AIFSA

المجلة العربية للتربية النوعية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

AIFSA

ISSN: 2537-0448
eISSN: 2537-0456

المجلة العربية للتربيـــة النوعيـــة

ejev

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٢ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0448
eISSN: 2537-0456

https://ejev.journals.ekb.eg

Doi: 10.33850/ejev.

Impact Factot Arcif: 1.6404 / 2023

المجلد الثامن – العـدد (٣٢) يوليو ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration

Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية للتربية النوعية

ISSN: 2537-0448 **e ISSN:** 2537-0456

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحرير تم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيار الدوريات بناءعليها للكشاف العربي للإستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولي الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

التاريخ: 2023/10/8

الرقم: L23/10ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للتربية النوعية المحترم

المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد...

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أُطلق التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رفيعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "ارسيف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يقارب (5000) عنوان مجلة عربية علمية أُرسلت إلى مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1400) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. وتوج منها (1155) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "ارسيف Arcif" في تقرير عام 2023.

ويسرنا إعلامكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للتربية النوعية الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، ولالاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://c-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل "ارسيف Arcif " للعام لمجلتكم لسنة 2023 (1.6404)، ونهنئكم بحصول المجلة على:

- المرتبة العاشرة عربياً من مجموع إجمالي المجلات في معامل "ارسيف Arcif" للعام، و البالغ عددها (1155).
- المرتبة الخامسة في تخصص العلوم التربوية من إجمالي عدد المجلات (126) على المستوى العربي، مع العلم أن متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص كان (0.511)، كما صُنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q1) وهي الفئة الأعلى .

راجين العلم أن حصول أي مجلة ما على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في تقرير معامل "ارسيف" لعام 2023 في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات التقرير " ارسيف" (لعام 2023) إلى فئات في مختلف التخصصات، ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://c-marefa.net/arcif/

ويمكنكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "ارسيف Arcif" الخاص بمجلتكم.

أخيراً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بتحاكمكم في معامل " ارسيف "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5040220 -9
+ 962 6 55 19 107
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2251 Amman, 11950 Jordan

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئـــــــــة التحريـــــــــر

أ.د/ صلاح شريف عبدالوهاب	جامعة الزقازيق - مصر	رئيساً للتحرير
أ.م.د/ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق	مديراً للتحرير
أ.د/ حنان أحمد مالكي	جامعة بسكرة - الجزائر	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة AIESA	عضواً
أ/ حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	عضواً

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

أ.د/ عبد الواحد الكبيسي	جامعة الانبار - العراق
أ.د/ كامل حسون القيم	جامعة بابل - العراق
أ.د/ فاتن زكريا النمر	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل - السعودية
أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
أ.د/ بريفان عبدالله محمد المفتي	جامعة صلاح الدين أربيل
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/عثمان حمود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ عبد الله أمبو سعيدي	جامعة السلطان قابوس - عمان
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ مني حسين محمد الدهان	كلية التربية النوعية جامعة عين شمس
أ.م.د/ بدر ناصر حسين	جامعة بابل - العراق
أ.م.د/ احمد عطية الزبرجاوي	جامعة كربلاء - العراق
د / محمد عبد فيحان	الكلية التربوية المفتوحة

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن

موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٣٥) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، وفق آخر اصدار.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار) .
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

https://ejev.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتـويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
أفراح بنت علي بن عالي الردادي الحربي ..... درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية	١ – ٤٦
حليمة حسن إبراهيم الفقيه - د. غدير زين الدين فلمبان ..... تصميم بيئة تعلم قائمة على أسلوب التعلم في تنمية كفاءة الذات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا	٤٧ – ١٠٤
سطام طالب علي الذبياني - د. عبد الرحمن محمد نفيز الحارثي ..... دورالأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة	١٠٥ – ١٣٢
سلطان مناحي العتيبي ..... المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم	١٣٣ – ١٦٤
سهام بنت صالح النافع - د. غدير بنت زين الدين فلمبان ..... بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم ودورها في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية	١٦٥ – ١٩٢
سهام عبدالله ناصر النعيم - نورة عبدالله عليان الحربي - د. عبلاء محمد الربيعان ..... توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكيرالإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات	١٩٣ – ٢٣٠

طيبة بنت سيف الرواحية - فاطمة بنت موسى البلوشية - أمل بنت علي الصبحية - د. ربيع بن المر الذهلي - د. خليفة بن أحمد القصابي - د. حمد بن هلال اليحمدي ..... الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان	٢٣١ – ٢٦٢
عبد العزيز صالح العلياني ..... مدى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم	٢٦٣ – ٢٩٠
علي سعيد سليم المطري - راشد محمد سالم الحجري - عبدالله بن علي الفارسي - محمد بن خليفة السناني ..... تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول	٢٩١ – ٣٤٢
مزيدة بنت براك الرويلي - د. محمد بن مفرج فريج الحويطي ..... فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي	٣٤٣ – ٣٧٠
منى بنت دويحان نجى المطيري ..... معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة	٣٧١ – ٤٠٤
د. راشد بن محمد الحجري - د. موزة بنت علي الشيادية ..... و اقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عمان	٤٠٥ – ٤٣٢
نوره علي السنانية - بدريه حمود العامري - هنية سالم الدرعية - د. ربيع المر الذهلي -د. خليفة أحمد القصابي - د. حمد هلال اليحمدي أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم	٤٣٣ – ٤٥٨

نوف محمد العطني - سارة عبدالله بن عصاي - حصة سليمان القضيبي **- د. عبلاء محمد الربيعان** ..... أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة	٤٥٩ – ٤٩٦

افتتاحية العدد:

تم بفضل الله وعونه إصدار هذا العدد من المجلة العربية للتربية النوعية والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد حققت معامل تأثير ١.٥٥ لسنة ٢٠٢٢ ، وتم ادراج المجلة ضمن قائمة استشهادات الكشاف العربي، وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث كل مجالات الأنشطة اللاصفية واللامنهجية، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية النوعية على اختلاف مجالاتها ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالي أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

هيئة التحرير

درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية

The trend of female teachers in the city of Mecca using open platforms (MOOCs) in professional development

إعداد

أفراح بنت علي بن عالي الردادي الحربي

Afrah Ali Aali Al Raddadi Al Harbi

ماجستير المناهج وطرق تدريس التعليم الإلكتروني

Doi: 10.21608/ejev.2024.363957

استلام البحث : ٦ / ٣ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٢٢ / ٣ / ٢٠٢٤

الردادي، أفراح بنت علي بن عالي (٢٠٢٤). درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١ -٤٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية. ولتحقيق هذ الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي)، وطبقت الدراسة على (٣٧٢) معلمة من معلمات التعليم العام للمراحل التعليمة المختلفة (ابتدائي– متوسط–ثانوي) بمدينة مكة المكرمة، وقد تمثلت أداة الدراسة في (الاستبانة) بصورة إلكترونية لجمع بيانات الدراسة. وتلخصت أهم نتائج الدراسة في أن اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية بدرجة (مرتفعة جداً). كذلك أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية في ضوء المتغيرات الدراسية التالية: (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر(MOOCs)). وفي ضوء هذه النتائج واستناداً عليها أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمات بمدينة مكة المكرمة، لتدريبهن على كيفية الاستفادة من المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية، وبما سيساعدهن في تحقيق أفضل المخرجات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)، التنمية المهنية، الاتجاهات.

Abstract:

The current study aimed to identify the trends of female teachers in the city of Makkah towards the use of open source platforms (MOOCs) in professional development. To achieve this goal, the study relied on the descriptive approach in its (survey) method, and the study was applied to (372) teachers of general education for the different educational stages (primary - intermediate - secondary) in the city of Makkah Al-Mukarramah, and the study tool was (questionnaire) electronically to collect study data. The most important results of the study were

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

summarized in the attitudes of female teachers in the city of Makkah towards the use of open source platforms (MOOCs) in professional development with a degree of (very high). The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the responses of the study sample in the degree of attitudes of female teachers in Makkah city towards the use of open source platforms (MOOCs) in professional development in light of the following study variables: (specialization, educational stage, years of teaching, training courses, previous experience in using open source platforms (MOOCs)). In light of these results, and based on them, the study recommended several recommendations, the most important of which are: Holding training courses and workshops for teachers in the city of Makkah, to train them on how to benefit from open source platforms (MOOCs) in professional development, and in a way that will help them achieve the best educational outcomes.
Keywords: Open Source Platforms (MOOCs), Professional Development, Trends.

مقدمة:

يتميز العصر الحديث بتطور هائل في جميع فروع المعرفة المختلفة مما أدى إلى تجدداً مستمراً في المعلومات الإنسانية وتعدداً في الأنظمة المعلوماتية والأوعية الالكترونية، وفي ظل هذا التقدم المعرفي والتكنولوجي ونتيجة لإيقاع التغيير السريع والمتلاحق أصبحت هناك حاجه ماسه لمواكبة هذا التطور في جميع المجالات، ولعل في مقدمتها مجال التربية والتعليم والذي أصبح مطالب بالاهتمام بما يظهر من المستحدثات والتقنيات الرقمية.

ومع تعدد التوجهات المستقبلية الهامة في التقنيات الرقمية، ظهرت طرق لتقديم التدريب عبر الويب وبرامج التعليم الإلكتروني منها، المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs). والتي تعد من التقنيات التربوية المتقدمة القائمة على الويب والمستخدمة في مجال التدريب والتعليم، وتهدف إلى إشراك أكبر عدد ممكن من المتدربين في التعلم حول العالم، وتوفير فرص جيدة وبديلة للتعلم لنقل المعلومات والمعرفة بصورة منظمة، معتمده في ذلك على مبدأ تعلم مفتوح ومستمر مدى الحياة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ودون حواجز أو شروط. فمن خلالها يمكن التزود بالمعرفة لتخصص أو مجال معين أو عدة تخصصات ومجالات مختلفة، وتستخدم لذلك أحدث الطرق التفاعلية والتشاركية (الرابغي، ٢٠١٩).

وهذا ما اعتمدته منظمة اليونسكو العالمية للإطار التقويمي في مجال التعليم الإلكتروني ، والتي ضمت المملكة العربية السعودية مع أهم ثلاث دول في العالم (كوريا الجنوبية والصين وفنلندا)، حيث ان المركز الوطني للتعليم الإلكتروني تميز خلال الجائحة بظهور منصة مدرستي، وقام بتوجيه المعلمين للتدريب الالكتروني من خلال المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لتمكين قطاع التعليم ، ومن هذه المنصات، منصة FutureX التي تقدم خدمات ومبادرات تعليمية بالمشاركة مع العديد من المعاهد والشركات المحلية والعالمية من اجل تزويد المحتوى العلمي وتقديم الخدمات المعرفية والخبرات من المدرب إلى المتدرب، وتعزيز كفاءة التعليم أو المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): وتوفيره في جميع أنحاء المملكة .

كما أن فلسفة التربية ترتكز وتكمن في تهيئة المعلمين لممارسة مهنة التعليم وتدريبهم لاكتساب الكفايات الأساسية لها وتطويرهم مهنياً وتربوياً، والعمل باستمرار على زيادة اطلاعهم وثقافتهم في نطاق تخصصهم العلمي ومهاراتهم التربوية والمهنية، بما يمكنهم ويجعلهم قادرين على تحسين وتنمية أدائهم المهني بشكل جيد، مما زاد من أهمية تدريب المعلم وتطويره مهنياً وتربوياً في الوقت الحالي هو مواكبة أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م من خلال تأهيل المعلمين والقيادات التربوية، وأيضاً التوجهات الحديثة لهيئة تقويم التعليم التي وضعت معايير مهنية للمعلمين واعتبار التدريب الوسيلة الرئيسية لزيادة كفاءة المعلمين الممارسين لمهنة التعليم، ووسيلة للتطوير المستمر ومواكبة المستجدات في مجال التربية والتعليم(الرابغي، ٢٠١٩).

لذلك ومن أجل التكيف مع المتغيرات وسد الحاجة للتدريب قاد ذلك إلى توظيف تقنيات الاتصال الحديثة في التطوير واستخدام نمط أخر كالمنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): واستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) حتى يتيح الفرصة لألاف العاملين في المجال التعليمي وغيره من المجالات، من الاستفادة من البرامج التطويرية حيث ما كانوا سواء من مواقع عملهم أو مكاتبهم أو حتى منازلهم (العجاجي، ٢٠١٧).

وهذا ما ذكره حسن (٢٠١٥) أن التنمية المهنية تعد من أهم الطرق التي تقدم برامج ذات الكفاءة العالية للمعلم ، حيث إنها وسيلة للتعلم مدى الحياة وتتيح حرية أكبر في التعلم والتعليم، و توفير مصادر معلومات متعددة يتم الحصول عليها بكل سرعة ومرونة ، كذلك تتميز بالتفاعلية وإثارة الدافعية للتعلم، وتقديم التغذية الراجعة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأيضاً تمتاز بأنها منخفضة التكلفة، وتعطي التعليم صفة العالمية بالإضافة إلى سهولة تطوير البرامج التعليمية وتطوير مهام المعلم بحيث يصبح موجهاً ومصمماً ومرشداً ، وهذا ما أكدته دراسة شطا (٢٠١٦)، ودراسة العموش (٢٠٢٠) ، ودراسة البجالي (٢٠٢٢) التي توصلت نتائجها على فاعلية المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): في تنمية المعلمين مهنياً، ورفع كفاءتهم الذاتية واداءهم التعليمي، وملاحظة ذلك على زيادة التحصيل المعرفي لديهم.

من خلال ما سبق يتضح بأن التنمية المهنية تعد مسألة مُلحه وضرورية للغاية، وتستمد هذه الضرورة من التطور والانفجار المعرفي اللامتناهي وحاجه المعلم إلى التحسين بشكل مستمر لمواكبة ما يظهر من المستحدثات والتقنيات الرقمية ومساعدته لفهم أدواره المتغيرة وتزويده بالمعارف والخبرات التي تمكنه من أداء هذه الأدوار والمهام المطلوبة بكل مرونة وفاعلية.

مشكلة الدراسة:

تُعد المنصات التعليمية مفتوحة المصدر(MOOCs) أحد الاتجاهات التقنية الحديثة في تقديم مصادر التعليم والتدريب عبر الويب وبرامج التعليم الإلكتروني، والتي تم توظيفها والاعتماد عليها في التنمية المهنية للمعلمات بشكل أكبر في المملكة. حيث لوحُظ أن لاستخدامها دور مهم في تحقيق ذلك، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات مثل: دراسة محمد وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة البجالي (٢٠٢٢)، والتي أكدت على أهمية استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): من خلال المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) وفاعليتها في مجال النمو المهني. كما أوصت هذه الدراسات بالاستفادة من مزاياه في توفير الفرص من خلال برامج تدريبية متنوعة ذات مرونة وفاعلية.

وبالرغم من حداثة الدراسات التي تناولت استخدام ال (MOOCs) وجدنا قصور في التعرف على اتجاهات المعلمات نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) لتنميتهن مهنياً -حسب علم الباحثة-، ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) ين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية في ضوء المتغيرات الدراسية التالية:(التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.
- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية في ضوء المتغيرات الدراسية التالية:(التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في التالي:

الأهمية النظرية:

- تقديم معلومات حديثة ووافرة وصورة واقعية حول اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.
- قد تساعد النتائج في توسيع مدى التوجه نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) كإحدى المستحدثات التكنولوجية المهمة في التنمية المهنية.

الأهمية التطبيقية:

- تأمل في الكشف عن الإمكانيات المادية والبشرية لتفعيل دور المنصات مفتوحة المصدر (MOOCs) في تنمية المعلمين مهنياً.
- التعرف على أهم العوامل والمتغيرات التي تأثر على تقبل أو رفض المعلمات لاستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.
- ستوفر هذه الدراسة أداة يمكن للباحثين والمهتمين من استخدامها، وهيا استبانة عن الاتجاهات نحو استخدامها في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

محددات الدراسة: وسوف تنحصر حدود الدراسة الحالية على:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.
- الحدود المكانية: مدينة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: عينة ممثلة من معلمات التعليم العام بالمدارس الواقعة تحت إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: سيجرى التطبيق الميداني للدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ / ٢٠٢٢م.

المصطلحات:

أ- المنصات التعليمية المفتوحة المصدر(MOOCs):

منصات (MOOCs) هي اختصار للعبارة الإنجليزية (Massive Open Online Courses) ويقصد بها الدروس الجماعية الالكترونية المفتوحة المصادر أو ما تسمى بمساقات التعليم المفتوحة والضخمة أو المقررات الإلكترونية المفتوحة والواسعة المشاركة (زوحي، ٢٠١٤).

يعرفها الحسن (٢٠١٩، ص١٩٢) بأنها: " المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر (MOOCs) تقدم عبر الإنترنت من خلال ما يُعرف بمنصات التعلم الإلكترونية وهي عبارة عن منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية، والأنشطة التربوية، ومصادر التعلم الالكترونية في أي وقت وفي أي مكان بشكل متزامن وغير متزامن، باستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعلية، بصورة تمكن المعلم من تقويم المتعلم".

التعريف الإجرائي لها في هذه الدراسة بأنها: بيئات تعليمية تحتوي على العديد من البرامج التدريبية الإلكترونية والمواد الرقمية والتي تُقدم بشكل مفتوح وباستخدام وسائط إلكترونية متنوعة بحيث تمنح فُرص للمعلمات للتعلم المنظم ذاتيًا والتعلم التعاوني وذلك للتنمية المهنية لمعلمات مدينة مكة المكرمة، وتتمثل بـ: منصة (رواق، إدراك، كورسيرا، FutureX، دروب، أعناب).

ب- التنمية المهنية للمعلم:

عرفها الاصمعي (٢٠٠٢، ص ٧٧) بأنها: "عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين كفاءات العاملين المهنية، وتجويد مسئولياتهم التربوية وتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التعليمي، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم من أجل رفع مستوى الأداء المهني والتواصل الفعال مع الزملاء في المدرسة".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتعرفها تمام (٢٠١٣، ص ٣١٧) بأنها: " تطوير كفاءة ومهارة المعلمين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات تدريسية وبحثية وإدارية وخدمة المجتمع عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة".

التعريف الإجرائي لها: عملية مصممة بصورة علمية ومستمرة في شكل برامج ودورات تقنية بغرض مساعدة المعلمات بمدينة مكة المكرمة على تطوير وتجويد مستوى الكفايات والمهارات المهنية سواء العلمية أو التقنية وإضافة المعارف الجديدة بما يحقق أكبر قدر من التحسين لكفاءة أدائهن المهني.

ت- الاتجاه:

تعرفه معوض (٢٠٠٩، ص١١٠) بأنه:" حالة من الاستعداد الفكري والنفسي تكونت لدى المتعلم نتيجة لما اكتسبه من الخبرات، ويتخذ موقفاً معيناً سلبياً أو ايجابياً أو محايداً نحو دراسة المادة".

تعرفه السامراتي وأميمن (٢٠١١، ص ١١٩) بأنه: " حالة الفرد للاستجابة لموضوع أو شخص أو موقف معين وتتضمن الاستجابة ردة الفعل بشكل إيجابي أو سلبي ويحدث نتيجة للخبرة حيث ترضي لدية دوافع مختلفة وتعود علية بشعور الرضى والسرور أو تحبط لدية الدوافع وهو استجابات تقويمية متعلمة إزاء الموضوعات أو الأحداث أو غير ذلك من المثيرات".

التعريف الإجرائي لها: درجة قياس مجموع استجابات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو تفضيل أو عدم تفضيل استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) وتشمل المنصات التالية (رواق، إدراك، كورسيرا، FutureX، دروب، أعناب) في التنمية المهنية.

أدبيات الدراسة:

أولاً: مفهوم المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

أتت المنصات مفتوحة المصدر من مصطلح Massive Open Online Courses والتي تعرف عربياً إلى مساقات التعليم المفتوحة والضخمة، أو المناهج الإلكترونية المفتوحة والواسعة للمشاركة.

وعرفتها المفوضية الأوروبية (European Commission,2014) بأنها: منصات تعليمية مفتوحة، وهائلة، ومتاحة لأي شخص مجاناً دون التقيد بالحضور، وتنظم لغرض تحقيق مجموعة من الاهداف التعليمية في موضوعات الدراسة التي تدور غالباً في فترة محددة من الزمن، على الانترنتـ وتُتيح إمكانات تفاعلية لتسهيل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بيئة التعلم فيها، كما أنها توفر بعض المواد الدراسية وادوات التقييم بشكل ذاتي لتحقيق دراسة مستقلة. (P:2).

أيضاً تعرفها العتيبي (٢٠٢٢، ٢٠٥) بأنها "بيئة تعليمية رقمية تُقدم مقررات إلكترونية ذات إلتحاق هائل، وتتضمن مجموعة من الأدوات الرقمية التي تساعد المتعلمين على تحقيق نواتج التعلم بفاعلية، تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي تدير التعامل مع جميع المكونات (الأدوات، والخدمات، المتعلمين) في منصات التعلم (MOOCs)".

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ ان المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) تعتبر بيئة تعلم رقمية تقدم مقررات الكترونية وتتضمن ادوات رقمية تساعد إدارة عملية التعلم وبذلك تحقق نواتج تعلم فعالة.

نشأت المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

رغم حداثة هذا المفهوم الذي بدأ ظهوره عام (٢٠٠٨م) إلا انه انتشر بشكل واسع في الآونة الأخيرة، وأصبح بعضه يقدم بمقابل مادي بسيط والبعض الأخر يقدم بشكل مجاني، وساعد هذا الامر على سرعة نشر المعرفة وتنمية المهارات في المجالات المختلفة، وتبادل الخبرات بين الخبراء والمتخصصين، وتوفير بيئة تعلم عالمية مفتوحة لأي محتوى تعليمي عبر شبكة الانترنت للمتعلمين في جميع انحاء العالم، لتحقيق المعنى الحقيقي لديمقراطية التعليم.

وقد تم الاتفاق على مُصطلح "المنصات المفتوحة المصدر " MOOCs Massive open online couses في عام (٢٠٠٨) ، حيث انشأته شبكة كورسيرا في كاليفورنيا ، ، ويعني هذا المصطلح المقررات الإلكترونية المفتوحة ذات الالتحاق الهائل أو الانتشار الهائل، ولم تكن اليونيسكو وحدها من تبنت ورعت فكرة الموارد التعليمية المفتوحة المصدر(MOOCs) ، فقد تلت مبادرتها عدة إعلانات وتوجيهات في نفس السياق، كإعلان كيب تاون لعام (٢٠٠٧) بشأن التعليم المفتوح ،وإعلان داكار لعام (٢٠٠٩) بشأن الموارد التعليمية المفتوحة ،وكومنولث التعلم لعام (٢٠١١) ومبادئ اليونيسكو التوجيهية المتعلقة بالموارد التعليمية المفتوحة في التعليم العالي؛ ثم أخيرا إعلان باريس لعام (٢٠١٢) بشأن الموارد التعليمية المفتوحة والصادر على أثر أشغال المؤتمر العالمي للموارد التعليمية (أبو خطوة، ٢٠١٦) .

أنواع المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

هناك العديد من التقسيمات والتصنيفات المرتبطة بالمنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) والتي صنفها كلاً من: (Olga Pilli,2016؛ الرابغي، ٢٠١٩؛ حجازي وطلبة،٢٠٢٠؛ والصواط، ٢٠٢٢) على النحو الآتي:

أولاً: المنصات القائمة على الانتقال Transfer MOOCs:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وفيها يتم وضع المحتوى على موقع ويب أو نظام إدارة تعلم الكتروني، وتتم عملية التعلم والتعليم بحضور المتعلم، ويتم الاعتماد على جذب المتعلمين بالأساليب المعتادة، مع توفير محاضرات مسجلة واختبارات يمكن أدائها في أي وقت.

ثانياً: المنصات القائمة على الإنتاجMade MOOCs:

ويتم توظيف بيئة التعلم التشاركية فيها، وتستخدم دروس رسمية أو غير رسمية توظف البرامج التفاعلية من اجل التعلم وعادة تستخدم في تصميم مقاطع الفيديو التعليمية.

ثالثاً: المنصات المتزامنةSynchronous MOOCs:

وهي التي تلتزم بتواريخ محددة لبدء البرامج التدريبية وبها تواريخ محددة لتسليم المهام والأنشطة والحصول على التقييمات، وتتبع هذه المنصات الأسلوب الأكاديمي للتقويم وتشجع المعلمين على العمل في فرق من المتعلمين.

رابعاً: المنصات غير التزامنية Asynchronous MOOCs:

وهي البرامج التدريبية المتاحة في أي وقت وغير ملزمة للمعلم الحضور بها في وقت محدد أو مكان محدد، وتتميز هذه المنصات في إمكانية التكيف مع فرق التوقيت بين الدول.

خامساً: المنصات التكيفية Adaptive MOOCs:

وتعتمد على الخوارزميات للتكيف وتقديم تجربة تعليمية بناء على التقييمات وجمع البيانات السابقة، وتزويد المتعلمين بمستويات أصعب للتنقل بين الدروس بناء على نتائجهم والتقييمات الاستطلاعية لتطوير المناهج الدراسية في المستقبل.

سادساً: المنصات القائمة على المجموعاتGroup MOOCs:

وهي التي تقوم على تكوين مجموعات تعلم صغيرة من المتعلمين؛ لزيادة الوصول الى المعلومات والاحتفاظ بها ، ولا تتيح حضور عدد كبير من المتعلمين لأنها تركز على تطوير المهارات لدى مجموعة التعلم ذات الصلة بالوظيفة المحددة مثل : دروات الأعمال .

سابعاً: المنصات القائمة على الإتصالات:Connectivist MOOCs

وتعتمد على مبادئ المعرفة التواصلية والمترابطة لتعزيز عملية التعلم من خلال ربط المتعلمين بشبكات التعلم، بحيث يمكن لمجموعات المستخدمين استكشاف المحتوى التعليمي وتطوير المعرفة الجديدة التي تحددها الأهداف التعليمية.

ثامناً: منصات (X MOOCs):

وهي التي تعتمد في تقديم المواد على شكل امتداد للتخصص، ويشير الحرف X في بداية الفصل الدراسي إلى طبيعة المقرر الدراسي، وتقدم هذه المنصات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحتوى على هيئة صور أو مقاطع فيديو او نصوص وتعتمد على تقديم هذا المحتوى بالطريقة المعتادة (التقليدية).

تاسعاً: المنصات قصيرة الأجلMini MOOCs:

هي دورات قصيرة عادة ما ترتبط بالكلية، وتستمر لساعات وأيام لتطوير بعض المهارات الأكثر ملاءمة لمجال معين.

مما سبق يمكننا القول أن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) يمكن أن تجمع بين أكثر من نوع لتعزيز عملية التعلم بها، وهذا قد يجذب الكثير من المتعلمين إليها.

ركائز المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

ترتكز المنصات مفتوحة المصدر (MOOCs) على خمس ركائز أساسية ذكرها الصبحي (٢٠١٦) على النحو التالي:

١. ممارسة التعليم بشكل ذاتي ووفق حاجات المتعلم وطموحه.
٢. لا يوجد حدود لعمر المتعلم.
٣. اختيار الوقت والزمان والمكان المناسب لعملية التعلم.
٤. حرية التعلم (كيف، ومتى، وماذا) يتعلم.
٥. عملية التعلم يمكن ان تكون متزامنة وغير متزامنة.

كما ذكرها (Liyanagunawardena & Williams,2016) على النحو التالي:

١- مخطط المنهج الدراسي: والذي يحتوي على أهداف المقرر، المحاضرات المسجلة المطروحة، والمصادر، بالإضافة الى جدول زمني للدراسة والانشطة التعليمية المساعدة.

٢- المحتوى التعليمي: وهو مجموعة المصادر التعليمية المباشرة التي توجهه للمتعلم للحصول على المعرفة، مثل: النصوص المكتوبة، والروابط التعليمية ومقاطع الفيديو المسجلة.

٣- مساحات التواصل: او منتديات النقاش وغيرها من المسميات، ويتم خلالها التنوع في المناقشات بين المتعلمين.

٤- أدوات التقييم: وهي ادوات تتاح للمتعلمين مثل: الامتحانات القصيرة، او التكليفات، وتطبيق المهام.

خصائص المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

هناك العديد من الدراسات والابحاث التي تطرقت الى المنصات مفتوحة المصدر وذكرت بعض الخصائص والسمات التي تميزت بها هذه المنصات عن غيرها، حيث أشار الظفيري (٢٠١٧) الى العديد من الخصائص منها:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١- توفر مكونات العملية التعليمية من تقويم واختبارات ومهام وتقارير دون الحاجة لوجود الفصل الدراسي.
٢- تدعم عملية التواصل الاجتماعي مما تزيد من عملية التفاعل المستمر بين المتعلمين في غرف المحادثات ومنتديات النقاش.
٣- توفر للمتعلم السرية والأمان التام للمعلومات، وتتميز ببنية تحتية قوية وشبكة مختصة لتخزين مختلف أنواع الملفات وتسجيل المعلومات.
٤- متاحة للمتعلم في أي وقت ومكان.

اجمالاً لما سبق نلاحظ ان المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر تتيح للمتعلم فرص التعلم بشكل متنوع من خلال التنوع في عرض المادة التعليمية وأساليب التعلم واستخدام الاستراتيجيات، كما انها توفر مصادر للتعلم امنة وصحيحة وتوفر قاعدة بيانات للمعرفة، وساعدت على توفير المادة بشكل أسرع وأفضل للتعلم.

نماذج للمنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

مع زيادة التطور الكبير والسريع والسمعة الجيدة التي تتمتع بها المنصات المفتوحة المصدر"MOOCs" تزايد عددها وابتكرت فيها طرق تعلم جديدة، ومن أهم وأشهر هذه المنصات العالمية والعربية كما ذكرت في دراسة كلاً من (طرفة، ٢٠٢٠؛ الصبحي، ٢٠٢١؛ عطية والربيعي،٢٠٢٢):

أولاً: المنصات العالمية:

١- منصة كورسيرا: وهي منصة أسستها جامعة ستانفورد بالشراكة مع ١٠٨ جامعة من أفضل جامعات العالم، وتقوم على مشاهدة المستخدمين للفيديوهات من أجل التعلم ويتم تقييمهم من خلال اختبارات متوفرة عبر الويب وتستخدم المنتديات من أجل التواصل بين المستخدمين والمدربين.
٢- منصة EDx: وهي منصة أسسها معهد ماساتشوستس للتكنلوجيا وجامعة هارفرد وذلك بالمشاركة جيتس، وتركز هذه المنصة على مقررات ودورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهو يمكن أي شخص بناء منصته الخاصة مستخدماً دروس هذه المنصة.
٣- منصة أوداسيتي: وهي منظمة تعليمية ربحية، تقدم برامج لمعالجة الملفات الصوتية الرقمية، مع امتلاك العديد من المرشحات التي تستعمل لتطبيق بعض التأثيرات على الصوت المسجل، ويعمل بشكل مباشر مع المعلم بدلاً من المؤسسات.
٤- -منصة تيدTED: وهي منصة متكاملة للمحاضرات والأفكار القيمة التي تستحق النشر من قبل متحدثين لهم خبرات وتجارب في مجالات معينة، ويشاركون تجاربهم وأفكارهم مع المستمعين من خلال لقاءات أو محادثات قصيرة مدتها ١٨

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

دقيقة أو أقل وتأسست هذه المنصة عام ١٩٨٤ والتي بدأت كمؤتمر حول التكنولوجيا والتصميم والتسلية، والآن أصبحت منظمة معروفة وشهيرة وتغطي جميع المجالات العلمية بأكثر من ١٠٠ لغة، ويوجد على التطبيق جميع اللقاءات والمحادثات التي تتم في مؤتمرات TED.

ثانياً: المنصات العربية:

١- منصة إدراك: وهي منصة عربية اردنية تقوم بترجمة الدورات الأجنبية الموجودة في منصة (EDX) العالمية.

٢- منصة رواق: وهي منصة سعودية، مموله ذاتياً من قبل فؤاد الفرحان وسامي الحصين، تقدم المحتوى الأكاديمي والمعرفي بشكل مجاني.

٣- منصة أكاديمية مهارة: وهي منصة عربية، ولكن أغلب محتواها باللغة الانجليزية تساعد الباحثين عن العمل على تطوير مهاراتهم التي يحتاجونها في سوق العمل.

٤- منصة FutureX: منصة وطنية، من مبادرات المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لتمكين قطاع التعليم الإلكتروني في المملكة، وتقدم خدمات ومبادرات تحقق التكامل في المنظومة عبر الشراكات المحلية والعالمية.

٥- منصة دروب: مبادرة سعودية وطنية كبرى ، يرعاها صندوق الموارد البشرية السعودي" هدف"، حيث تعمل على تلبية احتياجات سوق العمل السعودي ، وذلك من خلال تطوير الطلبة والباحثين عن العمل والراغبين بتطوير مهاراتهم ومستواهم الوظيفي إلى درجات متقدمة ، كما تقدم منصة دروب برامج تدريبية إلكترونية مختلفة ومجانية تمكن من تطوير المهارات في مختلف المجالات مثل: اللغة الانجليزية ، ومهارات استخدام الحاسب الألي ومهارات التواصل المختلفة ، بالإضافة إلى البرامج التدريبية في بعض المجالات المتخصصة كالمحاسبة وتحليل البيانات والتسويق و السكرتارية والتصوير الفوتوغرافي ومندوب التأمين وغيرها من البرامج التدريبية المختلفة.

٦- منصة أعناب: منصة تعليمية رقمية سعودية، مرخصة من المركز الوطني للتدريب الإلكتروني، حيث تقدم دورات تدريبية ومؤهلات مهنية متخصصة لتطوير المعلمين والتربويين مهنياً، وذلك من خلال تزويدهم بمخزون علمي ومعرفي متخصص في مجال التدريس.

ثانياً: مفهوم التنمية المهنية للمعلم:

التنمية المهنية عملية مستمرة، ويقصد بها جميع التغيرات التي تحدث بشكل مستمر على مهارات التعلم لدى المعلم وقدرته في مواكبة كل جديد في الميدان التعليمي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وعرفها قحوان (٢٠١٠، ص٣٢)، بأنها عبارة عن:" مجموعة الخبرات والمهارات والأساليب والاتجاهات والممارسات والمعارف التي يكتسبها المعلمون بطريقة مباشرة، وغير مباشرة، بهدف تحسين ادائهم ورفع قدرتهم العلمية".

وتعرف ايضاً بأنها: الفرص المناسبة للتعليم والتعلم لتطوير فهم المعلمين عن مجالات تخصصهم وتدريسها (الشديفات، ٢٠١٤، ص٣٠٧).

كما عرفتها الرباط (٢٠١٦، ص٤٤٦)، بأنها:" الوسائل المنهجية والغير منهجية الهادفة الى مساعدة المعلمين على تعلم مهارات جديدة، وتنمية قدراتهم في الممارسات المهنية وطرق التدريس، واستكشاف مفاهيم متقدمة تتصل بالمحتوى والمصادر والطرق لكفاءة العمل التدريسي".

ومن التعريفات السابقة يتبين للباحثة ان التنمية المهنية للمعلم مصطلح أشمل وأوسع من التدريب بمعناه القريب، وهو يتعلق بالنمو المهني والأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد منها.

التنمية المهنية والذاتية للمعلم:

أشارت الأدبيات التربوية الى وجود العديد من الفلسفات التي ينادى بها الباحثون كمدخل جديد يبنى عليه النظام التدريبي للمعلمين وذلك في ضوء متغيرات العصر بهدف تطوير التنمية المهنية المقدمة لهم بحيث تتلاءم مع هذه المتغيرات بصفة مستمرة ويعتبر التدريب أكثر النماذج فاعلية للتنمية المهنية ويعبر عن المشاركة في الأفكار والمعلومات مع عدد كبير من المعلمين ، كما نجد إن الفلسفة العامة للدولة تؤثر في فلسفة النظام التعليمي الذي يؤثر بدوره على فلسفة النظام التدريبي والذي ينعكس بدوره على التنمية المهنية المقدمة للمعلمين (Cutter,2002.p22).

ومن هذا المنطلق اتجهت الدول في نهاية القرن العشرين إلى إجراء إصلاحات وتعديلات في سياستها وأنظمتها التعليمية والتدريبية، وفي ضوء الفلسفات المختلفة التي تتبناها كل دولة نتيجة للمتغيرات والتحولات المعاصرة التي وضعت التدريب التربوي يعمل على إيجاد قوة عمل منتجة ومرنة لسد احتياجات مجتمع المعلوماتية، الأمر الذي يجعل تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة (مخلوف، ٢٠٠٧، ٣٠٩).

فأشارت دراسة شطا (٢٠١٦) الى تفعيل المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): في التنمية المهنية لمعلمي التعليم الفني بمصر ، وركزت على. تفعيل البرنامج عن بعد المتابعة والتقويم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهداف التنمية المهنية للمعلم:

تحدد خليفه (٢٠٠٥) أهداف التنمية المهنية في العديد من الجوانب ومنها:

١- تعريف المعلم بالمستجدات في مجال تخصصه وفي مجال تقنيات التعليم الحديثة واستراتيجيات التدريس المختلفة.
٢- الرفع من مستوى أدائه مهنيا وتدريبه على أساليب التعلم والتقويم الذاتي.
٣- مساهمتها في تحسين اتجاهات المعلمين وتنمية مهاراتهم التعليمية وتعديل سلوكهم.
٤- تنمية مهارات التفكير والقدرة على الابتكار.
٥- تعريف المعلم ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم وتحديثه ومعرفة التطورات التي تحدثت في المناهج المدرسية.
٦- التدريب على كيفية تنفيذها بفاعلية وأحدث أساليب تقويم البرامج والمناهج والمتعلمين وسبل التغلب على المشكلات في حقل التعليم وأسبابها وكيفية علاجها.

وذكر العجمي (٢٠١٥)، العديد من اهداف التنمية المهنية ايضاً منها:

١- تفعيل دور المشاركة الإيجابية من خلال إكساب المبدأ والشعور بالثقة بالنفس لدى المعلم، والمقدرة على حل المشكلات المختلفة من خلال التدريب على كيفية التعرف الى اساس المشكلة واسبابها الحقيقية.
٢- اكتشاف وتنمية المواهب والقدرات والطاقات وبناء الشخصية المتكاملة من خلال التسلح بالخبرات والمقدرات التي تمكنهم من النجاح في الحياة العملية.
٣- تدريب الافراد على التعامل مع الموارد المختلفة سواء أكانت موارد مادية او بشرية.

وعليه يمكن القول إن الهدف الرئيس للتنمية المهنية هو تطوير المعلم، وتحقيق النمو المستمر له، والرفع من مستوى أدائه وتحسين اتجاهه وصقل مهاراته التعليمية وزيادة مقدرته على الابداع، وتعميق الأصول المهنية عن طريق زيادة فعاليته والرفع من كفاءته الإنتاجية، وتجديد معلوماته بالاطلاع على أحدق النظريات التربوية والنفسية وتقنيات التعلم الحديثة واستخدام الاساليب الحديثة في التدريس.

أهمية التنمية المهنية للمعلم:

يشير الناقة وأبو الورد (٢٠٠٩) إلى أهمية التنمية المهنية للمعلم حيث أنها:

١- تساعد على تجديد المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة لدى المعلم في طرائق التعليم وتقنياته.
٢- تزويد المعلم بما يسهم في تطوير أدائه في المجالات العملية التربوية والكفايات الأساسية لممارسة مهنة التعليم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويؤكد كلاً من (عزمي ،٢٠١٤) و(هنداوي وآخرون ،٢٠٠٩) أن التطور التكنولوجي فرض على المعلم أن يقوم بعدد من الأدوار الحديثة منها:

١- باحثاً ليصبح مشاركا في إنتاج معرفة جديدة مرتبطة بمجالات المحتوى التي يقوم بتدريسها.
٢- مصمماً حيث يقوم بتصميم جيد لمهام التعلم والأنشطة التي يقدمها لطلابه.
٣- تكنولوجياً حيث يتولى مسئولية تصميم التعلم باستخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة.
٤- مرشداً وميسراً حيث يقوم بتوجيه الإرشادات للمتعلمين.
٥- مقوماً من خلال اختيار أنماط التقويم المناسبة للمحتوى.
٦- مديراً للعملية التعلمية وهي السلوكيات التي يقوم بها المعلم داخل قاعة الدراسة لتنظيم بيئة التعلم وإيجاد مناخ اجتماعي جيد بهدف إحداث تغيرات مرغوبا فيها في أفكار وسلوكيات المتعلمين، وتنمية قدراتهم، ومواهبهم، ومهاراتهم.

وترى الباحثة ان اهمية التنمية المهنية ضرورة ملحة تبرز أهميتها في أنها أكثر توافقاً مع النظرة الإنسانية مع التعلم الموجه من الأخرين فقد كنا نعتمد على غيرنا عند ولادتنا، ثم نمونا ونما فينا التطلع إلى الاستقلال تدريجياً وأبرز وجه من أوجه استقلالنا أن نعرف كيف نتعلم ونتكيف ونحسن اختيار قراراتنا المصيرية بأنفسنا، بحيث يتحمل المعلم مسؤولية تنمية مستواه المهني ولا ينتظر عقد دورات تدريبية ومن وسائل النمو المهني الذاتي: التعلم المفتوح، والتعليم المبرمج، والتعليم عن بعد.

العوامل المؤثرة على التنمية المهنية للمعلم:

هناك عدة عوامل ومبررات تأثر على التنمية المهنية للمعلمين يمكن إيجازها فيما يلي (أحمد، ٢٠١١):

١- الثورة المعرفية في جميع مجالات العلم والمعرفة.
٢- تعدد أدوار المعلم وتعدد مسئولياته وتحوله من ملقنا للمعلومة ليصبح مساعدا للمتعلم على استكشافها.
٣- التوجه العالمي نحو الجودة الشاملة في العملية التعليمية.
٤- تعدد الأنظمة التعليمية وتنوع أساليب التطوير والتعلم الذاتي.

وذكر كلا من عامر (٢٠١١) والقرني (٢٠١٨) العديد من العوامل التي تؤثر بشكل سلبي على سياسات التنمية المهنية للمعلمين والتي كان أهمها:

١- نقص بعض المهارات الاساسية اللازمة لعمل المعلم مثل: التحليل الناقد، واستخدام التطبيقات الالكترونية.
٢- عدم تمتع المعلم بقدر كافي من الاستقلالية في التعلم بسبب تقيده بالعديد من اللوائح والتعليمات التي يتلقاها من الجانب الإداري

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣- اختلاف معايير الحكم بالنسبة للمعلم الجيد وفقاً لعوامل ومتغيرات متباينة.
٤- عدم تجانس نوعية المعلمين من حيث إعدادهم الأساس وبخاصة من يعملون بمدارس التعليم الفني واللغات.
٥- غياب الدور الفعال لقواعد تعيين المعلمين أو رسم سياسات تنميتهم مهنياً أثناء الخدمة ولعل أبرز دليل على عدم الفاعلية في هذا المجال، وغياب تأثيرها في صنع القرارات المتعلقة به أنه من بين اثنين وعشرين توجيه صدرت عن المؤتمر القومي لتطوير وإعداد المعلم وتدريبه ورعايته ١٩٩٦م.
٦- عدم الالتزام بما يصنع من توجهات وما يتم إقراره من سياسيات وبخاصة فيما يتعلق بمكانة المعلم وأهميته في إنجاز أهداف تطوير التعليم والارتقاء بنوعيتها.

ونرى أن وجود رؤية شاملة للمعلم يكون بالضرورة هو المدخل الطبيعي لتطوير التعليم كله ولا يمكن الاعتماد على الحلول الجزئية أو الاجتهادات الفردية فالتطوير لا بد أن يشمل الرؤية الشاملة للعملية التعليمية بكافة جوانبها حيث إن المعلم مركز الثقل فيها، لذلك فإن تغيير أسلوب تفكيره والاتقاء بثقافته واطلاعه على التجارب الأخرى في العالم المتقدم، تمثل كلها ركائز جديدة للمعلم العصري.

توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في برامج التنمية المهنية للمعلم:

سعت وزارة التعليم بشكل حثيث إلى تنمية المعلم بشتى الوسائل الممكنة، وذلك من خلال اعتماد الكثير من البرامج التدريبية الداخلية والخارجية بهدف رفع كفاءة منسوبيها، وإعطاء المزيد من الفرص النوعية للمعلمين المتميزين لزيادة تنميتهم، ومن أبرز توجهات وزارة التعليم في تنمية المعلم ما أشار إليه الموقع الإلكتروني للمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي (٢٠٢٠) من البرامج والمشاريع التي تساعد على تنمية المعلم وهي:

٧- إيفاد المعلمين في البعثات الخارجية، والدراسات العليا، والإيفاد الداخلي في الجامعات السعودية.
٨- تدريب المعلمين في مراكز التدريب التربوي والجامعات السعودية التي تنفذ البرامج المعتمدة من وزارة الخدمة المدنية. (الزهراني، ٢٠١١، ص٢٨٠).
٩- مشاريع المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي:
١٠- التطوير المهني للقيادات المدرسية: يسعى إلى تمكين المشاركين من الفئة المستهدفة (قادة المدارس ووكلائها ومشرفي القيادة المدرسية) من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو قيادة مدرسية فاعلة من خلال إكسابهم القدرة على المساهمة في ضمان جودة التعليم بما ينعكس على تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ب- المعلم الجديد: في إطار تهيئة المعلمين الجدد لتولي مسؤولياتهم، ورغبة في تزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية والتي تمكنهم من البدء بالعمل في حقل التدريس بمهنية (المعهد الوطني للتطوير المهني والتعليمي، ٢٠٢٠).

١١- برامج التدريب الصيفي والتدريب عن بعد: انطلقت فكرة مشروع برامج التطوير المهني التعليمي الصيفية مواكبة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، وذلك لتحقيق الاستثمار الأمثل لأوقات شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية خلال فترة الإجازة الصيفية.

١٢- برنامج خبرات: هو برنامج نوعي يستهدف الممارسات المهنية التربوية للقيادات والمشرفين والمعلمين، من خلال المعايشة الفعلية في مدراس متقدمة ومتميزة في الأداء التعليمي والممارسات المهنية.

١٣- برنامج استهداف: برنامج استهداف هو برنامج يهدف إلى تأهيل مجموعة محددة من شاغلي الوظائف التعليمية من خلال ابتعاثهم لدراسة الماجستير في عدة جامعات مميزة عالميا في تخصصات القيادة المدرسية، والعلوم البحتة، والتربية الخاصة، والطفولة المبكرة، والإرشاد المدرسي.

١٤- برامج التدريب الصيفي والتدريب عن بعد: انطلقت فكرة مشروع برامج التطوير المهني التعليمي الصيفية مواكبة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وذلك لتحقيق الاستثمار الأمثل لأوقات شاغلي وشاغلات الوظائف التعليمية خلال فترة الإجازة الصيفية (المعهد الوطني للتطوير المهني والتعليمي، ٢٠٢٠).

ثالثاً: مفهوم الاتجاهات:

ويعد المفكر الانجليزي هربرت سبنسر Herbert Spencer (١٨٢٠م_١٩٠٣م) من أوائل علماء النفس والاجتماع الذين استخدموا مصطلح الاتجاهات، حيث يرى أن الوصول إلى الأحكام الصحيحة في القضايا والمسائل المثيرة للجدل أو النقاش تعتمد بشكل كبير على التوجه الذهني للفرد نحو هذه القضايا والمسائل المثيرة للجدل (عماشه،٢٠١٠).

ويعكس مفهوم الاتجاه مجموع استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية، التي تختلف نحوها استجابات الافراد بحكم أن هذه المواقف والموضوعات تكون جدليه بضرورة أي تختلف فيها وجهات النظر، وتتسم استجابات الفرد بالقبول بدرجة متباينة أو الرفض بدرجة متباينة (شحاته والنجار، ٢٠٠٣).

ويعرف الاتجاهات Newhouse(٢٠١٠) بأنها: "استعدادات مكتسبة تتكون عند الأشخاص نتيجة لعوامل مختلفة، وهو شعور سلبي أو إيجابي نحو الأشخاص، أو الأفكار أو الأشياء أو القضايا المطروحة وتسمى (بالرضا الوظيفي)".

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويعرفها زيتون (١٣٩،٢٠١٠) بأنها:" مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف وكيفيتها من حيث القبول والرفض".

كذلك يعرفها جابر (٢٠١١، ٢٦٧) بأنها:" استعداد نفسي أو تهيئ عقلي عصبي متعلم يؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة موجبة أو سالبة، نحو الأشخاص والجماعات، والأفكار والحوادث والأوضاع والأشياء أو الرموز".

وعرف كاتزا (Katz. 2015.P168) الاتجاه بأنه" استعداد الفرد لتقييم بعض الرموز أو الأفعال أو جانب من جوانب عالمه بطريقة إيجابية أو سلبية ، ويمكن التعبير عنه بشكل لفظي وغير لفظي، وتشمل العواطف أو الشعور الأساسي بالرضا ، أو الكراهية والعناصر المعرفية والاعتقادية التي تصف موضوع الموقف ، وخصائصه ، وعلاقته بأشياء أخرى ".

بينما أشار الخبيري(٢٠١٩، ص٢٥) بأنه: "شعور الفرد الثابت نسبياً بالتأييد أو المعارضة نحو موضوع معين أو أشخاص أو أفكار ناتج عن خبراته الثابتة والمتراكمة عنه".

ومما سبق يتضح أن الاتجاه يتمثل في الحالة الوجدانية التي تقف وراء قبول أو رفض الأفراد لفكرة أو موضوع أو موقف ما بناءاً على معارفهم ومعتقداتهم وخبراتهم السابقة نحوها لتؤثر في سلوكياتهم واستجاباتهم في المواقف المختلفة.

خصائص اتجاهات المعلمات نحو المنصات المفتوحة المصدر MOOCs))::

إن الاتجاهات لا تتكوّن من فراغ، ولكنها تتضمَّن علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه، وبالرغم من أن لها وجودًا ماديًّا ملحوظًا فإنه يمكن اكتشافها من ألفاظ الفرد وسلوكياته، كما يُمكِن التكهُّن باستجابة الفرد المستقبلية مع بعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية، وتقع بين طرفين متقابلين، أحدهما موجب في حالة القبول التام، والآخر سالب في حالة الرفض التام، كما أن هناك تداخلًا بين السلوك والاتجاه؛ إذ يؤثر كلٌّ منهما في الآخر، فالسلوك يُحدِّد الاتجاه والعكس صحيح (يوسف، ٢٠١٣).

وتتصف الاتجاهات بالعديد من الخصائص التي تُميزها عن غيرها من العوامل الوجدانية والانفعالية؛ وأهم هذه الخصائص العامة ما أشار إليها كلٌّ من (دويدار، ٢٠٠٦؛ نشواتي، ٢٠٠٣):

- أنها مُكتسَبة مُتعلَّمة وليست فطرية، حيث يتعلّمُها الفرد خلال احتكاكه ببيئته وتفاعُله معها.
- تُكتسب خلال فتره زمنية طويلة نسبيًّا من خلال تجارب وخبرات الفرد الطويلة على نحو قصدي كالميل نحو فكرة بعد تفكير ومعرفة، أو قد يتم تعلُّمها على نحو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

غير قصدي كالميل إلى أفكار دون معرفة بالقواعد والأسس التي أدّت إلى هذا الشعور.

- مُحدَّدة بموضوعاتها على نحو مباشر، ولا تتكوَّن من فراغ إنما تتضمَّن علاقة ما بين الفرد وموضوع الاتجاه، فالاتجاهات تُمثِّل موقف الفرد نحو موضوع أو حدث معين نتيجة مروره بخبرة تتعلق بهذا الموضوع أو الحدث، وهي بذلك أقل عمومية من المثل والقيم.
- تقع الاتجاهات بين طرفَيْن متناقضَيْن، الأول موجب والآخر سالب؛ حيث تكون الاستجابة نحوها إما إيجابيّة بالقبول والموافقة أو سلبيَّة بالرفض والمعارضة.
- تتميز بالاستقرار النسبي؛ مما يساعد في التنبؤ باتجاهات الفرد إزاء الموقف محور الاتجاه.
- يمكن قياس الاتجاهات وتقويمها بطريقة مباشرة من خلال ملاحظة المقاييس المتخصصة.
- للاتجاهات قابلية أن تتعدَّل وتتغيَّر في ظروف معينة.
- يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها ومضمونها المعرفي.
- الاتجاهات تكوينات فرضية يُستدَلّ عليها من سلوك الفرد، وتُفسر السلوكيات التي يقوم بها الفرد في مواقف معينة ومن خلالها يمكن التنبؤ بأنماط سلوكه في مواقف مشابهة؛ فهي متغير وسيط يربط بين موضوع الاتجاه والاستجابة له.

أيضًا يرى صديق(٢٠١٢) أن من خصائص الاتجاهات أنها مرتبطة بعوامل مُكتسَبة ومُتعلَّمة وليست وراثية في السلوك الإنساني، وتُعتبر نتاجًا للخبرات السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتوقُّع السلوك في المستقبل، وقابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحَظ، ولها صفات الثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن تعديلها وتغييرها وتنميتها عن طريق توفير الظروف المناسبة لإحداث ذلك التغيير، فهي متعددة ومتنوعة وتختلف وفق المتغيرات المتجددة، كذلك هي فردية تجاه مثيرات معينة قد تكون إيجابية أو سلبية، وتتفاوت في وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض، وتتكوَّن وترتبط بمتغيرات ومواقف اجتماعية تكون مرتبطة بثقافة المجتمع وعاداته وقيمه.

ومما سبق يتضح أهمية دراسة اتجاهات المعلمات لما لخصائصها من تأثير على مدركاتهن وطريقة تفكيرهن ووجدانهن ومشاعرهن، وبالتالي توجيه سلوكهن وأفعالهن نحو المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): الذي يسهم في التنمية المهنية وهو محور هذه الدراسة وقد تناولت العديد من الدراسات هذا الجانب كدراسة حسين وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة طه (٢٠١٩)، ودراسة المبارك (٢٠١٩)،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ودراسة واسرمان ومجدال (Wasserman & Migdal,2019)، ودراسة درويش (٢٠٢٠)،و دراسة القوت (Alqoot,2021)، ودراسة البكري (٢٠٢٢)، ودراسة الحربي وعمر (٢٠٢٢) والتي سيرد ذكرها لاحقًا في فصل الدراسات السابقة.

أهمية اتجاهات المعلمات نحو المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)):

تُعَدّ الاتجاهات موضوعًا مهمًّا وحيويًّا، فلا يُوجَد مجتمع يمكنه إهمال دراستها؛ وذلك لأهميتها وتَطوُّرها من وقت لآخر، خاصةً أنها تنمو منذ الصغر، فأفراد المجتمع يُكوّنون اتجاهًا عامًّا عمَّا يحيط بهم، فالاتجاهات قد تكون بالإيجاب أو الرفض؛ لذا فإن مفهوم الاتجاه يشير إلى تحقيق وتشكيل استجابة عامة لدى الفرد ناحية موضوع ما، فهو حالة استعداد وتأهُّب لدى الفرد حيث يستجيب بطريقة معينة دون تردُّد في الغالب، وهذه الاستجابة تنعكس عليه في صورة حركات انفعالية يُعبّر عنها بالقول أو بالفعل أو بالإشارة، أي بطريقة لفظية أو غير لفظية؛ لذا فإن دراسة الاتجاهات لدى الفرد تَدلُّنا على سلوكه المتوقَّع مستقبلًا تجاه موضوع الاتجاه سواء بالإيجاب أو بالسلب (علي، ٢٠١٨).

ويُوجِز جابر (٢٠١١) أهمية الاتجاهات على مستوى السلوك الشخصي والاجتماعي والتربوي فيما يلي:

- أنها تُحدد السلوك نحو موضوع أو موقف معين.
- أنها تساعد على التكيف.
- أنها تساعد على اتساق السلوك وثباته في المواقف المختلفة.
- أنها تساعد على تكوين ميول ثابتة نحو الموضوعات والمفاهيم والبعد عن التشتت والمتاهات.
- أن لها دورًا بارزًا في التعلم والأداء، فالاتجاه يعكس مدى القدرة على بذل الجهد والتحصيل.

وتركز الباحثة على دراسة اتجاهات المعلمات من أجل الكشف عن مدى تحقيق وتشكيل استجابتهن نحو استخدام المنصّات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية فدراسة الاتجاهات لدى المعلمات تدل على سلوكهن المتوقَّع مستقبلًا تجاه الموضوع مجال البحث.

مما سبق نستخلص أن هذه المكونات السابقة تتباين من حيث مدى قوتها واستقلاليتها، إلا أنه لا يمكن أن تعمل كلٌّ منها بشكل منفصل؛ وذلك لأنها مترابطة ويصعب فصل أحدها عن الآخر. حيث كشفت دراسة صالح (٢٠١١) أن الاتجاه نحو المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): لدى المدرب والمتدرب يتكون من هذه المكونات الثلاثة الأساسية (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية) والتي تتفاعل فيما بينها لتشكل الاستجابة نحو الأخذ بأسباب المنصات المفتوحة المصدر MOOCs))؛ كما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توصلت دراسة كوكيس وجيمويينس (Koukis &Jimoyiannis,2019) بأن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): كان فعالًا في المكونين المعرفي والمهاري تحديدًا فقد عززت معارف المعلمين التربوية والممارسات الصفية ودعمت التطوير المهني المستمر، كما قدمت نتائجها دليلًا داعمًا على أن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): وسيلة ناجحة للتطوير المهني للمعلمين.

تصنيفات أنواع اتجاهات المعلمات نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

تُصنَّف الاتجاهات إلى أنواع متعددة، وقد اعتمد كلٌّ من السيد وعبد الرحمن (١٩٩٩؛ السلتي ،٢٠١٥) على التصنيف الثنائي للاتجاهات والتي تنعكس بدورها على اتجاه المعلمات نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):، وذلك على النحو التالي:

- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):: ويرتبط ذلك بدرجة وموقف المعلم من المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):، فقد يكون موقفًا حادًّا غير متهاون يُمثِّل اتجاهًا قويًّا، أو موقفًا ضعيفًا مستلمًا يُمثِّل اتجاهًا ضعيفًا.
- الاتجاه الموجب والاتجاه السلبي نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):: حيث تتجه المعلمات نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): فتقبله وتؤيده، أي إنه اتجاه إيجابي، أو قد تتجه المعلمات لرفض المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): ومعارضته فيكون اتجاهًا سلبيًّا.
- الاتجاه العلني والاتجاه السري نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):: حيث تظهر المعلمات اتجاههن نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):، ويتحدَّث عنه علنًا أمام الناس فيكون اتجاهًا علنيًّا، أما إذا كانت المعلمات محتفظات به في قرارة أنفسهن ويقتنعن به سرًّا ويحاولن إخفاءه عن الناس فيكون اتجاهًا سرّيًّا.
- الاتجاه الجماعي والاتجاه الفردي نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):: قد يشترك عدد من المعلمات في اتجاههن نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): ويتفقن عليه ويكون اتجاهًا جماعيًّا، وقد يكون بصورة فردية فلا يقتنعن به إلا هو ويكون اتجاهًا فرديًّا.
- الاتجاه العام والاتجاه النوعي نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):: ويركز الاتجاه العام على الكليات والعموميات، وهو أكثر شيوعًا وثباتًا من الاتجاه النوعي؛ حيث إن الاتجاه النوعي يهتم بالنواحي الذاتية، وهو أقل ثباتًا فيخضع في جوهره لإطار الاتجاه العام ويعتمد عليه ويشتق دوافعه منه.
- وقسَّمَها بني سعيد وأبو شريخ، (٢٠١٨) على أساس الموضوع:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- اتجاهات عامة (كلية): وهي الاتجاه الذي يعالج فيما يدفع إليه المعلمات من تصرف وسلوك نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)).
- اتجاهات خاصة (ذاتية): والتي تنصب على جزء من تفاصيل المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)): كالمحتوى أو التفاعل أو طريقة التدريب في الوضع التزامني أو غير التزامني، أو بمعنى آخر الاتجاه الذي يعالج فيما يدفع إليه المعلمات من تصرف وسلوك في عنصر واحد أو في عناصر المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)): ككل.

الدراسات السابقة:

دراسة الشريف (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى قياس واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة في ذلك مقياس الاتجاهات نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، و عدد أفراد عينة بلغ (١٢٠) من طلبة كلية التربية -في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مقر الدراسة، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس ومقر الدراسة عند استجابة أفراد عينة البحث على المحور الأول من مقياس الاتجاهات للبحث الحالي والمرتبط باستخدام تقنية المنصات الرقمية في التعليم الجامعي، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة وأخرى غير دالة إحصائيا بالنسبة للمحاور الأربعة الأخرى في مقياس الاتجاهات الدراسة عند اعتبار متغيري الجنس ومقر الدراسة والتفاعل بينهما. وأوصت الدراسة بضرورة تحويل جميع المقررات الجامعية إلى محتوى رقمي وتكون مفتوحة المصدر ليستفيد منها جميع شرائح المجتمع.

دراسة البجالي(٢٠٢٢):وتهدف الدراسة إلى تحديد درجة إسهام المقررات المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمي الحاسب الآلي في مدينة مكة المكرمة واتجاهاتهم نحوها، واستخدم في ذلك المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلما ومعلمة من معلمي الحاسب الآلي، وأظهرت نتائجها أن درجة إسهام المقررات المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمي الحاسب الآلي في مدينة مكة المكرمة جاءت بنسبة كبيرة جدا، وجاءت أهمية استخدام مقررات (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمي الحاسب الآلي بنسبة كبير جدا، كما أن درجة صعوبات استخدام مقررات (MOOCs) في التنمية المهنية جاءت بنسبة كبيرة، كما أوضحت النتائج أن هناك اتجاهات إيجابية لمعلمي الحاسب الآلي نحو استخدام مقررات (MOOCs) في التنمية المهنية حيث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جاءت درجة موافقة العينة كبيرة، و أوصت الدراسة بضرورة تقويم وتطوير مستوى جودة تصميم الدورات التدريبية في مقررات (MOOCs) لمراعاة مناسبة محتواها لاحتياجات المعلمين.

دراسة الفائز(٢٠٢٢): وتهدف الدراسة إلى استكشاف واقع تقبل المتعلم السعودي لمنصات المقررات المفتوحة الواسعة الانتشار (MOOCs) متمثلة في منصة دروب في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، وتم استخدام المنهج الوصفي وأداة الدراسة استبانة ، وبلغ عدد العينة (١٥٨٣) متعلماً، وأشارت الدراسة في نتائجها إلى أن غالبية المتعلمين السعوديين متقبلون لمنصة دروب ومتفقون على أنها تقدم لهم الفائدة المرغوب بها بنسبة ٨٥.٤%، وأنها سهلة الاستخدام بنسبة ٨٩.٧%، وأن معظمهم متقبلون لمنصة دروب ومتفقون فيما يتعلق باتجاهاتهم ونواياهم نحو الاستمرار في استخدام المنصة بنسبة ٨٧.٤٥%، أيضاً أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقبل المتعلمين السعوديين لكل محاور الاستبانة تعزى إلى المستوى التعليمي، إذ طبق اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية المتعددة لتحديد الفروق بين متوسطات مجموعات المستوى التعليمي و تبين أن حملة شهادة البكالوريوس لديهم درجة تقبل أعلى من المتعلمين السعوديين الحاصلين على الثانوية العامة أو الماجستير أو الدكتوراه، وكما أوصت الدراسة بالقيام بعدد من الدراسات النوعية لمعرفة أسباب تقبل المتعلم السعودي لمنصة دروب، واستكشاف الأسباب خلف ارتفاع نسبة تقبل حملة شهادة البكالوريوس عن بقية المجموعات.

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تُعد من الدراسات القليلة التي تم تطبيقها في المملكة العربية السعودية بشكل عام، وفي مدينة مكة المكرمة بشكل خاص -بحسب علم الباحثة- حيث انفردت بالتعرف على اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: أُستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي) ذلك لاعتباره المنهج العلمي الأنسب لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: يتحدد مجتمع الدراسة الحالية في أنه يشمل جميع معلمات التعليم العام للمراحل التعليمة المختلفة (ابتدائي– متوسط–ثانوي) بالمدارس الواقعة تحت إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة. ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة وعدم إمكانية تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراده، قامت الباحثة باختيار عينة ممثلة لمجتمع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسة (المعلمات بمدينة مكة المكرمة) بطريقة العينة العشوائية البسيطة، بلغ عددها (٣٧٢) معلمة.

خصائص عينة الدراسة:

١- وصف عينة الدراسة حسب متغير التخصص:

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

م	التخصص	المعلمات	
		التكرار	النسبة %
١	علوم (شرعية/ عربية)	108	29.0%
٢	علوم (إنسانية/ اجتماعية)	136	36.6%
٣	علوم (طبيعية/ تطبيقية)	128	34.4%
المجموع		372	100.0%

يتضح من الجدول (١) أن (29.0%) من عينة الدراسة هن من التخصص (علوم (شرعية/ عربية)، وأن (36.6%) من عينة الدراسة هن من التخصص (علوم (إنسانية/ اجتماعية)، وأن (34.4%) من عينة الدراسة هن من التخصص (علوم (طبيعية/ تطبيقية).

٢- وصف عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية

م	المراحل التعليمية	المعلمات	
		التكرار	النسبة %
١	الابتدائية	125	33.6%
٢	المتوسطة	121	32.5%
٣	الثانوية	126	33.9%
المجموع الكلي		372	100.0%

يتضح من الجدول (٢) أن (33.6%) من عينة الدراسة هن من المرحلة التعليمية (الابتدائية)، وأن (32.5%) من عينة الدراسة هن من المرحلة التعليمية (المتوسطة)، وأن (33.9%) من عينة الدراسة هن من المرحلة التعليمية (الثانوية).

٣- وصف عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات التدريس:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات التدريس

م	عدد سنوات التدريس	المعلمات	
		التكرار	النسبة %
١	أقل من ٥سنوات.	120	32.3%
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.	121	32.5%
٣	١٠ سنوات فأكثر.	131	35.2%
المجموع الكلي		372	100.0%

يتضح من الجدول (٣) أن (32.3%) من عينة الدراسة لديهن سنوات تدريس (أقل من ٥ سنوات)، وأن (32.5%) من عينة الدراسة لديهن سنوات تدريس (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وأن (35.2%) من عينة الدراسة لديهن سنوات تدريس (١٠ سنوات فأكثر).

٤- وصف عينة الدراسة حسب متغير عدد الدورات التدريبية:

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد الدورات التدريبية

م	عدد الدورات التدريبية	المعلمات	
		التكرار	النسبة %
١	أقل من ٥ دورات.	110	29.6%
٢	من ٥ دورات إلى أقل من ١٠ دورات.	121	32.5%
٣	١٠ دورات فأكثر.	141	37.9%
المجموع الكلي		372	100.0%

يتضح من الجدول (٤) أن (29.6%) من عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية لهن (أقل من ٥ دورات)، وأن (32.5%) من عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية لهن (من ٥ إلى أقل من ١٠ دروات)، وأن (37.9%) من عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية لهن (١٠ دورات فأكثر).

٥- توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٥) توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)

م	الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر(MOOCs)	المعلمات	
		التكرار	النسبة %
١	رواق	64	17.2%
٢	إدراك	59	15.9%
٣	كورسيرا	60	16.1%
٤	فيوتشر اكس	62	16.7%
٥	دروب	65	17.5%
٦	أعناب	62	16.7%
المجموع الكلي		372	100.0%

يتضح من الجدول (٥) أن (17.2%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) منصة (رواق)، وأن (15.9%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر ل(MOOCs) منصة (إدراك)، وأن (16.1%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) منصة (كورسيرا)، وأن (16.7%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) منصة (فيوتشر اكس)، وأن (17.5%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) منصة (دروب)، وأن (16.7%) من عينة الدراسة لديهن خبرة سابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) منصة (أعناب).

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام (الاستبانة) كأداة لجمع المعلومات والاستجابات لعينة الدراسة، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة ومنهجها.

مصادر أداة الدراسة: ومن خلال مُراجعة الأدبيات والاستعانة بعدة دراسات تربوية ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة الجهني (٢٠١٧)، ودراسة الشواربة (٢٠١٩)، ودراسة البجالي (٢٠٢٢)، ودراسة الفايز (٢٠٢٢)، تم تحديد محاور (الاستبانة) للدراسة الحالية وبناء فقراتها في صورتها الأولية.

وتكونت الأداة (الاستبانة) في صورتها النهائية من قسمين:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القسم الأول: ويشمل خصائص عينة الدراسة: (التخصص، المرحلة التعليمية، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية المختصة في المجال، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر(MOOCs).

القسم الثاني: يشمل مقياس درجة الاتجاهات نحو المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وللتأكد من صدق الأداة الظاهري، قامت الباحثة بعرض (الاستبانة) في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٢) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم والتعليم الالكتروني، وقد طُلب منهم القيام بتحكيمها وإبداء آرائهم وملاحظاتهم في أداة الدراسة من حيث صدق المحتوى وشموليتها، ومعرفة قدرتها على قياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة الحالية.

ثانياً: الصدق الارتباطي أو العاملي (صدق الاتساق الداخلي):

يمكن حساب الصدق الارتباطي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة ومحورها، كما يمكن حساب الصدق الارتباطي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل محور وأخر من محاور(الاستبانة).

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي (للاستبانة)، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة مختارة عشوائياً من مجتمع الدراسة مكونة من (٣٠) معلمة، وبعد تطبيقها تم حساب صدق الاتساق الداخلي لعبارات (الاستبانة) وذلك من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك لإيجاد معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل فقرة، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٧) معامل الارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل عبارة

رقم الفقرة	الاتجاهات نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر(MOOCs) في التنمية المهنية
١	.840**
٢	.884**
٣	.871**
٤	.716**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥	.894**
٦	.766**
٧	.877**
٨	.914**
٩	.857**
١٠	.692**
١١	.808**
١٢	.831**
١٣	.900**
١٤	.909**
** دال احصائيا عندم مستوى دلالة أقل من (٠.٠١)	

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له كل فقرة دالة إحصائياً، مما يدل على ترابط هذه الفقرات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
٢- معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.
٣- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر).
٤- الاحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.
٥- تم ترتيب العبارات وفقاً للمتوسط الحسابي الأعلى والانحراف المعياري الأقل.
٦- اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة للتعرف على اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وفقاً لمتغيرات (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على: ما اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية؟ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير درجة الاتجاهات، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة لاتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الاتجاهات
٤٧	أشعرُ أن التعلُّم باستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريب يعطيني حريه في تنظيم وقتي.	4.34	0.741	1	مرتفعة جداً
٤٢	أشعرُ بالمتعة حين استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) للتدريب.	4.32	0.743	2	مرتفعة جداً
٥٠	أرغبُ الاستمرار في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) كوسيلة للتدريب، والتطوير المهني.	4.32	0.743	3	مرتفعة جداً
٥٢	أخططُ لاستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في المستقبل كمصدر من مصادر التعلُّم الذي يحقق التنمية المهنية.	4.31	0.705	4	مرتفعة جداً
٥١	أرى أن استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريب وفي تحقيق التنمية المهنية فكرة عملية وجيدة.	4.30	0.653	5	مرتفعة جداً
٤٥	أميلُ إلى اكتساب مهارات حديثة ومتنوعة عند استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs).	4.30	0.707	6	مرتفعة جداً
٤٤	أرى أن التعلم باستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) يساعد في الحصول على التغذية الراجعة الفورية.	4.30	0.746	7	مرتفعة جداً
٤٣	أرى أن استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) يزيد من ثقتي بنفسي.	4.27	0.797	8	مرتفعة جداً
٤٦	أرى أن إيجابيات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريب أكثر من سلبياتها.	4.27	0.810	9	مرتفعة جداً
٤١	أشعر بأن استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) يزيد من التحصيل المعرفي والعلمي لديّ.	4.24	0.728	10	مرتفعة جداً
٣٩	أرى أن استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) يزيد من دافعيتي للتدريب.	4.22	0.768	11	مرتفعة جداً

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤٠	أفضّلُ التسجيل في الدورات التدريبية باستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs).	4.22	0.801	12	مرتفعة جداً
٤٩	أشعرُ بأن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) تسهم في حل مشكلات التدريب الاعتيادية.	4.19	0.762	13	مرتفعة
٤٨	أرى أن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) تناسب جميع الاحتياجات التدريبية للمعلمة.	4.03	0.954	14	مرتفعة
	اتجاهات المعلمات نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)	4.26	0.631		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٨) والخاص باتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية ما يلي:

- إن (١٢) من العبارات جاءت بدرجة أهمية (مرتفعة جداً) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٤.٢٠ إلى ٥.٠٠)، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات لهذه العبارات بين (4.22) و (4.34).
- إن (٢) من العبارات جاءت بدرجة (مرتفعة) حيث جاء المتوسط الحسابي في فئة التقدير (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠)، وقد تراوحت متوسطات الاستجابات لهاتين العبارتين بين (4.03) و (4.19).
- لقد جاء المحور ككل والخاص باتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.26).

تبين النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود اتجاهات إيجابية وبدرجة (مرتفعة جدا) في معظم بنود المحور، وفي المحور ككل، ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ظهور هذه النتيجة إلى أن المعلمات لديهن درجة وعي مرتفعة جداً حول أهمية هذه المنصات في التطوير المهني، وأنها أصبحت أحد أهم مصادر التعلم الذي يحقق التنمية المهنية للمعلمة. كما أن المعلمة تجد بأن هذه المنصات أفضل بكثير من التدريب التقليدي بسبب العديد من السلبيات التي يعاني منها، كحاجة التدريب التقليدي إلى الانتقال لأماكن بعيدة للالتحاق بدورة تدريبية؛ أو عدم القدرة على تعويض أي جزء من الدورة قد فات لسبب ما.

وهذه النتيجة توضح تناسق بيانات الدراسة، فالاتجاهات كما هو معلوم لها جانب معرفي، وبما أن نتيجة السؤال الأول بينت وجود دواعٍ لاستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية بدرجة (مرتفعة) فمن المنطقي أن يتبع ذلك وجود اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة أيضا تجاه استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتتوافق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في الاتجاهات نحو التدريب والتنمية المهنية باستخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) كدراسة الرابغي (٢٠١٩) والتي أظهرت وجود رضا لدى معلمات العلوم بمدينة جدة عن استخدام (MOOCs) كمنصة تدريب إلكتروني للتنمية المهنية، ودراسة البجالي (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها أن هناك اتجاهات إيجابية وبدرجة كبيرة لمعلمي الحاسب الآلي نحو استخدام مقررات (MOOCs) في التنمية المهنية، و دراسة أنامالاي (Annamalai,2019) والتي أظهرت نتائجها أن تصورات المحاضرين الماليزيين حول استخدام (MOOCs) إيجابية بشكل أساسي.

كما تتوافق نتيجة هذه الدارسة مع نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في الاتجاهات نحو التعلم والتدريب باستخدام الانترنت بشكل عام، ومن ذلك دراسة الحارثي (٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أن اتجاهات أعضـاء هيئـة التدريس بكليات الحاسبات الآلي، وكليات التربية بالمملكة العربية السعودية كانت ايجابية حول تفعيل استخدام المقررات (MOOCs) بالجامعات السعودية، و دراسة المعيذر (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات الجامعيات بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة عن بيئات التعلم المفتوح عند استخدامها في مقرر قائم على التعلم بالمشروعات، ودراسة الشواربة (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها أن درجة اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت إيجابية وبدرجة مرتفعة، ودراسة الفائز (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها إلى أن غالبية المتعلمين السعوديين متقبلون لمنصة دروب ومتفقون فيما يتعلق باتجاهاتهم ونواياهم نحو الاستمرار في استخدام المنصة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة درويش (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن تقدير معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق لدور المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): في تحقيق التنمية المهنية جاء بدرجة تقدير متوسطة. وكما يتضح فإن الدراسة الحالية ودراسة درويش تتفقان على وجود الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)، وتختلفان في تقدير درجة هذه الاتجاهات، وربما يعزى ذلك لاختلاف سياق الدراستين بشكل كبير، وتباين خصائص العينتين، وعلى كل حال، فإن توافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي سبق ذكرها يعزز من القول بوجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) ين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(MOOCs) في التنمية المهنية في ضوء المتغيرات الدراسية التالية:(التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر)؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر(MOOCs))، والجداول (١٧) إلى (٢١) توضح نتائج ذلك.

١- الفروق وفقا لمتغير (التخصص):

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات وفقاً لمتغير (التخصص)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
اتجاهات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	1.460	2	.730	1.841	.160
	داخل المجموعات	146.315	369	.397		
	الكلي	147.776	371			

يتضح من الجدول رقم (٩) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغير (التخصص)، حيث أن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

٢- الفروق وفقا لمتغير (المرحلة التعليمية):

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات وفقاً لمتغير (المرحلة التعليمية)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
اتجاهات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	.765	2	.383	.960	.384
	داخل المجموعات	147.010	369	.398		
	الكلي	147.776	371			

يتضح من الجدول رقم (١٠) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المهنية تعزى للمتغير (المرحلة التعليمية)، حيث أن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

٣- الفروق وفقا لمتغير (سنوات التدريس):

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات وفقاً لمتغير (سنوات التدريس)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
اتجاهات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	1.804	2	.902	2.280	.104
	داخل المجموعات	145.971	369	.396		
	الكلي	147.776	371			

يتضح من الجدول رقم (١١) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغير (سنوات التدريس)، حيث أن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

٤- الفروق وفقا لمتغير (الدورات التدريبية):

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات وفقاً لمتغير (الدورات التدريبية)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
اتجاهات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	.982	2	.491	1.234	.292
	داخل المجموعات	146.794	369	.398		
	الكلي	147.776	371			

يتضح من الجدول رقم (١٢) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغير (الدورات التدريبية)، حيث أن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- الفروق وفقا لمتغير (الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)):

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات وفقاً لمتغير (الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر):

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
اتجاهات استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لدى المعلمات بمدينة مكة المكرمة	بين المجموعات	.709	5	.142	.353	.880
	داخل المجموعات	147.067	366	.402		
	الكلي	147.776	371			

يتضح من الجدول رقم (١٣) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغير (الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر)، حيث أن جميع مستويات الدلالة لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

ويمكن أن تعزو الباحثة سبب ظهور هذه النتيجة الخاصة بالسؤال الثاني والتي بينت عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغيرات (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر) بأن جميع المعلمات وبشكل عام يعملن تحت مظلة تعلمية واحدة، وتتشابه ظروفهن المهنية إلى حدا كبير جداً، ويحكمهن نفس السياسات والإجراءات. كما أن المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) تعتبر حديثة نسبياً ولذلك لم يكن لمتغير سنوات الخبرة القدرة على التمييز بين استجابات عينة الدراسة. كما أن المنصات مفتوحة المصدر موجهة لكل معلمة بغض النظر عن تخصصها أو المرحلة التعليمية التي تدرسها.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسات عديدة تناولت بعض هذه المتغيرات مع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس كدراسة الضلعان (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير أعضاء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هيئة التدريس لدور المقررات الإلكترونية (MOOC) في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس؛ الدرجة العلمية؛ والكلية.

كما أشارت دراسات عديدة بحثت مثل هذه المتغيرات على الطلاب إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية كدراسة الشوارية (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص، ودراسة الشوارية (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية تعزى إلى متغيري العمر والتخصص. وكذلك دراسة الشريف (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة طيبة نحو استخدام تقنية المنصات الرقمية في التعليم الجامعي وفقا لمتغير مقر الدراسة، ودراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استفادة المتعلمين من منصة رواق التعليمية (المعرفية، والمهارية) في تعلم اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغيرات: العمر؛ الجنس؛ المستوي التعليمي؛ وطبيعة العمل، وأخيرا دراسة الجهني (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة احصائيا تجاه دور المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً تعود لاختلاف كل من: الجنس؛ دراسة مقررات إلكترونية أخرى؛ واختلاف المؤهل الدراسي.

رغم ذلك فقد أشارت نتائج دراسات أخرى تناولت بعض هذه المتغيرات على المعلمين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية كدراسة درويش (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في تقدير معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق لدور المنصات المفتوحة المصدر MOOCs)): في تحقيق التنمية المهنية وفقاً لمتغيرات: تابعية الروضة؛ عدد الدورات التدريبية؛ والمؤهل العلمي، ودراسة البكري (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات التربية الإسلامية في محافظة الزلفي حول استخدام التنمية المهنية الإلكترونية وفقاً لمتغيرات: المؤهل؛ الخبرة؛ وعدد الدورات التدريبية.

كما تناولت بعض الدراسات بعض هذه المتغيرات على الطلاب والمتعلمين وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كدراسة الجهني (٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصائيا تجاه دور المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر في دعم الدافعية واستراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً تعود لمتغير الجنس، ودراسة الشوارية (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية تعزى إلى متغير العمر، ودراسة الشوارية (٢٠١٩) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية تعزى إلى متغير الجنس، وكذلك دراسة الثبيتي وآل مسعد (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استفادة المتعلمين من منصة رواق التعليمية (المعرفية، والمهارية) في تعلم اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية. ودراسة الشريف (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة طيبة نحو استخدام تقنية المنصات الرقمية في التعليم الجامعي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأخيرا دراسة الفائز (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقبل المتعلمين السعوديين لمنصة دروب تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

وكما يتضح فهناك مجموعة معتبرة من الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs))؟ ، وفي مقابلها مجموعة أخرى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لهذه المتغيرات، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى تباين الدراسات في كثير من العوامل التي تقود إلى نتائج متباينة كاختلاف سياقات الدراسات وعيناتها ومنهجية الدراسة إلى غير ذلك من العوامل الكثيرة، والتي من المناسب تحليها في سياقات بحثية مخصصة لذلك.

ملخص نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- جاءت درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية بدرجة (مرتفعة جداً) وبمتوسط حسابي (4.26).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات عينة الدراسة في درجة اتجاهات المعلمات بمدينة مكة المكرمة نحو استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية تعزى للمتغيرات (التخصص، المرحلة التعليمية، سنوات التدريس، الدورات التدريبية، الخبرة السابقة في استخدام المنصات المفتوحة المصدر).

توصيات الدراسة:

- توجيه المشرفات التربويات إلى أهمية تشجيع ومتابعة المعلمات بمدينة مكة المكرمة على المزيد من استخدام المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لتحقيق التنمية المهنة لديهن، لما تتمتع به هذه المنصات من: مرونة اختيار الوقت والمكان، انخفاض التكاليف، تعزيزها للتعلم الذاتي وتحقيقها لمبدأ لتعلم المستمر.

- وضع برامج تحفيزية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة، بحيث أن يكون للمعلمة التي تُنهي عدداً من الدورات التدريبية خلال فترة زمنية معينة نوعاً من الحوافز المادية أو المعنوية، بما سوف يساعد على خلف بيئة تنافسية بين المعلمات.

مقترحات الدراسة: في ضوء ما سبق توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية:

- دراسة تأثير جائحة كورونا على مدى انتشار المفتوحة المصدر (MOOCs) ودورها في تحقيق التنمية للمعلمات.
- دراسة تتناول رؤية مستقبلية حول مستقبل التعليم بشكل عام ومستقبل التنمية المهنية للمعلمين بشكل خاص في ظل الثورة التقنية الهائلة التي يشهدها العصر الحالي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع :

أولاً : المراجع العربية:

أبو خطوة، السيد عبد المولي (٢٠١٦)، *المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) وعولمة التعليم*، مجلة التعليم الالكتروني، مسترجع بتاريخ ٢٠٢٢/٦/١٢م

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١٠)، *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

أحمد، محمود حافظ، محمود، شوقي حسانين(٢٠١١)، *فاعلية برنامج تدريبي في التنمية المهنية لمعلمي لمعاصرة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساس ي في ضوء الاتجاهات العالمية*، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

البجالي، عبد الحميد (٢٠٢٢)، *درجة اسهام المقررات المفتوحة المصدر واسعة الانتشار(MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمي الحاسب الآلي في مدينة مكة المكرمة واتجاهاتهم نحوها*، المجلة العربية للتربية النوعية، ع٢٣، ٣٣٣-٣٧٠.

بني سعيد، عليا؛ أبو شريخ، شاهر.(٢٠٢١)،اتجاهات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية نحو استخدام برنامج مايكرسوفت تيمز في تدريس الرياضيات من وجهة نظرهم في محافظة عجلون،*[رسالة ماجستير غير منشورة]*، جامعة جرش، الاردن

تمام، شادية (٢٠١٣)، *التنمية المهنية للمعلم*، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع٩٤، مج ٢٤.

جابر، جودة (٢٠١١)، *علم النفس الاجتماعي*، دار الثقافة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

الحارثي، إيمان بنت عوضه (٢٠١٦)، *متطلبات تفعيل المقررات المفتوحة واسعة الانتشار(MOOC' s) عبر الأنترنت ودرجة أهميتها وتوافرها والاتجاهات نحوها في الجامعات السعودية*، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٢٧، ع ١٠٦.

حجازي، طارق عبد المنعم، طلبة، رهام حسن محمد (٢٠٢٠)، *استراتيجيتان للتدريب الإلكتروني التشاركي وأثرهما على تنمية مهارات انتاج المقررات الإلكترونية*

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مفتوحة المصدر ودافعية الإتقان لدي معلمي المرحلة الثانوية، مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث، ٣٠(١٢)، ١٠٥-١٧٣.

حسن، سعاد جابر محمود (٢٠١٥)، *تصور مقترح لتنمية المعرفة بالتراث اللغوي والأدبي وتدريسه لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية باستخدام التنمية المهنية عبر الإنترنت*، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٨.

الحسن، عصام (٢٠١٩)، *توظيف المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر MOOCsفي تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها بكلية التربية جامعة الخرطوم*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع١، مج ٣٩.

الحنفاوي، أحمد محمد (٢٠١٧)، *معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر الجامعي بالتعليم لذوي الاعاقة MOOCs*، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع ١.

الخبيري، محمد علي.(٢٠١٩)*فاعلية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم على أدوات الجيل الثاني للويب لتنمية الوعي بتحديات التنمية المستدامة والمسئولية الوطنية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* ،[رسالة دكتوراه منشورة]،كلية التربية ، جامعة المنصورة.

خليفه، خليفة عبد السميع (٢٠٠٥)، *التنمية المهنية للمعلم العربي (مفهومها-أهدافها- اسسها ومبادئها- اساليبها)*، المؤتمر العلمي السادس لكلية التربية بالفيوم (التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي)، مصر.

دروب، (٢٠١٩)، *عن دروب*، مسترجعة بتاريخ ٣٠ اغسطس، ٢٠٢٢ من خلال الرابط https://doroob.sa/ar/individuals/about/

دويدار، عبد الفتاح محمد (٢٠٠٦)، *علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الرابغي، منيرة محمد (٢٠١٩)، *استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٣, ع١٠، ٩٥ - ١٢٦.

الرباط، بهيرة (٢٠١٦)، *الإشراف المهني التربوي*، دار الزهراء، الرياض.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الزهراني، علي معجب (٢٠١١). *تصور مقترح لإنشاء مركز وطني لتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر*، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج١١، ع٤، ٢٨٠-٣١٤.

زوحي، نجيب (٢٠١٤)، *ما هو الMOOCs* ، مجلة تعليم جديد الإلكترونية، مسترجع بتاريخ٢٠٢٢/٤/٢٤م https://www.new-educ.com/c-quoi-un-mooc

زيتون، عايش محمود (٢٠١٠)، *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*، دار الشروق، عمان، الأردن.

السامراتي، نبيهة صالح، أميمن، عثمان علي، (٢٠١١)، *مقدمة علم النفس*، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

سرايا، عادل (٢٠٠٧)، *تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار*، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

السليتي، فراس محمد (٢٠١٥)، *استراتيجيات التدريس المعاصر*، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

السيد، فؤاد البهي، عبد الرحمن، سعد (١٩٩٩)، *علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

شحاته، حسن، النجار، زينب (٢٠٠٣)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدر المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

الشديفات، باسل (٢٠١٤)، *دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق*، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق، مج٣٠، ع٢، ٢٩٩-٣٣٩.

الشريف، باسم بن نايف محمد (٢٠٢٠)، *واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية: جامعة طيبة أنموذجا*، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، ع٢٢، ٣٥٢ - ٤٠٦.

شطا، أحمد محمود (٢٠١٦)، *تصور مقترح لتفعيل المنصات المفتوحة المصدر (MOOCs): في التنمية المهنية لمعلمي التعليم الفني بمصر*، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ع ٤، مج ٢٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشواربة، دالية خليل عبد الكريم، السعيد، خليل محمود سعيد (٢٠١٩)، *درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها (رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

صادق، امال، أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦)، *علم النفس التربوي*، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.

صادق، حسين.(٢٠١٢). *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع*، مجلة جامعة دمشق،ع٤٣،مج(٢٨)،٢٩٩-٣٢٢.

الصبحي، حميدة عبيد (٢٠١٦)، *منصات التعلم الالكتروني المفتوح، مجلة دراسة المعلومات*، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، مج ١٦، ع ١٧.

الصبحي، صباح (٢٠٢١)، *تصور مقترح لتوظيف المقررات مفتوحة المصدر MOOCs في العملية التعليمية*، مجلة التربية، ع (١٩١)، مج١، ٣٤١-٣٨٦.

صديق، حسين (٢٠١٢)، *الاتجاهات من منظور علم الاجتماع*، مجلة جامعة دمشق، (٢٨)، (٣ +٤)،٢٩٩-٣٢٢

الصواط، شروق عبد الله (٢٠٢٢)، *درجة إسهام بعض منصات التعلم الإلكترونية مفتوحة المصدر في تنمية الوعي بالأمن السيبراني من وجهة نظر الطلبة بجامعة أم القرى*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.

طرفة ، محمد،(٢٠٢٠)، *مساقات التعليم الذاتي MOOCs*، مجلة العربية، مج٧،ع١، ٤١٩-٤٣١.

الظفيري، فايز، (٢٠١٧)، *استقصاء آراء أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة الكويت عن مدى جاهزيتهم لتوظيف منصات التعلم القائمة على الجيل الثاني للويب في مقرراتهم التدريسية*، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الامارات العربية المتحدة، مج ٤١، ع٣.

طه، نهى إبراهيم فتحي إبراهيم (٢٠١٩)، *واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية*، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج٩, ع٣، ٣١٢ - ٣٤٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عامر، طارق (٢٠١١)، *النمو والتنمية المهنية للمعلم التدريب أثناء الخدمة*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

عبد الوهاب، سلوى حشمت (٢٠١٧)، *أثر التفاعل بين بيئة الحوسبة السحابية والمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCs على تنمية مهارات شبكات الحاسب والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالب تكنولوجيا التعليم ومدى رضاهم عنها*، كلية التربية، جامعة قنا، مصر.

عبد الوهاب، سلوى (٢٠١٧)، *معايير أنماط وادوات تقييم المتعلمين في المقررات المفتوحة واسعة النطاق على الإنترنت*، المجلة العربية للتربية النوعية، ع٨، ١- ٣١.

العتوم، عدنان (٢٠٠٩)، *علم النفس الاجتماعي*، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العتيبي، خلود بنت عبيد، العجلان، مهاء بنت صالح بن عبد العزيز (٢٠٢٢)، *تصور مقترح لتوظيف منصات التعلم ذات المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) في الجامعات السعودية*، مجلة كلية التربية، مج٣٧, ع٢ ، ١٩٧ - ٢٣٢.

العجاجي، عبد اللطيف (٢٠١٧)، *متطلبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*، مجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ع١، مج ٣٣.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٥)، *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*، الطبعة٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دار الفكر ناشرون موزعون، الأردن.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤) *تكنولوجيا التعليم الالكتروني*، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عطية، سميرة، الربيعي، سراب (٢٠٢٢)، *أهمية برنامج"Mooc" في التعليم الجامعي*، ع٦٩، ٩٥-١١٤.

علي، حسام محمود زكي (٢٠١٨)، *واقع استخدام أساليب العقاب مع ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاه المعلمين نحوها*، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج٦, ع٢٥، ٣٦ - ٧٩.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عماشة، سناء حسن (٢٠١٠)، *الاتجاهات النفسية والاجتماعية: أنواعها ومخل لقياسها*، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.

العموش، وفاء إبراهيم (٢٠٢٠)، *التنمية المهنية وعلاقتها بالتكيف الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الفائز، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٢٢)، *واقع تقبل المتعلم السعودي لمنصات المقررات الإلكترونية المفتوحة (MOOCs) في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)*، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج٤٦, ع٣، ١١٤ - ١٤٣.

قحوان، محمد (٢٠١٠)، *التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة*، دار غيراء للنشر والتوزيع، عمان.

القرني، محمد (٢٠١٨)، *احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج١، ع١٧٧، ٣٤٤-٣٩٩.

محمد، أشرف عطا، الظفيري، سعود هباد عوده، الرشيدي، مشعل حمد مشعان (٢٠١٨)، *أثر المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر فائقة الانتشار MOOCS في التنمية المهنية كآلية لتدريب المعلمين عند بعد*، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، مج١, ع١، ٤٩ - ٨٦.

مخلوف، سميحة (٢٠٠٧)، *تقويم الإدارة المدرسية في ضوء المعايير القومية للتعليم المصري*، مجلة كلية التربية بالفيوم، ع٧.

معوض، ليلى (٢٠٠٩)، *إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية ووفقاً لنموذج التعلم البنائي وفاعليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة البيولوجي لدى الطلاب*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع، ١٤٢.

المعيذر، ريم عبد الله (٢٠١٨)، *فاعلية بيئات التعلم المفتوح واسع الانتشار MOOCs في تنمية التحصيل العلمي والدافعية نحو التعلم الذاتي في مقرر قائم على التعلم بالمشروعات ومستوى رضا الطالبات الجامعيات نحوها*، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٣، ٣ - ٣١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الناقة، صلاح احمد، أبو ورد، ايهاب محمد (٢٠٠٩)، *إعداد المعلم وتنميته مهنياً في ضوء التحديات المستقبلية*، مجلة التربية، كلية التربية، الجامعة الفلسطينية (غزة).

نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣)، *علم النفس التربوي*، دار الفرقان، عمان، الأردن.

هنداوي، أسامة سعيد، مسعود، حمادة محمد، محمد، إبراهيم يوسف (٢٠٠٩) *تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية*، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. مسترجعه بتاريخ أكتوبر ٢٠٢٢ من خلال الرابط:

https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٣)، *علم النفس التعليمي: نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة*، دار أسامة، عمان، الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية:

Annamalai, N. (2019). *HOW MALAYSIAN LECTURERS VIEW MOOC AND ITS CHALLENGES. Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 4(2), 144-167. https://doi.org/10.24200/jonus.vol4iss2pp144-16.

Cutter,A,(2002-Apr-4),*The Value of Teachers' Knowledge: Environmental Education as a Case Study*,from https://eric.ed.gov/?id=ED466456.

European Commission,(2014),*Report on web Skills Support Service To Foster Web Talent in Europe by Encouraging the use of MOOCs Focused on Web Talent*,(2014)(D1.1-first Interim Report ed.),Retrieved 20 August 2022 from https://goo.g1/S0GfDi .

Newhouse,N (2010). *Implications of Attitude and Behavior Conservation*. The Journal of Environmental Education. 22-26.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

KATZ,D.(2015).*The Functional Approach to the Study OF Attitudes Public Opinion Quarterrly*,24(2).163-204,DOI:https://doi.org/10.1086/266945

Koukis, Nikolaos; Jimoyiannis, Athanassios.(2019), I*nteractive Technology and Smart Education; Bingley* (16),(1),74-91. DOI:10.1108/ITSE-10-2018-0081

Su,Yu-Sheng;Huang,(2016),*Examining the Effects of MOOCs Learners's Social Searching Results on Learning Behaviors and Learning Outcomes,EURASIA Journal of Mathematics,Science & Technology Education*,v12n9p2517-2529.

Olga Pilli, Admiraal, Wilfried (2016). *A Taxonomy of Massive Open Online Courses. Contemporary Educational Technology*, v7 n3 p223-240

wasserman,E,&Migdal,R.(2019),Professional development:Teacher's attitudes in online and traditional training course.Online Learning,23(1),132-143.doi:10.24059F/olj.v23i1299

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

تصميم بيئة تعلم قائمة على أسلوب التعلم في تنمية كفاءة الذات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا

Designing a learning environment based on the learning style to develop the research self-efficacy of female graduate students

إعداد

حليمة حسن إبراهيم الفقيه

Halima H. Alfageeh

باحثة دكتوراه تقنيات التعليم - جامعة الملك عبد العزيز

د. غدير زين الدين فلمبان

Dr. Ghadeer Z. Filimban

أستاذ تقنيات التعليم المشارك – كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/ejev.2024.363958

استلام البحث : ٢٥ / ٣ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٩ / ٤ / ٢٠٢٤

الفقيه، حليمة حسن إبراهيم وفلمبان، غدير زين الدين (٢٠٢٤). تصميم بيئة تعلم قائمة على أسلوب التعلم في تنمية كفاءة الذات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٤٧ - ١٠٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

تصميم بيئة تعلم قائمة على أسلوب التعلم في تنمية كفاءة الذات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا

المستخلص:

سعى البحث الحالي الى تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم ،وقياس أثرها في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز باستخدام منهجية البحث المبني على التصميم، وتكونت عينة البحث من (١٠) طالبات تم تصنيف أسلوب تعلمهم الى (متعلم نشط – متعلم تأملي) من خلال وحدة تعلم تصنيفية قائمة على تقنية تحليلات التعلم وأنظمة التوصية ،و طُبقت ثلاث أدوات للقياس تمثلت في اختبار معرفي لجدارات البحث العلمي ،وبطاقة ملاحظة الجانب الادائي لجدارات البحث العلمي ، ومقياس لكفاءة الذات البحثية ، وقد أظهرت نتائج البحث ان هناك فروقاً دالة احصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي ، أي ان جميع طالبات المجموعتين التجريبية نجحوا في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لديهم ،دون ظهور أي فروق داخليه بين أسلوب تعلم وآخر ،مما يؤكد أن بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم كان لها أثر على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم، وفي ضوء ذلك قدم البحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة .

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم تكيفية، تقنيات الذكاء الاصطناعي، أسلوب التعلم، جدارات البحث العلمي، كفاءة الذات البحثية

Abstract:

The current research sought to design an adaptive learning environment based on artificial intelligence techniques and learning style and measure its impact on developing scientific research competencies and research self-efficacy among female students of the Master of Educational Technologies at King Abdulaziz University using a design-based research methodology. The research sample consisted of (10) female students. Their learning style was classified into (active learner - and reflective learner) through a classification learning unit based on learning analytics technology and recommendation systems, and three measurement tools were applied, which were a cognitive test for scientific research competencies, a note card

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

for the performance, and a measure of research self-efficacy. The results of the research showed that there are statistically significant differences between the pre-and post-application in Favor of the post-application, meaning that all the students in the two experimental groups succeeded in developing their scientific research competencies and research self-efficacy, without any internal differences appearing between one learning style and another, which confirms that the learning environment Adaptive learning based on artificial intelligence techniques and learning style had an impact on the development of scientific research competencies and research self-efficacy among female students of the Master of Educational Technology, and in light of this, the research presented a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Adaptive learning environment, artificial intelligence techniques, learning style, scientific research competencies, research self-efficacy.

المقدمة

في ظل الانفجار المعرفي والتطورات التِّقْنِيَّة الكبيرة والمتسارعة التي يشهدها القرن الواحد والعشرون في مختلف المجالات -وبخاصَّةٍ مجال التعليم- لم يعد الاقتصار على تبنّي التَّعَلُّم الإلكترونيّ في العملية التعليمية بمفرده كافيًا لمتطلبات عملية تَعَلُّم وتطوير المعارف والمهارات في عصر الثورة الرَّقْمِيَّة الذكية.

فعلى الرغم من مميزات التَّعَلُّم الإلكترونيّ المتعددة والمرونة التي يوفرها لفاعلية عملية التَّعَلُّم في أي مكان وزمان فإنَّ طريقة عرض المحتوى التعليمي فيه بشكل ثابت وموحَّد لجميع المُتَعَلِّمين تعد من أبرز المشكلات التي تواجه المُتَعَلِّمين في أثناء عملية تَعَلُّمهم، فهي لا تراعي الفروق الفردية والخصائص وأساليب التَّعَلُّم المختلفة فيما بينهم (الرفاعي، ٢٠١٩).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن تقديم المواد التعليمية في البيئات الإلكترونيَّة بنفس الطريقة ونفس الأسلوب بدون النظر إلى الاختلافات المعرفية والتفضيلات التعليمية وخصائص وخبرات المُتَعَلِّمين المتباينة قد يؤدي إلى انخفاض في أداء التَّعَلُّم لديهم لما لها من تأثير كبير على نتائج التَّعَلُّم (Wu et al.,2017).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فالمُتَعَلِّمون عامَّةً لديهم طرق وأساليب تَعَلُّم مختلفة لاكتساب المعرفة حول أي موضوع، ولذلك يعد التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيّ هو أحد الأساليب المخصصة التي تساعدهم وتيسّر لهم عملية اكتساب المعرفة وتوظيفها في سياقات ذات معنى بطريقة ديناميكية يتم من خلالها ضبط عرض المحتوى التعليمي وفقًا لاستجابة أداء المُتَعَلِّم ونمط تَعَلُّمه (Balasubramanian & Anouncia ,2018).

وتعد بيئات التَّعَلُّم الإلكترونيَّة التَّكَيُّفِيَّة من أهم المستحدثات التِّقْنِيَّة التي تدعم إطار التَّعَلُّم الفردي المخصص بهدف تحسين نهج التَّعَلُّم الذي تفتقر إليه بيئات التَّعَلُّم الإلكترونيَّة التقليدية "مقاس واحد يناسب الجميع "حيث يركز نظام التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيّ في هذه البيئات على تقديم محتويات التَّعَلُّم بطريقة مخصصة وقابلة للتكيف، علاوةً على تقديم أفضل دعم للمتعلمين في مسارات التَّعَلُّم الخاص بهم وتلبية الاحتياجات والتفضيلات الفردية لهم في أثناء عملية التَّعَلُّم (Alshammari & Qtaish, 2019).

وفي ذات السياق تعد الجدارات البحثية من أهم وأبرز المهارات الأساسية التي يجب تنميتها لدى طلاب الدراسات العليا في مختلف المجالات، حيث تسعى العديد من الجامعات والمؤسسات التربوية إلى تأهيل طلاب الدراسات العليا من خلال تنمية مهاراتهم وقدراتهم البحثية وتحسينها وإكسابهم الكفايات البحثية التي تؤهلهم ليصبحوا باحثين متميزين يسهمون في إنتاج بحوث علمية مرموقة علميًّا ومنهجيًّا لتحقيق الرقي والتقدم لمجتمعاتهم والنهوض بها (محمود،٢٠٢٠).

وتعد كفاءة الذات البحثية أحد أهم وأقوى مهارات التنظيم الذاتي الأساسية واللازمة لعملية التَّعَلُّم والتي تعبر عن اعتقاد وثقة طالب الدراسات العليا بإمكاناته وقدراته البحثية ومرونته في التعامل مع التحديات والمواقف الصعبة في الأنشطة البحثية المختلفة وقدرته على مواجهتها والنجاح في حلها، وقد أثبتت الدراسات والأبحاث علاقة كفاءة الذات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا بزيادة الإنتاجية البحثية لديهم والاهتمام بالبحوث علاوةً على أثرها الإيجابي على أدائهم الأكاديمي (أرنوط، ٢٠١٧).

مشكلة البحث

وتأسيساً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة خلال النقاط التالية:

١- خبرة الباحثة، حيث كانت إحدى طالبات مقرر مناهج البحث، ولاحظت صعوبة في الإلمام ببعض المعارف والمهارات الخاصة بجدارات البحث العلمي نظرًا لمحدودية الوقت المتاح في أثناء المحاضرات وعدم القدرة على التدرب عليها وتطبيقها بشكل كافٍ؛ لذلك قامت بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم عددهنَّ (١٥) طالبة سبق لهنَّ دراسة مناهج البحث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لتحديد أبرز الصعوبات التي واجهتهم، حيث اتفق(٩٦%) منهنَّ على وجود صعوبة في الإلمام بجدارات البحث العلمي،(٦٥%)منهن أكدن أن الصعوبة تكمن في أن زمن المحاضرة لم يكن كافيًا لتقديم تغذية راجعة لكل الطالبات و (٧٥ %) يرون محدودية وقلة الوقت المخصص للتدريب والممارسة على جدارات البحث العلمي، و(٩٥%) أكدن أن التعليم لم يكن وفق خصائصهم وأساليب تَعَلُّمهم واحتياجاتهم.

٢- كما أثبتت عدد من الدراسات وجود ضعف في جدارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، وأوصت بأهمية تنميتها وتحسينها لدى طلاب الدراسات العليا وعوائده العديدة في تجويد العملية التعليمية في الجامعات والمؤسسات التربوية من الناحية النظرية والتطبيقية منها دراسة (شلايل، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٩؛ ابن هويمل، ٢٠١٨؛ Mahasneh، ٢٠٢٠؛ محمود، ٢٠٢٠؛ Sever & Ersoy، ٢٠١٩).

٣- تأكيد العديد من الدراسات على وجود صعوبات ومشكلات في بيئات التَّعَلُّم الإلكترونيَّة في عدم مراعاتها للاختلافات الفردية وأسلوب التَّعَلُّم بين المُتَعَلِّمين في طريقة عرض المحتوى، حيث يتم عرضه بشكل متطابق وثابت لا يتيح للمتعلمين اختيار الوسيط الملائم لهم وفق أساليب تَعَلُّمهم المختلفة، ومنها دراسة: (سعيد وإسماعيل ،٢٠٢١؛ سيد وآخرون، ٢٠٢٠؛ موسى ويونس، ٢٠١٩؛ Alshammari & Qtaish، ٢٠١٩؛ هداية، ٢٠١٩؛ الجزار وآخرون، ٢٠١٩).

٤- أوصت عدة دراسات بالاستفادة من بيئات التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ في عملية شخصنة التَّعَلُّم من خلال تغيير وتعديل المحتوى التعليمي فيها وفقًا لأسلوب كل مُتَعَلِّم واقتراح وعرض المحتوى التعليمي الملائم لتفضيلاته وحاجاته المعرفية باستخدام تِقْنِيَّات تتبع خطوات سير المُتَعَلِّم وتفاعله ونشاطه لمعرفة المزيد حول أكثر طرق التَّعَلُّم مناسبةً له كدراسة (Minn, 2022 ؛ محمد ،٢٠٢٠ ؛ Anindyaputri et al.,2020 ؛ Marienko et al.,2020 ؛ يونس و المحمادي،٢٠٢١ ؛ رجب ، ٢٠١٩ أ؛ عبد القوي والعشيري، ٢٠٢٠ ؛ & Fernández-Morante et al., 2021 ؛ Vesin Giannakos,2018)

مما سبق اتضح أهمية تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم بناء على البحث المبني على التصميم وقياس أثرها في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

أسئلة البحث

ولحل مشكلة الدراسة تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس، وهو: ما أثر بيئة تَعَلُّم تَكَيُّفِيَّة قائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التَّعَلُّم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما جدارات البحث العلمي المراد تنميتها لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

٢. ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة للقائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التَّعَلُّم بناء على البحث المبني على التصميم؟

٣. ما معايير تصميم بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم؟

٤. ما أثر بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم في تنمية الجانب المعرفي لجدارات البحث العلمي لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟

أهداف البحث

١. تحديد جدارات البحث العلمي المراد تنميتها لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم.

٢. تحديد التصميم التعليمي المناسب لإعداد بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة بناء على البحث المبني على التصميم والقائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم.

٣. إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم.

٤. قياس أثر بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم في تنمية الجانب المعرفي لجدارات البحث العلمي لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم.

أهمية البحث

تتمثل أهمية الدراسة في تناولها لموضوع بيئات التَّعَلُّم الإلكترونيَّة التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم استجابةً لتوصيات الاتجاهات التربوية الحديثة، وذلك من خلال:

١. حث التربويين من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات على تحسين ممارساتهم وتطويرها وتنويع أساليبهم التدريسية لمواكبة متطلبات العصر الرقمي.

٢. بيان أهمية توظيف بيئات التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ والاستفادة من إمكاناتها ومميزاتها في شخصنة عملية التَّعَلُّم وتفريده للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية والحاجات المعرفية المختلفة بينهم لتنمية وتحسين مختلف المهارات والمعارف لديهم.

٣. تزويد المصممين في مجال تِقْنِيَّات التعليم بمعايير وإرشادات توجيهية تساعدهم على تصميم وتطوير بيئات إلكترونية تَكَيُّفِيَّة مرنة وتفاعلية متوافقة مع اهتمامات المُتَعَلِّمين واحتياجاتهم المعرفية المختلفة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. قد يساعد البحث في سد الثغرة البحثية في مجال أبحاث منهجية البحث المبني على التصميم التي تهدف لسد الفجوات البحثية بين النظرية والتطبيق، وتوليد المعرفة المفيدة لتوجيه الممارسة التعليمية من خلال ربط أبحاث تقنيات التعليم بمشكلات العالم الحقيقي، إضافة الى تطوير المقترحات ونظريات التصميم التي تفيد في تحسين وتطوير التدخلات التعليمية المبتكرة من قبل الآخرين.

٥. فتح المجال للباحثين وطلاب الدراسات العليا للاستفادة من نتائج الدراسة في إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتنمية مهارات تعليمية وممارسات رقمية مختلفة باستخدام تِقْنِيَّات التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيّ القائمة على الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

حدود البحث

- **حدود مكانية:** كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات قسم تِقْنِيَّات التعليم.
- **حدود بشرية:** طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم (المشروع البحثي) السنة الثانية.
- **حدود موضوعية:** (الاقتصار على جدارات البحث العلمي الأعلى احتياجًا وفق الاستطلاع وهي (الفجوة البحثية والاضافة العلمية – أدوات جمع البيانات البحثية– برامج إدارة وتوثيق المراجع)، وتم استخدام تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ التالية من خلال تضمينها في بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة، وهي: تحليلات التَّعَلُّم (Learning Analytics) -أدوات التوصية (Recommendation Tools). كما تم الاقتصار على البُعد الثنائي لمعالجة المعلومات في مقياس فيلدر سلفرمان وهو (أسلوب التعلم النشط –أسلوب التعلم التأملي).
- **حدود زمانية :**الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

- **بيئة تَعَلُّم تَكَيُّفِيَّة قائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ:**

عرَّفها الصعيدي (٢٠١٩) أنها بيئاتٍ تعليميَّة يتعلم من خلالها المتعلمون كلاً على حدة وفق ميولهم واتجاهاتهم وخصائصهم المختلفة، إذ تعتمد على التكنولوجيا الذكية في تعاملها معهم وتوجيههم ومساعدتهم.

وتُعرف إجرائيًا: أنها بيئة تَعَلُّم مرنة وذكية يتم تكييف وتغيير عرض المحتوى التعليمي فيها باستخدام تِقْنِيَّات ذكية ومتطورة وفقًا لتصفح واستجابات المُتَعَلِّمين على الأنشطة والمهام التعليمية في البيئة وبما يتوافق مع خصائصهم وأساليب تَعَلُّمهم المتنوعة.

- **أسلوب التَّعَلُّم:**

عرَّفه سكاربك وفراد (Scarpaci & Fradd,1985) أنها الطرق التي يدرك بها الأفراد المعلومات وينظمونها ويسترجعونها في بيئتهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويُعرف إجرائيًّا بأنه: الطريقة المفضلة لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم في التعامل مع المعلومات وتلقي المعارف المقدمة لهم من خلال بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ.

- **جدارات البحث العلمي:**

عرَّفتها دراسة أحمد (٢٠٢١) أنها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتِّجاهات التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا نتيجة لإعدادهم ببرامج الدراسات العليا.

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الجدارات التي ينبغي لطالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم امتلاكها ليتمكنَّوا من الإعداد الجيد لكتابة خططهم البحثية، وتضمنت مجموعة من الجدارات وهي الجدارات البحثية والجدارات المنهجية والجدارات التقنية.

- **كفاءة الذات البحثية:**

عرَّفها حنتول (٢٠٢٠) أنها توقعات طلبة الدِّراسات العليا حول مهاراتهم البحثية في أثناء مرحلة الدراسات العليا.

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: ثقة طالبات الدراسات العليا بإمكاناتهنّ وقدراتهنّ على حلّ وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بالبحث العلمي، وتقييم جودة إنجازاتهنّ وقدرتهنّ على تنظيم أنفسهم والدافعية المرتفعة والمثابرة نحو المهام البحثية.

أدبيات الدراسة:

المحور الأوَّل: بيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- **مفهوم بيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذَّكاء الاصطناعي.**

هي أنظمة تعلم تكيفيَّة (غالبًا ما يُطلق عليها بيئات التعلم التكيفية (تهدف إلى دعم المتعلمين في اكتساب المعرفة والمهارات في مجالِ تعلمٍ معيَّن؛ لتعزيز عملية التعلم الفردية فيما يتعلَّق بالسرعة، والدقة، وجودة التعلم، وكميَّته. وتُستخدَم مجموعة واسعة من تقنيات التكيف المختلفة في بيئات التعلم التكيفية، ويعتمد تطبيق هذه التقنيات على معلومات حول متعلمٍ معيَّن مخزَّنة في نموذج المتعلم الفردي Weber, (2012,113).

وعرَّفتها رجب (٢٠١٩ب، ٥٢) أنَّها بيئات تعلم إلكترونية ذكية يمكنها تكييف التعلم المقدَّم للمتعلمين وتخصيصه بناءً على حاجاتهم وخصائصهم، وأنماط تعلُّمهم بغرضِ تقديم تعلم يلائم كل متعلم وفقاً للمدخلات والمعلومات التي يحصل عليها.

بينما يُعرفها يونس والمحمادي (٢٠٢١، ٩) أنَّها بيئات تعلم إلكترونية تُبرمَج باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، بحيث تصبح قادرة على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عرضِ المحتوى التعليمي وتعديل طريقة عرضه بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين، وتفضيلاتهم التعليمية المرغوبة.

في حين يُعرفها أرسوفيك وستفانوفيك (Arsovic & Stefanovic, 2020) أنَّها بيئات إلكترونية تستخدم تطبيقات ذكية، توفِّر مستوى عالياً من التكيف والتخصيص والمرونة، يمكن تطبيقها على مجموعاتٍ متنوعة من الطلاب الذين لديهم خصائص مختلفة، مثل أساليب التعلم والمعرفة السابقة.

- **خصائص بيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

ولبيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على الذكاء الاصطناعي العديد من السِّمات والخصائص التي تميزها، كما ذكرها كلٌّ من (خميس، ٢٠١٦؛ Ann,٢٠١٩؛ الملاح، ٢٠١٧؛ ورجب، ٢٠١٩ب؛ عزمي والمحمدي، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠٢٠)، وهي على النحو التالي:

- الذكاء: إنَّ تصميم البيئات التكيفية وبناءها يتطلَّب توظيف بعض تقنيات الذكاء الاصطناعي لمراقبة أنشطة التعلم للمتعلمين وتتبعها من خلالها وتحليلها.
- التفاعليَّة: تتطلَّب عملية التعلم في البيئات التكيفية تفاعل المتعلمين مع النظام للحصول على المساعدة المطلوبة.
- القابلية للتكيف: وهي تعني تكييف محتوى البيئة وتغييره وفقًا لسرعة المتعلمين وقدراتهم وأساليب تعلمهم المختلفة، سواء في طريقةِ عرض موضوعات المحتوى التعليمي أو في طريقةِ تسلسلها أو تتابعها.
- التغذية الراجعة: وتعني استجابة النظام التكيفي لأفعال المتعلمين وأنشطتهم، وتقديم تغذية راجعة تكيفيَّة ملائمة لاستجابات المتعلمين.
- التنوع: تحتوي البيئات التكيفية على محتوى تعليمي متنوع وشامل يلائم جميع أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين.
- الاستقلاليَّة: وتعني استقلال الوحدات في بيئات التعلم التكيفية بعضها عن بعض؛ ممَّا يسهل من عمليات الحذف، والإضافة، والتطوير، والتعديل.
- التتبع: تراقب بيئات التعلم التكيفيَّة سلوكياتِ التصفح للمتعلمين وحالتهم المعرفيَّة، وتتابعهم بدقَّة، وتتتبَّع مواطن الضعف لديهم لمعالجتها وتعزّز مواطن القوة.
- سرعة الوصول: يتمكَّن المتعلمون في بيئات التعلم التكيفية من الوصول بسرعة وسهولة للمعلومات أينما كانت.
- المرونة: وتعني أنَّ بيئات التعلم التكيفية تتَّسم بمرونةٍ في طريقة عرض المحتوى وتقديم المعلومات بطريقةٍ تُمكِّن المتعلمين أن يتعاملوا معها وفق قدراتهم واحتياجاتهم المعرفية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الكفاءة: وتعني قدرة البيئة التكيفية على تحقيق أهداف التعلم بالطريقة والسرعة المرغوبة، وبأقل الأخطاء.
- القابلية للتطوير والتحديث: يتميَّز المحتوى التعليمي في البيئات التكيفية أنه ديناميكيٌّ قابلٌ للتحديث والتطوير بسهولة.
- التكامل: تتكامل جميع الوحدات والنَّماذج في البيئات التكيفيَّة بحيث يكمل كلٌّ منها دورَ الآخر.
- سهولة الاستخدام: تمتاز البيئات التكيفيَّة بسهولة الإبحار والتجول وتنزيل مختلف أنواع الملفات وأشكالها.
- القابلية للإدارة: يساعد تصميم بيئات التعلم التكيفيَّة المرن على إدارة البيئة المادية والإلكترونيَّة فيها بذكاء، من حيث تنوُّع التخطيط ومناسبتها لجميع المتعلمين.
- إمكانية التنبؤ: وتعني قدرة بيئة التعلم التكيفيَّة على تحليل سلوك المتعلمين المستقبلي من خلال طريقة تفاعلهم وتصفحهم لموضوعات المحتوى التعليمي.
- التشاركيَّة: وتعني إمكانية تشارك المتعلمين لأنشطة التعلم والمحتويات التعليمية المتنوعة.

- **نماذج التكيف في بيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

هناك العديد من النماذج والعناصر الأساسيَّة التي يتميَّز بها أي نظام إلكتروني، بما فيها أنظمة التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، فقد تناولت العديد من الأدبيات والدِّراسات مكونات أنظمة التعلم التكيفية وبيئاته على الرغم من اختلاف أشكالها وتنوعها، إلا أنها تشترك جميعها في أنَّ كلَّ نموذج يُعَد وحدةً أو بناءً خاصًّا، تُجمَع تكاملًا في النهاية لتكوّن بنية النظام التكيفي الذكي، إذ ذكرها كلٌّ من (محمد،٢٠٢٠؛ عبد الحميد وآخرين،٢٠٢٣؛ Truong ,٢٠١٦؛ الملاح،٢٠١٧؛ عبد الحميد والإمام،٢٠١٨؛ رجب،٢٠١٩ب؛ Jena,٢٠١٨)، يمكن توضيحها في التالي:

- نموذج المتعلم: يتضمَّن هذا النموذج جميع المعلومات عن المتعلم، مثل الملف التعريفي والشخصي الخاص به، وأسلوب تعلمه وتفضيلاته التعليمية وخصائصه واهتماماته ومهاراته، وأهداف التعلم المفضلة، إضافةً إلى المعلومات المتعلِّقة بخلفيته المعرفية حول موضوعات التعلم، وآليات لتقييم أدائه وإنجازاته وتشخيصها، ومدى تقدُّمه في مهام التعلم وأنشطته.
- نموذج المجال (المحتوى): يُعَد نموذج المحتوى مستودعًا رقميًّا يتضمَّن جميع المصادر والموارد والموضوعات التعليمية المستهدفة والعلاقات بينها، وتكون على شكلِ كائنات تعلم رقميَّة؛ لتسهل عملية توليد المحتوى الملائم لكلِّ متعلم على حدة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كما يتضمَّن روابط التصفح، ويتكوَّن نموذج المجال على قسمين: وهما محتوى المقرر الرئيس وأنظمة التوصيل، بحيث تدعم جميع أنواع المحتوى.

- نموذج التكيف: يُعَد هذا النموذج المسؤول الأساس لعملية تكيُّف عرض المحتوى التعليمي داخل النظام التكيفي، واختيار، وتحديد ما يمكن تكييفه، وعرضه في الوقت المناسب، بالطريقة المناسبة لخصائص كل متعلم واهتماماته، وتتضمَّن عملية التكيف في هذا النموذج ثلاث مراحل أساسية، وهي:

١- مرحلة بناء المعالجات التكيفية وتصميمها وتخزينها في نموذج المحتوى (المجال).

٢- تليها مرحلة تصنيف أسلوب التعلم المناسب للمتعلمين، وخصائصهم، وتخزينها في نموذج المتعلم.

٣- تُستَرجَع جميع المعلومات من نموذج المتعلم؛ لتوليد المحتوى التعليمي الملائم للمتعلمين في نموذج المحتوى (المجال)، من خلال نموذج التكيف.

- نموذج المجموعة: يصنِّف هذا النموذج المتعلمين، الذين يشتركون في الخصائص نفسها، أو أسلوب التعلم نفسه، أو الخلفية المعرفية في مجموعات متشابهة، لفلترة المجموعات التشاركية وتقديم التوصيات المناسبة لهم.

- **تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في بيئات التعلم التكيفيَّة.**

اهتمت عددٌ من الدِّراسات منها دراسة (Guerrero-Roldán et al.,2021؛ Kulkarni & Kale, 2020؛ عبد القوي والعشيري،٢٠٢٠؛ Arsovic & Stefanovic, 2020 ؛محمد، ٢٠٢٠؛ طه وآخرين، ٢٠٢٢؛ الصعيدي،٢٠١٩؛ يونس و المحمادي، ٢٠٢١؛ Joseph & Abraham, 2019 ؛ رجب،٢٠١٩ب)،بتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المتنوعة والمختلفة في بيئات التعلم التكيفية؛ لدعم عملية التعلم وتحسينها، وتفريدها، من خلال تحديد المسارات التعليمية المثلى لكلِّ متعلم وفق أسلوب تعلُّمهِ ومعرفتهِ السابقة، إمَّا من خلال دمج أكثر من تقنية، أو الاقتصار على تقنية واحدة بناءً على الهدف من تصميم البيئة التكيفيَّة. ومن أهم هذه التقنيات هي:

- **تحليلات التعلم**
  - **تعريفها:**

عرَّفها خميس (٢٠١٨، ٦٥٩) أنَّها تحليل لسجلات الاتِّصال، ومصادر التعلم، وسجلات نظام إدارة التعلم، والأنشطة التي تحدث خارج نظام إدارة التعلم، بهدف تحسين إنشاء النماذج التنبؤية، والتوصيات، والتأملات، وتستخدم الخوارزميات، والمعادلات، والأساليب، لتحويل البيانات إلى معلومات ذات معنى.

  - **أهميَّة توظيف تحليلات التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيَّة**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أشار كلٌّ من (محمد، ٢٠٢٠؛ إبراهيم،٢٠١٧؛ Divjak & Vondra,2016؛ رجب،٢٠١٩ب) إلى أهميَّة توظيف أدوات تحليلات التعلم في البيئات التكيفيَّة الإلكترونيَّة، والتي تتمثَّل في:

١. تخطيط عملية التعلم بطريقة تلائم جميع المتعلمين، باختلاف خصائصهم وحاجاتهم المعرفية وتنوعها، وتحسين جودة التصميم التعليمي للبيئات التكيفية، وتطوير المقررات التعليمية، من خلال الاستفادة من البيانات الناتجة في أثناء عملية التعلم.

٢. تفريد عملية التعلم وتخصيصه، من خلال عرض المحتوى التعليمي المناسب لكلِّ متعلم، لمعالجة الفجوات المعرفيَّة للمتعلمين، وتعزيز مبدأ شخصنة التعلم.

٣. تقديم تغذية راجعة تكيفيَّة، وفوريَّة بشكلٍ فعَّال، لتوجيه المتعلمين ومساعدتهم في اختيار المسار التعليمي الملائم.

٤. توظيفها في البيئات التكيفية، لتعزيز التعلم التشاركي للمتعلمين، وتحديد استراتيجيات التعلم المناسبة.

٥. توفير المعلومات الخاصة بأداء المتعلمين، ومدى تقدمهم في الأنشطة التعليميَّة في البيئات التكيفية، يزيد من دافعيتهم نحو عملية التعلم.

٦. التنبؤ بسلوكيات المتعلمين المستقبلية، مما يساعد على تقديم المساعدة في الوقت المناسب، والتدخل لتعديل مسارات التعلم وفق البيانات الناتجة.

- **مكونات تحليلات التعلم في البيئات التكيفيَّة.**

أشارت دراسةُ (رجب،٢٠١٩ب؛ Bienkowski et al., 2012) إلى أنَّ تحليلات التعلُّم تتكوَّن من أربع مكونات، وهي على النحو التالي:

١. نموذج التنبؤ: يجمع البيانات الناتجة عن تفاعل المتعلمين مع البيئة التكيفية مثل: الإجابة عن الأسئلة – الوقت الذي يقضيه المتعلم في تصفح محتوى معيَّن، عدد الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، الدرجات، وقت إنجاز المهام، بالإضافة إلى أسلوب التعلم، والخلفية المعرفية؛ لمتابعة تقدم المتعلمين، والتنبؤ بأدائهم المستقبلي، واحتمالية نجاح المتعلم أو فشله.

٢. محرك التكيف: تتم معالجة المعلومات، وتقارير الأداء للمتعلمين من نموذج التنبؤ لعرض المحتوى التعليمي الملائم لمستوى كلِّ متعلم على حدة.

٣. محرك التدخل: يتدخل المحرك، ويُقدِّم المساعدة والدعم في الوقت المناسب للمتعلمين المعرَّضين للفشل في المهام والأنشطة التعليمية.

٤. لوحة المعلومات: يتم الاستفادة من تقارير الأداء الناتجة من نموذج التنبؤ؛ بهدف تقديم تغذية راجعة فورية عن حالةِ المتعلم؛ بهدف اطِّلاع الإدارة والمعلمين والمتعلمين على أدائهم بأنفسهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **أنظمة التوصية**

▪ تعريفها: ظهرت أنظمة التوصية استجابةً للحمل الزائد لكميَّة المعلومات المتزايدة عبر الإنترنت، والتي أصبحت مشكلة للمستخدمين فيما يتعلَّق بالوقت الذي يقضونه في بحثهم وكمية المعلومات التي يتم استرجاعها. وفي مجال أنظمة التوصية في التعليم، تعمل أهمية الموارد التعليمية الموصَّى بها على تحسين عملية تعلم المتعلمين، ومن ثَمَّ ضمان حصول المتعلمين على المعلومات المفيدة ذات الصلة بشكل مناسب وموثوق (Urdaneta-Ponte et al.,٢٠٢١)؛ فتترك أنظمة التوصية في مجال التعلم الإلكتروني أثرًا مهمًا في مساعدة المتعلمين على العثور على مواد تعليمية مفيدة وذات صلة تلبي احتياجاتهم التعليمية.

مما سبق، سنتعرَّف على مفهوم أنظمة التوصية: وهي أنظمة تنتج توصيات فردية لها تأثير في توجيه المستخدم توجيهًا مخصصًا لعناصر مفيدة أو مثيرة للاهتمام في مساحةٍ كبيرة من الخيارات الممكنة (Manouselis et al.,2012).

كما عرفها ريشي وآخرون (Ricci et al,.2015) أنها أدوات وتقنيات تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي، لاقتراح المحتوى أو العناصر التي من المرجح أنها تهم مستخدم معيَّن.

▪ **تصنيف أنظمة التوصية في بيئات التعلم الإلكترونية**

تصنف أنظمة التوصية في البيئات الإلكترونية التكيفيَّة أساسًا إلى أربع فئات، وهي في الآتي:

أولاً: أنظمة التوصية القائمة على المحتوى:

تعمل أنظمة التوصية المستندة إلى المحتوى على تعريف المستخدمين بسلوكياتهم السابقة والتوصية بالعناصر التي تشبه ملفات تعريف المستخدمين. فهي مناسبة للتوصية بالعناصر التي تحتوي على معلومات ومحتويات وفيرة، مثل المستندات أو صفحات الويب، وتتم خلال المراحل التالية:

١- يُنشَأ ملف تعريف العنصر وفقًا لمحتويات العناصر، والتي يمكن أن تكون موادًا تعليمية، وكائنات تعليمية، ودورات تعليمية، وأنشطة تعليمية.

٢- يُنشَأ ملف تعريف المتعلم مع سجله التاريخي وعادةً ما يكون مزيجًا من ملفات تعريف العناصر التي استهلكها في الماضي، بالإضافة إلى ذلك، تُضاف بعض البيانات الوصفيَّة للمتعلمين، مثل الخلفية التعليمية للمتعلم والمهارات المستهدفة ومتطلباتهم إلى الملف الشخصي.

٣- تُنشَأ التوصية عن طريق حساب التشابه والمطابقة بين ملفات تعريف المتعلم والعنصر Adomavicius & Tuzhilin , 2005؛ Wang et al.,2018 ؛ (Lops et al.,2019).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: أنظمة التوصية القائمة على التصفية التعاونيَّة:

تتمثَّل الآلية الأساسيَّة لأنظمة التوصية المستندة إلى التصفية التعاونية في العثور على مستخدمين متشابهين يفضِّلون العناصر المماثلة ويصدرون توصيات بالتعاون مع المستخدمين. ويعتمد التطوير الأولي لأنظمة التوصية المستندة إلى التصفية التعاونية على الذاكرة، إذ يُعثَر على أوجه التشابه بين المستخدمين والعناصر تجريبيًّا، ومع تطور التعلم الآلي والذكاء الاصطناعي طُوِّرت أساليب التصفية التعاونية المستندة إلى النموذج للتنبؤ بالتصنيف وتصنيف العناصر Bobadilla et al.,2013؛ Segal et al.,2014 ؛ Bobadilla et al.,2009).

ثالثاً: أنظمة التوصية القائمة على المعرفة:

تعتمد تقنيات أنظمة التوصية القائمة على المعرفة على السيناريوهات عندما تكون تقييمات المستخدم غير كافية وتحتوي محتويات العناصر على معرفة معقدة بالمجال. وتستخدم معرفة المستخدمين المحددة لعناصر العمل وقواعده لتوصيف اهتمامات المستخدم وتقديم التوصيات؛ إذ يُطبَّق في بعض السيناريوهات المعقدة التي لا تُصنَّف فيها العناصر أو لا تُشترَى بشكل متكرر، فهي مناسبة جدًا للتطبيق في أنظمة التوصية بالتعلم الإلكتروني؛ بسبب العلاقة التربوية المعقدة بين العناصر في التعلم الإلكتروني. وتتميز في أنها لا تحتوي على تباين البيانات، ولكنها تعتمد كثيرًا على هياكل المعرفة المحددة مسبقًا (Lu et al,.2020؛Tarus et al.,2018).

رابعاً: أنظمة التوصية الهجينة:

يُطبَّق مزيجٌ من الأساليب الثلاثة المذكورة أعلاه على نطاق واسع في العديد من أنظمة التوصية الهجينة في العالم الحقيقي، إذ تعتمد إحدى التقنيات على مزايا الأساليب الأخرى؛ لتقديم أداء أفضل والتغلب على نقاط ضعف كل أسلوب و عيوبه >(Burke, 2002؛ Sabeima et al., 2022) ؛Çano & Morisio,2017

مكونات أنظمة التوصية في بيئات التعلم الإلكترونية

تتكوَّن أنظمة التوصية في بيئات التعلم من ثلاث مكونات رئيسة وفقًا لزانغ وآخرين (Zhang et al., ٢٠٢١)، وهي في التالي:

١-واجهة المستخدم: وهي مسؤولة عن إنشاء صفحات الويب المطلوبة ومعالجة منطق واجهة المستخدم والأحداث للمتعلمين.

٢-خادم قاعدة البيانات: تخزن قاعدة البيانات جميع بيانات النظام، والتي تشمل أساسًا قاعدة بيانات المتعلم وقاعدة بيانات العناصر. فتحتوي قاعدة بيانات التعلم على المعلومات والسلوكيات الخاصة بكلِّ مستخدم، والتي ستُستَخدَم لإجراءِ ملفِ تعريفِ التعلم، وتحتوي قاعدة بيانات العناصر على المعلومات عن كلِّ مادة / كائن / نشاط تعليمي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣-محرك التوصية: هو الجزء الأساس من نظام التوصية. يُنفِّذ طريقة التوصية المقترحة ويصدر توصيات للمتعلمين. أولاً، يجب معالجة البيانات من مصادر مختلفة عن طريق استخراج البيانات وتحويلها وتحميلها بعد معالجة البيانات، فيُدرِّب المحرك طرق التوصية. ويحتوي مكون محرك التوصيات على وحدة تعريف المتعلم ووحدة تحديد سمات العناصر وتنفيذ طرق التوصية، فعادةً ما يتم إنشاء نتائج التوصيات كقائمة مرتبة من العناصر وتُقدَّم للمستخدمين لمساعدتهم على اتخاذ القرارات.

- **الأنظمة الخبيرة**

تعريفها: للنظم الخبيرة عدَّة مسميات في الأدبيات والدراسات، إذ يُطلق عليها بعض الباحثين بالنظم المبنيَّة على المعرفة، بينما يُطلق عليها مستشارو الخبرة بالنظم المبنيَّة على المعرفة الذكية؛ إذ تتَّسم بالذكاء واعتمادها على الخبرة البشرية، وقواعد الاستدلال المنطقي؛ للوصول إلى النتائج (عبد الحميد وآخرون،٢٠٢٣). مما سبق، سنتعرف على مفهوم الأنظمة الخبيرة: فقد عرَّفها ياسين (٢٠١٨) أنها برامج حاسوبية مصمَّمة لنمذجة معرفة الخبير الإنساني وقدرته في حلِّ المشكلات المعقدة.

كما عرَّفها عبد الحميد وآخرون (٢٠٢٣) بأنها أنظمة ذكية تحتوي على قاعدة بيانات تتضمَّن كمية ضخمة من المعلومات حول موضوع معيَّن، يستطيع المتعلم استخدامها من خلال محرك البحث الموجود في البيئة، إذ تقدِّم المزيد من التفاصيل، والمعلومات حول أي موضوع يحتاج إليه المتعلم.

- **خصائص الأنظمة الخبيرة:**

أشارت دراسةُ (إسماعيل،٢٠١٧؛ الشيخ،٢٠١٨؛ عبد الحميد وآخرين، ٢٠٢٣) إلى عدَّة خصائص للأنظمة الخبيرة، تتمثَّل في:

- ✓ القدرة على الشرح وتقديم الأسباب، وتوضيح طريقة حلِّ المشكلات المعقدة بكفاءة عالية.
- ✓ تتسم بالمرونة وإمكانية التعديل والحذف والإضافة، والقدرة على حلِّ أي معضلة في مجال معيَّن.
- ✓ قدرتها على الاستنتاج، والتوصُّل إلى الحلول، وتقديم التَّوصيات من خلال تحليل المعلومات المتاحة وتفسيرها.
- ✓ تحاكي العقل البشري، وهذا ما يميِّز الأنظمة الخبيرة عن البرامج التي تقوم فكرة تصميمها على النمذجة الرياضية.
- ✓ محدَّدة المجال، حيث إنَّها مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالمجال المحدَّد الذي تعمل فيه.

- **أنظمة التدريس الذكية**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

▪ **تعريفها :**هي بيئات تعلم حاسوبيَّة مصمَّمة لمساعدة الطلاب على إتقان المعرفة والمهارات الصعبة من خلال تنفيذ خوارزميات ذكيَّة قويَّة تتكيَّف مع المتعلم على مستوى دقيق، والتي تنشِئ مبادئ معقدة للتعلم(Graesser et al.,2018) .

وعرَّفها أنور وآخرون (Anwar et al.,2022) بأنَّها تطبيقات برمجيَّة توفِّر تعليمات أو ملاحظات مباشرة ومخصَّصة وقابلة للتكيف للمتعلمين، لأداءِ أيِّ مهمة دون تدخلٍ بشري. تُطبق هذه الأنظمة نظريَّة "التعلم بالممارسة"، وتُستَخدَم أنظمة التدريس الذكيَّة في مجموعةٍ واسعة من المجالات من التعليم التقليدي إلى التعلم والتدريب عن بُعد، إضافةً إلى أنها تستجيب لاستجابات الطلاب واستفساراتهم المفتوحة.

▪ **البنية الرئيسة لأنظمة التدريس الذكية:**

تحتوي أنظمة التدريس الذكية على أربع وحدات مختلفة، وهي:

١- وحدة المجال: تحتوي على المعرفة والمعلومات المتعلِّقة بالموضوع أو المجال المحدَّد، وتستخدم أنظمة التدريس الذكية معلومات المجال لتوفير محتوى قابل للتكيف واختيار مواد الاختبار والإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المتعلمون، إذ وُجِّد تمثيل المعلومات المتنوعة لمجالٍ مماثل من التعلم لدعم إجراءات التوجيه.

٢- وحدة المتعلم: يمثِّل نموذج المتعلم بيانات تعلم المتعلم وقدراته والمعلومات التي تتكوَّن من اكتساب المعرفة بالاختيارات، وتقوم وحدة المتعلم بتحديث نفسها بناءً على المعرفة التي جُمِعت عن المتعلمين، وهي قابلة للتطبيق أيضًا في تكييف أسلوب التدريس.

٣- الوحدة التربوية (أو وحدة التدريس والتعلم): وهي الوحدة التي تعطي المعلومات المتوقعة لتحقيق أهداف التوجيه وتحتوي على استراتيجيات التدريس المستخدمة في أثناء تدريس مادة أو دورة تعليمية، وتوفر المعرفة والاستراتيجيات التي تساعد في تحقيق أهداف التدريس.

٤- وحدة واجهة المستخدم، يُطلَق عليها أحيانًا (وحدة الاتصال): وحدة واجهة المستخدم هي الوحدة المسؤولة عن التواصل مع المتعلمين، تسمح بإجراء حوار فعَّال بين نظام التدريس الذكي والمستخدم (Almasri et al.,2019؛ Haq et al.,2021؛ Graesser et al.,2005).

o روبوتات الدردشة

عرَّفها الفار وشاهين (٢٠١٩) بأنها برنامج حاسوبي يعتمد على التواصل مع المتعلم آليًّا، من خلال سيناريوهات محددة، يقوم على منصات الرسائل الفورية للقيام بعملها، مثل: التليجرام والفيسبوك وغيرها الكثير.

وعرَّفها النجار وحبيب (٢٠٢١): أنها واجهة تفاعلية حوارية يمكن استخدامها لمساعدة المتعلمين على إنجاز مهام معيَّنة من خلال بيئة تعلم تفاعلية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **خصائص روبوتات الدردشة:**

حدَّد (الفار وشاهين، ٢٠١٩؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠٢٣) عددًا من الخصائص التي تتَّسم بها روبوتات الدردشة، وهي في الآتي:

١. مساعدة المتعلم للعودة إلى مسار التعلم المناسب في حال أخفق المسار التعليمي أو خالفه.
٢. التغذية الراجعة الآليَّة، وذلك بهدف التحسين المستمر لعملية التعلم.
٣. محافظتها على سرية البيانات التي تُجمَع عن طريق روبوتات الدردشة.
٤. إمكانية الوصول لأكبر عددٍ من المستخدمين.
٥. اتصال جميع رسائل المحادثات بقاعدة البيانات.

- **المبادئ النظرية لبيئات التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

أبرز النظريات التي اعتمدتها الدِّراسة الحالية في تصميم بيئة التعلم التكيفيَّة القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي هي:

١- النظرية البنائيَّة (Constructivist theory:) ترتكز أنظمة التعلم التكيفية أساسًا على مبادئ النظرية البنائية باتِّباع مسارات تعلم مختلفة لبناء التعلم الفردي وفقًا لخصائص وخلفية كل متعلم، إضافةً إلى أن المتعلم يؤدي دورًا نشطًا في بناءِ معرفته الخاصة من خلال الخبرات السابقة في سياقٍ محدَّد؛ لأنَّ الهدف من بيئات التعلم التكيفي هو تسهيل تعلم كل فرد من خلال توفير تفاعلات تكيفيَّة Kara & Sevim, (2013).

٢- نظرية الحمل المعرفي (Cognitive load theory): تؤكِّد أنَّ تعرُّضَ المتعلم لمحتوى تعليمي وأنشطةٍ لا تتوافق مع أسلوب تعلمه تولد حملًا إدراكيًّا عليه يستنزف جهدًا كبيرًا منه في محاولة تحويلها بطريقة تلائم أسلوب تعلمه، مما يُسهِم إسهامًا إضافيًّا في زيادة العبء المعرفي المتراكم، ويساعد اتِّباع مبادئ نظرية الحمل المعرفي على خفض هذا العبء، وتقديم محتوى تعليمي متناسب مع خصائص وأسلوب تعلم كل متعلم (Bounajim et al., 2021).

٣- نظرية التكافؤ (equivalency theory) التي تشير إلى أن البيئة التعليمية يجب أن توفِّر استراتيجيات تعليمية مختلفة، ومصادر تعلم متنوعة، وأنشطة موصوفة خصيصًا لكلِّ متعلم، وخبرات تعليمية مختلفة، إذ يجب أن يُبنى التعليم على مفهوم تكافؤ خبرات التعلم(Simonson et al.,2019) .

٤- نظرية النشاط: التي تعتمد على التعلم المتوافق مع المتعلم بواسطة أنظمة التعلم الإلكترونية وبيئاته، وتُعَد دراسةُ بينا آيلا وآخرين (Peña-Ayala et al.,2014) من الدِّراسات التي أكَّدت أن نظرية النشاط من النظريات التي ترتكز عليها أنظمة التعلم التكيفيَّة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥- النظرية الاتصاليَّة (connectivism theory): تركِّز على أن التعلم هو ربطُ مجموعة المعلومات المتخصصة، والروابط التي تمكِّننا من توسيع نطاق معرفتنا، وهي أكثر أهميَّة من حالتنا الحالية للمعرفة. وتستند النظرية الاتِّصالية على تكامل مبادئ تشير إلى الشبكات، والتي يمكن تعريفها على أنها نظامُ اتِّصالات بين العقد، التي تقوم على مبدأ توصيل العقد فيما بينها لإنشاء وحدة متكاملة قد تكون العقدة هي أي شيء يمكن توصيله إلى عقدة أخرى، مثل مؤسسة أو قاعدة بيانات، صور ومشاعر وما إلى ذلك (Voskoglou,2022).

٦- نظرية التصميم المرتكز على المستخدم (User-Cantered Design): تعتمد هذه النظرية على مجموعة من العمليات التي تركِّز على وضع المستخدمين في مركز تصميم المنتج وتطويره، إذ يُطوَّر المنتج الرقمي مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات المستخدم وأهدافه وملاحظاته (Chammas et al.,2015) .وتُعَد من النظريات التي ارتكزت عليها الدِّراسات في تصميم بيئات التعلم التكيفية الذكية، كدراسة فيسين وآخرين (Vesin et al.,2018).

وبالاطلاع على دراسة جوزيف وأبراهام (Joseph & Abraham,2019) التي اهتمت بتطوير نظام تعلم إلكتروني تكيفي (AeLS) وفقًا لأسلوب التعلم لفيلدر سلفرمان وقائم على تحليل بيانات سجلات المتعلمين في نظام إدارة التعلم Moodle من خلال استخدام ميزة نشاط الدرس لتوفير مسار تعليمي تكيفي للمتعلمين البطيئين من طلاب كلية علوم الكمبيوتر في الهند لتعليمهم موضوع الرسومات الحاسوبية بناءً على بُعد الفهم لمقياس فيلدرسلفرمان؛ إذ اتَّبعت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثَّلت أداة الدراسة في اختبارٍ معرفي بنوعيه؛ قبلي وبعدي، لموضوعات رسومات الحاسوب، وأظهرت النتائج أن القيمة المتوسطة للأداء التعليمي للمجموعة التجريبية أكبر بكثيرٍ من المجموعة الضابطة، لذلك يُعَد النظام الإلكتروني التكيفي المستخدم أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، إضافةً إلى كونه وسيلةً أكثر كفاءة في تحسين أداء المتعلمين البطيئين.

وجاءت دراسة الصعيدي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تصميم بيئة تعلم تكيفية ذكية قائمة على مصادر التعلم مفتوحة المصدر لتنمية مهارات إنتاج برمجيات الواقع المعزز لطلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لمجموعة واحدة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة لمهارات إنتاج برمجيات الواقع المعزز، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فرقٍ دال إحصائيًّا لصالح التطبيق البعدي في الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة، مما دلَّ على فاعلية بيئة التعلم التكيفيَّة الذكية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

القائمة على مصادر التعلم مفتوحة المصدر المستخدمة، ومناسبتها لخصائص المتعلمين، واحتياجاتهم، ومراعاة ميولهم، وقدراتهم.

كما قدَّمت دراسة أرسوفيك وستفانوفيك (Arsovic & Stefanovic,2020) نموذجًا لنظامِ تعلمٍ إلكترونيٍّ تكيفي ذكي قائم على أسلوب التعلم والمعرفة السابقة من خلال نظام إدارة التعلم Moodle، إذ جُرِّب وطُبِّق من خلال "دراسة حالة" في التعليم العالي في صربيا لعينةٍ من طلاب السنة الأولى (مجموعة قسم معلمي ما قبل المدرسة) وطلاب السنة الثانية (مجموعة قسم المعلمين) في مقرر تكنولوجيا المعلومات، وتمثَّلت أدوات الدراسة في اختبارٍ معرفي بنوعيه؛ قبلي وبعدي، ومقياس فيلدر سلفرمان لأساليب التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين حضروا المقرر من خلال نظام التعلم التكيفي المقترح حققوا متوسط درجات أعلى وأمضوا وقتًا أقل في تصفح المقرر من طلاب المجموعة الضابطة الذين حضروا المقرر من خلال النظام الإلكتروني التقليدي، وأظهر نظام التعلم التكيفي أثرًا إيجابيًّا على إنجازات ونتائج مخرجات عملية التعلم وتحسينها لدى الطلاب.

المحور الثَّاني: أسلوب التعلم في بيئات التعلم التكيفيَّة.

- **مفهوم أسلوب التعلم.**

عرَّفته عوض والتمامي (٢٠٢١، ١٠) "الأسلوب الذي يفضله المُتَعَلِّم في استقباله للمعلومات الجديدة ويساعده على الاحتفاظ بها لأطول فترة ممكنة".

كما عرَّفه العصيمي (٢٠٢٢) أنها وصف لإستراتيجيات البحث التكيفية؛ لمعالجة المعلومات التي تتضمَّن خطوات متعددة كالنقد، والتنظيم، والتحليل والمقارنة، والربط، مما يساعد المتعلم على تطوير تجربته التعليمية، بما يتماشى مع خصائصه الفسيولوجية والوجدانية والبيئية.

- **تصنيفات أساليب التعلم.**

يوجد العديد من النماذج المرتبطة بتحديد أساليب التعلم المختلفة للمتعلمين؛ يرجع تعددها وتنوعها إلى اختلاف وجهات نظر مَن وضعوا هذه النماذج، واختلاف النظريات التي فسَّرت هذه الأساليب، وقد يكون الاختلاف فيما بينها في أساليب الملاحظة والتقييم، فبعضُ النماذج تكون متعددة الأبعاد لتتضمَّن الخصائص النفسية والمعرفية والوجدانية، وبعضها الآخر قد تقتصر على بعدٍ واحدٍ قد يختص بالجانب الشخصي أو النفسي أو المعرفي (عبد الحميد وآخرون، ٢٠٢٣).

وقد اقترح كوفيلد وآخرون (Coffeld et al,.2004) تصنيفًا أطلقوا عليه عائلات أساليب التعلم "Families of learning style" لأكثر من سبعينَ نموذجًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لأساليب التعلم جُمِعَت في خمسِ فئات وفقًا لأوجه التشابه بين هذه النماذج، وهي في الآتي:

١- أساليب وتفضيلات التعلم القائمة على البنية الجسدية: فمن المفترض أن تكون ثابتة ومن الصعب تغييرها، هذه الأساليب هي في الغالب تكون سمات شخصيَّة فطريَّة تمثِّل هيمنة الإدراك الحسي لمعالجة المعلومات عبر القنوات الحسية، بما في ذلك الأساليب الحسيَّة الأربعة البصر والسمع والحركة واللمس، مثل نموذج دان ودان (Dunn and Dunn)، بافيو(Paivio)، تورانس (Torrance)، جريجورك (Gregorc).

٢- أساليب التعلم القائمة على البنية المعرفية، التي يفترض أن تكون من العادات العامَّة التي تعكس خصائص النظام المعرفي وتركِّز على سيطرة العمليات المعرفيَّة في إدراك المعلومات، مثل نموذج بروفرمان (Broverman) ، كوبر (Cooper) ،هانت (Hunt)، هولزمان وكلاين هدسون (Holzman and Klein Hudson) .

٣- أساليب التعلم القائمة على أنواع الشخصية، التي من الممكن أن تتغيَّر بمرور الزمن وهي تتضمَّن الخصائص والسمات الشخصية التي تشكِّل جميع جوانب التفاعلات الفردية مع البيئة، مثل نموذج مايرز بريجز (Myers-Briggs)، جاكسون (Jackson))، ميلر (Miller).

٤- أساليب التعلم القائمة على تفضيلات التعلم المرنة، إذ تُعرَض كونها تفضيلات حاسمة بدلاً من خصائص ثابتة. وتصنِّف عائلة أساليب التعلم المتعلمين هنا وفقًا لمقياس يعكس طريقتهم في تلقي المعلومات ومعالجتها، مثل نموذج كولب (Kolb)، مكارثي (McCarthy) ، هوني وممفورد(Honey and Mumford) ، فيلدر سلفرمان (Felder and Silverman).

٥- القائمة على مناهج التعلم واستراتيجياته، الانتقال من أساليب التعلم إلى مناهج التعلم واستراتيجياته، التي تصف تفضيل المتعلمين في معالجة مهام التعلم عامةً وفقًا لتصوراتهم للمهمة والاستراتيجيات المعرفية التي تبنَّاها المتعلمون، مثل نموذج فيرمونت (Vermunt)، إنتوستل (Entwistle)، جارشا وريشمان Grasha-) (Riechmann) ، بيجز (Biggs).

- **نماذج أساليب التعلم في البيئات التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

أولاً: نموذج هوني وممفورد (Honey & Mumford,1992)

اقترح هوني ومومفورد أربعة أساليب للتعلم يتفاعل فيها المتعلم إيجابيًّا في بيئات التعلم لمحفزات وموارد مختلفة، وهي:

١- الأسلوب النشط (Activity): ويتَّسم المتعلم في هذا الأسلوب القيام بالتجارب والمشاركة في الأنشطة وخصوصاً الجماعية، إذ يتعلَّم بشكل أفضل من خلال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الانخراط مع الآخرين، فهو اجتماعي ويجد المتعة في قيادة المناقشات، ومتحمس لممارسة الخبرات الجديدة.

٢- الأسلوب المتأمل (Reflector): يتميَّز المتعلم المتأمل بأنه متريثٌ وحذر، يراجع ويفكِّر في الخبرات، وجمع المعلومات، وتحليلها منهجيًّا، ومحددًا. إذ يفضِّل أخذَ وقتٍ كافٍ ليصل إلى الاستنتاجات المناسبة واتخاذ القرارات الحاسمة.

٣- الأسلوب المنظّر (Theorist): يفكِّر المتعلم في هذا الأسلوب بمنطقيَّة وموضوعيَّة وعقلانيَّة، لدية القدرة على ربط المفاهيم والحقائق من خلال تقديم الحجج القائمة على النظريات والنماذج، يفضِّل طرح الأسئلة للوصول إلى الاستنتاجات المنطقيَّة، ويعتمد على معلوماته السَّابقة في تفسير المعلومات الجديدة.

٤- الأسلوب النفعي (Pragmatist): يحرص المتعلم النفعي على تجربة الأفكار الجديدة بطريقة مفيدة، فيتصرَّف بسرعة وثقة لتحقيق أهدافه، ويهتم بوضع الأفكار والنظريات في سياق التدريب العملي (Baharudin et al,.2017؛ العليان،٢٠٢٠).

ثانياً: نموذج فارك ((VARK,2006

وهو نموذجٌ اقترحه نيل فليمنج وكولين ميلز في عام (٢٠٠٦) لتحديد التفضيلات الحسيَّة للمتعلمين عند معالجة المعلومات، فيصنِّف النموذج أساليب تعلم المتعلمين إلى أربعة أساليب مختلفة، وهي في التالي:

١- أسلوب التعلم المرئي (Visual): يتضمَّن هذا الأسلوب إدراك المعلومات وتمثيلها في صورة خرائط، أو مخططات، أو رسوم بيانية، أو مقاطع فيديو لمعالجتها معالجةً كاملة.

٢- أسلوب التعلم السمعي (Auditory): يفضِّل المتعلمون في هذا الأسلوب أن تكون المعلومات مسموعة أو منطوقة، ويتعلَّمون بشكل أفضل من خلال المحاضرات والمناقشات الجماعية والراديو والبريد الإلكتروني واستخدام الهواتف المحمولة والتحدث عن الأشياء.

٣- أسلوب التعلم قراءة / كتابة (Write /Read): يؤكِّد هذا الأسلوب المدخلات والمخرجات المستندة إلى نصوص القراءة والكتابة بجميع أشكالها، مثل الكتيبات، والتقارير، والمقالات، والمهام. فغالبًا يفضِّل المتعلمون العمل على برامج العروض التقديميَّة، مثل البوربوينت وتصفح الإنترنت والقوائم واليوميات وقواميس الكلمات.

٤- أسلوب التعلم الحركي :(kinaesthetic) يتضمَّن الأسلوب الحركي التفضيل الإدراكي المرتبط باستخدام الخبرة والممارسة (المحاكاة أو الحقيقية). والمتعلمون الذين يفضِّلون هذا الأسلوب مرتبطون بالواقع إما من خلال تجارب شخصيَّة ملموسة، أو أمثلة، أو ممارسة أو محاكاة، مثل عروض توضيحيَّة أو مقاطع فيديو لأشياء حقيقية.(Espinoza-Poves et al.,2019 ؛ Fleming & Mills,1992)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثالثاً: نموذج فلدر وسيلفرمان (Felder & Silverman, 1988)

صاغ ريتشارد فيلدر وليندا سلفرمان في عام (١٩٨٨م) نموذجًا لأسلوب التعلم؛ إذ صُمم لفهم أهم الاختلافات في أساليب التعلم بين طلاب الهندسة؛ لتوفير فرصة جيدة للمعلمين في كلية الهندسة في تصميم منهج تعليمي وصياغته، ملبيًا احتياجات التعلم لدى جميع الطلاب. وطُوِّرت أول نسخة لنموذج فلدر وسيلفرمان عام (١٩٩١م) بواسطة ريتشارد فلدر وباربرا سولومان في جامعة ولاية كارولينا الشمالية، وفي عام (١٩٩٤م) طُوِّر النموذج من خلال تجميع المئات من الاستجابات وإخضاعها لعملية التحليل العاملي وتعديل عدد من العناصر واستبدالها بعناصر جديدة، لتتضمن النسخة الأخيرة للنموذج أربعة أساليب ثنائية القطب، وهي في التالي:

١. الأسلوب النشط - التأملي (Active - Reflective Style) : إذ يتعلَّم أصحاب الأسلوب النشط من خلال التجريب واستخدام التطبيقات العمليَّة، والعمل في مجموعات ويفضِّلون مناقشة المعلومات وتعليمها للآخرين، في مقابل المتعلم التأملي الذي يهتم بأخذِ وقتٍ كافٍ في التفكير في فحص المعلومات وتدقيقها والتأمل فيها بهدوء مفضِّلًا العمل الفردي.

٢. الأسلوب الحسّي - الحدسي (Sensing - Intuitive Style): التعلم خلال التفكير المحسوس مع التوجه نحو تعلم الحقائق والمفاهيم والمواد التعليمية الملموسة، ويفضِّل المتعلمون حلَّ المشكلات باستخدام الأساليب القياسية، ويميلون أيضًا إلى التحلي بالصبر مع التفاصيل. علاوةً على ذلك، يعتبرون أكثر واقعية وعقلانية، ويميلون إلى أن يكونوا أكثر عمليّة، ويرغبون في ربط المواد التعليمية بالعالم الحقيقي. بالمقابل، يهتم المتعلمون أصحاب التفكير الحدسي أو التجريدي بالتَّوجه نحو فهم النظريات وما وراء المعنى، وهم أكثر قدرة على اكتشاف الاحتمالات والعلاقات، ويميلون إلى أن يكونوا أكثر إبداعًا وتجديدًا من المتعلمين الحسِّيين.

٣. الأسلوب البصري - اللفظي(Visual-Verbal Style): يتعلَّم تعلُّمًا أفضل من خلال الأشكال البصرية للمادة من صورٍ ورسوم بيانية وعروض توضيحية وأفلام، مقابل المتعلم اللفظي الذي يميل أكثر للنصوص المكتوبة والتفسيرات اللفظية الشفهية والمكتوبة، ويحصلون على أقصى استفادة من تعلمهم خلال الكلمات والنصوص، ويكون التعلم أفضل وأكثر كفاءة فيما لو عُرض المحتوى بالصورتين اللفظيَّة والبصريَّة.

٤. الأسلوب التسلسلي – الكلي (Sequential – Global): يتعلَّم المتعلمون بخطوات تدريجيَّة صغيرة، ومن ثَمَّ لديهم تقدم تعليمي خطي، إذ يميلون إلى اتِّباع مسارات منطقية متدرجة في إيجاد الحلول، والتعلم من خلال خطوات دقيقة تتابعية ويهتمون بالتفاصيل مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف، فالتعلم وفقاً لهذا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأسلوب يكون بخطوات كبيرة، واستيعاب المواد التعليمية بشكل شبه عشوائي دون رؤية الروابط، لكن بعد أن يتعلَّموا ما يكفي من المواد، يحصلون فجأة على الصورة الكاملة. ثم يصبحون قادرين على حلِّ المشكلات المعقدة، وإيجاد الروابط بين المجالات المختلفة، وتجميع الأشياء معًا بطرائق جديدة، وهم أكثر اهتمامًا بالنظرات العامة والمعرفة الواسعة (Felder & Spurlin,2005؛ Graf et al.,2007 ؛ Felder, 2002).

- **آليات تحديد أسلوب التعلم في البيئات التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

ذكر كلٌّ من (Karagiannis & Satratzemi,2020؛ Sweta & Lal ,2017؛ Anantharaman et al,.2018)أن آليات تصنيف المتعلمين وفقًا لأسلوب التعلم في بيئات التعلم التكيفية القائمة على الذكاء الاصطناعي عند تصميمها تتم وفق طريقتين للاختيار من بينها، وهي في الآتي:

١- التقييم الأولي، غالباً تسمى بالنمذجة الصريحة أو التعاونية (Explicit or Collaborative Modelling Static) ، والتي تتكوَّن عادةً من استبيانات أو مقاييس يجيب عنها المتعلمون في النظام التكيفي.

٢- النمذجة الضمنية أو التلقائية Implicit or automatic modelling (Dynamic) يقوم بها النظام التكيفي آليًّا، دون أن تُطلب أي إجابات أو معلومات من المتعلم، بحيث تُجمَع المعلومات بواسطة تحليلات التعلم في أثناء عملية التعلم، وذلك بمراقبة وتتبع أداء المتعلمين وتفاعلهم مع المحتوى في بيئة التعلم، ثم تكيف المحتوى من خلال نمذجة الأداء والحصول على نماذج أكثر دقة.

من هذا المنطلق، وبناءً على توصيات العديد من الدراسات والأبحاث، كدراسة (Kurilovas,2019) و(Aeiad & Meziane,2019)، فقد اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة النمذجة الضمنية، إذ صُنِّف أسلوب تعلم المتعلمين آليًّا من خلال وحدة تعلم تصنيفية قائمة على تقنية تحليلات التعلم وأنظمة التوصية.

- **مصادر بيانات تحديد أسلوب التعلم في البيئات التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي.**

تُمثَّل وتُجمَع البيانات الشخصية الخاصة بالمتعلمين، وتفضيلاتهم وأساليب تعلمهم داخل نموذج المتعلم التي يستخدمها في عملية التكيف؛ لتلبية حاجات المتعلمين، وتُجرَى كما ذكرنا في المحور السابق إما بواسطة النمذجة الصريحة، بحيث تجمع المعلومات مرةً واحدة من خلال المقاييس والاستبيانات لتهيئة نموذج المتعلم، أو من خلال النمذجة الضمنية التي تُجمَع فيها البيانات باستمرار من مصادر مختلفة، ويُعَد نموذج المتعلم في هذه الطريقة مواكبًا لأحدث البيانات المتاحة. واعتماد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النمذجة الصريحة يعني عدم وجود مصدر بيانات يتجاوز البيانات الأولية المستخدمة لإنشاء نموذج المتعلم، أما في النمذجة الضمنية فقد حُدِّدت ثلاثة أنواع مختلفة لمصادر البيانات وهي: سلوك المتعلم داخل النظام، والتقييمات التي تُجرَى داخل النظام، وأخيرًا، استخراج البيانات من منصات الطرف الثالث، مثل وسائل التواصل الاجتماعي (Katsaris, & Vidakis, 2021).

لذا، اعتمدت الدِّراسة الحالية على مصدر تتبع سلوك المتعلم والتقييمات التي يجريها داخل البيئة التكيفية باستخدام تحليلات التعلم وأنظمة التوصية.

وبالاطلاع على دراسةُ علي وآخرين (Ali et al,.2019) التي استهدفت تحديد أسلوب تعلم المتعلمين في المرحلة الثانوية خلال نظام تعلم تكيفي ذكي وتقديم استراتيجية التعلم الموصَّى بها التي تناسب كل متعلم على حدة، بهدف تحسين أدائهم والحصول على شهادة الرخصة الدولية لقيادة الكمبيوتر (ICDL) مع أقل عدد من الرسوب في الامتحان، استخدمت الدراسة طريقة التقييم الأولي أو النمذجة الصريحة من خلال استبيان أسلوب التعلم لسيلفر فلدرمان (Felder-Silverman) ، وأظهرت نتائج الدراسة نجاح النظام التكيفي الذكي المقترح في تمكين ٣٦% من المتعلمين في المجموعة التجريبية والحصول على الشهادة دون رسوب، بينما ٣% فقط من المتعلمين في المجموعة الضابطة حصلوا على الشهادة، وأثبتت النتائج تميز نظام التعلم الإلكتروني التكيفي الذكي المقترح بالقدرة على ضبط استراتيجية التعلم بناءً على أسلوب التعلم الشخصي، والحصول على شهادة ICDL بأداء عالٍ في الاختبار الحقيقي باستخدام تطبيق استخراج البيانات لبرنامج WEKA.

وأجرى يونس و المحمادي (٢٠٢١) دراسةً اهتمت بتصميم بيئة تعلم إلكترونية ذكية وقياس فاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة النمذجة الصريحة من خلال اختبار أسلوب التعلم VARK، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لثلاث مجموعات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

المحور الثالث: جدارات البحث العلمي.

- **مفهوم جدارات البحث العلمي.**

تُعرف الجدارات على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي يمتلكها الشخص للقيام بمهمة أو عمل أو نشاط معيَّن بشكل صحيح ومتقن (Butler, 1978).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وعرفتها الشهري (٢٠٢١) "مجموعة من السمات والمعارف والمهارات والمؤهلات الشخصية والعملية التي يمتلكها الفرد في المؤسسة التعليمية والتي تتحد معاً لتشكيل سلوك معيَّن مطلوب لأداء مجموعة من المهام بكفاءة عالية، ومن ثمّ تُمكن الفرد من تحقيق أداء وظيفي فعال". (ص٢٣٥)

ويعرَّف البحث العلمي أنه عملية تقصي للظواهر الطبيعية باستخدام الطريقة العلمية بغرض اكتشاف حقائق جديدة وتطوير النظرية العلمية (Silva,2022).

كما عرَّفه كوكران سميث (Cochran-Smith,2002)أنه تطبيق إجراءات صارمة ومنهجية وموضوعية للحصول على معرفة موثوقة وصحيحة من خلال استخدام أساليب منهجية كالملاحظة أو التجريب.

- **مصادر جدارات البحث العلمي.**

لجدارات البحث العلمي عددٌ من المصادر المتنوعة، كما ذكرتها مرسي وآخرون (٢٠٠١)، ويمكن استخدام أكثر من مصدر، وهي:

١. مصدر نظري، إذ تُعتَمد جدارات البحث العلمي من خلال نظرية تربوية وتكون الجدارات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية.

٢. رصد الأداء من خلال الملاحظة المنظمة والدقيقة لأداء مجموعة من الباحثين الذين يشهد لهم بالكفاءة في ميدان العمل، ورصد أدائهم والخروج بمجموعة من الجدارات.

٣. مجموعة من قوائم الجدارات الجاهزة التي تكون عادةً معدة مسبقاً من قبل مؤسسات وهيئات متخصصة في المجال نفسه.

٤. المختصّون والخبراء في المجال الذين يمتلكون الخبرات والمعارف اللازمة لتوجيه الباحثين نحو البحث العلمي، مثل اعتماد طلبة الدراسات العليا على أعضاء هيئة التدريس لتحديد أهم جدارات البحث العلمي لهم.

٥. التخمين والاستقراء، ويُعَد من المصادر المهمة في تحديد المهام والأدوار للفرد في ظلِّ التغيرات الجديدة والمستقبلية.

٦. طبيعة الميدان واحتياجاته، ويُقصد بها دراسة تطورات المجتمع والمتغيرات التي يمرُّ بها لمعرفة أبرز المتطلبات والجدارات اللازم توفرها لدى طلبة الدراسات العليا بما يناسب تلك المتغيرات والتطورات.

٧. تحليل البيانات من خلال تحليل المهام والمعارف والأدوار التي تُحدِّد الجدارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا.

- **تصنيف جدارات البحث العلمي.**

صُنِّفت جدارات البحث العلمي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في العديد من الدِّراسات، منها دراسة مخلص (٢٠١٧)، التي صنفتها إلى أربع جدارات، وهي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. جدارات شخصية، وهي القدرات والإمكانات الشخصية الواجب توافرها لدى الباحث والتي تمكنه من إعداد بحثه، وتساعده على إنجازه وتحقيق أهدافه، مثل المثابرة والصبر على العلم والمرونة الفكرية والتعلم الذاتي، الاتصال والتواصل مع الآخرين والعمل في الفريق.
٢. جدارات أخلاقية، وهي مجموعة المعارف والمهارات التي يمتلكها الباحث، والخاصة بالجوانب الأخلاقية التي توجِّه سلوكه في أثناء إجراء البحث العلمي وبعده، مثل الأمانة العلميَّة وتقبل النقد البنّاء.
٣. جدارات إجرائية، وهي قدرة الباحث في تنفيذ جميع خطوات البحث والوصول إلى حلول للمشكلات البحثية التي تواجهه، ومنها تحديد المشكلة البحثية وصياغتها، صياغة الفرضيات واختبار صحتها، اختيار الأدبيات ذات الصلة بمتغيرات المشكلة البحثية، تحديد المنهج الملائم لطبيعة البحث، تحديد عينة البحث وطريقة اختيارها، اختبار الأساليب الإحصائية المناسبة، الربط بين الجانب النظري والجانب العملي.
٤. جدارات علميَّة، وتعني قدرة الباحث على اختيار المشكلة البحثية ودراستها وتقويمها علميًّا، ومعرفة نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف فيها، مثل القدرة على تنظيم البحث منطقيًّا، وتوثيق المراجع العلمية توثيقًا صحيحًا، إضافةً إلى إظهار شخصية الباحث ورأيه، والاستفادة من نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في البحث.

- **أهمية تنمية جدارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا.**

أصبح تقدم المجتمعات والشعوب مرهونًا بتقدمها في الأبحاث العلمية وتطبيقاتها، وليس هناك أشد حاجة إلى اكتساب جدارات البحث العلمي كحاجة طلبة الدراسات العليا والباحثين أيًّا كانت مجالات تخصصهم، فالعصر الحالي الذي نعيشه هو نتاجُ بحثٍ علمي متقن، من أجل إعداد جيل من العلماء والنابغين لتحقيق التقدم المنشود، والوفاء باحتياجات التنمية ومتطلباتها في المجالات المختلفة (بلابل،٢٠١١). لذلك تتحدَّد أهمية تنمية جدارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الآتي (الأشقر وآخرون، ٢٠٢٢؛ سليمان،٢٠١٧):
١. تنمية قدرات طلبة الدراسات العليا في إعداد البحوث العلمية وفق منهج علمي سليم، من خلال استخدام الكتب ومصادر المعلومات المتنوعة والربط بينها ربطًا صحيحًا، والتوثيق العلمي السليم لكلِّ أنواع المراجع ومصادر المعلومات المختلفة.
٢. تعزيز ثقة طلبة الدراسات العليا بأنفسهم وقدرتهم على مواجهة المشكلات بطريقة صحيحة، من خلال إكسابهم لجدارات البحث العلمي وتوظيفها في حلِّ المشكلات البحثية المختلفة وفق خطوات المنهج العلمي، ومناقشة ما توصلوا إليه موضوعيًّا، ممَّا يزيد من وعيهم بذواتهم، ودورهم في إتاحة المعرفة للآخرين وفي بنائها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. مواكبتهم لمتطلبات التعلم ومهاراته في القرن الواحد والعشرين، من خلال تنمية قدراتهم ومهاراتهم البحثية ومجال التعلم الذاتي والتعاون وحل المشكلات والتواصل العلمي.
٤. تشجيع طلبة الدراسات العليا على إظهار قدراتهم ومواهبهم وطاقاتهم الإبداعية في مجال البحث العلمي، بتوظيف مهاراتهم البحثية في إعداد مشاريعهم البحثية الخاصة وتنفيذها، وإظهار الجوانب الإبداعية فيها ومشاركتها مع الآخرين.
٥. فتح آفاق معرفية جديدة لدى الباحثين من طلبة الدراسات العليا، تُسهِم في تحسين مهاراتهم الاجتماعية والثقافية والفكرية؛ مما يساعدهم في الانخراط في مجال اختصاصهم وتعزيز فرص التعاون مع الباحثين الآخرين.

وبالاطلاع على دراسة أبو زيد وشماخي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات البكالوريوس قسم التربية الخاصة في جامعة جازان، واعتمدت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتمثَّلت أداة الدراسة في مقياس كفايات البحث العلمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما دلَّ على فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية كفايات البحث العلمي لدى الطالبات.

وأجرى غاراي أرغاندونا وآخرون (Garay-Argandona et al.,2021) دراسةً استهدفت تحديد الجدارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا في بيئات التعلم الافتراضية في جامعة خاصَّة في البيرو، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على استبيان تضمَّن الجدارات البحثية لتحقيق أهداف الدراسة، إذ أظهرت النتائج إلى أن الجدارة المعرفية والعمل الجماعي هي الأكثر انتشارًا بنسبة (٥٨.٤% و ٧١.٩%)، وأن المجالات الأضعف كانت تتعلَّق بالجدارات التكنولوجية بنسبة (٣٣.٧%)، والجدارات المنهجية (٣٩.٧%)، وإدارة المشاريع (٢٢.٥%)، فسلَّطت هذه النتائج الضوء على الحاجة إلى تحسين المقررات في برامج الدراسات العليا لتُعزِّز الجدارات البحثية من خلال إعطاء الأولوية للجوانب التكنولوجية والمنهجية وإدارة المشاريع حتى يحصل طلاب الدراسات العليا على المهارات والقدرات اللازمة التي تمكّنهم من تحسين عملياتهم البحثية.

وبالاطِّلاع على الدِّراسات السابقة التي تناولت متغير جدارات البحث العلمي نجد أنَّ الدراسةَ الحالية اتَّفقت مع دراسة (Garay-Argandona et al.,2021؛ أحمد،٢٠٢١؛ Afolabi et al.,2022 ؛ الأشقر وآخرين،٢٠٢٢) في استهداف طلبة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مرحلة الدِّراسات العليا، بينما اختلفت عنها دراسة (أبو زيد وشماخي،٢٠١٩؛ متولي،٢٠٢٢) في استهداف طلبة مرحلة البكالوريوس.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، إذ اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي المسحي، كدراسة (Garay-Argandona et al.,2021؛ أحمد،٢٠٢١؛ Afolabi et al,.2022؛ الأشقر وآخرين،٢٠٢٢)، بينما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج شبه التجريبي، كدراسة (أبو زيد وشماخي،٢٠١٩؛ متولي،٢٠٢٢).

أمَّا من حيث الأدوات فأغلب الدراسات اعتمدت على الاستبانة كونها أداةً لتحقيق أهداف الدِّراسة، كدراسة (Garay-Argandona et al.,2021؛ أحمد،٢٠٢١؛ Afolabi et al,.2022؛ الأشقر وآخرين،٢٠٢٢)، بينما اعتمدت دراسة (أبو زيد وشماخي،٢٠١٩؛ متولي،٢٠٢٢) على مقياس كفايات البحث العلمي واختبار معرفي وبطاقة ملاحظة وسلم تقدير للمهارات البحثية.

ويتميز البحث الحالي باستخدامه لمنهجية البحث المبني على التصميم في تصميم بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم ، بينما اقتصرت الدراسات السابقة على استخدام المنهج الشبه تجريبي والمنهج الوصفي المسحي ، إضافة الى تبنيه لطريقة النمذجة الضمنية لتصنيف أسلوب المتعلمين ، بخلاف أغلب الدراسات التي اعتمدت طريقة النمذجة الصريحة باستخدام الاستبانات والاختبارات ، كما تناول البحث الحالي متغيرات تابعة مختلفة عن الدراسات السابقة ، وتبنى البحث الحالي بُعد معالجة المعلومات في أسلوب التعلم لفيلدر سلفرمان (أسلوب التعلم النشط- أسلوب التعلم التأملي)،كما قدم البحث محتوى تعليمي معرفي وادائي لجدارات البحث العلمي داخل بيئة التعلم التكيفية لتعزيز كفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

المنهج وطرق البحث

منهج البحث

تم جمع البيانات في الدراسة الحالية باستخدام المنهج المزجي القائم على الجمع بين البيانات الكمية والبيانات النوعية. واتبعت الدراسة منهجية البحث المبني على التصميم Design Based Research (DBR) ، وهي منهجية مزجيه تهتم بتصميم وتطوير وتقييم التدخلات التعليمية (مثل البرامج أو استراتيجيات التدريس والتَّعَلُّم أو المواد والمنتجات والأنظمة) كحلول للمشكلات المعقّدة في الممارسات التعليمية، وتهدف كذلك إلى تعزيز المعرفة حول خصائص هذه التدخلات وعمليات تصميمها وتطويرها (Plomp,2013). وينصح باتباع المنهج المزجي لجمع البيانات عند استخدام البحث المبني على التصميم حيث إنه يساعد في إثبات صدق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وموضوعية وموثوقية الدراسة (Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2012)

ووفقاً لفان دين اكير وآخرون (Van den Akker et al., 2006) تتميز منهجية البحث المبني على التصميم بعدد من الخصائص وهي أنها:

- منهجية تدخّل (Interventionist) تهدف إلى تصميم وتطوير وتنفيذ التدخلات التعليمية سواء كانت (برامج، او سياسات، او استراتيجيات، أو منتجات، أو أنظمة) في بيئة العالم الحقيقي.
- منهجية تكرارية (Iterative) يتضمن البحث فيها دورات متكررة من التحليل والتصميم، والتطوير، والتقييم، والمراجعة.
- منهجية تعاونية (Involvement of practitioners) يتم إشراك المستخدمين فيها من خلال المشاركة الفعّالة في مختلف مراحل وأنشطة البحث ليصبح التدخل التعليمي عملياً وذو صلة بالسياق التعليمي.
- موجهه بالنظرية (Theory oriented) حيث يعتمد التصميم فيها (جزئيًا على الأقل) على إطار عمل مفاهيمي وبناء على الافتراضات النظرية.
- موجهه نحو العملية (Process oriented) ينصب التركيز فيها على فهم التدخلات التعليمية، وتحسينها، وتطويرها، وتقييمها.
- موجهه نحو المنفعة: ((Utility oriented) يتم قياس ميزة التصميم فيها، جزئيًا من خلال التطبيق العملي للمستخدمين.

تصميم البحث بناء على مراحل البحث المبني على التصميم والأدوات المستخدمة:

١. مرحلة التحليل والاستكشاف (Analysis and exploration)

في هذه المرحلة تم استخدام استبانة الكترونية استطلاعية أولية على مجموعة من طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم عددهنَّ (١٥) طالبة سبق لهنَّ دراسة مناهج البحث بهدف تحديد أبرز الصعوبات التي واجهتهم حيث اتفق (٩٦%) منهنَّ على وجود صعوبة في الإلمام ببعض جدارات البحث العلمي،(٦٥%) منهن أكدن أن الصعوبة تكمن في أن زمن المحاضرة لم يكن كافيًا لتقديم تغذية راجعة لكل الطالبات و (٧٥ %) يرون محدودية و قصر الوقت المخصص للتدريب والممارسة على جدارات البحث العلمي، و(٩٥%) أكدن أن التعليم لم يكن وفق لخصائصهم وأساليب تَعَلُّمهم المختلفة ، تم بعدها استخدام استبانة الكترونية للطالبات تحتوي على قائمة بجدارات البحث العلمي لتحديد جدارات البحث العلمي الأكثر احتياجاً وفق لمجالاتها الثلاث (الجدارات البحثية –الجدارات المنهجية –الجدارات الرقمية) وكانت الجدارات الاعلى احتياجاً و فقاً لاستجاباتهم هي جدارة الفجوة البحثية والاضافة العلمية وجدارة أدوات جمع البيانات البحثية وجدارة استخدام برامج توثيق وادارة المراجع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. مرحلة التصميم والبناء (Design and construction)
هذه المرحلة خُصصت لتصميم وبناء التدخل التعليمي وهي بيئة التعلم التكيفية القائمة عل تقنيات الذكاء الاصطناعي واسلوب التعلم حيث تم تقسيم هذه المرحلة لقسمين وهي ١- تصميم واجهة المستخدم لبيئة التعلم التكيفية .٢- بناء وتطوير المحتوى التعليمي لجدارات البحث العلمي والمتوافقة مع اسلوب التعلم لفيلدر سلفرمان ،وقد تم استخدام بطاقة ملاحظة للمهام ومقياس سهولة الاستخدام ومقياس تجربة المستخدم لتصميم النماذج الأولية لبيئة التعلم التكيفية في القسم الاول الخاص بتصميم واجهة المستخدم ،تم بعدها استخدام استبيان لمعايير تصميم بيئة التعلم التكيفية خاص بأعضاء هيئة التدريس والمتخصصين في تقنيات التعليم لتقييم المحتوى التعليمي لجدارات البحث العلمي في البيئة و المتوافق مع اسلوب التعلم لفيلدر سلفرمان .
٣. مرحلة التقويم والانعكاسات (Evaluation and reflection)
في مرحلة التقويم تم تجريب واختبار بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم على طالبات ماجستير تقنيات التعلم وقياس أثرها في تنمية جدارات البحث العلمي بجانبيها المعرفي والادائي وكفاءة الذات البحثية لديهم من خلال استخدام اختبار معرفي لجدارات البحث العلمي وبطاقة ملاحظة للجانب الادائي لجدارات البحث العلمي ومقياس كفاءة الذات البحثية ومقابلة شبة مقننه.

مجتمع وعينة البحث

اشتمل مجتمع الدراسة في البحث الحالي على جميع طالبات ماجستير تقنيات التعليم (المشروع البحثي) السنة الثانية وعددهم (١٠) طالبات لعام ١٤٤٥هـ وتمثلت عينة الدراسة على (١٠) طالبات ماجستير تقنيات التعليم (المشروع البحثي) السنة الثانية وهم جميع طالبات مجتمع الدراسة المستهدف.

التصميم التعليمي لبيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم:

أولاً: مرحلة التحليل (Analysis Phase) وهي مرحلة الأساس لجميع مراحل التصميم التعليمي الأخرى التي تليها ويتم فيها:

١. **تحديد مشكلة البحث** : حيث تم تنقيح و تحديد مشكلة البحث من خلال مراجعة العديد من الدراسات والادبيات السابقة التي أكدت على وجود ضعف امتلاك طلبة الدراسات العليا لجدارات البحث العلمي إضافة الى اجراء الباحثة لدراسة استطلاعية على (١٥) طالبة من طالبات ماجستير تقنيات التعليم سبق لهنَّ دراسة مناهج البحث لتحديد أبرز الصعوبات التي واجهتهم، حيث اتفق(٩٦%) منهنَّ على وجود صعوبة في الإلمام بجدارات البحث العلمي،(٦٥%)منهن أكدن أن الصعوبة تكمن في أن زمن المحاضرة لم يكن كافيًا لتقديم تغذية راجعة لكل الطالبات و (٧٥ %) يرون

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محدودية وقلة الوقت المخصص للتدريب والممارسة على جدارات البحث العلمي، و(٩٥%) أكدن أن التعليم لم يكن وفق خصائصهم وأساليب تَعَلُّمهم واحتياجاتهم، وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في تدني وضعف امتلاك طالبات ماجستير تقنيات التعليم لجدارات البحث العلمي بجانبيها المعرفي والادائي ويمكن التغلب عليها من خلال تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم وقياس أثرها في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

٢. **تحليل خصائص المتعلمين**: في هذه الخطوة تم تحديد خصائص المتعلمين المستهدفين (أفراد عينة البحث) وهم طالبات ماجستير تقنيات التعليم (المشروع البحثي) السنة الثانية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز والتي تتراوح أعمارهم بين (٢٩-٣٥) سنة، وعددهم (١٠) طالبات، تتوفر لديهم مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الانترنت واستخدام بيئات التعلم الالكترونية، لديهم اتجاه إيجابي نحو العمل التعاوني والتفاعل مع الفريق والاستعداد والرغبة في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية.

٣. تصنيف المتعلمين: تم تصنيف أسلوب تعلم المتعلمين في البحث الحالي خلال بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم الى (أسلوب تعلم نشط وأسلوب تعلم تأملي) وفق مقياس فيلدر سلفرمان من خلال دراستهم لوحدة تعلم تصنيفية لموضوع مقدمة في جدارات البحث العلمي، حيث تم تجميع المعلومات بواسطة تحليلات التعلم في أثناء عملية التعلم، وذلك بمراقبة وتتبع أداء المتعلمين وتفاعلهم مع المحتوى في بيئة التعلم التكيفية.

٤. **تحليل المحتوى التعليمي**: لتحليل المحتوى التعليمي تم في البداية تحديد قائمة بأهم جدارات البحث العلمي اللازمة لطالبات ماجستير تقنيات التعليم من خلال الاطلاع على العديد من الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت جدارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا إضافة الى تحليل الدورات واللقاءات العلمية وورش العمل الالكترونية التي تناولت جدارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا كما تم مراجعة الخريطة البحثية لقسم تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز (٢٠٢٢-٢٠٢٤م) والاطلاع على جدارات البحث العلمي المراد إكسابها لطلبة الدراسات العليا في القسم و التي تتوافق مع مقرر مناهج البحث ومقرر حلقة البحث حيث تم التوصل ل(١٦) جدارة فرعية اندرجت تحت ثلاث مجالات وهي (الجدارات البحثية – الجدارات المنهجية – الجدارات الرقمية) ،ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم تقنيات التعليم وعددهم (٣) ،وبعد الأخذ بآرائهم تم إضافة وتعديل صياغة بعض جدارات البحث العلمي الفرعية في ضوء ما اتفق عليه المحكين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

،حيث تم التوصل الى قائمة جدارات البحث العلمي النهائية، و تم وضعها في استبانة الكترونية لتحديد جدارات البحث العلمي الأكثر احتياجاً لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم (مشروع بحثي) السنة الثانية ،ووفقاً لاستجابتهن على استبانة الاحتياجات التدريبية من جدارات البحث العلمي جاءت جدارة الفجوة البحثية والاضافة العلمية وجدارة أدوات جمع البيانات البحثية وجدارة استخدام برامج توثيق وادارة المراجع الاعلى احتياجاً.

٥. **تحليل بيئة التعلم**: يمكن الوصول لبيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم على الويب من أي جهاز حاسب آلي او لوحي او محمول يتيح الاتصال بالأنترنت، حيث يمكن لطالبات ماجستير تقنيات التعليم دراسة المحتوى في بيئة التعلم التكيفية دون التقيد بمكان وزمان محدد، ومن المعوقات التي واجهتها الباحثة كثرة الأعباء الدراسية لطالبات ماجستير تقنيات التعليم، وأمكن التغلب عليها من خلال اتاحة بيئة التعلم التكيفية في أي وقت، وأي مكان، وبأي جهاز متصل بالأنترنت، واي نظام تشغيل، بالإضافة الى تطبيق جميع أدوات البحث عليهم الكترونياً من خلال تضمين بعض الادوات في بيئة التعلم التكيفية و تنفيذ تطبيق بعضها باستخدام برنامج زووم ZOOM.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design Phase): تتضمن هذه المرحلة مجموعة الإجراءات التي تم اتباعها لتصميم بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم وتم تقسيمها لمرحلتين وهي:

١- **المرحلة الأولى تصميم واجهة المستخدم** لبيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم.

٢- **المرحلة الثانية بناء وتطوير المحتوى التعليمي** لجدارات البحث العلمي. وفيما يلي شرح للإجراءات التي تم اتباعها في كل مرحلة:

- **مرحلة تصميم واجهة المستخدم لبيئة التعلم التكيفية:** تم في هذه المرحلة التصميم وفق مبادئ التصميم. وذلك من خلال انشاء سيناريو ولوحة قصصية توصف جميع الاحداث المحتملة والمتوقعة لبيئة التعلم التكيفية باستخدام وصف لمشاعر شخصيات من الفئة المستهدفة والمراحل التي مرت بها اثناء المشكلة وكيف تم حلها ببيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم. تم بعد ذلك تصميم النماذج الأولية (prototyping) لبيئة التعلم التكيفية والتي تضمنت مرحلتين: وهي مرحلة تصميم النموذج الأولي منخفض الدقة (Low fidelity prototype) وهو تصميم بدون ألوان أو تفاصيل بصرية ، ويمكن في هذه المرحلة استخدام الورقة وقلم رصاص او استخدام برامج تصميم بسيطة ،أما المرحلة الثانية هي تصميم النموذج الأولي عالي الدقة (High-fidelity prototype) ، حيث

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يستخدم خلالها برامج تصميم مختصة يتم اختيار الألوان والاشكال والصور والفيديوهات لإنتاج تصاميم عالية الدقة ، وقد تم البدء بعمل نموذج أولي منخفض الدقة لبيئة التعلم التكيفية باستخدام موقع Balsamiq Cloud.com وعُرض على (٥) طالبات من الفئة المستهدفة طالبات ماجستير تقنيات التعليم(المشروع البحثي) ؛ لعمل تقييم تكويني اثناء تصميم واجهة المستخدم باستخدام بطاقة ملاحظة المهام ، وتم التقييم للنموذج الاولي منخفض الدقة في حال وجدت مشكلات او أخطاء في التصميم اثناء تصفحه ،حيث تم تقييم كل طالبة بمفردها ،و تم حساب الوقت لكل مهمه ،وبناء على المهمات التي استغرقت وقت أكثر تم تعديل، واضافة بعض العناصر في التكرار الثاني للنموذج الاولي منخفض الدقة والذي تم تقييمه مرة أخرى من خلال عرضه على (٥) من طالبات ماجستير التعليم الالكتروني لاكتشاف أي مشكلات او أخطاء أخرى يمكن تلافيها ؛لتحسين وتطوير تصميم واجهة المستخدم لبيئة التعلم التكيفية ، و في هذي المرحلة تم أيضاً تطبيق استبيان تقييم تجربة المستخدم (UX) ثم استبيان قابلية الاستخدام (SUS) على طالبات ماجستير التعليم الالكتروني ملحق رقم (٤) ،حيث أظهرت استجاباتهم ان النموذج ذو كفاءة وفعالية وسهل التعلم و الاستخدام ،وفي المرحلة الثانية تم تصميم نموذج أولي عالي الدقة باستخدام موقع miro.com بإضافة الصور والألوان والاشكال والفيديوهات وتلافي الأخطاء الذي مر بها النموذج منخفض الدقة .

وبناء على استجابة طالبات ماجستير تقنيات التعليم (المشروع البحثي) تمت عملية التقييم باستخدام بطاقة ملاحظة المهام، إضافة الى تطبيق استبيان تقييم تجربة المستخدم (UX)، و استبيان قابلية الاستخدام (SUS)، حيث كان اداؤهم ممتاز اثناء تقييم المهمات في مرحلة تصميم النموذج الاولي عالي الدقة ولم يواجهوا أي مشاكل او أخطاء أثناء تصفحهم لواجهة المستخدم.

- **مرحلة بناء وتطوير المحتوى التعليمي لجدارات البحث العلمي:**
  - في بداية هذه المرحلة تم **تحديد الاهداف التعليمية** في ضوء مخرجات مرحلة التحليل، وهي قائمة الاحتياجات التدريبية من جدارات البحث العلمي لطالبات ماجستير تقنيات التعليم (مشروع بحثي) السنة الثانية وقد تم تحديد الهدف العام للبحث الحالي وهو "تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم " يتفرع منه الأهداف الفرعية لجدارات البحث العلمي المستهدفة وهي كالتالي:

١. التعرف على مفهوم الفجوة البحثية والاضافة العلمية والفرق بينهما.
٢. التعرف على أدوات جمع البيانات البحثية وأنواعها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. التعرف على برنامج توثيق وادارة المراجع (Mendeley) نظرياً وعملياً واستخدامه في الأبحاث العلمية.

تحديد الاستراتيجية التعليمية:

في هذه الخطوة تم تحديد استراتيجيات التعلم للمحتوى التكيفي بطريقة منظمة ومفصلة تمكن الطالبات من تحقيق الأهداف التعليمية في فترة زمنية محددة وتلائم خصائص وأساليب تعلمهم المختلفة، ونظراً لان الهدف من البحث الحالي تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم وقياس أثرها في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؛ لذا تم إعداد بيئة التعلم التكيفية التي تضمنت معالجتين تجريبيتين لكل معالجة تكيفية استراتيجيات تعلم تلائمها وهي:

١. (تعليم الأقران - المناقشة والحوار- التعلم القائم على المشاريع) لأسلوب التعلم النشط.

٢. (التعلم بالاكتشاف – المناقشة والحوار- التعلم القائم على المشاريع) لأسلوب التعلم التأملي.

- **تصميم التفاعلات التعليمية:**

تم تحديد التفاعلات التعليمية داخل بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم وتم مراعاة أنماط التفاعل التالية:

١. **تفاعل الطالبات مع واجهة المستخدم للبيئة:** من خلال عملية تسجيل الدخول والتعامل مع الايقونات والرموز والروابط الخاصة بالمحتوى وكذلك استجاباتهم للمثيرات التعليمية الموجودة في واجهة المستخدم.

٢. **تفاعل الطالبات مع المحتوى:** وذلك من خلال تنقل الطالبات بين صفحات المحتوى التعليمي والنقر على مجموعة الايقونات والقوائم المنسدلة للتنقل بسهولة وحرية لاكتشاف المحتوى بأنفسهم وانجاز أنشطة التعلم والمهام المطلوبة والاجابة على أسئلة التقويم الخاصة بالمحتوى.

٣. **تفاعل الطالبات مع الباحثة:** وذلك من خلال التواصل عبر البريد الالكتروني- مجموعة الواتس أب – نظام المحادثة داخل بيئة التعلم.

٤. **تفاعل الطالبات مع بعضهم:** وذلك من خلال لوحة النقاش – مجموعة الواتس أب – نظام المحادثة داخل بيئة التعلم.

ثالثاً: مرحلة التطوير (Development Phase): اعتمدت مرحلة التطوير على مرحلتي التحليل والتصميم من خلال تأليف وانتاج المواد والوسائط الرقمية التعليمية التي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم لإنتاج موضوعات محتوى بيئة التعلم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التكيفية إضافة الى إنتاج صفحات موقع بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم بشكلها النهائي لتصبح منتج جاهز للاستخدام .

إعداد أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم بناء أدوات القياس المناسبة لها وتمثلت في الآتي:

١. اختبار معرفي لجدارات البحث العلمي: في ضوء الأهداف التعليمية العامة والإجرائية للمحتوى التعليمي الخاص ببيئة التعلم التكيفية تم بناء واعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار الى قياس الجانب المعرفي لجدارات البحث العلمي المستهدفة لطالبات ماجستير تقنيات التعليم قبلياً بعد دراسة محتوى وحدة التعلم التصنيفية وتحديد أسلوب التعلم وبعدياً بعد انهاء دراسة المحتوى التعليمي.
- **تحديد نوع وعدد مفردات الاختبار وصياغتها:** تم تحديد نوع أسئلة الاختبار اختيار من متعدد في ضوء الأهداف الإجرائية وتضمن الاختبار ٢٨ سؤال غطى جميع الجوانب المعرفية لجدارات البحث العلمي.
- **تقديد درجات الاختبار**: تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة بحيث يصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار ٢٨ درجة.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** تم صياغة تعليمات الاختبار في مقدمة الاختبار بطريقة مبسطة وواضحة ودقيقة من خلال إرشادات وتوجيهات تمثلت في توضيح الهدف من الاختبار وعدد الأسئلة والوقت المخصص للإجابة وأهمية قراءة الأسئلة بتركيز قبل الاجابة.
- **التحقق من صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار المعرفي من خلال ما يلي:

○ **صدق المحكمين:** بعد اعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في تقنيات التعليم للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم بخصوص:

- سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة للأهداف المحددة.
- مدى مناسبة البدائل لكل سؤال من فقرات الاختبار.
- إضافة أي ملاحظات حول ما يرونه مناسب.

وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم تم تعديل ما يلي:

- إعادة الصياغة اللغوية لبعض عبارات الأسئلة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

• حذف بدائل الاختبار من خمسه الى أربع بدائل. وتم التوصل للصورة النهائية للاختبار .

○ **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرو نباخ على برنامج SPSS، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٧)وهي قيمة مرتفعة، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

▪ **الصورة النهائية للاختبار:** بعد اجراء كافة التعديلات المطلوبة في ضوء ملاحظات المحكمين، والتأكد من صدق وثبات الاختبار المعرفي احصائياً تم التوصل للصورة النهائية للاختبار المعرفي ملحق رقم (٦)، ومن ثم تم انتاجه الكترونياً وتضمينه في بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم.

٢. بطاقة ملاحظة الجانب الادائي لجدارات البحث العلمي: اتبع البحث الحالي الإجراءات التالية في اعداد بطاقة الملاحظة:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة الى قياس مستوى الجانب الادائي لطالبات ماجستير تقنيات التعليم باستخدام برنامج توثيق وإدارة المراجع مندلي Mendeley قبلياً بعد دراسة محتوى وحدة التعلم التصنيفية وتحديد أسلوب التعلم وبعدياً بعد انهاء دراسة المحتوى التعليمي.

▪ **تحديد نظام تقدير الدرجات لبطاقة الملاحظة:** تم وضع نظام تقدير درجات كمي لقياس المهارات في بطاقة الملاحظة قائم على ثلاث خيارات للأداء وهي:

١- تحصل الطالبة على (٠) في حال لم تؤد ي المهارة (غير متقنة).

٢- تحصل الطالبة على (١) درجة في حال أدت الخطوات بوجود مساعدة من الملاحظة أو توجيه لفظي بوجود خطأ لتصحيحه (متقنة إلى حد ما).

٣- تحصل الطالبة على (٢) درجات في حال أدت المهارة بإتقان وبدون مساعدة أو توجيه(متقنه).

▪ **اعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:** تم اعداد التعليمات بشكل واضح في مقدمة البطاقة بحيث اشتملت على خانه لكتابة البيانات الشخصية للطالبة واسم الملاحظ إضافة الى الهدف من بطاقة الملاحظة وتعريف الملاحظ على خيارات الأداء والمستويات وتقدير الدرجات من خلال وصف لجميع احتمالات أداء المهارات.

▪ **التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:** اعتمد البحث في التحقق من صدق بطاقة الملاحظة على صدق المحكمين وذلك بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المتخصصين والخبراء في تقنيات التعليم للاستفادة من ملاحظاتهم في وضوح ودقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الصياغة الإجرائية لمفردات بطاقة الملاحظة ومدى إمكانية ملاحظتها وملائمة أسلوب اعداد البطاقة في تحقيق الأهداف.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل ما يلي:

- إعادة تنظيم وترتيب بعض المهارات الفرعية.
- إعادة صياغة بعض الخطوات الإجرائية للبطاقة. في ضوء ما سبق تم تنفيذ التعديلات المطلوبة والوصول للصورة النهائية لبطاقة الملاحظة .

▪ **التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة:** تمّ التحقق من ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالبة الواحدة، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة " كوبر"(Cooper,1974)، حيث قامت الباحثة بالاشتراك مع أحد الزميلات، بتقييم أداء مهارات أربعة من طالبات ماجستير التعليم الالكتروني، وقد تمّ حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها، يوضح جدول (١) معامل الاتفاق بين الملاحظتين علي أداء الطالبة.

جدول (١) معامل الاتفاق بين الملاحظتين في تقييم أداء مهارات طالبات ماجستير التعليم الالكتروني

معامل الاتفاق على أداء الطالبة الأولى	معامل الاتفاق على أداء الطالبة الثانية	معامل الاتفاق على أداء الطالبة الثالثة	معامل الاتفاق على أداء الطالبة الرابعة
%٩٣	%٩٥	%٩١	%٨٩

يتضح من الجدول السابق، أن متوسط اتفاق الملاحظتين على أداء الطالبات الأربعة يساوي (٩٢%)، وهو يعد معامل ثبات مرتفعاً، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة البحث كأداة للقياس.

▪ **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:** بعد الانتهاء من جميع التعديلات المقترحة من المحكمين والتحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للقياس تم التوصل للصورة النهائية لبطاقة الملاحظة .

٣. مقياس كفاءة الذات البحثية: تم استخدام مقياس الذات البحثية لطلاب الدراسات العليا تم اعداد المقياس من قبل أحمد بن موسى حنتول (٢٠٢٠).

٤. الأداة الرابعة: المقابلة شبه مقننه: تضمنت أسئلة المقابلة شبه المقننة على أربعة أسئلة شبه مفتوحة بهدف معرفة تصورات طالبات ماجستير تقنيات التعليم نحو استخدام بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم وأثرها على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لديهم، وقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين واجراء التعديلات المطلوبة والتوصل للصورة النهائية للمقابلة .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النتائج والمناقشة

أولاً-الإجابة عن اسئلة البحث:

١. **إجابة السؤال الأول** الذي ينص على " ما جدارات البحث العلمي المراد تنميتها لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز؟" تمت الإجابة على السؤال من خلال تحديد قائمة بأهم جدارات البحث العلمي اللازمة لطالبات ماجستير تقنيات التعليم بالاطلاع على العديد من الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت جدارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا إضافة الى تحليل الدورات واللقاءات العلمية وورش العمل الالكترونية التي تناولت جدارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا كما تم مراجعة الخريطة البحثية لقسم تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز (٢٠٢٢-٢٠٢٤م) والاطلاع على جدارات البحث العلمي المراد إكسابها لطلبة الدراسات العليا في القسم و التي تتوافق مع مقرر مناهج البحث ومقرر حلقة البحث ، ثم تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم تقنيات التعليم حيث تم التوصل الى قائمة جدارات البحث العلمي النهائية التي احتوت على (١٦) جدارة فرعية اندرجت تحت ثلاث مجالات وهي (الجدارات البحثية – الجدارات المنهجية – الجدارات الرقمية) .

٢. **إجابة السؤال الثاني** الذي ينص على " ما التصميم التعليمي المناسب لبيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة للقائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التَّعَلُّم بناء على البحث المبني على التصميم؟" تمت الإجابة على السؤال من خلال تبني نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) لتصميم بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم.

٣. **إجابة السؤال الثالث** الذي ينص على"ما معايير تصميم بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم؟" تمت الإجابة على السؤال من خلال إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم من خلال تحليل العديد من الادبيات والدراسات السابقة التي اهتمت ببناء وإعداد معايير تصميم بيئات التعلم التكيفية الذكية والقائمة على أساليب التعلم، والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تقنيات التعليم.

٤. **إجابة السؤال الرابع** الذي ينص على "ما أثر بيئة التَّعَلُّم التَّكَيُّفِيَّة القائمة على تِقْنِيَّات الذكاء الاصْطِنَاعِيّ وأسلوب التعلم في تنمية الجانب المعرفي لجدارات البحث العلمي لدى طالبات ماجستير تِقْنِيَّات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز" تمت الإجابة على السؤال من خلال اختبار صحة الفرض الأول للبحث و الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المجموعة التجريبية (التي استخدمت بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم) في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار المعرفي لجدارات البحث العلمي."

ثانياً- نتائج البحث وتفسيرها:

توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

- أدى استخدام بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم أثناء عرض شرح المحتوي الى سهولة عملية التعلم، وجعل البني المعرفية لدي الطالبات أكثر تنسيقاً وتنظيماً، وعمل كأداة ووسيلة تعليمية بحيث تساعد الطالبات علي تنمية الإدراك الحسي للمفاهيم والعناصر المكونة للمحتوي التعليمي بعضها ببعض، إلي جانب تدعيم عملية الفهم لديهم، وهذا كله عمل علي تمكين الطالبات من ربط المعلومات واكتشاف الروابط والعلاقات التي تربط بين المعلومات بعضها البعض بشكل جوهري ومنظم وغير عشوائي، وهذا ساعد على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.
- عززت بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم قدرة الطالبات على تحمل مسئولة تعلمهن ومراقبة أدائهن وتوفير التغذية الراجعة المناسبة وفقاً لاستجاباتهن مما ساعد على تدعيم الجانب المعرفي والأدائي لجدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى الطالبات.
- تتفق بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم مع مبادئ التعلم الذاتي في تعلم طالبات ماجستير تقنيات التعليم في ضوء قدراتهم وإمكاناتهن، والذي أتاح لهن الحرية والوقت للتعلم في ضوء قدراتهن الخاصة بدون تدخل الباحثة مما ساهم في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لديهم.
- قامت بيئة التعلم التكيفية القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم بتقديم الدعم اللازم أثناء التعلم، من خلال تقديم التوجيهات والإرشادات المناسبة، مما ساعد في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.
- تم تقديم المحتوى من خلال بيئة التعلم التكيفية في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي بما يتوافق مع خصائص أساليب التعلم للطالبات، كما تم تقديمها في أبسط صوره بعيداً عن التعقيد، وهو ما توافق مع نظرية الحمل المعرفي Cognitive Load Theory، والتي تقوم على أن الذاكرة العاملة (ذاكرة الأمد القصيرة Short-Term Memory) ذات إمكانيات محدود في كم المعلومات وعدد العناصر لذا فإنه ينبغي تقديم المحتوى في أبسط صوره ليكون الحمل الأساس بسيطاً مما ساعد على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية المطلوبة لطالبات ماجستير تقنيات التعليم .

- توفير عديد من الأنشطة التعليمية المتنوعة المتوافقة مع أساليب التعلم للطالبات بحيث تجعلهن مشاركات في العملية التعليمة، وتم الاعتماد في تحقيق هذه الأنشطة على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية بما يتوافق مع تنوع أساليب التعلم للطالبات، كالتعلم القائم على المشاريع، والتعلم بالاكتشاف وتعليم الأقران، والمناقشة والحوار وكذلك تقديم الدعم للمتعلمين وقت الحاجة لذلك وتوفير روابط لمحتوى إثرائي خارجي، وهذا يتوافق مع مبادئ النظرية البنائية Constructivist Theories والتي تشير إلى أن التعلم يحدث نتيجة نشاط المتعلم وتفاعله مع المحتوى والمعلم والأقران وهو ما ساعد الطالبات على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية المطلوبة لطالبات الدراسات العليا.
- ساعدت بيئة التعلم التكيفية في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي نحو توجيه الطالبات إلى المعلومات المناسبة لهن في شكل فوري والتي يكونون مستعدين لتلقيها (فلديهم المعرفة السابقة اللازمة والمعلومات غير الزائدة)، حيث تقوم بيئة التعلم التكيفية في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي بمعالجة روابط المرساة داخل العقد (ووجهات الرابط) وذلك لتوجيه الطالبات نحو المعلومات بطريقة شيقة ومناسبة لخلفتيهن المعرفية وأسلوب تعلمهن مما ساعد الطالبات على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية.
- إيصال المحتوى التعليمي التكيفي لكل الطالبات وفق تفضيلاتهم وخلفيتهم المعرفية واهتماماتهم الشخصية ما ساعد على تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية المطلوبة لطالبات ماجستير تقنيات التعليم.
- تهيئة بيئة تعليمية جديدة للمتعلمين عمدت إلى تعزيز عملية التعلم من خلال تقديم مقررات تعليمية تكيفية بشكل جذاب يثير اهتمام المتعلمين ويناسب واحتياجاتهم.
- أعتمد أسلوب تقديم المحتوي بيئة التعلم التكيفية في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي على تكامل كافة عناصر الوسائط المتعددة وتوظيفها؛ مثل النصوص، والصور الثابتة، والصور المتحركة، والرسوم، والصوت، وغير ذلك من العناصر التي تعمل على جذب انتباه المتعلم لدراسة محتوي جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لطالبات ماجستير تقنيات التعليم، وأتاح ذلك للطالبة فرصة أكبر للتعلم من خلال أكثر من حاسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يونس والمحمادي (٢٠٢١) ودراسة (Kim, 2021) ودراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبد القوي والعشيري (٢٠٢٠) ودراسة (Arsovic & Stefanovic, 2020) ودراسة الصعيدي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(٢٠١٩)، ودراسة رجب (٢٠١٩أ) ودراسة (Joseph & Abraham, 2019)، ودراسة (Ali, Eassa & Hamed,2019)، ودراسة Alshammari & Qtaish, (2019)، ودراسة أمين وآخرون (٢٠٢٠).

التوصيات

١. ضرورة الاعتماد على بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم في تنمية المهارات الأدائية والمعرفية لطالبات الدراسات العليا والارتقاء بمستواهم.
٢. استخدام بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم قيد البحث الحالي في تنمية جدارات البحث العلمي وكفاءة الذات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا، لما لذلك من أثر إيجابي على تنمية الجانب المعرفي والجانب الادائى لديهن.
٣. ضرورة تقديم أنماط مختلفة من المحتوى في بيئة التعلم التكيفية تلبى احتياجات طالبات الدراسات العليا وتراعى الفروق الفردية لديهن في ضوء أساليب تعلمهن.
٤. ضرورة بناء المحتوى المقدم عبر بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وفق دراسة السمات الشخصية للمتعلمين من حيث (أساليب التعلم، الخبرة، الاهتمام، الأساليب المعرفية، الاتجاهات.....).
٥. توجيه الدراسات المستقبلية إلى تصميم وإنتاج تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم في مجالات أخرى متعددة للاستفادة من إمكانياتها المتعددة في كافة المجالات.
٦. الاهتمام بإنتاج مقررات وبرامج رقمية قائمة على بيئة تعلم تكيفية قائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وأسلوب التعلم لتنمية المهارات والمعارف المختلفة لدى طالبات الدراسات العليا.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات البحثية المستقبلية على النحو الآتي:

- تصميم بيئة تعلم تكيفية نقاله قائمة على الأسلوب المعرفي (معتمد – مستقل) مهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية ودافعية الإنجاز لدى طالبات الدراسات العليا.
- تطوير بيئة تعلم تكيفية وفقاً لنمطي التعلم (تقاربي، تباعدي) في تنمية مهارات تصميم الانفوجرافيك التفاعلي والتنظيم الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا.
- تصميم بيئة تعلم منتشر تكيفية وفق نمطي التفكير (التحليلي / التركيبي) في تنمية مهارات إدارة البيئات الافتراضية وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الدراسات العليا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تصميم بيئة تعلم مصغر تكيفية وفقاً لنموذج هيرمان وتحليلات التعلم في تنمية مهارات إنتاج المستودعات الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا.
- تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفقا للذكاءات المتعددة في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية والثقة بالنفس لدى طالبات الدراسات العليا.
- تطوير بيئة تعلم منتشر تكيفية وفقاً لأساليب معالجة المعلومات لتنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي والاتجاه نحوها لدى طالبات الدراسات العليا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

إبراهيم، أحمد محمود فخري غريب. (٢٠١٧). نمط التغذية الراجعة القائمة على التحليلات التعليمية ببيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواقع الإلكترونية والتنظيم الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية .تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ع٣٣، ١ .75 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/870323

ابن هويمل، نوال عبد العزيز. (٢٠١٨). دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات .مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، مج٢, ع٤٤، ٧٣ .99 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/939520

أحمد، صباح يحي مرسي. (٢٠٢١). كفايات الباحث التربوي دراسة تحليلية تقويمية. مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، ١(1)،.188 -159 https://dx.doi.org/10.21608/msjr.2021.74929.1009

أحمد، محسن محمد . (٢٠١٢). سلسلة علم النفس التربوي. مكتبة المتنبي.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (٢٠١٧). فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الإرشاد النفسي،(50)*1* ،.47 – 1 https://cpc.journals.ekb.eg/article_42848_1c096dbaf0d0f33d399837e0bd48ef44.pdf

إسماعيل، زينب محمد العربي. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين أسلوب التقويم ونمط التغذية الراجعة التصحيحية عبر المنصات الرقمية في تنمية فاعلية الذات البحثية واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة التربية، ٣ -605 (181), 685. https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.67575

إسماعيل، عبد الرؤوف محمد. (٢٠١٧). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.القاهرة

الأشقر، فرح صلاح الدين محمد، وأبو شقرا، روان خضر يوسف. (٢٠٢٢). درجة توافر كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية ومقترحات تطورها] رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية [. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/1373398

الإمام، يوسف الحسيني. (٢٠٢٣). البحث القائم على التصميم: منهجية بديلة لتعزيز الصدق وجسر الفجوة بين النظرية والممارسة في بحوث التعليم :مجلة تربويات الرياضيات،Doi: 10.21608/ARMIN.2023.304187

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أمين، هاني جلال أحمد، خطاب، أحمد علي إبراهيم علي، والدسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). بيئة تعلم تكيفية قائمة على أسلوب التعلم النشط لتنمية مهارات إنتاج كائنات التعلم الرقمية ثلاثية الأبعاد لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤, ج١٢ ، ٦٨٧ - 719.مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1276455

بلابل، ماجدة راغب. (٢٠١١). برنامج إثرائي لتنمية مهارات البحث لتنمية مفاهيم البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاههم نحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،(173) ،.99-57

الجزار، منى محمد الصفي علي، عكاشة، محمد محمود السيد أحمد، وإبراهيم، أحمد محمود فخري غريب. (٢٠١٩). بيئة تعلم تكيفية للمعرفة السابقة وسقالات التعلم وأثرها على تنمية نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ع٣٩ ، ٣٧١ .404 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/988700

خميس، محمد عطية. (٢٠١٦). بيئات التعلم الإلكتروني التكيفي. أعمال مؤتمر: تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم، القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية، ٢٣٧ - ٢٥١.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٨). التحليلاتية التعليمية في نظم التعلم الإلكتروني. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي: مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتحديات الواقع، بورسعيد.

رجب، وفاء محمود عبد الفتاح. (٢٠١٩ب). تطوير بيئات التعلم الإلكتروني التكيفية في ضوء تكنولوجيا تحليلات التعلم. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي: الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي،(1)*7* ،.77 -51
https://eaec.journals.ekb.eg/article_52850_dafb312dae2b97c4844938cf8b6c2ff8.pdf

رجب، وفاء محمود عبد الفتاح. (٢٠١٩أ). تصميم بيئة تدريب متنقل تكيفي قائمة على تحليلات التعلم لتنمية مهارات إنتاج التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٥ .867 -830 ,(4)
https://doi.org/10.21608/maed.2019.140721

رضوان، بدوية محمد سعد. (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا .مجلة الإرشاد النفسي89-1 , (65)65 ,

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الرفاعي، وليد يسري عبد الحي. (٢٠١٩). بيئة تعلم إلكترونية تكيفية قائمة على نموذج التلمذة المعرفية لطلاب تقنيات التعليم ذوي التبسيط والتعقيد المعرفي وأثرها على تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي وعمق المعرفة. كلية التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (38 ,(١٨٤ج١) , ٧٦٥-٨٥٧.

سعيد، سعد محمد إمام، وإسماعيل، مروة ربيع أحمد. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم تكيفية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية .مجلة كلية التربية، ع١٠٠، ٦٣٥ .658 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1137881

سليمان، علي محمد حسين. (٢٠١٧). فاعلية التدريس القائم على المشروعات البحثية والحلقات النقاشية في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٤(92)،.242 -183

https://doi.org/10.21608/pjas.2017.99326

سيد، سعاد كامل قرني. (٢٠٢٠). فعالية الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل في تحسين فاعلية الذات وأثره على خفض القلق البحثي لطلاب الدبلوم الخاص. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(21)،.327 -285

https://doi.org/10.21608/jsre.2021.137170

سيد، محمود رجب محمود، عبد الفتاح، عزة فوزي عبدالحفيظ، صالح، إيمان صلاح الدين محمد، ومحمد، آمال ربيع كامل. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم تكيفية وأثرها في تنمية أتجاه طلاب الدراسات العليا بكلية التربية تخصص تكنولوجيا التعليم نحو بيئات التعلم الإلكتروني .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤, ج١٢، ٥٥٧ .592 - مسترجع من

http://search.mandumah.com/Record/1276326

شلايل، عماد عبد الجواد فارس .(2018) .فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة (ماجستير). الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة) كلية التربية، فلسطين .تم استرجاعه من search.shamaa.org.

الشهري, نورة زايد عبدالرحمن. (٢٠٢١). دور تطبيقات نظم الجدارة في تطوير أداء مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: رؤية استشرافية. مجلة كلية التربية (أسيوط(،(6)*37* ،.261 -227

https://doi.org/10.21608/mfes.2021.185924

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشيخ، حنان علي عبد الله. (٢٠١٨). تصور مقترح لبناء نظام خبير في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، *34*، 1134. -1102

الصعيدي، محمد الشناوي أمين. (٢٠١٩). تصميم بيئة تكيفية ذكية قائمة على مصادر التعلم مفتوحة المصدر لتنمية مهارات إنتاج برمجيات الواقع المعزز لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (6)*108*، 1655. -1627
https://doi.org/10.21608/maed.2019.132044

طه، محمود إبراهيم عبد العزيز، وشمس الدين، محمود ياسين، وعبدالعزيز، أحمد موسى غازي. (٢٠٢٢). فاعلية بيئة تعلم ذكية قائمة على برمجة روبوت mBot لتنمية مهارات حل المشكلات الرقمية لدى طلاب مدارس المتفوقين. مجلة كلية التربية،(107) ، 228. -199

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة، والإمام، تسنيم داود محمد. (٢٠١٨). دلالية بيئات التعلم التكيفية وتأثيرها على التقويم الإلكتروني. دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد القوي، محمد شعبان سعيد و العشيري، إيمان عثمان علي. (٢٠٢٠). تطوير بيئة تعلم شخصية تكيفية قائمة على تكنولوجيا تحليلات التعلم ونمط التعلم وقياس فاعليتها على تنمية مهارات تصميم الكتب المصورة الإلكترونية "Comics" وإنتاجها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٤, ج٨ ، ٥٠٢ .628 - مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1108702

عبد الحميد، عبد العزيز طلبة، وحسن، إسماعيل محمد إسماعيل، والملاح، تامر المغاوري محمد. (٢٠٢٣). التدريب الذكي. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

عزمي، نبيل جاد، والمحمدي، مروة. (٢٠١٨). بيئات التعلم التكيفية (ط.٢). أمازون للنشر الرقمي.

العصيمي، عادل محمد بن مسلط. (٢٠٢٢). دور أساليب التعلم في التنبؤ بدافعية التعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٤(4)، 348. -325
https://doi.org/10.21608/jehs.2022.286452

علي، أشرف رجب عطا. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المدمج وحل المشكلات في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا .بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.220-175 , (8)8 ,

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العليان، فهد عبد الرحمن. (٢٠٢٠). أنماط التعلم المفضلة وفق نموذج" HONEY & MUMFORD" لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة شقراء وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(27)، 33- 51.

عوض، أماني محمد، والتمامي، سالي عبد الحميد عبد الحميد. (٢٠٢١). معايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية التكيفية في ضوء أسلوب التعلم الفضل لدى طلاب كلية التربية لتنمية مهارات تطوير القصص الإلكترونية. مجلة كلية التربية بدمياط، ٣٦(79)، 1- 71. https://doi.org/10.21608/jsdu.2021.201571

الفار، إبراهيم عبد الوكيل، وشاهين، ياسمين محمد. (٢٠١٩). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية،(38) ،.541-571

متولي، شيماء بهيج محمود. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على بحوث الفعل ومدخل التعلم البيني لتنمية الجدارة البحثية وممارسات التدريس البيني والازدهار المعرفي للطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية،(43) ، 1740. -1637

محمد ، المعتز بالله زين الدين. (٢٠١٨). فاعلية التدريس الاستقصائي المرتكز حول المشكلة العلمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة البحثية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(8)، 1- 39. https://doi.org/10.21608/mktm.2018.113725

محمد، إيمان زكي موسى. (٢٠٢٠). تطوير بيئة ويب تكيفية وفقًا لنموذج هيرمان وتحليلات التعلم وأثرها في تنمية مهارات إنتاج تطبيقات الواقع المعزز وعمق التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث،(43)*8* ، 1- 144. https://doi.org/10.21608/jedu.2022.137083.1663

محمود، سروة عبد الحميد. (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي والحوسبة السحابية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الفنون الجميلة بجامعة أسيوط . Journal of Faculty of Education Assiut University-المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط7 ,36(3) ,

محمود، صابر حسين، وإبراهيم، حمدي عز العرب، والمزين، وفاء عبدالنبي محمد حسين. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تدريب سحابية في إكساب معلمي العلوم التجارية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدارات استخدام الواقع المعزز. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،(17)*17*، 287- 322.
https://dx.doi.org/10.21608/raes.2020.67908

مخلص، محمد محمدي محمد. (٢٠١٧). إستراتيجيات مقترحة لتطوير كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مقومات اقتصاديات المعرفة. مجلة العلوم التربوية،(3)*25*، 67- 101.

مرسي، منال صبري إبراهيم، وقنديل، سعد دياب، وعبدالعال، سميرة السيد. (٢٠٠١). كفايات التوجيه الفني اللازمة لموجهات رياض الأطفال ومدى توافرها لديهن]رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة[. قاعدة معلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/876282

مقدم, عبد الحفيظ سعيد .(٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

الملاح، تامر المغاوري. (٢٠١٧). التعلم التكيفي. دار السحاب للنشر والتوزيع.

النجار، محمد السيد، وحبيب، عمرو محمود. (٢٠٢١). برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم ببيئة تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣١(2)،201.-91

يونس، سيد شعبان عبد العليم، و المحمادي، غدير علي. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية ذكية وفاعليتها في تنمية مهارات البحث العلمي الرقمي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنوعية، (9)، 1 – 46. https://doi.org/10.21608/jeor.2021.223001

Adomavicius, G., & Tuzhilin, A. (2005). Toward the next generation of recommender systems: A survey of the state-of-the-art and possible extensions. *IEEE transactions on knowledge and data engineering*, *17*(6), 734-749.

Aeiad, E., & Meziane, F. (2019). An adaptable and personalised elearning system applied to computer. *Education and Information Technologies*, *78*, 674-681.

Afolabi, O. E., Afolabi, O. E., & Aragbaye, M. O. (2022). RESEARCH COMPETENCE OF POSTGRADUATE STUDENTS IN LIBRARY SCHOOLS IN SOUTH-WEST, NIGERIA. *Library Philosophy and Practice (e-*

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

journal), 26(6), 1- 19. https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/7181

Alharbi, H. (2018). Using Design-Based Research to Design a miniMOOC For Faculty Development on Quality Graduate Supervision (Doctoral dissertation, University of Calgary).

Ali, N. A., Eassa, F., & Hamed, E. (2019). Personalized learning style for adaptive e-learning system. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, *8*(1), 223-230.

Almasri, A., Ahmed, A., Almasri, N., Abu Sultan, Y. S., Mahmoud, A. Y., Zaqout, I. S., Akkila, A. N., & Abu-Naser, S. S. (2019). *Intelligent tutoring systems survey for the period 2000-2018*. IJARW.

Alshammari, M. T., & Qtaish, A. (2019). Effective Adaptive E-Learning Systems According to Learning Style and Knowledge Level. *Journal of Information Technology Education, 18*.

Anantharaman, H., Mubarak, A., & Shobana, B. T. (2018). Modelling an adaptive e-learning system using LSTM and random forest classification. In *2018 IEEE Conference on e-Learning, e-Management, and e-Services (IC3e)* (pp. 29-34). IEEE.

Anindyaputri, N. A., Yuana, R. A., & Hatta, P. (2020). Enhancing Students' Ability in Learning Process of Programming Language using Adaptive Learning Systems: A Literature Review. Open Engineering, 10(1), 820-829.

Anwar, A., Haq, I. U., Mian, I. A., Shah, F., Alroobaea, R., Hussain, S., Sajid Ullah, S., & Umar, F. (2022). Applying real-time dynamic scaffolding techniques during tutoring sessions using intelligent tutoring systems. *Mobile Information Systems, 2022*. https://doi.org/10.1155/2022/6006467

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Arsovic, B., & Stefanovic, N. (2020). E-learning based on the adaptive learning model: case study in Serbia. *Sādhanā, 45*(1), 266.

Baharudin, A. F., Sahabudin, N. A., & Kamaludin, A. (2017). Behavioral tracking in E-learning by using Learning styles approach. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science, 8*(1), 17-26.

Balasubramanian, V., & Anouncia, S. M. (2018). Learning style detection based on cognitive skills to support adaptive learning environment–A reinforcement approach. Ain Shams Engineering Journal, 9(4), 895-907.

Bernard, J., Chang, T. W., Popescu, E., & Graf, S. (2017). Learning style Identifer: Improving the precision of learning style identifcation through computational intelligence algorithms. *Expert Systems with Applications, 75*, 94-108. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.01.021

Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). Enhancing Teaching and Learning through Educational Data Mining and Learning Analytics: An Issue Brief. *Office of Educational Technology, US Department of Education.*

Bobadilla, J. E. S. U. S., Serradilla, F., & Hernando, A. (2009). Collaborative filtering adapted to recommender systems of e-learning. *Knowledge-Based Systems, 22*(4), 261-265.

Bobadilla, J., Ortega, F., Hernando, A., & Gutiérrez, A. (2013). Recommender systems survey. *Knowledge-based systems, 46*, 109-132.

Bounajim, D., Rachmatullah, A., Hinckle, M., Mott, B., Lester, J., Smith, A., Emerson, A., Morshed Fahid, F., Tian, X., Wiggins, J. B., Elizabeth Boyer, K., & Wiebe, E. (2021). Applying Cognitive Load Theory to Examine STEM Undergraduate Students' Experiences in An Adaptive Learning Environment: A Mixed-Methods Study.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 65(1), 556-560. https://doi.org/10.1177/1071181321651249

Burke, R. (2002). Hybrid recommender systems: Survey and experiments. *User modeling and user-adapted interaction, 12*, 331-370.

Butler, F. C. (1978). The concept of competence: An operational definition. *Educational Technology, 18*(1), 7-18.

Çano, E., & Morisio, M. (2017). Hybrid recommender systems: A systematic literature review. *Intelligent Data Analysis, 21*(6), 1487-1524.

Chammas, A., Quaresma, M., & Mont'Alvão, C. (2015). A closer look on the user centred design. *Procedia Manufacturing, 3*, 5397-5404.

Cochran-Smith, M. (2002). What a difference a definition makes: Highly qualified teachers, scientific research, and teacher education. *Journal of Teacher Education, 53*(3), 187-189.

Coffeld, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER), 84*. http://www.voced.edu.au/td/tnc 79.72

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational researcher, 32(1), 5-8.

Divjak, B., & Vondra, P. (2016). Learning analytics: meeting the needs of students and teachers in pre-tertiary education. In *Central European Conference on Information and Intelligent Systems* (p.117). Faculty of Organization and Informatics Varazdin.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Espinoza-Poves, J. L., Miranda-Vílchez, W. A., & Chafloque-Céspedes, R. (2019). The Vark learning styles among university students of business schools. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, *7*(2), 401-415.

Felder, R. M. (2002). Learning and teaching styles in engineering education. *Journal of Engineering Education*, *78*(7), 674-681.

Felder, R. M., & Spurlin, J. (2005). Applications, reliability and validity of the index of learning styles. *International journal of engineering education*, *21*(1), 103-112.

Fernández-Morante, C., Cebreiro-López, B., Rodríguez-Malmierca, M. J., & Casal-Otero, L. (2021). Adaptive Learning Supported by Learning Analytics for Student Teachers' Personalized Training during in-School Practices. Sustainability, 14(1), 124.

Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To improve the academy*, *11*(1), 137-155.

Ford, C., McNally, D., & Ford, K. (2017). Using Design-Based Research in Higher Education Innovation. Online Learning, 21(3), 50-67.

Garay-Argandona, R., Rodriguez-Vargas, M. C., Hernandez, R. M., Carranza-Esteban, R., & Turpo, J. E. (2021). Research Competences in University Students in Virtual Learning Environments. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(4), 1721-1736.

Graesser, A. C., Chipman, P., Haynes, B. C., & Olney, A. (2005). AutoTutor: An intelligent tutoring system with mixed-initiative dialogue. *IEEE Transactions on Education*, *48*(4), 612-618.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Graesser, A. C., Hu, X., Nye, B. D., VanLehn, K., Kumar, R., Heffernan, C., ... & Baer, W. (2018). ElectronixTutor: an intelligent tutoring system with multiple learning resources for electronics. *International journal of STEM education, 5*, 1-21.

Graf, S., Viola, S. R., Leo, T., & Kinshuk. (2007). In-depth analysis of the Felder-Silverman learning style dimensions. *Journal of Research on Technology in Education, 40*(1), 79-93.

Guerrero-Roldán, A. E., Rodríguez-González, M. E., Bañeres, D., Elasri-Ejjaberi, A., & Cortadas, P. (2021). Experiences in the use of an adaptive intelligent system to enhance online learners' performance: a case study in Economics and Business courses. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*, 1-27.

Haq, I. U., Anwar, A., Rehman, I. U., Asif, W., Sobnath, D., Sherazi, H. H. R., & Nasralla, M. M. (2021). Dynamic group formation with intelligent tutor collaborative learning: a novel approach for next generation collaboration. *IEEE Access, 9*, 143406-143422.

Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles Maidenhead*. P Honey.

Jena, R. K. (2018). Predicting students' learning style using learning analytics: a case study of business management students from India. *Behaviour & Information Technology*, 1-15.

Joseph, L., & Abraham, S. (2019). Adaptive e-learning system for slow learners based on Felder-Silverman learning style model. In *Advanced Informatics for Computing Research: Third International Conference, ICAICR 2019*, Shimla, India, June 15–16, 2019, Revised Selected Papers, Part I 3 (pp. 123-135). Springer Singapore.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Kara, N. & Sevim, N. (2013). Adaptive Learning Systems: Beyond Teaching Machines. *Contemporary Educational Technology, 4*(2), 108-120. https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25732/271480

Karagiannis, I., & Satratzemi, M. (2020). Implementation of an adaptive mechanism in Moodle based on a hybrid Dynamic User Model. In *The Challenges of the Digital Transformation in Education: Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018)* - Volume 1 (pp. 377-388). Springer International Publishing.

Katsaris, I., & Vidakis, N. (2021). Adaptive e-learning systems through learning styles: A review of the literature. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 1*(2), 124-145.

Kim, D. (2021). Adaptive learning system in a statistics course: An experience in Korea and its implications. *KEDI Journal of Educational Policy, 18*(2).

Kulkarni, P. V., Rai, S., & Kale, R. (2020). Recommender system in elearning: a survey. In *Proceeding of International Conference on Computational Science and Applications: ICCSA 2019* (pp. 119-126). Singapore: Springer Singapore.

Kurilovas, E. (2019). Advanced machine learning approaches to personalise learning: learning analytics and decision making. *Behaviour and Information Technology, 38*(4), 410-421. https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1539517

Livinţi, R., Gunnesch-Luca, G., & Iliescu, D. (2021). Research self-efficacy: A meta-analysis. Educational Psychologist, 56(3), 215-242.

Lops, P., Jannach, D., Musto, C., Bogers, T., & Koolen, M. (2019). Trends in content-based recommendation: Preface to the special issue on Recommender systems based on rich

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

item descriptions. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, *29*, 239-249.

Lu, J., Zhang, Q., & Zhang, G. (2020). *Recommender Systems: Advanced Developments*. World Scientific.

Mahasneh, O. M. (2020). The effectiveness of flipped learning strategy in the development of scientific research skills in procedural research course among higher education diploma students. Research in Learning Technology, 28.

Manouselis, N., Drachsler, H., Verbert, K., & Duval, E. (2012). *Recommender systems for learning*. Springer Science & Business Media.

Marienko, M., Nosenko, Y., Sukhikh, A., Tataurov, V., & Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education. arXiv preprint arXiv:2006.05810.

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2012). Conducting educational design research.

Minn, S. (2022). AI-assisted knowledge assessment techniques for adaptive learning environments. Computers and Education: Artificial Intelligence, 100050.

Peña-Ayala, A., Sossa, H., & Méndez, I. (2014). Activity theory as a framework for building adaptive e-learning systems: A case to provide empirical evidence. *Computers in Human Behavior*, *30*, 131-145.

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. Educational design research, 11-50.

Ricci, F., Rokach, L., & Shapira, B. (2015). Recommender systems: introduction and challenges. *Recommender systems handbook*, 1-34.

Sabeima, M., Lamolle, M., & Nanne, M. F. (2022). Towards Personalized Adaptive Learning in e-Learning

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Recommender Systems. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, *13*(8).

Scarpaci, J. L., & Fradd, S. H. (1985). Latin-Americans at the university level: Implications for instruction. *Journal of Multicultural Counseling and Development*.

Segal, A., Katzir, Z., Gal, K., Shani, G., & Shapira, B. (2014). Edurank: A collaborative filtering approach to personalization in e-learning. *the 7th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2014)* (pp. 68- 75). https://educationaldatamining.org/EDM2014/uploads/procs2014/long%20papers/68_EDM-2014-Full.pdf

Sever, I., Öncül, B., & Ersoy, A. (2019). Using Flipped Learning to Improve Scientific Research Skills of Teacher Candidates. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 521-535.

Silva, J. G. C. (2022). Scientific Research. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, *11*. 635-648. https://doi.org/10.21275/SR22914021617

Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.). Information Age Publishing.

Sweta, S., & Lal, K. (2017). Personalized adaptive learner model in e-learning system using FCM and fuzzy inference system. *International Journal of Fuzzy Systems*, *19*(4), 1249-1260.

Tarus, J. K., Niu, Z., & Mustafa, G. (2018). Knowledge-based recommendation: a review of ontology-based recommender systems for e-learning. *Artificial intelligence review*, *50*, 21-48.

Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B., & Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. Journal of education and health promotion, 7.

Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in human behavior*, *55*, 1185-1193.

Urdaneta-Ponte, M. C., Mendez-Zorrilla, A., & Oleagordia-Ruiz, I. (2021). Recommendation systems for education: systematic review. *Electronics*, *10*(14), 1611. https://doi.org/10.3390/electronics10141611

Vaezi, H., Moonaghi, H. K., & Golbaf, R. (2019). Design-Based Research: definition, characteristics, application and challenges. Journal of Education in Black Sea Region, 5(1), 26-35.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). Educational design research. Routledge.

Vesin, B., Mangaroska, K., & Giannakos, M. (2018). Learning in smart environments: user-centered design and analytics of an adaptive learning system. *Smart Learning Environments*, *5*, 1-21.

Voskoglou, M. G. (2022). Connectivism vs Traditional Theories of Learning. *American Journal of Educational Research*, *10*(4), 257-261.

Wang, D., Liang, Y., Xu, D., Feng, X., & Guan, R. (2018). A content-based recommender system for computer science publications. *Knowledge-Based Systems*, *157*, 1-9.

Weber, G. (2012). Adaptive Learning Systems. In: Seel, N.M. (eds*) Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_534.

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Wu, C. H., Chen, Y. S., & Chen, T. G. (2017). An adaptive e-learning system for enhancing learning performance: Based on dynamic scaffolding theory. EURASIA journal of mathematics, science and technology education, 14(3), 903-913.

Zhang, Q., Lu, J., & Zhang, G. (2021). Recommender Systems in E-learning. *Journal of Smart Environments and Green Computing*, *1*(2), 76-89.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

The role of classroom activities included in science books in developing scientific values among middle school students

إعداد

سطام طالب علي الذبياني

Sattam Talib Ali Al-Dhubyani

باحث دكتوراه – قسم التعليم والتعلم – جامعة الملك خالد

د. عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي

Dr. Abdul Rahman Muhammad Nafeez Al Harithi

أستاذ أصول التربية المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/ejev.2024.363959

استلام البحث: ٢ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٢١ / ٤ / ٢٠٢٤

الذبياني، سطام طالب علي والحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيز (٢٠٢٤). دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١٠٥ -١٣٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تكونت الاستبانة من (٣٠) فقرة تم توزيعها على (٣) محاور، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وبلغت عينة الدراسة (١٨١) معلم، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها: وجود درجة مرتفعة من الوعي لدى المعلمين حول الأهداف التي تسعى الى تحقيقها الأنشطة الصفية لتنمية القيم العلمية، بالإضافة إلى وجود مستوى مرتفع من معوقات الأنشطة الصفية في تنمية القيم العلمية، وأوصت الدراسة بالابتعاد عن طرق التدريس التقليدية والتي يكون من خلالها الطالب متلقي فقط، والاهتمام بطرق التدريس التفاعلية بحيث يكون الطالب نشط وفعال، وعقد دورات تدريبية في الأنشطة الصفية بهدف تدريب المعلمين على الاهتمام بطريق التدريس النشطة والفعالة .

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الصفية – كتب العلوم – القيم العلمية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of integrated classroom activities in science textbooks in developing scientific values among middle school students. The study used a descriptive approach and utilized a questionnaire as a tool for data collection, consisting of (30) items distributed across (3) axes. The study population included all science teachers in middle schools in Mecca, and the study sample comprised (181) teachers. The study revealed several results, including a high level of awareness among teachers about the objectives sought by classroom activities to develop scientific values. Additionally, there was a high level of obstacles to classroom activities in developing scientific values. The study recommended moving away from traditional teaching methods where students are mere recipients and focusing on interactive teaching methods to ensure active student participation. Furthermore, it suggested

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

conducting training courses in classroom activities to train teachers to focus on active and effective teaching methods.

المقدمة:

يتطلب نجاح النظام التعليمي اهتمام المختصين بكافة جوانب العملية التعليمية، ومن هذه الجوانب المهمة تأتي الأنشطة الصفية التي تسهم في تعزيز القيم العلمية وتقليل أساليب التلقين من خلال استخدام تدريبات وأنشطة متنوعة بالإضافة إلى وسائل داعمة لعملية التدريس.

وتبرز أهمية التركيز على الأنشطة الصفية التي تنمي المهارات المختلفة للطلبة، في أنها تعد صلة الوصل بين النظرية والتطبيق، إذ يؤدي استخدام أنشطة مناسبة إلى تحقيق تعلم فعّال، مما يؤثر بشكل إيجابي على سلوك واتجاهات وقيم وشخصية الطالب، حيث يكتسب الطالب المعرفة من خلال مشاركته في أنشطة تعليمية صفية، ولا يكتسب هذه المعرفة من خلال طُرُق التدريس التقليدية. فالتعلّم يحدث من خلال الانخراط في أنشطة وجهود تعليمية، حيث يستفيد المتعلم بصورة أفضل عبر تجاربه الخاصَّة بدلاً من المحتوى التقليدي والتلقين اللفظي (الخطيب، والمقصقص،٢٠١٢).

وتعتبر الأنشطة الصفية وسيلة أساسية وفعّالة من أدوات التربية لتحقيق العديد من الأهداف التربوية، إذ تساهم في بناء شخصيات الطلاب، وتعليمهم كيفية تكوين علاقات اجتماعية صحيحة، واكتساب قيم إيجابية، وتطوير ميلهم نحو التطور. وبالإضافة إلى ذلك، تعمل هذه الأنشطة على زرع المهارات العلمية والعملية، وتمكن المعلم من استكشاف قدرات الطلاب وتنميتها بشكل صحيح، إضافةً إلى توجيه هذه القدرات نحو سُبُل التطور المثلى، مما يُساهم في تعزيز المفاهيم والمهارات التي اكتسبها الطالب سابقًا. (كنعان، والمطلق٢٠٠٥).

وتُعَدُّ القيم العلمية أحد أهم ركائز التعليم الإبداعي والفعّال، إذ تسعى لنشر المعرفة المفيدة وتعزز الوعي بأساليب التفاعل المثمر معها (مكروم، ٢٠٠٢). وتشكّل هذه القيم معيارًا للسلوك الصحيح الذي ينبغي للطلاب اعتماده، متأثرة بالمفاهيم السليمة والمنهج التعليمي، إضافةً إلى دور المعلم وجهود الطالب (خزعلي، ٢٠٠٩).

وتهدف مناهج العلوم إلى تطوير القيم العلمية للأسباب التالية: ذكرت Demirbas المشار إليه في (وضحى العتيبي،٢٠١٣)، حيث من خلالها يمكن تحفيز الطلاب على القيام بدور العلماء في البحث والتقصي والتعلم، وتوعيتهم بأهمية الدور الذي تلعبه الشخصية في اكتساب المعرفة العلمية، وتأثير القيم العلمية للطلاب على التفوق العلمي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتقوم مناهج العلوم بدور أساسي في تعزيز وتنمية القيم العلمية لدى الطلاب، من خلال تنظيم وتفعيل الأنشطة الصفية بإشراف المعلمين، بهدف تحقيق أهداف تعليم العلوم. (عبد المجيد ٢٠٠٣).

مما سبق يتضح لنا الدور الهام للأنشطة الصفية في تنمية القيم العلمية من خلال إيجاد فرص تعليمية تفاعلية تجمع بين النظرية والتطبيق، مما يساهم في تحقيق تعلم فعّال وإيجابي على مستوى سلوك واتجاهات وشخصية الطالب. حيث تعتبر هذه الأنشطة وسيلة لبناء شخصيات الطلاب، وتعزيز العلاقات الاجتماعية الصحيحة، وزرع القيم الإيجابية، وتنمية المهارات العلمية والعملية. ومن خلالها يمكن للمعلم اكتشاف قدرات الطلاب وتطويرها، وتوجيههم نحو التطور الأمثل، كما تساهم في تعزيز المفاهيم والمهارات السابقة وتحفيز الطلاب على تولي دور العلماء في البحث والتعلم.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على عدة دراسات سابقة، ظهر للباحث ضعف في الاهتمام بتنمية القيم العلمية لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم العام. حيث دعت دراسة الشربيني (٢٠٢٠) إلى توجيه الاهتمام نحو تطوير القيم العلمية لأن لها دوراً هاماً في توسيع آفاق التعلم لدى الطلاب، بينما أوصت دراسة الرفاعي (٢٠١٨) بتوجيه معلمي العلوم حول كيفية زرع تلك القيم. وأيضًا، دعت دراسة المنوفي (٢٠٢٠) إلى تصميم برامج ودورات تهدف إلى تنمية القيم العلمية لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، لاحظ الباحثين خلال تجربته المباشرة في الميدان التعليمي تدني مهارات القيم العلمية لدى الطلاب، وضعف تقبلهم لمادة العلوم وموضوعاتها، وأن دور الطالب لا يزال محدوداً بينما يغلب دور المعلم على التدريس المباشر. ومن خلال النقاشات الجماعية في الاجتماعات والدورات التدريبية، تبين وجود العديد من الملاحظات حول طرق التدريس المتبعة من قبل المعلمين في تدريس العلوم، والتي تركز بشكل كبير على الحفظ ولا تساهم في تنمية القيم العلمية. وأظهرت دراسة شاهين (٢٠١٤) أهمية ضرورة تنويع الطرق التدريسية النظرية ودمجها بالتطبيق في مقررات العلوم لتنمية القيم العلمية، وفي دراسة نصر (٢٠١٨)، أشير إلى فعالية الأنشطة الصفية في تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب.

وانطلاقاً مما سبق، جاءت هذه الدراسة لإبراز أهمية القيم العلمية ودورها في توجيه وتحديد السلوك المقبول، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟**

وتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

- ما واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم عند طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
- ما الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- توضيح واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم عند طلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرف على العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

- أهمية هذه الدراسة تكمن في استعراض مرحلة مهمة من مسار التعليم، حيث يتعرض الطلاب لتجارب جديدة يتوجب عليهم التكيف معها.
- يمكن الاستفادة من الاستبانة المعدة لدراسة دور العلاقة بين الأنشطة الصفية ومهارات القيم العلمية في دراسات مماثلة.
- يمكن لهذه الدراسة أن تحفز على إجراء المزيد من الدراسات المماثلة لها.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- تبرز أهمية هذا البحث من خلال تركيزه على مشاركة الطلاب والمعلمين في عملية التعليم، وبالتالي، تفعيل دور الأنشطة الصفية في تطوير القيم العلمية للطلاب والمساهمة في تحسين جودة العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- يمكن أن تسهم في تطوير الأنشطة الصفية المدمجة في كتب مناهج العلوم (كتب الطلاب والأنشطة) عبر دمجها مع أنشطة صفية فعّالة وملائمة لتنمية مهارات القيم العلمية.".
- يمكن للباحثين والمعلمين والإداريين الاستفادة من تطبيق نتائج هذه الدراسة لتحديد العلاقة بين الأنشطة الصفية وتعزيز مهارات القيم العلمية.

حدود الدّراسة:

تم تحديد حدود الدراسة في الآتي:

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على آراء معلمي مقررات العلوم حول دور الأنشطة الصفية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لوزارة التعليم في مدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: تم توجيه هذه الدراسة لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥ه – ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

الأنشطة الصفية: سلسلة من الأنشطة، مثل الألغاز والحكايات العلمية، تهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على الاستيعاب وتطوير فهمهم للمادة التعليمية، تحت إشراف وتوجيه المعلم. (أحمد اللقاني، علي الجمل،١٩٩٦).

ويعرفها الباحثان إجرائيا: هي الممارسات التي يقوم بها معلمي المرحلة المتوسطة مع طلابهم داخل الفصول الدراسية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من اجل تنمية القيم العلمية لطلابهم.

القيم العلمية: عرفها (النجدي وراشد ومنى عبدالهادي ،٢٠٠٣) بأنه يمثل مجموع الاتجاهات الراسخة لدى الأفراد حول مواضيع العلوم، والمواقف المتعلقة بالعلوم.

وعرفها (١٩٩٩، Burkhardt): هو مفهوم ذو ثلاثة جوانب: المعرفي، والعاطفي، والمهاري، يتشكل عن طريق المناهج الدراسية ويؤثر في تكوين القيم العلمية.

ويعرفها الباحثان إجرائيا: القيم العلمية في هذه الدراسة تتجلى في المبادئ التوجيهية التي توجه تفكير الطلاب وسلوكهم نحو الموضوعات والقضايا العلمية، من خلال التفكير العلمي، وحب الاستكشاف، واحترام جهود العلماء، وقبول النقد.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإطار النظري للدراسة: أولا: الأنشطة الصفية:

تعريف الأنشطة الصفية:

يرى سلامة (٢٠٠٥) أن الأنشطة تشمل البرامج التي تضعها أو تنظمها السلطات التعليمية وتدمجها في المناهج الدراسية، والتي يرغب التلاميذ في قبولها والقيام بها بمبادرة منهم.، لتحقيق هدف تعليمي محدد. سواء كان ذلك فيما يتعلق بتعليم المادة الدراسية أو اكتساب الخبرات والمهارات العملية داخل الفصل الدراسي وخارجه التي تؤدي إلى تنمية خبرات الطلاب والاتجاهات التعليمية المرغوبة.

أما الفاضل (٢٠٠٧) يعتبر النشاط عملية يقوم بها المتعلمون في الفصل الدراسي لفترة زمنية محدودة، إما بمفردهم أو مع زملائهم، من أجل تحقيق أهداف تربوية متعلقة بالمنهج الدراسي، وتشمل هذه الأنشطة لعب الأدوار، وحل المشكلات، والسؤال والجواب، والمشاهدة والاستماع، والتلخيص، والاستنتاج، والمناقشة، والحوار بحيث تتم هذه الأنشطة تحت إشراف المعلم.

ويرى الباحثان أن الأنشطة الصفية تمثل الممارسات التعليمية التي ينفذها المعلمون والطلاب داخل الصف بهدف تحقيق نواتج التعلم المرجوة. وتتضمن هذه الأنشطة أي نشاط أو إجراء مُخطط مسبقًا يتم تقسيمه خلال الحصة الدراسية إلى أنشطة تمهيدية وبنائية وختامية.

معوقات تواجه الأنشطة الصفية:

يواجه تنفيذ الأنشطة الصفية عدداً من العقبات، منها: عدم جاذبية الأنشطة الصفية ورتينتيها، وعدم وجود حوافز لتشجيع الطلاب على المشاركة، وعدم وجود إثارة ومتعة في بعض الأنشطة، وعدم الربط بين الأنشطة والتحصيل العلمي (زيني، ٢٠١٧).

وتضيف بنجر (٢٠٠٧) ومن العوائق التي تواجه الأنشطة الصفية عدم كفاية الموارد المادية المتاحة للأنشطة، وضعف الإعداد التربوي لدى بعض المعلمين ومديري المدارس، والجهل بالأهداف والوظائف التربوية للأنشطة المدرسية، وازدحام الخطط الدراسية التي تثقل كاهل المعلمين والطلاب على حد سواء.

إضافة إلى المعوقات المذكورة سابقا، يمكن أيضًا تحديد بعض المعوقات الأخرى التي قد تواجه الأنشطة الصفية من وجهة نظر الباحثان، مثل: تنوع مستويات الطلاب في الصف يستوجب تخصيص وقت وجهد إضافي لتلبية احتياجات كل فرد، بينما تؤثر العوامل الخارجية مثل الظروف الاجتماعية والاقتصادية على استجابتهم وتفاعلهم مع الأنشطة الصفية. علاوة على ذلك، قد يعوق الخجل بعض الطلاب، مما يؤثر سلبًا على تقدم الأنشطة وفعاليتها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فوائد الأنشطة الصفية:

للأنشطة الصفية فوائد ومزايا يحددها الرفاعي (١٤٢٧):

- التحديد في أساليب تدريس المادة الدراسية.
- القضاء على الملل وكسر الروتين وخلق جو من المرح والإثارة في الفصل الدراسي.
- المساهمة في تقديم خبرات متنوعة في الفصول الدراسية.
- التطبيق العملي المباشر للمعلومات النظرية التي اكتسبها الطلاب.
- المساهمة في تعزيز العلاقات بين المعلم والطالب وتطوير الصفات الإنسانية.
- زيادة الوعي بقيمة الأنشطة وأهميتها في العمل التربوي لدى المنتسبين له.
- الاستخدام الأمثل للموارد المحدودة في بعض المدارس، خاصة المدارس المستأجرة.

ويضيف الباحثان بعض المزايا للأنشطة الصفية منها: توفير فرصٍ لتعزيز التعلم الذاتي وتطوير الشخصية للطلاب، وتعزيز الانضباط في تطبيق الانشطة داخل الفصل الدراسي، وتعزيز الإبداع وتطوير مهارات التفكير الإبداعي للطلاب.

أنواع الأنشطة الصفية:

يقسم العلي (١٩٨٥) النشاط عامة إلى قسمين هما:

- الأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية.
- الأنشطة التكميلية أو، ما يسمى بالأنشطة الحرة.

ثانيا: القيم العلمية:

تعريف القيم العلمية:

تُعرّف القيم العلمية بأنها: محصلة مجموع الاتجاهات الراسخة لدى الأفراد حول لمواضيع العلمية والمواقف المتعلقة بالعلوم، (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣) ويذهب بعض الباحثين إلى أن القيم العلمية هي: الأحكام المعيارية الضمنية التي تشكلت من خلال التفاعل مع الظروف الشخصية والخبرة ذات الطبيعة العلمية.، وهي تنبثق من المشاكل والقضايا العلمية التي يعيشها الشخص ويتفاعل معها، وتتجلى في اهتماماته ومواقفه وسلوكه. (عبد المجيد، ٢٠٠٤).

وتعرفها زيود (٢٠١٠) بأنها: مجموعة من المُثُل أو المبادئ التي يتبناها الفرد أو الجماعة، وهي مجموعة من الاختيارات التي يحددها التراث الاجتماعي وظروف الحياة بناء على أحكام عقلية وعاطفية. تتأثر هذه الاختيارات والمصالح بالظروف المحيطة وتعكس إلى حد كبير التصورات الذاتية للأفراد والجماعات من خلال تثقيفهم نحو الخير أو الصالح العام.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويعرف الباحثان القيم العلمية كمعايير ومبادئ يتبناها الأفراد والمجتمعات فيما يتعلق بالمواضيع العلمية والمواقف ذات الصلة بالعلوم. بحيث تنبثق هذه القيم من تفاعل الأفراد مع الظروف الشخصية والخبرة العلمية، وتتجلى في اهتماماتهم ومواقفهم وسلوكهم، وتشكل محوراً أساسياً لتحديد الاتجاهات واتخاذ القرارات في السياقات العلمية.

خصائص القيم العلمية:

تتميز القيم العلمية بعدد من الجوانب التي لها طابع وجداني، كما أظهرت العديد من الدراسات. مثل دراسة (مكروم، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠١٢) في كون القيمة العلمية:

١. ذاتية وشخصية: ترتبط بالطبيعة النفسية للفرد، مما يجعل الناس يحكمون على الأشياء بشكل مختلف.

٢. الثبات: تكون أبطأ في التغيير مقارنة بالاتجاهات والرغبات والميول.

٣. النسبية: تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، وتتغير وفقا للظروف والثقافات.

٤. مفاهيم مجردة: تكون غير ملموسة ولا يمكن قياسها مباشرة، ولكن يمكن استنتاجها من تفاعلات الفرد تجاه الأشياء.

٥. عدم الارتباط بزمان أو مكان محدد.

٦. الاكتساب والتعلم: تعتمد على الخبرات والممارسات الاجتماعية.

٧. المعيارية: تُعتبر مقياساً لسلوك الشخص وتُسهم في اتخاذ القرارات الاجتماعية.

٨. القابلية للقياس: يمكن قياسها باستخدام المقاييس والاستبيانات واختبارات القيم والمواقف وبطاقات الملاحظة.

ويضيف الباحثان بعض الخصائص للقيم العلمية:

- التعددية: وجود مجموعة متنوعة من القيم العلمية التي يمكن للأفراد الاعتماد عليها.
- الديناميكية: قابلية القيم العلمية للتطور والتغيير مع تقدم المجتمع وتطور الثقافة..

أساليب تنمية القيم العلمية في تدريس موضوعات العلوم:

تنمية القيم العلمية يتطلب تبني عدة أساليب، كما تم ذكرها من قبل عبدالرضا (٢٠١٧) القيادة بالقدوة، والإقناع، وتقييد الاختيار، والمراقبة للقوانين، والتأثير في الأصول الدينية والثقافية، والاعتماد على الضمير الشخصي، كما ذكرها القحطاني (٢٠١٧) في اسلوب المحاضرة والمناقشة والحوار، واستخدام القصص العلمية.

وفي مناهج العلوم في تنمية القيم العلمية والأخلاقية سلطت بابطين(٢٠٠٦) الضوء على أهمية العلم والمعرفة والمهارات العلمية في تعزيز وتنمية القيم العلمية وإدراجها في المناهج الدراسية لتحسين جودة الحياة والحفاظ على استمراريتها، يشدد على التكامل بين مختلف المناهج الدراسية ويؤكد على أهمية ممارسة الأنشطة العلمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأساسية المتعلقة بالقيم، بالإضافة إلى عرض ومناقشة الموضوعات العلمية التي تناولت القضايا العلمية ذات الصلة.

ويرى الباحثان أن هناك بعض الأساليب التي يمكن لها أن تساهم في تنمية القيم العلمية مثل: تشجع البحث والاستكشاف وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لاكتشاف المعرفة بأنفسهم وتجربة العلم بشكل عملي، وتقديم النماذج الإيجابية عن طريق عرض قصص لعلماء وباحثين ناجحين، وتعزيز الاستقلالية والمسؤولية للطلاب من خلال منحهم الفرصة في اتخاذ القرارات.

الدّراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت الأنشطة الصفية:

هدفت دراسة عبد الظاهر (٢٠١٧) إلى التعرف على تأثير الأنشطة الصفية على إبداع أطفال المدارس الابتدائية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي واعتمدت على عدة أدوات منها: مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، واختبار القدرة العقلية "أوتيس-لينون"، واختبار التفكير الابتكاري بالصور (تورانس)، وقائمة الأشكال الابتكارية (تورانس). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق اختبار مهارات التفكير الابتكاري، وفروقاً دالة إحصائياً في تطوير مهارات اختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وأوصت الدراسة بالكشف المبكر عن صعوبات فهم مهارات التفكير وتقديم العلاج المناسب، إضافةً إلى تطوير أنشطة تعليمية معدلة بواسطة الحاسوب تعزز الإبداع ويمكن تقديمها عبر الإنترنت.

وهدفت دراسة القعيشيش(٢٠١٩) على التعرف الفعلي للأنشطة الصفية في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس الإدارة العامة للتعليم في لواء الموقر، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وطورت استبانة تضمنت ٤٠ فقرة بعد التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة الأنشطة الصفية كانت مرتفعة بشكل عام، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة بناءً على الجنس ومستوى الخبرة التدريسية. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق واضحة لصالح ذوي الدراسات العليا.

وتناولت دراسة ربابعة (٢٠١٩) فهم أهداف ومدى استخدام ومعايير الأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس العلوم لصفوف المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي العلوم في عجلون، تم تصميم أربع استبانات واستخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج البحث اتفاقاً عالياً بين معلمي العلوم حول أهمية استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس علوم المرحلة الإعدادية، كما أظهرت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أن معظم أنواع الأنشطة الصفية يتم استخدامها بدرجة عالية من قبل معلمي العلوم، بينما كان استخدام الأنشطة اللاصفية أقل بالمقارنة.

وهدفت دراسة نصور (٢٠٢١) للكشف عن دور الأنشطة الصفية في تنمية المهارات الحياتية في العلوم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت استبانة تضمنت ٣١ بنداً. تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١. أظهرت نتائج البحث أن دور الأنشطة الصفية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعاً. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إجابات المعلمين حول دور الأنشطة الصفية في تنمية المهارات الحياتية بناءً على الجنس وعدد سنوات الخبرة. بينما أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بناءً على متغير المؤهل العلمي والتربوي لصالح حاملي شهادة الإجازة ومعلمي الصف.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت القيم العلمية:

دراسة نعمان (٢٠١٩) هدفت إلى فهم القيم العلمية المتضمنة في كتب الكيمياء المدرسية للصف العاشر من وجهة نظر الطلاب في الأردن. أظهرت الدراسة أن مستوى القيم العلمية في كتب الكيمياء للصف العاشر كان متوسطًا، وأنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول القيم العلمية في الكتاب بناءً على الجنس، بينما كانت هناك فروق في الآراء تعزى لمتغير التحصيل في مادة الكيمياء، حيث كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى التحصيل الأعلى.

وأجرى أبو شهلا (٢٠١٩) الدراسة تقييماً لكتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية بالتركيز على القيم العلمية واقتراح مفاهيم لإثرائها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتحليل المضمون لتقييم كتب العلوم في المرحلة الأساسية. أظهرت الدراسة أن كتب الصف الثامن الأساسي تركزت على محاور مثل حب الاستطلاع بنسبة ٢.٥٥%، والأمانة والدقة العلمية بنسبة ١٣.٣%، والمنهجية العلمية في التفكير والتجريب بنسبة ٥.١٤%، والتشارك والتعاون العلمي بنسبة ٩.٤%، وتقبل النقد بنسبة ٤.٩%، وتقدير العلم والعلماء بنسبة ٩.٨%.

وتناولت إيلاف شدهان (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية وتقييم مدى تضمينها في محتوى كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الإعدادية في العراق. استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى. أعدت الباحثة قائمة أولية بالقيم العلمية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتضمنت القائمة عشر قيم علمية. ثم قامت بتحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الإعدادية للأعوام الدراسية ٢٠١٦ و٢٠١٧، واعتمدت الفكرة الصريحة والفكرة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الضمنية للتسجيل وحسبت ثبات التحليل بالاتفاق مع محللين خارجيين. أظهرت النتائج باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وبرنامج Microsoft Excel.

وأجرت منال محمد (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير تدريس محتوى وحدة كيمياء الفيمتو المقترحة على التحصيل المعرفي والقيم العلمية لطلاب المرحلة الثانوية. تم إعداد كتيب الطالب ودليل المعلم للوحدة المقترحة، وتم تصميم أدوات لقياس تأثيرها على التحصيل المعرفي والقيم العلمية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ومقياس القيم العلمية لصالح التطبيق البعدي. يُفسر ذلك إلى كفاءة الوحدة المقترحة في تنمية القيم العلمية للطلاب وتأثيرها في تمكينهم من فهم المحتوى الجديد بطرق غير تقليدية، مما يسهل عليهم استيعابه وتفسيره. تضمن كتيب الطالب موضوعات المحتوى بطرق متنوعة مما سهل على الطلاب فهمها وتفسيرها بجميع مستوياتهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

اشتملت الدراسات السابقة على محوران رئيسيان هما المحور الأول الأنشطة الصفية والمحور الثاني القيم العلمية، وبناء على الاطلاع على هذه الدراسات اتضح ما يلي:

- أوضحت بعض الدراسات إلى دور الأنشطة الصفية في تنمية الإبداع مثل دراسة عبد الظاهر (٢٠١٧) وكذلك دورها في تنمية المهارات الحياتية كما في دراسة نصور (٢٠٢١).
- معظم الدراسات المتعلقة بالأنشطة الصفية استخدمت المنهج الوصفي، في حين استخدمت دراسة عبد الظاهر (٢٠١٧) المنهج التجريبي.
- معظم الدراسات المتعلقة بالقيم العلمية استخدمت المنهج الوصفي في حين استخدمت دراسة منال محمد (٢٠٢٠) المنهج التجريبي.
- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث الحجم والنوع، والفترة الزمنية التي أجريت فيها والبلد كذلك بالإضافة إلى المتغيرات التي تناولتها.
- تحاول هذه الدراسة الكشف عن دور الأنشطة الصفية في تنمية القيم العلمية (كعمل مكمل للدراسات السابقة، ولكن من جهة أخرى).
- تتفق بعض الدراسات السابقة مع هذه من حيث منهج الدراسة الوصفي، كما في دراسة القعيشيش (٢٠١٩)، ربابعة (٢٠١٩)، نصور (٢٠٢١).
- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الدارسة كالتالي:

في إعداد كل من: الإطار النظري، أدوات الدراسة، المعالجة الإحصائية، تفسير النتائج.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: اتبع الباحثان في دراسته المنهج الوصفي، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة. وقد تم إعداد الاستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة حول هذا الموضوع لتحديد المحاور والمؤشرات الفرعية. وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور و٣٠ عبارة.

مجتمع الدراسة: اقتصر مجتمع الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة وبلغ عددهم (٢٥٠) معلم.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة من (١٨١) معلم من معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق توزيع الاستبانات الالكترونية على جميع أفراد المجتمع.

الصدق: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم (١١) محكم، وذلك في ضوء عدد من العناصر تضمنت: الانتماء للمحور، الصياغة اللغوية السليمة مدى وضوحها.

ثبات أداة الدراسة: تم احتساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وتبين ان معامل لثبات للمجال الرئيسي والمجالات الفرعية أكبر من ٠.٧ كما في الجدول (١). وهذا يؤكد ان اداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية.

جدول (١) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب	واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم	١٠	0.855
	العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية	10	0.822
	الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم	١٠	0.914
الدرجة الكلية		30	0.938

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين ان قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والفقرات التي تنتمي إليها، حيث ان المحور الأول الذي يمثل واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٢٤٤-٠.٧٨١، كما ان الارتباط بين محور الثاني الذي يمثل العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)،حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٣٩٩-٠.٦٨٦ ، في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٥٢١-٠.٨٥٢ كما في الجدول (٢).

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين محاور دور الأنشطة الصفية المضمنة بكتب العلوم في تنمية القيم العلمية لدى الطلاب وفقراتها

واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم			العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية			الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم		
رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	.244**٠	٠.٠٠٠	١	.399**٠	٠.٠٠٠	١	0.521**	٠.٠٠٠
٢	.720**٠	٠.٠٠٠	٢	.655**٠	٠.٠٠٠	٢	.768**٠	٠.٠٠٠
٣	.711**٠	٠.٠٠٠	٣	.641**٠	٠.٠٠٠	٣	.826**٠	٠.٠٠٠
٤	.714**٠	٠.٠٠٠	٤	.686**٠	٠.٠٠٠	٤	.699**٠	٠.٠٠١
٥	.614**٠	٠.٠٠٠	٥	.563**٠	٠.٠٠٠	٥	.741**٠	٠.٠٠٠
٦	.671**٠	٠.٠٠٠	٦	.642**٠	٠.٠٠٠	٦	.719**٠	٠.٠٠٠
٧	.656**٠	٠.٠٠٠	٧	.657**٠	٠.٠٠٠	٧	.799**٠	٠.٠٠٠
٨	.781**٠	٠.٠٠٠	٨	.677**٠	٠.٠٠٠	٨	.761**٠	٠.٠٠٠
٩	.753**٠	٠.٠٠٠	٩	.593**٠	٠.٠٠٠	٩	.852**٠	٠.٠٠٠
١٠	.671**٠	٠.٠٠٠	١٠	.678**٠	٠.٠٠٠	١٠	.793**٠	٠.٠٠٠

تم تحديد نقطة القطع أو محك معتمد مقسم إلى خمسة مستويات في الدراسة من خلال خمسة مستويات، تم احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٥) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على خمسة مستويات (٤/٥) = ٠.٨ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحدا لأعلى للفئة، وتحديد أهمية الفئة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٣) محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
١-١.٨	منخفضة
١.٨١-٢.٦	منخفضة جدا
٢.٦١-٣.٤	متوسطة
٣.٤١-٤.٢	مرتفعة
٤.٢١-٥	مرتفعة جداٍ

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان حزمة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات احصائيا والاجابة عن تساؤلات الدارسة حيث تم استخدام الأساليب التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة.
- تم احتساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم عند طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم من وجهة نظر المعلمين، الجدول (٤) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم من وجهة نظر المعلمين مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	تشجع الأنشطة الصفية في البحث عن سير العلماء وجهودهم.	التكرار	2	1	36	63	80	4.2	0.85	1	مرتفعة
		%	1.1	0.5	19.8	34.6	44				
10	تنمي الأنشطة الصفية مهارة العصف الذهني لدى الطلاب.	التكرار	2	14	21	66	79	4.13	0.97	2	مرتفعة
		%	1.1	7.7	11.5	36.3	43.4				
9	تشجع الأنشطة	التكرار	8	7	20	70	77	4.1	1.04	3	مرتفعة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الصفية على التساؤل وطرح الأسئلة.	%	4.4	3.8	11	38.5	42.3				
5	توضح الأنشطة الصفية للطلاب فهم أسباب حدوث بعض الظواهر.	التكرار	7	11	24	71	69	4.01	1.05	4	مرتفعة
		%	3.8	6	13.2	39	37.9				
6	تساعد الأنشطة الصفية الطلاب في تحديد الخطوات العلمية اللازمة قبل القيام بأي حل لأي مشكلة علمية.	التكرار	6	10	32	70	64	3.97	1.02	5	مرتفعة
		%	3.3	5.5	17.6	38.5	35.2				
3	تساعد الأنشطة الصفية في الحكم على الأشياء التي تعتمد على الأدلة.	التكرار	6	8	28	85	55	3.96	0.97	6	مرتفعة
		%	3.3	4.4	15.4	46.7	30.2				
7	تحفز الأنشطة الصفية على قراءة ومتابعة التطورات العلمية المختلفة.	التكرار	5	12	33	76	56	3.91	1	7	مرتفعة
		%	2.7	6.6	18.1	41.8	30.8				
8	تنمي الأنشطة الصفية مهارة الملاحظة لدى الطالب.	التكرار	11	7	29	75	60	3.91	1.09	7	مرتفعة
		%	6	3.8	15.9	41.2	33				
2	توضح الأنشطة الصفية دور العلماء الكبير في الوصول إلى الحلول والاكتشافات التي تخدم الحياة.	التكرار	3	10	41	77	51	3.9	0.93	8	مرتفعة
		%	1.6	5.5	22.5	42.3	28				
4	تدرب الأنشطة الصفية على اكتشاف طرق جديدة يمكن اقتراحها لحل أي مشكلة.	التكرار	10	17	28	70	57	3.81	1.14	9	مرتفعة
		%	5.5	9.3	15.4	38.5	31.3				
	الكلي							3.99	0.67	-	مرتفعة

توضح النتائج في الجدول (٤) ان مستوى واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٩٩) وانحراف معياري (٠.٦٧)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " تشجع الأنشطة الصفية في البحث

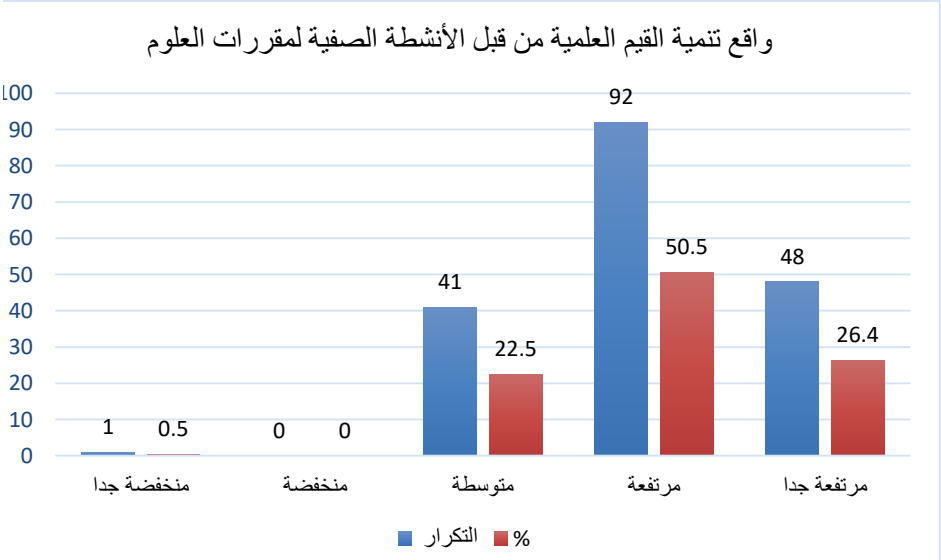
ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عن سير العلماء وجهودهم." وبمتوسط حسابي (٤.٢) وانحراف معياري (٠.٨٥)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (منخفضة جدا:١.١%، منخفضة: ٠.٥%، متوسطة: ١٩.٨%، مرتفعة :٣٤.٦%، مرتفعة جدا: ٤٤%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٤) والتي تنص على " تدرب الأنشطة الصفية على اكتشاف طرق جديدة يمكن اقتراحها لحل أي مشكلة." بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (١.١٤)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثة كانت (منخفضة جدا:٥.٥%، منخفضة: ٩.٣%، متوسطة: ١٥.٤%، مرتفعة :٣٨.٥%، مرتفعة جدا: ٣١.٣%).

الجدول (٥): توزيع التكرار والنسبة المئوية لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
واقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم	التكرار	1	0	41	92	48
	%	0.5	0	22.5	50.5	26.4

الشكل (١): توزيع التكرار والنسبة المئوية لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم



توضح النتائج في الجدول (٥)، والشكل (١) التوزيع والتكرار النسبي لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم، يُظهر مستوى مرتفع لواقع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في المرحلة المتوسطة. وتشير النتائج إلى أن ٩٢ من المشاركين (بنسبة ٥٠.٥%) يتفقون على وجود مستوى مرتفع، في حين ان ٤٨ متفقون على الدرجة المرتفعة جدا لتلك الانشطة (بنسبة ٢٦.٤%)، ٤١ مشارك يرى ان لواقع تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم متوسطة (بنسبة ٢٢.٥%)، في حين لا يرى أي من المشاركين الأثر المنخفض، ومشارك واحد فقط يرى انها منخفضة جدا (بنسبة ٠.٥%). وبشكل عام فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة ربابعة (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن هناك اتفاق بدرجة عالية بين معلمي العلوم على أهمية استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس علوم المرحلة الإعدادية، وأن معظم أنواع الأنشطة الصفية يتم استخدامها من قبل معلمي العلوم بدرجة عالية وأعلى من استخدام الأنشطة اللاصفية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟ تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للعقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب، الجدول (٦) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
5	كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية تعيق تنفيذ الأنشطة وتنمية القيم العلمية.	التكرار	8	9	21	70	74	4.06	1.06	5	مرتفعة
		%	4.4	4.9	11.5	38.5	40.7				
1	قلة تخصيص المعلم ملف انجاز للأنشطة الصفية.	التكرار	6	14	30	76	56	3.89	1.03	1	مرتفعة
		%	3.3	7.7	16.5	41.8	30.8				

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

6	عدم وجود دافعية لدى الطلاب في تنفيذ الأنشطة الصفية.	التكرار	4	17	37	64	60	3.87	1.05	6	مرتفعة
		%	2.2	9.3	20.3	35.2	33				
8	غلبة الجانب المعرفي بالمقرر للأنشطة الصفية.	التكرار	5	17	37	65	58	3.85	1.06	8	مرتفعة
		%	2.7	9.3	20.3	35.7	31.9				
7	عدم وضوح اهداف النشاط يعيق الطلاب في المشاركة في الأنشطة الصفية.	التكرار	12	13	31	70	56	3.8	1.15	7	مرتفعة
		%	6.6	7.1	17	38.5	30.8				
10	قلة الاهتمام بكتاب النشاط والاكتفاء بكتاب الطالب.	التكرار	11	20	26	69	56	3.76	1.18	10	مرتفعة
		%	6	11	14.3	37.9	30.8				
9	الموضوعات المطروحة في الأنشطة الصفية مملة وغير مشوقة.	التكرار	10	18	32	69	53	3.75	1.14	9	مرتفعة
		%	5.5	9.9	17.6	37.9	29.1				
3	-3قلة الدورات المقدمة للمعلم فيما يخص تنفيذ الأنشطة الصفية	التكرار	12	16	30	73	51	3.74	1.15	3	مرتفعة
		%	6.6	8.8	16.5	40.1	28				
2	ضعف تخطيط المعلم للأنشطة الصفية بشكل مناسب.	التكرار	6	18	40	82	36	3.68	1.01	2	مرتفعة
		%	3.3	9.9	22	45.1	19.8				

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

4	قلة خبرة المعلم من ربط الأنشطة الصفية. بالقيم العلمية المقررة بالمنهج.	التكرار	12	22	34	75	39	3.59	1.15	4	
		%	6.6	12.1	18.7	41.2	21.4				
	الكلي							3.8	0.68	-	مرتفعة

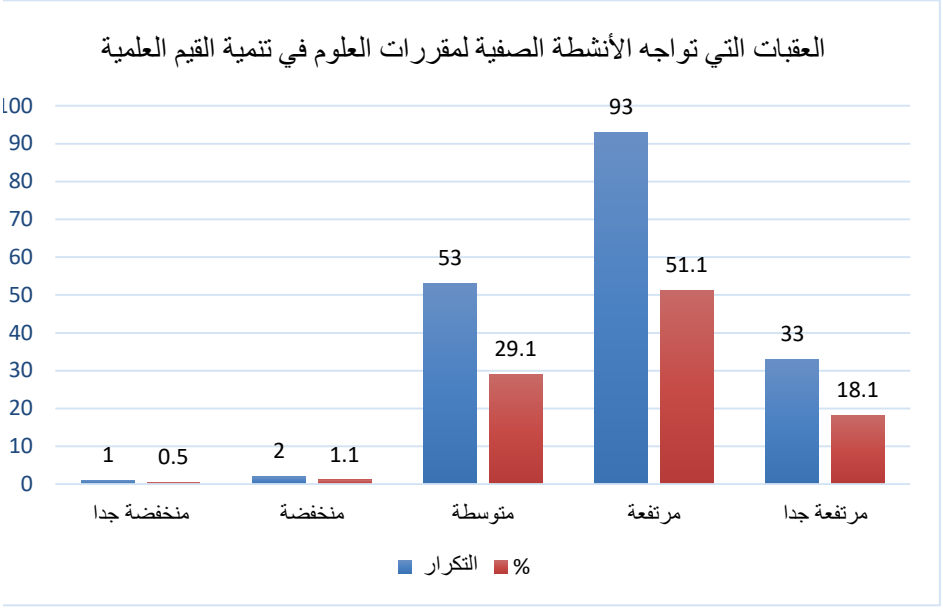
تبين النتائج في الجدول (٦) مستوى العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.8) وانحراف معياري (٠.٦٨)، في حين ان جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٥) والتي تنص على " كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية تعيق تنفيذ الأنشطة وتنمية القيم العلمية. "وبمتوسط حسابي (٤.٠٦) وانحراف معياري (١.٠٦)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة مئوية (منخفضة جدا:٤.٤%، منخفضة: ٤.٩%، متوسطة: ١١.٥%، مرتفعة :٣٨.٥%، مرتفعة جدا: ٤٠.٧%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٤) والتي تنص على " قلة خبرة المعلم من ربط الأنشطة الصفية. بالقيم العلمية المقررة بالمنهج." بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وانحراف معياري (١.١٥)، اما النسبة المئوية للمستويات المقياس كانت (منخفضة جدا:٦.٦%، منخفضة: ١٢.١%، متوسطة: ١٨.٧%، مرتفعة :٤١.٢%، مرتفعة جدا: ٢١.٤%).

الجدول (٧): توزيع التكرار والنسبة المئوية للعقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية	التكرار	1	2	53	93	33
	%	0.5	1.1	29.1	51.1	18.1

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشكل (٢): توزيع التكرار والنسبة المئوية للعقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية



توضح النتائج في الجدول (٧)، والشكل (٢) التوزيع والتكرار النسبي للعقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتشير النتائج إلى أن ٩٣ من المشاركين (بنسبة ٥١.١%) يتفقون على ان مستوى العقبات التي تواجه الأنشطة الصفية لمقررات العلوم في تنمية القيم العلمية بمستوى مرتفع، في حين ان ٥٣ يتفقون على ان المستوى للعقبات كان بدرجة متوسطة (بنسبة ٢٩.١%)، وبدرجة مرتفعة جدا ٣٣ (بنسبة ١٨.١%)، منخفضة ٢ (بنسبة ١.١%)، ومنخفضة جدا بمشارك واحد فقط (بنسبة ٠.٥%).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى الثقافة المنتشرة بين الأوساط التعليمية حول عدم أهمية الأنشطة الصفية والاهتمام بالكم المعرفي وعدم الحاجة إلى الأنشطة و الأساليب المساندة لمقررات العلوم اثناء العملية التعليمية لها المقرر، وذلك عبر عدم توفر الأدوات والأجهزة والأدلة اللازمة للأنشطة الصفية لمقررات العلوم، حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من عبد الظاهر (٢٠١٧)، ودراسة القعيشيش(٢٠١٩)، ودراسة ربابعة(٢٠١٩)، ودراسة نصور(٢٠٢١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لدى طلاب، الجدول (٨) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	توجيه الطلاب من قبل المعلمين وغيرهم إلى معاني وأهمية القيم العلمية مستندين إلى أصول العلم.	التكرار	3	9	24	70	76	4.14	0.94	1	مرتفعة
		%	1.6	4.9	13.2	38.5	41.8				
10	توجيه الطلاب بالتدقيق اثناء اجراء الأنشطة الصفية.	التكرار	9	14	27	68	64	3.9	1.12	2	مرتفعة
		%	4.9	7.7	14.8	37.4	35.2				
2	الدقة العلمية في عرض موضوعات المنهج والأنشطة الصفية لتنمية القيم العلمية لدى الطلاب.	التكرار	7	14	30	76	55	3.87	1.05	3	مرتفعة
		%	3.8	7.7	16.5	41.8	30.2				
5	تدريب الطلاب على أساليب كتابة بحث/ تقرير علمي بمهارات علمية سليمة.	التكرار	10	14	24	78	56	3.86	1.11	4	مرتفعة
		%	5.5	7.7	13.2	42.9	30.8				

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

8	توجيه الطلاب للابتعاد في أفكارهم عن الخرافات والاعتماد على الدليل العلمي.	التكرار	15	12	20	72	63	3.86	1.2	5	مرتفعة
		%	8.2	6.6	11	39.6	34.6				
4	استخدام طريقة المناقشة والحوار في عرض الأنشطة الصفية.	التكرار	10	15	24	79	54	3.84	1.11	6	مرتفعة
		%	5.5	8.2	13.2	43.4	29.7				
7	عرض النشاط باستخدام أساليب الاقناع القائمة على الأدلة العلمية والقرائن.	التكرار	14	16	23	71	58	3.79	1.2	7	مرتفعة
		%	7.7	8.8	12.6	39	31.9				
6	إعطاء الحرية للطلاب للقيام بالأنشطة الصفية.	التكرار	15	13	24	77	53	3.77	1.19	8	مرتفعة
		%	8.2	7.1	13.2	42.3	29.1				
3	امتلاك المعلم لمهارات الربط بين أنشطة المنهج والموضوعات المقررة لتنمية القيم العلمية.	التكرار	9	20	27	77	49	3.75	1.12	9	متوسطة
		%	4.9	11	14.8	42.3	26.9				
9	حث الطلاب على الاعتراف بجهود الاخرين.	التكرار	22	9	21	71	59	3.75	1.29	9	متوسطة
		%	12.1	4.9	11.5	39	32.4				
	الكلي							3.85	0.85	-	مرتفعة

يوضح الجدول (٨) نتائج الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة، حيث جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٨٥)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص " توجيه الطلاب من قبل المعلمين وغيرهم إلى معاني وأهمية القيم العلمية مستندين إلى أصول

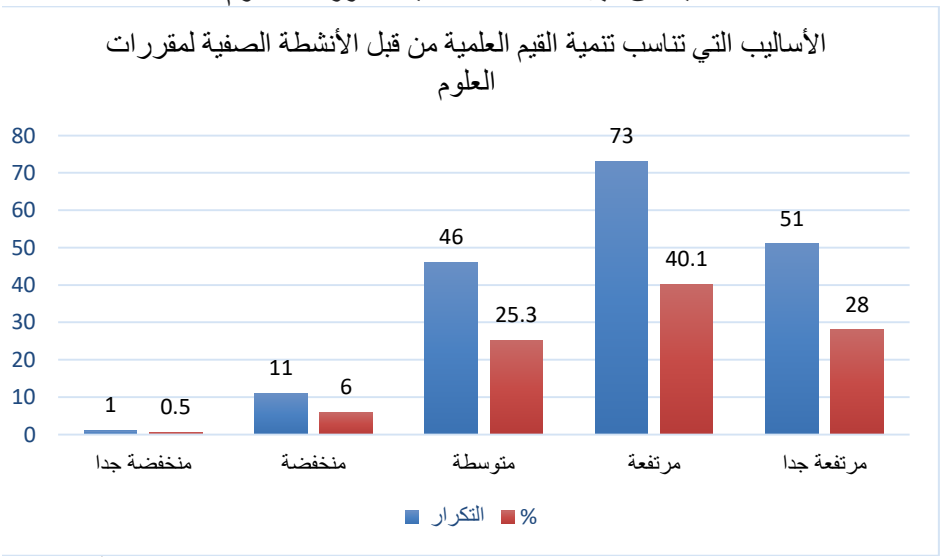
ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العلم. "وبمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٩٤)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (منخفضة جدا:١.٦%، منخفضة: ٤.٩%، متوسطة: ١٣.٢%، مرتفعة :٣٨.٥%، مرتفعة جدا: ٤١.٨%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٩) والتي تنص على " حث الطلاب على الاعتراف بجهود الاخرين."بمتوسط حسابي (٣.٧٥) وانحراف معياري (١.٢٩)، واما توزيع النسبة المئوية لمستويات المقياس الثلاثة (منخفضة جدا:١٢.١%، منخفضة: ٤.٩%، متوسطة: ١١.٥%، مرتفعة :٣٩%، مرتفعة جدا: ٣٢.٤%).

الجدول (٩): توزيع التكرار والنسبة المئوية للأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
الأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم	التكرار	1	11	46	73	51
	%	0.5	6	25.3	40.1	28

الشكل (٣): توزيع التكرار والنسبة المئوية للأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم



توضح النتائج في الجدول (٩)، والشكل (٣) التوزيع والتكرار النسبي للأساليب التي تناسب تنمية القيم العلمية من قبل الأنشطة الصفية لمقررات العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، يُظهر هذا المستوى بدرجة مرتفعة كان ب ٧٣ من المشاركين

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(بنسبة ٤٠.١%). وتشير النتائج إلى أن ٥١ من المشاركين (بنسبة ٢٨%) بدرجة مرتفعة جدا، في حين ان ٤٦ مشارك يرى ان الأثر بدرجة متوسطة (بنسبة ٢٥.٣ %)، ١١ مشارك يرى ان مستوى الأساليب كان بدرجة منخفضة (بنسبة ١١%)، مشارك واحد فقط يرى ان مستوى الأساليب كانت بدرجة منخفضة جدا (بنسبة ٠.٥%)، **واختلفت** هذه النتائج مع ما ذكرته دراسة نعمان (٢٠١٩) والتي هدفت على التعرف على القيم العلمية الواردة في كتب الكيمياء المدرسية للصف العاشر. من وجهة نظر الطلبة في الأردن، حيث اهتمت الدراسة الحالية بوجهة نظر المعلمين فقط، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة **أبو شهلا (٢٠١٩)** التي هدفت إلى تقويم كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في ضوء القيم العلمية وتصور مقترح لإثرائها، واتفقت مع دراسة **ايلاف شدهان** (٢٠١٩) وكان الهدف من الدراسة هو اقتراح قائمة بالقيم العلمية وتحديد مدى تضمينها في محتوى كتب الفيزياء المدرسية في المرحلة الإعدادية.

توصيات الدراسة:

- تجنب الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس حيث يكون الطالب مجرد متلقي، والتركيز بدلاً من ذلك على الطرق التفاعلية التي تشجع على نشاط الطلاب ومشاركتهم بفعالية.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في الأنشطة الصفية لغرض تطوير مهاراتهم في التدريس الفعّال والنشط.
- التركيز على الأنشطة الصفية وتعزيز القيم العلمية للطلاب في مختلف مراحل التعليم العام.
- تحضير قاعات تعليمية في المدارس مجهزة بكل ما يلزم لتمكين معلمي العلوم من تنفيذ الأنشطة الصفية بفعالية.
- توجيه مشرفي العلوم للتركيز على متابعة ودعم معلمي العلوم في تفعيل الأنشطة الصفية، نظراً للدور الحيوي الذي تلعبه في تنمية القيم العلمية.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثين:

- إجراء دراسة حول دور الأنشطة الصفية المدمجة في كتب العلوم في تعزيز القيم العلمية، وذلك من وجهة نظر المشرفين.
- إجراء دراسة حول دور الأنشطة الصفية المدمجة في كتب العلوم في تطوير القيم العلمية عبر مراحل التعليم المختلفة، بما في ذلك المراحل الابتدائية والثانوية، وفي مناطق متعددة في المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

بابطين، هدى. بنت محمد حسين (٢٠٠٦): ***فاعليه نموذج الاستقصاء العادل في تنمة فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة (تخصص أحياء) بكلية التربية بمكة المكرمة***، رسالة دكتوراه، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة.

بنجر، آمنة (٢٠٠٢). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر تربوية . مجلة رسالة الخليج العربي.

خزعلي، قاسم محمد محمود. (٢٠٠٩). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الاساسية الاولى في الاردن. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، ٥(٢) ص، ١١٥ - ١٣٥.

الخطيب، محمد والمقصقص، محمد (٢٠١٢). تقويم واقع الأنشطة الطلابية التعليمية (الصفية واللاصفية) المصاحبة لمقررات اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسراء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢(٢٦)، (٢٨١ - ٣١٤ .

الرفاعي، عبدالملك طه عبدالرحمن، حسين، ياسمين حسن فؤاد، و الشيخ، محمد عبدالرؤوف مصطفى. (٢٠١٨). وحدة مقترحة في مادة العلوم لتنمية بعض القيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، ١٨(٢) ص ، ٥١٥ - ٥٥٦.

زيني، رزان (٢٠١٧.) دور الأنشطة الصفية بمرحلة رياض الأطفال في تعزيز لهوية الإسلامية للطفل من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الزيود ماجد (٢٠١٠): ***الشباب والقيم في عالم متغير***، عمان: دار الشروق.

سلامة، ياسر (٢٠٠٥.) موسوعة الصحافة والنشاطات المدرسية. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر.

شاهين، نجاة حسن أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام أنشطة صفية ولا صفية مقترحة فى العلوم لتنمية القيم البيئية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٥٤ ، ٢٨٣ - ٣١٧.

الشربيني، محيى الدين عبده، بغدادي، منى محمد أمين، و متولى، زمزم عبدالحكيم. (٢٠٢٠). فاعلية وحدة في العلوم قائمة على المدخل الجمالي في التحصيل وتنمية القيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، (٣) ص، ٤٠٣ - ٤٥٨.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عبدالرضا، موفق عبدالزهرة. (٢٠١٧). القيم العلمية في منهج الكيمياء الدراسي للصف السادس العلمي. **مجلة كلية التربية للبنات**: جامعة بغداد - كلية التربية للبنات، ٢٨(٥) ص ١٦٢٥ - ١٦٤١.

عبدالظاهر، بسمة سلامة حافظ، عبدالخالق، شادية أحمد، و عبدالظاهر، منال محمود إسماعيل. (٢٠١٧). أثر الانشطة الصفية على الابداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة البحث العلمي في التربية، ع١٨ , ج١١*

عبدالمجيد، ممدوح محمد. (٢٠٠٣). فعالية استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية بعض القيم العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ***المؤتمر العلمي السابع - نحو تربية علمية أفضل***: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج ١ ، الاسماعليلية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٥٩ - ٣٠٥.

عبدالمجيد، ممدوح(٢٠٠٤) مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطلاب لها، ***مجلة التربية العلمية***، مصر. (٣) ص١-٥٥.

العتيبي، وضحى بنت حباب بن عبدالله. (٢٠١٣). القيم العلمية للمواطنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. ***مجلة كلية التربية:*** جامعة الأزهر - كلية التربية، ١(١٥٣) ص ، ١٢٧ - ١٧٧.

الفاضل، أحمد (٢٠٠٧). النشاطات المدرسية ماهيتها وأهميتها ومجالاتها. السعودية: منشورات جامعة الملك سعود.

القحطاني، ابتسام محمد هادي. (٢٠١٧). القيم العلمية المتضمنة في كتاب الفيزياء للصف الثالث بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***: المركز القومي للبحوث غزة، ١(٤) ص ، ١٨٦ - ٢٠٧.

القعيشيش، تمارا عبدالله ظاهر، و القادري، سليمان أحمد .(2019) .*واقع الأنشطة الصفية في تدريس المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية الموقر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

كنعان، أحمد والمطلق، فرح (٢٠٠٥).الأنشطة المدرسية . سوريا : منشورات جامعة دمشق.

اللقاني، حمد حسين و الجمل علي (١٩٩٦): *معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس*، ط (١)، القاهرة، عالم الكتب.

محمد، نها محمد سعيد، يوسف، فادية ديمتري، و شعير، إبراهيم محمد محمد إبراهيم. (٢٠١٢). دور محتوى كتب الأحياء في تنمية كل من القيم العلمية والقيم الأخلاقية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تقويمية. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***: جامعة المنصورة كلية التربية، ١(٧٨) ص، ٢٥٣ - ٢٨٥.

مكروم، عبدالودود محمود علي. (٢٠٠٢). بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مستقبل التربية العربية***: المركز العربى للتعليم والتنمية، ٨(٢٧) ص ٢٧ ، ٨٥ - ٢٠٢.

الموجي ، أماني محمد (٢٠١٦): تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح القيم العلمية بمصر، ***مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس***، ١(٧٥)، ص ص ٤٧٦ -٥١٣.

النجدي، أحمد وراشد علي و عبدالهادي منى(٢٠٠٣) *تدريس العلوم في العالم المعاصر، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*، القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، ناهد السيد أحمد. (٢٠١٨). دور الأنشطة الصفية واللاصفية في التكيف مع الحياة الجامعية لدى طالبات السنة التحضيرية. مستقبل التربية العربية، مج٢٥, ع١١١ ، ٧٢٥ - ٧٥٦.

نصور، رغداء مالك، و سعود، هزار. (٢٠٢١). دور الأنشطة الصفية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .***مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية***، مج٤٣, ع٥ ، ٢٩٩ - 318.

Bur Khard. J , (1999) Scientific Values and moral education in the teaching of Science , Perspective On Science , 7 (1) 87-110.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم

The problems facing science teachers when using the learning resource center in the common stage from their point of view

إعداد

سلطان مناحي العتيبي

Sultan Manahi Al Otaibi

طالب دكتوراه بكلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/ejev.2024.363960

استلام البحث: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٢٧ / ٤ / ٢٠٢٤

العتيبي، سلطان مناحي (٢٠٢٤). المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١٣٣ -١٦٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، حيث إستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق إستبانة إلكترونية على عينة الدراسة حيث تم اختيارهم عشوائياً، حيث أنه من بين المجموع الكلي للأفراد البالغ عددهم ٩٣، فإن ٤٨ فردًا يشغلون وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة الابتدائية، بينما يشغل ٣٥ فردًا وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة الثانوية، ويشغل ١٠ أفراد وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة المتوسطة. كشفت نتائج الدراسة إلى ان مستوى المشكلات الأخلاقية، والمشكلات الإدارية، والمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج عدم وجود فروق معنوية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للمشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم تبعا لمتغير التخصص، وكذلك عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لجميع للمجالات الثلاثة، وتشير ايضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للمشكلات (الأخلاقية – الإدارية- المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، كما انه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات الإدارية والمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية تبعا لمتغير المرحلة المدرسية، بينما توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات الأخلاقية تبعا لمتغير المرحلة المدرسية. وأوصت هذه الدراسة بعدة توصيات منها: التأكيد على أهمية وجود مركز مصادر تعلم في المدرسة فعال، ضرورة تشجيع وتحفيز المعلمين المتميزين في استخدام مركز المصادر.

الكلمات المفتاحية: المشكلات – معلمي العلوم – مركز مصادر التعلم – المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The study aimed to identify the problems faced by science teachers when using the learning resource center at the elementary level from their perspective. The researcher employed a descriptive approach by administering an electronic questionnaire to a sample of randomly selected participants. Out of the total population of 93 individuals, 48 held positions as

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

elementary school teachers, while 35 were secondary school teachers, and 10 were middle school teachers. The study revealed that the level of ethical, administrative, and environmental problems faced by science teachers when using learning resources at the elementary level was moderate. The results also showed no significant differences in the level of problems faced by science teachers when using learning resources based on specialization, as well as no statistically significant differences for all three domains. Additionally, there were no statistically significant differences at the 0.05 level for the problems (ethical, administrative, environmental) faced by science teachers when using learning resources at the elementary level based on the grade level. However, there were statistically significant differences in the domain of ethical problems based on the grade level. The study recommended several suggestions, including emphasizing the importance of having an effective learning resource center in schools and encouraging and motivating outstanding teachers to use the resource center.

Key words: Problems – Science Teachers – Learning Resource Center – Elementary Level.

المقدمة

التعليم يعتبر أحد أهم المجالات التي تؤثر بشكل كبير على تطور المجتمعات ورفاهيتها، حيث يمثل العامل الأساسي في بناء جيل متعلم ومستقل، ويسهم في تنمية القدرات الفردية وتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي. ومع ذلك، فإن التحديات والمشكلات التي تواجه النظام التعليمي تعتبر عائقاً أمام تحقيق هذه الأهداف المنشودة.

في العصر الحالي، يشهد العالم تقدماً ملحوظاً في جميع مجالات الحياة، ومن بين هذه التقدمات، يبرز التطور التكنولوجي السريع الذي يؤثر على جوانب عديدة من حياتنا. يمكن رؤية آثار هذا التطور في كل مجال، حيث يعتبر العصر الحالي فترة من التقدم المعرفي والتقني، حيث تتوفر كميات هائلة من المعلومات وتتطور التقنيات بسرعة فائقة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نتيجة لهذا التطور السريع، تواجه مجال التربية تحديات كبيرة، حيث يتطلب التعامل مع كميات كبيرة من المعرفة والتكنولوجيا المتطورة بوتيرة سريعة. لهذا السبب، يجد المختصون في مجال التربية نفسهم مضطرين لإعادة النظر في أساليب التدريس وطرق التعلم لمواكبة هذه التحديات المتزايدة. (الصالح، وآخرون ،٢٠٠٢م).

أشارت دراسة للجيب وآخرين (٢٠٠٠م) إلى الدور التقليدي الذي كانت تلعبه المكتبات المدرسية في الماضي، حيث كانت تقتصر خدماتها على توفير المطبوعات مثل الكتب والدوريات للمعلمين والطلاب. ولكن مع تطور التكنولوجيا، أصبح من الضروري على المكتبات تغيير دورها لتصبح أداة حديثة لتنمية مهارات وقدرات المتعلمين، ولدعم المناهج الدراسية.

وبناءً على رؤية التحول في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، ورغبته في مواكبة التقنيات التعليمية الحديثة المستخدمة في الدول المتقدمة، تم تبني هذا الاتجاه. وتجيب على توصيات العديد من الندوات والمؤتمرات والدراسات المحلية والعربية والعالمية تؤكد على أهمية إدخال التقنيات الحديثة في المناهج الدراسية. (الأكلبي، ٢٠٠٣م).

إن استخدام مركز مصادر التعلم يمثل جزءًا أساسيًا من عملية التعليم، حيث يتيح للمعلمين إمكانية استخدام مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية لتعزيز تجربة التعلم للطلاب. ومع ذلك، فإن استخدام هذا المركز قد يواجه المعلمين بعض المشكلات والتحديات التي تؤثر على كفاءتهم وفعاليتهم كمعلمين للعلوم.

أحد المشكلات الرئيسية التي يمكن أن يواجهها معلم العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم هو نقص التجهيزات والموارد المناسبة. علاوة على ذلك، قد تنشأ مشكلات إدارية تتعلق بإدارة وتنظيم استخدام المركز، مثل جدولة الزيارات للمركز وتنظيم المواد المتاحة، مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه المعلمين وتقليل استفادتهم من الموارد المتاحة.

بالإضافة إلى ذلك، قد تنشأ مشكلات تقنية عند استخدام التكنولوجيا في المركز، مثل عدم الاستقرار في الشبكة أو عدم الوصول إلى الموارد الرقمية بشكل ملائم، مما يؤثر سلباً على تجربة التعلم.

تعتبر هذه المشكلات التي يمكن أن يواجهها معلم العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم مهمة للتفكير في كيفية تحسين تجربة التعلم وتوفير بيئة تعليمية فعالة ومثمرة للمتعلمين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بناءً على ما سبق، يمكن القول بأن مقررات العلوم تعتبر من أهم المقررات التي يمكن أن تستفيد من مركز مصادر التعلم، يتم تجهيز معامل خاصة لتدريس العلوم في هذا المركز، حيث يتم توفير بيئة تعليمية متكاملة تعتمد على المعرفة الحسية.

نظرًا لأهمية مركز مصادر التعلم في عملية التعليم وتأثيره الإيجابي على مستوى تحصيل الطلاب، تم اختيار موضوع الدراسة الحالية الذي يتناول "المشكلات التي يواجهها معلمو العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.

هذا الاختيار يأتي استجابةً للحاجة الملحة لفهم تلك المشكلات والتحديات التي يواجهها المعلمون في توظيف مركز مصادر التعلم في عملية التعليم، مما يساهم في تطوير استراتيجيات تحسينية لتعزيز تجربة التعلم وتحقيق أهداف التعليم بشكل أفضل في المدارس الابتدائية.

مشكلة البحث:

من منطلق الثورة التقنية الهائلة في العالم التي تحتم علينا مواكبة التطور التقني في العملية التعلمية، ومن خلال الإطلاع على الدراسات الأدبية السابقة ومنها دراسة (الغامدي،٢٠٠٣م)، دراسة (الخبراء،٢٠٠٧م)، دراسة (العطاس ،٢٠٠٧م)، دراسة (الجميعي ،٢٠٠٨)، دراسة (الطعاني ،٢٠١٠م)، دراسة (الجابر ،٢٠١١م)، دراسة (القحطاني ،٢٠١٢م)، دراسة (النفيعي ،٢٠١٠م).

تأتي هذه الدراسة استكمالا للدراسات السابقة التي تؤكد على ضرورة مواكبة التطورات التقنية واستغلالها في العملية التعليمية. وتهدف الدراسة إلى استكمال الدراسات السابقة من خلال تحليل وتقديم حلول للتحديات التي يواجهها معلمو العلوم في استخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية. قام الباحث بإجراء هذه الدراسة تحت عنوان: "المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.

تساؤلات الدراسة:

المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند إستخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١-ما المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟

٢-ما المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم من وجهة نظرهم؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣-ما مشكلات البيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم من وجهة نظرهم؟
٤-هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات (الأخلاقية والإدارية والبيئة المدرسية) التي تواجه المعلمين تعزى لمتغيري (التخصص والمرحلة الدراسية)؟

اهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:
١-التعرف على المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.
٢-بيان المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم من وجهة نظرهم.
٣-توضيح مشكلات البيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم من وجهة نظرهم.
٤-الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المشكلات (الأخلاقية والادارية والبيئة المدرسية) التي تواجه المعلمين تعزى لمتغيري (التخصص والمرحلة الدراسية).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١-من خلال إطلاع الباحث وعلى حد علمه تعتبر هذه أول دراسة تجرى على معلمي العلوم في مكتب التعليم بمحافظة المويه.
٢-هذه الدراسة قد تفتح الباب أمام إجراء دراسات إضافية تسلط الضوء على حلول محتملة للمشكلات التي يواجهها معلمو العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١-تركز هذه الدراسة على التحليلات المتعلقة بالمشكلات التي يواجهها معلمو العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية.
٢-يمكن أن تقدم نتائج هذه الدراسة دعماً لمعلمي العلوم لتجاوز المشكلات التي يواجهونها أثناء استخدام مركز مصادر التعلم.
٣-قد توفر نتائج هذه الدراسة رؤى قيمة للمتخصصين التربويين لفهم المشاكل التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية عند استخدام مركز مصادر التعلم.

حدود الدراسة: تم تحديد حدود الدراسة في الآتي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

-الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على آراء معلمي العلوم حول المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم.
الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس محافظة المويه التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف.
الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على (٥٥) من معلمي العلوم، (٣٨) من معلمي التخصصات الأخرى.
الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥هـ-٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات: هي "العوائق والصعوبات التي تعيق معلم العلوم عن تحقيق أهدافه التعليمية. وفقًا لما ذكره أبو (علي، محمد، ٢٠٢٠م).
وتُعرف إجرائياً بأنها المعوقات التي تحول دون استخدام مركز مصادر التعلم والاستفادة من خدماته في العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية.

مركز مصادر التعلم:

يعرف إجرائياً بانه: مرفق مدرسي، يديره مختص مؤهل، ويضم أنواعًا وأشكالًا متنوعة من مصادر المعلومات، والتقنيات، والوسائل التعليمية، يتفاعل المتعلم مباشرة مع هذه الموارد ليكتسب مهارات البحث عن المعلومات وتحليلها وتقييمها، بهدف بناء وتوسيع معارفه وخبراته وتطويرها، وذلك من خلال استخدام أساليب التعلم الحديثة المتنوعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: المشكلات:

المشكلات: كل ما يقف عائقًا أو يعيق من تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة من خلال استخدام مراكز مصادر التعلم، بما في ذلك المشكلات والصعوبات والعقبات. (شبرين، ٢٠١٨)

المشكلات التي تشكل عائق أمام معلم العلوم عند تفعيل مصادر التعلم:

حسب (Stosic.2015)، يعتبر من بين العوامل والمشكلات التي تعيق تفعيل مصادر التعلم الآتية:
-قلة المعرفة لدى بعض المعلمين في فهم واستخدام التكنولوجيا الحديثة في سياق التعليم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

-تفضيل بعض المعلمين استخدام الأساليب التقليدية والقديمة في تقديم المواد التعليمية بدلاً من الاعتماد على التقنيات الحديثة.
- ضعف جاهزية التقنيات الحديثة في المدارس، مما يقلل من الفرصة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم ويحد من فاعليتها، نظراً لنقص التجهيزات والمختبرات اللازمة.
- قلة التحفيز لدى المعلمين لاستخدام الأساليب الحديثة والابتكارية في تقديم المواد التعليمية.
- غياب الدورات التدريبية التي تساهم في تعزيز الجانب المعرفي للمعلمين في استخدام التقنيات والوسائل الحديثة في تدريس موادهم.

ويعتبر (Onderi & Makori.2014)أن من بين المشكلات الرئيسية التي تعيق الإستفادة من مركز مصادر التعلم: هو نقص التمويل الكافي لإنشاء بنية تحتية متينة، وتوفير مراكز تفاعلية، التي تشارك في خلق بيئة تعليمية محفزة وممتعة. بالإضافة إلى ذلك، يشيرون إلى نقص التخطيط والتنفيذ المتكامل في الإدارات المدرسية، مما يجعلها غير قادرة على اتخاذ قرارات تعليمية فعّالة ودمج التكنولوجيا والوسائل الحديثة في العملية التعليمية.

تعتبر من بين العوامل المعيقة الأخرى هو نقص الرؤية الاستراتيجية المبرمجة لدى الإدارات والمربين والمعلمين، والتي تضمن جودة العملية التعليمية، وتوفير الإمكانيات اللازمة لصياغة فلسفة تعليمية جديدة تسهم في تحسين أداء الطلاب وتعزيز مستواهم في التحليل والاستنتاج، وتعزز استخدام مهاراتهم الحركية والبصرية في عمليات التعلم، مما يسهل مشاركتهم بفعالية في تفسير النتائج.

ويرى الباحث أن من اهم المشكلات التي تعيق إستخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الإبتدائية هي:

١-مشكلات إخلاقية ومنها:

-ضعف الاهتمام بالنظافة الدورية لمركز مصادر التعلم.
-تفضيل بعض معلمي العلوم للطريقة العادية في تدريس العلوم.
-الإهمال والتقصير من بعض المعلمين في إستخدام مركز مصادر التعلم.
-ضعف صيانة الأجهز والمواد من قبل فريق الصيانة المدرسية.

٢-مشكلات إدارية ومها:

-أمين مركز مصادر التعلم غير مهيأ فنياً وإدارياً لإدراة المركز.
-نقص عدد أجهزة الحاسوب المتاحة في مركز مصادر التعلم.
-ضعف الوعي لدى إدارة المدرسة بأهمية المركز في سير العملية التعليمية.
-عدم وجود حوافز مادية للمبدعين من المعلمين في إستخدام مركز مصادر التعلم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣-مشكلات متعلقة بالبيئة المدرسية ومنها:
-ضيق مساحة مركز مصادر التعلم مما يعيق إستيعاب عدد الطلاب.
-ضعف جاذبية بيئة مركز التعلم للطلاب.
-تصميم المركز لا يلائم حاجات المتعلمين.
-ضعف خدمات الإتصال بالشبكة العنكبوتية في مركز مصادر التعلم.

ثانياً: مركز مصادر التعلم:

مركز مصادر التعلم هو "بيئة تعليمية تحتوي على مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات، حيث يتفاعل المتعلم مع هذه الموارد ليكتسب المهارات والخبرات ويثري معارفه من خلال التعلم الذاتي". (الكريدمي، ٢٠٢٣م).

بناءً على مختلف التعاريف التي تم الاطلاع عليها، يُمكن إدراج تعريف شامل يلخص وجهات نظر متعددة للخبراء في مجال التعليم والوسائل التعليمية والمكتبات وبموجب هذا التعريف، يُعتبر مركز مصادر التعلم بمثابة بيئة تعليمية تخدم عملية التعليم وعناصرها، ويضم مجموعة متنوعة من الوسائل السمعية والبصرية، إضافةً إلى أنه يتمتع بخصائص المكتبة النموذجية.

أهداف مركز مصادر التعلم:

تتمثل في تعزيز عملية التعلم والتعليم، مع وجود أهداف محددة تهدف إلى:

١-تهيئة بيئة تعليمية مناسبة تُمكِّن المتعلم من استخدام مصادر التعلم المتنوعة وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف والتعلم الذاتي، كما تمكِّن المعلم من تطبيق أساليب تدريس حديثة وتطوير المواد التعليمية.

٢-دعم المنهج الدراسي من خلال توفير مصادر معرفية ذات صلة، مما يسهم في تعزيز فعالية الدراسة والنشاط في الصف.

٣-تزويد المتعلم بالمهارات والأدوات التي تساعده على التكيف مع التطورات السريعة في مجال نظم المعلومات.

٤-قديم الدعم للمعلمين في تنويع أساليب التدريس وتبادل الخبرات والتعاون في تطوير المواد التعليمية.

٥-توفير خيارات تعليمية متنوعة غير متاحة في البيئة التعليمية التقليدية.

٦-تلبية احتياجات الفروق الفردية بين الطلاب.

٧-وفير الوصول إلى المعرفة من خلال الأنشطة التعليمية المدمجة في المناهج، مما يساعد الطلاب على تطوير استراتيجيات معرفية فعّالة في التعامل مع المعلومات بجميع أشكالها ولجميع مواد المنهج. (حمد، إبراهيم، ٢٠٠٧).

من خلال استعراض أهداف مركز مصادر التعلم، يتضح أن هناك مجموعة من الأهداف التي تسعى المراكز إلى تحقيقها، سواء كانت ذلك الأهداف الخاصة بالمركز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نفسه أو ذات الطابع العام. وعلى الرغم من قابلية تغيير أو تطور هذه الأهداف مع مرور الوقت، إلا أنه من الضروري أن تكون موضوعية وواضحة، وأن تكون قابلة للتحقيق.

المهام لمركز مصادر التعلم:

كما ذكر (حمد، إبراهيم، ٢٠٠٧) للمركز مهام يجب على المختص العامل فيه تنفيذها، وتشمل:

١-توفير مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات المتناسبة مع الاحتياجات التربوية والتعليمية.

٢-مساعدة الطلاب والمعلمين وتدريبهم على استخدام المصادر المعلوماتية.

٣-توجيه الطلاب والمعلمين للوصول إلى المصادر المعلوماتية المتاحة داخل أو خارج المدرسة.

٤-تقديم استشارات للمعلمين حول اختيار واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة.

٥-توفير التسهيلات التي تساعد المعلمين في إعداد وسائل تعليمية بسيطة.

٦-توثيق المصادر المعلوماتية المتاحة في المركز.

٧-إدارة عمليات الإعارة ومتابعة استرجاع المصادر المعلوماتية المُعَيرة.

٨-التعريف بالموارد المعلوماتية الجديدة التي تصل إلى المركز.

٩-إعداد التقارير الإحصائية الضرورية.

وظيفة مركز مصادر التعلم:

ذكر (حمد، إبراهيم، ٢٠٠٧)، أن لمركز مصادر التعلم عدة وظائف منها"

١-الحفاظ على مصادر التعلم وتبادلها.

٢-تعزيز الدافعية لدى الطلاب للتعلم وتطويرهم.

٣-التخطيط لتطوير المناهج وتنظيم الأنشطة التعليمية.

٤-توفير البنية التحتية الضرورية لاستخدام مصادر التعلم.

ويرى الباحث إضافة النقاط التالية كوظيفة لمركز مصادر التعلم:

١-تقديم الخدمات ٢-استشارات فنية ٣-تدعيم الأنشطة التربوية. ٤-توفير المعلومات ومصادر التعلم المتنوعة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا الجزء الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع هذه الدراسة حيث تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة الغامدي (٢٠٠٣م)، تم تناول واقع مراكز مصادر التعلم في تعليم محافظة جدة من خلال رؤية المشرفين التربويين، وذلك بهدف فهم مدى وضوح مفهوم وأهداف تلك المراكز لدى هؤلاء المشرفين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتحديد المعوقات المادية والبشرية التي تعيق عمل وانتشار تلك المراكز. أظهرت نتائج الدراسة وضوحاً عالياً في فهم مفهوم مراكز مصادر التعلم لدى المشرفين التربويين، وتبايناً في المعوقات التي تواجه هذه المراكز، حيث شملت المعوقات المادية مشاكل في المباني المدرسية والتكلفة العالية للأجهزة، بينما شملت المعوقات البشرية الاعتماد على طرق التدريس التقليدية والنقص في المهارات التقنية للمعلمين والطلاب.

دراسة الخبراء (٢٠٠٧م)، استهدفت معرفة المعوقات التي تعيق تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة حائل، من وجهة نظر مشرفي المراكز، وأمنائها ومديري المدارس. هدفت الدراسة أيضًا إلى اقتراح سبل التطوير لتلك المراكز ومعرفة وجود فروق بين المعوقات حسب المتغيرات المختلفة. كشفت النتائج وجود مجموعة من المعوقات التي تحول دون تفعيل مراكز مصادر التعلم، مثل نقص الميزانية وتكليف أمين المركز بمهام غير متعلقة بالمركز وضعف الاتصال بالإنترنت.

دراسة العطاس (٢٠٠٧م)، استهدفت معرفة واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة جازان يمكن فهمه من خلال رؤية المعلمين وأمناء المراكز. المصادر التعلمية، حيث كشفت عن المشكلات والنواحي الضعيفة التي تحول دون استخدام تلك المراكز. تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية الاهتمام بمراكز مصادر التعلم لتلبية الاحتياجات التعليمية، وأشارت إلى وجود مشكلات مثل عدم تدريب المعلمين على استخدام التقنيات المتاحة وضرورة تأهيلهم، وقدمت توصيات بتنظيم ورش عمل تدريبية.

دراسة الجميعي (٢٠٠٨)، ركزت على تحديد العوامل التي تؤثر في استخدام المعلمين لمراكز مصادر التعلم في محافظة القويعية، وكشفت الدراسة عن عوامل إيجابية تشجع على استخدام تلك المراكز مثل وجود تقنيات متطورة وتدريب أمين المركز، بالإضافة إلى عوامل سلبية مثل الأعباء التدريسية وقلة المساحة وعدم وجود ميزانية مخصصة.

دراسة الطعاني (٢٠١٠م)، ركزت على مشكلات تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم الابتدائي في منطقة تبوك تواجه بعض التحديات، من بينها، وكشفت الدراسة عن وجود عوامل مثل نقص الأجهزة والمواد التعليمية وقلة اهتمام المعلمين بالاستخدام، وقدمت توصيات للتغلب على تلك المعوقات.

دراسة النفيعي (٢٠١٠م)، استهدفت معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام مراكز مصادر التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، مع التركيز على المتغيرات الشخصية مثل العمر، والخبرة، والمؤهل، والتخصص. استخدم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحديد العلاقات بين المتغيرات المختلفة. وكشفت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات مثل تزايد عدد الحصص الأسبوعية للمعلمين مع عدم توفير التدريب اللازم لهم لإنتاج المواد التعليمية.

دراسة الجابر (٢٠١١م)، ركزت على تحديد المعوقات التي تحول دون تحقيق المراكز لمهامها بالشكل المطلوب، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج وجود مشكلات مثل ضيق الوقت المخصص للاستخدام وعدم توفر ميزانية مخصصة للمركز.

دراسة القحطاني (٢٠١٢م)، ركزت على تحديات استخدام مركز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية في مدارس الثانوية الحكومية في الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وكشفت النتائج عن مشكلات مثل عدم مناسبة مساحة المركز لعدد الطلاب في الفصول.

دراسة شبرين (٢٠١٨)، هدفت الدراسة إلى استكشاف العوائق التي تحول دون توظيف مراكز مصادر التعلم في التدريس، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة.واستخدمت المنهج الوصفي. وكشفت النتائج عن وجود معوقات مثل عدم تجاوب المعلمين مع أهداف المركز وضعف التدريب على التوظيف الفعال للتقنية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أهدافها والعينات المدروسة. على سبيل المثال، دراسة (الغامدي، ٢٠٠٣م) استهدفت التعرف على مفهوم وأهداف مراكز مصادر التعلم لدى المشرفين التربويين، وضمت عينة تتألف من ١١٠ مشرفين تربويين. في المقابل، دراسة (الخبراء، ٢٠٠٧م) أرادت معرفة عوائق تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل، وشملت عينة مكونة من ١٦١ فردًا من المشرفين ومديري المدارس وأمناء المراكز. على نقيض ذلك، دراسة (العطاس، ٢٠٠٧م) استهدفت فهم واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان، وكشفت المشكلات التي تعيق استخدام هذه المراكز، وتضمنت عينة مكونة من ١٦٥ معلمًا و٤٠ أمين مركز. بالإضافة إلى ذلك، دراسة (الجميعي، ٢٠٠٨) سعت إلى فهم العوامل التي تؤثر في إقبال المعلمين على استخدام مراكز مصادر التعلم في محافظة القويعية، وقامت بدراسة عينة تضم ٤٤٦ فردًا.

تختلف الدراسة الحالية عن دراسات سابقة مثل دراسة (الطعاني ،٢٠١٠م) التي استهدفت تحديد معوقات تفعيل مراكز مصادر التعلم في مدارس التعليم الابتدائي بمنطقة تبوك من وجهة نظر أمناء مراكز مصادر التعلم ومشرفي مصادر التعلم، وكشفت عن اختلاف في آراء أفراد العينة تبعًا للمتغيرات. بحيث بلغ عدد أمناء مراكز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مصادر التعلم في عينة البحث ٦٠ فردًا، و٦ مشرفين لمصادر التعلم. وتختلف الدراسة أيضًا عن دراسة (النفيعي ،٢٠١٠م) التي هدفت إلى معرفة معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، والتي شملت عينة مكونة من ١٤٠ معلمًا ومعلمة. وأيضًا تختلف الدراسة عن دراسة (الجابر ،٢٠١١م) التي استهدفت تعرف المعوقات التي تحول دون تحقيق المركز لمهامه على الوجه المطلوب وطرح مقترحات تسهم في تفعيل المركز في منطقة الجوف، وتضمنت عينة مكونة من ٥٠ اختصاصي في مركز مصادر التعلم. وتختلف الدراسة أيضًا عن دراسة (القحطاني ،٢٠١٢م) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الفنية والإدارية والمادية لاستخدام مراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وشملت عينة مكونة من ١٩٥ معلمًا في المدارس الثانوية. وتختلف الدراسة أيضًا عن دراسة (شبرين، ٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على معوقات توظيف مراكز مصادر التعلم في التدريس من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، واختير عينة عشوائية تضم ٤٢ معلمًا في المدارس الحكومية. ومع ذلك، فإن الدراسة متفقة جزئيًا مع دراسات سابقة مثل دراسة (الغامدي،٢٠٠٣م)، ودراسة (الخبراء،٢٠٠٧م)، ودراسة (العطاس ،٢٠٠٧م)، ودراسة (الجميعي ،٢٠٠٨)، ودراسة (الطعاني ،٢٠١٠م)، ودراسة (الجابر ،٢٠١١م)، ودراسة (القحطاني ،٢٠١٢م)، ودراسة (النفيعي ،٢٠١٠م)، ودراسة (شبرين، ٢٠١٨) في استخدام المنهج الوصفي.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم وفئة من معلمي التخصصات الأخرى في مدارس مكتب التعليم بمحافظة المويه التابعة لإدارة التعليم بمدينة الطائف.

عينة الدراسة

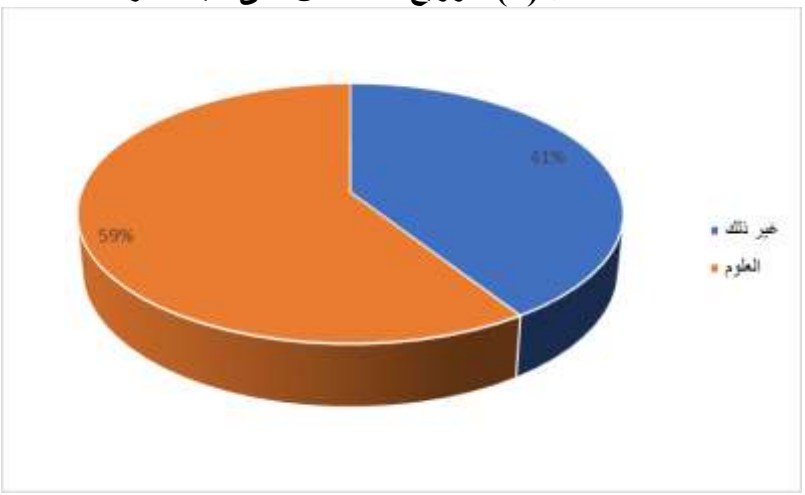
تكونت عينة الدراسة من (٩٣) معلم ومعلمة لتخصص العلوم وتخصصات أخرى في المراحل الدراسية في مدراس محافظة المويه منهم (٥٥) من معلمي العلوم، (٣٨) تخصصات أخرى، وتم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية عن طريق توزيع استبانات الكترونية على جميع أفراد المجتمع، وفيما يلي توضيح تفصيلي لخصائص عينة المجتمع في الجدول (١):

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (١): خصائص المشاركين حسب التخصص

النوع	التكرار	%
غير ذلك	38	41
العلوم	55	59
المجموع	93	100

الشكل (١): توزيع التخصص على عينة الدراسة



يظهر الجدول (١)، الشكل (١) نتائج تحليل البيانات بناءً على التكرار والتخصص في عينة الدراسة كما يلي: أنه من بين المجموع الكلي لأفراد العينة البالغ عددهم ٩٣ معلم ومعلمة، فإن نسبة تخصص العلوم تبلغ ٥٩% وبلغ عددهم ٥٥، بينما بلغت نسبة غير ذلك ٤١% وبلغ عددهم ٣٨.

جدول (٢): خصائص المشاركين حسب المؤهل العلمي

النوع	التكرار	%
بكالوريوس	81	87.1
ماجستير	11	11.8
دكتوراه	1	1.1
المجموع	93	100

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشكل (٢): توزيع المؤهل العلمي على عينة الدراسة

تبين النتائج في الجدول (٢)، الشكل (٢) ان توزيع الأفراد في العينة بناءً على مستويات التعليم جاءت كما يلي: أنه من بين المجموع الكلي للأفراد البالغ عددهم ٩٣، فإن ٨١ فرد يحملون شهادة البكالوريوس، وتمثل هذه النسبة ٨٧.١% من المجموع، في حين يحمل ١١ فرد شهادة الماجستير، وتمثل ١١.٨% من المجموع، وأخيرًا يحمل فرداً وحيد شهادة الدكتوراه، وتمثل ١.١% من المجموع.

جدول (٣): خصائص المشاركين حسب المسمى الوظيفي

النوع	التكرار	%
معلم/ـة المرحلة الابتدائية	48	51.6
معلم/ـة المرحلة المتوسطة	10	10.8
معلم/ـة المرحلة الثانوية	35	37.6
المجموع	93	100

الشكل (٣): توزيع المسمى الوظيفي على عينة الدراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النتائج في الجدول (٣)، الشكل (٣) تبين ان توزيع الأفراد في العينة بناءً على مسميات وظائفهم كما يلي:

بين المجموع الكلي للأفراد البالغ عددهم ٩٣، فإن ٤٨ فردًا يشغلون وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة الابتدائية، وتمثل هذه النسبة ٥١.٦% من المجموع، بينما يشغل ٣٥ فردًا وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة الثانوية وتمثل ٣٧.٦%، ويشغل ١٠ أفراد وظيفة معلم أو معلمة للمرحلة المتوسطة وتمثل ١٠.٨%. يُلاحظ أن إجمالي النسب يساوي ١٠٠%. يوضح هذا الجدول توزيع الأدوار أو الوظائف بين الأفراد في العينة المدروسة ويعطي فكرة واضحة عن التوزيع النسبي لكل وظيفة.

آداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة إلكترونية لجمع المعلومات والبيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، وتم عرض الإستبانة على مجموعة من الخبراء والمختصين للإستفادة من آرائهم وخبراتهم، واستخدم الباحث مقياس ليكرث (Likert) خماسي الأبعاد وكانت الإستجابات فيه كالتالي:(عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً).

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ وتبين ان معامل الثبات للفقرات أكبر من ٠.٧ كما في الجدول (٤). وهذا يؤكد ان اداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية.

جدول (٤): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مركز مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم	المشكلات الأخلاقية	١٠	٠.٨٤١
	المشكلات الإدارية	١٠	٠.٨٩٨
	المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية	١٠	٠.٩٠٠
الدرجة الكلية		٣٠	٠.٩٥٢

الاتساق الداخلي لأداة الدارسة:

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين ان قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة والفقرات التي تنتمي إليها، حيث ان المحور الأول الذي يمثل المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين 0.564-٠.٧٦٠، كما ان الارتباط بين محور الثاني الذي يمثل المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)،حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٦٥٤- ٠.٧٧٥ ، في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٦٦٢-٠.٧٩١ كما في الجدول (٥).

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون بين محاور المشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم في المرحلة الابتدائية وفقراتها

المشكلات الأخلاقية			المشكلات الإدارية			المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية		
رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	.605**٠	٠.٠٠٠	١	.654**٠	٠.٠٠٠	١	.662**٠	٠.٠٠٠
٢	.631**٠	٠.٠٠٠	٢	.739**٠	٠.٠٠٠	٢	.703**٠	٠.٠٠٠
٣	.757**٠	٠.٠٠٠	٣	.775**٠	٠.٠٠٠	٣	.741**٠	٠.٠٠٠
٤	.619**٠	٠.٠٠٠	٤	.685**٠	٠.٠٠٠	٤	.703**٠	٠.٠٠٠
٥	.668**٠	٠.٠٠٠	٥	.660**٠	٠.٠٠٠	٥	.754**٠	٠.٠٠٠
٦	.585**٠	٠.٠٠٠	٦	.755**٠	٠.٠٠٠	٦	.746**٠	٠.٠٠٠
٧	.601**٠	٠.٠٠٠	٧	.760**٠	٠.٠٠٠	٧	.685**٠	٠.٠٠٠
٨	.760**٠	٠.٠٠٠	٨	.717**٠	٠.٠٠٠	٨	.791**٠	٠.٠٠٠
٩	.640**٠	٠.٠٠٠	٩	.722**٠	٠.٠٠٠	٩	.719**٠	٠.٠٠٠
١٠	.564**٠	٠.٠٠٠	١٠	.756**٠	٠.٠٠٠	١٠	.750**٠	٠.٠٠٠

تم تحديد نقطة القطع أو محك معتمد مقسم إلى خمسة مستويات في الدراسة من خلال خمسة مستويات، تم احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٥) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على خمسة مستويات (٤/٥) = ٠.٨ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحدا لأعلى للفئة، وتحديد أهمية الفئة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٦): محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
١-١.٨	منخفضة
١.٨١-٢.٦	منخفضة جدا
٢.٦١-٣.٤	متوسطة
٣.٤١-٤.٢	مرتفعة
٤.٢١-٥	مرتفعة جداٍ

المعالجات الإحصائية:

إستخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب والتكرار
- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- معامل الارتباط لبيرسون
- معامل إرتباط ألفا كرونباخ
- لعينتين مستقلتين
- t اختبار
- اختبار ANOVA
- اختبار Tukey للفروق البعدية

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المرتبطة بالإجابة على السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، الجدول (٧) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
10	ضعف صيانة الأجهزة والمواد من قبل فريق	التكرار	5	7	35	24	22	3.55	1.1	1	مرتفعة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الصيانة المدرسية.	%	5.4	7.5	37.6	25.8	23.7			
4	تفضيل بعض معلمي العلوم للطريقة العادية في تدريس العلوم.	التكرار	6	8	40	24	15	3.37	1.06	2	متوسطة
		%	6.5	8.6	43	25.8	16.1				
8	ضعف توعية معلمي العلوم بما يتوفر بالمركز من أجهزة ومواد وبرامج.	التكرار	10	11	41	21	10	3.11	1.1	3	متوسطة
		%	10.8	11.8	44.1	22.6	10.8				
1	ضعف المساواة بين المعلمين في إتاحة الفرصة لاستخدام مركز مصادر التعلم.	التكرار	7	16	44	14	12	3.09	1.07	4	متوسطة
		%	7.5	17.2	47.3	15.1	12.9				
9	الإهمال والتقصير من بعض المعلمين في استخدام مركز مصادر التعلم.	التكرار	14	15	33	22	9	2.97	1.18	5	متوسطة
		%	15.1	16.1	35.5	23.7	9.7				
6	ضعف تشجيع مشرفي العلوم للمعلمين على استخدام مركز مصادر التعلم.	التكرار	13	16	41	12	11	2.91	1.16	6	متوسطة
		%	14	17.2	44.1	12.9	11.8				
5	قناعة بعض معلمي العلوم بعدم جدوى التقنيات الحديثة في عملية التدريس.	التكرار	11	18	43	15	6	2.86	1.04	7	متوسطة
		%	11.8	19.4	46.2	16.1	6.5				
2	ضعف الاهتمام بالنظافة الدورية لمركز مصادر التعلم.	التكرار	17	19	33	12	12	2.82	1.25	8	متوسطة
		%	18.3	20.4	35.5	12.9	12.9				
3	تلف محتويات المركز حين استخدامها من قبل معلمين آخرين.	التكرار	16	17	36	16	8	2.82	1.17	9	متوسطة
		%	17.2	18.3	38.7	17.2	8.6				
7	عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام مركز مصادر التعلم.	التكرار	20	18	25	22	8	2.78	1.27	10	متوسطة
		%	21.5	19.4	26.9	23.7	8.6				
الكلي								3.03	0.73	-	متوسطة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توضح النتائج في الجدول (٧) ان مستوى المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣.٠٣) وانحراف معياري (٠.٧٣)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بدرجة متوسطة عدا الفقرة (١٠) حيث جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " ضعف صيانة الأجهزة والمواد من قبل فريق الصيانة المدرسية. " وبمتوسط حسابي (٣.٥٥) وانحراف معياري (١.١)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (منخفضة جدا: ٥.٤%، منخفضة: ٧.٥%، متوسطة: ٣٧.٦%، مرتفعة: ٢٥.٨%، مرتفعة جدا: ٢٣.٧%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٧) والتي تنص على " عدم كفاية وقت الحصة لاستخدام مركز مصادر التعلم." بمتوسط حسابي (٢.٧٨) وانحراف معياري (١.٢٧)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (منخفضة جدا: ٢١.٥%، منخفضة: ١٩.٤%، متوسطة: ٢٦.٩%، مرتفعة: ٢٣.٧%، مرتفعة جدا: ٨.٦%).

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الغامدي، (٢٠٠٣)، في أن بعض المعلمين يعتمد على طريقة التدريس العادية ويفضلها على الطرق الحديثة، وهذا يشكل عائق امام إستخدام مركز مصادر التعلم في المرحلة الإبتدائية.

الجدول (٨): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية	التكرار	3	13	55	20	2
	%	3.2	14	59.1	21.5	2.2

الشكل (٤): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توضح النتائج في الجدول (٨)، والشكل (٤) التوزيع والتكرار النسبي للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمستوى المتوسط، يُظهر هذا المستوى موافقة الأشخاص على وجود المشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم. وتشير النتائج إلى أن ٥٥ من المشاركين (بنسبة ٥٩.١%) يتفقون بدرجة متوسطة، في حين ان ٢٠ متفقون بدرجة مرتفعة (بنسبة ٢١.٥%)، ١٣ يرون وجود المشكلات الأخلاقية عند استخدام مصادر التعلم من قبل معلمي العلوم بدرجة منخفضة (بنسبة ١٤%)، ٣ يرون وجودها بدرجة منخفضة جدا (بنسبة ٣.٢%)، ٢ مشارك يرون وجودها بشكل مرتفع جدا (بنسبة ٢.٢%). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الطعاني، (٢٠١٠)، في قلة إهتمام بعض المعلمين بإستخدام مركز مصادر التعلم.

ثانياً: النتائج المرتبطة بالإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟

تم تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم، الجدول (٩) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم مرتب ترتيباً تنازلياً

م	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
4	قلة عدد أجهزة الحاسب المتوفرة في مركز مصادر التعلم.	التكرار	2	4	27	22	38	3.97	1.04	1	مرتفعة
		%	2.2	4.3	29	23.7	40.9				
3	قلة عدد المراكز في المدرسة حيث يوجد لكل مدرسة مركز واحد فقط.	التكرار	5	7	21	18	42	3.91	1.21	2	مرتفعة
		%	5.4	7.5	22.6	19.4	45.2				
5	عدم وجود حوافز مادية للمبدعين من المعلمين في استخدام المركز.	التكرار	2	8	27	16	40	3.9	1.12	3	مرتفعة
		%	2.2	8.6	29	17.2	43				
2	ضعف الميزانية المخصصة لمركز مصادر التعلم.	التكرار	5	6	30	25	27	3.68	1.12	4	مرتفعة
		%	5.4	6.5	32.3	26.9	29				
6	الأعطال المتكررة لأجهز مركز مصادر التعلم.	التكرار	4	8	38	21	22	3.53	1.08	5	مرتفعة
		%	4.3	8.6	40.9	22.6	23.7				
1	إنشغال امين مركز	التكرار	13	15	38	14	13	2.99	1.2	6	متوسطة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

0	مصادر التعلم بمهام لا ترتبط بالمركز.	%	14	15.1	40.9	16.1	14				
1	مركز مصادر التعلم غير مهيأ فنياً ولا إدارياً لإدارة المركز.	التكرار	11	19	28	20	15	2.9	1.24	7	مرتفعة
		%	11.8	20.4	30.1	21.5	16.1				
7	قصور وعي إدارة المدرسة بأهمية المركز في العملية التعليمية.	التكرار	11	13	39	15	15	2.89	1.19	8	متوسطة
		%	11.8	14	41.9	16.1	16.1				
9	الأداء الوظيفي لمعلمي العلوم لا يتضمن مدى استخدام المركز.	التكرار	9	12	41	19	12	2.86	1.11	9	متوسطة
		%	9.7	12.9	44.1	20.4	12.9				
8	توجيه إدارة المدرسة للمعلمين لاستخدام مركز مصادر التعلم.	التكرار	8	13	39	20	13	2.82	1.11	10	متوسطة
		%	8.6	14	41.9	21.5	14				
الكلي								٣.٣٥	٠.٨٣	-	متوسطة

تبين النتائج في الجدول (٩) مستوى المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية حيث جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وانحراف معياري (٠.٨٣)، في حين ان جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة عدا الفقرات (١،٧،٨،٩،١٠) فقد جاءت بدرجة متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٤) والتي تنص على " قلة عدد أجهزة الحاسب المتوفرة في مركز مصادر التعلم."وبمتوسط حسابي (٣.٩٧) وانحراف معياري (١.٠٤)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة مئوية (منخفضة جدا:٢.٢%، منخفضة: ٤.٣%، متوسطة: ٢٩%، مرتفعة :٢٣.٧%، مرتفعة جدا: ٤٠.٩%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٨) والتي تنص على " توجيه إدارة المدرسة للمعلمين لاستخدام مركز مصادر التعلم." بمتوسط حسابي (٢.٨٢) وانحراف معياري (١.١١)، اما النسبة المئوية للمستويات المقياس كانت (منخفضة جدا:١٤%، منخفضة: ٢١.٥%، متوسطة: ٤١.٩%، مرتفعة :١٤%، مرتفعة جدا: ٨.٦%).

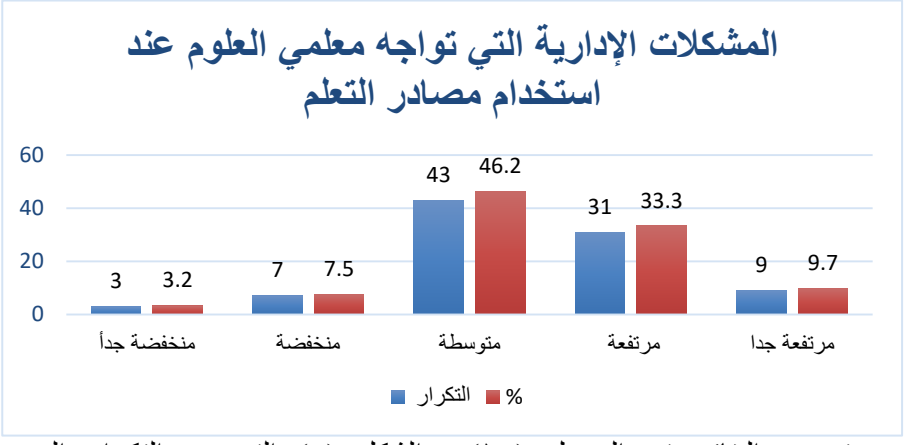
كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخبراء، (٢٠٠٧)، ودراسة الجميعي، (٢٠٠٨)، في عدم وجود ميزانية مخصصة لمركز مصادر التعلم، وتكلف أمين مركز مصادر التعلم بمهام غير متعلقة بالمركز.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول (١٠): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
المشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم	التكرار	3	7	43	31	9
	%	3.2	7.5	46.2	33.3	9.7

الشكل (٥): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم



توضح النتائج في الجدول (١٠)، والشكل (٥) التوزيع والتكرار النسبي للمشكلات الإدارية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام المصادر بالمرحلة الابتدائية بالمستوى المتوسط، حيث تشير النتائج إلى أن ٤٣ من المشاركين (بنسبة ٤٦.٢%) يتفقون بدرجة متوسطة، في حين ان ٣١ متفقون بدرجة مرتفعة (بنسبة ٣٣.٣%)، ٩ يرون وجود المشكلات الإدارية عند استخدام مصادر التعلم من قبل معلمي العلوم بدرجة مرتفعة جدا (بنسبة ٩.٧%)، ٧ يرون وجودها بدرجة منخفضة (بنسبة ٧.٥%)، ٣ مشارك يرون وجودها بشكل منخفض جدا (بنسبة ٣.٣%). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة، الجابر، (٢٠٠١)، في عدم وجود ميزانية مخصصة للمركز.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثالثاً: النتائج المرتبطة بالإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ماهي المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم؟

تم تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم، الجدول (١١) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات المعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
10	عدم توفر خدمات الاتصال بالشبكة العنكبوتية في مركز مصادر التعلم.	التكرار	8	4	29	20	32	3.69	1.23	1	مرتفعة
		%	8.6	4.3	31.2	21.5	34.4				
7	الأجهزة المتوفرة بمركز مصادر التعلم قديمة الإصدار.	التكرار	5	10	34	11	33	3.61	1.23	2	مرتفعة
		%	5.4	10.8	36.6	11.8	35.5				
3	كثرة عدد الطلاب داخل مركز مصادر التعلم يصعب على المعلمين استخدامه.	التكرار	7	8	30	24	24	3.54	1.18	3	مرتفعة
		%	7.5	8.6	32.3	25.8	25.8				
4	نظرة بعض الطلاب لمركز مصادر التعلم على انه للتسلية وليس للتعلم.	التكرار	6	12	27	28	20	3.47	1.16	4	مرتفعة
		%	6.5	12.9	29	30.1	21.5				
1	ضيق مساحة مركز مصادر التعلم مما يعيق استيعاب عدد الطلاب.	التكرار	9	6	41	16	21	3.37	1.19	5	متوسطة
		%	9.7	6.5	44.1	17.2	22.6				
6	ضعف جاذبية بيئة مركز التعلم للطلاب.	التكرار	9	14	29	23	18	3.29	1.22	6	متوسطة
		%	9.7	15.1	31.2	24.7	19.4				
8	تصميم المركز لا يلائم حاجات المتعلمين.	التكرار	9	14	33	20	17	3.24	1.2	7	متوسطة
		%	9.7	15.1	35.5	21.5	18.3				
9	سوء التهوية والتكييف في مركز مصادر التعلم.	التكرار	16	11	37	16	13	2.99	1.25	8	متوسطة
		%	17.2	11.8	39.8	17.2	14				
2	موقع مركز مصادر	التكرار	13	16	44	12	8	2.85	1.09	9	متوسطة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	التعلم في المدرسة غير مناسب.	%	14	17.2	47.3	12.9	8.6			
5	سوء الإضاءة في مركز مصادر التعلم.	التكرار	14	17	42	13	7	2.81	1.1	10	متوسطة
		%	15.1	18.3	45.2	14	7.5				
الكلي								3.28	0.86	-	متوسطة

يوضح الجدول (١١) نتائج المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية، حيث جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣.٢٨) وانحراف معياري (٠.٨٦)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة متوسطة عدا الفقرات (٣،٤،٧،١٠) فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " يحذر معلم العلوم من رفقاء السوء. "وبمتوسط حسابي (٣.٦٩) وانحراف معياري (١.٢٣)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (منخفضة جدا:٨٦%، منخفضة: ٤.٣%، متوسطة: ٣١.٢%، مرتفعة: ٢١.٥%، مرتفعة جدا: ٣٤.٤%)، وكان اقل تقدير للفقرة (٥) والتي تنص على " سوء الإضاءة في مركز مصادر التعلم." بمتوسط حسابي (٢.٨١) وانحراف معياري (١.١)، واما توزيع النسبة المئوية لمستويات المقياس الخمسة فكانت (منخفضة جدا:٨٦%، منخفضة: ٤.٣%، متوسطة: ٣١.٢%، مرتفعة: ٢١.٥%، مرتفعة جدا: ٣٤.٤%). كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة القحطاني، (٣٢٠١٢)، ودراسة، الجميعي، (٢٠٠٨)، في عدم مناسبة مساحة المركز لعدد الطلاب في مركز مصادر التعلم.

الجدول (١٢): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم

المحور		منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم	التكرار	3	10	44	30	6
	%	3.2	10.8	47.3	32.3	6.5

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشكل (٦): توزيع التكرار والنسبة المئوية للمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم

توضح النتائج في الجدول (١٢)، والشكل (٦) التوزيع والتكرار النسبي للمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمستوى المتوسط، وتظُهر النتائج إلى أن ٤٤ من المشاركين (بنسبة ٤٧.٣%) يتفقون بدرجة متوسطة، في حين ان ٣٠ متفقون بدرجة مرتفعة (بنسبة ٣٢.٣%)، ١٠ يرون وجود المشكلات الإدارية عند استخدام مصادر التعلم من قبل معلمي العلوم بدرجة منخفضة (بنسبة ١٠.٨%)، ٦ يرون وجودها بدرجة مرتفعة جداٍ (بنسبة ٦.٥%)، ٣ مشارك يرون وجودها بشكل منخفض جدا (بنسبة ٣.٢%).كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخبراء، (٢٠٠٧)، في ضعف شبكة الإتصال المتوفرة في مركز مصادر التعلم.

رابعاً: النتائج المرتبطة بالإجابة على السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في المشكلات (الأخلاقية – الإدارية-المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغيري (التخصص-المرحلة الدراسية)؟

أولاً: بالنسبة لمتغير التخصص:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات (الأخلاقية – الإدارية-المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم تبعا لمتغير التخصص، كما تم تطبيق اختبار(T-Test)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات (الأخلاقية- الإدارية-المتعلقة بالبيئة المدرسية) واختبار (*T-Test*) تبعا لمتغير التخصص

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة تي	مستوى الدلالة
المشكلات الأخلاقية	غير ذلك	38	2.88	0.78	-1.634	0.106
	العلوم	55	3.13	0.69		
المشكلات الإدارية	غير ذلك	38	3.34	0.93	-0.004	0.997
	العلوم	55	3.35	0.75		
المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية	غير ذلك	38	3.28	0.97	-0.056	0.956
	العلوم	55	3.29	0.79		
	غير ذلك	38	3.17	0.84		
المجال الكلي	العلوم	55	3.25	0.68	-0.549	0.584
	غير ذلك	38	2.88	0.78		

يتبين من الجدول (١٣) عدم وجود فروق معنوية عند مستوى المعنوية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) للمشكلات التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم تبعا لمتغير التخصص، اذ بلغت قيمة (t = -*0.*549) وبمستوى الدلالة (٠.٥٨٤) أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وكذلك عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لجميع للمجالات الثلاثة، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة بين (٠.٠٠٤ -، ١.٦٣٤-)، وبمستوى دلالة تراوحت بين (٠.١٠٦، ٠.٩٩٧)، وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥).

ثانياً: بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشكلات (الأخلاقية – الإدارية- المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية كما تم تطبيق اختبار (One way ANOVA)، اختبار توكي لاختبار للمقارنة البعدية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول (١٤): تحليل التباين الأحادي (*One Way ANOVA*) لإيجاد دلالة الفروق للمشكلات (الأخلاقية – الإدارية-المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المشكلات الأخلاقية	بين المجموعات	3.196	2	1.598	3.117	0.049
	داخل المجموعات	46.147	90	0.513		
	المجموع	49.343	92			
المشكلات الإدارية	بين المجموعات	2.294	2	1.147	1.705	0.188
	داخل المجموعات	60.556	90	0.673		
	بين المجموعات	62.85	92			
المشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية	داخل المجموعات	1.545	2	0.773	1.047	0.355
	بين المجموعات	66.414	90	0.738		
	داخل المجموعات	67.959	92			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.217	2	1.108	2.027	0.138
	داخل المجموعات	49.22	90	0.547		
	المجموع	51.436	92			

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) للمشكلات (الأخلاقية – الإدارية- المتعلقة بالبيئة المدرسية) التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، استنادا إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (٢.٠٢٧) وبمستوى دلالة إحصائية (٠.١٣٨) للدرجة الكلية، كما انه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات الإدارية والمشكلات المتعلقة بالبيئة المدرسية تبعا لمتغير المرحلة المدرسية إعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة حيث بلغت بين (١.٠٤٧،١.٧٠٥) وبمستوى دلالة إحصائية بلغت (٠.١٨٨، ٠.٣٥٥) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وتوجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في مجال المشكلات الأخلاقية تبعا لمتغير المرحلة المدرسية إعتمادا على قيمة (ف) المحسوبة حيث بلغت بين (٣.١١٧) وبمستوى دلالة إحصائية بلغت (٠.٠٤٩) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، ولتحديد عائديه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (١٥) يبين ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول (١٥): اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية للمشكلات الأخلاقية التي تواجه معلمي العلوم عند استخدام مصادر التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
المشكلات الأخلاقية	المرحلة الابتدائية	٣.٠٢	-	٠.٤٧٧	-٠.١٦٣
	المرحلة المتوسطة	٢.٥٤		-	*-٠.٦٤
	المرحلة الثانوية	٣.١٨			-

يظهر الجدول (١٥) نتائج الفروق في مجال المشكلات الأخلاقية، فإن الفرق جاء لصالح الفئة (المرحلة الابتدائية) عند مقارنتها بالفئة (المرحلة المتوسطة) ولكنها فرق غير معنوي ذو دلالة إحصائية كون قيمة مستوى الدلالة (٠.١٤٠) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، في حين كان الفرق لصالح الفئة (المرحلة الثانوية) وذلك عند مقارنته بفئة (المرحلة الابتدائية) ولكنه غير معنوي كون مستوى الدلالة (٠.٥٦٢) وهو أكبر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وعند مقارنة الفئة (المرحلة المتوسطة) بفئة (المرحلة الثانوية) فان الفرق جاء لصالح الفئة (المرحلة الثانوية) وكان الفرق معنوي ذو دلالة إحصائية كون مستوى الدلالة (٠.٠٣٨) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥).

بعد عرض وتحليل ومناقشة النتائج تم التوصل إلى التوصيات التالية:

١-تأكيد أهمية توفير مراكز مصادر تعلم مجهزة بأحدث الوسائل التعليمية في كل مدرسة، خاصة تلك التي تتبنى المناهج الجديدة والمطورة في مادة العلوم.

٢-تخفيض العبء المالي والزمني عن المعلمين، خاصة في جداولهم اليومية، ليتسنى لهم الوقت الكافي للتفاعل بشكل فعّال مع مراكز المصادر التعلمية.

٣-تشجيع وتحفيز المعلمين المتميزين للاستخدام الفعّال لمراكز المصادر التعلمية، سواء بالدعم النفسي أو المادي.

٤-التأكيد لمدراء المدارس على ضرورة تيسير حضور معلمي العلوم للدورات التدريبية المتاحة، بغض النظر عن توقيتها، لتطوير مهاراتهم والاطلاع على أحدث التقنيات التعليمية المتعلقة بمراكز المصادر التعلمية والعلوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥-التأكيد لمدراء المدارس على أهمية استثمار جزء من ميزانية المدرسة في تطوير وتجهيز مراكز المصادر التعلمية، لتوفير التقنيات التعليمية الحديثة التي قد لا تتوفر من مصادر خارجية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية:

أبو علي، محمد. (٢٠٢٠). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المدارس الأردنية من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، العدد الثاني والسبعون.

الأكلبي، مفلح دخيل. (٢٠٠٣). مدى تمكن طالب التربية الإسلامية المعلم في كليات المعلمين من إنتاج واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية التربية.

الجابر، عبد الله. (٢٠١١). معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصي مراكز التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

الجميعي، ناصر. (٢٠٠٨). العوامل المؤثرة على استخدام المعلمين لمصادر التعلم من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الجيب، محمد، الجودر، إبتسام عبد الرحمن؛ فارع، إبتسام عبد الله. (٢٠٠٠). دور مراكز التعلم في العملية التعليمية والتربوية في دول الخليج العربية. البحرين: دار الحكمة.

حمد، إبراهيم. (٢٠٠٧). مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية: دراسة للواقع مع التخطيط لمركز نموذجي. جامعة الرياض.

الخبراء، صالح. (٢٠٠٧). معوقات تفعيل مصادر التعلم بمدارس التعليم العام في منطقة حائل من وجهة نظر مشرفي المراكز من إدارة التعلم، وأمناء المصادر، ومديرو المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

شبرين، عبد الله شملان. (٢٠١٨). معوقات توظيف مراكز مصادر التعلم في التدريس من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٧(١)، ١-١١.

الشقير، سعود. (٢٠١٢). مشكلات استخدام مراكز مصادر التعلم في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الصالح، بدر عبد الله؛ المناعي، عبد الله سالم؛ حكيم، احمد؛ الدري، احمد عبد الرحمن. (٢٠٠٢). الإطار المرجعي الشامل لمركز مصادر التعلم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الطعاني، نضال. (٢٠١٠). معوقات تفعيل مراكز مصادر التعلم بمدارس التعليم الابتدائي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. مجلة التربية العلمية، (١)، ١-٣٢.

العطاس، هشام. (٢٠٠٧). واقع مراكز مصادر التعلم بمدارس المرحلة الإبتدائية بمنطقة جازان التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأمناء مراكز مصادر التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، أحمد. (٢٠٠٣). واقع مصادر التعلم بتعليم محافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

القحطاني، عشق. (٢٠١٢). مشكلات استخدام مراكز التعلم في تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الكريدمي، عبد الله. (٢٠٢٣). مراكز مصادر التعلم، المفهوم ـ الأهداف ـ المهام. منهل الثقافة التربوية، قسم الثقافة التربوية.

النفيعي، عبد الله. (٢٠١٠). معوقات استخدام مراكز مصادر التعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.

المراجع الأجنبية:

Makori, A., & Onderi, H. (2014). Examining the teaching and learning resources related challenges facing small and medium-sized public secondary schools in Kenya: A comparative analysis. African Educational Research Journal, 2(2), 72-84.

Stosic, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 3(1), 111-114.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم ودورها في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتياً والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية

Adaptive electronic learning environments according to previous knowledge and learners' goals in developing diverse self-learning skills and awareness of cybersecurity among secondary school students

إعداد

سهام بنت صالح النافع

Siham Saleh Al-Nafi

د. غدير بنت زين الدين فلمبان

Dr. Ghadeer Zain al-Din Felemban

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/ejev.2024.363961

استلام البحث: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٢٧ / ٤ / ٢٠٢٤

النافع، سهام بنت صالح وفلمبان، غدير بنت زين الدين (٢٠٢٤). بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم ودورها في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١٦٥ -١٩٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم ودورها في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أهمية بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة في مدارس المرحلة الثانوي، والكشف أهمية التعلم المنظّم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية، وإبراز أهداف الأمن السيبراني في مدارس المرحلة الثانوية؛ واعتمد الباحثة على المنهج الوصفي المكتبي والمنهج الوثائقي كمنهجين للدراسة، بالاعتماد على العديد من المصادر والمراجع المُحكمة لتحقيق أهداف البحث الحالي، وقد توصل البحث للعديد من النتائج أهمها: أن بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة تكون أكثر كفاءة وفاعلية خاصةً مع تقدم التكنولوجيا، كما تتيح بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة إمكانية تنويع المصادر التعليمية المقدمة لكل متعلم بما يتناسب مع الاستجابات التي يقدمها خلال مسار تعلمه عبر البرامج التكيفيّة، ويؤثر التعلم المنظّم بشكل كبير في حياة الطلاب كون يرفع إنجاز الفرد في كافة المهام المنوطة به بصفة عامة، وتبين أنه من أهداف الأمن السيبراني توفير بيئة آمن موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات، وتوفير بنى تحتية لديها حساسية الهجمات الإلكترونية، وقد أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بتصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم، والعمل على تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية، والاهتمام بتدريب المعلمين على تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة - التعلم المنظّم ذاتيًا - الأمن السيبراني.

Abstract:

The present research aimed to investigate the importance of adaptive e-learning environments in secondary schools, reveal the importance of self-regulated learning among female secondary school students, and highlight the goals of cybersecurity at secondary schools. The researcher adopted the desk descriptive approach and the documentary approach as the two approaches for the study, with the reliance on numerous peer-reviewed sources and references in order to achieve the present research's objectives. The research achieved several

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

findings, most importantly the following: an adaptive e-learning environment is more effective and efficient, especially with the advancement of technology; an adaptive e-learning environment provides the ability to diversity educational resources provided to each learning with accordance to their responses during the learning path via adaptive software; self-regulated learning significantly influences students' lives, as it boosts individual achievement at all assigned tasks in general; and the goals of cybersecurity include providing a reliable safe environment for transactions in information society and providing infrastructures with sensitivity to electronic attacks. The researcher presents several recommendations, most importantly the following: the necessity of designing an adaptive e-learning environment with accordance to prior knowledge and learning objectives; working on developing self-regulated learning skills and cybersecurity awareness among female secondary school students; and allocating attention to training teachers on designing; an adaptive e-learning environment with accordance to prior knowledge and learning objectives.

Keywords: adaptive e-learning environments – self-regulated learning – cybersecurity.

مقدمة ومشكلة البحث:

تتميز تكنولوجيا التعليم بالتطور المستمر في مستحدثاتها، وأبرز هذه المستحدثات التعلم الإلكتروني التكيفيّ، ولقد نشأت بهدف إيجاد بيئة تعليمية متميزة توكب احتياجات كل متعلم على حده؛ لتحسين عملية التعلم وتحقيق مخرجاتها.

جذب التعلم التكيفيّ الكثير من الاهتمام في العصر الحالي باعتباره طريقة تدريس تعتمد عليها النظم التعليمية كونها قوة عاملة مجهزة بإبداع، لذلك هناك إجماع على ضرورة تعزيزها لتشكيل نظام تعليمي أكثر فاعلية **(Kim, 2021)**.

ويوفر نهج التعلم التكيفيّ خدمات التعلم الإلكتروني التكيفيّة والمواد التعليمية، والهدف منه هو الجمع بين القدرة على الفهم واكتشاف الاحتياجات الخاصة للمتعلم والاستراتيجية التربوية المناسبة لتحسين عملية التعلم، كما يسعى إلى تكييف بعض وظائفه الرئيسة كتوفير محتوى تعليمي يتلاءم مع المتعلمين وفقًا لتفضيلاتهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأهدافهم وأنماط التعلم ومستويات المعرفة والسلوك في النظام، كما أن الغرض الرئيس منه هو محاكاة مختلف جوانب التدريس، ويتضمن عناصر مثل شرح أو تقديم معلومات، وطرح أسئلة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين(**Terzieva et al., 2020**) .

وجاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة كدراسة رمود (٢٠١٤) ودراسة أحمد (٢٠١٧) اللتين أوصتا بتصميم بيئات التعلم التكيفيّ وتصميم محتوى تعليمي تكيفي يتلاءم مع أساليب التعلم المختلفة، وتوظيفها في العملية التعليمية لتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، بالإضافة إلى توصية دراسة **(Premlatha & Geetha,2015)** بأهمية توفير بيئة تكيفية وتفاعلية مصممة خصيصًا لاحتياجات المتعلم من أجل تلبية مختلف أساليب التعلم ورغباته وقدراته، بالإضافة إلى التحويل من المسار العام إلى مسار التعلم الفردي.

وعلى الرغم من الطلب المتزايد على التعلم الذاتي من خلال التعلم الالكتروني غير المتزامن في كل من التعليم العام والتعليم العالي، لا تزال هناك مخاوف بشأن فاعليته في تقديم تعليم جيد مماثل للتعليم المتزامن حيث يشعر العديد من المتعلمين بالعزلة والضياع أثناء تعليمهم بشكل غير متزامن عبر الانترنت (**Lee, Watson & Watson, 2019**) كما تتمثل التحديات الرئيسية للتعلم الالكتروني غير المتزامن في الحد الأدنى من الاتصال مع الأقران والمدربين ونقص التعاون وردود الفعل؛ لذلك، يشعر بعض المتعلمين بالإحباط؛ لأنهم لا يدركون ما يجب عليهم فعله وكيفية التغلب على مشكلاتهم وقد يحدث تسربا عن التعليم (**Winne, 2019**).

ويمثل التعلم الموجه ذاتيًا عبر الإنترنت تحديًا، ويعتمد نجاح المتعلمين على قدرتهم على التصرف بشكل مستقل في عملية التعلم (**Papamitsiou & Economides, 2019**) لذلك، يحتاج المتعلمون ذاتيًا عبر الإنترنت إلى القدرة على تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتفكير في عملية التعلم الخاصة بهم والتي يشار إليها بمهارات التعلم المنظّم ذاتيًا **Self-Regulated Learning (SRL) (Azevedo & Gašević, 2019)**.

وتؤكد دراسة سعادتي وزكي وبرنجي (**Saadati, Zeki & Barenji, 2021**) أن المتعلمين الذين يمتلكون مستوى أعلى من مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا **SRL** هم أكثر نجاحًا في التعلم الالكتروني غير المتزامن، ويميلون إلى تخطيط عملية التعلم ومراقبتها والتحكم فيها وتنظيمها مقارنة بالمتعلمين ذوي المستوى الأقل من مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا **SRL**.

وعلى الرغم من مزايا التعلم المعتمد على التقنية، ونظرًا لأن التعلم في مجمله ذاتي، تتجلى بعض المخاطر التي تهدد من يخطو في العالم الافتراضي ولا بد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الحماية منها. كما يجب أن يمتلك الأفراد ما يكفي من المعرفة والمهارات اللازمة للحفاظ على الأمن السيبراني الشخصي لتلبية جميع احتياجاتهم بأمان والعمل من أجل مختلف الأغراض دون التعرض للأذى، لذا أصبحت الكفاءة في الحفاظ على الأمن السيبراني شرطًا لا غنى عنه (**Haseski, 2020**).

وقد بينت عدة دراسات أن دراسات الأمن السيبراني حاليًا ما تزال في مراحلها الأولى، لذا لا بد من التوسع في تعليم الأمن السيبراني، ليس فقط في الجامعات، ولكن في المدارس المتوسطة والثانوية وأيضًا كليات التربية (**Bustos, 2017; Ivy, Kelley, Cook & Thomas, 2020; Richardson, Lemoine, Stephens & Waller, 2020**). كما ترى كل من الشهراني وفلمبان (٢٠٢٠) أن تعليم الأمن السيبراني لطلبة التعليم العام يعتبر ضرورة ملحة، ويأتي متوافقا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى دعم التحول الرقمي ضمن برنامج التحول الوطني للمملكة. من هنا يتمحور السؤال الرئيس للدراسة في السؤال التالي: (ما دور بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية)؟ وبتفرع منه عدد من التساؤلات الفرعية هي:

- ما أهمية بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة في مدارس المرحلة الثانوية؟
- ما أهمية التعلم التكيفيّ لدى طالبات المرحلة الثانوية ؟
- ما أهمية التعلم المنظّم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
- ما مكونات التعلم المنظّم ذاتيًا في مدارس المرحلة الثانوية؟
- ما أهداف الأمن السيبراني في مدارس المرحلة الثانوية؟
- ما أبعاد الأمن السيبراني في مدارس المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

– الكشف عن أهمية توافر بيئات التعلم الإلكترونية التكيفيّة في مدارس المرحلة الثانوية.

- التعرف على أهمية التعلم التكيفيّ لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التعرف على أهمية التعلم المنظّم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- التعرف على مكونات التعلم المنظّم ذاتيًا في مدارس المرحلة الثانوية.
- التعرف على أهداف الأمن السيبراني في مدارس المرحلة الثانوية.
- تحديد أبعاد الأمن السيبراني في مدارس المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى التالي:

- ربما توفر الدراسة الحالية توفير منحى في التدريس يسهل التعلم في ظل الظروف الطارئة التي قد تحدث مستقبلا، والتي تفيد الطلبة بالاعتماد على تقنيات التعلم الالكتروني.
- قد تساعد الدراسة الحالية في تفعيل دور الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه.
- من الممكن أن توجه الدراسة الحالية الطالب لحماية نفسه من الأخطار التي قد تواجهه باستخدام الشبكات.
- يمكن للباحثين الاستفادة من هذه الدراسة كمرجع سابق يعتمدون عليه في بحوثهم وإلى إجراء مزيد من البحوث حول موضوع الدراسة الحالية.
- يمكن أن تضيف نتائج هذه الدراسة شيئا جديدا إلى المعرفة والبحث العلمي، حيث قد توجه أنظار القائمين على المؤسسات التربوية إلى ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات لكيفية تفعيل المحتوى الالكتروني التكيفيّ بما يتناسب وكافة المراحل الدراسية.

مصطلحات الدراسة

-التعلم التكيفيّ Adaptive learning:

عرفته عبد المنعم (٢٠٢١) بأنه: "نظام تعلمي رقمي حديث يشمل على محتوى تعليمي متنوع يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، تتغير فيه طريقة عرض المحتوى استنادا إلى استجابات الطلبة" (ص ٢٨٩).

وتعَرفه الباحثة إجرائيا بأنه بيئة تعلم إلكترونية ذكية ذات قدرة على تغيير طريقة عرض المادة العلمية وفقا للمدخلات التي يدخلها كل متعلم على حده.

مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا Self-Regulated Learning (SRL):

تعَرفها سعادتي وزكي وبرنجي (**Saadati, Zeki & Barenji, 2021**) بأنه "القدرة على تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتفكير في عملية التعلم الخاصة بهم" (ص ٣)

وتعَرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة الطرق والإجراءات التي يسلكها المتعلم لإدارة وتنظيم مراحل التعلم الذاتي لديه.

الأمن السيبراني Cyber security:

عرفته الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (٢٠١٨) بأنه "حسب ما نص عليه تنظيم الهيئة الوطنية للأمن السيبراني الصادر بالأمر الملكي رقم ٦٨٠١٢ وتاريخ ١١ / ٢ /١٤٣٩هـ، فإن الأمن السيبراني هو حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خدمات، وما تحتويه من بيانات، من أي اختراق أو تعطيل أو تعديل أو دخول أو استخدام أو استغلال غير مشروع. ويشمل مفهوم الأمن السيبراني أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي ونحو ذلك". (٣٢)

وتعتمد الباحثة التعريف المعتمد رسميا من قبل تنظيم الهيئة الوطنية للأمن السيبراني في تعريفها الإجرائي للأمن السيبراني.

الإطار النظري للبحث:

أهمية التعلم التكيفيّ

تبرز أهمية التعلم التكيفيّ في العديد من المميزات التي تضفيها على عملية التعليم، وتجعله من أبرز نظم التعليم الحديثة حالياً والتي يتوقع لها مستقبل واعد، وفيما يلي نستعرض أهمية التعلم في النقاط التالية (**Kara & Sevim, 2013**):

١. بيئة التعلم التكيفيّة تكون أكثر كفاءة وفاعلية خاصةً مع تقدم التكنولوجيا، حيث التطور في الإمكانيات والبرمجية تساعد على توظيف التعلم التكيفيّ في مجالات العلوم المختلفة.

٢. تتيح للمعلمين إمكانية تقديم الخبرات المختلفة لطلابهم بناءً على احتياجاتهم وخصائصهم واهتماماتهم، وهذا ما يصعب توفيره في بيئات التعلم التقليدية، وخاصة في الفصول الدراسية ذات الكفاءة الطلابية العالية، كما هو الحال في معظم الدول النامية.

٣. إمكانية تنويع المصادر التعليمية المقدمة لكل متعلم بما يتناسب مع الاستجابات التي يقدمها خلال مسار تعلمه عبر البرامج التكيفيّة، حيث تشمل الرسوم المتحركة، وأشرطة الفيديو، والرسوم البيانية التفاعلية والميزات الأخرى القائمة على الويب التي تم إدخالها عند الحاجة إليها من قبل المتعلم.

كما أشارت دراسة (**Waters, 2014**) إلى أن التعلم التكيفيّ يساعد على توفير بيئة تعلم للطالب بناءً على أدائه واستجاباته قبل البدء بعملية التعلم، حيث يعتمد على التكنولوجيا في تحليل البيانات لتكييف المحتوى والمهام والأنشطة وتنظيم الخبرة التعليمية، ووضع الطالب في المستوى المناسب له حتى يتم تحقيق أهداف التعلم وتوجيهه نحو النجاح.

وترى الباحثة أن أهمية التعلم التكيفيّ تكمن في فعاليته وتأثيره الكبير خاصةً وأنها أسهل في الاستخدام قياساً بالنظم التعليمية التي تعتمد على مبدأ التكيف، حيث يعتمد في جوهره على إعطاء المحتوى المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب، وتوفير المسارات التعليمية التي تتسق مع استيعاب أنماط تعلم الطلاب، باعتبار أن المتعلم يشكل مركزاً ومحوراً أساسياً للعملية التعليمية، ويحقق مبدأ تخصيص التعليم الشخصي والذاتي، بالإضافة إلى أنه يسهل رصد العملية التعليمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتوفير التوجيه بشكل أكثر فعالية، كما تبرز أهميته أيضاً في إمكانية سير وتقدم المتعلم في المقرر الذي يدرسه وذلك بتقديم مسار خاص يناسب كل متعلم، بالإضافة إلى ذلك تنبع من حيث كونه طريقة فعّالة في تحسين عملية التعلم، ويكمن الهدف الأساسي منه في توفير أكبر قدر من المرونة وتعدد المسارات، وذلك من أجل تسريع التعلم.

أهداف التعلم التكيفيّ

إن الهدف الأساسي للتعلم التكيفيّ يكمن في تقليل المقارنة الاجتماعية لطالب معين مع غيره من الطلبة، حيث يجب أن ينظر الطالب إلى الإيجابيات الخاصة به فقط، وأن يقارن نفسه بتطوره الذاتي وأهدافه الفردية، هذا وقد أشار دراسة (**Elmohamady et al, 2016**) إلى أن التعلم التكيفيّ يعمل على تحقيق الأهداف التالية:

١. رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، والحد من معدلات الرسوب والتسرب المدرسي نتيجة تدني التحصيل.
٢. تحقيق أهداف التعلم بفاعلية أكبر، بزيادة تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية، وزيادة الدافعية نحو التعلم.
٣. مساعدة المتعلمين على تسريع التعلم من خلال تصميم بيئة تعلم خاصة بكل متعلم تناسب احتياجاته، وتنمي مهارات التعلم الذاتي.
٤. جعل الطالب محور العملية التعليمية مسؤولًا عن تعلمه.
٥. تتبع تطور المتعلم وتقدمه في المادة التعليمية.
٦. توفير إحصائيات دقيقة عن حاجات المتعلمين، ومدى تقدمهم أثناء التعلم وتحديد نقاط الضعف بدقة.
٧. المعلم موجه وميسر لعملية التعلم، حيث يقدم المساعدة لطلابه وقت الحاجة.

كما أشارت دراسة (**Santally, 2008**) إلى أن التعلم التكيفيّ يهدف إلى تحسين تجربة الطلاب في التعلم من خلال منحهم محتوى في الشكل الذي يتناسب مع تفضيلاتهم الخاصة في التعلم، وبصفة عامة لا يمكن أن يكون هناك أي تصنيف للمحتوى أو المنهج يتطابق بشكل تام مع كل تفضيلات المتعلمين.

وترى الباحثة أن التعلم التكيفيّ يسهم في تقليل مقارنة أداء الطالب مع زملائه، كون المقارنة تتعلق بمدى التطور الذاتي لديه بالإضافة إلى أهدافه الشخصية، كما يجعل مهارات الطالب والإيجابيات الخاصة به بؤرة اهتمام بغض النظر عن مهارات الآخرين، ويساعد التعلم التكيفيّ إلى مساعدة الطالب في تحديد المحتوى المناسب له من خلال عرضه عليه بشكل مناسب، وتوظيفه في الوقت المناسب وبالتماشي مع أنماط الاستخدام السابقة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهمية ومعايير تصميم بيئات التعلم التكيفيّة

تتسم بيئات التعلم التكيفيّة بمعايير تصميم لتكون لديها القدرة على أداء أفعال واتخاذ إجراءات وقرارات وثيقة الصلة بالجوانب التدريسية المختلفة التالية المتضمنة في عملية التعلم وهي (**Šorgo & Dolenc et al, 2017**):

١. اختيار طرائق التدريس المثلى.
٢. اختيار محتوى التعلم الأكثر ملاءمة.
٣. الاختيار والتوصية بالوقت الأمثل لدراسة محتوى التعلم.
٤. تقييم الحالة المعرفية للطالب.
٥. تقرير ما إذا كان أحد الطلاب قادرين على التقدم إلى المستوى التالي في التعلم أم لا.
٦. الاختيار والتقويم الإشاري التوضيحي، والتكويني، والتجميعي الختامي للنواتج.

وأشار خميس (٢٠١٨) إلى أن هناك العديد من المبادئ والمتطلبات التي يجب مراعاتها عند تصميم بيئات التعلم التكيفيّ، ويمكن تحديد هذه المعايير على النحو التالي:

١. تحديد أنواع مختلفة من الأصول مثل النصوص والصور والصوت والفيديو والارتباطات التشعبية.
٢. دعم أنواع مختلفة من كينونات التعلم مثل المحتوى، والأنشطة، والاختبارات وغيرها.
٣. توفير مستويات مختلفة من التفاصيل لكينونات التعلم مثل معالجة مستويات وأنواع مختلفة من أهداف التعلم.
٤. إنشاء كائن التعلم من خلال تجميع أصول مختلفة.
٥. الفصل بين المحتوى وطريقة عرض كينونات التعلم واستخدام العروض البصرية المختلفة مثل استخدام أجهزة محددة.
٦. نمذجة مجالات المعرفة ومفاهيمها والمفاهيم المرتبطة بها.
٧. نمذجة السياقات والمواقف التعليمية بما في تلك السياقات والمهام المتداخلة.
٨. نمذجة المفاهيم والمواقف التعليمية المرتبطة بها فيما يتعلق بمنع التكرار الحلقي.
٩. رسم خريطة كائن التعلم لمفاهيم المجال والحالات السياقية.

يتضح ممن خلال ما تم عرضه في هذا المحور أن بيئة التعلم التكيفيّ تسمح بمراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، وجعل بيئة العلم أكثر مرونة وديناميكية من خلال تكيف بيئة التعلم بناءً على رضا المتعلم وارتياحه، كما أنها تسهل توفير المعلومات المناسبة للطالب في التوقيت المناسب، كما استفادة الباحثة من عرض الإطار النظري الخاص بهذا المحور في تحديد التعريف الإجرائي للتعلم التكيفيّ في الدراسة الحالية،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأهميته، وأهدافه، وخصائصه وبيئته، وأهميته، ومعايير تصميمه بيئات التعلم التكيفيّة.

أهمية التعلم المنظّم ذاتيًا

ويتفق معظم الباحثين على أن تحقيق هذه العملية التعليمية يتطلب من الطلاب تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية...إلخ ليكون تعليمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلم المنظّم ذاتيا، فهو عملية مخططة وتقييمية وتكييفية مكونة من عمليات واستراتيجيات يقوم بها الطلاب بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة، مما يساعدهم على التعامل بفعالية أكثر مع المهام المدرسية ويسعى الطلاب عادة ليكونوا ناجحين داخل الفصل الدراسي، وهذا الأمر يحتاج إلى أن يكون لديهم مهارة، إضافةً إلى ذلك هناك ثمة اعتبارات أشارت إليها عدد من الدراسات والأدبيات التربوية توضح أهمية هذا النوع من التعلم تتحدد فيما يلي (الردادي، ٢٠١٩):

١. يؤثر بشكل كبير في حياة الطلاب كون يرفع إنجاز الفرد في كافة المهام المنوطة به بصفة عامة، ويساعد على اندماج الطالب مع المحتوى العلمي واكتساب المعارف والتغير المفاهيمي.

٢. يساهم في تفعيل العديد من الجوانب والعمليات المتعددة لعملية التعلم.

٣. يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة

٤. تعليم الطلاب استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيًا يعكس هدف التعلم المنظّم مدى الحياة.

٥. يتناسب تعلمه مع أي مرحلة عمرية.

٦. يجعل الطالب واعياً ومسؤولاً كونه يجعل التعلم ذا معنى، ومراقباً لأدائه الذاتي.

٧. يجعل الطالب ينظر للمشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع بالتعلم من خلالها.

٨. يعبر عن القدرة على التخطيط والتوجيه وانتقاء أنشطة تجهيز المعلومات.

٩. يشجع الطلاب للحصول على المسؤولية الأولية للتحكم في دراستهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المتعلم.

١٠. يعد أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة، فآليات التعلم المنظّم ذاتيًا تساعد الطلاب على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية.

وبصورة أكثر اتساعاً، فإن التعلم المنظّم ذاتيًا يشجع اعتماد الطالب على نفسه في فهم المادة، والتحفيف من دور المعلم، وذلك بإيجاد البديل الذي يساعد الطلاب على استدراك المعلمات، واللجوء إلى التحليل بدلاً من التذكر، وصقل المواهب التي قد لا يكتشفها المعلم ذاته (**Cassidy, 2011**).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من الناحية العملية يتجلى التنظيم الذاتي في المراقبة النشطة، والتنظيم لعدد من عمليات التعلم المختلفة منها تحديد أهداف التعلم والتوجه نحوها، والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف، وإدارة مصادر التعلم، والجهد المبذول، وردود الفعل على التغذية الراجعة الخارجية، والمخرجات المنتجة، ففي التعلم المنظّم ذاتيًا ينبغي على المتعلمين تحليل سياق التعلم وتحديد المهمات، وتحديد أهداف تعلم مناسبة ووضع الخطط، واختيار استراتيجيات تعلم فعّالة للاستخدام، ومراقبة عملية التعلم ككل، وتقييم أداء تعلمهم، وبناءً على ذلك التقييم قد يحتاجون لتعديل وضبط بعض جوانب دافعيتهم وانفعالهم ومعرفتهم وما وراء معرفتهم (**Zheng, 2016**).

مكونات التعلم المنظّم ذاتيًا:

للتعلم المنظّم ذاتيًا ثلاث مكونات يمارسها الطلبة الفاعلون أثناء عملية التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيًا للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، سنذكرها فيما يلي (الجراح، ٢٠١٠):

١. ما وراء معرفي: وفيه يقوم الطالب المنظّم ذاتيًا بعمليات التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.

٢. الدافعية: بها يدرك الطالب ذاته باعتباره كفؤاً ومستقلاً ومدفوعاً داخلياً.

٣. سلوكي: يختار المتعلم المنظّم ذاتيًا أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

٤. وضع الهدف والتخطيط: وهي قدرة الطالب على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

٥. الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل في قدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف وتسجيلها وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

٦. التسميع والحفظ: وهي قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

٧. طلب المساعدة الاجتماعية: وهي لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة أو الأساتذة أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات.

كما أشار (**Andrade & Bunker, 2009**) إلى المكونات التالية:

١. الدافع (لماذا أتعلم؟): ويشمل تحديد الأهداف، وحديث النفس الإيجابي، واستراتيجيات إدارة العواطف مثل السيطرة على قلق الاختبار.

٢. الطريقة (كيف أتعلم؟): وتشمل عدداً من الاستراتيجيات مثل التلخيص، وطرح الأسئلة، والاسترجاع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. الوقت (متى أتعلم؟): يتضمن اعتبارات عن وقت الدراسة، ومدتها ومعالجة مشكلات إدارة الوقت عند المتعلمين.
٤. الأداء (ماذا أتعلم؟): يشمل المراقبة وإصدار الأحكام، ومقارنة الأداء الحالي بالأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى لإجراء التعديلات اللازمة.
٥. البيئة المادية (أين أتعلم؟): تشير إلى الدعم البيئي الذي يساعد المتعلم على التعلم بشكل جيد مثل الهدوء والبعد عن المشتتات.
٦. البيئة الاجتماعية (مع من أتعلم؟): تهتم بقدرة المتعلم على طلب المساعدة في الموقف التعليمي عند الحاجة، ومعرفة أين يجد المساعدة، وكيفية صياغة طلب المساعدة.

أهمية الأمن السيبراني

لا شك بأن للأمن السيبراني أهمية تربوية كبيرة، ومن الواجب توافرها لضمان الحماية الكافية للمعلومات ومنها (الصحفي والعسول، ٢٠١٩):
١. السرية: ويقصد بها التأكد من عدم كشف وعدم الاطلاع عليها من قبل الأشخاص الغير مخولين بذلك.
٢. التكاملية وسلامة المحتوى: وهو التأكد من صحة المحتوى المتعلق المعلومات، وعلى نحو خاص لن يتم تدميره أو العبث به في مراحل المعالجة أو التبادل، سواء إن كان التعامل مع المعلومات داخلياً، أو عن طريق تدخلات غير مشروعة.
٣. استمرارية توافر المعلومات أو الخدمة: فمن الواجب التأكد من استمرارية عمل النظم المعلوماتية، واستمرار التفاعل مع المعلومات وتقديم الخدمة للمواقع المعلوماتية.
٤. عدم إنكار التصرف المرتبط بالمعلومات ممن قام به: ويقصد به ضمان إنكار الشخص المتصل بالمعلومات أو مواقعها بقيامه بتصرف ما، بحيث تتوافر قدرة إثبات هذا التصرف، وأن شخصاً ما في وقت معين قد قام به، كذلك عدم قدرة مستلم رسالة معينة على إنكار استلامه لهذه الرسالة.

كما أشافت المنتشري وحريري (٢٠٢٠) بأنه مما يزيد من الأهمية التربوية للأمن السيبراني تعرض المعلمين للانتهاكات والمخاطر السيبرانية دون أن يكون لديهم دراية بتلك الانتهاكات والمخاطر، ومدى خطورتها على التصفح الآمن للإنترنت، وهو ما يدعو إلى ضرورة رفع مستوى الوعي بأهمية الأمن السيبراني لدى هؤلاء المعلمين، وضرورة تضافر الجهود من قبل المدرسة ووزارة التعليم في هذا الشأن.

ويتضح مما سبق أهمية الأمن السيبراني التربوية التي تكمن في توضيح مخاطر الانتهاكات السيبرانية، ومدى رفع مستوى الوعي بالأمن السيبراني لأعضاء المجتمع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المدرسي من خلال العمل على سرية المعلومات، وتكاملية وسلامة المحتوى، واستمرارية توافر المعلومات، وعدم عدم إنكار التصرف المرتبط بالمعلومات.

أهداف الأمن السيبراني

إن تطبيق الأمن السيبراني وتوظيفه ونشر ثقافته وتوعية الأفراد والمؤسسات بماهيته مرتبط بالأهداف الكبيرة التي يسعى إلي تحقيقها، ومن أبرزها (السمحان، ٢٠٢٠؛ المنتشري، ٢٠٢):

١. تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية على كافة الأصعدة ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات وما تحويه من بيانات.
٢. التصدي لهجمات وحوادث أمن معلومات والتي تستهدف الأجهزة الحكومية ومؤسسات القطاع العام والخاص.
٣. توفير بيئة آمن موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات، وتوفير بنى تحتية لديها حساسية الهجمات الإلكترونية.
٤. توفير المتطلبات اللازمة للحد من المخاطر والجرائم الإلكترونية التي تستهدف المستخدمين.
٥. التخلص من نقاط الضعف في أنظمة الحاسب الآلي، والأجهزة المحمولة باختلاف أنواعها.
٦. سد الثغرات في أنظمة أمن المعلومات.
٧. مقاومة البرمجيات الخبيئة بما تستهدفه من إحداث أضرار بالغة للمستخدمين.
٨. الحد من التجسس والتخريب الإلكتروني على مستوى الحكومة والأفراد.
٩. اتخاذ جميع التدابير اللازمة لحماية المواطنين والمستهلكين على حد سواء من المخاطر المحتملة في مجالات استخدام الإنترنت المختلفة.
١٠. تدريب الأفراد على آليات وإجراءات جديدة مواجهة التحديات الخاصة باختراق أجهزتهم التقنية بقصد الضرر بمعلوماتهم الشخصية سواء بالإتلاف أو بقصد السرقة.

أبعاد الأمن السيبراني:

تتعدد أبعاد الأمن السيبراني فتشمل جميع الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والإنسانية، فهو له القدرة على حماية أمن ومصلحة الدولة وشعبها في مختلف مجالات حياته اليومية، وذلك لكونه مرتبطاً وثيقاً بسلامته وأمن البيانات والمعلومات والتي تعد ثروة هذا العصر كونها مصدر الإنتاج، والإبداع، والابتكار، والقدرة على الاتصال والتواصل بين البشر، وفيما يلي نستعرض أبرز الأبعاد التي يشملها الأمن السيبراني:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أولًا- الأبعاد العسكرية:

تنشأ أهمية الأمن السيبراني في هذا البعد من خطورة الهجمات السيبرانية والاختراقات التي تؤدي إلى نشأة الحروب والصراعات، واختراقات أنظمة المنشئات العسكرية، وما قد يحدث من تهديد الأمن والدول والحكومات والذي يؤدي إلى كوارث على مستوى الأبعاد السياسية، وتقوم الأبعاد السياسية للأمن السيبراني على أساس حماية نظام الدولة السياسية وكيانها، حيث يمكن أن تستخدم التقنيات في بث معلومات وبيانا قد تحدث من خلالها زعزعة لاستقرار أمن الدول والحكومات حيث تصل بسرعة فائقة إلى أكبر شرائح من المواطنين، بغض النظر عن صحة البيانات والمعلومات التي يتم نشرها (صائغ، ٢٠١٨).

ثانيًا- الأبعاد الاقتصادية:

ينقسم اقتصاد الإنترنت إلى مجالين رئيسيين، المجال الأول يتعلق بصناعة تكنولوجيا المعلومات، ويشمل تطوير أجهزة وبرمجيات وإنتاجها وخدمات أخرى، أما الماجل الثاني فهو مجال التجارة الإلكترونية من خلال فتح سوق حر على شبكة الإنترنت (أبو زيد، ٢٠١٩).

ثالثًا- الأبعاد القانونية:

لقد أصبح للفضاء الإلكتروني أهمية استراتيجية في النظام الدولي لدوره في كافة النواحي الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية، ومثل بدوره بنية استراتيجية لنمو وبروز أشكال جديدة من الصراع ترتبط بعصر المعلومات ومحاولة إحكام السيطرة على هذا الفضاء، أو العمل على توظيفه للاستخدام غير السلمي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد أصبح لدى كافة الفاعلين داخل مجتمع المعلومات العالي القدرة والإمكانيات على شن تلك الهجمات، مما أسهم في إيجاد فوضى في استخدام الفضاء الإلكترونية، ناهيك عن بروز تحديات أمنية وقانونية وتقنية وضعف معدلات الحماية تجاه تلك المخاطر، وعدم وجود أطر قانونية واضحة تتحكم وتنظم ظاهرة الفضاء الإلكتروني، وحقوق وواجبات الدول تجاه هذه الظاهرة المستحدثة في النظام الدولي (الشايع، ٢٠١٩)

رابعًا- الأبعاد الاجتماعية:

تسمح طبيعة الإنترنت المفتوحة عبر المدونات والشبكات الاجتماعية بشكل خاص لكل مواطن بأن يعبر عن تطلعاته السياسية، وطموحاته الاجتماعية بأشكالها كافة، كذلك تشكل مشاركة جميع شرائح المجتمع ومكوناته وسيلةً لإغناء هذا المجتمع وتطويره، وذلك بما تتيحه من فرص للاطلاع على الأفكار والمعلومات المختلفة، وبما تكونه أيضاً من حاجة لدى الجميع في الحفاظ على استقرار الفضاء السيبراني والمجتمع الذي يرتكز إليه (القحطاني، ٢٠١٩).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويتضح مما سبق أن تتعدد أبعاد الأمن السيبراني فتشمل جميع الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والإنسانية؛ حيث أنه من الناحية العسكرية تؤدي إلى نشأة الحروب والصراعات، واختراقات أنظمة المنشئات العسكرية، ومن الناحية الاقتصادية تؤدي إلى أزمات اقتصادية جراء مخاطرها، ومن الناحية القانونية تؤدي إلى بروز تحديات أمنية وقانونية وتقنية وضعف معدلات الحماية ومن الناحية الاجتماعية تشكل مشاركة جميع شرائح المجتمع ومكوناته وسيلةً لإغناء هذا المجتمع وتطويره.

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بالتعلم المنظّم ذاتيًاSRL

١. **دراسة خليفة، والحبشي (٢٠٢٣):** هدف البحث الحالي إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة . وتكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص علم نفس بكلية البنات – جامعة عين شمس المقيدات بالعام الجامعي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)، بمتوسط عمري (٢٠.١٧± ٠.٦٣) عامًا تم توزيعهن على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٢٠) طالبة بكل مجموعة .وتمثلت أدوات البحث في مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد الباحثة) ومقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).أظهرت نتائج البحث: -تحسن دال إحصائيًا في مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات المجموعة التجريبية من قبل إلى بعد تطبيق البرنامج،كما استمر التحسن الدال إحصائيًا بعد مرور شهر ونصف من انتهاء البرنامج.

٢. **دراسة رافع، والعقون (٢٠٢٣):** هدفت إلى إلى إيجاد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية تخصص ماستر علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي بجامعة البليدة ٠٢، تكونت العينة من ١٦٠ طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم اعتماد المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين المتغيرات، توصلت الدراسة بعد تطبيق مقياسي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز إلى النتائج التالية: - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية تخصص ماستر علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي بجامعة البليدة ٠٢. - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي بجامعة البليدة، ٠٢. - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية والدافعية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للانجاز لدى طلبة السنة الثانية تخصص ماستر علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي بجامعة البليدة ٠٢. - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات تنظيم السلوك والسياق والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي بجامعة البليدة ٠٢. الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؛ نموذج بينتريش؛ الدافعية للإنجاز.

٣. دراسة غول، وعمران، وقاسم (٢٠٢٣): استهدف البحث الحالي تنمية الاعتزاز بأدوار اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الاعتزاز بأدوار اللغة العربية لدى مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغ عددهم (٣٠ تلميذًا وتلميذةً) بمدرسة دير المحرق الإعدادية المشتركة، التابعة لإدارة القوصية التعليمية، بمحافظة أسيوط، واتبع البحث الحالي المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصل البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الاعتزاز بأدوار اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتبين ذلك من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة البحث على مقياس الاعتزاز ككل، وعلى الأبعاد الخاصة له كل على حدة في التطبيقين القبلي والبعدي، وجاء الفرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي في مقياس الاعتزاز بأدوار اللغة العربية، وكان حجم أثر البرنامج كبيرًا؛ حيث بلغت قيمة حجم الأثر للبرنامج على مقياس الاعتزاز ككل(٠,٩٦).

٤. **دراسة أولاد هدار وقندوز (٢٠٢٢):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس التلاميذ والشعبة الدراسية، وقد تحددت الدراسة بالمنهج الوصفي الاستكشافي، وعلى عينة مقدرة بـ (١١٩) تلميذ وتلميذة من مستوى الثانية ثانوي بثانوية بن العربي سليمان الكائنة بسكرة ورقلة ، تم اختبارها بطريقة الحصر الشامل، وقد استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا الذي أعده بنترش **pintrich** ،وقننه بن شعلال (٢٠١٨)على البيئة الجزائرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا لدى عينة الدراسة كان منخفضا، كما لم يثبت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا تعزى إلى الجنس(ذكور-إناث) والشعبة.

٥. **دراسة الفضلي (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التعلم المنظّم ذاتيا واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بالأحساء، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية من اللاتي اجتزن اختبار المشروع الوطني للكشف عن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار الطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد استخدمت الباحثة أداتين هما: مقياس التعلم المنظّم ذاتيا الذي أعده (**Purdie, 2003**) وقام بترجمته وتعديله على البيئة العربية (أحمد، ٢٠٠٧)، ومقياس اتخاذ القرار للمراهقين من إعداد (**Tuinstra et al., 2000**)، وقام بترجمته وتعديله على البيئة العربية (عبدالمجيد، ٢٠٠٨)، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية ومن ثم تطبيقهما على أفراد العينة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تم التوصل إلى: أن مستوى التعلم المنظّم ذاتيا كان مرتفعا لدى الطالبات الموهوبات في عينة الدراسة، وأن مستوى اتخاذ القرار كان متوسطا لدى الطالبات الموهوبات في عينة الدراسة، وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠١) بين التعلم المنظّم ذاتيا واتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في عينة الدراسة.

٦. **دراسة الأمير وحسين (٢٠٢١):** هدف البحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة في تدريس الفيزياء قائمة على التعلم المنظّم ذاتيا وأثرها في تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وأعد اختبارا في مهارات التفكير ما وراء المعرفي (مهارة التخطيط - مهارة المراقبة والتحكم - مهارة التقويم)، وصمم مقياسا للكفاءة الذاتية، يشمل جوانب الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية في دراسة وتحصيل مادة الفيزياء، وطبقهما قبليا وبعديا، واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية، من طلاب المستوى السادس في المرحلة الثانوية نظام المقررات، مسار العلوم الطبيعية في مكتب التعليم في محافظة صبيا، في مدرستين مختلفتين، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية وعددها (٣١) طالبا درست فصول المغناطيسية والحث الكهرومغناطيسي والكهرومغناطيسية، باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعليم المنظّم ذاتيا، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طالبا درست الفصول نفسها بالطريقة المعتادة، خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٥٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومقياس الكفاءة الذاتية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يظهر الأثر الإيجابي لتدريس الفيزياء باستخدام الاستراتيجية المقترحة، القائمة على التعليم المنظّم ذاتيا، على تنميه مهارات الكفاءة الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي، لدى طلاب الصف المستوى السادس في المرحلة الثانوية نظام المقررات لمسار العلوم الطبيعية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٧. **دراسة محمد وآخرون (٢٠٢١):** هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المنظّم ذاتيا وفق نموذج بنترتش في تدريس علم النفس لتنمية مهارة التمثيل العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين من خلال التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التمثيل العقلي، حيث تم اختيار عينة البحث من طلاب مدرستي تمام رمضان الثانوية بموشا ومرعي إبراهيم الثانوية بشطب بإدارة أسيوط التعليمية للعام الدراسي (٢٠٢٠ -٢٠٢١) وقد بلغ عددهم (٦٠) طالبا وطالبة بمتوسط عمر (١٦,١) سنة، منهم (٣٠) طالبا وطالبة من طلاب تمام رمضان الثانوية بموشا: (١٥) طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية و(١٥) طالبا وطالبة كمجموعة ضابطة، وكذلك (٣٠) طالبا وطالبة من طلاب مدرسة مرعي إبراهيم الثانوية بشطب: (١٥) طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية و(١٥) طالبا وطالبة كمجموعة ضابطة. وأظهرت التحليلات الإحصائية عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التمثيل العقلي، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التمثيل العقلي، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يدل على تأثير استخدام التعلم المنظّم ذاتيا وفق نموذج بنترتش (المتغير المستقل) في تنمية (المتغير التابع) مهارة التمثيل العقلي.

٨. **دراسة ياغي (٢٠٢٠):** تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التعلم المقلوب (كلاسيرا) في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتعلم المنظّم ذاتيًا لدى طالبات المرحلة الثانوية في جدة، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بالتطبيق على عينة مكونة من مجموعتين من طالبات المرحلة الثانوية بحدة، بلغ عددهن (٥٦) وتوصلت نتائج الدراسة إلى كفاءة التدريس الإلكتروني باستخدام نظام "كلاسيرا" في تنمية التفكير الناقد والتعلم المنظّم ذاتيًا لدى عينة الدراسة، وأوصت بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين على استخدام نظام "كلاسيرا"، واهتمام المؤسسات التعليمية بتدريب التلاميذ على استخدام التعلم المقلوب.

٩. **دراسة عطوان (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية-القسم العلمي بغزة، ومعرفة الفروق في درجة ممارستها باختلاف الجنس والصف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم تحديد استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا وتوزيعها على ثلاثة محاور (التخطيط-التنظيم-

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التقويم)، وتضمينها في استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة من (١٥٠) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن مستوى ممارسة الطلبة المتفوقين لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا جاءت بنسبة ٨٢.٤٤% بدرجة كبيرة. حصل محور الاستراتيجيات المتعلقة بالتنظيم على الترتيب الأول بنسبة ٨٤.٥٤% بدرجة كبيرة جدا، يليه محور التخطيط بنسبة ٨٣.١٨% بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأخير محور التقويم بنسبة ٧٩.٦٠% بدرجة كبيرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا لصالح الإناث. -وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا لصالح الصف الثاني عشر. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا وبين التحصيل الدراسي في الرياضيات.

١٠. **دراسة الحربي (٢٠٢٠):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التعلم المنظّم ذاتيا لتنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة محايل، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد قام الباحث بتصميم المحتوى الخاص بمكونات الحاسب الآلي في بيئة التعلم الإلكتروني المنظّم ذاتيا **Moodle**، مع مراعاة معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني المنظّم ذاتيا لتنمية التحصيل الدراسي والأداء المهاري للطلاب التي تم اشتقاقها من عديد من الأدبيات التي تم التعرض لها في الفصل الثاني لدراسة، وتكونت عينة الدراسة الخاصة بالتجربة الأساسية من ٢٠ طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة محايل، حيث تكونت مجموعتا الدراسة من مجوعتين (ضابطة) استخدمت طريقة التدريس التقليدية، (تجريبية) استخدمت بيئة التعلم الإلكتروني المنظّم ذاتيا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات الطلاب التي أعدها الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر تصميم بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على التعلم المنظّم ذاتيا في التحصيل الدراسي، والأداء المهاري لمكونات الحاسب الآلي وملحقاته، يرجع إلى أن البيئة راعت خصائص المتعلمين وحاجاتهم الفردية في التعلم المنظّم ذاتيا وفقا لاستراتيجية التعليم الخصوصي المستخدمة في الدراسة الحالي.

الدراسات المتعلقة ببيئات التعلم التكيفيّ:

١. **دراسة متولي وآخرون (٢٠٢١):** هدف البحث إلى بناء بيئة تعلم تكيفية وقياس تأثيرها في تنمية مهارات التفكير المحوسب لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث بلغ عددهن (٦٠) تلميذة؛ تم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تقسيمهم إلى مجموعتين، أحدهما تمثل المجموعة التجريبية الأولي ذو الأسلوب السطحي، والأخر المجموعة التجريبية الثانية ذو الأسلوب العميق. واقتصرت أدوات البحث على مقياس لمهارات التفكير المحوسب، ومقياس مداخل التعلم "لإنتوستل وتايت". وأسفرت النتائج عن أثر بيئة التعلم التكيفيّة في تنمية مهارات التفكير المحوسب من خلال مقياس مهارات التفكير المحوسب لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي حيث تبين أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (ذو الأسلوب السطحي) في كل من القياس القبلي، والقياس البعدي في مقياس مهارات التفكير المحوسب لصالح القياس البعدي، يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلاله (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية (ذو الأسلوب العميق) في كل من القياس القبلي، والقياس البعدي في مقياس مهارات التفكير المحوسب لصالح القياس البعدي، لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (ذو الأسلوب السطحي) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية (ذو الأسلوب العميق) في القياس البعدي لمهارات التفكير المحوسب. وخلص البحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية الهامة.

٢. **دراسة عبد المنعم (٢٠٢١):** هدف هذا البحث إلي التعرف علي فاعلية بيئة رقمية قائمة على التعلم التكيفيّ في تنمية مهارات الفهم العميق لدي طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، ولتحقيق أهداف البحث تم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتم استخدام اختبار الفهم العميق كأداة رئيسية للبحث، وقد طبق البحث علي عينة تكونت من (٩٦) طالبة قُسمت إلي مجموعتين، تجريبية وضابطة، ضمت الأولى (٥١) طالبة، والثانية (٤٥) طالبة من طالبات كلية التربية لمساق تقنيات التدريس، تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد أشارت نتائج البحث إلي فاعلية بيئات التعلم الرقمي القائمة على التعلم التكيفيّ في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى، في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بضرورة تفعيل بيئات التعلم الرقمي بجميع أشكالها، والتركيز على التعلم التكيفيّ الذي يتناسب مع الفروق الفردية لدي الطلبة.

٣. **دراسة العديل (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدي الطالب المعلم في جامعة الباحة. وقد تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لهذه الغاية. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة. ولأغراض الدراسة تم تقسيم العينة لمجموعتين أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بعدد (٢٢) طالبا لكل مجموعة. وأظهرت النتائج فروقًا دالة عند مستوى (٠.٠٥) على اختبار التحصيل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدرس، كما أظهرت النتائج فروقًا دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدرس. كما توصلت الدراسة إلى أن بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة هي أداة فعّالة في التعليم والتعلم وبضرورة تدريب الطلاب المعلمين على كيفية إعداد الدرس الإلكتروني بحيث تتناسب مع خصائص البيئات التكيفيّة.

٤. **دراسة الرشيدي (٢٠٢١):** هدف البحث إلى التعرف على أثر نمط عرض المحتوى التكيفيّ في بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب مقرر تقنيات التعليم وفقا لأسلوب التعلم السطحي والعميق. استخدم الباحث التصميم التجريبي من خلال تطبيق مقياس عبد اللطيف لأساليب التعلم، وقسم الطلاب إلى مجموعة تجريبية أولى (نمط إدراج أجزاء المعلومات مع الطلاب المتعمقين)، ومجموعة تجريبية ثانية (نمط إزالة أجزاء المعلومات مع الطلاب السطحيين) ثم طبق الاختبار التحصيلي قبليا عليهما، تلاها تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الرضا، شملت العينة (٣٨) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة حائل، وقد أسفرت نتائج البحث لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (≤ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن وذلك لنمط إدراج أجزاء المعلومات، ونفس النتيجة كانت بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ودرجة التمكن وذلك لنمط إزالة أجزاء المعلومات، وكذلك بين متوسطات الدرجات في اختبار التحصيل في كل من نمطي إدراج أجزاء المعلومات وإزالة أجزاء المعلومات، وذات النتيجة بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن لنمط عرض إدراج أجزاء المعلومات، وسجلت نفس النتيجة بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لمقياس الرضا ودرجة التمكن من الدرجة الكلية لنمط إزالة أجزاء المعلومات.

٥. **دراسة رجب (٢٠٢٠):** هدف البحث الحالي إلى تصميم أنماط الرجع التكيفيّ (الموجز اللفظي، الموجز غير اللفظي، المفصل اللفظي، المفصل غير اللفظي) في بيئة تعلم شخصية قائمة على الويب الدلالية والكشف عن أثرها في تنمية مهارات إنتاج القصة الرقمية التفاعلية لدى الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وقابليتهم لاستخدامها وفق أسلوب تعلمهم (الكلي اللفظي، الكلي البصري، التتابعي اللفظي، التتابعي البصري)، وتم تحديد قائمة معايير تصميم أنماط الرجع التكيفيّ في بيئة تعلم شخصية قائمة على الويب الدلالية، وتم تصميم البيئة في ضوء هذه المعايير باستخدام نموذج الجزار (٢٠١٤) للتصميم التعليمي، وتكونت عينة البحث من (١٤١) طالبًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وطالبًة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وفق أسلوب تعلمهم، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج، ومقياس قابلية الاستخدام، وتم تطبيق التجربة ورصد النتائج وتحليلها. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التطبيق البعدي بين المجموعات الأربعة لكل من (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، بطاقة تقييم المنتج، ومقياس القابلية للاستخدام).

٦. **دراسة حبيب (٢٠٢٠):** استهدف البحث الحالي الكشف عن أثر اختلاف نمط الدعم التعليمي)موجز، تفصيلي(في بيئة تعلم إلكتروني تكيفية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمنت إجراءات البحث اختيار عينة مقصودة مكونة من (٣٢) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي ؛ وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لصالح نمط الدعم)التفصيلي(ببيئة التعلم الإلكتروني التكيفيّة، كما أشارت نتائج البحث إلى فاعلية بيئتي التعلم التكيفيّة بنمطي الدعم الموجز والتفصيلي.

ملخص نتائج البحث:

- اتضح أن بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة تكون أكثر كفاءة وفاعلية خاصةً مع تقدم التكنولوجيا.
- تتيح بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة للمعلمين إمكانية تقديم الخبرات المختلفة لطلابهم بناءً على احتياجاتهم وخصائصهم واهتماماتهم.
- تتيح بيئة التعلم الإلكترونية التكيفيّة إمكانية تنويع المصادر التعليمية المقدمة لكل متعلم بما يتناسب مع الاستجابات التي يقدمها خلال مسار تعلمه عبر البرامج التكيفيّة.
- أن أهمية التعلم التكيفيّ تكمن في فعاليته وتأثيره الكبير خاصةً وأنها أسهل في الاستخدام قياساً بالنظم التعليمية التي تعتمد على مبدأ التكيف، حيث يعتمد في جوهره على إعطاء المحتوى المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب.
- يؤثر التعلم المنظّم بشكل كبير في حياة الطلاب كون يرفع إنجاز الفرد في كافة المهام المنوطة به بصفة عامة.
- يساهم التعلم المنظّم في تفعيل العديد من الجوانب والعمليات المتعددة لعملية التعلم.
- يعد التعلم المنظّم أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أن مكونات التعلم المنظم هي (الدافع - الطريقة - الوقت - الأداء - البيئة المادية - البيئة الاجتماعية).
- من أهداف الأمن السيبراني تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية على كافة الأصعدة ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات.
- من أهداف الأمن السيبراني توفير بيئة آمن موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات، وتوفير بنى تحتية لديها حساسية الهجمات الإلكترونية.
- تتمثل أبعاد الأمن السيبراني في (الأبعاد العسكرية - الأبعاد الاقتصادية - الأبعاد القانونية - الأبعاد الاجتماعية).

توصيات البحث:

- ضرورة الاهتمام بتصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم.
- الاهتمام بتدريب المعلمين على تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقا للمعرفة السابقة وأهداف المتعلم.
- العمل على تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- ضرورة وضع أوليا الأمور في اعتبارهم مدى الاستفادة من تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيًا والوعي بالأمن السيبراني لدى أبنائهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو زيد، عبد الرحمن. (٢٠١٩). الأمن السيبراني الوطن العربي: دراسة حالة المملكة العربية السعودية آفاق سياسية. *المركز العربية للبحوث والدراسات*، ١ (٤٨)، ٥٥-٦١.

الأمير، يحيى، وحسين، أشرف. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة في تدريس الفيزياء قائمة على التعلم المنظّم ذاتيا وأثرها في تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ١ (١٧)، ٤٣٧ - ٤٦٩.

الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظّم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨

الحربي، حمزة. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على التعلم المنظّم ذاتيا لتنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *دراسات في التعليم العالي*، ١ (١٨)، ١٠٨ - ١٣٩.

الردادي، فهد. (٢٠٠٩). *التعلم المنظّم ذاتيا والتحصيل الدراسي*. المدينة المنورة: الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

الرشيدي، حمد. (٢٠٢١). نمط عرض المحتوى التكيفيّ "إداراج - إزالة المعلومات" في بيئات التعلم الإلكتروني وأثره على التحصيل والرضا عن بيئة التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل وفقا لأسلوب التعلم السطحي والمتعمق. *مجلة العلوم الإنسانية*، ١ (١١)، ٨٠ - ١٠٧.

السمحان، منى. (٢٠٢٠). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني لأنظمة المعلومات الإدارية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١ (١١١)، ٢-٢٩.

الشايع، خالد. (٢٠١٩). *الأمن السيبراني مفهومه وخصائصه وسياساته*. الرياض: الدار العالمية للنشر.

الشهراني، بيان ناصر وفلمبان، فدوى ياسين. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على تصميم ألعاب تعليمية إلكترونية باستخدام برنامج Game Marek لإكساب مفاهيم الأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (٩)، ٦١٤_٦٥١.

الصحفي، مصباح، والعسكول، سناء. (٢٠١٩). مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ٢٠ (١٠)، ٤٩٣-٥٣٤.

العديل، عبد الله، والسعيد، مها. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية وفاعليتها في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدى الطالب المعلم. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢ (١)، ١١٨ - ١٢٨.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الفضلي، ردينة. (٢٠٢١). التعلم المنظّم ذاتيا وعلاقته باتخاذ القرار لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بالأحساء. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٦)، ٦٤٧ - ٦٨٠.

القحطاني، نورة ناصر. (٢٠١٩). مدى توافر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي: دراسة ميدانية. *مجلة شؤون اجتماعية*، ٣٦ (١١٤)، ٨٥-١٢٠.

المنتشري، فاطمة يوسف. (٢٠٢٠). دور القياد المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٧)، ٤٥٧-٤٨٤.

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (٢٠١٨). الضوابط الأساسية للأمن السيبراني. [PDF] https://cert.gov.sa/media/uploads/2019/12/18/ecc-ar_TQJOdjb.pdf

أولاد هدار، الشيخ، وقندوز، أحمد. (٢٠٢٢). مستوى استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة استكشافية لدى عينة من التلاميذ بورقلة. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، ١٥ (١)، ٧٨١ - ٨٠٣.

حبيب، إيهاب، شاكر، صالح، وعشوش، إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط الدعم ببيئة تعلم تكيفية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (١)، ٢٤٣ - ٢٧٣.

خليفة محمد، والحبشي، سهام محمد عبدالفتاح. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة التربية، (١٩٨)، ٢٧٩ - ٣٢٦.

خميس، محمد. (٢٠١٦). بيئات التعلم الإلكتروني التكيفيّ. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الحادي عشر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، مصر.

رافع، محمد، و العقون، كمال الدين. (٢٠٢٣). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ١٢(١)، ٧٩٧ - ٨٢٢.

رجب، وفاء. (٢٠٢٠). أنماط الرجع التكيفيّ في بيئة تعلم شخصية قائمة على الويب الدلالية وأثرها في تنمية مهارات إنتاج القصة الرقمية التفاعلية لدى الطلاب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وقابليتهم لاستخدامها وفق أسلوب تعلمهم. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ٨(١)، ٢٦٣ - ٣٣٩.

رمود، ربيع عبد العظيم. (٢٠١٤). تصميم محتوى إلكتروني تكيفي قائم على الويب الدلالي وأثره في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدي طلاب تكنولوجيا التعليم وفق أسلوب تعلمهم (النشط / التأملي). *تكنولوجيا التعليم*، ٢٤ (١)، ٣٩٣-٤٦٢.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صائغ، وفاء. (٢٠١٨). وعي أفراد الأسرة بمفهوم الأمن السيبراني وعلاقته باحتياطاتهم الأمنية من الجرائم الإلكترونية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية- المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ١٤(٣)، ٥٤-٨٦.

عبد المنعم، رانية عبدالله. (٢٠٢١). البيئات الرقمية القائمة على التعلم التكيفيّ وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم العميق. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢ (١)، ٢٨٦-٢٩٣.

عطوان، أسعد. (٢٠٢٠). استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٦ (٢)، ٨٩ - ١١٨.

غول، دهب بدر عثمان، عمران، حسن عمران حسن، وقاسم، محمد جابر. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الاعتزاز بأدوار اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٣٩(٥)، ١٦٨ - ١٩٦

متولي، مروة، رزق، هناء، والمرادني، محمد. (٢٠٢١). بناء بيئة تعلم تكيفية وقياس تأثيرها في تنمية مهارات التفكير المحوسب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١ (٢٣٧)، ٣٤٥ - ٣٧٤.

محمد، أزهار، عمار، أسامة، وأحمد، شعبان. (٢٠٢١). استخدام التعلم المنظّم ذاتيا وفق نموذج بنترتش في تدريس علم النفس لتنمية مهارة التمثيل العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٣ (٣)، ٦١ - ٨٠.

ياغي، إيمان. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الفصل المقلوب باستخدام نظام التعليم الإلكتروني كلاسيرا في تنمية مهارات التعلم المنظّم ذاتيا والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في جدة. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، ١ (١)، ١ - ٤٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, *30*(1), 47-61.

Azevedo, R., & Gašević, D. (2019). Analyzing multimodal multichannel data about self-regulated learning with advanced learning technologies: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior*, *96*, 207-210.

Bustos, R. A. (2017). Facilitating support of cyber: Toward a new liaison model with cybersecurity education at Augusta University. *Journal of Business & Finance Librarianship*, *22*(1), 24-31.

Elmohamady, M., Azmy, N., Mobares, M., & Fakhry, A. (2016). Towards Instructional Design Model for adaptive learning

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

environments according to learning styles. In *EELU International Conference on E-Learning* (pp. 1-21).

Haseski, H. I. (2020). Cyber Security Skills of Pre-Service Teachers as a Factor in Computer-Assisted Education. *International Journal of Research in Education and Science*, *6*(3), 484-500.

Kara, N. & Sevim, N. (2013). Adaptive learning systems: Beyond teaching machines. *Contemporary Educational Technology*, *4*(2), 108-120.

Kim, D. (2021). Adaptive learning system in a statistics course: An experience in Korea and its implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, *18*(2), 87-107.

Lee, D., Watson, S. L., & Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, *35*(1).

Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3138-3155.

Premlatha, K. R., & Geetha, T. V. (2015). Learning content design and learner adaptation for adaptive e-learning environment: a survey. *Artificial Intelligence Review*, *44*, 443-465.

Saadati, Z., Zeki, C. P., & Vatankhah Barenji, R. (2021). On the development of blockchain-based learning management system as a metacognitive tool to support self-regulation learning in online higher education. *Interactive Learning Environments*, 1-24.

Santally, M. I. (2009). Informing the design of personalized learning environments through iterative analysis of learner interaction and feedback. *Instructional Technology and Distance Learning*, *6*(7), 23-30.

Šorgo, A., Dolenc, K., Šumak, B., Podgorelec, V., Karakatič, S., & Heričko, M. (2017). Proposal for developing an autonomous intelligent and adaptive e-learning system (AIAES) for education. In *Central European Conference on Information and Intelligent*

ISSN: 2537-0448 ***eISSN: 2537-0456***

Systems (pp. 169-175). Faculty of Organization and Informatics Varazdin.

Terzieva, T., Arnaudova, V., Rahnev, A., & Ivanova, V. (2020). Technologies And Tools for Creating Adaptive E-Learning Content. *Mathematics & Informatics*, *63*(4), 382-390.

Waters, J. K. (2014). Adaptive learning: Are we there yet. *Technological Horizons in Education*, *41*(4), 1-4.

Winne, P. H. (2019). Paradigmatic dimensions of instrumentation and analytic methods in research on self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, *96*, 285-289.

Zheng, C., Liang, J. C., Yang, Y. F., & Tsai, C. C. (2016). The relationship between Chinese university students' conceptions of language learning and their online self-regulation. *System*, *57*, 66-78.

Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. Studies in Higher Education, 36(8), 989-1000.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

Employing digital transformation in developing some creative thinking skills among primary school students from the teachers' point of view

إعداد

سهام عبدالله ناصر النعيم **نورة عبدالله عليان الحربي**

Siham Abdullah Nasser Al-Naeem **Noura Abdullah Alyan Al-Harbi**

د. عبلاء محمد الربيعان

Dr. Ablaa Muhammad Al-Rubaian

أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس في جامعة القصيم

Doi: 10.21608/ejev.2024.363962

استلام البحث: ١٨ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤

النعيم، سهام عبدالله ناصر والحربي، نورة عبدالله عليان والربيعان، عبلاء محمد (٢٠٢٤). توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ١٩٣ - ٢٣٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في مدينة بريدة وتحقيقا لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لجمع المعلومات، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٦٢) معلمة تم اختيارها من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية ، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة قسمت إلى محورين: الأول : درجة توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية و المحور الثاني :مهارات التفكير الإبداعي التي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الابتدائية من خلال توظيف التحول الرقمي . وقد أظهرت نتائج البحث أن التحول الرقمي يُستخدم بشكل كبير لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، حيث بلغ المتوسط العام لتوظيفه ٢.٦٧ من ٣، مع انحراف معياري ٠.٤٠٨. ويُعتبر التحول الرقمي أداة مهمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة توظيفه (٢.٥٤) من وجهة نظر المعلمات، وهو ما يدل على درجة توظيف عالية خلصت نتائج الدراسة إلى أن التحول الرقمي أداة قيّمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وان التحول الرقمي يساعد المعلمات بشكل كبير في تحسين طرق التدريس وجودة التعليم، و يساعد على توسيع آفاق الطالبات، وتتبع تقدمهن، وتشجيعهن على التعلم الذاتي، تطوير مهاراتهن التقنية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية. وتوفير الوقت والجهد، ويُساعدهن على توليد أفكار جديدة، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتطوير مهاراتهن الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: التحول الرقمي – مهارات التفكير الإبداعي – المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The current study aimed to reveal the extent of employing digital transformation in developing some creative thinking skills among primary school female students from the prospective of the teachers in Buraydah city. In order to achieve the goals of the study, a descriptive survey methodology was applied. The study tool consisted of a questionnaire to collect information. The questionnaire was applied to a sample consisting of (62) teachers who were chosen randomly from the study community. The

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

study tool consisted of a questionnaire that was divided into two points: The degree of employing digital transformation in the learning process, and the second point speaks about: What are the creative thinking skills that can be developed in the female students of Primary school by employing digital transformation.
The research results showed that digital transformation is widely used to develop the creative thinking skills among the primary school students, as the overall average for its use reached 2.67 out of 3 with a standard deviation of 0.408 and the digital transformation is considered an important tool for developing the creative thinking skills among primary school students, as the overall average has reached a score of Its employment (2.54) from the viewpoint of the teachers, which indicates a high degree of employment. The most important findings of the study include: That digital transformation is a valuable tool for developing creative thinking skills among primary school female students, and the digital transformation enormously helps teachers in improving teaching methods and the quality of education and it also helps broadening the students' prospects, track their progress, encourage them for self-learning, by developing their technical skills, creating an interactive learning environment, saving time and effort, helping them generate new ideas, solving problems in creative ways, and developing their creative skills.
Keywords: Digital transformation - creative thinking skills - primary standard.

مقدمة:

إنّ تنمية القدرات العقلية وبناء الإنسان يعتبران أساسيان في عملية التعليم، فهما يمثلان الركيزة الأساسية لتحقيق التقدم والتطور في المجتمعات. يعمل التعليم الفعّال على تجهيز الأفراد بالمهارات والمعرفة اللازمة لمواجهة التحديات والمشكلات في مختلف جوانب الحياة. وتحظى التكنولوجيا الحديثة بدور مهم في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تحسين عملية التعلم وتطويرها، حيث أصبحت الأجهزة الذكية والتطبيقات والمنصات الرقمية جزءًا لا يتجزأ من حياة البشر في العصر الحالي. يتيح استخدام التكنولوجيا في التعلم فرصًا جديدة لتحسين الأداء، وتقليل التكاليف، وتوفير الوقت، وتوسيع نطاق الإمكانيات من خلال الوصول إلى الموارد التعليمية عبر الإنترنت واستخدام التطبيقات التعليمية المبتكرة، يمكن للأفراد تعلم مهارات جديدة واكتساب المعرفة بسهولة وفعالية. كما تساعد التقنيات الحديثة في تحقيق التفاعل والتواصل بين المتعلمين وتوفير بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة.

بالتالي، يمكن القول إن التكنولوجيا الحديثة تلعب دورًا حيويًا في تعزيز جودة التعليم وتوفير فرص التعلم المستدامة للجميع، وتعزيز قدرات الفرد على المنافسة والتحدي في سوق العمل وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.

وظهرت العديد من التطبيقات الرقمية مثل الذكاء الاصطناعي، والتقنية الحيوية والروبوتات والإنترنت. وذلك من أجل النقلة النوعية في المنافسة بين المؤسسات للابتعاد عن التفكير التقليدي ومواكبة الثورة الرقمية ويعد التحول الرقمي من الضروريات بالنسبة لكافة المؤسسات التربوية التي تسعى إلى تطوير وتحسين خدماتها، وتسهيل وصولها للمستفيدين، والتحول الرقمي لا يعني فقط تطبيق التكنولوجيا داخل المؤسسة التعليمية بل هو برنامج شامل كامل يمس المؤسسة ويمس طريقة وأسلوب عملها داخلياً بشكل رئيسي وخارجيا (الربيعي، ٢٠١٧).

وصاحب تلك التطورات التكنولوجية تطور أهداف لتربية الحديثة فأصبح الهدف الأساسي للتربية الحديثة هو تطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وذلك بهدف تحسين أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على حل المشكلات الحياتية. وتواجه التربية التقليدية صعوبات في تحقيق هذا الهدف، مما يتطلب إيجاد حلول مناسبة تساعد المعلمين والطلاب على اكتساب المعرفة وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والتفكيرية. وينبغي استخدام أساليب تدريس حديثة تعتمد على المهارات الناقدة والإبداعية، وتتناسب مع نوعية وكمية المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون (الخليل، ٢٠٢٢،ص ٨٣).

ولذلك يمثل التحول الرقمي ضرورة لا غنى عنها لمواجهة الثورة المعرفية وللتواصل عبر الأروقة المعرفية الإلكترونية في سياق التفاعل العالمي، وما يترتب على ذلك من توفير للوقت وتقليل للجهد واختزال المهام؛ ونتيجة لذلك تم إنشاء وحدة التحول الرقمي في الوزارة، على أن تكون الوحدة مرتبطة إدارياً ومالياً وتنظيماً بوكيل وزارة التعليم بنين لتقوم الوحدة بعدد من المهام من شأنها أن تسهم في دعم توجيهات الوزارة المستقبلية المنسجمة مع رؤية ٢٠٣٠، وما حملته من تأكيد على أهمية التقنية ودورها في النهوض بمختلف القطاعات الحيوية في المملكة العربية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السعودية (الغبيري، ٢٠٢١) ولهذا ركزت الاتجاهات الحديثة في التعليم على استثمار ذلك، بما في ذلك المرحلة الابتدائية والتي تحتل مكانة مهمة في التعليم، والتي تمثل الحلقة الأولى في السلم التعليمي، وعلاوة على ذلك تعد من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان(أبو جبين،٢٠١٧).

وتعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل الدراسية في تكوين الفرد؛ حيث يجب استغلال الاستعداد الفطري في هذه المرحلة المبكرة لدمج مهارات التفكير الإبداعي في بنائهم المعرفية بصورة منهجية (العبد، ٢٠١٧)

ويعد التفكير الإبداعي مطلباً ضرورياً في مختلف مجالات الحياة، وأصبح عنصرًا أساسيًا في التغيير والتطوير، في مجال التربية وعلم النفس. وكان هناك اهتمام متزايد بتطوير مهارات التفكير الإبداعي وثقافة التفكير في المؤتمرات العلمية وجهود التحسين التعليمي، لمواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في العصر الحديث وتحقيق النمو والتطور(البلوشي،٢٠١٨).

ونظرا لأهمية التفكير الإبداعي؛ حيث يُعد من أعلى الاستثمارات الإنسانية في حياة الشعوب، لما يحققه من إنجازات حضارية في المجالات كافة؛ حيث يُسهم في إنتاج المعدات الطبية، وتقديم الاختراعات، وتطوير التقنيات والأجهزة التي تنظم حياة الناس، وهو السبيل الأمثل في التقدم العلمي والفكري، والتكنولوجي، والتجاري، والتعليمي، ومواكبة التطور والتغيرات والتحديات بقدرات ذهنية، يتم تدريبها وصقلها بطريقة علمية قادرة على حل المشكلات مهما كان نوعها. كما أن المناهج الدراسية الحديثة تتطلب محتوى يستدعي مختلف أنواع التفكير الذي يزيد من إبداع التلاميذ، مما يسهم في زيادة الدافعية نحو التعلم، وإعطائهم الحرية والاكتشاف (السليمان،٢٠١٧)

وبناءً على ما سبق تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق رؤيتها المستقبلية "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" على الاعتماد بشكل كبير على التحول الرقمي خاصة في قطاع التعليم. يهدف التحول الرقمي إلى التوظيف الفعال للتكنولوجيا الرقمية، مما يمكّن المؤسسات التعليمية من الابتكار والتطور. ويُلاحظ أن التحول الرقمي يعتبر فرصة هامة لتعزيز وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، باستخدام الأدوات والتقنيات الرقمية المناسبة التي تتبنى الممارسات التعليمية الفعالة، وتستطيع المعلمات الاستفادة من الإمكانيات الكبيرة التي يُقدمها التحول الرقمي في تعزيز تفكير الطالبات وتطوير قدراتهن الإبداعية.

مشكلة البحث:

تحتاج المرحلة الابتدائية إلى معلمين مبدعين يمتلكون مهارات تدريسية متقدمة تساعد في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. يعزز التفاعل مع التكنولوجيا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليمية والتحول الرقمي من قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاركتها بشكل إيجابي، ويشجعهم على التحليل والنقد وقبول وجهات النظر المختلفة.

تعتبر المهارات التفكيرية العليا مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات أساسية في تطوير المعرفة وبناء المهارات لدى الطلاب في المراحل المبكرة. لذا، يجب على المعلمين أن يكونوا مجهزين بأساليب تدريس إبداعية تساعد في تنمية هذه المهارات، ويجب عليهم أيضًا تحفيز الفضول والتفكير التأملي لدى الطلاب وتشجيعهم على اتخاذ قرارات واعية وتقديم حلول إبداعية للمشكلات التي يواجهونها. من خلال الاستفادة من التكنولوجيا والتحول الرقمي في التعليم، يمكن للمعلمين تقديم تجارب تعليمية مبتكرة تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلاب وتسهم في بناء قدراتهم وتنمية إمكانياتهم الفكرية والإبداعية كما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة ومنها :

دراسة الخرابشة (٢٠١٨)، وخيايا (٢٠١٩)؛ حيث شخصت قصورًا في ممارسة التفكير الإبداعي لدى معلمي في المرحلة الابتدائية، كما أثبتته دراسة الحجيلان (٢٠٢٠) بأن التحول الرقمي في التعليم هو تحويل العمليات الإدارية والممارسات التعليمية إلى عمليات تعتمد بشكل كامل أو جزئي على التقنية، بما في ذلك الأجهزة والبرامج. يركز هذا التحول على تحقيق جوانب مثل تقليل التكاليف ورفع جودة العمل، ويهدف إلى تطوير العمليات التعليمية وتسهيل الوصول إليها ، وأشار الزهراني (٢٠٢٢)، أن التعليم الرقمي أساسي لتعزيز العملية التعليمية وتحويلها إلى نمط مبتكر يشجع على الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات. ويشمل استخدام الأساليب الحديثة والتقنيات الإلكترونية في مجالات العلم ونشر المعرفة والترفيه.

ويفتح التعليم الرقمي أبوابًا جديدة للتعلم الفردي والجماعي والذاتي، وأشارت دراسة الزهراني(٢٠١٨) إلى أهمية استخدام تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز تؤدي إلى تفاعل كبير بين الطالبات في العملية التعليمية. واستخدام تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزز أثناء العملية التعليمية يزيد من دافعية الطالبات في التعلم وتشعر الطالبات بالسعادة عند استخدام هذه التقنيات في الشرح، مما يؤدي إلى تفاعل أكبر من الطالبة والكتاب المدرسي، مما يكون له الأثر في الاحتفاظ بالمعلومات لفترات أطول. وصعوبة توفير أعداد كبيرة من الأجهزة التي تدعم تقنيات الواقع المعزز في مدارس المملكة.

وأثبتت دراسة (أبو مطحنة،٢٠١٨) على وجود أثر إيجابي لبرنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. وأكدت دراسة النعيم (٢٠٢٣) على أهمية تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة وأوصت بضرورة توجيه المعلمين والمعلمات لتوظيف التفكير الإبداعي في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عملية التعلم، وفي نفس الصدد أكدت دراسة الشهري (٢٠١٨)، أن ممارسة معلمي ومعلمات بالتعليم العام في المرحلة الابتدائية المهارات التفكير الإبداعي ككل جاءت منخفضة كما أن تدريب المعلمين على مهارات التفكير الإبداعي، وممارسة مهاراته كانت من أبرز التوصيات لكثير من الدراسات، كدراسة الخرابشة (٢٠١٨) ، وخيايا (٢٠١٩)، الشياب (٢٠٢١) وعبد القادر (٢٠٢٠). أيضا بالرجوع إلى دليل المعلم عام (٢٠١٤) و (٢٠٢١)؛ حيث وجد أنه يفتقر إلى إرشاد المعلمين إلى كيفية استخدام مهارات التفكير الإبداعي؛ إذ لا يوجد نماذج تطبيقية واضحة تعينهم على القيام بها في التدريس كما أوصت دراسة الشمري (٢٠٢٣) إلى بضرورة عقد الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وذلك لتدريبهم على استخدام كل ما هو جديد في مجال التفكير الإبداع.

وفي ضوء ما سبق تبرز مشكلة الدراسة خاصة في ظل التطور التكنولوجي السريع، حيث تواجه المعلمات تحديًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ويعتبر التحول الرقمي واحدًا من العوامل التي يمكن استغلالها في تحقيق هذا الهدف. ومع ذلك، يفتقر البحث إلى الدراسات التي تستكشف وجهة نظر المعلمات بشأن توظيف التحول الرقمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ومن هنا انبثقت مشكلة البحث في محاولة التعرّف على إمكانية توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، ودعت الحاجة إلى إيجاد حلول لهذه المشكلة.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس التالي: ما المقصود من توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات التفكير الإبداعي التي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الابتدائية من خلال توظيف التحول الرقمي؟
٢. ما وجهة نظر المعلمات في توظيف التحول الرقمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث :

١. تحديد مهارات التفكير الإبداعي التي يمكن تنميتها لدى طالبات المرحلة الابتدائية من خلال توظيف التحول الرقمي.
٢. التعرف على وجهة نظر المعلمات في توظيف التحول الرقمي لتنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: أهمية الموضوع الذي يتناوله، والمتعلق بتوظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، وكذلك من أهمية المرحلة التعليمية التي يتناولها، والتي تتشكل فيها معالم شخصية التلميذ .

١. تعد هذه الدراسة استجابة لمتطلبات التحول الرقمي في قطاع التعليم وفقا لرؤية المملكة في وخاصة تنمية مهارات التفكير العليا..
٢. قد يثري البحث الحالي المكتبات المحلية والعربية نظراً لندرة الدراسات التي تناولت بتوظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
٣. إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي اللازم تنميتها لدى طالبات المرحلة الابتدائية من خلال توظيف التحول الرقمي.

الأهمية التطبيقية

١. قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية القائمون على تخطيط وإعداد المناهج والمقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية لتوظيف التحول الرقمي من أجل تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٢. تعريف المشرفات بدرجة توظيف معلمات المرحلة الابتدائية التحول الرقمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٣. توعية القائمين على برامج إعداد المعلمين بأهمية وجود برامج تدريبية لمعلمات المرحلة الابتدائية الأولية تنمي لهم كل جديد في مجال مهارات التفكير الإبداعي.
٤. تبصير معلمي الصفوف الأولية في تطوير ومراجعة الممارسات التدريسية لمهارات التفكير الإبداعي، وتوجيه اهتمامهم بأهمية التفكير الإبداعي وضرورة تنميته .
٥. قد يفتح هذا البحث أفاق جديدة لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، بما ينعكس على تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية**: توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
- **الحدود المكانية:** ستطبق هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية مدارس التعليم العام لطالبات المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثالث من العام الحالي ١٤٤٥.
- **الحدود البشرية**: معلمات المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

-التحول الرقمي: "هو استخدام المؤسسات للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة في أعمالها وأنشطتها المختلفة، وفي التواصل بين أفرادها، وفي أداء تعاملاتها إلكترونياً بشكل كامل، وذلك بالاستناد إلى قواعد بيانات محمية وضمن بيئة تقنية رقمية آمنة "(الشمراني ٢٠١٩ ،ص١٢٠).

وتُعرفه الباحثتان إجرائيا: إلى استخدام أدوات وتقنيات رقمية محددة في سياق التعليم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. وذلك من وجهة نظر المعلمات.

مهارات التفكير الإبداعي: عرفها جروان (٢٠١٧) بأنه نشاط ذهني يهدف إلى إيجاد حلول جديدة وأصيلة ويتميز بالشمولية والتعقيد(ص١٧) وهي عملية عقلية تضمن مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن ان تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة من دون الالتزام بترتيب معين للتحقيق من الموضوع وتقويمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم بشأن قيمة الاستنتاج أو تعميم القرار أو حل المشكلة موضوع الاهتمام(ا التميمي ، ٢٠١٦، ص ٧٣):

تعرفها الباحثتان إجرائيا: هو العمل على تنمية قدرة طالبات المرحلة الابتدائية على الإنتاج بالكم والتنوع والتفرد في الأفكار. ولها عدة مهارات منها الطلاقة والمرونة والأصالة ويجب تنمية هذه القدرة من خلال توظيف التحول الرقمي في مرحلة الابتدائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: التحول الرقمي:

- **مفهوم التحول الرقمي في التعليم:**

يرى تيري(Terr y,٢٠١٩) أن كلمة التحول الرقمي تعني استخدام التكنولوجيا لدعم عمليات التغيير الجذري في العمليات المؤسسية. عرفت المهتدي (٢٠١١) التحول الرقمي بأنه: "إحداث تغيرات في كيفية إدراك وتفكير وتصرفات الأفراد في العمل، والسعي إلى تحسين بيئة العمل من خلال التركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى تغيير الافتراضات التنظيمية حول الوظائف الإدارية في الإدارات التعليمية، بحيث تتضمن فلسفة الإدارة وقيمها والهياكل التنظيمية، والترتيبات التنظيمية التي تشكل سلوك العاملين بما يتفق مع طبيعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات"(ص٢٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

هو إحداث تغييرات في كيفية ادراك وتفكير وتصرفات الأفراد في العمل والسعي إلى تحسين بيئة العمل الجامعي من خلال التركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالإضافة إلى تغيير الافتراضات التنظيمية حول الوظائف الجامعية بحيث تتضمن فلسفة الجامعة والقيم الجامعية والهياكل والترتيبات التنظيمية التي تشكل سلوك الأفراد بما يتفق وطبيعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (علي،٢٠١٣).

التحول الرقمي يقصد به الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة، ويحفظ الهوية الدينية والقيم والعادات الحسنة في المجتمع من جهة أخرى، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان، في نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية"(أمين، ٢٠١٨).

عرفه الصادق (٢٠٢٠) هو الاستثمار في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جذري في طريقة العمل من خلال الاستفادة من التطورات التقنية لتقديم الخدمات بشكل أسرع واستثمار الإمكانات الضخمة لبناء مجتمعات فعالة وتنافسية قادرة على تحسين تجارب المستفيدين من كافة القطاعات والمؤسسات"(ص١٠٧).

أهمية التحول الرقمي في التعليم:

أثر التحول الرقمي في التعليم واضحاً وإيجابياً في المملكة العربية السعودية. حيث أولت حكومة المملكة اهتماماً كبيراً لدمج التقنيات الرقمية في التعليم من خلال مبادرات وبرامج تعزيز التحول الرقمي في المدارس والجامعات .وقد شهدت المملكة تحسينات كبيرة في جودة التعليم بفضل هذا التحول، مما أدى إلى تحسين مستوى التعليم ورفع معدلات النجاح وتمكين الطلاب من اكتساب المهارات الحديثة المطلوبة في سوق العمل(الغبيري، ٢٠٢١).

ذكر المحضار(٢٠١٦)، والعامري(٢٠٢٢)، وآل نملان(٢٠٢٣) إلى أن أهمية التحول الرقمي في التعليم تتمثل في النقاط التالية:

- تحسين تقييم الأداء التعليمي: يوفر التحول الرقمي أدوات تقييم دقيقة ومتطورة تساعد المعلمين على تحليل أداء الطلاب وفهم تحصيلهم الأكاديمي بشكل أفضل، مما يمكنهم من تطوير استراتيجيات تدريس أكثر فعالية.
- توسيع مدى التعليم: يمكن للتحول الرقمي أن يسهم في توسيع مدى التعليم والوصول إلى المعرفة للطلاب في المناطق النائية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تنمية مهارات التعلم الذاتي: يُعزز التحول الرقمي مبادرة الطلاب للتعلم الذاتي، حيث يمكنهم الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة خارج الفصول الدراسية وتحديد وتنظيم وتنفيذ خطط تعلمهم الخاصة.
- تعزيز التفاعل والمشاركة: يساعد التحول الرقمي في التعليم على تحفيز التفاعل بين الطلاب والمعلمين وزيادة مستوى المشاركة في الفصول الدراسية الافتراضية، مما يؤدي إلى تحسين تجربة التعلم للجميع.
- توسيع إمكانية الوصول إلى التعليم: يساهم التحول الرقمي في تحطيم حواجز الزمان والمكان، ويمكن للطلاب الاستفادة من مصادر التعلم الرقمية بغض النظر عن موقعهم الجغرافي، مما يساهم في تحقيق التكافؤ في فرص التعليم.
- تحسين تقييم الأداء والمتابعة: يتيح التحول الرقمي للمعلمين والمدارس تحسين نظام التقييم والمتابعة لأداء الطلاب والتفاعل معهم بشكل فعال.
- تطوير مهارات الاستقلالية والابتكار: يمكن للتحول الرقمي أن يشجع الطلاب على تنمية مهارات الاستقلالية والابتكار من خلال تنفيذ مشاريع تعليمية تعتمد على التقنيات الحديثة.

مميزات التعليم الرقمي:

يمتاز التعليم الرقمي بالعديد من الميزات، من بينها كما ذكرها أمين(٢٠١٨)، العمري(٢٠٢٢)، والغبيري (٢٠٢٣)، وأبو طالب(٢٠٢٢) بسيوني(٢٠١٩)كالتالي:

- توفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر تكنولوجيا المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت.
- تحسين أداء الطلاب من خلال زيادة المتابعة لهم إلكترونيا، وتوفير المواد التعليمية لهم في صورة رقمية.
- يسهم توظيف التعليم الرقمي في تحقيق معايير النوعية والجودة في عمليتي التعلم والتعليم.
- نشر ثقافة التعلم والتدريب الذاتي في المجتمع، وإعداد الأفراد للمستقبل. أحد أهم العوامل الداعمة لعمليات التنمية؛ لأنه يحقق المعرفة، ويسهل الحصول عليها وينميها ويطورها لكل الناس في مختلف ميادين إنتاج المعرفة، ويزيد من القدرات وينمي المهارات، ويعزز فرص الإبداع والابتكار .
- يتم من خلاله تعليم أعداد كبيرة من الطلاب في وقت واحد.
- يقلل الضغط على الأستاذ الأكاديمي، ويوفر الوقت عليه لإنجاز أعمال متعددة، ويعطيه الفرصة للاهتمام بنمو الطلاب في الجوانب الأخرى.
- يثري معلومات الطلاب ويعطيهم المجال للاطلاع والبحث السريع المتعلق بالموضوعات المختلفة المتصلة بالمنهج.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- نشر الثقافة التقنية؛ بما يساعد على خلق مجتمع المعرفة.
- الشعور بالعدالة والمساواة عن طريق إتاحة الفرص للطلاب لإبداء الآراء دون حرج، عكس ما يحدث في قاعات الدرس التقليدية.
- سهولة الوصول لأعضاء هيئة التدريس في أسرع وقت، وخارج أوقات العمل الرسمية.
- تقليل حجم العمل في الجامعات؛ نظرًا لسهولة تحليل درجات الطلاب وتقييم الامتحانات، وإعلان النتائج.
- زيادة فاعلية المتعلمين وتحصيلهم، من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم
- زيادة قدراتهم على الانتباه والتركيز والمتابعة.

عناصر التحول الرقمي في التعليم:

ذكـــر (Bilyalova et, al. ٢٠١٩, ٢١٥)، (Daniel et al, ٢٠١٨, ١١) **أن عملية التحول الرقمي في التعليم تتكون من أربعة عناصر هي كالتالي:**

- تحقيق التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية يتطلب الاعتناء بعدة جوانب أساسية:
- التقنيات: تتضمن بناء بنية تحتية تكنولوجية متكاملة تتيح استخدام الأجهزة والبرمجيات بكفاءة عالية، مع ضمان استمرارية الخدمة وجودة الأداء.
- البيانات: تحتاج المؤسسات التعليمية إلى إدارة وتحليل البيانات بشكل فعال لتوفير معلومات موثوقة ونوعية، واستخدام هذه البيانات في تحسين العمليات التعليمية واتخاذ القرارات الاستراتيجية.
- الموارد البشرية: يجب توفير كوادر بشرية مؤهلة ومدربة على استخدام التكنولوجيا وتحليل البيانات، وضمان توافر الخبرات والمهارات اللازمة لتطبيق وإدارة التحول الرقمي.
- العمليات: يتعين على المؤسسات التعليمية تحسين العمليات الداخلية والخارجية بما يتوافق مع متطلبات التحول الرقمي، وضمان المواءمة مع الرؤى الاستراتيجية والرقابة الفعالة على سير العمليات.

وتلك العناصر بمثابة ضرورات لازمة حيث تتفاعل مع بعضها البعض بشمولية لدعم التحول الرقمي للتعليم من الهيكلية التقليدية إلى الهيكلية الرقمية التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

أهداف التعليم الرقمي:

تطور التعليم الرقمي في السنوات الأخيرة بدرجة كبيرة تجعله- بحسب بعض التوقعات - النمط الأكثر إقبالا للتعليم في المستقبل، نظرا لمميزاته غير المقيدة بحدود الزمان والجغرافيا في التفاعل عبر وسائط متعددة للتعليم. وتتمتع فيه المؤسسات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليمية بمرونة عالية مع توفير البدائل التي تلبي حاجات سوق العمل المتجددة من الكوادر المدربة خلال شبكة الإنترنت سواء بشكل مباشر أم غير مباشر على اعتبار المادة العلمية تقدم بشكل نصي أو صوتي أو مرئي من أي مكان فيه الأستاذ، ويحصل عليها الطالب في أي مكان أيضا (عثمان ،٢٠١٦).

ويهدف التعليم الرقمي إلى تحقيق عدد من الأهداف، من بينها كما أشار إليها كلا من المحضار(٢٠١٦)، وعلي(٢٠١٣)، آل نملان(٢٠٢٢)، عبد الغني(٢٠٢٣) ما يلي:

- التعلم الرقمي يتيح العديد من الفوائد والفرص، منها:
- توفير الوصول: يتيح التعلم الرقمي للأفراد الوصول إلى التعليم والتدريب بغض النظر عن الزمان والمكان، مما يسهم في تخطي حواجز الوقت والمسافة، ويجعل التعلم متاحًا لشرائح واسعة من المجتمع دون الحاجة إلى بنية تحتية مكلفة.
- تنمية الذات: يساعد التعلم الرقمي في تنمية قدرات المتعلمين على إدارة ذواتهم وزيادة وعيهم، وذلك من خلال تبادل الأفكار والآراء عبر شبكات التواصل الاجتماعي والمدونات، مما يعزز التفاعل والتعلم الاجتماعي.
- التعاون والتشارك: يتيح التعلم الرقمي فرصًا للتعاون والتشارك مع المتعلمين على مستوى محلي وعالمي، مما يسهم في توسيع آفاق المتعلمين وتبادل الخبرات والثقافات.
- تنمية التفكير الإبداعي: يعزز التعلم الرقمي التفكير الإبداعي من خلال توفير أدوات تساعد في حل المشكلات والتخيل واكتساب الخبرات، مما يشجع على التفكير الابتكاري وتطوير الأفكار.

المحور الثاني: التفكير الإبداعي :

مفهوم التفكير الإبداعي ومهاراته:

عرفه الشافعي وآخرون (٢٠١٤) على أنه" نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا، ويتميز بالشمولية وينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريد"(ص٢٥٠) ويرى عبد السلام (٢٠٢٠) أن التفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على الإنتاج الذي يميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابات المشكلة أو موقف مثير (ص ٢٦). ويُعرف العبد (٢٠٢٠) مهارات التفكير الإبداعي بأنها عمليات ذهنية يستخدمها الفرد في المواقف الإبداعية للوصول إلى أداء إبداعي جديد ومختلف، ويضم مهارة الطلاقة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات (ص ٤٣٧).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويمكن في ضوء ما سبق تعريف التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي هادف غالبا، تتداخل معه نشاطات عقلية عديدة ومنها : الذكاء التخيل الاستنتاج، والإدراك، والتنبؤ.

أهمية تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية:

إن التطور الهائل في جميع مجالات الحياة، فضلا عن التعقد الهائل في المشكلات وما يتطلبه من حلول غير تقليدية، كل ذلك استدعى أن تكون مهارات التفكير الإبداعي ضرورة للنمو والبقاء، فلم يعد تنمية وتعلم تلك المهارات ترفا يمكن الاستغناء عنه (التميمي، ٢٠١٦).

وتنبثق أهمية التفكير الإبداعي من أهمية التفكير بوجه عام والحاجة إليه، زيادة على ما يتسم من سمات تميزه مما سواه من أنواع التفكير الأخرى، بوصفه نشاطا يستخدمه الشخص في إنتاج أفكار جديدة، هذه النتائج تمثل حلولا أصيلة عن مشكلات قائمة، فالتفكير الإبداعي يساعد على استثمار ما لدى الإنسان من قدرات عقلية، مما يؤدي إلى نواتج غير عادية لمواجهة متغيرات العصر (عطية ،٢٠١٥).

والتفكير الإبداعي كغيره من التفكير له مهارات يتفرد بها عن غيره من أنواع التفكير فالتفكير الإبداعي يساعد المعلمين على ابتكار الوسائل والأنشطة، ويشجع على الاكتشاف والاستنتاج، وإيصال المعلومات بطريقة ابتكارية تنموية جديدة، وتقديم أفكار تنصف بالحداثة والجنية والمرونة وتقييم الأفكار وتفسيرها، وإضافة حلول متنوعة لمشكلة معينة، وطرح الأسئلة التي تحفز التلاميذ(البلوشي،٢٠١٨).

في ضوء ما تقدم نستنتج أن لا غنى لفرد أو مجتمع عن التفكير الإبداعي في ظل التطورات الهائلة التي يشهدها هذا العصر؛ حيث أسهم التفكير الإبداعي في حل المشكلات الفردية والجماعية، والارتقاء والنماء والتقدم العلمي والتكنولوجي، والخروج من المشكلات والقضايا التي تحول دون نموه وتطوره

مكونات التفكير الإبداعي:

أشار خماجة، وبروال(٢٠٢٣)، محمود(٢٠١١٣)، المهداوي و آخرون(٢٠١٩) إلى أن للتفكير الإبداعي أربع مكونات أساسية، كالتالي:

- **السمات الشخصية**: للأفراد المبدعين يعرف أنصار هذا النوع من المكونات في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصائص تميزهم عن الأفراد العاديين، ومن بين هذه الخصائص الاستقلالية. المثابرة، المخاطرة .... وقد أوجد هذا المكون مجموعة من اختبارات الشخصية بهدف الكشف عن الأفراد المبدعين من حيث خصائصهم المعرفية والانفعالية والتطورية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- خصائص البيئة أو المحيط إن البيئة الغنية بمثيراتها المتنوعة تدفع الفرد إلى ممارسة العمليات العقلية المتنوعة ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على أن التفكير الإبداعي ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري وثقافي. وأن الفرد يصبح جديرا بالإبداع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، وبذلك يمكن النظر للعملية الإبداعية باعتبارها شكلا من أشكال القيادة التي يمارس فيها الفرد المبدع تأثيرا واضحا على الأفراد الآخرين.
- **الإنتاج الإبداعي**: يرى ما كينون أن الإنتاج الإبداعي يمكن التحكم عليه من حيث اتصافه بثلاث متطلبات أساسية هي: الجدة الملائمة وإمكانية التطوير ومشكلة هذا النوع من المكونات تتمثل في الكشف عن الأسس الهامة التي يمكن من خلالها قبول أو رفض الإنتاج الإبداعي.
- **العملية الإبداعية**: هي الكيفية التي تم من خلالها إنتاج الإبداع، وتشمل أربع مراحل أساسية الإعداد الاحتضان الإشراق والتحقق يمر بها المبدع من بداية العمل الإبداعي حتى نهايته.

الصعوبات التي تواجه تنمية مهارات التفكير الإبداعي:

أشار كلا من محمود(٢٠١٣)، خوالدة (٢٠١٦)،السليمان (٢٠١٧)،مقدم (٢٠٢١) أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه تنمية مهارات التفكير الإبداعي منها ما يلي:

- تمسك الكثير من المعلمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطلبة التي تتعارض - تركيز العديد من المعلمين على الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارات التفكير الدنيا مع آرائهم أو أفكارهم، مما يعيق التفكير كثيرا.
- ندرة تقبل المعلم لمعلومات أو أفكار أو أسئلة تخرج عن موضوع الدرس أو عناصره المختلفة ، مما يحد من التفكير لدى التلاميذ بل ولدى المعلم ذاته. لجوء العديد من المعلمين إلى السخرية والاستهزاء من سؤال ذكي، أو طرح جديد للموضوع ، أو فكرة نيرة لها علاقة بالدرس، أو رأي جديد يتعارض مع أرائهم.
- اقتصار الكثير من المعلمين في التفاعل الصفي وفي توجيه الأسئلة وتلقي الأجوبة على عدد محدود من الطلبة النشيطين، أو المتفوقين، مما يحرم الباقي وهم يمثلون الأغلبية من طرح الآراء، أو الأفكار، أو الاستفسارات، أو التعليقات ، أو التعقيبات ، أو الإضافات.
- اعتماد الكثير من المعلمين على السبورة فقط في غالب الأحيان لتوضيح جوانب ا الدرس وندرة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة الكثيرة والمتنوعة التي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والإنترنيت كأفضل وسيلة تعليمية تعمل على تنمية التفكير.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات التفكير الإبداعي:

ذكر عبد السلام (٢٠٢٠) أن التفكير الإبداعي يشتمل على ثلاث مهارات أساسية هي الطلاقة المرونة الأصالة، بالإضافة إلى مهارتين فرعيتين وهما: الحساسية للمشكلات والتفاصيل. كما أشار كلا من الشافعي وآخرون (٢٠١٤)،عطية (٢٠١٥)، خوالدة (٢٠١٦)،السليمان (٢٠١٧)، بويعاية ومعتوق (٢٠١٦)إلى مهارات التفكير الإبداعي الرئيسة وهي على النحو الآتي:

١. **الطلاقة** :وتعني تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها من قبل الفرد؛ حيث يكون المبدع قادرا على توليد يم من الأفكار والفوائد والمترادفات في أن الطلاقة قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنية محددة.
٢. **المرونة:** قدرة الفرد على تغيير اتجاه تفكيره حسب ما يقتضيه الموقف، والتنوع والاختلاف في التفكير بطرق مختلفة، أو بمعنى آخر عدم اقتصار التفكير على اتجاه واحد، وتعديل الأفكار
٣. **الأصالة:**قدرة الفرد في أن يأتي في أفكار جديدة بحيث تكون غير مألوفة، وهي تختلف عن تي الطلاقة والمرونة في أنها لا تعتمد على كم الأفكار، وإنما على نوعية الأفكار وحداثتها . وهي الندرة في الاستجابة التي يظهرها الفرد في الأفكار والأفعال، والابتعاد عن الشائع المعتاد، فالأصالة تشير إلى نوعية الأفكار وحداثتها وقلة شيوعها وتميزها

من خلال ما سبق يمكن القول: إن الطلاقة تعني تعدد الأفكار التي يأتي بها المعلم المبدع بسرعة وسهولة، في وحدة زمنية محددة الأصالة هي القدرة على إنتاج الأفكار النادرة، التي تستوفي شروط معينة في موقف معين، أي إنتاج متفرد قليل التكرار. تكمن أهمية ممارسة المعلم لمهارة الطلاقة في أنها تساعده على الانتقال إلى كم الأفكار ذات العلاقة بالموضوعات الدراسية ومناقشتها بيسر، أيضا تساعده على حل المشكلات والتفكير بطريقة إيجابية مع مختلف المواقف الحياتية

الكفايات التعليمية المؤثرة في دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية:

يقع على المعلم العبء الأكبر في تنمية أو كبح جماح القدرات والإبداعية للطلبة وتقع عليه مسؤولية توفير البيئة التي تشجع وتنمي قدراتهم العقلية العليا، ولا يكتفي بتحقيق الأهداف التعليمية التي تهتم بحفظ وفهم المادة الدراسية أو حتى تطبيقاتها العملية كما يشاهدها الطلبة، وإنما عليه استخدام أساليب وطرائق تدريسية وأنشطة تعليمية مناسبة من شأنها المساهمة في تنمية قدراتهم الإبداعية. ولكي يقوم المعلم بهذا الدور يتطلب تحديد الكفايات التي يجب أن يتقنها ويمكن تقسيم هذه الكفايات كما أشار

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إليها محمود(٢٠١٣)، ومحمد(٢٠١٥)، وعطيه(٢٠١٥)، والمهداوي وأخرون(٢٠١٩) إلى ما يلي :

أ- الكفايات العلمية والتربوية وتتمثل بما يأتي:

١. التطوير المهني للمعلم يتطلب:
- فهم أسس وأساليب التقويم المناسبة والمتطورة.
- التفاعل مع العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة على الطلاب.
- التخصص والإتقان في مجال المادة التدريسية.
- التركيز على التربية المستمرة للمعلم أثناء الخدمة لتطوير مهارات التفكير والتدريس.

٢. برامج تربية المعلمين أثناء الخدمة يجب أن تشمل:
- التدريب على الابتكار والتميز.
- تنمية قدرات الملاحظة والابتكار.
- الاستفادة من التنوع والتجديد في البرامج.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية.
- تعزيز مهارات اكتشاف ورعاية الإبداع من خلال التدريب على أساليب تنمية الإبداع.

٣. **كفايات تتعلق بالمهارات اللازمة للمعلم، وأهمها** :
- أن يكون قادرا على بناء استراتيجيات تدريسية جديدة لا تعتمد على طريقة واحدة وإنما يبتكر من طرق التدريس المختلفة نموذجا جديدا يتناسب مع ميول واتجاهات
- أن يكون قادرا على إدارة الصف من خلال التفاعل مع طلابه وتوفير جو من الحرية والأمان والاحترام المتبادل والتوجيه القائم على إيجابيه الطلبة. أن يكون قادرا على توظيف تكنولوجيا المعلومات في تعليم طلابه لتدريبهم على استخدام مصادر متنوعة للمعلومات وتسهيل حصولهم عليها في الوقت والمكان الذي يناسبهم واهتمامات طلابه وظروف الموقف التعليمي بما يفتح آفاق تعليم مثير ومبدع. .
- أن يكون قادرا على التقويم الذاتي والبحث العلمي وتقويم إنجازات الطلبة بصورة شاملة ومستمرة وبتقنيات حديثة.
- أن يكون متمكنا من اختيار أهم ما في مادته بحيث تتسم بالعمق وان يعيد تنظيمها بطريقة تثير مهارات التفكير العليا لدى طلابه، ويعرضها بطريقة يدعو إلى استثارة وجهات النظر ويترك للطلبة حرية التفكير والمناقشة والإبداع بحيث يصبح الدرس متعة عقلية مبدعة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ج- **كفايات تتعلق باتجاهات المعلم وتتضمن ما يلي:**

- أن يكـون لديـه اتجاهـات إيجابيـه نحـو مهنـة التـدريس ولديـه الرغبـة والميـل الشخصي المساعدة طلابه في اكتشاف إبداعاتهم وتنميتها، حيث يتوقف نجاحه في عمله على رغبته في هذا العمل وإيمانه به
- أن يحترم طلابه ويقدر قيمهم وإنجازاتهم، ويميل إلى التوجيه ويتجنب سياسة التسلط والسيطرة على الطلبة.

استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي :

أشـار عبدالسـلام (٢٠٢٠)، وخماجـة، وبـروال(٢٠٢٣) إلـى أن هنـاك عـدة استراتيجيات يمكن استخدامها وتوظيفها في تنمية التفكير الإبداعي، ومنها ما يلي:

١ استراتيجية العصف الذهني: لقد ساهم أليكس وأزبورن Alex Osborn في تطوير الكثير من استراتيجيات التفكير الإبداعي، حيث تعتبر استراتيجية العصف الذهني من أفضل ما عرف وتحديدا إحدى الاستراتيجيات الأكثر قوة في تنمية التفكير الإبداعي، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى كسر التفكير الاعتيادي للفرد وإنتاج قائمة من الأفكار المتنوعة.

٢ استراتيجية الاستعمالات تعتبر هذه الاستراتيجية وسيلة تستعمل للتحفيز العقلي أو التطبيق العقلي ويعتمد هذا على ما في ذهن الفرد وقت حل المشكلة، وهي استراتيجية مفيدة تستخدم لإخراج الفرد من التثبيت الوظيفي للأفراد.

٣ استراتيجية التحسينات هي استراتيجية عكس استراتيجية الاستعمالات التي تركز على شيء معين دون تغيير الهدف الأصلي له في حين استراتيجية التحسينات تركز على تغيير شيء معين لتحسين الهدف الأصلي لهذا الشيء

دور معلمات المرحلة الابتدائية في توظيف التحول الرقمي لتنمية التفكير الإبداعي:

ذكر محمود (٢٠١٣)، والسليمان(٢٠١٧)، النعيم(٢٠٢٣) أن دور المعلم في هذا المجال ويتمثل في:

- بناء وتصميم وتنفيذ برامج إثرائية تتناسب مع قدرات واهتمامات وميول طلابه وتحوير المنهج الدراسي بما يتيح الفرصة للطلبة للتعامل مع أفكار جديدة وموضوعات مثيرة متنوعة تعمل على تنمية المهارات العقلية والشخصية ومهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي والتواصل مع الغير بما يدفع بالطلبة إلى الإنجاز الابتكاري.
- بناء وابتكار استراتيجيات تدريسية تناسب الموقف التعليمي واهتمامات الطلبة وميولهم وقدراتهم وتطبيقها وإخضاعها للتقويم للوقوف على نواحي القصور فيها وعلاجها من خلال القراءة والبحث والتجريب.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- استخدام أساليب الملاحظة الدقيقة والموضوعية لتحديد حالات الطلبة الذين يعانون من سوء التوافق نفسي أو الانفعالي لتجنب استخدام نظم " التسريع معهم ورعايتهم من خلال أنظمة أخرى تتناسب مع ظروفهم النفسية والاجتماعية.
- استراتيجيات التدريس: يتضح دور المعلم في مجال استراتيجيات التدريس في اختيار استراتيجيات وأساليب متنوعة لإثارة استعدادات وقدرات الطلبة يتوافر فيها : . مسايرة التطورات في مجالات الابتكار والتميز، وتجنب الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستظهار والتأكيد على مهارات التفكير العليا.
- تنوع أساليب التعليم والتعلم بما يعني إيجابيه الطالب وسيادة العلاقات الإنسانية الحميمة داخل قاعات الدرس وعد المكتبة محور النشاط التعليمي ومركز التعلم والكتاب المدرسي أحد مصادر التعليم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Saleem, ٢٠٢١) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين، وفهم تصورات معلمي اللغة الإنجليزية عن أهمية أنشطة التفكير الإبداعي، وتمثلت عينتها في (٥٦) معلماً ومعلمة في اللغة الإنجليزية واستخدمت أداة الاستبانة وفق المنهج الوصفي، وكانت أبرز نتائجها افتقار معلمي اللغة الإنجليزية إلى المعرفة بمهارات التفكير الإبداعي، ومع ذلك أظهروا في كثير من الأحيان أنهم يمارسون أنشطة التفكير الإبداعي في الفصول الدراسية ، كما أشارت النتائج إلى أن هذه الأنشطة مهمة؛ لتعزيز مهارات التفكير مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة مقدم، مصابيح(٢٠٢١) إلى إبراز دور استخدام التكنولوجية الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلى، وكذلك معرفة مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومستوى تفكيرهم الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياسين الأول خاص باستخدام التكنولوجية الرقمية، والثاني خاص بالتفكير الإبداعي، حيث طبقت أدوات الدراسة منتهجين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج تبين لنا أن: مستوى استخدام التكنولوجية الرقمية لدى أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومستوى تفكيرهم الإبداعي مرتفع. وأن لاستخدام التكنولوجية الرقمية دور كبير في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلى.

هدفت دراسة أبو طالب (٢٠٢٢): هدفت التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجية التعلم الذاتي في تنمية بعض مهارات التحول الرقمي اللازمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للطالبة المعلمة برياض الأطفال في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، تكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم رياض الأطفال بكلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة- جامعه الأزهر، حيث تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس الوعي بمهارات التحول الرقمي للطالبة المعلمة برياض الأطفال (إعداد الباحثة)، بطاقة ملاحظة مهارات التحول الرقمي للطالبة المعلمة برياض الأطفال (إعداد الباحثة)، البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجية التعلم الذاتي لتنمية مهارات التحول الرقمي للطالبة المعلمة برياض الأطفال (إعداد الباحثة) وتم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعتين في معالجة البحث، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي إستراتيجية التعلم الذاتي لتنمية مهارات التحول الرقمي للطالبة المعلمة برياض الأطفال

هدفت دراسة العزب (٢٠٢٢) إلى التعرف على اتجاه طلاب جامعة الأزهر نحو التحول الرقمي، كذلك التعرف على العلاقة بين الاتجاه نحو التحول الرقمي وكل من جودة الحياة الأكاديمية والمرونة النفسية، التعرف على الفروق في الاتجاه نحو التحول الرقمي باختلاف النوع (ذكور – إناث)، التخصص (علمي، أدبي)، الفرقة الدراسية (الأولى – الرابعة ،) محل الإقامة (ريف – حضر) ً ، وأيضا التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التحول الرقمي من خلال متغيري جودة الحياة الأكاديمية والمرونة النفسية، تكونت عينة البحث من (٤٥٧) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو التحول الرقمي، مقياس جودة الحياة ُ ً الأكاديمية، مقياس المرونة النفسية وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة نحو التحول الرقمي لدى عينة البحث، وجود الاتجاه نحو التحول الرقمي وأبعاد جودة الحياة الأكاديمية ً علاقة دالة إحصائيا بين كل من ُ والدرجة الكلية عدا بعد الرضا الأكاديمي، وأبعاد المرونة النفسية والدرجة الكلية، وجود ً فروق غير دالة إحصائيا في الاتجاه نحو التحول الرقمي باختلاف النوع، محل الإقامة، بينما وجدت فروق في الاتجاه نحو التحول الرقمي باختلاف كل من التخصص، الفرقة الدراسية، إمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التحول الرقمي من خلال بعد جود ُ ة الحياة الأكاديمية، وبعدين من أبعاد المرونة النفسية.

هدفت دراسة آل نملان (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي تم تصميم استبانة تكونت من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي: مستوى ثقافة التحول الرقمي، ومستوى توفر القوى البشرية القادرة على التعامل مع تكنولوجيا التحول الرقمي، ومستوى إدارة وتمويل التحول الرقمي، ومستوى استخدام التقنية للتحول الرقمي، ومستوى توفر الأساليب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والإجراءات الأمنية لحماية المعلومات والبيانات، تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (٢١٨) مشرفة تربوية. كشفت النتائج أن مجال مستوى ثقافة التحول الرقمي احتل المرتبة الأولى، وجاء مستوى توافر القوى البشرية في المرتبة الثانية، بينما جاء مستوى إدارة وتمويل التحول الرقمي في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (٣.١٢)، وهو يقابل درجة موافقة متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق بين أفراد الدراسة حول مستوى ثقافة التحول الرقمي، توافر القوى البشرية، واستخدام التقنية للتحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض، وذلك لصالح ذوات المؤهل العلمي (دكتوراه)، ولصالح من لديهن ثلاث دورات تدريبية فأكثر في الإدارة الرقمية، وعدم وجود فروق بين أفراد الدراسة على مجالات واقع التحول الرقمي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

هدفت دراسة النعيم (٢٠٢٣): إلى الكشف عن دور المعلمة في تنمية مهارة الطلاقة، والأصالة، ومهارة الحساسية للمشكلات لدى الطفل. وتحديد دور المعلمة في تنمية مهارة الأصالة ومهارة المرونة لدى الطفل. والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدور المعلمات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأطفال من وجهة نظرهن باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة بلغ عدد أفرادها (٣٠٢) معلمة، وأسفرت النتائج عن دور معلمات الطفولة المبكرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور معلمات الطفولة المبكرة في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، والتخصص، والدرجة العلمية، وبناء على النتائج تُوصي الدراسة بضرورة توجيه معلمات الطفولة المبكرة لتوظيف التفكير الإبداعي في عملية التعلم، وتبصير القائمين على وضع مناهج الطفولة المبكرة بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي؛ للاستفادة منها في عملية تطوير المناهج.

هدفت دراسة الشمري (٢٠٢٣) إلى التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفيين التربويين بمدينة تبوك، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، لوصف متغيرات البحث وبناء أداة جمع البيانات؛ حيث بُنيت بطاقة الملاحظة التي تكوَّنت من قسمين، القسم الأول معلومات عامة عن المبحوثين لقسم الثاني تضمن (٣٠) مفردة للسلوك الملخص للمهارة، على ثلاثة محاور: المحور الأول: الطلاقة، المحور الثاني: المرونة، المحور الثالث: الأصالة، وتكوَّنت عينة البحث من (٤١) معلمًا ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ حيث تم تطبيق الأداة بطريقة إلكترونية. وبيَّنت النتائج

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أنّ واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت ممارسة (عالية) لمهارات التفكير الإبداعي ككل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائي (٠.٠٥) تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)، وذلك في استجابة عينة البحث ككل، وفي كل محور على حدة..

هدفت دراسة الشمري(٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي في مهارات (المرونة والطلاقة وحل المشكلات) عند طفل الروضة كما تدركها معلمات المرحلة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة المتمثلة في معلمات الروضات الحكومية التابعة لإدارة حائل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: موافقة أفراد العينة على واقع توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي في مهارات (المرونة والطلاقة وحل المشكلات).و موافقة على المعوقات التي تواجه معلمات الروضات في استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول واقع توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي في المهارات الثلاث: (المرونة والطلاقة وحل المشكلات) عند طفل الروضة ، كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام المعلمات مبدأ التنوع في عرض الصور لبيئات مختلفة عند تدريسهم للأطفال، وحث المعلمات وأولياء الأمور على تبصير الأطفال بالمشاكل الطارئة، ومحاولة ربطها بالواقع المعزز لزيادة الفهم والتصور الحقيقي لتلك المشكلات، والاهتمام بالتجهيزات المدرسية التي تسهم في استخدام تقنية الواقع المعزز داخل الفصول الدراسية، وتوفير المتخصصين القادرين على توظيف هذه التقنية في التطبيقات العملية

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك اختلافاً واتفاقاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن بيانه كالتالي:

- اتفقت الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية بأهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية، ولكنها اختلفت معها في منطقة الدراسة والمرحلة الدراسية والفترة التي جرت الدراسة فيها .
- اتفقت من حيث المنهج والأدوات مع الدراسات السابقة حيث استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات.
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبناءً على ما سبق وما اطلع عليه الباحث من الدراسات والأبحاث الأخرى فإنه لا يوجد دراسة علمية تناولت توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات – في حد علم الباحثتان - وهذا ما يجعل هذه الدراسة سابقةً في هذا الموضوع.

أوجه استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية " توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات ومراجعة أدبياتها ومحتوياتها يمكن حصر أوجه الاستفادة من تلك الدراسات كالتالي:

١. معرفة الخلفية النظرية المرتبطة توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات.
٢. التعرف على المنهجية العلمية المستخدمة.
٣. الاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة والمنهج المستخدم.
٤. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات الخاصة بنتائج الدراسة.
٥. التعرف على نتائج وتوصيات الدراسات السابقة المرتبطة توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والاستفادة منها في تدعيم الاطار النظري وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

منهجية البحث وإجراءاته:

- **منهج البحث:** وفقا لأهداف البحث وأسئلته استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي المسحي "ويختص المنهج الوصفي المسحي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها ومدى تبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة التي هي (موضوع الدراسة)"
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة لهذا العام الدراسي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م.

عينة البحث: أما عينة الدراسة فقد تكونت من معلمات في مدينة بريدة والبالغ عددهن (٦٣) معلمة من مجموع مجتمع البحث تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية.

- **خصائص العينة: وصف العينة حسب المؤهل العلمي:**

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يوضح الجدول (١) وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	٤٨	٧٦.٢
ماجستير	١٥	٢٣.٨
المجموع	٦٣	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (١) أن أغلب عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغت (٧٦.٢%)، يليهم من مؤهلهم العلمي ماجستير بنسبة بلغت (٢٣.٨%).

- **وصف العينة حسب سنوات الخبرة:**

يوضح الجدول (٢) وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥سنوات	٩	١٤.٣
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٣	٢٠.٦
١٠ سنوات فأكثر	٤١	٦٥.١
المجموع	٦٣	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات حيث بلغت نسبتهم (٦٥.١%)، يليهم من سنوات خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات حيث بلغت نسبتهم (٢٠.٦ %)، وأخيرًا من سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات حيث بلغت نسبتهم (١٤.٣%)

- **وصف العينة حسب عدد الدورات في تكنولوجيا التعليم :**

يوضح الجدول (٤) وصف عينة الدراسة حسب عدد الدورات في تكنولوجيا التعليم

عدد الدورات في تكنولوجيا التعليم	العدد	النسبة
لا توجد دورات	٣	٤.٨
أقل من ٥ دورات	٢١	٣٣.٣
من ٥ – ١٠ دورات	١٦	٢٥.٤
أكثر من ١٠ دورات	٢٣	٣٦.٥
المجموع	٦٣	١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة التحقوا بدورات تدريبية في تكنولوجيا التعليم أكثر من ١٠ دورات حيث بلغت نسبتهم (٣٦.٥%)، يليهم بالترتيب الثاني من لديهم دورات أقل من ٥ دورات حيث بلغت نسبتهم (٣٣.٣%)، يليهم بالترتيب الثالث من لديهم دورات من ٥ – ١٠ دورات حيث بلغت نسبتهم (٢٥.٤%)، وأخيرًا بلغت نسبة من لا توجدهم دورات (٤.٨%).

- **أدوات الدراسة:**

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة في مسعى لتحقيق أهدافها الميدانية، وقد قامت الباحثتان بتصميم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاستبانة من خلال الإطار النظري للدراسة والاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وأهميته، وتم بناء وتطوير الاستبانة بهدف "معرفة توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات "، وتكونت الاستبانة من محورين، هي:

١. توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية.
٢. تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي.

وتم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين للتأكد من دقة الصياغة وصحتها، الذين أجروا عليها بعض التعديلات والإضافات التي تمت مراعاة غالبها، وبعد ذلك تشكلت أداة الدراسة بصورتها النهائية

- **الصدق والثبات في أداة البحث (الاستبانة):**

- **صدق وثبات أداة الدّراسة:** استخراج صدق وثبات أداة الدارسة للتأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة كما يلي:

أ. الصدق الظاهري للاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها تم عرضها على مشرفة البحث في صورتها الأولية ومن ثم على عدد (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو غير ذلك مما ورد ويرونه مناسبًا. وبعد استعادة الاستبانة بصورتها النهائية من المحكمين وفي ضوء الاقتراحات الواردة أعادت الباحثة صياغة الاستبانة حيث تم حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات عليها.

الاتساق الداخلي لفقرات الأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري تم حساب معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كلِّ فقرة من فقرات الأداة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس المحور الواردة فيه. يوضح الجدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور على حده

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المحور الأول: توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية				المحور الثاني: تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي			
١	**٠.٨٣٦	٥	**٠.٨٦٣	١	**٠.٨٧٩	٤	**٠.٨٤٠
٢	**٠.٨٦٣	٦	**٠.٦٩٣	٢	**٠.٨٧٣	٥	**٠.٨٨١
٣	**٠.٧٤٨	٧	**٠.٦٣٨	٣	**٠.٨٥٠	٦	**٠.٨١٩
٤	**٠.٨٤٧	٨	**٠.٦٨٨				

** دالة عند ٠.٠١ أو أقلّ.

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات أداة واقع توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت ما بين (٠.٦٨٨)، و(٠.٨٨١)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات محاور الأداة.

الاتساق الداخلي لمحاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة:

معاملات الارتباط بين درجة محاور الأداة والدرجة الكلية للأداة:

يوضح الجدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة محوري الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

محاور الأداة	عدد الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية	٨	**٠.٨٩١
المحور الثاني: تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي	٦	**٠.٩١٩

** دالة عند ٠.٠١ أو أقلّ.

يتّضح من جدول (٦) أنّ معامل ارتباط كل محور من محاور أداة واقع توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات مع الدرجة الكلية للأداة بلغت للمحور الأول: توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية القيمة (٠.٨٩١)، وبلغ معامل ارتباط المحور الثاني: تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي القيمة (٠.٩١٩)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودال

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

إحصائيًا مع الدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة محاور الأداة.

- **ثبات أداة استبانة:** بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات لمحاور أداة الدّراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الأداة	عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية	٨	٠.٨٩٦
المحور الثاني: تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي	٦	٠.٩٢٦
معامل ثبات الأداة ككل	١٤	٠.٩٣٠

يتّضح من جدول (٧) أنّ معامل ثبات أداة توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات الكلي بلغ القيمة (٠.٩٣٠)، وبلغ معامل الثبات للمحور الأول: توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية القيمة (٠.٨٩٦)، وبلغ معامل ثبات المحور الثاني: تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي من خلال استخدام التحول الرقمي القيمة (٠.٩٢٦)، وتشير هذه المعاملات إلى معاملات ثبات مناسبة ومقبولة إحصائيًا ويمكن الوثوق بع في تطبيق أداة الدراسة.

تحليل وتفسير النتائج:

لتحديد واقع توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات، استخدم مقياس ليكرت الثلاثي لاستجابة العينة، حيث تضمن المقياس ما يلي: موافق بشدة (٣)، موافق (٢)، غير موافق (١)، استخرج المدى وطول الفئة كما يلي:

- المدى يساوي الفرق بين أعلى قيمة لفئات المقياس واقل قيمة لفئات المقياس = ٣-١=٢.
- طول الفئة تساوي المدى قسمة عدد فئات المقياس = ٣/٢= ٠.٦٧.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٨): مقياس واقع توظيف التحول الرقمي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات

المتوسط الحسابي	درجة التوظيف
١ – ١.٦٧	منخفض
أعلى من ١.٦٧- ٢.٣٤	متوسط
أعلى من ٢.٣٤- ٣.٠٠	عالي

السؤال الأول: ما درجة توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية، ويوضح الجدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة التوظيف
٧	يساهم التحول الرقمي للمعلمة في تحسين وتطوير طرق وتقنيات التدريس.	٢.٧٥	٠.٤٧٤	١	عالية
٦	يوفر استخدام التحول الرقمي الكثير من الوقت والجهد.	٢.٧٣	٠.٤٨٢	٢	عالية
١	يساعد استخدام التحول الرقمي على توسيع آفاق الطالبات	٢.٧٠	٠.٥٢٨	٣	عالية
٨	يساعد التحول الرقمي للمعلمة في استخدام تقنية التقويم الشخصي وتتبع تقدم الطالبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	٢.٦٩	٠.٤٩٦	٤	عالية
٤	يشجع التحول الرقمي الطالبات على التعلم الذاتي والبحث عن موارد تعليمية عبر الإنترنت.	٢.٦٨	٠.٥٠٢	٥	عالية
٢	يعمل التحول الرقمي على تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص النجاح الطالبات وتطورهن	٢.٦٢	٠.٥٨٠	٦	عالية
٥	يساعد التحول الرقمي على تطوير مهارات التقنية لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٦٠	٠.٥٥٥	٧	عالية
٣	يسهم التحول الرقمي في توفير بيئة تعلمية تفاعلية تشجع الطالبات على المشاركة بشكل أكبر.	٢.٥٦	٠.٥٣٢	٨	عالية
	درجة توظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية	٢.٦٧	٠.٤٠٨		عالية

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لتوظيف التحول الرقمي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمات، بلغ (٢.٦٧) بانحراف معياري (٠.٤٠٨)، بواقع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

درجة توظيف عالية، وقد حصلت جميع الفقرات على درجة توظيف عالية، وكانت أعلى فقرتين توظيف من قبل العينة مرتبة تنازليا حسب متوسطها الحسابي ما يلي:

- جاءت الفقرة (٧) التي تنص على "يساهم التحول الرقمي للمعلمة في تحسين وتطوير طرق وتقنيات التدريس" بالترتيب الأول من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٤٧٤)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٦) التي تنص على "يوفر استخدام التحول الرقمي الكثير من الوقت والجهد" على الترتيب الثاني من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٣) وانحراف معياري بلغ (٠.٤٨٢)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (١) التي تنص على "يساعد استخدام التحول الرقمي على توسيع آفاق الطالبات" على الترتيب الثالث من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٠) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٢٨)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٨) التي تنص على "يساعد التحول الرقمي للمعلمة في استخدام تقنية التقويم الشخصي وتتبع تقدم الطالبة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي" على الترتيب الرابع من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٩) وانحراف معياري بلغ (٠.٤٩٦)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٤) التي تنص على " يشجع التحول الرقمي الطالبات على التعلم الذاتي والبحث عن موارد تعليمية عبر الإنترنت " على الترتيب الخامس من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٨) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٠٢)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٢) التي تنص على " عمل التحول الرقمي على تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص النجاح الطالبات وتطورهن" على الترتيب السادس من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٢) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٨٠)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٥) التي تنص على "يساعد التحول الرقمي على تطوير مهارات التقنية لدى طالبات المرحلة الابتدائية" على الترتيب السابع من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٥٥)، بدرجة توظيف عالية.
- وجاءت الفقرة (٣) التي تنص على "يسهم التحول الرقمي في توفير بيئة تعلمية تفاعلية تشجع الطالبات على المشاركة بشكل أكبر" بالترتيب الثامن والأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٦)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٣٢)، بدرجة توظيف عالية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ممـا سـبق يتضـح أن النتـائج أظهـرت أن المعلمـات يـرون أن التحـول الرقمـي يُستخدم بشكل كبير وأداة قيمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وبشكل عام، يشير البحث إلى أن المعلمات يعتقدن أن التحول الرقمي أداة قيّمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. ويمكن استخدام التحـول الرقمـي لتحسـين طـرق التـدريس، وتـوفير الوقـت والجهـد، وتوسـيع آفـاق الطالبـات، وتتبـع تقدمهن، وتشـجيعهن علـى الـتعلم الـذاتي، وتحسـين جـودة التعلـيم، وتطوير مهاراتهن التقنية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية.

السؤال الثـاني: مـا هـي مهـارات التفكيـر الإبـداعي التـي يمكـن تنميتهـا لـدى طالبـات المرحلة الابتدائية من خلال توظيف التحول الرقمي؟

للإجابـة عـن هـذا السـؤال تـم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة، والرتـب، ودرجـة توظيـف التحـول الرقمـي فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الإبداعي، ويوضح الجدول (١٠) هذه النتائج:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة التوظيف
١	يعتبر التحول الرقمي عنصراً مهماً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٦٠	٠.٦١٠	١	عالية
٥	يساعد التحول الرقمي في تعزيز قدرات البحث والاستقصاء لدى الطالبات	٢.٥٩	٠.٦١٣	٢	عالية
٦	يطور التحول الرقمي مهارات الابداع لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٥٤	٠.٦١٨	٣	عالية
٤	يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٥٢	٠.٥٦٤	٤	عالية
٢	يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٥١	٠.٦١٩	٥	عالية
٣	يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة الابتدائية	٢.٤٨	٠.٦١٨	٦	عالية
	درجة توظيف التحول الرقمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي	٢.٥٤	٠.٥٢٤		عالية

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لدرجة توظيف التحول الرقمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات، بلغ (٢.٥٤) بانحراف معياري (٠.٥٢٤)، بدرجة توظيف عالية، وقد حصلت جميع الفقرات على درجة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توظيف عالية، وكانت أعلى فقرتين توظيف للتحول الرقمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي من قبل العينة مرتبة تنازليا حسب متوسطها الحسابي ما يلي:

- جاءت الفقرة (١) التي تنص على "يعتبر التحول الرقمي عنصراً مهماً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية" بالترتيب الأول من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٠)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٥) التي تنص على " يساعد التحول الرقمي في تعزيز قدرات البحث والاستقصاء لدى الطالبات" على الترتيب الثاني من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩) وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٣)، بدرجة توظيف عالية.
- وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على "يطور التحول الرقمي مهارات الإبداع لدى طالبات المرحلة الابتدائية" بالترتيب الثالث من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٨)، بدرجة توظيف عالية.
- وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على "يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة المرونة لدى طالبات المرحلة الابتدائية" بالترتيب الرابع من حيث واقع التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٦٤)، بدرجة توظيف عالية.
- وحصلت الفقرة (٢) التي تنص على "يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات المرحلة الابتدائية " على الترتيب الخامس من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٩)، بدرجة توظيف عالية.
- جاءت الفقرة (٣) التي تنص على " يساهم التحول الرقمي في تنمية مهارة الأصالة لدى طالبات المرحلة الابتدائية " بالترتيب السادس والأخير من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١٨)، بدرجة توظيف عالية.

أظهرت جميع النتائج السابقة درجات توظيف عالية، مما يعني أن المعلمات يعتقدن أن التحول الرقمي يُساهم بشكل فعال في تنمية مختلف مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وتنوعت مهارات التفكير الإبداعي التي تم التأكيد على دور التحول الرقمي في تنميتها، وتناولت جوانب مختلفة من مهارات التفكير الإبداعي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مناقشة وتحليل النتائج:

من خلال تحليل البيانات السابقة؛ فقد توصلت الباحثتان إلى عدد من الاستنتاجات، جاءت على النحو التالي:

١. أن التحول الرقمي أداة قيّمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
٢. أن التحول الرقمي يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (المرونة والأصالة والطلاقة) لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
٣. يساهم التحول الرقمي بشكل كبير في تحسين طرق التدريس وجودة التعليم.
٤. أن التحول الرقمي يساعد على توسيع آفاق الطالبات، وتتبع تقدمهن، وتشجيعهن على التعلم الذاتي، تطوير مهاراتهن التقنية، وخلق بيئة تعليمية تفاعلية، وتوفير الوقت والجهد.
٥. أن التحول الرقمي يُساعد الطالبات على توليد أفكار جديدة، وحل المشكلات بطرق إبداعية، وتطوير مهاراتهن الإبداعية.
٦. يقدم هذا البحث مساهمة إيجابية في فهمنا لكيفية استخدام التحول الرقمي لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

التوصيات:

استنادًا إلى النتائج السابقة، والتي تُشير إلى فعالية توظيف التحول الرقمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، تُقدم الباحثتان بعض التوصيات التي من شأنها تعزيز الاستفادة من التحول الرقمي في هذا المجال:

١. دمج أدوات التحول الرقمي في مختلف الأنشطة التعليمية، مثل التعلم القائم على المشاريع، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي.
٢. دعم برامج التطوير المهني للمعلمات لتعريفهن بأفضل الممارسات في استخدام التحول الرقمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
٣. تدريب المعلمات على استخدام أدوات التحول الرقمي بشكل فعال لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.
٤. توعية أولياء الأمور بأهمية مهارات التفكير الإبداعي ودور التحول الرقمي في تنميتها، وتشجيعهم على توفير بيئة منزلية داعمة للإبداع، وإتاحة الفرصة لأبنائهم لاستخدام أدوات التحول الرقمي بشكل إبداعي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥. استمرار البحث والتطوير في مجال استخدام التحول الرقمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وذلك لضمان مواكبة التطورات المتسارعة في هذا المجال، والاستفادة القصوى من إمكانيات التحول الرقمي في تعزيز مهارات الإبداع والابتكار لدى الجيل القادم.
٦. إجراء المزيد من الدراسات لتحديد أفضل ممارسات استخدام التحول الرقمي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بشكل أكثر تفصيلا، ودراسة آراء الطالبات حول استخدام التحول الرقمي في التعلم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أبـو جبـين، عطـا محمد.(٢٠١٧).مـدى اسـتخدام معممـي صـفوف اللغـة العربيـة للحلقـة الأولـى مـن التعليم الأساسـي فـي فلسـطين لمهـارات التفكيـر الإبـداعي فـي أثنـاء التدريس. العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب،(١)،(١)، ١٩٤-٢١٤.

أبو طالب، رشـا علـي عزب. (٢٠٢٢). فاعليـة برنـامج تدريبي قائم علـي استراتيجية التعلم الذاتي في تنمية بعض مهارات التحول الرقمي اللازمة للطالبة المعلمة برياض الأطفال في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، مجلة التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد ١٩٤، أبريل، الجز ء الثاني، ٥٠٧ – ٥٧٦

أبو مطحنة، بسمة حسن. (٢٠١٨). أثر التعليم بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث الحاسوب لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة مأدبا بالأردن، ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٢)،(٢٥).

آل نملان، ميعاد عبد الله.(٢٠٢٢).التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض مـن وجهـة نظـر المشـرفات التربويـات، المجلـة العربيـة للعلـوم التربويـة والنفسية،(٦)، (٢٧).

أمين، مصطفى أحمد (٢٠١٨).التحول الرقمي في الجامعات المصرية كتب التحقيق مجتمع المعرفة، مجلة الإدارة التربوية، (١٩)،

بسيوني، آمـال ضـيف. (٢٠٢٢). التحـول الرقمـي فـي الجامعـات المصـرية كمتطلـب لتحقيق مجتمع المعرفة. مجلة الإدارة التربوية. (١٩). ١١-١١٧.

البلوشي، زليخة بنت رمضان بن علي. (٢٠١٨). توظيف التطبيقات التكنولوجية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، ، مجلة الفنـون والأدب وعلـوم الإنسـانيات والاجتمـاع، ع٣٢، ديسـمبر٢٠١٨، ٢٩٤ - ٣١١٥)

البور سعيدي، فاطمة سعيد، والبحري، فاطمة يوسف (٢٠١٩) درجة استخدام معلمي اللغة العربية الأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس الحلقة الثانية مـن التعلـيم الأساسـي فـي محافظـة مسـقط مجلـة كليـة التربيـة بالمنصـورة ، ٢ (١٠٧) ، ٦٠٦-٦٢٨.

بويعايـة يمينـة، ومعتـوق، خولـة (٢٠١٦) دور المعلـم فـي تنميـة مهـارات التفكيـر الإبـداعي المسـتنبطة مـن القـرآن الكـريم. مجلـة الجـامع فـي الدراسـات النفسـية والعلوم التربوية . (٢)

التميمي، أسماء. (٢٠١٦). مهارات التفكير العليا (التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد) . عمان: دار دي بونو للطباعة والنشر .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحجيلان، محمد إبراهيم. (٢٠٠٢). التحول الرقمي في التعليم: رؤية وفق مفهوم تحسين الأداء البشري HPI. ملتقى تقنيات التعليم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. الرياض: جامعة الملك سعود .

حسين، وفاء سيد. (٢٠٢٠) تنمية التفكير الإبداعي لخفض درجة العنف لدى معلمات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ، ٤٤(٣)، ٣٨٣ ٤٩٠

الخرابشة، نانسي محمد (٢٠١٨) اثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي، والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة في عمان رسالة ماجستير جامعة الشرق الأوسط. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

الخليل، محمد عزام محمد. (٢٠٢٢). أهمية تدريس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي للطلبة (دراسة نظرية)، المجلد (٦) العدد (٢٧)، ٨٤.

خماجة، أسماء، وبروال، مختار (٢٠٢٣).مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي : دراسة ميدانية بثانوية معامير بلقاسم بمدينة نقاوس، باتنة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية،(١٨)،(١)، ٢٠٢-٢٢٦

خوالدة، أكرم صالح. (٢٠١٦) . اللغة والتفكير الاستدلالي. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع .

خيايا، ياسر محمد (٢٠١٩) مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية . ع ١٢، ١٥٩-٢٠٦.

الربيعي، الميثاق. (٢٠١٧). الثورة الصناعية الرابعة (فرص وتحديات). مؤتمر تكييف منظمات الأعمال في بيئة غير مستقرة. عمان جامعة عمان العربية ومؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

الزهراني، عبدالرحمن.(٢٠٢٢). كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي.

الزهراني، هيفاء علي.(٢٠١٨)، أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السادس والعشرون – المجلد الثاني، نوفمبر ٢٠١٨ م، ٧٠-٩٠

السليمان، نورة محمد(٢٠١٧).التفوق العقلي والموهبة والإبداع. الفالحين للطباعة والنشر.

الشافعي، صبحية عبد الحميد حسن سعاد جابر، والمحلاوي، نجلاء أحمد. (٢٠١٤). اتجاهات حديثة في إستراتيجيات التدريس. مكتبة الرشد .

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشمراني، شرعاء.٠(٢٠١٩). "التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠" المجلة العربية للتربية النوعية ،٦،١١٩ -١٢٤ ، ٢٠١٩.
الشمري، مارية عبد الله عيد (٢٠٢٣). واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفيين التربويين، مجلة كلية التربية (أسيوط)،(٣٩)،(٣)، ١٥٣-١٨٦.
الشمري، منيرة مضحي. (٢٠٢٤)، توظيف تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير الإبداعي عند طفل الروضة كما تدركها معلمات المرحلة، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية، العدد: (٢٠١)، الجزء (٢)، يناير، لسنة ٢٠٢٤ م، ١٧٤-٢١٦.
الشهري، ظافر فراج (٢٠١٨) درجة ممارسة معلمات الرياضيات بالتعليم العام المهارات التفكير الإبداعي. رسالة الخليج العربي، ٣٩(١٥٠)، ٥٧-٧٧
الشياب، آلاء يوسف (٢٠٢١) فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٥ (٤)، ٦٨-٨٤.
الشيخ تاج السر أخرس نائل محمد وعبد المجيد بثينة أحمد (٢٠٢٠) القياس والتقويم التربوي. مكتبة الرشد.
الصادق، عادل عبدالله. (٢٠٢٠). الاقتصاد الرقمي .عمان دار اليازوري للنشر والتوزيع.
طه حسين (٢٠٢٠) التأصيل الاستراتيجيات التفكير والتدريس دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع دار الجديد للنشر والتوزيع .
العامري، فوزية الحسن ،ونجم الدين ،حنان عبدالجليل عبدالغفور. (٢٠٢٢).درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية .مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة ٦،عدد٢٣، ٦١-٨٨.
عبد السلام، محمد (٢٠٢٠) التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق مكتبة نور .
عبد الغني، باسم عبد الغني أحمد(٢٠٢٣).نمط المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي ومستويات السعة العقلية وأثره في تنمية مهارات التحول الرقمي ومستوى التقبل التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية، رسالة دكتوراه. تكنولوجيا التعليم. جامعة قناة السويس. كلية التربية بالإسماعيلية.
عبد القادر، حسن خليل (٢٠٢٠) درجة وعي معلمي مدارس شرقي القدس بمهارات التدريس الإبداعي واتجاهاتهم نحوه مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية ٤(١) ٦٠٠-٩١

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العبد، سعاد فضل (٢٠٢٠)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. دراسات العلوم التربوية، ١٤٧) ٤٣٤٠-٤٥٤٠.

العبد، سعاد فضل(٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي قائم عمى قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية، دراسات العلوم التربوية، (٤٧)، (١)، ٤٣٤-٤٥٤.

عثمان، حسن عثمان (٢٠١٦) التعلم الإلكتروني عن بعد ومجتمع المعرفة، المؤتمر الدولي الحادي عشر بعنوان: "التعليم في عصر التكنولوجيا الرقمية"، لبنان: طرابلس، ٢٢ - ٤

العزب، رحاب أمين مصطفى. (٢٠٢٢). الاتجاه نحو التحول الرقمي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية والمرونة النفسية لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد ،١٩٤ أبريل، الجزء الثاني، ص ص ٣٣ – ٧٨.

عطية، محسن علي (٢٠١٥) التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، أسامة عبد السلام.(٢٠١٣). التحول الرقمي بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (٣٧)، (٢).

العمري، فريعة عوض حسن. (٢٠٢٣). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة من وجهة نظر المعلمات.

العمري، نوف. (٢٠٢٢).تصور مقترح لتحسين عمليات التعليم والتعلم القائمة على علم التربية الرقمية للطلاب ذوي الصعوبات.

العنزي، سلامة عجاج. (٢٠٢٠) معيقات تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم بدولة الكويت مجلة كلية التربية ، ٣٦(٥)

الغبيري، عبد السلام (٢٠٢١) واقع التحول الرقمي للمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مجلة العلوم الإدارية والمالية ٣(٤) ٣١٠٨

المحضار، على (٢٠١٦) تأثير التحول الرقمي للمعرفة على سلوك البحث عن المعلومات لدى طلبة برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات جامعة القاهرة، كلية الآداب ع (١٦) ١٩٧-٢١٥

محمد، ناهد أمين حلمي. (٢٠١٥).دور المعلم في اكتشاف ورعاية الموهبة وتنميتها. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر، التربية وآفاق جديدة في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي١٤-١٣، مارس . القاهرة : جامعة حلوان.

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

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

مقدم، آمال، فوزية، مصابيح. (٢٠٢١). دور التكنولوجية الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلى أنموذجا، ، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة. مج. ٣، ع. ١، ج. ١، مارس ٢٠٢١

المهتدي، سوسن زهير (٢٠١١) تكنولوجيا الحكومة الإلكترونية عمان دار أسامة للنشر

المهداوي، حسن عزت عبد الحميد، الحربي عبد الله محمد، عيسى جود الله، والعمري، عزيز سالم (٢٠١٩) مهارات التعلم والتفكير والبحث. جامعة تبوك

Bilyalova, A. Salimova, D. Zelenina, I (2019 May). Digital Transformation In Education. In International Conference on Integrated in Science. Springer, Cham

Daniel, R. A. Schallmo & Christopher, A. Williams. (2018). Digital Transformation Now! Guiding the Successful Digitalization of Your Business Model. Springer

Mikheev, A., Serkina, Y., & Vasyaev, A. (2021). Current trends in the digital transformation of higher education institutions in Russia. .١٥-١Education and Information Technologies,

Saleem Masadeh, T. (2021). Teaching Practices of EFL Teachers and the Enhancement of Creative Thinking Skills among Learners. ١٦–١٥٣ ,(٢)٢International Journal of Asian Education, 6

Teixeira, A., Gonçalves, M. &Taylor, M. (2021). How Higher Education Institutions Are Driving to Digital Transformation: A Case Study. DOI: ,١٤-١pp. ,٦٣٦ ,(١٠)١١Education Science. ١١١٠٠٦٣٦educsci/١٠.٣٣٩٠

Terry, Maye (2009) Transforming Higher Education Through Technology-Enhanced Learning, The Higher Education Academy, York Science Park, Heslington.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان

The Attitudes Towards Apply Kaizen Methodology for Continuous Improvement on Administrative Performance in Education Directorates in the Sultanate of Oman

إعداد

طيبة بنت سيف الرواحية
Teeba Saif Ahmed Al Rawahi

فاطمة بنت موسى البلوشية
Fatima Moosa Al blushi

أمل بنت علي الصبحية
Amal Ali Al Subhi

باحثات دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

د. ربيع بن المر الذهلي
DR. Rabia Almur AlDhuhli

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

د. خليفة بن أحمد القصابي
Dr. Khalifa Ahmed Al-Qasabi

أستاذ مشارك القياس والتقويم، جامعة نزوى

د. حمد بن هلال اليحمدي
DR. Hamad bin Hilal Al Yahmadi

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/ejev.2024.363963

استلام البحث: ١٨ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤

الرواحية، طيبة سيف و البلوشية، فاطمة موسى و الصبحية، أمل علي و الذهلي، ربيع المر و القصابي، خليفة أحمد واليحمدي، حمد هلال (٢٠٢٤). الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٢٣١ -٢٦٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث طبقت استبانة على عينة بلغت (١٩٠) موظف وموظفة وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر ودرجة الأداء الإداري جاء كلاهما بدرجة مرتفعة. كما خَلصت الدِّراسة إلى وجُود علاقة ارتباطية مُوجبة قوية ودالة إحْصائيًّا بين تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر، والأداء الإداري، كما أظْهرت نتائج تَحليل الانْحدار الخطي أنَّ أثر تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر يمكنه التنبؤ بـ٧٥% من مُستوى الأداء الإداري. وبناء على نتائج الدراسة توصي بضرورة استمرار في تطبيق منهجية كايزن من قبل مديري الدوائر ورؤساء الأقسام من أجل تحسين الأداء الإداري بما يضمن تحقيق أفضل النتائج ورضا المستفيدين، وعليهم تقسيم الأعمال والمهمات الوظيفية بين الموظفين بما يقلل من الجهد والوقت الضائع.

الكلمات المفتاحية: منهجية كايزن، التحسين المستمر، الأداء الإداري، مديريات التربية والتعليم

Abstract

The study aimed to investigate the attitudes towards apply Kaizen methodology for continuous improvement on administrative performance in education directorates in the Sultanate of Oman. The study utilized a descriptive approach, where a questionnaire was administered to a sample of 190 male and female employees after ensuring its validity and reliability . The study found that the degree of application of the Kaizen methodology for continuous improvement and the degree of administrative performance were both high. Additionally, the study concluded that there is a strong and statistically significant positive correlation between the application of the Kaizen methodology for continuous improvement and administrative performance. The results of linear regression analysis showed that the impact of applying the Kaizen methodology for

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

continuous improvement can predict 75% of the level of administrative performance. Based on the study results, it is recommended to continue applying the Kaizen methodology by department managers and section heads to improve administrative performance, ensuring the achievement of optimal results and beneficiary satisfaction. They should also allocate work and functional tasks among employees to minimize effort and wasted time.

Keywords: Kaizen methodology, continuous improvement, administrative performance, education directorates

مقدمة

يشهد العالم من حولنا تغيرات هائلة وسريعة في المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، والتكنولوجيا كافة، وتسعى الدول جادة لمواكبة هذه التغيرات. ولا يغيب عن الأذهان دور التربية والتعليم في مجال التقدم والتطور، فهما يسهمان إسهاما فعالا في رقي المجتمعات وتطورها، ولهما الأثر الكبير في بناء الإنسان ومدى تكيفه وتوافقه مع ما يجري حوله، وتعد المؤسسات التعليمية من أهم المنظمات الخدمية حيوية في المجتمع؛ لأنها تخدم أعداداً كبيرة من فئاته، ومن هنا فقد حظي مجال التعليم باهتمام الدول، من حيث توفير المتطلبات الأساسية اللازمة، لضمان أداء أدواره بالكفاءة والفاعلية المطلوبة والتحسين المستمر.

وتعد المديريات التعليمية من أهم المؤسسات المعنية بالتطوير والتحسين في أدائها وأحد الركائز المهمة في تحقيق جودة الأداء لتحسين منظومة التعليم، فهي تمثل حلقة الوصل بين الإدارة العليا المعنية ببناء الاستراتيجيات والإدارة الدنيا المعنية بتنفيذ السياسة التعليمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، لتطوير التعليم وتحقيق جودته، والتحسين المستمر فيه (رحمة وآخرون، ٢٠١٩)، وأهم ما يمكن الإشارة إليه عند حديثنا عن التحسين المستمر، هو الأساليب الإدارية التي انتهجتها المؤسسات اليابانية، التي طالما تدارسها الباحثون في مجال الإدارة والاقتصاد معتبرين إياها العامل الرئيس للتفوق الياباني (حديدان وتريكي، ٢٠١٩).

ويعتبر التحسين المستمر بتوظيف الكايزن من الأفكار الرائدة لأجل التخلص من الهدر في العمليات الإدارية، إذ تقوم على مبدأ بأن كافة العاملين في المؤسسة لهم الحق في التحسين والتطوير المستمر، عن طريق إجراءات بسيطة، لكن لها الأثر البارز في المستقبل، وذلك لأن كل عمل يتم تنفيذه من الممكن إخضاعه للتحسين،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وكل عمل تشتمل على هدر سواء مادي أو معنوي أو فكري، والحد من الهدر سينتج عنه قيمة مضافة للعملية والمستفيدين منها (العتيبي والمبيريك، ٢٠٢٣).

وتعد منهجية جمبا GEMBA KAIZEN، التي ظهرت للوجود خلال الثمانينات الميلادية من القرن العشرين على يد الخبير الياباني ماساكي إماي Masaaki Imai، وهي فلسفة يابانية لتحسين العمليات طبقت في عدد من الشركات اليابانية، يؤكد جوهرها على تشجيع الابتكار والتغيير وإظهار الثقة بقدرات العاملين ومشاركتهم في تحديد أهداف المنظمة، وتمكينهم إدارياً بما يسهم في جعلهم أكثر دراية للمهام التي يكلفون بها، وأكثر قدرة على إنجازها، وبالتالي زيادة القدرة التنافسية العالمية للمنظمات، وتعزيز جهودها في هذا المجال (أحمد، ٢٠٢٢).

وتسعى وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان على إحداث نقله نوعية في مختلف مديرياتها لمواكبة التطور المستمر في التقنية والقدرة على مسايرة التدفق الهائل في المعرفة، لذلك فهي تسعى لتبني مختلف الدراسات والأبحاث التي تتناول التحسين المستمر في العمليات الإدارية وتقليل الهدر وتحقيق رضا المستفيد.

مشكلة الدراسة:

تأتي عملية تطوير التعليم والمؤسسات التربوية التابعة في إطار رؤية عمان (٢٠٤٠) والتي ركزت على التوجه الاستراتيجي الذي ينص على تعليم شامل وتعلم مستدام، وبحث علمي يقود إلى مجتمع معرفي وقدرات وطنية منافسة، والتي حددت بالأهداف التالية (وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، ٢٠٢١)؛ نظام تعليمي يتسم بالجودة العالية، والشراكة المجتمعية، ونظام متكامل ومستقل، لحوكمة المنظومة التعليمية وتقييمها وفق المعايير الوطنية والعالمية، كذلك اشتملت الأهداف على مناهج تعليمية معززة للقيم ومراعية لمبادئ الدين الإسلامي، والهوية العمانية، ومستلهمة من تاريخ عمان وتراثها، ومواكبة لمتطلبات التنمية المستدامة، ومهارات المستقبل، وتدعم تنوعاً في المسارات التعليمية، وبالإضافة إلى نظام ممكن للقدرات البشرية في قطاع التعليم، ومنظومة وطنية فاعلة للبحث العلمي والإبداع .

وفي ضوء دراسة دراسة العتيبي والمبيريك (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن من متطلبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في التدريب التربوي تثبيت ثقافة التحسين المستمر والعمل التشاركي، والاعتماد على مبدأ التحسين بشكل تدريجي، وتوظيف الموارد المالية المتوفرة لتطوير أداء المؤسسة والعاملين لتحقيق الاستقرار لهم، وتوظيف التقنية المعاصرة، وتؤكد دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢١) على أهمية تطبيق التحسين المستمر(كايزن) على رضا العملاء، حيث أشارت الدراسة إلى التأثيرات المختلفة لاستخدام منهجية التحسين المستمر (كايزن) وكيفية تطبيقها في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مختلف جوانب العمل، ودراسة الحربي (٢٠١٧) التي أشارت إلى ضرورة تبني منهجية كايزن كونها فلسفة متقدمة ترتكز على مبدأ للتحسين المستمر والقيادة من موقع الحدث.

وفي ضوء ذلك فإن مشكلة الدراسة تنبع من ندرة وجود دراسات في التحسين المستمر وفق منهجية كايزن في سلطنة عمان حسب علم الباحثين، والتوصيات المنبثقة من الندوات والمؤتمرات الوطنية والدولية إلى ضرورة الاهتمام والعمل على تحسين وتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية، وتوجه سلطنة عمان إلى تطوير أداء الموارد البشرية في المؤسسات الحكومية والخاصة التربوية منها تحديداً. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة وذلك للكشف عن الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر لتطوير الأداء في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر لتطوير الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟
٢. ما مستوى الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟
٣. ما اتجاهات تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في تطوير الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر لتطوير الأداء في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.
٢. التعرف على مستوى الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.
٣. التعرف على اتجاهات تطبيق منهجية كايزن في تطوير الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية موضوع الدراسة نفسها كونها تبحث في مجال التحسين المستمر لتطوير الأداء في المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات في سلطنة عمان. ويمكن أن تمهد هذه الدراسة الطريق أمام إجراء عدد من الدراسات التي تناولت الموضوعات المماثلة بصورة علمية وشاملة بما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية العملية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر، لتطوير الأداء لدى الموظفين على مستوى في المديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات في سلطنة عمان، وبالتالي قد تسهم هذه الدراسة في تبني أفكاراً عملية في هذا المجال وخاصة في مجال تطوير الأداء، وتقديم إمكانية تبني هذه المنهجية بشكل أوسع.

حدود الدراسة: وتتمثل فيما يلي:

١. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٣/٢٠٢٤)
٢. الحدود المكانية: أجريت في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات بسلطنة عمان.
٣. الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة معرفة الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الأداء الإداري في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان.
٤. الحدود البشرية: تشمل الدراسة عينة عشوائية من موظفي المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:

الاتجاه: على أنه سلوكيات الفرد المحتملة في موقف ما، أو مناسبة ما، أو نحو أي ظاهرة (Inceoglu, 2010, p. 29)

ويعرفه الباحثون إجرائيا: حالة من الاستعداد المهني والوظيفي للمسؤول أو الموظف نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في الممارسات الوظيفية للأعمال الموكلة إليهم تساعدهم في اتخاذ القرارات الصحيحة وأداء الأعمال بكفاءة وجودة عالية.

كايزن: كلمة يابانية تعني: "التحسين المستمر"، وتتكون من الكلمتين: KAI، وتعني التغيير، وZEN، وتعني المستمر، كما تعرف بأنها نظام للتحسين المستمر في الجودة والتكنولوجيا والعمليات، وثقافة المنظمة، والإنتاجية، والسلامة والقيادة" (الحربي، ٢٠١٧، ص. ٢٣٩).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويقصد بها في الدراسة الحالية: عمليات التحسين المستمر في أداء الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وتقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليه المستجيب من خلال تطبيق أداة الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة.

تطوير الأداء: هو "تلك العملية التي يتم من خلالها إجراءات تعديلات مناسبة في بعض أو كل مكونات النظام، وفق خطة مدروسة، وذلك من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها، ويعني أيضا تحسين العملية التربوية، وصولاً إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية بصورة أكثر كفاءة" (رمضان، ٢٠٠٥، ص. ٨٥). وقد تبنت الدراسة الحالية هذا التعريف كتعريف إجرائي لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: منهجية كايزن

تعتبر استراتيجية كايزن من الأدوات الرئيسية المستخدمة في فلسفة لين، حيث تهتم هذه الفلسفة بزيادة قيمة للمنتج من خلال القضاء على الهدر وتحسين الجودة وإنتاج الكمية المناسبة وتوفيرها في الوقت المناسب دون احداث زيادة في التكاليف والوقت. ويعرف بارنيز (٢٠٠٦) Barnes منهجية كايزن بأنها " استراتيجية تُعنى بالتحسين المستمر في المنظمة يشمل كل الموظفين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية ابتداء من القيادة إلى أقل مستوى وظيفي في المؤسسات" (p. 387)، كما يعرفها أبو النصر (٢٠١٥)"مجموعة من الأدوات الإدارية التي تستخدم في المؤسسات لتجعل العمليات التي تتم بداخلها أكثر فاعلية وترتفع القدرات الابتكارية لأفراد المؤسسة وتعزز مشاركتهم في التغيير " (ص. ٦)، ويعرف كاركوسزكا، وهونوروفيتش Karkoszka, & Honorowicz (2009) بأنها "روتين يومي من التخطيط، والعمل، والمراجعة، والتنفيذ، لغرض التغيير إلى الأفضل" (p. 11) وإما الباحثون يرون أن منهجية كايزن عبارة عن أسلوب إداري مبتكر للتحسين المستمر لجميع جوانب الأداء الإداري في المؤسسة من خلال العمل الجماعي، وتشجيع الأفكار الجديدة، والمسؤولية المشتركة، والتواصل الفعال بين القيادة والموظفين والمستفيدين.

ويوضح سليم (Saleem et al, 2012) أن منهجية كايزن عملية تحسين مستمرة لأنها تسعى إلى تحقيق الكمال الذي لا يمكن تحقيقه، والسبب؛ دائما سيكون هناك تحسينات في أوقات لاحقة من قبل أناس آخرين، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تستخدم استراتيجية كايزن العديد من التقنيات التي تم تجميعها تحت ما يسمى بمظلة كايزن، حيث يتم تطبيق التقنية المناسبة للمؤسسة المناسبة وفي الوقت المناسب، كما تعتبر هذه التقنيات أيضا جزء من تقنيات فلسفة لين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويرى كانبدل (Kandpal, ٢٠١٤) أن من أهداف منهجية كايزن تحديد طريقة الإنتاج لما هو مطلوب بالتحديد في الوقت المطلوب، وأنها تستخدم أيضا لتحسين الجودة، وإزالة الهدر، وتقليل وقت الإنتاج وتخفيض التكاليف من خلال استخدام جميع الموارد المطلوبة من القوى العاملة والمواد، بينما يرى أمين وكريم (Amin and Karim, 2013) أن تطبيق استراتيجية كايزن يهدف إلى الوصول إلى التميز في عمليات الإنتاج لتلبية الزيادة المستمرة في طلب العملاء من خلال وجود عملية إنتاج عالية الكفاءة، حيث يعتبر تطبيق هذه الاستراتيجية هو الطريقة التي يمكن من خلالها لهذه المؤسسات البقاء في عالم المنافسة، ومع ذلك فإن التطبيق المكثف لاستراتيجية كايزن قد يؤدي إلى بعض التأثيرات السلبية مثل زيادة الالتزام بالتكلفة، وزيادة الالتزام بالوقت، وزيادة الاستثمار في العمليات وأدواتها، والتغيير في الصيانة، مما قد يضع الجودة في خطر كبير.

ويشير Radnor and Osborne (2013) إلى أن نجاح تطبيق استراتيجية كايزن يتطلب النجاح في اختيار التقنية المناسبة متى ما دعت الحاجة لها لوظيفة معينة وللمؤسسة المناسبة بعد النظر في الميزانية والوقت المتاحين للتنفيذ، وأن من أسباب فشل تطبيق استراتيجية لين تمثل في استخدام الأداة الخاطئة لمشكلة ما، واستخدام تقنية واحدة فقط لحل جميع المشكلات، أو قد تستخدم جميع التقنيات لحل مشكلة واحدة، ومن الأسباب أيضا أنه لم يتم ممارسة أنشطة كايزن كاستراتيجية للتحسينات طويلة الأجل، وكذلك عدم فهم المبادئ الرئيسية لاستراتيجية لين والتي تعتبر العوامل المهمة للنجاح في تنفيذ أدواتها.

ومما سبق يتضح أن الأثر الإيجابي لتطبيق منهجية كايزن لا يقتصر في تعظيم قيمة المُنْتَج المؤسسي بالقضاء على الهدر وتحسين الجودة وإنتاج الكمية المناسبة وتوفيرها في الوقت المناسب من دون التَّسبُّب في زيادة التكاليف والوقت، وتحقيق أهداف المؤسسة، والتحسين التدريجي والتطوير المستمر لأنشطتها كافَّة نحو الأفضل؛ بل يمتدُّ إلى التحسين المستمر في الحياة الشخصية، والحياة المنزلية، والحياة الاجتماعية، والحياة العملية.

المحور الثاني: الأداء الإداري

تتعدد أبعاد الأداء ومفهوم الأداء وبالتالي يَصْعُبُ معه تحديد تعريف جامع مانع والاتفاق عليه من قِبَل الباحثين التربويين خاصة، فللأداء طبيعة متغيرة غير ثابتة، ولا يمكن حصرُهُ عند تعريفه بقطاع أو مجال معرفي أو عملي واحد يختصُّ به لتوظيفه فيه فهو يجمع بين الكفاءة والفعَّاليَّة.

وقد عَرَّفَه وويلين وهانغر Wheelen and Hunger (2002, P. 243) أنه: "النتيجة النهائية للنشاط"، ويُعَرِّفُهُ مزهوده (٢٠٠١، ص. ٢١) أنه "مدى بلوغ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأهداف، أو مدى الاقتصاد في استخدام الموارد، أو للتعبير عن إنجاز المهام". وعَبَّرَ عنه كلادية (٢٠١٠، ص. ٢٥) أنه "الاقتصاد في استخدام الموارد وبأن الأداء كذلك هو درجة تحقيق الفرد العامل للمهام الموكلة إلية من حيث الجهد، والجودة". كما يُعَرِّفهُ حسين (٢٠٠١، ص. ٢٥) أنه "مدى بلوغ الأهداف؛ حيث ترى أَنَّ لأداء يتمثَّل في تحقيق وإتمام المهام المكوِّنة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق الفرد متطلبات الوظيفة، وغالبًا ما يحدث تداخل بين الأداء والجهد. فالجهد يشير إلى الطاقة المبذولة، أمَّا الأداء قياس على أساس النتائج التي حققها الفرد".

ويرى الشريف (٢٠٠٤) أن قدرة المنظمة على تخطي مرحلة من مراحل النمو والدخول في مرحلة أكثر تقدمًا، إنما يتوقف على مستويات الأداء بها، والأداء لأيّ مستوى تنظيمي في المؤسسة لا يُعَدُّ انعكاسًا لقدرات ودوافع الرؤساء والقادة. وللأداء موقع خاص في بيئات المؤسَّسات بِعَدِّهِ الناتج النهائي لمحصلة أنشطتها من قِبَل الفرد، والمؤسسة، والدولة، فأداءُ كلٍّ منها جميعها مرتبطة ببعضها وتَمَيُّزها يعني ناتجًا نهائيًّا متميِّزًا.

ويرى عليمات (٢٠١٨) أن الأداء ذُو أهمية كبيرة وإنَّ أهميته تكمن لمساعدته في معرفة ووَعْي كل فرد بدورِهِ والمهام الخاصة به، واكتساب الخبرة الضرورية من خلال القيام بأعمالهم وأدوارهم المُحَقِّقة لنجاحاتها الكبيرة، ويعتبر أيضا مهم لتحقيق نجاح المؤسسة، وتطوُّرها وتحسين أدائها، وإنَّ وَضْعَ الأهداف والخطط مُسَبَّقًا يدفع بالمؤسسة تحقيق الأداء على أتمِّ وجهٍ. فضلًا عن ذلك ذكرت حمداوي (٢٠١١) أن أهمية الأداء تكمُن في كونه الأساس الذي تقوم إليه المؤسسات؛ فلا تُقَدَّمُ خدمة من دُونِ أداء الأفراد لأعمالهم وأنشطتهم فَهُمُ الذين يُنجِزون الأعمال. واستثمارًا للوقت؛ بالتزام الموظف بساعات العمل، وإدراكه لواجباته ومسؤوليَّاته تِجَاهَ عملِهِ، وتفانيه في تقديم الأفضل لديه لأجل المؤسسة.

ويشير خرشي (٢٠١٩) إلى أن تحقيق الأداء الجيد في المؤسَّسات يتطلَّبُ توفُّر مجموعة من المُوجِّهات والدوافع؛ منها: تحديد أهداف المؤسسة ووضع خطة شمولية واضحة تفصيلية لتحقيق الأداء الأفضل، ومشاركة العاملين في التخطيط وصنع القرار، وتوسيع عملية الإشراف لتزايد أحجام بيئات المؤسَّسات وتداخل العلاقة بين المؤسسة وأفرادها من التنفيذيّين والإدارات العليا المؤدي لِتَدَنِّي أداءات العاملين، وقلة الثقة أو حتى انعدامها، والاحترام؛ ما يؤثِّرُ سلبًا في أداء العاملين، بالإضافة إلى وجود نظام حوافز معنوية ومادية؛ الذي يسهم في تحفيز وتشجيع العاملين لرفع كفاءاتهم في الأداء.

ومما سبق يرى الباحثون أن على الإدارات في المؤسسات الإدارية والأكاديمية تحديد أهداف تطوير الأداء الإداري وفق موجِّهات العمل ومبادئه

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأساسية، وبالتالي ينتج عنه فهم أفضل لعمليات التحسين المستمر وتطوير الأداء، وتتيح الفرص للتنبؤ بمشكلات العمل المستقبلية، فعندما تكون العملية مخططة ومدروسة لا ارتجالية تضمن تسهيل تحقيق مبادرات التحسين المستمر والبعد عن تقيدها، والتخفيف من أعبائها.

الدراسات السابقة

تناول الباحثون الدراسات السابقة المتعلقة بمحوري، محور تطبيق منهجية كايزن، ومحور الدراسة الأداء الإداري، سواء العربية والأجنبية، مرتبة زمنيا من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات السابقة المتعلقة بمنهجية كايزن

أجرى العتيبي والمبيريك (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن متطلبات معيَّنة لتطبيق منهجية التحسين المستمر في التدريب التربوي، والتَّعرُّف إلى التحديثات التي تُواجِه هذا التطبيق، واستخدمت المنهج التحليلي، وتكوَّن عينة الدراسة من عدد من الدراسات والأدبيات السابقة من عام (٢٠١٦-٢٠٢٣م) بلغت (١٠) دراسات عربية وأجنبية. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ من متطلَّبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في التدريب التربوي هي: المتطلَّبات الإدارية كتثبيت ثقافة التحسين المستمر والعمل التشاركي، والاعتماد إلى مبدأ التحسين بشكل تدريجي، ومبدأ القيادة الميدانية من مكان الحدث، وتصويب الأخطاء عند وقوعها، والمادية كتوظيف الموارد المالية المتوفرة لتطوير أداء المؤسسة وأداء العاملين المتدربين لمنع الهدر في الموارد أو فقدها، والتركيز بشكل أكبر على تحسين الأوضاع المادية للمؤسسة، والبشرية، فضلًا عن كشف نتائج الدراسة لتحديات تطبيق منهجية التحسين المستمر في التدريب؛ كغياب ثقافة تنظيمية حقيقية في مؤسَّسات التدريب التربوي بشأن التحسين المستمر، وقلة الموارد التي تدعم التحسين المستمر في التدريب، وندرة المشاركة في تشكيل فريق لتطبيق منهجية كايزن.

وهدفت دراسة التميمي والخرابشة (٢٠٢٣) إلى قياس درجة توافر متطلبات تحسين الأساليب القيادية وفق منهجية كايزن لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإداريين، حيث طبقت استبانة على عينة من (١٨٢) من موظف إداري في الجامعات الأردنية، من خلال منهج الوصفي، وتوصلت الدراسة أن درجة توافر متطلبات تحسين الأساليب القيادية وفق منهجية كايزن جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة الكسر (٢٠٢٣) إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق استراتيجية كايزن في الجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكذلك الاستبانة لجمع البيانات للدراسة، ثم وزعت على عينة بلغت (١٥٠)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

موظف وموظفة، وكانت من أبرز نتائجها أن تطبيق استراتيجية الكايزن في الجامعات له عدة مميزات منها توفير الوقت والجهد، وهذا ما يؤدي إلى كفاءة وأداء الجامعات، وخلصت الدراسة بتقديم تصور عملي مقترح يمكن الجامعات السعودية من تطبيق استراتيجية كايزن بكفاءة لتحقيق أهدافها.

كما هدفت دراسة Dewi al et, (٢٠٢٢) إلى معرفة دور كايزن وجودة الموارد البشرية في نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية في اندونيسيا، واستخدم الباحثون الاستبيانات المسحية، وكانت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين جودة الموارد البشرية والكايزن مع أنظمة ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية في اندونيسيا.

وجاءت دراسة Hosny et al, (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع التحسين المستمر لتكنولوجيا التعليم في ضوء منهجية كايزن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة المستخدمة الاستبانة في جمع المعلومات والبيانات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن: جودة التحسين المستمر لتكنولوجيا التعليم في ضوء منهجية كايزن متوسطة، والتأكيد على اعتماد منهجية كايزن للتحسين المستمر في الجامعات، وضرورة تنمية الوعي المؤسسي بأهمية تطوير الأداء والتحسين المستمر، وبناء برامج تطوير الأداء والتحسين المستمر.

وهدفت دراسة شرف(٢٠٢١) إلى تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن والتي هدفت إلى التعرف على آليات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط – التنظيم – التوجيه – التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والاستبيان أداة لها وقد طبق على عينة عشوائية بسيطة عددها (١٦١)من عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم ، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع العمليات الإدارية (التخطيط – التنظيم – التوجيه – التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم جاءت بدرجة كبيرة.

وأجرت رحمة وآخرون (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تطوير أداء إدارات التعليم قبل الجامعي على ضوء منهجية كايزن للتحسين المستمر، واستخدمت المنهج النوعي، كما استخدمت أداتَي الملاحظة بالمشاركة والمقابلات المفتوحة وفق المنهجَيْن الوصفي والإثنوجرافي، حيث طبقت على عدد (٣) إدارات تعليم توزعت عليها العينة من مديري التعليم بإدارات التعليم قبل الجامعي ومديري المدارس لمراحل مختلفة ورؤساء وأعضاء وحدات قياس الجودة ووحدات التدريب والجودة ومراكز التنمية المهنية للمعلمين، ومن أبرز نتائجها: قصور إدارات التعليم قبل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجامعي عن مواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهاته، وعجزها عن التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة خلال السنوات القادمة، وغياب ثقافاتها نحو تطوير الأداء والتحسين المستمر.

وأجرى الشمري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير الأداء في إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث طبقت الاستبانة على عينة من (٢٦٦) مشرف تربوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى درجة معرفة منهجية كايزن لتطوير الأداء جاء بدرجة متوسطة، ودرجة تطبيق منهجية كايزن في تطوير الأداء الإداري جاء بدرجة عالية.

ودراسة سوبريانتو Supriyanto et al. (2019) هدفت إلى زيادة فاعلية وجودة مؤسسات التعليم العالي من خلال تبني استراتيجية مبتكرة هي استراتيجية كايزن التي تركز على الجهود المبذولة لتقليل الخطأ الأوَّلي (عيب صفري) في عملية إدارة التعليم العالي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى أن كايزن تركز على التحسين المستمر للجودة؛ المستهدِف لتحسين ثقافة المؤسسات التعليمية، وجودة الإنتاجية بِعَدِّها شكلًا من أشكال التحسين والفاعلية وتحسين جودة التعليم.

وهدفت سليمان (٢٠١٩) Solaiman إلى استعراض خصائص وخطوات نموذج نموذج جيمبا كايزن لتحقيق الجودة والتحسين المستمر ومدى فاعليته في الوصول إلى التطوير الشامل للجامعات المصرية والقضاء على مشكلاتها المزمنة، ومدى قدرته على استخدام الموارد المتاحة وتطوير إدارة الجودة وإدارة التغيير المؤسسي في المؤسسات الجامعية المصرية وكشفت نتائج الدراسة عن المميزات التي يتمتع بها نمذج جيمبا كايزن لضمان وتحقيق الجودة ومدى التطوير الذي أدخله على نموذج ديمنج الشهير.

الدراسات المتعلقة بتطوير الأداء الإداري

أجرى الذهلي والراشدية (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى معرفة الحكمة الإدارية لدى مديري الدوائر في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان وعلاقتها بجودة الأداء الوظيفي للعاملين من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبانة كأداة طبقت على عينة من (٣٢٠) موظف وموظفة وتوصلت النتائج إلى أن درجة الأداء للموظفين جاء متوسطا.

وأجرت الرواحية (٢٠٢٣) دراسة هدفت لِلتَّعرُّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية مهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء من وجهة نظر المعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمَان. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت على عينة مكونة من (٤٠٤) معلماً ومعلمة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-٩) في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، ومن أبرز نتائجها: إن مستوى جودة الأداء الوظيفي في محافظة الداخلية جاء متوسِّطًا. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجة ممارسة مهارات التخطيط التربوي وجودة الأداء الوظيفي.

وهدفت دراسة الشحية (٢٠٢٢) لِلتَّعرُّف إلى الأداء الإداري لمديري الدوائر ومساعديهم وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان. وبلغت عيِّنة الدراسة (٣٢٠) موظَّفًا وموظَّفةً، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وقد توصَّلت نتائج الدراسة إلى أَنَّ مستوى الأداء الإداري لمديري الدوائر ومساعديهم في مديريات التربية والتعليم في محافظتَيِ البريمي وشمال الباطنة جاء مرتفعًا في المجالات جميعها ما عدا التنمية المهنية.

وأجرت ديفيدتسكو وآخرون (2020) .Davidescu et al دراسة للتعرف إلى العلاقة بين تطوير الموظف ووقت العمل، ومرونة مساحة العمل كخصائص ذات صلة بإدارة الموارد البشرية المستدامة والرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي للموظفين الرومانيين، من أجل تحديد كيفية إعادة تصميم إدارة الموارد البشرية في مواجهة تحديات "العمل المستقبلي"، واستخدم الباحثون المنهج التوعي من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة بالنسبة للموظفين الرومانيين أن الاستقرار الوظيفي قد حل بالرتبة الأولى كأحد اهم العوامل التحفيزية للأداء الوظيفي.

وأجرى كيم (2020)Kim دراسة للكشف عن تأثير انعدام الأمن الوظيفي على الأداء، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (321) موظفا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الوظائف غير المستقرة تؤثر في السلامة النفسية للموظف، وكذلك الالتزام التنظيمي مما ينعكس سلبا على أداء الموظف.

وأجرى سليمان وآخرون (2021) Sulaiman et al للتعرف إلى تأثير بيئة العمل الإداري على الأداء الوظيفي، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة على عينة تكونت من (30) موظفا إدارياً، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأداء جاء بدرجة متوسطة بشكل إجمالي كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين بيئة العمل والأداء الوظيفي.

وقام ألتيناي (2018) Altinay, at el بدراسة حول تقييم الأداء الإداري والإشرافي لمدراء مؤسسات التربية الخاصة حسب رأي المعلمين. في هذا البحث تم التحقيق في انتقاد المعلمين لأداء مديري مؤسسات التربية الخاصة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكذلك الاستبانة كأداة طبقت على (١٣٠) معلماً في (٨) مدارس،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وجاءت النتائج بأن مستوى أداء الإداريين الذين يعملون في مدارس التربية الخاصة جيد جدًا في كافة المجالات.

وأجرى سانيال واخرون Sanyal et al. (2018) دراسة للتعرف إلى تأثير عوامل فقدان الأمن الوظيفي على أداء الموظف، وتحليل العلاقة بين حالة سوق العمل للموظفين، ومخاوفهم بشأن فقدان الأمن الوظيفي في سلطنة عمان، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، على عينة مكونة من (100) موظفا، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبعاد الأمن الوظيفي تساهم بشكل كبير في مستويات أداء الموظف ورضاه، وأن نوع حالة سوق العمل (نوع الوظيفة التي يتم شغلها) له أيضًا تأثير على الشعور بالأمان في مكان العمل.

التعقيب على الدراسات التي تناولت تطبيق منهجية كايزن

أوجه الاتفاق والاختلاف

من حيث الهدف العام: اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في الهدف العام؛ حيث تناولت جميعها تطبيق منهجية كايزون لتحقيق الجودة والتحسين المستمر في الوصول إلى التطوير والتحسين الإداري، بينما هدفت دراسة (٢٠٢٢) Dewi al et, إلى معرفة دور كايزن وجودة الموارد البشرية في نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية ، ودراسة (٢٠٢٢) Hosny, et al إلى التعرف على واقع التحسين المستمر لتكنولوجيا التعليم في ضوء منهجية كايزن، ودراسة الكسر (٢٠٢٣) إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق استراتيجية كايزن في الجامعات السعودية، وهدفت دراسة التميمي والخرابشة (٢٠٢٣) إلى قياس درجة توافر متطلبات تحسين الأساليب القيادية وفق منهجية كايزن لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإداريين.

وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام المتعلق بالأداء؛ حيث تناولت أغلبها المستوى الأداء الإداري، بينما دراسات أخرى تناولت العلاقة بين المهارات القيادية ومستوى الأداء الوظيفي للمديرين في الإدارات العليا والوسطى كدراسة الساعدي (٢٠١٢)، في حين دراسة ألتيناي Altinay, (2018) at el التي تناولت تقييم الأداء الإداري والإشرافي لمدراء مؤسسات التربية الخاصة حسب رأي المعلمين. ودراسة الرواحية (٢٠٢٣) تناولت العلاقة بين مهارات التخطيط وجودة الأداء، ودراسة الشحية (٢٠٢٢) تناولت جودة الأداء وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين بالمديريات. ودراسة الذهلي والراشدية (٢٠٢٣) التي تناولت العلاقة بين الحكمة الإدارية والأداء الإداري، ودراسة سانيال واخرون Sanyal(2018) التي تناولت العلاقة بين الأمان الوظيفي والأداء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من حيث العينة: تطابقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في العينة وهم الموظفين والموظفات في مديريات التربية والتعليم، بينما اختلفت مع دراسة الشمري (٢٠١٩) التي استهدفت المشرفين التربويين، ودراسة (٢٠٢٢) Dewi al et، وسوبريانتو (Supriyanto et, al., 2019) التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ودراسة التميمي والخرابشة (٢٠٢٣) التي كانت الإداريين بالجامعات ودراسة (٢٠٢٢) Hosny, et al التي كانت العينة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ودراسة الكسر (٢٠١٧) والتي كانت العينة منتسبي الجامعات. بينما كانت عينة دراسة وأجرت ديفيدتسكو وآخرون (2020).Davidescu et al مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.

من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدم المنهج الوصفي، بينما اختلفت ودراسة (٢٠٢٢) Dewi al et حيث استخدمت الاستبيانات المسحية، ودراسة سليمان (٢٠١٩) حيث استخدم المنهج الاستدلالي. ودراسة رحمة وآخرون (٢٠١٩)، وأجرت ديفيدتسكو وآخرون (2020) Davidescu et al، ودراسة سليمان (٢٠١٩) Solaiman إلى التي استخدمت المنهج النوعي.

من حيث الأداة: اتفقت جميع الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ما عدا دراسة سليمان (٢٠١٩) Solaiman التي استخدمت المقابلة، ودراسة رحمة وآخرون (٢٠١٩) التي استخدمت أداتَيِ الملاحظة بالمشاركة والمقابلات المفتوحة وفق المنهجَيْن الوصفي والإثنوجرافي

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

اعْتمدت الدِّراسة إلى الْمَنهج الْوَصفي؛ لمُلاءمته لطبيعة الدِّراسة وأهْدَافها، ومن أجل التَّوصل إلى مَعْلومات وحَقائق عن الظَّاهرة التي تَبحث فيها الدِّراسة وجمع هذه الْمَعلومات من مُجتمعِها الأصلي، وتَحليل ووصف الْبَيانات الْمُتحصل عليها كمًا وكيفًا، كما يَهتم الْمَنهج الْوَصفي بِتحديد الْعِلاقات والارتبَاطات التي توجد بين الْوقَائع، وتَصْنيفها، وتَفْسيرها، وتَعْميمها (البادري، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفين العاملين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان في العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ والبالغ عددهم (٥٤٦٠) وفق النشرة الإحصائية الصادرة من وزارة التربية والتعليم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عينة الدراسة

تم أخذ عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من خلال الرابط الإلكتروني حيث تم استهداف جميع الموظفين بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان وقدا استجاب (١٩٠) من المجتمع الأصلي وفيما يلي توضيح لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس في الجدول (١)

جدول (١) *توزيع أفرد العينة حسب متغير الجنس*

	الذكر	الأنثى	المجموع
العدد	١٠١	٨٩	١٩٠
النسبة	%٥٣.٢	%٤٦.٨	%١٠٠

أداة الدراسة:

بَعد الاطِّلاع على الأدَب النَّظري والدِّراسات السَّابقة التي تَناولت منهجية كايزن، مثل: التميمي والخرابشة (٢٠٢٣)، وشرف (٢٠٢١)، ورحمة وآخرون (٢٠١٩) والدِّراسات السَّابقة لمَوضوع الأداء الإداري، مثل: دِراسة دِراسة الرواحية (٢٠٢٣) والشحية (٢٠٢٢) وقد تَكونت أداة الدِّراسة في صُورتها الأوَلية من جزئين: الْجُزء الأول خُصص لِقياس تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر، وتكون من (٢٣) فقرة، أما الجُزء الثاني فتناول قياس محور الأداء الإداري في المديريات العامة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وتكون من (١٩) فقرة، وقد تم تَبني مقْياس ليكرت الخُماسي موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين الصدق الظاهري وصدق بناء الفقرات:

الصدق الظاهري

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم توزيعها على عدد (٧) من المحكمين من الأكاديميين وذو الاختصاص في الجامعات العمانية، لمراجعتها وإبداء آرائهم حولها من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبتها، وارتباطها بالأداة بشكل عام والمحور المنتمي إليه بشكل خاص، وبعد تجميع الملاحظات تم إجراء التعديلات بناءً على أراء المحكمين سواء بتعديل بعض الفقرات، كما حذفت فقرتان من المحور الأول وثلاث فقرات من المحور الثاني وبذلك تَكونت أداة الدِّراسة في صُورتها النهائية من محورين: المحور الأول خُصص لِقياس تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر، وتكون من (٢٠) فقرة، أما المحور الثاني فتناول قياس محور الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وتكون من (١٦) فقرة،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد تم تَبني مقْياس ليكرت الخُماسي موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١) في الإجابة عن أسئلة محاور الدراسة.

صدق الفقرات (Item Validity) لمقياس منهجية كايزن للتحسين المستمر

تم حساب صدق الفقرات لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون المصحح لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ٣٠ موظفاً وموظفة، ويبين جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة

البُعد الأول:		البُعد الثاني:		البُعد الثالث:	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.779	٧	.777	١٤	.808
٢	.780	٨	.495	١٥	.802
٣	.755	٩	.743	١٦	.834
٤	.335	١٠	.631	١٧	.726
٥	.819	١١	.649	١٨	.754
٦	.695	١٢	.764	١٩	.815
		١٣	.845	٢٠	.654

يوضح جدول (٢) أن جميع الفقرات ترتبط بالبُعد الذي تندرج تحته ارتباطا جيدا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من (٠.٢٠) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

ثَبات مقياس منهجية كايزن للتحسين المستمر

تم استخراج الثبات عن طريق معادلة ألفا لكرومباخ للمقياس وأبعاده حيث كانت كما يوضحها الجدول (٣)

جدول (٣) قيم معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد والمقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ
القضاء على الهدر	١-٦	٠.88
استراتيجية العمل	٧-١٣	٠.89
استراتيجية ديمنج	١٤-٢٠	٠.93
المقياس ككل		٠.95

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يلاحظ من جدول (٣)، أن معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.95) وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة للأبعاد بين (0.88 – 0.93). فإن معامل الثبات في كل بُعد من أبعاد المقياس، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس هي قيم ذات درجة مناسبة من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وعليه اعتبرت جميع الأبعاد صالحة لأغراض الدراسة الحالية.

صدق الفقرات (Item Validity) مقياس الأداء الإداري

تم حساب صدق الفقرات لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون المصحح لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه، ويبين جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة

البُعد الأول:		البُعد الثاني:		البُعد الثالث:	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.721	٦	0.722	١١	0.726
٢	0.770	٧	0.748	١٢	0.841
٣	0.806	٨	0.531	١٣	0.830
٤	0.695	٩	0.753	١٤	0.810
٥	0.839	١٠	0.773	١٥	0.820

يوضح جدول (٤) أن جميع الفقرات ترتبط بالبُعد الذي تندرج تحته ارتباطا جيدا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من (٠.٢٠) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

ثبات مقياس الأداء الإداري

استخرج الباحثون ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا لكرومباخ للمقياس وأبعاده حيث كانت كما يوضحها الجدول (٥)

جدول (٥) قيم معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد والمقياس ككل

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	ألفا لكرونباخ
الاهتمام بالمستفيدين من الخدمة	١-٥	0.90
التحسين المستمر للعمليات	٦-١٠	0.87
العمل الفريقي	١١-١٥	0.93
المقياس ككل		0.95

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يلاحظ من جدول (٥)، أن معامل ألفا لكرونباخ للمقياس ككل بلغ (0.95) وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة للأبعاد بين (0.87 – 0.93). فإن معامل الثبات في كل بُعد من أبعاد المقياس، وكذلك معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس هي قيم ذات درجة مناسبة من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وعليه اعتبرت جميع الأبعاد صالحة لأغراض الدراسة الحالية كذلك.

إجراءات الدراسة

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، عرضت على مجموعة من المحكمين، ثم طبقت على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وبعد اعتمادها طبقت على عينة الدراسة؛ ثم جمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج.

الْمُعَالجة الإحصَائية

بَعد تَفريغ الاسْتبانات وجَمعها إلكترونيًّا، تَمت مُعالجتها إحْصائيًّا باسْتخدام بَرْنَامج الرُّزمة الإحْصائية (SPSS)؛ لِتَحْليلها واسْتخراج النَّتائج بُغية الإجَابة عن أسئلة الدِّراسة كما يأتي:

- مُعادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach – Alpha)؛ لِحساب مُعامل ثَبات أداة الدِّراسة.
- مُعاملات ارتبَاط بيرسون (Pearson)؛ لِحساب صِدق الْفَقرات من خِلال حِساب ارتباط الْفَقرات، مع البعد الذي تنتمي إلية، وحِساب ارتباط كل بعد مع الدَّرجة الكُلية للمحور الذي تَنْتَمي إليه.
- الْمُتوسطات الْحِسابية والانْحرافات الْمِعيارية للإجابة عن السُؤالين: الأول والثاني.
- تَحليل الانْحدار الْخَطي المُتعدد (Multiple Linear Regression Analysis)؛ وذلك للإجابة عن السُؤال الثالث.

معيار الحكم على النتائج

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بمستوى عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة، من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (٥ – ١ = ٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات (٤/٥=٠.٨)، ثم إضافة النتيجة التي حصلنا عليها وهي (٠.٨) إلى أقل قيمة من بين المستويات وهو (١) لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى وتساوي (١+٠.٨= ١.٨)، بهذه العملية تم إيجاد باقي القيم، لتحديد كافة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مستويات الاستبانة، واعتماد المقياس الموضح في الجدول (٦) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٦) المعيار الإحصائي المعتمد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	الدرجة(المستوى)
4.20 -5	مرتفعة جداً
3.40 -4.19	مرتفعة
2.60 -3.39	متوسطة
1.80 -2.59	قليلة
1 -1.79	قليلة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر لتطوير الأداء في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٧) نتائج السؤال الأول.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحول الرقمي لدى مديري

الرقم	الرتبة	المجال N= 190	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتجاه
٢	١	استراتيجية العمل	3.68	٠.603	مرتفعة
٣	٢	استراتيجية ديمنج	3.67	٠.671	مرتفعة
١	٣	القضاء على الهدر	3.56	٠.784	مرتفعة
		المقياس ككل	3.63	٠.594	مرتفعة

تظهر قيم المتوسطات بجدول (٧) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لدرجة الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر لتطوير الأداء في المديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين بلغ (3.63)، بانحراف معياري (٠.594)، وهو متوسط مرتفع، كذلك جاءت سائر الأبعاد مرتفعة حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة فيها بين (٣.٥٦- 3.68)، وبانحرافات معيارية متقاربة، وكلها تشير إلى ارتفاع تطبيق منهجية كايزن لدى عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد يعزى ذلك إلى حرص أغلب مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في المديريات العامة للتربية والتعليم على اتباع استراتيجيات تعمل على التحسين والتطوير المستمر للعمل مما يؤدي إلى سرعة الإنجاز للمهام والأعمال ويقلل من الهدر النتائج عن الممارسات غير الضرورية والتي تسبب هدر للجهد والوقت والمال، كما قد يفسر ذلك إلى حرص أغلب مديري الدوائر على تطبيق استراتيجيات تعمل على تحسين الأداء بما يضمن تحقيق أعلى معدلات الجودة في الأعمال والمهام الوظيفية والأخذ بالمستجدات الحديثة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (٢٠٢٢) Dewi al et, التي توصلت إلى أهمية منهجية كايزن في جودة الموارد البشرية وتطبيق الجودة في العمل، واتفقت مع دراسة شرف (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن تطبيق منهجية كايزن في العمليات الإدارية جاء بدرجة كبيرة. ودراسة التميمي والخرابشة (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن درجة توافر متطلبات تحسين الأساليب القيادية وفق منهجية كايزن من وجهة نظر الإداريين جاء مرتفع، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (٢٠٢٢) Hosny, et al ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن تطبيق منهجية كايزن جاء بدرجة متوسطة، ومع دراسة رحمة وآخرون (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود قصور لدى إدارات التعليم قبل الجامعي في تطبيق منهجية كايزن فيما يتعلق بمواكبة التطورات الحاصلة في التعليم واتجاهاته.

كما أظهرت نتائج الدراسة مجيء بعد استراتيجية العمل في الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى قيام مديري الدوائر ورؤساء الأقسام إلى تقديم الدعم لجميع الموظفين دون تمييز لأجل التحسين المستمر، وحرصهم على توضيح التعليمات للموظفين وخاصة الجدد منهم لتنفيذ المهام الوظيفية بشكل دقيق، كما يحرص مديري الدوائر والأقسام على تحسين وتعديل الخطط بشكل منهجي ومستمر. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (٢٠٢٢) Hosny, et al التي توصلت إلى أن مستوى الوعي بأهمية التحسين المستمر جاء بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة رحمة وآخرون (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود عجز عن التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة خلال السنوات القادمة، وغياب ثقافاتها نحو تطوير الأداء والتحسين المستمر.

وأظهرت نتائج الدراسة مجيء بعد القضاء على الهدر في الرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة، وقد يفسر ذلك إلى حرص أغلب مديري الدوائر ورؤساء الأقسام على توفير برامج تدريبية محفزة عند تطبيق إجراءات جديدة في العمل تساعد على توفير الوقت والجهد، والتخلص من أي برنامج أو مشروع لا يعطي قيمة مضافة سواء للعمل أو للمؤسسة أو للشخص ذاته، كما يعمل أغلب مديري الدوائر ورؤساء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأقسام على متابعة مواقع العمل وملاحظة أماكن المواد "الهدر "وإزالة أسبابها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكسر (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أهمية منهجية كايزن في القضاء على الهدر وتوفير الوقت والجهد، ورفع كفاءة العمل، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع الشمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى درجة تطبيق متوسطة في بعد الهدر، والعتيبي والمبيريك (٢٠٢٣) التي توصلت إلى غياب الأخذ بمبدأ التحسين المستمر من خلال التدريب وضعف نشر ثقافة التحسين في موقع العمل. كما اختلفت الدراسة مع دراسة Hosny, et al (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن البرامج التدريبية المتبعة في تطبيق منهجية كايزن كانت قليلة.

إجابة السؤال الثاني الذي نص على: ما مستوى الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟، للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٨) نتائج السؤال الثاني.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ما مستوى الأداء الإداري

الرقم	الرتبة	المجال N= 190	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	١	التحسين المستمر للعمليات	3.76	0.586	مرتفع
١	٢	الاهتمام بالمستفيدين من الخدمة	3.74	0.676	مرتفع
٣	٣	العمل الفريقي	3.71	0.704	مرتفع
		المقياس ككل	3.74	0.587	مرتفع

تظهر قيم المتوسطات بجدول (٨) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لمستوى الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين بلغ (3.74)، بانحراف معياري (٠.587)، وهو متوسط مرتفع، كذلك جاءت سائر الأبعاد مرتفعة حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة فيها بين ((3.76 - 3.71، وبانحرافات معيارية متقاربة، وكلها تشير إلى ارتفاع المستوى الإداري.

وقد يعزى ذلك إلى حرص أغلب مديري الدوائر على اتابع أساليب ومنهجيات العمل القائمة على التحسين المستمر والأخذ بأحدث النظريات والمستحدثات التكنولوجية بما يحقق جودة في الأداء، وقد يفسر ذلك رغبة أغلب مديري الدوائر ورؤساء الأقسام على تقديم خدمات تحقق معدلات عالية من الرضا لدى المستفيدين والعاملين بالميدان التربوي، حيث يحرص أغلبهم على تشكيل فرق عمل لإنجاز المهمات والأعمال الوظيفية، والجلوس مع الموظفين في مختلف المستويات والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم التطويرية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الشمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الأداء الإداري في إدارات التعليم بحفر الباطن جاء بدرجة عالية، واتفقت مع دراسة الشحية (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أَنَّ مستوى الأداء الإداري لمديري الدوائر ومساعديهم في مديريات التربية والتعليم جاء مرتفعًا، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الذهلي والراشدية (٢٠٢٣) والرواحية (٢٠٢٣)، ودراسة سليمان وآخرون (2021) .Sulaiman et al التي توصلت إلى أن مستوى الأداء جاء متوسِّطًا، كما اختلفت مع دراسة فهرية (2018) Altinay, at el التي جاء الأداء الإداري بدرجة مرتفعة جدا.

وأظهرت نتائج الدراسة مجيء بعد التحسين المستمر للعمليات في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع وقد يعزى ذلك إلى حرص أغلب الدوائر بالمديريات على تحسين عملياتها باستمرار تحقيقا لأفضل أداء في جميع الجوانب وعلى فترات منتظمة، كما قد يفسر ذلك على وعي أغلب الموظفين بالدائرة بالاستراتيجيات والآليات التي تحقق جودة الأداء الإداري في الأعمال الوظيفية وحسن توظيف الموارد المالية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشحية (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء الإداري في بعد التحسين المستمر للعمليات جاء مرتفعا. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرواحية (٢٠٢٣) التي توصلت مستوى الأداء في العمليات المستمرة جاء متوسِّطًا

وأظهرت نتائج الدراسة مجيء بعد العمل الفريقي (العمل كفريق) في الرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع رغم مجيء البعد في الرتبة الأخيرة وقد يعزى ذلك إلى حرص أغلب مديري الدوائر ورؤساء الأقسام على نشر ثقافة العمل في فريق والجلوس مع الموظفين في كل المستويات الإدارية في جلسات تشاورية بهدف تحسين الأداء، كما يحرص مديري الدوائر ورؤساء الأقسام على تكامل الأعمال بين الموظفين وتنظيم الاتصال والتواصل المستمر بين مدير الدائرة والموظفين من أجل تحقيق أعلى معدلات الإجادة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع سانيال واخرون (2018) .Sanyal et alالتي أظهرت نتائجها درجة كبيرة في الأداء الجماعي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع الذهلي والراشدية (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن المقدرة على أداء العمل كفريق جاء بدرجة متوسطة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيره:

الذي نص على الآتي: ما الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في تطوير الأداء الإداري في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟

في هذه الدراسة يوجد طرفان من المتغيرات يتجمعان في مجموعتين: الاتجاه تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر (المجالات المستقلة) ومجموعة الأداء

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإداري (المجالات التابعة) ولكي يتم تحليل العلاقة بين المجموعتين بشكل أدق فقد تم استخدام طريقة إحصائية تعتمد تحليل انحدار مركب عن طريق تحليل الارتباط القانوني canonical correlation الذي يحلل العلاقة بين مجموعتين من المتغيرات، وفي هذه الدراسة تتشكل المجموعة الأولى من (القضاء على الهدر- استراتيجية العمل – استراتيجية ديمنج) أما المجموعة الثانية فتتشكل من (الاهتمام بالمستفيدين من الخدمة – التحسين المستمر للعمليات – العمل الفريقي)، ومن خلال التحليل يبين الجدول (٩) الارتباطات القانونية المتكونة:

جدول (٩) مركبات الارتباطات القانونية المتكونة من المجموعتين ودلالتهما

	Correlation	Eigenvalue	Wilks Statistic	F	D.F	Sig.
1	0.867	3.013	0.219	43.180	9.000	<.001
2	0.309	0.106	0.878	6.239	4.000	<.001
٣	0.172	0.031	0.970	5.704	1.000	.018

يظهر من الجدول (9) عدد 3 من الارتباطات القانونية وقد كان أفضلها هو الارتباط القانوني الأول والبالغ 867. وهو ارتباط قوي وذا دلالة إحصائية عند α= 0.001. كما يظهر الجدول (10) تشعبات مجالات المجموعتين في مركبها القانوني الذي تم تشكيلة

جدول (١٠) *تشعبات مجالات المجموعتين في مركبها القانوني الذي تم تشكيلة*

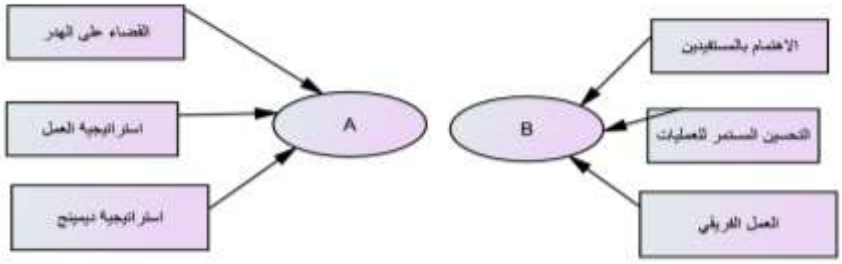
المجموعة الأول تطبيق منهجية كايزن			المجموعة الثانية مجالات الأداء الإداري		
المجال	التشبع	مربع التشبع	المجال	التشبع	مربع التشبع
القضاء على الهدر	-.657	.43	الاهتمام بالمستفيدين من الخدمة	-.914	0.84
استراتيجية العمل	-.716	.51	التحسين المستمر للعمليات	-.945	0.89
استراتيجية ديمنج	-.996	.99	العمل الفريقي	-.834	0.70

يلاحظ من التشبعات في الجدول (١٠) أن الارتباطات بين كل متغير بمركب مجموعته كان جيدا ويشكل أهمية بمقدار ذلك الارتباط (التشبع)، كما أن جميع المتغيرات في المجموعتين ساهمت في كفاءة مركب مجموعتها بقيم تراوحت بين (43 %) و (99 %)، كما يلاحظ أن أفضل المتغيرات مساهمة في مركب الاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن هو استراتيجية ديمنج البالغ تشعبه (-996.) يعقبه إستراتيجية العمل ثم القضاء على الهدر، وهي كلها تساهم في مركبها بنسب عالية الأمر الذي يؤهلها لأن تلعب دورً كبيرًا في الطرف الثاني التابع، كما يلاحظ أن أكبر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المتغيرات (المجالات) مساهمة في تجمع الأداء الإداري هو التحسين المستمر للعمليات البالغ تشبعه 945.- ثم الاهتمام بالمستفيدين من الخدمة البالغ تشبعه 914.-، وأقلها العمل الفريقي بتشبع قدرة 834.- ، ويمكن رسم مخطط المساهمات في الشكل (١)

الشكل (١)

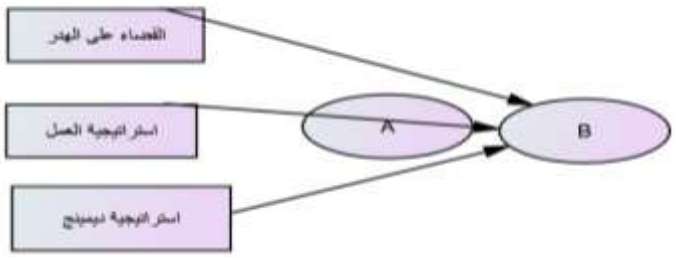


وبالنظر في تأثير متغيرات المجموعة المستقلة (منهجية كايزن) في المجموعة التابعة (الأداء الإداري) يظهر الشكل (١) التشعبات العابرة من المجموعة الأولى المستقلة إلى المجموعة الثانية التابعة.

جدول (١١) *تشعبات المجموعة الأولى المستقلة في مكون المجموعة الثانية التابعة*

المجال	التشبع	مربع التشبع
القضاء على الهدر	-.569	٠.32
استراتيجية العمل	-.621	0.39
استراتيجية ديمنج	-.863	0.75

ويمكن رسم مخطط المساهمات كما في الشكل (٢)



ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبالنظر في الجدول (١١) يظهر تأثير مجالات منهجية كايزن مجتمعة عن طريق الارتباط القانوني الذي مقداره 867. والذي يفسر ما نسبته ٧٥% من التباين في مكون المتغيرات التابعة أي أن منهجية كايزن يمكن أن تفسر ما نسبته ٧٥% من أي ارتفاع في الأداء كما تفسر المتغيرات في المجموعة المستقلة مجموعة منهجية كايزن من التباين في مكون متغيرات الأداء الإداري أي يمكن أن يزيد كل متغير على حدة من متغيرات منهجية كايزن في متغير الأداء الإداري القضاء على الهدر ٣٢ % استراتيجية العمل ٣٩ % استراتيجية ديمنج ٧٥ % ، ويمكن القول أن تأثير كل متغير من المتغيرات المستقلة في مركب مجموعة المتغيرات التابعة يتضمنه التشعبات في الجدول (١٢) بمعنى أنه لو زاد القضاء على الهدر بمقدار درجة واحدة زاد الأداء بمقدار 569. ولو زاد استراتيجية العمل بمقدار درجة زاد الأداء الإداري بمقدار 621. ولو زاد استراتيجية ديمنج درجة واحدة زاد الأداء الإداري بمقدار 863.

المجال	التشبع	مربع التشبع
القضاء على الهدر	-.569	٠.32
استراتيجية العمل	-.621	0.39
استراتيجية ديمنج	-.863	0.75

ويمكن كتابة المعادلة كما يلي:

$$Y= B1X1 + B2X2 + B3X3$$

حيث Y = الأداء الإداري. X1 = القضاء على الهدر. X2 = استراتيجية العمل. X3 = استراتيجية ديمنج

الأداء الإداري = 0.569 القضاء على الهدر + 0.621 استراتيجية العمل + ٠.863 استراتيجية ديمنج

وقد يعزى ذلك إلى أن منهجية كايزن وأبعادها الثلاث التي تناولتها الدراسة تهدف بشكل عام إلى تحسين وتطوير جميع العمليات الإدارية وفي جميع المستويات وبالتالي يتطلب من مديري الدوائر ورؤساء الأقسام نشر ثقافة التحسين والتطوير من خلال برامج تدريبية تستهدف جميع العاملين وخاصة الجدد منهم، كما قد يفسر ذلك إلى حرص مديري الدوائر والأقسام على تقديم خدمات تتصف بالجودة وتحصل على رضاء المتعاملين سواء العاملين بالمديريات أو المدارس أو مؤسسات المجتمع، وجميع هذه الأعمال هي من أبعاد كلا من الأداء الإداري ومنهجية كايزن لذا جاء أثر التطبيق عالي وهو ما يفسر أهمية هذه المنهجية في تطوير الأداء الإداري.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى مساهمة منهجية كايزن للتحسين في الأداء الإداري كان مرتفع. وتتفق مع نتائج هذه الدراسة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مع سليمان (٢٠١٩) Solaiman التي أظهرت مميزات التي يتمتع بها نموذج جيمبا كايزن لضمان وتحقيق الجودة ومدى التطوير الذي أدخله على نموذج ديمنج الشهير.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- ضرورة تبني منهجية كايزن للتحسين المستمر في مختلف المستويات الإدارية في مديريات التربية والتعليم.
- مواصلة التدريب للموظفين الجدد والقدامي فيما يتعلق بالاتجاه نحو تطبيق منهجية كايزن.
- على مديري الدوائر ورؤساء الأقسام الاستمرار في تحسين الأداء الإداري بما يضمن تحقيق أفضل النتائج ورضا المستفيدين.
- على مديري الدوائر العمل على تقسيم الأعمال والمهمات الوظيفية بين الموظفين بما يقلل من الجهد والوقت الضائع.
- العمل على توظيف الموارد المالية والبنى التحتية في المباني الخاصة بالمديريات بما يحقق أفضل عائد منها.
- العمل بشكل مستمر على إيجاد بيئة تتسم بالتواصل والمشاركة الفعالة بين مديري الدوائر والموظفين في جميع العمليات الإدارية.

المقترحات

يقترح الباحثون ما يلي:

- إجراء دراسة حول تطبيق منهجية كايزن في جميع تقسيمات وزارة التربية والتعليم
- إجراء دراسة حول تطبيق منهجية كايزن في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٥). *إدارة الجودة الشاملة استراتيجية (كايزن) اليابانية لتطوير المنظمات*، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، شيماء مدني (٢٠٢٢) *درجة إسهام متطلبات تطبيق أسلوب كايزن الياباني في تحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مديري ووكلاء ومعلمي المدارس الابتدائية بمحافظة الوادي الجديد. المجلة العلمية، جامعة الوادي الجديد*، (٤٤)، ١٩- ٤٦.

أحمد، هناءة أحمد سيد، وعبد الرسول، ولاء برهوم همام، ويسن، مصطفى محمد عبد النبي. (٢٠٢١). دور استخدام التحسين المستمر "كايزن" على رضا العملاء: بالتطبيق على الشركة القابضة للتشييد والتعمير. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، ٣٥ (٢)، ٦٥-١٢٩.

البادري، سعود. (٢٠١٦). *مهارات البحث العلمي*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

التميمي، ريما والخرابشة، عمر. (٢٠٢٣). درجة توافر متطلبات تحسين الأساليب القيادية وفق منهجية كايزن لدى عمداء الكليات في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإداريين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٣ (٧)، ٢٤٣-٢٨٧.

حمداوي، وسيلة. (٢٠١١). *إدارة الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعة*. [رسالة ماجستير، جامعة قسطنطينية]. الجزائر. مسترجع من دار المنظومة.

حديدان، صبرينة، وتريكي، حسان. (٢٠١٩). المنهجية اليابانية للتحسين المستمر لأداء الموارد البشرية الكايزن. *مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية*، ٣ (٢)، ٥٥ - ٦٦.

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٧). متطلبات تحسين أساليب القيادة الجامعية في ضوء منهجية جيمبا كايزن Cemba Kaizen. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥ (١)، ٢٣٤ - ٢٦٢.

حسين، راوية. (٢٠٠١). *إدارة الموارد البشرية "رؤية مستقبلية"*. الإسكندرية، الدار الجامعية.

خرشي، فيصل. (٢٠١٩). *فعالية الأداء الوظيفي لإدارة الموارد البشرية ودوره في تحقيق الأداء المتميز للأفراد في المؤسسة الرياضية دراسة ميدانية بمديرية الشباب والرياضة لولاية المسيلة*، [رسالة ماجستير، جامعة محمد بو ضياف]. مسترجع من دار المنظومة.

رحمة، عزة يوسف سلامة، ومحمود، نادية يوسف كمال، وبيبرس، أحلام الدمرداش عبد الرزاق. (٢٠١٩). *تطوير أداء إدارات التعليم قبل الجامعي على ضوء*

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهجية كايزن للتحسين المستمر. [رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس]. سلطنة عمان. مسترجع من دار المنظومة.

رمضان، صلاح السيد عبده (٢٠٠٥). *تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة " سلطنة عمان نموذجا*، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

الرواحية، طيبة والذهلي، ربيع واليحمدي، حمد. (٢٠٢٣). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية لمهارات التخطيط التربوي وعلاقته بجودة الأداء الوظيفي للمعلمين في محافظة الداخلية بسلطنة عُمَان. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٥)، 910-884.

الساعدي، حسن علي محمد. (٢٠١٢). *المهارات القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على المديرين في الإدارات العليا، الوسطى*. [رسالة ماجستير، جامعة بنغازي]. ليبيا. مسترجع من دار المنظومة.

الشحية، هاجر. (٢٠٢٣)، *الأداء الإداري لمديري الدوائر ومساعديهم وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

شرف، محمد (٢٠٢١) تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، ٧ (١)، ١٢١-١٤٦

الشريف، طلال عبد الملك. (٢٠٠٤). *الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بأمارة مكة المكرمة*. [رسالة ماجستير، جامعة الأمير نايف]. مسترجع من المستودع الرقمي لجامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية.

الشمري، أسماء محمد نزال. (٢٠٢١). *درجة تطبيق كايزن لتطوير الأداء في إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن*. [رسالة ماجستير، جامعة حفر الباطن]. مسترجع من دار المنظومة.

العتيبي، ساره ذعار، والمبيريك، هيفاء بنت فهد. (٢٠٢٣). متطلبات تطبيق منهجية التحسين المستمر في إدارات التدريب التربوي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماعيات*، (٩٦)، ١٧٥ – ١٩١.
https://doi.org/10.33193/JALHSS.96.2023.913

عليمات، صالح ناصر. (٢٠٠٤). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. عمان. دار الشروق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الكسر، شريف عوض، (٢٠٢٣) تصور مقترح لتطبيق استراتيجية كايزن في الجامعات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٣)، ٢٧١-٢٩٥

الكسر، شريفة بنت عوض. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق استراتيجية كايزن في الإدارة لغرض تحسين العمليات الإدارية من وجهة نظر الهيئة الإدارية (دراسة ميدانية على كليات التربية للبنات بشقراء). *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ١ (٥)، ٦٨-٥٦

كلادية، ظاهر محمود. (٢٠١٠). *الاتجاهات الحديثة في القيادة لإدارية*. (ط. ١). دار زهران للنشر والتوزيع.

مزهوده، عبد المليك. (٢٠٠١) الأداء بين الكفاءة والفعالية. *مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خضير بسكرة*، (١) ٥٦-٥٨.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٣) *الكتاب الإحصاء السنوي*، المديرية العامة للتخطيط وجودة التعليم. مسقط

وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار (٢٠٢١). *الإطار الوطني لمهارات المستقبل*. مسقط

المراجع الأجنبية

Altinay, F., Altinay, Z., Dagli, G., & Cifci, M. (2018). Evaluation of administrative and supervisory performance of the directors of Special Education Institutions according to the teachers. *Quality & Quantity*, *52*, 1275-1286.

Amin, M. A., & Karim, M. A. (2013). A time-based quantitative approach for selecting lean strategies for manufacturing organisations. *International Journal of Production Research*, *51*(4), 1146-1167.

Barnes, T. (1996). Kaizen strategies for successful leadership: How to take your organization into the future. *(No Title)*.

Davidescu, A. A., Apostu, S. A., Paul, A., & Casuneanu, I. (2020). Work flexibility, job satisfaction, and job performance among Romanian employees—Implications for sustainable human resource management. *Sustainability*, *12*(15), 6086.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Dewi, V. A., Imron, A., Wiyono, B. B., Arifin, I., Rochmanti, M., & Suriansyah, A. (2022). The Role of Kaizen and Human Resource Quality on the Quality Assurance System in Medical Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *17*(7), 2474-2492.

Hosny, S., ElDawy, N., & Ashraf, O. (2022). The reality of continuous improvement of education technology in the light of the methodology kaizen. *International Journal of Sports Science and Arts*, *20*(1), 86-101.

Inceoglu, M. (2010). *Attitude, perception, & communication* (5th ed.). Beykent University: Publishing House.

Kandpal, R. K. (2014). IMPROVEMENT OF PROCESS PERFORMANCE AND CALCULATION OF 5S ACTIVITY IN ORGANIZED SECTOR: A CASE STUDY. *Journal on Mechanical Engineering*, *4*(3).

Karkoszka, T. & Honorowicz, J. (2009). Kaizen philosophy a manner of Continuous improvement of processes and products. *Jornal of achievement in materials and manufacturing engineering. 35*(2). 197-203.

Kim, B. J. (2020). Unstable jobs harm performance: The importance of psychological safety and organizational commitment in employees. *SAGE Open*, *10*(2), 2158244020920617.

Radnor, Z., & Osborne, S. P. (2013). Lean: a failed theory for public services?. *Public management review*, *15(*2), 265-287.

Saleem, M., Khan, N., Hameed, S., & Abbas, M. (2012). An analysis of relationship between Total quality management and Kaizen. *Life Science Journal*, *9*(3), 31-40.

Sanyal, S., Hisam, M. W., & BaOmar, Z. A. (2018). Loss of job security and its impact on employee performance–A study in

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Sultanate of Oman. *International Journal of Innovative Research & Growth*, *7*(6), 204-205.

Solaiman, A., M. (2019) "Enhancing Change Management at University Education Institutions in Egypt in the Light of Gemba Kaizen Model "A Qualitative Study".," *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education.* *39*(1), 1-18 https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol39/iss1/23

Sulaiman, I. F., Azami, N. A. M., Malik, A. A., & Abdisamad, N. S. (2021). The Impact Of Administrative Work Environment On Job Performance.

Wheelen, T. L., Hunger, D. J. (2002). *Strategic Management and Business policy* (Eighth Ed), Prentice Hall, New Jersey.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

مدى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم

The extent to which contemporary scientific and technological issues are included in science books

إعداد

عبد العزيز صالح العلياني

Abdul Aziz Saleh Al-Olyani

باحث دكتوراه مناهج وطرق التدريس العلوم - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/ejev.2024.363964

استلام البحث : ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ١٢ / ٥ / ٢٠٢٤

العلياني، عبد العزيز صالح (٢٠٢٤). مدى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٢٦٣ - ٢٩٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

مدى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم

المستخلص:

تركز هذه الدراسة على تحليل تكامل القضايا العلمية والتكنولوجية في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. يهدف البحث إلى فهم مدى تضمين هذه القضايا في المنهج من خلال استخدام المنهج التحليلي الوصفي. تم تطوير أداة لتحليل المحتوى تشمل ٥ قضايا رئيسية و٢٤ قضية فرعية لضمان شمولية المحتوى. تمت مراجعة صحة وموثوقية هذه الأداة من قبل مجموعة من المحكمين المتخصصين. تم اختيار عينة البحث من منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، مع التركيز على الفصول الدراسية الأول والثاني والثالث. تم استخدام تحليل التكرارات والمتوسط الحسابي كأساليب للتحليل الإحصائي للبيانات للحصول على نتائج موثوقة ودقيقة. بناءً على النتائج المستخلصة من الدراسة، يوصى الباحثان بتحسين محتوى منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، مع التركيز على أهمية إدراج القضايا التكنولوجية والعلمية التي لم يتم تناولها في المناهج الحالية. كما أبدى الباحثان مجموعة من الاقتراحات المهمة، بمن فيها تشجيع إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لتقييم تأثير هذه القضايا على تدريس وتأهيل معلمي العلوم.

الكلمات المفتاحية: القضايا العلمية، القضايا التكنولوجية، مقرر العلوم، الفصل الثاني المتوسط

Abstract:

This study focuses on analyzing the integration of scientific and technological issues in the science curriculum for the second grade of middle school in Saudi Arabia. The research aims to understand the extent of inclusion of these issues in the curriculum using a descriptive analytical approach. A content analysis tool was developed, including 5 main issues and 24 sub-issues to ensure content comprehensiveness. The validity and reliability of this tool were reviewed by a group of specialized reviewers. The research sample was selected from the science curriculum for the second grade of middle school, with a focus on the first, second, and third semesters. Repeated measures analysis and mean calculation were used as statistical analysis methods to obtain reliable and accurate results. Based on the results derived from the study, the researchers recommend

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

improving the content of the science curriculum for the second grade of middle school, focusing on the importance of incorporating technological and scientific issues that have not been addressed in the current curricula. The researchers also provided a set of important suggestions, including encouraging further studies and research to assess the impact of these issues on science teacher education and training.

Keywords: Scientific issues, technological issues, science curriculum, second grade of middle school.

مقدمة:

العصر المعاصر يشهد تقدمًا سريعًا في العلوم والتكنولوجيا في مختلف المجالات، وهذا يمثل تحديًا كبيرًا للمؤسسات التعليمية. إن المؤسسات التعليمية ملزمة بمسؤولية الاعتراف بتلك التطورات والتكيف معها، بالإضافة إلى فهم تداعياتها على الأفراد والمجتمعات. تعتبر التكنولوجيا والعلوم أدوات قوية يمكن استخدامها في تعزيز عمليات التعلم وتطوير القدرات. يمكن للمؤسسات التعليمية توظيف التكنولوجيا في مختلف جوانب العملية التعليمية، مثل توفير الموارد التعليمية عبر الإنترنت، واستخدام الأجهزة الذكية والتطبيقات المتنقلة لتعزيز التفاعل والتواصل، واستخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم. ومع ذلك، يجب أن تأخذ المؤسسات التعليمية في الاعتبار أن التكنولوجيا والعلوم ليست مجرد وسيلة للتقدم، بل يجب أن تستخدم بشكل مناسب ومتوازن. يجب على المؤسسات التعليمية أن تعمل على تطوير استراتيجيات تكنولوجية تتوافق مع أهدافها التعليمية وتحسن تجربة التعلم بدلاً من أن تكون مجرد وسيلة لنقل المعلومات.

حددت العديد من الدراسات والمساعي البحثية الحاجة إلى دمج قضايا العلوم والتكنولوجيا في النظام التعليمي. يسعى هذا التكامل إلى إقامة صلة بين ما يدرسه المتعلمون ومحيطهم المباشر، وبالتالي إظهار التطبيق العملي للمعرفة النظرية في حل القضايا المحلية والعالمية. وقد بذلت وزارة التربية والتعليم جهوداً لتطوير مناهج علمية شاملة، تشمل جميع الأبعاد، مع مراعاة النهج المعاصر للتعليم والتقدم التكنولوجي، لا سيما في الدول المتقدمة. يعتبر هذا النهج بمثابة الخطوة الأولى نحو إحداث التغيير المطلوب بين الأفراد وتمكين المجتمع من اتخاذ قرارات مستنيرة وفقًا لمتطلبات العصر الحالي. إن المشاركة الواعية في القضايا والتطورات العلمية والتكنولوجية تكتسب أهمية قصوى في هذا الصدد لذلك، من الضروري أن تتبنى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المناهج المدرسية نهجًا شاملاً يدمج القضايا العلمية المعاصرة ويأخذ في الاعتبار جميع جوانب المجتمع، مع مراعاة القيم المجتمعية. يسعى هذا النهج إلى تنمية عقلية ديناميكية قادرة على التعامل بفعالية مع التحديات التي يمثلها عالم سريع التطور. كل مرحلة من مراحل التعليم، المصممة لفئات عمرية محددة، لها أهدافها المميزة. يتميز الصف الثاني المتوسط، الذي يسبق مرحلة النضج، بمجموعة من التغيرات الجسدية والعقلية والعاطفية والفسيولوجية، فضلاً عن تطور التطلعات (القدرة، ٢٠٠٨).

كما أوصت العديد من الأبحاث والدراسات التربوية بإدراج الابتكارات العلمية والتكنولوجية في مناهج العلوم لتمكين الطلاب من فهم وإدراك القضايا العلمية والتكنولوجية الناشئة عن التفاعل بين العلوم والتكنولوجيا. وتشمل هذه الدراسات عبد الرضا (٢٠١٦)، والجهوري وآخرون (٢٠١٣)، والدليمي (٢٠٠٩)، والجاجي (٢٠٢١)، وكلها تدعو إلى نهج شامل يدمج مبادئ العلوم والتكنولوجيا ويعتمد على تجارب ومشاريع البلدان في جميع أنحاء العالم.

وفقًا لبعض الخبراء، يُولِي مدرِّس العلوم والتكنولوجيا اهتمامًا كبيرًا لإعداد الأفراد المتعلمين بشكل علمي، ويعتمد هذا الاهتمام على فهم عميق للأساليب التعليمية الحديثة في مجال التعليم العلمي. يتمحور هذا البحث حول التفاعل المتبادل بين العلوم والتكنولوجيا، مع التركيز الخاص على القضايا المعاصرة وفهم الارتباط الوثيق بينهما. يهدف هذا البحث إلى تمكين الأفراد من اتخاذ قرارات مستنيرة ومدروسة في حياتهم وفي بيئاتهم المحلية. (السعدني وعودة، ٢٠٠٦).

يتضح مما سبق أن إدخال قضايا العلوم والتكنولوجيا أمر بالغ الأهمية في تدريس العلوم. ويتناول القضايا العلمية والتكنولوجية، ويسعى إلى إقامة روابط بين حياة المتعلمين وبيئاتهم، ويستخدم المعلومات والمعرفة والمفاهيم العلمية والتطبيقات التكنولوجية لحل المشكلات ذات الصلة بحياتهم اليومية والبيئة المحلية.

تتوافق الدراسة الحالية مع البحث السابق الذي أجراه الأسمري (٢٠٢١) في تحديد القضايا التكنولوجية والعلمية الموصى بها لإدراجها في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط. ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الأسمري (٢٠٢١) في عدد القضايا التي تم اعتمادها. فقد اعتمدت الدراسة الحالية خمس قضايا رئيسية، وتفرعت منها ٢٤ قضية فرعية، بينما اعتمدت دراسة الأسمري (٢٠٢١) أربع قضايا رئيسية تنقسم على ٢٢ قضية فرعية.

كما تشير الدراسة الحالية إلى السعي العلمي لتحديد القضايا الرئيسية والفرعية المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا ودمجها في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط. وتهدف الدراسة إلى تحديد القضايا التكنولوجية والعلمية المعاصرة الأكثر أهمية التي يجب أن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تكون جزءًا من محتوى منهج العلوم للصف الثاني من المرحلة المتوسطة، وتقييم مدى تضمينها في هذا المحتوى.

مشكلة البحث:

خلال الفترة التي عمل فيها الباحث كمعلم علوم، اتضح له وجود قصور في دمج القضايا العلمية والتكنولوجية الحالية في كتب العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط. ولما لهذه المرحلة التعليمية من أهمية وهي المرحلة التي تسبق بلوغ النضج البدني والعقلي والعاطفي ولما لها أهمية قصوى في تعزيز المشاركة الواعية في القضايا والتطورات العلمية والتكنولوجية الجارية من وجهة نظر فسيولوجية. ومن هذا المنطلق، يتعاظم أهمية هذه الدراسة في فهم مدى تضمين أبرز القضايا التكنولوجية والعلمية المعاصرة في مناهج العلوم للصف الثاني من المرحلة المتوسطة. تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تحليل المناهج العلوم بصفة خاصة ومدى تناولها للقضايا العلمية أن هذه الدراسات أشارت الى قصور مناهج العلوم عن تضمين هذه القضايا ومن هذه الدراسات دراسة (المرعشي ، ٢٠٢١) التي توصلت إلى قصور منهج العلوم للصف الأول المتوسط عن تناول القضايا العلمية ،ووفقًا لدراسة سابقة أجريت بواسطة الأسمري (٢٠٢١)، توصلت الدراسة إلى أن منهج العلوم للصف الثالث المتوسط غير قادر على تلبية الاحتياجات الحالية فيما يتعلق بتضمين القضايا التكنولوجية والعلمية المعاصرة بشكل كافٍ.

وكذلك دراسة العجمي واخرون (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط عالج بعض القضايا العلمية والتكنولوجية إلا أن هذه المعالجة كانت سطحية ولم تركز على الجانب الوظيفي، ركزت عليها كمعلومات علمية فقط، كما وجدت الدراسة أن هناك قضايا أخرى فرعية مهمة لم يتم تناولها في الدراسات السابقة- في حدود علم الباحث - عند الرجوع لاداه تحليل المحتوى التي قامت في ضوئها تحليل هذه المناهج

باستناد إلى المقدمة السابقة واستعراض الأبحاث السابقة، يمكن صياغة السؤال البحثي على النحو التالي:

ما مستوى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية في مناهج العلوم للصف الثاني من المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي ينبغي دمجها في مناهج العلوم لطلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة؟

٢-ما مستوى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في مناهج العلوم للصف الثاني من المرحلة المتوسطة ؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهداف الدراسة:
١-التعرف على القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي ينبغي أن تُضاف إلى المنهج الدراسي لمادة العلوم في الصف الثاني المتوسط.
٢- تحديد مدى مستوى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية في محتوى الكتب المدرسية للصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة:

١- يمكن توجيه مُخططي ومُطوري مناهج العلوم لضمان تضمين هذه القضايا بشكل فعال ومناسب في محتوى كتب العلوم، مما يسهم في تحقيق تعليم علمي متميز ومتجدد للطلاب في هذه المرحلة التعليمية.
٢- يُمكن لهذه الدراسة أن تسهم بشكل كبير في تحسين وتنظيم محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، وتحديد الأولويات في القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة. بالاستناد إلى القائمة المقترحة، يمكن توجيه مُخططي ومُطوري مناهج العلوم لضمان تضمين هذه القضايا بشكل فعال ومناسب في محتوى كتب العلوم، مما يسهم في تحقيق تعليم علمي متميز ومتجدد للطلاب في هذه المرحلة التعليمية.
٣- تفيد الدراسة أن تمهد الطريق لمزيد من استكشاف القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في مناهج العلوم الأخرى في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة
٤- يمكن تقديم توصيات لإدراج القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في المقررات التعليمية الأخرى وليس العلوم فحسب.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:
-تم تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثاني المتوسط للثلاث الفصول الدراسية (الأول – الثاني – الثالث)، المقررة في العام الدراسي ١٤٤٥هـ في ضوء القضايا العلمية والتكنولوجية المحددة في هذه الدراسة وهي قضايا صحة الانسان ومرضه وتتضمن (٦) قضايا فرعية وهي كالتالي: دور التكنولوجيا في تطور الطب، ودور التكنولوجيا في تقليص الأخطاء الطبية، أمراض سوء التغذية، الصحة العقلية، الوقاية من الامراض المعدية وغير المعدية ،طب الأعشاب وقضايا نقص مصادر الطاقة وتتضمن (٥) قضايا فرعية وهي كالتالي : طاقة المد والجزر، وطاقة الغاز الطبيعي، واستهلاك طاقة الرياح، واستهلاك الطاقة الشمسية ،ونتاج البترول والوقود الاحفوري، وقضايا تكنولوجيا الحرب وتتضمن (٥) قضايا فرعية وهي كالتالي : تهديد الحياة على كوكب الأرض ، تهديد الجنس البشري ، الأسلحة البيولوجية ، تهديد التسلح النووي ، انتشار التقنية النووية ،وقضايا انقراض النباتات والحيوانات وتتضمن (٤) قضايا فرعية وهي كالتالي : التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النباتي، التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج الحيواني. أهمية المحميات الطبيعية، حماية الحياة البرية، وقضايا المصادر المعدنية وتتضمن (٤) قضايا فرعية وهي كالتالي: التكنولوجيا في مجال التعدين الحديث، تعزيز التكنولوجيا في إعادة تدوير المواد المعدنية، الأدوات والتقنيات المستخدمة في استخراج الموار الطبيعية من الأرض، والتعامل مع الخامات منخفضة الجودة.

مصلحات الدراسة:

القضايا العلمية والتكنولوجية (Scientific and technological issues)

تعرفها المرعشي واخرون (٢٠٢١) بأنها القضايا والتحديات المعاصرة التي تؤثر على البيئة والمجتمع والتي يمكن أن تكون لها تأثير إيجابي أو سلبي. فبالإضافة إلى إمكانية المساهمة في تحسين جودة حياة الإنسان وزيادة الكفاءة، قد تُشكِّل هذه القضايا والتحديات، في الوقت ذاته، تهديدًا للاستدامة البيئية وتفاقم بعض المشكلات الاجتماعية..

بينما يعرفها الزغيبي واخرون (٢٠١٦) بانها مجموعة من القضايا العلمية التي لم يحصل اتفاق على كيفية تناولها وهي التي تثيرها مستحدثات علمية وتطبيقات العلوم والتقنية

كما يمكن تعريف القضايا العلمية والتكنولوجية إجرائيا بأنها: الموضوعات التي تشملها أداة تحليل المحتوى، والمتعلقة بمنهج العلوم للصف الثاني المتوسط في الدراسة الحالية وتشمل القضايا العلمية والتكنولوجية التالية: (صحة الانسان ومرضه، ونقص مصادر الطاقة، وتكنولوجيا الحرب، وانقراض النباتات والحيوانات، والمصادر المعدنية)

المعاصرة

عرفها الجالي (٢٠٢٠) بأنها: مجموعة من الموضوعات والقضايا المناسبة للمتعلمين، لها صفة الحداثة، وتواجه المجتمع، وبحاجة الى المزيد من الدراسة والبحث لتفسيرها، للتوصل لحلول للمشكلات الناتجة عنها

كما يمكن تعريف المعاصرة إجرائيا بأنها : مدى تكييف منهج العلوم للصف الثاني المتوسط مع القضايا العلمية والتكنولوجية التالية (صحة الانسان ومرضه، ونقص مصادر الطاقة، وتكنولوجيا الحرب، وانقراض النباتات والحيوانات، والمصادر المعدنية)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإطار النظري للبحث

فهم القضايا العلمية والتكنولوجية:

وفقًا للأسمري (٢٠٢١)، تُعرف هذه القضايا بأنها نتاج التقدم التكنولوجي والتطور في مناهج البحث العلمي، وتُعتبر ابتكارات تنشأ في سياق التطورات الحديثة. يتطلب تقدير هذه القضايا وجود وسائل تمكننا من تقييمها، مع التركيز البارز على الجانب الأخلاقي كمكون أساسي. تُعد هذه الظواهر محورًا للجدل في مجتمعنا، على غرار المناقشات المثارة حول الطاقة النووية والتحديات المرتبطة بالمصادر الطبيعية، والمسائل الأخلاقية المتعلقة بالبيولوجيا.

إعداد الأفراد لعصر المعرفة (العلمية والتكنولوجية):

يمكن تمكين هؤلاء الأفراد من خلال اعتماد منهجية الثقافة العلمية، والتي تهدف إلى تزويد المواطنين بنوع شامل من التعليم. تبنت العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم شعار «الثقافة العلمية للجميع» كجزء من هذه المنهجية الخاصة. تنظر هذه الدول إلى هذا النهج كعنصر لا غنى عنه في جهودها لنشر المعرفة العلمية بين سكانها، لأنه يعمل كمحفز للتقدم في مجتمعنا الحديث. في فبراير ١٩٩٦، أصدرت الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، بالتعاون مع الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم والأكاديمية الوطنية للعلوم، بيانًا مشتركًا يؤكد على أهمية تعليم العلوم ويدعو إلى إعطاء الأولوية لمحو الأمية العلمية بين جميع الطلاب (نيلسون، ١٩٩٩).

أهداف تدريس القضايا العلمية والتكنولوجية:

١. تعكس الروح العلمية التكنولوجية المعاصرة التي تتطلب تطوير التعليم لتمكين الطلاب من مواكبة المستجدات والمساهمة في بناء مجتمعاتهم بشكل فعّال. تلك الجهود المتمثلة في تضمين هذه القضايا في المناهج التعليمية تعكس الاهتمام المتزايد بتطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التفكير النقدي وابتكار الحلول للتحديات المعاصرة.

٢. تعزز مناقشة هذه القضايا التواصل بين المعلم والطلاب، مما يؤدي إلى تعزيز التفاعل الإيجابي مع العلم والتكنولوجيا.

٣. بفضل تضمين مثل هذه القضايا في المناهج التعليمية، يتاح للطلاب فرصة للمشاركة في حل المشكلات الاجتماعية والبيئية التي تنشأ نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية. وبالتالي، يتمكنون من التأقلم بشكل أفضل مع التغيرات المتسارعة في العالم الحديث. (القدرة ،٢٠٠٨).

ومما سبق يضيف الباحث أن تنمية قدرات ومهارات التلاميذ في مجالات العلم والتكنولوجيا له أهمية كبيرة في عصرنا الحالي المتسارع التطور. يهدف ذلك إلى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تمكين الطلاب من فهم وتطبيق المفاهيم العلمية والتكنولوجية وتشجيعهم على استكشاف اهتماماتهم ومواهبهم في هذه المجالات.

أساليب تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية في المناهج العلوم:

يمكن تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية التي تنشأ من تفاعل العلم والتكنولوجيا مع البيئة في محتوى مناهج العلوم الحالية بعدة طرق:

١-إضافة منهج مستقل: يمكن إدراج منهج مستقل يعزز التكامل والشمولية في تناول هذه القضايا العلمية والتكنولوجية من جميع جوانب المجالات الأخرى. يتمكن الطلاب وأعضاء المجتمع من التعرف على هذه القضايا والتفاعل معها، ويتحمل الجميع مسؤولية التعامل معها

٢-تضمينها في وحدات العلوم: يمكن تضمين هذه القضايا والمشكلات الناشئة عن تفاعل العلوم مع بعضها البعض ومع التكنولوجيا في وحدات أو دروس العلوم. يتم تطبيقها بشكل عملي ووظيفي، مما يتيح للطلاب فهم تطبيقات العلوم والتكنولوجيا في الحياة اليومية وتحديد تأثيرها على البيئة والمجتمع

٣-ثقافة المعلم ووعيه: يعتبر المعلم نموذجًا للطلاب وله دور فريد في توجيههم وتثقيفهم بشأن القضايا المختلفة. يجب أن يكون المعلم مدركًا لتأثيره كنموذج وأن يتعامل بحساسية ومسؤولية مع الموضوعات الحساسة والقضايا المتعلقة بالتنوع والاحترام والعدالة. إذا تم تناول موضوع معين بشكل ضمني في الدرس وأثار استفسارًا أو تعليقًا من الطلاب، يمكن للمعلم استغلال هذه الفرصة للتواصل مع الطلاب وتسهيل مناقشة الموضوع بشكل صريح ومفتوح (سالم، ٢٠٠٥).

ضرورة وأهمية إدراج القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم للصفوف المتوسطة:

إن أهمية دمج القضايا الحالية في محتوى كتب العلوم على المستوى المتوسط من التعليم أمر بالغ الأهمية. يُظهر المتعلمون في هذه المرحلة خصائص مميزة. كما أوضح أبو جادو (٢٠٠٣) بإيجاز:

١- النمو العاطفي (الذات) هو جانب رئيسي يجب مراعاته. يعاني الطالب في هذه المرحلة من تقلب المزاج بسبب التغيرات الجسدية، وغالبًا ما يلجأ إلى ردود فعل عاطفية شديدة لإخفاء مشاعر النقص. يسود الغضب خلال هذه الفترة، بسبب عوامل مختلفة مثل التغيرات البيولوجية، والمشاكل النفسية، والتعب الناجم عن النمو والمخاوف الغذائية. علاوة على ذلك.

٢- النمو البدني ملحوظًا عندما تصبح الغدة النخامية نشطة، وتفرز الهرمونات الجنسية وتدفع الغدة فوق الكلوية إلى إفراز هرمونات تحفز النمو. وهذا يؤدي إلى

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التطور السريع للغدة الجنسية، والظهور الواضح للصفات الجنسية الثانوية، وتناقضات النمو بين الجنسين، وانخفاض القدرة على التحمل لدى المراهقين.
٣- تعتبر التنمية الاجتماعية أيضًا أمرًا محوريًا، حيث يتأثر السلوك بشدة بمجموعات الأقران ومحاكاة الأفراد المؤثرين داخل تلك المجموعات. يصبح الرفقاء مصدرًا للمعايير السلوكية، حيث يتبنى المراهقون لغة خاصة بالمجموعة ويولون أهمية كبيرة لآراء الآخرين، مما يؤدي إلى زيادة النزاعات وتقوية الصداقات. والجدير بالذكر أن الإناث تميل إلى امتلاك ميزة اجتماعية على الذكور في هذه المرحلة.
٤- التقدم المعرفي، حيث يستطيع الطلاب استيعاب المفاهيم المجردة والأخلاقية. تتعايش قدرتهم على التركيز لفترات طويلة مع الميول نحو أحلام اليقظة.

تُؤكِّد الفلسفة التربوية المتبناة في مناهج العلوم على ضرورة تطوير قدرات الأفراد في التعامل مع قضايا البيئة، وتشجيع نشوء جيل من العلماء المتميزين في تقدم العلوم والتكنولوجيا. كما تَسلِّط الضوء على أهمية الجوانب النظرية والعملية والتطبيقية للعلوم، وذلك من خلال تبني التدابير التعليمية المتعددة. يُعَد هذا النهج ضروريًا لتمكين الطلاب من فهم العلوم بشكل شامل وتطبيقها في حياتهم اليومية وفي مواجهة التحديات الحديثة. وعلاوة على ذلك، فإن تنمية قدرات الطلاب في مجال العلوم والتكنولوجيا تعزز التفكير النقدي والإبداعي، وتوفر فرصًا للتعلم العملي والتجريبي، مما يساهم في تحقيق تعليم علمي ذي جودة عالية. (النجدي وآخرون، ٢٠٠٢).
ويرى الباحث أن أدراج القضايا العلمية والتكنولوجية في محتوى كتب العلوم أمرًا ذا أهمية بالغة، حيث يساهم في تعزيز فهم الطلاب للقضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة. وبفضل هذا الادراج، يتم تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب وتطوير قدرتهم على التحليل والتركيز على الأدلة والاستدلالات العلمية. كما يُتيح ادراج هذه القضايا فرصًا للتعلم العملي والتجريبي، مما يسهم في تعزيز جودة التعليم العلمي وتطوير المهارات العلمية لدى الطلاب بشكل شامل وفعّال.

ولندرة الدراسات التي تناولت تضمين القضايا المعاصرة في الصف الثاني المتوسط من المرحلة المتوسطة مقارنة بالصفوف الأخرى من نفس المرحلة، حيث تناولت تلك الدراسات فصول أخرى وقضايا أخرى كدراسة الاسمري (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢٣)، ودراسة المرعشي (٢٠٢١)، ودراسة الحميدي (٢٠٢٠)، ودراسة سليمان (٢٠١٣). وأكدت هذه الدراسات ضرورة دمج الموضوعات العلمية والتكنولوجية المعاصرة لتزويد الطلاب بمجموعة أدوات معرفية ضرورية لصياغة الأفكار والمعتقدات. قد تؤدي هذه العملية إلى تحول في البنية المعرفية للفرد، لا سيما من خلال التكيف مع البيئة المحيطة أو عن طريق الاستيعاب، مما يضمن التوازن بين الاستيعاب والتكيف. من خلال هذه العملية، يمكن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للفرد الوصول إلى مستوى مناسب ومناسب للعمر من القدرة المعرفية والذكاء. يتم الحفاظ على هذا التوازن من قبل الفرد حتى مواجهة مواقف جديدة.

الدراسات السابقة:

١- دراسة العبيد الله (٢٠١٩) تهدف إلى التعرف مدى اشتمال كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في المملكة العربية السعودية مجالات العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والبيئة. قام الباحث بتطوير أداة تحليل المحتوى مستندة إلى ثمانية مجالات لاستكشاف العلاقات المتبادلة بين القضايا. أظهرت النتائج أن المجال السادس كان الأكثر اهتمامًا، حيث ارتبط بالمفاهيم البيئية بنسبة ٣٠%. في حين جاء المجال الرابع في المرتبة الثانية بنسبة ١٦%، والذي يتعلق بالتفاعل بين العلم والتكنولوجيا. بعدها، جاء المجالان الثالث والسابع بنسبة ١٥%، وتتعلق بأثر المجتمع في العلم والتكنولوجيا، والمشكلات البيئية على التوالي. وجاء المجال الأول في المرتبة الرابعة بنسبة ١٤%، والذي يركز على الآثار الإيجابية للعلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة. بينما احتل المجال الثامن المرتبة الخامسة بنسبة ٩%، والذي يرتبط باستخدام العلم والتكنولوجيا لمواجهة التحديات البيئية. وجاء المجال الثاني في المرتبة السادسة بنسبة ٦%، مركزًا على الآثار السلبية للعلم والتكنولوجيا. أما المجال الخامس، فحصل على المرتبة السابعة والأخيرة بنسبة ٢%، والذي يتعلق بعوامل تحديدية لكل من العلم والتكنولوجيا. ونتيجة لهذه الدراسة، توصي الباحثون بضرورة تصميم المناهج العامة ومناهج العلوم بشكل خاص بالتركيز على جوانب العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، والبيئة.

-دراسة المرعشي (٢٠٢١)2

هدف هذا البحث هو تقييم درجة تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. تم استخدام أداة تحليل المحتوى لتحليل المقرر، وتم إعداد قائمة تتضمن ١١ قضية رئيسية و٤٤ قضية فرعية تمثل العلاقات المتبادلة بين هذه الجوانب.

أظهرت النتائج أن القضايا المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع متوفرة في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بنسب متفاوتة. وقد وجد أن نسبة توافر هذه القضايا كانت ٧٥% في الفصل الدراسي الثاني و٢٥% في الفصل الأول. وبينت النتائج أيضًا أن قضية صحة الإنسان ومرضه كانت الأكثر تكرارًا بنسبة ١٦%، في حين كانت قضية نقص الطاقة الأقل تكرارًا بنسبة ٤%. ولاحظ الباحثون أن قضية تكنولوجيا الحرب لم تتم تضمينها في محتوى المقرر.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بناءً على هذه النتائج، أوصى الباحثان بضرورة تطوير مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة بما يراعي تضمين القضايا التي لم تتم تضمينها في المقرر الحالي. كما أوصوا بإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالقضايا العلمية والتكنولوجية في سياق التعليم في المملكة العربية السعودية.

٣ – دراسة الأسمري (٢٠٢١) تمت دراسة محتوى منهج العلوم للصف الثالث المتوسط بهدف كشف القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة الرئيسية التي يجب أن تُدرج فيه. تمت الدراسة باستخدام منهج وصفي تحليلي، حيث تم إنشاء قائمة بالقضايا المعاصرة باستخدام بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم. أظهرت النتائج أن المحتوى الحالي للمنهج لا يأخذ في الاعتبار القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة بشكل كافٍ، مما يعوق تحقيق أهداف التربية العلمية والتكنولوجية للطلاب. وبناءً على تلك النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج لتضمين المزيد من القضايا المعاصرة وتنشيط الأنشطة التعليمية.

٤ـدراسةالأسمري (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تناول القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في منهج العلوم للصف الثالث المتوسط وتقييم فعاليتها في تطوير مهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات. تمت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إنشاء قائمة بالقضايا المعاصرة باستخدام بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم. أظهرت النتائج أن المحتوى الحالي للمنهج يأخذ في الاعتبار القضايا المعاصرة بشكل جيد، مما يسهم في تحقيق أهداف التربية العلمية والتكنولوجية للطالبات. استنتجت الدراسة بعض التوصيات التي تشمل زيادة تضمين القضايا المعاصرة وتنشيط الأنشطة التعليمية.

٥- دراسة الجاجي(٢٠٢١) تم استهداف تضمين القضايا الأخلاقية الحيوية في كتب الأحياء في اليمن. استخدمت الدراسة المنهج الكيفي واستندت إلى أسلوب تحليل المضمون، وتم تحديد تسع قضايا أخلاقية لتحليلها. أظهرت النتائج وجود قصور كبير في تضمين القضايا الأخلاقية الحيوية في كتب الأحياء، مما يستدعي ضرورة مراجعة المناهج لتحسين هذا الجانب.

٦- دراسة العصيمي (٢٠٢٠) فاهتمت بتحديد القضايا العلمية المجتمعية التي يجب تضمينها في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى تحديد أربعة قضايا رئيسة وعدد من القضايا الفرعية التي يجب تضمينها. أظهرت النتائج أن المحتوى الحالي لكتب العلوم يراعي القضايا المجتمعية بشكل جيد، لكن هناك بعض القضايا التي يجب أخذها بعين الاعتبار بشكل أكبر في المستقبل

أوجه الاتفاق مع البحوث والدراسات السابقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- من حيث المنهج المستخدم

يتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدامه المنهج الوصفي التحليلي، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة العبيد الله (٢٠١٩)، ودراسة المرعشي (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢٣)، ودراسة الجاجي (٢٠٢١)، ودراسة العصيمي (٢٠٢٠).

- من حيث الأداة المستخدمة

استخدم البحث أداة تحليل المحتوى، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة العبيد الله (٢٠١٩)، ودراسة المرعشي (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢٣)، ودراسة الجاجي (٢٠٢١)، ودراسة العصيمي (٢٠٢٠).

أوجه الاختلاف مع البحوث والدراسات السابقة:

من حيث الهدف يتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة حيث تناولت القضايا العلمية والتكنلوجية، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة الاسمري (٢٠٢١)، ودراسة الاسمري (٢٠٢٣)، حيث اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الجاجي (٢٠٢١)، ودراسة العصيمي (٢٠٢٠). التي تناولت القضايا الاجتماعية والأخلاقية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

يرى الباحث أن هناك الكثير من الجوانب المستفادة من تناوله للدراسات السابقة في هذا الإطار وتمثلت في:

- بلورة مشكلة البحث الحالية وصياغة العديد من التساؤلات التي أثارت مشكلتها، والاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة التي أظهرت الحاجة إلى إجراء مثل هذه البحث.
- تحديد طبيعة موضوع البحث والمنهج والأداة التي يمكن استخدامها بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي.
- مساعدة الباحث في الرجوع للمصادر والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وصياغة كافة عناصر البحث بشكل جيد ومتقن.
- تحديد وجهة البحث الحالية لضمان عدم تكرار ما سيتم بحثه.
- التوصل إلى بعض التعريفات والمصطلحات المستخدمة في البحث الحالي.

إجراءات البحث ومنهجه:

منهج البحث:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كأسلوب مناسب للغاية لدراسة هذ البحث لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب العلوم المقررة بالمرحلة المتوسطة لعام ١٤٤٤-١٤٤٥ للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الثالث) وعددها (٣) كتب بمعدل كتاب لكل فصل دراسي

عينة البحث:

تتوافق العينة التي تم فحصها مع مجتمعها المتمثل، وتشمل كتب العلوم المصممة للصف الثاني المتوسط خلال العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥ هـ، والتي تغطي الفصلين الأول والثاني والثالث. تضمن كل فصل دراسي كتابًا دراسيًا.

أدوات البحث:

استخدم البحث (بطاقة تحليل) محتوى كتب العلوم للصف الثاني المتوسط للمرحلة المتوسطة (الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني والفصل الدراسي الثالث) لعام ١٤٤٤- ١٤٤٥هـ التي تعتبر ضرورية لإدراجها في كتب العلوم المدرسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية.

فئات التحليل:

تم تصنيف فئات التحليل في الدراسة الحالية إلى عدة فئات رئيسية ترتكز على القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة. تمثلت هذه الفئات في القضايا التالية: صحة الإنسان والأمراض، نقص مصادر الطاقة، تكنولوجيا الحرب، انقراض النباتات والحيوانات، تكنولوجيا الحرب، المصادر المعدنية.

وحدات التحليل:

بعد استعراض الأبحاث السابقة والدراسات المتعلقة بالموضوع الحالي، تم اختيار وحدة تحليل مناسبة تأخذ في الاعتبار المعلومات والمعاني المتعلقة بها، سواء كانت صريحة أو ضمنية.

محتوى التحليل:

تركزت عملية التحليل على محتوى منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، وتحديداً للفصول الدراسية الثلاثة التي تُدرس خلال العام ١٤٤٥ هـ. وقد تم استثناء الأنشطة والفهارس من عملية التحليل.

صدق أدوات التحليل:

تم تقديم بطاقة التحليل لمجموعة من المحكمين المتخصصين في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، بالإضافة إلى معلمي العلوم. تم تعديل بطاقة التحليل وفقًا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

لملاحظاتهم، حيث وافق المحكمون على جميع القضايا الرئيسية والفرعية المحددة. وبالتالي، تم تحديث بطاقة التحليل لتشمل ٥ قضايا رئيسية تتضمن ٢٤ قضية فرعية.

ثبات أدوات التحليل:

قام الباحث بالتحقق من ثبات التحليل باستخدام طريقة ثبات التحليل عبر الأفراد، وللتحقق من ثبات التحليل لمنهج العلوم للصف الثاني المتوسط تم اختيار معلم لمادة العلوم للصف الثاني المتوسط في عملية تحليل محتوى منهج العلوم للصف الثاني المتوسط حيث طلب الباحث منه القيام بعملية التحليل لمحتوى هذه المنهج بعد أن قدم له شرحاً وافيا للغرض من التحليل وفئاته التي يتم التقيد بها أثناء عملية التحليل لمحتوى هذه الوحدة، ومن ثم جرى توظيف نتائج تحليلي الباحث والمعلم في حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (Holisti) والتي تنص على: (CR = 2M/N1+N2 حيث أن:

- CR: معامل الثبات. M: عدد الفئات المتفق عليها بين الباحث وبين باحث اخر.
- N1: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول، N2: مجموع الفئات التي حللها المعلم.

والجدول الاتي (١) يوضح نسب الثبات لأداة التحليل.

جدول (١) نتائج ثبات تحليل محتوى كتاب العلوم الثاني من المرحلة المتوسطة باستخدام التحليل عبر الأفراد

القضايا العلمية والتكنولوجية الرئيسية	نتيجة تحليل الباحث	نتيجة تحليل المعلم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الاتفاق
صحة الانسان ومرضه	19	18	18	1	%97.3
نقص مصادر الطاقة	14	13	13	1	%96.3
تكنولوجيا الحرب	0	0	0	0	%100
انقراض النباتات والحيوانات	5	5	5	0	%100
المصادر المعدنية	0	0	0	0	%100

قام الباحث والمعلم بعد تدريبه على كيفية التحليل، حيث تم تحليل (٦) وحدات من كتب العلوم الصف الثاني المتوسط للثلاث الفصول الدراسية الفصل الدراسي الأول والثاني والثالث من العام ١٤٤٥هـ وبعد الانتهاء من التحليل تم إيجاد قيم معامل الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هوليستي ويتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني تراوحت ما بين (٩٦.٣% -١٠٠%) وهي قيم اتفاق عالية تشير الى ثبات بطاقة التحليل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عرض نتائج البحث.

نتائج البحث المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول تشير إلى: **ما القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي ينبغي دمجها في كتب العلوم لطلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟**

تم إجراء مراجعة شاملة للأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، وتم توفير قائمة أولية تتضمن خمسة قضايا رئيسية:

١. صحة الإنسان ومرضه.
٢. نقص الطاقة.
٣. تكنولوجيا الحرب.
٤. انقراض النباتات والحيوانات.
٥. المصادر المعدنية.

تم تعديل القائمة الأولية بناءً على استشارة المحكمين وتوجيهاتهم. وبنهاية هذه العملية، تم الوصول إلى القائمة النهائية التي تتضمن هذه القضايا الخمسة. يتمثل الجدول أدناه في عرض للقائمة النهائية:

قضايا رئيسية:

١. صحة الإنسان ومرضه.
٢. نقص الطاقة.
٣. تكنولوجيا الحرب.
٤. انقراض النباتات والحيوانات.
٥. المصادر المعدنية.

جدول (٢) القضايا العلمية والتكنولوجية الواجب تضمينها في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط بصورتها النهائية

القضايا الرئيسية	م	القضايا الفرعية
صحة الإنسان ومرضه	1	دور التكنولوجيا في تطور الطب
	2	دور التكنولوجيا في تقليص الأخطاء الطبية
	3	أمراض سوء التغذية
	4	الصحة العقلية
	5	الوقاية من الامراض المعدية وغير المعدية
	6	طب الأعشاب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

نقص مصادر الطاقة	7	طاقة المد والجزر
	8	طاقة الغاز الطبيعي
	9	استهلاك طاقة الرياح
	10	استهلاك الطاقة الشمسية
	11	نتاج البترول والوقود الاحفوري
تكنولوجيا الحرب	12	تهديد الحياة على كوكب الأرض
	13	تهديد الجنس البشري
	14	الأسلحة البيولوجية
	15	تهديد التسلح النووي
	16	انتشار التقنية النووية
انقراض النباتات والحيوانات	17	التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج النباتي
	18	التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج الحيواني
	19	أهمية المحميات الطبيعية
	20	حماية الحياة الفطرية
المصادر المعدنية	21	التكنولوجيا في مجال التعدين الحديث
	22	تعزيز التكنولوجيا في إعادة تدوير المواد المعدنية
	23	الأدوات والتقنيات المستخدمة في استخراج الموارد الطبيعية من الأرض
	24	التعامل مع الخامات منخفضة الجودة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما مستوى تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في كتب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب (تحليل المحتوى) مقررات العلوم للصف الثاني المتوسط والتي تتكون من ثلاث كتب وهي كتاب الطالب للفصل الدراسي الاول وكتاب الطالب للفصل الدراسي الثاني وكتاب الطالب للفصل الدراسي الثالث. وتم الاستعانة ببطاقة التحليل التي تتضمن مجموعة من القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التي تعتبر ضرورية لإدراجها في إطار المنهج للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وفقًا للقضايا المحددة في بطاقة تحليل المحتوى، تم إجراء تحليل لمنهج العلوم الصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. وبحساب التكرارات وكذلك نسبة إدراجها في محتوى كتب العلوم للصف الثاني المتوسط، كانت النتيجة كما يبين الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) نسب وتكرارات القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة المدرجة في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط في المرحلة المتوسطة

القضايا الرئيسية	كتاب الطالب ف ١		كتاب الطالب ف ٢		كتاب الطالب ف٣		مجموع التكرارات	مجموع النسب المئوية	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
صحة الإنسان ومرضه	0	%0	17	%37	4	%8.7	21	%45.65	1
نقص مصادر الطاقة	9	%19.57	0	%0	11	%23.91	20	%43.48	2
تكنولوجيا الحرب	0	%0	0	%0	0	%0	0	0%	4
انقراض النباتات والحيوانات	0	%0	0	%0	5	%10.87	5	%10.87	3
المصادر المعدنية	0	%0	0	%0	0	%0	0	0%	4
المجموع الكلي	9	%19.57	17	%37	20	%43.48	46	%100	

من الجدول (٣) يتضح أن مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط، في الفصل الدراسي الأول والثاني والثالث، يحتوي على القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. صحة الإنسان ومرضه: تم التركيز على هذه القضية في الفصل الدراسي الثاني والثالث.
٢. نقص مصادر الطاقة: تم التركيز على هذه القضية في الفصل الدراسي الأول والثالث.
٣. انقراض النباتات والحيوانات: تم التركيز على هذه القضية في الفصل الدراسي الثالث فقط.

يتضح أن هذه القضايا الثلاثة تلقى اهتمامًا كبيرًا في مقرر العلوم، حيث تم تضمينها في جميع الفصول الدراسية.، حيث تم ادراجها في المنهج بشكل شامل. تم تصنيف القضايا حسب أهميتها، وظهرت النسب المئوية كالتالي: ٤٥.٧%، ٤٣.٥%، و١٠.٨% على التوالي.

يظهر أن محتوى منهج العلوم للصف الثاني المتوسط للفصول الثلاثة لم يأخذ بعين الاعتبار بعض القضايا العلمية بشكل كامل، مثل تكنولوجيا الحرب والمصادر المعدنية، حيث لم يتم تضمينها حيث حصلت على نسبة ٠%

بناء على النتائج المتعلقة بكل قضية من القضايا الرئيسية المذكورة يمكن توضيح النتائج على النحو التالي:

أولا: صحة الانسان ومرضه

جدول (٤) نسب وتكرارات قضية صحة الانسان ومرضه

القضايا الرئيسية	م	القضية الفرعية	كتاب الطالب الفصل الأول		كتاب الطالب الفصل الثاني		كتاب الطالب الفصل الثالث		المجموع		الترتيب
			تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	
صحة الانسان ومرضه	1	دور التكنولوجيا في تطور الطب	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	5
	2	دور التكنولوجيا في تقليص الأخطاء الطبية	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	5
	3	أمراض سوء التغذية	0	%0	5	23.81 %	0	%0	5	%24	2
	4	الصحة العقلية	0	%0	2	%9.52	0	%0	2	%9.5	4
	5	الوقاية من الامراض المعدية وغير المعدية	0	%0	10	47.62 %	0	%0	10	%48	1
	6	طب الأعشاب	0	0	0	%0	4	%19.05	4	%19	3
المجموع			0	%0	17	%80.95	4	%19.05	21	%100	الأول

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من خلال التحليل المحتوى. وجد أن القضية الفرعية الأكثر تكرارًا ضمن قضايا صحة الإنسان ومرضه في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط هي قضية الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية. تم تكرار هذه القضية ١٠ مرات بنسبة ٤٨٪ من إجمالي التكرارات. تليها قضية أمراض سوء التغذية التي تم تكرارها ٥ مرات بنسبة ٢٤٪. ثم يأتي قضية طب الأعشاب التي تم تكرارها ٤ مرات بنسبة ١٩٪. وأخيرًا، القضية الأقل تكرارًا هي قضية الصحة العقلية التي تم تكرارها ٢ مرات بنسبة ٩.٥٪.

من الملاحظ أن هناك بعض القضايا المرتبطة بصحة الإنسان ومرضه لم يتم تضمينها في المنهج، مثل دور التكنولوجيا في تقليص الأخطاء الطبية ودور التكنولوجيا في تطور الطب. قد يكون من المفيد اقتراح إضافة هذه القضايا المهمة في التحديثات المستقبلية للمنهج لتعزيز فهم الطلاب للتكنولوجيا الحديثة في مجال الرعاية الصحية وتقدم الطب.

ثانيا: نقص مصادر الطاقه

الجدول رقم(٥) نسب وتكرارات قضية نقص مصادر الطاقة

القضية الرئيسية	م	القضية الفرعية	كتاب الفصل الأول		كتاب الفصل الثاني		كتاب الطالب الفصل الثالث		المجموع		الترتيب
			تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	
نقص مصادر الطاقة	1	طاقة المد والجزر	0	%0	0	%0	1	%5	1	%5	4
	2	طاقة الغاز الطبيعي	3	%15	0	%0	0	%0	3	%15	3
	3	استهلاك طاقة الرياح	2	%10	0	%0	1	%5	3	%15	3
	4	استهلاك الطاقة الشمسية	2	%10	0	%0	5	%25	7	%35	1
	5	نتاج البترول والوقود الاحفوري	2	%10	0	%0	4	%20	6	%30	2
المجموع			9	%45	0	%0	11	%55	20	100 %	الثاني

من خلال تحليل المحتوى، تم التوصل إلى أن القضية الفرعية الأكثر تكرارًا ضمن قضية نقص مصادر الطاقة في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط هي استهلاك الطاقة الشمسية، حيث بلغ مجموع تكراراتها ٧، ونسبتها ٣٥٪ من إجمالي التكرارات. تليها قضية نتاج البترول والوقود الاحفوري، حيث بلغ مجموع تكراراتها ٦، ونسبتها ٣٠٪. وفي المرتبة التالية، تأتي قضيتان بنفس القيمة للتكرارات وهما استهلاك طاقة الرياح وطاقة الغاز الطبيعي، حيث بلغ مجموع تكرارات كل منهما ٣، ونسبتها ١٥٪. أما أقل القضايا تكرارًا فهي قضية طاقة المد والجزر، حيث بلغ مجموع تكراراتها ١، ونسبتها ٥٪.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يتبين من هذا التحليل أن استهلاك الطاقة الشمسية يعتبر القضية الأكثر تكرارًا وبنسبة أعلى، مما يشير إلى أهمية توعية الطلاب بأهمية الاستفادة من الطاقة الشمسية كمصدر متجدد ونظيف لتلبية احتياجات الطاقة. بالإضافة إلى ذلك، يشير التحليل إلى وجود عدد من القضايا المرتبطة بنقص مصادر الطاقة كانت غائبة في المنهج، مثل استهلاك طاقة الرياح وطاقة الغاز الطبيعي. يمكن أن يكون من النافع مراجعة وتحديث المنهج لتشمل هذه القضايا المهمة لتعزيز الوعي بالمصادر البديلة للطاقة وتحفيز الطلاب على اتخاذ إجراءات للحد من اعتمادنا على الوقود الاحفوري

ثالثا: تكنولوجيا الحرب

جدول (٦) النسب والتكرارات لقضية تكنولوجيا الحرب

القضية الرئيسية	م	القضية الفرعية	كتاب الطالب ف١		كتيب الطالب ف٢		كتيب الطالب ف٣		المجموع		الترتيب
			تكرار	النسب	تكرار	النسب	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	
تكنولوجيا الحرب	١	تهديد الحياة على كوكب الأرض	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٢	تهديد الجنس البشري	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٣	الأسلحة البيولوجية	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٤	تهديد التسلح النووي	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٥	التقنية النووية	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
المجموع			0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	الرابع

من خلال تحليل المحتوى، تم التوصل إلى أن هناك عددًا من القضايا الفرعية المرتبطة بقضية تكنولوجيا الحرب حصلت على أقل النسب في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط. وقد تبين أنه لم يتم تضمين أي من هذه القضايا في المحتوى المذكور. تشمل هذه القضايا: تهديد الحياة على كوكب الأرض، وتهديد الجنس البشري، والأسلحة البيولوجية، وتهديد التسلح النووي، والتقنية النووية.

يعكس هذا التحليل أنه تم إهمال القضايا المتعلقة بتكنولوجيا الحرب في المحتوى الحالي للصف الثاني المتوسط، والتي تتضمن تهديد الحياة على كوكب الأرض والجنس البشري، والأسلحة البيولوجية، وتهديد التسلح النووي، والتقنية النووية. ينبغي أن يتم مراجعة المحتوى وتحديثه بشكل علمي لضمان تضمين هذه القضايا الهامة، حيث تعزز فهم الطلاب للتحديات المتعلقة بتكنولوجيا الحرب وتوعيتهم بأهمية السلام والتعايش السلمي بين الأمم والحفاظ على البيئة والحياة البشرية..

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رابعا: انقراض النباتات والحيوانات

جدول (٧) النسب والتكرارات لقضية انقراض النباتات والحيوانات

القضية الرئيسية	م	القضية الفرعية	كتاب الطالب الفصل الأول		كتاب الطالب الفصل الثاني		كتاب الطالب الفصل الثالث		المجموع		الترتيب
			تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	
انقراض النباتات والحيوانات	1	التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج النباتي	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	3
	2	التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج الحيواني	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	3
	3	أهمية المحميات الطبيعية	0	%0	0	%0	3	%60	3	%60	1
	4	حماية الحياة الفطرية	0	%0	0	%0	2	%40	2	%40	2
المجموع			0	%0	0	%0	5	%100	5	%100	الثالث

من خلال تحليل المحتوى، تم الكشف عن أن القضية الفرعية الأكثر تكرارًا ضمن قضية انقراض النباتات والحيوانات في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط هي قضية أهمية المحميات الطبيعية. وقد بلغ إجمالي عدد تكراراتها ٣، مما يمثل نسبة ٦٠٪ من إجمالي عدد التكرارات. تليها قضية حماية الحياة الفطرية، حيث بلغ إجمالي عدد تكراراتها ٢ بنسبة ٤٠٪. وعلى الرغم من ذلك، تبين أن هناك عددًا من القضايا المرتبطة بانقراض النباتات والحيوانات التي لم يتم تضمينها في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط، وتشمل التوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج النباتي والتوجهات التكنولوجية في تعزيز الإنتاج الحيواني. يجب إعادة النظر في المحتوى وتعديله لضمان تضمين هذه القضايا المهمة، حيث تساهم في زيادة الوعي بأهمية الحفاظ على التنوع البيولوجي وتشجيع اتخاذ إجراءات للحفاظ على النباتات والحيوانات وتعزيز الإنتاج الزراعي والحيواني المستدام بمساعدة التكنولوجيا المتطورة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خامسا: المصار المعدنية

جدول (٨) النسب والتكرارات لقضية المصادر المعدنية

القضية الرئيسية	م	القضية الفرعية	كتاب الطالب الفصل الأول		كتاب الطالب الفصل الثاني		كتاب الطالب الفصل الثالث		المجموع		الترتيب
			تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	تكرار	النسبة	
المصادر المعدنية	١	التكنولوجيا في مجال التعدين الحديث	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٢	تعزيز التكنولوجيا في إعادة تدوير المواد المعدنية	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٣	الأدوات والتقنيات المستخدمة في استخراج الموارد الطبيعية من الأرض	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
	٤	التعامل مع الخامات منخفضة الجودة	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	1
المجموع			0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	الرابع

باستخدام تحليل المحتوى، تم استنتاج أن هناك عددًا من القضايا الفرعية المتعلقة بقضية المصادر المعدنية تمثلت بنسبة أقل من بين جميع القضايا السابقة، مما يعكس الأهمية الأقل التي توليها المناهج الدراسية لهذه القضايا بالتوازي مع القضايا الفرعية المتعلقة بتكنولوجيا الحرب. وقد لم يتم تضمين أي من هذه القضايا في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط، وتشمل هذه القضايا: التكنولوجيا في مجال التعدين الحديث، وتعزيز التكنولوجيا في إعادة تدوير المواد المعدنية، والأدوات والتقنيات المستخدمة في استخراج الموارد الطبيعية من الأرض، والتعامل مع الخامات ذات الجودة المنخفضة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توضح هذه النتائج أن هناك حاجة لإيلاء المزيد من الاهتمام والتركيز على هذه القضايا المتعلقة بالمصادر المعدنية في المناهج الدراسية. ينبغي تضمينها في محتوى مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط لتعزيز فهم الطلاب لأهمية استخدام التكنولوجيا المتقدمة في مجال التعدين وإعادة تدوير المواد المعدنية، وتعريفهم بالأدوات والتقنيات المستخدمة في استخراج الموارد الطبيعية والتحديات المرتبطة بالخامات ذات الجودة المنخفضة. يساهم ذلك في تنمية وعيهم بأهمية الاستدامة وتحقيق توازن بين الاحتياجات الحالية والمستقبلية في استخدام المصادر المعدنية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للبحث، وقد تمت الإجابة عن السؤال ضمن الخطوات الاتية:

١-تم تحديد خمسة قضايا علمية وتكنولوجية معاصرة، حيث تضمنت كل منها عدة قضايا فرعية. تم الاستناد إلى الأدبيات التربوية السابقة واستطلاع آراء خبراء مناهج العلوم لتحديد هذه القضايا.

٢-تم عرض القائمة المعدة، التي تضمنت القضايا الرئيسية والفرعية، على عدد من المحكمين للتحقق من ملاءمتها وصحتها.

٣-بناءً على آراء المحكمين واستناداً إلى الأدب التربوي، تم تحديد قائمة نهائية تتألف من خمسة قضايا رئيسية علمية وتكنولوجية معاصرة، وتشمل ٢٤ قضية فرعية.

تمت مقارنة هذه القائمة بقوائم القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في الدراسات السابقة، مثل دراسة الأسمري (٢٠٢٣) والمرعشي (٢٠٢١). وقد توافقت النتائج مع هذه الدراسات في تناول القضايا الرئيسية مثل نقص مصادر الطاقة، وتكنولوجيا الحرب، وانقراض النباتات والحيوانات. ومع ذلك، فقد تم التطرق في هذه الدراسة إلى قضايا فرعية جديدة لم ترد في تلك الدراسات، مما يبرز أهمية دراسة تضمينها وتوافرها في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط، وكذلك تحقيق أهداف امتلاك الطلاب للثقافة العلمية والتكنولوجية ومهارات التعامل معها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

واستنادًا إلى الجدول (٣)، تبيَّن أنه تم تكرار (٤٦) مرة للقضايا المعاصرة في محتوى منهج العلوم. ولاحظنا أن الفصل الدراسي الأول تركَّز بشكل أساسي على قضية نقص مصادر الطاقة بنسبة (١٩.٥%)، ولم يتم التطرق إلى قضايا أخرى مثل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صحة الإنسان ومرضه، وتكنولوجيا الحرب، وانقراض النباتات والحيوانات، والمصادر المعدنية بشكل كافٍ. أما الفصل الدراسي الثاني، فكان تركيزه الأساسي على قضية صحة الإنسان ومرضه بنسبة (٣٧%)، ولم تُدرَج قضايا أخرى مهمة مثل نقص مصادر الطاقة، وتكنولوجيا الحرب، وانقراض النباتات والحيوانات، والمصادر المعدنية بشكل كافٍ. في الفصل الدراسي الثالث، تركَّز محتوى المنهج على ثلاث قضايا، حيث بلغت نسبة قضية نقص مصادر الطاقة (٢٤%)، وقضية انقراض النباتات والحيوانات (١٠.٨%)، وكانت قضية صحة الإنسان ومرضه الأقل تغطيةً (٨.٧%). ولم يتم التطرق إلى قضيتي تكنولوجيا الحرب والمصادر المعدنية بشكل كافٍ في محتوى كتب العلوم للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثالث. وبناءً على هذه النتائج، ينبغي إعادة النظر في محتوى منهج العلوم للصف الثاني المتوسط لتحقيق التوازن والتتابع والشمول في تضمين هذه القضايا.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة العبيد الله (٢٠١٩) التي أشارت إلى ضرورة تطوير كتب العلوم في المملكة العربية السعودية لتشمل القضايا العلمية والتكنولوجية والمجتمعية بشكل متوازن، نظرًا لعدم توازن تناولها في محتوى كتب العلوم.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالاتي:

١. يجب التركيز على القضايا العلمية والتكنولوجية الرئيسية والفرعية التي تم تحديدها من خلال هذه الدراسة بواسطة الفِرَق المسؤولة عن تطوير أو إعداد المناهج العلمية للمرحلة المتوسطة.

٢. يجب التوجه إلى القضايا العلمية والتكنولوجية التي لم تتم مناقشتها في المحتوى العلمي للكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة خلال الفصول الدراسية الثلاثة، مثل دور التكنولوجيا في تطور الطب وتقليل الأخطاء الطبية، وعمليات استخراج الموارد الطبيعية.

٣. يجب تدريب المعلمين قبل وأثناء خدمتهم على كيفية تدريس المسائل العلمية. والتكنولوجية.

مقترحات البحث:

١- التعرف على تضمين الأنشطة العملية والصفية على تضمين القضايا العلمية والتكنولوجية لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- التعرف على المعوقات لتدريس القضايا العلمية والتكنولوجية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

٣- دراسة تقويمية لمعرفة مستوى وعي معلمي العلوم بالقضايا العلمية والتكنولوجية وممارستهم التدريسية لها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية والأجنبية:

النجدي، أحمد، راشد، علي، والهادي، منى. (٢٠٠٢). تدريس العلوم في العالم المعاصر: المدخل في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي. (ص. ٧٠).

الجهوري، ناصر بن علي. (٢٠١٣). "دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الكيمياء بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان في ضوء منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة **(STSE)**

السعدني، عبد الرحمن، والسيد عودة، ثناء. (٢٠٠٦). التربية العلمية ومداخلها واستراتيجيتها. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

موفق عبد الزهرة عبد الرضا، وأحمد عبيد حسن. (٢٠١٦). "تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE).

العبيد الله، تماره عوض. (٢٠١٩). "تحليل كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في السعودية في ضوء منحى (STSE) التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة".

القدرة، ماجد نبيل & ,اللولو، فتحية صبحي (مشرف). (٢٠٠٨). "قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع المتضمنة في محتوى منهاج الثقافة العلمية لطلبة الصف الثاني الثانوي ومدي فهمهم لها"

الجاجي، رجاء (٢٠٢١). مدى تضمين القضايا الأخلاقية الحيوية في كتب الاحياء في الجمهورية اليمنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

المرعشي، أزهار قرناس، والشهري، سعد ظافر. (٢٠٢١). "قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة **(STSE)**المتضمنة في مقرر العلوم للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية." المجلة العربية للتربية النوعية, ٥(١٦) , ٦٧-٩٤.

الأسمري، شريفة (٢٠٢١). مدى تضمين بعض القضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة في محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية.

ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣)، علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الحميدي تهاني، والعصيمي، حميد. (٢٠٢٠). "دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء القضايا العلمية المجتمعية **(SSI)**في المملكة العربية السعودية." مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٨)، ٩٦-١٢٠.

سالم، صلاح الدين علي. (٢٠٠٥). "فعالية تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع بمحتوى مناهج العلوم للتعليم الثانوي الصناعي في تنمية فهم الطلاب لهذه القضايا وقدراتهم على اتخاذ القرار حيالها واتجاهاتهم نحو العلم والتكنولوجيا."

الدليمي، خلف حسين علي. (٢٠٠٩). جغرافية الصحة. عمان: دار صفاء

الاسمري، نهاية عامر، والعجمي، لبنى حسن. (٢٠٢٣). "فعالية تناول قضايا منحى العلم والتقنية والمجتمع **STS** في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات." مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية, ١٣(١), ٤٥-٧٨.

الزامل، محمد بن صالح، الشايع، فهد سليمان، والزغيبي، محمد بن عبدالله. (٢٠١٦). "تضمين القضايا العلمية المجتمعية **(SSI)**في كتب الكيمياء في المملكة العربية السعودية ووعي المعلمين بها."

عيطة، بسام زهدي سليمان. (٢٠١٣). "قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة المتضمنة في مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الأولى بفلسطين." مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

الجالي، عادل. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على القضايا المعاصرة في الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة دراسات تربوية واجتماعية*.

Nelson, G. D. (1999). "Science literacy for all in the 21st century." Educational Leadership, 57(2), 14-17.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول

A proposed conception for regulating and framing private tutoring in the Sultanate of Oman in light of the experiences of some countries

تم الحصول على النتائج الموجودة في هذه الورقة العلمية عبر المشروع البحثي الممول من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والإبتكار بسلطنة عمان في إطار برنامج الدعم البحثي المؤسسي المبني على الكفاءة (Block Funding Program) برقم العقد (MoHERI/BFP/ASU/01/2021)

إعداد

علي سعيد سليم المطري
Ali Saeed Salim Al-Matari
مدرس مركز اللغات والدراسات التأسيسية- جامعة الشرقية- سلطنة عمان

راشد محمد سالم الحجري — **Rashid M. Salem Al Hajri**
عبدالله بن علي الفارسي — **Abdullah Ali Al Farsi**

محمد بن خليفة السناني
Muhammad Khalifa Al-Sanani
جامعة الشرقية - سلطنة عمان

Doi: 10.21608/ejev.2024.363965

استلام البحث : ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٤

قبول النشـــــر: ١٢ / ٥ / ٢٠٢٤

المطري، علي سعيد سليم و الحجري، راشد محمد سالم و الفارسي،عبدالله بن علي و السناني، محمد بن خليفة (٢٠٢٤). تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٢٩١ -٣٤٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول

المستخلص:

تأتي أهمية هذه الدراسة في الوقت الذي يتزايد فيه انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية عالمياً وإقليمياً ومحلياً، وفي غياب السياسات الوطنية المنظمة لهذه الظاهرة، حيث هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول. وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول؟ واعتمدت الدراسة المنهج المقارن، الذي قارن بين بعض بلدان العالم من أجل وصف وتحليل واقع وآليات تنظيم وتأطير الدروس الخصوصية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الأنظمة والسياسات، حيث تم تحليل تجارب وخبرات تنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في دول شرق آسيا كالصين واليابان وكوريا الجنوبية، وبعض الدول العربية كالإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وتونس والجهود السابقة لسلطنة عمان. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها ضرورة الاستفادة من الخبرات الخاصة بتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في الدول موضع الدراسة لإصدار السياسة الوطنية لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان. وكذلك التأكيد على المشاركة المجتمعية، وتفعيل دور مجالس أولياء الأمور، والمستويات المحلية في وضع سياسة وطنية بشأن الدروس الخصوصية. إصدار وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع وزارة العمل سياسة وطنية بشأن الدروس الخصوصية. وأيضاً إصدار وزارة التربية والتعليم سياسة وطنية لتنظيم ومتابعة الدروس الخصوصية عن بعد (التعليم الإلكتروني والمنصات الالكترونية).

الكلمات المفتاحية: تنظيم الدروس الخصوصية، تأطير الدروس الخصوصية، سلطنة عمان، تصور مقترح.

Abstract:

The importance of this study comes at a time when the phenomenon of private tutoring is increasing globally, regionally, and locally, and in the absence of national policies regulating this phenomenon. The study aimed to build a proposed conception of the organization and framing of private lessons in the Sultanate of Oman in light of the experiences of some countries. It tries to study the answer to the following main

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

question: What is the proposed conception of organizing and framing private lessons in the Sultanate of Oman in light of the experiences of some countries? The study adopted the comparative approach, which compared different countries of the world to describe and analyze the reality and mechanisms of organizing and framing private lessons, and to reveal the similarities and differences from those mechanisms, where the organization and framing of private lessons was analyzed in East Asian countries such as China, Japan, South Korea ,and some Arab countries such as the United Arab Emirates, Saudi Arabia, the Sultanate of Oman, and Tunisia. The study concluded with a set of results, which indicated the need to take into account the expertise of organizing and framing private lessons in the countries under study to issue the national policy for organizing and framing private lessons in the Sultanate of Oman. Emphasizing community participation and activating the role of parent councils and local levels in developing a national policy on private lessons. The Ministry of Education, in coordination with the Ministry of Labor, issued a national policy on private lessons. The Ministry of Education issued a national policy to organize and follow up private lessons via the Internet (e-learning and electronic platforms) .

Keywords: Organization of private lessons, framing of private lessons, Sultanate of Oman, proposed conception.

مقدمة:

حظيت مشكلة الدروس الخصوصية في الفترة الأخيرة اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة لمعالجة هذا الموضوع من جوانب متعددة، حيث نشر المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) التابع لليونسكو في العام ١٩٩٩ أول دراسة هامة عن واقع الدروس الخصوصية أجراها مارك براي(Bray,1999)، ولقيت اهتماما بالغاً لدى الأكاديميين على مستوى عدد من البلدان المختلفة، وقد أظهرت نتائج المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦) أن من بين المشكلات التي تواجه الدول العربية في نظام التقويم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والامتحانات انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وذلك من أجل الحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات.

وسلطنة عمان كباقي دول العالم برزت فيها ظاهرة الدروس الخصوصية وتزايد انتشارها في السنوات الأخيرة بشكل ملفت (الحجري وآخرون،٢٠٢٣؛ الحجري وآخرون؛٢٠٢٤؛ الرواحي،٢٠٢١؛ وزارة التربية والتعليم،٢٠١٨)، حيث أظهرت نتائج دراسة الحجري وآخرون (٢٠٢٤) أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أن تكلفة الدروس الخصوصية تثقل كاهل الأسر ولا سيما الأسر ذات الدخل المنخفض والمتوسطة بأعباء مالية كبيرة " و" يعتبر الآباء إنفاق الجزء الأكبر من دخولهم سبيلاً في حصول أبنائهم على أداء تحصيلي يحقق تطلعاتهم. وأظهرت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطلبة تبعاً لمتغير الصف الدراسي ومتوسط الإنفاق الشهري والمستوى التعليمي للأب بمجموعة توصيات أهمها: الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم.

ومن جهة أخرى وأظهرت دراسة الحجري وآخرون(٢٠٢٣) عن واقع الدروس الخصوصية في سلطنة عمان أن (٢٤.٣%) من الطلبة يتلقون دروسا خصوصية، و(٣١.٢%) من أولياء الأمور يوفرونها لأبنائهم، وأنها تأخذ منحا تصاعديا بارتفاع الصف الدراسي، والرياضيات ثم مادة اللغة الإنجليزية تأتي في صدارة المواد الدراسية التي يطلب فيها الطلبة دروسا خصوصية، وأن الدروس الخصوصية تنتشر في كل محافظات السلطنة، وغالبية الطلبة يفضلون حضور هذه الدروس على شكل مجموعات صغيرة وبشكل فردي، وأن نسبة كبيرة منهم يحضرونها في منزل المعلم، و(٨٧.٣٪) من أولياء الأمور لا يتعدى إنفاقهم الشهري على الدروس الخصوصية (١٥٠)ريالاً. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها: أهمية صياغة استراتيجية وطنية للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية. أهمية قيام وزارة التربية والتعليم بتنظيم وتأطير دروس التقوية. إجراء دراسة لبحث المخاطر الناتجة عن تلقي الطلبة لدروس خصوصية في منازل المعلمين وبشكل منفرد. وتأتي هذه الدراسة ترجمة لتوصيات هذه الدراسات بضرورة وضع تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول.

لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول؟ ويتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية هي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

١. ما أبرز التجارب العالمية في تنظيم وتأطير الدروس الخصوصية؟
٢. ما جوانب تأطير وتنظيم الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء التجارب العالمية؟
٣. ما الإجراءات التنظيمية المقترحة لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء التجارب العالمية؟

أهمية الدراسة:

١. الحاجة للتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان بناء على تجارب بعض الدول.
٢. ندرة الدراسات العلمية التي بحثت وضع تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان.
٣. رفد صناع القرار وراسمي السياسات التربوية بتصور مقترح لتنظيم الدروس الخصوصية وتأطيرها في سلطنة عمان يمكن الاستفادة منه.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في وضع تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول.

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج المقارن، الذي يقارن بين نظم التعليم في بلدان العالم المختلفة التي اهتمت بتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية.

مصطلحات الدراسة:

- الدروس الخصوصية**:** ذلك الجهد التعليمي الذي يتلقاه الطالب خارج وقت المدرسة الرسمي من قبل معلم مستأجر، ويتقاضى المعلم مقابل ذلك أجرا محدد من قبل الطالب أو ولي أمره، ويطبق خارج أسوار المدرسة.
- تنظيم الدروس الخصوصية: يقصد به وضع وتنفيذ اللوائح والقوانين والسياسات المتعلقة بتنظيم وتأطير بالدروس الخصوصية.

الإطار النظري:

لا تعد الدروس الخصوصية التكميلية ظاهرة جديدة، بل أن لها تاريخ طويل مثل تاريخ التعليم نفسه، وعلى مدى عقود وحتى قرون، كانت آلية سعى الآباء من خلالها إلى دعم وتعزيز الأداء المدرسي لأطفالهم، ولا سيما في المواد الأكاديمية. ولكن حتى الآونة الأخيرة، كان هذا الحد متواضعاً جداً من حيث الحجم ومقتصرا في معظمه على أسر الطبقة العليا (Zhang,2021). إن الدافع الأساسي للطلب على الدروس الخصوصية كما يراه الباحثون هو التنافس الاجتماعي؛ ونظرًا لأن التحصيل الأكاديمي هو المحرك الرئيس لهذه المنافسة، فإن معظم الدروس الخصوصية تكون مدعومة بالرغبة في تحقيق درجات عالية أو على الأقل مقبولة في الامتحانات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وأظهرت الأبحاث الدولية أن الأنظمة التعليمية القائمة على الامتحانات في مراحل تعليمية معينة من المرجح أن يكون بها نسب عالية للدروس الخصوصية (Zwier et al.,2021) .

ومن المرجح أن يتلقى طلاب الطبقات الاجتماعية العليا دروسًا خصوصية أكثر من أقرانهم في الطبقات الاجتماعية الدنيا ولا يعكس هذا النمط قدرة هذه العائلات على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية (Etrich, 2021; Jansen et al., 2021)فحسب، بل يعكس- أيضًا- الطموحات الأقوى في الطبقات الاجتماعية العليا والامتيازات التي يمكن أن يجنيها الطلاب في الصفوف الأولية من التعليم المدرسي. وترى الأسر أن المؤهلات التعليمية هي أهم طريقة يمكن من خلالها إما تحسين وضعها الاجتماعي والاقتصادي أو الحفاظ على مكانتها العالية بالفعل (Bray,2021;Pseiridis et al.,2018).

وتجذب هذه الظاهرة الآن اهتمامًا كبيرًا بسبب حجمها وأهميتها. تساهم بعض الدروس الخصوصية في التعلم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وتوفر فرص العمل وعائدات الضرائب. ومع ذلك، فإنه يتطلب أيضًا نفقات منزلية كبيرة ويحافظ على التفاوتات الاجتماعية ويزيد من تفاقمها (Zhang,2021). حيث أقرت المذكرة التفاهمية لليونسكو (Unesco,2019,p.6) بأهمية الدروس الخصوصية ولاحظت أن الظاهرة الواسعة الانتشار " غالباً ما يتم تجاهلها في تحليلات النشاط غير الحكومي في التعليم".

وتعمل الدروس الخصوصية على توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang,2018). وهذا ما أكدته دراسة (Tsiplakides,2018) حيث إن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية. مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا.

ففي اليابان وثق ساتو (Sato,2012) منذ أوائل القرن العشرين تطور مدارس خاصة تساعد الطلاب في حل الامتحانات تدعى(jukus). ومع ذلك لم تبرز هذه الظاهرة بشكل كبير إلا في النصف الثاني من القرن العشرين حيث كانت أكثر وضوحا في شرق آسيا، خاصة اليابان وجمهورية كوريا الجنوبية، وظلت معدلات الالتحاق مرتفعة في كلا البلدين. وأفاد كيمورا(Kimura,2018) أن معدلات الالتحاق بـــــ(Juku) في طوكيو بلغت(٣٣.٧%) في المرحلة الابتدائية، و(٥١.٩%) في المرحلة الإعدادية، و(٢٩.٣%) في التعليم المدرسي الثانوي، وأشارت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإحصائيات الكورية إلى معدلات الالتحاق الوطنية لعام ٢٠١٩ بالدروس الخصوصية بلغت نسبتها(٨٣.٥%) في المرحلة الابتدائية، و(٧١.٤%) في المتوسطة، و(٦٧.٩%) في التعليم الثانوي العام(KOSIS,2020)، كما كانت معدلات الالتحاق مذهلة في هونغ كونج وتايوان (Yung& Bray,2017;Zhan,2014)، وتوسعت خلال الفترة الممتدة بين عامي(٢٠١٠-٢٠٢٠) في وسط الصين(Zhang & Bray,2021). وأفاد مسح للأسر أجراه المعهد الصيني لأبحاث التمويل التعليمي (CIEFR,2017) إلى أن معدلات الالتحاق بالدروس الخصوصية الإقليمية بلغت(٦٠.٨%) في شمال الصين، و(٣٨.١%) في الشرق، و(٣٨%) في الوسط، و(٣٠.٥%) في الغرب (**Wei**,2018)، وعزا العديد من الباحثين (Feng,2021;Ho,2010) معدلات الالتحاق المرتفعة في شرق آسيا إلى القيم الكونفوشيوسية المتمثلة في الاجتهاد واحترام التعليم.

وفي إنجلترا ويلز/ وجد الاستطلاع الوطني الذي أجرته مؤسسة ساتن ترست (Sutton Trust,2019) أن(٢٧%) من الطلاب الذين شملتهم العينة والذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٦) عاماً قد تلقوا دروساً خصوصية في وقت ما، وبلغت النسبة في لندن(٤١%). وفي اليونان في عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨ وجد أن (٨٥%) من العينة الوطنية من طلاب السنة النهائية في المدارس الثانوية الأكاديمية يتلقون دروساً خصوصية (Katsillis,2021,p.115). وفي الوقت نفسه هناك تباين من مكان لآخر بمدى انتشار الدروس الخصوصية. ولطالما كانت النسبة منخفضة في بلدان الشمال الأوروبي، مما يعكس أنظمة الرعاية الاجتماعية القوية وثقتها في تعليمها الحكومي، ومع ذلك شهدت الآونة الأخيرة توسعا كبيرا للدروس الخصوصية في تلك الدول (Christensen & Zhang,2021). وفي الوقت نفسه هناك تباين من مكان لآخر بمدى انتشار الدروس الخصوصية. ولطالما كانت النسبة منخفضة في بلدان الشمال الأوروبي، مما يعكس أنظمة الرعاية الاجتماعية القوية وثقتها في تعليمها الحكومي.، ومع ذلك شهدت الآونة الأخيرة توسعا كبيرا للدروس الخصوصية في تلك الدول (Christensen & Zhang,2021).

وتجذب هذه الظاهرة الآن اهتمامًا كبيرًا بسبب حجمها وأهميتها. تساهم بعض الدروس الخصوصية في التعلم والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وتوفر فرص العمل وعائدات الضرائب. ومع ذلك، فإنه يتطلب أيضًا نفقات منزلية كبيرة ويحافظ على التفاوتات الاجتماعية ويزيد من تفاقمها (Zhang,2021).

ومع ذلك، تحافظ الدروس الخصوصية بشكل افتراضي على التفاوتات الاجتماعية وتؤدي إلى تفاقمها؛ لأن الأسر ميسورة الحال يمكنها تأمين دروس خصوصية أكثر وأفضل جودة من العائلات ذات الدخل المحدود ففي إنجلترا ويلز

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

على سبيل المثال أشار هولواي وكيربي (Holloway & Kriby,2020,p.173) إلى إحصائيات استقصائية تبين أن(٣١.٢%) من الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية ينتمون إلى الأسر ذات الدخل المرتفع مقارنة ب ٢٠.٦% من الأسر ذات الدخل المتوسط و (١٥.٥%) من الأسر ذات الدخل المنخفض. ومن الممكن أن تعكس هذه الفوارق الكمية تباينات نوعية أيضا حيث غالبا ما تتميز الأسر ذات الدخل المرتفع بالقدرة على حصول أطفالهم على دروس خصوصية من مدرسين أكثر كفاءة، وقد تم التوصل إلى نتائج مماثلة في مجتمعات مختلفة مثل اليابان ومصر (Entrich,2017;Sieverding et al.,2019).

وتعمل الدروس الخصوصية على توسيع فجوة الأداء بين الطلاب من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، حيث شهد الطلاب من الأسر ذات المزايا الاجتماعية والاقتصادية مكاسب أكثر أهمية من الدروس الخصوصية (Liao&Huang,2018). وهذا ما أكدته دراسة (Tsiplakides,2018) حيث إن طلاب الطبقتين العليا والمتوسطة يتمتعون بميزة الانتقال إلى سوق العمل بمؤهلات تعليمية قيمة تعزز آفاقهم المهنية. مما يعمق الفجوة بين طبقات المجتمع الاخرى وخصوصا الطبقة الدنيا.

الدراسات السابقة:

دراسة الحجري وآخرون(٢٠٢٤) هدفت التعرف على الأثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدم البحث المنهج الوصفي، وطبق أداة الاستبانة من خلال التطبيق على عينة عشوائية من المدرسين والمدرسات بلغت (١٢٢٨) مدرسا ومدرسة بواقع (٥١٨) معلم و(٧١٠) معلمة وخلص البحث إلى: أن للدروس الخصوصية تأثيرات مختلفة على العملية التعليمية ، حيث بينت بأن معظم عبارات محور الاثار التربوية وقعت في الفئة الكبيرة من المقياس وهي الفئة الواقعة بين (٣.٥٥ – ٣.٩٩)، وهذا يدل على هذه الأثار، فجاءت في المرتبة الأولى عبارة تسهم الدروس الخصوصية في سد النقص الحاصل من ضعف أداء بعض المعلمين"، وحصلت على المتوسط الحسابي (٣.٩٩) وبمستوى مرتفع كما دلت الدراسة أن هناك فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأثار التربوية للدروس الخصوصية تعزى للجنس، ودلت الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستويات الأثار التربوية للدروس الخصوصية على المعلمين حسب مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم العملية، وتوصي الدراسة بسن القوانين والأنظمة التي تنظم هذه العملية.

دراسة الحجري وآخرون (٢٠٢٤) هدفت التعرف على الأثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

واستخدمت المنهج الوصفي ، والاستبانة كأداة من خلال التطبيق على عينة قوامها ٢٦٧٣ من الذكور والإناث بنسبة تقريبية تصل إلى ١٥% وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن للدروس الخصوصية أثار تربوية كبيرة سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية حسب ما تراه عينة الدراسة حيث أثبتت الدراسة أن معظم عبارات محور الاثار التربوية وقعت في الفئة الكبيرة من الاستبانة وهي الفئة الواقعة بين (٣.٢٩ / ٣.٧٢)، وهذا يثبت هذه الأثار، كما جاءت عبارة مساعدة الطالبة على فهم واستيعاب المواد الدراسية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٢)، وجاءت عبارة إهمال المعلم الخصوصي للطلاب الذين يدرسهم في المدرسة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٩)، كما اثبت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي) وكان لصالح الذكور، في حين أن الدراسة دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشأن (الدخل الشهري) حيث أثبت بأن الفئة الأكثر دخلا وهي من ١٠٠١ ، فأكثر هي الفئة التي تكثر فيها الاستعانة بالدروس الخصوصية، وتوصي الدراسة بضرورة اتخاذ وزارة التربية والتعليم أهم الإجراءات والقوانين الرادعة لمنع هذه الظاهرة.

دراسة الحجري وآخرون (٢٠٢٤) هدفت الدراسة الكشف عن الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تحوي (٨) فقرات. بينما تألفت عينة الدراسة من (١٢٢٨) معلماً ومعلمة، و(٨٢٤) ولي أمر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور كانت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٣٧). توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى إلى متغير الجنس في الدرجة الكلية لصالح الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المستوى التعليمي، ومتغير متوسط الدخل الشهري في الدرجة الكلية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير جهة العمل في الدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج أن مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٧٩). ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات). توجد فروق دالة إحصائيا في " ضعف مكانة المعلم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الاجتماعية" و" توسيع الفروق الاجتماعية بين الطلبة" والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي مؤهل (بكالوريوس). وأوصت الدراسة. بمجموعة توصيات أهمها: الحد من الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية بسن وتفعيل القوانين المنظمة للدروس الخصوصية من قبل وزارة التربية والتعليم

دراسة عيد(٢٠٢٣) يمثل التعليم قاطرة التقدم والنهضة في أي مجتمع من المجتمعات، كما يعد أهم روافد التنمية بها، فالمجتمع الذي يحسن تعليم أبنائه مجتمع سليم قادر على إدارة عملية التنمية وتوجيهها لتحقيق أهدافه، ويواجه التعليم قبل الجامعي تحدياً كبيراً يتمثل في التوسع الكبير في تعليم الظل حيث أصبح بديلاً عن التعليم النظامي، ولهذا أدركت العديد من الدول خطورة ذلك على التعليم النظامي فقامت العديد من الدول بتبني سياسات للتعامل مع تعليم الظل منها: سياسة عدم التدخل، و سياسة الحظر، وكذلك سياسة التنظيم والرقابة، وغيرها.

وعليه يتجه البحث الحالي نحو دراسة سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في العالم المعاصر، ودولة المقارنة، للوقوف على كيفية الاستفادة منها في تطوير سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في مصر.و نظراً لطبيعة البحث واعتماده على وصف سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي، وتحليلها، والحاجة إلى عقد مقارنة تفسيرية بين دول المقارنة للتوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في مصر، استخدم البحث الحالي المنهج المقارن.

دراسة الحجري وآخرون(٢٠٢٣) هدفت الدراسة للتعرف على واقع الدروس الخصوصية ومدى انتشارها بين طلبة المدارس بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (٤٥٤٦) طالب وطالبة، وعلى (٢٦٣٣) ولي أمر ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن (٢٤.٣%) من الطلبة يتلقون دروسا خصوصية، و(٣١.٢%) من أولياء الأمور يوفرونها لأبنائهم، وأنها تأخذ منحا تصاعديا بارتفاع الصف الدراسي، والرياضيات ثم مادة اللغة الإنجليزية تأتي في صدارة المواد الدراسية التي يطلب فيها الطلبة دروسا خصوصية، وأن الدروس الخصوصية تنتشر في كل محافظات السلطنة، وغالبية الطلبة يفضلون حضور هذه الدروس على شكل مجموعات صغيرة وبشكل فردي، وأن نسبة كبيرة منهم يحضرونها في منزل المعلم، و(٨٧.٣٪) من أولياء الأمور لا يتعدى إنفاقهم الشهري على الدروس الخصوصية (١٥٠)ريالا. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها: أهمية صياغة استراتيجية وطنية للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية. أهمية قيام وزارة التربية والتعليم بتنظيم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتأطير دروس التقوية. إجراء دراسة لبحث المخاطر الناتجة عن تلقي الطلبة لدروس خصوصية في منازل المعلمين وبشكل منفرد.

دراسة عثمان(٢٠٢٢) هدفت إلى تقديم إجراءات مقترحة لممارسات وتدابير التعامل مع تعليم الظل على المستوى القومي والإقليمي والمجتمعي في ضوء الاستفادة من خبرة كل من كوريا الجنوبية وماليزيا، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن لجورج بيريداى، واشتملت الدراسة الحالية على خمس محاور تناول الأول منها إطار تنظيري عن تعليم الظل، بينما تناول المحور الثاني خبرات كل من كوريا الجنوبية وماليزيا في ممارسات التعامل مع تعليم الظل، وتناول المحور الثالث تحليل مقارن لممارسات تعليم الظل في كل من كوريا الجنوبية وماليزيا من خلال المقارنة المبدئية والمقارنة التفسيرية، وتناول المحور الرابع واقع الدروس الخصوصية في مصر، وانتهت الدراسة بالمحور الخامس حيث قدم البحث نتائج الدراسة وإجراءات مقترحة لممارسات التعامل مع قضية الدروس الخصوصية في مصر في ضوء الاستفادة من خبرتي كوريا الجنوبية، وماليزيا.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين للباحثين من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدروس الخصوصية من جوانبها المختلفة أن بعض الدراسات ركزت على الأثار التربوية والاجتماعية للدروس الخصوصية من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وقد عملت بعض الدراسات على دراسة واقع الدروس الخصوصية ومدى انتشارها بين طلبة المدارس بسلطنة عمان. كذلك عملت بعض الدراسات إلى تقديم إجراءات مقترحة وتدابير التعامل مع الدروس الخصوصية، وتقديم بدائل للحد من هذه الظاهرة، كذلك الأسباب والدوافع وراء انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، ومراجعة اللوائح الخاصة بالدروس الخصوصية. وقد تبين بشكل عام قلة وجود دراسات عمانية بحث في بناء تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في ضوء تجارب بعض الدول.

المحور الأول: أبرز التجارب العالمية والمحلية والإقليمية في تنظيم وتأطير الدروس الخصوصية

نسعى هنا إلى تقديم مجموعة من أبرز التجارب العالمية والمحلية والإقليمية في تنظيم للدروس الخصوصية، حيث أن كل نموذج له سمات تميزه عن الآخر.

١. اليابان:

ينظر إلى جوكو على نحو متزايد على أنها جهات فاعلة مهمة في مجال التعلم خارج المدرسة، وحاول تعزيز الشراكات بين المدارس والجوكو والمجتمعات المحلية. في عام ٢٠١٤ اعترفت وثيقة بعنوان خلق بيئة تعليمية بعد المدرسة بيوم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السبت لإثراء تعلم الأطفال صادرة عن القسم الفرعي للتعلم مدى الحياة التابع للمجلس المركزي للتعليم رسميا بجوكو كشريك في الدروس الخصوصية والتعلم التجريبي. ومنذ ذلك الحين، أصبح مقدمو خدمات الدروس الخصوصية مرئيين ونشطين بشكل متزايد في برنامج جوكو الذي أطلقته الحكومة وغيره من برامج ما بعد المدرسة.

- **التنظيم الذاتي للدروس الخصوصية في اليابان**

يتلاءم التنظيم الذاتي الموسع الواضح في العقود الأخيرة مع الرؤية التي تم تحديدها في إنشاء جمعية الجوكو اليابانية في عام ١٩٨٨، والتي كان من بين وظائفها وضع "معايير ذاتية للأنشطة التجارية المناسبة في صناعة الدروس الخصوصية" (**Isashiki,** 2017). ومن بين هذه المعايير الذاتية: العقود، والكشف عن المعلومات، وحماية المستهلكين، وحماية المعلومات الشخصية، وضمان صحة الأطفال وسلامتهم. وبالإضافة إلى ذلك، مصادقة جمعية جوكو اليابانية على الدروس الخصوصية التي تلبي المعايير، ومراقبة ظروف العمل للمعلمين بدوام جزئي.

ومع ذلك، فإن جمعية الجوكو اليابانية ليست سوى واحدة من العديد من جمعيات الجوكو، وتشكل عضويتها ٠.٨٪ فقط من الصناعة. ووثق سوتو(**Soto,٢٠١٢**) ٥٠ رابطة كبرى من جمعيات الجوكو، وأشار إلى أن أكثر من ١٠٠ جمعية جوكو كانت موجودة تاريخيا مع مرور الوقت، وكثير منها صغير ومحلي. وتجمع هذه الجمعيات أعضاء من مختلف الفئات، وتحافظ على تنوع نظام التعليم في الظل. وتتشارك بعض الجمعيات في حين تتنافس جمعيات أخرى، حسب مهامها. بالإضافة إلى حماية أعضائها، بعض الجمعيات منصات للأعضاء لتبادل الخبرات وإجراء البحوث في مجالات مثل التربية والمناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، وتوظيف الطلاب، والإدارة المؤسسية، والعمليات التجارية.

٢. الصين

على الرغم من أن تعليم الظل لم يظهر في الصين إلا في التسعينات، فإن نطاقه ومستوى تنميته لحق بالدول التي تطور فيها تعليم الظل على مدى قرن من الزمان وتجاوزاها. وساهمت سرعة التوسع في التنمية التعليمية والاجتماعية - الاقتصادية في الصين، ولكنها جلبت أيضا آثارا سلبية، بما في ذلك إخضاع الأسر لمنافسة شرسة وخلق ضغوط مفرطة على الطلاب. كما اعتادت الصين أن تتخلف كثيرا عن جيرانها في تنظيم الدروس الخصوصية، ولكن في غضون ثلاث سنوات فقط بعد إصدار أول سياسة وطنية بشأن الدروس الخصوصية في عام ٢٠١٨، أصبحت البلاد التي بها أكثر اللوائح تفصيلا وشمولا التي سنها أكبر عدد من مسؤولي الإنفاذ (Zhang,2021).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مراحل تطور التعليم الخصوصي في الصين:

أ. مرحلة الظهور والازدهار للدروس الخصوصية (١٩٩٠-١٩٩٩): في هذه المرحلة توسعت الدروس الخصوصية إلى ما هو أبعد من المدارس والأسر. وفي المدن على وجه الخصوص، استخدم بعض المعلمين وقادة المدارس السلطة في المدارس لتأمين العملاء للدروس الخصوصية التي تقدمها بأنفسهم. وبدأت مراكز الدروس الخصوصية في الظهور بأعداد كبيرة.

ب. مرحلة المؤسسات والطفرة الثانية (٢٠٠٠-٢٠١٠): حظرت الحكومة الصينية الدروس الخصوصية، ونقلت بعض المدارس دروسها إلى مباني شركات الدروس الخصوصية. وانتقل العديد من المعلمين العاملين لحسابهم الخاص إلى مؤسسات التدريس الخصوصي التي انتشرت في المباني التجارية والسكنية. انضم العديد من المعلمين وطلاب الجامعات إلى شركات (الدروس الخصوصية) كمدرسين بدوام جزئي، وتنبت الدروس الخصوصية عبر الإنترنت في الفضاء الافتراضي.

ت. مرحلة تعميق المؤسسات والتخصصات (٢٠١١-٢٠١٨:) تميزت بتقدم تكنولوجيا التعليم، واستكملت أساليب التدريس التقليدية بأشكال عبر الإنترنت وتعدد دور المعلم مع تقسيم العمل والتخصص في المناهج الدراسية. وزادت المنافسة في السوق ووضعت الشركات الكبرى مناهج دراسية مستقلة لم تعد تتبع المدارس، وسيطر السوق على مناهج تعليم الدروس الخصوصية والتربية التي تتحدى المناهج الدراسية الرسمية. لم تكن الحدود واضحة بسبب الشراكات بين القطاعين العام والخاص (Zhang & Bray, 2017).

ث. مرحلة صرامة اللوائح الحكومية (٢٠١٨ - يوليو ٢٠٢١): تميزت بصرامة اللوائح والقوانين الحكومية التي تضمنت رقمنه وتحصين الدروس الخصوصية التي أفرزتها جائحة كوفيد-١٩. وعلى الرغم من إنفاذ اللوائح الوطنية بشأن الدروس الخصوصية، واصلت الشركات الكبرى توسعها في المدن والمناطق الريفية ذات المستوى الأدنى، باستخدام الابتكارات التكنولوجية. واغتنمت شركات الدروس الخصوصية على الإنترنت الفرصة للتوسع خلال أزمة كوفيد - ١٩. زاد Covid-19 من قوة التكنولوجيا ورأس المال في التعلم الرقمي، ووسعت الدروس الخصوصية عبر الإنترنت مساحة التعليم الخصوصي بشكل كبير.

ج. مرحلة التشريع يوليو ٢٠٢١: واجهت الدولة القوية السوق القوية بالتزام جاد. وقد صيغت القوانين واللوائح بسرعة كبيرة، تطمح إلى "تصحيح" الدروس

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الخصوصية من "ممارسة الأعمال التجارية" إلى "ممارسة التعليم". وكان أحد الآثار الفورية للتشريع هو الانخفاض الحاد في حجم الدروس الخصوصية المؤسسية واستئصال رأس المال المكثف. إلا أن هناك العديد من الأسباب تكمن وراء تعليم الدروس الخصوصية، ولا يزال هناك طلب كبير لا يمكن تلبيتها بالكامل من خلال التعليم المدرسي أو التعليم الأسري.

تنظيم الدروس الخصوصية في الصين:(Zhang & Bray, 2018)

- **تنظيم الدروس الخصوصية داخل المدارس وخارجها**: أدت السياسات الرامية إلى تخفيف عبء الدراسة، بما في ذلك حظر الدروس الخصوصية ذات الرسوم المنخفضة التي تنظمها المدارس، عن غير قصد إلى توسيع نطاق التدريس الخصوصي (**Zhang** & Bray, 2018).
- **تنظيم الدروس الخصوصية من قبل المدارس والمعلمين:**

أدى التوسع في التعليم النظامي خلال التسعينات، ولا سيما في المرحلتين الثانوية العليا وما بعد الثانوية، إلى زيادة الطلب على الدروس الخصوصية. ولا تزال اللوائح في هذه الفترة تركز على توفير الدروس الخصوصية من جانب المدارس والمعلمين. وكانت بعض اللوائح جزءاً من سياسات الحد من الأعباء التي تحظر على المدارس التعجيل بالتعليم في المناهج الدراسية الوطنية ومن توفير الدروس الخصوصية، وقد اختصرت هذه اللوائح ساعات الدراسة الرسمية وزادت من القلق بين بعض الآباء الذين رتبوا بعد ذلك التدريس للتعويض، كما أن انخفاض ساعات الدراسة قد فرج عن وقت المعلمين للدروس الخصوصية، وعزز المؤامرات بين المدارس وشركات الدروس الخصوصية.

- **تنظيم الدروس الخصوصية من قبل الشركات الخاصة:**

حولت سياسة الحكومة في اللوائح الوطنية لعام ٢٠١٨ التركيز من مقدمي الخدمات الرئيسيين إلى الجهات الفاعلة في السوق. وقد أصدرت أربعة فروع للحكومة الوطنية بيانا أوليا مشتركا (، ٢٠١٨)، وأعقبه بعد شهر إشعار من وزارة التعليم لتسريع تنظيم مشاريع الدروس الخصوصية، وصدر المكتب العام لمجلس الدولة في أغسطس ٢٠١٨ وثيقة رئيسية ثالثة تتضمن تعليمات مفصلة، والتي تعكس تصميم الحكومة الوطنية على تنظيم الدروس الخصوصية كقضية ذات أولوية.

وأعقب الوثيقة الرئيسية سلسلة من وثائق المتابعة التي وضعت المتطلبات في مجالات محددة. على سبيل المثال، عدلت وثيقة في نوفمبر/تشرين الثاني ٢٠١٨ تدابير التعامل مع انتهاكات أخلاقيات المهنة من قبل معلمي المدارس الابتدائية والثانوية. وحددت العقوبة للمعلمين الذين ينظمون أو يقدمون الدروس الخصوصية، وللمعلمين الذين يعلنون عن الدروس الخصوصية أو يقدمون الطلاب للحصول على

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

رشاوي. نظرا لأن الكثير من الدروس الخصوصية تحولت من خارج الإنترنت إلى التحايل على اللوائح (مثل حظر التجول والمنطقة لكل توتي)، تم إصدار سياسة وطنية تنظم الدروس الخصوصية عبر الإنترنت في يوليو ٢٠١٩ (**Zhang,2019**).

أدى سن سياسات ٢٠١٨-٢٠١٩ إلى سوق أكثر تنظيما كان أكثر فعالية مع شركات الدروس الخصوصية الكبيرة (Zhang، ٢٠١٩). وتحدى بقاء ومشروعية الشركات المتوسطة والصغيرة، التي ذهب بعضها تحت الأرض. وينطوي إنفاذ السياسات على تكاليف باهظة لكل من الحكومات وشركات التدريس. استثمرت شركات الدروس الخصوصية الكثير للحصول على التراخيص والامتثال، وقام العديد منها بتحويل العبء المالي إلى المستهلكين من خلال رفع أسعار الدروس الخصوصية. وعلى الرغم من أن سياسة عام ٢٠١٨ تنص على أنه لا ينبغي لمؤسسات الدروس الخصوصية فرض رسوم لمرة واحدة على فترات زمنية تتجاوز ثلاثة أشهر، إلا أن العديد من مقدمي الخدمات لا يزالون يفرضون رسوما لمرة واحدة لمدة ستة أشهر أو سنة أو حتى سنتين.

ونتيجة لذلك، أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ومجلس الدولة في تموز/يوليه ٢٠٢١ سياسة بعنوان "زيادة تخفيف عبء الواجبات المنزلية والدروس الخصوصية خارج المدرسة لطلاب التعليم الإلزامي" (الصين، المكاتب العامة للجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني ومجلس الدولة، ٢٠٢١). وتهدف هذه السياسة إلى "التخفيض المزدوج"، أي عبء الدراسة الناجم عن التعليم المدرسي ومن الدروس الخصوصية الخارجية. وكانت الأهداف العامة هي حماية رفاه الطلاب، والحد من الدراسة والأعباء المالية، وتخفيف مخاوف الوالدين. واستهدفت التدابير المتعلقة بالدروس الخصوصية على وجه التحديد الطبيعة الهادفة للربح لرأس المال، الذي اعتبر سببا في العديد من الجوانب السلبية لصناعة تعليم الظل. وقد اتبعت السياسة العامة سلسلة من اللوائح التي تتناول جوانب محددة، مثل مواد التدريس، والرسوم، والإعلان، والعقود، ومؤهلات المعلمين.

- **القوانين واللوائح: سن سياسات منسقة مع الاهتمام بالتعليم والتعليم الخصوصي وتثقيف الأسرة:**

وإدراكا منها بأن المدارس والأسرة ومساحات تعليم الظل كلها جزء لا يتجزأ من تعليم جيل الشباب، كرست سياسات عام ٢٠٢١ جهودا متضافرة لكل من التعليم المدرسي وتعليم الخصوصي مع إيلاء اهتمام إضافي لتعليم الأسرة. فمن ناحية، حاولت التدابير الحد من نطاق الدروس الخصوصية واتخاذ إجراءات صارمة ضد الممارسات الضارة. ومن ناحية أخرى، وكحماية المدارس من للدروس الخصوصية، وتعزيز المسؤوليات المدرسية، وتعزيز نوعية التعليم وإنصافه. وبالإضافة إلى ذلك،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صدرت سياسة لتعزيز تعليم الأسرة لتعزيز دور الوالدين كأول مربين لأطفالهم ومساحة الأسرة كأول فصل دراسي للأطفال

- **نشر الموظفين اللازمين: التحول المؤسسي لتأمين الموارد البشرية والمالية:**

وهناك حاجة إلى موظفين مؤهلين على المستويات المحلية للحكومة ليس فقط من أجل التنظيم والتحقق من الموقع، ولكن أيضا لفحص مواد التدريس التي تحتاج إلى خبراء في المناهج والكتب المدرسية. كما تحتاج الحكومات المحلية إلى تأمين التمويل والدعم التقني للحوكمة الرقمية كوسيلة للتعويض عن نقص الموظفين المؤهلين. وأنشئت في وزارة التعليم إدارة لتنظيم الدروس الخصوصية إصدار سياسة التخفيض المزدوج. وأنشئت إدارات مناظرة على مستوى المقاطعات والبلديات والمقاطعات. منحت السلطات التعليمية حقوق إنفاذ أكبر لتنظيم تعليم الظل.

- **الشراكات وتثقيف المستهلكين والتنظيم الذاتي**

يتحقق ذلك عن طريق:

- تعزيز الشراكات مع وسائل الإعلام الرسمية من أجل تثقيف وإعداد المستهلكين للدروس الخصوصية ومقدمي الدروس الخصوصية.
- تعزيز الشراكات مع مؤسسات البحوث مثل الجامعات ومراكز الفكر من أجل تقييم السياسات وتحسينها ودعم التنظيم الذاتي.
- تعزيز الشراكات مع المصارف والمؤسسات المالية الأخرى على الصعيد الوطني لتنظيم الشؤون المالية لمؤسسات التدريس.

٣. كوريا الجنوبية

جذب تعليم الدروس الخصوصية في كوريا الجنوبية، والتنظيم الحكومي له، انتباه العديد من الدول (**Bray** & Lykins, 2012) وفقا لخدمة المعلومات الإحصائية الكورية (KOSIS, 2020)، تلقى ما يقرب من ٧٤.٥٪ من طلاب K-12 التعليم الخصوصي في عام ٢٠١٩. علاوة على ذلك، تكشف بيانات منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) حول الإنفاق الخاص على التعليم في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن كوريا لديها أعلى إنفاق في الناتج المحلي الإجمالي على تعليم الظل في آسيا (OECD, 2020). ويعرف قانون هاغوون (Hagwon Act,2019) ويقصد به قانون إنشاء وتشغيل معاهد التدريس الخاصة والدروس اللامنهجية -التدريس الخصوصي بأنه: يتضمن نقل المعرفة وتقنيات التدريس والفنون إلى الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية والطلاب الذين يستعدون للامتحانات المتعلقة بالقبول أو التأهيل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقد وضعت وزارة التعليم الكورية الجنوبية قانون هاغوون(قانون إنشاء وتشغيل وتعليم المعاهد الخاصة) ومراسيم الإنفاذ المتصلة به وأدارته، وهي الهيئة الرئيسية المسؤولة عن توفير اللوائح العامة لإدارات التعليم المحلية. وفي الوقت نفسه، تنظم الحكومات المحلية الأحكام المحددة والمفصلة لتعليم الخصوصي. صنفت إدارات التعليم المحلية، مثل مكتب التعليم في Gyeongsangnam-do (**Changwon**,2020)، ومقدمي خدمات التعليم الخصوصي إلى ثلاث فئات: هاغوون(hagwons) ، ومراكز التدريب (Gyo Seup So) ، والمعلمين الخصوصيين. يمكن ل Hagwons تدريس مئات الطلاب في مواضيع غير محدودة، وتقوم مراكز التدريب بتدريس عدد محدود من الطلاب في موضوع واحد فقط، في حين أن المعلمين الخاصين عادة ما يكونون من طلاب الجامعات والدراسات العليا الذين يقدمون الوصاية الخاصة كوظيفة بدوام جزئي (Piao& **Hwang**,2021).

وتعتبر كوريا الجنوبية بها أكثر أشكال الدروس الخصوصية حيث أن بها أكبر نسبة أنتشار لها، ففي عام ٢٠٢٠ كان ٧٠.٢٣ % من الطلابي الكوريين مشاركين في الدروس الخصوصية، و٨٥% من طلاب المدرسة الابتدائية، و٦٨.٨% من طلاب المدرسة المتوسطة، و٨٥% من طلاب المدرسة العليا والغرض منها هو استخدامها كإستراتيجية إثرائية لرفع الأداء المدرسي للطلبة (Lee,2019). في عام ٢٠٢٠، كان لدى كوريا ٧٣،٨٦٥ طالبا(Hagwons) يدرسون ويدربون الطلاب في المناهج الدراسية (Kosis، ٢٠٢٠). لذا فإن مراكز الهاغوون ومراكز التدريب تخضع لتنظيم أكثر صرامة من المدرسين الخصوصيين. قبل جائحة COVID-19، ركزت اللوائح القانونية في المقام الأول على مؤسسات الدروس الخصوصية الواسعة خارج الإنترنت. وتصنف كوريا مؤسسات الدروس الخصوصية على المستوى القانوني ولديها أحكام صريحة تنظم كل شيء من المرافق وأماكن الدروس الخصوصية والنظافة البيئية والسلامة إلى الرسوم الدراسية والمعلمين. والجدول التالي: يوضح الأبعاد التنظيمية لمقدمي الدروس الخصوصية.

جدول (١) الأبعاد التنظيمية لنوع مقدمي خدمة الدروس الخصوصية (Hagwon Act , 2019)

نوع مقدم خدمة الدروس الخصوصية	هاغوونس (المعاهد الخاصة)	مراكز التدريب (Gyo Seup So)	المعلمين الخصوصيين
عدد المتعلمين	١٠ طلاب أو أكثر في وقت واحد	٩ طلاب في نفس الوقت	٩ طلاب في نفس الوقت
موضوع التدريس والهدف	يمكن تدريس مواد متعددة	موضوع واحد فقط لكل شخص لكل مكان	يمكن تدريس مواد متعددة
حجم المنشأة	مقياس المنشأة وفقا لأحكام المرسوم(١)	الحد الأدنى للحجم المطلوب للتدريس	لايمكن تطبيقه
سعة الإشغال المؤقتة	أقل من ١ شخص لكل متر مربع من	١ متر مربع لكل (٠.٣) شخص أو	٩ أشخاص أو أقل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(متوسط المساحة لكل طالب)	الفصول الدراسية،غرفة القراءة (٠.٨) شخص أو أقل.غرفة التدريب أقل من ١ شخص للشخص الواحد١.٥م²	أقل. (٩ أشخاص أو أقل / ٥ أشخاص أو أقل في حالة دروس البيانو)	
مكان التدريس	مرفق المعيشة في الحي من النوع ٢ (هاغوون)مرفق البحوث التربوية	مرفق المعيشة في الحي من النوع ٢ (مركز التدريس)	منزل منفصل أو منزل متعدد العائلات كمقر إقامة المتعلم وسكن المعلم
أسباب عدم أهلية المنشأة / المشغل	المادة ٩ من قانون إنشاء وتشغيل المعاهد الخاصة والدروس الخصوصية	المادة ١٤ (٨) من قانون إنشاء وتشغيل المعاهد الخاصة والدروس الخصوصية	المادة ١٤-٢ (٨) من قانون إنشاء وتشغيل المعاهد الخاصة والدروس الخصوصية
التحقيق في الجرائم الجنسية / تاريخ الاعتداء على الأطفال	المشغل الثابت: مدرس، موظف ، إلخ في مكتب دعم التعليم : المؤسسة / المشغل	مراسل الفصل الدراسي: مساعد مكتب التعليم	مساعد(التدريس المستحيل): مدرس مكتب دعم التعليم (لا يخضع للتحقيق في تاريخ جريمة إساءة معاملة الأطفال)
توافر المدربين	متاح للتوظيف	لا توظيف	لا توظيف
الرسوم الدراسية	قابل للتطبيق	ملائم	ملائم
استخدام الاسم	الاسم الصحيح + (غرفة المطالعة)	الاسم الصحيح + مادة التدريس + الفصل	لايمكن تطبيقه أغير متاح
تنقية البيئة التعليمية، إلخ.	قابل للتطبيق	ملائم	لا يمكن تطبيقة
وقت الدرس	قابل للتطبيق	ملائم	ملائم

المصدر:

https://www.law.go.kr/LSW//ordinBylInfoPLinkR.do?lgovOrgCd=9010000&ordinSeq=1415045&bylSeq=7101797.

وفي المقابل وضعت وزارة التربية والتعليم الكورية الجنوبية ممثلة بمكتب دعم التعليم قواعد منظمة في تسجيل الدروس الخصوصية/المستندات المطلوبة لإعداد التقارير وتغيير المعلمين الفرديين(الخصوصيين) نظمها قانون هاغووس نختصرها في الجدول التالي:

جدول(٢) القواعد المنظمة لإعداد التقارير وتغيير المعلمين الخصوصيين (Gyeongsangnam-do Office of Education ,2020)

الخدمة	الملفات المطلوب	مدة الإنجاز
الإبلاغ عن مدرسين خاصين	• نموذج تقرير التدريس الفردي (مقدم من مكتب التعليم) • شهادة التحصيل الدراسي النهائي (اصلية) • نسخة من الشهادة (مقصورة على الشخص المعني) • عدد ٢ صور(4 × 3) • هوية شخصية	٣ أيام
إخطار بتغيير مدرس	• تغيير مدرب التدريس الفردي (مقدم من مكتب التعليم)	يوم واحد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خصوصي	• (قديم) شهادة تقرير • المستندات التي تثبت التغيير (على سبيل المثال، شهادة الخلفية الأكاديمية، وتسجيل المقيمين ، وما إلى ذلك) • صورة واحدة(4 × 3) • هوية شخصية	
إخطار بإلغاء مدرس خصوصي	• إشعار بتدريس خصوصي غير مدرسي (مقدم من مكتب التعليم) • هوية شخصية	يوم واحد
طلب إعادة إصدار شهادة إخطار مدرسين فرديين	• طلب إعادة إصدار شهادة إخطار مدرس خصوصي (مقدم من مكتب التعليم) • شهادة تسجيل مدرسين خاصين • صورة واحدة(4 × 3) • هوية شخصية	يوم واحد

مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات التالية: Gyeongsangnam-do Office of Education ,2020)

(أ) المواد المستثناة من الإخطار بالدروس الخصوصية: الطلاب الملتحقون بالجامعات (بما في ذلك مدارس الدراسات العليا) والمدارس المعادلة لها (ومع ذلك، يخضع الطلاب الحاصلون على إجازة للإبلاغ عنهم)

(ب) مكان الإبلاغ: مكتب دعم التعليم المحلي الذي له ولاية قضائية على مكان الإقامة وفقا لتسجيل المقيم

(ج) لا توجد قيود على المؤهلات (الخلفية التعليمية والخبرة) لفرادى المعلمين

(د) إذا كان مكان الدروس الخصوصية هو مكان الإقامة، يمكن لمدرس واحد فقط الإبلاغ

(ه) يجوز أيضا إصدار أمر بتعديل رسوم الدروس الخصوصية لفرادى المعلمين.

يتبين لنا أن كوريا الجنوبية سنت العديد من القوانين واللوائح المتعلقة بتنظيم تعليم الدروس الخصوصية، والتي يمكن اعتبارها سياسات تنظيمية أو تفاعلية. من منظور السياسة وتعريف تشو (**kim**,2016) للسياسة التنظيمية، تميل سياسات التدريس إلى الحد من التعليم الخصوصي والتحكم فيه، من حيث مكان التدريس، والنظافة البيئية، وما إلى ذلك متحيزة نحو السياسة التنظيمية. إلا أن هذه السياسة التنظيمية تأثرت بفعل التفشي المفاجئ لجائحة كورونا، في دراسة نظرية حول سياسات تعليم الظل (التعليم الخصوصي)، يقترح زانج وبراي (Zhang & Bray, 2020) نموذجا خماسي الأبعاد لتنظيم التعليم الخصوصي وهي: القوانين واللوائح، والتنظيم الذاتي ، وتثقيف المستهلكين ، ونشر الموظفين ، والشراكات. وتتمثل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السياسات الكورية الجنوبية خلال جائحة كوفيد-١٩ بشكل رئيسي في أربع مجالات هي: (Zhang & Bray, 2020)

أولا: مراجعة هاغوون القوانين واللوائح المتعلقة بإغلاق هاغوون، والتي تهدف إلى حماية المدارس باعتبارها مقدمي التعليم العام المهيمنين ومن ثم الحفاظ على الوضع الثانوي لتعليم الخصوصي.

ثانيا، التنظيم الذاتي للرابطة الكورية هاغوون (KAOH) في الضغط وتعزيز سلسلة من السياسات.

ثالثا: شفافية ومراقبة الرسوم الدراسية المتعلقة بالمستهلكين.

رابعا: الشراكات كما يتجسد في التعاون بين الحكومة الكورية وسوق التعليم الخصوصي من خلال منصة موارد تعليمية رقمية تسمى نظام البث التعليمي الكوري (EBS)، والتي توفر دورات وموارد تعليمية رقمية مجانية للطلاب على المستوى الوطني.

٤. إنجلترا. برنامج التعليم الخصوصي الوطني في إنجلترا (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٢٣):

إنشاء برنامج التعليم الخصوصي الوطني ومبرراته برنامج التعليم الخصوصي الوطني مبادرة يديرها قطاع التعليم، وتمولها الحكومة، وقد أشرف على تصميمها لأول مرة مجموعة من المؤسسات الخيرية (EEF)بما في ذلك مؤسسة المنح التعليمية، وهي مؤسسة أنشئت عام ٢٠١١ م، لإنشاء أدلة ذات جودة عالية، وجمعها، والتشجيع على استخدامها لتحسين التعليم والممارسات التعليمية الأخرى .وبناء على ذلك، انضمت مؤسسة المنح التعليمية إلى نظام التعليم في ظاهرة فريدة من نوعها؛ نظرا الحلول التي تصلح «لخبرتها الراسخة في تحديد لتحسين مخرجات الطلاب، ووضع ملف تعريف جدير بالثقة بالتعاون مع قادة المدارس والمعلمين .وانطلاقا من تعاونها مع مجموعة أساسية من الشركاء، مثل: مؤسسة سوتن تراست، وإمبيتس، ونيستا، وتيتش، وفيرست، نجحت مؤسسة المنح التعليمية في اعتبار التعليم الخصوصي عالي الجودة حلاً محتملاً للتخفيف من الآثار السلبية المترتبة على إغلاق المدارس. ومثلت قاعدة الأدلة وثقافة التعليم الخصوصي الحالية في إنجلترا أحد العوامل الرئيسة في مقترح السياسة الذي وافقت عليه الحكومة.

يعد انتشار التعليم الخصوصي في إنجلترا واختلاف المتلقين عادة من الأمور المدعومة بالوثائق؛ فقد أثبتت الدراسات التي أجرتها مؤسسة سوتن تراست (Sutton Trust) أنه في عام ٢٠١٩ أفاد (٣٤%) من الطلاب الذين ينتمون إلى الأسر ميسورة الحال أنهم قد لجأوا إلى التعليم الخصوصي، على عكس (٢٠%) من الطلاب المنحدرين من الأوساط المحرومة. فالتعليم الخصوصي من الأمور التي يقبل عليها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أولياء الأمور أو مقدمو الرعاية لتزويد أطفالهم بمزيد من الدعم إلى جانب تعلمهم الصفي. ومع ذلك فإن تكاليف التعليم الخصوصي من قبل المدارس لمساعدة الطلاب ليس مألوفا؛ لذلك فإن برنامج التعليم الخصوصي الوطني يستهدف التأثير على السوق لتحقيق هذه الغاية. وايدت ذلك تجربة أجرتها مؤسسة تيوتور تراست(Tutor Trust) وهي مؤسسة خيرية تستهدف توفير التعليم الخصوصي للمدارس بتكلفة معقولة، باختيار طلاب الجامعات المدربين والخريجين الجدد، حيث أظهرت نتائجها أن الطلاب المشاركين في البرنامج قد تمكنوا من تحقيق المزيد من تحقيق التقدم لمدة ثلاثة أشهر، مقارنة بطلاب المدارس الخاضعة للرقابة، وتشير هذه التجربة بالإضافة إلى (١٨٤) تجربة أخرى ذات جودة عالية مستمدة من مجموعة أدوات التعليم والتعلم التابعة لمؤسسة المنح التعليمية إلى أن التعليم الخصوصي قد يضيف المزيد من التقدم بمتوسط (٣-٥) أشهر للتحصيل الدراسي للطلاب. وقد أثبتت أدلة مجموعة أدوات التعليم والتعلم التابعة لمؤسسة المنح التعليمية إلى أن التعليم الخصوصي يكون أكثر فاعلية عندما:

- يرتبط ارتباطاً واضحاً بالتدريس الصفي؛ للتأكد من أنه يكمل ما بدأه معلم الفصل مع الطلاب. يحدد الطلاب الذين يفتقرون إلى مزيد من الدعم بدقة، ويكشف الفجوات المعرفية من أجل تكييف المحتوى بشكل مناسب.
- مراقبة التقدم الذي يحرزه الطلاب بانتظام، وتعديل النصوص وفقا لذلك.
- وتعديل النصوص وفقا لذلك. تنظيم التعليم الخصوصي في جلسات منتظمة وقصيرة) على سبيل المثال ٣٠ دقيقة تقريباً، من ٣ إلى ٥ مرات أسبوعيا (على مدى فترة زمنية متواصلة تتراوح من ٦ إلى ١٢ أسبوعا).
- تزويد المعلمين الخصوصيين بالتدريب والتطوير المهني المستمر (وفي حالة كان المعلمون غير مؤهلين، فينصح باتباع برنامج منظم).

وفي إنجلترا تستطيع المدارس توفير التعليم الخصوصي باختيار المعلمين الخصوصيين من الخارج أو الداخل، الذين حصلوا على التدريب اللازم قبل تعيينهم في المدرسة، وتغطي تكاليفهم الإعانات الحكومية بشكل كامل من القائمة المعتمدة التي يقدمها التعليم الخصوصي الوطني، ويعزى اختيار التعليم الخصوصي كأداة لدعم الطلاب " للحاق بركب" عمليتهم التعليمية، إلى الأدلة المتعددة المستمدة من مكونات الأبحاث العالمية، والتي أثبتت أن التعليم الخصوصي أو التدريس الخصوصي في مجموعات صغيرة يؤثر تأثيرا إيجابيا على مخرجات الطلاب، وبوجه خاص من ذوي الإمكانات المحددة. ويعد برنامج التعليم الخصوصي الوطني أحد البرامج التي تعد فرصة لتحسين النظام التعليمية بأكمله، ولا سيما طريقة تفاعل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قطاع التعليم الخصوصي مع مدارس اللغة الإنجليزية؛ لذلك تتضمن السياسة المقترحة تنفيذ أهداف أوسع تتعلق بإصلاح أوضاع السوق كجزء من أهدافها الثلاثة الرئيسية:
أولا": التأثير على الطلاب الملتحقين بالبرنامج، بتقديم الدعم الذي صمم لمساعدتهم علة اللحاق بالركب؛ لتخفيف من نتائج إغلاق المدارس.
ثانيا: إصلاح سوق الدروس الخصوصية الحالي، بالاعتماد على تحسين جودة التعليم الخصوصي المتاحة للطلاب أصحاب الإمكانات المحدودة، وتحديد أهدافها، وتوسيع نطاقها، بما في ذلك وضع معايير واضحة لجودة التدريس، وتشجيع تطوير سوق التعليم الخصوصي في المناطق التي لا يحظى إلا عدد قليل من طلابها بالتعليم الخصوصي.
ثالثا: إنشاء تنظيم لهذا النظام بتغيير دور التعليم الخصوصي، وتوفير هذا التدخل المستهدف لعدد أكبر من المدارس باعتباره قيمة إضافية للطلاب، قابلية للتطبيق، والانفاق عليها وتثبيتها كأداة إضافية لمساعدة المعلمين داخل الفصول الدراسية، وستحقق المدارس التي تسعى إلى تقديم التعليم الخصوصي بتكلفة منخفضة الفائدة المنشودة، وهذا يعني استمرار الطلب على التعليم الخصوصي وعلى الأرجح حتى في حالة خفض الإعانات.

٥. الإمارات العربية المتحدة :

أصدرت وزارة الموارد البشرية والتوطين قرار وزاري رقم (٧٠) لسنة ٢٠٢٣، بعد التنسيق مع وزارة التربية والتعليم بشأن استحداث تصريح عمل التدريس الخصوصي يسمح بموجبه للأفراد المؤهلين بممارسة التدريس الخصوصي وتحقيق دخل مباشر ونصت المادة (٢) يستحدث تصريح عمل جديد" تصريح عمل التدريس الخصوصي" لم يحققوا اشتراطات الحصول عليه من الفئات التالية:
١.مدرس مسجل في مدرسة حكومية أو خاصة.
٢.موظف يعمل في قطاعات الدولة حكومي أو خاص.
٣.فئة لا يعمل.
٤.طلبة المدارس من الأحداث من عمر ١٥-١٨.
٥.طلبة الجامعات.
ونصت المادة (٣) اشتراطات اصدار تصريح عمل التدريس الخصوصي. وهي:
١.موافقة صاحب العمل في حال كان مقدم طلب الحصول على التصريح يعمل موظفاً في أي من قطاعات العمل في الدولة. ويستثنى من ذلك حاملي تصريح العمل الجزئي.
٢.شهادة حسن سيرة وسلوك وشهادة لياقة صحية في حال كان مقدم طلب الحصول على التصريح غير موظف.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ونصت المادة (٤) مدة التصريح: تكون مدة تصريح عمل التدريس الخصوصي لمدة سنتين، ويجوز تجديد التصريح بشرط توافر ذات الشروط اللازمة لإصداره. بينما نصت المادة (٥) رسوم التصريح: يمنح تصريح عمل التدريس الخصوصي بدون رسوم. بينما نصت المادة (٦) ميثاق ممارسة المهنة على أن يلتزم الحاصلين على تصريح عمل التدريس الخصوصي بتوقيع ميثاق ممارسة المهنة حسب النموذج المعتمد من وزارة التربية والتعليم والمرفق بهذا القرار. أما المادة (٧) على بند التزامات المستفيدين من خدمات التدريس الخصوصي على:

١.الاستعانة فقط بالأشخاص المصرح لهم بممارسة التدريس الخصوصي من الوزارة وفق أحكام هذا القرار.

٢.سداد الالتزامات المالية وفقا للمتفق عليه بين الطرفين.

أما المادة (٨) الغرامات نصت على أن تسري الغرامات والعقوبات الواردة وفق أحكان قانون تنظيم علاقات العمل ولائحته التنفيذية والقرارات المنظمة لهما وكافة القوانين السارية بالدولة على مل من يمارس التدريس الخصوصي بدون الحصول على تصريخ بذلك من الوزارة وفق أحكام هذا القرار.

وتضمن ميثاق ممارسة التدريس الخصوصي المرفق بالقرار الوزاري رقم (٧١٠) لسنة ٢٠٢٣ بشأن استحداث تصريح عمل التدريس الخصوصي على:

١.الإفصاح عن أي تضارب في المصالح، حيث يحظر على المعلم تقديم الخدمة لأي طالب منتسب للمدرسة التي يعمل بها.

٢.عدم إفشاء سرية المعلومات المتعلقة بالطلبة وأولياء الأمور.

٣. حظر استخدام العنف اللفظي أو الجسدي مع الطلبة.

٤.عدم الخوض في مواضيع تحمل مفاهيم وأفكار شاذة أو متطرفة تتنافى مع الهوية الوطنية للدولة.

٥.عدم تشكيل أي علاقة غير لائقة بأي وسيلة من الوسائل كإرسال رسائل إلكترونية أو صور للطلبة.

٦.الابتعاد عن أي اتصال جسدي.

٧.الالتزام بالمظهر العام المحتشم بما يتناسب مع تقاليد دولة الإمارات العربية المتحدة

٦. **المملكة العربية السعودية**: تسمى الهيكليات التي يُسمح من خلالها للمعلمين بتقديم دروس خصوصية مراكز الخدمات التعليمية، ويمكن إنشاؤها على أساس كل فصل دراسي على حِدَة، وخلال الإجازات الطويلة في المدارس. يمكن للمعلمين تقديم الدروس الخصوصية من خلال تلك المراكز، سواءً في مدارسهم أو في منازل الطلاب. تشمل الشروط المنصوص عليها في التعاميم الدورية **(المملكة العربية السعودية، ٢٠١٥)** ما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

•قد يكون التدريس من أجل التقوية أو الإثراء.
•يمكن أن تكون الدروس الخصوصية فردية أو جماعية، بحد أقصى ١٥ طالبًا.
•يجب أن تستغرق جلسات الدروس الخاصة ساعة واحدة للطلاب في الصفوف المتوسطة والثانوية، و ٤٥ دقيقة للطلاب
في الصفوف الابتدائية.
•يمكن للمعلمين استخدام مختبرات العلوم والحاسوب للتدريس.
• .يجب فرض الرسوم وفقًا لطريقة ومستوى التعليم: في عام ٢٠١٥ ، كانت الرسوم (أ) للمجموعات، ١٠٠ ريال (٢٧ دولارًا أمريكيًّا) شهريًّا لكل مادة لطلاب المرحلة الابتدائية، و ١٥٠ ريالاً لطلاب المرحلة الإعدادية ٢٠٠ ريال لطلاب المرحلة الثانوية. (ب) التدريس الفردي في المركز، ٥٠ ريالاً للجلسة لطلبة المرحلة الابتدائية، و٦٠ ريالاً لطلاب المرحلة الإعدادية، و٧٠ ريالا لطلبة المرحلة الثانوية. (ج) مقابل التدريس الفردي في منازل الطلاب ٨٠ ريالاً للجلسة لطلاب المرحلة الابتدائية و١٠٠ ريال لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.
• .يجب تقسيم الإيرادات بين المعلمين والأشخاص الآخرين المعنيين: يوضح جدول النسب توزيع الإيرادات بين مدير المدرسة والمرشد والمعلم والخادم وإدارة التوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم. خُصِّصتْ النسب الأكبر للمعلمين: 65 %للمجموعات و٧٥ ٪ للدروس الفردية في المراكز و٨٥ ٪ للدروس الفردية في منازل الطلاب. كانت النسب بالنسبة لمديري المدارس ١٣ ٪ و٧.٥ ٪ و٥٪. وبالنسبة للمستشارين فقد كانت ١٠ ٪ و٧.٥ ٪ و ٥٪. وبالنسبة لقسم الإرشاد والإرشاد كانت ٧٪ و١٠ ٪ و ٥٪. تلقى الخدم ٥٪ من عائدات التدريس الجماعي، لكن لم يحصلوا على أجر للفئات الأخرى.
•يجب توفير بدل للظروف الاجتماعية والمالية لكل طالب على حِدَة، وإذا لزم الأمر تخفيض الرسوم أو الإعفاء منها بالتنسيق مع لجان التوجيه والإرشاد المدرسي.
هذا النظام موجود منذ عدة عقود، والدروس الخصوصية خارج هذا الإطار محظورة رسميًا. ومع ذلك، يتم تجاهل هذا الحظر على نطاق واسع، لا سيما من قبل المعلمين غير المواطنين الذين لطالما يمارسون عادةً تقديم الدروس الخصوصية في بلدانهم الأصلية، وفي المملكة العربية السعودية. وهؤلاء المدرسون لديهم حافز قوي لإعطاء الدروس الخصوصية؛ لأن رواتبهم بشكل عام أقل من رواتب المواطنين. يسمح للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة بإعطاء دروس خصوصية، إذا تم ذلك من خلال مراكز تعليمية تشرف عليها المدرسة (المملكة العربية السعودية، **Aldaghisgy**,2021, 2015) ويحظر التدريس الخاص من قبل المعلمين خارج هذه القناة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٧. تونس:

نص الأمر الرئاسي عدد ٣٥ لسنة ٢٠١٥ حسب فصوله الصادر في ٦نوفمبر٢٠١٥ على ما يلي:(الرائد الرسمي للجمهورية التونسية،٣ نوفمبر٢٠١٥، ٣٠٧٦-٣٠٧٧).

- **الباب الأول: أحكام عامة**

الفصل (١): يضبط هذا الأمر شروط تنظيم دروس الدعم والدروس الخصوصية داخل فضاء المؤسسات التربوية العمومية بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية لهذه الدروس قصد مساعدة التلميذ على تعزيز قدراته المعرفية وتدعيم مكتسباته وتجويد تكوينه.

- **الباب الثاني: دروس الدعم**

الفصل (٢): يمكن أن يتولى مدير المؤسسة التربوية، وبعد أخذ رأي المجلس البيداغوجي وإثر تقييم مكتسبات التلاميذ. رصد الذين هم في حاجة إلى الدعم ليمكنوا من بلوغ المستوى العام المطلوب ويقوم بضبط قائمة التلاميذ المعنيين بمتابعة دروس الدعن التي تتولى الإدارة تنظيمها.

الفصل (٣): يعلم مدير المؤسسة التربوية أولياء التلاميذ المسجلين بالقائمة المشار إليها أعلاه بتنظيم هذه الدروس وذاك سعياً للحصول على موافقتهم.

الفصل (٤): تنظيم دروس الدعم داخل المؤسسة التربوية العمومية وخارج جدول أوقات التلاميذ وتكون هذه الدروس مجانية.

الفصل (٥): تخضع دروس الدعم للتفقد البيداغوجي والمراقبة الإدارية من قبل مصالح وزارة التربية.

- **الباب الثالث: الدروس الخصوصية**

الفصل (٦): تنظيم الدروس الخصوصية لفائدة التلاميذ الراغبين في ذلك خارج جداول أوقاتهم توقيت العمل الأسبوع للمدرسين وداخل المؤسسة التربوية العمومية.

الفصل (٧): يمنع منعا باتاً على المدرسين العاملين بمختلف المؤسسات العمومية التابعة لوزارة التربية والتعلم تعاطي نشاط القيام بدروس خصوصية خارج فضاء المؤسسات التربوية العمومية.

الفصل (٨): تنظيم الدوس الخصوصية بالتنسيق بين مدير المؤسسة التربوية المعنية والمدرسين الراغبين في ذلك بعد موافقة المندوبية الجهوية للتربية مرجع النظر.

الفصل (٩): يتعين على كل مدرس راغب في القيام بدروس خصوصية توجيه مطلب في الغرض إلى المندوب الجهوي للتربية عن طريق مدير المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها مقابل وصل يتسلمه في ذلك.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ويتعين على الإدارة إجابة المعني بالأمر قبل فوات أجل شهرين من تاريخ تقديم المطلب. ويعتبر سكوت الإدارة عن الإجابة بعد فوات هذه المدة موافقة ضمنية. وفي كل الحالات يتعين أن تكون قرارات رفض منح التراخيص معللة.

الفصل (١٠): تضبط بمقتضى قرار مشترك من وزيري التربية والمالية المبالغ مستوجبة الدفع من قبل أولياء التلاميذ المتابعين لهذه الدروس والجهة المكلفة بقبضها وكيفية توزيعها على مختلف المتدخلين.

الفصل (١١): تخضع الدروس الخصوصية إلى المراقبة البيداغوجية والإدارية من قبل مصالح الوزارة المكلفة بالتربية.

الباب الرابع: المخالفات العقوبات

الفصل (١٢) علاوة على يحب الترخيص فإن كل مخالة لأحكام هذا الأمر الحكومي يترتب عنها تطبيق العقوبات التأديبية والجزائية المنصوص عليها بالتشريع والتراتيب الجاري بها العمل عند الاقتضاء.

الفصل (١٣): يعرض تعاطي نشاط القيام بدروس خصوصية خارج فضاء المؤسسة التربوية العمومية مرتكبة إلى عقوبة تأديبية من الدرجة الثانية. وفي صورة العود يمكن أن تسلط على المخالف عقوبة العزل.

٨. سلطنة عمان

ونصت المادة (١٩) من قانون التعليم العماني (2023,20) على أنه يجوز للوزارة التربية والتعليم إصدار تراخيص لإنشاء معاهد ومراكز متخصصة لدعم المستوى التحصيلي للطلبة، وذلك وفق الشروط والضوابط التي تبينها اللائحة. بينما نصات المادة (٦٦) بأنه يجوز لإدارة المدرسة تقديم برامج إثرائية وفق حاجة الطلبة خارج ساعات العمل المدرسي، وتبين اللائحة ضوابط تقديم هذه البرامج وشروطها وحوافزها(الجريدة الرسمية،٢٠٢٣، ١٤٩٤).كما نصت المادة (٥٥) من القرار الوزاري رقم(٢٠١٧/٢٨٧) بإصدار اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة على المادة على أنه يجوز للمرخص له بعد الحصول على موافقة كتابية من المديرية / المحافظة التعليمية استغلال المبنى المدرسي والمرافق الملحقة به في الفترة المسائية أو خلال الإجازات المدرسية لمزاولة نشاط تربوي أو تعليمي، ويحظر على المرخص له أن يعرقل أو يمنع موظفي الوزارة من الدخول إلى المدرسة للتأكد من مدى التزامها بتنفيذ الفعاليات والأنشطة المدرسية التي تمت الموافقة عليها.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

المحور الثاني: جوانب تأطير وتنظيم الدروس الخصوصية في ضوء التجارب العالمية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تتعدد جوانب تأطير وتنظيم الدروس الخصوصية في ضوء التجارب العالمية وهما نستعرض أهم الإجراءات التنظيمية لظاهرة الدروس الخصوصية فيما يلي: (Kwo & Bray,2014)

١. البرامج التوعوية لأولياء الأمور والطلبة (تثقيف المستهلكين من أجل خيارات مستنيرة).
٢. بناء الشراكات.
٣. تشجيع التنظيم الذاتي للدروس الخصوصية.
٤. البرامج البديلة.

١. **البرامج التوعوية لأولياء الأمور والطلبة (تثقيف المستهلكين من أجل خيارات مستنيرة):**

يمكن للسلطات التعليمية تسهيل اتباع نهج تصاعدي من خلال تثقيف المستهلكين وتمكينهم، قد يشمل ذلك نشر المعلومات حول طرق تقييم المعلمين وخدماتهم، و تقديم المشورة بشأن متى قد تكون الدروس الخصوصية ضرورية وقد لا تكون ضرورية، لن يكون من الممكن أبدا للحكومات بمفردها تنظيم جميع أجزاء قطاع تعليم الظل وصناعة الدروس الخصوصية، فإن الكثير من الدروس الخصوصية غير الرسمية التي يقدمها طلاب الجامعات وغيرهم بعيدة عن متناول الحكومات، من الصعب جدا تنظيم الدروس الخصوصية عبر الإنترنت؛ في ضوء ذلك، تضع العديد من الحكومات وزنا على وعي المستهلك، يفعلون ذلك من خلال مواقع الويب والنشرات والإعلانات التلفزيونية وغيرها من الوسائل. مثلا في هونغ كونغ، وضعت الحكومة على موقعها على الإنترنت كتيبا بعنوان "ملاحظات حول اختيار المدارس الخاصة التي تقدم مناهج غير رسمية"(Hong Kong, Education Bureau,2013c).

وقد وضع كووبري (Kwo & Bray,2014.54-55) قائمة مرجعية بالأسئلة التي قد يطرحها الآباء الذين يفكرون في دروس خصوصية لأطفالهم على أنفسهم، تم تصميمه لندوة "تبادل المعرفة "، وتضمنت أربعة أبعاد وهي:

- **احتياجات طفلك:** يحتاج طفلك إلى الراحة واللعب بالإضافة إلى التطوير الأكاديمي وأشكال التدريب الأخرى. هل تحصل على الأرصدة الصحيحة؟ كيف تعرف؟ إذا كنت تفكر في التدريس التكميلي، فما هي الأسباب؟
  - لمواكبة زملاء الدراسة؟
  - لتبقى في صدارة زملاء الدراسة؟
  - لأن الآباء الآخرين يبدو أنهم يستثمرون في الدروس الخصوصية؟
  - أسباب أخرى؟ هل هذه الأسباب مناسبة؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **العلاقات مع المدرسة:** ما هي مواقف معلمي طفلك تجاه الدروس الخصوصية التكميلية؟ في رأيك الخاص، كيف يمكن للدروس الخصوصية أن تكمل أو تعطل التعلم المدرسي العادي؟

- هل سيشعر طفلك بالملل في المدرسة لأن المواد قد تمت تغطيتها بالفعل؟
- هل سيكون طفلك أكثر اهتماما بالمدرسة لأن المادة أسهل في الفهم؟
- هل سيكون طفلك متعبا في المدرسة بسبب كثرة الدروس الخصوصية خارج المدرسة؟
- كيف ستتشكل الدروس الخصوصية العلاقات مع الأطفال الآخرين؟
- كيف يمكن لحقيقة أن الدروس الخصوصية يجب أن تدفع ثمنها بينما التعليم مجاني أن تشكل آراء طفلك تجاه التعليم؟

- **تقييم الدروس الخصوصية:** إذا قررت الاستثمار في الدروس الخصوصية التكميلية، فكيف ستقيم المحتوى والجودة؟

- كيف يمكنك معرفة وتقييم ما سيغطيه المعلم مع طفلك؟
- ما هي الصفات (الشخصية والمهنية) التي يجب أن تبحث عنها في المعلم؟

كيف ستعرف ما إذا كان المعلم يتمتع بهذه الصفات؟ كيف يمكنك تحديد الكثافة والمدة المناسبة للدروس الخصوصية؟

- هل يجب أن تكون الدروس الخصوصية نشاطا قصير الأجل لاحتياجات محددة، أم يجب أن تكون على المدى الطويل؟
- إذا كانت قصيرة الأجل لاحتياجات محددة، كيف ستعرف متى تم تلبية هذه الاحتياجات؟
- إذا كان على المدى الطويل، كيف ستتجنب خطر اعتماد طفلك على الدروس الخصوصية بدلا من تعلم الاعتماد على الذات؟

- **العقود والخدمات المقدمة:** هل لديك عقد رسمي مع معلمك؟ هل تحصل على إيصالات للمدفوعات؟ لماذا ولماذا لا؟

- إذا كنت غير راض عن خدمات معلمك، فما هي آلية إنهاء الترتيب بما يحقق مصلحة طفلك؟
- كيف تقرر ما إذا كنت تدفع سعراً مناسبا للدروس الخصوصية؟

٢. بناء الشراكات:

يمكن لوزارات التعليم بناء شراكات متعددة لرصد وتنظيم الدروس الخصوصية. الشركاء الأكثر وضوحا هم المدارس نفسها ونقابات المعلمين والهيئات الحكومية الأخرى والهيئات المجتمعية ووسائل الإعلام، نستعرضها فيما يلي: (Kwo & Bray,2014)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الشراكات مع المدارس:** المدارس هي الشركاء الأكثر وضوحا للحكومة في تنفيذ اللوائح، وتعتبر المواقف على مستوى المدارس حاسمة لنجاح السياسات الأوسع نطاقا، وقد تجد الحكومات أنه من المستحسن ليس فقط إصدار تعميمات، ولكن أيضا لشرح السياسات أثناء الاجتماعات والاستماع إلى وجهات نظر المدارس حول هذه السياسات. ومن المرجح أن تكون هذه المبادرات ذات أهمية خاصة بالنسبة للأنظمة المتعلقة بالمعلمين الذين يقومون (أو يمنعون من القيام) بالدروس الخصوصية.
- **الشراكات مع نقابات المعلمين:** عادة ما تكون نقابات المعلمين متناقضة بشأن الدروس الخصوصية التكميلية، فهي من ناحية ترغب في حماية الفرص المتاحة لأعضائها (أي المعلمين في المدارس العادية) لكسب دخل إضافي، ولكنها قد ترغب من ناحية أخرى في حماية المدارس من المنافسة مع مراكز الدروس الخصوصية ،وقد يكون من المفيد للحكومات إجراء حوار مع نقابات المعلمين بشأن هذه المسائل، ويمكن أن ينصب التركيز على الحاجة إلى معايير مهنية وإلى نظم وعمليات تخدم الأطفال بالطرق المثلى مع حماية الأهداف الأوسع نطاقا مثل العدالة الاجتماعية. فيما يتعلق بتجربة محددة، على سبيل المثال كان اتحاد المعلمين المحترفين في هونغ كونغ (PTU) صامتا تماما بشأن كل من أدوار المعلمين في التدريس وأدوار شركات التدريس (Kwo & Bray,2014).
- **الشراكات مع فروع الحكومة الأخرى:** وبما أن اللوائح المتعلقة بالدروس الخصوصية التكميلية تهم العديد من الهيئات الحكومية بالإضافة إلى وزارة التعليم، فإن هناك حاجة إلى شراكات عبر مختلف فروع الحكومة. في أجزاء من الصين، على سبيل المثال، شعر المسؤولون في مكاتب التعليم بالإحباط لأنهم يعرفون أن اللوائح يتم تجاهلها من قبل مراكز التدريس، لكنهم يفتقرون إلى السلطة التنفيذية على ممارسات مثل الإعلان الكاذب وتوظيف معلمي المدارس، ويحتاجون إلى دعم من المكاتب الحكومية النظيرة المعنية بالسلامة في المباني وفرض الضرائب على الدخل (**Zhang**, 2013b). وقررت السلطات في بلدية تشونغتشينغ ومقاطعة آنهوي إصدار لوائح مشتركة تسعى إلى التعاون بين مكاتب التعليم ونظرائها للضرائب وأسعار السلع والصناعة والتجارة والعقارات والإدارة الحضرية (**Zhang**.2013a,2013b). ويدرك موظفو مكتب التعليم أيضا أن الملاحقات القضائية تتطلب دعما من أخصائيين في الشؤون القانونية. لذلك هناك حاجة إلى شراكات عبر الفروع على مستويات متعددة - ليس فقط في الحكومة الوطنية، ولكن أيضا على المستويين المتوسط والمحلي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **الشراكات مع الهيئات المجتمعية:** يمكن أن تكون الهيئات المجتمعية أدوات مفيدة في التفاعل بين الحكومات والأسر؛ يمكنهم من المساعدة في تثقيف المستهلكين وزيادة الوعي بالحاجة إلى اللوائح. ,قد تشمل الهيئات الأخرى مجموعات الوالدين من أنواع مختلفة. ويمكن أن يركز التعاون ليس فقط على المعلومات حول اللوائح، ولكن أيضا على قنوات الشكوى عندما يشعر الآباء وغيرهم أن اللوائح يتم انتهاكها أو تجاهلها.
- **الشراكات مع وسائل الإعلام:** قد تكون وسائل الإعلام - الصحف والتلفزيون والإذاعة والقنوات الأخرى - شركاء مهمين لنشر وجهة نظر الحكومة ولشرح الحاجة إلى اللوائح وطرق إنفاذها تعد الدروس الخصوصية نقطة اهتمام رئيسية في العديد من البلدان، وتستطيع كل من الحكومات الوطنية والإقليمية من خلال بياناتها الصحفية تسليط الضوء على المخاوف والمساهمة في الوعي العام. في بعض الأحيان، يجب الاعتراف بأن وسائل الإعلام تتبنى ميولها الخاصة التي قد تفوت نقاطا مهمة وحتى تشوه الصور. ومع ذلك، فإن هذه المخاطرة عادة ما تستحق المجازفة. ومن المهم أيضا احترام حرية الصحافة.

٣.تشجيع التنظيم الذاتي للدروس الخصوصية: يشجع التنظيم الذاتي بعض رواد الأعمال في صناعة الدروس الخصوصية وهم المدافعين الأقوياء عن التنظيم الذاتي. وبدلا من انتظار الحكومة لفرض مطالب، سيكون من الحكمة أن تكون الجهات الفاعلة في صناعة الدروس الخصوصية استباقية في التنظيم الذاتي قد تكون هذه طريقة ليس فقط للحفاظ على الاستقلالية، ولكن أيضا لتعزيز ثقة المستهلك. وقد تشجع الحكومة هذه الجهود، حيث إنها إحدى الآليات التي يمكن للصناعة من خلالها تعزيز التنظيم الذاتي هي من خلال تشكيل جمعيات مهنية. تشمل الهيئات التي تم تشكيلها لتعزيز الصناعة و / أو للتفاوض المهني مع الحكومات والهيئات الأخرى ما يلي: (Kwo & Bray,2014).

• الاتحاد الصيني للتعليم والتدريب (www.cetu.net.cn) في البر الرئيسي للصين،

• جمعية التعليم التكميلي الكبرى في تايتشونغ (www.tcschool.org.tw) في وسط تايوان،

• جمعية جوكو اليابانية (www.jja.or.jp)،

• الرابطة الكورية لهاكون (www.kaoh.or.kr)،

• جمعية مالكي فصول التدريب في ولاية ماهاراشترا (الهند)، و • جمعية المعلمين الماليزية (www.mya.org.my)

٤.البرامج البديلة: وهناك عدد من البرامج البديلة يمكن أن ندرجها فيما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **برنامج درس على الهواء:** وقد حرص المعنيون في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان منذ وقت سابق على توفير أكثر من طريقة يتلقى من خلالها الطلبة تعليمهم خال هذه الفترة، سواء من خال الحضور المباشر للمدرسة لطلبة الصف الثاني عشر والتعليم عن بعد عبر المنصات الإلكترونية التعليمية التي أعدتها الوزارة للمراحل الدراسية الأخرى، هذا إلى جانب تفعيل القنوات التلفزيونية كإحدى الوسائل التعليمية لبث الدروس التعليمية لعدد من المواد الأساسي من خال برنامج (درس على الهواء) عبر قناة عُمان مباشر، وقناة عُمان الثقافية. وجاء العام الدراسي ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ م مختلفا عما سبقه؛ نتيجة لما فرضته جائحة فيروس كورونا (كوفيد ١٩) من تبعات ألقت بظلالها على مختلف القطاعات ومن أهمها قطاع التعليم، مما دفع السلطنة إلى تبني التعليم المدمج مع التركيز على التعليم عن بعد بديلاً عن التعليم التقليدي؛ حفاظا على سلامة الطلبة وصحتهم. ووضعت جداول خاصة بتنسيق برنامج «درس على الهواء» وسيلة أساسية للتعليم في ظل جائحة كورونا المحتوى والدورة البرامجية وجدول البث اليومي المباشر والإعدادات المجدولة من الأحد إلى الخميس بساعات بث محجوزة من الساعة الثانية ظهرا إلى السادسة والنصف مساء للمباشر، ومن التاسعة صباحا إلى الواحدة ظهرا للإعادة، مع التنويع في الفواصل والمواد التلفزيونية المصاحبة للبث لتناسب المحتوى وتواقيت الاستراحة للمعلمين والطلبة المتابعين والجمهور المتلقي بمختلف شرائحه (وزارة التربية ولتعليم،٢٠٢٠). لما تميز به التعليم القائم على البث التلفزيوني من مميزات، حيث أشار خبراء تكنولوجيا التعليم إلى أن أهم ما يميز التلفزيون هو انه يمثل وسيلة يسهل الوصول إليها، ويمكن أن تصل الى المتعلمين في جميع الجهات، كما انه يتمتع بميزة كونه مألوفا وسهل التعامل من جميع الفئات في المجتمع(Al-Nadabi,2022). وبشكل عام يمكن القول إن استخدام التلفزيون كأداة تعليمية لها إمكانيات في تقديم الدروس المستندة الى المحاضرات، واستخدامه في الوقت الذي تزامن ظهور جائحة كرونا يمثل أكثر حيوية في المناطق التي يفتقر فيها الطلاب الى اتصالات الشبكة حيث يمكن تلخيص تلك المميزات حسب ما اشارة اليه دراسة (أبو عبادة، ٢٠٢١؛ عبد الوافي، ٢٠٢١) في النقاط التالية:محتوى التلفزيون له أنواع واسعة من التأثيرات على المتعلمين، يمكن أن تشمل هذه التأثيرات على السلوك والمواقف والمعتقدات والقيم والمعرفة والمهارات المعرفية، ويحتل مكانة مهمة في الاتصال الجماهيري حيث انه متاح للجمهور الكبير. ويمثل أفضل بديل للتعلم عن بعد للجزء الأكبر من المتعلمين في المناطق النائية. ومتوفر لدى معظم العائلات في سلطنة عمان. والسماح لآلاف الأشخاص المنتشرين بمسافة كبيرة وبعيدة عن المناطق الجغرافية لتلقيها- نفس البرنامج في الوقت المتزامن ويساعد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

البث التلفزيوني في التغلب على مشكلة عدم المساواة وعدم التوازن بين المناطق من خلال توفير المساواة في الفرص .ويمثل للناس ثقة أكبر في المعلومات التي يوفرها، وبعض البرامج التلفزيونية، لها مميزات مثل الوتيرة السريعة أو المؤثرات البصرية قد ينتج عنه إثارة الانتباه في المشاهد، والذي قد يسهل بدوره حصوله على المعلومات

- **التدريس عبر الإنترنت (المنصات التعليمية):**

- **منصة جوجل كلاس روم(Google Classroom) :** هي خدمة تعليمية تقدمها شركة جوجل تمكن المعلمين من إنشاء صفوف افتراضية للمواد الدراسية وإعداد الواجبات والتفاعل الفوري مع طلابهم وتوجيههم أثناء إنجاز الواجبات والمهام الموكلة إليهم وتقييم تلك الواجبات ومنح العلامات وإرسال التعليقات والمناقشات مع الطلاب. وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وأيضا يمكن حفظ المواد والملفات للرجوع إليها إضافة إلى التقويم الدراسي لمعرفة مواعيد الدروس والاختبارات. وتعمل المنصة على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والحواسب الشخصية، وأصدرت وزارة التربية والتعليم مجموعة من الأدلة المساعدة منها (دليل المعلم ودليل الطالب)، وسلسلة الدعم الفني لمنصة جوجل (الإصدار الأول والثاني)، ودليل إعداد البيئة الافتراضية لجوجل ميت. أما بالنسبة لمنصة جوجل للصفوف (٥-١٢)، وفي الفترة نفسها (٢٠٢٠/١١/١ وحتى ٢٠٢١/٥/٢٧م)، فقد وصل الحجم الحالي للبيانات فيها (٢٤٥.٢٨) تيرابايت، وحيث بلغت نسبة الزيادة في حجم هذه البيانات حتى هذه الفترة(١٧.٤) تيرابايت، وبلغ عدد المستخدمين الحالين النشطين من المعلمين والطلبة (٣٦٢٠٠) معلم، و(٤١٠٠٠٠) طالب وطالبة، وبلغ عدد الفصول الافتراضية في هذه المنصة (١٨٠٠٠٠) صف افتراضي، بينما بلغ عدد الحصص المتزامنة خلال اليوم الواحد (٥٦,٦٨٠) حصة، حيث بلغت نسبة الزيادة في الفصول التزامنية خلال السنة الدراسية الحالية حوالي (٤٣,٨٠٢) صفًا تزامنيًا(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢١).
- **منصة منظرة:** منصة تعليمية إلكترونية أنشأتها وزارة التربية والتعليم وقد استوحي اسمها من الهوية الوطنية العمانية، المنصة موجهة إلى الصفوف من الأول إلى الرابع يتلقى الطالب فيها الدروس والأنشطة والاختبارات في صفوف افتراضية حيث يجد فيها الوحدات الدراسية مع إمكانية التواصل والتفاعل والمحادثة بين المعلمين والطلاب ومتابعة الواجبات ومنح الدرجات وكذلك يمكن إرفاق مستندات مختلفة وتحديد جداول ومواعيد للدروس. وهناك مزايا إضافية جديدة ورائعة لمنصة منظرة التعليمية منها: نشر محتوى من محتوى العام الدراسي السابق للمعلم. نشر محتوى من مستودع المحتوى التعليمي السابق الذي يصل إلى أكثر من (مليون

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

محتوى). نشر أسئلة من بنك الأسئلة مباشرة الذي يضم أكثر من (٢٠٠) ألف سؤال. إضافة أسئلة موضوعية ومقاليه مباشرة. إنشاء رابط للبث التعليمي في جدول الحصص. إنشاء مجموعات طلابية بالمدرسة يمكن التعامل معها تعاملا مستقلا لإرسال المحتويات التعليمية. إضافة المعلم البديل للمنصة التعليمية. وعدد من التحسينات الإضافية الأخرى (وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٠). بالنسبة لمنصة (منظرة) لصفوف الحلقة الأولى(١-٤) وفي الفترة من ٢٠٢٠/١١/١وحتى ٢٠٢١/٥/٢٧م، فقد وصل حجم البيانات فيها إلى (٤.٣) تيرابايت بعد ضغط الملفات، وكان حجمها قبل ضغط الملفات يصل إلى (٢٣) تيرابايت، ويوجد بها حاليًا (٧,٣٢٥,٤٣١) ملفًا، كما بلغ أعداد الطلبة المستخدمين لها (٢٦٧,٣٠٥) طلاب وطالبات، و(٢١,٦٩٤) معلمة، و(٩٢٧) إدارية (مديرة مدرسة/ مساعدة المديرة) و (١٩٩,٩٧٤) ولي أمر، وقد بلغ إجمالي عدد الحصص المتزامنة المجدولة (١,٣٧٦,٧٧٣) حصة متزامنة، كما بلغ إجمالي المحتويات التعليمية المرفوعة في هذه المنصة (١,١٥٢,٨٩٠) محتوى تعليميًا، وبلغ إجمالي عدد الأسئلة المرفوعة فيها (٥٠٠,١٦٢) سؤالًا، بينما بلغ الواجبات المرفوعة (١٩٢,٦١٩) واجبًا مدرسيًا(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢١).

- **منصة مايكروسوفت تيمز:** تعرف منصة مايكروسوفت تيمز بأنها أحد تطبيقات السحابة الرقمية الذي يجمع بين المناقشات والاجتماعات والملفات والتطبيقات في نظام إدارة تعلم واحد (Martin & **Tapp**,2019).
- **قناة مورد التعليمية:** وهي قناة تعليمية تضم عدد كبير من الدروس التعليمية التي يتم توظيفها في تطبيق التعليم الالكتروني. توفر هذه القناة التعليمية دروسًا مصورة للصفوف (٥ – ١٢) لكافة المواد الدراسية الأساسية، عبر توظيف موقع اليوتيوب، يعدُّها ويصورها نخبة من المعلمات والمعلمين المجيدين، وبإشراف من المديرية العامة لتطوير المناهج، والمديرية العامة للإشراف التربوي بالوزارة، وذلك لتفعيل استراتيجيات التعليم الالكتروني في الحصص المتزامنة وغير المتزامنة، وتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم المدمج، وتطوير البيئة التعليمية والتنويع في طرق وأساليب التدريس، وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وربطها بالدروس المصورة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، إلى جانب توفير مصادر تعليمية إثرائية لهم ولمعلميهم خارج البيئة المدرسية باستخدام التقانة(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢١).

ويقترح حامد ورشا(٢٠١٨) أن تقود وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة عملية صياغة سياسات لتنظيم الدروس الخصوصية وتحديد حوكمتها للسنوات المقبلة. ويمكن تبني المقترحات التالية أو جوانب منها والتي تركز في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأساس على ضمان جودة الدروس الخصوصية من خلال تحديد من يُسمح له أن يكون مدرسًا، وتوفير خيارات معقولة لأولياء الأمور لتحديد كيفية اختيار مدرسين لأبنائهم، والمكان الذي يمكن أن تعقد فيه تلك الدروس، وتكلفتها. وبشكل أكثر تحديد، وتقترح السياسات التالية:

١. توفير دروس خصوصية مجانية في المدارس الحكومية

يمكن أن تقدم الوزارة مجانا برامج إثرائية وعلاجية بعد انتهاء اليوم الدراسي داخل المدارس الحكومية، بحيث تكون موزعة جغرافيا في كافة الإمارات، ويمكن السماح لمعلمي الوزارة بتقديم حصص الدروس الخصوصي في مدارسهم أو في غيرها مع منحهم علاوة تحتسب بناء على عدد ساعات التدريس الخاص شهريا، على اعتبار أن معلمي وزارة التربية التعليم لديهم رخصة مزاولة مهنة التعليم والصادرة من الوزارة.

٢. إلزام مدرسي الخصوصي بالحصول على رخصة مهنية لمزاولة التعليم

يمكن للوزارة أن تشترط حصول أي مدرس على ترخيص في حال رغبته في مزاولة نشاط التدريس الخاص خارج المدرسة على أن تقوم عملية الترخيص على توافر الشروط الرئيسية للتدريس، ومنها ضمان امتلاك المدرس للمهارات الأساسية والمعرفة المرتبطة بالمادة التي سيدرسها، ثم الإلمام باستراتيجيات التدريس الخصوصي وأساليبه، ويمكن لوزارة التربية والتعليم إدارة عملية الترخيص للتدريس الخصوصي، وإنشاء منصة إلكترونية يدرج فيها جميع المدرسين المرخص لهم مزاولة التدريس الخصوصي بحيث تكون المعلومات متاحة لكافة أولياء الأمور.

٣. إنشاء نظام تواصل مفتوح بين الوزارة وأولياء الأمور لضمان حصولهم على حقوقهم

بالإضافة إلى تقديم قائمة بالمدرسين المرخص لهم، يقترح أن تقدم المنصة الإلكترونية التي ستنشئها وزارة التربية والتعليم معلومات حول حقوق أولياء الأمور ومسؤولياتهم المتعلقة بتعيين مدرس خصوصي أو التعامل مع مركز خاص، ويمكن أن توفر المنصة أيضا لأولياء الأمور " صفحة تقييم" يستطيعون من خلالها تقييم أداء المدرسين عبى أن تكون متاحة لأولياء الأمور الأخرين لمساعدتهم في اتخاذ قرارهم حول المدرس الأفضل، ويمكن وضع خط ساخن للشكاوى حتى يتسنى لأولياء الأمور الإبلاغ في حال عدم الامتثال لضوابط وزارة التربية والتعليم.

٤. تنظيم تكلفة الدروس الخصوصية

تحتاج الوزارة إلى وضع حد أقصى لتكلفة التدريس الخصوصي بناء على معايير مناسبة مع مراعاة مؤهلات المدرس، ونمط التدريس (فردي أم جماعي)، والمواد التي يتم توفيرها للطالب وخلافه، مع إمكانية التبليغ عن أيه تجاوزات في هذا الصدد عبر منصة الوزارة الإلكترونية أو الخط المباشر التابع لها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥. تنظيم عمل مراكز الدروس الخصوصية

ينبغي أن تلزم وزارة التربية والتعليم المراكز للحصول على رخصة مزاولة نشاط التدريس الخصوصي وفق عدد من الضوابط التعليمية إضافة للتجارية بما في ذلك عدد الطلبة المسموح بتدريسهم، والإرشادات المتعلقة بشروط السلامة والأمان للطلبة أثناء درس الخصوصي، وساعات عمل تلك المراكز، والخدمات المتاحة، وتكلفة الساعة من التدريس الخصوصي، ونمط التدريس المتبع (فردي أم جماعي)، والممارسات الإعلانية، والتحقق من ترخيص المدرسين لدى الوزارة.

٦. تطبيق نظام قسائم الدروس الخصوصية

يمكن للوزارة أن توفر قسائم للطلبة الحاصلين على درجات متدنية وأقل من المتوسط الوطني في اختبارات القراءة والكتابة والحساب، على أن يقتصر استخدام القسيمة في أحد مراكز التدريس المرخصة، وتحدد المبالغ والضوابط في هذه القسائم حسب التكاليف المحددة للدروس الخصوصية، إلى جانب متابعة الوزارة لمستوى الطلبة والتقدم في المعرفة والمهارات التي يمتلكونها أثناء تلقيهم للدروس الخصوصية، درجة رضاء أولياء الأمور.

بينما تقترح كلا من نوار وقطيط (٢٠٢٠) إلى مجموعة من السياسات التنظيمية (المقترحة) التي يمكن من خلالها تنظيم وتأطير ظاهرة الدروس الخصوصية في مصر، والتي يمكن تقسيمها وفق ما يلي:

١. السياسات الإدارية:

١) تطوير التشريعات التعليمية المتقادمة، وعلاج بعض التضارب الذي تتسم به، مع عم برامج التوعية باللوائح والقرارات التي تصدر عن وزارة التربية والتعليم.
٢) ضمان رواتب كافية للمعلمين وإعادة الهيبة والمكانة لهم.
٣) تبني منحنى النظم، حيث يتوقف نجاح جهود مواجهة الدروس الخصوصية على معالجتها كمنظومة متكاملة، والاهتمام بتحسين مؤشرات التعليم قبل الجامعي، مع العناية الكافية بالخبرات التراكمية واستخلاص الدروس المستفادة من كافة المبادرات والمشروعات والبرامج التي تم تنفيذها.
٤) ضبط الدروس الخصوصية لتقليل خطر الفساد في المدارس، من خلال تقنين جميع أوجه الإنفاق غير الشرعية على التعليم وجعلها أكثر شفافية ووضوحا لتقليل مصادر الفساد وتحقيق العدالة الاجتماعية عن طريق إرساء إطار قانوني يتم من خلالها تقديم تعريف واضح للدروس الخصوصية التي تتم على مستوى الأفراد، والك التي تعد جزءا من برامج الإعداد للقبول الجامعي، ويلي ذلك قيام الحكومة بتحديد آليات لمراقبة تحركات المؤسسات الخاصة ومقدمي الدروس الخصوصية نشاطاتهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥) تعزيز منهج المساءلة القانونية والإدارية والأخلاقية إزاء المخالفات الأخلاقية مع ضرورة تطوير هياكل جديدة للأجور والحوافز للمعلمين، لمعالجة الانحرافات والرقابة الداخلية في جميع مؤسسات التعليم قبل الجامعي، خاصة المديريات والإدارات التعليمية لتعزيز القدرات لترشيد ظاهرة الدرس الخصوصية.

٦) تفعيل أخلاقيات الوظيفة العامة ووفق تطوير نظام فعال لخدمة المواطنين (Citizen Relation Management) لتلقي شكواهم، مع توفير آلية لمتابعتها واعتماد مدونات سلوك (Codes of Conduct)ومواثيق شرف وأخلاقيات عمل (Job ethics) تتوافق مع دور المؤسسات التعليمية ، تحدد للعاملين فيها مجموعة من السلوكيات والقيم التي ينبغي مراعاتها في أعمالهم وعلاقتهم بالمستفيدين من الخدمة.

٢. السياسات التربوية:

١) إعادة الثقة في نظام التعليم العام من خلال إصلاحات حقيقية ومستدامة في جودة التعليم، عن طريق تخصيص مزيد من الإنفاق له، وتطوير المناهج، وزيادة دخل المعلم، وتحسن المناخ التعليمي العام في المدارس.

٢) التنفيذ الجاد لتوصيات الدراسات المتعددة عن ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد أشكال الفساد التعليمي الذي يسبب خلل المنظومة التعليمية والقيم والأخلاقيات المجتمعية، مع استثمار التوجه الدستوري لتعزيز الحق في التعليم والعدالة الاجتماعية.

٣) تشجيع الأبحاث التي تتعلق بديناميات الدروس الخصوصية، فما نزال بحاجة شديدة إلى دراسات تتناول آليات أسواق الدروس الخصوصية، وبخاصة دراسات تهتم ببحث هذه الظاهرة على المستوى الكلى الأكثر شمولاً، وكذا المستويات الفرعية الأدنى، فعلى المستوى الكلي، نجن بحاجة إلى التعرف على تأثير ما تتخذه الحكومات من سياسات على حجم الطلب على الدروس الخصوصية، أما على المستوى الفرعي، فإننا ما زلنا بحاجة إلى معرفة الأسباب التي تدفع الأسر إلى الاستثمار في الدروس الخصوصية. وكذلك أبحاث تتناول الآثار قصيرة المدى، والآثار طويلة المدى لهذه الدروس على مصلحة الطلاب، وعلى الفرص التعليمية والوظيفية المتاحة أمامهم. ويمكن لإجابات هذه الأسئلة أن تساعد الحكومات على الاستجابة بشكل فعال لهذه الظاهرة، واضعين نصب أعينهم السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية لدولهم.

٤) تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، مع تحسين جاهزية الطلاب للمشاركة في الاختبارات والمسابقات الدولية خاصة في العلوم والرياضيات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٥) تطوير المناهج وفق المعايير القومية والدولية وفق المهارات الدولية للقرن الواحد والعشرين.
٦) توفير بيئة تعليمية جاذبة بالإضافة إلى توفير برامج علاجية لذوي الأداء التعليمي المنخفض لتعزيز الدمج الاجتماعي والثقافي.
٧) تقليل كثافة الفصول ومواجهة تدني مستويات الأداء للطلاب في جميع مراحل التعليم، والحد من التسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش، مع معالجة ضعف المستوى في القراءة والكتابة والحساب لدى كثير من تلاميذ التعليم الأساسي.
٨) الاهتمام بمعايير ومؤشرات الأداء في تقييم أداء المؤسسات التعليمية وتوظيفها في تطوير نظام التوجيه الفني بما يؤدي إلى تطبيق أساليب جديدة تحقق جودة الخدمات التعليمية.
٩) معالجة الهدر التربوي وفق اقتصاديات التعليم، مع توظيف مخرجات البحث التربوي في تحسين جودة التعليم، وتطوير سياسات الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي.

٣. السياسات المجتمعية:

١) نشر مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتأصيله كعامل محوري في أداء المؤسسات التعليمية.
٢) رفع الوعي العام حول ظاهرة الدروس الخصوصية.
٣) تعزيز التربية ضد الفساد (Anti-corruption education) من خلال تطوير برامج تربوية متكاملة تركز على مصفوفة المدى والتتابع، تتضمن وحدات تربوية بنائية لمستويات تعليمية تكاملية لتحقيق أهداف التربية ضد الفساد.
٤) تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تفعيل مجالس الأمناء والمعلمين، وذلك لتعزيز أبعاد الرقابة والشفافية والمسائلة وتحسين الخدمات التعليمية.
٥) تفعيل الدور الرقابي لزوارة التربية والتعليم في رصد الفساد السلوكي والتنظيمي ومكافحته في إطار وقائي تعاوني مع مختلف الجهات الرقابية.
٦) الاستفادة من إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين للمعلم في تنظيم دورات وبرامج تدريبية لتنمية وعي المعلمين والقيادات التعليمية بالقوانين واللوائح الإدارية المنظمة للتعليم قبل الجامعي، والممارسات التي يمكن أن تمثل انحرافا وفساداً وإدارياً يعاقب عليه القانون.
٧) تحقيق العدالة والإنصاف في توزيع وتقديم الخدمات التعليمية والتجهيزات والموارد بين مناطق ومحافظات الدولة، بما يعزز الشعور بالمساواة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٨) تعزيز برامج الشراكة مع الجامعات والمراكز البحثية في هذا المجال، بما يدعم توظيف مخرجات البحث التربوي في علاج هذه الظاهرة، مع توفير قواعد البيانات عن كافة عناصر النظام التعليمي.

- التحليل المقارن

يهدف هذا التحليل إلى مقارنة أنظمة الدروس الخصوصية في ٦ دول، وهي: دول شرق آسيا وهي اليابان، والصين، وكوريا الجنوبية. وبعض الدول العربية مثل الإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، وتونس، وسلطنة عمان. وفقا للمعايير التالية: متطلبات التسجيل (التراخيص)، والمباني (السلامة)، ومؤهلات المعلمين، والرسوم والإعلان، والمخالفات والعقوبات، وحماية المعلومات الشخصية، وضمان سلامة الأطفال، البرامج التوعوية لأولياء الأمور والطلبة، وبناء الشراكات، والتنظيم الذاتي، ووجود سياسة وطنية لتنظيم الدروس الخصوصية، وبدائل الدروس الخصوصية.

أولا: تحليل مقارن لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في اليابان والصين وكوريا الجنوبية

يُعد تعليم الظل، أو ما يُعرف باسم الدروس الخصوصية، ظاهرة عالمية واسعة الانتشار، خاصة في دول شرق آسيا مثل اليابان والصين وكوريا الجنوبية

الجدول(٣) تحليل مقارن لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في اليابان والصين وكوريا الجنوبية

المعايير	كوريا الجنوبية	الصين	اليابان
متطلبات التسجيل (التراخيص)	تراخيص تجارية وتعليمية	تراخيص تجارية وتعليمية	تراخيص تجارية وتعليمية
المباني (السلامة)	معايير سلامة محددة	معايير سلامة محددة	معايير سلامة محددة
مؤهلات المعلمين	شهادات جامعية في مجال التعليم	شهادات جامعية في مجال التعليم	شهادات جامعية في مجال التعليم
الرسوم	رسوم شهرية	رسوم شهرية	رسوم شهرية
الإعلان	قيود على الإعلان	قيود على الإعلان	قيود على الإعلان
المخالفات والعقوبات	غرامات وإغلاق المؤسسات	غرامات وإغلاق المؤسسات	غرامات وإغلاق المؤسسات
حماية المعلومات الشخصية	قوانين حماية البيانات	قوانين حماية البيانات	قوانين حماية البيانات
ضمان سلامة الأطفال	قوانين حماية الطفل	قوانين حماية الطفل	قوانين حماية الطفل
البرامج التوعوية لأولياء الأمور والطلبة	برامج توعوية محدودة	برامج توعوية محدودة	برامج توعوية محدودة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بناء الشراكات	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية
التنظيم الذاتي	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية
وجود سياسة وطنية لتنظيم الدروس الخصوصية	سياسة رسمية	سياسة رسمية	سياسة غير رسمية
بدائل الدروس الخصوصية	برامج تعليمية بعد المدرسة	برامج تعليمية بعد المدرسة	برامج تعليمية بعد المدرسة

يتضح من الجدول(٣) ما يلي:

- تتمتع كوريا الجنوبية بأكثر أنظمة الدروس الخصوصية تنظيماً، حيث تضع الحكومة قواعد صارمة على المؤسسات والمعلمين. بينما تعتمد اليابان على التنظيم الذاتي بشكل كبير، والصين لديها نظام تنظيمي متطور تم تطويره مؤخرًا.
- تختلف الرسوم بشكل كبير بين الدول، حيث تكون أعلى في كوريا الجنوبية وأقل في الصين.
- تفتقر الدول الثلاثة إلى برامج توعوية شاملة لأولياء الأمور والطلبة حول مخاطر وفوائد الدروس الخصوصية.
- تتشابه الدول الثلاثة في تقديم برامج تعليمية بعد المدرسة كبدائل للدروس الخصوصية، لكن تختلف في فعاليتها ومدى انتشارها.
- تختلف أنظمة الدروس الخصوصية في الدول الثلاثة بشكل كبير من حيث مستوى التنظيم، والرسوم، والبرامج التوعوية، والبدائل.
- تتمتع كوريا الجنوبية بأكثر أنظمة الدروس الخصوصية تنظيماً، بينما تعتمد اليابان على التنظيم الذاتي بشكل كبير، والصين لديها نظام تنظيمي متطور تم تطويره مؤخرًا.
- تفتقر الدول الثلاثة إلى برامج توعوية شاملة حول مخاطر وفوائد الدروس الخصوصية.
- تتشابه الدول الثلاثة في تقديم برامج تعليمية بعد المدرسة كبدائل للدروس الخصوصية، لكن تختلف في فعاليتها ومدى انتشارها.

ثانيا: تحليل مقارن لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة وتونس.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الجدول(٤) تحليل مقارن لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان، والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة وتونس.

المعايير	سلطنة عمان	المملكة العربية السعودية	الإمارات العربية المتحدة	تونس
متطلبات التسجيل (التراخيص)	تراخيص من وزارة التربية والتعليم	تراخيص من وزارة التربية والتعليم	تصاريح عمل من وزارة الموارد البشرية والتوطين	تراخيص من وزارة التربية
المباني (السلامة)	معايير سلامة محددة	معايير سلامة محددة	معايير سلامة محددة	معايير سلامة محددة
مؤهلات المعلمين	شهادات جامعية في مجال التعليم	شهادات جامعية في مجال التعليم	شهادات جامعية في مجال التعليم	شهادات جامعية في مجال التعليم
الرسوم	رسوم شهرية	رسوم محددة	رسوم محددة	رسوم محددة
الإعلان	قيود على الإعلان	قيود على الإعلان	قيود على الإعلان	قيود على الإعلان
المخالفات والعقوبات	غرامات وإغلاق	غرامات وإغلاق	غرامات وإغلاق	غرامات وإغلاق
حماية المعلومات الشخصية	قوانين حماية البيانات	قوانين حماية البيانات	قوانين حماية البيانات	قوانين حماية البيانات
ضمان سلامة الأطفال	قوانين حماية الطفل	قوانين حماية الطفل	قوانين حماية الطفل	قوانين حماية الطفل
البرامج التوعوية لأولياء الأمور والطلبة	برامج توعوية محدودة	برامج توعوية محدودة	برامج توعوية محدودة	برامج توعوية محدودة
بناء الشراكات	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية	شراكات مع المدارس والمجتمعات المحلية
التنظيم الذاتي	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية	جمعيات مهنية للدروس الخصوصية
وجود سياسة وطنية لتنظيم الدروس الخصوصية	سياسة غير رسمية	سياسة رسمية	سياسة رسمية	سياسة رسمية
بدائل الدروس الخصوصية	برامج تعليمية بعد المدرسة	برامج تعليمية بعد المدرسة	برامج تعليمية بعد المدرسة	برامج تعليمية بعد المدرسة

يتبين من الجدول (٤)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تمتع الإمارات العربية المتحدة بأكثر أنظمة تنظيم الدروس الخصوصية تطورًا، حيث تصدر تراخيص عمل خاصة للمعلمين وتضع معايير سلامة محددة للمباني. بينما تعتمد دول أخرى مثل سلطنة عمان على التنظيم الذاتي.
- تشترط جميع الدول أن يكون المعلمون في الدروس الخصوصية حاصلين على شهادات جامعية في مجال التعليم.
- تختلف الرسوم بشكل كبير بين الدول، حيث تكون أعلى في دول الخليج الغنية مثل قطر والإمارات العربية المتحدة.
- تضع بعض الدول قيودًا على الإعلان عن الدروس الخصوصية.
- تفرض جميع الدول عقوبات على المخالفين لقوانين الدروس الخصوصية، مثل الغرامات أو الإغلاق أو السجن.
- تضع بعض الدول قوانين لحماية المعلومات الشخصية للطلاب وأولياء الأمور.
- تضع بعض الدول قوانين لضمان سلامة الأطفال في الدروس الخصوصية.
- تنظم بعض الدول برامج توعية لأولياء الأمور والطلبة حول مخاطر وفوائد الدروس الخصوصية.
- تسعى بعض الدول إلى بناء شراكات بين المدارس والمجتمعات المحلية للحد من الاعتماد على الدروس الخصوصية.
- تقدم بعض الدول بدائل للدروس الخصوصية، مثل برامج تعليمية بعد المدرسة.

ويتضح جليا أنه تختلف أنظمة تنظيم الدروس الخصوصية بشكل كبير بين دول الخليج العربي، وتتمتع الإمارات العربية المتحدة بأكثر أنظمة تنظيم الدروس الخصوص.

المحور الثالث: تصور مقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول

توصل الباحثون بعد الاطلاع على التجارب الدولية والإقليمية والمحلية في تنظيم وتأطير الدروس الخصوصية إلى بناء تصور مقترح تنفيذي لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان في ضوء تجارب بعض الدول نوضحه في النقاط التالية:

١. إصدار وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع وزارة العمل سياسة وطنية بشأن الدروس الخصوصية تتضمن لوائح تفصيلية مثل:
   - متطلبات التسجيل (التراخيص التجارية والتعليمية).
   - والمباني(السلامة).
   - ومؤهلات المعلمين.
   - الرسوم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- والإعلان.
- تحديد عقوبات المخالفين لأخلاقيات المهنة من معلمي المدارس (تطبيق العقوبات للمعلمين الذين ينضمون أو يقدمون الدروس الخصوصية).
- حماية المعلومات الشخصية.
- ضمان صحة الأطفال وسلامتهم.
- منع المعلمين من تقديم دروس خصوصية للطلبة الذين يدرسونهم وتوعية أولياء الأمور بذلك منعا لتضارب المصالح (فساد التعليم).

٢. برامج توعوية لأولياء الأمور والطلبة (تثقيف المستهلكين من أجل خيارات مستنيرة).
٣. بناء الشراكات: مع المدارس والقطاع الخاص ومع فروع الحكومة الأخرى، ومع الهيئات المجتمعية ووسائل الإعلام.
٤. تشجيع التنظيم الذاتي للدروس الخصوصية.
٥. إصدار وزارة التربية والتعليم سياسة وطنية لتنظيم ومتابعة الدروس الخصوصية عبر الإنترنت (التعليم الإلكتروني والمنصات الالكترونية).
٦. إيجاد وزارة التربية والتعليم بدائل للدروس الخصوصية مثل:

- تفعيل وزارة التربية والتعليم للمنصات التعليمية مثل منصة منظرة وقناة مورد للدروس التعليمية على اليوتيوب. مراعاة للجانب الاجتماعي والاقتصادي (تضيق الفجوة بين المقتدر وغير المقتدر).
- دروس على الهواء بتنظيم من وزارة التربية والتعليم ووزارة الإعلام بالاستعانة بالمعلمين والمشرفين التربويين المجيدين.

٧. تفعيل الدروس الخصوصية في المدارس تحت مسمى (نظام التقوية بالمدارس) مقابل حوافز مادية ومعنوية للمعلمين.

التوصيات والمقترحات

- الأخذ بالخبرات الخاصة بتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في الدول موضع الدراسة لإصدار السياسة الوطنية لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان.
- تبني وزارة التربية والتعليم للتصور المقترح لتنظيم وتأطير الدروس الخصوصية في سلطنة عمان.
- إصدار وزارة التربية والتعليم بالتنسيق مع وزارة العمل سياسة وطنية بشأن الدروس الخصوصية.
- إصدار وزارة التربية والتعليم سياسة وطنية لتنظيم ومتابعة الدروس الخصوصية عبر الإنترنت (التعليم الإلكتروني والمنصات الالكترونية).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

عثمان، محمد. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة لممارسات تعليم الظل في كل من كوريا الجنوبية وماليزيا وإمكان الإفادة منها في مصر. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، (٢٨)٣، ١٦٤-٢٧٢.

الحجري، راشد بن محمد بن سالم، التوبي، عبدالله بن سيف بن محمد، الجابري، سالم بن حمود بن ناصر، و المطري، علي بن سعيد بن سليم. (٢٠٢٣). واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور .المجلة العربية للتربية النوعية،(٢٩)٧، ٥٣-٨٨.

الحجري, راشد محمد, الفارسي, عبد الله علي محمد, الصقري, محمد خلفان, & المطري, علي سعيد سليم. (٢٠٢٤). الآثار الاجتماعية للدروس الخصوصية في سلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, ٨(٣٦), ٢٠٧-٢٤٨. doi: 10.21608/jasep.2024.333573

الحجري، راشد بن محمد، الصقري، محمد بن خلفان، التوبي،عبدالله بن سيف،الحضرمي،أحمد بن سعيد.(٢٠٢٤).الآثار التربوية للدروس الخصوصية على التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر أولياء الأمور. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،(٣٣).

نوار، أحمد زينهم، وقطيط، عدنان محمد أحمد. (٢٠٢٠). ترشيد ظاهرة الدروس الخصوصية بالتعليم قبل الجامعي في مصر:تدابير تنظيمية مقترحة .مجلة كلية التربية، (٣١)٧٥، ٧٥-١٤٠.

حامد، شيرين؛ روشا، فاليريا.(٢٠١٨). الدروس الخصوصية مدفوعة الأجر في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر الوالدين. المركز الأقليمي للتخطيط التربوي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠١٦). تقويم الامتحانات العامة في الوطن العربي وتطويرها (الوثيقة الرئيسية)، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي، عمان ، الأردن،٧.

عيد، فاطمة رجب محمد. (٢٠٢٣). سياسات تعليم الظل بالتعليم قبل الجامعي في مصر وكوريا الجنوبية دراسة مقارنة .مجلة التربية المقارنة والدولية، (20)20 ،١١-٥٩.

الزيودي، ماجد محمد. (٢٠١٦). الدروس الخصوصية لدى الأسر السعودية واتجاهاتهم نحوها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة الخليج العربي-السعودية. (٣٧) ١٤١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الرواحي، سالم محمد خلفان.(٢٠٢١). الدروس الخصوصية بين الإباحة والتجريم في سلطنة عمان.المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية.(٨)٢، ١٩٩-٢٢٢.

الجريدة الرسمية. (٢٠٢٣). مرسوم سلطاني رقم ٣١ / ٢٠٢٣ بإصدار قانون التعليم المدرسي. عدد الجريدة الرسمية رقم (١٤٩٤) الصادر في ٢١ من مايو ٢٠٢٣م.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٧). اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة. قرار وزاري رقم ٢٨٧ / ٢٠١٧ بإصدار اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة.سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٨). واقع الدروس الخصوصية في سلطنة عمان: انتشارها، وأسبابها، والحلول المقترحة لتنظيمها وتأطيرها، بحث غير منشور، سلطنة عمان.

الرائد الرسمي للجمهورية التونسية. (٣ نوفمبر ٢٠١٥)زعدد٨٨، ٣٠٦٧-٣٠٧٧.

وزارة الموارد البشرية والتوطين. (٢٠٢٣). قرار وزاري رقم (٧١٠) لسنة ٢٠٢٣ بشأن استحداث تصريح عمل التدريس الخصوصي. الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربية والتعليم. (١٦/ ٣/ ٢٠٢٠).برنامج درس على الهواء- وسيلة أساسية للتعليم في ظل جائحة كورونا. سلطنة عمان.
https://home.moe.gov.om/files/media/PDF/onAir02.pdf

وزارة التربية والتعليم. (29 اكتوبر ٢٠٢٠). التعليم المدمج. سلطنة عمان
https://home.moe.gov.om/pages/208/show/1021

أبو عبادة، أثير.(٢٠٢١) .تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية (٢٩)٣.261-232.

عبد الوافي، هشام. (٢٠٢١). تجربة التعليم عن بعد بالجامعات الجزائرية في ظل انتشار كوفيد- ١٩ : جامعة العقيد

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (يوليو ٢٠٢٣). برنامج التعليم الخصوصية الوطني في إنجلترا.ع(١٨).٤٠-٤٩.

Liu, J. (2018). Review of Regulatory Policies on Private Supplementary Tutoring in China. ECNU Review of Education, 1(3), 143-153. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010307

Zhang, W. (2019). Regulating Private Tutoring in China: Uniform Policies, Diverse Responses. ECNU Review of Education, 2(1), 25-43. https://doi.org/10.1177/2096531119840868

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Bray M. (2022) Shadow Education in Asia and the Pacific: Features and Implications of Private Supplementary Tutoring. In: Lee W.O., Brown P., Goodwin A.L., Green A. (eds) International Handbook on Education Development in Asia-Pacific. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_10-1

Bray, M. and Kwo, O. (2014). Regulating private tutoring for public good: Policy options for supplementary education in Asia. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Bangkok: UNESCO.

Kimura, H. (2018). Data-based discussion on education and children in Japan 2: Analyzing juku – another school after school. https://www.childresearch.net/projects/data_Japan/2018_02.html, accessed 4 November 2023.

Entrich, S.R. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining the differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. International Journal of Comparative Sociology, 61 (6): 441-475.

Korean Statistical Information Service (2020). Participation rate on private education by school level and characteristics.

http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsListIndex.do?menuId=M_01_01andvwcd=MT_ETITLEandparmTabId=M_01_01andstatId=1963003andthemaId=#SelectStatsBoxDiv accessed 23 oct 2023.

Ji Yun Lee,2019, Private Tutoring and its Impact on Students Academic Achievement ,Formal Schooling and Educational Inequality in Korea, an un Published Ph.D. Dissertation for Columbia University ,New York,p.37.

Zhang, Wei & Bray, Mark .(2021) .A Changing Environment of Urban Education: Historical and Spatial Analysis of Private Supplementary Tutoring in China. Environment and Urbanization, Vol.33, No.1, pp.43-62.

Zwier, Dieuwke; Geven, Sara & van de Werfhorst (2021): 'Social Inequality in Shadow Education: The role of High-stakes Testing'. International Journal of Comparative Sociology, Vol.61, No.6, pp.412-440

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

S.R. Entrich. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies International Journal of Comparative Sociology, 61 (6), pp. 441-475.

D. Jansen, L. Elffers, S. Jak. (2021). A cross-national exploration of shadow education use by high and low SES families International Studies in Sociology of Education, pp. 1-22.

M. Bray. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications ECNU Review of Education, 4 (3), pp. 442-475.

Pseiridis, A., Lianos, T.P. and Agiomirgianakis, G. (2018). Is university education an investment or a consumption good in a small open economy. International Journal of Education Economics and Development, Vol. 9, No. 3, pp.268–279.

Bray, M. & Kwo, O. (2014). Regulating private tutoring for public good. Policy options for supplementary education in Asia. Comparative Education Research Centre. University of Hong Kong. Central printing press Ltd. Hong Kong. China.

Hultberg, P.T., Calonge, D.S. and Choi, T. (2021). Costs and benefits of private tutoring programs: the South Korean case. International Journal of Social Economics, Vol. 48 No. 6, pp. 862-877. https://doi.org/10.1108/IJSE-12-2019-0722

Bray, Mark. (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Fundamentals of Educational Planning 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

Guill, K., Ömeroğulları, M. & Köller, O. (2021). Intensity and content of private tutoring lessons during German secondary schooling: effects on students' grades and test achievement. Eur J Psychol Educ (2021). https://doi.org/10.1007/s10212-021-00581-x

Yıldız, A., Türkdoğan, A. & Koçak, E. (2022). Negative effects of private tutoring on stakeholders from teachers' perspective, E-International Journal of Educational Research, 13(1), 19-37. DOI: https://doi.org/10.19160/eijer.1016071.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Guill, K., Ömeroğulları, M. & Köller, O. (2021). Intensity and content of private tutoring lessons during German secondary schooling: effects on students' grades and test achievement. Eur J Psychol Educ (2021). https://doi.org/10.1007/s10212-021-00581-x

Sato, Yuji (ed.) .(2012). One Hundred Years of Juku and Fifty Years of Juku Associations. Tokyo: Federation of Private Tutoring Associations.

Kimura, Haruo .(2018). Data-based Discussion on Education and Children in Japan 2: Analyzing Juku -Another School after School. Tokyo: Child Research Net. https://www.childresearch.net/projects/data_Japan/2018_02.html#:~:text=The_20juku_20enrollment_20rate_20falls,during_202nd_20and_203rd_20grade, accessed 19 May 2023.

KOSIS [Korean Statistical Information Service] (2020).Participation Rate on Private Education by School Level and Characteristics. http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsListIndex.do?menuId=M_01_01&vwcd=MT_ETITLE&parmTabId=M_01_01&statId=1963003&themaId=#SelectSta tsBoxDiv, accessed 19 May 2023.

Yung, K. W. H., & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion, and implications. In T. K. C. Tse & M. Lee, Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges (pp. 95-111). London: Routledge.

Zhan, Shengli .(2014). The Private Tutoring Industry in Taiwan: Government Policies and their Implementation. Asia Pacific Journal of Education, Vol.34, No.4, pp.492-504.

Feng, Siyuan .(2021). The Evolution of Shadow Education in China: From Emergence to Capitalisation. Hungarian Educational Research Journal, Vol. 11, No.2, pp.89-100

Ho, Nga Hon.(2010). Hong Kong's Shadow Education: Private Tutoring in Hong Kong. The Hong Kong Anthropologist, Vol.4, pp.62-85.

Sutton Trust .(2019). Private tuition polling 2019. https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2019/12/PrivateTuition2019-PollingTables.pdf and https://www.suttontrust.com/news-opinion/all-news-

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

opinion/one-in-four-teachers-take-on-private-tuition-outside-of-school

Katsillis, Michail .(2021). Factors and Processes of Educational and Social Stratification in Greece: The Role of Shadow Education. DPhil thesis, University of Oxford.

Christensen, Søren & Zhang, Wei (2021). Shadow Education in the Nordic Countries. Special issue of ECNU Review of Education [East China Normal University], Vol.4, No.3. http://www.roe.ecnu.edu.cn/f9/1d/c12911a391453/page.htm

Zhang, Wei. (2021). Non-State Actors in Education: The Nature, Dynamics, and Regulatory Implications of Private Supplementary Tutoring. Paper prepared for the Global Education Monitoring Report 2022 GEM Report Fellowship.

UNESCO.(2019). Concept Note for the 2021 Global Education Monitoring Report on Non-State Actors. Paris: Global Education Monitoring Report, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372188/PDF/372188eng.pdf.multi, accessed 28 Feb 2022.

Holloway, Sarah L. & Kirby, Philip .(2020). Neoliberalising Education: New Geographies of Private Tuition, Class Privilege, and Minority Ethnic Advancement. Antipode: A Radical Journal of Geography, Vol.52, No.1, pp.164-184. https://doi.org/10.1111/anti.12587

S.R. Entrich. (2020). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies International Journal of Comparative Sociology, 61 (6), pp. 441-475.

Sieverding, Maia; Krafft, Caroline & Elbadawy, Asmaa .(2019). An Exploration of the Drivers of Private Tutoring in Egypt. Comparative Education Review, Vol.63, No.4, pp.562-590.

Tsiplakides, I. (2018). Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language, International Journal of Sociology of Education, 7(1), 71-93. doi: 10.17583/rise.2018.2987

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Liao, X., & Huang, X. (2018). Who is More Likely to Participate in Private Tutoring and Does it Work?: Evidence from PISA (2015). ECNU Review of Education, 1(3), 69–95. https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010304

Sharma, H. .(2019). Equity Related Concerns: Impact of Private tutoring in India. Journal of Education Culture and Society.

Rashid Alhajri, & Ahmed Al-Hadrami. (2024). The Relationship Between Private Lessons and Academic Achievement Among Students in Grades (9-12) in the Sultanate of Oman. Kurdish Studies, 12(1), 202–213. Retrieved from https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/564.

Martin, L., & Tapp, D. (2019). Teaching with Teams: An introduction to teaching anundergraduate law module using Microsoft Teams. Innovative Practice in Higher Education, 3(3).

Al-Nadab, M. i. (2022). The experience of the Ministry of Education in the Sultanate of Oman in distance education through broadcast-based education in light of the Corona pandemic for the academic year 2019/2020. Palestine Technical University Research Journal, 10(2), 250–241. https://doi.org/10.53671/pturj.v10i2.331

Zhang, Wei (2013a): Private Supplementary Tutoring Received by Grade 9 Students in Chongqing, China: Determinants of Demand, and Policy Implications. PhD thesis, The University of Hong Kong.

Zhang, Wei (2013b): Fieldwork and interview data in China. Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.

Hong Kong, Education Bureau (2013c): 'Notes on Choosing Private Schools Offering Non-formal Curriculum'. http://www.edb.gov.hk/attachment/ en/edu-system/other-edu-training/non-formal-curriculum/pamphlet.pdf, accessed 26 February.

Hong Kong, Legislative Council Panel on Education (2003): 'Changes in the Regulatory Control of Private Schools Offering Non-Formal Curriculum'. Paper No.CB(2)312/03-04(01). Hong Kong: Legislative Council Panel on Education. Available on

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

http://www.edb.gov.hk/ attachment/en/edu-system/other-edu-training/non-formal-curriculum/ed1117cb2-312-1e.pdf, accessed 26 February ٢٠٢٤.

Entrich, S.R. (2021). Worldwide shadow education and social inequality: Explaining the differences in the socioeconomic gap in access to shadow education across 63 societies. International Journal of Comparative Sociology, 61 (6): 441-475.

Wei, Yi (2018): The 2017 Chinese Family Survey of Educational Expenditure. Beijing: China Institute of Education Finance Research. [in Chinese] http://ciefr.pku.edu.cn/cbw/kyjb/2018/03/kyjb_5257.shtml

Wei Zhang & Mark Bray (2018) Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China, Oxford Review of Education, 44:2, 221-238, DOI: 10.1080/03054985.2017.1389710

Entrich, S. R. (2017). Shadow education and social inequalities in Japan: Evolving patterns and conceptual implications. Dordrecht: Springer.

Sato, Yuji (ed.) (2012): One Hundred Years of Juku and Fifty Years of Juku Associations. Tokyo: Federation of Private Tutoring Associations. [in Japanese]

Bray, Mark & Lykins, Chad (2012): Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and its Implications for Policy Makers in Asia. Mandaluyong City: Asian Development Bank and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Isashiki, Masataka (2017): 'The Relationship Between Government and Private Supplementary Education (Juku) in Japan'. Presentation at Policy Forum 'Public-Private Partnerships in Supplementary Education: Sharing Experiences in East Asian Contexts', 9-10 December. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: why the research is inconclusive and what

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

can be done about it. Asia Pacific Education Review, 15, (3), 381-389.

China, General Offices of the Communist Party of China Central Committee and the State Council (2021): 'Further Reducing the Burden of Homework and Out-of-school Tutoring for Compulsory Education Students'. Beijing: General Offices of the Communist Party of China Central Committee and the State Council of the People's Republic of China.

China, General Office of the State Council (2018): 'Opinions of the General Office of the State Council on Regulating the Development of Private Tutoring Institutions'. Beijing: General Office of the State Council of the People's Republic of China.

China, People's Republic of (2018): 'Notice Issued by the General Offices of Four Ministries including Ministry of Education on a Special Campaign to Rectify Out-of-school Training Institutions to Reduce Extracurricular Study Burden on Primary and Secondary Students'. Beijing: Ministry of Education, Ministry of Civil Affairs, Ministry of Human Resources and Social Security, and State Administration for Industry and Commerce.

Bray, M., Lykins, C. (2012). Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. Asian Development Bank.

OECD . (2020). Private spending on education (indicator). https://data.oecd.org/eduresource/private-spending-on-education.htm

Hagwon Act . (2019). No. 15967 [in Korean]. http://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%ED%95%99%EC%9B%90%EC%9D%98%EC%84%A4%EB%A6%BD%E3%86%8D%EC%9A%B4%EC%98%81%EB%B0%8F%EA%B3%BC%EC%99%B8%EA%B5%90%EC%8A%B5%EC%97%90%EA%B4%80%ED%95%9C%EB%B2%95%EB%A5%A0

Gyeongsangnam-do Changwon Office of Education . (2020). A comparison among the hagwons, training centers, private tutors [in Korean]. http://cwedu.gne.go.kr/cwedu/cm/cntnts/cntntsView.do?mi=127&cntntsId=294

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Piao, H., & Hwang, H. (2021). Shadow Education Policy in Korea During the COVID-19 Pandemic. ECNU Review of Education, 4(3), 652–666. https://doi.org/10.1177/20965311211013825

Kim, Young-Chun (2016): Shadow Education and the Curriculum and Culture of Schooling in South Korea. New York: Palgrave Macmillan.

KOSIS [Korean Statistical Information Service] (2020): 'Participation Rate on Private Education by School Level and Characteristics'. http://kosis.kr/eng/statisticsList/statisticsListIndex-.do?menuId=M_01_01&vwcd=MT_ETITLE&parmTabId=M_01_01&statId=1963003&themaId=#SelectSta tsBoxDiv, accessed 19 February 2024.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

The effectiveness of an educational unit, based on blended learning, in developing mathematical thinking skills among fourth-grade female students

إعداد

مزيدة بنت براك الرويلي

Mazidah Barak Al-Ruwaili

كلية التربية- جامعة الجوف- المملكة العربية السعودية

د. محمد بن مفرج فريج الحويطي

Dr. Muhammad Mufarrej Freej Al-Huwaiti

كلية التربية- جامعة الجوف- المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/ejev.2024.363966

استلام البحث: ٦ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٨ / ٥ / ٢٠٢٤

الرويلي، مزيدة بنت براك و الحويطي، محمد بن مفرج فريج (٢٠٢٤). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٣٤٣ -٣٧٠.

https://ejev.journals.ekb.eg

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلي معرفة مهارات التفكير الرياضي التي ينبغي تعليمها لطالبات الصف الرابع الابتدائي. ومعرفة أثر لوحدة تدريسية قائمة على التعلم المدمج وفق نموذج التصميم (ADDIE)في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مقرر الرياضيات. تم استخدام المنهج التجريبي، وتم اتباع التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث تخضع طالبات المجموعتين لاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ومن ثم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ومن ثم خضوع طالبات المجموعتين لاختبار مهارات التفكير الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من بين فصول الصف الرابع الابتدائي في المدرسة الابتدائية الثالثة عشر في مدينة سكاكا بالطريقة القصدية لكون المدرسة مقر عمل الباحثة، وتوفر شعبتين من الرابع الابتدائي، وتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة في توفير ما يلزم لإجراء الدراسة، وتم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة عشوائية. أدوات الدراسة المستخدمة (بطاقة تحليل المحتوى؛ الوحدة التعليمية وفق نموذج التصميم العام (ADDIE)؛ اختبار التفكير الرياضي). أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي معامل الارتباط بيرسون. اختبار t للفروق بين متوسط عينتين مستقلتين. ومربع آيتا لتحديد حجم تأثير البرمجية التعليمية. ومن أبرز نتائج الدراسة أن لتوظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الرياضي وممارسة مظاهر التعلم ذي المعني في بيئات تعليم الرياضات وتعلمها، وقد اتضح ذلك من تمكن طالبات المجموعة التجريبية من رفع مستوي مهارات التفكير الرياضي القائم علي التعلم في الغرفة الصفية والحوار والمناقشة والجمع بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والحصول علي التغذية الراجعة في الوقت المناسب مما يبقي اثر التعلم ويعمل علي معالجة التفكير وتنمية مهارات التفكير الرياضي.

كلمات مفتاحية: فاعلية - التعلم المدمج- تنمية- مهارات- التفكير الرياضي- طالبات- الصف الرابع الابتدائي.

Abstract:

The Study Aimed To Know The Mathematical Thinking Skills That Should Be Taught To Fourth-Grade Female Students. And Knowing The Effect Of A Teaching Unit Based On

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Blended Learning According To The Design Model (ADDIE) In Developing Mathematical Thinking Skills Among Fourth-Grade Female Students In The Mathematics Course. The Experimental Approach Was Used, And The Experimental Design With The Control And Experimental Groups Was Followed, So That The Female Students Of Both Groups Were Subjected To A Pre-Test To Verify The Equality Of The Two Groups, And Then The Experimental Group Was Taught Using Blended Learning, While The Control Group Was Taught In The Traditional Way, And Then The Female Students Of Both Groups Were Subjected To A Thinking Skills Test. The Athlete. The Study Sample Consisted Of The Fourth-Grade Classes In The Thirteenth Primary School In The City Of Sakaka In A Purposive Manner Due To The School Being The Researcher's Workplace, The Availability Of Two Classrooms From The Fourth Primary School, And The School Administration's Cooperation With The Researcher In Providing What Was Necessary To Conduct The Study. The Control And Experimental Groups Were Assigned Randomly. . Study Tools Used (Content Analysis Card; Educational Unit According To The Universal Design Model (ADDIE); Mathematical Thinking Test). The Statistical Methods Used In The Study Are The Pearson Correlation Coefficient. T-Test For Differences Between The Means Of Two Independent Samples. And The Aita Square To Determine The Size Of The Effect Of The Educational Software. One Of The Most Prominent Results Of The Study Is That Employing Blended Learning In The Educational Process Has Great Effectiveness In Developing Mathematical Thinking Skills And Practicing Aspects Of Meaningful Learning In Sports Teaching And Learning Environments. This Was Demonstrated By The Ability Of The Students Of The Experimental Group To Raise The Level Of Mathematical Thinking Skills Based On Learning In

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

The Classroom And Dialogue. Discussion, Combining Self-Learning And Cooperative Learning, And Obtaining Timely Feedback, Which Maintains The Impact Of Learning And Works To Address Thinking And Develop Mathematical Thinking Skills.

Keywords: Effectiveness - Blended Learning - Development - Skills - Mathematical Thinking - Female Students - Fourth Grade Of Primary School.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورًا علميًا وتكنولوجيًا سريعًا، الأمر الذي أدى إلى كثير من التغيرات والتحديات المعرفية في جميع جوانب الحياة، وأصبح التعليم مطالبًا بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة هذه التحديات، وظهرت الحاجة إلى إنسان يمتلك مهارات التفكير ليصبح قادرًا على تكييف ظروفه وحاجاته مع هذه التطورات، ويقع على عاتق التربية مسؤولية تنمية هذه المهارات التي أصبحت هدفا رئيسا من أهداف التربية والتعليم في المدرسة الحديثة من خلال مناهج التعليم بصفة عامة ومناهج الرياضيات بصفة خاصة والتي تسعى لتعليم الفرد كيف يفكر.

ويعتبر تنويع المعلمين في توظيف الاستراتيجيات التدريسية ومنها الطرق المعتمدة على التقنية في المواقف الصفية أمرًا مهمًا لما له من تأثير في تعزيز دافعية المتعلمين للتعلم وتنمية مهارات التفكير الرياضي، وبالتالي تحسين تحصيلهم، كما يعتبر تطبيق واستخدام التقنية في التدريس عاملًا مساعدا للمعلم في زيادة وعي المتعلمين وتنمية عمليات تفكيرهم الرياضي، وكذلك تساعدهم في تنمية مهارات التخطيط وحل المشكلات، وتقويم الحل، ومراجعة عمليات التفكير، مما يمكنهم من إدراك عمليات تفكيرهم وإدارتها (شناعة، وأبو لوم، ٢٠٢٠).

كما أن استخدام التقنية ودمجها في التعليم له دورًا كبيرًا في حياة الأطفال، وأنه يجب على كل معلم أن يزيد من معرفته باستخدام وتوظيف التقنية لأنه كلما زاد معرفته بالتقنية كان قادرًا على فهم الطلاب وخلفياتهم واحتياجاتهم التعليمية، كان أجدر على تدريسهم وزيادة فاعلية العملية التعليمية (الجبالي، ٢٠١٧).

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التعليم المدمج في رفع مستوى التحصيل الدراسي وزيادة مشاركة المتعلم مما يسهم في تنمية تفكيره الرياضي، ومن هذه الدراسات التي اثبتت فاعليته وأثره الإيجابي في التعليم دراسة (العبد الله،٢٠٢٠، العمري وعسيري،٢٠٢١).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مشكلة الدراسة

تبذل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة لتحسين مستوى مهارات الطلاب في العلوم والرياضيات وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وذلك من خلال إتباع العديد من الطرق الحديثة في هذا المضمار، إلا أن مشكلة تدني التحصيل بسبب ضعف مهارات التفكير الرياضي وضعف الدافعية للإنجاز ما تزال في مادة الرياضيات من المشكلات القديمة والحديثة القائمة في مدارس المملكة العربية السعودية مما ينعكس سلبًا على مستوى الطلاب، ويظهر هذا في نتائج الاختبارات والمحكات الرسمية كنتائج المتعلمين في اختبارات (TIMSS).

وقد شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال مصادر عديدة، منها:

١- مجال عمل الباحثة :من خلال عمل الباحثة كمعلمة لمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وجدت أن هناك مشكلة تتمثل في تدني مستوى مهارات التفكير الرياضي لدى الطالبات ،في الوقت الذي تسعى فيه المملكة العربية السعودية إلى إعادة النظر في مناهجها وطرق تدريسها بما يحقق للطلاب القدرة على تحقيق مستويات أعلى ليس فقط في الجانب التحصيلي وإنما في جانب تنمية المهارات ومنها التفكير الرياضي، إلا أنه مع كل هذه الجهود فأن الطلاب يقومون بحفظ الخطوات الخاصة بحل المسائل والأنشطة دون معرفة فعلية بمهارات التفكير الرياضي ، ويظهر هذا دائما عندما يعطى للطلاب مسألة مختلفة عن أسلوب الكتاب فلا تستطيع معظم الطلاب الإجابة عليه، وتظهر المشكلة أيضًا في تذمر بعض أولياء الأمور من مستوى تحصيل الطالبات في مادة الرياضيات وعدم استيعابهم للدروس وكل هذا بسبب ضعف تفكيرهم الرياضي، كما يظهر هذا من خلال المحكات الرسمية التي يحقق فيها الطلاب نتائج غير مرضية، ولذلك تتضح الحاجة إعادة تقديم المحتوى التعليمي بالوسائل المناسبة التي تساعد في تخطي الصعوبات وتدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الالكتروني، مما يساعد في مواجهة الفجوة بين الجانب النظري والجانب العملي التطبيقي.

٢- المقابلات الميدانية: قامت الباحثة بإجراء بعض المقابلات مع عينة من طالبات المرحلة الابتدائية عددهن ٢٠ طالبة للوقوف على نسبة رضاهم عن الطريقة المستخدمة في تدريس مقرر الرياضيات ، ووجدت الباحثة تطلع معظم الطالبات لتعلم مهارات التفكير الرياضي بطريقة جديدة تناسب ميولهم وقدراتهم ؛ وبإجراء دراسة استطلاعية شملت (١١) من المعلمات بالمرحلة الابتدائية، لاستطلاع آرائهن عن سبب ضعف مهارات التفكير الرياضي، وواقع استخدام الطرق التدريسية التي تسهم في تنمية التفكير الرياضي، واظهرت النتائج ان ٦٣% من المعلمات أكدن على أن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أحد أسباب ضعف مهارات التفكير الرياضي يرجع إلى عدم توافق طرق وأساليب التعلم المستخدمة مع قدرات الطلاب والوقت المتاح في الحصة الدراسية.

٣- الدراسات السابقة والمؤتمرات: أكدت العديد من الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها والتي أكدت على القصور في طرق تدريس مقررات الرياضيات، ومن هذه الدراسات (الرويلي،٢٠١٨، صالحة وسارة،٢٠١٩)

لذلك تحاول الباحثة القيام بهذه الدراسة للتعرف على الطرق التقنية المناسبة التي يمكن استخدامها مع الطرق التقليدية في تنمية مهارات التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، النمذجة، التفكير المنطقي، التخمين) لدى عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي، من خلال تصميم وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج وفق نموذج التصميم (ADDIE) وقياس أثرها في تنمية التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

أسئلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة:

١- ما مهارات التفكير الرياضي التي ينبغي تعليمها لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟

٢- هل هناك أثر لوحدة تدريسية قائمة على التعلم المدمج وفق نموذج التصميم (ADDIE)في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مقرر الرياضيات؟

فرضية الدراسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الرياضي في وحدة القياس لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي تعزى إلى طريقة التدريس المدمج لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تمثلت أهمية الدراسة النظرية في الآتي

١. تنسجم مع ما أشارت إليه معايير محتوى NCTM والتي تؤكد على تدريس وحدة الهندسة والقياس في جميع الصفوف كما أكدت ضرورة الاهتمام بالتفكير الرياضي لدى الطلبة.

٢. توظف التعلم المدمج في تدريس الرياضيات الذي يعتمد على استخدام التقنية في التدريس والذي ركزت عليه معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات كمبدأ أساسي في تعليم وتعلم الرياضيات لما له من أثر إيجابي في تعلم الرياضيات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. تلقي الضوء على تلاميذ المرحلة الابتدائية وتعتبر هذه المرحلة بمثابة أساس البناء بالنسبة لمراحل التعليم اللاحقة.

الأهمية التطبيقية: تمثلت أهمية الدراسة التطبيقية في الآتي:

١. تعمل على إعادة بناء وحدة تعليمية من مادة الرياضيات وفق نموذج تصميم (ADDIE) مما قد يسهم في تطوير المنهج الدراسي..
٢. تعمل على تحليل محتوى وحدة القياس في ضوء مهارات التفكير الرياضي مما قد يسهم في إثراء المنهج الدراسي.
٣. تعمل على إعداد برمجية تعليمية لوحدة القياس مما قد يسهم في إثراء المحتوى الرقمي.

الهدف من الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم وتقييم فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

حدود الدراسة

حدود زمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٣ه

حدود مكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدرسة الابتدائية الثالثة عشر في سكاكا التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي البالغ عددهم ٥٠ طالبة وقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية (٢٥) طالبة وأخرى ضابطة (٢٥) طالبة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تدريس وحدة القياس مقرر الرياضيات في الفصل الدراسي الثالث واستخدام التعلم المدمج كما اقتصرت هذه الدراسة على مهارات التفكير الرياضي التالية (الاستقراء، التعبير بالرموز، النمذجة، التخمين، التفكير المنطقي، الاستنتاج)

مصطلحات الدراسة

الوحدة التعليمية

يعرفها عبد العزيز (٢٠٢١: ص٢٣) "عبارة عن سلسلة متتابعة من الدروس تهدف إلى تحقيق هدف فني عام معين وكل درس يحتوي على مجموعة من الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها. وكل درس في نهايته يكون قد حقق جزء من الهدف العام إلى أن تنتهي دروس الوحدة"

وتعرفها الباحثة أنه مجموعة من الدروس التعليمية المقررة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في كتاب الرياضيات درست لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج بعد إعادة تصميمها وفقا نموذج تصميم تعليمي بهدف قياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعلم المدمج

تعرفه الباحثة بأنه إحدى طرق التعليم والتعلم الذي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي في إطار واحد يمزج بين خصائص كل من التعلم الصفي التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج من متكامل ويستفيد من التقنيات المتاحة لكل منهم

التفكير الرياضي

عرفه عبد الهادي (٢٠١٢: ص٢١) نشاط عقلي مرن ومنظم يتمثل في قدرة الطالب المعلم على استخدام طرق واساليب التفكير الرياضي الخاصة بكل من: الاستقراء، الاستنباط، التصور البصري، إدراك العلاقات، التعبير بالرموز ليؤديه بسهولة وسرعة ودقة وذلك حينما يواجه موقف أو مشكلة رياضية

وتعرفه الباحثة، بأنه سلسلة من العلاقات والنشاطات العقلية للبحث في مسألة معينة، أو الحكم علية، وهذه الأنشطة تعتمد على الرموز والقواعد والبراهين والنظريات، من أجل الوصول إلى نتائج صحيحة تتفق مع المقدمات والمعطيات التي تقدم له.

أدبيات الدراسة:

المحور الأول: التعلم المدمج (Blended learning)

مفهوم التعلم المدمج:

عرفه الكيلاني (٢٠١١، ص٢٦) بانه "نظام تعليمي يستفيد من كافة الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم سواء كانت إلكترونية أو تقليدية، لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والاهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى"

وترى الباحثة أن التعلم المدمج هو إحدى طرق التعليم والتعلم الذي يجمع بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي في إطار واحد يدمج بين خصائص كل من التعلم التقليدي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل يستفيد من التقنيات المتاحة لكل منهم.

أهداف التعلم المدمج

أهداف عامة:

اشار كنسارة وعطار (٢٠١١) والشرمان (٢٠١٥) إلى مجموعة من الأهداف العامة للتعلم المدمج هي كالتالي:

١. الوصول إلى أكبر عدد من الطلاب.
٢. تمكين الطلاب من التفاعل مع التطورات التقنية الحديثة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. تدعيم استمرار العملية التعليمية مدى الحياة.
٤. زيادة كفاءة أعضاء هيئة التدريس.

أهداف تفصيلية:

أشار كل من جون وبيجلز(٢٠١٢) و الشرمان (٢٠١٥) إلى مجموعة من الأهداف التفصيلية وهي

١. زيادة كفاءة أداء الطلاب في استخدام المستحدثات التقنية.
٢. زيادة تفاعل الطالب مع المعلم والمحتوى.
٣. رفع مستوى الأداء للطالب في العملية التعليمية.
٤. توفير النفقات من ناحية الطلاب والمؤسسات التعليمية.

مزايا التعلم المدمج

يذكر الكيلاني (٢٠١١)العديد من مزايا التعليم الإلكتروني ومنها الاستفادة من الوسائل الإلكترونية في مساعدة الطلاب لإنجاز المهام الموكلة إليهم، وتنمية عمليات التفكير، وتنمية التحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية مشوقة وجذابه، وتنمية مهارات الإبداع والابتكار.

وترى الباحثة أن أهم مزايا التعلم المدمج هي:

من ناحية المعلمين:

١- يمكن من خلاله تصميم تعليم فردي يناسب كل طالب، فبعض الطلبة يحتاجون المزيد من المساعدة، بينما طلاب آخرون يحتاجون إلى مزيد من التحدي حتى لا يشعروا بالملل.
٢- يوفر التعلم المدمج وقت المعلم، مما يساعد في متابعة جميع الطلاب، لأن جزء كبير من الوقت الذي كان يقضيه في التدريس يتم استبداله في التدريس باستخدام التقنية.

من ناحية الطلاب:

١- تنمية مهارات التعلم الذاتي.
٢- يسير الطلاب في تعلمهم تبعا لإتقانهم وحاجاتهم وقدراتهم.

من ناحية المؤسسة التعليمية

٣- خفض النفقات.
٤- المرونة في تصميم الجداول الدراسية.

مكونات التعلم المدمج:

يذكر الفار (٢٠١٢) أن التعلم المدمج يتكون من:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التدريس وجهاً لوجه: وهو عبارة عن المحاضرات، الرحلات، الفصول الدراسية، والكتب، التوجيه والإرشاد التقليدي، المنتديات مؤتمرات الفيديو والفصول الافتراضية.

التعلم الإلكتروني: سواء كان متزامن غير أو غير متزامن، ويتضمن الشروحات والاختبارات والألعاب والتدريبات الإلكترونية والتجارب ونظام إدارة المحتوى.

وترى الباحثة أن التعلم المدمج يسمح باستخدام ما هو متوفر من تقنية وأدوات ووسائل تعليمية تدعم عملية التعلم والتعليم، بحيث تكون مناسبة للفئة المستهدفة من الطلاب والمادة التعليمية والزمن المتاح، وهذا ما يميز نمط التعلم المدمج عن غيره من الأنماط التعليمية.

مرتكزات تصميم التعليم

يذكر الشرمان (٢٠١٩) عدد من الامور التي يرتكز عليها تصميم التعليم وهي:

١. فهم نظريات التعلم بشكل دقيق، وتحليل خصائص الطلاب وتحديد حاجاتهم.
٢. تحديد الطرق التي يمكن أن تلبي حاجات الطلاب.
٣. تحديد طرق التدريس الملائمة لخصائص الطلاب.

تصميم المحتوى الرقمي

يذكر الشرمان (٢٠١٩) أن المواد التعليمية الإلكترونية متنوعة وتوجد اختلافات كبيرة بينها إلا أنها بشكل عام تحتوي على عدد من العناصر الرئيسية التي تشكل إطاراً عاماً للمادة التعليمية الإلكترونية ويمكن تحديدها وتشتمل على ما يلي:

الشاشة الترحيبية: وهي الشريحة الأولى التي تواجه الطالب في المادة التعليمية الإلكترونية، ومن الممكن أن تكون ثابتة او متحركة وتحتوي على جملة ترحيبية او صورة، ويكون فيها خيارات لمتابعة الدروس.

شاشة التعليمات: وتساعد هذه الشاشة الطالب على فهم طريقة التعامل مع الإشارات والرموز المستخدمة في المادة التعليمية الإلكترونية.

شاشة اهداف التعلم: وتعطي تصور عام للطالب عن اهداف الوحدة التعليمية والدروس المراد تحقيقها.

شاشة المحتوى: وهو جوهر المادة التعليمية ويتم تقديمة بطرق كثيرة اما على شكل نصوص، او مقاطع فيديو، أو رسوم بيانية، او غيرها.

شاشة الأنشطة الصفية: وتهدف إلى تعميق فهم الطالب للمادة التعليمية وبقاء أثر التعلم.

شاشة الاختبارات النهائية: وتهدف إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية للمادة.

الشاشة الختامية: ويكون فيها ملخص النقاط الرئيسية وقد تحتوي على مصادر إضافية للإثراء.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العوامل المؤثرة في جودة تصميم المحتوى الرقمي

يذكر الشرمان (٢٠١٩) بعض العوامل التي تؤثر سلباً على تصميم المواد التعليمية الرقمية ومنها:

الحشو والإطالة: وذلك عن طريق تقديم معلومات لا تخدم المادة التعليمية وعرض لمعلومة بأكثر من طريقة.

الصور غير الضرورية والزخرفة: ويكون عند استخدام صور والرسومات ليس لها علاقة في المعلومات المعروضة والمادة التعليمية وتستخدم من أجل المتعة والتشويق لكن عديمة الفائدة بالنسبة للتعلم وتؤدي إلى التزاحم البصري والتشتت.

تشتيت الانتباه: ويحدث ذلك في المادة التعليمية الرقمية عندما يتم عرض عدد من مصادر التعلم في فكرة معينة.

المحور الثاني: التفكير الرياضي (Mathematical Thinking)

مفهوم التفكير الرياضي

عرفه المالكي (٢٠١٦، ٤) بأنه "عبارة عن نشاط عقلي الهدف منه استخدام كل أو بعض صور التفكير عند مواجهة المشكلات الرياضية والتعامل مع التمارين المختلفة، وتحدده عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية، وهي: الاستقراء، الاستبدال، التعبير بالرموز، التفكير العلاقي، التصوير البصري المكاني، البرهان الرياضي، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما تواجه الفرد مشكلة يصعب حلها بالطريقة البسيطة أو المباشرة"

كما تعرفه (إبراهيم وحجاج وأمين،٢٠١٧، ٥١٨) بأنه " ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب الاستنتاج والتفكير العميق في الأفكار الرياضية التي تكون غير متاحة لنا بصفة كلية من خلال حواسنا الخمسة".

ترى الباحثة أن التفكير الرياضي ما هو إلا سلسلة من العلاقات والنشاطات العقلية للبحث في مسألة معينة، أو الحكم علية، وهذه الأنشطة تعتمد على الرموز والقواعد والبراهين والنظريات، من أجل الوصول إلى نتائج صحيحة تتفق مع المقدمات والمعطيات التي تقدم له.

أهداف التفكير الرياضي

اشار فرج الله (٢٠١٤، ٣٩) إلى أن التفكير الرياضي له مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

١- يستخدم الأسلوب العلمي في التفكير (بما يتناسب مع مراحل نموه)، وذلك من خلال الفهم، والاستيعاب، ووضع الفرضيات واختبارها، التطبيق، الملاحظة، قياس الكميات المقارنة، الاستنتاج، التحليل، التعليل، التمييز، الاستقراء، الاستدلال التصنيف، التقديم، التقريب، التخطيط، البرهان.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- يستخدم خطوات حل المسألة في حل المسائل والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية من خلال:
- تحليل الموافق لتحديد المعطيات والمطلوب.
- وضع مخطط الحل.
- تنفيذ الحل.
- مراجعة الحل للتحقق من صحته والحكم على معقولية النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها.

٣- ينمي قدرته على التفكير في الأبعاد.
٤- التفكير بشكل موضوعي مع البعد عن الانفعالات والتعصب.
٥- يكون سباق في اقتراح الحلول للمشاكل التي تواجهه.

مهارات التفكير الرياضي

أوضح محمد وآخرون (٢٠١٨) أن لكل مهارة من مهارات التفكير الرياضي مهارات فرعية مستقله بها وهي كما يلي:

أ- مهارة الاستقراء:

يتضمن الاستقراء المهارات الفرعية التالية:
- استنتاج القاعدة العامة من حالات خاصة.
- استخلاص النتائج من المعلومات المعطاة.
- معرفة الاستنتاجات الصحيحة.
- اكتشاف العلاقة بين القواعد العامة والحالات الخاصة.
- اكتشاف العلاقات بين المعلومات المعطاة.

ب- مهارة الاستنباط (القياس أو الاستنتاج):

يتضمن الاستنباط المهارات الفرعية التالية:
- تطبيق القاعدة العامة على حالات خاصة.
- تطبيق العلاقات واستخدامها بطريقة صحيحة على متغيرات وأفكار جديدة.
- تطبيق المبادئ والتعليمات والنظريات في مواقف جديدة
- تحديد العلاقة بين القواعد العامة والحالات الخاصة.
- التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة.
- تفسير القواعد العامة.

ج- مهارة التعبير بالرموز:

يتضمن التعبير بالرموز المهارات الفرعية التالية:
- القدرة على كتابة العلاقة التي تمثل شكلا بيانيا.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- القدرة على الترجمة من الصور اللفظية الى صور وأشكال بيانية.
- القدرة على ترجمة الصور اللفظية إلى معادلات وعلاقات رياضية.

د- مهارة البرهان الرياضي:

يتضمن البرهان الرياضي المهارات الفرعية التالية

مهارات التخطيط للبرهان:

- تحديد المعطيات في المسألة.
- تحديد المطلوب في المسالة.
- ترجمة المسألة الى (شكل هندسي، شكل تخطيطي، رسم توضيحي) مهارات بناء وصياغة البرهان والتعبير عنه.
- اشتقاق النتائج من المعطيات.
- اشتقاق خطوة رياضية جديدة.
- الربط بين نتيجتين سابقتين للوصول إلى نتيجة جديدة.
- التوصل الى المطلوب من خلال متابعة النتائج في صورة مكتوبة.

مهارات تقويم البرهان:

- مراجعة كل خطوة من خطوات البرهان؛ للتأكد من صحة أو خطا برهان رياضي مع بيان الأسباب التي أستند عليها.
- محاولة الوصول الى برهان رياضي آخر او أكثر.
- اهمية تنمية مهارات تدريس التفكير الرياضي.

تدريس مهارات التفكير الرياضي

أشار إبراهيم (٢٠٠٩) أن تدريس مهارات التفكير الرياضي يتم من خلال:

- أن يتيح المعلم الفرص المناسبة ليصف الطالب الخطوات التي قام بها، والتي تعبر عن مسارات تفكيره الرياضي، وبذلك يستطيع المعلم أن يتتبع هذه المسارات، ويصححها كلما استدعى الموقف التعليمي ذلك.
- أن ترتبط الألفاظ والتعبيرات المتداولة في الموقف التدريسي بمهارات التفكير وعملياته، وأن تناسب حصيلة الطالب اللغوية، وأن تثير دوافع المتعلم الكامنة، وأن تعبر عن شخصية المعلم السوية المهذبة.
- أن يوفر المعلم الفرص المواتية، التي يستطيع عن طريقها قياس قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه الآخرين، ومع مواقف التدريس الجديدة.
- أن تهتم أساليب التقويم التي يطبقها المعلم بعمليات التفكير التي يقوم بها المتعلم، وأحيانا تتحداها قليلا لتصل إلى المستوى الأولى للعمليات التفكيرية العليا التفكير الفوق معرفي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- أن يوفر المعلم الفرص المواتية، التي يستطيع عن طريقها قياس قدرة الطالب على التفاعل مع زملائه الآخرين، ومع مواقف التدريس الجديدة.

ثانيا: الدراسات السابقة

دراسة (Kadier &Rukman,2021)

هدفت الدراسة إلى تقييم أثر نموذج التعلمPurdue لطلاب فصول الموهوبين في تحسين مهارات التفكير الرياضي، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وكانت أدوات الدراسة الملاحظة واختبار التفكير الرياضي، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة المختارة قصدياً والمكونة من (٢٨) طالباً وطالبة من الصف الثامن في دولة أندونيسيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق نموذج التعلم Purdue يزيد من مستوى مهارات التفكير الرياضي.

دراسة (أحمد، ٢٠٢٠)

كان هدف هذه الدراسة معرفة أثر استخدام أسلوب التعلم المدمج لتنمية مهارات تحليل البيانات الاحيائية لدى طلاب البيولوجي وكليات التربية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت أداة الدراسة اختبار تحليل البيانات الاحيائية تم تطبيقها علي عينة الدراسة المتمثلة في (٢٨) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة الفيوم اختيرت عشوائياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية بين مهارات تحليل البيانات الإحيائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة دمج المصادر الالكترونية في تدريس البيولوجي لتنمية مهارات الطلاب في استخدام التكنولوجيا مما يساهم في تنمية مهارتهم في تنمية مهارتهم في تحليل البيانات الأحيائية المختلفة.

دراسة (ya_wenlin,et al.,2020)

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثيرات طرق التدريس المدمج على التحصيل التعليمي لطلاب المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات، وكان منهج الدراسة شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وكانت أدوات الدراسة اختبار تحصيل ومقياس الاتجاهات، طبقت عينة الدراسة العشوائية المتمثلة في (٣٠) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تجربة التعلم المدمج أفادت الطلاب في المجموعة التجريبية ليس فقط على نتائج التعلم، ولكن أيضا على مواقفهم تجاه دراسة الرياضيات في بيئة مدمجة، وأن الطلاب الذكور كانوا أكثر حماسا في بيئة التعلم المدمج، وأوصى الباحث بضرورة توظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية.

دراسة (Fitri&zahari,2019)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق التعلم المدمج في تحسين الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم الباحث أدوات بحثية تمثلت في بطاقة ملاحظة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومقابلة، وكانت عينة الدراسة عشوائية تكونت من (٦٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في إندونيسيا، وأظهرت النتائج بأن الطلاب الذين يتم تعليمهم باستخدام التعلم المدمج يشعرون بمزيد من السعادة والجاذبية، وأنه يمكن أن يؤدي التعلم المدمج لتحسين نشاط الطلاب وفهم المفاهيم بشكل أفضل، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المدمج.

تعليق عام علي الدراسات السابقة:

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

١-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- طريقة كتابة مقدمة الدراسة.
- بناء مشكلة الدراسة وأسئلتها وكتابة الفروض البحثية والأهداف.
- تكوين فكرة عن كيفية بناء الإطار النظري للدراسة الحالية.
- الاطلاع على المنهجيات المستخدمة في الدراسات السابقة وتحديد المنهجية المناسبة للدراسة الحالية.
- طريقة اختيار العينة، وتحديد حجمها المناسب.
- تحديد الأدوات المناسبة للدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.
- طريقة التأكد من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة.

٢-استفادت من الدراسات التي استخدمت برمجية تعليمية في إنشاء سيناريو البرمجية التعليمية وتصميمها، وبناء دليل المستخدم.

٣-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي في طريقة ضبط المتغيرات.

٤-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي تناولت محور التعلم المدمج في الحصول على المراجع العلمية اللازمة لبناء الإطار النظري الخاص بالتعلم المدمج

٥-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات التي تناولت محور التفكير الرياضي في الحصول على المراجع العلمية اللازمة لبناء الإطار النظري الخاص بالتفكير الرياضي.

٦-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي اجريت على المرحلة الابتدائية وتناولت محور التفكير الرياضي كمتغير تابع في تحديد مهارات التفكير الرياضي المناسبة للمرحلة الابتدائية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهجة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث تخضع طالبات المجموعتين لاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين، ومن ثم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام التعلم المدمج، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ومن ثم خضوع طالبات المجموعتين لاختبار مهارات التفكير الرياضي.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من بين فصول الصف الرابع الابتدائي في المدرسة الابتدائية الثالثة عشر في مدينة سكاكا بالطريقة القصدية لكون المدرسة مقر عمل الباحثة، وتوفر شعبتين من الرابع الابتدائي، وتعاون إدارة المدرسة مع الباحثة في توفير ما يلزم لإجراء الدراسة، وتم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة عشوائية.

الدراسة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية البرمجية التعليمية واختبار مهارات التفكير الرياضي، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها سعادة المحكمين، والتأكد من صلاحية البرمجية التعليمية والاختبار للتطبيق، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية حيث تم تطبيق البرمجية التعليمية واختبار مهارات التفكير الرياضي على عينة عشوائية تكونت من (١٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الابتدائية الثالثة عشر التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف.

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من عمل البرمجية بشكل جيد مع الطالبات.
- حساب معاملات الصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الرياضي.
- حساب الزمن اللازم تطبيق الاختبار.
- التأكد من الاتساق الداخلي للاختبار.
- حساب معامل الثبات لاختبار مهارات التفكير الرياضي.

أدوات البحث

أولاً: بطاقة تحليل المحتوى

كان الهدف الأساسي من الدراسة هو تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وقامت الباحثة باختيار الفصل التاسع من مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الثالث وذلك لتحديد مهارات التفكير الرياضي المتضمنة في هذا الفصل.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وبعد تحليل المحتوى تبين وجود ست مهارات رئيسية للتفكير الرياضي في الفصل التاسع من مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي- الفصل الدراسي الثالث، وهي (التفكير المنطقي، النمذجة، الاستقراء، الاستنتاج، التخمين، التعبير بالرموز).

وتم عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وقد استجابت الباحثة لملاحظات سعادة المحكمين، وقامت بأجراء ما يلزم من تعديلات.

ثانيا: الوحدة التعليمية وفق نموذج التصميم العام (ADDIE)

مرحلة التحليل

١-تحليل المتعلمين:

- طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الابتدائية الثالثة عشر التابعة لإدارة التعليم بالجوف، البالغ عددهن ٦٣طالبة
- أساليب التعلم: طالبات بصريات وطالبات سمعيات ويوجد طالبات حركيات وهم الفئة الأقل.
- الاحتياجات الخاصة: طالبة واحدة تعاني من التوحد.
- المعرفة التقنية: معظم الطالبات قادرات ن على استخدام Microsoft Word,وبMicrosoft ، PowerPointومتصفحات الانترنت ومنصة مدرستي وبرنامج Teams
- المستوى التعليمي للطالبات في مقرر الرياضيات: ٢٠% ممتاز، ٢٣% جيد جدا، ١٧% جيد، ٢٤ مقبول، ١٦%ضعيف.

٢-تحليل البيئة التعليمية:

- فصلين تقليديين يحتوي أحدهما على ٣١ مكتبا مع وجود مكتب المعلم في مقدمة الفصل، والفصل الاخر يحتوي على ٣٢ مكتب مع وجود مكتب المعلم في مقدمة الفصل.
- حاسوب المعلم موصول بجهاز عرض البيانات.
- أجهزة لوحية عدد خمس أجهزة لكل فصل.
- تمتلك لكل طالبة هاتف محمول، الإنترنت متوفر لجميع الطالبات.

٣- تحديد موضوعات الوحدة: وكانت موضوعات الوحدة هي (وحدات الطول المترية، قياس لمحيط، قياس المساحة، وحدات الكتلة المترية، خطة حل المسألة، وحدات السعة في النظام المتري، تقدير الحجم وقياسه، الزمن المنقضي).

٦- تحديد معيقات التعلم: قد يواجه الجزء الإلكتروني من التعلم بعض المعيقات منها:

- مشكلات تتعلق بالأجهزة وسرعتها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ضعف بعض الطالبات في مهارات استخدام الأجهزة والأدوات.
- صعوبات في عملية التقويم ومتابعة تعلم الطالبات.
- صعوبات في نظام المراقبة والمتابعة لتعلم الطلبة عن بعد في المادة التعليمية.
- مشكلة إدارة الوقت لدي بعض الطلبة.

٧-تحديد طرق التغلب على معيقات التعلم

- تحديد الأهداف والمخرجات التعليمية المطلوب تحقيقها من الوحدة التعليمية
- بناء خطة للدعم.
- توفير التمويل اللازم.
- حصر ما هو موجود من الأجهزة وتحديد الأجهزة اللازمة.
- تدريب الطالبات على استخدام البرمجية والمواقع المختارة لتنفيذ الأنشطة والتقويم.

٤-تحليل المحتوى لتحديد مهارات التفكير الرياضي المضمنة في الوحدة التعليمية.

٥-تحليل المحتوى في ضوء مستويات الأهداف في تصنيف بلوم

يعتبر المحتوى أهم ركن في العملية التعليمية وفي التعلم المدمج هناك ثلاث أوقات من الممكن أن يتفاعل خلالها مع المحتوى وهي: قبل الحضور للحصة، اثناء الحصة، بعد الحصة ويمكن الربط بين مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم وتلك الأوقات بحيث يكون التركيز قبل الحصة على المستويين (التذكر والفهم) واثناء الحصة على المستويين (التطبيق والتحليل) ويترك ما بعد الدرس (للتركيب والتقييم) (الشرعان،٢٠١٥)

مرحلة التصميم: فيه هذه المرحلة تم ما يلي

١- تحديد الأهداف التعليمية

- أن تقدر الطالبة الأطوال وتقيسها بوحدات الطول المترية.
- أن تقدر الطالبة مساحة المستطيل والمربع.
- أن تجد الطالبة مساحة المستطيل المربع.
- أن تقدر الطالبة السعة وتقيسها بوحدات النظام المتري.
- أن تقدر الطالبة الكتل وتقيسها.
- أن تستعمل الطالبة خطة التبرير المنطقي لحل المسألة.
- أن تقدر الطالبة الحجم وتقاس بالوحدة المكعب.
- أن تحل الطالبة مسائل حول الزمن المنقضي.

٢-تحديد الخطة الزمنية لتدريس الوحدة التعليمية: تم تحديد (٢٠) حصة تعليمية لتدريس الوحدة التعليمية، وكل حصة تعليمية تتكون من (٤٥) دقيقة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣-تحديد الوسائل التعليمية: برمجية تعليمية، جهاز حاسوب، شبكة انترنت، أدوات قياس الطول، أدوات قياس السعة، أدوات قياس الكتلة، الكتاب المدرسي، برنامج Power point لتقديم الدروس المباشرة

٤-تحديد الاستراتيجيات التعليمية: العرض التقديمي، الممارسة والتدريب، الألعاب، التعلم التعاوني، الاكتشاف، حل المشكلات، المناقشة.

٥-تحديد الأنشطة التعليمية: أنشطة الدافعية، أنشطة التوجيه، أنشطة الأعلام، أنشطة التطبيق، أنشطة التقييم.

٦-إنشاء السيناريو للبرمجية التعليمية

٧-تحديد أساليب التقويم:

- تقويم قبلي: ويهدف لقياس مدى امتلاك الطالبات للمتطلبات القبلية ذات العلاقة في موضوع التعلم.
- تقويم بنائي: ويكون في نهاية كل درس لقياس مدى تحقق أهداف الدرس وتقديم التغذية الراجعة الفورية.
- تقويم نهائي: لقياس مدى تحقق أهداف الوحدة التعليمية.

٨-تحديد نمط التعلم المدمج المستخدم: وتم اختيار دوران المحطة (Station Rotation model) وفيه يتناوب فيه الطلاب على محطات التعلم، ويشمل التناوب محطة واحدة على الأقل التعلم عبر الإنترنت (الشرمان،٢٠١٥).

١٠-تحديد أسلوب تنفيذ برنامج التعلم المدمج: الأسلوب المسترسل حيث تلتزم عملية التعليم بتابعية خطيه، ويتم تقسيم الوحدة إلى دروس متتابعة بحيث يبنى كل درس على الدرس السابق ويتم التدعيم بوسائل إلكترونية مختلفة وفي نهاية الوحدة يكون هنالك اختبار وتقويم من اجل قياس مدى تحقق التعلم(الشرمان،٢٠١٥).

مرحلة التطوير

في هذه المرحلة يتم تحويل المخططات والسيناريوهات إلى مواد تعليمية من خلال حصر وتجهيز المواد المتوفرة، إنتاج وتصميم المواد غير المتوفرة وتم ذلك على النحو التالي:

- النصوص المكتوبة: وتم كتابة النصوص من خلال برنامج Microsoft Word.
- الرسومات: تم تصميمها وانتاجها باستخدام برنامج .Adobe Illustrator
- الصور الثابتة: تم الحصول عليها من خلال الإنترنت ومعالجتها باستخدام برنامج Adobe Photoshop
- تصميم البرمجية التعليمية: تم ذلك باستخدام Articulate Storylineلتصميم البرمجيات التعليمية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- الأنشطة التعليمية من موقع https://ar.oryxlearning.co m وموقع https://hulul.online

وتم عرض ما تم تصميمه على مجموعة من المحكمين والمختصين، وإجراء التعديل اللازم في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

مرحلة التطبيق

وفي هذه المرحلة تم تطبيق ما تم تصميمه وتطويره على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الابتدائي والتأكد من خلو الوحدة التعليمية من أخطاء التشغيل والأخطاء اللغوية والتأكد من أن المواد التعليمية والأنشطة تعمل بشكل جيد مع الطالبات.

مرحلة التقويم

- التقويم البنائي التكويني ويكون في كافة المراحل ويقدم تغذية راجعة مستمرة من أجل التطوير والتعديل قبل الصياغة النهائية.
- التقويم الختامي ويكون بعد تنفيذ الصيغة النهائية من الوحدة التعليمية ويهدف إلى معرفة الفاعلية الكلية للوحدة.

ثالثاً: اختبار التفكير الرياضي

١- تحديد الوحدة التعليمية والهدف العام للاختبار: اختارت الباحثة وحدة القياس من مقرر الرياضيات للصف الرابع الابتدائي- الفصل الدراسي الثالث، وكان الهدف العام من الاختبار هو قياس مستوى مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

٢-تحديد أبعاد الاختبار: مهارات التفكير الرياضي تم استخلاصها من الوحدة بعد تحليلها. وعددها (٦) مهارات من مهارات التفكير الرياضي تناسب المرحلة الابتدائية.

٣-صياغة مفردات الاختبار: وقد تم مراعاة ما يلي

- نوع الاختبار موضوعي.
- صياغة جميع الأسئلة بوضوح.
- صياغة كل السؤال بحيث لا يحتوي على أي إشارة إلى الإجابة الصحيحة.
- صياغة السؤال بحيث لا يحتمل أكثر من إجابة واحدة.
- التنوع في الأسئلة حيث تشمل مهارات التفكير حسب الأوزان السابقة، وحسب عدد الفقرات لكل مهارة.
- كل سؤال يحتوي على أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة وتختار الطالبة من بينها الإجابة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤-وضع تعليمات الاختبار: لتوجيه الطالبات إلى ما هو مطلوب منهن في الاختبار، ولفت أنظارهن إلى الطريقة التي يجب إتباعها أثناء الإجابة.
٥-إعداد أسئلة الاختبار: حيث قامت الباحثة بوضع الصورة الأولية لاختبار مهارات التفكير الرياضي، حيث بلغ عدد فقراته (٢٢) فقرة.
٦-عرض الاختبار على المختصين: تم عرضه على مجموعة من المختصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.
٧-التجريب الأولي للاختبار: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي على عينة عشوائية تكونت من (١٤) طالبة من الصف الرابع الابتدائي في مدرسة الابتدائية الثالثة عشرة التابعة لإدارة التعليم في الجوف للتأكد من صدقه وثباته بحيث يمكن تقرير صلاحيته لقياس بعض مهارات التفكير الرياضي لدى الطالبات، وتأكدت الباحثة من وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته، كما قامت الباحثة بتحديد زمن الاختبار والذي كان ٤٥ دقيقة من خلال المعادلة التالية:

زمن الاختبار = مجموع زمن كل طالبة / عدد الطالبات

وتم إخراج الاختبار بصورته النهائية.
٨-تصحيح الاختبار: حددت الباحثة درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقامت الباحثة بتصحيح الاختبار بنفسها.

المعاملات العلمية لاختبار مهارات التفكير الرياضي

الصدق الظاهري لاختبار مهارات التفكير الرياضي

تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين والمختصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتم الطلب منهم إبداء ملاحظاتهم من حيث: مدى مناسبة الأسئلة، وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، ومناسبتها للمهارات التي وضعت من أجلها، والصياغة اللغوية، والإخراج، وقد قدموا ملاحظات قيمة ساعدت على إخراج الاختبار بصورة جيدة.

صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الرياضي

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير الرياضي من خلال حساب:

- معامل الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال، حيث يتضح أن معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال مقبولة إحصائياً، وهذا يدل على اتساق هذه أسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي، وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة. كما يتضح أن معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للاختبار مقبولة إحصائياً، مما يدل على اتساق مهارات التفكير الرياضي وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي

تم إجراء اختبار مهارات التفكير الرياضي على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٤) طالبة من الصف الرابع الابتدائي، وتمت من خلال نتائجهن حساب معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار وفق المعادلات الموضحة ادناه، حيث تفيد معاملات الصعوبة والسهولة في إيضاح مدى صعوبة أو سهولة سؤال ما في الاختبار.

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطالبات اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطالبات}}$$

$$\text{معامل السهولة} = ١ - \text{معامل الصعوبة}$$

حيث يتضح أن قيم معامل الصعوبة لجميع أسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي مقبولة احصائياً، حيث أشار (الكيلاني وآخرون ٢٠١١، ٤١٨) أن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين (٠.٣٠) و (٠.٧٠). حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي بين (٠.٣٦) و (٠.٦٤).

معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي

إن معامل التمييز يساعد في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالبة ذات التحصيل الدراسي الضعيف والطالبة المتفوقة، وقد تم حساب معامل التمييز باتباع الخطوات التالية:

- ترتيب نتائج الطالبات تنازلياً.
- تقسيم الطالبات إلى فئتين عليا (٥٠%) ودنيا (٥٠%).
- عند حساب معامل التمييز للأسئلة الموضوعية نطبق المعادلة الآتية:
- معامل التمييز = (عدد طالبات الفئة العليا اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة - عدد طالبات الفئة الدنيا اللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة) / عدد إحدى المجموعتين

حيث يتضح أن قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي مقبولة احصائياً، حيث تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات التفكير الرياضي بين (٠.٧١) و (١.٠٠)، وأشارت (ابو دقة،١١٧،٢٠٠٨) أن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (٠.٣٠ إلى ١.٠٠).

ثبات اختبار مهارات التفكير الرياضي

تم حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الرياضي بالطرق التالية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أ. بمعادلة كودرريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، وذلك لأنها أكثر استعمالاً في الاختبارات التي تكون فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

$$KR\text{-}20 = \frac{ن}{ن - ١} \times \left(١ - \frac{(\text{مجموع ص} \times \text{خ})}{ع}\right)$$

حيث إن:

- ن: عدد فقرات الاختبار.
- ع: التباين الكلي للاختبار.
- (مجموع ص × خ): نسبة الاجابات الصحيحة × نسبة الاجابات الخاطئة

حيث يتضح أن قيم الثبات لاختبار مهارات التفكير الرياضي باستخدام معادلة كودرريتشاردسون ٢٠ (KR-20) ومعادلة كرونباخ الفا قيم مقبولة احصائياً، حيث يشير (أبو هاشم، ٢٠٠٣، ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً، إذا كانت قيمته أعلى من (٠.٦٠) مما يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة هي

- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار t للفروق بين متوسط عينتين مستقلتين.
- مربع آيتا لتحديد حجم تأثير البرمجية التعليمية.

نتائج الدراسة:

اجابة السؤال الاول:

ينص السؤال الاول علي " ما مهارات التفكير الرياضي التي ينبغي تعليمها لطالبات الصف الرابع الابتدائي؟"

وللاجابة عن هذا السؤال؛ تم بناء قائمة بمهارات التفكير الرياضي المناسبة للمرحلة الابتدائية وذلك بتحديد ٧ مهارات رئيسية وهي: مهارة التخمين، مهارة التعميم، مهارة التفكير المنطقي، مهارة التعبير بالرموز، مهارة النمذجة، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستقراء. وتم تحليل وحدة القياس في ضوئها. ثم قامت الباحثة بعرض تحليل المحتوي في صورتها الاولية، علي عدد من المحكمين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات. وذلك بغرض قياس الصدق الظاهري لها. ومدي مناسبتها للمرحلة الابتدائية وسلامة صياغتها اللغوية ودقتها. وفي ضوء اراء المحكمين، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بذلك تكون الاداة قد اخذت صورتها النهائية في ٦

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات رئيسية، وهي: مهارة التخمين، التفكير المنطقي، التعبير بالرموز، النمذجة، الاستنتاج، الاستقراء، وقد تم التحقق من ثبات الاداة.

اجابة السؤال الثاني:

وينص علي "ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة علي التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدي طالبات الصف الرابع الابتدائي في مقرر الرياضيات؟"

وللاجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضية:

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوي ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف علي الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الرياضي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوي الدلالة
التخمين	الضابطة	٢٥	١.٣٦	٠.٦٣٨	١.٣٦	٨.١٢٨	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	٢.٧٢	٠.٥٤٢			
التفكير المنطقي	الضابطة	٢٥	٢.٩٦	١.٤٢٨	٤.١٢	١١.٥١٦	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	٧.٠٨	١.٠٧٧			
التعبير بالرموز	الضابطة	٢٥	١.٠٤	٠.٧٩٠	٠.٨٠	٤.٥٧٨	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	١.٨٤	٠.٣٧٤			
النمذجة	الضابطة	٢٥	١.٠٤	٠.٧٣٥	١.٤٨	٨.٢٧٣	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	٢.٥٢	٠.٥١٠			
الاستنتاج	الضابطة	٢٥	٠.٩٦	٠.٨٨٩	١.٤٨	٧.٢٣٣	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	٢.٤٤	٠.٥٠٧			
الاستقراء	الضابطة	٢٥	١.٠٨	٠.٨٦٢	١.٦٠	٨.١٢٣	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	٢.٦٨	٠.٤٧٦			
الاختبار الكلي	الضابطة	٢٥	٨.٤٤	٢.٢٩٣	١٠.٨٤	٠١٨.٦٢٧	٠.٠٠٠
	التجريبية	٢٥	١٩.٢٨	١.٧٩٢			

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة اقل من ٠.٠٥ بيم متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الرياضي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (التخمين، التفكير

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المنطقي، التعبير بالرموز، النمذجة، الاستنتاج، الاستقراء)، والاختبار الكلي حيث ان جميع قيم اختبار (ت) لجميع المهارات وللاختبار الكلي هي قيم دالة احصائيا وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة علي وجود اثر ايجابي لاستخدام الوحدة التعليمية القائمة علي التعلم المدمج في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدي طالبات الصف الرباع الابتدائي وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (التخمين، التفكير المنطقي، التعبير بالرموز، النمذجة، الاستنتاج، الاستقراء) والاختبار الكلي.

وخلصت نتائج الدراسة الي استنتاج رئيس، هو أن لتوظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الرياضي وممارسة مظاهر التعلم ذي المعني في بيئات تعليم الرياضات وتعلمها، وقد اتضح ذلك من تمكن طالبات المجموعة التجريبية من رفع مستوي مهارات التفكير الرياضي القائم علي التعلم في الغرفة الصفية والحوار والمناقشة والجمع بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني والحصول علي التغذية الراجعة في الوقت المناسب مما يبقي اثر التعلم ويعمل علي معالجة التفكير وتنمية مهارات التفكير الرياضي.

التوصيات:

توصي الدراسة بالاتي:

- تدريب المعلمين علي انشاء وتطوير المحتوي الرقمي ونشره.
- تدريب المعلمين علي تحليل المحتوي في ضوء مهارات التفكير الرياضي.

المقترحات:

تقترح الدراسة الاتي:

- إجراء دراسة تقويم وتطوير منهج الرياضيات في ضوء مهارات التفكير الرياضي.
- إجراء دراسة تقويم الاداء الوظيفي لدي معلمي الرياضيات في ضوء مهارات التفكير الرياضي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، رشا سعد، حجاج، حسام الدين إبراهيم، أمين، شحاتة عبد الله.(٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على المدخل البصري في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة بنها،٢٨(١٠٩)، ٥٣٨-٥٠٧.

إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩). التفكير الرياضي وحل المشكلات. عالم الكتب.

أبو دقة،سناء.(٢٠٠٨): القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال. ط٢، غزة :دار أفاق للنشر والتوزيع.

أبو هاشم. السيد محمد (٢٠٠٣). الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. مكتبة الرشد. السعودية. الرياض.

أحمد،أسماءعلي (٢٠٢٠).أثر استخدام أسلوب التعلم المدمج لتنمية مهارات تحليل البيانات الأحيائيه لدى طلاب البيولوجي في كلية التربية.مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.١٤(١٢).١٠٠٩-١٠٣٢

الجبالي، محمد أحمد محمد.(٢٠١٧). تحويل التعليم باستخدام التقنيات الحديثة، الرياض.دار جامعة الملك سعود للنشر.

جون،اليستون و بجلز،كريس.(٢٠١٢).الاعداد للتعلم الإلكتروني المدمج.ترحمة :عثمان التركي و عادل سرايا.

الرويلي، ثامر. (٢٠١٨م). أثر التعلم المتمازج في التحصيل الدراسي والدافعية والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في القريات بالمملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة). المناهج والتدريس. الجامعة الأردنية. كلية الدراسات العليا. الأردن.

الشرمان،عاطف أبو حميد.(٢٠١٩).تصميم المحتوى الرقمي.ط١.دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان.

الشرمان،عاطف.(٢٠١٥).التعلم المدمج والتعلم المعكوس .دار المسيرة.عمان

شناعة،إيناس منير وابولوم،خالد محمد.(٢٠٢٠).أثر برنامج تدريبي قائم على التطبيقات الذكية وتفاعله مع التحصيل السابق في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.٢٩(٣)

صالحة، سهيل حسين، وأبو سارة، عبد الرحمن محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام منحى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (١٠ – ع (٢٨).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عبد العزيز،أحمد.(٢٠٢١).وحدة تدريسيه قائمة على تحليل اشكال الطبيعة من خلال الشبكة الهندسية لإعداد لوحات تصميم تصميمية بعينه من طلاب التربية الفنية في كلية التربية النوعية.جامعة عين شمس.المجلد السابع.العدد ١٣٥.

العبدالله،عبدالمنعم علي (٢٠٢٠).فاعلية توظيف التعلم المدمج في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب المستوى الثالث المسار العلمي.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٢٧، رابطة التربويين العرب، ص ص ٤٩١- ٥١٨.

عبدالهادى، رباب طه السيد.(٢٠١٢). فاعلية أنشطة رياضية حياتية مقترحة في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية[رسالة ماجستير]. جامعة القاهرة.

العمري،عبدالله سعد وعسيري أمل عامر.(٢٠٢١).اثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث متوسط لمفرادات اللغة الإنجليزية.مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية.جامعة سوهاج.٧(٧).١٧٣-٢٠٢.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل.(٢٠١٢م) .تربويات (تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين) تكنولوجيات (ويب ٢، ٠) . مصر. طنطا. الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات. دار الكتب والوثائق المصرية.

فرج الله، عبدالكريم موسي.(٢٠١٤). أساليب تدريس الرياضيات.دار اليازوري.

كنسارة،احسان محمد و عطار،عبدالله إسحاق.(٢٠١١).الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني.مكتبة الملك فهد.مكة.

الكيلاني،تيسير.(٢٠١١).استراتيجيات التعليم المدمج.مكتبة لبنان.عمان

المالكي، عوض بن صالح. (٢٠١٦). أثر برمجية تعليمية بنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة التربية جامعة الأزهر , ١٧١(١)، ١٨٢ _ ٢١٥.

محمد، حفني إسماعيل؛ علي، نهى طلعت عبداللاه؛ عبدالرحيم، محمد حسن.(٢٠١٨). مهارات تدريس التفكير الرياضي للطالب المعلم بشعبة الرياضيات بكلية التربية. مجلة العلوم التربوية،(٣٧)، ٢٩٥ _ ٣٠٩

ثانيا: المراجع الاجنبية:

Fitri,S & Zahari,C.(2019). The Implementation Of Blended Learning To Improve Understanding Of Mathematics. Journal Of Physics.Conf. Series 1188.

Kadir,D Rukman,F .(2021). Improving Students' Higher Order Mathematical Thinking Skills In Accelerated Classes Through

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Purdue Learning Model.Journal Of Physics.Conference Series.

Ya-Wen,M ,Chih-Lung,N ,Po-Jui,C ,(2020). The Effect Of Blended Learning In Mathematics Course. EURASIA Journal Of Mathematics Science And Technology Education.13(3).741-770.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة

Obstacles to electronic professional development for teachers from the point of view of female principals in the city of Buraidah

إعداد

منى بنت دويحان نجى المطيري

Mona Duwaihan Naji Al-Mutairi

Doi: 10.21608/ejev.2024.363967

استلام البحث: ٩ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٠ / ٥ / ٢٠٢٤

المطيري، منى بنت دويحان نجى (٢٠٢٤). معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٣٧١ -٤٠٤.

https://ejev.journals.ekb.eg

معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات في مدينة بريدة، من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة من المديرات بمدينة بريدة تقدر بـ(٢٣٢) مديرة بمدينة بريدة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها؛ أن استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على عبارات بُعد المعوقات المادية بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على البُعد ما بين (٣.٩٧إلى ٣.٥٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق) لعبارات المحور، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات المادية. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة. بضرورة زيادة وعي معلمات المدارس بأهمية التنمية المهنية الالكترونية من خلال عقد ندوات ومحاضرات توضح أهمية ممارستها وأهميتها في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة. وضرورة تحديد احتياجات التنمية المهنية الإلكترونية التي تحتاجها المعلمات، وذلك تنميتهم مهاناً ورفع كفايتهم المعرفية المهنية والتخصصية. وضرورة توفير البنية التحتية الإلكترونية للاتصالات وتقنية المعلومات في جميع مدار محافظة بريدية، وذلك لتوفير البيئة الملائمة لعملية التنمية المهنية الإلكترونية. وضرورة إنتاج وتطير برامج التنمية المهنية الإلكترونية التي تناسب حاجات المعلمات للتنمية المهنية وإتاحتها بشكل متزامن وغير ومتزامن، مع توفير الدعم الفني اللازم.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية الإلكترونية – المعلمات- المديرات – مدينة بريدة.

Abstract:

The study aimed to identify the reality of electronic professional development for female teachers in the city of Buraidah, The researcher used the analytical descriptive approach, and a sample of female managers in Buraidah was formed, estimated at (232) female managers in Buraidah, and collection data with questionnaire. The study reached, the most important of which are; The respondents of the study came with an agreement degree on the expressions of the dimension of physical obstacles, with an arithmetic mean of (3.74), as the

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

averages of their agreement on the dimension ranged between (3.97 to 3.59), which are averages located in the fourth category of the five-scale categories, which indicate the degree of (agreement) for the statements of the axis. the study is recommended. The need to increase the awareness of school teachers f the importance of electronic professional development through holding seminars and lectures explaining the importance of its practice and its importance in developing educational work within the school. identify the electronic professional development needs that female teachers need, in order to develop them in humiliation and raise their professional and specialized knowledge sufficiency. provide the electronic infrastructure for communication and information technology in all parts of Baridiya Governorate, in order to provide the appropriate environment for the process of electronic professional development. Create electronic professional development programs that are tailored to the needs of female teachers, and make them available in both synchronous and asynchronous formats, with the necessary technical support.

Keywords: electronic professional development - teachers - principals - the city of Buraidah.

مقدمة الدراسة

لقد شهد استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في مجال العمل التربوي نمواً كبيراً خلال السنوات القليلة الماضية، وذلك نظراً لنمو الوعي حول الإمكانات والفرص الهائلة التي تتيحها تلك التقنيات في الارتقاء بمستوى جودة وكفاءة العملية التعليمية؛ لذلك فقد ازداد الاهتمام بتطبيق التقنيات الرقمية في أنشطة التنمية المهنية لمختلف العاملين في المجال التربوي، بمن في ذلك المعلمين، وذلك من خلال ما يعرف بالتنمية المهنية الإلكترونية؛ وقد تناولت عدة دراسات أهمية هذا النمط من التنمية المهنية والتأثيرات الإيجابية التي يمكن تحقيقها من خلاله.

وإن من أساسيات تحسين العملية التعلمية هو التنمية المهنية للمعلمين والعمل على تطوير الأداء التدريبي، وتطوير اكتساب المعلمين للمهارات اللازمة لهم، الأكاديمية والمهنية، وسواء عن طريق الأنشطة المباشر في برامج التدريب، أو عن

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

طريق التدريب الإلكتروني، أو باستخدام أساليب التعليم الذاتي (جامع وآخرون، ٢٠١٤).

ونظراً لأهمية التنمية المهنية للمعلمين، فمن الضروري وضع وتطوير برامج التنمية المهنية لهم من خلال الإستفادة من بعض الاتجاهات والخبرات العالمية، وذلك بهدف تنمية كفاياتهم ومهاراتهم المهنية عن طريق تفعيل برامج التدريب والتنمية المهنية، وتوفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق جودتها (حسن، ٢٠١٩).

فالتنمية المهنية الإلكترونية تعتبر مهمة جداً في العملية التعليمية، لما لها من مزايا فريدة، تظهر ثمارها في نواتج ومخرجات عمليات التعليم والتعلم، فجدوى التنمية المهنية الإلكترونية التي تستند أساسا على شبكة الإنترنت. وتعد المقررات الإلكترونية عنصراً رئيساً في منظومة التعلم الإلكتروني؛ فهي تحتوي الرسالة المراد نقلها للمتعلمين؛ لذا فإن عملية تصميمها يجب أن تتم على ضوء المبادئ العلمية، وتعتمد على مصادر مختلفة، كنظريات التعلم التي فسرت عملية التعلم وكيفية حدوثها، ووضعت مبادئ يمكن تطبيقها عند تصميم المواد التعليمية المختلفة، وكذلك نتائج الدراسات والبحوث السابقة، كما يعتمد علم تكنولوجيا التعليم على النظرية والتطبيق في تصميم المواد التعليمية وتطويرها واستخدامها وتقويمها؛ لكي تكون فعالة في تحقيق أهدافها (جامع وآخرون، ٢٠١٤).

كما أكدت دراسة (عبد الحافظ، ٢٠١٥) إلى أهمية استخدام التعليم المعتمد على الإنترنت في التنمية المهنية للمعلمين، وعليه فقد أصبح المجتمع في حاجة ماسة إلى إعادة النظر في عملية إعداد المعلم، وهي عملية لا تقتصر على الإعداد قبل الخدمة، وإنما تمتد إلى التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، بشكل يتواكب مع الكفايات الخاصة للمعلم في العصر الرقمي.

فالتدريب الإلكتروني لا يقل أهمية عن التدريب الحضوري بل من الممكن أن يتفوق عليه نظرا للتطورات الهائلة في هذا المجال والإمكانيات الواسعة والتقنيات المتعددة ووسائل وطرق التدريب المختلفة والمشوقة والتي تساعد وتشجع على التنمية المهنية للمعلم بطابع جديد (الحربي وعمر، ٢٠٢٢).

ويشير (Khan & Abdullah, 2019) إلى أن أهمية التدريب الإلكتروني تكمن في الدور الكبير الذي يقوم به في إعداد المعلمين المعاصرين والمجهزين بأدوات ووسائل التعلم المتطورة، والتي من شأنها أن تساعدهم في خلق بيئات تعليمية مُثلى.

لذا أصبح من الضروري تطوير برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي والمتمثلة في ضرورة وجود معلم رقمي، ومناهج رقمية، وأساليب واستراتيجيات رقمية، وطرق وأساليب تدريس رقمية، وآليات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ومداخل تقويم رقمية، بالإضافة إلى بيئة تعليم وتعلم رقمية، فضلاً عن المتطلبات المستقبلية المتوقع حدوثها (شبانه وآخرون، ٢٠٢١).

ويوضح (حسن، ٢٠١٥) أن التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين تعد أحد أهم مداخل تقديم برامج التنمية المهني، حيث أنها تتيح حرية أكبر في التعليم والتعلم، حيث تتميز بتعدد مصادر المعلومات وسرعة الحصول عليها، والمرونة، والتفاعلية، وخفض التكلفة، وإثارة الدافعية للتعلم، وتقديم التغذية الراجعة، وإعطاء التعليم صفة العالمية، وتطوير مهام المعلم ليصبح موجها ومصمما ومرشداً.

وعلى الرغم من أهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين، وما لها من منافع تعود على جميع مخرجات العملية التعليمية، إلا أن هنا العديد من المعوقات التي تواجهها، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى تلك المعوقات والتي تتمثل في افتقاد مراكز التدريب القدرة على تدريب العدد المطلوب تدريبه من المعلمين وقلة عدد المدربين ذوي الكفاءة في تدريب المعلمين، والقصور في الإمكانات المادية والبشرية وعدم عقد برامج تمثل احتياج فعلي للمعلم وأن إقامة بعض البرامج التدريبية يتم مرة واحدة خلال الفصل الدراسي الواحد، مما يقلل فرص التحاق كثير من المعلمين بهذه البرامج، ومعارضة بعض قائدي المدارس التحاق المعلمين بالتدريب في الفترة الصباحية، وأن البرامج التدريبية المباشرة تفتقر إلى التفاعلية، كذلك المعوقات الجغرافية التي تتمثل في بعد مؤسسات التدريب خاصة في المناطق النائية والتي تحول دون وصول التدريب بصورته التقليدية لمعلمات المناطق النائية التي لا يوجد بها مراكز للتدريب ومبررات اقتصادية تتمثل في ارتفاع تكلفة التدريب التقليدي ومبررات أخرى سياسية مثل الحروب وعدم الاستقرار السياسي ومبررات نفسية تتجلى في عدم قدرة بعض الأفراد الاندماج والتفاعل في قاعات التدريب المباشر ناشئ عن عدم وجود ثقة بالنفس وعدم مجاراتهم لأقرانهم من المتفوقين، ومبررات أخرى اجتماعية ولهذه الأسباب مجتمعة، فإن استخدام التدريب الإلكتروني لتدريب المعلمات وتقديم برامج التنمية المهنية من خلاله يعتبر من الحلول الجيدة والبديلة للتغلب على العوائق الجغرافية والمكانية بدلا عن تحمل مشقة السفر والانتقال إلى مراكز التدريب التقليدية وما يرتبط بذلك من زيادة التكاليف (الرابغي، ٢٠١٩).

كما أنه يواجه برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين معوقات مادية وتقنية وبشرية، تتمثل في ضعف البنية التحتية للمدارس، ومقاومة المعلمين والإداريين عملية التغيير، وعدم وجود كوادر تقوم بإنشاء وتصميم برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين والدعم الفني، وزيادة كلفة إنشاء وتطوير برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتوصي دراسة (المطهر، ٢٠١٥) حول التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمي التعليم العام بضرورة تطوير برامج تطوير برامج التنمية المهنية في ضوء تكنولوجيا التعلم الإلكترونية بأنماطه المحتفلة، وتنويع أساليب تقديم برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، وتضمين مقررات تكوين المعلم في كليات التربية.

وبناءً على ذلك ظهرت الحاجة لإجراء الحث الحالي بهدف الوقوف على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة، والإسهام في التوصل إلى عدد من المقترحات التي تسهم في الحد من تلك المعوقات، وذلك للتأكيد على أهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات والمساعدة في نشر تلك الثقافة في عملية التنمية المهنية للمعلمات.

مشكلة الدراسة

نظراً للتطورات المتسارعة في مجالات الاتصال وتقنية المعلومات والتنافسية العالمية، نتج العديد من التحديات في جميع المجالات بوجه عام، ومجال التعليم بوجه خاص، مما أدى إلى تغير الكثير من المفاهيم، وزيادة التطلعات لتطوير العملية التعليمية، مما يستلزم إعادة النظر في أساليب التنمية المهنية والتدريب والتعليم المتبعة في المؤسسات التعليمية.

ونتيجة لذلك أصبح من المهم لمجابهة التغيرات المسارعة إعداد المعلم إعداداً مهنياً سليماً، حتى يتمكن من أداء مهامه بأعلى كفاءة وفعالية لكي يتماشى مع تلك التطورات التكنولوجية المتسارعة (القرني والقحطاني، ٢٠٢١).

فالمعلم هو محور عملية الإصلاح وتطوير العملية التعلمية، فنجاح وبلوغ أهدافها وغاياتها يتوقف على المعلم ودوره فهو يمثل الركيزة الأساسية لتلك العملية التعلمية ومدخلاتها وأكثرها تأثيراً على تعليم الطلاب. ونتيجة لما يحتاجه المعلم في لمواجهة الانفجار العلمي المعرفي والتكنولوجي، ومطالب التغيير والتطوير السريع، ومواكبة الاحداث والتطورات العالمية في كافة مناحي الحياة، وعلى رأسها العملية التربوية، زادت الحاجة إلى الاهتمام بعملية التنمية المهنية للمعلم، بحث يحافظ على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في استراتيجيات وتقنيات وطرق التعليم، لذا يكون التعليم والتطوير عملية مستمرة ومتواصلة بالنسبة للمعلم، فالتنمية المهنية للمعلمين تعتبر حاجة ملحة وضرورية للمعلم على امتداد عمره المهني، والقلب النابض لإصلاح النظام التعليمي (الحجاجي، ٢٠١٩).

وتعد التنمية المهنية الإلكترونية من أهم الطرق الحديثة في عملية التطوير والتنمية المهنية للمعلمين في المؤسسات التعليمية، حيث تمكن المعلمين من تعليم أنفسهم وإثرائها وتثقيفها والتعلم مدى الحياة، كما تتيح حرية التعليم المفتوح دون التقيد بمكان أو زمان، والاندماج في نظام تعليمي فعال يسهم في تنمية مهارات حل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المشكلات والمهارات العقلية العليا للمعلم، وذلك عن طريق توفير الأساليب التعليمية التي تعتمد على التعلم الذاتي، حيث يختار المعلم المصادر التعليمية المناسبة له من حيث قدراته وإمكاناته ونمط تعلمه، كذلك ينتقى الأنشطة التعليمية بما يتوافق مع مستواه التعليمي (حسن، ٢٠١٩).

وقد أظهرت دراسة الشهري والجعد (٢٠١٨) وجود معوقات مادية وإدارية وشخصية للتنمية المهنية للمعلمات تمثلت في عدم وجود حوافز للمعلمة المتدربة وقلة الأماكن المهيأة للتدريب، وعم إشراك المعلمات في اختيار البرامج التدريبية التي تناسب احتياجاتها، كما أظهرت دراسة الحجاجي (٢٠١٩) وجود معيقات للتطوير المهني للمعلمين منها كثر الأعمال الوظيفية، ومحدودية الأنشطة المتاحة في التطوير المهني، وكذلك أظهرت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) قصور برامج التنمية المهنية في تلبية احتياجات المعلمين.

وكذلك أظهرت دراسة الحربي وعمر (٢٠٢٢) أن من معوقات عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين قلة اهتمام المعملية بعملية التنمية المهنية الإلكترونية، وضعف الكفايات التكنولوجية لدى بعض المعلمات، كذلك قصور القاعات التدريبية المتطورة لتطبيق التنمية المهنية الرقمية، وقصور البرامج التدريبية الإلكترونية التي تلبي احتياج ات المعلمات المهنية، وضعف الكفاءة في عملية التخطيط لتطبيق التنمية المهنية الإلكترونية، والاتجاه السلبي السائد للمعلمات نحو التنمية المهنية الإلكترونية وفعاليتها.

ونتيجة لما سبق يتضح أن التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين أصحباً ضرورة ملحة في ظل التطور والتقدم التكنولوجي المتسارع في العلوم والتقنيات التعليمية، مما ألقى على عاتق المعلمين إلى اكتساب المهارات والكفايات وكفاءة وجودة التنمية لمهارات المعلمين، وتلبية حاجات العملية التعليمة والميدان التربوي، لذا تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: **ما معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة؟**

تساؤلات الدراسة

تتفرع تساؤلات الدراسة إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة؟
٢. ما المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة؟
٣. ما مقترحات/ سبل التغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تتعدد أهداف الدراسة فيما يلي:

١. التعرف واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة.
٢. التعرف على المعوقات البشرية التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة.
٣. التعرف على المعوقات التقنية التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة.
٤. التعرف على المعوقات المادية التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة.
٥. التعرف على مقترحات/ سبل التغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة.
٦. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المعلم ودورة في العملية التربوية وضرورة العمل على تطويره مهنياً اعتماداً على الوسائل الإلكترونية والتكنولوجية الحديثة، مما ينعكس بالإيجاب على كفاءة وجودة مخرجات العملية التربوية؛ ويمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية

- قد تسهم الدراسة في الكشف عن واقع عملية تطوير المعلمين بشكل إلكتروني في مدينة بريدة.
- قد تسهم الدراسة في الكشف عن أكثر المعوقات البشرية والتقنية والمادية التي تقف حاجزاً أمام عملية التطوير المهني للمعلمين في مدينة بريدة بشكل خاص، المملكة بشكل عام.
- تأمل الباحثة بإضافة قيمة علمية للمكتبات العربية من خلال إثرائها بموضوعات حول التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات من خلال الدراسة الحالية في ظل ندرة الدراسات في هذا المجال.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- قد تسهم الدراسة الحالية في تقديم المقترحات والسبل والتي تسهم في التغلب على المعوقات التي تحول دون التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات في مدينة بريدة.
- قد تسهم الدراسة في تقديم عدد من النتائج والتوصيات للمسؤولين والمتخصصين في المجال التربوي، لأخذ الخطوات الواقعية في تطوير برامج للتنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.

حدود الراسة

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على المدارس (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) حكومي وخاص بمدينة بريدة.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من مديرات المدارس (الابتدائية – المتوسطة – الثانوية) حكومي وخاص بمدينة بريدة.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة " معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة ".

مصطلحات الدراسة

- **التنمية المهنية:**

- **اصطلاحاً:** تعرفها البعاج (٢٠١٩) "عملية منظمة وهادفة يمكن تنفيذها وتقويمها من أجل ارفع من مستوى الجودة المهنية للمعلم وكفاءته الأدائية، وذلك عن طريق إكسابه العديد من المعارف والخبرات والمهارات والتوجهات الإيجابية التي ترفع بدورها من مستوى العمليات التعليمية وفقاً لتطور العصر الحديث" (ص. ٨٨).
- **إجرائياً:** عملية مخططة تتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تسهم في تطوير وتنمية المعلمات، بهدف تنميتهم في كافة المجالات المعرفية والمهارية والتربوية، والتي تسهم في رفع مستواهم المهني.

- **التنمية المهنية الإلكترونية:**

- **اصطلاحاً:** تعرفها الصالح والعباد (٢٠١٨) بأنها "ممارسات وأنشطة تقوم بها المؤسسات التعليمية من خلال المراكز المتخصصة لتزويد المعلمين بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المتجددة التي تفرضها متغيرات العصر" (ص. ١٠٨).
- **إجرائياً:** هي عملية تطوير ذاتي تسهم في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين، من خلال توفير برمجيات إلكترونية تفاعلية معتمدة على الشبكة العنكبوتية والحاسب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الآلي، وتطبيقات الوسائط المتعدد، وذلك من أجل التدريب بمستوى عالٍ من الجودة في بيئة تعليمية تدريبية تتنوع فيها مصادر التعلم وأساليب تقويم وتغذية راجعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

يؤكد العلماء أهمية التنمية المهنية للمعلم وتأثيرها الإيجابي على العملية التربوية من عدة جوانب، لعل أبرز تلك الجوانب أن مستوى التنمية المهنية الذي يتلقاها المعلمين يؤثر إيجابية على طرق تدريسهم وأدائهم، واستراتيجياتهم في التخطيط، وتوظيف المعلومات للطالب بالطرق الصفية والغير صفية، كما أظهرت برامج التطوير المهني للمعلم تحسين واضح في مهارات المعلم وكفاءاته (القرني والقحطاني، ٢٠٢١).

ولقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك مبررات الحاجة للاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم منها دراسة العطار (٢٠١٥)؛ زيدان (٢٠١٨) والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١. التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها: مما يسمح بعطاء علمي وتقني جديد ومتلاحق، ويكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف، فلم يقف التطور عند المقدار الذي استوعبه المعلم في فترة إعداده قبل التخرج، لأن المعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفة عن مستوى التطور العلمي،
٢. تطور المناهج التربوية: إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها، والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقات القائمة بين محتوى المناهج، وطرائق التعليم، والتقنيات الملائمة، أمر يستدعي تجديده في تأهيل المعلم، وإثراء خبراته العلمية.
٣. تجديد الخطط التنموية: إن التغيرات المتعاقبة، والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية، وأساليب تنفيذها، وخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الجوانب الفنية واختصاصاتهم، ومجالات عملهم، ومستوى تأهيلهم.
٤. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد: لم يتلقى الكثير من المعلمين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملا، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم أثناء عملية الإعداد، ولإنقاذ المعلم من اليأس، والشعور بالنقص الذي لا يمكنه من التكيف مع وظيفته في الحياة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كما تضمنت مضامير التنمية المهنية مجالات عديدة ومنوعة شملت التطوير والتحديث والتجديد في الميدان الأكاديمي التخصصي، وميدان الروابط الإنسانية لإرشاد وتوجيه الطلاب والتجاوب والتواصل في المواقف التعليمية، والأداء التدريسي وتوظيف كل جديد ومتطور في توصيل المعلومات، والبحث العلمي والإشراف الأكاديمي، والتنمية والتطوير الذاتي والتقييم والتقويم الذاتي، واستخدام تقنيات التعليم الحديثة في التدريس، وتبديل السلوكيات والتيارات للعمل التربوي، وتقدير وتقويم المتعلمين وتفعيل كل ما هو حديث ومتطور في كيفيات التقييم، وتصميم المناهج التعليمية وتطويرها بحسب المستحدثات المعاصرة. (طه، ٢٠١٩)

ففي ظل التوسعات الرقمية التي يشهدها العصر الحالي نجد تطوراً ملحوظاً ومستمراً في العملية التعليمية وخاصة بعد الاتجاه القوي للقائمين على العملية التربوية بالاعتماد على دمج التكنولوجيا الرقمية في جميع مراحل وجوانب العملية التعليمية، حيث أضحي من الضروري الالتفات لتعيين تقنيات التعليم والتعلم في مجال التنمية المهنية لعناصر الهيئة التعليمية و تدريبهم عليها، وتطوير أداءهم وانتاجيتهم، ولمزامنة متطلبات العصر الرقمي في التعليم، حيث يظهر وهن الواقع الحالي في قطاع تقنيات المعلومات ومستحدثات تكنولوجيا التعليم للتربويين في المؤسسات التعليمية. (سلامة، ٢٠٠٨)

وتمنح التنمية المهنية الرقمية الفرصة للتعلم والتدرب باستخدام أنظمة الكترونية بشكل مفتوح دون التقيد بحدود الزمان والمكان، والدخول في نظام تعليمي نشط يؤدي إلى تدريب التربويين على مهارات حل المشكلات والمهارات العقلية وذلك باستغلال الكيفيات التعليمية التي يعتمد فيها التربوي على نفسه (التعلم الذاتي) وفقاً لإمكاناته استطاعته وأسلوب تعلمه وتبيح له كافة المصادر التعليمية لينتهل منها ما يلائمه، وكذلك يجتبي من بين الكثير من الأنشطة التعليمية المصممة بما يتماثل مع متطلباته. (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ٤١٦)

لذا تعد التنمية المهنية الرقمية عاملاً وجانباً مطلوب وحيوي لتطوير التعليم، كما تعتبر هي نقطة الانطلاق للمعلمين ليصبحوا قديرين على القيام بالمهمات التعليمية المرتقبة والمراد أن تحقق الغايات المرجوة والمحددة لكل مرحلة، وقد تبين أن توظيف التنمية المهنية الرقمية ودور الأنماط الحديثة لتخطيط وترجمة الأهداف التعليمية إلى برامج تدريبية لسد حوائج القائمين على التعليم من معلمين ومعلمات، وكذلك تنسيق اوجه النشاط التعليمي المختلفة والاشراف على تنفيذها ومتابعتها وذلك للتأكد من تحقيق النتائج المرجوة (طه، ٢٠١٩، ص. ٣١٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانياً: الدراسات السابقة

- **هدفت دراسة البكري (٢٠٢٢)**؛ إلى الكشف عن أساليب التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات التربية الإسلامية في محافظة الزلفي والمعوقات التي تواجههن، ومن ثم تقديم بعض المقترحات لتطويرها في ضوء معطيات العصر الرقمي، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها (٢٠٠) معلمة، وكان من أبرز النتائج ما يلي: أن استجابات معلمات التربية الإسلامية حول أهمية التنمية المهنية الإلكترونية في اتجاه عالية وعالية جداً، وأن أعلاها استجابة: الاطلاع على المستجدات في المجال العلمي والتقني والنظريات التربوية، ورفع الكفاءة المهنية بما يتناسب مع متطلبات العصر، بينما استجاباتهن حول أساليب التنمية المهنية الإلكترونية متراوحة بين متوسطة وضعيفة، وأن أعلاها استجابة: استطلاع محركات البحث والصفحات الإلكترونية، التواصل وتبادل الخبرات عبر شبكة الإنترنت، وكانت أكثر المعوقات التي تعوق عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات زيادة العبء التدريسي والتكاليف الوظيفية، ومحدودية الإعلان عن برامج التنمية المهنية الإلكترونية. وفي ضوء النتائج السابقة تم وضع بعض التوصيات منها: العمل على تقديم خطط واستراتيجيات مستقبلية لتعزيز جانب التنمية المهنية الإلكترونية، والاهتمام بمراكز ومصادر المعلومات وشبكاتها، وتغيير أساليب التعليم والتدريب التقليدية، وتدريب الهيئة التعليمية على كيفية استخدام المنصات والوسائط الإلكترونية في عملية التدريب والتعليم.
- **هدفت دراسة القرني والقحطاني (٢٠٢١)**؛ إلى الكشف عن درجة معوقات استخدام منصات التدريب الإلكترونية في برامج التطوير المهني بمراكز التدريب التربوي في محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات، وتم أستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من المعلمات في المدارس التابعة لمحافظة بيشة بلغ عددها ٥٠٩ معلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إجمالي درجة المعوقات البشرية لاستخدم المنصات الإلكترونية في برامج التطوير المهني للمعلمات بمراكز التدريب التربوي بمحافظة بيشة كان بدرجة كبيرة" بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٣)، وإجمالي درجة المعوقات الإدارية لاستخدم المنصات الإلكترونية في برامج التطوير المهني للمعلمات بمراكز التدريب التربوي بمحافظة بيشة كان بدرجة كبيرة" بمتوسط حسابي مقداره (٣.٤٧). وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدة توصيات أهمها: أهمية توفير منصة تدريب إلكترونية خاصة بمراكز التدريب التربوي، وأهمية توجيه وتدريب المعلمات على استخدام منصات التدريب الإلكترونية في برامج التطوير المهني

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للمعلمات بمراكز التدريب التربوي بشكل خاص، وأهمية توفير الأجهزة والبرامج المطلوبة لتعميم استخدام منصات التدريب الإلكترونية في برامج التطوير المهني للمعلمين والمعلمات داخل مراكز التدريب التربوي، كما قدمت الدراسة عددا من المقترحات البحثية.

- **هدفت دراسة السيد (٢٠١٩)**؛ هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المعلم المصري الحالي وتنميته تنمية مهنية تكنولوجية مستدامة تجعله قادراً على تحديات القرن الحادي والعشرون، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي التعليم ما قبل الجامعي داخل جمهورية مصر العربية. وفي ضوء ذلك تولت الدراسة لعدد من النتائج أهمها أنه أصبح تطوير المعلم من جميع الجوانب أمر حتمي لابد منه وتنمية المعلم تنمية مهنية بمفهومها الشامل هي عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة من قبل أخصائيين في التربية والتدريب والتخطيط قابلة للتنفيذ ومرنة من أجل الارتقاء بمستوي أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات التكنولوجية والرقمية والمعلوماتية وتلبية حاجات المجتمع. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة وضع خطط استراتيجية جيدة وفق جدول زمني محدد ترتبط ارتباطاً وثيقاً باحتياجات ومتطلبات المعلمين التكنولوجية التي تناسب العصر الرقمي والمعلوماتي تستهدف تنمية تكنولوجية حقيقية للمعلمين، كذلك ضرورة استمرارية البرامج التدريبية التكنولوجية للمعلمين سنوياً على الأقل بما يضمن ملاحقتهم للتطوير التكنولوجي، وضرورة تحفيز المعلمين على برامج التطوير المهني التكنولوجي الذاتي عن طريق الانترنت.
- **هدفت دراسة طه (٢٠١٩)** إلى تحديد واقع التنمية المهنية الإلكترونية ومعوقات تطبيقها في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتحديد أثر التنمية المهنية على عمليتي التدريس والتعلم، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية، واشتملت العينة على عدد (١٠٣) معلمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها؛ أن ومن أبرز المعوقات عدم توافر موقع خاص بالتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين على الإنترنت. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة اهتمام الجهات التدريبية بوزارة التعليم بتوفير بيئة تعليمية وتدريبية تفاعلية تعتمد على معطيات العصر الرقمي تجذب اهتمام المعلمين لتوظيف تقنية المعلومات في التدريب، وتحديد الإجراءات اللازمة لتطبيق التنمية المهنية الإلكترونية وكذلك الخطط اللازمة وتقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٨)** إلى الكشف عن أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي، والتعرف على أساليب التنمية المهنية الإلكترونية ومعوقاتها التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واشتملت العينة على عدد (٦٤) عضو هيئة تدريس، واستعانت الدراسة بالاستبانة كأداة للدراسة. وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها؛ أنه تسهم التنمية المهنية الإلكترونية في تزويد عضو هيئة التدريس بالمستجدات في المجال التقني، مما ينعكس إيجاباً على أداءه التدريسي والبحثي. وأن من أهم معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس هو قلة توفير البرامج التدريبية الإلكترونية لأعضائها، وزيادة العبء التدريسي الذي يتطلب من عضو هيئة التدريس القيام به. وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها: الاهتمام ببرامج التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس، ووضع الخطط اللازمة وتقدير الاحتياجات الحالية والمستقبلية. كذلك ضرورة دراسة احتياجات التنمية المهنية الالكترونية لأعضاء هيئة التدريس.
- **هدفت دراسة العطار (٢٠١٥)**؛ إلى التعرف على معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، وسبل التغلب عليها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وقد بلغت عينة الدارسة جميع أفراد مجتمع الدراسة فيما يخص المديرين والمختصين، وعددهم (٢٤٣) مدير، و (٦٤) مختص، ونسبة ٥% من المعلمين وعددهم.(400) وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن الوزن النسبي الكلي لدرجة قياس معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة بلغ (٦٨.٢%) وبدرجة كبيرة. وتترتب المجالات السبعة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو التالي: المعوقات المادية (البنية التحتية)، المعوقات المالية، المعوقات البشرية، المعوقات الثقافية، المعوقات التعليمية، المعوقات التقنية، المعوقات الإدارية. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة تبني التدريب الإلكتروني ضمن الخطة الاستراتيجية لدائرة التربية والتعليم وإعطائه الأهمية والأولوية لتتناسب مع متطلبات التطور التكنولوجيا، وضرورة زيادة الاهتمام بترتيب وتنظيم وتطوير البنية التحتية لتهيئة العمل التطبيق التدريب الإلكتروني في جميع المدارس، وزيادة المخصصات المالية لتطوير عملية التدريب الإلكتروني.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد عرفه العساف (٢٠٠٣م، ص. ١٧٨) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، ذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المديرات في مدينة بريدة في العام الدراسي الحالي (٢٠٢٢) والبالغ عددهم ٥٨٤ مدير ومديرة؛ حسب إحصائيات البيانات المفتوحة لوزارة التعليم.

عينة الدراسة:

لقد تم باستخدام جدول كريجسي ومورجان Krejcie & Morgan لتحديد حجم العينة الذي تتناسب مع حجم المجتمع الكلي، وبناءً على نتائج جدول مورجان بلغ حجم العينة المطلوب (٢٣٢) كعينة الدراسة من المديرات بمدينة بريدة، وبما نسبته (١١.٨%) من حجم مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع الاستبانة بطريقة عشوائية على عينة الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الدراسة الاولية

المتغير		التكرار	النسبة
نوع المرحلة الدراسية	المرحلة الابتدائية	98	42.2
	المرحلة المتوسطة	74	31.9
	المرحلة الثانوية	60	25.9
نوع المدرسة	حكومية	162	69.8
	أهلية	70	30.2
المستوى التعليمي	مؤهل عالي	101	43.5
	ماجستير	98	42.2
	دكتوراه	33	14.2
عدد سنوات الخبرة بالتعليم	أقل من ٣ سنوات	68	29.3
	٤-١٠ سنوات	82	35.3
	١١-١٥ سنة	52	22.4
	أكثر من ١٥ سنة	30	12.9
عدد الدورات التدريبية	لا يوجد دورات	10	4.3
	١-٥ دورة تدريبية	90	38.8

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	٦-١٠ دورة تدريبية	68	29.3
	١٠-١٥ دورة تدريبية	45	19.4
	أكثر من ١٥ دورة تدريبية	19	8.2

يبين الجدول والشكل أعلاه توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الدراسة الاولية، حيث تبين (٤٢.٢%) من أفراد الدراسة كان يعلمون في المرحلة الابتدائية، في حين أن (٦٩.٨%) من أفراد الدراسة كان عملهم الحالي في المدارس الحكومية وهم الفئة الأكبر في الدراسة، كما تبين أن (٤٣.٥%) من أفراد عينة الدارسة كان مستواهم التعليمي مؤهل عالي، في حين أتضح أن (٣٥.٥%) من إجمالي عينة الدراسة كان سنوات خبرتهم في التعليم من ٤-١٠ سنوات، وأخيراً تبين أن (٣٨.٨%) من أفراد عينة الدراسة كان لديهم من ١-٥ دورات تدريبية.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

إعداد الأداة:

ترى الباحثة أن هذا الموضوع يستحق التأمل والوقوف عليه من أجل تحديد جذوره وعلله، وبعبارة أكثر دقة نحن بأمس الحاجة للاهتمام بالعملية الإدارية داخل المؤسسة التربوية، من حيث العمل على التحسين والتطوير وخاصةً في مراحل التعليم العام، ولذلك قامت الباحثة بحصر المحاور التي تكشف عن معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات وذلك بهدف عرضها على المحكمين للاسترشاد بآرائهم حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة في المرحلة الأولية، حيث أبدى المحكمين آرائهم تجاهها.

صدق أداة الدراسة:

عرف العساف (٢٠٠٣م، ص ٣٨٧) صدق الأداة بأنها: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه فقط"، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أ/ الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

قامت الباحثة في ضوء مداخلات المحكمين بالتعديلات اللازمة التي كانت محل عنايته واهتمامه.

وبناء على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم اختيار (٣) محاور، وقد اتفق معظم المحكمين على أن هذه المحاور تقيس معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، جاءت كما يلي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحور الأول: واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، ويشتمل على (١٢) عبارة.
المحور الثاني: المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة، وتحتوي على (٢٥) عبارة.
المحور الثالث: المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة وتحتوي على (١٤) عبارة.
بعد الاجراءات والخطوات التي قامت بها الباحثة يكون قد توصلت إلى الصدق الظاهري لعبارات الاستبانة، وصدق محتواها، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وعلى مدى انتماء العبارات للمحاور التي صُنفت فيها بعد التعديل والحذف والإضافة التي خضعت لها الأداة، استجابةً لآراء المحكمين، وأصبحت الاستبانة جاهزة، وصالحة للتطبيق على العينة (ملحق رقم٣).

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك ما جاء في الجدولين التاليين.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول لأداة الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الاول: واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات			
١	٠.٤٣٣**	٧	٠.٧٩٤**
٢	٠.٤٤٨**	٨	٠.٨٣٧**
٣	٠.٥٥١**	٩	٠.٨٢٦**
٤	٠.٦٤٢**	١٠	٠.٧٩٩**
٥	٠.٦٨٤***	١١	٠.٨٦٤**
٦	٠.٧٥٠**	١٢	٠.٨٧٧**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (٠.٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني لأداة الدراسة

المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المعوقات البشرية		المعوقات التقنية		المعوقات المادية	
١	٠.٨٩٤**	١	٠.٨٩٤**	١	٠.٩٣٣**
٢	٠.٨٥٤**	٢	٠.٩٠٦**	٢	٠.٩٤٠**
٣	٠.٨٨٢**	٣	٠.٩٣٩**	٣	٠.٩٤٦**
٤	٠.٨٩٣**	٤	٠.٨٥٤**	٤	٠.٩١٨**
٥	٠.٨٧٩**	٥	٠.٩٠٧**	٥	٠.٩٠٣**
٦	٠.٨٣٨**	٦	٠.٩٢٠**	٦	٠.٩١٩**
٧	٠.٨٩٨**	٧	٠.٩١٩**	٧	٠.٩١٩**
٨	٠.٨٦٥**	٨	٠.٩١٩**	٨	٠.٩٣٧**
٩	٠.٩٣٧**				

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث لأداة الدراسة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الثالث: المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات			
١	٠.٤٣٣**	٨	٠.٧٩٤**
٢	٠.٨٧٧**	٩	٠.٧٥٠**
٣	٠.٨٣٥**	١٠	٠.٧٦١**
٤	٠.٨٠١**	١١	٠.٧٥٠**
٥	٠.٦٨٤***	١٢	٠.٨٦٤**
٦	٠.٨٢٦**	١٣	٠.٨٣٧**
٧	٠.٧٩٩**	١٤	٠.٨٦٤**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل**

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى الدالة (٠.٠١)، مما يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثبات أداة الدراسة:

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (٥) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور وأبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات	١٢	٠.٩٨٧
المحور الثاني: المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات	٢٥	٠.٧٦٢
المحور الثالث: المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات	١٤	٠.٩٣٥
الثبات العام	٥١	٠.٩٧٣

يوضح الجدول رقم (٥) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث جاء الثبات العام للدراسة (٠.٩٧٣) بينما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (٠.٩٨٧، ٠.٧٦٢-٠.٩٣٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

اجراءات تطبيق الدراسة:

لقد تم إرسال الاستبانة إلى المديرات في مدينة بريدة وتم ذلك خلال ال عام١٤٤٤هـ، حيث قامت الباحثة بتحويل الاستبانة إلى إلكترونية وذلك لجمع أكبر قدر ممكن من عينة الدراسة حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة وبعد فحصها حصلت الباحثة على (٢٣٢) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائيًا بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)ومن ثم قامت الباحثة بتحليل البيانات واستخراج النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠.٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٦) توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الفئة	مدى المتوسطات	درجة الموافقة
الأولى	من ١.٠٠ إلى ١.٨٠	غير موافق بشدة
الثانية	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠	غير موافق
الثالثة	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠	محايد
الرابعة	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠	موافق
الخامسة	من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠	موافق بشدة

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم للعبارات الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي (Mean): وذلك لمعرفة مدي إرتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن أسئلة الدراسة (متوسط متوسطات العبارات) مع العلم بأنه يفيد في ترتيب عبارات الدراسة حسب أعلي متوسط حسابي موزون.
- تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation): وذلك للتعرف على مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية.
- تم استخدام معامل الارتباط بيرسون "Person Correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الدراسة.
- قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbacha Alpha): لاختبار مدي ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA): لكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة.
- استخدمت الباحثة اختبار Least significant difference (LSD) لتحديد اتجاه الفروق في وجهات النظر للمتغيرات ذات الدلالة الإحصائية.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الاستبانة، كما يلي:

السؤال الأول: ما واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات محور واقع التنمية المهنية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	تقدم المدرسة أساليب متعددة لبرامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات من خلال توفرها بشكل متزامن وغير متزامن.	4.42	0.94	1
7	تحفز المدرسة المعلمين على التدريب والاستفادة من برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، من خلال الحوافز المادية والمعنوية.	4.24	0.8	2
8	تربط المدرسة حضور المتعلمين لبرامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات بتقييم الأداء وترقية وظيفية أو زيادة مالية.	4.18	0.88	3
11	تطور المدرسة اللوائح والإجراءات التي نظم برامج التنمية المهنية للمعلمات الإلكترونية.	4.12	0.98	4
5	تقوم المدرسة بمتابعة مدى فاعلية برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات من خلال عملية التقييم المستمر، والتقارير.	4.11	0.94	5
12	تضع المدرسة خطة لتقويم وقياس مدى استفادة المعلمات من برامج التنمية المهنية للمعلمات الإلكترونية.	4.1	0.81	٦
6	تحرص المدرسة على إعداد برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات تواكب التغيرات المعرفية وتكنولوجيا العصر.	4.01	0.88	٧
9	يحرص المعلمات على حضور برامج التنمية المهنية للمعلمات بشكل دوري.	3.99	0.98	٨
3	تخصص المدرسة ميزانية لبرامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	٣.٨٧	١.٢	٩
2	تقوم المدرسة بتحديد احتياجات المعلمات المهنية وتوفير برامج التنمية المهنية الالكترونية التي تناسب احتياجاتهم.	٣.٨٢	٠.٩٣	١٠
١٠	توفر المدرسة للمعلمين الأجهزة والتقنيات التي تساعدهم في برامج التنمية المهنية للمعلمات الإلكترونية.	٣.٨٠	٠.٩٨	١١
١	يوجد خطة استراتيجية للتنمية المهنية بالمدرسة	٣.٧٨	١.٠٨	١٢
	المتوسط العام	٤.٠٦	٠.٩٥	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون على محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات ما بين (٤.٤٢ إلى ٣.٧٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة و الرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى(موافق بشدة– موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطات الموافقة عليها من قبل أفراد الدراسة كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي " تقدم المدرسة أساليب متعددة لبرامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات من خلال توفرها بشكل متزامن وغير متزامن" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بشدة بمتوسط حسابي (٤.٤٢).
٢. جاءت العبارة رقم (٧) وهي " تحفز المدرسة المعلمين على التدريب والاستفادة من برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، من خلال الحوافز المادية والمعنوية" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بشدة بمتوسط حسابي (٤.٢٤).
٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي" تربط المدرسة حضور المتعلمين لبرامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات بتقييم الأداء وترقية وظيفية أو زيادة مالية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٤.١٨).

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

أولاً: المعوقات البشرية:

جدول (٧) استجابات أفراد الدراسة لعبارات البُعد الأول (المعوقات البشرية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
6	عدم وجود رقابة أو متابعة لضمان أن المعلمات يسهمون في عمليات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	4.15	0.98	١
5	تعارض عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات مع وقت الدوام الرسمي، والوقت الشخصي لدى المعلمات.	3.99	1.16	٢
7	كثرة الأعباء الوظيفية على المعلمات تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لديهم.	3.97	1.02	٣

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

3	تدني قناعة المعلمات بأهمية وفاعلية عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.97	1.05	٤
2	قلة خبرة المعلمات في الحاسب الآلي والتقنية وعدم قدرتهم على استخدام الاستفادة من التنمية المهنية لإلكترونية.	3.9	1	٥
9	البيروقراطية الشديدة التي تواجه المعلمات من قبل الإدارة المدرسة.	3.88	0.98	٦
1	عدم وجود خطة واضحة من قبل الجهات المختصة لعملية التنمية المهنية الالكترونية.	3.74	1.2	٧
4	مقاومة بعض المعلمات للتغيير، والتوجه نحو التنمية المهنية الالكترونية.	3.71	1.1	٨
8	نقص الكوادر البشرية المتخصصة في تصميم وبناء أدوات وتطبيقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.69	0.87	٩
	المتوسط العام	**3.89**	**1.04**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة موافق على عبارات محور المعوقات البشرية التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات بمتوسط حسابي (٣.٨٩)، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على بعد المعوقات البشرية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على بُعد المعوقات البشرية ما بين (٤.١٥ إلى ٣.٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على عبارات بُعد المعوقات البشرية، ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على عبارات بُعد المعوقات البشرية والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٦) وهي" عدم وجود رقابة أو متابعة لضمان أن المعلمات يسهمون في عمليات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (٤.١٥).
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" تعارض عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات مع وقت الدوام الرسمي، والوقت الشخصي لدى المعلمات." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٣.٩٩).
٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" مقاومة بعض المعلمات للتغيير، والتوجه نحو التنمية المهنية الالكترونية." بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة بدرجة موافق بمتوسط (٣.٧١).

البُعد الثاني: المعوقات التقنية: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات محور

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

توفر بعُد المعوقات التقنية لدى قائد المدرسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) استجابات أفراد الدراسة لعبارات البعد الثاني (المعوقات التقنية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
3	ضعف مستوى كفاءة البنية التحتية لدى بعض المدارس لعملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.68	1.19	1
5	عدم إتاحة برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات بشكل إلكتروني متزامن وغير متزامن.	3.65	1.24	2
1	قلة توافر برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات، واللازمة لتنمية الكفايات لدى المعلمات.	3.53	1.12	3
8	صعوبة تطبيق أدوات التقويم في عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.5	1.17	4
6	ضعف العلاقة بين احتياجات التنمية المهنية لدى المعلمين وبرامج وتطبيقات التنمية المهنية الإلكترونية.	3.49	1.32	5
4	صعوبة الوصول لبرامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.45	١.٢٩	٦
7	عدم توافر موقع معتمد لوزارة التعليم للإسهام في عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.42	0.98	7
2	عدم توفر الأدوات والتطبيقات والبرامج اللازمة لعملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	٢.٩٧	1.02	8
	المتوسط العام	**3.46**	**1.17**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على عبارات بُعد المعوقات التقنية بمتوسط حسابي (٣.٤٥)، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات التقنية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على البُعد ما بين (٣.٦٨ إلى ٢.٩٧) وهي متوسطات تتراوح في الفئة الرابعة والثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق - محايد) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات التقنية، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٣) وهي" ضعف مستوى كفاءة البنية التحتية لدى بعض المدارس لعملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط (٣.٦٨).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" عدم إتاحة برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات بشكل إلكتروني متزامن وغير متزامن." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٣.٦٥).
٣. جاءت العبارة رقم (٧) وهي" عدم توافر موقع معتمد لوزارة التعليم للإسهام في عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات." بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة ممارسة عالية بمتوسط حسابي (٣.٤٢).

البُعد الثالث: المعوقات المادية: جاءت النتائج الخاصة بالتعرف على المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات في بُعد المعوقات المادية، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات بُعد المعوقات المادية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) استجابات أفراد الدراسة لعبارات البُعد الثالث (المعوقات المادية) مرتبةً تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	قلة الدعم المادي لتطوير البنية التحتية الإلكترونية للمدارس.	3.97	1.14	1
8	ارتفاع تكاليف أنظمة إدارة التعلم الخاصة ببرامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.82	0.78	2
4	عدم توفير ميزانية مخصص لعملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.78	1.2	3
7	عدم وجود مخصصات أو بنود مالية لعملية تشغيل برامج وتطبيقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.72	0.89	4
2	ارتفاع التكاليف المادية التي تطلبها عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.72	1.15	5
6	عدم إقبال المعلمات على برامج التنمية المهنية الإلكترونية لعدم ربطها بترقية أو درجة وظيفية مالية.	3.66	1.29	6
5	عدم تخصيص ميزانية خاصة بالحوافز المادية للمعلمات الحاصلات على برامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.64	1.23	7
3	ارتفاع تكلفة إنتاج وتصميم برامج وتطبيقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.	3.59	1.32	8
	المتوسط العام للمحور	3.74	1.13	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على عبارات بُعد المعوقات المادية بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على ممارسة قائد المدرسة لبُعد المعوقات المادية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على البُعد ما بين (٣.٩٧إلى ٣.٥٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق) لعبارات المحور، مما يوضح التجانس في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات المادية، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي" قلة الدعم المادي لتطوير البنية التحتية الإلكترونية للمدارس." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق وبمتوسط حسابي (٣.٩٧).
٢. جاءت العبارة رقم (٨) وهي" ارتفاع تكاليف أنظمة إدارة التعلم الخاصة ببرامج التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٣.٨٢).
٣. جاءت العبارة رقم (٤) وهي" عدم توفير ميزانية مخصص لعملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بمتوسط حسابي (٣.٧٨).

السؤال الثالث: ما المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة:

للتعرف على المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات محور المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات أفراد الدراسة لعبارات محور الرابع رتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	توفير الأدوات وأجهزة الحاسب الآلي المستخدمة في عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات وتدريبهم عليها.	4.56	0.77	1
11	ربط حصول برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات بالترقيات والرواتب.	4.54	0.87	2
5	إنتاج وتطوير برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات التي تنمي كفايات المعلمات بشكل إلكتروني.	4.53	0.7	3
10	تخصص مكافئات وحوافز مالية للمعلمات الحاصلات على برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.51	1.01	4
1	تطوير البنية التحتية الإلكترونية للاتصالات وتقنية المعلومات في مكاتب التعليم والمدارس.	4.49	0.69	5

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

12	تخفيف الأعباء الوظيفية على المعلمات المشاركين في عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.44	1.1	6
2	تحديد احتياجات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.4	0.71	7
14	وضع التشريعات واللوائح التي تسهم في إلزام وتعميم عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.39	0.89	8
3	إشراك مديري المدارس والمشرفين التربويين والخبراء التربويين في تحديد احتياجات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.3	0.73	9
13	توفير وتصميم أدوات التقويم لعملية التنمية المهنية الإلكترونية.	4.23	0.97	10
٨	توفير الدعم الفني والتقني بشكل فوري لعملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.20	0.73	11
9	توفير الدعم المالي لدعم عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات.	4.19	0.83	12
٦	إتاحة برامج التنمية المهنية الإلكترونية بشكل إلكتروني متزامن وغير متزامن.	4.15	0.77	13
٧	إنشاء موقع إلكتروني خاص بوزارة التعليم متخصص في التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات يحتوي على مصادر للمعرفة اللازمة لعملية التنمية.	4.12	0.77	14
	المتوسط العام	**4.36**	**0.82**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون على المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة بدرجة موافقة بشدة وبمتوسط حسابي (٤.٣٦)، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤.٥٦ إلى ٤.١٢) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتي تشير إلى (موافق بشدة-موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة، حيث تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٤) وهي " توفير الأدوات وأجهزة الحاسب الآلي المستخدمة في عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات وتدريبهم عليها." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بشدة (٤.٥٦).
٢. جاءت العبارة رقم (٥) وهي " ربط حصول برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات بالترقيات والرواتب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بشدة بمتوسط حسابي (٤.٥٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي" إنتاج وتطوير برامج التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات التي تنمي كفايات المعلمات بشكل إلكتروني" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة موافق بشدة (٤.٥٣).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات تبعاً لمتغير (نوع المرحلة الدراسية – نوع المدرسة – المستوى التعليمي - عدد سنوات الخبرة بالتعليم – عدد الدورات التدريبية) ؟:

أولاً: نوع المدرسة: قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت Independent Samples Test " لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لاختلاف نوع المدرسة كما يوضحها الشكل التالي:

جدول رقم (١١) نتائج اختبار "ت Independent Samples Test" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف نوع المدرسة

المحور	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الجسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائي
المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات	حكومي	١٦٢	٤.٢٨	٠.٥٨	١٠.٠٦٢	٠.٠٠٠
	أهلي	٧٠	٣.٣٠	١.٠٤		

يتضح من خلال النتائج في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير نوع المدرسة، حيث كانت قيمة ف (١٠.٠٦٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، حيث تبين من خلال المتوسطات الحسابية ان الفروق كانت لصالح من العاملين في المدارس الحكومية.

ثانياً: المؤهل العلمي: قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي one way anova" لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزي لاختلاف المؤهل العلمي كما يوضحها الشكل التالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول رقم (١٨) نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي one way anova" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة الاحصائي
نوع المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٠.٣٢٥	٣	٠.١٠٨	٠.١٠٤	٠.٩٥٧
	داخل المجموعات	٣٥٤.٨١٨	٣٤٢	١.٠٣٧		
	المجموع	٣٥٥.١٤٣	٣٤٥			
المستوى التعليمي	بين المجموعات	٢.٩٢٠	٣	٠.٩٧٣	٢.٨٠١	٠.٠٤٠
	داخل المجموعات	١١٨.٨٢٢	٣٤٢	٠.٣٤٧		
	المجموع	١٢١.٧٤٢	٣٤٥			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	١.٠٣٢	٣	٠.٣٤٤	٠.٩١٧	٠.٤٣٣
	داخل المجموعات	١٢٨.٢٣	٣٤٢	٠.٣٧٥		
	المجموع	١٢٩.٦٢٦	٣٤٥			
عدد الدورات التدريبية	بين المجموعات	٠.١٦١	٣	٠.٠٥٤	٠.١٠٠	٠.٩٦٠
	داخل المجموعات	١٨٢.٧١٢	٣٤٢	٠.٥٣٤		
	المجموع	١٨٢.٨٧٣	٣٤٥			

يتضح من خلال النتائج في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير نوع المرحلة الدراسية، حيث كانت قيمة ف (٠.١٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير المستوى التعليمي، حيث كانت قيمة ف (٢.٨٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، ومن خلال الاختبارات البعدية تبين أن الفروق كانت لصالح من مؤهلهم التعليمي ماجستير. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف (٠.٩١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، حيث كانت قيمة ف (٠.١٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

السؤال الأول: ما واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات؟

أن أفراد الدراسة موافقون على محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات ما بين (٤.٤٢ إلى ٣.٧٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة والرابعة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى (موافق بشدة– موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور واقع التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات من وجهة نظر المديرات في مدينة بريدة:

أولاً: المعوقات البشرية: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة موافق على عبارات محور المعوقات البشرية التي تعيق عملية التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات بمتوسط حسابي (٣.٨٩)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على بُعد المعوقات البشرية ما بين (٤.١٥ إلى ٣.٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق) على أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على عبارات بُعد المعوقات البشرية.

البُعد الثاني: المعوقات التقنية: أن استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على عبارات بُعد المعوقات التقنية بمتوسط حسابي (٣.٤٥)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على البُعد ما بين (٣.٦٨ إلى ٢.٩٧) وهي متوسطات تتراوح في الفئة الرابعة والثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق - محايد) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات التقنية.

البُعد الثالث: المعوقات المادية: أن استجابة أفراد الدراسة جاءت بدرجة موافق على عبارات بُعد المعوقات المادية بمتوسط حسابي (٣.٧٤)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على البُعد ما بين (٣.٩٧إلى ٣.٥٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة (موافق) لعبارات المحور، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على بُعد المعوقات المادية.

السؤال الثالث: ما المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة:

أن أفراد الدراسة موافقون على المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة بدرجة موافقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بشدة وبمتوسط حسابي (٤.٣٦)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤.٥٦ إلى ٤.١٢) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق بشدة-موافق) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في موافقة أفراد الدراسة حول محور المقترحات والسبل للتغلب على معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات تبعاً لمتغير (نوع المرحلة الدراسية – نوع المدرسة – المستوى التعليمي - عدد سنوات الخبرة بالتعليم – عدد الدورات التدريبية):

أولاً: نوع المدرسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير نوع المدرسة، حيث تبين من خلال المتوسطات الحسابية ان الفروق كانت لصالح من العاملين في المدارس الحكومية.

ثانياً: المؤهل العلمي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير نوع المرحلة الدراسية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير المستوى التعليمي، ومن خلال الاختبارات البعدية تبين أن الفروق كانت لصالح من مؤهلهم التعليمي ماجستير. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدارسة توصلت الباحثة لعدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في مواجهة معوقات التنمية المهنية الالكترونية للمعلمات لدى المديرات في مدينة بريدة ومنها:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- ضرورة زيادة وعي معلمات المدارس بأهمية التنمية المهنية الالكترونية من خلال عقد ندوات ومحاضرات توضح أهمية ممارستها وأهميتها في تطوير العمل التربوي داخل المدرسة.
- ضرورة تحديد احتياجات التنمية المهنية الإلكترونية التي تحتاجها المعلمات، وذلك تنميتهم مهاناً ورفع كفايتهم المعرفية المهنية والتخصصية.
- ضرورة توفير البنية التحتية الإلكترونية للاتصالات وتقنية المعلومات في جميع مدار محافظة بريدية، وذلك لتوفير البيئة الملائمة لعملية التنمية المهنية الإلكترونية.
- ضرورة إنتاج وتطير برامج التنمية المهنية الإلكترونية التي تناسب حاجات المعلمات للتنمية المهنية وإتاحتها بشكل متزامن وغير ومتزامن، مع توفير الدعم الفني اللازم.
- تخصيص المكافئات المادية والمعنوية للمعلمات الحاصلات على برامج التنمية المهنية وربطها بنظام الترقيات والعلاوات.
- ضرورة وضع التشريعات واللوائح التي تسهم في إلزام وتعميم عملية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات في مدارس محافظة مدينة بريدة.
- يجب إسهام وزارة التعليم والجهات ذات الصلة بالعمل على رفع مستوى تأهيل معلمات المدارس والاستمرار في برامج تطويرهم وتوعيتهم بالتنمية المهنية الالكترونية.
- منح صلاحيات أكبر لقائدي المدارس وإتاحة قدر مناسب من الحرية واللامركزية للعمل على تطوير المدارس فيما يتعلق بالتنمية المهنية الالكترونية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

البعاج، هديل صالح فالح. (٢٠١٩). معيقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، ١٢ (٣٤)، ٨٧-٩٧.

البكري، عائشة علي محمد. (٢٠٢٢). أساليب التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات التربية الإسلامية في محافظة الزلفى وسبل تطويرها في ضوء معطيات العصر الرقمي. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٧ (٣٢)، ٥٦٣-٦٢٤.

جامع، حسن حسيني، الحنايا، أمل صالح عبد الرحمن، وسويدان، أمل عبد الفتاح أحمد. (٢٠١٤). *أثر برنامج إلكتروني مقترح للتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

الحجاجي، ربيع بن طالع. (٢٠١٩). سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٦٨)، ٣٣١٩-٣٣٧١.

الحربي، ابتسام ربيع، وعمر، إيمان حلمي علي. (٢٠٢٢). دور التدريب الإلكتروني في تحقيق التنمية المهنية لدى معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٣٥)، ١-٢٣.

حسن، أسماء أحمد خلف. (٢٠١٩). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ظل الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربية*، (٦٨)، ٢٩٠٣-٢٩٧٤.

حسن، سعاد جابر محمود. (٢٠١٥). تصور مقترح لتنمية المعرفة بالتراث اللغوي والأدبي وتدريسه لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية باستخدام التنمية المهنية عبر الإنترنت. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٦٨)، ٩٧ – ١٥٩.

الرابغي، منيرة محمد. (٢٠١٩). استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (١٠)، ٩٥-١٢٦.

الزهراني، منى بنت محمد. (٢٠١٨). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. *المجلة التربوية*، (٥٤)، ٤١٣-٤٤٦.

زيدان، السيد محمد سالم. (٢٠١٨). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٢٤ (٢٤)، ٣٩٥-٣٥٠.

سلامة، جابر. (٢٠٠٨). نموذج تقني مقترح لتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم في كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية- كلية الرياض نموذجاً-في ضوء الواقع ونتائج بعض الدراسات، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، https://search.mandumah.com/Record/30650

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السيد، وليد هلال محمود. (٢٠١٩). التنمية المهنية الإلكترونية المستدامة للمعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي والمعلوماتي. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ٢ (٤)، ٤١٧-٤٣٦.

شبانه، وائل حسني أبو اليزيد، الدهشان، جمال علي خليل، وبدوي، محمود فوزي أحمد. (٢٠٢١). تطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (١)، ٣٢٥-٣٦٣.

الشهري، نورة فارس عبد الله؛ والجعد، نوال حمد محمد. (٢٠١٨). معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض. *مجلة التربية*، *١٧٩* (١)، ٢٠٦-٢٦١.

الصالح، مي عبد العزيز والعباد، عبد الله حمد. (٢٠١٨). متطلبات التنمية المهنية المتوافرة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء في ضوء بعض الخبرات المهنية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٢ (١٧٩).

طه، نهى إبراهيم فتحي إبراهيم. (٢٠١٩). واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩ (٣)، ٣١٢-٣٤٢.

عبد الحافظ، تامر أحمد. (٢٠١٥). تصور مقترح لأكاديمية للتنمية المهنية للمعلمين مبنية على التعلم المعتمد على الإنترنت وفقًا لمعايير الجودة، [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة القاهرة]. https://search.mandumah.com/Record/352151

العطار، ناهض حسن. (٢٠١٥). معوقات تطبيق التدريب الإلكتروني أثناء الخدمة بمداري وكالة الغوث في محافظات غزة وسبل التغلب عليها. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]، https://mobt3ath.com/uplode/books/book-38985.pdf

القحطاني، عثمان علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠ م. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨(٢) ٢٠٣ – ٢٢٤.

القرني، على. (٢٠١٠). واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الانترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمعلمين بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى. https://search.mandumah.com/Record/611669/Details#tabnav

القرني، عيدة محمد صالح، والقحطاني، محمد عايض. (٢٠٢١). معوقات استخدام منصات التدريب الإلكترونية في برامج التطوير المهني بمراكز التدريب التربوي بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، ١ (١٩٠)، ٥٦٢-٦١٨.

المطهر، محمد أحمد. (٢٠١٥). التنمية المهنية الإلكترونية ومعلم التعليم العام. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ٢- ٥ مارس.

Khan, Sohail Imarn, & Abdullah, Nabaz Nawzad. (2019). The Impact of Staff Training and Development On Teacher's Productivity. *Economics Management and Sustainability, 4* (1), 37- 45.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عمان

The reality of private tutoring for primary school students in the Sultanate of Oman

إعداد

د. راشد بن محمد الحجري

Rashid Mohammed Alhajri

أستاذ مساعد في أصول التربية - جامعة الشرقية/ سلطنة عمان

د. موزة بنت علي الشيادية

Moza Ali AL_shiyadi

وزارة التربية والتعليم، رئيس قسم التدريب والتأهيل بمحافظة شمال الباطنة

Doi: 10.21608/ejev.2024.363968

استلام البحث : ١٩ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٤

الحجري، راشد بن محمد والشيادية، موزة بنت علي (٢٠٢٤). واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٤٠٥ -٤٣٢.

https://ejev.journals.ekb.eg

واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفتِ الدراسة الحالية إلى تقصّي واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان من وجهة نظر أولياء الأمور، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهجي المَزْجِي (المُختلَط)؛ فقد طُبِّقَتِ الاستبانة على (٢٠٠) من أولياء أمور طلبة التعليم الابتدائي، كما أُجْرِيَت مقابلات فردية مع (١٠) من أولياء الأمور. وأسفرَ تحليلُ البيانات عن مجموعة من النتائج؛ من أبرزِها أَنَّ نسبة الطلبة الذين يتلقَّوْنَ دروسًا خصوصيَّةً بلغت ٨٢.٥%، بينما النسبة المتبقِّية ١٧.٥% من أولياء الأمور فلا يُوفِّرُونَ دروسًا خصوصيَّةً لأبنائهم. كما أشارتِ النتائجُ أيضًا إلى أَنَّ ٤١.٥% من الطلبة يتلقَّوْنَ الدروس الخصوصية في منازلهم، في حين يتلقَّى ٣٠.٥% من الطلبة هذه الدروس في منزل المعلم الخصوصي، والنسبة المُتبقِّية منهم ٢٨% يتلقَّوْنَها في منزل صديق أو أحد الأقارب. كما أظهرتِ النتائجُ أَنَّ غالبية أفراد العيّنة من أولياء الأمور يعتمدون إلى مهارات وخبرات المعلم الخصوصي لتكُونَ أَحَدَ المعايير الرئيسة لاختيارِهِ؛ ما يُشِيرُ إلى الخبرة والكفاءة التدريسية يُعَدَّانِ عُنصرَيْنِ مُهِمَّيْنِ للغاية بالنسبة لأولياء الأمور عند اختيار معلم خصوصي لأبنائهم. وأمَّا بالنسبة للأسباب التي تُشجِّع أولياء الأمور لتوفير دروسٍ خصوصية لأبنائهم فكان من أبرزِها: الرغبة في زيادة التحصيل الدراسي للأبناء، والاستعداد للامتحانات، وتشجيع مُعلِّمات المدرسة لتوفير هذه الدروس للأبناء، فضلًا عن تَعَوُّد الأبناء على الدروس الخصوصية منذ التحاقهم بالمدرسة. وفي ضوء النتائج خَلُصَتِ الدراسةُ الحالية إلى جملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الدروس الخصوصية، طلبة التعليم الابتدائي، المعلم الخصوصي، سلطنة عُمَان.

Abstract:

The study aimed to investigate the reality of private tutoring for primary education students in the Sultanate of Oman from the point of view of parents. To achieve the objectives of the study, a mixed methodology was used, where A questionnaire was applied to (200) parents of primary education students. Individual interviews were also conducted with (10) parents. Data analysis revealed a set of results, the most notable of which is that the percentage of students who receive private tutoring reached 82.5%, while the remaining 17.5% of parents do

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

not provide private tutoring for their children. The results also indicated that 41.5% of students receive private lessons at their homes, while 30.5% of students receive these lessons at the home of the private teacher, and the remaining 28% of them receive them at the home of a friend or relative. The results also showed that the majority of parents in the sample relied on the skills and experience of the tutor as one of the main criteria for choosing them, which indicates that experience and teaching competence are very important elements for parents when choosing a tutor for their children. As for the reasons that encourage parents to provide private tutoring for their children, the most prominent of them were: the desire to increase the children's academic achievement, prepare for exams, and encourage school teachers to provide these lessons for their children, as well as the children's accustomation to private tutoring since they joined school. In light of the findings, the study concluded with a number of recommendations.

Keywords: private tutoring, primary education students, private tutor**.**

المقدمة

من أبرز التحديات التي تُوَاجِهُ المؤسَّسات التعليمية في العديد من دول العالم؛ العمل على رفع مستويات الطلبة، وقد يبدو الأمر أكثر تعقيدًا حين نعلم أَنَّ أغلب المشكلات التي يُوَاجِهُها التعليم ليست هَيِّنَةً، وحين يتعلق الأمر بالبحث عن فُرَص لرفع المستويات التحصيلية للطلبة بالطرائق المُمْكِنَة كلها؛ تُعَدُّ الدروسُ الخصوصية من أهمِّ القضايا الحديثة، لاسِيَّمَا في ضوء انتشارها بشكل ملحوظ في دُوَلِ العالم كلها، لذلك طُرِحَت للنقاش مرارًا وتكرارًا في الكثير من المؤتمرات التربوية والعلمية المختلفة، والمدارس في سلطنة عُمَان وطَلَبَتها ليسوا بِمَنْأًى عن العالم وما يَطْرَأُ عليه من مُستجَدَّات وما يَلْحَقُ تلك المُستجَدَّات من تَبِعَات محمودة أم مذمومة.

وتُعَرَّفُ الدروس الخصوصية (private tuition) أنَّها كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب خارج الفصل فيكُون هذا الجهدُ مُنَظَّمًا مكرورًا بأجرٍ، ويُستثنَى من ذلك ما يُقَدِّمُهُ الآباء لأبنائهم من مساعدات تعليمية (الصالحي وآخرون، ٢٠٠٩)، كما عرَّفَها قبل ذلك المعايطة والجغيمان (٢٠٠٩ ص ١٦٤) أنَّها "تعليم غير نظامي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بـين مـدرس ودَارِس، يـتم بمُوجِبِـه تـدريس الـدارس بشـكل خـاص لوحـدِهِ أو ضِـمْنَ مجموعة مادة دراسية أو جزء منها بأجرٍ يُحَدَّدُ من قِبَل الطَّرفَيْن"؛ إلَّا أنَّ الجدلَ بشأن جدواها ما زال قائمًا مُتَجَدِّدًا كلما أُلْقِيَ عليها الضوء بالبحث والتَّقصِّي.

ورُبَّمَا من المُحَبَّذِ أَنْ يَتَّجِهَ المتعلمون للاستفادة الكُبرى من مصادر التَّعلُّم المختلفة خارج المباني المدرسية، ويرى العسكري (٢٠١٧) أنَّ هذه الظاهرة إنَّمَا تَدُلُّ على وَعْيٍ مجتمعيٍّ كبيرٍ يتعلق بأهمية العلم وتنوُّع مصادرِهِ، والاستزادة منه حينما تُتَاحُ الفرصة لذلك، بينما طرح سوجاتا Sujatha (2014) في دراسة مُفصَّلَة بشأن الدروس الخصوصية بالهند أنَّ الدروس الخصوصية تعمل أمَّا بديلةً لأنَّ المدارس أصبحت غير فعَّالة، وقد نَمَا التَّوجُّه إلى تلك الدروس في الآونة الأخيرة بشكل متنوّع ما أَثَّرَ في جوهر النظام التعليمي. وقبل ذلك توصَّلت نتائج دراسة سميث Smyth (2009)أنَّ الدروس الخصوصية لم تُقدِّمْ أيَّ مَيِّزَةٍ تنافسية تُذْكَرُ في تحصيل الطلبة الذي تَلَقَّوا الدروس الخصوصية عن أولئك الذي لم تُتَحْ لهم الفرصة.

وفي السِّياقِ ذاتِهِ جاء تقرير اليونيسكو (٢٠١٧) الذي أشار أَنَّ الدروس الخصوصية من شأنها التأثير سَلْبًا فيما يتعلق بالعدالة والمساواة بين الطلبة، وقد أكَّد التقرير ذاته أنَّهُ من المُتوقَّع أَنْ يتجاوز الإنفاق على الدروس الخصوصية قُرَابَةَ ٢٢٧ مليار دولار سنويًّا بحلول عام ٢٠٢٢م، وأكَّدَ أنَّهُ نادرًا تَفرِضُ الحكومات رَقابةً حقيقيَّةً على موضوع الدروس الخصوصية.

كما عَرَضَت مجلَّةُ "مستقبليَّات تربوية" إحصائية تُوضِّحُ مدى انتشار الدروس الخصوصية في العالم على النحو التالي:

جدول (١) إحصاءات لطلبة الدروس الخصوصية في بعض دول العالم

م	الدولة	عام التطبيق	المرحلة التعليمية	العيّنة من الطلبة	نسبة تَلَقِّي الدروس الخصوصية
١	بنجلاديش	٢٠٠٥	المرحلة الابتدائية	١٦٤٠٠	%٣١
٢	كمبوديا	١٩٩٨/ ١٩٩٧	المرحلة الابتدائية	٧٧ مدرسة	%٣١
٣	كندا	-	المراحل جميعها	٥٠١ من الآباء	%٩.٤
٤	الصين	٢٠٠٤	المراحل جميعها	٤٧٧٣ أسرةً	٧٣.٨% من المرحلة الابتدائية
٥	قبرص	٢٠٠٣	المراحل جميعها	١١٢٠ طالبًا	% ٨٦.٤
٦	مصر	١٩٩٧	الطلبة جميعهم	٤٧٢٩طالبًا	%٦٤
٧	هونج كونج	٢٠٠٦	المرحل الابتدائية	١٣٦٠٠طالبٍ	%٣٦
٨	اليابان	٢٠٠٧	مدارس الجوكو	-	١٥.٦% من طلبة المرحلة الابتدائية
٩	كينيا	١٩٩٧	طلاب الصف السادس	٣٢٣٣	%٦٨.٦
١٠	فيتنام	٢٠٠٢	المرحلة الابتدائية	٧٢٦٦٠	%٣٨

المصدر: مجلة "مستقبليَّات تربوية" (بتصرُّف)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مـن المُلاحَـظ أَنَّ الجـدول أعـلاه قـد عَـرَضَ حجـم الطلـب علـى الـدروس الخصوصية من قِبَل الطلبـة، كذلك من المُلاحَظ أَنَّ طلبـة المرحلـة الابتدائيـة قد تَلَقَّوا هـذه الخدمـة كمـا هـو الحـال مـع المراحـل الدراسـية الأخـرى، ويعتقـد بـراي وحجـار (٢٠٢٢) أَنَّهُ قد تكون هناك مُسَوِّغات منطقية حين يتعلق الأمر بالطلب على الدروس الخصوصية من قِبَل طلبة المراحل العليا من التعليم المدرسي؛ إِلَّا أَنَّهُ يَطرَحُ تساؤُلاتٍ بشأن منطقيـة ذلـك حـين يُصـبح طـالِبُو الخدمـة مـن المرحلـة الابتدائيـة. ولـذلك تسـعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع الدروس الخصوصية لدى طلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان.

مفهوم "الدروس الخصوصية"

تُعَرَّفُ الدروس الخصوصية (private tuition) أَنَّها كلُّ جهدٍ تعليمي يحصل عليه الطالب خارج الفصل لِيَكُونَ هذا الجهد مُنَظَّمًا مكرورًا بأجرٍ، ويُستثنَى من ذلك ما يُقَدِّمُهُ الآباء لأبنائهم من مساعدات تعليمية (الصالحي وآخرون، ٢٠٠٩)، كما عرَّفَها قبل ذلك العيسوي (١٩٧٤) أَنَّها مقدار المعرفة التي حَصَّلَها الفردُ نتيجةَ التدريب والمرور بالخبرات السابقة.

تاريخ الدروس الخصوصية

بَدَأَ التعليم مع الإنسان منذ أَنْ وُجِدَ على الأرض؛ فهو يتعلم ما يُحيط به من المُكوِّنات البيئية ليستفيدَ من مُعطياتها ويتجنَّب ما يَضُرُّهُ، ثم أخذت دائرة التعليم تتَّسِعُ وتتعقَّدُ شيئًا فشيئًا حتى أصبحَ التَّعليمُ ضرورةً من ضرورات الحياة، ولا بُدَّ في حالِ التَّعلُّم من وجود مُرسِل (معلم) ومُستقبِل (طالب). فالمُستقبِلُ يتلقَّى العلم من المُرسِل بطرائقَ عِدَّةٍ منها التدريس الخاص (الخصوصي) على شكل جلسات تعليمية يَشترِك فيها مرة واحدة، أم مجموعةٍ بأجرٍ أم من دُونِهِ. ومن وجهة نظر فلسفية وتاريخية ترتبط بأصول التربية؛ فإِنَّ أَوَّلَ مَنْ مَارَسَ الدروس الخصوصية في التربية هو الفيلسوف المُرَبِّي اليوناني الشَّهير سقراط (٣٩٩ -٣٤٧ ق.م)، فقد كان سقراطُ مُعَلِّمًا لأفلاطون، وأفلاطون كان مُعَلِّمًا لأرسطو الذي كان بدورِهِ مُعَلِّمًا خاصًّا للإسكندر المقدوني؛ أَقْدَرَ قائدٍ عسكري في مصر (٢٠٠٢)، وفي أوروبا في العصر الوسيط سادتِ الدروس الخصوصية لدى الطبقات المُتنفِّذَة آنذاكَ كالأمراء والنُّبَلاء ورجال الإقطاع (حمدان، ١٩٨٦)، ولقد تدرَّجتِ الدروس الخصوصية وفق مراحل تاريخية متعددة تَبْرُزُ جَلِيًّا من خلال التالي:

١. عصرُ ما قبلَ الإسلام

كان هذا النَّوعُ موجودًا لدى الأُسَرِ الحَضَرِيَّة، ويُقَالُ: إِنَّ أَوَّلَ مَنْ تَعَلَّمَ الكتابةَ العربية من أهل مكة سفيانُ بن أمية ابن عبد شمس، وأبو قيس بن عبد بن مَناف بن زُهرة بن كِلاب. وقد تعلَّماها من بِشْرِ بن عبد الملك، ويروي ابن خلدون أَنَّ الذي تَعَلَّمَ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الكتابة من أهل مكة سفيانُ بن أمية، ويُقَالُ حرب بن أمية، وأحدُهُمَا من سَلْم بن سَدرة. وقد تَعَلَّمَهُ هؤلاء المَكِّيُّون من البلاد المُتحَضِّرة التي كانوا يرحلون إليها في تجارتهم، ولكنَّ أوَّلَ شخصٍ اتَّخَذَ تعليمَ الخَطِّ مهنةً له في جزيرة العرب هو رجل من وادي القرى (الحربي، ٢٠٠٠).

صَدْرُ العصر الإسلامي

يتَّضِحُ دورُ التربية جَلِيًّا في الإسلام، فمنذ بَدَأَ الوجود البشري حَمَلَ الخطابُ التربوي المنهجَ الخالص لتحقيق الهدف من وجود الإنسان على الأرض (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونَ) (الذاريات، الآية ٥٦)، كما جاءتِ التَّوجيهاتُ الإلهية للحفاظ على الحاجات البشرية المُتمثِّلة في الأصول الخمسة؛ التي هي: الدِّين، والنفس، والعقل، والعِرْض، والمال. فالإنسانُ موضوع العملية التربوية ونقطة البداية والغاية منها، ولهذه المَهَمَّةِ الجليلةِ تتابعت رسالاتُ الله كافَّةً؛ فكانت إعلامًا وبيانًا وتربيةً وتوجيهًا للبشرية من لَدُنِ آدمَ عليه السلام إلى النَّبِيِّ الخاتم محمد. ولهذا فمن الطبيعي أَنْ يكون للتربية وللمدرسة المفهومُ المُتميِّز الواسع النَّابع من منظور الإسلام في تربية هذا الإنسان لِمَا خُلِقَ له وإعدادِهِ للدنيا والآخرة، فالتَّربيةُ في الإسلام أشملُ وأعمقُ لا تَقِفُ عند حدود تربية العقل وتنمية الجسم، لكنَّها إلى جانب التعليم تُوَجِّهُ وتُعَلِّمُ القِيَمَ وهي ليست أيَّ قِيَمٍ؛ بل تلك التي يترتَّب عليها إعدادُ الإنسان الصالح للدنيا والآخرة (منصور، ٢٠٠٧).

وحينما جاء الإسلام كان عدد القُرَشِيِّين الذين يستطيعون القراءة والكتابة سبعةَ عَشَرَ رجلًا فقط، لكنَّ الدِّينَ الجديد شَجَّعَ الناس لِتعلُّم القراءة والكتابة؛ ومع قِلَّتِهِم استخدمهم ﷺ للكتابة بين يَدَيْهِ، وفي غزوة بدر وَقَعَ كثيرٌ من أهل مكة في الأَسْرِ، وقد جعل الرسول ﷺ للقارئين منهم أَنْ يَفتَدُوا أنفسهم بتعليم القراءة والكتابة عددًا من أبناء المسلمين (طلس، ٢٠١٤).

إنَّ الدور التربوي في الإسلام للمدرسة بناءً إلى ذلك لا يقتصر على المعارف وتنمية المهارات بل هو توجيه للمعارف والمهارات والقدرات والمواهب من أجل تنشئة وتربية الإنسان الرَّبَّاني؛ الإنسان العابد الصالح المُستخلَف وتوجيهه نحو أسباب السعادة في الدارين في ضوء عقيدة الإسلام، فالتَّربيةُ تستوعب الحياة كلها وتستمر باستمرارها، وهي عملية واسعة لا تقتصر على المُعلمين بل تشمل الآباء والمُرَبِّين والإعلاميِّين؛ لذلك فدورُ المدرسة في الإسلام ينطلق من كونِهِ رسالةَ تربية وتوجيه وإصلاح، وهو الدَّورُ النَّابع من رسالات الأنبياء عليهم السلام يُرْتَجَى من ورائِهِ التصحيح لمسار الإنسانية وحركة الحياة وَفْقًا لِمَهَمَّة الخلافة عن الله في الأرض من خلال التربية الإسلامية (منصور، ٢٠٠٧).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العصرُ الحديثُ

بعد الحرب العالمية الثانية حصلت معظم الدول العربية على استقلالها، وزاد انتشار الوعي لدى قادتها بأهمية التعليم في حيوات الشعوب وتنميتها لانتشارِهِ، واكتشاف البترول في الدول العربية خاصَّةً في دول التعاون الخليجي، وارتفاع دُخُولها المادية في بداية النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي، كما وَاجَهَ التَّعليمُ نُمُوًّا مُتَسارِعًا ما جَعَلَهُ يتعرَّضُ إلى عديد من المُعَوِّقات كالمبنى المدرسي وتجهيزاتِهِ، وسائل التعليم ومُتطلَّباته، والقوى البشرية التربوية للإدارة المدرسية. وكان النُّمُوُّ مُتسَارِعًا ما اضطرتِ الأجهزةُ إلى أَنْ تستعينَ بالموارد التعليمية الداخلية والخارجية كافَّةً بصرفِ النظر عن النوعية ما أدَّى إلى تَسَرُّب عناصر غير مُؤَهَّلة للتدريس تربويًّا في مهنة التعليم، ونظرًا لوجود فوارق فردية بين الطلبة كانت مستوياتُ تحصيلهم العلمي متفاوتةً، فضلًا عن الظروف الاجتماعية التي تُؤَثِّرُ في تحصيل الطلبة ما تَضطرُّ بعضُ الأُسَرِ إلى الاستعانة بالدروس الخصوصية (سويد، ١٩٩٦).

العواملُ المُسبِّبة لظاهرة الدروس الخصوصية:

مع الإيمان أنَّ هناك تداخُلًا بين هذه العوامل إلَّا أَنَّ دراستها بعد إبرازها يمكن أَنْ تكون سببًا في تقديم تفصيلات عن كل عامل، وبذلك يستطيع المَعْنِيُّون دراسةَ هذه الظاهرة ومعالجة أبعادها السلبية بعد الوقوف على جُذُورِها؛ على النحو التالي:

١: العوامل الموضوعية

أصبح مجالُ التربية والتعليم يُشَكِّلُ مسؤولية اجتماعية ووطنية وإنسانية بِكْرٍ تُعَلِّقُ عليها المجتمعاتُ آمالها، وتطلُّعاتها في بناء أجيالها ورَسْم صورتَيْ حاضرها ومستقبلها، وأصبح المجتمع ينظر إليها على أنَّها عملية استثمار وتنمية للموارد البشرية؛ إلَّا أَنَّ تَعَقُّدَ عملية التعليم وازدياد مُتطلَّباتها أَنْتَجَ عواملَ أم أسبابًا تكون عادةً خارجةً عن إرادة الطالب وتدفعُهُ لِلُّجُوءِ إلى الدروس الخصوصية؛ منها: (١) تزايُد أعداد الطلبة في القاعات الدراسية؛ (٢) قِصَرُ وقت التعليم في المدارس ذات المُدَّتَيْن؛ (٣) ازدياد عدد المواد التي يَدرُسُها الطالب؛ (٤) الاختبارات؛ (٥) ما يتعلق بالمعلم من مستوى أداء وتفاعُل، وغيرها. (Yildiz, 2022) و(مريش وآخرون).

٢: العوامل الذاتية: هي العوامل التي يكون الطالبُ فيها سببًا في لُجُوئِهِ إلى الدروس الخصوصية؛ منها: (بوعناني وكروات، ٢٠١٨)

- قِلَّة وجود رغبة في الدراسة.
- قِلَّة الاهتمام بالدروس باستثناء مدة الامتحانات.
- قِلَّة التركيز وتَشَتُّت الأفكار وإحساسُهُ بعدم القدرة على التَّعلُّم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تَواضُع مستوى الجِدِّيَّة في الدراسة، وعدم التحضير اليومي للدروس، والاكتفاء بشرح المعلم فقط.
- إهمال الطالب للدراسة، وإهمال أولياء الأمور في متابعة الطالب في مَسِيرَتِهِ الدراسية.
- البِنْيَة الجسدية، والنفسية للطالب.

وعامَّةً، قد تكون هذه العوامل قد أسهمت بشكل واضح في انتشار الظاهرة. (Cerna, 2020) و(مريش وآخرون)

الموادُّ التي تَكْثُرُ فيها الدروس الخصوصية

تَناوَلَ الأدبُ النظري قضية المواد التي تَكْثُرُ فيها الدروس الخصوصية بشيءٍ من التفصيل، وقدِ اتَّضَحَ به يمكن تقسيمُها تَبَعًا للمراحل الدراسية وفق التالي (الحسين وبوزيدي، ٢٠١٨):

أَوَّلًا: المرحلة الابتدائية

غالبًا يقوم المعلم الخصوصي بتدريس الطفل المواد جميعها أم غالبها، ويساعدُهُ في حَلِّ الواجبات والمراجعة، حتى لو لم يكن عندَهُ ضعفٌ أحيانًا؛ لاعتقادِ الآباء بضرورة تأسيس أبنائهم تأسيسًا علميًّا إلى قاعدة قوية صَلْبَة. (sieverding, 2017)

ثانيًا: المرحلة المتوسطة

الموادُّ التي تَكثُرُ فيها الدُّروس الخصوصية في هذه المرحلة هي: (١) الرياضيات؛ (٢) اللغة الإنجليزية والفرنسية؛ (٣) العلوم؛ (٤) قواعد اللغة العربية وقواعدها (sieverding, 2017). ومن المُلاحَظ أَنَّ هذه المواد هي الأساسية التي تحتاج إلى تأسيس قَبْلِي؛ قبل التَّوَجُّه إلى المرحلة العليا من الدراسة.

ثالثًا: المرحلة الثانوية

في هذه المرحلة تبدأ الدراسة بأخذِ مسارٍ أكثرَ تعقيدًا؛ فيبدأ الطلبة بتلقِّي دروس تتعلق بالتَّخصُّصات التي سترتبط بمساراتهم المهنيَّة لاحقًا، ولذلك كشفت (sieverding, 2017) أَنَّ المواد التي تَكْثُرُ فيها الدروس الخصوصية؛ هي: (١) الرياضيات، و(٢) الفيزياء والكيمياء –العلوم التكنولوجية، و(٣) اللغة الإنجليزية والفرنسية، و(٤) اللغة العربية وقواعدها.

ومن المُلاحَظ أَنَّ المرحلتين المتوسطة والثانوية قد تقاطعَتَا في المواد ذات المواد الأكثر إلحاحًا لدى الطلبة؛ التي يعتقدون بدورهم أَنَّها تُشَكِّلُ عِبْئًا دراسيًّا لديهم حين يتعلق الأمر باستذكار المواد ومراجعتها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الدراسات السابقة

تناولتِ العديدُ من الدراسات بالبحث ما يتعلق بالدروس الخصوصية وتأثيراتها في الطلبة وأُسَرِهِم والمجتمع بشكل عام، وقد طُبِّقَت هذه الدراسات على مستويات دراسة مختلفة؛ منها: المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، كما إنَّ البعضُ أيضًا تناولَها على مستوى المرحلة الجامعية ودَرَسَ أبعادها وتأثيراتها بشكل مُعَمَّق، سواءً أكانت هذه الدراسات على مستوى الوطن العربي أم المستوى العالمي، وقدِ استفادتِ الدراسةُ الحاليَّةُ من هذه الدراسات بشكل مباشر أم غير مباشر؛ من هذه الدراسات التالية:

هدفت دراسة دويدار (٢٠٢٢) للتَّعرُّف إلى النُّظُمِ (الأُطُر) النظرية لظاهرة الدروس الخصوصية، وجهود وزارة التربية والتعليم في مواجهتها، وكذلك تَعْرِضُ أبرزَ الخبرات العالمية والعربية في مجال مواجهتها، وكيفية الاستفادة منها في مصر، فاستخدمتِ الدراسةُ المنهج الوصفي، وتوصَّلت لمجموعة من النتائج؛ أهمُّها: إنَّ الدروس الخصوصية ليست جديدة في حَدِّ ذاتها؛ بل لها تاريخ طويل في الثقافات المختلفة، واتَّسَعَ نطاقها على مستويات نُظُمِ التعليم جميعها خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين لتصبحَ ظاهرة عالمية؛ فهي من أبرزِ المشكلات التي تُواجِهُها مصر والعالم العربي، فهي تُمَثِّلُ مشكلةَ أَمْنٍ قوميٍّ لِمَا تُسَبِّبُهُ من تكاليف ضخمة؛ الأمرُ الذى ينعكسُ سَلْبًا على ميزانية الأسرة، وقَدِ انتهتِ الدراسة إلى تقديم تصوُّر مُقترَح لِلْحَدِّ من ظاهرة الدروس الخصوصية في مصر.

وهدفت دراسة يخلف (٢٠٢٢) لِلتَّعرُّف إلى ظاهرة الدروس الخصوصية بِعَدِّها وَجْهًا من أَوْجُهِ التعليم الخصوصي. وانتظمتِ الدراسة في سِتِّ نقاط؛ تناولتِ الأولى أهمية التعليم بالنسبة للمجتمع والأفراد المتعلمين. وأشارتِ الثانية إلى جودة التدريس بِعَدِّها مرجعيَّةً لتأهيل المتعلِّمات والمتعلِّمين والرفع من التنشئة المجتمعية. واشتملتِ الثالثة على الإطار المفاهيمي للدروس الخصوصية. واستعرضتِ الرابعة عوامل انتشار الدروس الخصوصية. وكشفتِ الخامسة عن نتائج بعض الدراسات بشأن موضوع الدروس الخصوصية. وأفصحتِ السادسة عن مَيِّزَات وفوائد الدروس الخصوصية. وتوصَّلَتِ الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ منها: إنَّ الدروس الخصوصية تُرَاعِي الفروق الفردية بين المتعلمين من وُجُوهِ قدراتهم العقلية ومهاراتهم المعرفية، كما إنَّ عَمَلَ الأمهات وبعض العوامل الاجتماعية الأخرى؛ دَعَت إلى ضرورة التَّوجُّه إلى هذا الشكل من أشكال التعليم غير النظامي.

وعرضت دراسة قادري (٢٠٢١) موضوع الدروس الخصوصية بين مطالب الطلبة، ومسؤولية المعلمين في المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدتِ الباحثةُ المنهج التحليلي المُقارَن، وباختيار عيّنة من الطلبة بطريقة العشوائية

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

قوامُها ٢٩٨ (٢٠٣ إناث، ٩٥ ذكرًا) يَدرُسُون في مدينة وهران؛ طُبِّقَ عليهم استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة التالي: إنَّ مستوى إقبال الطلبة على الدروس الخصوصية جاء بين الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، ولا يُوجَدُ فرقٌ دالٌّ إحصائِيًّا بين الطلبة في إقبالهم على الدروس الخصوصية يُعْزَى لِمُتغَيِّر الجنس (الذكور، الإناث)، والتَّخصُّص الدراسي، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات التي قد تفتح آفاقًا للباحثين في هذا المضمار.

وهدفت دراسة العازمي (٢٠٢١) إلى تَعَرُّف أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بين طلبة جامعتَيِ الكويت وقطر. ولتحقيقِ هدفِها اتَّبعَتِ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لِمُلاءَمَتِهِ لطبيعتها، واعتمدت إلى الاستبانة أداةً لجمع بياناتها فقد تم تطبيقُها على عيّنة عشوائية قوامها ن= ١٦٢٤ طالبًا وطالبةً من كِلْتَا الجامعتَيْن. وخَلُصَتِ الدراسة إلى نتائجَ عِدَّةٍ؛ من أهمِّها: (١) انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بين طلبة جامعة الكويت بنسبة ٤٦.٤%، وطلبة جامعة قطر بنسبة ٧٧%؛ (٢) احتل البُعْدُ الثالث (المُقَرَّر الدراسي) المرتبة الأولى في الأسباب وراء انتشار هذه الظاهرة لدى طلبة كِلْتَا الجامعتَيْن؛ (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصوُّرات أفراد العيّنة وراء انتشار هذه الظاهرة تُعْزَى للمُتغيّرات التالية: الجنس؛ الجنسية؛ الفِرْقَة (السَّنَة) الدراسية؛ مستوى دَخْل الأسرة؛ نوع الكلية. وقد أوصتِ الدراسةُ بضرورة تقديم محاضرات تدعيمية للمُقَرَّرات الجامعية التي يُعَانِي الطلبة-خاصَّةً المُستجَدِّين- من صعوبتها؛ فتنخفض فيها تقديراتهم في نهاية الفصل الدراسي كالمُقَرَّرات التابعة للكليات العلمية، والحاجة لإجراء دراسات تبحث في آثار الدروس الخصوصية في ميزانيَّات الأُسَر، والكلفة الخاصة للطالب الجامعي.

هدفت دراسة سواكر ورزاق بعرة (٢٠٢٠) إلى معرفة اتجاهات طلبة المرحلة النهائية من التعليم الثانوي نحو الدروس الخصوصية وعلاقتها بالدافعية لِلتَّعلُّم، وكشفت عن العلاقة بين الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية لِلتَّعلُّم لطلبة في المرحلة ذاتها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي المقارنة؛ فقد تكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٠٠) طالٍ تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمدتِ الدراسة استبانة الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية ومقياس الدافعية لِلتَّعلُّم ليوسف قطامي، وخَلُصَتِ الدراسة إلى نتائجَ؛ أهمُّها: لا تُوجَدُ علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات نحو الدروس الخصوصية والدافعية لِلتَّعلُّم لطلبة المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين وكذلك التخصص في الاتجاهات نحو الدروس الخصوصية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وكشفت دراسة سبديت Subedit, (2018) أسباب وعواقب الدروس الخصوصية كما يراها مُعَلِّمُو المرحلة الثانوية وطلبة مدارس المجتمع، واتَّبعتِ الدراسة المنهج النوعي؛ فقد طَبَّقَتِ المقابلات المُركَّزة، وأظهرتِ نتائجُها أَنَّ الطلبة تعلَّمُوا تَعَلُّمًا أفضلَ من خلال الدروس الخصوصية مع عدم وجود أَيِّ فرقٍ كبيرٍ في الممارسات التربوية مقارنةً بالتعليم العادي. كما أظهرتِ الدراسة أَنَّ التدريس داخل الفصول الدراسية لا يُلَبِّي احتياجات الطلبة، كما إنَّ ثقافة الأقران تُؤثِّر في قرارات الطلبة الدراسية في الانخراط في الدروس الخصوصية، كذلك يُعَدُّ الضغطُ الأُبَوِي والضغط غير المباشر من معلمين من الأسباب الرئيسة وراء تلقِّي الدروس الخصوصية. ومع ذلك، فإنَّ التَّعلُّم المُحَسَّن من خلال الدعم الفوري ورُدُود الفعل من مُعَلِّميهم وتنمية الثقة بالنفس بين الطلبة هي نتائج إيجابية للدروس الخصوصية. وبالمثل، هناك عواقب سلبية لتعلُّم الدروس الخصوصية؛ منها: قِلَّة انتباه الطلبة خلال ساعات الدراسة، والأعباء المالية الإضافية على أولياء الأمور والمعلمين، وقِلَّة حضور الطلبة للفصول الدراسية خلال ساعات التدريس العادية.

وفي دراسة يلديز Yıldız (2021)، تم استخدام منهج البحث الوصفي لدراسة حالة. تكوَّنت عيّنة الدراسة من ١٠٨ معلِّمي رياضيات، تم تحديدهم باستخدام طريقة أَخْذِ العيّنات القَصْدِيَّة من ذَوي الخبرة في التدريس الخصوصي. تم إجراء عملية جمع البيانات من خلال ٣ أسئلة مفتوحة طَوَّرَها الباحثون لطرح آراء المعلمين بشأن الآثار السلبية للدروس الخصوصية في المعلمين والطلبة وأولياء الأمور. وتم جمعُ بيانات الدراسة عبرَ الإنترنت باستخدام "نموذج Google" في فصل الخريف من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١. فضلًا عن تحليل البيانات التي تم الحصول عليها بطريقة تحليل المحتوى. ووفقًا للبيانات التي تم الحصول عليها؛ ذَكَرَ المُعلِّمون أَنَّ الدروس الخصوصية يمكن أَنْ تُقَلِّلَ احترامَ الذات وتحفيز واهتمام المعلم. واتفقوا على أَنَّ الدروس الخصوصية يمكن أَنْ تُوجِدَ سلبيَّات كابتعاد المعلم عن التعليم الرسمي، ومعاناته من مشكلات صحية مختلفة، والشعور بالتوتر والقلق. أظهرتِ النتائجُ أيضًا أَنَّ الطلبة الذين أخذُوا دروسًا خصوصية لم يتمكنوا من إيجاد الوقت الكافي لأنشطتهم الاجتماعية مع أهاليهم وأقرانهم، وزادت مستويات التوتر والقلق لديهم؛ الذي بدورِهِ سَهَّلَ عليهم إبعاد أنفسهم عن التعليم الرسمي. أمَّا على أولياء الأمور فإنَّ أكثر تأثير سلبي كان الضغوطات المالية وضغط الوقت؛ الذي أوجدَ القلق والتوتر لأولياء الأمور أنفسهم.

التَّعليقُ على الدراسات السابقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- تنوَّعتِ الدراسات السابقة التي بحثت في الدروس الخصوصية؛ إلَّا أَنَّ أغلب الدراسات استخدمتِ المناهج الكَمِّيَّة منها المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي المُقارَن.
- استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداةً لجمعِ بيانات الدراسة؛ كدراسات: العازمي (٢٠٢١)، وقادري (٢٠٢١)، ويخلف (٢٠٢٢)، ويلديز Yıldız (2021).
- تنوَّعتِ العيِّنات التي اختارتها الدراسات السابقة من طلبة المدارس، إلى طلبة الجامعات، وأولياء الأمور.
- في الغالب اتَّفقتِ الدراساتُ جمعها أَنَّ الدروس الخصوصية تعمل على حَلِّ مشكلات متنوعة يعتقد وَلِيُّ الأمر والطالب أنَّها لا يمكن حلُّها إلَّا بتدخُّل من المُتخصِّصين؛ كدروس الرياضيات والعلوم.
- اتَّفقت دراسة سبديت (٢٠١٨)، ودويدار (٢٠٢٢)، ودراسة ويلديز (٢٠٢١)؛ إنَّ الدروس الخصوصية عِبْءٌ مادي وضغط نفسي على الأسرة وأولياء الأمور.

مشكلة البحث

في ضوء التحولات الكبيرة التي طالتِ التعليم في سلطنة عُمَان بناءً إلى حتمية مواكبة الطلبة للبحث عن الفرص الوظيفية من خلال تحصيل دراسي عالٍ؛ تَحَتَّمَ على أولياء الأمور أيضًا العمل على البحث عن فُرَص تعليمية لأبنائهم خارج أسوار المدرسة من أجل ضمان مستويات تعليمة جيِّدة لهم، لذلك اتَّجَهَ الكثير منهم إلى طلب الدروس الخصوصية، وبناءً إلى الدراسات السابقة، كتقرير اليونيسكو (٢٠١٧)، ودراسة سوجاتا Sujatha (2014)، ودراسة سميث Smyth (2009) ، التي أوصت بضرورة تسليط الضوء على قضية الدروس الخصوصية؛ جاءتِ الدراسة الحالية للكشف عن واقع الدروس الخصوصية لدى طلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان، فتمَّ تحديد مشكلتها في الإجابة عن السؤال الآتي:

أسئلةُ الدراسة

١- ما واقع الدروس الخصوصية لدى طلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان من وجهة نظر أولياء الأمور؟

٢- ما أسباب توفير أولياء الأمور دروسًا خصوصيَّةً لأبنائهم في مرحلة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان؟

أهدافُ الدراسة

تهدُفُ الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن واقع الدروس الخصوصية لدى طلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان من وجهة نظر أولياء الأمور.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. التَّعرُّف إلى أسباب توفير أولياء الأمور دروسًا خصوصيَّةً لأبنائهم في مرحلة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان.

وتتمثَّلُ أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية العلمية. تطرحُ الدراسةُ الحاليةُ فكرة الدروس الخصوصية بِعَدِّها مصدرًا لتعليم الطلبة في المرحلة الابتدائية خارج أسوار المدرسة؛ الذي بدورِهِ يُضِيفُ لقاعدة البحث العلمية تجرِبة تتعلق بسلطنة عُمَان كونُهُ مجتمعًا تُطَبَّقُ فيه التجرِبة ضِمْنَ سلسلة تجارب سابقة عالمية كدراسات (دويدار، ٢٠٢٢، وسواكر ورزاق بعرة، ٢٠٢٠، ويخلف، ٢٠٢٢، والعازمي، ٢٠٢١، و Sujatha, 2014، و Smyth, 2009)

الأهمية التطبيقية: نَقْلُ صورة واضحة عن واقع الدروس الخصوصية التي يتلقَّاها طلبة المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمَان.

حدود الدراسة

تتمثَّل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود المكانية: محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

الحدود الموضوعية: واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان.

مصطلحات الدراسة

الدروس الخصوصية

تُعَرَّفُ الدروس الخصوصية أنَّها "تعليم غير نظامي بين مدرس ودَارِس؛ يتم بمُوجِبه تدريس الدارس بشكل خاص لوحدِهِ أو ضِمْنَ مجموعة مادة دراسية أو جزء منها بأجرٍ يُحَدَّدُ من قِبَل الطرفين" (المعايطة والجغيمان، ٢٠٠٩، ص١٦٤).

وتُعَرَّفُ إجرائِيًّا أنَّها: التعليم الذي يتلقَّاهُ طالبُ المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمَان خارج الوقت الرسمي للتعليم وخارج المدرسة بأجرٍ مدفوع من قِبَل وَلِيّ أمرِهِ سواءٌ هذا التعليم بشكل مفرد أم على شكل جماعات، وسواءً أكان حضوريًّا أم من خلال خِدْمَات الشبكة العالمية العنكبوتية.

منهجية الدراسة

اتَّبَعَتِ الدراسةُ الحالية المنهج المَزْجِي/ المُختَلَط (Mixed method)؛ الذي يَعتمِد إلى الدَّمْجِ بين المنهجَيْن الكَمِّي والكيفي (النوعي)، ويَعُدُّ كريسويل (2014/ 2019) المنهجَ المَزْجِيَّ مَنْهَجًا تكامليًّا لتقديمِهِ صورةً شموليَّةً للظاهرة المدروسة، وقد طَبَّقَ الباحثان الاستبانةَ أداةً للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، ثم تَلَا ذلك تطبيق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مقابلات مُركَّزة لتفسير الاستجابات الأكثر شيوعًا بشكل مُتعمِّق مُفَصَّل؛ الذي اسْتُخْدِمَ معه المنهج المَزْجِي التتابعي التفسيري.

مجتمع الدراسة وعيِّنتها

تكوَّنَ مجتمع الدراسة الحالية من أولياء أمور الطلبة في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة الذين بلغ عددُهم (٦١١٢٨) طالبًا وطالبةً وفق دليل المُؤشِّرات التربوية (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣)، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة الحالية من عدد من أولياء الأمور بلغ (٢٠٠) وَلِيِّ أَمْرٍ على النحو التالي:

جدول (٢) البيانات الديموغرافية

	النوع	العيِّنة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٨٥	%٤٢.٥
	أنثى	١١٥	%٧٥.٥
المستوى التعليمي	يقرأ ويكتب	٦	%٣
	الثانوية العامة/ دبلوم التعليم العام	٢٠	%١٠
	جامعي	١١٩	%٥٩.٥
	دراسات عليا	٥٥	%٢٧.٥
متوسط الدخل الشهري للأسرة	أقل من ٥٠٠ ريال	-	-
	٥٠٠-١٠٠٠ ريال	١٥	%٧.٥
	١٠٠٠-١٥٠٠ ريال	٣٨	%١٩
	أكثر من ١٥٠٠	١٤٧	%٧٣.٥
في أيِّ قطاعٍ تعمل؟	القطاع الخاص	٤٠	%٢٠
	المؤسَّسات التعليمية	٤٦	%٢٣
	الجهاز الإداري للدولة	٧٥	%٣٧.٥
	الأجهزة الأمنية في الدولة	٣٩	%١٩.٥

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تصميم أداتَيْن لها: الأداة الأولى: الاستبانة التي تمَّتِ الاستفادةُ في إعدادها وتصميمها من دراسةٍ سابقةٍ قام بها أحد الباحثين (الحجري وآخرون، ٢٠٢٣)، وقد تضمَّنتِ الاستبانة أربعة محاور لتحديد أسباب اللجوء لدروسٍ خصوصية من قِبَل أولياء الأمور والتي تُقَدَّمُ للأبناء في التعليم الابتدائي هي: أَوَّلًا: أسباب متعلقة بالطالب، وثانيًا: أسباب متعلقة بالمعلم، وثالثًا: أسباب متعلقة بالأسرة وأولياء الأمور، ورابعًا: أسباب متعلقة بالمدرسة/ النظام التعليمي بالمدارس. ضَمَّتِ الاستبانة (٢٥) فقرةً، وتم اعتماد مقياس التَّدرُّج الخماسي حسب ليكرت (Likert) لاستجابة أفراد العيِّنة على عبارات محاور الدراسة الحالية الأساسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٣) درجات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

أمَّا الأداة الثانية: فكانتِ المقابلات الفردية؛ فقد تم تطبيق المقابلات على عدد (١٠) أولياء أمور، ويُعَدُّ حجمُ العيّنة مناسبًا لتفسير المفردات الأعلى والأقل في المتوسطات الحسابية في كُلِّ محور من المحاور. وقد تَضَمَّنَ دليلُ المقابلات (٦) أسئلة ركَّزت على المفردات الأقل، والأعلى في المتوسطات الحسابية في كل محور من المحاور، وتميَّزت هذه الأسئلة أنَّها مفتوحة تُتِيحُ الفرصة للمُشارِك للتعبير بشكل كبير، فضلًا عن أنَّها أنتجت أسئلةً أخرى ساعدت في الإجابة عن الأسئلة الرئيسة للدراسة الحالية.

الصِّدقُ الظاهري للاستبانة

لِلتَّحَقُّق من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضُها على مجموعة من المُحَكِّمِين المُختصِّين في التربية والتعليم وأساتذة الجامعات؛ لإبداء الآراء بشأنها فقرات الاستبانة من وُجُوهِ: صياغتها، ومدى وضوحها، ومناسبتها لأهداف الدراسة الحالية، وانتماء الفقرات للمحور الذي تندرج تحتَهُ. وقد تم إجراء التعديلات وفق ملحوظات المُحَكِّمِين.

صدقُ الاتِّساق الداخلي للاستبانة

لِلتَّحقُّق من صدق الاتِّساق الداخلي لمحاور الاستبانة، ومدى ارتباط كل محور بالاستبانة ككل تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ فقد كان معامل الارتباط للأداة.

جدول (٤) صدق الاتِّساق الداخلي

البُعْد	معامل الارتباط	sig
أسباب متعلقة بالطالب	**٠.٨٨	٠.٠٠
أسباب متعلقة بالمعلم	**٠.٨٧	٠.٠٠
أسباب متعلقة بالأسرة وأولياء الأمور	**٠.٨٦	٠.٠٠
أسباب متعلقة بالمدرسة/ النظام التعليمي بالمدارس	**٠.٨٥	٠.٠٠

يتَّضِحُ من الجدول رقم (٤) وجود علاقة دالة عند مستوى ٠.٠١ بين كل بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للمجال فكلٌّ منها يُعَدُّ sig (مستوى الدلالة)

ثبات الاستبانة

تم التَّحقُّق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عيّنة مكوَّنة من (٢٥) وَلِيَّ أَمْرٍ خارج نطاق العيّنة الأصلية، ومن خلال حساب معامل الاتِّساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لصورة الاستبانة كلها ومعامل الاتِّساق الداخلي لكل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجال من مجالات الدراسة الحالية، فبلغ معامل الثبات للاستبانة (٠.٨٣)؛ ما جعلها صالحةً لأغراض الدراسة وفقًا لِمَا يوضِّحه الجدول (٥) من ثبات كل محور من محاور الدراسة الحالية.

جدول (٥) معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعْدٍ من أبعاد الاستبانة

البُعْد	معامل ألفا كرونباخ
أسباب متعلقة بالطالب	٠.٨٥
أسباب متعلقة بالمعلم	٠.٨٧
أسباب متعلقة بالأسرة وأولياء الأمور	٠.٨٦
أسباب متعلقة بالمدرسة/ النظام التعليمي بالمدارس	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٠.٨٣

يتَّضِحُ من الجدول رقم (٥) أَنَّ معامل ألفا كرونباخ للاستبانة (٠.٨٣)؛ الذي يُعَدُّ معاملَ ثباتٍ مرتفعًا.

الموثوقيَّةُ للجزء النوعي من الدراسة

يرى الزهراني (2020) أَنَّ هناك ما يُسَمَّى بالموثوقية للدراسات النوعية؛ ويُؤكِّدُ أَنَّ الموثوقية هي ما تُقابِلُ إجراءات الصدق والثبات في الدراسات الكَمِّيَّة، وتحتوي الموثوقية على أربعة معايير أساسية لضمانها؛ هي: المصداقية Credibility؛ التي يقابلها في الدراسات الكَمِّيَّة مصطلح الصدق الداخلي، وإمكان النقل والتعميم Transferability؛ الذي يعني الصدق الخارجي في الدراسات الكَمِّيَّة، والاعتمادية Dependability التي يقابلها الثبات في الدراسات الكَمِّيَّة، والتأكيدية Confirmability التي تقابلها الموضوعية في الدراسات نفسها أيضًا.

في ضوء معايير الموثوقية الأربعة طَبَّقَ الباحثان عددًا من الاستراتيجيَّات التي وَضَعَها كريسويل (2013) Creswell لضمان جودة وموثوقية الدراسة الحالية في الجزء النوعي؛ هي: (1) عَرَضَ الباحثان انحيازَ هُمَا ورأيَهُمَا الشخصي المتعلقة بالموضوع؛ (2) تأكَّدَا من صحة النتائج والتفسيرات التي قدَّمها المشاركون في المقابلات؛ (3) استخدمَا مصادرَ مختلفةً لتفسير نتائج الدراسة الحالية؛ (4) تأكَّدا من صحة النتائج؛ بمناقشتها بشكل مُشترَك بعد التحليل المُنفصِل لكل باحثٍ على حِدَةٍ.

النتائج ومناقشتها

ثانيًا: تحليل فقرات الاستبانة

للإجابة عن السؤال الأول الذي يَنُصُّ على: ما واقع الدروس الخصوصية لدى طلبة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان؛ من وجهة نظر أولياء الأمور؟

تمَّتِ الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن أسئلة الاستبانة الآتية:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أوَّلًا: هل تلقَّى أحدُ أبنائك دروسًا خصوصية في العام الدراسي الماضي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م؟

جدول (٦) التكرارات والنِّسَب المئوية لتلقِّي أبناء أفراد العيِّنة للدروس الخصوصية في العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
هل تلقَّى أحد أبنائك دروسًا خصوصية في العام الدراسي الماضي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م؟	نعم	١٦٥	%٨٢.٥
	لا	٣٥	%١٧.٥

في ضوء النتائج التي عَرَضَها الجدول رقم (٦)؛ يَتبيَّن أَنَّ نسبة ٨٢.٥% من الأشخاص اتَّفَقُوا أَنَّ أَحَدَ أبنائهم قد تلقَّى دروسًا خصوصية خلال العام الدراسي الماضي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م. في المقابل، أكَّدت نسبة ١٧.٥% أَنَّ أحد أبنائهم لم يتلقَّ دروسًا خصوصية ومع ذلك أوضحتِ المقابلات أَنَّ عددًا من المشاركين أكَّدوا لو أَنَّ دُخُولَهم المادية بمستوى أفضل لكانوا قد ألحَقُوا أبناءهم بدروس خصوصية في بعض المواد. يعكس هذا الناتج انتشار ظاهرة تلقِّي الطلاب دروسًا خصوصية؛ التي يمكن أَنْ تكون نتيجةً للتَّحدِّيات التي يُواجِهُها الطلبة في البيئة الدراسية التقليدية أو رغبتهم في تعزيز أداءاتهم الأكاديمية؛ الأمر الذي بدورِهِ يتوافق والنتائج التي عَرَضَتْها دراسة مجلة (مستقبليَّات تربوية، ٢٠١٧).

ثانيًا: أين يحصل ابنك/ ابنتك على الدروس الخصوصية؟

جدول (٧) التكرارات والنِّسَب المئوية لأماكن حصول أبناء أفراد العيِّنة على الدروس الخصوصية

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
أين يحصل ابنك/ ابنتك على الدروس الخصوصية؟	البيت (منزل الطالب)	٨٣	%٤١.٥
	منزل المعلم الخصوصي	٦١	%٣٠.٥
	منزل صديق أو أحد الأقارب	٥٦	%٢٨

تُظهِرُ النتائج في الجدول رقم (٧) أَنَّ أغلبية الطلبة الذين شَمِلَتهم الدراسةُ الحالية يحصلون على الدروس الخصوصية في منازلهم أم في منزل معلم الدرس الخصوصي. تبلغ النسبة ٤١.٥% للطلبة الذين يحصلون على الدروس في منازلهم، في حين يحصل ٣٠.٥% من الطلبة على الدروس في منزل المعلم الخصوصي. وأخيرًا، يحصل ٢٨% من الطلبة على الدروس في منزل صديق أم أحد الأقارب.

يعكس هذا التفضيل على الأرجح البحثَ عن بيئة مريحة ومألوفة لعملية التَّعلُّم؛ ليتسنَّى للطلبة أَنْ يَشعُروا بأنفسهم في أمان ويمكنهم التركيز بشكل أفضل. أمَّا على الجانب الآخر فيبدو أَنَّ نسبة أقل من الطلبة يفضِّلون تلقِّي الدروس في منازل صديق

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أم أحد الأقارب؛ فقد أكَّدتِ المقابلاتُ أَنَّ من أهمِّ أسباب تلقِّي الدروس في المنازل هو توفير تكاليف الوقت والجهد والمواصلات بالدرجة الأولى، كذلك أوضحت بعض الأمهات في المقابلات الفردية أنَّها لا تَشعُر بالثقة التامة لخروج الطفل إلى مكان آخر مع مُعَلِّمي الدروس الخصوصية غير المنزل. هذه النتائج تُبرِزُ أهمية توفير بيئة مُلائِمَة للطلبة أثناء تلقّي الدروس الخصوصية؛ فهي تُشِيرُ إلى أَنَّ عوامل الراحة والتركيز لها تأثيرٌ كبيرٌ في كفاءة عملية التَّعلُّم، وقدِ اتَّفقت هذه النتائج جزئيًّا مع دراسة يخلف (٢٠٢٢).

ثالثًا: معايير اختيار المعلم الخصوصي

جدول (٨) التكرارات والنِّسَب المئوية لمعايير اختيار معلم الدروس الخصوصية من قِبَل أفراد العيِّنة

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
ما معايير اختيارك للمعلم الخصوصي (يُسْمَحُ باختيار أكثر من إجابة)	سُمْعَتُهُ بِصِفتِهِ معلِّمًا للدروس الخصوصية	١١٠	%٥٥
	مهاراته وخبراته التدريسية	١٣٢	%٦٦
	لأنَّهُ معلم ابنك في المدرسة	٩٨	%٤٩
	يستطيع الحضور لبيتكم	٥٠	%٢٥

تُظهِرُ النتائج في الجدول رقم (٨) أَنَّ أغلبية الأشخاص في العيِّنة يعتمدون مهاراتِ وخبرات المعلم الخصوصي أَحَدَ المعايير الرَّئيسة لاختيارهم؛ ما يُشِيرُ إلى أَنَّ الخبرة والكفاءة التدريسية تُعَدَّان عنصرَيْنِ مُهِمَّيْن للغاية لأولياء الأمور عند اختيار معلم خصوصي لأبنائهم، بالإضافة إلى ذلك، يعتمد معظمُهم أيضًا على سُمْعَة المعلم بِصِفتِهِ معلِّمًا للدروس الخصوصية؛ ما يُظهِرُ أَنَّ الشهرة والتقدير تأتي في المرتبة الثانية ضِمْنَ معايير الاختيار. من ناحية أخرى، نَجِدُ نسبةً أقلَّ من الأشخاص يعتمدون إلى حضور المعلم لبيوتهم معيارًا للاختيار. وأوضحتِ الأُمَّهاتُ في المقابلات الفردية أَنَّ هناك معاييرَ أخرى اعتمدْنَ إليها في اختيار المعلمين الخصوصيِّين؛ منها تأثيرُ الأقران ومُيُولهم: فقد يَمِيلُ بعض الأطفال لحضور دروسٍ خصوصية من مجموعة من الرفاق الذي بدورِهِ لا يرتبط بالمعلم بِعَدِّهِ سببًا مباشرًا للحضور، وقالت إحدى الأُمَّهات أَنَّ بعض المعلمين أحيانًا يقومون بتقديم عروض مادية مُغرِية "كتدريس أكثر من مادة بتكلفة مادة واحدة فقط، وكذلك تدريس طفلين معًا بقيمة تدريس طفل واحد". وبعض الأُمَّهَات قالت أَنَّ قُرْبَ نقطة التَّجمُّع التي يتلقَّى فيها الطالب درسًا تُعَدُّ سببًا آخَرَ مُهِمًّا لالتحاق الطالب مع هذا المعلم أم غيره، بالإضافة إلى اتفاق المشاركين في المقابلات مع عيِّنة الاستبانة أَنَّ التفضيل الأكثر دائمًا يكون للمعلم الذي يتمتَّع بِسُمْعَة طيبة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في ضوء ما سبق، تُظهِرُ النتائج أهمية الخبرة والمهارات التدريسية للمعلم الخصوصي لدى أولياء الأمور كما أوضحتْها سابقًا نتائجُ دراسة يخلف (٢٠٢٢)، ودراسة دويدار (٢٠٢٢)، وتُشِيرُ أيضًا إلى أَنَّ السُّمْعَة والتقدير للمعلم تؤدِّيان دورًا مُهِمًّا في اتخاذ القرار، علاوةً على ذلك؛ يمكن أَنْ يكون تَوَفُّر المعلم للحضور لبيت الطالب عاملًا محوريًّا في عملية الاختيار بالنسبة للبعض.

ثالثًا: ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية؟

جدول (٩) التكرارات والنِّسَب المئوية لمتوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها أبناء أفراد العيّنة للدروس الخصوصية

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (التربية الإسلامية)؟	ساعة واحدة أسبوعياً	٢٤	%١٢
	ساعتان في الأسبوع	٣٦	%١٨
	لا يتلقَّى مُطْلَقًا	١٤٠	%٧٠
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (الرياضيات)؟	ساعة واحدة أسبوعيًّا	٣٠	%١٥
	ساعتان في الأسبوع	١٥٩	%٧٩.٥
	لا يتلقَّى مُطْلَقًا	١١	%٥.٥
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (اللغة العربية)؟	ساعة واحدة أسبوعيًّا	٦٥	%٣٢.٥
	ساعتان في الأسبوع	٩٨	%٤٩
	لا يتلقَّى مُطْلَقًا	٣٧	%١٨.٥
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (اللغة الإنجليزية)؟	ساعة واحدة أسبوعيًّا	٤٨	%٢٤
	ساعتان في الأسبوع	١١٩	%٥٩.٥
	لا يتلقى مطلقا	٣٣	%١٦.٥
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (العلوم العامة)؟	ساعة واحدة أسبوعيًّا	٦٥	%٣٢.٥
	ساعتان في الأسبوع	٩٨	%٤٩
	لا يتلقَّى مُطْلَقًا	٣٧	%١٨.٥
ما متوسط عدد الساعات التي يتلقَّى فيها ابنك/ ابنتك أسبوعيًّا؛ دروسًا خصوصية (الدراسات الاجتماعية)؟	ساعة واحدة أسبوعيًّا	٤٠	%٢٠
	ساعتان في الأسبوع	٢٠	%١٠
	لا يتلقَّى مُطْلَقًا	١٤٠	%٧٠

تعكس النتائج في الجدول رقم (٩) توزيعًا متنوّعًا لعدد ساعات الدروس الخصوصية التي يتلقّاها الطلبة في المواد الدراسية المختلفة؛ فيتَّضِحُ أَنَّ هناك نسبة كبيرة من الطلبة (بِنِسَبٍ تتجاوز ٧٠%) لا تتلقَّى دروسًا خصوصية في معظم المواد. ومع ذلك، يَظهَرُ أَنَّ الطلبة الذين يلتقُون بالمعلمين الخصوصِيّين يَمِيلُون إلى تلقِّي دروس لمدة ساعتين في مواد كالرياضيات واللغة العربية والعلوم العامة؛ يُمكِنُ أَنْ يُشِيرَ ذلك إلى أهمية تعزيز الأداء في هذه المواد الأساسية. ويَجْدُرُ الذِّكْرُ أَنَّ النِّسَبَ

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المنخفضة لتلقِّي الدروس الخصوصية في بعض المواد قد يُشِيرُ إلى قدرة الطلبة على التحصيل فيها في البيئة الدراسية العادية. وقد أوضحتِ الأُمَّهَاتُ المُشاركات في المقابلات أَنَّ أكثر المواد إلحاحًا في المرحلة الابتدائية هي اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، ثم الرياضيات، واتَّفقت أغلبُ المُشاركات على حاجة تتجاوَز الساعات الثلاث أسبوعيًّا لدراسة مادة اللغة العربية خاصَّةً، لاسِيَّمَا، إنَّ طلبة الصفين الأول والثاني؛ هُمُ الأكثرُ حاجةً من غيرهم لتأسيسهم في الكتابة والقراءة، وأشارت بعضُ الأُمَّهَات أَنَّهُ لا يُوجَدُ صفوف لصعوبات التَّعلُّم لهذَيْن الصفين، ولذلك هُنَّ يَلْجَأْنَ لمعلم خارجي حين يَشْعُرْنَ أَنَّ هذا الطفل قد يكون من فئة صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرها. وكشفتِ الأُمَّهَاتُ أَنَّهُنَّ يَرَيْنَ أَنَّ عدد الطلبة الذي يتجاوز (٣٥) طالبًا في القاعة الدراسية؛ يُسَبِّبُ في كثير من الأحيان توتُّرًا لأبنائِهِنَّ، ولذلك في مرحلةٍ ما من اليأس يَتَّخِذُ قرارَ المعلم الخصوصي خاصَّةً لمادة اللغة العربية.

يخلُصُ الباحثان مِمَّا سبق من نتائج أَنَّهُ يجب الاعتناء بتوفير فُرَص متساوية للجميع لِلتَّمَيُّز في المواد المختلفة، وهذه النتائج تتَّفق ونتائج دراسة سواكر ورزاق بعرة (٢٠٢٠)، ونتائج دراسة يخلف (٢٠٢٢).

رابعًا: ما نوعُ الدروس الخصوصية التي أخذَها ابنك/ ابنتك خلال العام الماضي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م)

جدول (١٠) التكرارات والنِّسَب المئوية لنوع الدروس الخصوصية التي يتلقَّاها أبناء أفراد عيّنة الدراسة

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
ما نوع الدروس الخصوصية التي أخذها ابنُك/ ابنتك خلال العام الماضي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م)؟	درس مع مجموعة صغيرة (٢-٥ طلبة)	٧١	**%٣٥.٥**
	درس مع مجموعة كبيرة (أكثر من ٥ طلبة)	٦٨	**%٣٤**
	درسٌ بمفردِهِ	٦١	**%٣٠.٥**

تُظهِرُ نتائج الدراسة الحالية المُوضَّحة في الجدول رقم (١٠) توزيع الأنماط المختلفة للدروس الخصوصية التي تمَّت دراستها خلال العام الدراسي الماضي. ويمكن تلخيص هذه النتائج على النحو التالي: درسٌ مع مجموعة صغيرة (٢-٥ طلبة): تبلغ نسبة الطلبة الذين اختارُوا دروسًا خصوصية مع مجموعات صغيرة نحو ٣٥.٥%. درسٌ مع مجموعة كبيرة (أكثر من ٥ طلبة): يَظهَرُ أَنَّ ٣٤% من الطلبة اختارُوا دروسًا خصوصية مع مجموعات كبيرة تَضُمُّ أكثر من ٥ طلبة. درسٌ بمفردِهِ: تُشِيرُ النتائج إلى أَنَّ ٣٠.٥% من الطلبة اختارُوا دروسًا خصوصية تتضمَّنُ فقط الطالب والمعلم من دُونِ وجود طلبة آخرين. من جانبٍ آخَرَ أكَّدتِ الأُمَّهَاتُ في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المقابلات أنَّهُنَّ يُفَضِّلْنَ أَنْ يكون أبناؤُهُنَّ بمفردهم؛ لاعتقادِهِنَّ أَنَّ الأطفال يُشَتِّتُون بعضهم.

يعكس هذا التوزيعُ التَّنوُّعَ في تفضيلات الطلبة وأساليب تعلُّمهم. فبينما يُفَضِّلُ بعض الطلبة الدروس الخصوصية مع مجموعات صغيرة للحصول على اهتمام أكثر تركيزًا ومناقشةً مباشرةً؛ يُفَضِّلُ آخَرُون دروسًا مع مجموعات كبيرة للاستفادة من التفاعل والتبادل مع زملائهم. وهناك أيضًا نسبة لا بأس بها من الطلبة يختارون دروسًا خصوصية بمفردهم فقط؛ ما يعكس استفادتهم من التركيز الكامل والتوجيه الفردي، وتتَّفق هذه النتائج مع نتائج دراسة subedit (2018).

خامسًا: أسباب الدروس الخصوصية

للإجابة عن السؤال الثاني الذي يَنُصُّ على: ما أسباب توفير أولياء الأمور دروسًا خصوصية لأبنائهم في مرحلة التعليم الابتدائي في سلطنة عُمَان؟ تمَّ ذلك من خلال شِقَّيْنِ: الأول بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسَب المئوية والرُّتَب لعبارات كل محور، والثاني من خلال إِتْبَاع النتائج بتفسير من مقابلات أولياء الأمور، وللحكم على قوة السبب تم اعتماد الجدول رقم (١١) التالي:

جدول (١١) مقياس تحديد مستوى قوة السبب لعيِّنة الدراسة وفقًا لِلنِّسَب المئوية

قوة السبب	النِّسَب المئوية	
	إلى	من
منخفض	%٢٤.٩٩	%٠
متوسط	%٤٩.٩٩	%٢٥
مرتفع	%٧٤.٩٩	%٥٠
مرتفع جِدًّا	%١٠٠	%٧٥

أوَّلًا: أسباب متعلقة بالطالب

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنِّسَب المئوية والرُّتَب للأسباب المتعلقة بالطالب

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرُّتْبَة	قوة السبب
١	الرغبة في زيادة التحصيل الدراسي لابني.	٢.٩٤	٠.٦٢	٩٨	١	مرتفع جِدًّا
٢	استعداد الطالب للامتحانات.	٢.٦٧	١.٠٧	٨٩	٤	مرتفع جِدًّا
٣	تشجيع معلِّمات المدرسة لتوفير الدروس الخصوصية للأبناء.	٢.٧٧	١.٢٤	٩٢	٢	مرتفع جِدًّا
٤	تَعَوُّد الأبناء على الدروس الخصوصية منذ التحاقهم بالمدرسة.	٢.٧	٠.٩٨	٩٠	٣	مرتفع جِدًّا
٥	الاتِّكاليَّة وعدم اعتماد الطالب إلى	٢.٠٢	١.٣٣	٦٧	٧	مرتفع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	نفسه.					
٦	يشرح أساتذة الدروس الخصوصية بشكل أفضل عن مُعلِّمي المدرسة.	٢.٤٤	٠.٦٢	٨١	٥	مرتفع جِدًّا
٧	عدم قدرة ابني على التركيز مع المجموعات الكبيرة داخل الفصل.	٢.١١	٠.٩١	٧٠	٦	مرتفع
الدرجة الكلية		٢.٥٢	٠.٩٦	٩٣		مرتفع جِدًّا

من خلال الجدول (١٢) يتَّضِحُ أَنَّ نسبة الأسباب المتعلقة بالطالب بلغت (٩٣%)، بمستوى مرتفع جِدًّا، وجاءت الفقرة رقم (١) أعلى الفقرات؛ التي نَصَّتْ على "الرغبة في زيادة التحصيل الدراسي لابني" بنسبة (٩٨%) ومستوى مرتفع جِدًّا، وهنا أظهرت نتائج المقابلات مع أولياء الأمور أَنَّ هدفَهم الأساسَ من الدروس كلها هو اعتقادُهم التَّام أَنَّ المعلمَ الخصوصي قادرٌ على رفع المستوى التحصيلي لأبنائهم؛ ويمكن تفسير ذلك بالاعتقاد السائد أَنَّ الجهد الأكبر لا بُدَّ أَنْ يكون من المعلم لرفع مستويات الطلبة، ورُبَّمَا كانت هناك خبرات سابقة ارتبطت بأذهان أولياء الأمور تدعم فكرة أَنَّ التعليم الخصوصي قد يُسهِمُ فعلًا في رفع المستويات التحصيلية للطلبة.

ويتَّضِحُ من الجدول رقم (١٢) أيضًا أَنَّ الفقرة رقم (٥) التي نَصَّت على "الاتِّكاليَّة وعدم اعتماد الطالب إلى نفسه" احتلَّتِ المَرْتَبَة الدُّنيا بنسبة مئوية مقدارُها (٦٧%)؛ ويمكن تفسير ذلك أنَّهُ من غير المنطقي أَنْ يجعل وَلِيُّ الأمرِ اللَّوْمَ على أبنائهم فيما يتعلق بأداءاتهم الدراسية، وهذا فعلًا ما اتَّضَحَ في المقابلات الفردية؛ فأولياءُ الأمورِ استبعَدُوا تمامًا هذا الخيار من الخيارات التي طُرِحَت لِأَنْ تكونَ سببًا حقيقيًّا لتوفير الدروس الخصوصية لأبنائهم.

ويتبيَّنُ للباحثَيْنِ أَنَّ هذه النتائج اتَّفقت جزئيًّا ودراستَيْ كُلٍّ من: يخلف (٢٠٢٢)، والعازمي (٢٠٢١).

ثانيًا: أسباب متعلقة بالأسرة وأولياء الأمور

جدول (١٣) *يوضِّح المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرُّتَب لمجال الاستبانة*

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرُّتْبةَ	قوة السبب
١	غياب وَعْيِ أولياء الأمور بالقوانين ذات الصِّلَة بالدروس الخصوصية	٢.٧٧	٠.٨٧	٩٢	٣	مرتفع جِدًّا
٢	عدم رِضَا أولياء الأمور عن التعليم الذي يتلقَّاه أبناؤُهُم في المدرسة	٢.٩٣	٠.٩٧	٩٧	٢	مرتفع جِدًّا
٣	تحقيق تطلّعات أولياء الأمور لحصول أبنائِهِم على مراكز تحصيلية متقدِّمة في المدرسة	٢.٣٧	١.٣٢	٧٩	٥	مرتفع جِدًّا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٤	اشتغال الأسرة (الأب والأم) معظم أوقاتهما بأعماله الخاصة	٢.٢٩	٠.٤٦	٧٦	٦	مرتفع جِدًّا
٥	انتشار التكنولوجيا الحديثة ومغرياتها والتهاء الأبناء بها	٢.١٤	٠.٣٥	٧١	٧	مرتفع
٦	عدم توفّر البيئة المناسبة للدراسة في البيت	٢.٧١	١.٠٣	٩٠	٤	مرتفع جِدًّا
٧	رغبة الأهل في رفع المستويات التحصيلية لأبنائهم	٢.٩٥	٠.٧	٩٨	١	مرتفع جِدًّا
الدرجة الكلية		٢.٦٠	٠.٣٨	٨٦		مرتفع جِدًّا

تُبَيّنُ نتائجُ الجدول رقم (١٣) أَنَّ النسبة العامة المتعلقة بالأسباب الخاصة بالأسرة وأولياء الأمور بلغت (٨٦%)، بمستوى مرتفع جِدًّا. وهذا من المُسَلَّم به لكونِ الأسرة هي صاحبة القرار الأول الأخير فيما يتعلق بتوفير الدروس الخصوصية؛ مع وجود مُؤثِّرات أخرى تطرحُها الدراسة الحالية، ورُبَّمَا يكون هذا ناتجًا عن تأثير توجُّهات المجتمع أم تَغَيُّر أدوار الأُمَّهَات وتوجُّهِهِنَّ للعمل خارج المنزل؛ وهو ما تم التَّوصُّل إليه في نتائج دراسة يخلف (٢٠٢٢). وبقراءة الجدول رقم (١٣) نفسه يتَّضِح أَنَّ أعلى الفقرات هي الفقرة رقم (٧) التي نَصَّت على "رغبة الأهل في رفع المستويات التحصيلية لأبنائِهِم" فقد حصلت على نسبة (٩٨%) بمستوى مرتفع جِدًّا؛ وهي بالفعل ما اتَّفَقَ عليه أغلبُ المشاركين في المقابلات وفَسَّرَهُ أولياء الأمور أَنَّهُم وفق خبراتهم السابقة يَجِدُونَ أَنَّ مستويات أبنائهم التحصيلية قدِ ارتفعت نتيجةً لحصولهم على ساعات دراسة خصوصية في بعض المواد، ويتَّضِحُ أيضًا أَنَّ الفقرة رقم (٥) التي نَصَّت على "انتشار التكنولوجيا الحديثة ومغرياتها والتهاء الأبناء بها" قدِ احتلَّت المرتبةَ الدُّنيا بنسبة مئوية مقدارُها (53.8%) بمستوى مرتفع، ووجد أولياء الأمور أَنَّ انتشار التكنولوجيا الحديثة ومُغرَياتها سبب لالتهاء الأبناء ولكنَّها لا تتقدم على أسباب أخرى أكثر تأثيرًا، ويمكن تفسير ذلك أَنَّ أغلب أولياء الأمور الذين شاركوا في المقابلة قد أوضَحُوا أنَّهُم يعملون على ضبطِ وقت اللَّعِبِ بالأجهزة الإلكترونية وألَّا مجالَ يُذْكَرُ باشتغال الأبناء بتلك القوة التي قد تجعلُها من الأسباب المتقدِّمة.

ثالثًا: أسباب متعلقة بالمدرسة/ النظام التعليمي بالمدارس

جدول (١٤) يُوضِّحُ المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرُّتَب لمجال الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرُّتْبَة	قوة السبب
١	عدم كفاية الحصص	٢.٩٥	٠.٧	٩٨	١	مرتفع جِدًّا
٢	عدم توفّر البيئة التعليمية	٢.٢٢	٠.٣٨	٧٤	٥	مرتفع
٣	ضعف مستوى التعليم في المدارس	٢.١٣	٠.٠٤	٧١	٦	مرتفع

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

	الحكومية					
٤	كثرة عدد الطلبة في الفصل (الكثافة الطلابية في الصف)	٢.٦٣	٠.٢٥	٨٧	٢	مرتفع جدا
٥	تقصير المدرسة في توعية الطلبة بأضرار الدروس الخصوصية	٢.٥٥	٠.٢	٨٥	٤	مرتفع جِدًّا
٦	عدم توفير المدرسة لدروس تقوية للطلبة المتأخرين دراسيًّا	٢.٧٥	١	٨٦	٣	مرتفع جِدًّا
الدرجة الكلية		٢.٥٥	٠.٢٢	٨٥		مرتفع جِدًّا

أشارت نتائج الجدول رقم (١٤) أنَّ نسبة الأسباب المتعلقة بالمدرسة/ النظام التعليمي بالمدارس قد بلغت (٨٥%) بمستوى مرتفع جِدًّا، وإنَّ الفقرة رقم (١) التي نَصَّت على "عدم كفاية الحصص" حصلت على نسبة (٩٨%) بمستوى مرتفع جِدًّا؛ مع ذلك أَظْهَرَ أغلبُ المشاركين في المقابلات أَنَّ عددَ الحصص كبيرٌ مُمِلٌّ، وهذا بدورِهِ أَوجَدَ بعضَ التناقض بين ما قدَّمَتْهُ الاستبانة وما أوضحَهُ المشاركون في المقابلات؛ إلَّا أَنَّ الدراسة الحالية تُفَسِّرُ هذا التناقضَ أَنَّ عددَ الحصص كافٍ لكنَّ إدارتها رُبَّما ليستِ الأفضلَ، ولذلك، مع وجود عددٍ كافٍ من الحِصَص إلَّا أَنَّ الفائدة التي يحصل عليها الطالب لا تُرْضِي وَلِيَّ أَمْرِهِ بشكلٍ كافٍ. ويتَّضِحُ أيضًا أَنَّ الفقرة رقم (٣) التي نَصَّت على "ضعف مستوى التعليم في المدارس الحكومية" قدِ احتلَّت أدنى مَرْتَبَة بنسبة مئوية مقدارُها (٧١%)، بمستوى مرتفع، ورُبَّمَا احتلَّت هذه النتيجة مستوى أقل من الأخرى بحكم تطوير المناهج المستمر لاسِيَّما مناهج الحلقة الأولى في تطوُّر مستمر ملموس من قِبَل أولياء الأمور، واتَّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سواكر ورزاق بعرة (٢٠٢٠)، ودراسة قادري (٢٠٢١).

رابعًا: أسباب متعلقة بالمعلم

جدول (١٥) يُوضِّح المتوسط والانحراف والنسبة المئوية والرُّتَب لمجال الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرُّتْبَة	قوة السبب
١	يمارس المُعلِّمون ضغوطًا على الطلبة من أجل التسجيل في الدروس الخصوصية	٢.٩٥	٠.٧	٩٨	١	مرتفع جِدًّا
٢	إرهاق المعلم بأعباء إضافية	٢.٢٢	٠.٣٨	٧٤	٥	مرتفع
٣	ضعف أداء بعض المعلمين	٢.١٣	٠.٠٤	٧١	٦	مرتفع
٤	سَعْي بعض المعلمين إلى إيجاد مصادر إضافية للدَّخل وتحسين مستوياتهم المعيشية	٢.٦٣	٠.٢٥	٨٧	٢	مرتفع جِدًّا
٥	نقص الكفايات والخبرات لدى المعلمين في المدارس الحكومية	٢.٥٥	٠.٢	٨٥	٤	مرتفع جِدًّا
الدرجة الكلية		٢.٥٥	٠.٢٢	٨٥		مرتفع جِدًّا

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تُبَيِّنُ نتائج الجدول رقم (١٤) أَنَّ نسبة الأسباب المتعلقة بالمعلم بلغت (٨٥%) بمستوى مرتفع جِدًّا، وبالعودة إلى الجدولِ نفسِه يتَّضِحُ أَنَّ الفقرة رقم (١) التي نَصَّت على "يُمارِسُ المعلمون ضغوطًا على الطلبة من أجل التسجيل في الدروس الخصوصية" قد حصلت على نسبة (٩٨%) بمستوى مرتفع جِدًّا. وبالرجوع إلى المقابلات؛ قالتِ المُشارِكة م٤: "تُوجِي لنا المعلمة بشكل غير مباشر بأنَّه لا بُدَّ لنا من وَضْع معلمة خارج الفصل تساعدها في حَلِّ مشكلات الطفل". واتَّفقت ٣ مشاركات أخريات أَنَّ المُعلِّمات تُرسِلُ لَهُنَّ رسائل مُبَطَّنَة بضرورةِ وضع معلم آخَر في البيت غيرها لتعليم الطفل، ويمكن تفسير ذلك بأسبابٍ عِدَّةٍ؛ منها: إِنَّ أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية كبيرة وفقًا لِمَا وضَّحَتْهُ عيّنةُ المقابلة فتعمل المعلمة على تخفيف بعض الضغط التدريسي من خلال توجيه الأُمَّهَات غير المباشر للمعلم الخصوصي، من ناحية أخرى ربما يُمَثِّلُ انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بِعَدِّها مصدرَ دَخْلٍ لا يُستهَانُ به؛ يدفع ببعض المعلمين للإيحاء لبعض الطلبة بالاستفادة من المعلم بمبلغ مدفوع خارج المدرسة، وهذا ما اتَّفَقَت عليه دراسات: سبديت (٢٠١٨)، ودويدار (٢٠٢٢)، وويلديز (٢٠٢١)؛ في أَنَّ الدروس الخصوصية عِبْء مادي وضغط نفسي على الأسرة وأولياء الأمور.

ويتَّضِحُ أيضًا من الجدول رقم (١٤) أَنَّ الفقرة رقم (٣) التي نَصَّت على "ضعف أداء بعض المعلمين" احتلَّتِ المرتبةَ الدُّنيا بنسبة مئوية مقدارُها (٧١%) بمستوى مرتفع، وبالرجوع إلى المقابلات أكَّدتِ الأُمَّهاتُ أَنَّ المُعلِّمات جيِّدات لكنَّ أداءَاتِهِنَّ غير كافية بسبب عدد الطلبة في الفصل الواحد. وترى الدراسة الحالية أَنَّ كثافةَ أعداد الطلبة في الفصول سببٌ مُهِمٌّ لا يمكن إهمالُهُ؛ لكنَّ ذلك لا يعني أَنَّ أداء المعلمين ليس كما هو مرجوٌّ، لاسِيَّما إِنَّ التركيز على المعلمين من قِبَل وزارة التربية والتعليم كبير جِدًّا، واتَّفقت نتائج هذا السبب مع نتيجة دراسة (Sujatha, 2014، Smyth, 2009).

الخلاصة:

خَلُصَتِ الدراسةُ الحالية إلى جملةٍ من النتائج يمكن أَنْ نُوجِزَها في التالي:

١. تفاوُت في اختيار أنواع الدروس الخصوصية: تُظهِرُ النتائجُ تفاوُتًا واضحًا في تفضيل الطلبة لأنواع الدروس الخصوصية؛ فبعضُهم يُفضِّلُ الدروس مع مجموعات صغيرة، بينما يُفضِّلُ آخَرُون الدروس مع مجموعات كبيرة أم دروس فردية.

١. اختلافات في التفضيلات حسب المادة الدراسية: تَبَيَّنَ أَنَّ هناك تَفَاوُتًا في اختيار نوع الدروس الخصوصية حسب المادة الدراسية؛ فَيَمِيلُ بعضُ الطلبة للحصص الخصوصية في المواد الأساسية كالرياضيات واللغات، في حين يُمكِنُ أَنْ يكون هناك اهتمام أقل بالدروس الخصوصية في المواد الأخرى.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢. تعتمد التفضيلات إلى أساليب التَّعلُّم الشخصية: قد تعتمد تفضيلات الدروس الخصوصية إلى أساليب التَّعلُّم الفردية والتفضيلات الشخصية لكل طالب؛ فيبحث بعضُهم عن التركيز الكامل والتوجيه الفردي في الدروس الفردية.
٣. الحاجة لتوفير خيارات متعددة: يَظهَرُ من التحليل أهمية توفير خيارات متعددة للدروس الخصوصية لتلبية احتياجات وتفضيلات الطلبة المختلفة؛ بناءً إلى المادة الدراسية وأسلوب التَّعلُّم الشخصي.
٤. المُعلِّمون الخصوصيُّون يحتلُّون دورًا كبيرًا في التَّعلُّم الإضافي: يُظهِرُ ارتفاعُ نسبة الطلبة الذين يختارون دروسًا مع معلِّمين خصوصيِّين؛ ما يُشِيرُ إلى الدور الكبير الذي يؤديه هؤلاء المعلمون في تقديم الدعم التعليمي الإضافي.

التوصيات

تُوصِي الدراسة الحالية بجملةٍ من التوصيات هي:

١. إقرار الدروس الخصوصية واقعًا لا بُدَّ من التعامل معه بطريقة علمية مُقَنَّنَة من قِبَل المسؤولين وصُنَّاع القرار في وزارة التربية والتعليم.
٢. ضرورة تنظيم العمل بالدروس الخصوصية واستراتيجية التعامل معها.
٣. العمل على توعية أولياء الأمور بشكل أكبر بشأن استراتيجيات وطرائق حَلِّ الإشكالات المتعلقة باستيعاب الأبناء ومستوياتهم التحصيلية من دُونِ الحاجة لدفع تكاليف مادية كبيرة.
٤. توظيف الحصص الدراسية في اليوم الدراسي بطرائق ذات فائدة كُبرى للطلبة.
٥. توفير موارد تعليمية متنوعة: يجب توفير موارد متعددة ومتنوعة للمعلمين لضمان توفير دروس مثيرة فعَّالة للطلبة.
٦. متابعة تقدُّم الطلبة: ينبغي تقديم نظام مراقبة وتقييم لِتَتَبُّع تحسُّن أداء الطلاب بشكل دقيق يَضمِنُ تقدُّم مستوياتهم بما هو مُتوَقَّع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

براي، مارك وحجار، أنس. (٢٠٢٢). تعليم الظل في منطقة الشرق الأوسط (*طبيعة الدروس الخصوصية وآثارها وانتشارها*). المركز الإقليمي للتخطيط التربوي.

بوعناني، مصطفاوي؛ كروات، كريمة، (٢٠١٨). أسباب انتشار الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر التلاميذ (دراسة ميدانية على عيّنة من ثانويات مدينة سعيدة)، *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، المجلد ١، العدد ٢.

الحربي، نادي (٢٠٠٠). *الدروس الخصوصية*، عَمَّان: السعودية: سلسلة سديم التربوية.

الحجري، راشد والتوبي، عبد الله والجابري، سالم والمطري، علي. (٢٠٢٣). واقع الدروس الخصوصية لطلبة التعليم المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور .*المجلة العربية للتربية النوعية*.88-53 , (29)7 ,

الحسين، دبا؛ بوزيدي، حياة. (٢٠١٨). *دور الدروس الخصوصية في التحصيل الدراسي*، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر. الجزائر.

حمدان، محمد (١٩٨٦). *الدروس الخصوصية*، عَمَّان: دار التربية الحديثة.

دويدار، هانى السيد منير محمد. (٢٠٢٢). الدروس الخصوصية الأسباب والآثار وسُبُل المواجهة. *العلوم التربوية: مجلة علمية محكمة رُبع سنوية*455-411 ، (٤) ٣٠.

الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية. (**2020**). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث*، ٨ (3)، 605-622. http://search.mandumah.com/Record/1100740

سواكر، آمال؛ رزاق بعرة، حنان. (٢٠٢٠). *اتجاهات تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي نحو الدروس الخصوصية وعلاقتها بالدافعية للتَّعلُّم* [سالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر.

سويد، فايزة عبد الله (١٩٩٧). *ظاهرة الدروس الخصوصية*. [الناشر غيرمعروف] .

الصالحي، محسن حمود؛ ملك، بدر محمد؛ الكندري، لطيفة حسين. (٢٠٠٩). الدروس الخصوصية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: الواقع والأسباب والعلاج .*المؤتمر العلمي التاسع - تحديات التعليم في العالم العربي*، المنيا: كلية التربية، جامعة المنيا، ٣١٩ - ٣٥٣. http://search.mandumah.com/Record/8554

طلس، محمد أسعد (٢٠١٤). *التربية والتعليم في الإسلام*. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

العازمي، مزنة (٢٠٢١)، ظاهرة الدروس الخصوصية بين الطلبة: دراسة مقارنة على جامعتَي الكويت وقطر، *المجلة التربوية*، مج٣٥، ع ١٣٩.

العسكري، سليمان إبراهيم (٢٠١٧). ظاهرة الدروس الخصوصية: أنواعها ومدى انتشارها. *مجلة مستقبليَّات تربوية*. العدد ٢، المجلد ٣. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت.

قادري، حليمة (٢٠٢١)، الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسؤولية الأساتذة: دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي، *مجلة دراسات*، مج ١٠، ع١.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كريسويل، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية* (المترجم: عبد المحسن عايض القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نُشِرَ في 2014).

مستقبليات تربوية. العدد ٢، المجلد ٣. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي الكويت.Chek this reference. Incorrect

المعايطة، عبد العزيز؛ الجغيمان، محمد عبد الله (٢٠٠٩). *مشكلات تربوية معاصرة*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مريش، ريمة؛ مريش، نوال؛ بن صالحية، كريمة (مُشْرِفًا) .(2018) . *الدروس الخصوصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ البكالوريا* .(Doctoral dissertation) http://dspace.univ-jijel.dz:8080/xmlui/handle/123456789/5032

منصور، مصطفى يوسف (٢٠٠٧). *تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسُبُل مواجهتها، بحثٌ مُقَدَّمٌ إلى مؤتمر "الإسلام والتحديات المعاصرة"* ، الجامعة الإسلامية.

يخلف، رفيقة (٢٠٢٢). *ظاهرة الدروس الخصوصية*: وَجْهٌ من أَوْجُهِ التعليم الخصوصي، مجلة عالم التربية، ع ٣٠.

Černá, M. (2020). Private tutoring in English through the eyes of its recipients. *Orbis scholae*, *14*(2), 59-79.

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

Educational Futures. (2017). (In Arabic) *Volume 3, Issue 2.* Arab Center for Educational Research for the Arab Gulf Countries, Kuwait. Chek this reference. Incorrect

Smyth, E. (2009). Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford review of education*, *35*(1), 1-22. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980801981426

Sujatha, K. (2014). Private tuition in India: trends and issues. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. https://journals.openedition.org/ries/3913

Suwaker, A., & Rizq Baara, H. (2020). *Attitudes of high school final stage students toward private lessons and their relationship with learning motivation* [Unpublished Master's thesis] (In Arabic). University of Martyr Hamma Lakhdar.

Yıldız, A., Türkdoğan, A. & Koçak, E. (2022). Negative effects of private tutoring on stakeholders from teachers' perspective, E-International Journal of Educational Research, 13(1), 19-37.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم

The impact of administrative work ethics on the development of the creative abilities of employees at the University of Nizwa from the point of view of academics

إعداد

نـوره بنت علي بن سعيد السنانية — **Noura Ali Said AL sinani**

بدريه بنت حمود سعيد العامري — **Badriya Haood Said ALaari**

هنية بنت سالم ناصر الدرعية

Haneya salem Nasser AL darii

باحثات دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

د. ربيع بن المر الذهلي

DR. Rabia Almur AlDhuhli

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

د. خليفة بن أحمد القصابي

Dr. Khalifa Ahmed Al-Qasabi

أستاذ مشارك القياس والتقويم، جامعة نزوى

د. حمد بن هلال اليحمدي

DR. Hamad Hilal Al Yahmadi

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/ejev.2024.363969

استلام البحث : ١٩ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٤

السنانية، نـوره بنت علي بن سعيد و العامري، بدريه بنت حمود سعيد و الدرعية، هنية سالـم ناصـر و الذهلي، ربيع بن المر و القصابي، خليفة بن أحمد و اليحمدي، حمد بن هلال (٢٠٢٤). أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٤٣٣ -٤٥٨.

https://ejev.journals.ekb.eg

أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأكاديميين في جامعة نزوى والبالغ عددهم (٧٠٤) حيث تم أخذ عينة بلغت (١٧٢) من الأكاديميين، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحثون الاستبانة كأداة لدراستهم، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتاحة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة أخلاقيات العمل الإداري لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأن مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين جاء متوسطا، وكما بينت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب دال احصائيا عند مستوى دلالة معنوية (٠.٠٥) لأثر أخلاقيات العمل الإداري على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٩) ويفسر ما نسبته ٣٥% من التغيرات في مستوى القدرات الإبداعية ناتج من أثر أخلاقيات العمل الإداري. وقد اوصى الباحثون بإجراء دراسات ميدانية إضافية لتحليل العلاقة بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية بشكل أكثر دقة، مع مراعاة العوامل الثقافية والمؤسسية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات، العمل الإداري، القدرات الإبداعية، جامعة نزوى.

Abstract:

The study aimed to measure the impact of administrative work ethics on the development of creative abilities among academics at the University of Nizwa, and the study population consisted of all academics at the University of Nizwa, numbering (704), where a sample of (172) academics was taken, and the researchers used the descriptive analytical approach, and the researchers used the questionnaire as a tool for their study, and the sample was selected in the available way.The results of the study showed that the degree of administrative work ethics among academics at the University of Nizwa from their point of view was average, and that the level of creative abilities of academics was average, and the results of the study also showed a positive effect statistically significant at the level of significant

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

significance (0.05) for the impact of administrative work ethics on the level of creative abilities of academics at the University of Nizwa, where the value of the correlation coefficient was (0.59) and explains 35% of the changes in the level of creative abilities resulting from the impact of administrative work ethics. The researchers recommended conducting additional field studies to analyze the relationship between administrative work ethics and creative abilities more accurately, taking into account various cultural and institutional factors.

Keywords: Ethics, Administrative Work, Creative Abilities, University of Nizwa.

مقدمة :

العالم اليوم يتجه نحو التغير بصورة متسارعة وملفتة، مما أثر على جميع أوجه النشاط البشري وإدارته للمنظمات والمؤسسات المختلفة. وقد نتج عن ذلك بعض الجوانب السلبية فيما يتعلق بالقيم الفاضلة والمثل العليا. لهذا تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بأخلاقيات الإدارة، وحرصت جميع المنظمات على إصدار مدونات أخلاقية. فبعد أن كانت الكفاءة هي مركز الاهتمام والهدف الوحيد، أصبحت الأخلاقيات تحظى بالاهتمام لتعيد صياغة الأهداف والسياسات بطريقة ترفع القدرات الإبداعية وتبرز المسؤولية الأخلاقية للمنظمات.

وقد ذكر الهزيلي (٢٠٢٣) أن هناك العديد من الأسباب التي ساعدت على الاهتمام المتزايد بأخلاقيات العمل الإداري، لذلك تعد أخلاقيات العمل من المرتكزات الأساسية لتسيير العمل بكفاءة، ونظرًا لذلك، فإن الكثير من المنظمات قد وضعت لنفسها دستورًا أخلاقيًا أو ميثاقًا أو لوائح لتحديد أخلاقيات وقيم العمل الإداري. وفي سلطنة عُمان، أخذت المؤسسات التشريعية والرقابية تولي المزيد من العناية والاهتمام بأخلاقيات الوظيفة العامة، وذلك بهدف تطوير وتحسين أداء المؤسسات والعاملين فيها وتنمية قدراتهم الإبداعية (الفرقاني، ٢٠٢٠).

ولعل المرسوم السلطاني رقم ٢٠٢٣/٥٣ بإصدار قانون العمل، أوضح في طياته الكثير من الأخلاقيات، من أهمها في المادة (٢٢) تدريب العاملين وتنمية مهاراتهم ورفع كفاءتهم. كما ينص قانون الخدمة المدنية في سلطنة عُمان على أخلاقيات الوظيفة العامة، منها الدقة والأمانة والانتظام في العمل والالتزام بالمواعيد الرسمية وتخصيص وقت العمل لأداء الواجبات الوظيفية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تعتبر أنّ مؤسسات التعليم العالي تعتبر من الجهات المهمة التي تتعامل مع إعداد الأجيال بشكل مباشر. وقد حرص الباحثون على اختيار تطبيق الدراسة على الأكاديميين في جامعة نزوى، كونها إحدى المؤسسة، ولأهميتها وثقل مكانتها بين المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة بسلطنة عُمان، والتي يُعوّل عليها في بناء الطاقات من الأجيال المبدعة. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال ترسيخ القيم والثوابت الأخلاقية لدى الأكاديميين والموظفين الأكاديميين بها.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الأخلاق الركيزة الأساسية لحفظ الأمم والمجتمعات، حيث إنّها على اتصال وثيق بالعملية التربوية، على اعتبار أنها تمثل أحد أهمّ المبادئ والأسس المنظمة للسلوك الإنساني. لذلك، فإنّ الأخلاقيات الإدارية تمثل أحد عناصر نجاح المؤسسات التربوية. ولا شكّ أنّ ضعف التزام الأكاديميين بأخلاقيات العمل الإداري يؤدّي إلى عدم قدرتهم الإبداعية وتدنّي مستوى القدرات الإبداعية والإبداع الإداري، إضافة إلى مشكلات العمل المتعلقة بارتفاع معدل الدوران الوظيفي، وكذلك زيادة نسبة التذمّر وعدم الرضا الوظيفي وظهور الصراعات بين الأكاديميين (مباني، ٢٠١٦).

وقد أجريت عدّة دراسات أجريت في عدّة مؤسسات بسلطنة عُمان، منها دراسة الهزيلي (٢٠٢٣) التي بيّنت نتائجها أنّ درجة التزام بأخلاقيات العمل، ودرجة تحفيز القدرات الإبداعية للعاملين بالجامعات في سلطنة عُمان، حصلت على تقدير عالٍ. وأكّدت دراسة بلال وكشوب (٢٠٢٠) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للأخلاقيات الإدارية على القدرات الإبداعية الوظيفية بالشركات الصناعية بمحافظة ظفار. حيث إنّ القيم والمعتقدات التي يؤمن بها الموظفون تترجم من خلال أدائهم الوظيفي، وأنّ العامل الأخلاقي يؤثّر بشكل كبير قبل تنفيذ تلك المهام من قبل الأفراد. فقد أوصت دراسة الخطاب (٢٠٢٠) إلى ضرورة وضع ضوابط لمتابعة الموظف أخلاقيًا ومتابعته من قبل مسؤوله المباشر لمدى التزامه بأخلاقيات الوظيفة العامة أثناء تأديته لمهام وظيفته داخل المؤسسة.

وتوصلت دراسة القتبي (٢٠١٣) إلى كثرة الإشاعات بين الموظفين، وضعف الثقة بين الرئيس والمرؤوس، وتقديم المصالح الشخصية على مصلحة العمل. وأشارت نتائج دراسة الضوياني (٢٠١١) إلى وجود العديد من المشكلات التي تواجه الأكاديميين الإداريين بمديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ومن أهمّ نتائجها قلة وجود شفافية في التعامل بين الأكاديميين، وقلة ارتياح الأكاديميين في بيئة العمل، وقلة وجود مناخ تنظيمي، وقلة تبني نهج العمل بروح الفريق.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أسئلة الدراسة

بناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١.ما درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميّين؟

٢.ما مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم؟

٣.ما أثر توافر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١) التعرف على درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميّين

٢) التعرف على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم

٣) التعرف على أثر توافر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في موضوعين هامين من الموضوعات الإدارية الحديثة مجتمعين، وهما أخلاقيات العمل والقدرات الإبداعية:

- حيث تسهم هذه الدراسة في إضافة مادة معرفية تتناول أخلاقيات العمل، ومظاهر الإبداع الوظيفي كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال التعرف على مظاهر الإبداع الوظيفي لدى الأكاديميين في جامعة نزوى، وبالتالي ستشكل إضافة للمكتبة العمانية والعربية ونواة للباحثين لعمل دراسات مستقبلية.
- تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للمسؤولين وصناع القرار حول درجة أخلاقيات العمل الإدارية ومستوى القدرات الإبداعية في جامعة نزوى، ومحاولة إيجاد صلة وثيقة بين تبني المؤسسات الأخلاقيات العمل وتأثير ذلك على القدرات الإبداعية لعامليها. ومحاولة التعرف على انطباعات وتقييم الاكاديمين لأخلاقيات العمل السائدة في جامعة نزوى والمتمثلة في الالتزام بالأنظمة والقوانين العدالة التنظيمية وعدم التحيز، والاحترام وحسن المعاملة المشاركة في اتخاذ القرارات الشفافية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مصطلحات الدراسة

- **الأخلاق لغةً**: مفردها خلق: هو الدين والطبع والسجية، وحقيقته أنه لصورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة (ابن منظور،١٩٩٢، ص. ٨٥).

- **الأخلاق اصطلاحا:** هي "مجموعة القيم والقواعد السلوكية والمبادئ والمقاييس الأخلاقية التي تكون أسس الاستقامة التي تعمل ضمن إطار القيم والقواعد الأخلاقية" (الرواشدة، ٢٠٠٧، ص١٤).

- **أخلاقيات العمل الإداري**: تعرف أخلاقيات العمل بأنها "سلوك مهني وظيفي يعبر عن مجموعة من القواعد والمبادئ والأحكام القيم السلوكية التي يتفق أو يتعارف عليها أفراد مجتمع ما حول ما هو خير وحق وعدل في تنظيم أمورهم في بيئة العمل"(أحمد، ٢٠٢٠، ص٢٣١).
وتعرف بأنها "السلوكيات التي ينتهجها الموظف خلال أداءه الوظيفة" (الهزيلي، ٢٠٢٤، ص١٧٤٢).

- **يعرفها الباحثون إجرائيا بأنها:** الدرجة التي تحصل عليها فقرات أداءه الدراسة والتي تعبر عن قيمة سلوكية تعتمد على العمل الجاد والاجتهاد، حيث تعبر عن الإيمان بفائدة العمل الأخلاقي في المؤسسات، وعلى قدرته على تعزيز الشخصية.

- **الإبـداع:** عرفه أبوبكر (٢٠٠٤، ص٢٣) هو عملية تخضع للتخطيط والترتيب والتكامل ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد، يتميز بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات، وإمكانات الأفراد، والجماعات، والمنظمات.

- **يعرفها الباحثون إجرائيا بأنها:** الدرجة التي تحصل عليها فقرات أداة الدراسة التي أعدها الباحثون والتي تعبر عن القدرة على التفكير خارج الصندوق واستعمال الخيال لتكيف وتطوير الآراء وإنتاج أفكار جديدة غير تقليدية تفيد المؤسسة وتشبع حاجاتها.

- **القدرات الإبداعية**: هي مجموعة من الاساليب العقلية اهمها ثلاث مفاهيم هي (الاصالة، المرونة الطلاقة (عمران،٢٠٢٣، ص. ٥٢).

- **يعرفها الباحثون إجرائيا بأنها**: فهي مجموعة المهارات والخصائص التي تمكن الفرد من ممارسة الإبداع.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **جامعة نزوى:** هي مؤسسة تعليمية عاليّة غير ربحية تقع في مدينة نزوى بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان، تهدف إلى تقديم تعليم جامعي ذي جودة عالية يعتمد على المعايير الدولية، وإعداد خريجين مؤهلين قادرين على المساهمة في تنمية المجتمع، وإجراء البحوث العلمية ونشر المعرفة، وتعزيز الحوار بين الثقافات والحضارات. (جامعة نزوى، ٢٠٢٤).
- **يعرفها الباحثون إجرائيا بأنها**: كيان قانوني مسجل لدى وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان، يملك بنية تحتية مادية تشمل مبانٍ وقاعات دراسية ومختبرات ومكتبات، ويعمل به طاقم أكاديمي وإداري مؤهل، ويقدم برامج بكالوريوس في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، ويتم قبول الطلاب فيها وفقًا لشروط القبول المعمول بها، وتمنح خريجيها شهادات بكالوريوس معترف بها محليًا ودوليًا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول العديد من الباحثين مفهوم أخلاقيات العمل الإداري حيث عرفها الهزيلي (٢٠٢٣، ص٤٧٣) "بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم سلوك الفرد أو الجماعة، وترتبط هذه المبادئ بتحديد ما هو خطأ أو ما هو صواب في موقف معين". ويرى الباحثون ان مفهوم اخلاقيات العمل عبارة عن مجموعة من المبادئ والقيم والمعايير السلوكية التي تحكم على تصرفات الفرد او الجماعة اثناء تأديتهم أعمالهم في مكان العمل.

ومن أهمية أخلاقيات العمل الإداري ما أشار إليها المعتصم (٢٠١٥) بأنها تعمل على ضبط سلوك واخلاق الموظف التي يجب أن يتحلى بها أثناء اداء عمله وقيامه بالمهام المكلف بها بشكل موضوعي ونزيه، وتساعد الموظف على فهم الواجبات المهنية، وتفادي السلوكيات غير الأخلاقية أو المحظورة من خلال التذكير بالثواب والعقاب، كما ذكر سيف وآخرون (Asif at el., 2019) انها تساعد على التخلص من الطابع التسلطي الذي تمارسه إدارة المؤسسات ما على موظفيها، وتمكن المراجعين من معرفة حقوق الموظف، وواجباته اثناء اداءه لعمله عند تقديم الخدمات لهم، مما يمكنهم من تقديم الشكوى والمراجعة عند وجود انحراف أو تجاوز عن السلوك الأخلاقي المتعارف عليه مما يسهل عملية صنع القرار وتحقق الاحترام لكل الأطراف سواء داخل المؤسسة أو خارجها.

ويرى الباحثون ان أخلاقيات العمل الإداري تهدف إلى ضبط السلوك المهني للموظف والتحلي بالأخلاق الحميدة لتحقيق السعادة والمحبة والرضا بين الموظف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والمجتمع، وتقديم الموظف المصالح العامة عن مصالحه الشخصية، فعدم وجود أخلاقيات العمل تشيع البغضاء والكراهية، ذلك يؤدى إلى فقدان أو الثقة بالموظف.

وعملت سلطنة عمان منذ فجر النهضة على وضع اخلاقيات العمل الإداري من خلال سن القوانين والأنظمة واللوائح وأن يأتي أداء الموظف العام في إطار منظومة من القيم والمبادئ الأخلاقية التي تحكم السلوك المهني والوظيفي مدونة قواعد السلوك الوظيفي للموظفين المدنيين في وحدات الجهاز الإداري للدولة، وقانون العمل العماني والمنبثقة من مجموعة من المبادئ الأخلاقية والتي يجب على كافة الموظفين الالتزام بها والعمل في اطارها، حتى يكون لها بالغ الأثر ليس على الموظف العام فحسب بل بما يكتسبه من احترام وتقدير المحيطين به من رؤساء ومرؤوسين وزملاء وجمهور المتعاملين معه.

أما القدرات الإبداعية فيعرفها السكرانة (٢٠١٢، ص. ٣٧٦) على انها "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة إدارية مناسبة يمكن ان ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة". ويعرف عيد (٢٠٠٨، ص٢١) القدرات الإبداعية هي " عملية فكرية متفردة تجمع بين المعرفة المتألقة والعمل الخلاق، وتمس شتى مجالات الحياة، وتتعامل مع الواقع وتسعى نحو الأفضل، ويقودها أشخاص متميزون". ويرى الباحثون ان مفهوم القدرات الإبداعية هي مجموعة من الصفات التي يمتلكها الشخص المبدع وقدراته على التفكير السريع في حلول وأساليب جديدة لم يسبق لها أحد لتطوير القدرات الإبداعية.

وأشارت دراسة وين وآخرون (Wen, at el., 2021) فالقدرات الإبداعية تلعب دوراً هاماً في المنافسة في السوق، حيث تمكن الشركة من تطوير منتجات وخدمات تفوق توقعات العملاء وتحافظ على مكانتها في السوق. بالإضافة إلى ذلك، تعزز هذه القدرات الروح المعنوية للفريق، حيث يشعر العاملون بالاهتمام والاحترام نحو أفكارهم وإبداعاتهم. وفي نهاية المطاف، تساهم القدرات الإبداعية في تحقيق الريادة الاقتصادية، حيث تمكن الشركة من النمو وخلق فرص عمل جديدة، مما يجعلها محط أنظار المواهب الجديدة ويسهم في احتفاظها بالمواهب الرائدة في النهاية، ويمكن القول بأن القدرات الإبداعية للعاملين تعتبر ركيزة أساسية لنجاح واستمرارية الشركات في عالم الأعمال المتغير والمتطور (Alacovska, & Bissonnette, 2021).

الدراسات السابقة

تناول الباحثون الدراسات السابقة مقسمة على محوري الدراسة أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية مرتبا تنازليا من الأحدث إلى الأقدم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أجرى زروق وكشوب (٢٠٢٠) دراسة تناولت تأثير الأخلاقيات الإدارية على القدرات الإبداعية الوظيفي في الشركات الصناعية بمنطقة ظفار، وطبقت الدراسة عينة من ١٢٠ موظفًا يشغلون وظائف إدارية، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ضمن منهج وصفي تحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن النظم التنظيمية تمثل أكثر جوانب الأخلاقيات الإدارية تأثيرًا على القدرات الإبداعية الوظيفي، تليها الثقافة التنظيمية، بينما جاء تأثير أخلاقيات الفرد في المرتبة الأخيرة. تميزت الدراسة بمناقشتها للموضوع في البيئة العمانية، وتحديدًا في الشركات الصناعية بمحافظة ظفار، بينما تركّز البحث الحالي على مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان.

وهدفت دراسة العطاس (٢٠١٩) إلى التعرف على أخلاقيات العمل وتأثيرها على القدرات الإبداعية الوظيفي، وذلك من خلال دراسة ميدانية على موظفات جامعة الملك سعود بالرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة من ٤٠ فقرة تم توزيعها على ٣٥٥ موظفة. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أخلاقيات العمل لدى الموظفات الإداريات في الجامعة، كما أشارت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى أدائهن الوظيفي.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠١٩) إلى التعرف على دور أخلاقيات العمل الإداري في تحسين القدرات الإبداعية ومدى إدراك الأكاديميين في البنك السوداني للواجبات الوظيفية. واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات من عينة من الأكاديميين في البنك. وأظهرت نتائج الدراسة أن أخلاقيات عمل المصرفيين السودانيين، مثل الصدق والعمل بصبر، يمكن أن تؤثر إيجابًا على الترويج للخدمات المصرفية. كما أشارت النتائج إلى أن السلوك والقوانين الجيدة يمكن أن تساعد المصرفيين في الحفاظ على أخلاقيات العمل. أوصت الدراسة بأن تولي البنوك اهتمامًا أكبر بتعزيز أخلاقيات العمل لدى موظفيها من خلال التدريب والتقييم الدوري. كما شددت الدراسة على أهمية اختيار مدراء ذوي أخلاق عالية ليكونوا قدوة حسنة للموظفين، وضمان انسجام القوانين واللوائح في البنوك مع مبادئ أخلاقيات العمل.

وسعت دراسة كل من (Kalemci, & Kalemci Tuzun, et al., 2019) إلى فهم المعنى المشترك لأخلاقيات العمل من خلال تحليل محتوى ١٠٩ مقالة أكاديمية، وركزت الدراسة على فرضيتين رئيسيتين: الأولى حول وجود منظور بروتستانتي لأخلاقيات العمل، والثانية حول تأثير أخلاقيات العمل على القدرات الإبداعية التنظيمية. أظهرت النتائج دعمًا للفرضيتين، حيث كشفت عن وجود منظور بروتستانتي فريد لأخلاقيات العمل، وقدمّت أدلة على أن أخلاقيات العمل السائدة في المؤسسات يمكن أن تُحسّن من أدائها.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة الجبوري (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين الأخلاقيات الإسلامية في العمل والقدرات الإبداعية لدى الإداريين في جامعة تكريت، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة من ٣٠٨ إداريًا تم اختيارهم عشوائيًا من بين ١٥٧٩ إداريًا في الجامعة. وقد استخدمت الاستبانة كأداة لدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين الأخلاقيات الإسلامية والقدرات الإبداعية لدى الإداريين المشاركين، كما أشارت إلى ارتفاع مستوى الأخلاقيات الإسلامية في العمل بشكل عام في جامعة تكريت.

وهدفت دراسة النويقة (٢٠١٦) إلى التعرف على تأثير أخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية على تعزيز الميزة التنافسية للبنوك التجارية السعودية في منطقة مكة المكرمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم تصميم استبانة لجمع البيانات من عينة من الاكاديميين في الإدارة العليا في تلك البنوك، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع لأخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية والميزة التنافسية لدى البنوك المشاركة، كما أشارت إلى وجود تأثير إيجابي لأخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية على تعزيز أبعاد الميزة التنافسية. بناءً على هذه النتائج، قدمت الدراسة توصيات لتعزيز أخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية في البنوك، باعتبارهما من أهم العوامل لضمان نجاحها واستدامتها.

وهدفت دراسة العقيلي (٢٠١٤) إلى التعرف على واقع التزام الموظفات الإداريات في جامعة الملك سعود بالرياض بأخلاقيات العمل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة من الموظفات الإداريات في الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في آراء المشاركات حول التزام الموظفات الإداريات بأخلاقيات العمل، واختلاف في مستوى رضاهن عن الأجر. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة قوية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التزام الموظفات بأخلاقيات العمل ومستوى رضاهن الوظيفي.

وهدفت دراسة جاين، ونايثاني (Jain, & Naithani, 2014) إلى التعرف على تأثير مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات التي اتخذتها البنوك الهندية على رضا وولاء العملاء. اعتمدت الدراسة على مسح عشوائي لـ ١٩٠ عميلاً من عملاء تلك البنوك. وأظهرت النتائج أن مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات، وخاصةً تلك التي تتضمن أبعادًا أخلاقية وخيرية واقتصادية، كان لها تأثير إيجابي على رضا العملاء. كما أكدت الدراسة على أهمية رضا العملاء كعنصر أساسي في استراتيجيات الشركات ودافعها لتحقيق الربحية على المدى الطويل وزيادة قيمتها السوقية، وشددت على دور مبادرات المسؤولية الاجتماعية للشركات في تعزيز صورة الشركات بشكل إيجابي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وهدفت دراسة هارادا وعثمان (Harada & Osman, 2014) إلى التعرف على تأثير أخلاقيات العمل على الميزة التنافسية في شركات الاتصالات الخلوية العاملة في الأردن، واعتمدت الدراسة على مسح استطلاعي شمل عينة عشوائية من ١٩٢ موظفًا من المستويات الإدارية العليا والمتوسطة في تلك الشركات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أخلاقيات العمل، بما في ذلك الاستقلالية والموضوعية والصدق والنزاهة والعدالة والشفافية، وتحقيق الميزة التنافسية من خلال خفض التكاليف والابتكار والتجديد.

وتبين من دراسة السراج (٢٠٠٨) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين السمات الإبداعية وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل بالأردن، وذلك في ضوء نظرية سيترنبرغ، كشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير المختلفة ودرجات السمات الإبداعية لدى الطلاب . كما أظهرت الدراسة وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات الإبداع المختلفة.

اتضح من دراسة الطواب (١٩٨٣) التي هدفت الى الكشف عن قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من تلاميذ مدينة الإسكندرية من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القدرات الإبداعية بشكل عام، ومع ذلك، أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصف الرابع فقط. حيث تفوقت الإناث في كل من الطلاقة والأصالة، بينما تفوق الذكور في المرونة، أما في الصف الخامس، فقد تفوقت الإناث بشكل عام، وخاصة في مجالي الطلاقة والإتقان.

اتضح من دراسة بروس (١٩٧١) ان العلاقة بين قدرات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من ٥٧ طالبًا وطالبة في الصف السابع بولاية كنساس الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قدرات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الإعدادية (الفقهاء، ٢٠٠٢).

وسعى نافال وسيفرينا وتيريستا (Neval & Severina & Teresita, 1993) من خلال دراستهم إلى معرفة اثر تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال فلبينيين يتمتعون بقدرات عقلية عالية ولكنهم ينتمون إلى بيئة فقيرة اقتصاديًا واجتماعيًا ويسكنون بعيدًا عن العاصمة. شملت عينة الدراسة أطفالًا تتراوح أعمارهم بين ٥ و٦ سنوات يتميزون بقدرتهم على التعلم السريع، وثم استخدم أساليب متنوعة مع العينة مثل أسلوب العصف الذهني والتدريبات الرقمية، وحل المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انه تم تحسن كبيرة وملحوظ في القدرات الإبداعية للعينة حيث ازدادت درجات المرونة والطلاقة، والأصالة لديهم مقارنة مع العينة الضابطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من خلال الدراسات السابقة يظهر:

تتناول هذه الدراسة تأثير أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى. وتعتبر هذه الدراسة مهمة من حيث أنها تُسلط الضوء على عنصر هام يُمكن أن يُساهم في تعزيز الإبداع في بيئة العمل الأكاديمي، وتُعدّ عينة الدراسة (١٧٢) من الأكاديميين عينة جيدة تمثل مجتمع الدراسة (٧٠٤)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج مناسب لدراسة العلاقة بين متغيرين، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية لدى الأكاديميين، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات ميدانية إضافية لتحليل العلاقة بين المتغيرات بشكل أكثر دقة.

تنوعت أبعاد أخلاقيات العمل والإبداع الوظيفي التي تناولتها الدراسات السابقة. فقد ركزت دراسة زروق وكشوب (٢٠٢٠) على أثر الأخلاقيات الإدارية على القدرات الإبداعية الوظيفية، بينما ركزت دراسة العطاس (٢٠١٩) على أثر أخلاقيات العمل على القدرات الإبداعية الوظيفية من خلال محاور مثل الصدق والرقابة الذاتية والإخلاص، والإتقان، والأمانة، والعدل. أما دراسة الجبوري (٢٠١٨) فقد أشارت إلى تأثير الأخلاقيات الإسلامية في العمل على القدرات الإبداعية، بينما ربطت دراسة سليمان (٢٠١٩) بين أخلاقيات العمل والقدرات الإبداعية من خلال معايير مثل الصدق والعمل بصبر والسلوك والقوانين المطبقة.

وخلصت دراسة النويقة (٢٠١٦) إلى وجود مستوى مرتفع من أخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية والميزة التنافسية، بينما أشارت دراسة العقيلي (٢٠١٤) إلى وجود تفاوت في آراء المشاركين حول التزام الموظفات الإداريات بأخلاقيات العمل، ورضاهن عن الأجر.

وتُظهر هذه الاختلافات في النتائج ثراء مجال البحث في أخلاقيات العمل والإبداع الوظيفي، وتُؤكّد على الحاجة لمزيد من الدراسات في هذا المجال. وتُساهم دراسة (Kalemci, & Kalemci Tuzun, at, el., 2019) في هذا الإطار من خلال تأكيدها على تحسين القدرات الإبداعية التنظيمية للعاملين بسبب أخلاقيات العمل السائدة في المؤسسات. كما تُشير دراسة (Harada, & Osman, ٢٠١٤) إلى دور أخلاقيات العمل، بما في ذلك الاستقلالية والموضوعية والصدق والنزاهة والعدالة والشفافية، في تحقيق الميزة التنافسية. وتُضيف دراسة جاين، ونايثاني (Jain, & Naithani, 2014) بعدًا آخرًا من خلال ربطها بين المسؤولية الاجتماعية للشركات وتقييم الموقف من الشركات بشكل إيجابي.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تركز على علاقة تأثير أخلاقيات العمل الإداري على القدرات الإبداعية للأكاديميين في جامعة نزوى،

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتُركّز الدراسة على أبعاد أخلاقيات العمل الإداري مثل الالتزام بالأنظمة والقوانين، والعدالة التنظيمية وعدم التحيز، والاحترام وحسن المعاملة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والشفافية، وتُربطها بمظاهر الإبداع الوظيفي مثل الطلاقة في إنتاج الأفكار، والمرونة الفكرية، وقبول المخاطرة.

اظهرت دراسة السراج (٢٠٠٨): ربطت هذه الدراسة بين السمات الإبداعية وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين، بينما ركزت دراسة جامعة نزوى على العلاقة بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية لدى الأكاديميين، اما دراسة الطواب (١٩٨٣) فقد قاست هذه الدراسة قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، بينما ركزت دراسة جامعة نزوى على قياس القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين ، بينما دراسة بروس (١٩٧١) ربطت هذه الدراسة بين قدرات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، بينما ركزت دراسة جامعة نزوى على العلاقة بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ وذلك من أجل التعرف على درجة أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ومن أجل التوصل إلى معلومات وحقائق عن الظاهرة التي تبحث فيها هذه الدراسة وجمع هذه المعلومات من مجتمعها الأصلي وتحليل ووصف البيانات المتحصل عليها يهتم بتحديد العلاقات والارتباطات التي توجد بين الوقائع، وتصنيفها، وتفسيرها، وتعميمها (البرجاوي، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأكاديميين في جامعة نزوى والبالغ عددهم (٧٠٤)، وفق احصائية دائرة الموارد البشرية بجامعة نزوى للعام الحالي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة المتاحة، حيث تم استهداف (٢٠٠) أكاديمي وأكاديمية في جامعة نزوى ما نسبته (٨٦ %) من مجتمع الدراسة الأصلي، وبلغت عدد الاستبانات التي استرجعت (١٧٢) مستجيبا وهو يمثل (٢٤%) من الاستبانات الموزعة، وقد تم تصميم الاستبانة إلكترونيا بالاستعانة بنماذج جوجل (Google Form)، وتوزيعها عبر الايميل الخاص بجهة العمل لدى الأكاديميين وكذلك عبر

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وسائل التواصل الاجتماعي، وكانت جميع الاستبانات التي تم استرجاعها صالحة للتحليل لاكتمالها.

الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
العدد	٨٥	٨٧	172
النسبة	٤٩.٤	٥٠.٦	100

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع والاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة زروق وكشوب (٢٠٢٠) ودراسة العطاس (٢٠١٩) و دراسة سليمان (٢٠١٩) ، فقد صممت الباحثون أداة (الاستبانة) لجمع البيانات الأولية، وقد تم إعدادها بعد أن تم تحديد أبعاد الموضوع ومكوناته، وإدراك أهمية المعلومات المطلوبة وعلاقتها بالموضوع، وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور على النحو الآتي: المحور الأول شمل تعريف عام بعنوان الدراسة ومصطلحاتها والبيانات الديموغرافية المتعلقة بالنوع والعمر والمؤهل والخبرة، أما المحور الثاني فقد خُصص لقياس أثر أخلاقيات العمل الإداري من وجهة نظر الأكاديميين، وتكون من (٢٠) فقرة، توزعت على (٤) مجالات. أما المحور الثالث فتناول قياس القدرات الإبداعية، وتكون من (١٥) فقرة، موزعة على (٣) مجالات. وقد تم اعتمدت الدراسة على تدرج ليكرت الخماسي (كبير جدًا، كبير، متوسط، قليل، قليل جدًا) لتحديد أثر أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية.

الصدق والثبات

بعد الانتهاء من بناء الاستبانة تم حساب صدقها بطريقتين هما الصدق الظاهري أي صدق المحكمين، وكذلك حساب صدق بناء فقرات الاستبانة.

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم الحصول على تحكيم عدد (٧) محكمين من جامعات ومؤسسات تربوية مختلفة داخل سلطنة عمان، وذلك بهدف أخذ آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة وانتمائها للمجالات المذكورة، أيضا للوقوف على مدى مناسبة الصياغة اللغوية لكل فقرة، ومدى حاجتها للحذف والإضافة بما يتلاءم وأهداف الدراسة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

صدق البناء: أثر أخلاقيات العمل الإداري

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة: اختيرت عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٠) موظفا خارج عينة الدراسة، حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل الارتباط كل فقرة من الفقرات. حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى. والجدول (٢) والجدول (٣) يوضحان ذلك.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس المتعلقة بمجالات تطبيق القيادة الرقمية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.277	6	.693	11	.681	16	.562
٢	.360	7	.609	12	.593	17	.381
٣	.350	8	.739	13	.672	18	.586
٤	.508	9	.619	14	.669	19	.469
٥	.575	10	.669	15	.660	20	.577

يوضح جدول (٢) أن جميع الفقرات ترتبط بالمجال الذي تندرج تحته ارتباطا قويا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من ٠.٢٠، وتراوحت ما بين (0.27 – 0.73) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

جدول (٣): معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس المتعلقة بمجالات اخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الابداعية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
21	.595	26	.670	31	.677
22	.647	27	.605	32	.595
23	.722	28	.677	33	.670
24	.597	29	.611	34	.661
25	.693	30	.770	35	.648

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يوضح جدول (٣) أن جميع الفقرات ترتبط بالمجال الذي تندرج تحته ارتباطا جيدا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من ٠.٢٠، وتراوحت ما بين (0.59- 0.72) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

صدق البناء الداخل: لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها، احتسبت معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة، وبين أداة الدراسة ببعضها، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) قيم معاملات ألفا لكرو نباخ للمجالات والمقياس ككل

المحور	مجالات المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ
أثر أخلاقيات العمل الإداري	الالتزام بالأنظمة والقوانين	١ ـ ٥	٠.٦٥٩
	العدالة التنظيمية وعدم التحيز	٦ـ١٠	٠.٨٥٣
	المشاركة في اتخاذ القرارات:	١١ـ١٥	٠.٨٤٦
	الشفافية	١٦ـ٢٠	٠.٧٤٨
مستوى القدرات الإبداعية	الطلاقة	٢١ـ٢٥	٠.٨٤٤
	مرونة التفكير	٢٦ـ٣٠	٠.٨٥٤
	قبول المخاطرة	٣١ـ٣٥	٠.٨٤٤
	المقياس ككل	١ـ٣٥	0.933

يلاحظ من جدول (٤) أن معامل ألفا كرو نباخ للمقياس ككل في بلغ٠.٩٣ وهي تمثل قيمة ثبات عالية جدا، وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة للمجالات بين (٠.٦٦ – ٠.٨٥). وهي أيضا قيم ذات درجة مناسبة جدا من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لمجالات المقياس. ومما تقدم يتضح من خلال دلالات الصدق والثبات أن الأداة مناسبة للتطبيق النهائي للدراسة على العينة المستهدفة.

إجراءات الدراسة

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، عرضت على مجموعة من المحكمين، ثم طبقت على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وبعد اعتمادها طبقت على عينة الدراسة؛ ثم جمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات وتفريغها إلكترونيا، تمت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليلها، وقد استخدمت معادلة (ألفا كرونباخ)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

(Cronbach – Alpha) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما احتسبت ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أثر أخلاقيات العمل الإداري لدى الأكاديميين في جامعة نزوى، ومستوى القدرات الإبداعية لديهم، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيبا تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات وفقا للمجالات التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليا.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: احتسب معامل الارتباط لمعرفة تأثير أخلاقيات العمل الإداري على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى واتبعت بإجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط للكشف عن درجة التأثير.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس بمستوى (عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وهي تمثل رقمياً (٥،٤،٣،٢،١)على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة، من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (٥ – ١ = ٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات (٤/٥=٠.٨)، ثم إضافة النتيجة التي حصلنا عليها وهي (٠.٨) إلى أقل قيمة من بين المستويات وهو (١) لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى وتساوي (٠.٨+١= ١.٨)، بهذه العملية تم إيجاد باقي القيم، لتحديد كافة مستويات الاستبانة، واعتماد المقياس الموضح في الجدول (٥) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٥) المعيار الإحصائي المعتمد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي	
المتوسط الحسابي	**الدرجة(المستوى)**
4.20 -5	مرتفعة جداً
3.40 -4.19	مرتفعة
2.60 -3.39	متوسطة
1.80 -2.59	قليلة
1 -1.79	قليلة جداً

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة أخلاقيات العمل الإداري لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم والمتمثلة في (الالتزام بالأنظمة والقوانين والشفافية والمشاركة في اتخاذ القرارات والعدالة التنظيمية)؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمحور أخلاقيات العمل الإداري، ويوضح جدول (٦) نتائج السؤال الأول.

يلاحظ من الجدول (٦) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لدرجة أخلاقيات العمل الإداري لدى الأكاديميين من وجهة نظرهم بلغ (٣.٣٦)، بانحراف معياري (٠.٦٠٠)، وبدرجة تطبيق متوسطة، كذلك جاءت سائر المجالات متوسطة ما عدا

م	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أخلاقيات العمل
١	١	الالتزام بالأنظمة والقوانين	٤.١٨	٠.٣٦	مرتفعة
٤	٢	الشفافية	٣.٣٢	٠.٨٦	متوسطة
٣	٣	المشاركة في اتخاذ القرارات	٢.٩٩	١.٠٤	متوسطة
٢	٤	العدالة التنظيمية وعدم التحيز	٢.٩٨	١.٠٦	متوسطة
		المجموع الكلي	٣.٣٦	٠.٦٠٠	متوسطة

المجال الأول الالتزام بالأنظمة والقوانين، حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة في المحورين (٢.٩٨ – ٤.١٨) وبانحرافات معيارية متقاربة، حيث جاء مجال الالتزام بالأنظمة والقوانين في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.١٨). بينما جاء مجال الشفافية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٢) أما في الرتبة الثالثة فكان لمجال المشاركة في اتخاذ القرارات حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٢.٩٩)، وفي الرتبة الأخيرة مجال العدالة التنظيمية وعدم التحيز بمتوسط حسابي (٢.٩٨).

يتوافق متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لدرجة أخلاقيات العمل الإداري لدى الأكاديميين من وجهة نظرهم مع نتائج دراسة العطاس (2019)التي أظهرت ارتفاع مستوى أخلاقيات العمل لدى الموظفات الإداريات في جامعة الملك سعود بالرياض. كما يتطابق مع نتائج دراسة زروق وكشوب (2020)التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأخلاقيات الإدارية والأداء الوظيفي. ولكن تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الجبوري (2018)التي أظهرت أن أخلاقيات العمل الإسلامية لها تأثير إيجابي على القدرات الإبداعية لدى الإداريين. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الدراسة استهدفت الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، بينما استهدفت الدراسات السابقة موظفين في قطاعات مختلفة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم في (الطلاقة، المرونة في التفكير وقبول المخاطرة)؟

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمحور القدرات الإبداعية، ويوضح جدول (٧) نتائج السؤال الثاني.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرات الإبداعية

م	الرتبة	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القدرات الإبداعية
١	١	الطلاقة (إنتاج الأفكار)	٣.٠٣	١.٠٥	متوسط
٢	٢	مرونة التفكير	٣.٠٢	١.٠٧	متوسط
٣	٣	قبول المخاطرة	٢.٩٧	١.٠٦	متوسط
		المجموع الكلي	٣.٠١	٠.٩٩	متوسط

يظهر جدول (٧) أن مستوى القدرات الإبداعية في جامعة نزوى من وجهة نظر الأكاديميين جاء بمستوى متوسط بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام للأبعاد (٣.٠١) بانحراف معياري قدره (٠.٩٩)، وجاء في المرتبة الأولى الطلاقة (إنتاج الأفكار) بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٣)، وانحراف معياري قدره (١.٠٥)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد مرونة التفكير بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٢)، وانحراف معياري قدره (١.٠٧)، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بُعد مرونة التفكير بمستوى متوسط.

ويعزى ارتفاع مستوى الطلاقة (إنتاج الأفكار) إلى قدرة الأكاديميين على إنتاج أفكار جديدة بشكل كبير، ولكن يحتاج ذلك إلى تطوير مهارات تقويم الأفكار وانتقاء الأفكار الأفضل لتطبيقها، لذا فأن الأكاديميين في جامعة نزوى يملكون قدرة كبيرة على إنتاج أفكار جديدة، ولكن تحتاج هذه الأفكار إلى تقويم دقيق وانتقاء الأفكار الأفضل لتطبيقها، وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة العطاس (٢٠١٩) في أن هناك مستوى متوسط لأخلاقيات العمل لدى الموظفين، وتختلف مع دراسة الجبوري (٢٠١٨) في أن أخلاقيات العمل الإسلامية لها تأثير إيجابي على القدرات الإبداعية، وتشبه نتائج أبعاد القدرات الإبداعية نتائج دراسة سليمان (٢٠١٩).

وجاء في الرتبة الأولى بعد الطلاقة (إنتاج الأفكار) وقد يدل ذلك على قدرة جيدة لدى الأكاديميين على ابتكار أفكار جديدة. ويعزى ذلك إلى العوامل التالية: حرص الجامعة على تشجيع البحث والابتكار. وجود بيئة تعليمية تُحفز على الإبداع. دعم الأكاديميين للمشاركة في المؤتمرات والنشاطات البحثية. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة سليمان (٢٠١٩) التي أظهرت أن الأكاديميين في جامعة اليرموك يملكون قدرة جيدة على إنتاج الأفكار الجديدة.

وجاء في الرتبة الأخيرة بعد قبول المخاطرة: وقد يُشير ذلك إلى خوف الأكاديميين من طرح أفكار جديدة أو تجربة أساليب جديدة خشية الفشل أو النقد، وقد

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يعزى ذلك إلى العوامل التالية: الثقافة المؤسسية التي لا تشجع على المخاطرة، خوف الأكاديميين من فقدان وظائفهم. نقص الدعم من الإدارة للمبادرات الجديدة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العطاس (٢٠١٩) التي أظهرت أن الأكاديميين في جامعة الملك عبد العزيز يملكون مستوى مرتفع للقدرة على قبول المخاطرة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما تأثير أخلاقيات العمل الإداري في مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال وبغرض الحصول على نموذج يوضح تأثير متغير الدراسة المستقل (أخلاقيات العمل الإداري) بمجالاته المختلفة في متغير الدراسة التابع (مستوى القدرات الإبداعية) لدى الأكاديميين في جامعة نزوى تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يوضحه الجدول (8) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير اخلاقيات العمل الإداري في القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى.

الجدول (٨) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لتأثير أخلاقيات العمل الإداري في مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين				نموذج الانحدار			
	معامل الارتباط	معامل التحديد	درجات الحرية		قيمة F	مستوى الدلالة	معاملات الانحدار		قيمة اختبار T	مستوى الدلالة
مستوى القدرات الإبداعية	0.594	.353	الانحدار	1	92.720	٠.٠٠١	الثابت	.296	.848	٠.٣٩٨
			البواقي	170			أخلاقيات العمل الإداري	.982	٩.٦٢٩	.000

يتضح من الجدول (٨) تأثير أخلاقيات العمل الإداري على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى وإذ أظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود تأثير موجب دال احصائيا عند مستوى دلالة معنوية ٠.٠٥ لأثر أخلاقيات العمل الإداري على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٩) ويفسر ما نسبته ٣٥% من التغيرات في مستوى القدرات الإبداعية ناتج من أثر أخلاقيات العمل الإداري.

ويمكن عزو ارتفاع قيمة تأثير أخلاقيات العمل الإداري على مستوى القدرات الإبداعية لدى الأكاديميين في جامعة نزوى إلى البيئة الإبداعية التي توفر أخلاقيات العمل الإداري الجيدة بيئة إبداعية تدعم ابتكار الأكاديميين وتشجعهم على طرح أفكار جديدة، والدعم والإلهام الذي يُسهم في أخلاقيات العمل الإداري في دعم الأكاديميين وتشجيعهم على الإبداع، مما يُلهمهم للوصول إلى إمكاناتهم الإبداعية الكاملة، والثقة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

والاحترام التي تُعزز أخلاقيات العمل الإداري الثقة والاحترام بين الإدارة والأكاديميين، مما يخلق بيئة آمنة ومريحة لإطلاق العنان للإبداع، والتحفيز والمكافآت وتُشجع أخلاقيات العمل الإداري الجيدة على تحفيز الأكاديميين ومكافأتهم على إبداعهم، مما يدفعهم إلى المزيد من الابتكار والتطوير.

ملخص النتائج والتوصيات:

- أظهرت الدراسة أن مستوى القدرات الإبداعية لدى أكاديميي جامعة نزوى هو متوسط، مع تفوق بعد الطلاقة (إنتاج الأفكار) وانخفاض مستوى قبول المخاطرة.
- أوضحت الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية لدى الأكاديميين.
- تم ربط تفوق بعد الطلاقة إلى العوامل التالية: حرص الجامعة على تشجيع البحث والابتكار، ووجود بيئة تعليمية تُحفز على الإبداع، ودعم الأكاديميين للمشاركة في المؤتمرات والنشاطات البحثية.
- تم ربط انخفاض مستوى قبول المخاطرة إلى العوامل التالية: الثقافة المؤسسية التي لا تشجع على المخاطرة، وخوف الأكاديميين من فقدان وظائفهم، ونقص الدعم من الإدارة للمبادرات الجديدة.
- تتوافق نتائج بعد الطلاقة مع دراسة سليمان (٢٠١٩)، بينما تختلف نتائج قبول المخاطرة مع دراسة الجبوري (٢٠١٨).

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحثون بالتالي:

- إجراء دراسات ميدانية إضافية لتحليل العلاقة بين أخلاقيات العمل الإداري والقدرات الإبداعية بشكل أكثر دقة، مع مراعاة العوامل الثقافية والمؤسسية المختلفة.
- ربط نتائج الدراسة الحالية بدراسات أخرى في هذا المجال للحصول على صورة أشمل عن العوامل المؤثرة على القدرات الإبداعية.
- تطوير برامج تدريبية لتعزيز أخلاقيات العمل الإداري لدى القيادات الإدارية في جامعة نزوى، مع التركيز على أهمية خلق بيئة داعمة للإبداع.
- تشجيع الأكاديميين على المخاطرة وطرح أفكار جديدة من خلال برامج مكافآت ودعم المبادرات الجديدة.
- إتاحة الفرص للأكاديميين للمشاركة في المؤتمرات والنشاطات البحثية وتبادل الخبرات مع نظرائهم في الجامعات الأخرى.
- خلق ثقافة مؤسسية تُشجع على الإبداع وتقبل المخاطرة، من خلال تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بناءً على إبداعهم وابتكاراتهم.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- دعم برامج البحث العلمي وتوفير الموارد اللازمة لها.
- إنشاء حاضنات إبداعية لدعم الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى مشاريع واقعية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٢). *لسان العرب، الحواشي لليازجي*، (ط٣) (ج١٠)، دار صادر، بيروت،

أبو بكر، مصطفى محمود. (٢٠٠٤). *إدارة الموارد البشرية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية*، الدار الجامعية.

أحمد، حسام قريني. (٢٠٢٠). أخلاقيات العمل ودورها في تعزيز مظاهر الإبداع الوظيفي لدى الأكاديميين في المنظمات: دراسة تطبيقية على الأكاديميين بالهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، بجمهورية مصر العربية. كلية المدينة الجامعية عجمان، *الجملة العربية للإدارة، الإمارات العربية المتحدة*، ٤٠ (٤٠)، ٢٢٥-٢٤٦.

جامعة نزوى. (٢٠٢٤). الموقع الرسمي لجامعة نزوى.
https://www.unizwa.edu.om/

الجبوري، وليد دحام. (٢٠١٨). *أثر الأخلاقيات الإسلامية في العمل على القدرات الإبداعية: دراسة مطبقة على الأكاديميين بجامعة تكريت*، (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحريري، رافده عمر. (٢٠١٢). *اتجاهات إدارية معاصرة*. عمان: دار الفكر.

حسن، نور (٢٠١٩). دراسة ميدانية على موظفات جامعة الملك سعود بالرياض، كلية الاقتصاد والإدارة المملكة العربية السعودية *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المركز القومي للبحوث بغزة*، ٢ (١٤)، ٨٨-١٠٩.

الرواشدة، ريم ياسر. (٢٠٠٧). *أثر الالتزام بأخلاقيات الوظيفة العامة في مستوى الولاء التنظيمي لدى الأكاديميين في المؤسسات العامة الأردنية*. (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الاردن)، قاعدة بيانات دار المنظومة.

الرومي، سليمان بن سلام. (٢٠٠٩). *درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها*، رسالة [ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

زروق، عثمان بلال وكشوب أحمد سهيل. (٢٠٢٠). أثر الأخلاقيات الإدارية على القدرات الإبداعية الوظيفي- دراسة ميدانية في الشركات الصناعية بمحافظة ظفار بسلطنة عمان. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ٤ (٤)، ٦٨-٥١.

السراج، عبد المحسن (٢٠٠٨)، السمات السلوكية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية - عمان – الأردن.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

السكرانة، بلال خلف. (٢٠١٢). أخلاقيات العمل وأثرها في إدارة الصورة الذهنية في منظمات الاعمال، *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية*، (٣٣)، ٣٧٣- ٤٠٧.
سليمان، معتز محمد. (٢٠١٩). *أثر أخلاقيات العمل على تطوير القدرات الإبداعية دراسة تطبيقية على قطاع المصارف السودانية - بنك السودان المركزي، بنك الشمال الإسلامي نموذجاً: ٢٠٠٥-٢٠١٤* [أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة إفريقيا العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
الضوياني، سعيد بن حميد بن مطر. (٢٠١١). *المشكلات الإدارية التي تواجه المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان في ضوء خطة تطوير التعليم في الوطن العربي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى سلطنة عمان.
الطواب، سيد. (١٩٨٣). تطور قدرات التفكير الإبداعي من الصف الثالث حتى الصف الخامس لدى عينة
العبودي، عثمان. (٢٠١٤). *أخلاقيات الوظيفة العامة دراسة مقارنة في الإطار الفلسفي لأخلاقيات الوظيفة العامة وسلوكياتها، بيروت*: الحلبي الحقوقية، لبنان.
عمران، شيماء جواد عبيد. (٢٠٢٣). أثر القدرات الابداعية في رسوم تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الفنون الجميلة, ٤(العدد ٤)، ٤٨-٦٨.
عيد، سيد. (٢٠٠٨). *الإدارة الإبداعية للبرامج والأنشطة في المؤسسات الحكومية والخاصة، التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية*، دار القاهرة.
الفرقاني، الخطاب بن عمر. (٢٠٢٠). *درجة توافر أخلاقيات الوظيفة العامة لدى الموظفين الإداريين بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري الدوائر ومساعديهم ورؤساء الأقسام*. (رسالة ماجستير، غير منشورة). جامعة نزوى
الفقهاء، عصام نجيب، (٢٠٠٢)، *تجليات الإبداع*، دار البركة للنشر والتوزيع، عمان.
القتبي، محمد بن راشد. (٢٠١٣). *أدوار رؤساء الأقسام ومديري الدوائر في تنمية العلاقات الإنسانية لدى الأكاديميين في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
لعقيلي، هيا عبد الرحمن. (٢٠١٤). *أخلاقيات العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي للموظفات الإداريات في جامعة الملك سعود بالرياض*، (رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية). المستودع الرقمي لجامعة الأمير نايف.
مباني، سارة (٢٠١٦). *أثر الالتزام بأخلاقيات المهنة على أداء الأكاديميين في المستشفيات: دراسة حالة المؤسسة القومية الاستشفائية مقرة*. (رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة محمد بو ضياف)، الجزائر. قاعدة بيانات دار المنظومة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المعتصم، أبو الكأس. (٢٠١٥). *أخلاقيات المهنة ودورها في القدرات الإبداعية الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى)، فلسطين. قاعدة بيانات دار المنظومة.

النويقة، عطا الله بشير. (٢٠١٦). أثر أخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية في تعزيز الميزة التنافسية في البنوك التجارية العاملة في منطقة مكة المكرمة. مجلة الدراسات *والعلوم* الإدارية (الأردن) ٤٣(١)،٧٨ – ١٠٩.

الهزيلي ، سعد بن عبد الله. (٢٠٢٤). مستوى تأثير أخلاقيات العمل الإداري على تنمية القدرات الإبداعية للعاملين في جامعات سلطنة عمان في ضوء المتغيرات الديموغرافية. *مجلة كلية الشريعة والقانون بأسيوط*, ٣٦ (٢)، ١٧٣٢-١٧٨٣.

الهزيلي، أشرف بن عبد الله. (٢٠٢٣). أخلاقيات العمل الإداري وتحفيز القدرات الإبداعية: دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٣٥)، ص ٤٦٧-٤٩٠.

وزارة الخدمة المدنية بسلطنة عمان. (٢٠٠٤). *قانون الخدمة المدنية ولائحته التنفيذية*. دائرة العلاقات العامة والإعلام، مسقط.

ياغي، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٢). *الأخلاقيات في الإدارة، قسم الإدارة العامة، كلية الأعمال، الجامعة الأردنية*. دار وائل للنشر والتوزيع جامعة مؤتة، الأردن.

المراجع الأجنبية

Alacovska, A., & Bissonnette, J. (2021). Care-ful work: An ethics of care approach to contingent labour in the creative industries. *Journal of Business Ethics*, *169*, 135-151.

Asif, M., Qing, M., Hwang, J., & Shi, H. (2019). Ethical leadership, affective commitment, work engagement, and creativity: Testing a multiple mediation approach. *Sustainability*, *11*(16), 4489.

Harada, Y., & Osman, A. B. (2014). The impact of business ethics in the competitive advantage (in the cellular communications companies operating in Jordan). *European Scientific Journal*, *10*(10).

Jain, V. K., & Naithani, J. (2014). EXPLORING CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AND ITS LINKAGE TO CUSTOMER SATISFACTION: AN EMPIRICAL ANALYSIS WITH SPECIAL REFERENCE TO INDIAN

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

BANKING. *International Journal of Entrepreneurship & Business Environment Perspectives*, *3*(4), 1362.

Kalemci, R. A., & Kalemci Tuzun, I. (2019). Understanding protestant and Islamic work ethic studies: A content analysis of articles. *Journal of Business Ethics*, *158*, 999-1008.

Wen, Q., Wu, Y., & Long, J. (2021). Influence of ethical leadership on employees' innovative behavior: The role of organization-based self-esteem and flexible human resource management. *Sustainability*, *13*(3), 1359.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

The impact of artificial intelligence on developing analytical thinking skills among middle school students

إعداد

نوف محمد العطني — **Nouf Muhammad Al-Atni**

سارة عبدالله بن عصاي — **Sarah Abdullah Asay**

حصة سليمان القضيبي

Hessa Sulaiman Al-Qudaibi

د. عبلاء محمد الربيعان

Dr. Ablaa Muhammad Al-Rubaian

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات بجامعة القصيم

Doi: 10.21608/ejev.2024.363970

استلام البحث: ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٨ / ٦ / ٢٠٢٤

العطني، نوف محمد و عصاي، سارة عبدالله و القضيبي، حصة سليمان و الربيعان، عبلاء محمد (٢٠٢٤). أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ***المجلة العربية للتربية النوعية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٢)، ٤٥٩ - ٤٩٦.

https://ejev.journals.ekb.eg

أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الاستبيان على أفراد العينة البالغ عددهم (٣١) طلبة من طالبات المرحلة المتوسطة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن هناك أهمية مرتفعة لتوظيف استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يساعد التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تطوير مهاراتهم ومعارفهم، تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على زيادة التواصل بين المعلمات والطالبات، كما أن التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يخاطب كل حواس المتعلم ويجعل التعليم أكثر فائدة وتأثيرًا، وأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يتم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعات ودروس وأنشطة المقرر، يوفر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على توفير الوقت والجهد، كما تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جذب الانتباه، كما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها دور مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت والجهد، تطرح تطبيقات الذكاء الاصطناعي موضوعات مثيرة للتفكير، كما تثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي تفكير الطالبات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس لاستنتاج العلاقات بين الأفكار، وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات، من بينها: ضرورة إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمختلف أشكالها في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية بما يتوافق مع قدراتهم، الاهتمام بالبنية التحتية للبيئة التعليمية وتهيئتها لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتحديث معامل الحاسب الآلي داخل المدارس المختلفة والحرص على تطويرها بشكل مستمر، عقد دروات وورش تدريبية للعاملين في المجال التربوي بهدف تعريفهن بمفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم والتعلم، وتدريبهم على كيفية استخدامه، تعزيز الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتطبيقات المختلفة له لضمان تقديم أفضل الخدمات التعليمية للطلاب داخل الفصول الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، التفكير التحليلي، البنية التحتية، المناهج الدراسية.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

Abstract:

The current research aimed to identify the impact of using artificial intelligence applications in developing analytical thinking among middle school students. The research relied on the descriptive analytical approach, and the questionnaire tool was applied to the sample members, which numbered (31) middle school students, to collect data, and the results were obtained. There is a high importance for employing the use of artificial intelligence in developing analytical thinking skills. Education using artificial intelligence applications helps students develop their skills and knowledge. Artificial intelligence applications increase communication between teachers and students. Education using artificial intelligence applications addresses all of the learner's senses and makes education more useful and influential. The use of artificial intelligence applications has a high impact on Developing analytical thinking skills; Where artificial intelligence applications are used in projects, lessons, and course activities, the use of artificial intelligence applications saves time and effort, and artificial intelligence applications work to attract attention, and artificial intelligence applications have a high role in developing analytical thinking skills. Artificial intelligence applications contribute to saving time and effort. Artificial intelligence applications raise thought-provoking topics. Artificial intelligence applications also stimulate students' thinking by asking questions related to the lesson to infer relationships between ideas. The research came out with a set of recommendations, including: the necessity of introducing intelligence applications. Artificial intelligence in its various forms in the curricula for all educational levels in accordance with their abilities, paying attention to the infrastructure of the educational environment and preparing it for the use of artificial

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*

intelligence, modernizing the computer laboratories within the various schools and ensuring their continuous development, holding training courses and workshops for workers in the educational field with the aim of introducing them to the concept of artificial intelligence. And its applications in the field of teaching and learning, and training them on how to use it, enhancing the benefit of artificial intelligence technologies and its various applications to ensure the provision of the best educational services to students within the classroom.

Keywords: artificial intelligence, analytical thinking, infrastructure, school curricula.

مقدمة:

في السنوات الأخيرة، شهد العالم تطورات تكنولوجية متلاحقة في مجالات مختلفة، بما في ذلك نظم المعلومات، مما أدى إلى تغيرات جذرية ومتسارعة، على إثرها ظهرت تطبيقات حديثة لنظم وتقنيات المعلومات، وما صاحب ذلك من ظهور تقنيات عالية تسهل سبل الحياة مثل أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية والبرمجيات والشبكات والاتصالات وشبكة الويب والمواقع الإلكترونية، ومن هنا تبرز أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت لا غنى عنها في شتى مجالات الحياة، حيث يضع مسؤولية كبيرة على الوزارات المعنية بالتعليم لمواكبة هذه التطورات في مناهجها واستراتيجياتها حيث أن هذا التطور السريع في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية جاء نتيجة للتطور المستمر لبرمجيات وأدوات التعلم الإلكتروني، حيث فتح فرصاً أمام التربويين لإثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينها نظريًا وتطبيقيًا في مراحل التعليم المختلفة، بهدف تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص لدى الطلاب.

وعن أهمية إجراء دراسات حول التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي لأنه من الأولويات المهمة التي يجب أن تكون في قائمة اهتمامات المنظرين والمسؤولين عن التعليم في المجتمع لما لهذه التقنية أثر إيجابي على التعليم وهو ما أكدته دراسة المهدي(٢٠٢٠)

فرضت تقنية الذكاء الاصطناعي نفسها على جميع المجالات والأصعدة وتحديدا في مجال التربية والتكوين؛ إذ بها يقاس التقدم وتطور المنظومة التربوية على صعيد المعمورة نظرا لما توفره من اقتصاد في الجهد والوقت، ومن الدفع بسيرورة التعلم لدى المتعلمين نحو تحقيق مشروعهم الشخصي وبناء الذات وتطوير مهاراتهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وقدراتهم، سواء خلال الممارسة الصفية أو التعلم مدى الحياة وهو ما أشارت إليه دراسة شحاته (٢٠٢٠).

ويعرف الذكاء الاصطناعي بأنه فرع من فروع علوم الحاسب يهدف إلى تكوين منظومات حاسوبية تظهر بعض صيغ الذكاء وهذه المنظومات لديها القدرة على استنتاجات مفيدة حول المشكلة الموضوعة كما تستطيع هذه المنظومات فهم اللغات الطبيعية أو فهم الإدراك الحي وغيرها من الإمكانيات التي تحتاج ذكاء متى نفذت من قبل الإنسان، وهو علم من علوم الحاسبات، يرتبط بأنظمة الحاسوب التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء، واتخاذ القرار مشابهة السلوك البشري في المجالات المختلفة (قاري،٢٠٢٣).

وذكر العتيبي (٢٠٢٢) أن الذكاء الاصطناعي بالغ أهمية في مجال التعليم والتدريس أن الفصول الدراسية ستتحرك بصورة كاملة من الإطار التقليدي للتعلم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب الحاجة، وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما سيتحرر معلمو الصفوف من الأمور الإدارية وسيتفرغون للتركيز على الطلاب. فالمعلمون كثيراً ما يعانون من كثرة الأعمال المكتبية، مثل تصحيح الامتحانات وتقييم الواجبات، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقوم بكثير من هذه المهمات ويقلص الوقت اللازم للتصحيح والعمل الإداري من أجل تكريس مزيد من الوقت للطلاب

وأن الذكاء الاصطناعي يستطيع حل مشكلات قلة المعلمين أو شح توفر المعلمين الأكفاء في بعض المجالات. يساعد المعلم العادي على أن يطور قدراته ويسد أي نقص موجود لديه. كما أن الذكاء الاصطناعي له دوره في تطوير المناهج العلمية. فإذا كان تطوير المناهج العلمية وطباعة الكتب المدرسية عبارة عن عملية طويلة ومعقدة قد تستغرق هي بدورها خمس سنوات، فإنه مع الذكاء الاصطناعي في الأجهزة والبرمجيات التعليمية فستكون قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت معين، وبالتالي تحديث الدروس تلقائياً وتقديمها للطالب بشكل يناسب احتياجاته وقدراته يساعد الذكاء الاصطناعي في أتمتة المهام الإدارية الروتينية مما يسمح للمعلمين بتخصيص المزيد من الوقت للتفاعلات الهادفة مع الطلاب(عبدالعال,٢٠٢٣).

ونتيجة لأهمية استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، فقد أجرت مؤسسة "برايس ووتر هاوس كوبرز" وتوصلت إلى أن أعلى زيادة في معدلات استخدام الذكاء الصناعي خلال فترة جائحة كوفيد – ١٩ كانت في الهند، والتي) في استخدام الذكاء الصناعي، وجاءت الولايات المتحدةً سجلت ارتفاعا بنسبة (٤٥%)

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الأمريكية بنسبة (٣٥%)، وبريطانيا بنسبة (٢٣%)، وفي اليابان بنسبة (٢٨%) (الكوري،٢٠٢١).

كما أكد المؤتمر الدولي حول "الذكاء الاصطناعي والتعليم" الذي عقد في بكين خلال الفترة من ١٦- ١٨ مايو ،٢٠١٩ على أهمية نشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل. مع الالتزام ببعض الآليات ّ الخاصة بتفعيله في التعليم في خمس مجالات؛ الذكاء الاصطناعي لإدارة التعليم وتقديمه، والذكاء الاصطناعي لتمكين التدريس والمعلمين، والذكاء الاصطناعي لتقييم التعلم والتعليم، وتنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي، والذكاء الاصطناعي لتقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع(العتيبي،٢٠٢٢).

وتتعدد مجالات توظيف الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة في الميدان التعليمي، ومن مجالات هذا التوظيف أنها تساعد في تمكين الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة بالحصول على الاستقلالية والإنتاجية، حيث يتم تطبيق "الذكاء الاصطناعي لمساعدة المكفوفين Seeing AI "المجاني ّ والذي يمكن من خلاله قراءة النص ٍ بصوت عال، والتعرف على الأشخاص وعواطفهم ومن مجالات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الألعاب التعليمية، حيث تم استخدامها ّ في عديد من الألعاب الإلكترونية التي تتطلب بعدا وتفكيرا استراتيجيا، فالذكاء ً الاصطناعي أدى إلى تطوير البرامج الحاسوبي (العتيبي ،٢٠٢٢).

ويرى الكوري (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي له أهمية في التعليم في تنمية عقول المتعلمين وتحسين قدراتهم على التفكير. والتفكير له صوراً متعددة، فهناك التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير التأملي والتفكير الاستنباطي وحل المشكلات، وجميع هذه المسميات تنطوي على قيام المتعلم بالاستدلال العقلي في حل المواقف المعقدة وحل المواقف الصعبة بصورة علمية وموضوعية

ويعد التفكير التحليلي نوعًا من أنواع التفكير المرتبطة بالذكاء الذي يتطلب استخدام المهارات المعرفية العليا مثل الاستنتاج، والتمييز، والتحليل، والنقد. فلقد أثبتت كثير من الدراسات أن القدرة على التفكير الناقد ترتيب بصورة كبيرة بالقدرة على التحصيل المعرفي والنضوج العلمي والقدرة على فهم العلوم والرموز المجردة (المنصور، ٢٠١٧).

وتظهر أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنها تؤدي وظائف معقدة وذكية مرتبطة بالتفكير البشري، حيث يتجلى الذكاء الاصطناعي في أن ألياته وتطبيقاته تعمل على تحسين أداء المؤسسات وإنتاجيتها عن طريق أتمتة العمليات أو المهام التي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

كانت تتطلب القوة البشرية فيما مضى ويمكنها فهم البيانات على نطاق واسع لا يمكن لأي إنسان تحقيقه وهذا ما أوضحته دراسة المهدي(٢٠٢٠)

كما أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي لها تأثير إيجابي وفاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير العليا وخاصة التفكير التحليلي وهو ما أثبتته دراسة الرنيني، والزهراني (٢٠٢٢)، ودراسة حسني، ومقاتل(٢٠٢١).

ويرى أبو عقيل (٢٠١٣) إن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التحليلي يساعد الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، وجمع أكبر قدر من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، إن التفكير التحليلي يركز على الكم والكيف في آن واحد ويتم فيه تناول جميع جزئيات المحتوى بشكل متوازي دون التركيز على بعض الجزئيات وإهمال بعضها الآخر والتعرف على مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والقيم المتضمنة في الموضوع، ويتضح من خلال التعريفات بعض العناصر المشتركة وهي: إنه يعمل على تجزئة المادة التعليمية أو الموقف التعليمي أو المشكلة إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وجمع معلومات كافية لكل جزء بحيث يسهل التعامل معها وفهمها للوصول إلى حلول المشكلة، كما إنه تفكير متتابع يسير وفق خطوات متسلسلة للوصول إلى حل المشكلة.

ويشير المالكي(٢٠١٧) إلى أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي التي تتمثل في القدرة العقلية التي تمكن الطالب من الفحص الدقيق للمواقف والوقائع والأفكار والحلول وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهو يقع ضمن عمليات التفكير كـ الاستدلال، والتحليل، والمقارنة، والتجريد والتعميم وهو يحتل مرحلة متقدمة من مراحل التفكير العلمي، ومراحل اتخاذ القرار كصياغة المشكلة، ووضع الفروض، وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وفهم دلالته؛ فتعليم التفكير بشكل عام، والتفكير التحليلي بشكل خاص أصبح ضرورة تنادي به الأنظمة التربوية في العالم، وترى أهمية وضرورة تطويره وتنميته لدى الأجيال، ومن هنا كان لزاما على المدرسة مساعدة الطالب في امتلاك مهارات التفكير التحليلي.

وتتمثل مهارات التفكير التحليلي في القدرة على تحديد الفكرة أو المشكلة وتحليلها إلى مكوناتها، وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معيار للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة وأهم مهارات التفكير التحليلي تحديد السمات أو الصفات القدرة على تحديد السمات العامة للأشياء، أو القدرة على استنباط الوصف الجامع. تحديد الخواص القدرة على تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة والصفات المميزة للأشياء والكائنات علاقة الجزء بالكل علاقة الأشياء ومكوناتها. إجراء الملاحظة واختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات، والقدرة على التتابع وترتيب الحوادث أو الفقرات أو الأشياء أو

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المحتويات بشكل منظم ودقيق أو انه يعني وضع الأشياء بتنظيم محدد يتم اختياره بعناية فائقة. التفرقة بين المتشابه والمختلف. المقارنة والمقابلة، تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات أي تجميع الأشياء أو العناصر المتشابهة (الكوري،٢٠٢١).

ويرى السويهري (٢٠١٣) أن الذكاء الاصطناعي يساعد على تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي وحل المشكلات. وعليه فقد أولت الأنظمة التعليمية والاتجاهات التربوية الحديثة تطبيقات الذكاء الاصطناعي عناية كبيرة لتطوير مهاراته بما يساعد في تحقيق أهداف المقرر، وخاصة فيما يتعلق منها بالجوانب التطبيقية والتي تركز على إعمال عقول المتعلمين في التعليم بشكل كبير

ومن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجال التفكير والتفكير التحليلي بشكل خاص والذي يتم خلاله استنتاج الحقائق واستنباطها الذكاء الاصطناعي أحد الأشكال المختلفة للتفكير من بيانات متوفرة. تمّ تطوير المحاكاة المعرفية التي تتم باستخدام أجهزة الكمبيوتر لاختبار النظريات حول كيفية عمل العقل البشري والوظائف التي يقوم بها كالتعرف على الوجوه المألوفة وتفعيل الذاكرة، بواسطة ما يعرف بالشبكة العصبية كتكنولوجيا تحاكي الخلايا العصبية في الدماغ، تعتمد على بناء وحدات متصلة ببعضها، وتحصل على المعلومات من أكثر من مصدر في نفس الوقت، وتقوم بمعالجتها بشكل متتابع مثلما يحدث في مخ الإنسان. ومنها أداة Keras التي تكتب بلغة بايثون كمكتبة عالية المستوى لما يعرف بالشبكات العصبية في علم الذكاء الاصطناعي، وتمتاز بسهولة الاستخدام عند من يمتلك معرفة بالتعلم العميق (زايد،٢٠٢٣).

وتظهر أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي من خلال توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي من فروض وبديهيات لإنتاج برامج تعليمية وتدريسية للمقررات التعليمية قادرة على التفاعل والتحاور مع الطلاب لأنه يهتم بمحاكاة الذكاء الإنساني والمهارة البشرية ويقوم بإعداد وتصميم برامج وأجهزة للمحاكاة ويمكنه القيام بعمليات شبيهة بعمليات الذكاء البشري مثل: (التفكير والتفهم، السمع والتكلم، الحركة بأسلوب منطقي ومنظم) ولديه القدرة على المشكلات بناء على قاعدة عريضة من البيانات، لديه القدرة على الاستنتاج والاستدلال والاستنباط والإدراك ولديه القدرة على اتخاذ القرارات في موقف ما بناء على وصف هذا الموقف، واستيعاب اللغات الطبيعية للبشر(الفرماوي، ٢٠٢١).

ويستخلص مما سبق أن هناك ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم من أجل تنمية مهارات التفكير التحليلي خاصة في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بتطوير المناهج وطرق تدريسها وفق معايير العصر ومواكبة

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الثورة المعرفية في كافة المجالات وهو ما دفع إلى إجراء الدراسة الحالية بعنوان "أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة".

مشكلة البحث:

في ظل التطورات التكنولوجية المتتالية في العصر الحالي، والتي فرضت تحديات كبيرة على نظام التعليم، الذي أصبح ضرورة التطور من الناحية المعرفية والتكنولوجية. يعمل التحليل العقلي على تزويد المتعلمين بالقدرة على التعامل بشكل إيجابي مع التحديات والمواقف المختلفة، كما يساهم في حل المشكلات بفعالية. يعد التفكير التحليلي هدفًا رئيسيًا في البرامج التعليمية في مختلف المراحل، حيث يعتبر من أكثر النشاطات التعليمية تعقيدًا وتطورًا.

من المهم أن يتمكن المتعلمون من استخدام التفكير التحليلي لحل المشكلات المتنوعة التي يواجهونها، وذلك من خلال استخدام جميع أنواع التفكير المطلوبة. يعتمد تطوير هذه المهارات على استخدام التكنولوجيا، وخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من المناهج التعليمية المستقبلية. إن استخدام هذه التطبيقات يعتمد بشكل كبير على دور المعلمين في توجيه الطلاب في استخدامها بفاعلية، والتواصل بين الطلاب، وتغيير أساليب تنظيم المعرفة، وتقديم الدعم لتلبية الاحتياجات الفردية، وتعزيز مرونة عملية التعلم. تهدف هذه الجهود إلى جعل التعلم ذات مغزى وموجها ذاتيا، وتسهيل استخدام المحاكاة في بعض الوظائف التعليمية التي من الصعب تنفيذها في الفصول الدراسية التقليدية. تؤكد الدراسات السابقة على أهمية هذه الجهود وتأثيرها الإيجابي على تطوير مهارات المتعلمين. وهذا ما أكدته نتائج وتوصيات العديد الدراسات السابقة ومنها ما يلي:

أكدت دراسة الياجزي (٢٠١٩) على أن خيارات الخدمات المتخصصة وفق الاحتياجات التي توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي من شأنها أن تساعد على تحسين استمتاع الطلاب خلال الحصص وتحسين درجاتهم في الوقت نفسه. كما أن الروبوتات المدربة على نحو جيد يمكنها استكمال دور المعلمين ذوي الخبرة في تقديم الدروس الخصوصية والحصص الإضافية لتقوية وتنمية مهارات الطلاب.

أثبتت دراسة الكوري (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي يساعد في تحقيق توزيع أوسع نطاقا للوثائق السمعية والبصرية، وتعين في عرض المعارف الجديدة، وفي تعلم المهارات المتقدمة، وتفتح للمتعلم طريقا جذابا لتحصيل المعارف التي يصعب أحيانا توافرها في البيئة المحلية، وتساعد المعلمين مع المتعلمين في بلوغ مستويات من المعرفة ما كانوا ليبلغوها لولا تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي؛ لكونها تنمي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات التفكير العليا، وتجعل بيئة التعلم غنية، وتعزز التعلم المستقل والتعلم التعاوني.

وتوصلت دراسة الجريوي (٢٠٢٠) إلى أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني له أثر إيجابي في تنمية كل من: مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل الدراسي لمادة العلوم. وأوصى البحث بأهمية توظيف المعلمين لتقنية الذكاء الاصطناعي؛ وتوظيف مهارات التفكير المستقبلي بدرجة أكبر في المواد العلمية.

وأوضحت دراسة الفرماوي (٢٠٢١) أن البرنامج القائم على النظرية الاتصالية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي له تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدي المجموعة التجريبية، وأنه ذو فاعلية في تنمية بعض مهارات التفكير لدى مجموعة البحث التجريبية، وقدم البحث عدة توصيات وفق ما توصل إليه من نتائج، أهمها ضرورة الاهتمام ببرامج التدريس المبنية على الذكاء الاصطناعي نظم التعلم الذكية " كأحد المستحدثات التكنولوجية في مجال تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية.

وأكدت دراسة العتيبي (٢٠٢٢) على تنمية مهارات التفكير التحليلي ومهاراته المختلفة في المراحل الدراسية كافة، إجراء تطوير دوري للمناهج من حيث المهارات المتضمنة، وبرامج الذكاء الاصطناعي المختلفة وربط الخبرات التربوية وتكامل المعلومات بين المراحل المختلفة وعدم تجزئتها أو بنائها على شكل وحدات منفصلة غير مترابطة مع بعضها. أوصت بأهمية التأكيد على تنمية مهارات التفكير الناقد ومهاراته المختلفة في المراحل الدراسية كافة، إجراء تطوير دوري للمناهج من حيث المهارات المتضمنة، وبرامج الذكاء الاصطناعي المختلفة وربط الخبرات التربوية وتكامل المعلومات بين المراحل المختلفة وعدم تجزئتها أو بنائها على شكل وحدات منفصلة غير مترابطة مع بعض.

وأشارت دراسة الرويلي (٢٠٢٣) إلى أهمية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي باعتباره نهجا فعالا لرعاية المهارات التكنلوجية تعمل هذه الطريقة على تعزيز التعلم الموجه ذاتياً وتغرس أيضاً الشعور بالحماس والمشاركة في عملية تنمية المهارات.

أكدت دراسة الجيوسي (٢٠٢٣) وعبد الوهاب، وآخرون (٢٠٢٣) على أهمية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز المهارات العلمية المتنوعة، وأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية ابتكاراً تكنولوجياً يحمل وعداً كبيراً لتنمية المهارات، تعمل هذه التطبيقات على تسهيل تبادل المعلومات والمعرفة على نطاق واسع وتعزيز مبادرات التعلم المستمر لأولئك الذين يسعون إلى توسيع معارفهم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

وتقديم سياقات وموارد جديدة للمتعلمين لإكساب الخبرة اللازمة لتصميم وإنتاج المحتوى التعليمي الإلكتروني.

أظهرت دراسة العيبان (٢٠٢٣) وجود أثر لتوظيف مهارات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية بمدينة أبها على جودة الخدمات التعليمية، وأوصت بضرورة امتلاك توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي لما له أثر ايجابي على مستوى جودة الخدمات التعليمية من خلال متغيرات الدراسة التخصص المؤهل العلمي، سنوات الخدمة. الكلمات الدالة: الذكاء الاصطناعي، جودة الخدمات التعليمية، المدارس الثانوية.

وأثبتت دراسة أبو زيد (٢٠٢٣) فاعلية التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، أوصت الدراسة بتوصيات أبرزها اسْتِخْدَامِ واعْتِمَادِ تطبيق Microsoft Math Solver لتدريس الرِّيَاضِيَّاتِ، وَعَمَلِ دَوْرَاتٍ تَدْرِيبِيَّةٍ لِتَطْبِيقِ Microsoft Math Solver..

تتلخص مشكلة البحث في أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي وندرة الدراسات التي تناولت ذلك ولقد عادت الباحثات للدراسات السابقة ولم يجدن دراسة تناولت دراسة أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

سعت الدراسة الحالية في الوقوف على أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ويمكن صياغة مشكلة البحث الأسئلة التالية:

- ما أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
- ما أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
- ما دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

التعرف على أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة تكمن في الأهداف الآتية:

١- التعرف على أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

٢- التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
٣- التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية تطوير فهم أفضل لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير التفكير التحليلي وكيفية تأثيره على عملية التعلم.
يمكن لهذا البحث أن يفيد النظريات والأطر التعليمية ويوفر أساسا لمزيد من البحث في مجال التعلم المعزز بالذكاء الاصطناعي.

مصطلحات البحث:

يتناول البحث المصطلحات الآتية:

- الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): كما عرفة (الفراني وفطاني ,٢٠٢٠ ,٩) بأنه " أحد علوم الحاسوب المتقدمة، ويمثل أحد تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، ويهتم هذا العلم بشكل خاص بتصميم وابتكار ماكينات ونظم محسوبة، لديها القدرة على أداء العديد من المهام والعمليات بصورة مماثلة لأداء الإنسان".

وعرفه محار (٢٠٢٣) بأنه أجهزة ونظم كمبيوتر مصممة للعمل بطريقة يمكن اعتبارها ذكية ، ويتضمن الأنماط التكنولوجية التي تحاكي الأداء البشري من خلال التعلم والتوصل إلى استنتاجاتها الخاصة ,عبر فهم المحتويات المعقدة ,و الانخراط في حوارات مع الإنسان ,وعزيز الأداء المعرفي البشري ،بل استبدال البشر في تنفيذ المهام الروتينية وغير الروتينية على حد سواء, والسمة الأهم في الذكاء الاصطناعي ،هي القضاء على الأعمال الروتينية ،بمعنى أن الذكاء الاصطناعي قد يساعد في تقليص وظائف المستوى الأساسي والأدوار التي يتمحور حولها أي عمل.

ويقصد به إجرائيا في هذا البحث: استعمال برامج أو أجهزه أو تطبيقات تساعد في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

- التفكير التحليلي (Analytical thinking): عرفته (نورة كريم , ٢٠١٩, ٦٥) بأنه قدرة الفرد على مواجهة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها بحذر وبطريقه منهجيه، والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لقدرة على الإسهام في توضيح الأشياء ليمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق.

ويعرف أيضاً بأنه هو القدرة على تمكن الفرد من توضيح الأفكار وتنظيمها واستيعابها، والاستعمال الفعال للمعرفة، والتأكيد على دور الذاكرة في التفكير والتعلم والعمل على تطويرها، وتطوير عمليات الفهم عند تعلم موضوعات جديدة ويعبر عنها

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير التحليلي وفقاً لنموذج شوارتز في التفكير الماهر (Swartz,2003).

ويقصد به إجرائيا في هذا البحث: بأنه قدرة طالبات المرحلة المتوسطة على النظرة الفاحصة للموضوع والبحث والقيام العمليات المناسبة باستخدام الذكاء الاصطناعي للوصول الى نتيجة دقيقة.

محددات البحث:

- **الحدود الموضوعية**/ بيان أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- **الحدود البشرية**/ طالبات المرحلة المتوسطة.
- **الحدود المكانية**/المتوسطة الثانية محافظة الرس.
- **الحدود الزمانية**/ تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثالث من عام ١٤٤٥هـ.

الإطار النظري:

المحور الأول: الذكاء الاصطناعي:

أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي:

يساهم تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات العمال في تحقيق الآتي:

- يمكن للإنسان استخدام اللغة الإنسانية في تعامل الآلات بدلًا عن لغات البرمجة الحاسوبية، مما يجعل الآلات واستخدامها في متناول كافة فئات المجتمع من ذوي الاحتياجات الخاصة بعد أن كان التعاملات المتقدمة مقتصرة فقط على المختصين وأصحاب الخبرات.
- يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا مهمًا في العديد من المجالات الحساسة، كالمساعدة في تشخيص الأمراض ووصف الأدوية والاستشارات القانونية والمهنية، والتعليم التفاعلي والمجالات الأمنية والعسكرية.
- تسهم الأنظمة الذكية لتقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات صنع واتخاذ القرار؛ حيث تتسم ذه الأنظمة بالاستقلالية والدقة والموضوعية، وبالتالي تكون قراراتها بعيدة عن الخطأ والتحيز والعنصرية، أو حتى الأحكام المسبقة أو التدخلات الخارجية أو الشخصية.
- يساعد استخدام الآلات الذكية في تخفيف العديد من المخاطر والضغوط النفسية عن الإنسان، وتجعله يركز على أمور أكثر أهمية وأكثر إنسانية، وذلك من خلال توظيف هذه الآلات للقيام بالأعمال الشاقة والخطيرة واستكشاف الأماكن المجهولة والمشاركة في عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية (بوذراع وبوذراع، ٢٠٢٣، ص٧).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

أهداف الذكاء الاصطناعي:

تتلخص أهداف استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي فيما يلي:

- ✓ الوصول إلى أشكال معالجة العمليات العقلية العليا التي تتم داخل العقل البشري.
- ✓ تسهيل استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب عن طريق قدرته على حل المشكلات، وذلك سوف يسهل بعض التغيرات التي تساعد على عمليات التدريب والتعلم بطريقة جيدة وغير مكلفة.
- ✓ تطوير برامج الحاسوب؛ بحيث تستطيع أن تستفيد من التجارب حتى تتمكن من حل المشكلات.
- ✓ فهم طبيعة الذكاء البشري لعمل برامج حاسوب لديها القدرة على محاكاة السلوك البشري الذي يتميز بالذكاء، وهذا يعني قدرة البرنامج على معالجة مسألة معينة أو اتخاذ قرار لموقف معين بناءً على وصف لهذا الموقف والبرنامج يجد الطريقة المتبعة لحل هذه المسألة أو اتخاذ القرار بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي تم تغذيتها للبرنامج بشكل مسبق.
- ✓ تصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك البشري ويبحث في حل المشكلات عن طريق معالجة الرموز الغير خوارزمية.
- ✓ قيام الحاسوب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم داخل العقل البشري؛ بحيث تصبح قادرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي ومنظم وبنفس طريقة تفكير العقل البشري، وتمثيل البرامج المحاسبة لمجال من مجالات الحياة وتحسين العلاقة الأساسية بين عناصره (العتل وآخرون، ٢٠٢١، ص٣٦- ٣٧).

مجالات الذكاء الاصطناعي:

تناع مجالات الذكاء الاصطناعي نتيجة التطور السريع في شتى فروع علوم الحاسب الآلي وتطوير البرامج التي تساعد على القيام بالعديد من العمليات المعقدة في أوقات محدودة، ومن بين المجالات التي يستخدم فيها الذكاء الاصطناعي، المجالات التالية:

التعليم والتدريب: من خلال عمليات جمع المحتوى والبحث باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، كما يتضمن تقييم عملية التعليم والتعلم وتنمية المهارات اللازمة للحياة والعمل وتقديم فرص التعلم مدى الحياة لمختلف الفئات.

إدارة الموارد البشرية: وتعتبر هذه الوظيفة أحد أهم مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي؛ حيث يعمل الذكاء الاصطناعي على تغيير طريقة عمل العنصر البشري داخل المنظمات، من خلال قيام برامج الذكاء الاصطناعي بعمليات اختيار العاملين ودعم الأعمال والارتقاء بأداء العاملين.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التسويق الإلكتروني: من خلال تمييز المحتويات؛ بحيث يتمكن العميل من اختيار المنتج الملائم لاحتياجاته بطريقة سهلة وفي وقت قصير.

المجال الصحي: تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة على مساعدة المريض، كما تساهم في تحسين الخطط العلاجية وتطوير الأدوية ومراقبة المريض والعمل على رعايته.

مجال الصناعة: من خلال دراسة طرق الآلات في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات دون تدخل العنصر البشري، وتقوم الروبوتات الصناعية بعملية التصنيع بطرق غير تقليدية (محي الدين، ٢٠٢٣، ص٧١٤).

مميزات استخدام الذكاء الاصطناعي:

يساعد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي داخل الأعمال المختلفة في تحقيق العديد من المزايا، والتي من بينها:

١. **إمكانية تمثيل المعرفة**: تحتوي برامج الذكاء الاصطناعي على أسلوب لتمثيل المعلومات باستخدام هيكلة خاصة لوصف المعرفة، تتضمن الحقائق والعلاقات بين هذه الحقائق، والقواعد التي تربط هذه العلاقات ببعضها البعض، بالإضافة إلى مجموعة من الهياكل المعرفية تشكل مع بعضها قائدة المعرفة؛ بحيث توفر هذه القاعدة قدر من المعلومات عن المشكلة المراد إيجاد حلول لها.
٢. **القابلية للتعلم**: من الصفات البارزة للذكاء الاصطناعي القابلية للتعلم من الخبرات والمواقف والممارسات السابقة، والأخذ بعين الاعتبار الأخطاء السابقة ومحاولة تجنبها، وترتبط هذه القابلية بالقابلية على تعميم المعلومات واستنتاج المماثل وإغفال الغير مماثل أو زائد.
٣. **القابلية للاستدلال**: وهي القدرة على الاستنتاج واستنباط الحلول واستخراج الأجوبة نتيجة المعلومات المتوفرة، ومن واقع المعطيات والخبرات السابقة، وخاصة فيما يخص المشكلات التي يصعب معها استخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة، وتتطلب هذه المشكلة من الحاسوب تخزين كافة الحلول الممكنة بالإضافة إلى استخدام القوانين والاستراتيجيات الاستدلالية وقوانين المنطق (عبد الرحمن، ٢٠٢٢، ص١٥-١٦).
٤. **التمثيل الرمزي**: تتعامل برامج الذكاء الاصطناعي مع رموز تعبر عن المعلومات المتاحة، وهو تمثيل يقترب من شكل تمثيل الإنسان لمعلوماته في حياته اليومية.
٥. **البحث التجريبي**: تتوجه برامج الذكاء الاصطناعي نحو مشاكل لا تتوافر لها حلول يمكن إيجادها وفقًا لخطوات أو مراحل منطقية محددة، وهذا الأسلوب

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

يحتاج إلى ضرورة توافر سعة تخزين كبيرة في الحاسوب، كما تعد سرعة الحاسوب من العوامل المهمة لفرض الاحتمالات الكثيرة ودراستها.

٦. **البيانات غير المؤكدة أو غير المكتملة**: يجب على البرامج التي تصمم في مجال الذكاء الاصطناعي أن تتمكن من إعطاء حلول إذا كانت البيانات غير مؤكدة أو مكتملة، وهذا لا يعني أن تقوم هذه البرامج بإعطاء حلول مهما كانت الحلول خاطئة أو صحيحة، ولكن يجب أن تمتلك القدرة على إعطاء الحلول المقبولة حتى تقوم بأدائها بشكل جيد (العتل وآخرون، ٢٠٢١، ص٣٧).

عيوب استخدام الذكاء الاصطناعي:

على الرغم من المزايا العديدة التي يحققها استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في شتى المجالات، إلا أن له بعض العيوب من بينها:

- يمكن أن يكلف استخدام الذكاء الاصطناعي الكثير من المال والوقت للبناء وإعادة الإصلاح، كما يمكن أن يحدث الإصلاح الآلي لتقليل الوقت والعنصر البشري الذين يحتاجون إلى إصلاحه، وهو ما يمكن أن يكلف المزيد من المال والموارد.
- التخزين الواسع للغاية، ولكن الوصول والاسترجاع قد لا يؤديان إلى وجود اتصالات في الذاكرة.
- لا يمكنه العمل خارج ما كان مبرمج من أجله.
- يبدو من الصعب بالنسبة للذكاء الاصطناعي الحصول على نفس القدر من الحس؛ فالروبوتات التي تحل محلها الوظائف يمكن أن تؤدي إلى بطالة شديدة، إلا إذا استطاع الإنسان إصلاح البطالة بالوظائف.
- وكما يظهر جزئيًا مع الهواتف الذكية وغيرها من التقنيات، يمكن أن يصبح البشر أكثر اعتمادًا على الذكاء الاصطناعي وفقدوا قدراتهم العقلية.
- يمكن أن تؤدي الآلات بسهولة إلى الدمار إذا تم استخدامها بشكل خاطئ (بوذراع وبوذراع، ٢٠٢٣، ص١١).
- كما يعد انتهاك خصوصية الأفراد من أهم السلبيات الناتجة عن زيادة الاعتماد على الذكاء الاصطناعي بدون ضوابط وحدود قانونية؛ فجميع الخدمات التكنولوجية حاليًا تفرض على المستخدمين الموافقة على السماح لبرمجيات الذكاء الاصطناعي بسحب بيانات معينة سواء من هاتف المستخدم أو من الوسيلة التي يستخدمها في الوصول لهذه التكنولوجيا، كما تقوم بتحليل تلك البيانات والحصول على اهتماماته لاستغلالها في أهداف كثيرة وأهمها الأهداف التجارية (عوضين، ٢٠٢٢، ص١٤).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التحديات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي:

على الرغم من المزايا الكثيرة التي يتيحها استخدام الذكاء الاصطناعي في المجلات المختلفة، إلا أن هناك العديد من التحديات التي من تواجه الذكاء الاصطناعي في الحاضر والمستقبل، وهذه التحديات نوردها فيما يلي:

أولًا: التحديات الحالية، وتتمثل في:

- عدم توافق البيانات المستخدمة في أنظمة الذكاء الاصطناعي مع الواقع الفعلي.
- الحاجة لمعرفة تبعات التكنولوجية، والتي قد تؤثر في كثير من الأحيان على عدد كبير من الفراد.
- نقص التنوع في مجال بحوث وصناعة الذكاء الاصطناعي.
- محدودية الكفاءات التكنولوجية (معاذ، ٢٠٢١).

ثانيًا: التحديات المستقبلية، وتتمثل في:

- من المتوقع اختفاء عدد من الوظائف الحالية مع ظهور الأتمتة ودخول الروبوتات مجالات مختلفة.
- من المتوقع أن تتأثر الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية؛ حيث ستكون الدول المتقدمة قادرة على زيادة أباحها في جميع القطاعات باستخدام الذكاء الاصطناعي بنسبة قد تصل إلى (٢٥%) مقارنة بالدول النامية التي من المتوقع أن تحقق مكاسب حوالي (٥%) فقط.
- كما أن من المتوقع أن يكون الذكاء الاصطناعي سببًا في زيادة الفجوة بين الجنسين؛ حيث تمثل النساء نسبة (٢٢%) فقط من إجمالي العاملين في مجال الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي سيساهم بدوره في زيادة فجوة النوع الاجتماعي في سوق العمل (مجدي، ٢٠٢٠، ص٢٢- ٢٣).

المحور الثاني: مهارات التفكير التحليلي:

يعد التفكير التحليلي من المفاهيم التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين والفلاسفة في مختلف مجالات المعرفة، وقد اختلف كل مجال في تناوله للتفكير التحليلي وفق الأساس النظري الذي ينطلق منه وطبيعة المجال المعرفي له، وخلال هذا المحور سيتم تناول مهارات التفكير التحليلي بشكل تفصيلي من خلال مجموعة من العناصر، كالتالي:

أهمية التفكير التحليلي:

أوضح أيمن عامر (٢٠٠٧، ص٥) أهمية التفكير التحليلي في النقاط التالية:

- عزل المشكلة الأساسية عن المشكلات الأخرى.
- إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط بين عناصر المشكلة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- استخدام أكبر عدد من الحواس في إدراك وفهم المشكلة.
- تحديد المشكلة في إطار السياق المحيط بها (محي الدين، ٢٠٢٠، ص٢٥٣).

كما ذكر عدنان محمود وسعد صالح (٢٠١٥، ص٣١٧) أن امتلاك الفرد لمهارات التفكير التحليلي يساعده على:

- الفحص الدقيق للأفكار والمواقف عن طريق تجزئة الموقف أو الفكرة إلى مكوناتها الفرعية.
- إدراك العلاقات أو الارتباطات بين هذه المكونات، وبالتالي فهم أوضح لتلك المواقف والمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة.
- يساعد التفكير التحليلي المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية المستهدفة، بما يساعد في بناء جيل واعٍ ومدرك لكافة الأحداث والقضايا والمشكلات التي تدور حوله؛ بالإضافة إلى زيادة القدرة على التوصل لحلول للمشكلات التي يواجهها الفرد (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢، ص٢٩٢- ٢٩٣).

أنواع مهارات التفكير التحليلي

هناك عدة أنواع لمهارات التفكير التحليلي، وهذه الأنواع هي:

- **فهم المشكلة**: يتم دراسة وتحديد المشكلة بعمق للتعرف على جوهر المشكلة الفعلي وليس الأعراض الظاهرة التي توحي للشخص بأنها المشكلة الرئيسية، وهذا يحتاج الإجابة عن الأسئلة التالية: ما هو نوع المشكلة؟ ما هي النواحي الجوهرية في المشكلة؟ ويجب التأكيد على ضرورة اتباع الأسس العلمية الموضوعية في تحديد المشكلة بشكل دقيق.
- **تحليل الموقف المشكل**: يتم فهم الموقف الكلي من خلال تقتيت الموقف إلى أجزائه وفهم العناصر لكل جزء وكيف تعمل هذه العناصر معًا للموقف الكلي لفهمه بشكل أفضل، وتسمى هذه العملية ب (مهارات التحليل) التي ينبغي على كل صف أن يتعلمها في حياته التعليمية؛ بحيث تكون طريقة تفتيت الموقف إلى أجزاء لفهم نقاط الاختلاف بينها، وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين، هما: تجزئة الموقف المشكل للعناصر الأساسية، وتحديد العناصر الهامة في الموقف المشكل (محي الدين، ٢٠٢٠، ص٢٥٣- ٢٥٤).
- **الملاحظة**: وتعني القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات المناسبة التي ترشد وتساعد في عمليات جمع المعلومات، وتفصيل الفكرة البسيطة أو الاستجابة العادية وجعلها أكثر فائدة وجمالًا ودقة من خلال التعبير عن معناها بالتفصيل وتوضيح أي إضافة جديدة للفكرة أو الأفكار المطروحة.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

- **تمييز التشابهات والاختلافات**: أي القدرة على تحديد جوانب الشبه والاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، أو تحديد الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال معين.
- **الموازنة**: وتعني القدرة على فحص شيئين أو أمرين أو فكرتين أو موقفين للتعرف على جوانب الشبه والاختلاف بينهما، وهذ تلك المهارة التي تبحث عن الطريق الذي تكون فيه الأشياء متشابهة تارة ومختلفة تارة أخرى (خليفة وحسن، ٢٠٢٠، ص٤١٤).
- **الترتيب**: وتشير إلى القدرة على وضع الأحداث في تسلسل هرمي بناءً على قيم نوعية أو ترتيب أحداث معينة زمنيًا.
- **تحديد الأسباب**: وتعني القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوة لأحداث وأفعال سابقة (صالح وغالب، ٢٠٢١، ص٩٦).

خصائص الفرد ذو التفكير التحليلي:

أشار هاريسون وبراميسون إلى أن الفرد ذو التفكير التحليلي النموذجي يتميز بعدد من الخصائص، نوردها فيما يلي:

١. شخص تفصيلي ومنظم ويهتم بتفاصيل الأشياء والموضوعات.
٢. لديه القدرة على التحكم في سلوكه وانفعالاته.
٣. منطقي في تفكيره ويميل إلى استعراض كافة البدائل ويقارن بينها قبل اتخاذ أي قرار.
٤. لديه القدرة على تحقيق أهدافه ويرغب في حل المشكلات التي تواجهه، ويسعى إلى ذلك بكل جدية واهتمام، ويتحسن أداؤه وتزداد دافعيته للعمل عندما يحتوي الموقف على مشكلة معينة.
٥. لا يفصح عما بداخله، ولا يبوح بمشاعره للآخرين بسهولة.
٦. متحفظ في علاقاته الاجتماعية ويترك المبادرة للآخرين ويتجنب الصراع مع من حوله (البدران، ٢٠١٩، ص٣٨٦).

النظريات المفسرة للتفكير التحليلي

من خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية، تبين لنا أن هناك نظريات فسرت التفكير التحليلي، وهما:

١. نظرية هاريسون وبرامسون (١٩٨٤)

وفقًا لهذه النظرية، فإن الأفراد الذين يستخدمون التفكير التحليلي يرغبون في البحث عن أفضل الحلول، ويقومون بتحليل البدائل بصورة نموذجية، ويفضلون عزل المتغيرات عن بعضها في كل مرة ينظرون فيها إلى المشكلة، كما يفضلون رسم

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مخطط للحل لدراسة المشكلة ويحسنون من التركيز ويفضلون الاستدلال العقلي والتوصل إلى الاستنتاج بقوانين موضوعية (الباوي، ٢٠٢٣، ص٢٦٦).

وتكشف هذه النظرية عن أساليب التفكير التي يفضلها الشخص وفقًا لطبيعة الارتباط بينه وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو غير ثابتة، وقد أوضحت أن الطفل يكتسب مجموعة من الأساليب التي يتمكن من تخزينها وتنمو هذه الأساليب وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية، مما يؤدي إلى تفضيل أساليب خاصة لديه (حسين والكعبي، ٢٠٢٢، ص١٨٧).

٢. نظرية هبنر:

يرى هبنر أن حل المشكلات من العمليات العقلية المعقدة؛ حيث أنها تتطلب استخدام الشخص لأكثر من قاعدة معينة في تسلسل محدد وتطبيقها في محاولة إيجاد الحلول للمشكلات، خاصة التي لم يسبق مواجهتها قبل ذلك، ويركز هبنر في حل المشكلات على أسلوب الحل وإجراءاته وكيفية التوصل إليه، وذلك لأن معرفة طريقة الحل يمكن أن تكون هدفًا بحد ذاتها عندما يستخدم الفرد الأساليب المختلفة في حل المشكلات أو تخطي العوائق أو معوقات التعلم والوصول إلى القدرة على مواجهة المشكلات الحياتية بشكل خاص، وأن حل المشكلة يقع بين الإدراك التام للمعلومات السابقة والإدراك الغير تام للمواقف الجديدة، وتركز هذه النظرية على المهارات التالية:

- **التوجه العام**: ويشير إلى قدرة الشخص على التعامل مع المشكلات الحياتية بصورة إيجابية.
- **تعريف المشكلة**: أي قدرة الشخص على تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا وصياغتها بعبارة واضحة.
- **توليد القرار**: وهو قدرة الشخص على إنتاج أكبر قدر من البدائل والحلول للمشكلة التي تواجهه.
- **اتخاذ القرار**: أي قدرة الشخص على اختيار البديل الملائم للبدء بتنفيذه من أجل حل المشكلة.
- **التحقق من النتائج**: وتعني قدرة الشخص على إجراء تقويم مرحلي للحل الذي بدأ بتنفيذه (الباوي، ٢٠٢٣، ص٢٦٧).

٣. نظرية التحكم العقلي أو نظرية أساليب التفكير لستيرن بيرج وكريكوري:

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة التي ظهرت وأكثرها شيوعًا لتفسير أساليب التفكير، وظهرت في صورتها الأولى عام (١٩٨٨) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غير " ستيرن بيرج" اسمها عام (١٩٩٠) لتصبح بهذا الاسم، كما

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ظهرت في صورتها النهائية عام (١٩٩٧) في نفس العام الذي صدر فيه كتاب أساليب التفكير (لستيرن بيرج)، وكانت الفكرة الرئيسية لهذه النظرية هي أن الأفراد يكيفوا أنفسهم عقليًا وأن أساليب التفكير هي طرقهم لتحقيق ذلك.

وقد أشار ستيرن بيرج إلى مشكلة كريكوري (١٩٩٨) في تصنيف نظريته ووضع قواعد وأساليب للتفكير فيها ومنها" أسلوب التفكير التحليلي" الذي بين فيه الفرد الذي يفكر بشكل تحليل وعرفه بأنه" قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلًا عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على المساهمة في توضيح الأشياء ليمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق" مستندًا في تثبيت هذا إلى نظري ستيرنبرج في التحكم العقلي، ويرى كريكوري أن الأشخاص يفضلون استخدام أسلوب معين في التفكير على أسلوب آخر ويعتمد ذلك على مدى ملائمة ذلك الأسلوب لقدراتهم وإمكاناتهم العقلية (حسين والكعبي، ٢٠٢٢، ص١٨٥).

الدراسات السابقة:

العيبان (٢٠٢٣)هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، فيما تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمدينة أبها لتوظيف مهارات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (٧٤,٦٠%)، وأن مستوى جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة أبها من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة كبيرة بوزن نسبي (٧٦,٠٠) ، كما أظهرت النتائج وجود أثر لتوظيف مهارات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية بمدينة أبها على جودة الخدمات التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي وأثره على مستوى جودة الخدمات التعليمية من خلال متغيرات الدراسة التخصص المؤهل العلمي، سنوات الخدمة. الكلمات الدالة: الذكاء الاصطناعي، جودة الخدمات التعليمية، المدارس الثانوية.

العيبان (٢٠٢٣) بعنوان درجة توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية واستخدمه الدراسة أداة الاستبانة على العينة معلمات مدارس الثانوية في مدينة أبها وكانت نتائج الدراسة وجود أثر لتوظيف

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مهارات الذكاء الاصطناعي في المرحلة الثانوية في مدينة أبها على جودة الخدمات التعليمية.

أبو زيد (٢٠٢٣) هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر استخدام تطبيقات قائمة على الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن بلواء سحاب ، والصعوبات التي واجهت الطلبة أثناء استخدام التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي لحل المعادلات الرياضية، وأجريت الدراسة في مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة بلواء سحاب في الأردن بالفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي والوصفي، حيث تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية، والتي تكونت من (٩٠) طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات تم توزيعها عشوائيا : التجريبية الأولى وعدد الطالبات (٢٩) طالبة درّست باستخدام تطبيق Microsoft Math Solver)، والمجموعة التجريبية الثانية وعدد الطالبات (٣١) طال به دُرِّسَتْ باستخدام تطبيق Photo Math)، والأخيرة مجموعة ضابطة وعدد الطالبات (٣٠) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتم إعداد مقياس المهارة حل المعادلة الرياضية، ومقياس للصعوبات التي واجهت الطالبات أثناء استخدام التطبيقات، وتم التحقق من صدق وثبات الأدوات، وبعد تطبيق الدراسة وإجراء التحليل الإحصائي أظهرت النتائج فاعلية التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية مقارنة بالطريقة الاعتيادية كما وأظهرت بأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائيةً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ - (a) في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت تطبيق (Microsoft Math Solver

وكانت درجة الصعوبة التي واجهت الطلبة أثناء استخدام التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي متوسطة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتوصيات أبرزها اسْتِخْدَامِ واعْتِمَادِ تطبيق Microsoft Math Solver لتدريس الرِّيَاضِيَّاتِ، وَعَمَلِ دَوْرَاتٍ تَدْرِيبِيَّةٍ لِتَطْبِيقِ Microsoft Math Solver

الجريوي (٢٠٢٠) هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتألفت عينة البحث من (٤٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط بإحدى المدارس الأهلية بالرياض، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية استخدمت تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني وتألفت من ٢٠ تلميذة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة وتألفت

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

من ٢٠ تلميذة ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على تقنية الذكاء الاصطناعي، وتم إعداد الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل في مادة العلوم، ومقياس التفكير المستقبلي واختبار التفكير المستقبلي لقياس مستوى أداء التلميذات لمهارات التفكير المستقبلي، وتوصل البحث إلى أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني أثر إيجابي في تنمية كل من: مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل الدراسي لمادة العلوم. وأوصى البحث بأهمية توظيف المعلمين لتقنية الذكاء الاصطناعي؛ وتوظيف مهارات التفكير المستقبلي بدرجة أكبر في المواد العلمية

خليفة , رونق (٢٠٢٠)هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات بجزئية الأول والثاني، ومن اجل التحقق من هدف الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، إذ تكون مجتمع الدراسة من (٢٣٢) صفحة من كتاب الرياضيات الطبعة الثانية لسنة ٢٠١٩ لصف الثالث متوسط، وتكونت عينة البحث من (٢١٠) صفحة بنسبة ٩٠% من كتاب الرياضيات بجزئية الأول والثاني للصف الأول متوسط، قامت الباحثة ببناء أداة البحث المتمثلة بقائمة مهارات التفكير التحليلي لغرض استخدامها في تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط (ج١وج٢) ، وبعد ان تم التحقق من صدق وثبات أداة البحث قامت الباحثة بتحليل كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط ، اذ أظهرت نتائج التحليل الى نسب مختلفة من تضمين مهارات عديدة منها (مهارة تحديد الأسباب و مهارة تحديد العمليات ومهارة القياس والملاحظة والموازنة والترتيب والتصنيف والتنبؤ).

محمود (٢٠١٧) هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وقياس أثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (١٩) مرشدة طلابية، واستخدمت الباحثة مقياس الممارسة التأملية، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج اختبار "ويلك وكسون" وحساب حجم الأثر (مربع آيتا)، أن البرنامج التدريبي كان له أثراً فعالاً في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدات. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدات في التطبيق البعدي بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهن. وقد تمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

التعليق على الدراسات السابقة:

أبوزيد (٢٠٢٣) بعنوان أثر استخدام تطبيقات قائمة على الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن بلواء سحاب جامعة الأوسط عمان واستخدم أداة مقياس مهارة حل المعادلات الرياضية والعينة طالبات مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية ونتائج الدراسة فعالية التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

دراسة الجريوي (٢٠٢٠) بعنوان أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم الإلكتروني على تنمية مهارة التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدى تلميذا المرحلة المتوسطة، وكانت العينة تلميذات الصف الثالث الابتدائي وطبقت أداة الدراسة اختبار لقياس التحصيل في مادة العلوم وكانت نتائجها أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة العليم الإلكتروني أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لمادة العلوم.

دراسة خليفة ورونق (٢٠٢٠) بعنوان مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات في الصف الثالث متوسط واستخدمه أداة تحليل المحتوى وكانت العينة كتاب الرياضيات للصف الثالث متوسط وكانت نتائج التحليل الى نسب مختلفة من تضمين مهارات عديدة منها (مهارة تحديد الأسباب ومهارة تحديد العمليات ومهارة القياس والملاحظة والموازنة والترتيب والتصنيف والتنبؤ).

محمود (٢٠١٧) بعنوان برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية واستخدمه الدراسة أداة مقياس الممارسة التأملية وتكونت عينة البحث من ١٩ مرشدة طلابية أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي كان له أثراً فعالاً في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدات.

منهجية البحث:

أولًا: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا، كما لا يكتفي هذا المنهج عند جمع المعلومات ذات الصلة بالظاهرة لاستقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، بل يتعدى ذلك إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانيًا: مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث في طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا: عينة البحث

تم التطبيق على عينة مكونة من (٣١) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة. والجدول التالي يوضح خصائص أفراد العينة:

جدول (١) يوضح خصائص العينة

الخصائص	الفئات	ك	%
العمر	أقل من ١١ سنة	0	%٠
	١١- ١٢ سنة	5	%١٦.١
	١٣- ١٤ سنة	٢٢	%٠.٧١
	١٥ سنة فأكثر	٤	%١٢.٩
الجنسية	سعودية	٢٨	%٩٠.٣
	جنسية أخرى	٣	%٩.٧
الصف الدراسي	الأول متوسط	٢	%٦.٥
	الثاني متوسط	٩	%٠.٢٩
	الثالث متوسط	٢٠	%٦٤.٥
المجموع		**31**	**%١٠٠**

رابعًا: أدوات البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، والتي تم تصميمها بشكل خاص للتعرف على أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وصف الأداة:

عبارة عن استبانة مكونة من جزئين، كالتالي:

١. **الجزء الأول**: يتناول البيانات الشخصية والتي تتمثل في: (العمر، الجنسية، الصف الدراسي).

٢. **الجزء الثاني**: محاور الاستبانة، وقد تم تقسيمها إلى ثلاث محاور، كالتالي:

- **المحور الأول**: يقيس أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي، ويتكون من (٦) بنود.
- **المحور الثاني**: يقيس مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتكون من (٥) بنود.
- **المحور الثالث**: يقيس دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتكون من (٥) بنود.

وتم توزيع الدرجات على مقياس ليكرت الخماسي، كالتالي:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٢) يوضح توزيع الدرجات على مقياس ليكرت الخماسي

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٥	٤	٣	٢	١

صدق وثبات الأداة :

أولًا: الصدق:

١. صدق المحكمين

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين والمختصين، والطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسيه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. وقدم السادة المحكمين تعديلات مقترحة على أداة الدراسة، وقد قامت الباحثة بأخذ تلك الملاحظات في الاعتبار، وإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم الاعتماد على الاستبانة بشكلها الأخير.

٢. صدق الاتساق الداخلي

تم استخدم أسلوب الاتساق الداخلي لحساب الصدق، ويشير معامل الاتساق الداخلي إلى مدى تجانس عبارات الاستبانة وأنها تسير في نفس مسار القياس الذي يقيسه المحور ككل، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح قيم الاتساق الداخلي:

جدول (٣) يوضح قيم الاتساق الداخلي

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
م	ر	م	ر	م	ر
١	٠.٧٤١**	١	٠.٧٩٥**	١	٠.٣٧٧*
٢	٠.٦١٢**	٢	٠.٨٧٠**	٢	٠.٥٧٠**
٣	٠.٦٨٣**	٣	٠.٧١٠**	٣	٠.٧٩٩**
٤	٠.٧٨٧**	٤	٠.٥٤٢**	٤	٠.٨١٥**
٥	٠.٧٧٥**	٥	٠.٧٦٦**	٥	٠.٨٥٣**
٦	٠.٨٧٩**				

** الارتباط معنوي عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠

من خلال الجدول السابق، يتبين لنا أن قيم معامل الارتباط لبيرسون بين عبارات الاستبانة والمحاور التي تنتمي إليها تراوحت بين (٠.٣٣٧- ٠.٨٧٩) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بمستوى صدق عالي.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

ثانيًا: الثبات :

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة، والجدول التالي يوضح قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة:

جدول (٤) يوضح قيم ألفا كرونباخ

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	المحور الأول: أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي	٦	٠.٩٠١
٢	المحور الثاني: مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٥	٠.٨٩٧
٣	المحور الثالث: دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٥	٠.٧١٥
	الاستبانة ككل	١٦	٠.٩٠٧

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٧١٥- ٠.٩٠٧) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات عالي، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها.

الأساليب الإحصائية

اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الأساليب الإحصائية والتي تتمثل في:

١- المتوسط الحسابي : (mean).

٢- الانحراف المعياري: (Standard Deviation).

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.

٤- معامل الثبات ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

نتائج البحث:

أولًا: نتائج التساؤل الأول: ما أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

للإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والجدول التالي يوضح لنا قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على هذا التساؤل:

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

جدول (٥) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على التساؤل الأول

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على زيادة التواصل بين المعلمات والطالبات.	4.13	٠.718	٢	مرتفع
٢	التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يحفز الطالبات على تنمية الإدراك العقلي السليم.	3.97	1.048	٦	مرتفع
٣	ينمي التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مهارات التفكير لدى الطالبات.	4.03	٠.875	٥	مرتفع
٤	ينمي التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات.	4.10	٠.746	٤	مرتفع
٥	يساعد التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تطوير مهاراتهم ومعارفهم.	4.26	٠.930	١	مرتفع جدًا
٦	التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يخاطب كل حواس المتعلم ويجعل التعليم أكثر فائدة وتأثيرًا.	4.13	1.024	٣	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.10	٠.663		مرتفع

يتضح لنا من خلال الجدول، أن أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطالبات مرتفعة؛ حيث حصل البند (٥) والذي ينص على" يساعد التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تطوير مهاراتهم ومعارفهم" على أعلى متوسط حسابي قيمته (٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٩٣٠)، يليه في المركز الثاني البند رقم (١) والذي ينص على" تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على زيادة التواصل بين المعلمات والطالبات" بمتوسط حسابي (٤.١٣) وانحراف معياري (0.718)، ثم جاء البند (٦) والذي ينص على" التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يخاطب كل حواس المتعلم ويجعل التعليم أكثر فائدة وتأثيرًا" في المركز الثالث بمتوسط حسابي (٤.١٣) وانحراف معياري (١.٠٢٤)، وفي المركز الرابع جاء البند قم (٤) والذي ينص على" ينمي التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات" بمتوسط حسابي (٤.١٠) وانحراف معياري (0.746).

ومن ثم تشير النتائج إلى أن هناك أهمية مرتفعة لتوظيف استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يساعد التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تطوير مهاراتهم ومعارفهم، تعمل

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

تطبيقات الذكاء الاصطناعي على زيادة التواصل بين المعلمات والطالبات، كما أن التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يخاطب كل حواس المتعلم ويجعل التعليم أكثر فائدة وتأثيرًا.

ثانيًا: نتائج التساؤل الثاني: ما أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

للإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والجدول التالي يوضح لنا قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على هذا التساؤل:

جدول (٦) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على التساؤل الثاني

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعات ودروس وأنشطة المقرر.	4.29	٠.739	١	مرتفع جدًا
٢	ضعف الإلمام بقواعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يقلل من استخدامي لها.	3.90	1.012	٥	مرتفع
٣	أفضل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات المراجعة للدروس.	3.94	1.181	٤	مرتفع
٤	استخدامي تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفرلي الوقت والجهد.	4.19	٠.980	٢	مرتفع جدًا
٥	تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جذب انتباهي.	4.03	٠.948	٣	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.07	.712		مرتفع

يتضح لنا من خلال الجدول، أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث حصل البند (١) والذي ينص على" استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعات ودروس وأنشطة المقرر" على أعلى متوسط حسابي بقيمة (٤.٢٩) وانحراف معياري (٠.٧٣٩)، يليه في المركز الثاني البند رقم (٤) والذي ينص على" استخدامي تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفرلي الوقت والجهد" بمتوسط حسابي (٤.١٩) وانحراف معياري (٠.٩٨٠)، يليه في المركز الثالث البند رقم (٥) والذي ينص على" تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جذب انتباهي" بمتوسط حسابي (٤.٠٣) وانحراف معياري (٠.٩٤٨)، في حين جاء البند رقم (٣) والذي ينص على" أفضل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

عمليات المراجعة للدروس" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٣.٩٤) وانحراف معياري (١.١٨١).

ومن ثم تشير النتائج إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يتم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعات ودروس وأنشطة المقرر، يوفر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على توفير الوقت والجهد، كما تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جذب الانتباه.

ثالثًا: نتائج التساؤل الثالث: ما دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

للإجابة على هذا التساؤل، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والجدول التالي يوضح لنا قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على هذا التساؤل:

جدول (٧) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة على التساؤل الثالث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت والجهد.	4.39	٠.615	١	مرتفع جدًا
٢	تطرح تطبيقات الذكاء الاصطناعي أسئلة مفتوحة النهاية	3.77	1.203	٥	مرتفع
٣	تطرح تطبيقات الذكاء الاصطناعي موضوعات مثيرة للتفكير.	4.06	٠.998	٢	مرتفع
٤	تدرب تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تسلسل المعلومات من حيث الأهمية.	3.90	1.106	٤	مرتفع
٥	تثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي تفكير الطالبات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس لاستنتاج العلاقات بين الأفكار.	4.03	٠.983	٣	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.03	٠.691		مرتفع

يتضح لنا من خلال الجدول، أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها دور مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث حصل البند رقم (١) والذي ينص على" تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت والجهد، على المركز الأول بمتوسط حسابي (٤.٣٩) وانحراف معياري (0.615)، يليه في المركز الثاني البند رقم (٣) والذي ينص على" تطرح تطبيقات الذكاء الاصطناعي موضوعات مثيرة للتفكير" بمتوسط حسابي (٤.٠٦) وانحراف معياري (0.998)، ثم جاء في المركز الثالث البند رقم (٥) والذي ينص على" تثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي تفكير الطالبات من

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس لاستنتاج العلاقات بين الأفكار" بمتوسط حسابي (٤.٠٣) وانحراف معياري (0.983)، في حين جاء البند رقم (٤) والذي ينص على" تدرب تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تسلسل المعلومات من حيث الأهمية" في المركز الرابع بمتوسط حسابي (٣.٩٠) وانحراف معياري (1.106).

ومن ثم تشير النتائج إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها دور مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث سهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت والجهد، تطرح تطبيقات الذكاء الاصطناعي موضوعات مثيرة للتفكير، كما تثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي تفكير الطالبات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس لاستنتاج العلاقات بين الأفكار.

نتائج البحث ومناقشتها:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

١. هناك أهمية مرتفعة لتوظيف استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يساعد التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الطالبات على تطوير مهاراتهم ومعارفهم، تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على زيادة التواصل بين المعلمات والطالبات، كما أن التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يخاطب كل حواس المتعلم ويجعل التعليم أكثر فائدة وتأثيرًا. وقد اتفقت هذه النتيجة ما دراسة (الكوري، ٢٠٢١) التي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي له أهمية في التعليم في تنمية عقول المتعلمين وتحسين قدراتهم على التفكير بمختلف أشكاله.

٢. استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث يتم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مشروعات ودروس وأنشطة المقرر، يوفر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على توفير الوقت والجهد، كما تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جذب الانتباه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: العيبان (٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود أثر لتوظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية، ودراسة أبو زيد (٢٠٢٣) التي كشفت عن فاعلية التطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وأيضًا دراسة الجريوي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني أثر إيجابي في تنمية كل من: مهارات التفكير المستقبلي، والتحصيل الدراسي لمادة العلوم.

٣. تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها دور مرتفع في تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ حيث سهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير الوقت والجهد، تطرح تطبيقات

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الذكاء الاصطناعي موضوعات مثيرة للتفكير، كما تثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي تفكير الطالبات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالدرس لاستنتاج العلاقات بين الأفكار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السويهري، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن الذكاء الاصطناعي يساعد على تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي وحل المشكلات.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي البحث ب:

- ضرورة الاهتمام بمفهوم الذكاء الاصطناعي كونه أحد التطبيقات الحديثة والهامة لمواكبة التطورات التكنولوجية.
- ضرورة إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمختلف أشكالها في المناهج الدراسية لجميع المراحل التعليمية بما يتوافق مع قدراتهم.
- الاهتمام بالبنية التحتية للبيئة التعليمية وتهيئتها لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتحديث معامل الحاسب الآلي داخل المدارس المختلفة والحرص على تطويرها بشكل مستمر.
- عقد دروات وورش تدريبية للعاملين في المجال التربوي بهدف تعريفهن بمفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم والتعلم، وتدريبهم على كيفية استخدامه.
- تعزيز الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي والتطبيقات المختلفة له لضمان تقديم أفضل الخدمات التعليمية للطلاب داخل الفصول الدراسية.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد سيد محمد؛ طلبة، أماني حامد مرغني؛ عبد الحليم، أمل علي محمد. (٢٠٢٢). القراءة الاستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج، ٣٨، ع (٤)، ٢٨٣- ٣١١.

أبو زيد، هناء شحدة، والسمكري ،محمد محمد تيسير حبيب (٢٠٢٣) أثر استخدام تطبيقات قائمة على الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارة حل المعادلات الرياضية لدى طلبة الصف الثامن بلواء سحاب، جامعة الشرق الأوسط عمان.

أبو عقيل إبراهيم (٢٠١٣). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٨(١)، ١-٢٨.

الباوي، علي هاشم جاوش. (٢٠٢٣). التفكير التحليلي وعلاقته بحل المشكلات لدى مديرو المدارس الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، مج (٥١)، ع (٢)، ٢٦٣- ٢٧٨.

البدران، عبد الزهرة لفته. (٢٠١٩). مستوى التفكير التحليلي لدى طلبة جامعة البصرة كليات التربية أنموذجًا، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، مج، ٩، ع (١)، ٣٧٥- ٤٠٦.

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد. (٢٠٢٠)"أثر استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في بيئة التعلم الإلكتروني علي تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي في العلوم لدي تلميذات المرحلة المتوسطة. "مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعيةع٩ (٢٠٢٠): ٢٦١ - ٢٨.

الرنيني، عبير، و الزهراني، صالح.(٢٠٢٢) برنامج تنمية مهارات الذكاء الرقمي في دولة سنغافورة: دراسة حالة، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم، مصر، ٢٠٢٣.

السويهري، عبد الرحمن بن عبد الله بن مبارك (٢٠١٣م). تقويم اختبارات ومقاييس التقويم البديل في مادة الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

العتل، محمد حمد؛ العنزي، إبراهيم غازي؛ العجمي، عبد الرحمن سعد. (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج، ١، ع (١)، ٣٠- ٦٤.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

العتيبي، فاتن بنت عيد (٢٠٢٢).دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،(٢)،١٤١-١٧٢.

العيبان، عبدا الله بن سيف، وآل قيس، نجود مبارك. (٢٠٢٣). درجة توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، ع، (٣٨)، (٢٠).

الفرماوي، إيمان خالد عبدالعزيز (٢٠٢١).برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنظومي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس،(١)،(٥)، ١٦١-٢٠٩.

الكوري، ناصر أحمد حسن (٢٠٢١).فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (١٧)، ٣٥٨-٣٨١.

المالكي، عادل حميد (٢٠١٧). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨(١١٠).

المعمري، سليمان عبده أحمد، والنظاري، بشرى (٢٠١٩). فاعلية المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٩(١٧)، ص ٩٩-١٢٣.

المنصور غسان (٢٠١٧) أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق ،(٢٣).

المهدي، مجدي صلاح.(٢٠٢١).التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي،
https://jetdl.journals.ekb.eg/article_٦٨١٩٧٢_d٢١٠٦٥٦f_c.pdf٠٠٧aff٤٢cd٥e٢١e٥٦٠١١٢٨٨

الياجزي، فاتن حسن (٢٠١٩م). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجام بالمملكة العربية السعودية العدد ١١٣ سبتمبر، ص ٢٥٩ – ٢٨٢.

بوذراع، نادر؛ بوذراعن عبد العالي. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على تجربة العملاء والخدمات البنكية: دراسة حالة بنك بايبال PayPal

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

الإلكتروني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي- تبسة.
حسني، ليلى مقاتل، هنية(٢٠٢١) بحث حول الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية التعلمية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد العاشر، العدد الرابع.
حسين، علي مرزة؛ الكعبي، كاظم محسن. (٢٠٢٢). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ع (١)، ١٨٣- ١٩٤.
خزام، نجيب الفونس (٢٠٢٢). بناء مقياس في التفكير التحليلي وفقاً لنموذج شوارتز في التفكير الماهر لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ع (٦٩)، (٥).
خليفة، رونق كاظم؛ حسن، أريج خضر. (٢٠٢٠). مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع (٥٩)، ٤٠٧- ٤٢٢.
رجب، ثناء عبد المنعم. (٢٠١٩) برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة دراسات في المناهج وطرق تدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق تدريس، العدد (١٤) ، ص ١٤٤-١٨٤.
زايد، غادة عبد الفتاح عبد العزيز، والجمل، محمود حسن محمود(٢٠٢٣). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المتحف الافتراضي في تنمية مهارات التفكير التشعيبي والوعي الأثري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة التاريخ واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، (٤٧)،(٤)، ٣٤٧-
زهران الجيوسي (٢٠٢٣). دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين،
سلوى محمد عمار (٢٠٢١)،"استراتيجية مقترحه قائمه على نظريه الذكاء الناجح باستخدام تقنيه الواقع المعزز في تدريس التاريخ لتنميه مهارات التفكير التحليلي والتخيل التاريخي لتلاميذ المرحلة الإعدادية "، جامعه سوهاج، كليه التربية (٩٢)، (٨٨٩).
صالح، افتكار أحمد قائد؛ غالب، تهاني علي ناجي. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التحليلي

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

في العلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع (١٠)، ٨١- ١٤٧.
عامر، أيمن. (٢٠١٧). التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب . ط ١ ، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي مركز الدراسات العليا والبحث، جامعة القاهرة.
عبد الرحمن، إيناس محمد. (٢٠٢٢). فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
عبد الله، سيف العيبان (٢٠٢٣)؛"درجه توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية "، جامعه عين شمس-كليه التربية النوعية (٣٨)، (٢٧).
عوضين، فايق. (٢٠٢٢). استخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي بين المشروعية وعدم المشروعية، المجلة الجنائية القومية، مج، ٦٥، ع (١)، ١- ٤٠.
قاري، ريم عبد الرحيم.(٢٠٢٣).أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي باستخدام المايكروبت في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي. ع. خاص. مؤتمر الإبداع في التعليم والقيادة التربوية (٢٠-٢١ مايو، جامعة دار الحكمة، السعودية، ٣٨-٥٨.
محارب، عبد العزيز قاسم (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي مفهومه وتطبيقاته. مجلة المال والتجارة، ع (٦٥٢)، (٤).
محمود، سماح محمود إبراهيم. (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج,٦ ع (٨)، (١٤٣).
محمود، عبد الرزاق، محمد علي رشوان (٢٠٢٣) تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى طلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية.
محي الدين، روحية عاطف. (٢٠٢٠). التقييم الدينامي وعلاقته بالمهارات التحليلية والإبداعية، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، مج، ٧، ع (٢)، ٢٤٧- ٢٦٣.
محي الدين، سعد حسن. (٢٠٢٣). فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني والتنظيم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، مج، ٩ ع (٤)، ٧٠٠- ٧٥٧.

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

مجدي، نرمين. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، سلسة كتيبات تعريفية موجهة إلى الفئة العمرية الشابة في الوطن العربي، صندوق النقد العربي، أبو ظبي- الإمارات العربية المتحدة، ع (٣)، ٢- ٣٢.

معاذ، محمد. (٢٠٢١). ما أبرز التحديات الحالية التي تواجه الذكاء الاصطناعي؟، منظمة المجتمع العلمي العربي، متاح على الرابط:
https://2u.pw/u5Yl1A3y .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdullah Saif Al-Aiban (2023); "The degree of employing artificial intelligence skills on the quality of educational services at the secondary stage", Ain Shams University - Faculty of Specific Education (38).

Abu Zeid, Hana Shehadeh, and Al-Samkri Muhammad Tayseer Habib (2023) The effect of using artificial intelligence-based applications on developing the skill of solving mathematical equations among eighth grade students in Sahab Brigade, Middle East University, Amman

Al-Aiban, Abdullah bin Saif, Al-Qais, Nujood Mubarak. (2023). The degree of employing artificial intelligence skills on the quality of educational services at the secondary level. Egyptian Journal of Specialized Studies, p. (38).

Al-Jeraiwi, Siham bint Salman Mohammed. (2020)"The Impact of Using Artificial Intelligence Technology in the E-Learning Environment on

Developing the skills of future thinking and academic achievement in science among middle school students. "Magazine

Khalifa, Rawnaq (2020) Analytical thinking skills included in the mathematics book for the third intermediate grade

Khozam, Najib Alphonse (2022). Building a scale in analytical thinking according to Schwartz's model of skilled thinking among university students. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, p. (69) ,(5).

ISSN: 2537-0448 eISSN: 2537-0456

Mahmoud, Abdul Razzaq, Muhammad Ali Rashwan (2023) Applications of artificial intelligence and its impact on creative linguistic self-development among outstanding students in the secondary stage

Mahmoud, Samah Mahmoud Ibrahim. (2017). A training program to develop analytical thinking skills and its impact on improving the level of reflective practice among the student counselor. International Specialized Educational Journal, vol. 6.

Muhareb, Abdul Aziz Qasim (2023). Artificial intelligence concept and applications. Journal of Finance and Trade, p. (652) ,(4).

Salwa Mohamed Ammar (2021), "A proposed strategy based on the theory of successful intelligence using augmented reality technology in teaching history to develop analytical thinking skills and historical imagination for middle school students", Sohag University, Faculty of Education (92).

Tabuk University for Humanities and Social Sciences, 9 (2020): 261 -. (28)

Zahran Al-Jayousi (2023). The role of school administration in promoting the use of virtual reality applications in vocational education and training schools in Palestine.

ISSN: 2537-0448 *eISSN: 2537-0456*