مخطط واضح للتقريب بين النظرية والتطبيق في العملية التعليمية، وأيضا مواكبة المستجدات في العملية التعليمة، والنهوض بقدرات المعلمين، ومساعدته أيضا إدراك مشكلات الطلاب وحاجاتهم
- أيضا لدور الاشراف التربوي أهمية في تحسين العلاقة بين المعلمين وتقوية التعاون بينهم،

- الاستفادة من المعلمين بتكليفهم بالأعمال التي يستطيعونها.
- -نشر روح التشجيع على التقدم، وتقوية الصلة بين المدرسة والمجتمع عن طريق إشراك البيئة مع المدرسة في حل ما تقابله من صعوبات وحلها، وأيضا من اهمية لدور الاشراف التربوي مع الطلاب.
- مراعاة الفروق الفردية، وإيجاد حوافز ايجابية لتحقيق انضباط الطلاب.، وغرس قيم العمل التطوعي، وتنمية الثقافة العامة لدى الطالب، وقياس استجابة الطلاب.

-وأيضا لدور المشرف التربوي أهمية في:

- المشاركة في إعداد الجدول المدرسي، ودراسة اللوائح المتعلقة بالقرارات المدرسية، وإعداد الدراسات والتقارير عن المقررات الدراسية.
- توفير المناخ الإداري المناسب لنمو المعلمين، ونمو التلاميذ وتحقيق أهداف العملية التربوية.
- حث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي.
- مساعدة المعلم على النمو الذاتي، وتفهم طبيعة عمله وأهدافه، ونقل خبرات وتجارب بعض المعلمين إلى البعض الأخر.
- متابعة كل المستجدات من الأمور التربوية والتعليمية، وتزويدهم بأفضل طرق التدريس حسب الحاجة ومتطلبات الموقف وإقامة الورش التدريسية المتصلة بمواد الدراسية، وطرق التدريس والوسائل.
- مساعدة المعلمين على وضع البرامج وأساليب النشاط التربوي التي تلبي ميول المتعلمين وحاجاتهم.
- العمل على حل المشكلات التي تعوق مسيرة العملية التعليمية، وتكوين فريق بحث في كل مدرسة على حدي، أو في مجموعة من المدارس بهدف دراسة المشكلات المتعلقة بالمادة والطلبة من أجل اقتراح الحلول الواقعية لها.
- ابتكار أفكار جديدة، للارتقاء بالعملية التعليمية، وقياس توافق عمل المعلمين مع أهداف العملية التعليمية والتعرف على مراكز القوة ووضع الخطة العلاجية لها.
- توجيه المعلم إلى المشاركة الفاعلة في الإشراف على البرامج للأنشطة المدرسية، وتدوين خطوات النشاط الذي يقومون به.
- وعليه يكون للدور الإشراف التربوي في العملية التعليمية أهمية علمية وعملية.

فالأهمية العلمية تظهر في:

توفير دراسة علمية حديثه، تفيد الباحثين وتبين دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المنظومة التعليمية.

أما عن الأهمية العملية: فتظهر:

في تنمية أداء المعلمين، ومدى انعكاس أداء المعلم على المنظومة التعليمية، حيث أن أهمية دور المشرف التروي يعمل على تحسين أداء المعلم، وتنمية قدراته من خلال استخدام
الأدوات والوسائل المتطورة والحديثة في العملية التعليمية.

ثالثا: انواع دور الإشراف التربوي

الإشراف التصحيحي:

يهتم بتصحيح أخطاء المعلم وعدم الإساءة إليه أو الشك في قدرته على التدريس.

الإشراف البنائي:

ويكون تركيز دور المشرف التربوي مع المعلم المدرس على الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسينها وتطويرها.

الإشراف الإبداعي:

وفيه يتم إطلاق الطاقة عند المعلمين لاكتشاف قدراتهم والاستفادة منها.

الإشراف العلمي:

وفيه يستخدم المقاييس والاختبارات لمعرفة التقدم من التأخر وتحديد نقطة الضعف.

الإشراف الإرشادي:

وفيه يتم توجيه سلوك المعلم التعليمي.

الإشراف الوقائي:

ويقوم على التنبأ بالصعوبات التي تواجه المعلم وأن يعمل على إتلافها والتقليل من أثارها الضارة. وأن يأخذ بيد المدرس ويساعده في تقويم نفسه ومواجهة الصعوبات التي تواجهه.

الإشراف الإداري:

فهو الإشراف على الإدارة التحسين الشامل لعملية التعليم والتعلم ناجحًا أبدًا، ويشتمل الإشراف التربوي على إدارة المؤسسة التعليمية.

رابعا: أساليب الإشراف التربوي المساعدة في القيام بدوره في الارتقاء بالعملية التعليمية

إن دور المشرف التربوي للارتقاء بالعملية التعليمية يحتاج إلى أساليب عدة تتناسب مع إمكانيات وظروف المدرس، ولقد كان من ضمن الأساليب القائم عليها دور الإشراف التربوي منها:

المقابلة الفردية:

فهي وسيلة لتحسين الأداء المهني للمعلم ورفع كفاءته، وتفادي نقاط ضعف المعلم وتحويلها إلى نقاط قوة، وتنمية الثقة بالنفس للمعلم، وتبادل الآراء والأفكار بين المشرف والمعلم.

ومن ضمن وسائل دور الإشراف التربوي الاجتماع بالهيئة التعليمية وهو يتيح الفرصة للتعامل الجماعي مع المعلمين:

ويساهم في تحقيق قيم ضرورية للعمل التربوي ويقوم بتزويد المعلمين بتصور عام عن معنى التربية وبالوظائف الخاصة بالمدرسة وفيه يتم الاتفاق على بعض الوسائل التعليمية التي تؤدي إلى تحسين العملية التربوية، وحث المعلمين على مساعدة أنفسهم في التعرف على حاجاتهم وتحليل مشكلاتهم، وإدراك المشكلات التربوية والعمل على مواجهتها والاشتراك في اقتراح الحلول المناسبة لها وتحقيق التكامل بين المعلمين.

ثالثا: من ضمن اساليب القيام بدور الاشراف التربوي هي الزيارات الصفية

وخلالها يطلع المشرف التربوي على طريقة التدريس، مستوى التلاميذ، نقاط القوة والضعف عند المدرسين، مدى تحقيق الأهداف المتفق عليها كي يستطيع المشرف التربوي أن يخطط برنامجه الإشرافي لعلاج الضعف وتعزيز مواطن القوة، ليصل إلى تحقيق هدف الإشراف الأول وهو تحسين عملية التعليم والتعلم ونمو المعلم مهنيا وشخصيا ، ومنها الزيارات المفاجئة: يقوم بها المشرف دون استعداد مسبق، كما تمثل مجالا أكثر خصوبة لجميع ملاحظات من أجل تطوير برنامجه، المتفق عليها: والتي تتم بناء على تخطيط مسبق بين المشرف والمعلم وذلك لمناقشة قضايا تتعلق بالمعلم، تلاميذه أو بالمناهج وهذا النمط هو النمط الذي ينادي به الإشراف التربوي لأنه يقوم على التشاور والتعاون، ومنها.-3-الزيارة المطلوبة : تكون بناء على طلب من معلم شعر بحاجة إلى المشرف التربوي ومثل هذه الزيارة يطلبها فئة من المعلمين الذين وصلوا إلى درجة من الوعي والشعور بالمسؤولية بحيث لا يخجل من طلب المساعدة التي يحتاج إليها كحل لمشكلة عارضة أو التشاور حول موقف تعليمي معين .

ولقد أوضح المفكرين ان هناك أركان لبناء الاشراف التربوي الا وهي:

أولا: المشاركون في الإشراف وهم

الأفراد الذين يديرون عمليات الإشراف كالمشرف والإدارة المدرسية من معلمين ومدرسين، إدارة، إداريين ثم الطلبة.

ثانيا: محيط الإشراف وهو

المكان الذي يتم فيه عمليات الإشراف الميدانية.

ثالثا: تركيز الإشراف:

ويكون التركيز على موضوع الإشراف أو الغرض منه أو التركيز على المدرس أو الإداري أو أحد العوامل التدريسية المدرسية.

رابعا: وسيلة الإشراف وهي

الوسيلة التي يستعان بها لجمع المعلومات الخاصة بموضوع الإشراف.

خامسا: نتائج الإشراف وهي

القرارات التقويمية الناتجة عن المعلومات والبيانات التي تم جمعها ثم التعديل والتطوير.

وبناءً على ما سبق يكون دور الاشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية:

فيكون للإشراف التربوي في الارتقاء بالعملية التعليمية العديد من الأدوار والمهام التي من المتوقع أن تخدم نظام التعليم. من تلك الأدوار:

العمل على مساعدة المعلمين في تحسين وضعهم ومهاراتهم ومعرفتهم.

المتابعة والتأكد من تطوير مستوى الأداء التعليمي للمعلمين

التحقق مما إذا كان قد قام المعلم بإتباع الإرشادات

تقييم المدرسة من حيث التدابير العلاجية، ونجاح الأساليب والنظريات الجديدة للارتقاء بالمدارس

العمل على تحفيز المعلمين وتشجيعهم على تنمية توجهاتهم الصحية تجاه العمل من خلال الزيارة التي يقوم بها المشرف التربوي.

على توفر بيئة آمنة ومعززة للمناخ المدرسي من خلال بناء وتعزيز بيئة التعليم لما تحتاج من دعم وتحديد صلاحيات ومسؤوليات كل شخص منهم.

توزيع القيادة على المعلمين.

تزويد المعلمين بالمهارات والخبرات.

توزيع الأدوار القيادية على المعلمين: وتتوزع الأدوار من خلال صلاحيات ومسؤوليات كل شخص منهم.

توفير بيئة آمنة ومعززة للبيئة التعليمية لخلق الثقة والتعاون بين المعلمين من خلال بناء القدرات القيادية وتنمية المهارات الإبداعية لهم.

مقابلة المعلمين الجدد وتقييم أدائهم

إجراء البحوث والتجارب التربوية

الاطلاع على طريقة التدريس المستخدمة للمواد المختلفة.

تجهيز الوسائل السمعية والبصرية المستخدمة.

الاطلاع على الجدول الزمني.

العمل على توزيع العمل بين المعلمين.

متابعة يوميات دروس المعلمين ومخطط العمل

مهام مرتبطة بتطوير المنهاج: كتوجيه المعلمين للاطلاع على الأبحاث والمقالات، والدوريات

البحث العلمي والمجلات المدرسية

وبهذا تكون قد ظهرت أهمية الإشراف التربوي ودوره الهام الذي يكون سبب في التطور السريع في جميع مجالات المعرفة، وحاجة المجتمعات لاكتساب المهارات المختلفة لتكون قادرة على مواكبة الانفجار المعرفي. ولأن المعلم عامل فعال في اكتساب المعرفة، خاصة في بداية حياته المهنية، فهو بحاجة إلى المساعدة والتوجيه من المشرفين لقبول ومواجهة تحديات عمله والبيئة المدرسية، ولا تقتصر مسؤولية المشرف التربوي على تقييم معيار محتوى المنهج الدراسي، بل تنحصر أيضًا في تطوير الموارد الإلكترونية بما يتناسب مع المحتوى التعليمي، بما يضمن كفاءة التواصل بين المعلم والمادة التعليمية. ومن الضروري أيضًا تعزيز كفاءة منصة التعلم الإلكتروني لتلبية احتياجات أطراف العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب من المشرف وضع أهداف محددة لتطوير أساليب الإشراف التربوي التي من شأنها النهوض بالعملية التعليمية باعتبار عملية الإشراف التربوي عملية تواصل فعالة، يجب أن تستند إلى بعض المعايير المهمة مثل المشاركين، والبيئة، ومحور الإشراف، الوسائل المستخدمة ونتائج الإشراف.

الخاتمة: أهم النتائج التي توصلت إليها بالبحث

اولا: الخاتمة:

لقد تعرضت في هذا البحث لقضية مهمة للغاية الاوهي التعرف على دور الاشراف التربوي ف الارتقاء بالعملية التعليمية في المملكة السعودية ، وفيه تعرضت لرؤية المملكة في تطوير العملية التعليمية 2030، وتعرضت أيضا للنظريات المتعلقة بأهمية الإشراف التربوي، و دور الإشراف التربوي في البيئة التعليمية، دور الإشراف التربوي

وانعكاساته على العملية التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهجَ الوصفي التحليلي باعتباره من أكثرِ المناهج استخداماً في دراسة الظواهر الاجتماعية الإنسانية، وتبين من خلا هذا البحث ان تحسين أداء المعلمين ينعكس على مستوى الطلبة وعلى المنظومة التعليمية ، وأنه قد أصبحت هناك حاجة ملحة للتفعيل الجيد لدور الإشراف التربوي ، وأن ذلك أصبح من متطلبات العصر، وأن هذا الدور أصبح دور من أجل نجاح العملية التعليمية، وتحسينها ، وأيضا من أجل تطوير أداء المعلم، وتدريبه وتأهيله من خلال الوسائل المتطورة والحديثة ، مع اهمية وجود علاقة من التعاون المتبادل بين المشرف والمعلم، لقد أثبت البحث أنه بما أن تنمية الإنسان في مختلف جوانب حياته الشخصية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية هي المحصلة التي تهدف إليها عملية التعليم لأنها تمثل تنمية المجتمع نفسه، فيكون التعليم هو مفتاح التنمية المستدامة وبوابة التطور واللحاق بركب العالم المتقدم، وبما أن التعليم لابد من تطويره فلابد من الاهتمام بدور الإشراف التربوي سواء في البيئة التعليمية أو مع المعلم أو مع الطالب أو في المواد الدراسية وطرق تدريسها، فدور الاشراف التربوي أصبح هو صمام الأمان لتطوير والارتقاء بالعملية التعليمية، وهو المسؤول الأول عن تحقيق العديد من محاور الجودة في النظام التعليمي ، وهو الوسيط بين النظريات التعليمية والتطبيق العملي.

ثانياً: أهم النتائج:

- يجب الاهتمام بتحسين أداء المعلمين لأنه ينعكس على مستوى الطلبة وعلى المنظومة التعليمية
- أهمية دور الإشراف التربوي في الارتقاء التعليم.
- ومن خلال اليح تبين ان الإشراف التربوي في المدارس ضروري للغاية لإبلاغ المعلم بطرق التدريس الجديدة ومناقشتهم فيها.
- تبين أن دور المشرف التربوي هو دور يقوم على تحسين عملية التدريس وتطوير وتأهيل المعلمين.
- وجب على وزارة التربية والتعليم دعم الإشراف التربوي لإنتاج معلمين قادرين على تطوير التعلم واكتساب المعرفة وتوظيفها وإنتاجها.

ثالثا أهم التوصيات:

يوصي هذا البحث

بأنه يجب على وزارة التربية والتعليم دعم دور الاشراف التربوي وتفعيله بأقصى درجة واهتمام، حتى تتمكن من تحقيق المعرفة والمهارات المطلوبة لاقتصاد المعرفة.

وأنه لابد من وجود علاقة من التعاون والثقة بين المشرف والمعلم حتى يفعل دور المشرف التربوي ويتمكن من الارتقاء بالعملية التعليمية، وقدرة المعلم وكفاءته.

ويوصي البحث بانه أيضا يجب على وزارة التربية والتعليم في المملكة السعودية العمل على تنمية الكفاءات المهنية للمشرفين التربويين بما يتناسب مع التطورات العلمية والتعليمية، والعمل على تقديم دورات وورش عمل متخصصة للمعلمين تركز على مهارات التخطيط والقيادة والتنمية، ومن الضروري على وزارة التربية والتعليم توفير بنية تحتية لشبكة الكمبيوتر وخدمات الإنترنت، والتي توفر القدرة على تحقيق معلومات وأنظمة بحثية فعالة. يجب تطوير بيئة بشرية لتوفير بنية مجتمعية داعمة، فدور الاشراف التربوي سواء في البيئة التعليمية أو مع المعلم او مع الطلاب ومع المناهج دو ر من الأهمية بمكان، ومن المتطلبات الحتمية للعصر وتطوره، وأن أهمية الإشراف التربوي برزت بسبب تطور مناهج وطرق التدريس المختلفة، وأن دور المشرف قد تغير من مشرف إلى مدير يوجه المعلمين لاستخدام طرق متنوعة في إيصال المعرفة، لذا لم يعد التعليم التقليدي وطرقه التقليدية كافيين لتوصيل المعرفة ومواكبة التغيير. لذا يرى الباحثون أن العملية الإشراقية هي عملية متكاملة يكون لجميع عناصرها دور مهم في تحقيق الأهداف، وأرجو الله أن أكون وفقت في طرحي للموضوع في هذا البحث، والله الموفق والمستعان

المصادر والمراجع:

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم العورات. (2010م). الإشراف التربوي ومشكلاته. دار يافا العالمية.

أشواق المرشود، وخالد بن ناصر العوهلي. (2020م). واقع أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الإشراف التربوي في الرياض (المجلد عدد 123، جزء 4). مجلة كلية التربية ببنها.

الهادي صالح المزيود. (2015م). الإشراف التربوي ضروريته وحتميته (المجلد عدد 14). مجلة جامعة الزيتونة.

حسن محمد إبراهيم حسان، ومحمد حسنين العجي. (2007م). الإدارة التربوية (المجلد الطبعة الأولى). عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالإحتراق النفسي. لـ معن **محمود أحمد العياصرة** ... تاريخ النشر: 01/01 .**2008**/الناشر: دروب ثقافية للنشر والتوزيع.

الدكتور **احمد جميل عايش** ;عدد الصفحات: 240؛ الناشر: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع؛ الحجم: 5.0 ;MB الطبعة: الاولى 2008م

. (مؤلف :**العاجز، فؤاد على** .المصدر: التربية المعاصرة، س 17 ، ع 56. الناشر: رابطة التربية الحديثة. تاريخ .**2000** :نوع المحتوى: بحوث

(نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ؛ Author، **جودت** عزت **عبد الهادي** ,Publisher ; دار الثقافة والنشر والتوزيع.Length, 296 pages ; **2006** ,

كتب الاشراف التربوي والعلاقات الانسانيه **نشوان يعقوب 1991**.

(لاساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية ؛ Author، **طارق عبد الحميد البدري** ؛ Publisher، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،2001:

حسين، سلامة عبد العظيم (2004) اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة. دار الفكر. عمان.

حسني محمد السعود. (2019م). دور الإشراف التربوي في تنمية العملية التعليمية المعاصرة: دراسة نظرية تحليلية (المجلد مجلد 6، عدد 1). مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة العلوم الإسلامية العالمية- عمادة البحث العلمي.

رافده الحريري. (2006م). الإشرف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الاشراف التربوي والقيادة التربوية معن **محمود أحمد** ; .الصفحات، 162 ص. ؛ الناشر، عمان: دار الحامد،... **2008**

زكريا حسين محمود جوارنه. (2018م). دور مشرفي التربية الوطنية والمدنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد بتحسين أداء معلميهم لتنفيذ منهاج التربية الوطنية المطَّور. الأردن: كلية العلوم- جامعة آل البيت.

سعود النبهاني، وسيف السليماني. (2012م). مستوى فاعلية إدارة الموارد البشرية النسوية ومعوقاتها بكلية العلوم التطبيقية في سلطنة عمان - دراسة ميدانية على عينة من موظفي كلية العلوم التطبيقية بنزوي- ورقة عمل مقدمة في المنتدى العربي الأول: دور المرأة العربية في التنمية الإدارية (المجلد 130). مسقط: مجلة الإداري.

طارق أمين الصاوي عبد الماجد. (2018م). دور التخطيط التربوي في تطوير الإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم. السودان: جامعة أم درمان الإسلامية - معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.

طارق أمين الصاوي عبد الماجد. (2018م). دور التخطيط التربوي في تطوير الإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم. السودان: جامعة أم درمان الإسلامية - معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي.

طارق عبد الماجد. (2018م). دور التخطيط التربوي في تطوير الإشراف التربوي بالمرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم. السودان: جامعة أم درمان.

عبد الغني النوري. (2001م). اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية. دار الثقافة.

عماد محمد إبراهيم خليل. (د. س). الإشراف التربوي المعاصر. جمهورية مصر العربية: كلية العلوم- جامعة الزقازيق.

عوض الله سليمان، وسلامة عبد العظيم. (2006م). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. دار الفكر ناشرون وموزعون.

ماجد سعيد الجهني. (2020). تصور مقترح للتغلب على معوقات الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة (المجلد عدد 21). مجلة البحث العلمي في التربية.
اساليب تدريس التربية الفنية والمهنيةالدكتور **احمد جميل عايش** ;عدد الصفحات: 240؛ الناشر: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع؛ الحجم: MB; 5.0 الطبعة: الاولى 2008م
دليل في **الاشراف التربوي**/ وزارة التربية والتعليم / **دائرة الاشراف والتاهيل التربوي**] ... فلسطين]: وزارة التربية والتعليم العالي الادارة العامة للاشر... **2007** ,
الأشراف والتنظيم التربوي ؛ تاريخ النشر: 2005/01/01 ؛ الناشر: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع ؛ مدة التأمين: يتوفر عادة في غضون أسبوعين ؛ لغة: عربي ؛ طبعة: 1.
: محمد بن عبد الله آل ناجي. (2016). الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية. منشورات رفد للاستشارات الإدارية والتربوية (المجلد الطبعة السابعة). المملكة العربية السعودية.
محمد عبد الفتاح، وضيف الله غضيان. (2012م). درجة ممارسة رؤساء الأقسام في جامعة تبوك لسلوك القائد التحويلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام أنفسهم في جامعة تبوك (المجلد مجلد 20، عدد 2). جمهورية مصر العربية: مجلة العلوم التربوية - جامعة القاهرة- معهد الدراسات التربوية.
محمد هاشم علي الماخذي. (2016م). دور الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلم بالجمهورية اليمنية. السودان: كلية الدراسات العليا- جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية- جامعة أم درمان.
نصراء بنت حميد بن خميس الزيدية. (2020م). معوقات الإشراف التربوي على برنامج صعوبات التعلم في سلطنة عمان. مسقط -عمان: كلية التربية- جامعة السلطان قابوس.
هادية بنت علي اليامي. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 (المجلد 2(26)). غزة: مجلة العلوم التربوية والنفسية- المركز القومي للبحوث.

المراجع باللغة الإنجليزية

Simon Black. (2015). Qualities of Effective Leadership in Higher Education
Open Journal of leadership. (4) المجلد

دور المنهج الالكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات جامعة طيبة

The Role of the E-Curriculum in Promoting the Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030 among Taibah University Students

د. أريج يوسف أحمد حكيم-أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة طيبة-المملكة العربية السعودية
Email: nfahatt@hotmail.com

مستخلص الدراسة:
هدفت الدراسة إلى الوقوف على الدور المنهج الالكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات. ولتحقيق هدف الدراسة تم صياغة السؤال الرئيس القائل: ما مدى فاعلة المنهج الإلكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى الطالبة الجامعية؟ وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدام المنهج الوصفي وصممت استبانة الكترونية تم التحقق من صدقها وثباتها، طبقت على عينة الدراسة البالغ عددها 156، وأسفرت نتائج الدراسة عن مساهمة المنهج الإلكتروني في المحور الأول بمتوسط حسابي 4.15 وانحراف معياري 1.03، وفي المحور الثاني بمتوسط حسابي 2.80 وانحراف معياري .29، وفي المحور الثالث متوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 30. مما يدل على أن توجهات العينة نحو مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز كلا من الوعي والاتجاه الإيجابي والمشاركة الطلابية لدى الطالبة الجامعية برؤية المملكة ٢٠٣٠، كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة كما سجلت الاستجابة الخاصة بتفضيل التعليم الإلكتروني أعلى نسبه تليها التعليم المدمج ثم الحضوري.
الكلمات المفتاحية: المنهج الإلكتروني، تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

Abstract:
The study aimed to identify the role of the e-curriculum in promoting the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 among Taibah University female students from their perspectives. To this end, the main question was formulated as: How effective is the e-curriculum in promoting the Saudi Vision 2030 for the female university student? To answer the questions of the study, the descriptive approach was utilized, and an e-questionnaire was designed that was ensured to gain reliability and validity and then was administered to a sample consisting of 156. Results revealed a contribution of the e-curriculum approach in the first section (*M*= 4.15, *SD*= 1.03), the second section (*M*=2.80, *SD*=.29), and in the third section (*M*= 2.76, *SD*= 30). The results indicated that the sample's attitudes towards the extent to which the e-curriculum contributes to enhancing awareness, positive attitude, and students' participation in the Kingdom Vision 2030 was high from the study sample perspectives. The participants' preference for e-learning recorded the highest percentage, followed by blended learning, and face to face learning.
Keywords: e-curriculum, promoting Saudi Vision 2030.

المقدمة:
تعتبر رؤية المملكة العربية السعودية 2030 توجه وطني ليس للمستقبل فقط ولكنه حاضر نعيشه ومستقبل نبنيه كما قال صاحب السمو الملكي ولي العهد الأمير محمد بن سلمان: "لقد سمينا هذه الرؤية بـ (رؤية المملكة العربية السعودية 2030) لكننا لن ننتظر حتى ذلك الحين، بل سنبدأ فوراً في تنفيذ كل ما ألزمنا أنفسنا به، ومعكم وبكم ستكون المملكة العربية السعودية دولة كبرى نفخر بها جميعا إن شاء الله". (saudi_vision2030_ar.pdf)
وبما أن العلم هو الركيزة الأساسية لبناء الفرد وتكوين شخصيته وتنمية قدراته، وهو في غاية الأهمية لتطوير المجتمعات الصالحة وبناء الدول التي تهدف الى التقدم والرقي، (علي،2017) فقد أولت الرؤية أهمية خاصة للاهتمام ببناء شخصية أبناء الوطن بترسيخ القيم الإيجابية في شخصياتهم عن طريق تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها،

لإكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، لديها القدر الكافي من الوعي الذاتي ولاجتماعي والثقافي.

(saudi_vision2030_ar.pdf)

ولما للجامعات من دور مهم في تعزيز الوعي وبناء الشخصية المنتجة التي تسهم في تحقيق توجهات الوطن أتت فكرة الدراسة الحالية، للتعرف على مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز كلا من: الوعي بالرؤية، والاتجاه الإيجابي نحوها، وتفعيل المشاركة الطلابية في التوعية بها لدى الطالبة الجامعية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وقد تبلورت هذه الفكرة بالعودة لأدبيات الدراسة والتي أكدت مكانة التعليم الالكتروني الذي اكتسح الساحة التعليمية والأكاديمية خلال جائحة كرونا، فأصبح واقع حتمي، تخلله العديد من الممارسات والدراسات التي سعت لتجويد العملية التعليمية الإلكترونية بصفة العموم، وتجويد المنهج الإلكتروني بشكل خاص، والتي أثبتت جدارتها وفاعليتها لتستمر بعد انقضاء الجائحة كجزء أصيل من العملية التعليمية، الأمر الذي جعل المنهج الإلكتروني أكثر متعة وفائدة، تتعدد فيه البدائل والفرص، مع سهوله التطبيق، وتوفر مجموعة واسعة من التقنيات التكنولوجية التي تسمح بتنفيذ العملية التعليمية على أكمل وجه في مختلف الظروف. (قرزيز، 2021) بأدوات إلكترونية متعددة الوسائط من نصية ومرئية وصوتية بالإضافة إلى قدرتها على تحقيق التفاعل والتواصل دون اعتبار للزمن والمسافة.(غاريسون وأندرسون، 2006م) وهو ليس متعلقاً فقط بالأدوات البسيطة مثل الدرس الإلكتروني، أو التلقي عن طريق الدروس المسجلة أو استخدام غرف اللقاءات الإلكترونية المتنوعة، بل بات مفهوماً واسعاً وأشمل من ذلك بكثير، حيث يركز على تطوير العملية التعليمية برمتها من خلال توفير أدوات التعلم المتطورة، وخلق حالة تشاركية بين الطلاب في ما بينهم وبين الطلاب ومعلميهم، واستخدام الأدوات التقنية في إثراء المحتوى الإلكتروني وتنويع عرضه للمتلقي وتسهيل عملية الفهم ونقل الطالب من كونه متلقياً إلى كونه مشاركاً وصانعاً للمحتوى التعليمي، وهذا يسهم في تقديم المنهج الإلكتروني بصور متعددة تتوافق مع كل المستويات التعليمية.(الشريف، 2020)

وتمثلت مشكلة الدراسة في سعيها للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى طالبات الجامعة من وجهة نظر الطالبات أنفسهن؟

والذي تفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر الطالبات أنفسهن؟
2- ما مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر الطالبات أنفسهن؟
3- ما مدى مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز المشاركة الطلابية في تعزيز رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر الطالبات أنفسهن؟

واقتصرت حدود الدراسة الحالية على عينة من طالبات جامعة طيبة فرع ينبع الدارسات للمقررات الالكترونية المعززة لرؤية المملكة العربية السعودية وبلغ عددهن 156 طالبة في الفصل الدراسي الأول من عام 2022م. كما اقتصرت موضوعاتها على معرفة رأي الفئة المستفيدة من المنهج الإلكتروني المعزز لرؤية المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في الطالبة الجامعية الدارسة لهذا المنهج والوقوف على رأيها في دور المنهج الإلكتروني في تعزيز كلا من الوعي بالرؤية، والاتجاه الإيجابي نحو الرؤية، والمشاركة الطلابية في تعزيز الرؤية.

كما تمثلت أهداف الدراسة في الوقوف على كلا مما يلي:

1- مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.
2- مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى الطالبة الجامعية من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.
3- مدى مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز المشاركة الطلابية في التوعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر الطالبات أنفسهن.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الذي يعنى بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وتفسيرها، من خلال جمع بياناتها وتبويبها وتحديد الممارسات والاتجاهات الخاصة بها. (جابر، وكاظم، 1978)

وتمثلت أدوات الدراسة في: استبانة إلكترونية تم تصميمها بعد العودة لأدبيات الدراسة والتحقق من صدقها الداخلي والخارجي وثباتها، لقياس رأي الطالبة الجامعية في دور المنهج الإلكتروني في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية من خلال المحاور التالية:

1- مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030
2- مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز الاتجاه الإيجابي للطالبة الجامعية نحو رؤية المملكة العربية السعودية 2030
3- مساهمة المنهج الإلكتروني في تعزيز المشاركة الطلابية في التوعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وتكمن أهمية الدراسة الحالية فيما قد نقدمه

مصطلحات الدراسة:

التعليم الالكتروني: عرف (الموسى، والمبارك، 2005) التعليم الإلكتروني بأنه: استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفى أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية بهدف توفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم. (خضير،1977).

كما عُرف استخدام الانترنت في المنهج الدراسي: بأنه المناهج الخاصة المزودة بتقنيات الوسائط المتعددة ووضعها على شبكة الانترنت وتكون هذه المناهج متكاملة في عناصرها. (سعادة، والسرطاوي،2003)

من خلال التعريفات السابقة عرفت الباحثة إجرائيا المنهج الالكتروني: باعتباره منظومة تعليم المقرر الجامعي التي تتكون من الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس النشطة، والأنشطة التعليمية، والتقويم، في بيئة تفاعلية غنية متعددة المصادر بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم البعض، وتستخدم التقنية الرقمية كوعاء ووسيلة لنقل المعارف والمهارات والاتجاهات بهدف تفعيل دور الطالب النشط في صناعة المعرفة وتحليلها وتصميمها إلكترونيا، والمساهمة في تقديمها، وتستخدم لتحقيق أهدافها التقنيات الحديثة والوسائط المتعددة، والاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، والأنشطة الصفية واللا صفية المتنوعة.

الوعي: يمثل الوعي عند العديد من علماء النفس الحالة العقلية التي يتميز بها الإنسان بملكات المحاكمة المنطقية، الذاتية (الإحساس بالذات) والإدراك الذاتي والحالة الشعورية والحكمة أو العقلانية والقدرة على الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي وهو إدراك الفرد للقضايا والمشكلات ومحاولة حلها. (بوحارة، ومدوي)

الاتجاه: عرف الاتجاه بأنه: "موقف الفكر كما يرتضيه لنفسه إزاء مشكلة ما". (وهبة، 1998) ويتكون الاتجاه لدى الفرد من خلال احتكاكه بالمواقف الخارجية والتفاعل معها، أي أن الاتجاه يُكتسب نتيجة مجموعة من الخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد في حياته. (الهدهودي، 2011) وتميزت الاتجاهات بمساعدتها في توجيه ميول ّ الفرد واهتمامه وقدراته واستعداداته، لتعمل بذلك كدوافع مهيأة وموجهة لسلوكه، فضلاً على أنها تساعد في التنبؤ بالمشاركة الطلابية. (درماش، عبد العزيز)

الاتجاه الإيجابي: ويعني في الدراسة الحالية: الموقف الفكري الداعم لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 لدى الطالبة الجامعية.

أهمية الدراسة:

قد تساعد نتائج الدراسة الحالية كل من:

أولاً: أعضاء هيئة التدريس في:

أ- الوقوف على أهمية تعزيز الاتجاهات الطلابية نحو رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
ب- تفعيل دور الطالب الجامعي في المساهمة بالتوعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ثانياً: صناع القرار فيما يخص تطوير المنهج الجامعي الالكتروني بما يوائم رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

تضمين توصيفات المقررات الالكترونية أهداف وأنشطة داعمة لتعزيز وعي الطالب واتجاهه ومساهمته في نشر الوعي برؤية المملكة العربية السعودية 2030.

الدراسات السابقة:

بدأ الاهتمام بالتعليم الالكتروني بدايات مبكرة ولكنه تبلور كواقع تربوي شمل جميع المجالات التعليمية أثناء جائحة كرونا، وأثبت فاعليته من قبل ذلك في العديد من الدراسات والأبحاث العلمية التي أوصت به ومن هذه الدراسات

دراسة مازن، 2004 في ورقته العلمية يوصى باستخدام التعليم الشبكي والإلكتروني لتحسين وتجويد أنماط التعليم والتعلم. كما جاءت دراسة (عبد العزيز،2009) التي توصلت إلى فاعلية المقرر الإلكتروني المقترح في طرق تدريس التربية الفنية على تصميم وإنتاج وحدة إلكترونية في إحدى مجالات التربية الفنية، والاتجاه نحو دراسة مقرر طرق تدريس التربية الفنية إلكترونياً.كما توصلت دراسة سابقة للباحثة (حكيم، 2009) إلى أن الوحدات المفاهيمية المعدة بصورة تربوية جيدة تعطي ذات الفعالية بغض النظر عن وعائها سواء أكان ورقيا أم إلكترونياً، وبقياس أثر الفاعلية بلغ حجم تأثير الوحدات المفاهيمية الورقية (1,13)، كما بلغ حجم تأثير الوحدات المفاهيمية الإلكترونية (1,04)، وكلاهما تأثير كبير مما يؤكد فاعلية الوحدات المفاهيمية بوعائها الإلكتروني .

دراسة المبيريك (1423 هـ.) والتي هدفت إلى الوقوف على كيفية تطوير المحاضرة عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة بالتركيز على الشبكة العالمية للمعلومات. وبطريقة تجعل عملية التعلم تشاركية وبذلك نقضي على سلبيات التعلم الفردي الذي قد يسبب عزلة المتعلم عن زملائه.

https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3399

دراسة (حسانين، 2010) والتي هدفت إلى التعرف على أثر تدريس مقرر المناهج إلكترونيا في تنمية المكون المعرفي والاتجاه نحو دراسة المقررات الإلكترونية لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات. وقد اثبتت نتائج الدراسة فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والاتجاه.

دراسة (Anil، 2002) حول العلاقة بين خصائص طلبة الجامعة الهندية المفتوحة واتجاهاتهم نحو التعلم المفتوح، تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (177) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية يعزى للحالة الاجتماعية والمستوى الاجتماعي والوظيفي، كما أن مفهوم الطلبة لذواتهم يلعب دوراً هاماً في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي.

https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3399

واستمر الحراك البحثي بعد ذلك في العديد من الدراسات منها:

دراسة (الزهراني،2021) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19) في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية (الاتصال الرقمي) لدى طالبات كلية التربية، قسم رياض الأطفال بجامعة ام القرى ، تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة من (345) طالبة من طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال، وتوصلت الباحثة لعدة نتائج أبرزها: توظيف تقنيات الاتصال الرقمي مثل شبكات التواصل الاجتماعي لدعم أنشطة الطلاب حصل على متوسط (4.15 من 5) أي بدرجة (كبيرة) التفكير الجيد بما يتم إرساله وكتابته عبر تقنيات الاتصال الرقمي بمتوسط حسابي (3.88). ودرجة (كبيرة) بينما كان المحافظة على الطلاب آمنين على الشبكة العنكبوتية وعدم التحدث مع الآخرين بمتوسط (2.20) ودرجة (قليلة) أما تحديد وقت ومكان استخدام تقنيات اتصال رقمية معينة فجاءت بمتوسط (1.88) إي بدرجة (قليلة). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في الاستجابات تبعاً لمتغير (المستوى).

دراسة (قرزيز، 2021) التي هدفت إلى إبراز الدور الذي لعبه التعليم الالكتروني في ظل جائحة كورونا في قطاع التعليم العالي من خلال الجامعات بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم التوصل إلى أن جوهر الجامعة المتمثل في الطلبة يكونون أكثر استعداد لمواصلة التعلم بواسطة التعليم الالكتروني من خلال الإمكانية لتعلم التكنولوجيا واكتسابها رغم اختلاف الظروف والإمكانيات والوصول إلى المعلمين باختلاف الزمان والمكان .

دراسة (الحراكي والحجوري، 2020) وهدفت إلى تصميم تصور مقترح في معالجة صعوبات تطبيق المنهج الإلكتروني في المدارس الحكومية التابعة للواء المزار الجنوبي في الأردن، وتم اعتماد المنهج الوصفي في الدراسة، فيما تكونت عينة الدراسة من (198) معلماً ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية، وخلصت الدراسة إلى أن صعوبات تطبيق المنهج الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل

العلمي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وقد بُني التصور استجابةً للصعوبات الموجودة من خلال منهج متكامل ومترابط بدءاً من عملية التحضير والبناء وصولاً إلى عمليات التدريس والتقويم وفقاً لهذا التصور.

دراسة (يوسف،2020) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات وآراء الطلاب الجامعيين نحو عملية التعليم الالكتروني في فترة الأزمة العالمية لجائحة كورونا والمعرفة بمصطلحها العلمي(Covid-19) ، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية الاتصال والاعلام بجامعة الملك عبد العزيز بلغ عددها (151) طالباً، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد تقسيمها إلى عدة محاور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الالكتروني، بل إن الغالبية منهم تميل إلى تفضيل منظومة التعليم الالكتروني على التعليم التقليدي.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالاتجاه الايجابي نحو المنهج الإلكتروني مع دراسة (عبد العزيز، 2009) التي توصلت إلى وجود اتجاه ايجابي نحو دراسة المقرر إلكترونيًا، ودراسة (حسانين، 2010) التي اثبتت فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، و(دراسة يوسف) التي توصلت إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الالكتروني، وتفضيل منظومة التعليم الالكتروني على التعليم التقليدي. ودراسة (يوسف) التي أكدت نتائجها إلى وجود رضا لدى الطلاب عن نظام التعليم الالكتروني.

المعالجة الإحصائية ونتائج الدراسة:

صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة (الاستبانة):**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها 18 من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عدده؛ وذلك بقصد التعرف على مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة) بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور ودرجة الاستبانة كاملة، وكذلك لمعرفة مدى الترابط بينهما، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

جدول (1) معاملات الارتباط بين عبارات كل آلية والدرجة الكلية وجميع المحاور

	الاستبانة ككل	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
الاستبانة ككل	1	.857**	.756**	.818**
البعد الأول			.612**	.537**
البعد الثاني				.316**
البعد الثالث				

(**) دالة إحصائيًّا عند (0,01)

يتبين من الجدول رقم (1) أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائيًّا عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة مما يدل أن الاستبانة تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

ولمعرفة مدى ارتباط عبارات المحاور بشكل منفصل مع متوسط الدرجات الكلية للأداة، فإن الجدول رقم (2) يبين بالتفصيل مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور وما إن كان هذا الارتباط دال إحصائياً.

جدول رقم (2) معامل ارتباط الفرات مع المحاور

المحور الأول	معامل الارتباط	المحور الثاني	معامل الارتباط
1	.580**	1	.749**
2	.524**	2	.793**
3	.523**	3	.764**
4	.486**	4	.689**
5	.739**	5	.811**
6	.471**	6	.572**
7	.631**	7	.677**
المحور الثالث			
1	.842**	4	.745**
2	.933**	5	.759**
3	.758**	6	.795**
		7	.659**

من خلال الجدول رقم (2) يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بمحاورها قد اتسمت جميع العبارات باتساق داخلي مرتفع حيث كانت دالة إحصائيا وحصلت على معامل ارتباط عال عند مستوى (0.01) فكل عبارة من عبارات المحاور تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على فقرات الاستبانة في الدراسة الحالية وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة.

وللتحقق من ثبات درجات الاستبانة، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور الاستبانة، وجمع هذه الدرجات لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات الاستبانة، والتي تأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي صفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، حيث أن زيادة قيمة المعامل تعني زيادة مصداقية وثبات درجات الاستبانة، مما يعني إمكانية تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول رقم (3):

جدول (3) معامل ثبات الفقرات باستخدام ألفا كرونباخ

الفقرة	معامل الارتباط
1	0.886
2	0.884
3	0.890
4	0.890
5	0.882
6	0.888
7	0.884
8	0.885
9	0.885
10	0.886
11	0.886
12	0.882
13	0.891
14	0.878
15	0.880
16	0.877
17	0.881
18	0.883
الأداة ككل	**0.889**

ويتضح من الجدول (3) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات مرتفع وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.95)، وهو نسبة ثبات جيدة، فبحسب Cronbach and Shavelson (2004) أنه عندما تكون معامل الثبات ≥9. فإن نسبة الثبات ممتازة، وعندما تكون ≥8. فإن نسبة الثبات جيدة، وعندما تكون ≥7. مقبولة، يتبين من الجدول رقم (3) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، كما أظهرت الاستبانة معاملًا عاليًا من الثبات للمحاور كلها بلغ (0.95)، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (0,70)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في دراستنا الحالية وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الامتحان المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للامتحان.

معامل ثبات ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

1.الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation: والتكرارات والنسب المئوية

سؤال الدراسة 1: ما مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل استجابات افراد عينة الدراسة (في البعد الاول) تجاه تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر الطلاب مستخدمة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب كما يلي:

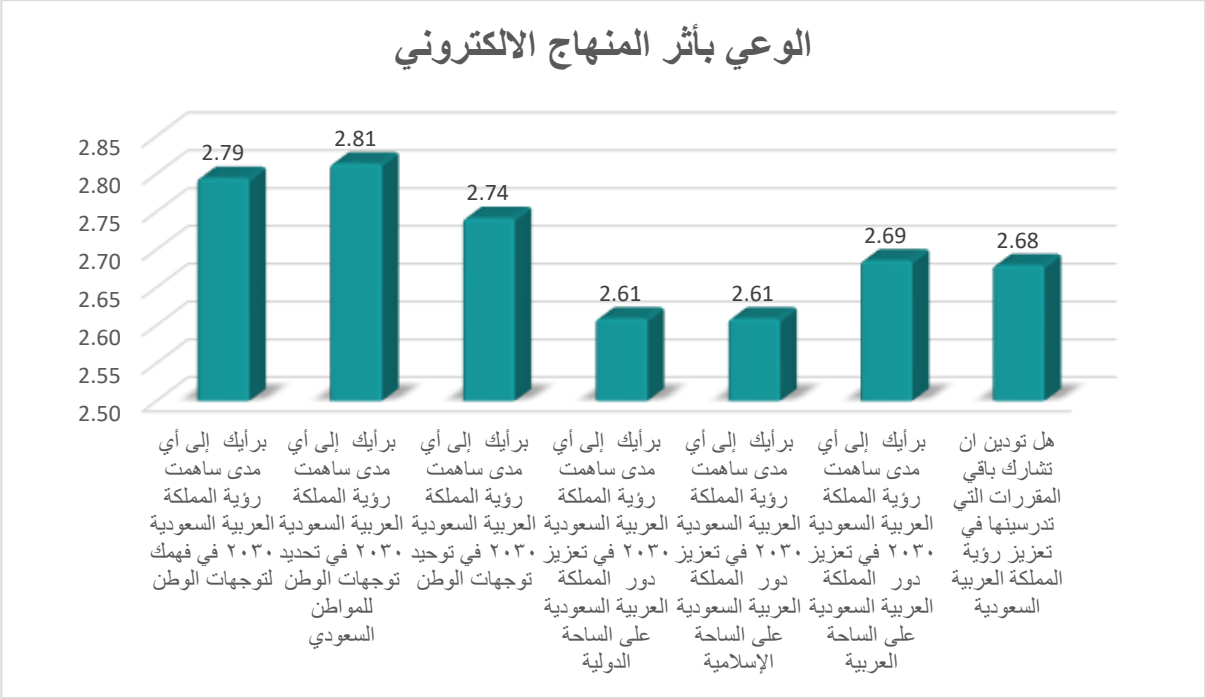
جدول (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة حول تعزيز الوعي

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			%			درجة الموافقة
			قليل	متوسط	كثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	زاد وعي بماهية رؤية المملكة العربية السعودية 2030	ك	3	26	127	2.79	0.45	93.16	كبيرة
		%	1.9	16.7	81.4				
2	زاد وعي بأهداف رؤية المملكة العربية السعودية	ك	6	28	121	2.81	.15	93.80	كبيرة
		%	3.8	17.9	77.6				
3	تعرفت أكثر على أهمية رؤية المملكة العربية السعودية 2030	ك	15	31	110	2.74	0.52	91.40	كبيرة
		%	9.6	19.9	70.5				
4	زاد وعي بنوعية البرامج الداعمة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030	ك	16	29	111	2.61	0.66	86.97	كبيرة
		%	10.3	18.6	71.2				
5	ساعدني في ادراك بأهمية البرامج الداعمة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030	ك	9	31	116	2.61	0.67	86.97	كبيرة
		%	5.8	19.9	74.4				
6	ساهم في زيادة وعي بالمبادرات الداعمة للرؤية	ك	9	32	115	2.69	0.58	89.53	كبيرة
		%	5.8	20.5	73.7				
7	ساهم في زيادة وعي بأهمية المبادرات الداعمة للرؤية	ك	16	140	156	2.68	0.68	89.32	كبيرة
		%	10.3	89.7	100.0				
متوسط المحور						**2.70**		**0.38**	

وبحساب المدى بين أعلى قيمة وأدني قيمه وقسمته على عدد القيم، فقد قامت الباحثة بحساب المدى للاستبانة وذلك بطرح أعلى قيمة من أدنى قيمة على القيمة الكلية للاستبانة (3-1/3) كما يلي:

م	المتوسط الحسابي		القيمة
	من	إلى	
1	1	1.66	قليل
2	1.67	2.23	متوسط
3	2.33	3.00	كثير

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو 4.15 وانحراف معياري 1.03 مما يدل أن توجهات العينة نحو أثر مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز وعي الطالبة الجامعية برؤية المملكة 2030 كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فتفاوتت ما الممتاز والجيد جدا، وحصلت العبارة رقم 2 [زاد وعي بأهداف رؤية المملكة العربية السعودية.] " على أعلى ترتيب والتي حصلت على متوسط حسابي رقم 2.81 وانحراف معياري قدره 15. ونسبة 93.80% وبدرجة مرتفعة جداً، فيما حصلت العبارة رقم 5 والتي تنص على" ساعدني المنهج الالكتروني في إدراك أهمية البرامج الداعمة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 " على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.61 والانحراف المعياري 67. ونسبة 86.97% والشكل رقم (1) يوضح ذلك.



شكل (1) الوعي بأثر المنهاج الإلكتروني في تعزيز الوعي بالرؤية

سؤال الدراسة 2: ما مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل استجابات افراد عينة الدراسة (في البعد الثاني) تجاه تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠ مستخدمة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما يلي:

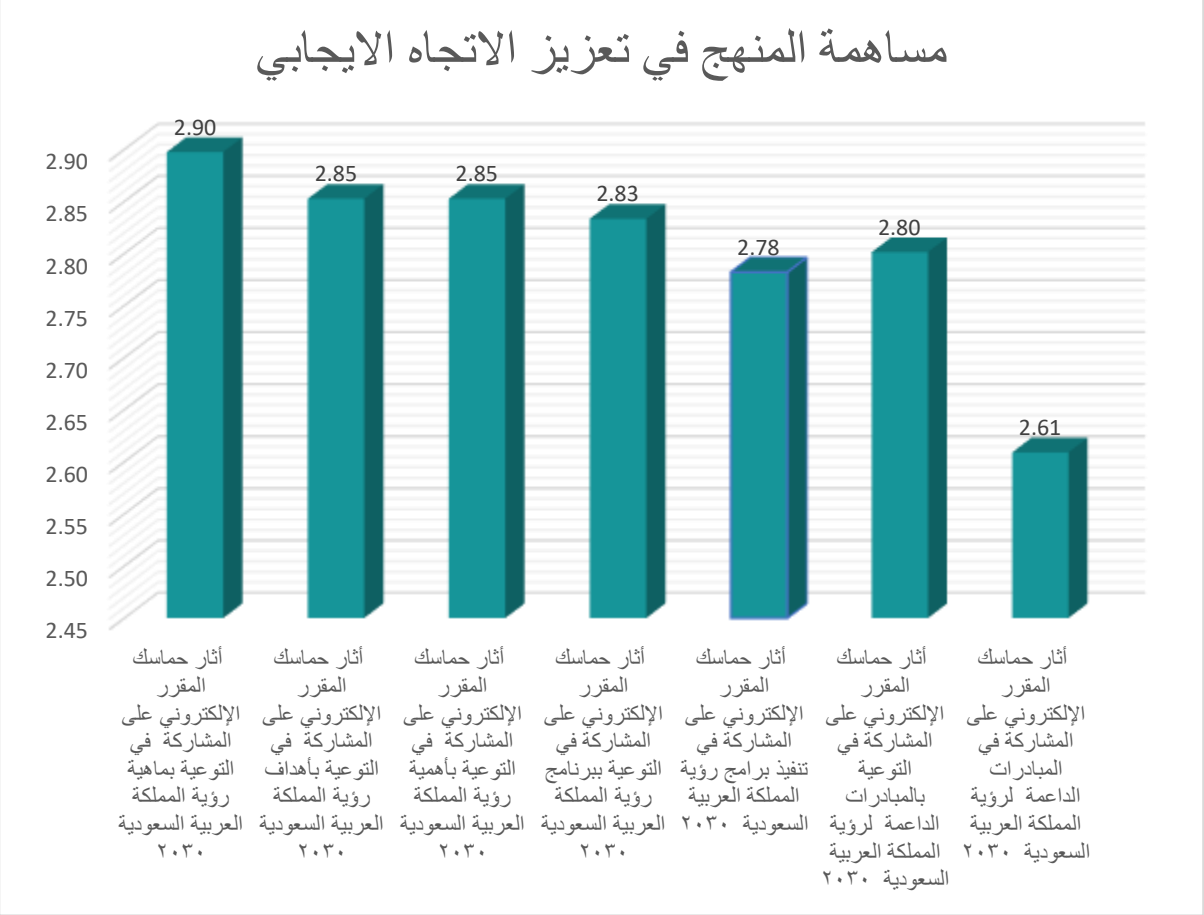
والجدول رقم (5) والشكل (2) يوضحان ذلك.

جدول (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة حول مدى مساهمة المنهج في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة 2030

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات قليل	متوسط	كثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة المساهمة
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في فهمك لتوجهات الوطن	ك	4	15	137	2.90	0.30	96.58	كبيرة
		%	2.6	9.6	87.8				
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تحديد توجهات الوطن للمواطن السعودي	ك	3	17	136	2.85	0.42	95.09	كبيرة
		%	1.9	10.9	87.2				
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في توحيد توجهات الوطن	ك	3	20	133	2.85	0.41	95.09	كبيرة
		%	1.9	12.8	85.3				
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة الدولية	ك	6	22	128	2.83	0.42	94.44	كبيرة
		%	3.8	14.1	82.1				
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة الإسلامية	ك	5	21	130	2.78	0.50	92.74	كبيرة
		%	3.2	13.5	83.3				
	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة العربية	ك	14	33	109	2.80	0.47	93.83	كبيرة
		%	9.0	21.2	69.9				
	هل تودين ان تشارك باقي المقررات التي تدرسينها في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية	ك	7	26	123	2.61	0.65	86.97	كبيرة
		%	4.5	16.7	78.8				
متوسط المحور						2.80		.29	

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو 2.80 وانحراف معياري .29 مما يدل أن توجهات العينة نحو مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠ كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فجميع العبارات قيمها مرتفعة جدا، وحصلت العبارة رقم 8 [برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في فهمك لتوجهات الوطن] " على أعلى ترتيب والتي حصلت على متوسط حسابي رقم 2.90 وانحراف معياري 0.30 ونسبة 96.58% وبدرجة مرتفعة جداً، فيما حصلت العبارة رقم 5 والتي تنص على" هل تودين ان تشارك باقي المقررات التي تدرسينها

في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية " على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.61 والانحراف المعياري 67. ونسبة 86.97% والشكل رقم (-2) يوضح ذلك.



شكل (2) مساهمة المنهاج في تعزيز المشاركة

سؤال الدراسة 3: ما مدى مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز المشاركة الطلابية في تعزيز رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات الجامعة أنفسهن؟

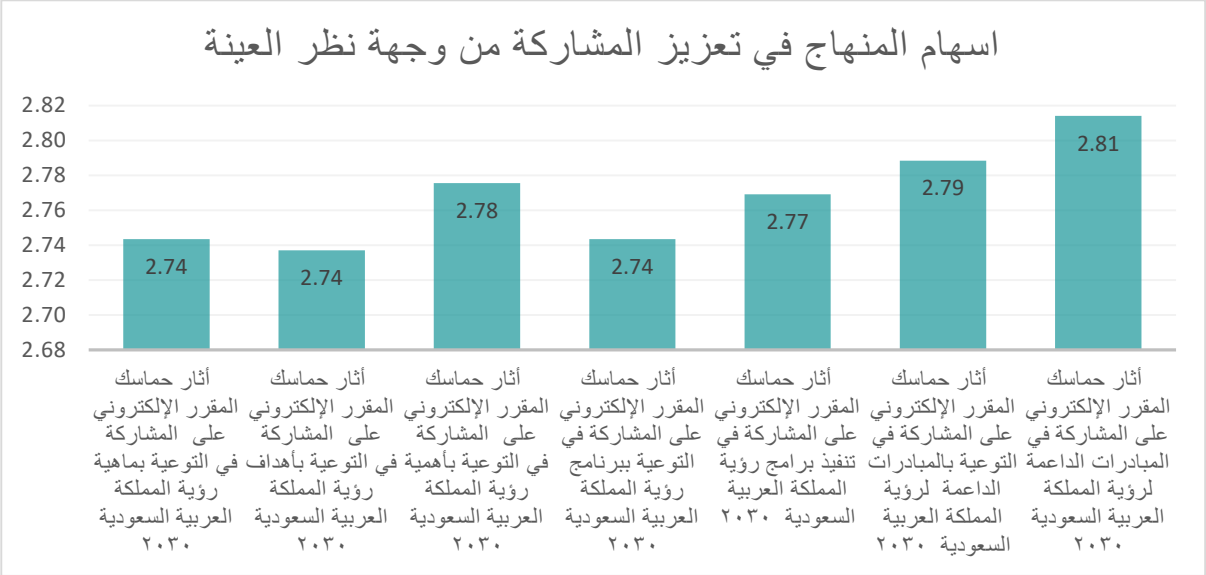
وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل استجابات افراد عينة الدراسة (في البعد الثالث) تجاه تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، مستخدمة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية كما يلي:

والجدول رقم (5) والشكل (2) يوضحان ذلك.

جدول (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات افراد عينة الدراسة حول مدى مساهمة المنهج في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة 2030

م	العبارة	التكرارات والنسب	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	%	درجة المساهمة
			قليل	متوسط	كثير				
1	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في فهمك لتوجهات الوطن	ك	7	26	123	2.74	0.53	91.45	كبيرة
		%	4.5	16.7	78.8				
2	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تحديد توجهات الوطن للمواطن السعودي	ك	6	29	121	2.74	0.52	91.24	كبيرة
		%	3.8	18.6	77.6				
3	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في توحيد توجهات الوطن	ك	3	29	124	2.78	0.46	92.52	كبيرة
		%	1.9	18.6	79.5				
4	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة الدولية	ك	4	32	120	2.74	0.49	91.45	كبيرة
		%	2.6	20.5	76.9				
5	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة الإسلامية	ك	4	28	124	2.77	0.48	92.31	كبيرة
		%	2.6	17.9	79.5				
6	برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تعزيز دور المملكة العربية السعودية على الساحة العربية	ك	3	27	126	2.79	0.45	92.95	كبيرة
		%	1.9	17.3	80.8				
7	هل تودين ان تشارك باقي المقررات التي تدرسينها في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية	ك	1	27	128	2.81	0.41	93.80	كبيرة
		%	0.6	17.3	82.1				
متوسط المحور						2.76		.39	

يتضح من الجدول (6) فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو 2.76 وانحراف معياري 30. مما يدل أن توجهات العينة نحو مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز الاتجاه الايجابي نحو رؤية المملكة 2030 كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فجميع العبارات قيمها مرتفعة جدا، وحصلت العبارة رقم 21 [هل تودين ان تشارك باقي المقررات التي تدرسينها في تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية.] " على أعلى ترتيب والتي حصلت على متوسط حسابي رقم 2.81، وانحراف معياري 0.41 ونسبة 93.80% وبدرجة مرتفعة جداً، فيما حصلت العبارة رقم 5 والتي تنص على" برأيك إلى أي مدى ساهمت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تحديد توجهات الوطن للمواطن السعودي" على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.74 والانحراف المعياري .51 ونسبة 91.24% والشكل رقم (3) يوضح ذلك.



شكل (3) مساهمة المنهاج في تعزيز المشاركة

التوصيات والمقترحات:

مستخلص نتائج الدراسة السابق عرضها والتي أكدت مساهمة المنهج الإلكتروني في المحور الأول بمتوسط حسابي 4.15 وانحراف معياري 1.03، وفي المحور الثاني بمتوسط حسابي 2.80 وانحراف معياري .29، وفي المحور الثالث متوسط حسابي 2.76 وانحراف معياري 30. مما يدل على أن توجهات العينة نحو مدي مساهمة المنهج الالكتروني في تعزيز كلا من الوعي والاتجاه الإيجابي والمشاركة الطلابية لدى الطالبة الجامعية برؤية المملكة ٢٠٣٠، كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة كما سجلت الاستجابة الخاصة بتفضيل التعليم الإلكتروني أعلى نسبه تليها التعليم المدمج ثم الحضوري.

التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة الحالية توصي بما يلي:

1- تضمين الوعي برؤية المملكة العربية السعودية 2030 في توصيف المقررات الالكترونية الجامعية.
2- تضمين تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو رؤية المملكة العربية السعودية توصيف المقررات الإلكترونية الجامعية.
3- تضمين المشاركة الطلابية لتعزيز رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في المقررات الالكترونية الجامعية.

كما تقترح عمل الدراسات والبحوث التالية:

- دور الأنشطة الالكترونية في تعزيز المشاركة الطلابية للتوعية برؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- فاعلية دورات تدريبية في تضمين تعزيز رؤية المملكة العربية السعودية من خلال المنهج الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- فاعلية دروات تدريبية لطلاب المرحلة الجامعية في تعزيز اتجاههم نحو رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

المراجع:

بوحارة، هناء؛ مدودي، نادية: البحث الاجتماعي ودوره في تنمية الوعي المجتمعي، سحب في 2023/2/3م، الساعة 3,30م.
البحث الاجتماعي ودوره في تنمية الوعي المجتمعي - دراسة استعراضيةpdf.–
جابر، جابر؛ كاظم، أحمد (1978) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، القاهرة: دار النهضة العربية.
الحراكي، عمر عبد الله؛ الحجوري، عبد القادر صالح، تصور مقترح في معالجة صعوبات تطبيق المنهج الإلكتروني في مدارس لواء المزار الجنوبي _ الأردن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية : العدد التاسع حزيران – يونيو 2020 ،المجلد 2 وهي فصلية دولية محكّمة تصدر عن المركز_الديمقراطي_العربي ألمانيا – برلين.

حسانين، حسن شوقي (2010) فعالية تدريس مقرر المناهج باستخدام التعليم الإلكتروني في تحصيل طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية واتجاهاتهم نحو دراسة المقررات الإلكترونية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية، جامعة المنيا، (23)2 أكتوبر 2010، ص 234- 271.
حكيم، أريج يوسف (2009) أثر التعليم الإلكتروني لمفاهيم السيرة النبوية في التحصيل المعرفي لطالبات المرحلة الجامعية، المدينة المنورة: جامعة طيبة.
خضير، عباس نوري(1977م) الدراسات التي تناولت التعلم عن بعد والتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني، 15:0403 - 05/2016/، موقع صوت العربية.
https://www.voiceofarabic.net/ar/articles/3399
درماش، أسيا؛ عبد العزيز، محمد واقع اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة دراسة ميدانية بثانويتين بولاية الجفلة الجزائر، سحبت في 3/ فبراير 2023م، الساعة 11,30م
null.pdf
رؤية المملكة العربية السعودية 2030، saudi_vision2030_ar.pdf
الزهراني، سوسن ضيف الله يحي ،أثر استخدام التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا (كوفيد - 19) في تنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية (الاتصال الرقمي) لدى طالبات كلية التربية، قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى ، المجلة العربية للتربية النوعية. مج. 5، ع. 17، أبريل 2021 ، ص 181- 207. موقع شمعة سحب في 21 ديسمبر 2021م 12:50.
سعادة، جودت؛ السرطاوي، عادل (2003) استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم، عمان: دار الشروق.
الشريف، خالد هزاع، التعليم عن بعد ضرورة وليس ترفا، 20أغسطس 2020 00:39، جريدة عكاظ.
https://www.okaz.com.sa/articles/people-voice/2037869
علي، عبد المحسن أحمد (2017) الاستثمار في التعليم العالي وتحسين مخرجاته بما يحقق أهداف رؤية 2030، كتاب أبحاث مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، 11-12 / يناير/2017م، 636-695.
عبد العزيز، هدى أحمد (2009) فاعلية مقرر الكتروني مقترح في طرق تدريس التربية الفنية على تصميم وإنتاج وحدة الكترونية والاتجاه نحو دراسة المقرر الكترونياً لدى معلم التربية الفنية قبل الخدمة، مجلة المنصورة، ع 14، ص 164 – 202.
http://search.mandumah.com/Record/44997
قرزيز، نبيلة، التوجه نحو التعليم الالكتروني في الجامعات في ظل جائحة كورونا، 4-1، ص 458- 476، سحبت في 21 ديسمبر 2021م، 1:20.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/152938
مازن، حسام محمد(2004م) مناهجنا التعليمية وتكنلوجيا التعليم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربي رؤية مستقبلية، القاهرة: المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس 1-42.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=280598
الموسى، عبد الله؛ المبارك، أحمد (2005) التعليم الالكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض: مطابع الحميضي.
الهدهودي، إدريس سبطان (2011): الاتجاه نحو تدريس الجغرافيا، موقع تعليم الدراسات الاجتماعية، سحبت في 3/فبراير/2023م. الساعة 4,03م.
https://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241090
وهبة، مراد (1998) المعجم الفلسفي معجم المصطلحات الفلسفية، ط4، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
يوسف، عثمان(2020) اتجاهات الطلاب نحو التعليم الالكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا، مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية، 8-3 ص 12- 47.سحبت في 21 ديسمبر 2021م 12:34.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/136933
Cronbach, L., & Shavelson, R. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement 64*(3),391-418 DOI: 10.1177/0013164404266386

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

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

د. منيرة علي القحطاني - وزارة التعليم - أبها - المملكة العربية السعودية

Email: noor25077@hotmail.com

ملخص البحث:

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

الكلمات المفتاحية: معلم العلوم - الاعتماد الأكاديمي - تجارب الدول المتقدمة

Abstract:

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

Keywords: teacher of science- academic accreditation- experiences of the developed countries

مقدمة:

أصبحت إعداد المعلم وتدريبه وتطوير أدائه من أكثر القضايا التي تشغل المربين والمسؤولين في قطاع التعليم في العالم لارتباطها الوثيق ببناء الفرد والمجتمع حاضرًا ومستقبلًا، ولاتصالها القوي بتطور نظم التعليم وأهدافه في أي بلد، بما يتسق مع التغيرات الجديدة التي تمر بها المجتمعات ليكون المعلم قادرًا على القيام بمهماته على الوجه الأكمل. حيث يمثل المعلم أهم العناصر في العملية التربوية، ولهذا كان من الواجب العناية بإعداده إعدادًا سليمًا، وإمداده بما يجد في ميدان عمله من معلومات وثقافات مختلفة وتجارب مفيدة، وإيمانًا بأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم جل اهتمامها وعنايتها (العاجز، 2015).

فالمعلم يعد الأداة التي تستخدمها الدول لتحقيق أهداف التربية والتي توزع على المراحل الدراسية المختلفة، وتعكس برامج إعداد المعلمين بشقيها ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة الكفايات والاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم لتحقيق أهداف كل مرحلة تعليمية، حيث إن نجاح العملية التربوية بمحتواها وأبعادها وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب من مثل: المناهج، والكتب الدراسية، والوسائل المينة، والمباني المجهزة والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وأثارها في العمل التربوي، سوف يظل مشكوكًا فيه ما لم يهيأ لها معلم كفء معد إعدادًا جيدًا من النواحي العلمية والثقافية والمهنية (الدويري، 2017).

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

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

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

وفي ضوء واقع لإعداد المعلم، وما تسعى إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير إعداد المعلم، ممثلة في لجنة تطوير إعداد المعلم بوكالة التخطيط، والتطوير التربوي بالوزارة بموجب القرار رقم (730070) وتاريخ 1438/8/13ه، وما قدمته من إطار تنفيذي بتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية، مواكبة لرؤية المملكة العربية السعودية (2020)، ورغبة في تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم، حيث شرعت الوزارة في تحديث برامج إعداد المعلم بالتعاون مع الجامعات السعودية، وما أوصت به اللجنة في مرحلة الإطار العام بضرورة تجديد كافة برامج إعداد المعلم القائمة، وما ركزت عليه في الإطار التنفيذي بضرورة تحديد المواصفات العامة للبرامج

والكفايات التي يتوقع أن يكتسبها الخريجون وكيف تدار تلك البرامج بما يضمن جودتها، مع ما يلزم من تقديم نماذج من الممارسات الجيدة سواء أكانت تلك الممارسات منفذة في برامج متميزة عالميًا، أم في ممارسات أكدتها المعايير التي صدرت عن هيئات اعتماد برامج إعداد المعلم في الأدلة والبراهين العلمية (موقع وزارة التعليم، 1442ه)، وفي ضوء ما تضمنته وثيقة رؤية المملكة من التأكيد على أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نص الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم"، ونص الهدف الاستراتيجي السابع على "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (رؤية المملكة العربية السعودية، 2030)، واستجابة لتوصيات الدراسات والرؤى الحديثة لوزارة التعليم تجاه إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي، جاء هذا البحث لوضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

مشكلة البحث:

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

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

إلا أن واقع الحالي لإعداد المعلم، بالرغم من التقدم الكمي، وحجم الإنفاق الحكومي السخي في هذا المجال يشير وفقًا لوثيقة الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم (1440ه) إلى أن جودة التعليم في المملكة العربية السعودية أقل من المأمول، ويتضح ذلك من خلال نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم، ففي عام (1437ه) كان متوسط درجات المجتازين (43%) في الجزء التربوي من الاختبار، و(37%) في الجزء التخصصي، في حين أنه يشترط لاجتياز الاختبار (50%) في كلا الجزأين (العصيل، 2020).

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

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

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

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

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

3. تحديد معايير الاعتماد الأكاديمي اللازمة لإعداد معلم العلوم وفقًا لتجارب الدول المتقدمة.
4. وضع تصور مقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بما يلي:

1. يسعى إلى الوقوف على أبرز المتغيرات والاتجاهات والمعايير الحديثة في مجال تطوير وإعداد المعلمين.
2. يوفر تغذية رجعة لمخططي برامج إعداد معلمي العلوم لتعزيز الجوانب الإيجابية في البرنامج، والعمل على معالجة جوانب الضعف والقصور.
3. يساعد في تضيق الفجوة بين ما يدرسه العلم في البرنامج وواقع ما يمارسه في الميدان بعد تخرجه.
4. يسهم في تطوير برنامج إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من اجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات البحث:

أولًا: إعداد العلمين:

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

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

ثانيًا: معايير الاعتماد الأكاديمي:

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

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

أدبيات البحث:

أولًا: مبررات إعداد المعلم:

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

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

1. تزايد أعداد الطلاب والحاجة المستمرة لتوفير معلمين مؤهلين لتعليمهم ورعايتهم للوصول إلى النمو الشامل والمتكامل لشخصياتهم.
2. التقدم العلمي وما يواجهه المجتمع من تحديات في كافة المجالات وضرورة إعداد الطالب المعلم بما يواكب هذه التطورات العلمية والتكنولوجية.
3. تقدم وسائل الحصول على المعرفة وانتشارها فلم يعد الكتاب المدرسي والمعلم هما المصدران الوحيدان المتاحان للطالب للوصول إلى المعرفة فالشبكة العنكبوتية جعلت من العالم قرية صغيرة.
4. أصبحت مهنة التعليم عملية تقوم على أسس عملية واضحة وليست ارتجالًا تتضمن أهداف ووسائل وإجراءات تعمل على تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب تدريب الطالب المعلم على التعامل مع المواقف التعليمية بطريقة علمية منظمة.
5. تطور النظريات التربوية والنفسية وظهور العديد من الأساليب والطرق التعليمية الحديثة.
6. تغير أدوار المعلم من ملقن في الوضع التقليدي إلى مسير ومرشد ومحفز لعملية تعلم الطلاب، ومساعد لهم في تعلم التفكير وحل المشكلات.

ثانيًا: أهداف إعداد المعلم:

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

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

الأهداف الفردية: وتتضمن ما يلي:

1. أن يتعرف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالاحترام وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه ويعمل على تحقيقها.
2. أن يكتسب العادات والاتجاهات والمعلومات والمهارات والميول والقيم التي تمكنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته، والمجتمع من الخدمات التربوية.
3. أن يتمتع بالصحة الجسدية والعقلية والنفسية وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.
4. تتكون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلمية المعاصرة وتطبيقاتها التكنولوجية في مهنة التعليم.

الأهداف الاجتماعية: وتتضمن ما يلي:

1. يكتسب الطالب مهارة الاتصال مع الآخرين والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.
2. يتعرف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.
3. يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني ويسهم في حلها.
4. يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.

الأهداف المعرفية: وتتضمن ما يلي:

1. يكسب الطالب المعلم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلمية التي تساعده على التمكن من تخصصه.
2. يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المتعلم.
3. يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسية في القياس والتقويم.

الأهداف المهنية: وتتضمن ما يلي:

1. أن يتمكن الطالب المعلم من صياغة نشاطاته التعليمية صياغة سلوكية.
2. يتعرف على طرائق التدريس واستراتيجياته ويتمكن من توظيفها في التعليم الصفي توظيفًا فعالًا.
3. يختار وينظم المحتوى المطلوب لأي موقف تعليمي داخل الصف مراعيًا في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثالثًا: مرتكزات إعداد المعلم:

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

1. الاستقراء الواعي للحاجات التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية لإعداد المعلم.
2. الاستمرارية: وهي عملية التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية وتستوعب أهداف خطط التنمية التربوية والتجديدات التعليمية التي تتبناها نظم التعليم.
3. توجيه أهداف برامج إعداد المعلم إلى سد الفجوات في الأداء والممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية وما تمليه من تغيرات في أدوار المعلم.
4. تنوع أساليب التدريب والبرامج التدريبية وفقًا لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم.
5. تستند برامج إعداد المعلم على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتزم بالاندماج في برامجها والتميز في إنجاز أنشطتها ومكافأة المبدعين.
6. احترام آراء ومقترحات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية سابقة ومراعاة قدراتهم وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية.
7. مهنة التعليم للوصول بمهنة المعلم إلى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني بما يضمن قدرًا محددًا للأداء للحصول على الترخيص المهني.
8. دمج تقنيات التعليم في عمليات التدريب كوسائط تدريبية في برامج إعداد المعلم لتمكين المعلمين من دمج هذه التقنية في عمليات تعليم وتعلم الطلاب.
9. متابعة أداء المتدربين في الميدان ليتم تقويم برامجهم على أساس مدى تأثيره على فاعلية أداء المعلمين وتطوير ممارستهم وارتفاع مستوى الطلاب.

رابعًا: نماذج من الخبرات العالمية في برامج إعداد المعلم:

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

1. المتطلبات العامة: حيث تتطلب المستويات المعيارية تحديدًا دقيقًا وموجزًا لأهداف ومقاصد المؤسسة ورؤيتها ورسالتها، وأهداف وأغراض برنامج الإعداد.
2. المنهج: ينبغي أن يكون برنامج إعداد المعلم برنامجًا قائمًا على التخطيط العلمي المتوازن الذي يؤدي إلى اكتساب المعارف والمهارات بما فيها التربية العامة، دراسة ميدان أو مجال واسع للاختيار وإعداد الطلاب المعلمين للعمل في إطار بيئي ومجتمعي له محدداته الثقافية.
3. التقويم: تتطلب هذه المستويات المعيارية تمثيلًا عريضًا بأخذ شكل السياسات التنموية والتطويرية والتقويم المنظومي من خلال عمل تعاوني جماعي يحقق التقويم المؤسسي وتقويم كافة مكوناته الفرعية ومنها برنامج إعداد المعلم.
4. الطلاب: يقوي هذا الجانب المتطلبات الأكاديمية للقبول ببرامج إعداد المعلم، ويوضح متطلبات ما قبل الالتحاق بالبرنامج، وتوزيع الطلاب على التخصصات السنية ومجال الاختيار ويعمق خبرات الممارسة والمعرفة.

5. هيئة التدريس: تتطلب المستويات المعيارية أنشطة للتنمية المهنية لجميع أعضاء فريق إعداد المعلمين- معلم المعلم- ليكونوا على مستوى معاصر ومتقدم في مجالات تخصصهم وليقدموا الخبرات الأولية عن التدريس الفعال ودور مسؤوليات المعلمين المتعاونين المشرفين على الطلاب، ويدخل في هذا الإطار خلق علاقات تعاون ومشاركة مع المدارس العامة والمعلمين والإداريين بشكل يتسم بالقوة والعمق.
6. الإدارة: ينبغي أن تكون هناك ترتيبات تعاونية مع المدارس الابتدائية والثانوية، كما ينبغي أن تتوفر خطة إدارية لتقويم الخدمات المساندة للمدارس والإدارات التعليمية.
7. التسهيلات والموارد: يؤكد هذا المكون المهم على ضرورة تقديم دعم إداري قوي، ووجود مكتبات مجهزة على مستوى عال، وخدمات تقنية متطورة وغير ذلك من مصادر تشمل قواعد المعلومات والبيانات ذات التكنولوجيا الحديثة داخل مؤسسة الإعداد وخارجها.
8. متطلبات قانونية أخرى: هذه تشمل متطلبات اخرى يجب أن تلبيها مؤسسة الإعداد أو الجامعة وتقوم كليات التربية بتقديم تقرير للتقويم الذاتي قبل تقويمها خارجيًا للترخيص بتقديم برامجها واعتمادها.

خامسًا: أهداف الاعتماد الأكاديمي لإعداد المعلم:

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

1. حماية سمعة وشهرة المؤسسة على المستوى العالمي فيما يتعلق بجودة التعليم والمعايير التي تتبناها المؤسسة.
2. المحاسبة المجتمعية للمؤسسة الجامعية.
3. تحسين وتوفير نوعية وجودة العمليات والمخرجات في المؤسسات التعليمية التي تؤدي بدورها إلى تحسين مستوى التعليم بوجه عام.
4. تسهيل عملية تحويل الطلاب وانتقالهم من معهد لآخر، لأنه يقدم دليل على جودة المستوى والمقررات التي حصل عليها الطالب من مؤسسة معتمدة.
5. تحقيق فرص أفضل للطلاب عند التقدم للالتحاق بالعمل، وكذلك سهولة فرصة العامل في الحصول على مساعدة من الجهة التي يعمل بها عند رغبته في مواصلة دراسة في مؤسسة أو معهد معتمد.
6. مساعدة الجامعات والمؤسسات التعليمية على تحديد أهدافها من خلال عملية التقييم الذاتي ووضع الخطط لتحقيق ما لم يتحقق منها بعد ذلك.
7. منح الجامعات والبرامج المعتمدة مكانة متميزة في مجتمعها وبين الجامعات الأخرى ويشجع على التعاون والمشاركة بين أفراد الجامعات وتبادل الخبرات.
8. تغذية سوق العمل بأفضل الخريجين، ويجعل قدرة الطالب على التوظيف عالية وذلك لأنه يزيد من ثقة أصحاب الأعمال في خريجي الجامعات المعتمدة كما أنه يرتقي بالمهن ويطورها.

سادسًا: المعايير الاعتماد الأكاديمي للمعلم:

يجب أن تكون لدى المؤسسة التعليمية سياسات وإجراءات واضحة وفعالة لتصميم وإقرار وتقديم البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وأن يتم تخطيط البرامج، بحيث تسهم في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، ويجب ان تحدد المؤسسة خصائص للخرجين ومخرجات للتعلم على مستوى المؤسسة والبرامج، تتواءم مع رسالتها ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات ويجب أن يكون لدى المؤسسة نظامًا فعالًا يضمن تحقيق مستويات عالية للتعليم والتعلم في جميع البرامج المقدمة، وأن تتم مراقبة جودة التعليم والتعلم بانتظام ومن خلال آليات مناسبة، وإجراء عمليات مراجعة دورية لتطويرها، وبالتالي فإن حسب ما أشارت إليه هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018) فإن معايير الاعتماد الأكاديمي للعلم تشمل ما يلي:

1. تصميم البرامج الأكاديمية وتطويرها:

- تطبق المؤسسة سياسات وإجراءات واضحة ومعلنة لتصميم وإقرار أو تعديل البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، تتضمن تحديد المسؤوليات والصلاحيات المتعلقة بذلك في كافة المستويات.
- تحدد المؤسسة منطلقات لتصميم برامجها الأكاديمية تتضمن تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها والتوجهات المحلية والعالمية الحديثة وتلبية حاجات المستفيدين (مثل سوق العمل والمجتمع)، والمقارنات المرجعية المناسبة.
- تضمن المؤسسة استيفاء برامجها الأكاديمية بكافة مستوياتها لمعايير ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهل.

- تطبق المؤسسة استراتيجية واضحة ومعتمدة للتعليم والتعلم والتقييم توضح فلسفتها وتكفل تحقيق أهدافها التعليمية، ومخرجات التعلم في البرامج.
- تطبق المؤسسة لوائح وسياسات وإجراءات واضحة ومعلنة تنظم جميع جوانب التقييم (مثل مواصفات الاختبارات، وتوزيع الدرجات).
- تطبيق المؤسسة آليات فعالة للتحقق من أن البرامج الأكاديمية تستوفي المعايير الأكاديمية والمهنية، وتضمن التتابع والتكامل بين مقررات البرنامج في تحقيق مخرجات التعلم.
- تتأكد المؤسسة من توحيد الخطط الدراسية والتوصيفات للبرامج والمقررات التي تقدم في أكثر من موقع (أقسام الطلاب والطالبات وفي الفروع المختلفة) والتزامهم بها.
- يوجد لدى المؤسسة معايير وضوابط مناسبة تضمن جودة أنشطة التدريب الميداني في البرامج الأكاديمية، وتتأكد من التزام البرامج بها.
- تخطيط المؤسسة للأنشطة غير الصفية، بحيث تتواءم مع أهداف المؤسسة وتتكامل مع برامجها الاكاديمية، وتدعم التطوير الشخصي والمهني للطلبة.

2. خصائص الخريجين ومخرجات التلم:

- تحدد المؤسسة خصائص عامة للخرجين تشتق منها مخرجات تعلم على مستوى المؤسسة تتواءم مع رسالتها، وتوجهاتها التعليمية ومتطلبات التنمية وسوق العمل وتكون معتمدة ومعلنة.
- تتأكد المؤسسة من وضع خصائص خرجين لكل برنامج، تتواءم مع الخصائص العامة للخرجين ورسالة البرنامج والمعايير التخصصية والمهنية وحاجات سوق العمل.
- تتأكد المؤسسة من أن البرامج الأكاديمية قد حددت مخرجات تعلم الطلاب بحيث تتواءم مع خصائص الخرجين وتلبي توقعات المستفيدين من داخل وخارج المؤسسة من داخل وخارج المؤسسة، وتتوام مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.
- تتأكد المؤسسة من اكتساب الخرجين للخصائص المستهدفة من خلال آليات تقييم متنوعة ومناسبة.

3. ضمان جودة البرامج الأكاديمية وتحسينها:

- يوجد لدى المؤسسة سياسات وإجراءات واضحة لمراجعة وتقويم وتحسين البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية، وضمان جودة التعلم والتعليم في جميع المواقع مختلف أنواع التعلم (التعليم المدمج، والتعلم عن بعد..) وتتضمن تحديد المسؤوليات والصلاحيات الخاصة بذلك على كافة المستويات.
- تطبق المؤسسة إجراءات دورية لضمان جودة العلمية التعليمية ومراجعة التقارير السنوية لجميع البرامج من قبل لجان متخصصة على مستوى البرامج والكليات والمؤسسة، وتتخذ الإجراءات المناسبة للتحسين والتطوير.
- تطبيق المؤسسة نظمًا وإجراءات لمراقبة وتقييم مدى تحقق خصائص الخرجين ومخرجات التعلم المستهدفة على كافة المستويات.
- تجري المؤسسة تقويمًا دوريًا شاملًا للبرامج (مثلًا: مرة كل ثلاث سنوات) ويتم إعداد تقارير حول المستوى العام للجودة في البرامج، مع تحديد نقاط القوة والضعف ومستويات التفاوت المهمة في الجودة بين البرامج والأقسام، والوحدات..
- توفر المؤسسة للبرامج والهيئة التعليمية البيانات اللازمة لعمليات التقويم وإعداد التقارير، مثل: بيانات مؤشرات الأداء لكل برنامج أو فرع لي حدة، ومدى تقدم الطلاب في البرامج ومعدلات إتمامهم لها، وتقييمات الطلاب للمقررات والبرامج.
- يناقش المجلس الأعلى في المؤسسة البيانات المتعلقة بمؤشرات الأداء الرئيسة لكل البرامج سنويًا، ويتخذ القرارات المناسبة للتطوير.
- تطبق المؤسسة إجراءات فعالة لتخطيط وإدارة خدمات الدعم الأكاديمي بما يلبي احتياجات البرامج الأكاديمية والطلاب وتقوم تلك الخدمات وتطورها دوريًا.
- توفر المؤسسة الخدمات الإلكترونية والبيئة المناسبة للبرامج والمقررات التي تقدم وفق أسلوب التعلم الإلكتروني ونمط التعليم عن بعد، وتحقق المعايير الخاصة بهذا النمط.

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

4. الشراكات التعليمية (إن وجدت):

- تحدد الاتفاقيات الرسمية لبرامج الشركات (التوأمة) مع مؤسسات أخرى الترتيبات والمسؤوليات بوضوح وتكون قابلة للتنفيذ وفق أنظمة المملكة، وتتضمن استيفاء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومعايير ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات ويتم الالتزام الكامل بها.
- تتأكد المؤسسة من أن البرامج أو المقررات الدراسية التي تقدمها المؤسسات التعليمية الدولية، بما في ذلك برامج التعليم الإلكتروني ومقررات التعليم عن بعد، معتمدة ومضمونة الجدوة ومصرح لها من الحكومة في بلد المنشأ.
- تقوم المؤسسة في حال تبنها برامج لمؤسسات أخرى، باتخاذ الإجراءات المناسبة التي تضمن توافق مكونات البرنامج الأكاديمي والواجبات والاختبارات مع قيم وثقافة المجتمع.
- تضع المؤسسة الضوابط التي تضمن جودة جميع جوانب البرامج التي تقدمها المؤسسات الشريكة، بما في ذلك المقررات الدراسية والمواد التعليمية والتدريس ومعايير تحصيل الطلاب والخدمات المقدمة، وتتابع الالتزام بها.
- تقيم المؤسسة فاعلية الشراكات بشكل منتظم، وتتخذ القرارات المناسبة حيال ذلك.

5. برامج الدراسات العليا:

- تطبق المؤسسة آليات للتحقق من أن مخرجات التعلم والخطط الدراسية تتناسل مع مستوى وطبيعة المؤهل في الدراسات العليا وتتفق مع المعايير الأكاديمية والمهنية ومتطلبات الإطار الوطني للمؤهلات.
- تحقق المؤسسة من توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس ذوي المؤهلات الملائمة لبرامج الدراسات العليا.
- تتابع المؤسسة التزام برامج الدراسات العليا بمعايير وشروط القبول المعتمدة.
- تحدد المؤسسة أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا والمشرفين عليهم، ويتم تعريفهم بها بشكل فعال، وتتأكد من الالتزام بها.
- تطبق المؤسسة نظامًا وآليات لمتابعة طلبة الدراسات العليا، ومعدلات تقدمهم وتقدم الدعم اللازم لهم.
- تطبق المؤسسة نظامًا وأليات لتقييم كفاءة برامج الدراسات العليا وجودة مخرجاتها بمشاركة المستفيدين وتستخدم النتائج في التحسين والتطوير.

6. مصادر التعلم:

- تطبق المؤسسة آليات فاعلة تكفل التوفير الكمي والنوعي المناسب لمصادر التعلم والخدمات المرتبطة بها، بناء على احتياجات البرامج وكافة المستفيدين وتتيحها في أوقات كافية ومناسبة.
- تطبق المؤسسة آليات وإجراءات لإدارة المكتبة ومصادر التعلم بكفاءة وتوفر لها العدد الكافي والمناسب من المؤهلين.
- تقدم المؤسسة الدعم والتدريب المناسب لتمكين الطلاب وهيئة التدريس من الاستخدام الفعال لمصادر التعلم والمكتبة وكافة خدماتها.
- تتوفر بالمكتبة مرافق وتجهيزات كافية، للاستخدام الفردي وللمجموعات الصغيرة وللأشخاص ذوي الإعاقة.
- تفعل المؤسسة آليات للتعاون مع المؤسسات والمراكز المحلية والدولية لإتاحة وتبادل المصادر والمراجع بما يضمن تلبية حاجات المستفيدين.
- يوجد لدى المؤسسة قواعد معلومات وأنظمة إلكترونية مناسبة تتيح للمستفيدين الوصول إلى مصادر المعلومات والمواد البحثية والمجلات العلمية من داخل المؤسسة أو خارجها.
- تطبق المؤسسة آليات فاعلة لتقويم خدمات المكتبة ومرافقها وتجهيزاتها ومصادر التعلم، وتقوم بتطويرها وتحديثها دوريًا بناء على التغذية الراجعة من المستفيدين واحتياجات البرامج.

ونظرًا لأهمية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في تطوير إعداد المعلمين فقد تناولتها العديد من الدراسات ومنها: دراسة (Sywelem, 2014) التي هدفت إلى إجراء مقارنة من أجل الحصول على فهم عميق لعملية اعتماد تعليم المعلمين في الثقافات المختلفة (الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا والهند)، وهذه المقارنة متأصلة تاريخيًا في الوعي بالاختلافات الوطنية، والهياكل القانونية والمشاركة الخاصة والعامة ونوع الاعتماد المقدم، وتصنيف التعليم الأولي للمعلمين ومنح الشهادات والأهداف والرسالة والحوكمة، وغيرها من المجالات.

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

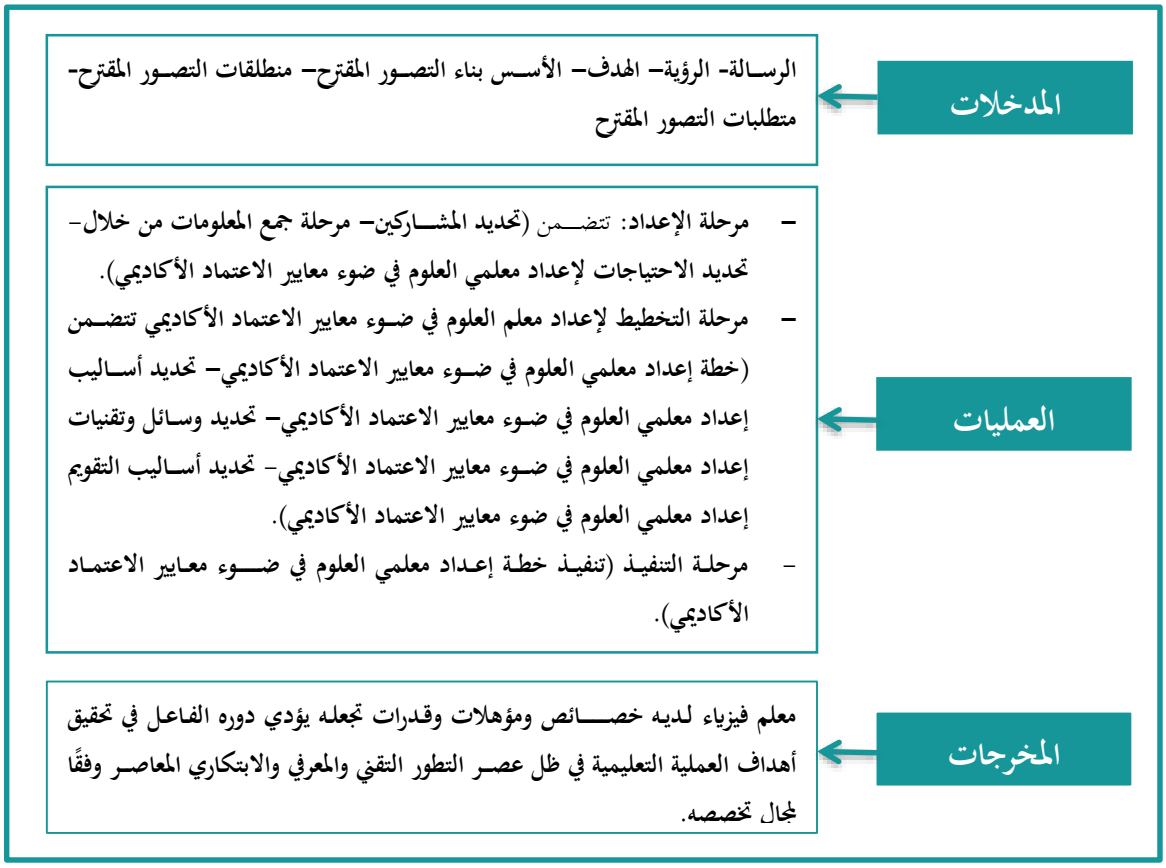
دراسة كل من تشابمان ودافيس وكانن ودافيس وجيفيري وليويز (Chapman, Davies, Cann, Davies, Jeffery & Lewis, 2018) التي هدفت إلى تعرف أثر الاعتماد الأكاديمي والاعتراف على المعلمين الانخراط في التعلم المهني: من خلال مراجعة الأدبيات، وأجريت هذه الدراسة استجابةً لملخص قدمته حكومة ويلز في يونيو 2018 للتحقيق في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

دراسة ناراد (Narad, 2019) التي هدفت إلى تعرف ممارسات وإجراءات اعتماد تعليم المعلمين: مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا والهند اعتمد الباحث الطريقة المقارنة للحصول على معرفة عميقة وشاملة بإجراءات وممارسات اعتماد تعليم المعلمين في هذه الثقافات الأربع المتنوعة (الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا والهند)، كما تم التركيز في هذه الدراسة على المقارنة على الخلفية التاريخية لكيانات الاعتماد، ورؤيتها وأهدافها، الحوكمة ومتطلبات الأهلية وعملية الاعتماد والمدة ومنح الاعتماد المقدم.

دراسة العصيل (2020) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في الإحساء، في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (38) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج، وقام الباحث بإعداد بطاقة معيارية أداة للبحث، مكونة من (62) معيارًا موزعة على ثماني مجالات رئيسة ، واظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتوافر هذه المعايير بلغ على التوالي (2.09؛ 2.05؛ 1.90؛ 1.96؛ 1.52؛ 1.95؛ 1.30) وهي متوسطات تقابل درجتي التوافر (بدرجة ما، لا تتوافر).

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

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



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

الرسالة:

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

الرؤية:

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

الهدف:

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

الأسس بناء التصور المقترح:

تم بناء التصور المقترح في ضوء آراء الخبراء المتخصصين، ودراسة الواقع، ووفقًا لكل من أسس التربية الإسلامية، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، معايير الاعتماد الأكاديمي، أدبيات التطوير المهني، تجارب الدول العالمية والمحلية، الخبرة الذاتية للمعلم.

منطلقات التصور المقترح:

1- يعد الاعتماد الأكاديمي شرط أساسي وسابق للاعتماد المؤسسي والمهني، حيث يهيئ الأرضية الصلبة التي تقف عليها المؤسسة التعليمية في مسيرتها الطويلة نحو التميز الأكاديمي ويساعدها على تبوأ موقع الريادة في توفير مقومات التطوير المستمر في الحقل التربوي.

2- أهمية نشر ثقافة الاعتماد عن طريق توعية المجتمع التربوي أولًا ثم الرأي العام ثانيًا لضمان مساندته للتطوير التعليمي باستخدام وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال والندوات والمؤتمرات وورش العمل.

3- وجود معايير محددة للاعتماد الأكاديمي يتم اعتمادها في الدول المتقدمة لإعداد وتأهيل العناصر التعليمية والتي يعد المعلم أهمها لكونه المحرك الأساسي في العملية التعليمية.

4- أهمية تطوير الإداء التدريسي للمعلمين وفق معايير عالمية لجعله أكثر قدرة على مواكبة متطلبات ومهارات القرن الحادي والعشرين.

5- التطور التكنولوجي الحاصل، يلزم على كل من يعمل في عملية التعليمي تطوير قدراته، لما في ذلك من أثر في تطوير قدرات الأجيال الجديدة التي هي أسس نمو هذا المجتمع.

متطلبات التصور المقترح:

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

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

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

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

ثانيًا: العمليات:

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

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

1. **تحديد المشاركين:**

معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2. **جمع المعلومات من خلال:**

- الملاحظة الذاتية مثل (النقد الذاتي- تقييم التدريس- قياس تحقق الأهداف).
- ملاحظات المسؤولين مثل (مدير المدرسة- المشرف التربوي).
- ملاحظات زملاء التخصص في تدريس العلوم.
- ملاحظة الطلبة حول كل عناصر التدريس المتبعة وما قدمته لهم من إفادة.
- ملاحظة أولياء الأمور من خلال تقييم مستوى أبناءهم في العلوم.
- نواتج التعلم مثل (الاختبارات- الفروض والواجبات- الأداءات والأنشطة).

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

- وضع خطة منهجية شاملة لكل ما يلزم من معارف ومهارات وخبرات لمعلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي بشكل تتابعي وتكاملي، ليكون المعلم قادر على توظيف ما تم اكتسابه من خبرات ومعارف في تدريس العلوم بما يحقق الأهداف التعليمية المعاصرة.
- تنفيذ خطة إعداد المعلم من خلال تطبيق استراتيجيات مناسبة يكون لها أثر إيجابي في توسيع البنية المعرفية لدى معلمي العلوم، وتنمية مهارات التدريس الإبداعي التي من شأنها أن تسهم في تطوير مهارات الطلاب العلمية والعملية والتقنية بما يتوافق مع متطلبات واحتياجات التطورات المعاصرة لهذا العصر.
- تطوير وابتكار واستخدام وسائل وتقنيات التعليم تساهم في تنمية المهارات المتنوعة لدى المعلم بما يتناسب مع طبيعة موضوعات العلوم.

- التركيز أثناء الإعداد على المهارات المرتبطة بتدريس العلوم في ضـــوء معايير الاعتماد الأكاديمي، ومذلك من خلال عرض المهارة - شـرح المهارة- توضـيح المهارة بمثال، وربط المهارة بقضـية أو موضـوع ما بالعلوم- مراجعة خطوات التطبيق التي يجب أن اســتخدمها المعلم في المثال التوضـــيحي- تطبيق المهارة - المراجعة والتأمل في الخطوات السابقة).
- التقويم لتحقق من اكتســـاب المعلم للمعارف والخبرات المرتبطة بتدريس العلوم في ضـــوء معايير الاعتماد الأكاديمي، من خلال أداوت القياس مثل الاختبارات، الملاحظة، المقابلة، أوراق العمل، المشـــروعات، إجراء التجارب وغيرها.
- تطبيق التغذية الراجعة لكل معلم في ضـوء معايير الاعتماد الأكاديمي، لتعزيز نقاط القوة لديه وتحديد وتقوية نقاط الضعف في أدائه التدريسي من خلال التوجيه والدعم والتدريب.

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

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

يرتبط نجاح خطة إعداد المعلم بمدى بما يلي:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس العلوم ومنها (تشـــجيع التأمل والتفكير واســـتخدام الحوار والتخطيط للتدريس المبني على المعلومات).

2- تحديد موضـــوعات البرنامج والخطة التنفيذية له بما يتضـــمن تحديد الفترة الزمنية للبرنامج اللازمة لتناول الموضوعات فيه، وخطط تفصيلي لكامل محتوياته، من أهداف وأنشطة واستراتيجيات وأساليب تقويم وغيرها.

3- التخطيط الجديد للأهداف التي يجب تحقيقها من خلال برنامج إعداد معلمي العلوم وفق معايير الإعداد الأكاديمي في تنمية المهارات التدريســية تســهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم في رفع مســتوى المخرجات التعليمية لدى الطلاب واكسابهم مهارات وقدرات متنوعة تتناسب مع متطلبات تعلم موضوعات العلوم ومنها (مهارات التفكير العليا، مهارات الاســتقصـــاء العلمي، مهارات الاســتيعاب المفاهيمي، اكتســاب المفاهيم العلمية، فهم طبيعة العلم، عمليات العلم.. الخ).

4- تصـميم الأنشـطة التعليمية التي يتم طرحها أثناء البرنامج وفقًا للموضـوعات التي يتم طرحها فيه، والتي يجب أن تتضـــمن ممارســـات عملية لتكون ذات فاعلية أكبر بما يســـعى البرنامج لتحقيقه من تدريب شـــامل وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، ومن الأمثلة على هذه الأنشـــطة تكليف معلمي العلوم بإجراء تحليل لدروس في المادة وإعادة تصـــميم عناصـــرها من "أهداف، ومحتوى، وأنشـــطة، وتقويم" بشـــكل يجعلها تســـاعد في تنمية مهارات التفكير الابتكاري أو الناقد أو الاستقصاء العلمي وغيرها من مهارات لدى الطلاب.

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

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

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

- السياسة التربوية والتعليمية المنبثقة من أسس ومبادئ الشريعة الإسلامية.
- آراء الخبراء المختصين.
- أهداف إعداد معلم العلوم وهو تطوير معارفه وخبراته ومهاراته في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفق تجارب الدول المتقدمة.
- الاحتياجات المهنية المطلوبة، ومنها الاســـتراتيجيات والمنهجيات المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشـــودة من عملية إعداد معلم العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

- الاتجاهات المعاصـــرة في إعداد المعلم في ضـــوء معايير الاعتماد الأكاديمي وفقًا لتجارب الدول المتقدمة، من خلال الاطلاع على أحدث الإصـــدارات التي تحدثت عن موضـــوع الإعداد المهني للمعلمين في ضـــوء لاعتماد الأكاديمي.
- الإمكانات البشرية والمادية والزمنية المتاحة، من خلال الاستعانة بما يمكنه المساعدة في تحقيق الهدف المنشود، من امكانات مادية ومنها: جهاز العرض، والمختبرات، والأدوات والأجهزة والوســائل التوضــيحية، والوســائط المتعددة. ومن امكانات بشرية منها: المشروفين والمختصين وقادت المدارس.
- تجارب الدول الأخرى، وذلك من خلال اطلاع المعلم على مقدمته الأبحاث والدراسات السابقة عربيًا وأجنبيًا من أبحاث بخصوص إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.
- ذاتيًا، وذلك باتباع أحد الأساليب التالية:

- القراءة في (الكتب التربوية والتخصـــصـــية، الصـــحف والمجلات التربوية والتخصـــصـــية، الأبحاث التربوية والتخصصية، النشرات والتعميمات، القواميس والموضوعات، المصادر الإلكترونية، ملف التدريس).
- الكتابة في (المجلة المدرسـية، البحوث والدراسـات، المجلات التربوية والتخصـصـية، التقارير الذاتية، مدونات المعلم "ملاحظات، أفكار، خواطر"، ملف التدريس)، التي تمحورت حول التنمية المهنية للمعلمين.
- الاطلاع على أحدث الأســاليب التدريســية المعتمدة في تدريس العلوم والتي أثبتت أثرها في تحســين مخرجات تعلمها، ومحاولة تطبيقها بشكل فعلي بتدريب المعلمين على ذلك من خلال اخضـاعهم إلى دورات تدريبية وورش عمل وندوات ومؤتمرات علمية، بهدف تطوير آلية التدريس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي لمعلمي العلوم.
- المناقشة والتحدث مع (المشرف التربوي، قائد المدرسة، الخبراء والمتخصصين، معلمون ذو خبرة، المعلم الأول "الناصح"، زملاء المهنة، الطلاب، أسر الطلاب)، عن أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية، وذلك للتعرف على آرائهم حول ما يؤديه من دور فعال في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- الالتحاق والمشــاركة في (ورش العمل، الزيارات الصــفية، الدروس النموذجية، تدريب الزملاء، المحاضــرات، المناقشـــات والحلقات، المؤتمرات والندوات واللقاءات، البحوث الإجرائية، برامج الدراســـات العليا، البرامج والدورات التدريبية، تدريس الفريق)، التي ترتبط بمعايير الاعتماد الأكاديمي بما يخص كل العناصر التعليمية من (منهج، معلم، طالب، إدارة تعليمية، أنشطة، وغيرها).

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

1. الوســائل الســمعية والبصــرية وتســتخدم لتوضــيح مفهوم معين وتوصــيل فكرة إلى الطلاب، وتتمثل في: الكتب واللوحات والرسـوم والصـور والشـفافيات والأفلام الثابتة والمتحركة وغيرها من المواد التي يختارها المعلم في ضـوء معايير تشـمل الأهداف، ومسـتوى المتعلمين، لتنمية مهارات التفكير لديهم، حيث تعد من أهم الوسـائل التي تساعد في ذلك.
2. معامل ومنها:

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

3. الحاسب الآلي ويستخدم في:

- انتاج العروض التقديمية والمشروعات التعليمية المحوسبة.
- التدريس ببرامج العروض المختلفة (بوربوينت، فلاش).

4. الحقائب (الرزم التعليمية) وتستخدم كبرنامج تعليمي/ تعلمي متكامل له القدرة على تحقيق أهداف تعليمية من خلال تفاعل المتعلم مع محتوياتها، فيتم التعلم عن طريقها بشكل متسلسل ومتدرج ومتتابع وذاتي.
5. الانترنت.
6. ملف التدريس ويستخدم كوسيلة لقياس مدى كفاءات المعلمين الجدد والطلبة المعلمين في بعض جوانب تعليم العلوم مثل: (المقارنة، الوصف، التحليل، التعليل، الربط، اتخاذ القرار، تقديم البراهين، المرونة، التصنيف، الطلاقة، الاتصال).

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

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

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

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

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

- بشكل مستمر طوال فترة التحاقه بمهنة التدريس.
- باستخدام أساليب تطويرية (تدريسية وتقويمية) معاصرة.

(د)مرحلة التقويم: تقويم ومتابعة خطة إعداد معلمي العلوم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وتتم بشكل مستمر في ضوء أهداف التطوير المهني لمعلم العلوم، وترتبط باستخدام أنماط متعددة من التقويم للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وتتضمن ما يلي:

- التقويم الذاتي: يدرس المعلم ويتأمل أفعاله باستمرار، ويستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه.
- تصميم أوادت التقويم المختلفة (بطاقات ملاحظة، تسجيل صوتي ومرئي مثلًا).
- تقويم الطلاب ويتضمن (تصميم اختبارات تحصيلية حسب جدول المواصفات وتشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف، وتصميم أنشطة إثرائية).

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

ثالثًا: المخرجات:

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

1. لديه معرفة وتفهم للخصائص المعرفية والاجتماعية والانفعالية وحاجات الطلاب التعليمية في العلوم.
2. يمتلك المهارة في تنفيذ منهج العلوم بطريقة تتسم بالمرونة والفردية والتنوع بما يتناسب وقدرات الطلاب اللازمة في العلوم.
3. يستطيع توفير مناخ تربوي يمكن الطلاب من تحقيق الذات وتنمية المهارات العالية في التفكير في العلوم.
4. لديه قدرة على تنمية الوعي الاجتماعي لدى بتقدير والعناية بالبيئة.
5. يمتلك مهارة في التواصل مع المهتمين بمجال التعليم بما يساعد في دعم العملية التعليمية وأولياء أمور الطلاب.

6. يتفهم ذاته ويتقبلها ويقدرها ويثق بها ويتمتع بشخصية قوية، متفهم لمتطلبات الطلاب واحتياجاتهم ويوليها أهمية على مطالبه الذاتية، يدعمهم ويثق بهم.
7. لديه مستوى عقلي متنور يقبل التطوير والتغيير حسب المتطلبات التعليمية المعاصرة، وله قدرة عالية على إدراك وتطبيق أساليب تدريسية متطورة.
8. يمتلك مرونة وتفتح على الأفكار الجديدة، وله اهتمامات عقلية وثقافية وتقنية تناسب تخصص العلوم ومتطلبات تدريسها، ويرغب في التعلم والاستزادة من المعرفة، ولديه دافع للتفوق والنبوغ في مجال تخصصه.

مقترحات تنفيذ التصور المقترح:

1. العمل على تطوير أهداف توصيفات وخطط برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية بشكل مستمر وفقًا للمستجدات ومتطلبات العصر ومعايير الاعتماد الأكاديمي المعتمدة عالميًا في ضوء ما تم اقترحه في التصور المقترح بكافة مكوناته.
2. الاستفادة من قائمة معايير الاعتماد الأكاديمي التي تم توظيفها من خلال التصور المقترح في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.
3. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل بين الطالب والمعلم وطلابه وبقية أفراد المجتمع والعمل على تطوير علاقات إيجابية بينه وبين الآخرين ليكون قادرًا على تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال الدور المهم الذي يؤديه في المجال التعليمي.
4. تضمين برامج إعداد المعلم في مجال التقويم بأساليب التقويم الذاتي، ومقاييس التفكير العملي المختلفة والاهتمام بتنمية كافة مهارات التقويم لدى الطلاب المعلمين في هذه البرامج، وتوفير تغذية راجعة مناسبة تضمن تصويب نقاط الضعف لديهم، وتعزز نقاط الضعف لدعمهم وتجويد أدائهم التدريسي.
5. تعزيز مجال الممارسة المهنية والوعي بأخلاقيات مهنة التدريس والتأكيد على دعمها في برامج إعداد المعلم.

قائمة المراجع:

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

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

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

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

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متوفرة على الرابط:

https://vision2030.gov.sa/

زغير، رهام نصار (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(3)، 708-724.

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

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

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

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

العتيبي، منصور؛ الربيع، على (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير (NCATE). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(9)، 559-586.
العصيل، عبد العزيز فاتح (2020). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 32(2)، 273-298.
محمد، سحر؛ محمود، يوسف؛ أحمد، علا (2017). اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، 1(7)، 241-276.
موقع جامعة أم القرى (2016). مؤتمر إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. متوفر على الرابط:
https://uqu.edu.sa/
موقع جامعة الملك خالد (2016). مؤتمر المعلم وعصر العرفة: الفرض والتحديات. متوفر على الرابط:
https://www.kku.edu.sa/ar/node/306
موقع جامعة الملك سعود (2015). مؤتمر معلم المستقبل. متوفر على الرابط:
https://education.ksu.edu.sa/ar/%D9%85%D8%A4%D8%AA%D9%85%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D8%AA%D9%82%D8%A8%D9%84
موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1442ه). تطوير برامج إعداد المعلم. متوفرة على الرابط:
https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/committee/Pages/default.aspx
هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). معايير الاعتماد المؤسسي 1439ه- 2018م. المملكة العربية السعودية، متوفر على الرابط:
https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCAAA/Accreditation/Documents/Standardsl/Standards%20for%20Institutional%20Accreditation%20V2018-Ar.pdf
Bourke, T (2019). The Changing Face of Accreditation for Initial Teacher Education Programs in Australia. In book: Professionalism and Teacher Education (pp.27-45), from: https://www.researchgate.net/publication/333127559_The_Changing_Face_of_Accreditation_for_Initial_Teacher_Education_Programmes_in_Australia
Chapman, S., Davies, P., Cann, R., Davies, A. J., Jeffery, J., & Lewis, M. (2018). *The Impact of Academic Accreditation and Recognition on Teachers' Engagement with Professional Learning: A Literature Review*. Prifysgol Aberystwyth, Aberystwyth University, United Kingdom.
Narad, A. (2019). Teacher Education Accreditation Practices and Procedures: Comparison of USA, England, Australia and India. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE),* 7(655), 1828-1836.
Sywelem, M. (2014). Accreditation Models in Teacher Education: The cases of United States, Australia and India. *International Journal of Education and Research,* 2(3), 1-12.

تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة

of Knowledge Economy among Learners in the Light of Contemporary Global Transformations

أ. د. حياة عبد العزيز محمد نياز-أستاذ الأصول الإسلامية للتربية بجامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

Email: haniaz@uqu.edu.sa

ملخص الدراسة : استهدفت الدراسة معرفة مهارات الاقتصاد المعرفي ودور المعلم في تنميتها لدى المتعلمين من خلال الأدب النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة المهارات ومن خلال أدبيات الدراسة ، ومن ثم وضع ووضع تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتحليله وتفسيره ، إضافة إلى محاولة استشراف المستقبل ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأسس الثلاثة للتعليم : القراءة والكتابة والحساب لم تعد كافية لمواكبة التحولات العالمية المعاصرة . ذلك أن تعلم مهارات الاقتصاد المعرفي تتطلب بالإضافة إليها مهارات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في: التفكير الناقد، الإبداع والابتكار، التعاون والمشاركة، والوعي بتعدد الثقافات، والاتصال الفعال، والتمكن من الاستخدام الفعال لأدوات المعرفة والمعلومات الإلكترونية، والمهنة والاعتماد على الذات، مما يتطلب تطوير أدوار المعلم التي ينبغي أن يقوم بها في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين وفق التصور المقترح.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، تنمية، مهارات الاقتصاد المعرفي، التحولات العالمية المعاصرة

Abstract:

The study aimed to know the skills of Knowledge Economy and the role of teachers in developing them among learners through theoretical literature, studies and research issued by international organisations and institutions interested in education and the study of skills, beside through the literature of the study, therefore, setting a proposed conception to develop the teacher's role in developing such skills among learners in the light of contemporary global transformations. To achieve the study objectives, the descriptive method was used, which is based on describing, analysing, and interpreting the existent, in addition to attempting to foresee the future. Study results have shown that the education's three foundations: reading, writing, and mathematics are no longer sufficient to cope with contemporary global transformations, because learning the skills of Knowledge Economy requires the addition of the skills of the 21st century represented in: critical thinking, innovation and creativity, cooperation and participation, awareness of multi-cultures, effective communication, and the ability of effective employment of the tools of knowledge and electronic information, profession and self-reliance. This requires the development of the teacher's roles that he should play in developing the learners' skills of Knowledge Economy according to the proposed conception.

Key words:

Proposed conception – Development – Skills of Knowledge Economy – Global contemporary transformations.

المقدمة:

تزداد أهمية المعرفة في العصر الحاضر المليء بالتغيرات والتحولات العالمية المتلاحقة والمتسارعة والمتفاوتة في المجالات كافة، ومن تلك التغيرات والتحولات، الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والتقانة، وتفجر طاقات الفرد العقلية في كافة المجالات، كالاتصالات وشبكة المعلومات (الإنترنت)، وفي المجالات الإلكترونية والفضائية وغيرها من المجالات حتى أصبح هذا العصر يعتمد على المعرفة واقتصاداتها ونتيجة لذلك سمي العصر بعصر الاقتصاد المبني على المعرفة أو اقتصاديات المعرفة.

وتوضح التحولات الحادثة في العالم مدى قدرة الدول المتقدمة على الاستئثار بالثروة والعلم والمعرفة والتي تشكل قوة حقيقية، تفرض سيطرتها وهيمنتها الثقافية والسياسية والاقتصادية على الدول النامية، مما يتطلب معه؛ ضرورة الاتجاه إلى تكوين العقلية المبدعة الناقدة والمتفتحة والمرنة المتسلحة بالمعرفة بصورة مستمرة، والقادرة على توليد المعرفة وإنتاجها وتوظيفها التوظيف الأمثل في واقع الحياة (نصار، 2008).

وقد ظهر اهتمام عالمي بمفهوم اقتصاد المعرفة والذي برز مع بداية القرن الحادي والعشرين من النظريات الاقتصادية المعاصرة التي تنظر إلى التكنولوجيا والمعرفة بوصفهما أساس الإنتاج ؛ حيث أن المعرفة هي الشكل الأساسي لرأس المال وتطورها يسهم في رفد الاقتصاد بالمبتكرات ذات القيمة الاقتصادية العالية التي قد تأخذ شكلا تكنولوجيا أو فنيا أو هندسيا (تيم ، 2008) ، وينطلق مفهوم الاقتصاد المعرفي من مبدأ فلسفي يعتمد على محورين أساسيين هما : سرعة الحصول على المعرفة وتوظيفها وإنتاجها بما يوفره من خدمات معلوماتية وتكنولوجيا معلومات واتصالات ، وثانيهما : ربط المعرفة الجديدة بحاجات السوق (محمد ، 2015)، والتي تتمثل في تقديم منتجات جديدة وخدمات مبتكرة ومتميزة يتم تسويقها عالميا ، مما يرد أرباحا طائلة (الأغا،2013)

ويعد مفهوم الاقتصاد المعرفي مفهوم واسع متعدد الأبعاد يصعب ادرك جميع جوانبه وأبعاده ، إلا أن جميع التعريفات التي تناولتها الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة تلتقي في أن المعرفة هي المكون الأساسي له ، فتعرف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,1996,9) الاقتصاد المعرفي على أنه : الاقتصاد الذي يعتمد مباشرة على انتاج وتوزيع واستخدام المعرفة والمعلومات " ويعرف أيضا بانه : " الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة ، واستخدام العقل البشري كرأس للمال ، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي ، ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال " (الهاشمي والعزاوي ، 2007، 26) ، ويعرفه القرني (2009) بأنه : الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري ، من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير في بيئة تقنية معلوماتية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتدعم وتشجع اكتساب ونشر وإنتاج المعرفة ، في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية . أما الصائغ (2013) تعرفه على أنه " اقتصاد يدور حول الحصول على المعرفة واستخدامها بهدف تحسين الحياة في جميع المجالات ، من خلال استخدام العقل البشري وتوظيف البحث العلمي " ، في حين يعرفه الحمود (2011) بأنه : تعبير يستخدم في معرض الحديث عن الاقتصاد المركز في الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وإنتاجها وتوليدها وإدارتها وتوظيفها ونشرها ، ويعرف أيضا بأنه : " الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة ، والمشاركة فيها ، واستخدامها ، وتوظيفها ، وابتكارها ، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة ، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين ، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتقنية المعلومات والاتصالات ، وعالمية المعرفة ، والتنمية المستدامة بمفهومها التكاملي " (مراد ، 2008) ، ويعرفه كل من Dinmmock &Goh تربويا على أنه : " نظام تربوي هدفه تمكين الأفراد من الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وإنتاجها واستخدامها من أجل تحسين نوعية الحياة الإنسانية " (2011، 219) .

ويمكن القول أيضا إن اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد الذي يعتمد على نشر المعلومات واستثمارها وعلى استخدام الأفكار وتطبيق التكنولوجيا، إضافة الى استخدام القدرات العقلية والبنية التحتية اللازمة، ويتطلب الاقتصاد المبني على

المعرفة نوعا جديدا من التعليم النوعي والتدريب المستمر مدى الحياة في بيئات تعليمية مختلفة رسمية وغير رسمية بعيدة عن الحفظ والاستظهار قادرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (Bank World Group ,2001).

كما ينظر إلى مفهوم الاقتصاد المعرفي على أنه مرادفا للتحول إلى مهارات جديدة عالية الأداء وطريقة عمل مرنة استجابة للضغوط العالمية (Cairney,2002) التي تتطلب التركيز في الاستثمار في الموارد البشرية المتمثلة في القوة العاملة المؤهلة والمتخصصة والمتمكنة من التعامل مع التقنيات الحديثة والمتطورة ، باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي لإنتاج السلع وصناعة الخدمات المعرفية وابتكار المعلومات (الشطناوي،عليمات،2008) ،فتوضح منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001,99) أن مهارات الاقتصاد لمعرفي تشير إلى الكفاءات المكملة للمقررات التعليمية التي يكتسبها العاملون في مجال المعرفة ويتطلبها العمل في ضوء الاقتصاد المعرفي ، وتعرف أيضا على أنها: مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للطلبة التي تمكنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بما يساعدهم على التكيف في مواكبة مجتمع الاقتصاد المعرفي ومواكبة مستجداته وتحدياته (العنزي ، 9،2015).

ولكي يتم الانتقال إلى الاقتصاد المعرفي لابد من التصدي لفجوات المعرفة ، فقد أكد تقرير البنك الدولي عن التنمية في العام 1998 أن المعرفة هي القوة الحاسمة للتنمية ، وأشار التقرير إلى العديد من العوامل التي تعتبر متطلبات أساسية للمجتمعات للتحول إلى الاقتصاد المعرفي منها : وجود بنية تحتية ، ووجود بيئة تشجع التطور والإبداع ، وتهيئة القوى البشرية القادرة على صناعة المعرفة ، وتوظيفها ، والقدرة على التساؤل والربط والتحليل ، والابتكار والتطوير والتركيب ، وتوظيف فاعل للبحث العلمي والتطوير ؛ إضافة الى الاهتمام بتقنية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ، وتحديث البرامج والخطط التعليمية (قاسم،2011) ، كما يتطلب الأمر أعدادا متزايدة من الطلاب ذوي قدرات ومهارات عالية ، قادرين على اكتشاف والمعرفة والمشاركة فيها، وتوليدها وانتاجها، وحسن استثمارها على أرض الواقع ، وهنا يأتي دور التعليم الذي يعد مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية رأس المال البشري ؛ الذي يعد محور العملية التعليمية ؛بما يمكنه من التفاعل الإيجابي مع معطيات العصر . فإذا كان النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الطلاب إعدادا متكاملا من كافة الجوانب، وتزويده بالمعلومات والخبرات التي تؤهله لمواكبة التغيرات المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية ليكونوا أعضاء فاعلين في الاقتصاد العالمي، فيجب أن يؤخذ بالحسبان طبيعة الاقتصاد الذي سيتعايشون معه (Mole bash. 1999).

ويتميز الاقتصاد المعرفي بالعديد من الخصائص التي تميزه عن الاقتصاد التقليدي ، وقد نظر لها المهتمون بمجال اقتصاد المعرفة من منظورات مختلفة ، تبعا لاختلاف اختصاصاتهم وخلفياتهم العلمية والعملية (محمود ، 2016) ، ويمكن تلخيص آرائهم حول خصائص اقتصاد المعرفة في الآتي : (الشمري والليثي ،2008؛ عليان ،2008؛ المحروق ،2009 ؛ ، القرارعة 2013) _ أنه اقتصاد ذو قيمة معرفية زائدة سهلة التنقل ، لا تنضب ولا تتلاشى بسبب استخدامها كما هو الحال في استهلاك السلع والمواد _ أنه اقتصاد عالي الجودة يستهدف التميز، كثيف المعرفة يرتكز على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال المعرفي والفكري ، يتسم بالمرونة والتكيف والتأقلم _ وهو الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الكم الأكبر من القيمة المضافة ، ويعتمد على القوى العاملة المؤهلة والمدربة والمتخصصة في التقنيات الحديثة وتوظيفها توظيفا يتصف بالفعالية لبناء نظام معلوماتي فائق السرعة والدقة والاستجابة _ وهو اقتصاد يهدف إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية وتوظيفها في الإنتاج والبحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية ، يتطور لتلبية احتياجات متغيرة ، ويمتاز بالانفتاح والمنافسة العالمية ؛ إذ لا يوجد حواجز للدخول إلى اقتصاد المعرفة بل هو اقتصاد مفتوح بالكامل _ وهو اقتصاد يملك القدرة على الابتكار وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية جديدة لم تكن الأسواق تعرفها ، ويرتبط بالذكاء وبالقدرة الابتكارية وبالخيال وبالوعي الإدراكي بأهمية الاختراع والمبادرة والمبادأة الذاتية والجماعية لتحقيق ما هو أفضل ، وتفعيل ذلك كله لإنتاج أكبر في الكم وأكثر في جودة الأداء وأفضل في تحقيق الإشباع ، تجدد الحاجة إليه والرغبة والطلب على منتجاته المعرفية التي تدخل في كل نشاط وفي كل عمل وفي كل وظيفة وبشكل متصاعد إلى درجة يمكن القول باستحالة قيام نشاط ما بدون المعرفة ،مما يتطلب تطوير البحث العلمي بجوانبه النظرية والتطبيقية وتوفير المستلزمات للبحث ودعمه ، وتطبيق الجودة الشاملة وإتقان إدارتها والحاجة للتربية المستمرة ، والتدريب المستمر - وأنه اقتصاد شبكي ، واقتصاد رقمي وأنه اقتصاد افتراضي يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بمزايا رئيسة أبرزها : مستوى عال من التعليم والتدريب ، وإعادة التدريب وفق المستجدات ، ودرجة عالية من التمكين ، والحرص على النمو

المهني والتعلم الذاتي المستمر ، والقدرة على التواصل والإبداع ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات ، وإضافة إلى المرونة والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى ، والتعامل مع الحاسوب وتوظيف التنمية بنجاح .

وقد حددت العديد من المؤسسات والمنظمات المهتمة بدراسة مهارات الاقتصاد المعرفي المهارات الواجب تضمينها في منظومة العملية التعليمية للوصول إلى الاقتصاد المعرفي ، فقد حددت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001) مهارات الاقتصاد المعرفي في الآتي : مهارات الاتصال ، ومهارات حل المشكلات ، ومهارة القدرة على العمل ضمن الفريق ، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، بينما حدد البنك الدولي (2003) مجموعة من المهارات التي يتطلب إكسابها للأفراد في ضوء توجهات الاقتصاد العالمي ، وتمثلت في المهارات الفنية ، والمهارات الشخصية ، والمهارات المنهجية ، وتتضمن المهارات الفنية القراءة والكتابة ، واللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم وحل المشكلات والمهارات التحليلية ، بينما تضمنت المهارات الحياتية : مهارات العمل الجماعي والقيادة والاتصال ، وتضمنت المهارات المنهجية : القدرة على التعلم الذاتي لمتابعة التعلم مدى الحياة ، والتصدي للمخاطر والمتغيرات ، في حين أشار كل من (Ivan, Petar& John,2012) إلى أكثر المهارات المطلوبة في السنوات المقبلة تتمثل في مهارات : التفكير النقدي وحل المشكلات ، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، والعمل الجماعي ، والتعاون ، والإبداع والابتكار، والتعامل بفاعلية مع التنوع المعرفي ، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن عملية إنشاء المهارات والمعارف تتحدد بعلاقة تفاعلية يمكن توضيحها في الشكل الآتي :

بينما أشار (Grass,2003)إلى أن هناك ست مهارات أساسية لتطبيق الاقتصاد المعرفي في المراحل التعليمية بالتعليم العام هي : المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة واستخدام الحاسوب ومهارات الاتصال بفاعلية لفظيا وكتابيا ، ومهارات التفكير وحل المشكلات والاستقصاء والبحث العلمي واتخاذ القرار ، ومهارات العمل الجماعي التعاوني مع الآخرين والعمل في مجموعات ، ومهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها ، ومهارات عادات التعلم كالاستقلال وتحمل المسؤولية والابتكار في انتاج المعرفة أو استخدامها أو نشرها ، وحدد (Bates,2014) مهارات الاقتصاد المعرفي في مهارات الاتصال التقليدية كالقراءة والتحدث والكتابة بشكل واضح ومعبر من خلال وسائل الإعلام الاجتماعية ، ومهارة التعلم الذاتي والمسؤولية في نقل المعرفة وعند أداء أي عمل جديد وعدم الاعتماد على الآخرين ، والعمل الجماعي بفاعلية وإيجابية والقدرة على حل المشكلات ؛ بالإضافة إلى مهارات التفكير والمهارات الرقمية القائمة على المعرفة واستخدام التكنولوجيا ، وإدارة المعرفة ، أما عايش فقد قسم المهارات المطلوب من المدارس التركيز عليها إلى جزئيين هما :- الجزء لأول ويشمل : المهارات الأساسية الثلاث (القراءة والكتابة والرياضيات) والجزء الثاني يشمل (كفايات الموارد ، والتعامل مع الآخرين ، وإدارة المعلومات والنظم والتكنلوجيا) . أما (Klingle,2004) ذكر أن مهارات الاقتصاد المعرفي تتضمن المهارات الفنية والمتمثلة في مهارة القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الرقمية، أما المهارات

العامة فتتضمن: تحديد قدرة الفرد على العمل في الاقتصاد المعرفي واشتملت على: المهارات المعرفية، وحل المشكلات، والقدرة على التواصل الفعال والمهارات التنظيمية.

وعلى مستوى الأنظمة التعليمية في بعض دول العالم أصدرت وزارة التربية في ألمانيا مشروعا لبيان الكفايات الأساسية لمهنة التعليم (1990) اشتملت هذه الكفايات على : تنظيم وتطبيق المهارات العملية ومهارات الاتصال والتعاون والمسؤولية والقدرة على العمل وتحمل ضغوطه ، وأشارت نتائج بعض الدراسات في أمريكا إلى أهمية وجود ثلاث مهارات في مختلف المهن وهي : المهارات الأدبية والفكرية والجودة الشخصية ، وهي متطلبات أساسية لتحقيق كفايات عامة هي : تنظيم المعلومات ، وتكنولوجيا الاتصالات ، والصفات الشخصية ، وفي استراليا أصدر مجلس التعليم العام (1991) وثيقة تؤكد على الكفايات التالية : إتقان اللغة والاتصالات والمعرفة العلمية والتكنولوجية ، والمعرفة الحضارية ، ومهارة حل المشكلات . وفي ماليزيا تبنت وزارة التربية والتعليم بناء نظام تعليمي باقتصاد معرفي ذي جودة عالمية يطلق الإمكانات للفرد ويحقق طموحات الأمة الماليزية؛ بغرض بناء ماليزيا كمركز إقليمي للتميز الأكاديمي وتحويل التعليم إلى سلعة تصدير عالية الجودة (القرارعة، 2013). وفي الأردن قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة والذي تم تطبيقه في عام 2003م على مرحلتين انتهت عام 2015م، حيث طمح المشروع بأن يغدو الأردن مركزا لتكنولوجيا المعلومات عن طريق استثمار الموارد البشرية وتمكينها باعتبارها رأس المال المعرفي، وذلك من خلال البدء في إحداث تغيير وتحول في النظام التربوي بالتعليم قبل الجامعي بالأردن لتهيئة خريجين مؤهلين ومزودين بالمعرفة والمهارات والكفايات المطلوبة لمجتمع المعرفة (الزيودي، 2012، 89).

كما أولت المملكة العربية السعودية موضوع التوجه نحو الاقتصاد المعرفي عناية فائقة ، فوضعت العديد من الخطط والاستراتيجيات منها : خطة التنمية التاسعة (2014/2010) التي تبنت هدف التوجه نحو الاقتصاد المعرفي ، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر وينتج المعرفة ، وتأسيس قدرات قادرة على الوصول إلى المعرفة ونقلها وتوليدها وإنتاجها واستثمارها وتوظيفها بصورة إيجابية في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010)، كما تم اعتماد استراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار ؛ والتي تهدف إلى أن تصبح المملكة العربية السعودية بحلول 2022 مجتمعا مبدعا بقيادة كوادر شابة موهوبة ومبدعة ومبتكرة على أعلى مستوى من التعليم والتدريب المتميز بما يدعم التحول الى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة الشاملة (http://archive.aawsat.com)، وفي عام 1432 هـ أطلقت مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام الذي بني على خمس استراتيجيات منها : دعم الابتكار والتميز والتنافس في الممارسات التعليمية ، ودعم العملية التعليمية ، وتمكين إدارات التربية والتعليم والمدارس من توفير فرص للطلاب كافة وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمنافسة (وزارة التعليم، 1432: 16)، كما اطلقت عام 1434 هـ الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو مجتمع المعرفة؛ لضمان استدامة عملية التنمية، وبناء اقتصاد عصري ومنافس ، ينطوي على محتوى معرفي، بعيدا عن الاقتصاد المعتمد على الموارد الطبيعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1434: 11)، ولتحقيق هذا الهدف اطلقت المملكة خطة استشرافية بعيدة المدى تتمثل في الآتي : بحلول عام 2030 تصبح المملكة العربية السعودية مجتمعا معرفيا في ظل اقتصاد قائم على المعرفة والمعلومات متنوع المصادر والإمكانات ، تقوده القدرات البشرية المنتجة للمعلومات والمعرفة والقطاع الخاص . وهذا الأمر يعتمد على أمور عدة منها: إذكاء روح الإبداع والابتكار لدى شرائح طبقات المجتمع من جهة، وعلى القيام بالبحث والتطوير في الجامعات، والهيئات ومؤسسات الإنتاج العامة والخاصة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1434هـ).

ونظرا لأهمية مهارات الاقتصاد المعرفي فقد حرص العديد من الباحثين التربويين بإعداد البحوث والدراسات المتعلقة بمهارات الاقتصاد المعرفي كدراسة البلوشي والمعمري (2020) التي هدفت بناء قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي المتوقع تضمينها في التعليم المدرسي بسلطنة عمان باستخدام أسلوب دلفي وأظهرت النتائج أن مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن يركز عليها التعليم العماني مستقبلا تتوزع على خمس مهارات عامة هي : مهارات المعرفة الأساسية ، مهارات الاتصال ، مهارات الانتاج المعرفي ، المهارات الرقمية ، المهارات المهنية والحياتية ، ودراسة الزميتي (2012) التي هدفت رصد أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحديث التعليم الثانوي العام في مصر بما يواكب مجتمع المعرفة، ومعرفة مدى توافرها في مدارس التعليم الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن التعليم الثانوي في مصر يواجه العديد من المشكلات التي تحول بينه وبين تحقيق

أهدافه التي أنشئ من أجلها ، كما أن عناصر منظومة التعليم الثانوي العام بحاجة إلى تطوير وتحديث يلائم متطلبات اقتصاد المعرفة .

في حين ركزت بعض الدراسات على مدى توافر مهارات الاقتصاد لمعرفي لدى الطلاب كدراسة رمضان (2015) التي هدفت التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم ، وتم تحقيق الهدف باستخدام المنهج الوصفي المسحي ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، بينما كانت درجة التوافر للمهارات كبيرة من وجهة نظر الطلاب ، وجاء محوري مهارات التعاون والعمل الجماعي ومهارات التعامل بفاعلية في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب من وجهة نظر عينة الدراسة ، في حين هدفت دراسة العبد اللات (2009) التعرف على درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات التكنولوجية اللازمة لتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يمتلكون المهارات التكنولوجية اللازمة لتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة .

وعلى مستوى المناهج هدفت دراسة العنزي (2015) معرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الرياضيات للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية والمهارات اللازم توافرها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على ستة وخمسون مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسة هي : المعرفي ، التكنولوجي ، الاتصال ، النمو العقلي ، الاجتماعي ، الاقتصادي العالمي والمحلي ، التقويم ، واظهرت نتائجها وجود قصور وتدني في أربعة مجالات هي : مجال التكنولوجيا والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي العالمي والمحلي ، في حين هدفت دراسة القرارعة (2013) استقصاء مهارات الاقتصاد في كتاب الكيمياء للصف الثانوي العلمي ودرجة امتلاك المعلمين لها ، وأشارت النتائج إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكمياء كانت مرتفعة ، أما فيما يتعلق بمهارات الاقتصاد المعرفي التي يمتلكها المعلمون فكان تقديرها بصورة عامة بدرجة متوسطة ، واستهدفت القيسي (2011) استقصاء ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية بمشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية والملامح التي ينبغي تضمينها فيه، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وقد صنف ملامح الاقتصاد المعرفي إلى سبعة مجالات رئيسة هي : التكنولوجيا، الاتصال، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو العقلي، والاقتصادي والوطني ، وقد توصلت الدراسة إلى أن ملامح الاقتصاد المعرفي جاء في المرتبة الأولى بتكرار بلغ قدره (949) ، أما مجال النمو العقلي جاء في المرتبة الرابعة فقد بلغت تكراراته (512) يليه المجال الاقتصادي فالتكنولوجي ، واستهدفت دراسة البنا وجلال(2010) استقصاء مدى توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الأردن ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين أحدهما لتحليل المحتوى ، والأخرى لتحديد وجهات نظر المعلمين ، وأظهرت النتائج أن المجالات الواردة في الكتاب هي : التمارين والمسائل ، والأمثلة ، والتدريبات ، والمراجعة ، والاختبار الذاتي وهذه النتائج تطابق وجهة نظر المعلمين .

كما اهتمت بعض الدراسات بمستوى معرفة المعلمين بمهارات الاقتصاد المعرفي ودورهم في تنميتها لدى المتعلمين كدراسة الرشيد (2015) هدفت إلى إعداد قائمة بمعايير تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية ، وتحديد مستوى الممارسات في ضوء هذه المعايير باستخدام بطاقة الملاحظة التي أشارت نتائجها بعد تحليلها إلى أن مستوى ممارسات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي بشكل عام يعد عاليا ولكنها لم تصل إلى درجة الاتقان ، كما جاءت ممارسات المعلمين لدورهم وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة ، وقد هدفت دراسة الخالدي (2013) الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي كانت متدنية في مجال التقويم والوسائل التعليمية ، ومتوسطة في مجال الإدارة الصفية ، ومرتفعة في مجال التخطيط للتدريس ، أما دراسة مصطفى والكيلاني (2011) هدفت التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم ، وقد تم تحقيق الهدف باستخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة ، في حين استهدف(Bonal& Rambla,2003) معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي على عينة الدراسة التي تكونت من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة كأدوات بحث بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة ، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظرا لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم ، ولعدم قيام المسئولين ببيان طبيعة دور المعلم الجديد في ظل الاقتصاد المعرفي الأمر الذي أدى إلى عدم استخدامهم لأي من الاستراتيجيات الحديثة.

وفي نهاية كل ما تقدم من دراسات وأبحاث وتقارير صادرة عن المنظمات والهيئات والمؤسسات المهتمة بمهارات الاقتصاد المعرفي ؛ إضافة إلى جهود بعض الأنظمة التعليمية في بعض دول العالم في مجال التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في أنظمتها التعليمية وجهود الباحثين التربويين ، تبين أن مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي إكسابها للمتعلمين تتضمن المهارات الثلاث الأساسية (3Rs) القراءة Reading والكتابة Writing والرياضيات Arithmetic ؛ إلا أنها لم تعد وحدها تكفي على الرغم من ضرورتها لكل فرد ليكون لديه الفرصة لتطوير القدرة على القراءة والكتابة واستخدام الرياضيات في المستوى المطلوب ومن ثم يستطيع العمل ، والنقص في هذه المهارات يؤثر على مركز الفرد في التوظيف وعلى قدرته على التعلم واستمراريته في اكتساب المهارات الجديدة والمتجددة، ومن ثم يقف حائلا بينه وبين مواكبة العصر ؛ بل يتعدى الأمر إلى عدم قدرته على المساهمة في المشاركة الفاعلة في النمو والإنتاجية الاقتصادية في البلاد (Janssens,Jos,2002,29) ، هذه المهارات الثلاث للتعليم بحاجة الى مهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين وتسمى 7Cs ؛ حيث تبدأ كلماتها كلها في اللغة الإنجليزية بحرف (C) وهي : التفكير الناقد، الإبداع ، المشاركة ، الوعي بتعدد الثقافات ، الاتصال ، الحوسبة ، المهنة والاعتماد على الذات وبتجميع كل من 3Rs مع 7Cs فإنها تنتج مهارات الاقتصاد المعرفي (Trilling,Bernie,2005 ,1) .

جدول (1) مهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين

المهارة	عناصر المهارة
3Rsالمهارات الثلاث	
Reading	التمكن من مهارة القراءة والفهم والوعي بالكلمات والرموز
Writing	التمكن من مهارة الكتابة بعبارات واضحة
Arithmetic	التمكن من العمليات الحسابية المختلفة
7Csالمهارات السبع	
Critical thinking and doing	التمكن من حل المشكلات ،البحث، التحليل وإدارة المشروعات
Creativity	التمكن من ابتكار معرفة جديدة وتصميم حلول
Collaboration	التمكن من التعاون ، والبناء المجتمعي
Cross-Cultural Understanding	التمكن من التنوع المعرفي والثقافي
Communication	التمكن من صياغة الرسائل واستخدام الوسائل بفاعلية
Computing	التمكن من الاستخدام الفعال لأدوات المعرفة والمعلومات الإلكترونية
Career & Leaning Self reliance	التمكن المهني من إدارة التغيير ، والاعتماد على الذات لتحقيق تعلم مدى الحياة

SOURCE: Trilling, Bernie: Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning – With ICT, California, 2005

http:// www.techleaning .com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1-2

يوضح الجدول أعلاه المهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها الأفراد حتى يستطيعوا إحراز التقدم والنجاح في التعليم والعمل وهي مرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا والرياضيات وهي ما يطلق علي(STEM) ، بالإضافة الى الكفايات الناعمة اللازمة للنجاح المهني والشخصي وهي : أن يتعلم كيف يتعلم ، مهارات القيادة والعمل الجماعي ،ومهارات الاتصال ، مهارات حل المشكلات ، ومهارات المرونة والقدرة على التكيف ، ومهارات التعامل مع الآخرين

، ومهارات التفكير الناقد ، ومهارة التحفيز والإبداع ، ومتابعة التعلم مدى الحياة ، هذه الكفايات تمكن الأفراد من العمل بفاعلية أكبر في عصر اقتصاد المعرفة (البنك الدولي ، 2008)

هذه المهارات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض وكل كفاية تدعم الأخرى، فمهارات اللغة والقراءة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعتبر أساسية وضرورية للتعلم ولدعم مهارات تعلم كيف تتعلم، وتظهر هذه المهارات في إطار عام من المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يتميز بها الفرد مثل: التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والمبادرة والقدرة على لعب الأدوار المختلفة والعمل في فريق (جمال الدين ،2013).

وقد لخصت بعض الدراسات والأبحاث صفات المتعلم في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي في الآتي (محمد، 2007؛ اندراوس، 2009؛ عبد الشافي، 2013؛ زايد، 2013):

لديه وعي بقيمة المعرفة وتداولها ، يستطيع تطبيق ما تعلمه وقادر على التعامل مع تحديات الواقع والتكيف مع المتغيرات ، قادر على إعادة إنتاج المعرفة ونشرها والدعوة إلى الاستفادة منها وحسن توظيفها في المواقف التعليمية ، يمتلك مهارات التفكير الناقد حول المعلومات وحل المشكلات والتواصل والتعاون ، لديه القدرة على التعبير عن رأيه شفاهه وكتابة في إيجاز دقيق غير مخل بالمعنى ، قادر على العمل في فريق متنوع المعارف والمهارات من أجل التحديث والتطوير والإبداع ، يمتلك مهارات التفكير والتخطيط ولديه القدرة على المبادرة في صنع القرارات ، يمتلك مهارات استخدام الحاسوب والانترنت في العملية التعليمية ومهارات القراءة والبحث العلمي ، لديه رؤية علمية واعية للواقع ومتطلعة للمستقبل والعمل من أجلها بتوظيف المعرفة توظيفا إيجابيا وتفعيل الإمكانات الراهنة ، متسلح بالوعي والمعرفة ، لديه قدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال وحسن استخدامها وتوظيفها من خلال رصيده القيمي الذي تأسس عليه في ظل وعيه بأبعاد هويته الإسلامية ، يقدر قيمة الوقت ويسعى لاستثماره في البحث والتعلم وتوليد المعرفة ، لديه وعي بقيمة التفاعل العلمي والفكري الإنساني وأهميته في انتاج المعرفة والأفكار تجاه قضية ما ، لديه الرغبة في امتلاك أسس العلم والتكنولوجيا ومواصلة رحلته العلمية بنجاح باستخدامه للتطورات العلمية والتكنولوجية بما يحقق المزيد من التقدم له ولأمته ، يمتلك خيالا علميا لارتياد عالم أكثر حرية وثراء في الممكنات حيث تدفق الأفكار ونماء العلم بطرق غير مسبوقة ، لديه القدرة على المشاركة الفاعلة والحوار الهادف البناء ، لديه القدرة على تحديد المعلومات ، وجمعها ، وتحليلها ، وتنظيمها ، وعرضها.

ولتحقيق هذه السمات لدى المتعلم يجب أن تبنى أهداف المناهج الدراسية ومحتواها في ضوء مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، والاستقصاء، كما أن تحقيق اكتساب الطلاب للمهارات اللازمة لمواكبة التحولات المعاصرة يعد أمرا حاسما في تشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية. كذلك فإن اكتسابهم لمفاهيم الثقافة العلمية يزيد من قدراتهم على الحفاظ على صحتهم والتعامل بإيجابية مع البيئة التي يعيشون بها ويدعم من إمكانية استغلال قدراتهم في تنمية المجتمع (غانم، 2007).

إن تمكين المتعلم من اتقان وممارسة مهارات الاقتصاد المعرفي يتطلب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية ، إلا أن المعلم والمنهاج هما الأكثر تأثيرا ، فمن جهة المعلم ، يشكل المعلم أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية وفي تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وهو المفتاح الرئيس الذي يسمح لمؤسسات التعليم العام أن تصل لأهدافها؛ كونه قائد العملية التعليمية ، فالمعلم وفق نظرة علماء التنمية البشرية يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال دوره في بناء رأس المال الفكري والمعرفي ، فكلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية للطلاب ، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ، ومن ثم ارتفع مستوى الانتاج العام في المجتمع ، والذي بدوره ينعكس على زيادة دخل أفراد المجتمع وتحقق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية لهم (القرني ، 2009) .

وتأسيسا على ما سبق يمكن تلخيص بعض أداور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في الآتي (الأحمدي، 2014؛ قناديلي ،2012؛ الحر، 2001؛ محمود، 2016):

مساعدة الطلاب على تنظيم معارفهم والربط بين الخبرات التي تبدو غير مترابطة ، مساعدة المتعلمين على الوصول إلى المعرفة واكتشاف المبادئ وكأنهم يكتشفونها للمرة الأولى ، تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لإكساب المتعلمين مهارات التواصل والتعلم التعاوني والتعامل معهم كشركاء فعليين في عملية التعلم والتعليم ، أن يتحول دوره من مصدر المعرفة إلى دور منشط عملية التعلم ، حيث يقوم بتشجيع المتعلمين على التعلم وتوجيه عملية التعلم وإيجاد بيئة تساعد على التعلم ، تنمية المهارات العقلية العليا للمتعلمين كالفهم، والتطبيق ، والاستنتاج ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ،

والتصنيف ، والتنبؤ والاستنتاج ؛ وذلك لأنها ضرورية في اكسابهم قدرات التعامل مع ثورة المعرفة في ظل تطور المعلوماتية ، وتزويدهم بطرق التعلم الحديثة ، ومساعدتهم على توظيف ثورة المعلومات في توليد وانتاج المعرفة ، وتنمية قدراتهم على التفكير بأشكاله المختلفة كالتفكير الناقد ، والتفكير الابتكاري ، والتفكير الإبداعي ، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل مع الآخرين ، الابتعاد عن المنحنى التلقيني ، والانتقال الى المنحنى الاستقصائي أو البنائي الذي ينصب على تعليم المتعلمين كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الالكترونية وتحويل المفاهيم النظرية إلى مجال للتطبيق في استخدام تكنولوجيا المعلومات من خلال استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي والتعليم عن بعد، وبذلك يصبح المتعلم لديه القدرة على جمع المعلومات وتبويبها ومقارنتها وتحليلها وتطبيقها في الميدان العلمي ويكون بذلك دور المعلم هو : موجه ومرشد ومنظم ومخطط للعملية التعليمية ، تربية المتعلمين تربية ناقدة ومبدعة في الوقت ذاته ،تنمية قدراتهم على ابتكار الحلول والأساليب الجديدة والقدرة على حل المشكلات ، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من التعلم الذاتي والتعليم المستمر، تعليم الطلاب كيفية الاستجابة للتغيير ومبادئ الحوار والاتصال ، إعدادهم للدخول في مضمار التكنولوجيا المتقدمة ، ومساعدتهم على اختيار المراجع والمصادر وتصميم الجداول الإحصائية والرسومات البيانية ، دوره كوسيط بين الطلاب ومصادر المعرفة ، ومساعدتهم على إتقان استخدام التقنية الحديثة كالحاسب وتطبيقاته ، إدارة مصادر المعرفة بتعليم طرق واستراتيجيات البحث في قواعد المعلومات والبيانات المفتوحة وغيرها ، وتدريب الطلاب على كيفية توظيف المعارف في المواقف المختلفة التي يوجهها في حياته اليومية، وتهيئتهم لعالم الغد وترغيبهم في العلم والتعلم.

مشكلة واسئلة الدراسة:

وتأسيسا على ما تقدم فمن الملاحظ أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها الدول العربية في تطوير أنظمتها التربوية لمواكبة اقتصاد المعرفة ، إلا أن تقرير اليونسكو عام (2004) وضح عمق الفجوة بين ما حققته الدول العربية على مستوى إعداد وتأهيل مخرجات التعليم ومثيلاتها من دول شرق أسيا :ككوريا الجنوبية ، وماليزيا مما يشير لضعف مخرجات التعليم العام في الدول العربية، وضعف قدرتها على المنافسة على مستوى الناتج الاقتصادي المحلي ، أما تقرير البنك الدولي عام (2008) أشار إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي ، وبين ما تحتاجه المنطقة ؛ لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية ، وإلى وجود الكثير من المشكلات وجوانب القصور في التعليم :كعدم المؤامة بين مخرجات التعليم الثانوي واحتياجات سوق العمل ، وتدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم الثانوي ، وضعف إعداد الطلبة لمواصلة التعليم الجامعي على الوجه الأمثل (القرارعة ، 2013، 8). كما أشار التقرير الثاني للتنمية الإنسانية العربية عام (2003) إلى أن الأمل في منهجيات الإصلاح التقليدية في الدول العربية ضئيل لن تثمر ما لم يتم الاعتماد على منهجيات إصلاح حقيقية وواقعية تلبي حاجاتها الحالية والمستقبلية وتعزز العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي (العبيدي، 2004)، وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن النظام التربوي التقليدي عجز عن الاستجابة لتحديات المرحلة فهو نظام خطي يلائم العصر الصناعي ؛ فالطلاب يدرسون الشيء نفسه في الوقت نفسه بما يشبه خط التجميع في المصنع ، والمعرفة في هذا النظام ضعيفة هشة مجزأة لا ترتبط بالواقع ، ونتاجها حافزا ضعيفا للتعلم ، ومن الصعب نقله للمواقف الحياتية (محمود، 2016).

كما ظهرت دعوات عامة للإجابة عن مدى جاهزية الدول العربية لمحاكاة متطلبات اقتصاد المعرفة Knowledge ، فقد أشار تقرير البنك الدولي بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة عام (2013) إلى أن الانخراط في نموذج اقتصاد المعرفة يتطلب من الدول العربية تنفيذ عدد من الإصلاحات الرئيسة في مختلف القطاعات من أهمها أيد عاملة أكثر مهارة ، وتحسين القدرة على الابتكار والبحث ، وتوسيع نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها (رمضان، 2015)، وفي هذا السياق يشير Gee (2004) أن عصر اقتصاد المعرفة جعلت الفرد يتعلم بطرق جديدة ومبتكرة لأهداف مستقبلية مما يدعو المدرسة والمعلمين أن يتفاعلوا بإيجابية مع هذه الحقيقة ؛ بمعنى أن يسعى الفرد لتطوير قدراته وتنمية مهاراته وخبراته لتهيئة نفسه لفرص جديدة ، ويضيف كلا من (Edward & Usher, 2008) أن التحولات العالمية التي يشهدها العالم حاليا تتطلب تطوير مهارات وتجارب ومعارف جديدة للفرد ، مما يقتضي معه أن يقوم المعلم بدورا مهما في هذا الصدد.

كما أكدت بعض الدراسات (محمد، 2007)، على ضرورة تسلح الفرد المتخرج من أي نظام تعليمي بعدد من المقومات منها: الاهتمام بالحصول على المعرفة من مصادرها الأولية، وإنتاجها من خلال مصادر بشرية أو إلكترونية، ونشرها

والدعوة إلى الانتفاع بها، والقدرة على التواصل مع الآخرين والعمل في فريق إضافة إلى عدد من الكفايات التعليمية؛ التي لابد أن يكتسبها الطالب منها: القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ليتمكن من مواكبة عصر اقتصاد المعرفة

وعلى الرغم من أهمية التعليم في تدعيم متطلبات الاقتصاد المعرفي إلا أن نتائج بعض الدراسات بينت أنه دوره دون المستوى المطلوب لهذه المرحلة؛ فقد أشارت نتائج الغامدي (1420) أن تخصصات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لا تتوافق ومتطلبات سوق العمل، ولا تعمل لإعداد الطالب للعمل بميادين الحياة المختلفة. كما أكدت دراسة الزميتي (2011) أن عناصر منظومة التعليم الثانوي العام في مصر يواجه العديد من المشكلات في تحقيق أهدافه، وهو بحاجة إلى تحديث وتطوير بما يلائم متطلبات عصر اقتصاد المعرفة. كما توصلت دراسة رمضان (2014) إلى أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. في حين أكدت دراسة المركز الوطني لتنمية القوى البشرية (2010) إلى أن الطلبة لا يملكون المهارات العلمية والرياضية بدرجة كافية، كما يعانون من ضعف في مهارات التفكير العلمي المطلوبة لهذه المرحلة

وبالنظر إلى سعي مؤسسات التعليم العام لتحقيق أهداف الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام ؛ فعلى المعلم تبني أدوارا تسهم في تنمية الثروة البشرية بما يتوافق مع عالم المعلوماتية ، وتنمية عقولها وقدراتها على التفكير العلمي والتفكير النقدي والابتكاري والإبداعي ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي لم تجد الباحثة على _ حد علمها _ دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية ، على الرغم من أهمية ذلك ؛ إذ أنها تمثل أحد معايير مدرسة المستقبل.

وإدراكا للدور التنموي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم العام في كافة الأنظمة التعليمي بالعالم ، وتأكيدا على أهمية وظيفة المعلم التعليمية في إعداد رأس المال البشري وفق متطلبات عصر اقتصاد المعرفة جاءت الدراسة الحالية ؛ استجابة لتوصية بعض الدراسات ؛ حيث أوصت دراسة رمضان (2014) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية في مجال إكساب مهارات الاقتصاد المعرفي للطلاب ، كما أنها استجابة لتوصيات أبحاث مؤتمر دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي الذي عقد في جامعة جرش عام (2009) ، ومؤتمر مجتمع المعرفة : "التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربية حاضرا " والذي عقد بجامعة السلطان قابوس (2007) وغيرها من المؤتمرات . وبناء على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما مهارات الاقتصاد المعرفي المطلوب إكسابها للمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة؟

2- ما دور المعلم في إكساب المتعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي؟

3- ما التصور المقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى لمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على مهارات الاقتصاد المعرفي المطلوب إكسابها للمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة، وبيان توضيح دور المعلم في إكساب المتعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي، وبناء تصور مقترح لتطوير دوره في تنمية المهارات لدى المتعلمين.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة تصورا مستقبليا لما ينبغي أن يكون عليه دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة، وبالتالي يمكن أن تساعد الجهات المسؤولة عن التخطيط وتطوير التعليم العام في الأنظمة التعليمية، وذلك من خلال ومن ثم وضع الخطط اللازمة بتعريف المعلم بدوره اللازم لتنمية المهارات لدى المتعلمين، وتدريبهم للقيام والتمكن من تلك المهارات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب إكسابها للمتعلمين من خلال الأدب النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة المهارات ومن خلال أدبيات الدراسة ومعرفة دور المعلم في إكسابها للمتعلمين، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الاقتصاد المعرفي: تتبنى الدراسة الحالية تعريف العنزي (2015) لمهارات الاقتصاد المعرفي بأنها" مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للطلبة التي تمكنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بما يساعدهم على التكيف في مواكبة مجتمع الاقتصاد المعرفي ومواكبة مستجداته وتحدياته.

منهج الدراسة: طبيعة الدراسة تفرض استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتحليله وتفسيره، إضافة إلى محاولة استشراف المستقبل.

وفقا لما سبق أن انتهت إليه هذه الدراسة، يمكن القول إنه في ضوء التحولات العالمية المعاصرة والتقدم العلمي والانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي وسرعة وسائل الاتصالات، وفي ضوء ملامح النظام التعليمي الجديد وأهداف التعليم في ضوء عصر اقتصاد المعرفة، أنه لابد من إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين؛ وذلك لضمان امتلاكه لمهارات الاقتصاد المعرفي؛ ليتسنى له من إكسابها للمتعلمين.

منطلقات التصور المقترح

أ ـ ضرورة امتلاك المعلم لمتطلبات المهنة التي تتماشى مع سمات هذا العصر، عصر التغيير والتطوير.

ب - وجود حاجة ملحة للارتقاء بدور المعلم بما يتوافق مع متطلبات المرحلة يعيشها العالم من تحولات وتطورات معلوماتية، تكنولوجية، رقمية.

التراكم المعرفي الهائل وظهور اقتصاديات السوق.

ج - الحاجة إلى تكامل الأدوار بين وزارت التعليم وإدارات التعليم والجامعات ومراكز التدريب فيها وخارجها من أجل تأهيل وتدريب المعلمين وفق أدوارهم المأمولة لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة.

د - نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي أكدت أن هناك قصور في امتلاك بعض المعلمين والمتعلمين لمهارات اقتصاد المعرفة.

2- أهداف التصور المقترح

هدف التصور المقترح إلى:

أ- إكساب المعلمين مهارات اقتصاد المعرفة من خلال إعدادهم وفق متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

ب -تطوير النظم التعليمية والتدريبية بكليات التربية بالجامعات؛ لضمان تخريج معلمين قادرين على مواكبة عصر اقتصاد المعرفة في عملية التعليم والتعلم.

ج -التأكيد على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

3- أسس التصور المقترح

يقوم التصور على أساس أن تحقيق أهداف التعليم في ضوء اقتصاد المعرفة لن تتأتى إلا من خلال إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم ؛ لذا على منظمات إعادة التشكيل المهني لمعلم عصر اقتصاد المعرفة بالشراكة مع كليات التربية في الجامعات ومراكز التدريب داخل الجامعات وخارجها أن تتيح فرص إعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ؛ حتى يتمكنوا من تحقيق أهداف التربية التي أفرزتها التحولات العلمية والتكنولوجية والمساهمة الفعالة في تحقيق رؤية المجتمعات المستقبلية بتزويد المجتمع بقدرات علمية مؤهلة للقيام بدورها في التنمية المستدامة في المجتمع .

4- مكونات التصور المقترح وآليات تحقيقه

يتكون التصور المقترح من المحور التالي:

1- إعداد وتكوين المعلمين بما يتواكب مع عصر اقتصاد المعرفة.

2- إعداد كوادر من المعلمين المدربين تدريبا عاليا في مجال متطلبات اقتصاد المعرفة.

3ـ إكساب المعلمين ثقافة اقتصاد المعرفة، ومهاراته، ومتطلباته حتى يتمكن من القيام بأدواره بفاعلية في تنمية الطالب عقليا وفق متطلبات اقتصاد المعرفة.

وتحقيق ذلك يتم عن طريق الآليات التالية:

أ. أن تتخلص كليات التربية بالجامعات من دورها التقليدي في إعداد المعلمين، والعمل على مراعاة التحولات والتطورات المعاصرة كثورة المعلومات والرقمية والتكنولوجية، والعمل على سد الفجوة بين ما تقدمه من برامج وبين الواقع التعليمي

ب - أن تتنوع جوانب إعداد المعلم فلا تقتصر على النظريات والمعارف، وإنما لابد أن تشمل المهارات والاتجاهات والجمع بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب التطبيقية التي يحتاجها عصر اقتصاد المعرفة، على أن تكون فترة التطبيق كافية أثناء سنوات الإعداد

ج - أن تتضمن برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات برامج تعليمية وتدريبية مهنية تهدف إلى إكساب المعلم ثقافة اقتصاد المعرفة، ومتطلباته ومهاراته، وتعزيز مفهوم دوره المستقبلي في ضوء اقتصاد المعرفة

د - أن تتضمن جميع البرامج التعليمية التي تقدمها كليات التربية بالجامعات السعودية مهارات القرن الحادي والعشرين والتي حددتها منظمة التعلم والقياس (ATC 21s) وتتلخص في الفئات التالية (عبد الشافي، 2013):

1- طرق التفكير (الإبداع والتجديد، التفكير الناقد، حل المشكلات، صنع القرار)

2- طرق العمل (الاتصال، المشاركة).

3- وسائل العمل (محو الأمية المعلوماتية، محو أمية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات).

4- العيش في العالم (المواطنة المحلية والعالمية، الحياة والمهنة، المسئولية الفردية والاجتماعية وتشمل: الوعي الثقافي والكفايات).

هـ - أن تسعى وزارات التعليم بالتعاون مع كليات التربية ومراكز التدريب بالجامعات وفي المجتمع لإجراء شراكات من خلال الوقوف على احتياجاته المعلمين التدريبية، والعمل على رفع كفاءتهم وقدراتهم الأكاديمية المهنية والعلمية والثقافية؛ لمواكبة المستجدات في استراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم وحسن توظيفها في الموقف التعليمي، ومهارات اقتصاد المعرفة، مع التأكيد على ضرورة رفع مستوى البرامج التدريبية لجذب المعلمين لحضورها والتفاعل معها والاستفادة من مضامينها.

و - تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع عصر اقتصاد المعرفة بحيث يعتمد المنهج المحوري وأن يبنى بطريقة وظيفية يراعى عند بنائها طبيعة المادة وخصائص المتعلم، والجمع بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب التطبيقية، وأن يضم مهارات اقتصاد العصر ومتطلباته لضمان تهيئة الطلاب للتحولات والتغيرات الحالية والمستقبلية والتكيف معها (الهاشمي، والعزاوي، 2007).

ز - أن يتفهم المعلم لأدواره في اقتصاد المعرفة منها (محمود، 2016):

1- دوره كوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة.

2- دوره في تجسيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.

3- دوره كمقوم لأداء الطلاب، ولخدمة البيئة والمجتمع المحلي والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع

4- دوره كمستخدم جيد للتكنولوجيا في تيسير عملية التعلم، وكموجه في التعلم التعاوني، وكمرشد في التفكير النقدي والتفكير الإبداعي الابتكاري.

5- دوره كمرشد تربوي للطلاب

كما ينبغي عليه أن يعمل جاهدا لتطوير قدراته ومهاراته ليصل إلى مرتبة معلم متميز ملهم.

ز - أن تعمل وزارات التعليم على توفير الميزانيات اللازمة لتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مدارس التعليم العام، وتوفير نقطة الاتصال بالأنترنت داخل الفصول الدراسية، وتدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها توظيفا فاعلا في العملية التعليمية.

ح - تمكين المعلمين من حضور المؤتمرات الدولية والمحلية ذات الصلة بمجال مهارات اقتصاد المعرفة والمشاركة فيها.

ط - إنشاء مكتبة إلكترونية تحتوي على كافة الأبحاث والمراجع في مجال مهارات اقتصاد المعرفة ومتطلباتها، وأدوار المعلم المستقبلية في ضوء اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال عقد اتفاقيات مع بعض المكتبات الرقمية الدولية، مع إتاحة الفرصة للمعلمين الدخول إليها من المنزل؛ ليتسنى له تطوير ذاته بذاته في هذا المجال.

ي - على لجنة التطوير التربوي بوزارات التعليم تحديد خصائص المعلم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وتزويد كليات التربية بالجامعات بتلك الخصائص لتأهيل المعلمين وفقها، وتزويد مراكز التدريب في كليات التربية بالجامعات

والقطاع الخاص بتلك الخصائص من أجل إعداد برامج تدريبية لتجديد تدريب المعلمين وإعادة تأهيلهم بما يتوافق مع متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

ك - أن تبنى أهداف المقررات الدراسية لكافة التخصصات العلمية والنظرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، لضمان اكتساب الطلاب لتلك المهارات اللازمة التي تعد أمرا حاسما في تشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية، كما أن اكتسابهم لمفاهيم الثقافة العلمية والمعرفية يزيد من قدراتهم على الحفاظ على صحتهم والتعامل بإيجابية مع البيئة التي يعيشون فيها، ويدعم من إمكانية استغلال قدراتهم في تنمية المجتمع (غانم ،2007).

5- معوقات تنفيذ التصور

أ - غياب الرؤية الحقيقية لمتطلبات اقتصاد المعرفة ومهاراته لدى الكثير من المعلمين.

ب - مقاومة بعض المعلمين للتغيير والتطوير؛ لأن ذلك يتطلب منه تطوير ذاته وقدراته ومهاراته وطرق تدريسه التقليدية النمطية التي اعتاد عليها سنوات عدة.

ج - المباني المدرسية المستأجرة.

د - ضعف الموارد والمخصصات المالية المخصصة لتجهيز المدارس بوسائل تكنولوجيا المعلومات.

6_ مقترحات للتغلب على تلك المعوقات.

أ_ تبني بعض المعلمين المتميزين في مجال مهارات اقتصاد المعرفة لمجموعة من المعلمين في كل مدرسة من أجل تثقيفهم بموضوع اقتصاد المعرفة ومتطلباته ومهاراته.

ب - ولحل مشكلة ضعف الموارد المخصصة لتجهيز المدارس في الوقت الحالي يمكن للوزارات توطين تكنولوجيا التعليم داخل كافة الفصول الدراسية بتجهيز فصل في كل مدرسة يكون بمثابة مركز للمعرفة مجهزة بوسائل التقنية الحديثة (أجهزة الحاسوب، الداتا شو، نقطة اتصال بالأنترنت ... الخ).

ج - تعزيز مبدأ التشجيع للمعلم المتميز والمبدع والمبتكر، ومبدأ المحاسبية للمعلم المقصر الذي نصت عليه الاستراتيجية، وتنفيذ خطة ربط العلاوة السنوية بمستوى كفاءة المعلم وتميزه وحضوره للدورات التدريبية.

أن تفعيل التصور المقترح قد يساعد المعلمين على القيام بأدوارهم المطلوبة في ظل التحولات العالمية المعاصرة، مما ينعكس إيجابا على المتعلمين وإعدادهم إعدادا جيدا لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة وإعدادهم للدراسة الجامعية، والحياة العملية، والقيام بدورهم الإيجابي في تنمية المجتمع ومواجهة تحدياته التنموية.

توصيات الدراسة:

في ضوء أهداف ونتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1- استفادة وزارة التعليم من التصور المقترح في العمل على تطوير أداء المعلم بما يتواكب مع عصر اقتصاد المعرفة.

2- على المعلمين استيعاب الأدوار التي ينبغي أن يقوموا بها في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين التي تضمنها التصور المقترح.

3- ضرورة وضع معايير لوصف مهارات الاقتصاد المعرفي، فقد يكون لدى المعلم علم بتلك المهارات، ولكن لا يمتلك معايير تطبيقها وبالتالي لا يتمكن من تطوير الطرق والأساليب المناسبة لتحقيقها.

4- على المعلمين الاشتراك في الشبكات العالمية للتدريب المهني في مجال الكفايات والمهارات والاستفادة من خبراتهم في طرق وأساليب تحقيق المهارات لدى المتعلمين.

5- على مراكز البحوث العلمية في وزارة التعليم والجامعات السعودية تشجيع البحوث العلمية في مجال الدراسة الحالية.

المقترحات:

1- إجراء دراسة ميدانية لمعرفة درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميهم.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأحمدي، آلاء منصور (2014). الأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس وسبل الارتقاء بها لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة (رسالة ماجستير غير منشورة). مكة المكرمة جامعة أم القرى.
- الأغا، صهيب (2013). متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر القيادات الجامعية في فلسطين، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 5، 37-62
- أندروس، تيسير (2009). نحو تعليم جامعي مدرسي مبني على الاقتصاد المعرفي دراسة نظرية. المؤتمر العلمي الثاني "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي ". الأردن: جامعة جرش الأهلية.
- البنا، محمد وجلال، خالد. (2010). مدى تضمين كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي، ورقة عمل قدمت في مؤتمر المناهج الأول المنعقد في الأردن، أبريل 2010.
- البلوشي، جليلة والمعمري، سيف (2020) مهارات الاقتصاد المعرفي المتوقع تضمينها في التعليم المدرسي بسلطنة عمان: دراسة علمية بأسلوب دلقاي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، م 14، ع2، 229-249
- تقرير التنمية الإنسانية العربية. (2003). "نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، عمّان: الأردن، تاريخ الاطلاع: 28 اغسطس 2018، الموقع: http:// www.un.org/Arabic/esa
- تيم، أميرة (2008). الممارسات الإشراقية الواجب توافرها في ظل الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الرياضيات (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية. الأردن.
- الحمود، عمر حمدو. (2011). اقتصاد المعرفة وتحديات التعليم العربي، الرياض: - دار عالم الكتب.
- جمال الدين، نادية. (2013). الإنسان والتعليم والبحث التربوي في الزمان الرقمي، القاهرة، الزعيم للخدمات المكتبية. (من أجلك نكتب رسائل تربوية، رقم 1)
- الخالدي، جمال (2013). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (1)، 187-159.
- الرشيد، منيرة (2015). تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على اقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 27 (2)، 203-228
- رمضان، عصام جابر. (2015). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م11 (2)، 219- 237
- الزميتي، أحمد فاروق. (2012). تحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ـ دراسة مستقبلية _ رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش.
- زايد، أميرة عبد السلام. (2013). قيم الانتماء الثقافي والعلمي لدى طلبة الجامعات في ضوء متغيرات العصر " دراسة ميدانية "، *مجلة العلوم التربوية*، (ع3)، كلية التربية، جامعة القاهرة: القاهرة.
- الزيودي، ماجد. (2012). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ع5 ، 83-107 .
- الشناوي، نواف وعليمات، صالح. (2008). مدى تحقيق برامج دبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 5(3). 35-61.
- الشمري، هاشم والليثي، ناديا. (2008). الاقتصاد المعرفي. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الصائغ، نجاة محمد (2013). دور اقتصاد المعرفة في تطوير الجامعات السعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤساء الأقسام، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،2* (9)، 841- 860.
- العبد اللات، منتهى (2009). درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات التكنولوجية اللازمة لتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان.

- العنزي، نوال (2015). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب رياضيات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- عليان، ربحي مصطفى. (2008). إدارة المعرفة. ط1. الأردن: دار الصفاء.
- عبد الشافي، دينا حسن. (2013) المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة (تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحادي والعشرين). *مجلة العلوم التربوية*، ع 2، جامعة القاهرة، القاهرة.
- عليان، ربحي مصطفى. (2008). إدارة المعرفة. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عبد العزيز. (1420). التخطيط لزيادة إسهام التعليم الثانوي في إعداد وتهيئة العمالة الوطنية للقطاع الأهلي. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قاسم، أمجد. (2011). اقتصاد المعرفة ومتطلباته ومميزاته وركائزه
http://najiabm.blogspot.com/2016/01/blog-post.html
- القرني، علي بن حسن، (2009). متطلبات التحول التربوي في مدارس المستقبل الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة ـ تصور مقترح ـ (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القرالة، باسل زعل. (2009). مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمَّان، الاردن.
- قناديلي، جواهر أحمد. (2012). دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تحقيق كفاءة خارجية تتلاءم وسوق العمل السعودي، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4 (36)، 438- 502.
- القرارعة، أحمد عودة. (2013). مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (ع13)، 1-22.
- القيسي، محمد. (2011). ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الاردن.
- محمد، مصطفى عبد السميع. (2007). التعليم العالي في الوطن العربي: تطوير الأداء وتميز المخرجات، التميز والإبداع في التعليم العالي: وقائع المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تعزّ: الجمهورية اليمنية.
- مصطفى، مهند والكيلاني، أحمد (2011). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م27، ع3+4، 681- 718.
- المركز الوطني لتنمية القوى البشرية. (2010). تقرير أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات، عمان: الأردن: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية القوى البشرية.
- المحروق، ماهر. (2009). دور اقتصاد المعرفة في تعزيز القدرات التنافسية للمرأة العربية، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل القومية تنمية المهارات المهنية والقدرات التنافسية للمرأة العربية، منظمة العمل العربية: دمشق.
- محمود، خالد صلاح حنفي. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. مجلة نقد وتنوير، ع5، السنة الثانية، 106 -138.
- مراد، عودة سليمان. (2008). تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر، بعنوان " نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي "، مصر: مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، جامعة جرش الأهلية. 528-559
- نصار، سامي محمد، (2008). المعرفة والقوة دراسة في نظرية تعليم الكبار في عصر ما بعد الحداثة، المؤتمر السنوي السادس: تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة، مصر: مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الروتاري الدولي، ج1، 102-60.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010). خطة التنمية التاسعة (2010-2014). منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1434). الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة التعليم. (1432). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية. الرياض
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007). المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

-Bates, T. (2014). Are universities teaching the skills needed in a knowledge-based economy. Retrieved from http:// www.tonybates.ca/2014/05/2/9are-in-knowledge-based economy/.

-Bonal, X.& rambal, X. (2003). Captured by the totally Pedagogies Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy. Globalization, Societies and Education,2(11),169-184

- Cairney. (2000). The knowledge based economy: Implications for vocational education and training: Are view of literature Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA) University of Tasmania.

- Dinmmock, C., 7 Goh, J. (2011). Transformative pedagogy, leadership and school organization for the twenty-first-century knowledge-based economy: The case of Singapore School Leadership Management,3(31).215-234.

and Education, 11,2:169-184 -Edwards, R. and Usher. (2008) Globalization and pedagogy: Space, Place and identity (1 ed). London: Routledge

-Grass, R. (2003). Stepping up -skills and opportunities in the knowledge economy. Retrieved from: www.stement.nf.ca/grassroots?knowledge.html.On20-12-2003

-Gee, J. (2004) Shape-shifting portfolio people in Situated Language and Learning.

Ivan, M.and Petar, B.& John, J. (2012). Knowledge and skills needed in Knowledge economy, Central European Conference on Information and Intelligent Systems, Faculty of Organization and Informatics September 19-21, Croatia, 181-493

-Klingle, J. (2004). A Report on the knowledge- based economy. Northern Labour Market Information Clearinghouse. Retrieved from : www.nadc.gov.ab.ca/Doce/clearing /CH110.pdf.

-Mole bash, p. (1991). Technology and Educational: Current and future Trends, IT. journal(on-line) Available: http//etxt., Virginia.eduljournal.

- OECD. (1996). OECD Science Technology and Industry Scoreboard: Benchmarking Knowledge-based Economies, Paris.

-OECD. (2001). Competencies For The Knowledge Economy. OECD Publishing. Retrieved from: http:// www.oecd org/innovation/research/1842070.pdf.

-World Bank (2008). World Development Indicators: year in Review, Geneva, World Bank

- World Bank, Presentation at Upgrading Korean Education in the Age of the Knowledge Economy: Context and Issues October 14-15-2002, Seoul, Korea.

-World Bank Report. (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries' Development Studies. Washington, D.C: World Bank.

- SOURCE: Trilling , Bernie : Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning – With ICT, California, 200 http:// www.techleaning .com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1-

المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)

E-educational platforms and their role in achieving school reform from the teacher's Perspectives in light of the distance education experience (Madrasati platform as a model)

د. رفيدة عدنان حامد الأنصاري -أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة طيبة- المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على واقع استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)، وتمَّ اعتماد المنهج الوصفي المسحي. وتمَّ إعداد "الاستبانة" كأداة للدراسة وذلك في تنفيذ الجزء الميداني الخاص بها. وتكونت عينة الدراسة من خمسة وتسعين معلمة تمَّ اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة. كما واستخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة منها التكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وغيرها؛ وقد أظهرت النتائج أن معدل توجهات عينة الدراسة نحو منصة مدرستي والفرص المتاحة كان عاليا ، فيما كان توجه العينة نحو العوائق بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية فيما يتصل بمحاور الدراسة الثلاثة (التوجهات - المعوقات - الفرص) مما يؤكد دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي وختمت الدراسة بما تم التوصل إليه من نتائج ومقترحات خاصة .

الكلمات المفتاحية: المنصات الإلكترونية، الإصلاح المدرسي، المعلم، التعليم عن بعد، منصة مدرستي.

Abstract:

The study aimed to shed light on the current status of the use of e-educational platforms and their role in achieving (school reform from the teacher's perspectives in light of the distance education experience (my school platform as a model). Descriptive survey approach was adopted. The study sample consisted of 95 female teachers who were selected using a simple random sampling method. Many statistical analysis tools were used to elicit the study findings such as frequencies, means, and standard deviation. The results showed the participants' attitudes towards Madrasati platform and available opportunities were high, while their attudes towards obstacles were moderate. Results also revealed that there were no statistically significant differences for the school stage variable to the three sections of the study tool (trends, obstacles, and opportunities), idicating the pivotal role of e-educational platforms in achieving school reform. The study has concluded with the results and proposals obtained.

Keywords: online platforms, school reform, teacher, distance education, Madrasati platform.

المقدمة:

إن احراز التقدم وتحقيق الريادة يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم وبخاصة فيما يدور داخل مؤسسات التربية والتعليم من ممارسات لها الأثر البالغ في إعداد المتعلمين ومن ثمَّ بناء الأجيال الجديدة في المجتمعات. والإصلاح المدرسي لا يعني اقتلاع الواقع المدرسي من جذوره أو فصله عن معطياته التاريخية والثقافية والاجتماعية ولا يعني كذلك محو معالم المدرسة الراهنة، وانما يعني إحداث مجموعة من التوازنات التي تسهم في تطوير وتحسين الأداء المدرسي الذي ينعكس بدوره على المتعلمين ومن ثم الارتقاء بمستوى المخرجات وذلك من خلال ادخال تغييرات وتجديدات في مكونات بنية العملية التعليمية وثقافتها وممارسات أعضاء الهيئة التدريسية فيها (الصغير؛ 2009).

وقد اجتاحت العالم مع مطلع عام 2020 جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) والتي بسببها تأثرت العديد من نواحي الحياة المختلفة وكان من ضمنها العملية التعليمية حيث تم تعليق الدراسة في مؤسسات التعليم في جميع مراحله وتحول التعليم إلى نظام التعليم عن بعد؛ وفي المملكة العربية السعودية أعلنت وزارة التعليم عن التوجه إلى نظام التعليم عن بعد لكافة مراحل التعليم العام من خلال التوجه نحو الاعتماد على منصة إلكترونية للتعليم عن بعد تسمى بمنصة "مدرستي". وتمثل هذه المنصة تطوراً هاماً في بيئة الويب البرمجية التي لاقت أهمية كبيرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية - المعلمين والمعلمات- من مختلف دول العالم وتكمن أهميتها في تفعيل دورها الإيجابي بين جميع المستخدمين سواء من أعضاء الهيئة التدريسية أو المتعلمين فهي تشجع مستخدميها على المناقشة والتحليل وتبادل الآراء من خلال مشاركة الوسائط المتعددة (عسيري؛ 2022).

وقد جرى تطوير وتبني منصة "مدرستي" لخدمة بيئة التعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العام وتمثل منصة "مدرستي" نظام إدارة تعلم إلكتروني يحوي الكثير من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليتي التعليم والتعلم. وقد شكلت هذه المنصة التعليمية الالكترونية ساحة خصبة تعمل على عرض المحتوى التعليمي وتزويد المتعلمين بمعلومات مهمة تساعدهم في التعلم الذاتي والتعاوني مما يسهم في زيادة معارفهم التربوية فقد أصبحت المنصات التعليمية الإلكترونية من المصادر المهمة والمؤثرة في العملية التعليمية (عسيري؛ 2022).

والتعليم عن بعد لا يلغي دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، فلقد أصبحت مهنة المعلم مزيجاً من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه في ظل التعليم عن بعد (الثقفي؛ 2022). وهذا يتطلب ضرورة تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على تطبيق المهارات الرقمية والاستخدام الأمثل لهذه المهارات حيث تزداد أهمية دور المعلم في التعليم الرقمي ويعظم إذ من خلالها يصبح موجهاً ومرشداً على تعلم المتعلمين وباحثاً متمكناً من إيجاد مواقف تعليمية وأساليب تعليم حديثة تجعل المتعلم منتجاً للمعرفة قادراً على مواكبة المستجدات ولديه القدرة على التعلم مدى الحياة. فالمعلم هو العنصر الأساس في الموقف التعليمي وهو المحرك لدوافع المتعلمين والمثير لأفكارهم والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التعليم المختلفة والتي يمارسها (أبو فخدة؛ 2022). إضافة إلى الإشراف على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها المتعلمين وتصنيفها وتحليلها وإعداد المادة العلمية وبرمجتها واختيار الأساليب المناسبة لعرضها ومتابعة المتعلم أثناء عملية التعلم (الثقفي؛ 2022).

وقد سعت عدد من الدراسات السابقة لدراسة واقع منصة مدرستي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المعلم وتستعرض الباحثة عدداً منها وفقاً لترتيبها التاريخي: منها **دراسة (الشهراني والشهري؛ 2022)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية لمنصة مدرستي في العملية التعليمية، ومعوقات استخدامها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من عدد (69) معلماً. توصلت الدراسة إلى أنَّ واقع استخدام المعلمين لمنصة مدرستي في المرحلة الثانوية بشكل عام جاء بدرجة (مرتفعة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.20) لجميع العبارات .أما بالنسبة للمعوقات التي قد تحد من استخدامهم لمنصة مدرستي، يرى المعلمون أن أكثر المعوقات التي قد تحد من استخدامهم لها جاءت على الترتيب التالي: نقص المعامل المجهزة داخل المدارس للعمل على المنصة، ومحدودية توافر السرعة العالية للإنترنت، وحدوث بعض الأعطال الفنية للمنصة، وعدم كفاية الدعم الفني.

دراسة (آل إبراهيم والدبش؛ 2022) هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان، وأثر كل من الجنس،

والعمر، والتخصص، وسنوات الخبرة. وبلغت عينة الدراسة (237) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية. واستخدمت استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على 5 محاور .وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والعمر، والتخصص، وسنوات الخبرة، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة خرج الباحثان بمجموعة من التوصيات التي يؤمل منها أن تسهم في تطوير هذا التوجه وتساعد في رفع اتجاهات منسوبي التعليم التي تحيل بين توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني لتطوير مخرجات التعليم وفق متطلبات واحتياجات سوق العمل.

دراسة (السراني؛ 2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التقنية التي تواجه التعليم في منصة مدرستي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (109)من معلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة وأسفرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات عبر منصة مدرستي تتمثل في ضعف شبكة الاتصال بالأنترنت في بعض الأوقات وضعف مهارات المعلمات في توظيف جميع أدوات منصة مدرستي بفاعلية وأن أبرز سبل التغلب على التحديات التي تواجه المعلمات في استخدام منصة مدرستي تتمثل في توفير آليات مناسبة لإجراء الاختبارات المناسبة للتعليم عن بعد على منصة مدرستي.

دراسة (الحمود؛ 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تدريب المعلمين على منصة مدرستي عن بعد وتقديم المقترحات حول تطوير تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي وبلغ عدد أفراد العينة (867) معلماً ومعلمة وأسفرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة محايدين في موافقتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الالكترونية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الالكترونية باختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي ومتغير الخبرة.

وقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة **دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي كأنموذجاً.**

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال سؤالها الرئيس: **ما دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)؟**

حيث تتفرع عنه أسئلة الدراسة الأخرى؛ وهي كالتالي:

- ما توجهات المعلم نحو **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي؟**
- ما أبرز المعوقات التي تواجه المعلم عبر **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي؟**
- ما أبرز الفرص المتاحة من خلال **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي** من وجهة نظر المعلم؟
- ما أثر متغير المرحلة التعليمية التي ينتسب إليها المعلم في التأثير على كل من (التوجهات والمعوقات والفرص المتاحة) نحو **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي؟**

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى محاولة إلقاء الضوء على موضوع يتسم بالحداثة والجدة بأسلوب خاص بالدراسات التربوية. وذلك من خلال:

- التعرف على توجهات المعلم نحو **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي.**
- التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه المعلم عبر **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي.**
- التعرف على أبرز الفرص المتاحة من خلال **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي** من وجهة نظر المعلم.
- الخروج ببعض المقترحات والتوصيات في مجال **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي.**

أهمية الدراسة

- تكمن أهمية الدراسة في موضوعها ولمحاولة فتح أفاق جديدة في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي.
- سعيها في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد.
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات للجهات ذات العلاقة بما يترتب عليه من تطوير عمليتي التعليم والتعلم ومما يمكن المهتمون التربويون من الاستفادة منها.
- أن فيها مساهمة لمحاولة سد الثغرة الموجودة في الدراسات التربوية العربية بما تضيفه من معرفة علمية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على دور **المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي في ظل تجربة التعليم عن بعد.**
- **الحدود البشرية:** شمل مجتمع الدراسة منسوبات دبلوم الاستثمار الأمثل بكلية التربية بجامعة طيبة في حين تكونت عينة الدراسة من أربع وتسعين معلمة تمَّ اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة.
- **الحدود المكانية**: كلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1444 ه.

مصطلحات الدراسة:

المنصات التعليمية الإلكترونية: وتعرفها (عسيري؛ 2022، 444) بأنها "بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب وتجمع بين مميزات المحتويات الإلكترونية وبين شبكات التواصل الاجتماعي، حيث تمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، والتفاعل مع هذه المحتويات من خلال تقنيات متعددة، تساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين والطلاب ومشاركة المحتوى العلمي مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية ".

وتعرف إجرائياً بأنها: مواقع إلكترونية تهدف إلى تقديم فرص تعليمية من خلال العديد من المقررات الافتراضية ذات الصبغة التعليمية المتضمنة للمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة والتي تُمكن المتعلم من بلوغ أهداف العملية التعليمية من خلال تفاعله مع مصادرها وتعتمد على الخطو الذاتي للمتعلم ولا يتطلب الالتحاق بها أي قيود أو شروط.

الإصلاح المدرسي: ويعرفه (الصغير؛ 2009، 267) بأنه " عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، بطرق علمية سليمة ثم ادخال تغييرات وتجديدات تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة وتحسن من الأداء المدرسي".

ويعرف إجرائياً بأنه: إدخال كل جديد في الأفكار أو البرامج التعليمية أو السياسات التربوية أو البيئة المدرسية لاكتشاف بدائل جديدة تسهم في تحسين نظام التعليم وتلبية حاجات المجتمع المدرسي وتطويره.

التعليم عن بعد: وتعرفه (العنزي؛ 2011، 69) بأنه " ذلك النوع من التعليم الذي يقدم إلى مواقع وأماكن يكون الطالب أو الدارس فيها بعيداً جغرافياً عن الأستاذ، ويتم التواصل خلال تقنيات نقل المعلومات السمعية والمرئية (الحيّة والمسجلة)، أو من خلال تقنيات الحاسوب والانترنت بما في ذلك التدريس المتزامن وغير المتزامن"

ويعرف إجرائياً بأنه: نوع من التعليم يعتمد على أساس البعد الجغرافي الذي يفصل بين المعلم والمتعلم ويتأكد بوجود وسائط نقل المعرفة من تقنيات حديثة وغيرها؛ مع توفير برامج الدعم والمساندة للمتعلمين وتوجيههم.

منصة مدرستي: ويعرفها (كنسارة؛ 2022، 491) بأنها "نظام للتعليم عن بعد أنشأته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل انتشار جائحة كورونا لتسهيل التعليم على طلاب وطالبات الروضة والمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية (البوابة الالكترونية لوزارة التعليم 2020)".

ويمكن تعريفها اجرائياً بأنها: بيئة رقمية تهتم بتقديم المحتوى التعليمي الخاص بمؤسسات التعليم وذلك لكافة مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة إذ يقوم هذا المنهج بتحديد الوصف الدقيق للظاهرة المراد بحثها من خلال جمع البيانات ووصف الممارسات كما يساعد على تنظيم البيانات وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة تساعد على استخلاص توصيات يستفاد منها. ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

1. بحث نظري: في الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
2. بحث ميداني: حيث تم إعداد استبانة حول واقع المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)، وقد تم جمع المعلومات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير النتائج والوصول إلى توصيات تهدف إلى تطوير واقع المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)،

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة منسوبات برنامج الاستثمار الأمثل -معلمات التعليم العام- وتكونت عينة الدراسة من خمسة وتسعين معلمة تم اختيارهن بطريقة العينةالعشوائية البسيطة للعام الجامعي 1444 ه الفصل الدراسي الثاني.

أداة الدراسة:

بعد مسح الانتاج الفكري المقدم في مجال المنصات التعليمية الإلكترونية والإصلاح المدرسي مثل دراسة (الثقفي؛ 2022) ودراسة (عسيري؛ 2022) دراسة (الشهراني والشهري؛ 2022) ودراسة (السراني؛ 2022) ودراسة(كنسارة؛ 2022) ودراسة(العودة؛ 2021)، ودراسة(الحمود؛ 2021)، ودراسة(محمود؛ 2018)؛ استخدمت الاستبانة كأداة أساسية لجمع بيانات الدراسة وذلك بعد تحكيمها وعرضها على مجموعة من المختصين في المجال وذلك للتأكد من مدى دقتها وتحقيقها لأهداف الدراسة.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة على ثلاثة محكمين مختصين بالمجال التربوي وطُلِب منهم تحديد آرائهم من حيث: (سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها- ومدى ارتباط العبارة وانتمائها بالمحور الذي خُصصت فيه)، وإضافة أي مقترحات يرونها مناسبة وكان عدد عباراتها ثلاثين عبارة موزعة على ثلاثة محاور لكل محور عشرة عبارة وبناءً على ما ورد تمَّ إجراء بعض التعديلات تمثلت في التدقيق اللغوي لبعض العبارات؛ وتم اجراء التعديلات في ضوء ذلك. وقد درج سلم الاستجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة = 5، موافق=4، محايد=3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1) وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي من ثلاثين عبارة وزعت عباراتها ليشتمل كل محور على عشرة عبارة وفقا للتعديلات المقترحة.

التحليل الإحصائي لأداة الدراسة

أولا: صدق الاستبانة

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة (الاستبانة):**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة من عبارات أداة الاستبانة، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من عدم التداخل بينها، وطبقت الباحثة معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، وذلك بقياس جميع عبارات الاستبانة مع المتوسط العام للعبارات ككل، وذلك ولمعرفة مدى ارتباط عبارات المحاور بشكل منفصل مع متوسط الدرجة الكلية للمحور، والجدول رقم (1) يبين بالتفصيل مدى ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية بالمحور الذي تنتمي إليه وما إن كان هذا الارتباط دال إحصائياً.

جدول رقم (1) معامل ارتباط بيرسون محور التوجهات

محور التوجهات		محور العوائق		محور الفرص	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**473.	1	**493.	1	**463.
2	**529.	2	**538.	2	**671.
3	**616.	3	**647.	3	**461.
4	**748.	4	**616.	4	0.214
5	**804.	5	**560.	5	**604.
6	**632.	6	*366.	6	**551.
7	**720.	7	**737.	7	**760.
8	**467.	8	**661.	8	**740.
9	**592.	9	**717.	9	**694.
10	**670.	10	**484.	10	**660.

(**) دالة إحصائيًا عند (0,01)

من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بمحاورها قد اتسمت جميع العبارات باتساق داخلي مرتفع حيث كانت دالة إحصائيا وحصلت على معامل ارتباط عال عند مستوى (0.01) ما عدا العبارة (4) في محور الفرص، فكل عبارة من عبارات المحاور تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على فقرات الاستبانة في الدراسة الحالية وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثانيا: ثبات الاستبانة

وللتحقق من ثبات درجات الاستبانة، تم حساب ثبات الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور الاستبانة، وجمع هذه الدرجات لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة ثبات الاستبانة، والتي تأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي صفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، حيث أن زيادة قيمة المعامل تعني زيادة مصداقية وثبات درجات الاستبانة، مما يعني إمكانية تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدولين رقم (2)، و(3).

جدول رقم (2) معامل الثبات للاستبانة ككل

م	عدد العبارات	معامل الارتباط	الدلالة
1	30	**.926	ممتاز

ويتضح من الجدول (2) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات عالي وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (.926)، وهو معامل ثبات عالي جدا، حيث يعتبر ثباتا قابلاً لتعميم نتائج هذه الدراسة. ولمعرفة ثبات أقسام الاستبانة على حدة، فإن الجدول رقم (3) يوضح معامل ثبات كل عبارة.

جدول رقم (3) معامل الثبات لأداة البحث (الاستبانة)

محور التوجهات		محور العوائق		محور الفرص	
العبارة	قيمة ألفا كرونباخ	العبارة	قيمة ألفا كرونباخ	العبارة	قيمة ألفا كرونباخ
1	0.924	1	0.926	1	0.931
2	0.924	2	0.925	2	0.923
3	0.923	3	0.924	3	0.924
4	0.921	4	0.927	4	0.926
5	0.919	5	0.925	5	0.923
6	0.920	6	0.926	6	0.923
7	0.917	7	0.923	7	0.919
8	0.925	8	0.925	8	0.920
9	0.920	9	0.921	9	0.922
10	0.921	10	0.928	10	0.921

ويتضح من الجدول (3) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات مرتفع وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.926)، وهو نسبة ثبات جيدة، فبحسب Cronbach and Shavelson (2004) أن معامل الثبات ≥9. فإن نسبة الثبات ممتازة، وعندما تكون ≥8. فإن نسبة الثبات جيدة، ≥7. مقبولة، يتبين من الجدول رقم (3) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، حيث تراوحت ما بين (0,91 -0.93،كما أظهرت الاستبانة معاملًا عاليًا من الثبات للمحاور كلها بلغ (0.870)، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (0,70)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في دراستنا الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson- Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات الاستبانة.
3. تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لمعرفة فروق استجابات العينة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percent والمتوسطات Means والانحرافات المعيارية .Std Deviation: لمعرفة **دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد (منصة مدرستي أنموذجاً)**

السؤال الأول: ما هي توجهات المعلم نحو المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق الاصلاح المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول المحور الأول الذي يتكون من (10) عبارات، والجدول رقم (5) يوضح نتائج التحليل الوصفي الخاص بالمستجيبات عن توجهات المعلم نحو استخدام المنصات الالكترونية.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمحور التوجهات

م	العبارة		التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		التكرارات والنسب	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1	أرى أن استخدام منصة مدرستي مهم في تطوير العملية التعليمية.	ك	1	5	4	50	35	4.19	0.83	عالية	5
		%	1.1	5.3	4.2	52.6	36.8				
2	استخدام منصة مدرستي مكنني من اكتساب مهارات تقنية جديدة.	ك	1		2	42	50	4.47	0.65	عالية جدا	2
		%	1.1		2.1	44.2	52.6				
3	استخدام منصة مدرستي في العملية التعليمية تجربة سهلة وممتعة	ك	1	1	10	40	43	4.29	0.78	عالية جدا	3
		%	1.1	1.1	10.5	42.1	45.3				
4	استخدام منصة مدرستي يسهل عملية التعليم ويجعل المعلم موجه ومرشداً بدلاً من كونه ملقناً للمعلومة.	ك	1	8	4	52	30	4.07	0.89	عالية	6
		%	1.1	8.4	4.2	54.7	31.6				
5	استخدام منصة مدرستي يزيد من كفاءة تحصيل المتعلم.	ك	4	6	18	44	23	3.80	1.02	عالية	8
		%	4.2	6.3	18.9	46.3	24.2				
6	استخدام منصة مدرستي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة أنماط التعلم	ك	2	18	19	38	18	3.55	1.07	عالية	9
		%	2.1	18.9	20.0	40.0	18.9				
7	استخدام منصة مدرستي أفضل في عملية التعليم من القاعات الدراسية المعتادة.	ك	6	24	19	26	20	3.32	1.24	متوسطة	10
		%	6.3	25.3	20.0	27.4	21.1				
8	استخدام منصة مدرستي مكّنَّ من إتمام العملية التعليمية في ظل الظروف المتغيرة.	ك	1	0	0	33	61	4.61	0.61	عالية جدا	1
		%	1.1	0	0	34.7	64.2				
9	تعتبر منصة مدرستي البديل الأنسب مقارنة بالمؤسسة التعليمية التقليدية.	ك	3	3	8	34	47	4.25	0.97	عالية جدا	4
		%	3.2	3.2	8.4	35.8	49.5				
10	يسهم استخدام منصة مدرستي في زيادة كفاءة جودة العملية التعليمية.	ك	2	5	18	42	28	3.94	0.94	عالية	7
		%	2.1	5.3	18.9	44.2	29.5				
الإجمالي								4.05	90.	عالية	

ووفقا Krosnick, Jon, Presser &، Stanley (2010)) فإن توزيع ليكرت لمستوى الأوزان كما يلي:

م	المتوسط الحسابي		القيمة
	من	إلى	
1	1	1.80	ضعيف جداً
2	1.81	2.60	ضعيف
3	2.61	3.40	متوسط
4	3.41	4.20	عالية
5	4.21	5	عالية جدا

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو توجهات المعلمين نحو المنصات الالكترونية في تحقيق الاصلاح المدرسي، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو (4.05) وانحراف معياري (.90) مما يدل أن توجهات العينة نحو المنصات الالكترونية كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فتفاوتت ما بين العالي جدا باستثناء العبارة رقم (7) والتي نصها **"استخدام منصة مدرستي أفضل في عملية التعليم من القاعات الدراسية المعتادة"** والتي حصلت على متوسط حسابي رقم (3.32) وانحراف معياري قدره (1.24) والتي حصلت على تقدير متوسط ويفسر هذا أن أعضاء الهيئة التدريسية قد اعتادوا على ضبط العملية التعليمية من خلال القاعات الدراسية المعتادة مما يمكنهم من ضبط إدارتها عن قرب ويتفق هذا مع دراسة(الثقفي؛ 2022)، فيما حصلت العبارة رقم (8) والتي تنص على" **استخدام منصة مدرستي مكّنً من اتمام العملية التعليمية في ظل الظروف المتغيرة** " على أعلى تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي(4.61) والانحراف المعياري(61،) وتقديرها عالي جداً ويفسر هذا مما يؤكد نتائج دراسة .

السؤال الثاني: **ما هي أبرز المعوقات التي تواجه المعلم عبر المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق الاصلاح المدرسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول المحور الثاني الذي يتكون من (10) عبارات، والجدول رقم (5) يوضح نتائج التحليل الوصفي الخاص بالمستجيبين عن تصوراتهم نحو هذه المعوقات عند استخدام المنصات الالكترونية.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمحور المعوقات.

م	العبارة	التكرارات والنسب	التقدير: لا أوافق	التقدير: محايد	التقدير: موافق	التقدير: لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أجد صعوبة في التعامل مع أدوات منصة مدرستي	ك	1	14	64	16	3.99	0.46	عالي	1
		%	1.1	14.7	67.4	16.8				
2	لا أحبذ استخدام منصة مدرستي في جميع المواد الدراسية	ك	11	12	63	9	3.62	1.06	عالي	5
		%	11.6	12.6	66.3	9.5				
3	استخدام منصة مدرستي زاد من أعباء العملية التعليمية.	ك	7	13	60	15	3.80	0.96	عالي	3
		%	7.4	13.7	63.2	15.8				
4	عدم التهيئة للتعليم من خلال منصة مدرستي عبر الدورات التدريبية قلل من إمكانية الاستفادة منه.	ك	10	19	56	10	3.59	1.05	عالي	6
		%	10.5	20.0	58.9	10.5				
5	استخدام منصة مدرستي قلل من تفاعل المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.	ك	4	13	63	15	3.89	0.82	عالي	2
		%	4.2	13.7	66.3	15.8				
6	تُشكل خدمات الانترنت عائق أمام الاستفادة من إمكانات منصة مدرستي في العملية التعليمية	ك	23	9	62	1	3.19	1.28	متوسط	10
		%	24.2	9.5	65.3	1.1				
7	ضعف الدعم الفني يشكل عائق أمام الاستفادة من إمكانات منصة مدرستي	ك	15	19	58	3	3.36	1.12	متوسط	9
		%	15.8	20.0	61.1	3.2				
8	ضعف الوعي بإمكانات منصة مدرستي وأسس استخدامها يُشكل عائق أمام الاستفادة المثلى منها	ك	11	14	67	3	3.54	1.01	عالي	7
		%	11.6	14.7	70.5	3.2				
9	انتقال نشاط العملية التعليمية إلى خارج إطار المؤسسة التعليمية يقلل من كفاءة وجودة العملية التعليمية	ك	6	20	60	9	3.69	0.89	عالي	4
		%	6.3	21.1	63.2	9.5				
10	عدم امتلاك المعلم للمهارات التقنية الأساسية لإدارة منصة مدرستي يشكل عائق أمام استثمار سبل الاستفادة المثلى منه	ك	13	10	70	2	3.51	1.06	عالي	8
		%	13.7	10.5	73.7	2.1				
الإجمالي							**3.62**	**.99**	متوسطة	

وقد قامت الباحثة بتغيير القيم وذلك لأن العبارات جميعها في هذا المحور سلبية، وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو معوقات العينة دون الاستفادة من تجربة المنصات الالكترونية، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو (3.62) وانحراف معياري (99.) مما يدل أن المعوقات اتجاه المنصات الالكترونية كان متوسطا من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فتفاوتت ما بين العالي والمتوسط، وحصلت العبارة رقم (1) "**أجد صعوبة في التعامل مع أدوات منصة مدرستي** " على أعلى تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.99) والانحراف المعياري (46) ويفسر هذا قلة التأهيل من خلال البرامج التدريبية التي تستهدف تطوير مهارات التعامل مع منصة مدرستي بحكم الظروف المفاجئة والتي أوجبت اتخاذ إجراء سريع للتعامل معها وذلك لاستمرار العملية التعليمية وهذا ما يتفق مع دراسة (الثقفي؛ 2022). فيما حصلت العبارة رقم (6) والتي تنص على" **تُشكل خدمات الانترنت عائق أمام الاستفادة من إمكانات منصة مدرستي في العملية التعليمية**" على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18) والانحراف المعياري (1.28) وتقديرها ضعيف.

السؤال الثالث: ما أبرز الفرص المتاحة من خلال المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق الاصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول المحور الثالث الذي يتكون من (10) عبارات، والجدول رقم (6) يوضح نتائج التحليل الوصفي الخاص بالمستجيبات عن تصور العينة نحو هذه الفرص عند استخدام المنصات الالكترونية.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمحور الفرص

م	العبارة	التكرارات والنسب	التقدير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
			لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	أوافق بشدة				
1	استخدام منصة مدرستي مكّن من توفير بيئة اصطناعية تحاكي واقع فعلي للمؤسسة التعليمية.	ك	0	2	7	57	29	4.19	0.66	عالي جداً	4
		%	0	2.1	7.4	60.0	30.5				
2	استخدام منصة مدرستي يُعد وسيلة تقنية فعالة في العملية التعليمية	ك	1	2	3	58	31	4.22	0.70	عالي جداً	3
		%	1.1	2.1	3.2	61.1	32.6				
3	يمكن استخدام منصة مدرستي من تطوير مهارات المعلم في التواصل والتفاعل مع المتعلمين وأساتذة المقرر	ك	1	5	7	54	28	4.08	0.82	عالي	5
		%	1.1	5.3	7.4	56.8	29.5				
4	مكّنت منصة مدرستي من تخطي حواجز الزمان والمكان والوصول للمتعلمين في أماكن جغرافية مختلفة	ك	1	0	0	39	55	4.55	0.61	عالي جداً	1
		%	1.1	0	0	41.1	57.9				
5	يسمح نظام منصة مدرستي بحرية النقاش مما يشجع على المشاركة دون تردد أو خوف	ك	0	4	7	47	37	4.23	0.76	عالي جداً	2
		%	0	4.2	7.4	49.5	38.9				
6	يوفر استخدام منصة مدرستي من تحقيق أريحية المعلم فلا يتطلب التعليم من خلالها مزيداً من الجهد والتكلفة	ك	1	10	9	41	34	4.02	0.99	عالي	8
		%	1.1	10.5	9.5	43.2	35.8				
7	يتيح استخدام منصة مدرستي فرصة اهتمام المعلم بالمتعلم	ك	2	12	9	49	23	3.83	1.01	عالي	10
		%	2.1	12.6	9.5	51.6	24.2				
8	يتيح استخدام منصة مدرستي فرصة إثارة دافعية المعلم نحو التعليم	ك	2	5	11	50	27	4.00	0.90	عالي	9
		%	2.1	5.3	11.6	52.6	28.4				
9	استخدام منصة مدرستي يتيح من تحسين فرص التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.	ك	1	6	10	49	29	4.04	0.87	عالي	7
		%	1.1	6.3	10.5	51.6	30.5				
10	يتيح استخدام منصة مدرستي توفير بيئة تعليمية ممتعة	ك		4	13	44	32	4.05	0.92	عالي	6
		%	2.1	4.2	13.7	46.3	33.7				
	المجموع							**4.12**	**82.**	عالي	

من الجدول أعلاه، يتبين أن استجابات المبحوثين تفاوتت في تقدير الفرص التي يمثلها تجربة المنصات الالكترونية فقد حصل التقدير العام لجميع الفقرات على متوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري قدره (.82) مما يشير أن تقدير عينة الدراسة لحجم الفرص التي تتمثل في تجربة المنصات الالكترونية عالية ويلاحظ أن العبارة رقم 4 حصلت على أعلى تقدير وهي "**مكنَّت منصة مدرستي من تخطي حواجز الزمان والمكان والوصول للمتعلمين في أماكن جغرافية مختلفة**" وحصلت على تقدير عالي جداً، حيث كان المتوسط الحسابي(4.55)وانحراف معياري (61) وهذا ما يتفق مع دراسة (كنسارة؛ 2022) والتي أشارت إلى أن استخدام التقنية يسهم في إيجاد بيئة تعليمية تتغلب على عقبات المتعلم من الزمان والمكان وتسهم في تنمية الدافع الذاتي للتعلم ويسمح بتعليم قاعدة عريضة من المتعلمين بكفاءة عالية ويسهل عملية الوصول إلى المعلومات بأقل وقت وجهد مما يحقق خاصية التفاعل الزمني بين المعلم والمتعلم؛ في حين حصلت العبارة رقم (7) على تقدير متوسط " **يتيح استخدام منصة مدرستي فرصة اهتمام المعلم بالمتعلم**." بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري قدره (1.01).

السؤال الرابع: ما أثر متغير المرحلة التعليمية التي ينتسب اليها المعلم في التأثير على كل من (التوجهات ـ المعوقات ـ والفرص المتاحة) نحو المنصات التعليمية الالكترونية في تحقيق الاصلاح المدرسي؟

- **التوجهات**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور التوجهات طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة التي ينتسب إليها المعلم، استُخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف مسمى المرحلة (ابتدائية، متوسطة، أو ثانوية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (8):

الجدول رقم (8) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور الاتجاهات طبقاً إلى اختلاف متغير مسمى المرحلة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	1.753	2	877.	1.84	1.64	غير دالة
	داخل المجموعات	43.74	92	475.			

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فرص المنصات الالكترونية وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، وأن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات العينة غير دالة إحصائياً لهذه المحاور عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة لاستجابات العينة أكبر من (0.05).

- العوائق

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور العوائق طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية، استُخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف مسمى المرحلة (ابتدائية، متوسطة، أو ثانوية)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9):

جدول رقم (9) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور العوائق طبقاً إلى اختلاف متغير الوظيفة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	012.	2	006.	016.	984.	غير دالة
	داخل المجموعات	32.20	92	350.			

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو عوائق المنصات الالكترونية وفقا للمرحلة التي يعمل فيها المعلمون، وأن قيمة (ت) لدلالة الفروق بين اتجاهات

العينة غير دالة إحصائياً لهذه المحور عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة لاستجابات العينة أكبر من (0.05).

- **الفرص المتاحة**

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير البرنامج التدريبي في مجال التقنية، استُخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف مدة البرنامج التدريبي (0-2، 3-5، أكثر من 5)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10):

الجدول رقم (10) الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور الفرص طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	012.	2	006.	015.	985.	غير دالة
	داخل المجموعات	24.27	92	385.			

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغير المرحلة الدراسية، وأن قيمة (ف) لدلالة الفروق بين اتجاهات العينة غير دالة إحصائياً لهذه المحاور عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة لاستجابات العينة أكبر من (0.05).

تعقيب عام على نتائج الدراسة

- أسفرت نتائج الدراسة بأن **توجهات عينة الدراسة تحددت في كون**استخدام منصة مدرستي مكّنَّ من إتمام العملية التعليمية في ظل الظروف المتغيرة ومكنَّ المعلم من اكتساب مهارات تقنية جديدة إذ تعد تجربة استخدام منصة مدرستي في العملية التعليمية تجربة سهلة وممتعة وتعتبر منصة مدرستي البديل الأذسب مقارنة بالمؤسسة التعليمية التقليدية فاستخدام منصة مدرستي مهم في تطوير العملية التعليمية. إذ يسهل استخدام منصة مدرستي عملية التعليم ويجعل المعلم موجه ومرشداً بدلاً من كونه ملقناً للمعلومة مما يسهم في زيادة كفاءة جودة العملية التعليمية ويزيد من كفاءة تحصيل المتعلم حيث أن استخدام منصة مدرستي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاة أنماط التعلم وأخيراً استخدام منصة مدرستي أفضل في عملية التعليم من القاعات الدراسية المعتادة. وهذا ما يشير إلى التوجه الواعي لأعضاء الهيئة التدريسية لمنصة مدرستي كأنموذج للمنصات التعليمية الإلكترونية **والتي لها دورها في تحقيق الإصلاح المدرسي.**
- أسفرت نتائج الدراسة بأن **المعوقات من وجهة نظر عينة الدراسة تحددت في** صعوبة التعامل مع أدوات منصة مدرستي حيث قلل استخدام منصة مدرستي من تفاعل المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وزاد من أعباء العملية التعليمية بسبب انتقال نشاط العملية التعليمية إلى خارج إطار المؤسسة التعليمية مما قلل من كفاءة وجودة العملية التعليمية وعليه لا يحبذ استخدام منصة مدرستي في جميع المواد الدراسية وقد يعود ذلك إلى عدم التهيئة للتعليم من خلال منصة مدرستي عبر الدورات التدريبية مما قلل من إمكانية الاستفادة منها بالإضافة إلى ضعف الوعي بإمكانات منصة مدرستي وأسس استخدامها مما شكل عائق أمام الاستفادة المثلى منها وعدم امتلاك المعلم للمهارات التقنية الأساسية لإدارة منصة مدرستي شكل عائق أمام استثمار سبل الاستفادة المثلى منها كما وأن ضعف الدعم الفني شكل عائق أمام الاستفادة من إمكانات منصة مدرستي وأخيراً شكلت خدمات الانترنت عائق أمام الاستفادة من إمكانات منصة مدرستي في العملية التعليمية ومما لا شك فيه أن هذه المعوقات يسهم التعامل معها ومعالجتها في رفع كفاءة وجودة منصة مدرستي كأنموذج للمنصات التعليمية الإلكترونية **والتي لها دورها في تحقيق الإصلاح المدرسي.**
- أسفرت نتائج الدراسة بأن **الفرص المتاحة من وجهة نظر عينة الدراسة تحددت في كون** منصة مدرستي قد مكنت من تخطي حواجز الزمان والمكان والوصول للمتعلمين في أماكن جغرافية مختلفة ويسمح نظام منصة مدرستي بحرية النقاش مما يشجع على المشاركة دون تردد أو خوف واستخدام منصة مدرستي يُعد وسيلة تقنية فعالة في العملية التعليمية إذ يمكن استخدام منصة مدرستي من توفير بيئة اصطناعية تحاكي واقع فعلي للمؤسسة التعليمية ويُمكَّن استخدام منصة مدرستي من تطوير مهارات المعلم في التواصل والتفاعل مع المتعلمين وأساتذة المقرر وتوفير بيئة تعليمية ممتعة مما يتيح من تحسين فرص التعلم الذاتي والتعلم التعاوني ويوفر استخدام منصة مدرستي من تحقيق أريحية المعلم فلا يتطلب التعليم من خلالها مزيداً من الجهد والتكلفة ويتيح استخدام منصة مدرستي فرصة إثارة دافعية

المعلم نحو التعليم وأخيراً يتيح استخدام منصة مدرستي فرصة اهتمام المعلم بالمتعلم. وهذا ما يشير إلى إدراك أعضاء الهيئة التدريسية للفرص المتاحة من خلال منصة مدرستي كأنموذج للمنصات التعليمية الإلكترونية **والتي لها دورها في تحقيق الإصلاح المدرسي.**

- أسفرت نتائج الدراسة بأن **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية وبين توجهات أفراد عينة الدراسة والمعوقات والفرص المتاحة ويفسر هذا كون منصة مدرستي كانت أنموذجاً موحداً لنظام التعليم عن بعد بين جميع مؤسسات التعليم في كافة المراحل التعليمية المختلفة وهذا ما جعل توجهات أعضاء الهيئة التدريسية إضافة إلى المعوقات التي واجهوها والفرص المتاحة من خلالها تبدو موحدة من وجهة نظرهم جميعاً.**

توصيات الدراسة:

- العناية باستقصاء جودة نظم المنصات التعليمية الإلكترونية المستخدمة في مؤسسات التعليم.
- العناية بأنظمة أتمته العملية التعليمية في ضوء الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في هذا المجال.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة مماثلة تشمل طلاب وطالبات التعليم العام في مراحله المختلفة.
- إجراء دراسة عن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن نظام منصة مدرستي واستخدامه في التعليم في تجربة التعليم عن بعد مقارنة بدرجة رضاهم عن المنصة واستخدامها خلال فترات الطوارئ أو الأزمات.

المراجع العلمية:

- أبو فخدة، جمعة (2022). اتجاهات معلمي التربية الإسلامية في فلسطين نحو التعليم الإلكتروني بعد جائحة كورونا. المجلة العلمية ، جامعة أسيوط، المجلد الثامن والثلاثون، العدد السابع، الصفحات 31- 50
- آل إبراهيم، ناصر عقيل؛ وَ دبش، آلاء إبراهيم يحيى (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان .المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، المجلد الواحد والتسعون، العدد الواحد والتسعون، الصفحات 1504-1551
- الثقفي، مهدية بنت صالح بن خلف (2021). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا Covied 19 بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، العدد الخمس والأربعون، الجزء الثاني، الصفحات 147-188
- الحمود، ماجد بن عبد الرحمن بن عبد العزيز (2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد السابع والثلاثون، العدد الأول، الصفحات 51-97
- السراني، مشاعل بنت محمد علي (2022). التحديات التي تواجه التعليم في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد الثامن والعشرون، الجزء الثاني، الصفحات 15-54
- الشهراني، حامد علي؛ وَ الشهري، سعيد علي (2022).). واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة عسير .مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج،المجلد الحادي عشر، العدد الحادي عشر، الصفحات 121-150
- العودة، عبد العزيز أحمد (2021). معوقات إدارة التعليم الإلكتروني بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السابع والثلاثون، العدد الخامس، الصفحات 475- 506.
- الصغير، أحمد حسين (2009). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل. المجلة التربوية، كلية التربية، العدد الخامس والعشرون، الصفحات 263- 319
- عسيري، منال علي(2022). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم: منصة مدرستي نموذجاً. المجلة العربية للتربية النوعية، المجلد السادس، العدد الثاني والعشرون، الصفحات 437-464
- العنزي، فاطمة بنت قاسم (2011). التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني. الطبعة الأولى، دار الراية، عمان: الأردن.

- كنســـارة، حســـن بن علي صـــديق (2022). دور التعليم الرقمي في تحقيق الإصـــلاح التعليمي من وجهة نظر المشـــرفين التربويين مســـتخدمي منصـــة مدرســـتي. مجلة التربية، جامعة الأزهر: القاهرة، الجزء الأول، العدد(193)، الصفحات 484-522.
- محروس، محمد الأصـمعي(2015). المتطلبات المهنية المأمولة للإصـلاح المدرسـي المنشـود. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد الأربعون، الصفحات 568-588.
- محمود، شيماء سعيد (2018). دور تكنولوجيا المعلومات في الإصـلاح المتمركز على المدرسـة بمدارس التعليم الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، الجزء الثالث،العدد العاشر، الصفحات 103- 163.

تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مهارة تحليل الخطأ (ضمن منهج المملكة العربية السعودية المطور)

Teaching and learning mathematics in the light of error analysis skill (within the KSA developed curriculum)

أ. آسيا أحمد الضحوي- جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

Email:s437036470@st.uqu.edu.sa

الملخص:

تعتبر التمارين الصحيحة -التي يتم فيها صياغة سؤال ما ومن ثم توضيح الخطوات المتخذة للوصول إلى الحل الصحيح- طريقة فعالة في تعليم الرياضيات وتعلمها. ومع ذلك، فإن التمارين التي تعرف بـ "الأمثلة الخاطئة" والتي تحتوي على خطوة خاطئة أو أكثر في الحل.(Adams et al., 2015) تمت دراستها في العديد من الأبحاث للعثور على مساهمتها في تعزيز عملية التعلم الرياضي. إلى جانب ذلك، تستخدم طريقة "تحليل الخطأ" كأسلوب تعليمي بهدف مساعدة الطلاب على تطوير تعلمهم، ومن خلال هذا الأسلوب يتم تمرين الطالب على تحديد الخطأ في المثال الخاطئ ومن ثم تصويبه مع تقديم التبرير. يوضح هذا البحث الرؤى المستمدة من مشاريع الأبحاث السابقة التي تَدرُس أثر استخدام تحليل الأخطاء على أداء الطلاب، واستنادا على الأبحاث السابقة تدرس هذه الورقة العلمية واقع ممارسة مهارة تحليل الخطأ في تعليم الرياضيات داخل مدارس المملكة. ولعل أهم مخرجات هذه المقالة هو تقديم ألية لتحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" في كتاب الرياضيات المطور وربطها بالطالب، باعتبارها نماذج أساسية للتدريب على مهارة تحليل الخطأ التي تعتبر أحد مهارات القرن الحادي والعشرين المهمة لبناء التفكير النقدي للمتعلمين. أيضا استنادا على الأبحاث السابقة تلخص هذه المقالة خطوات عملية يطبق فيها كل من الطالب والمعلم مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل، كما عمدت الباحثة إلى قياس مدى حاجة البيئة التعليمية داخل مدارس المملكة للخطوات المقترحة من خلال النظر في أراء المعلمين فيما يخصها من واقع تجربتهم.

الكلمات المفتاحية: تحليل الخطأ، تعليم وتعلم الرياضيات، المنهج المطور، اكتشف الخطأ.

Abstract:

Correctly worked exercises, where a question is stated and the steps taken to reach its solution are correct, are considered as an effective method for teaching and learning mathematics. However, examples with incorrect answers that known as “erroneous examples” in which one or more steps in its solution are wrong steps (Adams et al., 2015). have been studied in several research to find their contribution in enhancing the mathematical learning process. Alongside, “Error analysis” was used as an educational method in a purpose of helping students to develop their learning. Through this method student get used to find the wrong step in the erroneous example and then correct it with providing a justification. Based on previous research ،this paper examines the reality of practicing error analysis in teaching mathematics within the KSA schools .One of the outputs presented in this article is a way to improve the" Discover the Error "questions in the developed mathematics book and link them to the students, since they used as basic models to practice error analysis as a one of the 21^{st} century skill to develop the critical thinking of the learners. Also ،based on previous research ،this article summarizes practical steps in which both the student and the teacher can use error analysis in the classroom, the researcher also measured the extent to which the educational environment in KSA classrooms need the proposed steps by considering the opinions of teachers regarding them from their experience.

Keywords: error analysis, teaching and learning mathematics ،developed curriculum، discover the error.

مقدمة:

إن لتعلم الرياضيات من خلال تحليل الأخطاء تاريخ طويل (Radatz, 1979) فقد اهتمت الكثير من الأبحاث السابقة بدراسة مدى فاعلية التدريس باستخدام مهارة تحليل الخطأ على رفع مستوى الطلاب. وقد أقر المعلمون والباحثون بفائدتها لفترة طويلة، فقد أثبت "آدم وآخرون" Adams (2014) أن التعلم باستخدام مهارة تحليل الخطأ يمكن الطالب من الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول واسترجاعها بصورة أسهل. أيضا توالت الأبحاث في دراسة الأخطاء الأكثر شيوعا بين الطلاب بغرض تحليلها وعلاجها ومن أحدثها بحث صديقي (2017) الذي درس الأخطاء الشائعة بين طلاب المرحلة المتوسطة على وجه التحديد.

يركز هذا البحث -بالاستناد على الدراسات السابقة- على طرح مهارة "تحليل الخطأ" كأسلوب تدريس مشترك بين الطالب والمعلم، فمن خلال تحليل الأخطاء في الحلول، يتمكن الطلاب من ممارسة الرياضيات بالصورة المعيارية. ليس ذلك فحسب، بل تجعل الطلاب يكتسبون مهارة مفيدة على المدى الطويل مثل تمييز "الحجج المعقولة، والتفريق بين المنطق الصحيح او التفكير المنطقي عن الخاطئ، و –إذا كان هناك خلل في الحجج– شرح ما هو" Babbitt (Miller, 1996 & وبما أن منهج الرياضيات المطور للرياضيات في المملكة العربية السعودية يركز كثيرا على إزالة الفجوة بين معرفة الطلاب الرياضية في المدارس السعودية ومفاهيم الرياضيات التي تقيسها اختبارات اتجاهات الرياضيات الدولية ودراسات العلوم من اجل رفع جودة التعليم وفقا تلك الاختبارات، فإن تقديم امثلة دقيقة -مرتبطة ارتباط وثيق بالطلاب وما يتناسب معهم- يسمح بتحفيز التفكير النقدي والمناقشة وحل المشكلات من عدة نواحي، كما يساهم في تنوع الإستراتيجيات المستخدمة للحل، وهذه بلا شك تعد ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم المهنية لي المستقبل.

وفقا للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات "NCTM" (Reston 2014) ما يجعل تدريس الرياضيات فعالا هو عندما يقدم المعلمون تمارين تدعم التفكير الرياضي وحل المشكلات عند الطلاب حتى يتفاعلوا مع هذه المسائل ويتناقشونها. بالإضافة إلى أن قدرة المعلمين على جعل طلابهم يتدربون على كيفية بناء حجج قابلة للتطبيق من خلال نقد المنطق الكامن وراء اجابات التمارين عامل مهم جدا (Ball et al., 2008a) لتمكين الطلاب من الحصول على الفائدة القصوى من مهارة تحليل الخطأ والتغلب على مواطن الضعف لديهم. حتى يتحقق الهدف المرجو من وراء تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" لابد من النظر في آلية تفعيلها داخل الفصل بخطوات عملية تعين الطالب والمعلم سوية للوصول للغاية المرجوة من ادراجها ضمن منهج الرياضيات ألا وهي رفع قدرة الطلاب على التحليل ومساعدته على تقوية مواطن الضعف لديه.

يهدف هذا البحث الى دراسة واقع ممارسة مهارة تحليل الخطأ في تعليم الرياضيات داخل مدارس المملكة من أجل 1) تقديم طريقة لتحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" وذلك بالاعتماد على أخطاء الطلاب الشائعة وتضمينها في المنهج ضمن أسئلة 'اكتشف الخطأ' بحيث يستند عليها المعلمون عند تدريسهم للطلاب في الفصل الدراسي. 2) تلخيص خطوات عملية مستقاة من أبحاث سابقة تعين كل من الطالب والمعلم على تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل. تجيب الجزئين السابقة على السؤالين "ما الذي يمكن فعله لتحسين المنهج حتى يساعد المعلمين على التركيز على ممارسة هذه المهارة" و "كيف يستخدم المدرسين مهارة تحليل الخطأ حتى يتدرب الطلاب عليها ويحصلوا على الاستفادة القصوى منها " بالتوالي. بالطبع لا يحقق هذا البحث الخطوات الوافية لمعالجة هذه الأسئلة، ولكنه يركز على الجوانب المركزية لها

المنهجية:

عمدت الباحثة إلى النظر في واقع تطبيق "تحليل الخطأ" داخل مدارس المملكة عن طريق سؤال معلمي ومعلمات الرياضيات من مختلف المستويات التعليمية عن كيفية تطبيقهم لهذه المهارة من واقع تجربتهم. تم استخدام البيانات الكمية والرسوم البيانية لتحليل أجوبة المعلمين وتحديد مقاييس النزعة لمركزية لها.

الأدوات: استخدمت الباحثة الاستبانة الإلكترونية لسؤال المعلمين. احتوت الاستبانة على ثلاث أقسام للأسئلة 1) قسم للبيانات العامة للمعلم مثل نوع المدرسة المنتسب إليها، المنطقة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة في تدريس الرياضيات، والصفوف الدراسية التي سبق له تدريسها. 2) قسم يدرس اسئلة "اكتشف الخطأ" وتجربة المعلمين معها. 3) قسم يدرس تطبيق مهارة تحليل الخطأ وخبرة المعلمين فيها بصفة عامة.

الفئة: معلمي ومعلمات الرياضيات -من الجنسين- المنتسبين للمدارس الحكومية أو الأهلية من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، حيث أجاب على الاستبانة 120 شخص كان منهم 118 معلم ومعلمة، رئيسة قسم رياضيات، بالإضافة إلى مشرف رياضيات. تفاوتت سنوات الخبرة لدى المعلمين ما بين 3 سنوات إلى 9 سنوات، وكانت الغالبية العظمى (71% منهم) ذات خبر أكثر من 10 سنوات. هذا وقد تم إلزام الجميع بتحديد خيار (معلم/معلمة رياضيات) قبل أن يتمكنوا من الإجابة على الاستبانة، وذلك للتأكد من أن الفرد ضمن الفئة المستهدفة، كما تم إبعاد جميع الافراد الذين اختاروا خلاف ذلك.

الآلية: تم إرسال الاستبانة لهواتف الفئة المستهدفة بعد أن تم الوصول إليهم عن طريق وسائل التواصل "من منصات تجمع معلمي الرياضيات بالتحديد" ومن ثم مراجعة الردود على حدة وتلخيص أهم النتائج باستخدام الرسوم البيانية.

النتائج: فيما يخص القسم الثاني من الاستبانة (أسئلة "اكتشف الخطأ" وتجربة المعلمين معها) فقد أظهرت الاستبانة أن 57% من المعلمين يرون أن أسئلة "اكتشف الخطأ" تحتاج إلى زيادة في عددها. كما أنه عندما تم سؤالهم عن حاجة أسئلة "اكتشف الخطأ" للتعديل او حتى التبديل اتخذت الغالبية العظمى من المعلمين موقف "المحايد" وبالنسبة لرأي الموافقة أو المعارضة، فقد غلب جانب التأييد بنسبة 35% من المعلمين، كما هو موضح في شكل 1.

شكل 1

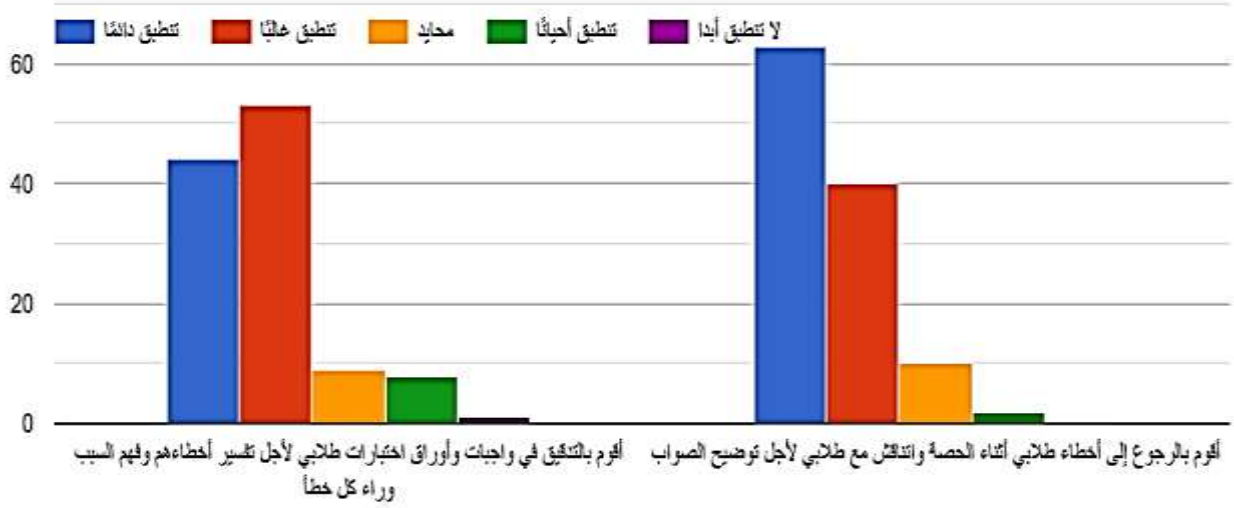
تمثيل بالأعمدة البيانية لآراء المعلمين فيما يتعلق بتبديل أسئلة "اكتشف الخطأ"

عندما تم سؤال المؤيدين عن الأسباب وراء تعديل أسئلة "اكتشف الخطأ" تنوعت الإجابات وكان أكثر الأسباب تكرارًا هو عدم مناسبتها، سواءً لمستوى الطلاب أو مواضيع الدرس أو الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب حقيقة. **سيتم تقديم الحلول المقترحة لنتائج هذا القسم في بند (تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ").**

فيما يخص القسم الثالث من الاستبانة (مهارة تحليل الخطأ وخبرة المعلمين فيها بصفة عامة) فقد أظهرت الاستبانة أنه على الرغم من أن نسبة عالية من المعلمين (93%) أجابوا بأنهم لم يتلقوا دورة تدريبية متخصصة في كيفية تفعيل مهارة اكتشف الخطأ مع الطلاب، إلا أن أكثر المعلمين ذكروا متابعتهم الشخصية لواجبات واختبارات طلابهم من أجل العثور على مواطن ضعفهم والعمل على تصحيحها، كما هو موضح في شكل 2.

شكل 2

تمثيل بالأعمدة البيانية لمتابعة المعلمين لإجابات الطلاب بغرض تصويب أخطاءهم



لعل أبرز دلائل النتيجتين السابقتين هي أنه على الرغم من الجهود الفردية التي يقدمها المعلمون حتى يراجعوا أخطاء طلابهم، إلا أن التأهيل المتخصص الذي يُخرج معلم متمكن من تمرين طلابه على ممارسة تحليل أخطاءهم بأنفسهم وتصويبها -تحت توجيهاته- لا يزال مطلب مهم نحتاج إلى توفيره، على هيئة دورات تدريبية، ورش عمل وما إلى ذلك. وقد أكد ما يقارب 85% من المعلمين في الاستبانة على أهمية إقامة دورات وورش تدريبية للمعلمين من أجل ادخال " تحليل الخطأ" كأسلوب تدريس مشترك بين الطالب والمعلم. **سيتم تلخيص خطوات عملية مثالا على أسلوب التدريس باستخدام "تحليل الخطأ" في بند (تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل).**

تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ"

السماح للطلاب بالتعرض لكل من المسائل الصحيحة والمسائل الخاطئة وممارسة تحليل الخطأ عليها مفيد بشكل خاص إذا كان الخطأ يرتكبه نسبة كبيرة من الطلاب بصورة عامة أو يتم الخلط عادة بين المفاهيم المرتبطة به (Even, 1993). يؤدي تقديم تعارض معرفي من خلال تقديم أمثلة تم حلها بشكل غير صحيح إلى انتقال المتعلم بين حلقات تربط التفكير والتبرير وتؤدي في الأخير إلى الفهم العميق (Rushton, 2018). تحليل الأخطاء وسيلة لتعزيز فهم أعمق للمتعلم واعطائه صورة مكتملة للموضوع الرياضي، وهذه هي طبيعة فهم الرياضيات، وهذا الأمر صحيح بشكل خاص عندما تكون التمارين الخاطئة المقدمة تشبه نفس نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون (2018). على الرغم من أن كتب الرياضيات المطورة في المملكة العربية السعودية اعتمدت على عن سلسلة ماكجروهيل التي تعتبر جادة دولية لكثير من الطلاب من دول وخلفيات متنوعة، إلا أن الأخطاء بنيت عليها أسئلة "اكتشف الخطأ" في هذه السلسلة العالمية فد لا تكون مماثلة للأخطاء التي يقع فيها الطلاب هنا في المملكة العربية السعودية، كما عبر المعلمون في نتائج القسم الثاني من الاستبانة. ولتحقيق فائدة قصوى من استخدام مهارة تحليل الخطأ، نحتاج إلى تحديد الأخطاء الشائعة لطلاب الدارس لدينا مع مزيد من التركيز لمعالجتها من خلال مناهجنا الدراسية.

على الرغم من أن أغلب أراء المعلمين الاستبانة أيدت زيادة عدد أسئلة "اكتشف الخطأ" إلا أن التركيز على مهارة تحليل الخطأ في كتب الرياضيات المطورة يعتبر نوعا ما كافي من الناحية الكمية، فقد ظهر في أحد الأبحاث أن النسبة المئوية لمسائل حل المشكلات والتفكير الناقد هي الأعلى (43.5%) ضمن باقي مهارات القرن الحادي عشر في كتاب الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال. تتضمن مسائل حل المشكلات والتفكير الناقد تحليل الأخطاء كمرحلة أساسية فيها، لأنها تتطلب اختبار صحة الإجابة واصلاحها من ثم إذا تبين أنها خاطئة، وهذا بلا شك ما يحدث مع تحليل الخطأ. في الحقيقة ما نحتاج العمل عليه هو ربط هذه الأسئلة بالأخطاء التي يقع بها طلابنا في المدارس السعودية، وعلى ذلك يجب أن يكون لدينا نظرة واضحة على الأخطاء الأكثر شيوعا والتي تم التوصل إليها

من خلال حلول الطلاب في الواجبات والاختبارات. حتى ندرج أخطاء طلابنا الشائعة ضمن تمارين "اكتشف الخطأ" في منهج الرياضيات، تم تقديم الإجراءات المقترحة التالية:

- أولا، خلال تصحيح المعلمون أو الخبراء المختصين لأوراق اختبارات الطلاب فإنهم يفحصونها ويحللون الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون

- الخطوة الثانية هي تحديد الأخطاء الأكثر شيوعا اعتمادا على أن "الخطأ الشائع: هو الخطأ الذي يقع فيه 25% أو أكثر من أفراد عينة الدراسة". (الباقر، 1999

-بعد ذلك يصنف المعلمون أو الخبراء الإخطاء إلى مفاهيمية، معرفية أو إجرائية.

- وأخيرًا يجب تقديم تقرير إلى مطوري المناهج لتضمين مسائل محاكية لأكثر أخطاء الطلاب تكرارا في كتاب الرياضات كتمارين "أكتشف الخطأ".

إن تسليم المعلمين والخبراء تقارير دوريه لمطوري المناهج يساعد على استهداف أكثر مواضع الضعف لدى الطلاب من خلال تمارين "اكتشف الخطأ"، إضافة إلى أن أهمية تخصيص المعلمين حصص أسبوعية للتركيز على هذه التمارين مع طلابهم سيجعل مواطن ضعف الطالب تتلاشى ويتحسن بذلك أداء الطالب شيئا فشيئا.

تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل:

لسنوات عديدة كان التلاميذ يحلون تمارينهم الخاصة من خلال متابعة مسائل سابقة تم حلها بخطوات صحيحة مشروحة من قبل المعلمين كعينات تساعدهم على الإجابة، ولعقود من الزمن اعتمد تعليم الرياضيات على هذه الطريقة (Atkinson et al., 2000). في الآونة الأخيرة تم استخدام 'التمارين الخاطئة' بهدف تحليل الأخطاء في حلول الطلاب ((Adams et al., 2015 لأن ممارسة مهارة تحليل الأخطاء تدعم معايير التعلم الرياضي وعملية تدريس ال رياضيات((Reston, 2014. أظهر الباحثون مثل "تشيغ" و "غاغاتسِس وكيرياكدس" Gagatsis and (Cheng 2012; Kyriakides 2000) أن شرح حلول كل من الأمثلة الصحيحة والغير صحيحة يؤدي إلى المزيد من المنافع التي توصل الى مخرجات تعلم أفضل من الاعتماد توضيح الإجابات الصحيحة فقط. علاوة على ذلك، وفقا لتلك الأبحاث فإن توضيح السبب وراء صحة أو عدم صحة الإجابات يجعل التعلم أفضل بكثير من مجرد شرح الإجابات الصحيحة. سيلفر وآخرون((Silver et al., 2009 وجدوا أنه بمقدور الطلاب ان يصنفوا خطوات الحل الى استنتاجات صحيحة واستنتاجات خاطئة وتصنيف بهذا الشكل سيؤدي بدوره في الأخير إلى بناء صورة وافية للمفهوم المدروس. بينما يقوم الطلاب بتحليل وتبرير الأخطاء وإعادة حل الأمثلة بشكل صحيحة مع شرح الأسباب، فإن هذه العملية تقودهم إلى معيارين للممارسة الرياضية وهما (أ) فهم التمرين وبذل قصارى جهدهم لحله (ب) اكتساب دقة أكثر Ball et ((al., 2008b. مع التغييرات الأخيرة في الإطار المفاهيمي، تم قبول على نطاق واسع الأخطاء التي كان ينظر إليها بشكل سلبي في البداية، وأصبحت في الوقت الحاضر تعتبر مرحلة طبيعية لا يمكن تجنبها في بناء ال معرفة2008.((

حسب الدراسة التي أجرتها "راشتون" Rushton (2018) من أجل معرفة ما إذا كان الطلاب يمكن أن يتعلموا أفضل عند استخدام كل من التمارين ذات الإجابات الصحيحة والتمارين ذات الإجابات الخاطئة مع تحليل الخطأ فيها. أظهرت النتائج أن طريقتي التدريس كانت مفيدة للطلاب خلال نفس الوقت على المدى القصير، ولكن الطلاب الذين حصلوا على فرصة تحليل الأخطاء عند حل المسائل الغير صائبة كان لديهم قدرة أكبر على الوصول إلى فهم أعمق للمحتوى، وبالتالي احتفظوا بالمعلومات لفترة طويلة أكثر من أولئك الذين درسوا فقط الأمثلة الصحيحة. بناء على هذه التجربة، تم تلخيص الخطوات التي طبقت على المجموعة التجريبية بطريقة قابلة للتطبيق بحيث يمكن استخدامها مع الطلاب في مدارس السعودية لتحصيل الفوائد المذكورة سابقا:

- يجب أن يكون المفهوم قد تم شرحه مسبقا مع إعطاء أمثلة واضحة لطريقة الحل الصحيحة، ويجب إعطاء واجبات منزلية عليه

- في نهاية الأسبوع يكتب المعلم على السبورة أهم الأخطاء التي وجدها في أجوبة الطلاب من واجباتهم بعد صياغتها على هيئة أمثلة خاطئة

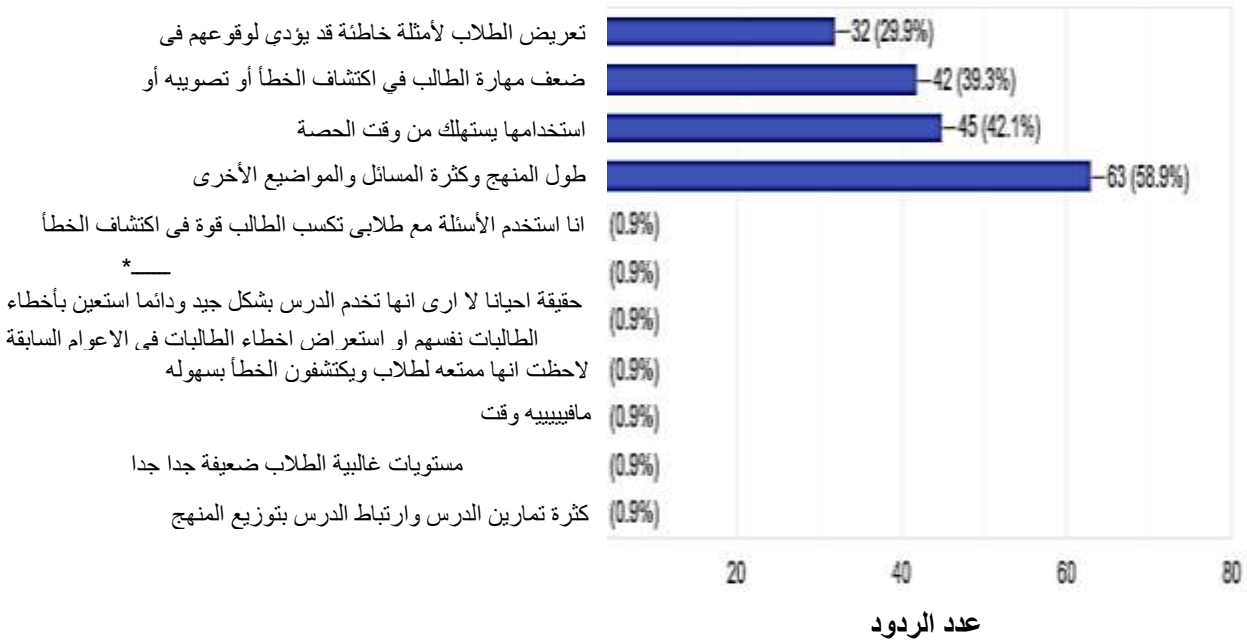
- يطلب المعلم من الطلاب (العثور على الخطأ، إصلاحه، توضيح كيف يتم إصلاحه)، ويمكنه انشاء مجموعات صغيرة والسماح للطلاب بمناقشة الأخطاء التي اكتشفوها وكيف يمكنهم تصحيحها.

- يسمح المعلم لكامل الفصل لمشاركة ما توصلوا إليه وكيف سيتعلمون من ذلك

- في نهاية الوحدة يقدم الطالب اختبار قصير ويصحح المعلم الأوراق باستخدام طريقة "استراتيجية تحديد الأخطاء" المذكورة في The teaching channel (Tips For Grading Math Test: Highlighting Mistakes (teachingchannel.com)حيث يقوم بتحديد الأخطاء فقط من دون إعطاء أي درجة، ويجب ان يخصص للطلاب وقت خلال الفصل او في المنزل لتصحيح الأخطاء مع تقديم التبريرات.
- يضاف الى ذلك أهمية تلقي الطلاب مسائل مجابة بشكل صحيح قبل وبجانب الأمثلة الخاطئة.

في معظم الأوقات يقاوم المعلمون استخدام استراتيجية تحليل الأخطاء في فصولهم الدراسية، ويرى بعضهم أن تطبيقها يستغرق وقتا طويلا للغاية، وهذا امر يعطل من اكمال المنهج ومتطلباته. ومن الجدير بالذكر أن طول المنهج وضيق الوقت تم ذكره -في الاستبانة التي طبقناها- كعامل رئيسي مؤثر على عدم استخدام المعلم لأسئلة اكتشف الخطأ أثناء التدريس. فقد تم تحديد طول المنهج واستلاك هذه الأسئلة الوقت في الحصة كأبرز عاملين، حيث تم اختيارهم (سوية) من قبل 86% من المعلمين كأهم عاملين لتلافي المعلم الرجوع لأسئلة "اكتشف الخطأ" كما هو موضح في شكل 3.

شكل 3
تمثيل بالأعمدة البيانية لأسباب عدم استخدام المعلم أسئلة "اكتشف الخطأ" من واقع المعلم



*ملاحظة. (___) تعني أن المعلم اختار أخرى بدون أن يحدد سبب

ولكن في دراسة "راشتون" Rushton (2018) لاحظت المعلمة ان السماح للطلاب بالعمل على أخطائهم في الاختبارات والسماح لهم باكتشاف الأخطاء المسائل الغير صحيحة المكتوبة على السبورة أدى في الحقيقة إلى تقليل العمل عليها كمعلمة وجعل الطلاب هم الذين يعملون ويفكرون أكثر. وفقا للدراسة استغرقت المجموعة التجريبية مزيد من الوقت في الفصل لتصحيح اجاباتهم على الاختبار القصير آخر الوحدة، ومناقشة الخطأ في مجموعات صغيرة أو مع الفصل بأكمله. هذا يشير إلى أن عملية تحليل الأخطاء تحتاج فعلا إلى مزيد من الوقت والممارسة حتى يتم اكتسابها عند الطلاب. ما يدعم ذلك هو تعليق المعلمة على ان قدرة طلاب المجموعة الضابطة للوصول الى نفس مستوى التفكير الناقد أثناء المناقشة كانت اقل مقارنة بالمجموعة الضابطة التي كانت تستطيع أكثر المناقشة والتفكير بعمق. لذلك الوقت المبذول لجعل الطلاب يمارسون هذه أكثر المهارة لا بد منه، ولكن الثمرة المتحصلة منه تستحق ذلك.

مهارة تحليل الخطأ بالنسبة للمعلم:

كثيرا ما يؤكد المعلمون على الحقائق والخطوات الصحيحة عندما يعيدون شرح أو تصحيح أخطاء الطلاب ويتغاضون عن المعرفة الرياضية المفاهيمية (Baxter et al., 1999; Babbitt, & Miller, 1996). ومع ذلك يعد تحليل الأخطاء مهمة أساسية وحاسمة وتدريس الرياضيات، كما أنه يمثل تحديا كبيرا لمعلمي الرياضيات. يمكن أن يؤدي عدم وجود إطار للمعرفة اللازمة لتحليل الأخطاء إلى تقديم برامج تعليمية منخفضة الفعالية لكل من التلاميذ والمعلمين. لذلك طور "بينغ مع لو"(Luo, & Peng 2009) إطار للتحقق ولتقييم معرفة معلم الرياضيات جنبا إلى جنب مع تحليل الأخطاء. أيضا "بول وآخرون" (Ball et al., 2008a) صوروا المزيد من المعلومات عن المحتوى والتلاميذ لإشراك القدرة على التنبؤ بأخطاء الطلاب، وشرح تفكير الطلاب الغير كامل، وتوقع الطريقة التي سيعالج بها الطلاب مشاكل معينة، وما هو سهل وممتع أو صعب ويمثل تحدي للطلاب. وجد "إيفان" (Even, 1993) أن المعلمين ذوي الخبرة يختلفون عن المعلمين المبتدئين في ادراكهم بقدرة الطلاب على حل واكمال توضيح وشرح مفتوح لمفهوم ما. وفقا لـ "تشامبرلين" (Chamberlin, 2005) يعتبر المعلمون أن من الصعب شرح عملية تفكير طلابهم عند العمل على مسائل رياضية غير روتينية وكاشفة للفكر. علاوة على ذلك قرر "بول وآخرون" (Ball et al., 2008b)أن تجاوب المعلم مع الطلاب ورده بشكل غير فعال - مثل ألا يستطيع فهم معنى كلمات الطالب أو يفشل في التعامل معها- يعد جانبا مهما يؤثر على التعليمات التي سيقدمها المعلم للشرح.

ذلك وقد أثرت أنواع الأخطاء التي يرتكبها طلاب الرياضيات واهتمام الباحثين المتعدد في تكوين عدة نظريات تعنى بطبيعة هذه الأخطاء، خاصة تفسيرها وتصحيحها (Gagatsis, & Kyriakides, 2000). هناك أخطاء لا ترتبط بالفشل بالتفكير؛ بعضها مجرد أخطاء تنتج عن عدم عناية وانتباه تصنف على أنها "زلات" (Murdick et al., 2011; Olivier, 2004) يمكن إصلاحها بسهولة إذا تم تنبيه المتعلم بالخطأ دون الحاجة لشرح. الزلات هي أخطاء عشوائية فيما يخص الحقائق أو الخطوات، والتي لا تظهر مفاهيم خاطئة بانتظام (Ketterlin-Geller & Yovanoff, 2009). وقد تكون ناجمة عن نقص في الذاكرة، أو سرعة، أو مشاكل التكامل البصري الحركي ويمكن التعرف عليها بسهولة (Cheng, 2012). تحليل الأخطاء هو الاهتمام بالأخطاء السائدة أو الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بناء على استيعابهم الضعيف للمفاهيم أو الخطوات (2009). يوضح الباحثون أن هذه الأخطاء تحدث عندما يعتقد الشخص الذي يفعلها أنه قدم الحل الصحيح، مما يوحي إلى منطق وفهم خاطئ. من وجهة نظر "الطالب"، سيتم تصنيف هذه الأخطاء إلى ثلاثة أنواع في هذا البحث وهي أخطاء الحقائق والخطوات والمفاهيم كما وصفها "شينغ" (2012) (انظر جدول 1). الأخطاء الأخرى التي تنجم عن ضعف الانتباه والاهمال من الطالب "الزلات" لن يتم مناقشتها في هذه الورقة. أيضا من وجهة نظر "المعلم"، لدينا أربع أنواع لمراحل تحليل الخطأ وهي تحديد الأخطاء، تفسيرها، تقييمها، ومعالجتها، ولكل مرحلة منها تعريفها الخاص كما وصفه "لو وبينغ" (Luo & Peng, 2009).

جدول 1

إطار لأنواع أخطاء الطلاب ومراحل تحليل الخطأ للمعلمين.

نوع الخطأ		مراحل تحليل المعلم للخطأ	
النوع	الوصف	المرحلة	الوصف
خطأ في الحقائق	أخطاء يرتكبها الطلاب إذا لم يتمكنوا من تذكر حقيقة ضرورية لإكمال حل مشكلة ما أو عندما لم يستوعبوا المعلومات الأساسية.	تحديد الخطأ	أن يتم ملاحظة وجود الخطأ.
خطأ في الخطوات	إذا لم يقم الطالب بالخطوات أو الإجراءات اللازمة لإكمال حل المشكلة.	تفسير الخطأ	معرفة وتفسير المنطق وراء الخطأ.
خطأ في المفاهيم	تحدث عندما لا يفهم الطالب مفهوما معينا في الرياضيات بصورة تامة.	تقييم الخطأ	تقدير مستوى للطالب مناسب لأخطائه وأدائه.
الزلات	لن يتم مناقشتها في هذا البحث	معالجة الخطأ	تقديم استراتيجية تدريسية لمعالجة الخطأ.

غالبا ما يتم التعامل مع منظور الطالب والمعلم بشكل مستقل بهدف التحليل والدراسة، على الرغم من أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا بطريقة معقدة. جدول 1 يمكننا من التركيز على معرفة المعلم المطلوبة لتنفيذ التعليم المبني على التركيز

على معالجة نقاط ضعف الطلاب (Adams et al., 2014). من الجدير بالذكر أن الأخطاء المفاهيمية قد تظهر كأخطاء إجرائية (Babbitt & Miller, 1996) وهذه الأخطاء هي أهم نوع. لمعرفة ما إذا كان الخطأ مفاهيميا يجب على المعلمين أن يطلبوا من الطالب توضح وشرح خطوات الحل للتحقق من فهمهم للموضوع Hudson & Miller, (2006).

جدول 2.

مثال على إجابة خاطئة متوقعة من طالب في حل المتباينات مع توضيح تحليل المعلم المناسب لها

إجابة الطالب	تحليل المعلم
$\frac{h}{5} > \frac{1}{3}$ $h > \frac{1}{(3)(5)}$ $h > \frac{1}{15}$	الخطأ موجود في الخطوة الثانية. يظن الطالب أنه يمكننا استخدام نفس العملية عند نقل الرقم إلى الجانب الآخر من المتباينة. هذا الطالب لديه خطأ إجرائي، ومن المرجح أن يكون خطأ مفاهيمي، ويمكننا التحقق أذا طلبنا من الطالب أن يشرح الخطوة الثانية وظهر أنه لم يكن يستوعب أن الضرب هو عكس عملية القسمة وان وجود الاثنين معا يجعل كل واحد منهم يلغي الآخر. لعلاج ذلك نحتاج تبيين أنه من أجل حذف 5 من الجانب الأيسر نحتاج إجراء العملية المعاكسة للقسمة وهي "الضرب" لكلا الجانبين في المتباينة. بعد أن تلغى 5 من الجانب الأيسر سيكون الجانب الأيمن بهذا الشكل: $h > \frac{1}{(3)}(5)$ $h > \frac{5}{3}$

من خلال الجمع بين تحليل خطأ الطالب وإعادة تحليل توضيح المعلم، يمكننا الحكم على معرفة لمعلم لتحليل المعلومات الرياضية. وفقا لطبيعة التداخل بين أخطاء الحقائق والإجرائية والمفاهيمية، فإن عدم قدرة المعلمين على التمييز عليها يظهر نقصا في معرفة المعلم المطلوبة في هذا الجانب. ولكن عندما يتقن المعلم تحليل هذه الأخطاء يمكنه أن يتفاعل بصورة عالية الكفاءة مع الطلاب في الفصل من أجل تصويب هذه الثغرات لديهم. وهنا أقدم حوار افتراضي يوضح التفاعل -باستخدام مهارة تحليل الخطأ- بين المعلم والطلاب لمعالجة الخطأ المذكور في جدول2

بعد كتابة المسألة كمثال خاطئ مع خطوات الحل على السبورة، يمكن أن يسأل المعلم..

المعلم: ابحثوا عن الخطأ في المثال المكتوب في السبورة وفكروا في طريقة تصحيحه، لدينا 5 دقائق حتى تفكروا وتتناقشوا داخل مجموعاتكم.

بعد الوقت لمحدد...

طالب أ: ربما الخطأ هو القسمة على 5.

المعلم: في أي خطوة؟

طالب أ: الخطوة الثانية.

المعلم: ما الصواب الذي يمكن فعله في الجانب الأيمن في هذه الخطوة؟

الطالب ب: نضرب في 5؟

المعلم: هل هذا صحيح؟ هل يمكن لأي أحد أن يقدم يوضح؟

الطالب ج: نعم صحيح نضرب في 5.

المعلم: اشرح أكثر.. لماذا الضرب يؤدي إلى حذف 5 من الجانب الأيسر؟

إذا لم يجيب أحد، يمكن للمعلم طرح المزيد من الأسئلة..

المعلم: فكروا في عكس عملية القسمة حتى نحذف 5 من المقام، ما هو عكس عملية القسم

طالب د: الضرب.

المعلم: صحيح، الآن من يشرح السبب كامل في ان الضرب في 5 هو الصحيح؟

إذا لم يقدم أحد شرح كامل، يمكن للمعلم أن يقدم التبرير كاملا..

المعلم: الضرب هو عكس القسمة، إذا كان يوجد عندي قسمة أحتاج أن أضرب حتى ألغيها ويبقى لدينا المجهول فقط، وبسبب المساواة سنقوم بالضرب في 5 للطرفين.

باستخدام مراحل تحليل الخطأ يمكن للمعلم صياغة العبارات التي يتفاعل بها مع الطلاب بصورة ملائمة، بالمقابل تفسير أخطاء الطلاب بصورة غير ملائمة سيؤدي إلى تقديم ردود بلا معنى للطالب واستخدام استراتيجيات تدريس عامة غير مركزه على الثغرات لدى الطلاب. الوعي بأخطاء الطلاب والقدرة والتعامل معها تمكن الطلاب بعدئذ من الخروج من مفاهيمهم الخاطئة والوصول إلى فهم شامل ودقيق للرياضيات وما يتعرضون له في الاختبارات (Herholdt & Sapire, 2014).

الخلاصة والتوصيات:

إن تحديد أخطاء الطلاب -بمساعدة المعلمين- يحقق فائدة كبيرة للطلاب ذوي الأداء المنخفض على وجه الخصوص (Babbitt & Miller, 1996) ولجميع الطلاب على حد سواء، لذلك تولية الاهتمام بالمناهج الدراسية وتحسينها لتكون مصدرا يستند عليه المعلمين على معالجة مناطق الضعف لدى طلابهم، هو أمر غاية الأهمية. إحدى الطرق لتحقيق ذلك هي التقييم الجاد لأوراق اختبار الطلاب من قبل المعلمين أو الخبراء المختصين. أيضا يعد التعلم من خلال الأمثلة المحلولة بطريقة صحيحة مفيدا، ولكن تم اثبات فاعلية إضافة الأمثلة المحلولة بشكل غير صحيح الى الوصول للفهم العميق الذي يمكن الطلاب من الاحتفاظ بالمعرفة الرياضية واسترجاعها على المدى الطويل. في حقيقة الأمر، يعد تحليل الخطأ عملية تعلم ليست للطلاب فقط وإنما للمعلمين أيضا -ويجب الاعتراف بها على هذا النحو- لذلك العناية بتوجيه المعلمين لكيفية ممارسة هذه المهارة مع الطلاب وتقديم خطوات عملية تستخدم داخل الفصل الدراسي يصب في مصلحة الطالب والمعلم.

أحد أهم التوصيات لتحقيق الفوائد المرجوة من تحليل الخطأ ما يلي:

- الأخطاء الموجودة بالفعل عند الطلاب لن تحصل على أكثر من الحصر والملاحظة إلا قام المعلمون بتقييمها وتحليلها. لذلك يوصى بتدريب المعلمين وتطوير قدراتهم على تحليل أخطاء طلابهم ومعرفة الأسباب الكامنة وراءها
- إجراء المزيد من البحوث على الأخطاء الشائعة للطلاب لكل مرحلة على حدة وتحليل الأسباب خلفها.
- يجب أن يتم حث المعلمين وتدريبهم على ممارسة تحليل الخطأ داخل الفصل والاستفادة من الخطوات الموضحة في هذا البحث، وعلى الرغم من صعوبة تحقيق مثل هذه الممارسات -خصوصا مع المفاهيم الرياضية المتقدمة فيا لصفوف المتوسط والثانوي- إلا أن التخطيط السليم والتدريب المناسب سيؤدي الى تجاوز أي عقبات ويوصل في النهاية إلى مزيد من ممارسة مهارة تحليل الخطأ من قبل طلاب السعودية إجراء المزيد من الأبحاث على تمارين مهارات التفكير العليا الأخرى مثل "تحد" أو "عبر" لتوظيفها أكثر في عملية التدريس

ختاما، قدم هذا البحث طرق وحلول، لكننا نحتاج إلى تجسيدها في أفعالنا حتى تكون مفتوحة للنظر والتحسين والتطوير

المراجع:

الباقر، نصرة (1991، أغسطس 4)، صعوبات تعلم موضوع الكسور لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بالمدارس القطرية [ورقة]، المؤتمر العلمي الثالث رؤية مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الإسكندرية، مصر http://hdl.handle.net/10576/9155

صديقي، عبد العزيز (2017)، الأخطاء الشائعة في تعلم الرياضيات، دراسات نفسية وتربوية 10(2) ، 174-186 [14]
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31270

Adams, D., Durkin, K., Isotani, S., Mayer, R., McLaren, B., Rittle-Johnson, B., & van Velsen, M. (2014). Using erroneous examples to improve mathematics learning with a web- based tutoring system. Computers in Human Behavior, 36, 401411. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.053

Adams D., Mayer, R., McLaren, B. (2015). Delayed Learning Effects with Erroneous Examples:
A Study of Learning Decimals with a Web-Based Tutor. Int. J. Artif. Intell. Educ, 25:520–542. DOI 10.1007/s40593-015-0064-x

Atkinson, R., Derry, S., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. Review of Educational Research, 70(2), 181-214. https://doi.org/10.3102/00346543070002181
Babbitt, B., & Miller, S. (1996). Using hypermedia to improve the mathematics problem-solving skills of students with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 29(4), 391–412. https://doi.org/10.1177/002221949602900407
Ball, D., Hill, H., & Schilling, S. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. Journal for Research in Mathematics Education 39(4), 372–400. DOI:10.5951/jresematheduc.39.4.0372
Ball, D., Blunk, M., Charalambous, C., Hill, H., Lewis, J., Phelps, G., & Sleep, L., (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction:
An exploratory study. Cognition and Instruction, 26(4), 430–511. https://doi.org/10.1080/07370000802177235
Baxter, J., Robinson, R., & Woodward, J. (1999). Rules and Reasons: Decimal Instruction for Academically Low Achieving Students. Learning Disabilities Research and Practice, 14, 15-24، DOI: 10.1207/sldrp1401_2
Chamberlin, M. (2005). Teachers' Discussions of Students' Thinking: Meeting The Challenge of Attending to Students' Thinking. J Math Teacher Educ **8**, 141–170 https://doi.org/10.1007/s10857-005-4770-4
Cheng F. (2012). Error Analysis in Mathematics, University of Oregon [Unpublished technical
report]. Behavioral Research and Teaching (BRT)
Microsoft Word - error_analysis_FINAL.doc (ed.gov)
Even, R. (1993). Subject-Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: Prospective Secondary Teachers and the Function Concept, Journal for Research in Mathematics Education JRME, 24(2), 94-116. Retrieved Jan 31, 2023, from https://pubs.nctm.org/view/journals/jrme/24/2/article-p94.xml
Gagatsis, A., & Kyriakides, L. (2000) Teachers' Attitudes Towards Their Pupils' Mathematical Errors, Educational Research and Evaluation 00(6), 24-58 http://dx.doi.org/10.1076/1380-3611(200003)6:1;1-I;FT024
Herholdt, R., & Sapire, I. (2014). An error analysis in the early grades mathematics - A learning opportunity? South African Journal of Childhood Education, 4, 19. DOI:10.4102/SAJCE.V4I1.46
Hudson, P., & Miller, S. (2006). Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs. Intervention in School and Clinic. https://doi.org/10.1177/1053451208321450
Ketterlin-Geller, L., & Yovanoff, P. (2009). Diagnostic Assessments in Mathematics to

Support Instructional Decision Making. Practical Assessment, Research and Evaluation, 14, 16.
https://doi.org/10.7275/vxrk-3190
Luo, Z., & Peng, A. (2009). A Framework for Examining Mathematics Teacher Knowledge as
Used in Error Analysis. For the Learning of Mathematics, 29(3), 22–25.
http://www.jstor.org/stable/25594562
Murdick, N., Sherman, H., & Yang, C., (2011). Error Pattern Analysis of Elementary School-Aged
Students with Limited English Proficiency. Investigations in Mathematics Learning, 4, 50 – 67, DOI: 10.1080/24727466.2011.11790309
Olivier, A. (2004). Handling pupils' misconceptions, Pythagoras
(PDF) HANDLING PUPILS' MISCONCEPTIONS | Alwyn Olivier - Academia.edu
Radatz, H. (1979). Error Analysis in Mathematics Education. Journal for Research in Mathematics Education, 10(3), 163–172. https://doi.org/10.2307/748804
Reston VA, USA: The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014), Principles
to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Retrieved Jan 31, 2023, from https://pubs.nctm.org/view/book/9780873539043/9780873539043.xml
Rushton, S. (2018). Teaching and learning mathematics through error analysis. Fields Math
Educ J 3(4), https://doi.org/10.1186/s40928-018-0009-y
Siegler, R. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), Microdevelopment: Transition Processes in Development and
Learning (Cambridge
Studies in Cognitive and Perceptual Development, pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511489709.002
Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2009). The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson, Upper Saddle River, N.: Merrill/Pearson
Verschaffel, L. & Vosniadou, S., (2004). Extending the conceptual change approach to mathematics learning and teaching. Learning and Instruction, 14(5), 445-451.
https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.014

واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

The real use of synchronous virtual classrooms for science male and female teachers for the primary stage at Qassim region

أ. راضي الزويد- باحث بقسم تقنيات التعليم- كلية التربية بجامعة حائل

Email: Rathy2000@hotmail.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلي التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (203) معلم ومعلمة، وتم إعداد استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وكشفت نتائج البحث عن إيجابية آراء عينة البحث بدرجة موافق حول واقع وأهمية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية، وأنَّ الفصول الافتراضية تساهم في حل مشكلة البعد الجغرافي، وأنَّ هناك بعض الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية، ومنها قلة الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقا لمتغير (النوع، وسنوات الخدمة)، وتوجد فروق وفقاً لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت وكانت الفروق لصالح فئة ممتازة بالمقارنة مع فئة (ضعيفة ومتوسطة).وكان من أهم توصيات البحث توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية على مستوى جميع المقررات الدراسية لما لها من أثر إيجابي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الواقع الافتراضي، تقنيات التعليم، الفصول الافتراضية، التعليم الهجين، الفصول التزامنية وغير التزامنية، التعليم الافتراضي..

Abstract.

The current research aims to identify the reality of the use of synchronous virtual classrooms among science teachers for the primary stage in the Qassim region. The science teachers of the primary stage in the Qassim region،the researcher relied on the descriptive analytical approach ،and the sample size of the study amounted to (203) male and female teachers ،and a questionnaire was prepared to achieve the goal of the study. and the results of the research revealed the positive opinions of the research sample with an agreeable degree about the reality and importance of using synchronous virtual classrooms ،and that virtual classrooms contribute to solving the problem of the geographical dimension ،and that there are some difficulties that limit the use of virtual classrooms in the first stage ،including the lack of incentives for science teachers ،and the results revealed the absence of statistically significant differences between the average responses of the sample about the use of virtual classrooms according to the variable (gender ،Years of work) ،and there are differences according to the variable degree of familiarity with the use of computers and the Internet ،as well as You are the differences in favor of the excellent category compared to the category (weak and medium). One of the most important recommendations of the research was to draw attention to the use of virtual classrooms at the level of all academic courses because of their positive impact on the educational process.

Keywords: virtual reality, educational technologies, virtual classrooms, hybrid education, synchronous and asynchronous classrooms, virtual education.

مقدمة:

فرضت جائحة كورونا على دول العالم العديد من التغيرات؛ والتي طالت الكثير من قطاعات الحياة المختلفة؛ ومن القطاعات التي تأثرت بهذه الجائحة قطاع التعليم؛ حيث تم اتخاذ بعض الإجراءات الاحترازية؛ ومنها التباعد، والالتزام في المنازل؛ وبناء على ذلك اتخذت المؤسسات التعليمية بعض القرارات من أجل استمرار العملية التعليمية؛ ومن هذه القرارات اللجوء لتقنية التعليم عن بُعد.

فالتعليم عن بُعد يعتمد بشكل أساسي على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)؛ والتي أسهمت في تنمية ودفع العملية التعليمية والمعرفية على مستوى العالم؛ حيث تعددت برامج ونوافذ التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني بصورة واضحة للجميع، ومن أهم هذه النوافذ الفصول الدراسية الافتراضية، كما أنه قد شرع التركيز على هذا النظام؛ بعد إنجازها لنتائج ممتازة في كل مناحة المؤسسات العلمية، وظهور أثرها الإيجابي في دعم نظام التعليم، ورفع قدراته.

وقد أوضح الزين (2019) أنَّ الفصول الافتراضية تعد تجربة بحثية متجددة وثرية، وذلك لكونها منتشرة ومتشعبة داخل المجال التعليمي، كذلك لها العديد من القدرات التي تساهم في عملية تنمية التحصيل الأكاديمي، والارتقاء بمستوى المتعلمين دراسياً، وذلك من خلال ما تحققه من فاعلية مرتفعة؛ بسبب استخدامها مع المتعلمين في العديد من البحوث والدراسات.

وأكد الأحمري (2019) أهمية الفصول الافتراضية في العملية التعليمية لما توفره من مرونة وتفاعل وتواصل في أوقات محددة، بالإضافة إلى ما توفره من وسائل داعمة للعملية التعليمية المشابهة في الفصول التقليدية، حيث ساعدت على تخطى وتجاوز العديد من التحديات والصعاب التي واجهت العملية التعليمية؛ ومنها زيادة أعداد المتعلمين، وقلة عدد المعلمين المؤهلين، وتجاوز المعوقات المكانية.

ويرى الباحث أنَّه لكي يتم استخدام الفصول الافتراضية بشكل فعال؛ يجب دراسة واقع استخدام هذه الفصول فعلياً، وهل يتم استخدامها بالشكل المناسب الذي يتم تطبيقه في الدول المتقدمة، وهل تحقق الهدف المنشود من تطبيقها، وهل يواجه المعلمون صعوبات وتحديات تقف أمام تطبيق هذه التقنية داخل المؤسسات التعليمية؛ لهذا اهتم الباحث بضرورة التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم؛ كونهم هم المعيار الذي سوف يتحدد عليه مدى استخدام هذه التقنية.

مشكلة البحث:

ساهمت الثورة التكنولوجية على تغيير الكثير من المفاهيم، حيث تم تسخير التقنيات التكنولوجية في خدمة الإنسان، وتوفير سبل الراحة له، بالإضافة إلى التغيرات والمستجدات التي تطرأ على العالم كل يوم، وضرورة مواكبة هذه التطورات، ومحاولة الوصول إلى أرقى المستويات الدولية في الاعتماد على استخدام التطبيقات التكنولوجية في شتى المجالات ومنها مجال التعليم والتعلم؛ حيث تم استخدام تقنيات التعليم عن بُعد والمتمثلة في الفصول الافتراضية، وهو ما أدرجته المملكة في رؤية2030، حيث تطمح المملكة العربية السعودية للتحول والتغير الى المجتمع المعرفي القائم على الثقافة الكبيرة والمعلومات الواسعة.

ومن منطلق رؤية المملكة 2030 بالنسبة للتعليم؛ بغرض تنمية وتطوير القدرات البشرية، والاهتمام بمخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع المراحل؛ بدايةً من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة للوصول إلى أرقي المستويات الدولية، وعن طريق إنجازات التعليم في رؤية 2030 يتم تقديم برامج تعليم وتأهيل وتدريب تساير مستحدثات العصر واحتياجاته، وتتواءم مع متطلبات التنمية وسوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي المتسارعة والمتغيرة (وزارة التعليم، 2020).

وقد أشار الدهشان (2020) إلى أنَّ هناك بعض النتائج التي ترتبت على جائحة كورونا؛ ومنها أنه في 16 مارس عام 2020؛ أعلنت الحكومات في (73) دولة قرار إغلاق المدارس، بما في ذلك (56) دولة أغلقت المدارس في جميع أنحاء البلاد، و(17) دولة أغلقت المدارس داخل نطاق محدد، وقد تأثر أكثر من (421) مليون متعلم على مستوى العالم بسبب قرار إغلاق المدارس على مستوى تلك الدول، بينما عَرَّض قرار الإغلاق محدود النطاق للمدارس (577) مليون متعلم للخطر، ووفقاً للبيانات الصادرة عن منظمة اليونسكو في 10 مارس؛ فإنَّ إغلاق المدارس والجامعات بسب انتشار فيروس كورونا؛ جعل أنظار العالم تتجه صوب التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني، واستغلال التطبيقات الحديثة عبر المنصات الالكترونية والفصول الافتراضية لاستمرار المناهج الدراسية والمقررات التعليمية.

كما أنَّ توصيات بعض المؤتمرات المحلية والدولية نصت على ضرورة الاعتماد على الفصول الافتراضية؛ ومن هذه المؤتمرات:

- مؤتمر اليونسكو للتعلم الرقمي لعام (2020) والذي كان بعنوان "الحلول المبتكرة للتعليم عن بُعد لإعادة البناء بطريقة أنجح"؛ والذي أقيم في الفترة من (12 إلى 14 أكتوبر) فقد أوصى بضرورة توظيف الحلول الابتكارية للتعلم عن بعد، وتضمين الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بعد.

-المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2015) بعنوان تعلم مبتكر لمستقبل واعد؛ الذي أقيم في الرياض في الفترة من (2 إلى 5 مارس)؛ والذي أوصى بضرورة توظيف الأدوات والتقنيات الحديثة في عمليات التعلم (الأحمري، 2021، 290).

وفى نفس السياق فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى واقع استخدام الفصول الافتراضية في مراحل التعليم المختلفة، ومساهمة هذه الفصول في عملية التعلم عن بُعد؛ ومساعدة المعلمين في أداء عملية التدريس بكل سهولة ويسر، ومساعدة المتعلمين على التحصيل العلمي؛ ومن هذه الدراسات: دراسة البحيري (2019) والتي هدفت إلي التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على (التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي) بالجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، ودراسة الحربى وطيب (2020) والتي أظهرت نتائجها قبول العيّنة لواقع استخدام الفصول الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكَّة المُكرَّمة، ولكنها في المقابل تحتاج إلى عدَّة مُتطلَّبات، ودراسة مانيجرى وسابيري Manegre، Sabiri & 2020) والتي ناقشت تصورات وآراء المعلمين عن تدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية، ودراسة العلوان وآخرون(2020) Alalwan et al والتي هدفت إلى التعرف على تحديات وآفاق استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تدريس مواد العلوم، ودراسة الأحمري (2021) والتي أسفرت نتائجها عن إيجابية أراء عينة البحث نحو الفصول الافتراضية وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة في ظل أزمة كورونا من وجهة نظرهن.

وفى ضوء نتائج الدراسات السابقة، وتوصيات بعض المؤتمرات التي تناولت موضوع الفصول الافتراضية، تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة معرفة واقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجهة نظرهم.

أسئلة البحث:

يمكن تحديد السؤال الرئيس في التالي:

ما واقع استخدام الفصول الافتراضية عند معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس للبحث مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالتالي:

1- ما أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو واقع استخدام الفصول الافتراضية؟
2- ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم؟
3- ما الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات لمادة العلوم؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم حول واقع استخدام الفصول الافتراضية تعزي لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت)؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو واقع استخدام الفصول الافتراضية.
2- التعرف على أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم.

3- التعرف على الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات بالمادة.
4- الكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات حول واقع استخدام الفصول الافتراضية وفقاً لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت).

أهمية البحث:

جات أهمية هذه الدراسة متزامنة مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتبرز في طرق التدريس الحديثة في التعليم، وكذلك في المجال الذي تناولته وهو مجال تكنولوجيا التعليم بتقنية الفصول الافتراضية، وأيضا في واقع المستوى التعليمي بعد جائحة كورونا. وبناء على ذلك تتمثل أهمية الدراسة في جانبين وهما:

أولاً-الأهمية النظرية: وتتضح من خلال الآتي:

- ترجع أهمية الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية؛ وهو ما تبرز أهميته خلال جائحة كورونا التي فرضت إجراءات إجبارية على الجميع بالتباعد وعدم التجمع في أماكن محدودة؛ فكان لابد من إيجاد بديل للحضور الفعلي.
- إثراء المكتبة العربية ببعض الأدب النظري عن موضوع الفصول الافتراضية والتعليم عن بُعد.
- تأتى انسجاماً مع توجهات وزارة التعليم الرامية إلى إصلاح التعليم، ومشروع تطوير التعليم، وإدخال الرقمنة في العملية التعليمية، والاستفادة من التكنولوجيا بالشكل المناسب.
- تأتى انسجاماً مع رؤية المملكة 2030 في التعليم عن بُعد؛ والتي ترنو إلى وصول العلم إلى بيت المتعلّم مباشرةً، ولتسهيل الأمور على طلبة العلم.

ثانياً-الأهمية العملية: وتتضح من خلال الآتي:

- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين المستخدمين للفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بُعد؛ للتغلب على المعوقات التي تصادفهم، ورفعاً لمستوى مهاراتهم في استخدام هذه التقنية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة الجهات المسئولة عن برنامج التعليم عن بعد؛ في تطوير نظام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد والتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين لحل بعض المشكلات التعليمية؛ ومنها حل مشكلة نقص أو زيادة أعداد المتعلمين.
- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير أداء المدارس، وتحسين وظائفها، من خلال استخدام التقنيات الحديثة ومنها الفصول الافتراضية في العملية التعليمية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسئولين عن التعليم في إيجاد الحلول اللازمة عند التعرض لأي أزمات طارئة تمنع حضور الطلاب بصورة مباشرة داخل الفصول التقليدية.

حدود البحث: تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على واقع استخدام الفصول الافتراضية لمادة العلوم.
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 1444/1443هـ.
- **الحدود المكانية**: مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم
- **الحدود البشرية:** معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.
- **الحدود المنهجية**: وتشمل المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات البحث:

الفصول الافتراضية: تعرف بأنها: " تلك الفصول التي لا تشغل حيز مكاني؛ ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني او زمني" (غاشم، 2017، 150).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي تلك الإجراءات التي تقوم بها إدارة التعليم بمنطقة القصيم من تكليف لمعلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم التلاميذ عن بُعد باستخدام شبكة الإنترنت ومنصة مدرستي بعوامل مساعدة مثل التمييز.

المعلم: وهو "العمود الفقري للعملية التعليمية، والمسئول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة والمُدَرَّبة لتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة، والمسئول عن صياغة أفكار الناشئة وتشكيل سلوكهم وتكوين قيمهم ومُثُلُهم وعن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه" (النسور، 2021، 11).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الشخص المكلف بتعليم الطلاب من خلال الفصول الافتراضية كل ما يتعلق بمادته الدراسية مستعينا بعوامل مساعدة التي يقوم بتدريسها في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر مصطلح التعليم الالكتروني في منتصف تسعينيات القرن العشرين، وكان نتيجة للانتشار الكبير لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإمكانية توظيفها لصالح العملية التعليمية، ويطلق على التعليم الالكتروني العديد من المسميات؛ منها التعليم بالكمبيوتر، التعليم بالإنترنت، التعليم بواسطة الوسائط المتعددة (العجاجي، 2017، 159).

أولاً-مفهوم التعليم الالكتروني:

يعرف بأنه: "استخدام التكنولوجيا الحديثة التي تعتمد على أساسا على المهارات اللازمة للتعامل مع شبكة المعلومات الدولية (Internet) وبعض الوسائط التكنولوجية مثل الفيديو كونفرانس والتليفزيون التعليمي والأقمار الصناعية من أجل التفاعل بين الطلاب والاساتذة إلكترونيا دون التقيد بحدود الزمان أو المكان (عامر، 2018، 13).

كما يعرف بأنه: "أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الالكترونية لإتاحة المعرفة للذين ينتشرون خارج القاعات الدراسية" (الإتربي، 2019، 23).

ثانياً-أنواع التعليم الالكتروني:

يوجد أكثر من نوع للتعليم الالكتروني؛ ويمكن إيجازها فيما يلي:

1- التعليم الالكتروني المتزامن: وهو نوع من التعليم الذي يجمع بين المعلم والمتعلمين في نفس التوقيت؛ حيث يحدث بينهم اتصال متزامن عبر النصوص أو الصوت أو الفيديو، ومن أهم الأمثلة التطبيقية على هذا النوع الفصول الافتراضية (VCR).

2- التعليم الالكتروني غير المتزامن: وهو عبارة عن اتصال بطريقة غير مباشرة بين المعلم والمتعلمين، حيث يقوم المعلم بوضع مصادر التعلم ومعها خطة التدريس والتقويم على الموقع التعليمي، وبعد ذلك يدخل المتعلم إلى الموقع في التوقيت الذي يناسبه، ثم يتبع تعليمات وارشادات المعلم لكي تكتمل عملية التعلم بدون الحاجة لوجود اتصال مباشر مع المعلم؛ ومن الأمثلة على هذا النوع منتديات الحوار المنتشرة، إضافة إلى نموذج (Moodle).

3-التعليم المدمج: وهو نوع من التعليم الذي يتضمن عدة وسائط يتم تصميمها لكي تكمل بعضها البعض، وتوجد إمكانية في أن تتضمن الكثير من أدوات التعلم؛ ومنها برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات والمناهج القائمة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، ويتم خلال هذا النوع القيام بمزج أحداث متنوعة وتكون معتمدة على النشاطات تتضمن التعلم في الفصول العادية التي يتقابل فيها المعلم والمتعلمين وجهاً لوجه، والتعلم الذاتي فيه خلط بين التعلم المتزامن وغير المتزامن (الموسى والمبارك، 2005).

ثالثاً- مفهوم الفصول الافتراضية:

تعرف بأنها "بيئة تعلم إلكترونية تُمكِّن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت والفيديو والحوار المكتوب والتشارك في التطبيقات وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية". (Parker & Martin، 2010، 136).

كما تعرف بأنها: "تلك الفصول التي لا تشغل حيز مكاني؛ ولكن تشغل مساحة على شبكة الإنترنت من خلال أنظمة إدارة التعلم، مما يتيح للمستخدمين من الطلاب التعلم من خلال أدوات تكنولوجية تسمح لهم بالتفاعل داخل هذا الفصل بتقديم المعلومات وتبادل الخبرات وطرح المناقشات وعمل الاختبارات دون التقيد بحاجز مكاني او زمني" (غاشم، 2017، 150).

في حين عرفتها العيد وبدوان (2021، 30) بأنها: "بيئة تعليمية الكترونية افتراضية، تتوفر عبر تطبيقات وبرمجيات تعتمد على شبكة الإنترنت منها: (Google Classroom-Facebookبحيث تشكل صفوف مغلقة، شبيهة بالصفوف التقليدية، يلتقي فيها المعلم مع طلابه، ولا تتقيد بزمان أو مكان؛ بهدف عقد اللقاءات التعليمية، والمناقشات، والعروض التقديمية، والاختبارات الالكترونية، والشروحات المصورة".

يتضح من التعريفات السابقة للفصول الافتراضية أنها شبيهة بالفصول التقليدية في أنَّ الهدف منها تعليمي، وأنها قائمة على شبكة الانترنت، ولا تتقيد بحاجز الزمان والمكان، وتسمح للمشاركين والمتعلمين بالتفاعل مع المعلمين، وأنها تستخدم العديد من التطبيقات والبرمجيات.

رابعاً-أنواع الفصول الافتراضية: وتنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين هما:

1- الفصول الافتراضية التزامنية (Synchronous virtual classes):

وهي الفصول التي يتم فيها تفاعل مجموعة من الأشخاص مع بعضهم البعض، في توقيت واحد ولكن في أماكن متفرقة وبعيدة، مثال عند تحديد المعلم أوقات معلومة ومحددة يتواجد فيها في موقع الفصول الافتراضية على الشبكة العنكبوتية، ويتم خلالها إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتلقى المحاضرات بشكل حي يشابه المحاضرات التي يتلقاها في الفصول التقليدية؛ لذا يمكنه أن يشاهد المعلم من خلال شاشة الحاسب الآلي، كما يمكنه الاستماع لما يقوله المعلم، ويتم مناقشته فيه، كما يمكنه التعاون مع أقرانه في حل مشكلة محددة، وإمكانية حل أسئلة الاختبارات وكتابة التقارير، وانتظار التغذية المرتدة في نفس اللحظة، ويستخدم المعلم بعض الأدوات في ذلك ومنها: اللوح الأبيض التشاركي: ويتم من خلاله مساعدة المتعلمين على المشاركة في الكتابة عليه. وغرف الدردشة: وهو التواصل عن طريق النص بين المتعلمين والمعلم، أو بين المتعلمين فيما بينهم. وأيضاً من الأدوات: مؤتمرات الفيديو: ويتم فيها التواصل عبر الصوت والصورة بين المعلم والمتعلمين. ومؤتمرات الصوت: وهو التواصل عن طريق الصوت والنص بين المعلم والمتعلمين. والمشاركة في البرامج: وهدفها هو مساعدة المتعلمين على العمل الجماعي؛ مثال تحرير النصوص، الرسم، العروض. وأيضاً التحكم في دخول المتعلمين ومغادرتهم لغرفة الفصل الافتراضي. وإمكانية إرسال الأسئلة الموضوعية للمتعلمين وظهور النتيجة بعدها مباشرة. وإرسال الملفات للمتعلمين. وأيضاً توزيع الاستبيانات والاستطلاعات بين المتعلمين (مجاهد، 2021، 380-381).

2- الفصول الافتراضية غير التزامنية Asynchronous:

وهى فصول إلكترونية يتم خلالها تلاقي كل من الطلاب والمعلم عن طريق الشبكة العنكبوتية في أوقات مختلفة، فالطلاب يشتركون مع بعضهم البعض في نفس المحتوى عن طريق الإنترنت، بدون التقيد بزمن محدد أو مكان معين، ويمكن استخدام برمجيات وأدوات غير تزامنية مثال: البريد الإلكتروني، ومنتديات الحوار، ومن أمثلة البرامج غير التزامنية (Balk Board، Moodle، Caroline، school Gen، webct)،كما أنها تعطى الطالب فرصة كبيرة لكي يراجع المادة التعليمية والتفاعل مع مضمونها التعليمي عن طريق الانترنت من خلال بيئة التعلم الذاتي (البحيري، 2019، 72).

خامساً - مزايا الفصول الافتراضية التزامنية:

يترتب على استخدام الفصول الافتراضية التزامنية تحقيق الكثير من المزايا، ومن أبرز هذه المزايا تحقيق مبدأ التعليم المستمر، كذلك وجود مجموعة متنوعة من وسائل وأدوات التفاعل بين المعلم والمتعلم، إضافة إلى ذلك هناك مزايا اقتصادية؛ مثال عدم الحاجة للانتقال والتواجد بصورة حية ومباشرة بين المعلم والمتعلمين، وإمكانية تحديد توقيت دراسي يلائم كل طالب على حده (زين الدين، 2007، 172). وفي نفس السياق فقد اتفق كل من عبد الحميد (2005، 100)، خميس (2003، 251)، مبارز وخاطر (2012، 139) على أنَّ أدوات ووسائل التعلم والتدريب باستخدام الفصول الافتراضية يحقق المزايا الآتية:

- **التزامنية:** حيث توفر الفصول الافتراضية الكثير من الوسائل والأدوات التزامنية التي تعمل بشكل متكامل، بغرض تحقيق العمليات المتعددة للتفاعل والاتصال والتعليم والتدريب عبر الفصول الافتراضية.
- **الاتصال:** حيث يقوم الطالب من خلالها بالتواصل مع المعلم ومدرسي المناهج عن طريق الأنواع المتعددة لأدوات ووسائل الاتصال.

- **التفاعلية:** تقوم الفصول الافتراضية بتوفير مساحة كبيرة من التفاعلية بين الطالب وكافة عناصر المنظومة التدريبية.
- **الفردية:** وتتضح من خلال قيام الطالب بالتدريب بشكل فردي مستقل لموضوع التدريب، ويتضمن هذا الموضوع روابط متصلة بمواقع أخرى لمصادر المعلومات على شبكات الويب.
- **الإتاحة:** توفر الفصول الافتراضية العديد من المكتبات الرقمية وقواعد البيانات ومحركات البحث والقواميس المتنوعة، كذلك توافر مصادر تدريبية محدثة بصورة مستمرة، وإمكانية حصول الطالب عليها بصورة سريعة.
- **المناقشة**: توفر الفصول الافتراضية إمكانية مشاركة الطالب مع زملاؤه في نفس المحادثة ولتناقش مع المعلم عن طريق الوسائل والأدوات التزامنية.
- **التعزيز:** توفر الفصول الافتراضية سمة التعزيز بالمحتوى التدريبي خلال التدريب، مما يساعد الطالب على تقويم نفس بشكل ذاتي.
- **التغذية الراجعة:** توجد هذه السمة عبر التعزيز بالمحتوى التدريبي والمتابعة والتقويم بشكل فورى وعاجل من جانب المعلم.

في حين أشار أسلم يتيس (Aslım-Yetiş، 2010) إلى أنَّ مميزات الفصول الافتراضية تتلخص فيما يلي:

- إمكانية استخدام الفصول الافتراضية بدون احتياج لأي معامل خاصة.
- يمكن الوصول للمعلومات بكل سهولة ويسر.
- تصميم بيئة تعليمية من سماتها الاحترام والسلامة.
- إتاحة الوصول للدروس بصورة مباشرة وإمكانية عقد وإقامة اللقاءات المتنوعة من خلال الويب.
- المساعدة في استقلالية المتعلمين خلال عملية التعلم.
- السماح للمتعلمين بمشاركة المحتوي الالكتروني وتعاونهم مع بعضهم البعض.
- إتاحة قدر كبير من المرونة خلال العملية التعليمية.
- تقديم وتأسيس تعلم ممزوج بصورة فعالة.
- التغلب على عقبة الزمان والمكان وعدم التقيد بهما بالنسبة للمتعلم.
- إتاحة أنشطة تعليمية متنوعة تتضمن حصر تصويت الطلاب حول موضوع محدد.
- استعراض الدروس من خلال شبكات الويب تبعاً لحاجة الطالب وبناء عليه توفير درجة كبيرة من المرونة.
- مساعدة المعلم على تنظيم العمل من حيث الملفات وطباعتها وتحديد المهام وإدارة الفصل.
- وجود مصادر التعلم عبر شبكات الويب يتيح الفرصة للمعلمين من أجل القيام بعملية المراجعة لها وتحديثها بصورة مستمرة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين كوسيلة حديثة للتعلم عن طريق بيئة افتراضية غير تقليدية.

سادساً-أهداف استخدام الفصول الافتراضية:

تحقق الفصول الافتراضية الكثير من الأهداف؛ ومنها ما يلي (العمري واسماعيل، 2019، 128):

- إمكانية تقديم مواقف وخبرات تعليمية تتميز بالتنوع ووجود مثيرات سمعية وبصرية إلكترونية، كما تضيف هذه المواقف التعليمية خبرات تعلم ذات مغزى بالنسبة للطلاب.
- تقديم بيئة تعليمية تفاعلية مكتملة يجتمع فيها الكثير من مصادر المعلومات الالكترونية، والتي تساعد على عدم شرود ذهن المتعلم، وجذب انتباهه تجاه موضوع التعلم.
- التغلب على مشكلة التباعد المكاني والبعد الزمني اللذان يواجهان كل من المعلم والطالب.
- اتساع دائرة الاتصال عن طريق الشبكة العنكبوتية، وعدم اقتصارها على تفاعل المعلم مع الطلاب المتواجدين داخل نطاق جغرافي معين.
- تقديم الدروس والمحاضرات التعليمية في نموذج معياري عن طريق استخدام تقنيات الصوت والصورة والحركة بصورة مثالية، وتوظيف مصادر متعددة تتضمن الوسائط والمصادر الالكترونية المتنوعة.

- تقديم الدعم لعملية التفاعل الالكتروني بين المتعلمين والمعلم عن طريق تبادل الآراء والخبرات التعليمية والحوارات والمناقشات الهادفة عن طريق استخدام وسائل وأدوات الاتصال والتفاعل التزامنية.
- تطوير وتحسين دور المعلم لكي يجاري التحديثات والتطورات العلمية الحديثة خاصة في مجال التكنولوجيا.

سابعاً-الخواص الأساسية للفصول الافتراضية:

توجد العديد من الخواص التي تميز الفصول الافتراضية ومنها ما يلي:

- 1-إمكانية التخاطب بشكل مباشر.
- 2-التخاطب بصورة كتابية.
- 3-السبورة الإلكترونية.
- 4-إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلمين.
- 5-استخدام برامج العرض الإلكترونية.
- 6-إمكانية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها.
- 7- متابعة المعلم للمتعلمين سواء كل متعلم بمفرده أو جميع المتعلمين في نفس الوقت (القحطاني، 2010، 30).

ثامناً-أدوات ومعدات تكنولوجيا الواقع الافتراضي:

توجد هناك مجموعة من التقنيات الاساسية التي يتم استخدامها في الواقع الافتراضي ومنها ما يلي:

- وسيلة عرض غمر المستخدم في الواقع الافتراضي؛ مثال: شاشة العرض المحمولة على الرأس من أجل التجسيم على عيني المتعرض.
- نظام توليد الصور (الإطارات التي تتراوح ما بين 20 إلى 30 صورة في الثانية الواحدة، وتغييرها بشكل مستمر عبر برمجيات تقوم بعرض المخرجات على الشاشة).
- نظم إدخال وتتبع ترصد بشكل مستمر موقع واتجاه رأس المستخدم وحركة الذراع واتجاه حركته وتتبع حركات أصابع المستخدم، وانتقال المستخدم داخل البيئة الافتراضية، ونقل ناتج عملية التتبع للحاسب من أجل تعديل الصور.
- النماذج والإظهار؛ وهو عبارة عن قاعدة بيانات من أجل بناء وتشكيل العالم الافتراضي، والقيام بمتابعة تفاصيله من خلال استخدام برامج معالجة البيانات؛ لكي يتم تمثيل الرسوم والصور داخل العالم الافتراضي.
- التقنيات المساعدة ومنها: المؤثرات الصوتية (بسيوني، 2015، 12).

تاسعاً-أساليب التفاعل في بيئات التعلم الافتراضية:

تم تقسيم أساليب التعلم داخل بيئات التعلم الافتراضية إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي (عامر، 2015، 252):

1- **التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم:** حيث يتمثل دور المعلم خلال هذا النمط في تقديم النصح والمساعدة والإرشاد للطالب خلال عملية تمتاز بالتنظيم والترتيب للعمل على تنشيط وتحفيز الطالب من أجل التعلم، كذلك تقديم الدعم للطالب من أجل بناء مفاهيم جديدة للمحتوى، ويستند ذلك على أهمية الدافعية والتغذية المرتدة. حيث يشخص المعلم ويعدل الخبرات من خلال إتاحة الفرص للمتعلمين كي يتحدثوا عن أنفسهم، وتحديد أوقات للمحادثات غير الرسمية، حيث يتضح الغرض من ذلك في تنمية الشعور بالانتماء لمجموعته، ومشاركة الخبرات للتفاعل مع المعلم، وبالتالي تعلم النشاطات القادمة في برنامجه الدراسي.

2- **التفاعل بين طالب وطالب: يتميز** هذا النوع من التفاعلات بأنه أفقي الاتجاه بمعني أنه حينما يتفاعل طالب مع آخر تكون نتيجة هذا التفاعل زيادة عملية الاندماج وتحسين الدافعية للتعلم عنده، ويمكن استخدام العديد من الوسائل في هذه العملية مثل: البريد الالكتروني، وغرف المحادثات، ومنتديات المناقشات وغيرها، والتي من شأنها تيسير عملية التعاون والتفاعل بين الطلاب؛ حيث يتمكن الطالب خلالها من التواصل مع زميل الدراسة عبر هذه الوسائل في وجود المعلم أو في غيابه.

3- **التفاعل بين مجموعات الطلاب:** يتم في هذا النمط من التفاعلات إعطاء الفرصة لمختلف المتعلمين كي يظهروا أنفسهم وعرض أفكارهم وآراؤهم التي تعكس مدي استجابتهم ودافعيتهم للتعلم، كذلك إتاحة الفرصة لكل متعلم بأن يجري حوارات ومناقشات متنوعة بينه وبين زملاؤه بدون أي قيود أو حدود سواء في الوقت أو الموضوعات، وهذا من شأنه ينمي القدرة على التعبير عن النفس وزيادة الحماس لدى الطالب لكل يمارس عملية التعلم (عامر، 2015، 252).

عاشراً-دور المعلم والمتعلم في الفصول الافتراضية:

1- دور المعلم في الفصول الافتراضية:

أ- القدرة على إعداد المحتوى الإلكتروني والتعليقات والتعليمات المطلوبة لكي يتم تحقيق الأهداف والأنشطة الطلابية.

ب- تصميم وإعداد ورش عمل متناسبة وفقاً لاستراتيجية معينة وفق رؤية المعلم، من أجل تقديم محاضراته تبعاً لطبيعة المادة، ومعرفة الفروق الفردية للطلاب، ومتابعة مسار العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة.

ت- تحقيق أقصي استفادة من الوسائط المتعددة وتوظيفها من أجل تحقيق زيادة النمو المعرفي للمادة التعليمية.

ث- التعامل بشكل مناسب مع المعلومات المرتدة من الطلاب وطريقة الرد عليها وتحليلها بصورة ملائمة.

ج- القدرة على ربط المقررات الدراسية بواقع الطلاب الحياتي وتزويدهم بمعلومات سهلة وسريعة بغرض إتاحة الحصول على المعلومات في أقصر وقت ممكن. والمساهمة في تقديم التوجيه الأكاديمي وتقديم المساعدة الأكاديمية للطلاب لكي يتم حل مشاكلهم الدراسية (البحيري، 2019، 72).

2- دور المتعلم في الفصول الافتراضية:

أ- المشاركة بشكل فعال في المناقشات والحوارات، والقدرة على البحث عن مصادر التعلم الأخرى عبر شبكة الانترنت.

ب- القيام بحل كافة الاسئلة المطروحة، التمارين، التدريبات، النشاطات والمشروعات التي يتم تكليفه بها.

ت- استمرارية الاطلاع على أهداف الدروس المنشودة ومتابعتها، وكذلك المحاضرات والمقررات الالكترونية.

ث- عدم مخالفة القواعد والتعليمات والالتزام بالسلوكيات التي تم إعلانها، عبر مرحلة التعليم الإلكتروني (البحيري، 2019، 72).

حادي عشر-نصائح للمعلم عند التعامل مع الفصول الافتراضية:

حدد بيل (Bill، 2005) مجموعة من النصائح لكل معلم يتعامل بالفصول الافتراضية؛ والغرض من هذه النصائح هو أن يصبح الفصل الافتراضي التزامني أكثر تفاعلية خلال العملية التعليمية، وتنقسم هذه النصائح إلى ثلاثة أقسام؛ قبل وأثناء وبعد الحصة الافتراضية وهي كالتالي:

1- نصائح قبل الحصة الافتراضية:

- استخدام كل الامكانيات المتاحة: حيث يقوم المعلم باستخدام كافة الموارد والإمكانيات المتوفرة له من وسائط وأدوات ووسائل متنوعة ومواقع مكتبات وقواعد بيانات ومتاحف افتراضية موجودة على الشبكة العنكبوتية أثناء تصميم وإعداد المحتوى الالكتروني.
- تحديد المستفيدين من التعليم والتعلم الالكتروني من خلال الفصول الافتراضية: يجب على المعلم أن يحدد عدد الطلاب أو المتعلمين؛ وذلك بهدف السيطرة والقدرة على إدارتهم بصورة سهلة؛ والعدد الأمثل هو من (10-20) طالب، كذلك ينبغي تحديد وقت الحصة الافتراضية على ألا يتعدى ساعة واحدة.
- استغلال كل فرصة لشغل المتعلمين بالتعلم: ويكون ذلك عن طريق جذب وإثارة الطالب عن طريق عرض الشرائح وتفاعله معها، كذلك من خلال الأسئلة والإجابات عليها وعملية الحوارات والمناقشات.
- الممارسة: وهي تتمثل في تأدية الطالب للمهام والتكليفات المطلوبة منه ومدي تحقيقها هي ومشروعات التعلم بصورة منفردة أو من خلال المجموعة؛ حيث يؤدي ذلك للممارسة الحقيقية واستخدام التقنيات الحديثة والتكنولوجيا لإتقان التعلم.
- تسجيل الحصة الافتراضية وإعادتها: يتم تسجيل شرح المعلم للدرس وتفاعل الطلاب مع هذا الشرح خلال الحصة الافتراضية، وذلك بهدف إعادتها في التوقيت الذي يطلبه الطالب.
- العرض المباشر: يتم خلاله عرض بعض أفلام الفيديو المكونة من صوت وصورة بقدر الإمكان خلال الحصة الافتراضية.

2- نصائح أثناء الحصة الافتراضية:

- ❖ الاشتراك مع الأقران: ويتم خلال هذه العملية مشاركة الطالب مع زملاؤه خلال الحصة الافتراضية عن طريق المناقشات والحوارات وحل التمارين والواجبات وإنجاز المشروعات.
- ❖ وضع المتعلم في مسرح الأحداث: حيث يقوم الطالب بالتفاعل مع البيئة الافتراضية والمشاركة في الفعاليات عن طريق (رفع الأيدي، والتسجيل الصوتي...).
- ❖ عرض المحتوي بشكل بسيط: ينبغي عرض المحتوي بصورة بسيطة وتمتاز بالسهولة على شكل رسائل قصيرة غير معقدة، والحد من النصوص المكتوبة وتقليلها، واستخدام بعض الصور والفيديوهات.
- ❖ التسجيل للمراجعة: ينبغي تسجيل الحصة الافتراضية المباشرة؛ وذلك بغرض إعادة تشغيلها في وقت لاحق للطلاب الذين لم يتمكنوا من الحضور، أو عند احتياج الطالب لاسترجاع بعض المعلومات التي يرغب في تذكرها من الحصة.

3- نصائح بعد الحصة الافتراضية:

- ❖ القياس والتقويم: تتم عملية التقويم في ضوء معايير ومحكات النجاح والنتائج المتحصل عليها.
- ❖ المتابعة: من المفترض عدم حصول كل الطلاب على كل ما تم تعليمه لهم؛ ولكن يجب متابعتهم بعد انتهاء عملية التعلم وتكون عملية المتابعة عن طريق البريد الالكتروني والاستبيانات واستطلاعات الرأي والمكالمات عبر الهاتف.

ثاني عشر-برامج إعداد الفصول الافتراضية:

توجد الكثير من البرامج الجاهزة على شبكة الانترنت؛ والتي يمكن للمعلم من خلالها أن ينشأ فصل افتراضي، وقد انتشرت هذه البرامج بصورة كبيرة في المواقع الاكاديمية على شبكة الانترنت ومن هذه البرامج ما يلي:

1. نظام مودل (Moodle):

وهو يعد نظام إدارة مفتوح المصدر تم تصميمه على أساس تعليمي؛ بهدف مساعدة المعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، كما يمكن استخدامه بصورة شخصية على المستوى الفردي، ويستطيع تقديم الخدمة لجامعة قوامها (40000) طالب. وموقع النظام هذا يضم (75000) مستخدم مسجل يتحدثون (70) لغة مختلفة من (138) دولة، ومن النواحي التقنية للنظام فقد تم تصميمه باستخدام لغة (PHP) ولقواعد البيانات (MySQL). ويتكون نظام مودل من مجموعة من الوحدات هي:

- ❖ وحدة الواجبات الدراسية: وهي التي تعطي للمعلم طلب الطلاب أداء مهمات محددة، ثم يقوم الطلاب بتحضير هذه المهمة ثم تحميلها على الموقع بأي تنسيق كمعالج النصوص أو العروض التقديمية من أجل التقييم من قِبَل المعلم.
- ❖ وحدة الكتاب: وهي لإنشاء موارد تعليمية في صورة كتاب إلكتروني.
- ❖ وحدة المنتدى: وهي تعطي إمكانية المناقشة والحوار وعن طريقها يتمكن الطلاب والمعلم من تقديم ملخصات أو أسئلة بخصوص المقرر.
- ❖ وحدة معجم المصطلحات: وفيها يتم عمل قواميس للمصطلحات التي يتم استخدامها في المنهج، كما يمكن تكليف الطلاب بكتابة المصطلحات ويقوم المعلم بتقييمها قبل العرض.
- ❖ وحدة الدرس: وهي معدة لإنشاء مجموعة صفحات تقوم بعرض المقرر أو بعض منه، وهناك إمكانية في نهاية كل صفحة أن يتم إضافة سؤال أو رابط لصفحة لاحقة أو سابقة أو أخرى.
- ❖ وحدة الموارد: وهي موجودة لتدعيم وتزويد المقرر الدراسي بالموارد الالكترونية لتدعيم المقرر الدراسي؛ مثال روابط المواقع الأخرى، صفحات نص، صفحات ويب، الربط مع ملفات التحميل.
- ❖ وحدة التقويم والاختبارات والاستبيانات (المطيري، 2008).

1- برنامج ويز آي كيو (WizIQ): وهو موقع ويب قائم على التعليم وتصميم التعليم الالكتروني، والذي يتم دعمه من قِبَل المعلمين، فهو يعتمد على المقترحات التطويرية ما بين الشركة والمعلمين، ويمتاز هذا البرنامج بالبساطة والفعالية والسهولة في عملية الاستخدام. كما يعد WizIQ أحد أفضل الحلول التعليمية عن طريق الانترنت حيث يتيح الفرصة لعمل ما يأتي:

- ❖ أ-تقديم تعليم تزامني مباشر، وتعليم غير متزامن عن طريق الحصص الافتراضية التي يتم تسجيلها واختبارات عبر الانترنت ونظام الرسائل ومبادلة ومشاركة المحتوى.
- ❖ ب-إدارة الحصص الإلكترونية عبر الإنترنت والاختبارات الإلكترونية والمحتوى التعليمي وعملية الاتصال.
- ❖ ج-يتم تقديم ملف يحتوي على جميع بيانات المعلم، كما يقدم حصص واختبارات ومحتوى متاح عبر الإنترنت؛ ويتم خلاله دعم المشاركة وتقوية الاتصال بين المعلم والطالب (الربيعي وآخرون، 2004).

2- **نظام البلاك بورد (Blackboard Academic Suite):** يعتبر هذا النظام من أنظمة إدارة التعلم التجاري من شركة بلاك بورد ومن إنتاجها خاص بالخدمات التعليمية على الخط المباشر، ومقر هذه الشركة في العاصمة الامريكية واشنطن، من مميزات هذا النظام القوة مقارنة بالأنظمة الأخرى؛ حيث يقدم هذا النظام فرص تعليمية متعددة عن طريق كسر كافة الحواجز والعقبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والطلاب، كما يساعد هذا النظام على نشر التعليم عبر شبكة الانترنت، ويمتاز كذلك بالمرونة والقابلية للتطوير والتحديث والتوسع، وهناك العديد من الجامعات المشهورة التي تستخدم هذا النظام ومنها جامعة يال وجامعة هونج كونج (الإتربي، 2019، 69).

3- **نظام ويب سي تي (WebCT):** يعد من أنظمة إدارة التعلم التجاري والذي يتم استخدامه داخل الكثير من المؤسسات التعليمية المهتمة بالتعليم الإلكتروني؛ حيث يتم من خلاله تقديم بيئة تعليمية إلكترونية خصبة ومليئة بالأدوات؛ بداية من إعداد المقرر لتركيبه على النظام حتى خلال مدة التعلم، وهو ما يدل على سهولة الاستخدام من قِبَل المعلم والمتعلم، كما يوجد الآلاف من المعاهد في أكثر من (70) دولة تستخدم هذا النظام، ويمتاز هذا النظام بوجود منتدى لمناقشة الموضوعات المطروحة من قبل المعلم، كذلك وجود إمكانية تحميل الملفات من قبل المتعلمين ومشاركتها وتبادلها مع بعضهم البعض أو مع المعلم، وجود إمكانية استخدام البريد الإلكتروني، قيام المتعلمين بوضع ملاحظاتهم حول المادة، وجود المحادثة المباشرة الحية بين أفراد المجموعة، وإمكانية قيام المعلم بإدارة هذه المحادثات، وهذا النظام موجود بأربعة عشر لغة من بينها العربية والانجليزية (عبد النعيم، 2016، 111).

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالية وهو استخدام الفصول الافتراضية في مراحل التعليم، وقد تم تقسيمها إلى ثلاث محاور؛ دراسات محلية، دراسات عربية، دراسات أجنبية وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وكانت كالتالي:

أولاً-دراسات محلية:

1- **دراسة الجبر (2022) وعنوانها: واقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع.** وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع. وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبة من الطالبات الصم وضعاف السمع الملتحقات بجامعة الملك سعود، (13) طالبة من فئة الصم، و(29) طالبة من فئة ضعاف السمع. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: ساهمت الفصول الافتراضية في زيادة فرصة مشاركة الطالبات الصم وضعاف السمع، وتحسن في أدائهن الأكاديمي.

2- **دراسة الأحمري (2021)، وعنوانها: " واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد".** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم عينة الدراسة (400) طالبة من المنتسبين لجامعة الملك خالد. وكشفت نتائج الدراسة عن إيجابية أراء عينة البحث نحو الفصول الافتراضية وأنها من أفضل الحلول التعليمية المستخدمة في ظل أزمة كورونا من وجهة نظرهن.

3- **دراسة العودة (2021). وعنوانها: معوقات إدارة التعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا.** وهدفت الدراسة إلى تحديد أبرز معوقات تطبيق الادارة الإلكترونية في الادارة العامة للتعليم بمنطقة الإحساء في ظل جائحة كورونا، من وجهة نظر الموظفين الإداريين وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات المالية كانت في الترتيب الأول ثم المعوقات الصحية، ثم المعوقات التقنية، ثم المعوقات الإدارية، وأوصت

الدراسة بتعميم الربط الإلكتروني بين مختلف الإدارات التعليمية وتطوير البنية التحتية والتكنولوجية بالإدارة العامة للتعليم.

4- **دراسة الربيعان وبن جوير (2021) وعنوانها: اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-19.** وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال جائحة كوفيد-19، وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة للدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف بين اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني في المستويات الدراسية المختلفة كما أظهرت أن هناك فروقًا بين اتجاه الطلاب والطالبات.

5- **دراسة الشهراني وموسى (2021) وعنوانها: استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد.** وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من 140 عضواً. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: لا يوجد إدراك لعضو هيئة التدريس حول مدى استخدام الطالب لنظام البلاك بورد، نقص وجود القاعات الافتراضية، مع عدم الإلمام الكافي من أعضاء هيئة التدريس والطالب باستخدام الإنترنت والفصول الافتراضية..

6- **دراسة زيد (2021) وعنوانها: الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في فصول التعلم الافتراضي عبر منصة مدرستي.** وهدفت الدراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في استخدام وتفعيل الفصول الافتراضية عبر منصة مدرستي. وتم اخذ عينة عشوائية بلغت (87) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى اكتساب معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمهارات استخدام الحاسب الآلي متوسط بنسبة مئوية 69%، وأن مستوى اكتساب معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمهارات التعامل مع منصة مدرستي متوسط بنسبة مئوية 72.4%.

7- **دراسة الجار الله، (2020) وعنوانها: استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة توتير في ظل جائحة كورونا كوفيد-19.** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية والتعليمية لاستدامة التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. ومن المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول في معرفة الفرص الممكنة لتطوير استدامة نظام التعلم الإلكتروني بما يعود بالفائدة على القطاع التعليمي بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام.

8- **دراسة الحربي وطيب (2020)، وعنوانها:" واقعُ توظيف الفُصولِ الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات "** وَهدف البحث إلى التَّعرُّف على واقع توظيف الفُصول الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. وطُبِّقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصَّل البحث إلى أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة من وجهة نظر المُعلِّمين والمُعلِّمات بالنسبة لمتغيري (المدينة، الجنس).

9- **دراسة العمري واسماعيل (2019)، وعنوانها:" فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة".** وهدف البحث إلى بيان فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في قائمة مهارات الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية الخاصة بالأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة "0.05" بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت نمط التفاعل المتزامن في الفصول الافتراضية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات الأداء المهني، وجاء الفرق لصالح التطبيق البعدي.

10-**دراسة الرحيلي (2019)، وعنوانها: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي المرحلة الثانوية".** وهدفت الدراسة الحالية الى اختبار فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، من خلال اختيار عينة متاحة تكونت من (18) معلماً. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات، والتي من أهمها: الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تعلم كيفية إعداد فصل افتراضي، وتقديم الدروس التعليمية عن بعد.

11-**دراسة القحطاني (2018)، وعنوانها:" فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة"** وهدف البحث الي التعرف على فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدي طالبات جامعة الاميرة نورة، وتكونت عينة الدراسة من 27 طالبة من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة 0.01 بين الاختبارين القبلي والبعدي في فاعلية التدريس لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على وجود فاعلية للتدريس بالفصول الافتراضية في اكتساب معايير تكنولوجيا التعليم لدي طالبات جامعة الاميرة نورة.

12-**دراسة محمود (2018)، وعنوانها: " مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران".** وهدف البحث إلى استقصاء مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. ولتحقيق ذلك تم إعداد الأدوات التالية: بطاقة مقابلة لقياس مهارات التخطيط، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات تنفيذ وتقويم تدريس الرياضيات من خلال الفصول الافتراضية، ومقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات. وتم اختيار عينة مكونة من عشرة أعضاء بقسم العلوم الأساسية بالسنة التحضيرية. وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مهارات استخدام الفصول الافتراضية أو في الاتجاهات نحو استخدام الفصول الافتراضية ترجع لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

13-**دراسة النفجان (2018) وعنوانها: واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.** وهدفت الدراسة الي التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت اداه الدراسة في استبانة. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم بهذه الطريقة يشجع على التفاعل والمشاركة

14-**دراسة العجاجي (2017)، وعنوانها:" استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم".** وهدفت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمات صعوبات التعلم حول تطبيق الفصول الافتراضية virtual class room لتدريس الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة والتي لم تشملها خدمات صعوبات التعلم حتى الآن، وذلك من خلال توزيع استبيان تم تصميمه لهذا الغرض. وكانت أهم نتائج الدراسة: تجاوب معلمات صعوبات التعلم واستعدادهن لتدريس طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم، وحاجتهن إلى تدريب مناسب لاستخدام هذه الفصول وتوظيف تقنياتها.

15-**دراسة المعجل والغامدي (2017) وعنوانها: أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام مقررات).** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام المقررات)، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق أحكام الميم الساكنة.

16-**دراسة شعيب (2016) وعنوانها: أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية "المتزامن / اللامتزامن" على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال.** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن" أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية (المتزامن/ اللامتزامن) على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدي طالبات رياض الأطفال". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة في مقابل الفصول الافتراضية اللامتزامنة لما لها من تأثير إيجابي لتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدي الطالبات المشاركات في هذا النمط

17-**دراسة التركي (2016) وعنوانها: فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض** ويهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام بيئة التعلم الافتراضي على مستوي التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدي طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق هذا البحث على عينة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة الرياض تكونت من (60) طالبا، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوي تحصيل الطلبة الذين تم تدريسهم من خلال بيئة التعلم الافتراضي، وارتفاع مستوي التفكير ومهارات المعلوماتية لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

18-**دراسة السبيعي (2015) وعنوانها: تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إنموذجا.** وتهدف الدراسة إلى تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد واتخذت الباحثة برنامج التعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً، وذلك من خلال التعرف على مدى استخدام الطالبات للفصول الافتراضية، والكشف عن إيجابيات وسلبيات استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر الطالبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات. وأسفرت الدراسة عن عدداً من التوصيات؛ أهمها: إعطاء عملية التدريب على استخدام نظم إدارة التعليم الإلكتروني عامةً والفصول الافتراضية خاصةً للطالبات وأعضاء هيئة التدريس الأولوية.

19-**دراسة الفهيد (2015) وعنوانها: واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم.** وهدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشرف ومعلم، واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبينت النتائج أن درجة توافر التجهيزات المادية المساعدة على تطبيق التعلم المدمج في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية جاءت بصورة متوسطة لدى المعلمين، ومنخفضة لدى المشرفين.

ثانياً-دراسات عربية:

1- **دراسة السيد (2022) وعنوانها: فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز Teams في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم.** وهدف البحث إلى التعرف على فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. وتوصل البحث إلى فعالية استخدام الفصول الافتراضية مايكروسوفت تيمز Teams في اكتساب الجانب المعرفي لمهارات الكتابة العلمية والرضا عن التعلم لدى عينة البحث.

2- **دراسة حرب ومحيسن (2022) وعنوانها: فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي.** ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارة تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. وقد اتبع الباحثان المنهج التجريبي. وكشفت نتائج البحث عن فاعلية الفصول الافتراضية ووجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية وتفكيرهم المنظومي، وتفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال الفصول الافتراضية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الدروس التفاعلية وتفكيرهم المنظومي.

3- **دراسة آل مداوي (2022) وعنوانها: الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي.** وهدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائج الدراسة: لوجود فروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة في جميع الاحتياجات التدريبية

4- **دراسة نعامنة (2022) وعنوانها: درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات.** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات أداة البحث تراوحت ما بين (3.64 -3.71/ 5)، حيث جاء مجال (أهمية تطبيق الفصول الافتراضية في التدريس) في المرتبة الأولى من بين مجالات البحث بمتوسط حسابي (3.71) وبدرجة مرتفعة من التقدي.

5- **دراسة معبد (2022) وعنوانها: أثر التفاعل بين وجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) والفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة/المدمجة) على الاتجاه نحوها والتحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بالسويس.** واستهدف البحث الكشف عن اختلاف نمط وجهة الضبط لدى الطلاب وتفاعلها مع أنواع الفصول الافتراضية، وأثرهما على اتجاهات طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم نحو الفصول الافتراضية والتحصيل وكفاءة التعلم، وكشفت النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لاختلاف نمط وجهة الضبط عن وجود تحسن لدى الطلاب أصحاب وجهة الضبط الداخلية أكثر من زملائهم أصحاب وجهة الضبط الخارجية في الاتجاه نحو الفصول الافتراضية، فضلا عن تماثل الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلية في التحصيل وكفاءة التعلم مع أقرانهم ذوي وجهة الضبط الخارجية.

6- **دراسة الحلو (2022) وعنوانها: أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية.** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية. وتم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي.

7- **دراسة مخلوف والشوفاني (2022) وعنوانها: واقع استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي.** وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي، ولقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة بنغازي والواقعة داخل نطاق مدينة بنغازي، حيث بلغ عددهم (220) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن درجة استخدام التعليم عن بعد لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي كانت متوسطة.

8- **دراسة الثوينى (2021)، وعنوانها: " واقع اتجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية على التحصيل المعرفي لمقرر مسابقة رمى الرمح في ظل جائحة كورونا".** واستهدف البحث التعرف على اتجاهات طلاب قسم التربية البدنية بدولة الكويت نحو التعلم باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية، اتجاهاتهم نحو مقرر مسابقة رمى الرمح. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم النتائج أن إستجابات الطلاب تميل نحو الموافقة فيما يتعلق بسهولة التعامل مع أدوات التعليم الإلكتروني في استخدام الفصول الافتراضية التزامنية ومتابعة شرح المقرر.

9- **دراسة العيد وبدوان (2021)، وعنوانها:" تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد-19".** وهدف البحث إلى تقصي "تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد-،"19واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطي تقديرات

معلمي ومعلمات الرياضيات في مرحلتي التعليم الأساسية العليا والثانوية على محاور الاستبانة (مدى التوظيف، الإيجابيات، السلبيات).

10- **دراسة ربيع (2021) وعنوانها: فاعلية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية في تدريس مقرر تنفيذ الملابس الخارجية واتجاه الطلاب نحوها لمواجهة الحجر الصحي بسبب فيروس كورونا.** وهدف البحث إلى تحديد مدي فاعلية الفصول الافتراضية التزامنية في اكساب المعارف والمفاهيم الأساسية لمقرر تنفيذ الملابس الخارجية لطلاب الفرقة الرابعة اقتصاد منزلي. وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبة التجريبي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية التزامنية في تدريس مقرر تنفيذ الملابس الخارجية.

11- **دراسة الحواري (2021) وعنوانها: أثر التعلم عن بعد في ظل كورونا على دافعية الطلبة نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور في مديرية قصبة إربد بالأردن.** وهدفت الدراسة إلى فهم تأثير التعلم عن بعد أثناء فيروس كورونا على دافع الطلاب نحو التعلم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في مديرية إربد، الأردن. تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج النهائية أن المحور الثالث احتل الصدارة بمتوسط 2.69، وبنسبة 58.2٪، يليه المحور الثاني بمتوسط 2.56 ونسبة 47.97٪، وأخيراً حصل المحور الأول على متوسط قدره 2.94 بنسبة 56.63٪، مما يؤكد أن توافر البيئة التعليمية للتعلم عن بعد يؤثر بشكل كبير على دافعية الطلاب للتعلم.

12- **دراسة عرفات (2021) وعنوانها: واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية.** وتهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقررات مجال المكتبات والمعلومات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأدوات المنهج المقارن، ومنها الاستبانة، واختبار تحصيلي. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: موافقة الطلاب على تكرار تدريس مقررات المكتبات والمعلومات، وكانت السبب الرئيس للموافقة أنه " يمكن متابعة المحاضرات في أي وقت عن طريق التسجيل".

13- **دراسة عويضة (2021) وعنوانها: استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية قدرها (٣٨) معلماً من معلمي اللغة العربية العاملين ببث الدروس عبر تطبيق مايكروسوفت تيمز بمملكة البحرين، وتشير النتائج إلى الأثر الكبير لاستخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز في التعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

14- **دراسة الشعباني (2021) وعنوانها: التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار.** وهدفت الدراسة إلى التعرف على التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن دور التعلم عن بعد في تحقيق مخرجات التعلم جاء بدرجة متوسطة.

15- **دراسة البحيري (2019) وعنوانها: "فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني".** وهدف الدراسة التعرف على فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل المشتمل على (التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد إضافة إلى التعليم التقليدي) بالجامعة المصرية الأهلية للتعلم الإلكتروني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة وقد استخدمت الباحثة استبيان كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن الإمكانيات التكنولوجية الحديثة للفصول الافتراضية في التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ذلك فاعلية في تنمية وتطوير العملية التعليمية وتعمل على رفع مستوى وكفاءة المعلمين والمتعلمين وزيادة المعارف.

16-**دراسة نصر وأحمد (2017)، وعنوانها:" فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحوه"** وهدفت الدراسة إلى التعرف والكشف عن فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجاز. واستخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي، وتم إعداد الأداتين التاليتين: 1) مقياس الدافع للإنجاز، 2) مقياس الاتجاه نحو التعلم بالفصول الافتراضية القائم على التعليم الجوال. خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المشاركات في الدراسة في الأداء القبلي والأداء البعدي على مقياس الدافع للإنجاز لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين مستوى الدافع للإنجاز لدى الطالبات المشاركات.

17-**دراسة فارس (2015)، وعنوانها:" تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ونموذج مقترح للتطوير".** وهدفت الدراسة إلى تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية في التعليم العام وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ووضع نموذج مقترح للتطوير. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتفاق بين آراء التلاميذ والمعلمين حول توفر معياري السرعة وواجهة الاستخدام في بيئة الفصل الافتراضي، وعدم توفر معياري (التفاعلية والاتصال) في بيئة العمل.

18-**دراسة الرشيدي (2013) وعنوانها: " الفصل الافتراضي: العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في تقبل طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية لاستخدامه: كلية التربية بجامعة حائل نموذجاً".** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العوامل الخارجية (تشجيع الأقران والإلمام باللغة الإنجليزية والكفاءة الذاتية للحاسب الآلي، والاستمتاع) والعوامل الداخلية (سهولة الاستخدام وعامل تصور الفائدة) في تقبل الطلاب استخدام التعلم الافتراضي في كليات التربية في جامعات المملكة العربية السعودية من خلال نموذج قبول التقنية. وقد أشارت نتائج التحليل العاملي على أن المقاييس المستخدمة لقياس أثر العوامل الداخلية والخارجية قد اتسمت بثبات جيد وصحة بناء. وقد أثبتت نتائج تحليل المسار أن نموذج قبول التقنية الموسع قد تطابق مع البيانات للبيئة المحلية.

19-**دراسة الأسطل (2013) وعنوانها: واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها.** وهدفت إلى التعرف على واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.، وأظهرت النتائج وجود فروق في واقع استخدام الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير الدورة التدريبية عند أعضاء هيئة التدريس ولصالح من اجتازوا الدورات التدريبية في الصفوف الافتراضية، في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في متغير الجنس أو المؤهل أو العمر أو الفرع الذي يدرس به عضو هيئة التدريس.

ثالثاً-دراسات أجنبية:

1- **دراسة جارسيا وآخرون (García-Vela، et al 2021)، وعنوانها:" تعليم ميكانيكا الصخور باستخدام الواقع الافتراضي: الممارسات المختبرية والرحلات الميدانية أثناء جائحة فيروس كورونا COVID-19 في الإكوادور وبوليفيا وإسبانيا"**. وهدفت الدراسة إلى تصميم بعض فصول ميكانيكا الصخور الافتراضية لاستكمال الدروس وجهًا لوجه. ولقد تم إنشاء نوعين من الفصول الافتراضية: الممارسات المخبرية والرحلات الميدانية، فإننا نعتبر أنه من المفيد استخدام الواقع الافتراضي وأجهزة المحاكاة لتعلم كيفية رسم خرائط ميكانيكا الصخور والاستقرار في المناجم والأنفاق. إنه تقدم في التدريب على الأمن والجودة.

2- **دراسة كوكرهام وآخرين (Cockerham et al. 2021). وعنوانها: أصوات الطلاب: رفاهية المراهقين والتفاعلات الاجتماعية أثناء التحول الناشئ إلى بيئات التعلم عبر الإنترنت**. والأسئلة الرئيسية المطروحة هي: (1) إلى أي مدى يختلف رفاه المراهقين أثناء الجائحة عن رفاههم قبل الجائحة؟؛ (2) ما هي العوامل التي يعتبرها المراهقون مؤثرات على تعلمهم أثناء التحول المفروض إلى التعليم عبر الإنترنت؟؛ و(3) ما هي التغيرات الاجتماعية والاهتمامات التي يبلغ عنها المراهقون أثناء الجائحة؟ أكمل واحد وعشرون مراهقًا استطلاعات مقياس ليكرت وشاركوا في مقابلات فردية شبه منظمة. أظهرت النتائج انخفاضًا كبيرًا في التأثير الإيجابي وزيادة معنوية في التأثير السلبي أثناء الجائحة، مما يشير إلى انخفاض في الرفاهية.

3- **دراسة سيفي بيلون Sevy-Biloon، 2021)). وعنوانها: فصول افتراضية أو وجهًا لوجه: تصورات طلاب الجامعات الإكوادورية أثناء الوباء.** والهدف من هذه الدراسة هو إلقاء نظرة على الإيجابيات والسلبيات التي قدمها 69 طالبًا لمناقشة السبب في أن أخذ الدروس بشكل افتراضي أو وجهاً لوجه هو خيار أفضل للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وأظهرت النتائج: أنَّ البعض يفضل التعلم عبر الإنترنت لأسباب مختلفة مثل: الأمان والراحة والأسباب الاقتصادية والحصول على مزيد من الوقت بشكل عام.

4- **دراسة فيدوفيتش وآخرين (Vidovic et al. 2021) وعنوانها: تدريس أوجه التعاون الافتراضية والمتعددة الثقافات: استكشاف تجارب الطلاب الجامعيين في كرواتيا والولايات المتحدة.** وهناك سمتان مهمتان للعمل الجماعي المعاصر وهما العمل مع زملاء من خلفيات ثقافية متنوعة والعمل في فرق افتراضية. ومن ثم، فإن إعداد الطلاب للتنقل بنجاح في عالم الأعمال يجب أن يشمل تطوير هاتين المهارتين. وتشير النتائج النوعية إلى الاختلافات في الدروس الرئيسية المستفادة بين الطلاب الأمريكيين والكرواتيين، مثل مهارات الاتصال ومهارات إدارة الوقت وكثافة التجربة. نقدم وصفًا للتمرين، والدروس المستفادة، والاقتراحات للاستخدام المستقبلي، بما في ذلك التكيفات مع أحجام الفصول الأصغر.

5- **دراسة ديم وآخرين (Deem et al. 2020). وعنوانها: زيادة نجاح الطلاب مع مشاريع الفريق في الفصل الافتراضي.** حيث أصبحت الفرق الافتراضية مكونًا رئيسيًا في تقديم الدورات عبر الإنترنت في جامعة بوردو العالمية (PUG) وفي التعليم العالي بشكل عام للمساعدة في تزويد أصحاب العمل بمرشحين مؤهلين لتلبية احتياجاتهم من المواهب، تم إنشاء العمل الجماعي كواحد من الكفاءات المهنية الست التي يتم تقييم طلاب جامعة بيرديو العالمية (PUG) من أجلها في جميع البرامج. أصبحت الفرق الافتراضية في الفصل الدراسي مصدرًا رئيسيًا لشكاوى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. أدى ذلك إلى إزالة مشاريع الفريق الافتراضية من بعض الفئات. تم إنشاء فرق عمل متعددة الوظائف لمراجعة عمليات مشروع الفريق. كان الهدف من هذه الفرق هو تطوير توصيات لتحسين مشاريع الفريق في المناهج الدراسية. أظهرت النتائج الأولية العوامل الرئيسية التي تؤثر على رضا الطلاب عن مهام الفريق في الفصل الافتراضي المتضمن؛ ضعف التواصل داخل الفريق، ومشاكل الجدول الزمني؛ ونقص التدريب لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

6- **دراسة سينير وآخرين (Şener et al 2020). وعنوانها: خبرات التدريس عبر الإنترنت لمدرسي تدريس اللغة الإنجليزية.** وهدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات مدربي اللغة الإنجليزية حول التدريس عبر الإنترنت، وتصميم الاستبيان المقطعي من حيث المشكلات الفنية والتربوية والمؤسسية التي مروا بها. وقد أجريت هذه الدراسة على 39 مشاركًا في إحدى الجامعات الخاصة في اسطنبول، تركيا. وتشير النتائج إلى أنَّ المشاركين عانوا من نقص في المعدات التقنية للفصول الافتراضية، وزيادة في عبء العمل، ونقص في الدعم المالي من قبل المؤسسة، على الرغم من العدد الكبير من المشاركين الذين أبلغوا عن حصولهم على الدعم العاطفي من زملائهم. إلى جانب ذلك، فإنَّ المجالات التي يجدون فيها أكثر إشكالية هي القدرة على خلق فرص تفاعل في الفصول الافتراضية، وتحفيز الطلاب المنخفض، وافتقار الطلاب إلى الاستقلالية، والافتقار إلى التوحيد القياسي في هيئة التدريس بالإضافة إلى مشكلات اتصال الإنترنت العامة.

7- **دراسة العلوان وآخرون (Alalwan et al (2020. وعنوانها: "تحديات وآفاق الواقع الافتراضي واستخدام الواقع المعزز بين معلمي المدارس الابتدائية: منظور البلدان النامية"** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تحديات وآفاق استخدام تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز في تدريس مواد العلوم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (29) معلم. وقد أسفرت النتائج عن الاتي: الافتقار إلى الكفاءة، والتصميم التعليمي المحدود، ونقص الاهتمام المركّز، وقلة الوقت، ومحدودية الموارد البيئية كانت تحديات شائعة في استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز.

8- **دراسة مانيجرى وسابيري (Manegre & Sabiri، 2020))، وعنوانها:" تعلم اللغة عبر الإنترنت باستخدام الفصول الدراسية الافتراضية: تحليل تصورات المعلم".** وتشرح هذه الدراسة ظهور الفصول الافتراضية كطريقة تعليمية لتعلم اللغة عبر الإنترنت. وتم استطلاع آراء 35 معلمًا من يقومون بتدريس اللغة الإنجليزية في الفصول الافتراضية لمعرفة تصوراتهم وآرائهم في العمل في هذه البيئة. لم نكتشف فقط أنَّ أكثر من

50 في المائة من المعلمين عبر الإنترنت الذين شاركوا كانوا طلابًا أيضًا، والتعلم عبر الإنترنت في الفصول الافتراضية قد يكون بديلاً طريقة التعلم لتحل محل التعلم التقليدي في الفصول الدراسية والتعليم المنزلي في معظم المواد. يجب إيلاء الاهتمام المستمر للفرص التعليمية في الفصول الافتراضية، ولكن لظهور مناهج أخرى أيضًا.

9- **دراسة بيتش وآخرون (Beach et al. 2018) وعنوانها: " نافذة على الفصل الدراسي: فحص استخدام الفصول الافتراضية في تعليم المعلمين".** وهدفت هذه الدراسة الاستكشافية إلى التعرف على الفائدة المتصورة من "الزيارات الصفية الافتراضية" في الدورات الدراسية لتعليم القراءة والكتابة وبرامج إعداد المعلمين من وجهة نظر مرشحي معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي، وتكونت عينة الدراسة من (10) معلمين. وأشارت النتائج إلى أنَّ زيارات الفصول الافتراضية لديها القدرة على سد الفجوة بين ما يتعلمه المعلمون المرشحون في دوراتهم الدراسية وخبراتهم الميدانية. يمكن أن توفر زيارات الفصول الافتراضية للمساهمين الأساسيين نافذة إضافية إلى الفصول الدراسية المثالية والوصول إلى نماذج من المعلمين ذوي الخبرة العالية.

10-**دراسة جورنيل وآخرون (Journell et al. 2013)، وعنوانها:" تدريب المعلمين للفصول الافتراضية: وصف لدورة تجريبية في علم أصول التدريس عبر الإنترنت".** فقد أدى الطلب المتزايد على التعليم عبر الإنترنت في التعليم العالي والتعليم من رياض الأطفال وحتى التعليم الثانوي إلى ظهور حاجة لبرامج تعليم المعلمين لتوفير التدريب قبل الخدمة والمعلمين الممارسين في علم أصول التدريس عبر الإنترنت؛ في هذه الدورة، استكشف الطلاب تاريخ التعليم عبر الإنترنت، ونظريات التعلم عبر الإنترنت، وإنشاء مجتمعات عبر الإنترنت وتقييمات عبر الإنترنت وطرق للتمييز بين الدورات التدريبية عبر الإنترنت للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. تمكن الطلاب بعد ذلك من وضع هذه المعرفة النظرية موضع التنفيذ من خلال تجربة أشكال مختلفة من الاتصال المتزامن وغير المتزامن وتصميم الدورة التدريبية الخاصة بهم عبر الإنترنت. يقدم المؤلفون هذا الوصف على أمل أن يستخدمه الآخرون كنقطة انطلاق لإنشاء دوراتهم الخاصة في علم أصول التدريس عبر الإنترنت.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

وفيما يلي عرضا تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم استخدام المعيار الاحصائي التالي للحكم على الاتجاه العام للاستبانة كما في جدول (1).

جدول (1) المعيار الاحصائي للحكم على الاتجاه العام للاستبانة

الاتجاه العام	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	5 :4،2	3،4: أقل من 4،2	2،6: أقل من 3،4	1،8 إلى أقل من 2،6	1: أقل من 1،8

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:**

للإجابة عن السؤال الأول: ما أراء معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم نحو واقع استخدام الفصول الافتراضية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (2):

جدول (2) استجابات أفراد العينة المتعلقة بواقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
1	أدرس التلاميذ عبر الفصول الافتراضية	4.20	0.835	موافق بشدة	3
2	تستخدم مصادر معرفة متعددة في الفصول الافتراضية لتدريس مادة العلوم	4.27	0.690	موافق بشدة	2
3	استخدم الفصول الافتراضية في منصة مدرستي	4.29	0.724	موافق بشدة	1
4	توفر المدرسة كل التسهيلات لاستمرارية استخدام الفصول الافتراضية	3.90	1.086	موافق	11
5	أتابع التقدم الدراسي للتلاميذ من خلال التعلم عبر الفصول الافتراضية	4.04	0.933	موافق	7
6	متابعة بيئة التعلم عبر الفصول الافتراضية لتكون مريحة	4.11	0.857	موافق	5
7	تكليف التلاميذ بتدريبات وأنشطة مقرر العلوم عن طريق الفصول الافتراضية	4.04	0.834	موافق	7
8	توجيه التلاميذ إلى مصادر التعلم الإضافية عبر الفصول الافتراضية	4.11	0.730	موافق	5
9	متابعة حضور التلاميذ أثناء التدريس عبر الفصول الافتراضية	4.13	0.886	موافق	4
10	توجد مكتبة رقمية تخدم المقرر الدراسي لمادة العلوم	3.73	1.130	موافق	12
11	اختبار مادة العلوم من خلال الفصول الافتراضية	3.92	1.009	موافق	10
12	تشجع المدرسة المتميزين من معلمي العلوم الذين يستخدمون الفصول الافتراضية	3.98	1.097	موافق	9
المحور ككل		4.06	.0.603	موافق	-

يتضح من جدول (2) أنَّ بواقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية كان بدرجة موافق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (4.06) بانحراف معياري (0.603)، وجاءت فقرات هذا المحور بين موافق وموافق بشدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73 – 4.29) وبفارق (0.56) بين أدني وأعلي متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (3) فقرات حصلت على درجة موافق بشدة؛ و(9) فقرات حصلت على درجة موافق.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة رقم (3) " استخدم الفصول الافتراضية في منصة مدرستي " بدرجة موافق بشدة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) " تستخدم مصادر معرفة متعددة في الفصول الافتراضية لتدريس مادة العلوم " وبدرجة موافق بشدة أيضا.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) " توفر المدرسة كل التسهيلات لاستمرارية استخدام الفصول الافتراضية "بدرجة موافق، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) " توجد مكتبة رقمية تخدم المقرر الدراسي لمادة العلوم "وبدرجة موافق أيضا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ معظم المواد العلمية يسهل فيها استخدام التكنولوجيا، كذلك وفرت غالبية المدارس العديد من المنصات التي يتم استخدامها في التدريس عبر الفصول الافتراضية.

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:**

للإجابة على السؤال الثاني ونصه: ما أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (3):

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
.1	تساعد الفصول الافتراضية على زيادة التفاعل بين التلاميذ والمعلمين	4.14	0.833	موافق	8
.2	تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة نقص المعلمين	4.24	0.786	موافق بشدة	6
.3	توفر الفصول الافتراضية الوقت والجهد لمعلمي العلوم	4.25	0.776	موافق بشدة	5
.4	تزيد الفصول الافتراضية من قدرة التلميذ على التعلم الذاتي	4.01	0.970	موافق	12
.5	تعمل الفصول الافتراضية على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	3.63	1.120	موافق	13
.6	تتيح الفصول الافتراضية حالة من الخصوصية للتلاميذ أثناء عملية التعلم	4.11	0.737	موافق	9
.7	تخفف الفصول الافتراضية الأعباء عن إدارة المدرسة	4.08	0.852	موافق	10
.8	تساهم الفصول الافتراضية في توظيف طرق تدريس متعددة لمعلمي العلوم	4.04	0.832	موافق	11
.9	تعد الفصول الافتراضية بديل مناسب للتعليم خلال الأزمات	4.41	0.761	موافق بشدة	2
.10	تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة البعد الجغرافي	4.45	0.697	موافق بشدة	1
.11	توظف الفصول الافتراضية أدوات متنوعة في منتديات النقاش من خلال حجرة الدراسة الافتراضية	4.26	0.742	موافق بشدة	4
.12	متابعة سير العملية التعليمية أثناء عملية التعلم بالفصول الافتراضية	4.28	0.691	موافق بشدة	3
.13	متابعة أولياء الأمور لعملية تعلم أبنائهم عبر الفصول الافتراضية	4.21	0.871	موافق بشدة	7
المحور ككل		4.16	0.553	موافق	-

يتضح من جدول (3) أنَّ أهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كانت بدرجة موافق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (4.16) بانحراف معياري (0.553)، وجاءت فقرات هذا المحور بين موافق وموافق بشدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.63

– 4.45) وبفارق (0.82) بين أدني وأعلي متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (7) فقرة حصلت على درجة موافق بشدة؛ و(6) فقرات حصلت على درجة موافق.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة رقم (10) "تساهم الفصول الافتراضية في حل مشكلة البعد الجغرافي" بدرجة موافق بشدة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (9) "تعد الفصول الافتراضية بديل مناسب للتعليم خلال الأزمات" وبدرجة موافق.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) " تزيد الفصول الافتراضية من قدرة التلميذ على التعلم الذاتي " بدرجة موافق، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (5) "تعمل الفصول الافتراضية على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ" وبدرجة موافق أيضا، فالطالب الذي لا يتمكن من الوصول للمدرسة بسبب إقامته بعيداً عن المدرسة؛ بإمكانه أن يعوض ما فاته من خلال الفصول الافتراضية، لأنَّ بها إمكانية تسجيل الدروس والاستماع إليها ومشاهدتها لاحقاً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الأهمية التي وضحت للعالم أجمع خلال أزمة وباء كورونا حيث استطاعت الفصول الافتراضية أن تساهم في حل مشكلة الحضور المباشر للطلاب،

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها**

للإجابة على السؤال الثالث ونصه: ما الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم من وجه نظر المعلمين والمعلمات لمادة العلوم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل استجابات العينة وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (4):

جدول (4) استجابات أفراد العينة المتعلقة بالصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
1	التغذية الراجعة المقدمة للتلميذ ضعيفة أثناء التعلم عبر الفصول الافتراضية	3.55	1.122	موافق	8
2	قلة دافعية معلمي ومعلمات العلوم	3.44	1.177	موافق	10
3	ضعف إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لأهمية الفصول الافتراضية	3.93	1.007	موافق	3
4	ضعف المستوي الاقتصادي للأسرة	3.85	1.009	موافق	5
5	قلة الثقافة التقنية لمعلمي العلوم	3.44	1.058	موافق	10
6	قلة الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي العلوم	3.97	0.997	موافق	2
7	ضعف البنية التحتية للمدارس	3.90	0.972	موافق	4
8	صعوبة إجراء تجارب معملية عبر الفصول الافتراضية	3.81	1.078	موافق	7
9	قلة الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم	4.01	0.909	موافق	1
10	قلة المعرفة بتحويل مناهج العلوم إلى مناهج رقمية	3.82	0.872	موافق	6
11	تحتاج الفصول الافتراضية إلى مجهود مضاعف من التلاميذ	3.46	1.174	موافق	9
12	الفصول الافتراضية مرهقة بالنسبة لمعلمي العلوم	3.23	1.151	محايد	13
13	ضعف تفاعل التلاميذ عبر الفصول الافتراضية	3.34	1.111	محايد	12
المحور ككل		3.67	0.672	موافق	-

يتضح من جدول (4) أنَّ الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم كانت بدرجة موافق، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحور ككل (3.67) بانحراف معياري

(0.672)، وجاءت فقرات هذا المحور بين محايد وموافق، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.23 – 4.01) وبفارق (0.78) بين أدني وأعلي متوسط حسابي، حيث أظهرت نتائج هذا المحور أنَّ (11) فقرة حصلت على درجة موافق؛ و(2) فقرة حصلت على درجة محايد.

جاءت في الرتبة الأولي الفقرة رقم (9) "قلة الحوافز التشجيعية لمعلمي العلوم" بدرجة موافق، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (6) "قلة الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية لمعلمي العلوم" وبدرجة موافق.

وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (13) " ضعف تفاعل التلاميذ عبر الفصول الافتراضية " بدرجة محايد، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (12) " الفصول الافتراضية مرهقة بالنسبة لمعلمي العلوم " وبدرجة محايد أيضا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنَّ عدم تقدير المعلم المجتهد والمتميز يجعله يصاب بالإحباط وقلة الدافعية للعمل، وكذلك قلة الدورات التدريبية تعد من أبرز الصعوبات لأنها توضح للمعلم أحدث ما تم التوصل له في الميدان، وتجعله على تواصل مع مستجدات الأمور، كذلك المشاركات المستمرة للمعلمين داخل الدورات التدريبية تصقل مهاراتهم وخبراتهم لأنهم يتعرضون لتجارب الآخرين والاستفادة منها.

❖ **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:**

للإجابة على السؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بتعليم القصيم حول واقع استخدام الفصول الافتراضية تعزي لمتغيرات (النوع، سنوات الخدمة، درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت)؟

جاءت النتائج كما يلي:

1) الفروق باختلاف متغير النوع:

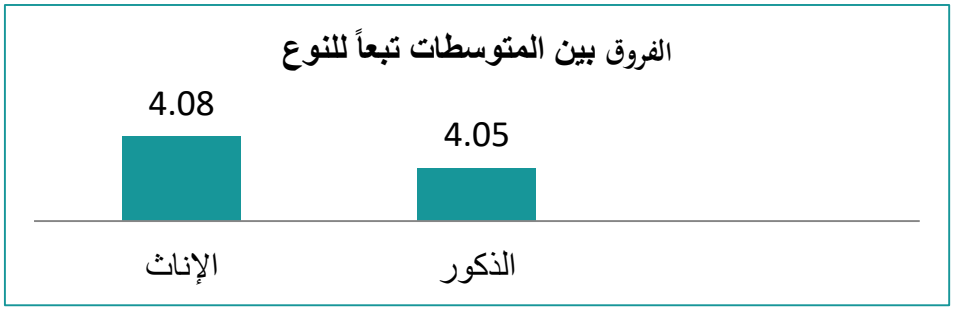
تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات افراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما في جدول (5):

جدول (5) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير النوع

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة (P. value)
واقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية	ذكور	120	4.05	0.634	0.360	201	0.719
	إناث	83	4.08	0.559			

يتضح من الجدول(5) أنَّ مستوي الدلالة "p.value لواقع استخدام الفصول الافتراضية يساوي (0.719)، وهي أكبر من مستوي المعنوية (0،05)، وهو ما يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع عند مستوي (0،01) بمعنى أنَّ نوع الجنس لا يؤثر على استجابات العينة؛ وهذه النتيجة تعزى إلى أنَّ الحكم على واقع استخدام الفصول الافتراضية لا يختلف باختلاف نوع الجنس، فنوع الجنس قد لا يكون له تأثير في التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية، وقد يكون هذا بسبب أنَّ واقع استخدام الفصول الافتراضية يمس واقع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن نوعهم سواء كانوا ذكور أو إناث، وبالتالي تكون اتجاهاتهم نحوها متشابهة. كذلك تفهم أفراد العينة لواقع استخدام الفصول الافتراضية، لا يختلف باختلاف نوع الجنس.

ويوضح شكل (1) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث حول واقع استخدام الفصول الافتراضية:



شكل (1) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث حول واقع استخدام الفصول الافتراضية تبعاً لمتغير النوع

2) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة:

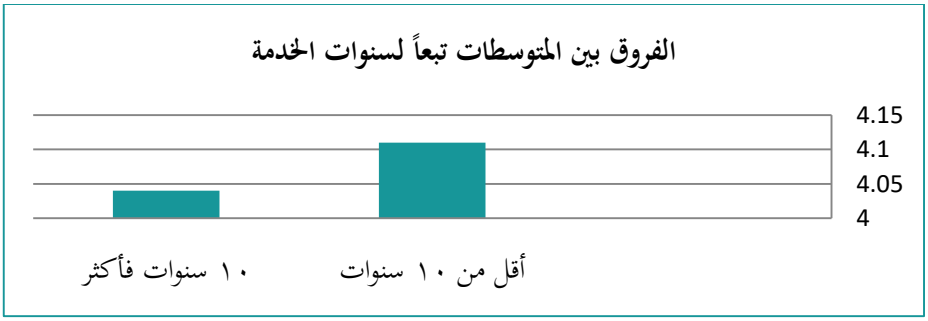
وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات افراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد سنوات الخدمة، وجاءت النتائج كما في جدول (6):

جدول (6) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور	عدد سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة (P. value)
واقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية	أقل من 10 سنوات	120	4.11	0.556	0.726	201	0.468
	10 سنوات فأكثر	83	4.04	0.624			

يتضح من الجدول (6) أنَّ مستوي الدلالة "p.value لواقع استخدام الفصول الافتراضية يساوي (0.468)، وهي أكبر من مستوي المعنوية (0،05)، وهو ما يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة عند مستوي (0،01) بمعنى أنَّ عدد سنوات الخدمة التي قضاها المعلم في الخدمة لا يؤثر على استجاباته؛ وهذه النتيجة تعزى إلى أنَّ الحكم على واقع استخدام الفصول الافتراضية لا يختلف باختلاف عدد سنوات الخدمة، فعدد سنوات الخدمة قد لا يكون له تأثير في التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية، وقد يكون هذا بسبب أنَّ واقع استخدام الفصول الافتراضية يمس واقع المعلمين والمعلمات بغض النظر عن عدد سنوات الالتحاق بالخدمة، وبالتالي تكون اتجاهاتهم نحوها متشابهة. كذلك تفهم أفراد العينة لواقع استخدام الفصول الافتراضية، لا يختلف باختلاف مدة سنوات الخدمة.

ويوضح شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث حول واقع استخدام الفصول الافتراضية، وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة:



شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية تبعاً لسنوات الخدمة

3) الفروق باختلاف متغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت:

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير عدد درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية، والتي تعزي لمتغير (درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت) والجدول (7) التالي يوضح النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت.

المحور	درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
واقع استخدام الفصول الافتراضية	ضعيفة	18	3.81	0.785	16.241	0.000	دالة
	متوسطة	102	3.88	0.569			
	ممتازة	83	4.33	0.494			

يوضح الجدول (7) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) حيث جاءت قيمة (ف) 3.124 بقيمة احتمالية (0.00) وهي أقل من مستوى المعنوية (0،05)، وهي دالة احصائياً. كما يوضح الجدول (7) ارتفاع قيمة المتوسطات لفئة (ممتازة) عن فئة (ضعيفة، متوسطة)؛ حيث كان المتوسط قيمته (4.33) من أصل (5) درجات.

ولمعرفة سبب الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (Scheffe) لتوضيح سبب وماهية الفروق الدالة احصائيا؛ وهو ما يوضحه الجدول (8) كالتالي:

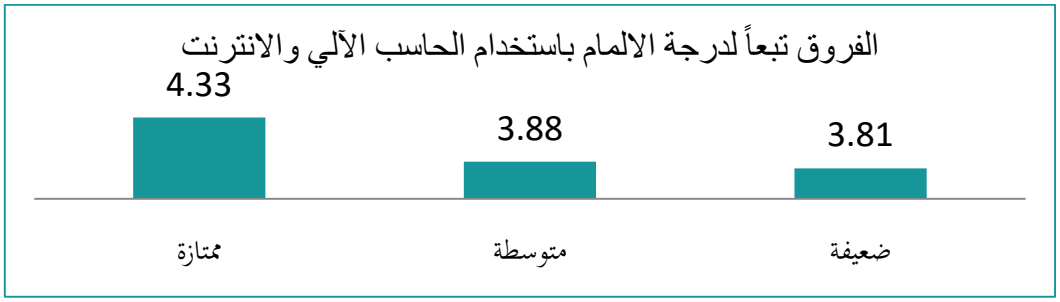
جدول (8) نتائج اختبار المقارنات البعدية (Scheffe) لواقع استخدام الفصول الافتراضية

واقع استخدام الفصول الافتراضية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ضعيفة-متوسطة	0.06917	0.891	غير دالة
ممتازة-ضعيفة	0.51450	0.002	دالة
ممتازة-متوسطة	0.44533	0.000	دالة

يتضح من الجدول (8) أنَّ سبب الفروق الدالة احصائيا في واقع استخدام الفصول الافتراضية يعود إلى الفرق بين فئة ممتازة وفئة ضعيفة بفارق معنوي (0.51450) حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.002) وهي أقل من مستوي المعنوية (0.05). وكان الفارق بين فئة ممتازة وفئة متوسطة بفارق معنوي قيمته (0.44533) حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أقل من مستوي المعنوية (0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المعلم الذي تكون درجة إجادته لاستخدام الحاسب الآلي والإنترنت ممتازة بالضرورة لديه القدرة على الابداع في استخدام الفصول الافتراضية؛ حيث أنها تعتمد بشكل أساسي على الحاسب الآلي والإنترنت، وبما أنه متمكن فيهما وعلى دراية كاملة بكل التفاصيل وملم بالمهارات التكنولوجية والانترنت فبالتالي سيكون أجدر الفئات بمعرفة استخدام الفصول الافتراضية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2010) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوي دلالة (0.05) نحو استخدام الصفوف الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت. واتفقت مع دراسة الثبيتي (2015) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوي دلالة (0.05) في آليات التغلب على معوقات استخدام الفصول الافتراضية تعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الالكتروني بين دورة واحدة وثلاث دورات فأكثر وكانت الفروق لصالح ثلاث دورات فأكثر.

بينما كان الفرق بين الفئتين (ضعيفة – متوسطة)؛ غير دال احصائيا؛ حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.891) وهي أكبر من مستوي المعنوية (0.05)؛ لذا نقبل الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية.

ويوضح شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت



شكل (2) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية والتي تعزي لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت

نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات: فيما يلي عرض لأهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات المقترحة حول واقع استخدام الفصول الافتراضية.

أولاً-ملخص نتائج الدراسة

بعد عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة خلصت الدراسة الي النتائج العامة التالية:

1- اتفقت العينة على توافر فقرات محور واقع استخدام الفصول الافتراضية لدى معلمي مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة موافق.
2- اتفقت العينة على توافر فقرات محور بأهمية استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة موافق.
3- اتفقت العينة على توافر فقرات الصعوبات التي تحد من استخدام الفصول الافتراضية في المرحلة الابتدائية من وجه نظر معلمي مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم كان بدرجة موافق.
4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم وفقا لمتغير النوع.
5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم وفقا لمتغير سنوات الخدمة.
6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة وفقا لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت حول استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية بتعليم القصيم؛ وكانت الفروق لصالح فئة ممتازة عند مقارنتها مع فئة ضعيفة وفئة متوسطة؛ وعدم وجود فروق ذات دلالة عند مقارنة فئة ضعيفة وفئة متوسطة.

ثانياً-توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بالآتي:

1- توجيه الأنظار لاستخدام الفصول الافتراضية على مستوى جميع المقررات الدراسية لما لها من أثر إيجابي في العملية التعليمية.
2- توعية المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام الفصول الافتراضية فى عملية التدريس.
3- ضرورة استغلال التكنولوجيا الحديثة كعامل مساعد في استخدام الفصول الافتراضية.
4- زيادة عدد الدورات التدريبية المتخصصة في استخدام الفصول الافتراضية للمعلمين والمعلمات على كيفية استخدام الفصول الافتراضية بالشكل الفعال، الذي يثري العملية التعليمية.
5- زيادة الحوافز التشجيعية للمعلمين والمعلمات المتميزين في استخدام الفصول الافتراضية.
6- يمكن استخدام الفصول الافتراضية لحل العديد من الأزمات التي قد تواجه المدارس؛ مثال (الحضور، قلة عدد المعلمين، البعد الجغرافي للطلاب).
7- يجب توفير مصادر معرفة متعددة كقواعد البيانات العالمية والمستودعات الرقمية للمعلمين.

ثالثاً-مقترحات الدراسة:

1- يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات الميدانية التي تتناول موضوع استخدام الفصول الافتراضية والكشف عن العلاقة بينه وبين بعض المتغيرات (التطور التكنولوجي، الابداع، العولمة).
2- إجراء دراسات خاصة بأهمية دور الفصول الافتراضية مع مختلف الفئات كعينة للبحث (أفراد الأسرة، معلمات رياض الأطفال، معلمي المرحلة الثانوية).
3- إجراء دراسات حول الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال استخدام الفصول الافتراضية وتقنيات التعليم.
4- إجراء المزيد من الدراسات حول البيئات الافتراضية الأخرى مثل المتاحف والمعامل الافتراضية، ومع المواد الدراسية مثل الرياضيات واللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية.
5- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بشكل أكثر تفصيلاً عن استخدامات الفصول الافتراضية في الجوانب التي لم يتطرق إليها أحد.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الإتربي، شريف (2019). التعليم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

الأحمري، أحمد بن سعيد. (2019). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (6)، 311-338.

، سارة عوضه (2021). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 37(5)، 284-320.

الأسطل، علا (2013). واقع استخدام تقنية الصفوف الافتراضية في تدريس المقررات التربوية في جامعة القدس المفتوحة وسبل تطويرها. {رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر}، غزة.

آل مداوي، عبير محفوظ (2022). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمكاتب التعليم بمنطقة عسير لتطبيق برنامج الفصول الافتراضية في الإشراف التربوي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(2)، 337-371.

البحيري، شيرين عبد الحفيظ (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تطوير النظام التعليمي المتكامل: دراسة تطبيقية على الجامعة المصرية الأهلية للتعليم الإلكتروني. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، 22(84)، 67 – 78.

بسيوني، عبد الحميد (2015). كيف تعيش الحياة الثانية في العالم الافتراضي؟ القاهرة: دار النشر للجامعات.

التركي، عثمان بن تركي (2016). فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، 31(5)، 67 – 118.

الثبيتي، سلطان بن سليم (2015). معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

الثويني، مشعل فهد (2021). واقع اتجاهات الطلاب نحو التعلم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية التزامنية على التحصيل المعرفى لمقرر مسابقة رمى الرمح في ظل جائحة كورونا. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، القاهرة، مصر، 61(61)، 11-30.

الجار الله، سليمان بن ناصر. (2020). استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا كوفيد-19. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، 60(عدد خاص)، 873 – 928.

الجبر، إيمان بنت عبد العزيز (2022). واقع استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصم وضعاف السمع. مجلة شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة سوهاج، (10)، 840-880.
حرب، سليمان أحمد؛ ومحيسن، عبد الكريم على (2022). فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم الدروس التفاعلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى وتفكيرهم المنظومي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30(2)، 249-276.
الحربي، سماهر عبد المحسن؛ وطيب، عزيزة عبد الله (2020). واقعُ توظيف الفُصولِ الافتراضيَّة في مدارس التَّعليم العام بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، (186) جزء3، 415-447.
الحلو، نرمين مصطفي (2022). أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي كلية التربية. مجلة بحوث التربية النوعية، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، 65(65)، 397-480.
خميس، محمد عطية (2003). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
الدهشان، على خليل. (2020). أزمة التعليم والتعلم في ظل كورونا: الأفق والتحديات. تم الاسترداد من: :-https://darfikr.com/article/%D8%A3%D8%B2%D9%85%D8%A9
الربيعي، السيد محمود؛ الجندي، عادل السيد؛ دسوقي، أحمد أحمد؛ والجبيري، عبد العزيز بن ابراهيم (2004). التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة. الرياض: مكتبه الملك فهد الوطنية.
الرحيلي، عبد الرحمن بن سلمان (2019). فاعلية برنامج تدريبى في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لمعلمى المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (217)، 153 – 180.
الرشيدي، حمد (2013). الفصل الافتراضي: العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في تقبل طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية لاستخدامه: كلية التربية بجامعة حائل نموذجاً". {رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية}، ماليزيا.
زيد، منيرة سعود (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض في فصول التعلم الافتراضي عبر منصة مدرستي. مجلة الفتح، 17(88)، 410-433.
زين الدين، محمد مجمود (2007). كفايات التعليم الالكتروني. جدة: دار خوارزم للنشر والتوزيع.
الزين، حنان بنت أسعد. (2019). أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية وتعزيز مفهوم الامن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذات الأكاديمية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 40(153)، 79-99.
السبيعي، الجوهرة بنت فهيد (2015). تقويم استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعليم عن بعد: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إنموذجا. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 26(103)، 45 – 82.
السيد، انتصار محمد (2022). فعالية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة مايكروسوفت تيمز Teams في تدريس مهارات الكتابة العلمية لطلاب كلية الصيدلة في اكتساب هذه المهارات والرضا عن التعلم لديهم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (141)، 243 – 296.
الشعباني، أحمد خليفة (2021). التعلم عن بعد ودوره في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مدرسي التربية الاسلامية في محافظة الانبار. مجلة الدراسات المستدامة، 3(1)، 428-445.
شعيب، إيمان محمد (2016). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية "المتزامن / اللامتزامن" على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 24(1)، 467 – 508.
الشهراني، حامد علي؛ وموسى، مصطفي كمال (2021). استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد. مجلة الاستاذ للعلوم الانسانية والاجتماعية، 60(3)، 181-216.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
عامر، طارق عبد الرؤوف (2018). التعليم والتعليم الالكتروني. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
عبد الحميد، محمد (2005). فلسفة التعليم الالكتروني عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.
عبد النعيم، رضوان (2016). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
العجاجي، إشراق بنت عبد الله (2017). استخدام الفصول الافتراضية مع طالبات المرحلة المتوسطة اللاتي لديهن صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 4(16)، 152 – 194.
عرفات حمادة عرفات (2021). واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، جامعة بني سويف، 8(2)، 269 – 315.
العمري، كافة جابر؛ واسماعيل، زينب محمد (2019). فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 35(3)، 121 – 153.
عويضة، محمد ابراهيم (2021). استخدام تطبيق مايكروسوفت تيمز للتعلم عن بعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (134)، 183 – 215.
العويمري، راضي زويد (2022). واقع استخدام الفصول الافتراضية التزامنية لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم للمرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم.] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة حائل.
العيد، وئام ابراهيم؛ وبدوان خديجة محمد (2021). تقييم الصفوف الافتراضية في التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات. غزة في ظل جائحة كوفيد- 19. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)، 25-50.
غاشم، إبراهيم أحمد (2017). برنامج تدريبي قائم على التعلم الكوكبي لتطوير مهارات توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية بجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، مصر، (33) جزء 2، 131-178.
فارس، نجلاء محمد (2015). تقييم بيئة عمل الفصول الافتراضية وفق معيار القابلية للاستخدام من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ونموذج مقترح للتطوير. مجلة دراسات في التعليم العالي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، (8)، 1 – 42.
الفهيد، تركي (.2015). واقع استخدام التعلم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. {رسالة ماجستير غير منشورة} جامعة أم القرى، السعودية.
القحطاني، ابتسام سعيد (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. {رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى}، مكة المكرمة.
القحطاني، أمل سفر (2018). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (99)، 345 – 384.
مبارز، منال عبد العال؛ وخاطر، سعيدة عبد السلام (2012). أدوات التعليم والتدريب التزامنية وغير التزامنية بالفصول الافتراضية وأثرها في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الأنشطة التعليمية القائمة على الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة واتجاهاتهم نحوها، مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، 22(4)، 125-175.
مجاهد، فايزة أحمد (2021). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

محمود، حسن داكر (2018). مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 34(8)، 1-45.

مخلوف، عيسى رمضان؛ والشوفاني، حامد المبروك (2022). واقع استخدام نظام التعليم عن بعد ومعوقاته لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة بنغازي. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية العجيلات والثاني لقسم التربية وعلم النفس، جامعة الزاوية، ليبيا، ب تاريخ27 فبراير 2022، مجلد 2.

-لمطيري، سلطان الهويدي (2008). أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها. {رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة}، مصر.

معبد، متولي صابر (2022). أثر التفاعل بين وجهة الضبط (الداخلية/الخارجية) والفصول الافتراضية (المتزامنة/غير المتزامنة/المدمجة) على الاتجاه نحوها والتحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب كلية التكنولوجيا والتعليم بالسويس. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، عدد فبراير- جزء2- (94)، 714-827.

المعجل، طلال بن محمد؛ والغامدي خلود بنت حامد (2017). أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام مقررات). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 35(35)، 280-293.

الموسى، عبد الله؛ والمبارك، أحمد (2005). التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض: مطابع الحميضي.

النسور، زياد عبد الكريم. (2021). المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة. عَمَّان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

نصر، نرمين محمد؛ وأحمد، سمية على (2017). فاعلية نظام الفصول الافتراضية باستخدام التعليم الجوال في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحوه. مجلة دراسات وبحوث، (31)، 35-85.

نعامنة، عطاف سلطان (2022). درجة تطبيق الفصول الافتراضية في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في لواء بني كنانه من وجهة نظر المعلمات. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 38(1)، 109-131.

النفجان، نجلاء إبراهيم (2018). واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعليم عن بعد لتدريس مقررات السنة التحضيرية لطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (196)، 181 – 237.

المراجع الأجنبية

Alalwan، N.، Cheng، L.، Al-Samarraie، H.، Yousef، R.، Alzahrani، A. I.، & Sarsam، S. M. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. *Studies in Educational Evaluation*، 66، 100876 .

Aslım-Yetiş، V. (2010). Virtual classroom site in French written expression lesson: a practice sample. Procedia-*Social and Behavioral Sciences*، 2(2)، 466-470 .

Beach، P.، Martinussen، R.، Palaszczuk، D.، & Willows، D. (2018). A window into the classroom: Examining the use of virtual classrooms in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*، 18(3)، 578-600 .

Bill، B. (2005). 834 Tips for Successful Online Instruction، *The E-Learning Guild*، Santa Rosa. Available At: https://www.learningguild.com.

Cockerham، D.، Lin، L.، Ndolo، S.، & Schwartz، M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*، *26*(6)، 7523-7541.

Deem، J.، Beyer، S.، Dana، H.، Chicone، R.، Ringler، I.، Ferebee، S.، & Strouble، D. (2020). Increasing Student Success with Team Projects in the Virtual Classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*، *23*(3)، n3.

García-Vela، M. T.، Borja-Bernal، C. P.، Jordá-Bordehore، L.، Medinaceli-Torrez، R.، Loaiza، S.، & Falquez، D. A. (2021، August). Teaching rock mechanics using Virtual Reality: laboratory practices and field trips during the confinement of the Coronavirus COVID-19 in Ecuador، Bolivia، and Spain. In IOP Conference Series: *Earth and Environmental Science* (Vol. 833، No. 1، p. 012172). IOP Publishing.

Journell، W.، Beeson، M. W.، Crave، J. J.، Gomez، M.، Linton، J. N.، & Taylor، M. O. (2013). Training teachers for virtual classrooms: A description of an experimental course in online pedagogy. In *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (pp. 120-143). IGI Global .

Manegre، M.، & Sabiri، K. A. (2020). *Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions.* Computer Assisted Language Learning، 1-16 .

Parker، M. A.، & Martin، F. (2010). Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course، *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*، 6(1)، March 2010.

Şener، B.، Ertem، İ. S.، & Ahmet، M. E. Ç. (2020). Online teaching experiences of ELT instructors. *Journal of Educational Technology and Online Learning*، *3*(3)، 340-362.

Sevy-Biloon، J. (2021). Virtual or Face to Face Classes: Ecuadorian University Students' Perceptions during the Pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*، *4*(1)، 15-24.

Vidovic، M.، Hammond، M.، Lenhardt، J.، Palanski، M.، & Olabisi، J. (2021). Teaching virtual and cross-cultural collaborations: Exploring experiences of croatia-and us-based undergraduate students. *Journal of Management Education*، *45*(6)، 953-986.

(MALL) IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN POST-COVID 19 ERA: IMPLEMENTATIONS AND ANTICIPATIONS

تعلم اللغة بمسانده الأجهزة المحمولة (MALL) في مؤسسات التعليم العالي في مرحله ما بعد الوباء: التطبيق والتوقعات

Ms. Noor Masoud Kashoob [1]
University of Technology and Applied Sciences (UTAS) Sultanate of Oman
Email: nm.kashoob@gmail.com

Dr. Mohaida MohinMohaida Mohin [2]
International Islamic university Malaysia (IIUM) Malaysia
Email:aida@iium.edu.my

Abstract:

Mobile-Assisted Language Learning (MALL) is the most recent learning tool in the language education through which applications and websites are used to facilitate students learning. The spread of Covid-19 pandemic forced the educational institutions to adopt MALL and to use it to replace face-to-face teaching. Such unpredicted, quick move to use mobile technology brought a lot of opportunities for MALL adoption in educational institutions especially at those in the developing countries. This study aims to explore how MALL is being implemented in context of EFL in higher education after the pandemic period from the EFL teachers' perspective and how they envision the future of MALL in higher education. Using the qualitative method with a sample of four EFL teachers from a public university in Oman, it was revealed that MALL is still commonly used by EFL teachers. The analysis of the findings showed that mobile devices are being used in class and outside the class in various ways. The findings also revealed how the future of MALL would be from the perspective of the EFL teachers. The findings of this study encourage education providers, curriculum designers and EFL teachers to maximize the use of MALL in EFL context and reveal possibilities of incorporating mobile technology in EFL context at higher education institutions.

Key words: EFL, Mobile-Assisted Language Learning, higher education, mobile learning, Oman, e-learning

Introduction:

Over the last two decades of the 21st century, technology has been utilized in all aspects of our lives including education. Since 2007, it has become more powerful after smart phones, tablets and e-book readers became available to be used for various purposes in different fields. In the field of education, using such devices to enhance learning and teaching process has become the focus of research. Portability, connectivity, recording sounds and taking photos and videos are some of the characteristics that offered new practices to teaching and learning (Kukulska-Hulme, 2006). These characteristics and features of such mobile devices were found effective in the field of language learning as it helped develop listening, speaking, writing, and reading skills, as well as vocabulary and grammar (Al Hosni, 2016; Al-Shamsi et al., 2020). The outbreak of the COVID-19 in 2020 affected all aspects of our lives. The UNESCO (2019) reports

revealed that the pandemic had an impact on all educational systems worldwide and lead to the closure of educational institutions in 130 country-wide in May 2020. According to the report by the United Nations (UNESCO, 2020) higher education institutions started to use mobile technologies to continue the scheduled academic activities in all educational institutions worldwide. Thus, institutions of higher learning in developed and in developing countries started to adapt programs and applications as distance-learning tools during the outbreak of COVID-19 (Ziraba et al., 2020).

Rationale of the study:

Many scholars and educators who investigated the use of mobile learning during the pandemic, concluded that the institutions should be ready for such situations in the future and that could be achieved by finding possibilities for incorporating technology. For example, (Salih & Omar, 2020) stated that:

Perhaps, among the lessons learned during the COVID-19 pandemic is the necessity of being prepared for a crisis of whatever type. This pandemic was not the first humanity experienced, and it will not be the last, and crisis can hit anytime and without warning. (p.72)

Many studies investigated the implementations of mobile learning in higher education institutions during the pandemic in many subjects other than language teaching (Guilbaud et al., n.d.; Iqbal & Bhatti, 2020; Kaliisa et al., 2022; Slimi, 2020). However, few studies examined the implementation of MALL in EFL in higher education institutions after the pandemic. Thus, this study comes to fill in that gap by exploring the current state of MALL in the EFL context in higher education after the pandemic. This study explores how EFL teachers are implementing Mobile-assisted Language Learning in the context of higher education in post-COVID19. Specifically, this research addresses the following **questions:**

1. How do EFL teachers use Mobile-assisted Language Learning to teach EFL at the university in Oman after the pandemic?
2. How do the EFL teachers envision the future of MALL in universities in Oman?

Literature Review:

A. Definition of MALL

Mobile-assisted Language Learning (MALL) is the latest method to emerge in language learning which involves the use of applications to support students' learning (Nuraeni, 2021). According to Kukulska-Hulme (2018), MALL refers to "the use of smartphones and other mobile technologies in language learning, especially in situations where portability and situated learning offer specific advantages". In this definition, mobile devices refer to any handheld devices such as laptops, smartphones, and tablets (Kukulska-Hulme and Shield, 2008). MALL can be considered as a branch of Mobile Learning and an expansion of Computer-assisted Language Learning (CALL) which involves the use of computer technology for the sake of language learning (Stockwell & Hubbard, 2013). Mobile

learning was defined as an extension of e-learning through mobile devices such as mobile phones. Mobile learning and e-learning were considered as subsets of distant learning (Georgiev et al., 2004). MALL is considered an evolution of CALL since mobile devices were derived from computer technology. Recently, there has been a shift from using desktop computers (CALL) to utilising mobile devices in language teaching (MALL) which involves the utilization of the mobile devices for educational purposes.

B. Advantages of MALL

The characteristics of mobile devices brought tremendous advantages to language learning. Mobile technology has special characteristics in terms of portability (Nariyati et al., 2020; Shahrokhi & Arashnia, 2016) connectivity and social interaction (Miangah, 2012). Since mobile devices are often in the users' pockets, they are more convenient and accessible than textbooks or desktop computers (Elaish et al., 2019). Mobility enabled the access to learning material offering new opportunities for collaboration, communication, knowledge accumulation through building, expanding and complementing the learning space (Scanlon, 2014)>

Recently, applications have started to offer communication platforms that enable users to start audio or even video calls. Thus, using such applications is becoming popular among language learners to practice speaking and join in conversations using English language. Such apps create the opportunities for students to engage in authentic conversation. For example, Cambly, is an application for practising English with native speakers of English language over video chat (Dincer & Dariyemez, 2020). Another example is Duolingo, which enables the users to design "Clubs" where they can interact and discuss (Sharma, 2021). Thus, language learning apps can play an active role in the learning process by exposing learners to authentic content and providing opportunities for communication with native speakers of English language.

The effectiveness of contextualizing mobile learning practices on improving listening skills was emphasize in many research studies. In Oman, the study by Al-Shamsi et al. (2020) revealed the merits of the integration of mobile phones in EFL classes. The results of their experimental research was that using mobile devices can motivate language learners to be self-regulated and get more practice on using the language and more exposure. Besides, the findings of the study showed that EFL learners have a positive attitude towards the use of mobile phones in language learning despite the challenges related to the design of mobile software, screen size of mobile phones, network connections, and the listening content (Al-Shamsi et al., 2020, p.34).

Similarly, the findings of the research study by Al-Malki (2020) on the effectiveness of MALL applications on undergraduate students' acquisition of vocabulary in English language classes in Oman showed that using mobile devices has significantly improved their vocabulary acquisition. For the purpose of the study, the participants in the experimental group were exposed to a series of Quizlet study sets containing selected

topics from the university prescribed curriculum. Pre-and post-tests were implemented, and it was found that the participants in the experimental group learnt a number of vocabulary individually and collaboratively as well. The findings revealed that the students' performance in vocabulary acquisition significantly increased. In addition, focus groups were also conducted to investigate their vocabulary learning experience regarding the integration of Quizlet into EFL classrooms. Quizlet was effective in creating a challenging and collaborative learning environment.

Mobile devices have a lot of benefits and affordances that could accelerate the language learning process. Using mobile devices in language learning was descried by Almofadi (2020) as "*a process without limits, with teaching and learning possible both within and outside the classroom, in formal and informal environments, allowing learners a degree of control over their EFL journey"* (p.37).

The positive impact of using MALL on the linguistic performance of EFL learners has been supported by findings of many research studies in Arab countries (Zain & Bowles, 2021). However, the proper development of the mobile learning approach needs a curriculum that is pedagogically adjusted and methods that fit the new features of the mobile resources, and well trained and motivated teachers and learners (Al-Shamsi et al., 2020).

C. Implementations of MALL

Mobile devices were used to perform several tasks that, in turn, led to achieve many educational objectives. For instance, in many institutions mobile devices are used to achieve organizational objectives like communication between faculty members, parents and students and accelerating professional development (Nguyen et al., 2015). Furthermore, educators utilize mobile devices by involving students in recording and listening to video and audio clips, searching and sharing information (Iqbal & Bhatti, 2020). Moreover, the availability of the internet and the existence of Google Docs, Google Hangouts, Skype, Wikis, have made education more collaborative, interactive, and efficient (Sarker et al., 2019). Although there was a wide, rapid expansion of educational technology before COVID-19, the pandemic has altered the methods of teaching and learning (Hoq, 2020). There has been a remarkable progress in the usage of online tools i.e., video conferencing, virtual tutoring, webinar during the pandemic. Using a mobile phone, teachers and students can use YouTube to watch educational content, Zoom and Google Meet for video conferencing, Safari to browse Internet (Khalil et al., 2020).

D. Related Studies

Covid-19 pandemic has forced the higher education institutions everywhere to be more innovative regarding the use of technology to support students' learning (Guilbaud et al., n.d.). Consequently, many studies recently aimed at examining the uses and investigating the experience of using mobile devices. Many studies focused on examining MALL effectiveness as a tool for teaching in the absence of face-to-face method during the pandemic.

Many studies were conducted in Arab countries to explore MALL acceptance and uses among students and teachers. In Algeria, for example, a mixed-method research study was conducted by Saidouni & Bahloul (2016) with a sample of eighty (80) postgraduate students, and fourteen (14) EFL teachers at the university. The analysis of the quantitative and qualitative data showed that both teachers and students have positive attitude towards MALL and emphasized that MALL is a promising tool for EFL teaching and learning. Moreover, students have shown both their willingness and motivation towards using mobile devices for language learning; however, the findings suggested that more time, pedagogical infrastructure, and training is required. This was similar to the finding of the studies conducted on MALL in the Gulf countries.

A study was conducted in Saudi Arabia by Alghamdi (2022) during the COVID-19 pandemic reported that mobile learning is beneficial and has the potential to support and enhance EFL teaching. The aim of the study by Alghamdi (2022) was to investigate EFL teachers' perceptions regarding mobile-assisted language learning (MALL) including their attitudes, levels of proficiency, and challenges they experienced when implementing MALL. The data were collected from 123 EFL teachers at elementary schools in Saudi Arabia. The findings showed that the teachers' have positive perceptions of MALL, particularly during the COVID-19 pandemic. In addition, the EFL teachers who received professional development training were more positive than teachers who did not receive it. It was found that mobile learning is a beneficial tool to support and enhance EFL teaching; however, there were some challenges such as the teachers' insufficient abilities to develop MALL activities in EFL learning.

The experience of EFL learners in higher education institutions in Oman during the pandemic was examined. Salih & Omar (2022) conducted a study to understand the experience of online teaching and learning during the pandemic as perceived by 112 EFL students of a higher learning institution in Oman. The analysis of the questionnaire data revealed that more than 50% of the participants were more comfortable reading online materials than paper texts which, according to Salih & Omar (2022), indicates that students continue to learn outside their classes. Such expansion of learning outside the classroom is an opportunity for the students to maximize their learning and enhance their academic progress. The results also showed that more than 51% of the students agreed that online learning helped them sharpen their English language skills, and over 65% of the participants reported that they improved in their email writing and communication skills. Likewise, 51% of the students reported that online learning facilitated writing assignments and academic writing improvement.

Methodology:

The qualitative method was used in this study to explore the implementation of MALL in EFL teaching at the public universities in Oman. The semi-structured interview was the instrument used to collect data. The sample was four teachers who have been teaching

EFL in the English Language Centre at one of the public universities in Oman. A pilot version of the interview questions was sent to a university professor who suggested some amendments to be made in the phrasing of some questions. After attaining agreement on the validity and relevancy of the items through a pilot test, the face-to face interviews were conducted and recorded. The informants were two male and two female EFL teachers who have rich experience in the field of EFL and have been teaching EFL there during the last six years. They were ideal candidates to provide data regarding the implementations of MALL in EFL teaching after the pandemic since they have experienced teaching EFL there before, during and after the pandemic, which would help explore the various uses of MALL and the future of MALL in the context of EFL at the university.

Findings:

The qualitative data from the semi-structured interviews are thematically analysed. The findings and the emerging themes will be discussed under the research question they address.

1. How do EFL teachers use Mobile-assisted Language Learning to teach EFL at the university in Oman after the pandemic?

The informants provided examples of how MALL is being implemented after the pandemic. Several ways to implement MALL inside and outside the classroom have been mentioned by the informants, which were grouped by the researcher into three main uses:

a. Educational Games

Playing games online was mentioned by all informants and was considered one of the effective ways to make learning English language easier and more joyful. For example, two informants reported that they use KAHOOT in class through mobile devices to make language learning more effective and fun. Many studies have previously discussed the effect of such educational games on students' performance and learning.

b. E-learning Platform

"During the pandemic, the campus was closed, and the faculty members and students downloaded the Moodle application" (Informant 3). This, according to the participants, offered many services to the students. They use their phones to apply for postponement of study, appeal, or upload their forms in addition to doing the regular tasks related to their learning on the Moodle platform. The informants described the flexibility offered by mobile technology. Using their mobile devices, the teachers can login to e-learning to upload materials, or update settings of tasks or assignments any time and without the need to reach their desktops or be at their offices. *"It's easier now. I remember few years ago we had to be at the office and use the PC there to do many task that we now do through our phones. Now I can share or upload files or check assignments on Moodle" (Informant 4).*

c. Social Media Applications

All the participants mentioned that they use social media application, specifically WhatsApp to disseminate important notices and to exchange feedback with students. Two informants mentioned that they receive messages from their students with regard their marks and enquiries about some topics which had been discussed in class time. According to one of the participants: "*students interact more using such applications in their mobile devices as they are always using them to do different tasks in their everyday life" (Info. 2).* Three informants reported that they create WhatsApp groups for their students every semester and maintained that this is an effective way to share documents or important notices and to get instant responses from the students.

2. How Do the EFL Teachers Envision the Future of MALL in Universities?

All the participant believed that mobile devices are beneficial in EFL teaching. They expressed how MALL was a powerful tool for language teaching and learning during the closure of the campus due to the widespread of COVID-19. All the informants indicated that many teachers continue to use MALL after the pandemic in various ways like using emails, educational games, and social media. Furthermore, it was reported that many teachers informally continue using Google Meet, Ms Teams in their teaching after the pandemic. Moreover, informant. 3 maintained that the widespread of the pandemic paved the way for further implementation for mobile technology and the institutions should make use of that to achieve their objectives. Informant 3 stated:

Nowadays, students at schools and universities have gained some skills and knowledge about using mobile devices in their education. They must have signed up for google accounts, tried video conferencing, attend virtual classrooms and used some applications to upload their homework and assignments. In every house, parents have bought a laptop, iPad or smart phones. We have to make advantage of all of this and find ways to encourage them use mobile technology to expand their learning of the language and to make teaching and learning easier and more effective.

Informants expect MALL to become an essential element of the pedagogical framework. Two of them expressed their ideas about having hybrid or blended learning. They expect mobile technology to be formally incorporated in the higher education system. Another point was raised by two informants was that the university should keep the faculty and the students prepared and ready to use digital platforms when need arises.

Discussion:

The analysis of the data from the semi-structured interviews with the EFL teachers revealed three main uses of mobile devices: playing educational games, longlining to the university e-learning platform, and using social media applications. Using mobile devices for playing educational games online was largely explored in many studies in literature. It was reported that KAHOOT provided the students with opportunity to engage more deeply with content materials and improved interactions with instructors and peers due

to its collaborative nature (Sprague, 2019). Moreover, it was found that it improved students' vocabulary knowledge (Dickinson, 2019). Moreover, findings of recent studies conducted in the EFL context at a university in the United Arab Emirates suggest that gamified digital platforms could be incorporated as part of the teaching pedagogy to retain students' attention, increase participation, and provide students with an enhanced enjoyable learning experience (Alawadhi & Abu-Ayyash, 2021). Therefore, having such platforms in higher education might be advantages and beneficial.

In this study, the teachers reported that by offering various channels for communication between students and teachers through using WhatsApp groups and e-learning platforms anywhere and at any time, mobile devices enable teachers and students to accomplish many tasks which in turn accelerate the process of teaching and learning by. The findings go in line with the uses previously discussed by Nguyen et al (2015) who stated that mobile devices are used to obtain organizational objectives such as communication between faculty members and students and supported those of Iqbal & Bhatti (2020) which emphasized that mobile devices are effective medium for off-campus learning and communication. The informants mentioned the uses of WhatsApp to provide feedback to students and to get instant responses on some urgent issues like attendance or exam notices. The benifits of using WhatsApp in EFL context in Oman was supported and discussed in many studies before the widespread of Covid-19 (Shekaili, 2016) and during the pandemic (Slimi, 2020). Two of the informants maintained that the institution should prepare the faculty and the students to be able to use digital platforms when need arises. This was also emphasized in previous research by Salih & Omar (2020) who urge education providers to be more prepared as COVID-19 might not be the last crisis the humanity would experience.

Conclusion:

The findings of this study showed that using mobile devices in EFL teaching is considered a beneficial tool by EFL teachers who also reported that they are still utilizing the features and applications on their mobile devices to enhance their students' learning and to accomplish various tasks at work. The findings of this study encourage and support education providers, curriculum designers and EFL teachers maximize the use of MALL in EFL context at higher education and to find ways to integrate MALL in EFL teaching. It is recommended that the institutions study the possibilities of incorporating MALL formally in EFL curriculum in the future. Moreover, exploring ways to incorporate gamified digital platforms as part of the teaching pedagogy in higher education institutions would help to attain the advantages of using digital games which have been discussed earlier in this paper. The institutions may also conduct session to inform students and teachers about the affordances of MALL in language teaching and learning, and to encourage them to keep updated with the new trends in language learning which in turn help to expand their

knowledge and strengthen their skills to help them smoothly adjust to any unexpected transformation in the future.

References:

al Hosni, S. (2016). Mobile Learning: Enhancing Learning Through Cell Phones. BEST: International Journal of Management, Information Technology and Engineering (BEST: IJMITE), 4(9), 17–22.

al Shekaili, B. (2016). Investigating Teachers' Actual Levels of Use of WhatsApp Application with English Foundation and Credit Program Students at Sultan Qaboos University in Oman. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 4(1, SI), 39–48.

Alawadhi, A., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2021). Students' perceptions of Kahoot! An exploratory mixed-method study in EFL undergraduate classrooms in the UAE. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10425-8

Alghamdi, N. (2022). EFL Teachers' Perceptions on the Implementation of Mobile-Assisted Language Learning in Saudi Arabia During COVID-19: Challenges and Affordances. Journal of Language Teaching and Research, 13(1), 92–100.
https://doi.org/10.17507/JLTR.1301.11

Al-Malki, M. (2020). Quizlet: An Online Application to Enhance EFL Foundation Students' Vocabulary Acquisition at Rustaq College of Education, Oman. Arab World English Journal, 6(6), 332–343. https://doi.org/10.24093/awej/call6.22

Almofadi, N. (2020). Investigating the Experiences of Lecturers Using Mobile Technology to Teach English at Saudi Universities.
https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/15172/1/2021noufphd.pdf

Al-Shamsi, A., Al-Mekhlafi, A. M., Busaidi, S. al, & Hilal, M. M. (2020). The effects of mobile learning on listening comprehension skills and attitudes of Omani EFL adult learners. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(8), 16–39. https://doi.org/10.26803/IJLTER.19.8.2

Dickinson, P. (2019). In Kahoots: Learning vocabulary with learner-created quizzes. https://sites.uclouvain.be/eurocall2019/wp-content/uploads/2019/08/EUROCALL2019_poster-session-1_Dickinson.pdf

Dincer, A., & Dariyemez, T. (2020). Proficient Speakers of English as a Foreign Language: A Focus-Group Study. IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education, 8. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245819.pdf

Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A., & Yadegaridehkordi, E. (2019). Mobile English Language Learning (MELL): a literature review. Educational Review, 71(2), 257–276. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1382445

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004). m-learning. Proceedings of the 5th International Conference on Computer Systems and Technologies - CompSysTech '04, 1. https://doi.org/10.1145/1050330.1050437

Guilbaud, T. C., Martin, F., & Polly, D. (n.d.). Examining the Digital Professor's Use of Technology and the Required Support. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2020, 32(3), 376–387. http://www.isetl.org/ijtlhe/

Hoq, M. Z. (2020). E-Learning During the Period of Pandemic (COVID-19) in the Kingdom of Saudi Arabia: An Empirical Study. American Journal of Educational Research, 8(7), 457–464. https://doi.org/10.12691/education-8-7-2

Iqbal, S., & Bhatti, Z. A. (2020). A qualitative exploration of teachers' perspective on smartphones usage in higher education in developing countries. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1). https://doi.org/10.1186/s41239-020-00203-4

Kaliisa, R., Palmer, E., & Miller, J. (2022). Lecturers' Perspectives on Mobile Learning in Higher Education: Experiences and Implementation Barriers. Information Technology, Education and Society, 18(1), 5–23. https://doi.org/10.7459/ites/18.1.02

Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A., Alkhalifah, A., & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: A qualitative study exploring medical students' perspectives. BMC Medical Education, 20(1).
https://doi.org/10.1186/s12909-020-02208-z

Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. In P. Svensson (Ed.), (From vision to practice: language learning and IT (pp. 295–310). Swedish Net University.

Miangah, T. M. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. International Journal of Distributed and Parallel Systems, 3(1), 309–319. https://doi.org/10.5121/ijdps.2012.3126

Nariyati, N. P. L., Sudirman, S., & Pratiwi, N. P. A. (2020). EFL Pre-Service Teachersâ€TM Perception toward the Use of Mobile Assisted Language Learning in Teaching English. International Journal of Language Education, 38–47.
https://doi.org/10.26858/ijole.v4i2.10052

Nguyen, L., Barton, S. M., & Nguyen, L. T. (2015). iPads in higher Education-Hype and hope. British Journal of Educational Technology, 46(1), 190–203.
https://doi.org/10.1111/bjet.12137

Saidouni, K., & Bahloul, A. (2016). Teachers and Students' Attitudes towards Using Mobile-Assisted Language Learning in Higher Education Teachers and Students' Attitudes towards Using Mobile-Assisted SAIDOUNI & BAHLOUL. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, 3, 123–140. www.awej.org

Salih, A. A., & Omar, L. I. (2020). Season of Migration to Remote Language Learning Platforms: Voices from EFL University Learners. International Journal of Higher Education, 10(2), 62. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p62 Sarker, M. F. H., Mahmud, R. al, Islam, M. S., & Islam, M. K. (2019). Use of e-learning at higher educational institutions in

Bangladesh. Journal of Applied Research in Higher Education, 11(2), 210–223. https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0099

Scanlon, E. (2014). Mobile Learning: location, collaboration and scaffolding inquiry (M. and T. A. Ally, Ed.). Commonwealth of Learning. http://oasis.col.org/handle/11599/558

Shahrokhi, M., & Arashnia, M. (2016). Mobile Assisted Language Learning: English Pronunciation among Iranian Pre-intermediate EFL Learners. In Journal of Applied Linguistics and Language Research (Vol. 3, Issue 4). www.jallr.com

Sharma, M. (2021). Language Learning Mobile App Development, Cost, Features. https://www.octalsoftware.com/blog/language-learning-app-development/

Slimi, Z. (2020). Online learning and teaching during COVID-19: A case study from Oman. In International Journal of Information Technology and Language Studies (IJITLS) (Vol. 4, Issue 2). http://journals.sfu.ca/ijitls

Sprague, A. (2019). Using Kahoot Jumble to Teach Paragraphing in the Writing Classroom. Wisconsin English Journal, 61(1).

Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some Emerging Principles for Mobile-Assisted Language Learning. The International Research Foundation for English Language Education.

UNESCO. (2020). Global Education Coalition-290-million students out school due-COVID-19.

Zain, D. S. M., & Bowles, F. A. (2021). Mobile-assisted language learning (Mall) for higher education instructional practices in efl/esl contexts: A recent review of literature. Call-Ej, 22(1), 282–307.

Ziraba, A., Akwene, G., Nkea, A., & Lwanga, S. (2020). The Adoption and Use of Moodle Learning Management System in Higher Institutions of Learning: A Systematic Literature Review. American Journal of Online and Distance Learning, 2(1), 1–21. www.ajpojournals.orgwww.ajpojournals.org

تجربة نجاح عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد
جامعة العلوم والتكنولوجيا المركز الرئيس عدن - اليمن

د. نبيل محمد منصر

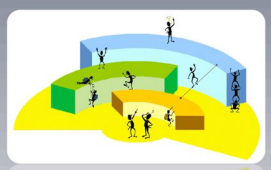
n.munassar@ust.edu

جامعة العلوم و التكنولوجيا – المركز الرئيس - عدن

مقدمة

يهدف هذا الملصق إلى عرض تجربة نجاح عمادة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بجامعة العلوم والتكنولوجيا.
تعد جامعة العلوم والتكنولوجيا التي تأسست عام 1994م أول جامعة يمنية تأخذ بنظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، و قد جاء هذا التوجه من قبل الجامعة كحاجة ملحة للعديد من أبناء المجتمع على المستوى المحلي والإقليمي الذين لم تسعفهم ظروفهم من الالتحاق بالدراسة النظامية.
مرت تجربة عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعدة مراحل وتطورت مع الوقت وفق الإمكانيات و الاحتياجات ، كما واجهتها العديد من التحديات التي تم التغلب عليها من خلال استخدام أفضل التقنيات والممارسات، وتسعى العمادة لتقديم أفضل الخدمات التعليمية وفق المعايير العالمية، وما زال الطموح حاضراً لتصبح العمادة رائدة في هذا المجال محلياً ومتميزة إقليمياً.

مراحل التطور



- **1994** تأسيس قسم الانتساب في كلية العلوم الإدارية والإنسانية
- **2000** إلحاق هذه القسم بمساعد رئيس الجامعة للإشراف عليه وتطويره.
- **2002** اصدار قرار بتأسيس مركز التعلم عن بعد
- **2003**
  - تطوير الهيكل الإداري وتعيين مشرفين أكاديميين متفرغين بالمركز
  - تطبيق خدمة المنتديات التعليمية الإلكترونية
- **2004**
  - تطبيق نظام LMS كأول جامعة في اليمن
  - تطبيق هذا النظام
  - إنشاء نادي الخريجي الإلكتروني الذ تم الحاقه فيما بعد بإدارة شؤون الطلاب
- **2006** البدء بإنتاج الكتب الجامعية بمواصفات التعلم الذاتي
- **2007**
  - تأسيس وحدة الملتيميديا التعليمية لإنتاج الوسائط المتعددة المرافقة للكتاب الجامعي
  - تأسيس وحدة الإذاعة الإلكترونية
- **2008** تشكيل المجلس الأكاديمي للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد برئاسة رئيس الجامعة.
  - إنشاء الأستوديو التلفزيوني التعليمي.
  - تحويل مركز التعلم عن بعد إلى عمادة التعليم المفتوح والتعلم عن بعد .
- **2009**
  - تطوير الهيكل الإداري بما يتناسب مع التوسع ولتقديم خدمة أفضل
- **2010** إنشاء مركز الإنتاج التعليمي
- **2012** البدء بتطوير بنوك الأسئلة الإلكترونية
- **2015**
  - تطبيق نظام البوابة الإلكترونية ISSS بتطوير داخلي كامل
  - البدء بتطبيق الاختبارات الإلكترونية وإلغاء الطريقة التقليدية
  - تم اعتماد الدراسة بنظام الساعات
- **2019** نقل مقر العمادة إلى عدن وتحديث البنية التحتية و الكادر الأكاديمي والإداري
- **2021**
  - قرار تغيير مسمى العمادة إلى عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد

البرامج الأكاديمية

العضويات

حصلت العمادة على **المرتبة الأولى بين الجامعات العربية المشاركة في مسابقة الإبداع والتميز في التعلم عن بعد** التي أقامتها الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد ومقرها عمان الأردن عام 2011م.

من مؤشرات الأداء

آلية تنفيذ التجربة و مؤشرات الأداء

يوضح الشكل أعلاه آلية التنفيذ للتجربة في العمادة بذكر أهم العناصر التي تم تطويرها وتكييفها لتتوافق مع طبيعة واحتياجات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد مع الإشارة إلى ان الشكل التوضيحي لم يشتمل على جميع العناصر والمكونات

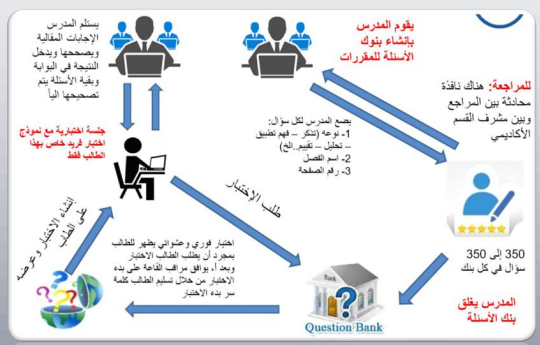
مراحل التأليف

تم تأليف 159 كتاباً
78 في طور التأليف

أرقام و إحصائيات

- **29** عاماً منذ الإنشاء
- **5** أقسام علمية
- **18** برنامج أكاديمي
- **4** آلاف طالب
- **40** مركزاً اختبارياً
- **60** ألف خريج من العمادة

خطوات الاختبارات عن بعد



من خدمات العمادة

- **الإشراف الأكاديمي الإلكتروني** عبر الأنظمة الإلكترونية المختلفة.
- **مصادر التعلم الإلكترونية المختلفة : (** الكتاب الإلكتروني ، المحاضرات المرئية (أكثر من 2000 محاضرة على قناة العمادة في اليوتيوب)، المحاضرات الصوتية، المحاضرات النصية والعروض التقديمية).
- **تأليف الكتاب الجامعي:** تتم عملية التأليف وفق المعايير الأكاديمية وبأسلوب التعلم عن بعد.
- **اللقاءات التعليمية:** يتم عقد لقاءات تعليمية يشرح فيها لمدرس ما استصعب على الطلبة ويرد على جميع استفساراتهم.
- **نظام :LMS:** يعتبر نظام LMS أهم القنوات التعليمية للتواصل المتزامن وغير والمتزامن بين الطلبة والمدرسين أو المشرفين الأكاديميين.
- **أدوات التواصل الإلكترونية المختلف:** مثل البريد الإلكتروني ، المنتديات ، أرقام التلفونات والواتساب ...إلخ

الإعداد الأكاديميّ والتطوير المهنّيّ للمعلّمين:
الخبرة الكنديّة في كيبيك

مهارات المعلّم الـ 12+1 في كيبيك

الدكتور: سيوبا سوادغو - جامعة كيبيك بمونتريال - البريد الإلكتروني: sssayouba@yahoo.ca

1 العمل كوسيط عناصر الثّقافة	8 دعم متعة التعلم
2 إتقان لغة التدريس	9 المشاركة بنشاط في فريق المدرسة
3 تخطيط حالات التدريس والتعلّم	10 التّعاون مع العائلة والشركاء
4 تنفيذ المواقف التّعليميّة	11 الانخراط المستمرّ في حياة المهنة وتطويرها
5 تقييم التعلّم	12 التعبئة الرقمية
6 إدارة أداء فئة المجموعة	13 التصرف وفقًا لمبادئ أخلاق المهنة
7 الأخذ في الاعتبار عدم تجانس التلاميذ	

هذا العرض لتوريد الخبرات والتّجارب الدّوليّة في مجال التّربية والتّعليم في ساحة التّعليم باللّغة العربية. فهو استشراف لمستقبل التّعليم في الوطن العربيّ واقتراح تطوير. على سبيل المثال برامج استقبال الوافدين في المؤسّسات التّعليميّة العربيّة قد تكون بشير أرضيّة خصبة لِوضع سياسات تعليميّة خاصّة كوسيلة لجلب القوّة في مجال الواقعيّة السّياسيّة : قضيّة الطلّاب الدّوليّين في الوطن العربيّ والسّعي لإدماجهم في المؤسّسات الدّوليّة والجهويّة قد تستغلّ لصناعة ميزة تنافسيّة للوطن العربيّ.يتحايث في هذا العرض محور الإعداد الأكاديمي والتطوير المهنّي للمعلّمين. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّه بتكوين وإعداد مهنيّ نوعيّ، يتمكّن المعلّم من أداء وظيفته متمكّنا من مراعاة جانب التأثير السلبي لمتوسّط الصفّ على مفهوم الذات في المدرسة (Sénéchal, 1997, p. 11)

مشروع همّة التربوي: تجربة رائدة في مجال الابتكار التعليمي

د. بـدور خالـد الصـقعبي ـ رئيس المشروع ورئيس لجنته العلمية والثقافية
كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
The Second International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions

عن همّة... مشروع همّة مشروع تربوي تطوعي تابع لكلية التربية الأساسية، تم انشاؤه في عام 2019؛ بهدف الإسهام في تحقيق رؤية كويت جديدة 2035- التي تقتضي بتحويل الكويت إلى مركز مالي وتجاري جاذب للاستثمار-، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة العلمية، والثقافية، والاجتماعية، والإعلامية التي تصب في صالح محاور العملية التعليمية، بما يضمن الوصول بها لمرحلة الإبداع والابتكار التعليمي.

الأهـــداف

- نشر ثقافة التعلم المستمر.
- نشر ثقافة العمل التطوعي.
- تنميـة قـدرات ومهـارات الفئـات المستهدفـة.
- رعايـة المواهب ونشر ثقافـة الموهبـة والإبـداع.
- الربط والتكامل بين جميع أطراف العملية التعليمية.
- تفعيل الشراكة المجتمعية للإسهام في مسيرة التنمية المستدامة.
- استثمار الطاقات والامكانات المتاحة في كلية التربية الأساسية لتحسين المخرجات.

الفئات المستهدفة

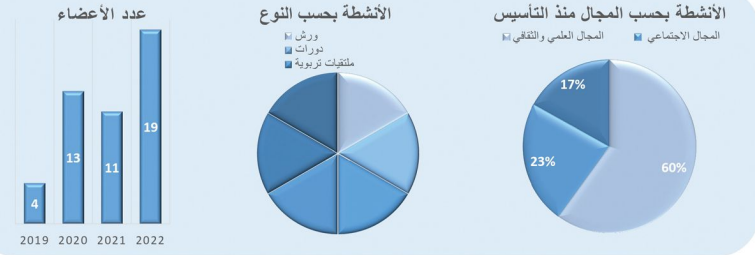
- ✓الطلبة بشكل عام وطلبة كلية التربية الأساسية بشكل خاص
- ✓المعلمين والمعلمات بشكل عام والجـدد منهم بشكل خاص
- ✓أعضاء هيئتي التدريب والتدريس في الهيئـة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

المنهجيـة

اعتمد القائمون على المشروع على أسلوب سوات (SWOT)، في تحليل الظروف المحيطة بكلية التربية الأساسية، حيث تم تحليل نقاط القوة، والضعف، والتهديدات أو المخاطر، والفرص المحتملة.

وبناءً على النتائج تم وضع خطة تتضمن عدداً من الأنشطة والفعاليات المتنوعة الهادفة، التي تصب في صالح الفئات المستهدفة من المشروع، وتحقق المشاركة المجتمعية المرجوة.

التنفيـذ



الرؤية

الريادة بتقديم تنمية بشرية مستدامة متميزة

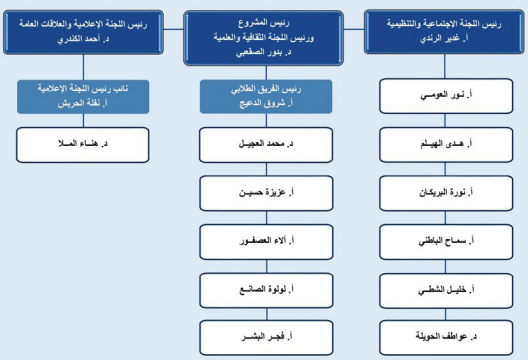
الرسالة

تقديم برامج تنمية متميزة للطلبة، والمعلمين، وأعضاء هيئتي التدريس والتدريب، بما يلبي احتياجاتهم تحقيقاً للجودة الشاملة، وذلك في ظل مشاركة مجتمعية فاعلة.

القيـــم

الانتماء والمواطنة تحمل المسؤولية
المبادرة التعاون
الإبـداع

الهيكل التنظيمي



Instagram

Website

بسم الله الرحمن الرحيم

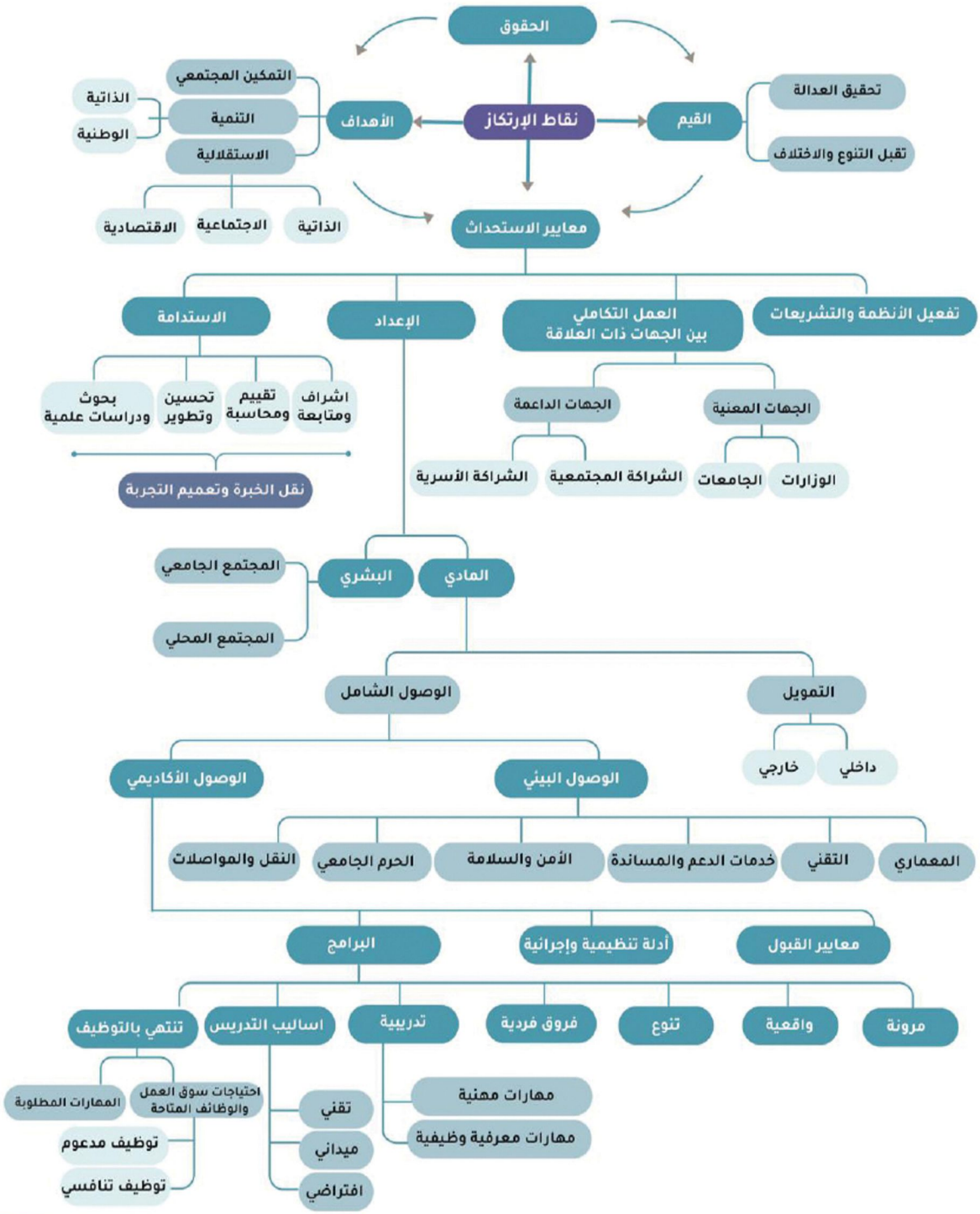
المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول

خلال الفترة من 4-6 شعبان 1444 هـ الموافق 24 - 26 فبراير2023 م

د. نوف بنت عبدالله النعيم - أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الملك سعود

E-mail:nalnaim1@ksu.edu.sa

إطار مفاهيمي لاستحداث برامج جامعية لطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية



بسم الله الرحمن الرحيم

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول
خلال الفترة من 4-6 شعبان 1444 هـ الموافق 24 - 26 فبراير2023 م

التحول الرقمي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية

الأستاذة/ فوزية علي الغامدي - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية
E-mail: Foozali333@gmail.com

مقدمة:

تواجه المؤسسة التربوية تحديات كثيرة كالتفجر المعرفي، والمعلوماتي، والانفجار السكاني، وثورة المواصلات والاتصالات، والثورة التكنولوجية وغيرها.

وبناءً على ذلك يؤكد أن تقنية التعليم ساعدت المعلم على مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية التعليمية ، وتسعى إلى تنميته في مختلف جوانبه، وأمام سرعة هذه التغيرات اختلف مفهوم التربية الذي لم يعد قاصراً على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق فقط، بل أصبحت التربية تسعى إلى إيجاد الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يتعايش نحو مجتمعه مع عصر المعلوماتية.

الأهداف:

- تسهيل تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للمعلمات.
- اكساب المعلمات المهارات اللازمة في تفعيل التقنية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية.
- تنمية مهارات المعلمات لتحقيق متطلبات القرن الحادي والعشرون.
- المساهمة في تحقيق رؤية 2030 في مادة الدراسات الاجتماعية.
- المساهمة في تحقيق جودة الحياة.
- رفع كفاءة المعلمات في تنفيذ المشاريع والمهمات الأدائية للطالبات.
- تحسين مخرجات التعليم ونواتج التعلم.

الآلية والتنفيذ:

إعداد الخطة الإستراتيجية لتنفيذ التحول الرقمي فى مادة الدراسات الاجتماعية.

المرحلة الأولى: للمعلمات (القراءات الموجهة- نشرات - عقد ورش عمل، لقاءات، اجتماعات.

المرحلة الثانية: للطالبات (ورش العمل -المشاريع).

برنامج التحول الرقمي

الكتاب الإلكتروني - قوقل ايرث - الواقع المعزز - منصة مدرستي - قناة عين - الأطلس الإلكتروني - المنصات التعليمية - تطبيقات إلكترونية - أوراق تفاعلية - الحاسب الآلى - الشبكة العنكبوتية.

عملية التقييم

زيارات صفية للمعلمات حضوري وعن بعد - تقيم آداء المعلمات في تفعيل التقنية - تقيم مشاريع الطالبات - التقييم الذاتي للمعلمات - تحليل النتائج.

المراجع:

- إبراهيم، محمد. (2020). التعليم الافتراضي سيناريوهات تغير وجهة منظومة العلم. صحيفة الخليج، مقال نشر بتاريخ 4/ 19/ 2020
- الطف، أياد.(2019).أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. مجلة جامعة القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد10، عدد (2)، ص.312-218.
- رفيقة، يخلف.(2019). جودة التعليم الرقمي. مجلة الإناسة وعلوم المجتمع، العدد (5)، ص.185-166.

واقع الأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي
آراء عينة من طلبة جامعة الكويت

أ. نفله عسكر الحربش
عضو هيئة تدريب - كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة التعرف على آراء مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلبة جامعة الكويت حول أبعاد استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على كل من القيم الأخلاقية، والقيم الثقفية، والقيم الوطنية، وعلاقته ببعض المتغيرات، متبعة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة تكونت من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: المحور الأول: القيم الأخلاقية وقد تكون من (10) فقرات، المحور الثاني: القيم الثقافية وقد تكون من (10) فقرات، المحور الثالث: القيم الوطنية وقد تكون من (10) فقرات، وطبقت على عينة عشوائية (788 طالب وطالبة) من مختلف كليات جامعة الكويت. وقد أظهرت النتائج أن برنامج التواصل الاجتماعي (واتس آب) هو الأكثر شيوعا في الاستخدام داخل عينة الدراسة يليه برنامج (الإنستجرام) ثم برنامج (تويتر).

وقد أظهرت الدراسة أن آراء العينة حول أبعاد شبكات التواصل الاجتماعي للمحاور الثلاثة جاءت نتائجها مرتفعة، واحتل المحور الأول (القيم الأخلاقية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 3.82، وجاء المحور الثاني (القيم الثقافية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ 3.81، بينما محور (القيم الوطنية) جاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ 3.60. ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقا لمتغير النوع، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للتخصص وذلك في محور القيم الوطنية والدرجة الكلية لصالح التخصصات الأدبية، وأظهرت أيضا فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح فئة المتزوج وذلك في محوري القيم الأخلاقية والقيم الوطنية والدرجة الكلية. كما بينت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية للمحاور الثلاثة وفقاً للمحافظة السكنية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي من أهداف:

1 – التعرف على آراء عينة من طلبة جامعة الكويت حول الأبعاد القيمية (الأخلاقية، الثقافية، والوطنية) لشبكات التواصل الاجتماعي.

2 – الكشف عن ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات النوع، الحالة الاجتماعية، التخصص، المحافظة السكنية، وبين الأبعاد القيمية (الأخلاقية، الثقافية، الوطنية) لشبكات التواصل الاجتماعي.

3 – تقديم مقترحات لمساعدة الجهات المختصة برعاية الشباب والجهات ذات الصلة لزيادة الوعي وتدارك ما يمكن أن يكون لشبكات التواصل الاجتماعي من أثر سلبي على قيم الشباب.

4 – اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

5 – الاستعانة بنتائج الدراسة في مساعدة المؤسسات المعنية في دولة الكويت في وضع خطط مستقبلية تهتم بتنمية القيم لدى الشباب.

منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والتي تتبلور حول الكشف عن الأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة جامعة الكويت، من خلال توزيع أداة الدراسة " الاستبانة" والمكونة من (30) بنداً على عينة الدراسة.

عينة الدراسة

عينة الدراسة عينة عشوائية بلغت عدد (810) طالب وطالبة من طلاب جامعة الكويت مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من أصل (38058) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة

تم الاعتماد على الاستبانة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة وقد تم بناء الاستبانة والتحقق من هدفها وثباتها على النحو التالي:

استبانة لقياس الأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة جامعة الكويت.

تكونت الاستبانة من جزئيين حيث تضمن الجزء الأول المعلومات الخاصة عن أفراد عينة الدراسة متمثلة في متغيراتهم الشخصية (النوع، التخصص، الحالة الاجتماعية، المنطقة السكنية)، أما الجزء الثاني فقد تضمن فقرات الاستبانة التي تم تصميمها وقد تكونت من (30) عبارة مقسمة على ثلاث محاور كالتالي: محور القيم الأخلاقية ويشتمل على (10) عبارات، محور القيم الثقافية ويشتمل على (10) عبارات، محور القيم الوطنية ويشتمل على (10) عبارات.

كما شملت الاستبانة على سؤال للمبحوثين: أي شبكات التواصل الاجتماعي الآتية تستخدم؟

(الفيس بوك – تويتر – واتس أب – الإنستجرام – يي بي أم – يوتيوب) مع ترتيبها من الأكثر استخداماً إلى الأقل إذا كان هناك أكثر من اختيار.

الإجراءات الميدانية

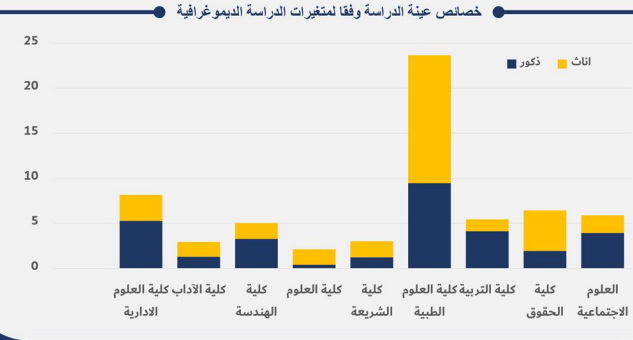
طبقت الباحثة الاستبانة على عينة الدراسة عدد (810) طالب وطالبة من طلاب جامعة الكويت مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من أصل (38058) (جامعة الكويت، عمادة القبول والتسجيل، الفصل الدراسي الأول 2014 / 2015)، تم توزيع الاستبانة عليهم، وتم استعادة 803 استبانة، منها 15 استبانة غير كاملة الإجابات وقد تم استبعادها. بينما وجدت 788 استبانة كاملة وتم إجراء التحليل والدراسة عليها، أي تكونت العينة النهائية من (788) طالباً وطالبة، وهو ما يمثل (97%) من إجمالي الاستبانات التي تم توزيعها، وقد جاء عدد الذكور (273) بنسبة 34.6% وعدد الإناث (515) بنسبة 65.4%، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من عدد (9) كليات، وقد طبقت الاستبانة على عينة الدراسة في جلسات جمعية ولم يجبر أحد منهم على الاشتراك وكان تعاونهم جيداً.

التحليل الإحصائي

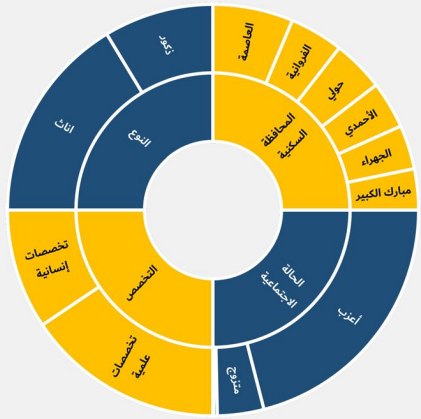
استخدمت الباحثة الأسلوب الوصفي التحليلي أثناء القيام بالمعالجة الإحصائية الهادفة من خلال استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك معامل الارتباط (بيرسون) وذلك للوصول إلى وصف كمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة والتي طبقت على مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الكويت بجميع تخصصاتها المنتظمين بالدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي 2014/2015.

نتائج الدراسة

خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية



خصائص عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة الديموغرافية



المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) بين الذكور والإناث للدراسة

م	القيم	ذكور ن =273		إناث ن = 515		ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	القيم الأخلاقية	38.55	6.503	38.05	6.218	1.043	0.297
2	القيم الثقافية	37.69	5.751	38.29	5.414	1.451	0.155
3	القيم الوطنية	36.08	6.802	36.01	6.431	0.144	0.886
	الاستبانة ككل	112.18	16.922	112.36	15.492	0.147	0.883

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) متغير التخصص (تخصصات علمية / تخصصات إنسانية)

م	المحور	علمية ن = 491		إنسانية ن = 297		ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	القيم الأخلاقية	37.94	6.335	38.69	6.275	1.619	0.106
2	القيم الثقافية	37.88	5.533	38.42	5.534	1.340	0.181
3	القيم الوطنية	35.38	6.512	37.12	6.499	3.645	0.000
	الاستبانة ككل	111.12	16.154	114.24	15.552	2.661	0.008

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) متغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج)

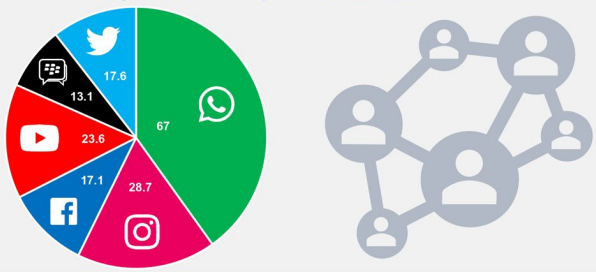
م	المحور	أعزب ن = 662		متزوج ن = 115		ت	الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	القيم الأخلاقية	37.92	6.296	39.57	6.224	2.624	0.010
2	القيم الثقافية	37.91	5.563	38.90	5.462	1.765	0.078
3	القيم الوطنية	35.75	6.550	37.15	6.353	2.116	0.035
	الاستبانة ككل	111.52	15.996	115.62	15.626	2.584	0.011

نتائج المقارنات البعدية عن مصدر الفروق لوجود دلالة احصائية لمتغير المحافظة السكنية للدرجة الكلية للاستبانة

بينت نتائج الدراسة تأثير متغير المنطقة السكنية على المحاور الثلاثة وكان لصالح المناطق السكنية التي تتسم بطابع الثقافة البدوية، فقد بين التحليل الإحصائي أن طلاب محافظة الأحمدي والجهراء ومبارك الكبير بالترتيب كانوا أكثر إقراراً بالأبعاد القيمية لشبكات التواصل الاجتماعي على المحاور الثلاث للدراسة.

المحافظة السكنية	م	العاصمة 109.64	الأحمدي 116.37	الفروانية 111.53	الجهراء 115.56	حولي 109.57	مبارك الكبير 113.72
العاصمة	109.64	-	-	-	-	-	-
الأحمدي	116.37	**(6.724)	-	*(4.834)	-	-	-
الفروانية	111.53	-	-	-	-	-	-
الجهراء	115.56	**(5.916)	-	*(4.026)	-	**(5.989)	-
حولي	109.57	-	-	-	-	-	-
مبارك الكبير	113.72	*(4.072)	-	-	-	*(4.145)	-

نسب المستخدمين داخل العينة لبرامج شبكات التواصل الاجتماعي



التوصيات

1- أن تقوم وزارة التربية بإضافة خطط وزارية قصيرة وبعيدة المدى لتنمية القيم الإيجابية في المجتمع، من خلال المناهج المدرسية والأنشطة التربوية المختلفة.

2- على المؤسسات الاجتماعية والدينية وأولياء الأمور تقوية الوازع الديني لدى الشباب، حيث إن القيم الدينية هي أساس كل قيمة وخط الدفاع الأول لتحصينهم كأفراد، وتحصين المجتمع من القيم السلبية السائدة، والتي يجب التصدي لها والعمل على تغييرها.

3- إنشاء هيئات إصلاحية تتكفل بمتابعة وعلاج الظواهر الاجتماعية السلبية والتي ساهمت شبكات التواصل الاجتماعي بإبرازها والتي تتنافى مع قيم المجتمع، بالتنسيق مع وزارات الدولة المختلفة.

4- صياغة استراتيجيات تساعد على البناء القيمي الأخلاقي للشباب ليتمكن من التعايش مع متغيرات العصر الحالي وذلك بغربلة الطوفان الثقافي المتدفق من العالم الخارجي، وكذلك اكسابهم قيم البحث العلمي والتكنولوجي لصنع البدائل التي تتناسب مع قيمهم، كما يجب اشراك الشباب في جمعيات المجتمع المدني لإكسابهم المسؤولية المجتمعية التي يصبحوا من خلالها أفراد فاعلين في تنمية قيم المجتمع والمحافظة عليها.

بعض المراجع

المراجع العربية:

سلسلة تقرير الإعلام الاجتماعي العربي (2014). نظرة على الإعلام الاجتماعي في العالم العربي. برنامج الحوكمة والابتكار، كلية محمد بن راشد للإدارة الحكومية. www.arabsocialmediareport.com.

قريشي، الحسين حامد (2014). أزمة القيم في ظل الربيع العربي الواقع وسيناريوهات المستقبل. مركز آفاق للدراسات والبحوث. استرجع في 13 مارس 2015 من http://aafaqcenter.com/index.php/post/2094.

النعيمي، عائشة (2013). دراسة حول استخدامات الإنترنت والتفاعل الاجتماعي لدى الشباب في الإمارات العربية المتحدة، دراسة ميدانية، مجلة شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، ع117، ص ص 99-128.

المراجع الأجنبية:

Abdulahi, Aida, Samadi, Behrang, & Gharleghi, Behrooz. (2014). A Study On Negative Effects of Social Networking Sites Such as Facebook among Asia Pacific University Scholars in Malaysia. International Journal of Business and Social Science. V(5), N(10), PP 133-145.

Das, Biswajit, & Sahoo, Shankar (2012). Social Networking Sites – A Critical Analysis of Its Impact on Personal and Social Life. International Journal of Business and Social Science. V(2), N(14), PP 222-228.

Schmidt, E, & Cohen, J, (2013). The new digital age: Reshaping the future of people, nations and business. London, UK: John Murray.

رقم الهاتف: 94494936 965+ البريد الإلكتروني: na.alharbash@PAEET.EDU.KW

بسم الله الرحمن الرحيم

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول

خلال الفترة من 4-6 شعبان 1444 هـ الموافق 24 - 26 فبراير2023 م

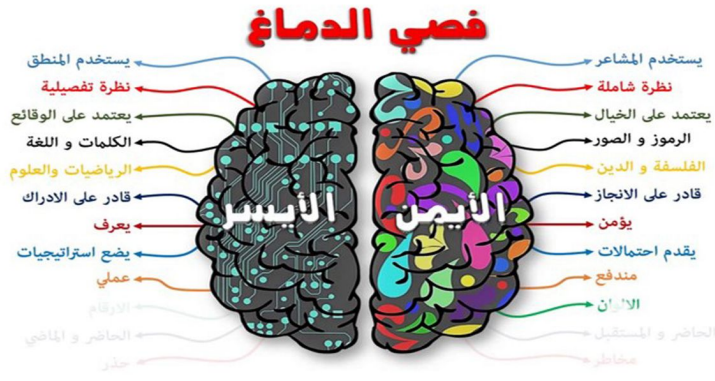
الأستاذة/وفاء علي الغامدي - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

E-mail: wafaalhashbool@gmail.com

أهمية استخدام نموذج مكارثي في تعليم الطلبة الموهوبين 4 MAT

المقدمة

* تؤكد العديد من الدراسات التربوية أن معرفة آلية عمل الدماغ يسهل من طرق إكساب المتعلمين المعرفة وتخفيف القلق واحداث الاستقرار النفسي والاجتماعي، وإنجاز المهام التربوية بدقة وسهولة، ولذا ينبغي على كل معلم أن يدرس آلية عمل الدماغ ونظرية التعلم المستند للدماغ والاستراتيجيات التدريسية المنشطة وذلك من أجل رفع مستوى أداء المتعلمين وتنشيط تفكيرهم وإثارتهم....



الهدف

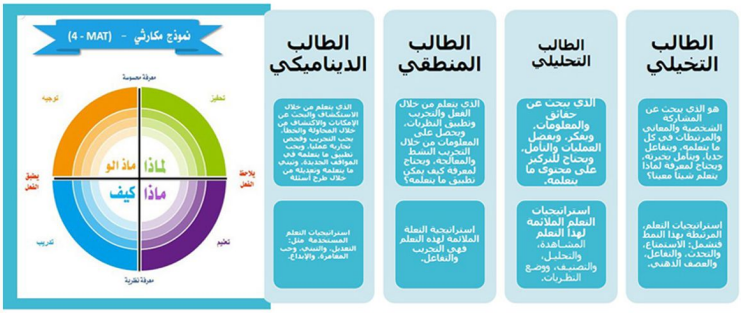
* تحفيز المعلمين نحو الاهتمام بالأنماط التعليمية الأربعة التي يركز عليها نموذج الفورمات وضرورة أخذها بعين الاعتبار عند قيامهم بعملية التدريس.

التعريف

* نموذج مكارثي (MAT ٤)

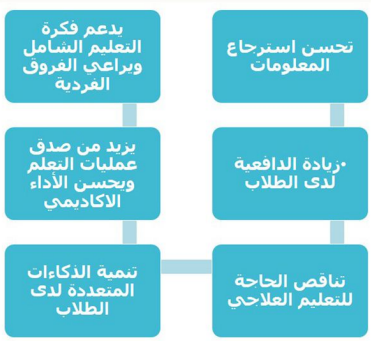
يخلص هذا النموذج إلى أن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين: المشاعر أو التفكير..

وسمي نموذج الفورمات بهذا الاسم لأنه يركز على أربعة أنماط تعلم متداخلة مع بعضها كالنسيج. وهو يمثل نموذجاً علاجياً للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير، أو نمط التعلم.



أهمية استخدام نموذج مكارثي في التعليم

تقويم النموذج



آلية التنفيذ

المراجع

* السبيعي،منى،(٢٠١٨)، واقع استخدام معلمات العلوم والرياضيات لنموذج الفورمات في التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية-المجلد التاسع - العدد الأول.

* قرعان، مها وجابر، ليانا (٢٠٠٤). أنماط التعلم النظرية والتطبيق. فلسطن: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

مبادرة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس منهاج اللغة العربية

أ.نور سعيد أجهام المعشني
جامعة ظفار _سلطنة عمان
SAIDN5606@GMAIL.COM

آلية التنفيذ

١.تأهيل معلمي اللغة العربية تقنيا وتكثيف الدورات لهم.
٢.تشكيل لجان خاصة مكونة من معلمي المادة وتقسيمهم لتغطية جميع دروس المنهج بتقنية الواقع المعزز.
٣ الاستفادة من تجارب الدول الأخرى .
٤.إشراك الطلاب المجيدين في الأفكار والفعاليات للتقرب منهم أكثر ومعرفة مشاكلهم مع منهج اللغة العربية
٥.إلزام الطلاب بالتحضير اليومي قبل الولوج في الدروس .

المخرجات

يتوقع من هذه المبادرة مخرجات:
1.محبة للغة أكثر وملمة بجميع فروعها،ومعرفة مرونتها ومواكبتها للتطور .
2.الإنتماء العميق للغة،والذود عنها في المحافل.
3.جيل مبدع في لغته كماهو مبدع في المجالات الأخرى.
5.تقبل كبير للمنهج وسهوله فهمه واستيعابه .
6.تصحيح الصورة المغلوطة عن المنهج التى بناها الأجيال السابقة .

الهدف من المبادرة :

١. مواكبة المنهج للتطور التقني.
٢.إثارة الدافعية للمتعلمين والتفاعل مع المعلم.
٣إضفاء النشاط على الموقف التعليمي.
٤.تخفيف العبءعن المعلم.
٥.إثراء الطلاب بالمعلومات وتوسيع مداركهم لغويا .
٦.بقاء التعليم وإستمراره لمدة أطول .

الشريحة المستهدفة:

طلاب الحلقة الثانية
من صف(٥ - ١٠).

الفكرة :

تقوم الفكرة على استخدام تقنية الواقع المعزز في دروس اللغة العربية بجميع فروعها والإسقاط لا يكون بشرح المعلمين للدروس فحسب بل بوضع مواقع وروابط تحتوي على معلومات الدرس ،مثال :درس في الأدب عن الصعاليك يكون أحد الروابط لمقتطفات من مسلسل مثل عنهم ،كذلك البرامج الإذاعية هناك زخم كبير من البرامج تحدثت عن اللغة وجمالياتها بإمكاننا الاستعانة بهم ووضعه للمتعلمين إضافة إلى قنوات شروحات الدروس ليبقى التعليم مع الطالب لوقت اطول وتتوسع مداركهم وخبراتهم وكذلك إشراك الطلاب في هذه العملية امر حتمي إن كانت هناك افكار أو فعاليات مبتكرة من قبلهم يمكن وضعها ودمجها تعزيزا لهم . وهذا سيحسن من العملية التعليمية ويثريها ويجعلها سهله للمتعلم ويتلاشى العزوف من قبل المعلم والمتعلم عن المنهج بل سيسعى كل طرف إلى تقديم الأفضل ومواكبه ما يستجد على الساحة التعليمية .

أهمية المبادرة :

تسعى المبادرة إيجاد حلول لعدة نقاط:عزوف الطلاب عن منهج اللغة العربية ،فكرة أن اللغة صعبة وفروعها ومهارات معقدة ،عزوف المعلمين عن مواكبة التطور التكنولوجي وعدم التجديد في طرق التدريس ،الجمود في حصص اللغة العربية ،وكل هذه المشاكل ستحل بإضفاء التقنية على الحصص بمختلف الفروع ودمجها ،فسيكسر الجمود ويبدأ التفاعل النشط وإثارة الدافعية لدى الطلاب للتعلم، بل سيتخطى ذلك حدود الإبداع فالتقنية أرض خصبة واللغة العربية لغة جامعة شامله فإن تقابل هذا مع ذاك فحتما سيتخطى كل ذلك حدود المعقول عكس ما كان الطلاب يتوقعون فمرونة اللغة لن تتوقف عند حد معين.

مدى فاعلية دور صناع المحتوى التعليمي المصريين على اليوتيوب في تنمية مهارات القرن 21 لدى جمهورهم المُتَابع.

حبيبه احمد محمد محمد سليمان_بكالوريوس إعلام _ جامعة الطائف - السعودية
soliimanhabiba762@gmail.com

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرّف على مدى فاعلية دور صناع المحتوى المصريين على اليوتيوب في تنمية مهارات القرن 21 لدى جمهورهم المُتَابع

التساؤلات:وكان سؤال الدراسة الرئيسي هو :

ما هو دور صناع المحتوى المصريين على اليوتيوب في تنمية مهارات القرن 21 لدى جمهورهم المُتَابع؟

المنهج:التحليلي :

الأداة:استمارة تحليل المحتوى

مجتمع الدراسة :

تم اختيار ثلاث قنوات مصرية على اليوتيوب وهي

قناة حمدي ووفاء

قناة ريم وبربري

قناة دروس اونلاين لأحمد أبو زيد

عينة الدراسة :

تم اختيار آخر الفيديوهات التي تم نشرها خلال شهر يناير 2023

:

وكانت عدد الفيديوهات كالآتي :

قناة حمدي ووفاء:5

قناة ريم وبربري:3

قناة دروس اولانين لأحمد أبوزيد:5

أهمية الدراسة :

تُعد هذه الدراسة هي الأولى (حسب علم الباحث) والتي تهدف إلى تناول الربط بين مدى فاعلية دور صنّاع المحتوى المصريين على اليوتيوب وتنمية مهارات القرن 21 لدى جُمهورهم المُتَابع

مفاهيم الدراسة :

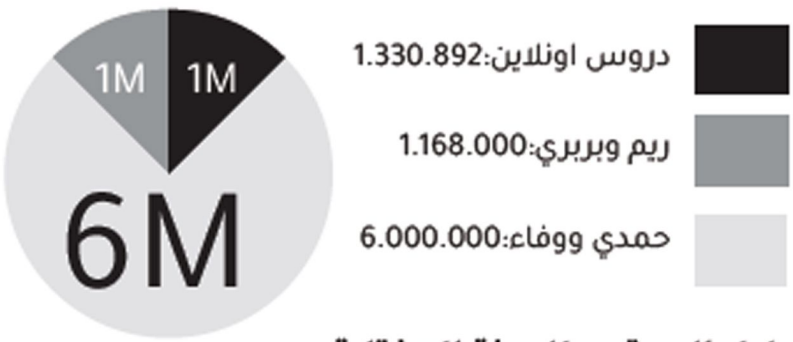
المحتوى :

كل ما يتم تقديمه عبر موقع التواصل الاجتماعي يوتيوب مرئياً ومسموعاً

مهارات القرن 21 :

هي المهارات التي يحتاجها الأفراد والمؤسسات في الحياة والعمل فهي تساعد تنمية قدرات المتعلمين على الصعيد الشخصي والمهني

رسم بياني(1) يوضح عدد مشاهدات القنوات المختارة



جدول (1)يوضح استمارة تحليل المحتوى للعينة المختارة

اسم القناة	فئات التحليل			المهارات الرئيسية	المؤشرات		
	عرض الفيديو	محتوى الفيديو	عنوان الفيديو				
ريم وبربري				الإبداع والابتكار	3	5	5
حمدي ووفاء				التفكير الناقد وحل المشكلات	3	5	5
دروس اونلاين				التواصل والتعاون	3	5	5
				الثقافة المعلوماتية	3	5	5
				ثقافة المعرفة	3	5	5
				المرونة والتكيف	3	5	5
				المبادرة والتوجه الذاتي	3	5	5
				مهارات اجتماعية	3	5	5
				الإنتاجية والمساءلة	3	5	5
				القيادة والمسؤولية	3	5	5

نتائج الدراسة:

تحتوي المحتويات المقدمة من صناع المحتوى المصريين على مهارات القرن 21 بشكل تفاعلي كبير

توصيات الدراسة:

ضرورة الاستزادة من الدراسات التي تتناول مهارات القرن 21 المُقدَّمه من خلال المحتويات على اليوتيوب وربطها بمنظومة القيم

المراجع

The Impact of Using Action Research in the Intermediate EFL Classrooms on the Instructional Environment as Perceived by Teachers and Students in the State of Kuwait

Aziza Hussain Sultan Abdullah
College of Basic Education

Abstract

The study aimed to investigate the impact of using action research in the intermediate EFL classrooms on the instructional environment in Kuwait as perceived by teachers and students. The study explored the process of conducting action research and described how four participating teachers came to understand and apply their own action research plans to solve their classroom problems. The methods employed in this study were joined between qualitative and quantitative data through observations, semi- structured interviews, journals and questionnaires. The four cases in this study demonstrated that conducting action research helped the teacher researchers provide personal and professional growth that brought effective and meaningful change in their teaching practices. Additionally, it enhanced students' learning and improved their achievements.

The findings of this study indicate that all four participating teachers benefited both personally and professionally by conducting action research plans. The results show that the participating teachers and students' attitudes were varied. In spite of the participating teachers' positive attitudes, teachers found many obstacles that hindered them from conducting action research plans. Overall, it was evident that the process of action research enabled each of the participating teachers to bring about change in areas that they believed need improvement. In this manner, action research was used as a school improvement tool for teacher professional development and better student achievement. Therefore, the researcher recommended to conduct a similar study about the obstacles of using action research in the classroom.

Purpose and Questions of the Study

The present study aimed to explore the impact of using action research in EFL classrooms on the instructional environment as perceived by teachers and students. More specifically, the study attempts to answer the following questions:

1- What is the impact of using action research in EFL classrooms on the instructional environment?

2- What is the impact of using action research in EFL classrooms on the attitudes of teachers and students towards teaching and learning English?

The Research Design

The research is a case study which was based on qualitative and quantitative data as qualitative design will give more credibility to the quantitative finding of the study. According to Gay et al. (2006), the purpose of conducting a mixed data study is to" strengthen results in order to understand the events more fully than is possible using either quantitative or qualitative methods only" (p.490).

Participants of the Study

The participants in this study were the English language teachers who voluntarily attended a workshop done by the researcher about action research at the beginning of the semester at Haya Al- Jassim Intermediate School for Girls in the Al-Asimah area in the state of Kuwait. All the English language teachers were given a chance to equally volunteer after the workshop to create cohesiveness within the selected group. While, all those teachers who were not willing to participate, could be involved in the process of action research.

This study focused on four English language teachers who were interested in action research. Each of these teachers implemented her action research plan in her classroom setting.

Instrument of the Study

The researcher used a mixture between qualitative and quantitative data through observations, semi- structured interviews, journals and questionnaires. The researcher conducted pre- and post- questionnaires specifically focused on the students to establish a constant comparative method.

Procedure

The researcher started the study with a semi-structured interview to the all English language teachers in the department to collect demographic information about the teachers and their background about action research.

According to the interview results, the researcher conducted a workshop about action research in the first semester of the academic year in Haya Al-Jassim Intermediate School for Girls, in the English department.

Conducting the workshop helped the researcher to establish communication between the researcher and the participating teachers. At the end of the workshop four teachers volunteered to conduct action research plans.

The four participant teachers varied in choosing their topics for their action research plans. Once the subjects of the study were selected, the researcher was in contact with these participating teachers through personal weekly journals and observational visits to their classrooms to follow up on how their action research plans were implemented.

Data were collected from the participating teachers at the end of the academic course. Each class was given a questionnaire. Students were exposed to pre- and post- questionnaires to check their attitudes before and after implementing of the action research plan. As well as, participating teachers as well answered post- interviews to check their attitudes toward using action research in the classroom in addition to its impact in the instructional environment.

Data Analysis

To collect data for this study, the researcher employed interviews, personal weekly journals, observations and questionnaires to analyze them for the study purpose. All these instruments used in collecting data were employed to triangulate the researcher's findings. Thus, using triangulation increased the credibility of the interpretations and the findings of the research. The data of qualitative instruments were analyzed by using codes and classification whereas; the quantitative data were analyzed by using the SPSS computer program.

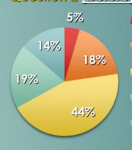
Results

Action research as perceived by students before and after the implementation.

Question 1 (before) How would you describe yourself as an English student before implementing action research?

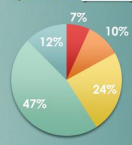
This indicates that a larger percentage of the respondents found themselves to be average and below average students in English while a smaller percentage found themselves to be above average and few found themselves as excellent students.

Question 2 (before) How do you find English before implementing action research?



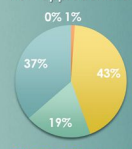
This indicates that a slightly larger percentage of students felt that English was not interesting before implementation of action research in comparison with those who believed that English was interesting, somewhat to very before implementation of action research.

Question 3 (before) How successful do you feel when learning English?



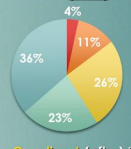
This is an indication of a larger percentage of those who believed understanding English language was difficult in comparison with those who believed that learning English was easy.

Question 4 (before) Do you think if the teacher changes his\ her style of teaching and using a new approach that will contribute to your progress?



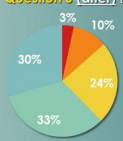
This indicates that a larger percentage of students strongly agreed with the idea that if a teacher changed his\ her style of teaching and used a new approach, then that would contribute to their progress in learning the English language while none disagreed, strongly.

Question 5 (after) How do you find yourself after implementing action research?



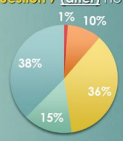
This indicates that a larger percentage of students found themselves as improved with the largest percentage much better while small percentage saw themselves as the same level after implementing action research.

Question 6 (after) Do you find the teacher's new approach contributing to your progress?



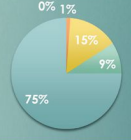
This indicates that the largest percentage of students believed that the teacher's change of approach and style of teaching contributed to large extent to their progress in learning English while a very small percentage believed in the extreme positions that the teacher's change contributed to some extent.

Question 7 (after) How do you find English after implementing action research?



This is an indication that a larger percentage of the students considered English somewhat to very interesting while a very small percentage saw English as boring after implementation of action research.

Question 8 (after) Do you think it is important to use action research as an approach to solve classrooms problems?



This indicates that the majority of respondents strongly agreed that action research was important for solving classroom problems while none disagreed.

Recommendations

The researcher recommends the following:

1. Teachers should be up to date to grow professionally.
2. Teachers should be trained as a researcher in order to conduct action research.

Recommendations for Future Research:

The researcher recommends other researchers to:

1. Conduct a similar study about the obstacles of using action research in the classroom.
2. Conduct similar research longitudinally by having teachers complete more than one action research cycle within a school year.
3. Conduct a similar study with a control group and treatment group in order for a correlation between action research and students improvement.
4. Conduct a similar study on how action research can affect professional development.
5. Conduct a similar study on the role of action research in curriculum development.

References

Adams, S. (2006). Action Research in Education. University of Plymouth. Retrieved 2006 from http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm

Allen, J. (2010). How do math games affect student engagement and achievement? Action Research Project. HTH GSE program.

Bilgili, Y. (2005). The teachers' process of change through action research. Ph.D. Thesis. Florida State University.

Borg, S. (2009). English language Teacher's Conceptions of Research. University of Leeds. Oxford University Press.

Dincer A. (2012). Promoting Speaking Accuracy and Fluency in Foreign Language Classroom: A Closer Look at English Speaking Classrooms. Retrieved January 14, 2012 from http://www.academia.edu.

Gnechten, M. (2011). Collaborative practitioner inquiry: Providing leadership and action research for teacher profession development. Arizona State University.

Email: ahs.Abdullah@PAAET.EDU.KW
Telephone: +965 97701077

التعلم النشط كمدخل للتدريس الإبداعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية
تخصص التربية الفنية - في مجال أشغال المعادن

الباحث: د. محمد ناصر العجيل – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – كلية التربية الأساسية – دولة الكويت

المقدمة

يعتبر التعلم النشط أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تطور أدوار المعلم من مجرد معلم إلى منتج ومحفز ومرشدا وموجها لطلابه ودخول المتعلم من مجرد متعلم إلى مشاركا ومفكرا متفاعلا في العملية التعليمية ومؤثرا في مجتمعه.

ويرتبط التعلم النشط كمدخل معاصر بالتدريس الإبداعي باعتباره نشاط وسلوك إنساني يمارس فيه التعلم من خلال مجموعات من الأنشطة والعمليات المنظمة بالمشاركة مع الطلاب وفقا للموارد التعليمية المتوافرة، وهو مجموعة من الإجراءات والتحركات الغير تقليدية التي يمارسها المعلم لاستحداث العلاقات والارتباطات ،وتنعكس أهمية التعلم النشط في مجال التعلم عامة والفنون خاصة في قدرته على تنمية الرغبة الحقيقية في التعلم وجعله أكثر متعة وخلق مناخ من التفاعل الإيجابي بين الطالب وأقرانه في إطار من الثقة بالنفس والمسئولية والشراكة والدافعية للتعلم.

مهارات تربوية	مهارات التمكن المعرفي	مهارات التصميم	دافعية الطالب
مثل التخطيط للدرس ومهارات إدارة الفصل والاتصال الفعال واستراتيجيات التدريس	وتركز على تمكن المعلم والمحتوى العلمي وقدرته على تطوير النتاج المعرفة وتقنياته المبدعة وأدواته لتوصيلها	وترتبط بامتلاك مهارات التصميم وأداواته المناسبة وتنوعه حسب المحتوى والمخزات التعليمية المحددة	وتهتم بقدرة المعلم والمحتوى على الحفظ على مستوى مرتفع من الدافعية لدى الطالب تمكنه من المثابرة والاستمراريه والتعلم بشغف

جدول يوضح مهارات التدريس الإبداعي في مجال الفنون

أهداف البحث

1. تحديد مهارات التدريس الإبداعي الواجب توافرها لدى الطالب /المعلم بكلية التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية في مجال أشغال المعادن.
2. ايجاد منطلقات جديدة في مجالات التربية الفنية المتميزة لإثراء عملية التدريس الإبداعي
3. إعداد وتصميم مدخل الابداعي قائم على مقومات التعلم النشط للطالب /المعلم بكلية التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية في مجال أشغال المعادن.

أساليب وتقنيات التعلم النشط	أدوات التعلم النشط	الأنشطة الطلابية	البيئة التعليمية
مناقشات - حل المشكلات المحاكاة – لعب الأدوار طرح | والبصرية - الأسئلة – توليدها - عمل المشاريع البحثية.	الوسائل السمعية والبصرية – القضايا الجدلية	الإصغاء – حرية التحدث – التأمل العميق – إنتاج المعرفة اللفظية المسموعة والمرئية – الوعي الذاتي	بيئة تعليمية مفتوحة النهايات الطلاب تعتمد على الأفكار والمشاعر الذاتية الفردية. ترتبط بالمزاج الشخصي والقناعات الشخصية – تسمح بأستحداث المداخل والأساليب الإبداعية – تمكن الطالب من البناء والتركيب والربط بين الأحداث واستكشاف العلاقات – بناء إطار قصصي – القدرة على التقمص العاطفي والإحساس بمتعة الحياة – ممارسة الأدوار المزودة للفنون كوسيط (ثقافي، خبرات، إنسانية، تأكيد الهوية)

جدول يوضح أهم المهارات الداعية للتعلم النشط وتطبيقاتها في مجال الفنون البصرية . تصميم الباحث

منهجية الدراسة

يتبع البحث الحالي المنهج الوظيفي والتحليلي نحو دراسة الجزء النظري للبحث

أدوات الدراسة

تصميم استبين لاستطلاع الرأي حول مدى صلاحية بنود عوامل الإرتباط بين مقومات التعلم النشاط ومقومات التدريس الإبداعي للطالب المعلم بكلية التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية – في مجال أشغال المعادن.

خطوات الدراسة

ينقسم البحث إلى شقين أساسين:

يتبع البحث الحالي المنهج الوظيفي والتحليل نحو دراسة الجزء النظري للبحث

أولا: الإطار النظري

المحور الأول التعلم النشط واستراتيجياته

المحور الثاني التدريس الإبداعي ومقومات التعلم النشط في أشغال المعادن لطلاب التربية الأساسية - تخصص التربية الفنية - مجال أشغال المعادن.

ثانيا: الأطار العملي:

- تصميم النموذج التدريسي المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التدريس الإبداعي في مجال أشغال المعادن.
- وضح النموذج في هيئة استبيان لاستطلاع الرأي حول مدى صدق وصلاحية محاورة.
- تحليل نتائج تطبيق الاستبيان وإجراء التعديلات المقترحة.
- التحقق من صحة فرض البحث واستخلاص النتائج
- توصيات البحث.

نتائج الدراسة

قام الباحث بعرض النموذج التدريسي المقترح وما يتضمنه من محاور على لجنه من الخبراء والمتخصصين في كلية التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية وذلك بهدف التحقق من مدى صدق وصلاحية المحاور والبنود المرتبطة بها من حيث مدى ملائمة النموذج المقترح على المستوى التنظيري لكيفية تناول مهارات التدريس الإبداعي الواجب توافرها لدى معلم التربية الفنية الأساسية – تخصص التربية الفنية في مجال أشغال المعادن وفي ضوء ذلك:

1. قامت اللجنة بعمل بعض التعديلات في صياغة بعض الأدوار المرتبطة بالمعلم لتقديم الممارسات في ميدان التربية الفنية ومؤشرات الإستجابة المتوقعة من الطالب ،وقد جاءت في هيئة تعديلات في الصياغة اللغوية والعلمية لممارسات معلم التربية الفنية .
2. قام الباحث بعمل التعديلات على النموذج في ضوء آراء لجنة الخبراء ليأتي النموذج في صورته النهائية.
3. إتفقت اللجنة على إمكانية إسهام النموذج في إثراء عمليات التعليم والتعلم في ميدان التربية الفنية لما قدمة من مؤشرات لمهارات التدريس الإبداعي الواجب توافرها لدى معلم التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية في مجال أشغال المعادن،الأمر الذي يحقق صحة فرض الدراسة والذي ينص على أن هناك إمكانية لتصميم مدخل للتدريس الابداعي قائم على مقومات التعلم النشط للطالب /المعلم بكلية التربية الأساسية – تخصص التربية الفنية في مجال أشغال المعادن .

التوصيات

1. إجراء العديد من الدراسات التي تبحث في تصميم الإستراتيجيات والبرامج التعليمية والتدريبية لتوظيف مهارات الابداع في مجالات فنية أخرى بميدان التربية الفنية.
2. هيكلة المقررات الأكاديمية لطلاب التربية الفنية وفق مداخل توظف مهارات الابداع.

المراجع

1. سمر بكر حسن خليل: 2013، برنامج تعليمي لتدريس أشغال المعادن وفق استراتيجية التعليم التعاون لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلون.
2. Guilford , J.P. and Fruchter B: 1978, "Fundamental statistics in psychology and Education" , McG raw - Hall , Kogakusha , New york .
3. Lavonen, J, Meisalo. V : 2001, Problem Solving With an Icon Orental Programming Tool, A, Case Study in Technology Education, Journal of Technology Education, 12(2), P. 21 .

مؤتمراتنا القادمة

مؤتمر مكة الدولي للمناهج وطرق التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة

المؤتمر الثالث للدراسات الإسلامية ودورها في خدمة الإنسانية

المؤتمر الدولي للعمارة والتصاميم في ظل التطور الهندسي والفنون الحديثة

المؤتمر الدولي للإدارة التربوية والتخطيط لتحقيق التميز المؤسسي في القطاعات التعليمية

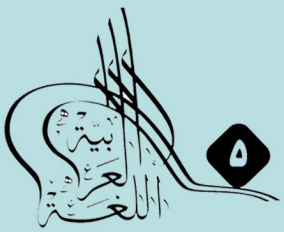
المؤتمر الأول لمستقبل الاعلام الرقمي في الوطن العربي

المؤتمر الدولي للمال وريادة الأعمال في ظل التطور الرقمي

المؤتمر الدولي للجودة لتحقيق الأداء المؤسسي في القطاعات الحكومية والأهلية

المؤتمر الدولي الثالث للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي

مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها : اللغة العربية والهوية



المؤتمر الدولي الرابع لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي

المؤتمر الدولي الثاني للدراسات القانونية: الأنظمة والاتجاهات الحديثة

للتسجيل والإستفسار	إدارة وتنظيم	ترخيص
www.kefeac.com kefeac@gmail.com @kefcar1 00966535744944	مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي	الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

عنوان المجلة	رئيس التحرير	الترخيص	الرقم الدولي المعياري (ISSN)
المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي	أ.د. مرضي غرم الله الزهراني	111489	1658-9580
المجلة الدولية للغة العربية وآدابها	أ.د. ظافر بن غرمان العمري	111486	1658-9572
المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية	د. عبد الله بن محمد آل الشيخ	111487	1658-9564
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أ.د. عائشة بليهش العمري	111488	1658-9556

www.journal.kefeac.com