

المجلة العربية للتربية النوعية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية النوعية والموسم والاداب



AIISA

ISSN: 2537-0448

eISSN: 2537-0456

المجلة العربية للتربية النوعية

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>

Impact Factot Arcif: 2.2222 / 2024 Q1

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٧/١)



المجلد التاسع – العدد (٣٦) أبريل ٢٠٢٥ م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري



الصفحة الرئيسية

السنة	كل السنوات -
المجلة	المجلة العربية للتربية النوعية
القطاع	تربية نوعية واقتصاد منزلي

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	تربية نوعية واقتصاد منزلي	المجلة العربية للتربية النوعية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0448	2537-0456	2024	6

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

هيئة التحرير

أ.د/ صلاح شريف عبدالوهاب	جامعة الزقازيق - مصر	رئيس التحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	رئيس المؤسسة العربية	مساعد رئيس التحرير
أ.م.د/ ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق	مديراً للتحرير
أ.د/ حنان أحمد مالي	جامعة بسكرة - الجزائر	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة AIESA	عضواً
أ/ حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	عضواً

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د/ عبد الواحد الكبيسي	جامعة الانبار - العراق
أ.د/ كامل حسون القيم	جامعة بابل - العراق
أ.د/ فائق زكريا النمر	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل -
أ.د/ أبوالمجد 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 عليومات	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/ مفي 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 أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها 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 موحدة 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 والتقييد 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 (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد 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 منشورة 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 يلاحظ 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 المجالات، 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 والقرصنة: 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، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

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 أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يُطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، 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 اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أي زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- 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 : العربي ، والإنجليزي ، كلمات 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 الأولي 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 إلكترونياً، 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 (٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.

- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

<https://ejev.journals.ekb.eg>

search.aiesa@gmail.com

-	محتويات العدد
١٨ - ١	أحمد بن محمد العامري - عبدالله راشد خلفان العامري أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية فرع النحوي في سلطنة عمان
٥٢ - ١٩	إكرام طلب عبد الهادي منصور - أ.د. عفيف حافظ زيدان توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين
١٠٨ - ٥٣	أمل بنت زيد بن راشد التميمي - د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني درجة تحقّق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل
١٣٤ - ١٠٩	أمنه معيوف السلمي - منال حسن بن إبراهيم درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية
١٦٤ - ١٣٥	د. بدر محمد عيد الحسين فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات - المدارس الثانوية في مدينة الرياض أنموذجا
١٩٨ - ١٦٥	بدريّة جمعة الحوسني - مريم سعيد المنصوري - وضحة زايد الفلاحي توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا
٢٤٤ - ١٩٩	بيان بنت عبد العزيز سليمان الكعبيك - د. منيرة عبد العزيز الشهيل درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

٢٤٥ – ٢٧٦	تهاني خالد محمد جرار - أ.د/ عفيف زيدان الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين
٢٧٧ – ٣١٨	ريناد بنت منير بن سليمان الرشيدى - د. منيرة بنت عبد العزيز الشهيل واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل
٣١٩ – ٣٦٤	سارة شديد غازي المطيري - أ.د/ أمل بنت عائض الزهراني أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل
٣٦٥ – ٣٩٠	صابرين أبو سباع - أ.د/ عفيف زيدان واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل
٣٩١ – ٤١٤	د. عبدالناصر عبدالرحيم فخرو - د. طارق عبد المجيد كامل حجازي استخدام برنامج تدريسي قائم على الأنشطة التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي والقدرة الادراكية للطلاب ذوي الإعاقة
٤١٥ – ٤٦٠	طيف عبيد مذود العبيكه - د. أمل عائض الزهراني دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية
٤٦١ – ٥٠٦	عبد الصمد بن حسن أحمد مجيدة - د/ أحمد بن كامل محمد الحوراني الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات

٥٤٢ - ٥٠٧	عبدالله محمد بن عبدالله الشجبي - د. علي خميس علي - د. محمد سليمان الجرايدة - د. أحمد حاليو دورالإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين
٥٨٤ - ٥٤٣	عبير فرح عمرو - د. ايناس ناصر - أ.د/ إبراهيم الشدفان تصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية الاسلامية للصف الثالث الأساسي في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كعب التعليمي
٦٣٦ - ٥٨٥	فاطمة علي سليمان الظنحاني دورالتخطيط الاستراتيجي في بيئة عمل اجتماعية في المدارس الحكومية للحلقة الأولى في إمارة أبوظبي
٦٦٨ - ٦٣٧	فاطمة عوض العتيبي - فاطمة سعد السبيعي - أروى العساف سيناريوهات مستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية
٦٩٨ - ٦٦٩	محمد سالم حمد العلوي - د. أمينة بن قويدر صمد - د. عامر الحبسي الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان
٧٢٦ - ٦٩٩	د. مها مصطفى عمر عبد العزيز - رانيا دفع الله الخير تعزيز التعليم الريادي والابتكار ضمن مناهج كليات الإعلام بدولة الامارات العربية المتحدة - دراسة وصفية تحليلية
٧٥٦ - ٧٢٧	ندى محمد عبد الله المزيرعي - د. منال الشبل درجة ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن
٨٠٠ - ٧٥٧	وجدان بنت فهد العنزي - أ.د/ عبدالعزيز بن محمد الصقر أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج

٨٠١ – ٨١٨	ساريه عبد الرحمن عائشة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية
٨١٩ – ٨٤٢	Diana Anani -Prof. Afif Zeidan The impact of creating digital stories on attitudes to read English stories and retention levels among 4th grade students

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 على تصنيف أرسيف Q1 بدرجة 2.2222 لسنة 2024، 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 المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية النوعية على اختلاف مجالاتها ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدونها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحباً 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، وعموماً فإن النقد البناء دائماً ما يُغلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعدّ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعاً 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 سوياً 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 تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي.

هيئة التحرير





أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية فرع النحو في سلطنة عمان

**The impact of using an electronic educational bag on the
academic achievement of fifth-grade students in the Arabic
language, grammar branch, in the Sultanate of Oman**

إعداد

أحمد بن محمد العامري
Ahmed Mohammed Al Amri

باحث ماجستير في علم النفس التربوي - جامعة الشرقية - سلطنة عمان

عبدالله راشد خلفان العامري
Abdullah Rashid Khalfan Al Amri

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعه الشرقية

Doi: 10.21608/ejev.2025.420030

استلام البحث: ٨ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٥

العامري، أحمد بن محمد و العامري، عبدالله راشد خلفان (٢٠٢٥). أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية فرع النحو في سلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ١ - ١٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية فرع النحو في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحقيبة الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة اللغة العربية فرع النحو في سلطنة عمان، مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلبة الصف الخامس بمدرسة الإمام الصلت بن القاسم الخروصي (٥-١٠) للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، حيث تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، مقسمين إلى مجموعتين، الشعبة الأولى ضابطة تكونت من (٣٠) طالباً تم تدريسها بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية (٣٠) طالباً تم تدريسها بالحقيبة الإلكترونية، وتم إخضاع مجموعتي الدراسة لاختبار تحصيلي مكون من (١٠) أسئلة عن الأساسيات في النحو تم تطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته. وخلصت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج؛ منها: إن لتوظيف الحقيبة التعليمية الإلكترونية أثراً إيجابياً واضحاً في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة اللغة العربية في فرع النحو. أيضاً تعود نتائج البحث الحالي الإيجابية إلى دافعية طلبة الصف الخامس نحو استخدام التقنيات الحديثة التي تتوافق مع اتجاهاتهم وميولهم لاستخدام التقنية أثر الانفجار التكنولوجي الذي نعيشه.

الكلمات المفتاحية: الحقيبة التعليمية الإلكترونية، التحصيل الدراسي، طلبة الصف الخامس.

Abstract:

The purpose of this study was to determine the impact of using an electronic educational package on the academic achievement of fifth-grade students in the field of Arabic grammar in Oman, compared to traditional teaching methods. The study sample consisted of 60 fifth-grade students from Al-Salt bin Qasim Al-Kharousi School (5-10) for the academic year 2023-2024. A random sample was selected from the study population and divided into two groups: the first group (control) comprised 30 students taught using traditional methods, while the experimental group consisted of 30 students taught using the electronic package. Both groups were subjected to a proficiency test consisting of 10 questions on grammar basics, administered after ensuring its validity and reliability. The current study

concluded several findings, notably that the utilization of the electronic educational package had a clear positive impact on the academic achievement of fifth-grade students in Arabic grammar. Additionally, the positive research outcomes were attributed to the fifth-grade students' motivation toward employing modern technologies that align with their tendencies and inclinations in utilizing technology due to the technological explosion we are experiencing.

Keywords: Electronic educational package, Academic achievement, Fifth-grade students.

المقدمة:

قال تعالى في أول آية نزلت على النبي محمد -ﷺ: "اقْرَأْ"، مما يبرز أهمية القراءة والمعرفة. القراءة تفتح آفاق الإنسان وتزيد من إيمانه وتسليمه لعظمة الخلق والكون الذي خلقه الله تعالى.

تتزايد حاجات الإنسان يوماً بعد يوم، ولكن تحقيق تلك الحاجات والطموحات يتطلب المزيد من المعرفة والتعلم. فالتعليم هو أحد أهم الوسائل لتحقيق التقدم والتطور في المجتمعات، ليس فقط كنقل للمعرفة والمهارات بين الأجيال، بل يشكل أساساً لفهم العالم وتطوير قدرات الإنسان.

إن المعرفة والتعليم يمكن أن تمنح الإنسان القدرة على التفكير والتحليل، وتساعد على فهم مخلوقات الله وتقديرها بشكل أعمق، مما يعزز إيمانه بالله تعالى. ولا تأتي المعرفة والعلوم إلا بواسطة اللغة فاللغة أهمية عظيمة وهي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، ٢٠٠٨، ص. ٤٠). ولكل لغة فروع عدة ومن ضمن الفروع في اللغة العربية فرع النحو الذي يعرف: "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالنثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك" (ابن جني، ٢٠٠٨، ص. ٨٤).

للنحو أهمية كبيرة في ضبط الكلام العربي بالصورة المناسبة وتدريب النحو غاية عظيمة يجب أن نتبع الأساليب الشيقة والمناسبة في تدريسها حتى لا ينفر منها الطلبة؛ لأن القراءات الأخيرة التي أجريت في اللغة تعطي مؤشراً يدل على تدني مستوى الطلبة في فرع النحو ويجب أن نتدارك الأمر باستخدام الإستراتيجيات التي تجمع بين المرح والفائدة في آن واحد.



وتُعد الحقيبة التعليمية من الطرق التي تسعى لتسهيل المادة المعروضة وتعد الحقيبة التعليمية الإلكترونية بناءً متكامل لمجموعة من المكونات اللازمة لتقديم وحدة تعليمية، والتي تسعى لتقديم مجموعة من الوسائل التعليمية حتى تحقق التعليم الذاتي وتتيح فرصة للتعليم الفردي (السكري، ٢٠٢٣) وتعد هذه الحقيبة مناسبة للصف الخامس وتساعد في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب.

تعتبر الحقيبة التعليمية الإلكترونية نموذجًا للتعليم الفردي، حيث تنقل العملية التعليمية من التركيز على المعلم والمادة الدراسية إلى التركيز على المتعلم نفسه. تتيح هذه النهج للطلاب فرصة لتعلم جزء من المواد الدراسية التي تتناولها الحقيبة وفقًا لقدراتهم وسرعة تقدمهم في التعلم (عليما، ٢٠١٩).

إنَّ للمعرفة دوراً أساسياً في تحقيق التقدم والتطور في المجتمعات. ومن أهم وسائل نقل المعرفة والتعليم هي اللغة، ويشكل النحو جزءاً لا يتجزأ من اللغة العربية الذي له دور بارز في ضبط الكلام وتعليمه بشكل فعّال. وإن استخدام مثل الحقيبة التعليمية الإلكترونية يمكن أن يكون لها تأثيراً إيجابياً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. ويجب الاهتمام بتطوير وتبني الأساليب التعليمية الجيدة لضمان فهم أفضل للمادة وتحقيق الأهداف التعليمية.

مشكلة الدراسة:

انبثقت المشكلة من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي، حيث لاحظ وجود مشكلة فقدان الأساسيات في فرع النحو منتشرة بين الطلبة. وبواجهون العديد من المشاكل منها صعوبة إعراب الكلمات والضعف في وضع العلامات الإعرابية على أواخر الكلمات، وصعوبة التمييز بين دروس النحو.

أيضاً واجه الباحث العديد من المشاكل المتراكمة عند الطلبة والتي انتهت بكره الطالب لفرع النحو والنفور منه. مما كان له الأثر السلبي في اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة العربية.

وللمعلم دور أساسي كوسيلة لنقل المعرفة، ومع ذلك، نرى أن هذا الدور يختلف عن التوجيهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تشجيع إيجابية المتعلم وتعزيز عملية التعلم المبنية على تحفيز التفكير والفهم (عليما، ٢٠١٩).

ومن هنا تتمركز المشكلة المحورية للدراسة في استكشاف تأثير استخدام الحقيبة الإلكترونية في تحسين أداء طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية، خصوصاً في فهم النحو، ودور هذه الحقيبة في تعزيز المهارات الأساسية في هذا المجال.

لهذا قرر الباحث أن يعد حقيبة تعليمية تساعد الطلبة على فهم أساسيات فرع النحو بطريقة تجمع بين المرح والفائدة في آن واحد، ويستطيع الطالب أن يرجع إلى

هذه الحقيبة في أي وقت وتكون بطريقة منظمة محببه وقرية من نفوس الطلبة للراقي بمستواهم التحصيلي.

يؤمن الباحث بأهمية تبني تقنيات التعليم، ومنها استخدام الحقائق الإلكترونية، حيث يتاح للطلبة استخدامها داخل وخارج الصف الدراسي. فالحاسوب يُعد وسيلة تشجيعية للتلاميذ، تُحفّز فضولهم وتعزز حماسهم للتعلم، وتقلل من الشعور بالملل الناجم عن الأساليب التقليدية في التدريس.

أسئلة الدراسة:

ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على تحصيل طلبة الصف الخامس في اللغة العربية فرع النحو بمدارس محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

ويمكن أن تتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية:

(١) ما الأساسيات اللازمة لطلبة الصف الخامس في فرع النحو؟
(٢) ما شكل الحقيبة التعليمية الإلكترونية اللازمة لتنمية الجانب المعرفي لطلبة الصف الخامس في فرع النحو؟

(٣) ما أثر الحقيبة التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في فرع النحو؟

أهداف الدراسة:

(١) بناء قائمة بالأساسيات اللازمة لطلبة الصف الخامس في فرع النحو.
(٢) تحديد شكل الحقيبة التعليمية اللازمة لتنمية الجانب المعرفي لطلبة الصف الخامس في فرع النحو.

(٣) التعرف على أثر الحقيبة التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في فرع النحو.

أهمية الدراسة:

*الأهمية النظرية:

جاءت هذه الدراسة لتركز بشكل كبير على تأثير الحقائق الإلكترونية في تعزيز تعلم فرع النحو ضمن مادة اللغة العربية. وتم إعداد حقيبة تعليمية شاملة تحتوي على سلسلة من الدروس المنهجية المخصصة لصف الخامس، مما يمنح الطلبة الفرصة للاستفادة من هذه الحقيبة في أي وقت ومن أي مكان. هذا النهج يعزز التعليم من خلال تفعيل الفوائد الكامنة وتأثير الحقائق الإلكترونية في العملية التعليمية.

*الأهمية التطبيقية:

تم إنشاء هذه الحقيبة المدرسية الإلكترونية لمعالجة المشكلات التي يواجهها الطلبة في فرع النحو. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف الخامس لمعالجة هذه المشكلة. وقد يستفيد باحثون آخرون من بناء أو تطوير هذه الحزمة الإلكترونية، أو قد



يستفيدون منها المعلمين في تصميم حقائب مماثلة في تدريس مادة اللغة العربية في فرع النحو.

مصطلحات الدراسة:

الحقيبة التعليمية الإلكترونية: هي برامج وتطبيقات الحاسوب المتعددة، تجمع بين الصوت، والصور، والنصوص المكتوبة بشكل منظم ومنسق. تهدف إلى تشكيل محتوى تعليمي يسهل الوصول إليه ويحقق الأهداف التعليمية المحددة، مُدعم بأنشطة تعليمية متنوعة وملائمة لعمر الطلبة، وبشكل يلهمهم ويشد انتباههم (العبادلة والمجالي، ٢٠١٥).

التحصيل الدراسي: مدى استيعاب الطلبة ما اكتسبوه من الخبرات من خلال مقررات دراسية معينة وتقاس الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (العيسانية والشيزاوي، ٢٠١١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: ناتج ما يتعلمه الطالب من مفاهيم وحقائق ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية لمادة اللغة العربية في فرع النحو.

طلبة الصف الخامس: الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين ١١-١٢ سنة.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر المحتوى التعليمي على كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول لدروس النحو الآتية:

الإعراب والبناء
الجملة الاسمية
الفاعل
المفعول به
حروف الجر
شبه الجملة

الحدود البشرية: طلبة الصف الخامس الأساسي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

الحدود المكانية: مدرسة الإمام الصلت بن القاسم الخروصي للبنين (٥-١٠) بولاية صور بمحافظة جنوب الشرقية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يهدف هذا الجانب إلى توضيح الجوانب النظرية للدراسة من خلال محورين، المحور الأول هو نبذة عن الحقيبة التعليمية الإلكترونية، وقد ناقش الباحث تعريف وتصنيف وأهمية وأهداف وخصائص الحقيبة التعليمية الإلكترونية وشروط نجاحها.



والمحور الأخير هو الحقيبة التعليمية الإلكترونية. ويناقش دور الحقائب التعليمية الإلكترونية في تحسين مستويات أداء طلبة الصف الخامس في فرع النحو.

المحور الأول: نبذة عن الحقيبة التعليمية الإلكترونية:

في ضوء تفاقم المشكلات التربوية في مجتمع ثورة المعلومات ظهرت رغبة حقيقية في تطوير المناهج الدراسية، واستخدام وسائل جديدة لمواكبة هذا التطور، ومن تلك الوسائل الحقائب التعليمية التي تساعد على وصول التدريس إلى مستوى عالي من الفاعلية بحيث تسمح لكل طالب أن يسير وفق سرعته الذاتية، وتتنير له الطريق نحو المعرفة بشكل يحقق التنوع في الموارد التعليمية، ويستطيع في أي زمان ومكان التعلم.

* مفهوم الحقائب التعليمية الإلكترونية:

برنامج تعليمي متكامل مصمم بطريقة منهجية منظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفاعل، من خلال تزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم إلى عملية التعلم وتهيئ لهم مواد تعليمية مناسبة تكون في شكل مطبوعات أو تقنيات سمعية بصرية، كل وفق سرعته وأسلوبه في التعلم؛ ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (العبادة، ٢٠١٥).

* تصنيف الحقيبة التعليمية الإلكترونية:

أ- حقيبة الأهداف والمعلومات وتستخدم (العقيلي، ١٩٩٧):

(١) تعريف الطلاب بأهداف المادة التعليمية، ومحتواها التعليمي.
(ب) تنظيم المستوى التعليمي للطلبة واتخاذ القرارات بانتقالهم للمستويات الأعلى تعليمياً.

ب- حقيبة العمل وتستخدم في: (العبادة المجالي، ٢٠١٥)

- ١) جمع المواد التعليمية المتعلقة بأنشطة الأداء التعليمي للطلبة.
- ٢) توفير أساليب متعددة لتزويد الطلبة بالمهارات التعليمية والعملية.
- ٣) كتابة المواد التعليمية وعرض مقاطع الفيديو.
- ٤) تقييم أداء الطلبة وتحديد التقدم.
- ٥) تقديم الخدمات التعليمية المتنوعة من خلال البرمجة المتماسكة وتصميم الشبكات.

* أهمية الحقيبة الإلكترونية (السكري، ٢٠٢٣):

تكمن أهمية المحفظة الإلكترونية في أنها تسمح للطلبة بممارسة الخبرات والمهارات السمعية والبصرية والحسية ذات الصلة بشكل علمي، وتمكن الطلبة من اكتساب المعلومات ومعالجتها، وتوفير وسيلة للمراقبة المباشرة والتحليل ومعالجة المواد مما يمكنها من تحقيق الأهداف المطلوبة. إنها تمهد الطريق حتى يتمكن الطالب من اختيار الأنشطة المختلفة التي يريد القيام بها بحرية، ويمكن أن تجد نوع من

التفاعل النشط بين المعلم و الطالب وتزيد من تنمية مهارات اتخاذ القرار والمسؤولية لدى الطلبة.

أيضا ذكر (Gunn&pitt,2003) أهمية الحقائب الإلكترونية:

- (١) تحتوي على سجلات لأنشطة الطلبة والمعلمين لمادة معينة داخل وخارج الفصل الدراسي، للمراجعة عند الضرورة، وهو تفاعلي إلى حد كبير.
- (٢) مراقبة الأداء التحصيلي للطلبة وتحديد مدى تقدمهم على فترات مختلفة.
- (٣) سهولة التحكم في تخزين المعلومات وتحريرها وعرضها، مع مراعاة ميول الطالب واهتماماته وتفضيلاته في تنظيم المادة التدريسية.
- (٤) استخدامها كأداة تغذية راجعة لأنه يمنح الطالب الفرصة لتقييم فعالية التعلم واستخدام مصادر التدريس ويحول الطالب من متلقي سلبي للمعلومات إلى مبدع نشط للمعلومات الجديدة.

***أهداف الحقبة الإلكترونية(المجالي والعبادة، ٢٠١٥):**

تهدف عملية إنشاء الحقبة التعليم الإلكتروني إلى تحقيق عدد من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- (١) إتاحة الفرصة للطلبة لتقديم نماذج الأعمال والأنشطة ونشرها كملفات إلكترونية.
- (٢) إتاحة المزيد من الفرص للطلاب للتعليم الذاتي الذي يعد من أفضل طرق التعلم.
- (٣) إتاحة الفرصة للمعلم لتقييم مدى تعلم الطلبة من خلال قياس نتائج التعلم باستخدام الملفات الإلكترونية التي أنشأها الطلبة.
- (٤) يسهل تبادل المعلومات والخبرات بين الطلبة ويمثل وسيلة مهمة لنشر الابتكارات.

***خصائص الحقبة الإلكترونية(السكري، ٢٠٢٣):**

تتميز الحقبة الإلكترونية بالعديد من الخصائص، منها:

١. **الفردية في التعلم:** تم تصميم هذه الحقبة التعليمية لتمكين المتعلم من العمل بمفرده. يستطيع الفرد اختيار الأنشطة والمواد والتجارب التي تناسب ميوله وقدراته وفقاً لجدول زمني يتناسب معه.
٢. **التعلم نحو الإتقان:** تعكس الحقبة السمة البارزة لتعلم نحو الإتقان، إذ تراعي سرعة التعلم الفردية وتتفاعل وفق مستوى قدرات كل متعلم.
٣. **التعلم المستمر:** تشمل عملية التقييم في الحقبة التعليمية تقييماً مستمراً لتحقيق أهداف التعلم. هذا التقييم ليس فقط لاختبار المتعلمين، بل لفهم الاحتياجات التعليمية وضبط البرنامج التعليمي أثناء التنفيذ وحتى بعد الانتهاء من البرنامج

لمرحلة متابعته. هدف التقييم في هذه الحقيبة التعليمية يركز على مساعدة المتعلمين على تحقيق وإتقان الأهداف التي تم تصميم الحقيبة من أجلها

***شروط نجاح تطبيقات الحقائب الإلكترونية كما ورد في (عز الدين، ٢٠٠٥):**

وهنا يجب مراعاة القواعد التي اقترحها العالم الفرنسي سكونر:

١. **وضوح الأهداف التعليمية:** ينبغي للمتعلّم أن يدرك الأهداف التي سيحققها باستخدام الحقائب التعليمية الإلكترونية، وضرورة أن تكون هذه الأهداف واضحة ومحددة بشكل جيد.

٢. **تقسيم المحتوى إلى وحدات:** يجب تقديم المواد الدراسية بصورة مقسمة إلى وحدات كبيرة أو صغيرة، مما يساعد في تحليل المهمة إلى خطوات صغيرة يمكن للمتعلّم فهمها بدقة.

٣. **مراعاة الفروق الفردية في السرعة:** يجب أخذ الاختلافات بين المتعلمين في الاعتبار، حيث يمكن أن يكون لدى الطلاب مستويات مختلفة من القدرات والسرعة في استيعاب المعلومات، وبالتالي يجب أن يكون البرنامج قادراً على تلبية احتياجات هذه الفئات المتنوعة.

٤. **التدرج في الدروس والخطوات:** يجب أن يوفر البرنامج تقديمًا تدريجيًا للمواد التعليمية، يتناسب مع استجابة المتعلّم للمعلومات المقدمة، ويكون متدرجاً في الصعوبة بحيث يمكن لجميع الطلبة التقدم وفهم المواضيع بشكل مناسب.

المحور الثاني: دور الحقيبة التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في فرع النحو:

تعد اللغة العربية من أغنى اللغات في التاريخ، فهي لغة تاريخية وشاهدة على تطور الحضارة الإنسانية. تتميز بقواعدها الدقيقة وغناها بالمفردات والأساليب البلاغية، مما يجعلها محط اهتمام علماء اللغة والأدباء على مر العصور. تتسم اللغة العربية بتنوع استخداماتها، فهي لغة القرآن الكريم ولغة الأدب والشعر ولغة العلم والتعليم، وتتميز بقدرتها على التعبير عن الأفكار والمشاعر بأبهى الصور. وبعد فرع النحو أحد فروع اللغة العربية الذي يدرس القواعد والتراكيب اللغوية، مما يعزز فهمنا لبنية الجمل وتراكيب العبارات في اللغة العربية.

***العناصر التعليمية الإلكترونية المساهمة في رفع المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية (العابدة والمجالي، ٢٠١٥):**

(أ) النصوص المكتوبة (Texts): وتشتمل كل ما تحتويه الشاشة من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعله مع البرامج، لذا فإن صياغة ووضع تلك النصوص في برامج الوسائط المتعددة يجب أن يركز على بعض المعايير منها:

- (١) عدم الإكثار من النصوص المكتوبة والاقتصار على الفقرات المختصرة البسيطة.
- (٢) التأكد من قدرة المتعلم على قراءة النصوص بسهولة ويسر.
- (٣) جذب انتباه المتعلم إلى النص عن طريق: التنوع في سمك الخط، ووضع خطوط تحت النص، أو وضع النص داخل إطار.
- (ب) الصوت (Sound): يعد الصوت عنصراً أساسياً في برامج الوسائط المتعددة، وتتنوع الأصوات بين اللغة المنطوقة، والمؤثرات الصوتية ويخضع توظيف الأصوات في برامج الوسائط إلى عدد من الضوابط، منها:
 - (١) عدم الإكثار في المؤثرات الصوتية خوفاً من تشتت المتعلم.
 - (٢) تكامل الصوت مع العناصر الأخرى وعدم استخدامه بصورة مستقلة.
 - (٣) التأكد من وضوح الصوت وعدم تشويبه.
 - (٤) القدرة على التحكم في العرض أو إيقاف الصوت.
- (ج) الرسومات الخطية (Graphics): هي تعبيرات تركيبية ذات خطوط وأشكال تظهر على شكل رسوم بيانية خطية أو دوائر أو أشربة. يمكن أن تكون هذه رسوماً توضيحية أو مذكرات، ولكن أيضاً رسومات تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر ويتم تخزينها بطريقة يمكن تغييرها والوصول إليها مرة أخرى.
- (د) الصور الثابتة (Still pictures): هي دائماً لقطات لأشياء حقيقية يمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة، على سبيل المثال من الإنترنت أو من الكتب أو المجلات أو الماسح الضوئي أو يتم التقاطها بكاميرا عادية أو رقمية. عند استخدام الصور الثابتة والفن الخطي، ضع ما يلي في الاعتبار:
 - (١) البساطة والوضوح في الصورة أو الشكل.
 - (٢) استخدام الألوان بشكل جميل لجذب انتباه الطلبة وزيادة كفاءتهم.
 - (٣) استخدام مهارات الكمبيوتر لإثبات تكامل النص والصور.
- (هـ) فيديو (Video): يلعب الفيديو دوراً مهماً كعنصر تعليمي متعدد الوسائط من خلال دمج الصور المتحركة والرسوم المتحركة في البرنامج المقدم. تتضمن قواعد استخدام مقاطع الفيديو في البرنامج ما يلي:
 - (١) يوصى بأن تتوافق مقاطع الفيديو مع نغمة موضوع الدرس.
 - (٢) سطوع الصوت والصورة.
 - (٣) مراعاة قدرة الطالب على التحكم في إيقاف المشهد أو تكراره أكثر من مرة حسب سرعته وقدرته.

الدراسات السابقة:

دراسة جن وبيت (Gunn&pit,2003) هدفت الدراسة إلى قياس تأثير الحاسوب ومساعدته في تحسين أداء الطلبة، حيث قدمت لهم بشكل تدريجي، لأكثر من ثلاث



سنوات كانت الحقيبة التعليمية المحوسبة على شكل قرص مدمج تفاعلي كأداة بحث تم تطويرها لتدريس علم الطفيليات. واستخدم الباحثان المنهج التجريبي والاختبار كأداة للبحث وكانت العينة من طلبة جامعة ليفربول في تخصص العلوم الحيوية وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين درسوا بالحقيبة التعليمية حصلوا على معلومات أفضل من الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، لدرجة أنهم أصبحوا قادرين على مناقشة الموضوع بشكل أعمق.

ودراسة العيسائية والشيوازي (٢٠١١) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية في سلطنة عمان، واختار الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تقسيم العينة إلى قسمين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. أما العينة فتكونت من طلبة الصف الرابع الأساسي المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية محافظة البريمي للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، والبالغ عددهم (٨٥٢). أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع تم تقسيمهم إلى شعبتين عشوائياً، شعبه تمثل المجموعة التجريبية وعددهم (٢٩) طالباً وطالبة، أما المجموعة الضابطة بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة. واستخدم الباحثان الحقيبة الإلكترونية والاختبار التحصيلي كأداتين للبحث، وخلص الباحثان إلى نتائج عدة، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطبيق الاختبار البعدي في اختبار التحصيل، لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي بين مهارتي: القراءة والكتابة في التطبيق البعدي في اختبار التحصيل.

أما دراسة العبادلة والمجالي (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية على أداء طلاب الصف الرابع في مادة اللغة العربية في منطقة المزار الجنوبي. تكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً من طلاب الصف الرابع من مدارس منطقة المزار الجنوبي. تم تقسيمهم إلى قسمين: أحدهما مجموعة تجريبية (١٩) من الطالبات اللاتي درسن بالحقيبة التعليمية الإلكترونية، والآخر مجموعة ضابطة (٢١) من الطالبات اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية. وكانت أداة البحث عبارة عن اختبار تم التأكد من صدقه وثباته. استخدم الباحثان المنهج شبه تجريبي وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. كما لا توجد فروق واضحة بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية بين القياسات البعيدة والتابعة فيما يتعلق بالأداء في اللغة

العربية. واقترح الباحث عدة توصيات منها: ١. إدخال استخدام مواد التدريس الإلكترونية في دروس اللغة العربية ومادة دراسية أخرى. ٢. تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الحقائب الإلكترونية وتوجيه مشرفي مديرية التربية ومديري المدارس لمراقبة استخدام المعلمين لها وتقييم عملهم.

بينما دراسة عزيز (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر حزمة تعليمية-تعليمية إلكترونية مقترحة في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، واختار الباحث المنهج التجريبي ثم اختار التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، واختار مجتمع البحث وعينته والتي تحددت (٥٣) طالبة، ثم أعد الباحث أداتين للبحث اختبار اكتساب المفاهيم البلاغية والأخرى اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم البلاغية، وخلص إلى أهم النتائج منها إن لتوظيف الحزمة الإلكترونية أثرا واضحا في اكتساب المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. إمكانية اعتماد الحزمة الإلكترونية المقترحة في اكتساب المفاهيم ليس للبلاغة فحسب، بل لفروع اللغة العربية الأخرى مثل القواعد.

ونجد دراسة السكري (٢٠٢٣) تهدف إلى تصميم حقيبة إلكترونية مدمجة لتنمية السلوك الاستكشافي عند طفل الروضة في ضوء المنهج العلوم لمنتسوري واستخدام الباحث المنهج التجريبي لمناسبه لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من عينة واحدة (٣٠) طفل وطفلة (١٥) ذكور و (١٥) من الإناث بالصف الأول الابتدائي، في مدرسة ذات النطاقين بأدارة ٦ أكتوبر التعليمية، وأعد الباحث مقياس خصائص الكائنات البيولوجية لطفل الروضة وأسفرت النتائج عن تحقيق فاعلية الحقيبة الإلكترونية المدمجة القائمة على منهج العلوم في المنتسوري في تنمية السلوك الاستكشافي عند طفل الروضة واستمرار أثر الحقيبة الإلكترونية المدمجة على الأطفال في القياس التتبعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت كل من دراسة (جن وبيت، ٢٠٠٣؛ العيسائية والشيزاوي، ٢٠٠١؛ العبادلة والمجالي، ٢٠١٥؛ عزيز، ٢٠٢٢) مع الدراسة الحالية في أداة البحث المستخدمة وهي الاختبار، كما اتفق الباحث مع جميع الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث. أما في اختيار مجتمع الدراسة فقد كانت عينة الدراسة الحالية الصف الخامس الأساسي ولم يتفق مع أي دراسة إلا دراسة عزيز (٢٠٢٢)، بينما اتفقت دراسة كل من (العيسائية والشيزاوي، ٢٠١١؛ العبادلة والمجالي، ٢٠١٥) في اختيار مجتمع الدراسة وكانت الصف الرابع الأساسي، بينما دراسة السكري (٢٠٢٣) فقد كان مجتمع الدراسة الصف الأول الابتدائي.

تميزت الدراسة الحالية باختيار موضوع البحث الذي تحدثت عن اللغة العربية فرع النحو، بينما دراسة (العيسائية والشيزاوي، ٢٠٢٢؛ العبادلة والمجالي، ٢٠١٥) تحدثتا عن اللغة العربية بصورة عامة ولم تقتصر على فرع معين.

المنهجية والإجراءات:
منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي القائم على توزيع الطلبة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تستخدم الحقيبة التعليمية وأخرى ضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية محافظة جنوب الشرقية للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) والبالغة عددهم (5801) (أخذ الباحث الإحصائية من قسم الإحصاء والمعلومات التابع للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الشرقية ٢٠٢٣).

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فتكونت من (٦٠) طالباً من طلبة الصف الخامس بمدرسة الإمام الصلت بن القاسم الخروصي (٥-١٠) تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتقسيم عشوائي إلى شعبتين: شعبة تمثل المجموعة التجريبية وبلغ عددهم (٣٠) وشعبة ضابطة بلغ عددها (٣٠). ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب نوع المعالجة:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المعالجة

المجموعة	النوع الاجتماعي	المجموع
التجريبية	ذكور	٣٠
الضابطة	ذكور	٣٠
المجموع		٦٠

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث اختبار اللغة العربية الذي أعدته وزارة التربية والتعليم للصف الخامس للفصل الدراسي الأول الدور الأول، وطبق الباحث قسم التطبيقات اللغوية الذي يقتصر على فرع النحو لقياس فاعلية استخدام الحقيبة الإلكترونية.

صدق الأداة:

تم عرض الاختبار التحصيلي على أصحاب الاختصاص في وزارة التربية والتعليم للتأكد من صحته ومناسبته للطلبة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغ عددهم (٢٠) طالباً من مجتمع عينة البحث. وقد كان الفاصل الزمني بين تقديم الاختبار في المرة الأولى للطلبة، وإعادة الاختبار في المرة الثانية أسبوعين. وبعد تصحيح الاختبار تم حساب معامل ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠.٨١) وهذا يدل على ارتفاع معامل الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار. وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (١٠) أسئلة، وتم تحديد زمن الاختبار (٣٠) دقيقة من متوسط الزمن الذي استغرقه الطلبة في الاختبار في العينة الاستطلاعية.

تسير خطوات الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- (١) الرجوع إلى الدراسات السابقة والأبحاث في مجال الحاسوب واللغة العربية فرع النحو.
- (٢) اختيار مادة التدريس وهي ستة دروس من كتاب لغتي الجميلة للفصل الدراسي الأول في فرع النحو.
- (٣) تصميم الحقيبة الإلكترونية التي تحتوي على وسائط متعددة، وأنشطة صفية.
- (٤) الحصول على الموافقة الرسمية لإجراء البحث.
- (٥) حصر بيانات أعداد الطلبة للصف الخامس الأساسي بمدارس محافظة جنوب الشرقية.
- (٦) تقسيم الطلبة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة لتطبيق الطريقة التقليدية عليها وأخرى تجريبية لتطبيق الحقيبة التعليمية الإلكترونية عليها.
- (٧) تصنيف طلبة المجموعة التجريبية بأسلوب التدريس وتحديد الحصص الدراسية.
- (٨) تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية.
- (٩) تطبيق الاختبار القبلي على العينتين.
- (١٠) تطبيق التدريس على المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (الحقيبة التعليمية الإلكترونية).
- (١١) تطبيق الاختبار البعدي والخروج بنتائج توضح الدور الفعال للحقيبة التعليمية الإلكترونية في رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة. وتقديم التوصيات والاقتراحات. عرض النتائج ومناقشتها:
- قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني من خلال عرضه للإطار النظري والمذكرة الآتية.
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر الحقيبة التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في فرع النحو؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-Test) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
تجريبية	٣٠	٨.٥٦٦	١.١٠٤	٨.٠	٥٨	٠.٠١	٢.٠٦٨
ضابطة	٣٠	٥.٦٦٦	١.٦٤٧				

من خلال نتائج الجدول (٣) والتي نلاحظ فيها أن المتوسطات الحسابية مرتفعة لصالح المجموعة التجريبية فنجد أن المجموعة التجريبية (٨.٥) وهو أعلى من المجموعة الضابطة (٥.٦) وتشير هذه النتيجة إلى وجود أثر لاستخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الخامس في اللغة العربية فرع النحو. وقد يعزى السبب في وجود أثر للتدريس باستخدام الحقيبة التعليمية الإلكترونية في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة اللغة العربية فرع النحو إلى أن الطرق الحديثة والاستراتيجيات المتنوعة تراعي قدرة المتعلم وسرعته الذاتية في عملية التدريس وتجذبه حتى يستمر في التعلم ساعات أكثر، مما أدى إلى زيادة تفاعله مع المادة التعليمية وتحصيل درجات أكبر.

أيضا طبق الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired T-Test)، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٣٠	٣.٦٣	١.٢٧٣	٣٩	٢٩	٠.٠٠١	٤.١٤٦
البعدي	٣٠	٨.٥٧	١.١٠٤				

إنّ يوجد فروق في أداء المجموعة التجريبية على المقياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج التجريبي، إذ كانت الفروق لصالح القياس البعدي وكان حجم التأثير مرتفعاً. أيضاً نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي (٨.٥) أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي (٣.٥)، وهذا دليل على أن للحقيبة التعليمية الإلكترونية أثر إيجابي على مستوى طلبة الصف الخامس في مادة اللغة العربية في فرع النحو.

النتائج:

- (١) إنّ لتوظيف الحقيبة التعليمية الإلكترونية أثراً إيجابياً واضحاً في تحصيل طلبة الصف الخامس في مادة اللغة العربية في فرع النحو.
- (٢) إعداد حقيبة تعليمية إلكترونية أتاحت للطلبة فرصة تنوع مصادر تلقي المعلومة بما يتوافق مع قدراتهم وميلولاتهم وخبراتهم السابقة.

٣) إنَّ نتائج البحث الحالي الإيجابية تعود إلى دافعية طلبة الصف الخامس نحو استخدام التقنيات الحديثة التي تتوافق مع اتجاهاتهم وميولهم لاستخدام التقنية أثر الانفجار التكنولوجي الذي نعيشه.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تقترح الباحثة عدداً من التوصيات:

- ١) تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام الحقائب التعليمية الإلكترونية في تدريس اللغة العربية؛ حيث تسهم هذه الأدوات في توفير الوقت والجهد داخل البيئة الصفية.
- ٢) الحاجة لإجراء مزيد من الأبحاث والدراسات في تصميم واختبار الحقائب الإلكترونية لجميع فروع اللغة العربية ولكافة المراحل الدراسية.
- ٣) ضرورة تضمين وحدات دراسية بصيغة حقائب تعليمية في مناهج اللغة العربية.
- ٤) تنظيم دورات تدريبية للمعلمين لتعلم مهارات تصميم الحقائب التعليمية الإلكترونية بطريقة حديثة، تجمع بين المتعة والفائدة في آنٍ واحد.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية في ضوء نتائجها عدداً من الدراسات منها:

- ١) فاعلية الحقائب الإلكترونية في علاج ضعف مستوى طلبة الحلقة الأولى في الإعراب.
- ٢) أثر الحقائب الإلكترونية في تنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن جني، عثمان. (٢٠٠٨). الخصائص. دار الحديث.
السكري، شيماء محمد. (٢٠٢٣). حقيبة إلكترونية مدمجة لتنمية السلوك الاستكشافي عند
طفل الروضة في ضوء منهج العلوم لمننتسوري مجلة الطفولة، ٤٤ (١)، ٢٤٣٢-٢٤٨١.

العبادلة، ربعة محمد فالح، المجالي، محمد داود. (٢٠١٥). أثر استخدام الحقيبة التعليمية
الإلكترونية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية
في لواء المزار الجنوبي [رسالة ماجستير منشورة: جامعة مؤتة]. قاعدة
المعلومات دار المنظومة.

<http://search.mandumah.com/Record/786682>.

العيصائية، هيام بنت محمد، الشيزاوي، عبد الغفار بن محمد. (٢٠١١). أثر استخدام الحقيبة
التعليمية الإلكترونية في تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة
العربية في سلطنة عمان [رسالة ماجستير منشورة: جامعة مؤتة]. قاعدة
المعلومات دار المنظومة.

<http://search.mandumah.com/Record/784871>.

العقيلي، عبد العزيز محمد (١٩٩٧). المرشد في التقنية التربوية، جامعة الملك سعود،
الرياض.

عز الدين، وهدان. (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني ليس تعليماً افتراضياً. مجلة
المعرفة، (١٢٥)، ٩٤-٩٩.

عزيز، سيف سعيد. (٢٠٢٢). أثر حزمة تعليمية-تعليمية إلكترونية مقترحة في اكتساب
المفاهيم البلاغية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة
الباحث، ٤١ (٣)، ٤٠٥-٤٢٥.

عليما، أيمن محمد. (٢٠١٩). أثر الحقائق الإلكترونية في دافعية التعلم والتحصيل في
مادة العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن. دراسات العلوم
التربوية، ٤٦ (١)، ٦٢٩-٦٤٤.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Gunn , A.pitt.(2003) The effectiveness of computer-based teaching packages in supporting student learning of parasitological ,Liverpool John morse,Article.Retrieved April 26,2010. Available on:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3108/beej.2003.01010007>





**توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة
الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين**
**Employing 21st Century Skills in Teaching Mathematics
from the Perspective of Mathematics Teachers in Palestine**

إعداد

إكرام طلب عبد الهادي منصور

Ikram Talab Mansour

أ.د/ عفيف حافظ زيدان

Prof. Afif Zeidan

جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.420031

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ٨

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ٩

منصور، إكرام طلب عبد الهادي وزيدان، عفيف حافظ (٢٠٢٥). توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٦)، ١٩-٥٢.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٧١) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة توظيف مهارات القرن الواحد والعشرين، وقد أظهرت النتائج أن درجة توظيف مهارات القرن الواحد والعشرين في تدريس الرياضيات متوسطة، وقد جاء ترتيب المجالات على التوالي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ثم مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية، ثم مهارة استخدام التقنيات، وجميعها بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الواحد والعشرين تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس، وقد أوصى الباحثان بضرورة توظيف معلمي الرياضيات مهارات القرن الحادي والعشرين، ودمجها ضمن مقررات لوائح إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة ولفت أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى تصميم محتوى مناهج الرياضيات، في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين.

الكلمات المفتاحية: مهارات القرن الواحد والعشرين – معلمو الرياضيات.

Abstract:

This study aimed to employ 21st century skills in teaching mathematics from the perspective of mathematics teachers in Palestine. The researchers adopted the descriptive analytical approach. A random sample of (171) male and female teachers was selected. To achieve the study objectives, a questionnaire was prepared to employ 21st century skills. The results showed that the degree of employing 21st century skills in teaching mathematics was average. The fields were arranged in order: critical thinking and problem solving skills, then cooperation and community participation skills, then technology use skills, all at



an average level. It also showed that there were no statistically significant differences between the averages of employing 21st century skills in teaching mathematics attributed to the gender variable and years of experience, and there were statistically significant differences between the averages of employing 21st century skills attributed to the academic qualification variable in favor of a bachelor's degree. The researchers recommended that mathematics teachers should employ 21st century skills and integrate them into the curricula of teacher preparation regulations before and during service, and draw the attention of curriculum planners to designing the content of mathematics curricula in light of 21st century skills.

Keywords: 21st Century Skills – Mathematics Teachers.



المقدمة:

يشهد القرن الحادي والعشرين تطوراً هائلاً وسريعاً، وهذه التطورات التي يشهدها عصرنا الحالي هي تحديات لها تأثيرها على جوانب الحياة المختلفة سواء الاجتماعية أو الثقافية أو الاقتصادية أو العلمية، مما يجعل النظم التعليمية كبقية النظم أمام مسؤولية عظيمة للعمل على إعداد فردٍ قادرٍ على مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تمكين المتعلمين من بعض المهارات اللازمة ليتمكنوا من المشاركة الفعالة في الحياة.

وإن للرياضيات دوراً هاماً وحيوياً في عصرنا الحاضر، ألا وهو عصر المعلوماتية والتطورات الحديثة والهائلة في تقنيات المعلومات والاتصالات، والتي تركز على التقدم الرياضي، خاصةً أن الكثير من الباحثين يرون أن الرياضيات تعدّ لغة للنقاهم وتبادل الأفكار بين مختلف العلوم وأداة هامة للتعامل مع الأفراد، بل وأصبحت من المكونات الأساسية للثقافة التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومع الأهمية الكبيرة لعلم الرياضيات وتربوياته لا بد لمناهج الرياضيات وطرائق تدريسها أن تتجاوب مع متطلبات أو معطيات التطور والتقدم العلمي والتقني، فمناهج الرياضيات لها دور في إعداد النشء ليتجاوب مع تلك المعطيات، لذا فالاهتمام بالرياضيات وتعلمها يعدّ أحد عوامل تقدّم الدول وازدهارها.

ونحن نعيش في عصر لم تعد فيه المعرفة مجرد وسيلة بل أصبحت غاية، مما فرض على قطاع التعليم مواكبة المتطلبات الحديثة والجديدة والتغير في أدوار المعلم والطلبة على حدٍ سواء، وذلك لإعداد الجيل القادر على التعامل مع مستجدات العولمة والاستفادة من المعارف في مواجهة تحديات المستقبل، ويمثل ذلك تحدياً كبيراً للأنظمة التعليمية والمتطلبات الجديدة، لذا توجهت بعضها إلى محاولة التعرف على متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحديد المهارات اللازم إكسابها للطلبة ليستطيعوا العيش والعمل في حياتهم. (الأتربي، ٢٠٢٠).

حيث تسعى الأنظمة التربوية لجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال إكسابه مهارات تعليم التفكير والمعارف الأكاديمية، فمتطلبات القرن الحادي والعشرين ترتبط بمجموعة المهارات التي يتطلبها العمل الذي يعدّ له الطالب، في إطارٍ من المرونة تسمح له بالتكيف مع المتغيرات (الحميدي، ٢٠١٣).

ويشير مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل والسمات الشخصية التي يرى المعلمون وأساتذة الجامعات وأصحاب العمل وغيرهم، أنها تُعدّ غاية في الأهمية للنجاح في عصرنا الحالي، ولا سيما في البرامج الجماعية والمهن المعاصرة وأماكن العمل، بالإضافة إلى تطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين في جميع التخصصات الدراسية، وفي

جميع البيئات التعليمية والوظيفية والمدنية طوال حياة الطلبة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن "مفهوم ومهارات القرن الحادي والعشرين" ليس من السهل تحديده، مع أنه يستخدم على نطاق واسع في التعليم، مما يمكن أن يؤدي إلى التفسيرات المتباينة، إضافة إلى عددٍ من المفاهيم ذات الصلة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مثل المهارات التطبيقية والمهارات في المقررات الدراسية، والمهارات متعددة التخصصات والمهارات القابلة للنقل.... الخ.

والتي تستخدم على نطاقٍ واسع في الإشارة إلى الأشكال العامة للمعرفة والمهارات التي ترتبط عادة بمهارات القرن الحادي والعشرين. (الطويرقي، ٢٠١٧) ومن هنا يجب أن يبدأ هذا النوع من التعليم القائم على تدريس مهارات القرن الواحد والعشرين من الصفوف المبكرة، وأن يستمر إلى مراحل التعليم المتقدمة، إضافةً إلى ذلك، يتوجب على مصممي ومطوري التعليم استخدام النماذج والتقنيات القائمة على التغذية الراجعة التي تركز على عمليات التفكير أكثر من التركيز على منتوجات التفكير، كذلك يتوجب تدريس مهارات حل المشكلات والإدراك الذاتي وتقويمها من خلال تخصصات محددة، فضلاً عن تدريسها بصفة قائمة بذاتها.

ويمكن الإشارة لمهارات القرن الحادي والعشرين بأنها مجموعة من المهارات أو القدرات التي يحتاجها الطلبة للتطوير ومن أجل النجاح في عصر المعلومات وتشمل تلك المهارات والقدرات، مهارات التعلم والابتكار، حل المشكلات والتفكير النقدي والابداعي والتعاون، ومهارات محو الأمية المعلوماتية والأمية التكنولوجية والمواطنة الرقمية، والمهارات الحياتية والوظيفية (القيادة والمرونة والمبادرة والمهارات الاجتماعية والإنتاجية) وتمثل مهارات القرن الواحد والعشرين النتائج الطلابية اللازمة للقرن الحادي والعشرين، أي أنّ الطلبة بحاجة إلى الحصول على مهارات التعلم والابتكار والإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات (الطويرقي، ٢٠١٧).

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

إن الرياضيات أحد المواد التي أولى لها المتخصصون في الكثير من دول العالم أهمية كبيرة سعيًا منهم في تطوير وتحديث أساليب وطرق تدريسها، وذلك في ظل العلاقة بين الرياضيات والتطورات التكنولوجية في عصرنا الحالي. في حين أن العديد من دول العالم ومنها الدول العربية التي بذلت جهوداً لا بأس به في تحديث المناهج الدراسية لشتى المواد الدراسية، إلا أن تلك الجهود لم تكن

كافية لمواكبة مستجدات العصر وخاصة مادة الرياضيات وتحديثها بالمهارات التي تساعد المتعلمين على حل مشكلاتهم ومواجهة متطلبات الحياة في الوقت الحالي ومستقبلاً، وذلك في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين كأحد أهم تلك المهارات التي تلقى اهتمام منقطع النظير ليس في مادة الرياضيات فحسب بل في شتى المواد الدراسية، وهو ما تعاني منه مقررات الرياضيات في العديد من مجتمعاتنا العربية ومنها فلسطين، فقد توصلت دراسات عديدة إلى ضعف توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج ومن هنا يمكن إبراز مشكلة الدراسة من خلال إيجازها في السؤال الرئيس: ما درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين؟

أسئلة الدراسة

انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة في معرفة درجة توظيف مهارات القرن الواحد والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين وهذه المهارات هي: "مهارة استخدام التقنيات، مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية، مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات".

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تستمد الأهمية في الدراسة الحالية من حداثة وأهمية موضوعها الذي بحث في مهارات القرن الحادي والعشرين في مادة الرياضيات.
- تعدّ الدراسة بمثابة نقطة البداية التي توقفت عندها الدراسات السابقة.
- هذه الدراسة ستثري الأدبيات المرتبطة بمهارات القرن الواحد والعشرين في مادة الرياضيات.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن الدراسة الحالية تقدم نتائج يمكن أن تفيد صناع القرار فيما يخص درجة توظيف مهارات القرن الواحد والعشرين من قبل معلمي الرياضيات في فلسطين.

• قد يستفيد العديد من الباحثين من المفاهيم الاجرائية والتعريفات الاصطلاحية ونتائج الدراسة فيما يخص مهارات القرن الواحد والعشرين من مادة الرياضيات. **مصطلحات الدراسة:**

مهارات القرن الواحد والعشرين: يتعلم الطلبة من خلال المشروع بناء كفايات لازمة لعالم اليوم، مثل: حل المشكلات، التفكير النقدي، التعاون والتواصل، والابداع والابتكار، التي يتم دراستها وتقييمها بشكل واضح. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨). وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها جميع الطلبة من أجل مواجهة عصر المعلومات والنجاح فيه والمتتمثلة في مهارات التعلم والكفايات ومهارات المعرفة والثقافة الرقمية ومهارات الحياة.

مهارة التفكير الناقد: تعرف بأنها: نشاط عقلي متأمل وهادف، يقوم على الحجة المنطقية وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة. (مجاهد وعبدالوهاب، ٢٠٢١).

كما تعرف بانها: المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم. (حافظ، ٢٠١٥). وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها مجموعة الأنشطة التعليمية في مادة الرياضيات التي تسعى لتنمية مهارات الطلبة في التفكير الناقد وحل المشكلات أثناء تدريس مادة الرياضيات.

مهارة استخدام التقنيات: تعرف بأنها القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات والموارد والبرامج التي تستخدم في تحسين عملية التعلم، والتي لم يعد استخدامها ترفاً بل من الضروريات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية (النبيوي، ٢٠٠٧). وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: المهارات التي يمتلكها الطلبة من خلال الأنشطة التعليمية لمادة الرياضيات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة مثل الكمبيوتر والانترنت والبرامج والتطبيقات وغيرها.

مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية:

تعرف بأنها العمل بنجاح مع الآخرين ومساندتهم والمساهمة في إنجاز المهام ضمن فريق عمل واحد لرفع مستوى جودة الحياة والمساهمة بفاعلية في تحقيق الأهداف مع الاحترام والانتاج (الحربي والحربي، ٢٠٢١).

وتعرفها الباحثة اجرائياً: بأنها مجموعة المهارات التي تتضمنها مادة الرياضيات والتي يقوم المعلم بتدريسها لتنمية المهارات المرتبطة بالتعاون والمشاركة المجتمعية والرياضيات المجتمعية لدى المتعلمين.

معلمو الرياضيات: المقصود بها هنا المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مادة الرياضيات من الصفوف الخامس إلى الثاني عشر مهما كان تخصصهم (هندسة، رياضيات منفرد، أساليب رياضيات... إلخ).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر تلك الحدود الموضوعية في معرفة درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

الحدود المكانية: تقتصر الحدود المكانية: (من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر) في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

الحدود البشرية: تكونت الحدود البشرية من معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل وعددهم ٢٤٧ معلماً ومعلمة يدرسون مادة الرياضيات للصفوف من الخامس الأساسي إلى الثاني عشر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لم يعد تعريف الأمية في ضوء متطلبات هذا القرن يقتصر على عدم معرفة القراءة، والكتابة، والحساب، وإنما شملت عدم القدرة على إتقان مهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والإعلام؛ لما يتطلبه العصر أن يكون التعلم مدى الحياة (سبحي، ٢٠١٦، ص ١٢٦)، لقد توصل المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي إلى تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربعة مجموعات رئيسية، وهي كما أوردها (زامل، ٢٠١٦: ١٢٦): مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية).

قدمت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، توقعات مستقبلية للمهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب؛ ليتكيف مع حياة القرن الواحد والعشرين حيث شملت: المسؤولية والتوافق، الإبداع الفكري، التفكير الناقد، مهارات التواصل، مهارة ثقافة المعلومات، المهارات الاجتماعية والتعاونية، تحديد المشكلة وصياغة الحل بطريقة علمية ودقيقة، التوجيه الذاتي، المسؤولية الاجتماعية (شليبي، ٢٠١٤، ٣؛ الغامدي، ٢٠١٨، ٤).

وللتعريف بمنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين فهي: شراكة غير ربحية، تضم ما يقارب الأربعين منظم، وعدد من الوزارات، وفئات الأعضاء من منظمات التطوير المهني والبحث، تقوم بدراسة ما ينبغي أن يكون عليه مستقبل التعليم، والمتضمن إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين، كدليل، وخريطة لطريق التعلم (سبحي، ٢٠١٦، ٢٠).

تعريف مهارات القرن الواحد والعشرين:

عرفها كل من (آل كاسي وآخرون، ٢٠١٨) بأنها: مجموعة من المهارات الحياتية، والتطبيقية، التي ينبغي للطلاب معرفتها، والتمكن منها بما يمكنهم الانخراط في سوق العمل، واتخاذ القرارات المناسبة، بما يتوافق مع العصر ومتطلبات هذا القرن.

كما عرفها روفائيل ويوسف: بأنها المهارات التي تمكن المتعلم من التعامل، والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة (سبحي، ٢٠١٦، ١٤).

أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين:

تشير الدراسات إلى أن هناك فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة، وتلك المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل (سبحي، ٢٠١٦: ١١)، ويعتمد التنافس بين الشركات والدول على قوى العمل المدربة جيداً التي تمتلك المهارات والاتجاهات والقيم الراسخة. وللوصول لهذه المخرجات، يبرز دور أهمية مخرجات العملية التعليمية استجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (الصالح، ٢٠١٣، ٨).

وتكمن أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين كما أشار إليها (زامل، ٢٠١٦، ١٢٥) فيما يلي:

- (١) تمكن المتعلم من التعلم والانجاز لمستويات عليا.
- (٢) توفر إطاراً يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم، تسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه.
- (٣) إعداد المتعلمين للابتكار والقيادة بفاعلية في الحياة.
- (٤) تقليص الفجوة الرقمية للوصول لمواكبة التطورات، من خلال إثراء التعليم وتعميمه.
- (٥) إكساب الطلاب مهارات المهنة والحياة.

دور التعليم في القرن الواحد والعشرين:

يلعب التعليم في القرن الحادي والعشرين أربعة أدوار عالمية في مراحل تطور المجتمع، حيث ساهم في: العمل والمجتمع، وممارسة المواهب الشخصية وتنميتها، وتحقيق المسؤولية المدنية، ونقل التقاليد والقيم إلى الأمام، وتعد هذه الأهداف الأربعة للتعليم ثابتة عبر الزمن كهرم ماسلو للحاجات (الصالح، ٢٠١٣، ١٦).

قوى التعلم الأربع في القرن الواحد والعشرين:

أشار بيرني ترلينج وتشارلز في كتابهما المترجم (الصالح، ٢٠١٣، ٢٣)، إلى أن هنالك أربع قوى تقود نحو طرق جديدة للتعلم في هذا القرن وهي: أدوات التفكير، أنماط الحياة الرقمية، عمل المعرفة، بحوث التعلم.

مخرجات العملية التعليمية لدى طلبة القرن الحادي والعشرين:

قدمت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، توقعات مستقبلية للمهارات التي يجب أن يمتلكها الطالب، ليتمكن من التكيف والعيش في المجتمعات (الصالح، ٢٠١٣، ٤٥؛ شلبي، ٢٠١٤، ٣؛ الغامدي، ٢٠١٨، ٣) ومن أبرز تلك المهارات:

١- المسؤولية والتوافق: القدرة على تطوير الذات للتلاؤم مع بيئة العمل، والبيئة الاجتماعية.

٢- الإبداع الفكري: ويتمثل في التعامل مع المعرفة المتاحة، من خلال تكوين علاقات، وروابط منطقية تقود لإنتاج الأفكار وإيجاد الحلول.

٣- التفكير النقدي: وهو منهجية تسعى لاتخاذ القرار، من خلال منهجية تمحس الأراء.

٤- مهارة التواصل: وهي التفاعل مع الذات والآخرين والمجتمع، بكافة أنماط التواصل اللفظي وغير اللفظي، واستخدام كافة الوسائل والتقنيات الحديثة.

٥- مهارة ثقافة المعلومات: تشير إلى مهارة الوصول للمعلومات من المصادر الموثوقة.

٦- المهارات الاجتماعية والتعاونية: تشير هذه المهارات إلى التواصل الناجح ضمن فرق العمل، القائمة على الذكاء الاجتماعي، وتقبل الاختلاف، وإدارة الصراع، والتكيف مع الأدوار والمسؤوليات.

٧- تحديد المشكلة بطريقة علمية قائمة على تحديد البدائل، وتجربتها واختيار الحل الأنسب.

٨- التوجيه الذاتي بتحديد مصادر التعلم، بما يناسب الفرد المتعلم وأهدافه الخاصة.

٩- المسؤولية الاجتماعية: تشير إلى قدرة الفرد على تحمل مسؤولية العمل الفردي تجاه مجموعات العمل، من خلال إظهار المكون الخلفي المتميز المنعكس على بيئة العمل.

من خلال استعراض المهارات السابقة، نجد من الضرورة بمكان، وفي ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، أنه لا بد أن يكون هنالك ثورة في تمهين التعليم، بحيث ترتقي لمصاف المهن المتميزة، ويتطلب هذا ثقافة واسعة وقدرات متميزة للمعلم يمتلك من خلالها المعرفة والمهارة، ويحترف تصميم بيئة التعليم،

باستخدام أدواته، التي تقوده لتحقيق النتائج، مستخدماً التكنولوجيا استخداماً أمثل، وأشار (الصالح، ٢٠١٣، ٤٥) إلى أن مخرجات التعلم في القرن الحادي والعشرين تتضمن ثلاثة أبعاد، وتعد الإطار المقترح من الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تتضمن ثلاثة مجموعات من المهارات، حيث يتكون كل منها من عدد من المهارات الفرعية (شليبي، ٢٠١٤، ٨)، وهي التي استندت عليها الباحثان في بناء أداة الدراسة وتطويرها:

١- مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات.

٢- مهارة استخدام التقنيات.

٣- مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية.

مهارات معلم القرن الواحد والعشرين:

تحولت أدوار المعلم في هذا القرن فلم تعد تلك الأدوار التقليدية، ولم يعد معيار كفاية المعلم قدرته على ما يمتلكه من معلومات في تخصصه ومقدرته على ما يخزنه في أذهان المتعلمين، بل أصبح مُطالب بأدوار جديدة، تمكن المتعلمين من القدرة على الإنجاز، والتعديل في البنى المعرفية، واكتساب المهارات والقيم، من خلال تعديل السلوك، وتنمية الشخصية المتوازنة لقيادتها نحو ما يتطلبه المجتمع (حنفي، ٢٠١٥، ١٧).

ومن أبرز مهام معلم القرن الحادي والعشرين التي تناولها الأدب التربوي (المؤمن، ٢٠١٦، ١٩٠؛ ملكاوي ونجادات، ٢٠٠٧، ١٥٦).

المهارة الأولى: تنمية مهارات التفكير وهي هدفاً رئيساً من أهداف المؤسسات التربوية، وهنالك ثلاثة أنماط من مهارات التفكير العليا ينبغي على معلم القرن الحادي والعشرين امتلاكها وهي: التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، مهارات ما وراء المعرفة.

المهارة الثانية: إدارة المهارات الحياتية وتشمل كل من الإدارة بالتعاقد، مهارات الإدارة الصفية.

المهارة الثالثة: إدارة قدرات الطلاب بهدف تنمية الذكاءات المتعددة، وتلبية احتياجات الطلبة.

المهارة الرابعة: دعم الاقتصاد المعرفي لما له من دور كبير في توليد المعرفة، واستثمارها، من خلال التعليم والتدريب، والعمل على تنمية قدرات الطلبة على التعلم، واكتساب المعرفة، وإنتاجها، وتبادلها، وتنمية قدرات البحث والاكتشاف والابتكار، وتمكين الفرد من توظيف التكنولوجيا.

المهارة الخامسة: إدارة تكنولوجيا التعليم بتطبيق التفكير العلمي، والأساليب التكنولوجية الحديثة في قطاع التعليم، فمعلم القرن هو من يدير تكنولوجيا التعليم، يشارك في إنتاجها ويحكم على جودتها، وهنا تبرز أهمية التعليم الإلكتروني من حيث:

أنه يسهم في التنمية المهنية، واكتساب المهارات، ويطلع على كل ما هو جديد في مجال التخصص لنجاح التدريس، واستغلال الوقت والجهد.

المهارة السادسة: إدارة فن عملية التعليم على المعلم أن يتقنه، بمراعاة كفايات التعليم، والإفادة من نظريات التعلم التي تركز على ما يدور في عقل المتعلم، وإدارة الموقف التعليمي أداة جيدة وفاعلة، دون الاكتفاء برصد النتائج فقط، بل يجب أن يكون الطالب مشارك بكل لعملية التعلم.

المهارة السابعة: إدارة منظومة التقويم بتبني الاتجاهات الحديثة لتقويم تعلم الطلاب، بقياس الأداء في مواقف حياتية حقيقية (الثوابية والسعودي، ٢٠١٤، ٢٦٥)، أن التقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم، قائمة على أسس علمية، منحت تقويم الأداء أهميته (الرواضية، ٢٠١٩، ٢).

نلاحظ من خلال ما سبق، فإن معلم القرن الحادي والعشرين إنما يجسد شخصية المبدع، والخبير، والمحترف، والمرشد، واسع المعرفة، ذو رؤية ورسالة يتوقد منها الطموح للارتقاء بقدرات القدرة البشرية والطاقات الكامنة في الفرد المتعلم.

الدراسات السابقة:

دراسة العليان (٢٠٢٢) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة الداعمة لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين في ضوء الأبعاد المشتركة لمعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، حيث استخدمت الدراسة المنهج المختلط التفسيري، واستخدمت أدوات الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات المطلوبة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٥) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة الظفيري والمشتري (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في بعض كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد كان مجتمع الدراسة هو كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت بينما تمثلت عينة التحليل في كتابي العلوم المقرر على طلبة الصف السابع متوسط مستخدمة استمارة تحليل المحتوى استناداً إلى مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد أسفرت النتائج عن ضعف توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتابي العلوم للصف السابع المتوسط.

وهدفت دراسة أبو عقيل (٢٠٢٢) إلى معرفة مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي من خلال عمليات النمذجة الرياضية في بيئة تكنولوجية لدى طلبة



الرياضيات في جامعة الخليل، واستخدم الباحث المنهج التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة، وقد أظهرت الدراسة أن المجموعات المشاركة تشابهت في عمليات ومراحل النمذجة وكذلك أظهرت النتائج أيضاً أن مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي التي يمكن تحليله من خلال عمليات النمذجة الرياضية في بيئة تكنولوجية لدى طلبة الرياضيات كانت متوسطة، وأن مستوى مهارات التفكير فوق المعرفي في مجال التخطيط كانت بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة العبدالله (٢٠٢٢) إلى تقييم الأداء لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد تم إعداد أداتي البحث وهما: قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي الرياضيات، وقد بينت النتائج ضرورة العمل على تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

أما دراسة الزهراني (٢٠٢١) فقد هدفت إلى معرفة درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب الرياضيات من خلال أداة دراسة تحليل محتوى منهج الرياضيات للصف الثالث المتوسط للفصل الأول والثاني، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط كان بنسبة متدنية جداً.

فيما هدفت دراسة السيد (٢٠٢١) لمعرفة أثر استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لدى طالبات جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بكلية التربية قسم الرياضيات لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعة واحدة، وقد تكونت عينة البحث من (١٧) طالبة بالمستوى الخامس بقسم الرياضيات، واستخدم البحث مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين من إعداد الباحثة، وقد توصلت النتائج إلى أن الاستراتيجية لها أثر إيجابي فعال في تحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة الشهري (٢٠٢١) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ممارسات معلمي الرياضيات التدريسية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الدراسة على إعداد استبانة كأداة للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في استجابات عينة الدراسة حول مستوى ممارسات معلمي الرياضيات ومعوقات تطوير تلك الممارسات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة النمراوات وآخرون (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى استقصاء الأثر الناتج عن استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع من المرحلة الأساسية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (٧٤) طالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية لاستخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد ككل.

كما هدفت دراسة (Uche, Kaegon & Okata, 2016) إلى تحديد مستوى وعي معلمي المدارس الثانوية بولاية ريفرز في نيجيريا بأدوارهم المهنية في القرن الحادي والعشرين، وقد شملت العينة (٨٦٠) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى وعي المعلمين بالأدوار المهنية في القرن الحادي والعشرين غير مشجع للغاية، إضافةً إلى عدم استخدامهم التكنولوجيا داخل الفصل الدراسي، كما أنه في حين كان مستوى وعيهم بأدوارهم المهنية متوسطاً في بعض المجالات فإنه كان منخفضاً في مستوى الخبرة التكنولوجية وإدارة المشاريع، كما كشفت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق كبير بين آراء المعلمين والمعلمات حول أنواع الأدوار المهنية التي يلعبونها في القرن الواحد والعشرين، بينما كان مستوى الوعي لدى معلمي المدارس الخاصة أفضل من معلمي المدارس العامة.

دراسة أهونين وكننونين (Kinnunen & Ahonen, 2015) بعنوان كيف يقدر الطلاب أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

هدفت إلى التعرف إلى المهارات التي يحتاجها الطلبة في المستقبل وهي مهارات القرن الحادي والعشرين والتي تعتبر أكثر قيمة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٧١٨) طالباً من صفوف (٥-٩) الذين تتراوح أعمارهم بين (١١-١٥) سنة، وأظهرت النتائج أن أكثر المهارات التي يحتاجها الطلبة هي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يليها مهارات الحياة والعمل، والمهارات الاجتماعية والتعاون.

وفي دراسة Saavedra & Darleen (٢٠١٢)، تناولت هذه الدراسة افتراض تعلم الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين وقد بينت الدراسة أن المحاضرات التقليدية للطلاب لا يمكنها تحقيق المهارة المرادة، ويجب التوقف عن طرق التقويم التي تركز على قياس تذكر الحقائق، كما أعد الباحثون تسعة دروس علوم مضمنة بمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد أثبتت الدراسة فاعلية هذه الدروس في تزويد الطلاب بالمهارات التي هدفت إلى تنميتها.

دراسة هيونغ (Hiong, 2013) بعنوان "إطار مفاهيمي لإدماج مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم الأحياء": هدفت الدراسة إلى اقتراح إطار مفاهيمي لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم الأحياء في ماليزيا، حيث تم اقتراح منهاج متعدد التخصصات لعلم الأحياء والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (BTEM)، لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية، حيث تتمثل استراتيجيات التعليم والتعلم الرئيسية على حل المشكلات، والتعلم القائم على الاستفسار بتنسيق المعرفة والمهارات في آن واحد، وهو ما يؤدي إلى تعزيز قدرات الطلبة على بناء معارفهم الخاصة من خلال أنشطة التدريب العملي، وتتمثل النتائج المتوقعة لتطبيق (BTEM) في غرس مهارات القراءة والكتابة الرقمية لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعال، والإنتاجية العالية، والقيم الروحية النبيلة لدى الطلاب الماييزيين.

دراسة هلتون (Hilton, 2010) بعنوان "استكشاف تقاطع تعليم العلوم ومهارات القرن الحادي والعشرين: ملخص ورشة العمل": إذ هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تعليم العلوم كسياق لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث عقد المجلس القومي للبحوث حول تعليم العلوم ورشة عمل لاستكشاف تقاطع تعليم العلوم ومهارات القرن الحادي والعشرين بالاعتماد على ورشة عمل سابقة ركزت على تحديد مهارات القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين، حيث تم وضع أسئلة توجيهية، وعمل ورشة عمل لمعالجة سؤال أو أكثر من هذه الأسئلة، وتوصلت الدراسة إلى تعاريف أولية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: القدرة على التكيف، والتواصل المعقد، والمهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، والإدارة الذاتية، ونظم التفكير.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة موقع الدراسة الحالية وأوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف والمجتمع والعينة ونوعية المتغيرات والمهارات التي تسعى إلى معرفة مستوى الدراسة الحالية، في حين تكمن أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الاستفادة من الأدبيات والمفاهيم المتعلقة بالدراسة الحالية وكذلك الاستعانة بها في تصميم وبناء أداة الدراسة (الاستبيان).

وقد استعان الباحثان في تصميم الاستبيان بالاستفادة من أدوات الدراسات السابقة ومنها دراسة الشهري (٢٠٢١) ودراسة العبدالله (٢٠٢٠) ودراسة حسن (٢٠١٥).



إجراءات الدراسة

تتناول إجراءات الدراسة وصفاً شاملاً لكل من مجتمع الدراسة، وعينتها، والمنهج المستخدم بها، والأدوات المستخدمة، وتتناول أيضاً الإجراءات التي استخدمت أثناء القيام بهذه الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات، لأنه منهج ملائم يعتمد على دراسة الظاهرة، كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدارها، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، أو يعبر عنها تعبيراً كيفياً بأن يصفها ويوضح خصائصها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في فلسطين في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بسبب الأوضاع الاستثنائية والظروف الراهنة في ظل الإغلاقات، وتكونت من (١٧١) معلماً ومعلمة، منهم (٨٠) معلماً و (٩١) معلمة. ويبين جدول رقم (١) خصائص العينة الديموغرافية:

جدول رقم (١) خصائص العينة الديموغرافية

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	47%
	أنثى	53%
	المجموع	100%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	19%
	من ٦-١٠ سنوات	29%
	١١-١٥ سنة	23%
	١٦-٢٠ سنة	15%
	٢٠ سنة فأكثر	14%
	المجموع	100%
	ما دون بكالوريوس	16%

66%	113	بكالوريوس
18%	30	ماجستير فأكثر
100%	171	المجموع

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة ، مقسمة إلى قسمين هما:
القسم الأول: اشتمل على صفحة البيانات الأولية ومتغيرات الدراسة المستقلة الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

القسم الثاني: اشتمل القسم الثاني على بنود الاستبانة المكونة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: المجال الأول مهارة استخدام التقنيات، والمجال الثاني مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية والمجال الثالث مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

صدق أداة الدراسة: بعد الانتهاء من مراجعة الأدب التربوي ذات العلاقة والدراسات السابقة، أعدَّ الباحثان الاستبانة في صورتها الأولية، ثم تم عرضها على عدد من المحكمين (٣) محكمين، من ذوي الاختصاص والخبرة، في جامعة القدس، ثم اختيرت الفقرات التي أجمع المختصون عليها، حيث أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (٣٢) فقرة.

ثبات الأداة: تم حساب الثبات للاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا

(Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية (٠.٩٣) وهي درجة عالية وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الثبات لإجراء الدراسة الحالية، وذلك كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول رقم (٢) نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لثبات أداة الدراسة

المجال	الفقرات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
مهارة استخدام التقنيات	١٠-١	١٠	٠.٨٣٣
مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية	٢١-١١	١١	٠.٨٦٧
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	٣٢-٢٢	١١	٠.٨٧٩
الدرجة الكلية	٣٢-١	٣٢	٠.٩٣

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمثلت إجراءات تطبيق هذه الدراسة بما يلي:

١. تحديد عنوان الدراسة والمتمثل في: درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات في فلسطين.

٢. الحصول على كتاب رسمي من مكتب مديرية التربية والتعليم في تربية شمال الخليل، وذلك من أجل تسهيل مهمة الباحثين في تطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس.

٣. نشر الاستبانة إلكترونياً عبر رابط.

٤. التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها؛ قام الباحثان بتوزيع الاستبانة حيث قام المعلمون بتعبئة الاستبانة، وبلغت عدد الاستبانة المسترجعة، والقابلة للتحليل (١٧١) استبانة.

٥. تم تحويل البيانات لتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

١. الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).

٢. سنوات الخبرة ولها خمس مستويات: (من ١- ٥ سنوات، من ٦- ١٠ سنوات، من ١١- ١٥ سنة، من ١٦- ٢٠ سنة، ٢٠ سنة فأكثر).

٣. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (ما دون بكالوريوس- بكالوريوس- ماجستير فأكثر).

المتغيرات التابعة: تقدير المعلمين لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين.

المعالجة الإحصائية:

بعد استعادة الاستبانة، وجمع بيانات الدراسة، تمت معالجتها إحصائياً من قبل المحلل الإحصائي، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في الحاسوب: (SPSS) Statistical Package for Social Sciences **تصحيح الاستبانة:** تتضمن هذه الاستبانة في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية، وقد بنيت الفقرات، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (مرتفعة: ثلاث درجات، متوسطة: درجتين، قليلة: درجة واحدة)، وتم استخدام مفتاح التصحيح الآتي:

مفتاح التصحيح

التقدير	قيمة المتوسط الحسابي
درجة قليلة	أقل من ١.٦٦
درجة متوسطة	من (١.٦٧-٢.٣٣)
درجة مرتفعة	أكثر من ٢.٣٤

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

السؤال الأول: ما درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين؟
لمعرفة تلك الدرجة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة، مرتبة تنازلياً كما في جدول (٣).

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال
متوسطة	0.423	2.246	171	الثالث: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات
متوسطة	0.419	2.241	171	الثاني: مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية
متوسطة	0.357	2.154	171	الأول: مهارة استخدام التقنيات
متوسطة	0.357	2.214	171	الدرجة الكلية

يوضح الجدول رقم (٣) أن درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين على الدرجة الكلية، قد جاءت بمتوسط حسابي (2.214) بدرجة متوسطة، كما جاء ترتيب المجالات على التوالي: المجال الثالث "مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات" بمتوسط حسابي (2.246)، ثم المجال الثاني "مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية" بمتوسط حسابي (2.241)، ثم المجال الأول "مهارة استخدام التقنيات" بمتوسط حسابي (2.154) وجميعها بدرجة متوسطة.

ولمعرفة درجة مهارة استخدام التقنيات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في جدول (٤)

جدول (٤) المجال الأول: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مهارة استخدام التقنيات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٢	أستخدم شبكة الإنترنت للبحث عن المعلومات والصور التي تعزز الموقف التعليمي	2.280	.596	متوسطة
٨	أستقبل طلبات واستفسارات المتعلمين على تطبيقات التواصل الاجتماعي	2.216	.698	متوسطة
١٠	أشجع المتعلمين على استخدام التطبيقات الحديثة التي تساعد على التقييم الذاتي	2.198	.638	متوسطة
٧	أستخدم وسائط تعلم لتعزيز فهم المفاهيم الرياضية والهندسية	2.193	.662	متوسطة
٤	أستخدم التقنيات الحديثة في تقييم أداء المتعلمين	2.175	.645	متوسطة
٦	أصمم الأسئلة والواجبات على وسائط رقمية وأطلب من المتعلمين حلها	2.117	.667	متوسطة
١	أصمم الأنشطة والمواقف التعليمية وأعرضها باستخدام الوسائط التقنية الحديثة	2.105	.594	متوسطة
٣	أتبع سياسة بناء المعارف التي تقوم على التقنيات الحديثة	2.099	.629	متوسطة
٥	أكلف المتعلمين بالمهام التعليمية التي لجمع المعلومات باستخدام التقنيات الحديثة	2.081	.645	متوسطة
٩	أقم بعمل ملفات إنجاز رقمية لمتابعة مستوى المتعلمين ونموهم في مادة الرياضيات	2.076	.632	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.154	.405	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن درجة مهارة استخدام التقنيات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين المجال الأول على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (2.154)، وانحراف معياري (٠.405) بدرجة متوسطة، وأن جميع الفقرات جاءت بمتوسطات حسابية بدرجة متوسطة أيضاً. ولمعرفة درجة مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في جدول (٥)

جدول (٥) المجال الثاني: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
١١	أربط الأنشطة الرياضية بالمواقف الحياتية النابعة من واقع مجتمع وبيئة المتعلم	2.321	.647	متوسطة
٢	أشجع المتعلمين على اتخاذ القرارات النهائية بشكل جماعي	2.274	.632	متوسطة
٧	أطلب من المتعلمين وأكلفهم للعمل بروح الفريق الواحد	2.263	.646	متوسطة
٤	أطلب من المتعلمين المتفوقين عرض تجاربهم ليستفيد بقيّة زملائهم منها	2.257	.644	متوسطة
٣	أكلف المتعلمين بتأدية المهام المشتركة	2.239	.628	متوسطة
٨	أعمل على إيجاد حلول بطرق مختلفة للمسائل الصعبة	2.239	.673	متوسطة
١	أعمل على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية	2.233	.635	متوسطة
١٠	أشجع المتعلمين على التعلم الذاتي للرياضيات سواء داخل المدرسة أو خارجها	2.216	.627	متوسطة
٩	أشجع المتعلمين للعمل ضمن مجموعات تعاونية	2.210	.625	متوسطة
٥	أشجع المتعلمين على تعلم الرياضيات القائمة على أسلوب الرياضيات المجتمعية	2.210	.615	متوسطة
٦	أستخدم أسلوب التعلم القائم على المشاريع الجماعية	2.193	.662	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.24	.419	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن درجة مهارة التعاون والمشاركة المجتمعية في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين، على الدرجة الكلية كانت بمتوسط حسابي (٢.٢٤) وانحراف معياري (٠.٤١٩) أي بدرجة متوسطة، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة ولمعرفة درجة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما في جدول (٦)

جدول (٦) المجال الثاني: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٦	أساعد المتعلمين على تمييز الصح من الخطأ لنتيجة ما	2.345	.644	مرتفعة
١	أصمم الأنشطة والمواقف التعليمية التي تساعد المتعلمين على التفكير الناقد في الرياضيات	2.286	.655	متوسطة
١١	أطلب من المتعلمين وأحثهم على وضع خطة تساعد في حل مسألة أو مشكلة ما	2.269	.649	متوسطة
٩	أشجع المتعلمين على تحديد مشكلة أو مشاكل حقيقية من الواقع	2.245	.621	متوسطة
٧	أطلب من المتعلمين وأشجعهم على استخلاص الحلول القائمة على الأدلة	2.245	.602	متوسطة
٥	أعتمد أسلوب تطبيق الحلول والأفكار على أرض الواقع	2.233	.653	متوسطة
٤	أساعد المتعلمين وأطلب منهم إيجاد الحلول التي تناسب مشكلة ما	2.228	.604	متوسطة
٢	أتبع أسلوب حل المشكلات بصورة منتظمة وأساسية	2.228	.604	متوسطة
١٠	أطلب من المتعلمين صياغة الفروض التي تساعد في حل مشكلة ما	2.222	.630	متوسطة
٨	أساعد المتعلمين وأشجعهم على اتخاذ القرار حول مشكلة ما بشكل سريع وفوري	2.210	.625	متوسطة
٣	أعمل على إيجاد الحلول لمشكلات حقيقة تحيط بالمتعلمين	2.198	.638	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.246	.423	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن درجة مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين، على الدرجة الكلية كانت بمتوسط حسابي (2.246) وانحراف معياري (0.423) أي بدرجة متوسطة، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، ما عدا الفقرة رقم (٦) كانت بمتوسط حسابي (2.345) وتنص "أساعد المتعلمين على تمييز الصح من الخطأ لنتيجة ما وهي بدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل تختلف درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) T. test للفروق بين متوسطات درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، ويوضح جدول رقم (٧).

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) T.test للفروق بين متوسطات درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول:	ذكور	80	2.185	.412	٠.٩٢٥	١٦٩	٠.٣٥٦
	إناث	91	2.127	.399			
الثاني:	ذكور	80	2.229	.440	٠.٣٦	١٦٩	٠.٧١٩
	إناث	91	2.252	.402			
الثالث:	ذكور	80	2.210	.421	١.05	١٦٩	٠.٢93
	إناث	91	2.278	.424			
الدرجة الكلية	ذكور	80	2.208	.369	٠.٢٤	١٦٩	٠.٨38
	إناث	91	2.219	.349			

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

تبين من الجدول (٧) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.838) وهي أكبر $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما في الجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
.43606	2.1219	32	من ١- ٥ سنوات	الأول:
.40562	2.1580	50	من ٦- ١٠ سنوات	
.33276	2.2077	39	من ١١- ١٦ سنة	
.37227	2.1462	26	٢٠-١٦ سنة	
.51610	2.1125	24	٢٠ فأكثر	
.40544	2.1544	171	المجموع	
.47459	2.1534	32	من ١- ٥ سنوات	الثاني:
.39296	2.2400	50	من ٦- ١٠ سنوات	
.35504	2.3543	39	من ١١- ١٦ سنة	
.42718	2.1818	26	٢٠-١٦ سنة	
.47388	2.2462	24	٢٠ فأكثر	
.41941	2.2419	171	المجموع	
.43990	2.1307	32	من ١- ٥ سنوات	الثالث
.41039	2.2927	50	من ٦- ١٠ سنوات	
.29114	2.2890	39	من ١١- ١٦ سنة	
.49264	2.2378	26	٢٠-١٦ سنة	
.52565	2.2462	24	٢٠ فأكثر	

المجموع	171	2.2467	.42360
من ١ - ٥ سنوات	32	2.1353	.37231
من ٦ - ١٠ سنوات	50	2.2302	.36862
من ١١ - ١٦ سنة	39	2.2837	.27771
٢٠ - ٢٠ سنة	26	2.1886	.32876
٢٠ فأكثر	24	2.2016	.45574
المجموع	171	2.2143	.35799

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، كما هو في الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول:	بين المجموعات	.189	4	.047	.283	.889
	داخل المجموعات	27.755	166	.167		
	المجموع	27.944	170			
الثاني:	بين المجموعات	.838	4	.209	1.196	.314
	داخل المجموعات	29.066	166	.175		
	المجموع	29.904	170			
الثالث	بين المجموعات	.609	4	.152	.845	.499
	داخل المجموعات	29.895	166	.180		
	المجموع	30.504	170			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.421	4	.105	.818	.515
	داخل المجموعات	21.365	166	.129		
	المجموع	21.786	170			

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية (0.515) وهي أكبر $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما أدى إلى قبول الفرضية الصفرية، أي

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول:	ما دون بكالوريوس	28	2.025	.398
	بكالوريوس	113	2.141	.396
	ماجستير فأكثر	30	2.323	.403
	المجموع	171	2.154	.405
الثاني:	ما دون بكالوريوس	28	2.081	.478
	بكالوريوس	113	2.248	.405
	ماجستير فأكثر	30	2.366	.376
	المجموع	171	2.241	.419
الثالث	ما دون بكالوريوس	28	2.006	.450
	بكالوريوس	113	2.288	.409
	ماجستير فأكثر	30	2.312	.385
	المجموع	171	2.246	.423
الدرجة الكلية	ما دون بكالوريوس	28	2.037	.396
	بكالوريوس	113	2.226	.336
	ماجستير فأكثر	30	2.334	.350
	المجموع	171	2.214	.357

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance)، كما هو في الجدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الأول:	بين المجموعات	1.344	2	.672	4.243	.016
	داخل المجموعات	26.601	168	.158		
	المجموع	27.944	170			
الثاني:	بين المجموعات	1.195	2	.598	3.498	.032
	داخل المجموعات	28.708	168	.171		
	المجموع	29.904	170			
الثالث	بين المجموعات	1.944	2	.972	5.719	.004
	داخل المجموعات	28.559	168	.170		
	المجموع	30.504	170			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.321	2	.661	5.423	.005
	داخل المجموعات	20.465	168	.122		
	المجموع	21.786	170			

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية (0.005) وهي أقل $(\alpha \leq 0.05)$ مما أدى إلى رفض الفرضية الصفرية أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe

جدول (١٢) اختبار شيفيه لمقارنة الفرق بين المتوسطات Scheffe

المتغيرات	متوسط الفروقات	الدلالة الاحصائية
دون بكالوريوس	-0.18878*	٠.040
ماجستير فأكثر	-0.29649*	٠.٠٠٦
دون بكالوريوس	٠.18878*	٠.٠٤٠
ماجستير فأكثر	-0.10771	٠.326
ما دون بكالوريوس	٠.29649*	٠.٠٠٦
بكالوريوس	٠.10771	٠.326

من خلال النظر إلى الجدول رقم (١٢) الموضح في الأعلى والذي يبين اتجاه الفروق يتبين أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين حاملي شهادة البكالوريوس مقابل حاملي شهادة ما دون البكالوريوس ولصالح حاملي شهادة البكالوريوس وكذلك هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين حاملي شهادة الماجستير فأكثر وحاملي شهادات ما دون البكالوريوس ولصالح الأولى.

مناقشة النتائج:

من خلال تحليل نتائج الدراسة اتضح ما يلي:

* أن درجة توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مادة الرياضيات جاءت بدرجة متوسطة ويرى الباحثان أن الأسباب وراء تلك النتيجة كثيرة منها: ضعف التدريب المهني المستمر فقد لا يتلقى المعلمون تدريباً كافياً على كيفية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتعلم التعاوني واستخدام التكنولوجيا بشكل فعال.

كذلك تعتمد بعض المناهج الدراسية على أساليب تعليم تقليدية تركز على الحفظ والفهم النظري مما يقلل فرص توظيف مهارات حديثة تتطلب تطبيقات عملية، كما أن العديد من الأنظمة التعليمية تركز على تحقيق نتائج عالية في الاختبارات الموحدة مما يجعل المعلمين يركزون على المواد الأساسية فقط بدلاً من تعزيز مهارات مثل الإبداع والعمل الجماعي. ومن الأسباب التي يراها الباحثان أيضاً:

- ١- عدم وجود الوعي الكافي بأهمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- ٢- وكذلك ضيق الوقت لتغطية المنهاج مما يعيق المعلمين عن إضافة أنشطة مخصصة لتطوير هذه المهارات.

٣- وكذلك عدم وضوح الرؤية التربوية وغياب التحفيز والدعم ومقاومة التغيير وضعف استراتيجيات التقويم كلها أسباب تؤدي إلى أن تكون درجة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل المعلمين ليست بالمستوى المطلوب.

* أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في درجة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل معلمي الرياضيات ويرى الباحثان أن هذا يعود إلى مجموعة من العوامل منها أن طبيعة المهارات المحايدة بين الجنسين فمهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير الناقد، الإبداع، التعاون، التواصل لا تعتمد على الصفات الجنسية أو البيولوجية وبالتالي يمكن للجنسين تطويرها وتطبيقها بشكل متساوٍ، ومن العوامل أيضاً أن التدريب المهني متساوٍ فالمعلمون والمعلمات في العادة يحصلون على نفس التدريب المهني فيما يتعلق بتطبيق هذه المهارات مما يؤدي إلى تقارب مستويات الأداء بين الجنسين، أيضاً إن البنية التعليمية وبيئة العمل غالباً تكون موحدة للجميع وتفرض متطلبات متماثلة على المعلمين والمعلمات مما يعزز تطبيقهم لهذه المهارة بشكل متساوٍ.

باختصار، التساوي في تطبيق هذه المهارات يعكس طبيعة بيئة التعليم المتساوية والمشاركة بين الجنسين والتركيز على المهارات الفكرية والتفاعلية بدلاً من الفروقات الشخصية أو الجسدية.

* كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين في درجة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ويرى الباحثان أن السبب وراء تلك النتيجة أن مهارات القرن الحادي والعشرين ليست مرتبطة بالضرورة بعدد سنوات الخبرة بل تعتمد على التدريب المستمر والالتزام بتطبيق هذه المهارات في الممارسات التعليمية فغالباً ما يحصل المعلمون بغض النظر عن سنوات خبرتهم على فرص تدريب متشابهة ضمن برامج تطوير مهني تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين، وهذه البرامج تهدف إلى تزويد جميع المعلمين بالأدوات والمهارات اللازمة لتطبيقها في الصفوف الدراسية كذلك فإن المناهج الدراسية التي تدمج مهارات القرن الحادي والعشرين تلزم جميع المعلمين باتباع استراتيجيات محددة بغض النظر عن سنوات خبرتهم مما يؤدي إلى تقارب الأداء، كذلك فإن دمج التكنولوجيا في التعليم كجزء من مهارات القرن الحادي والعشرين، قد يكون عاملاً

مشتركاً بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة، خاصة مع توافر أدوات متاحة للجميع تسهل عليه التعلم والتعليم.

وباختصار فإن تساوي مستوى تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بين المعلمين في مختلف سنوات الخبرة يشير إلى أن هذه المهارات تكتسب من خلال التدريب والتعليم المستمر بدلاً من أن تكون نتيجة حتمية للخبرة الزمنية وحدها.

*** وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي في درجة توظيف معلمي الرياضيات لمهارات القرن الحادي والعشرين وقد أظهرت النتائج تفوق حاملي شهادة البكالوريوس على حاملي شهادة ما دون البكالوريوس في تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعود لعدة أسباب منها: أن برامج البكالوريوس توفر تعليماً أكاديمياً متكاملاً يغطي مفاهيم واسعة ومتقدمة في التخصصات المختلفة مما يمكن الطلاب اكتساب مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل بشكل فعال، كذلك خلال الدراسة الجامعية يتعرض الطلاب لتجارب أكاديمية مثل: كتابة الأبحاث، إعداد المشاريع، والعمل الجماعي مما يساعدهم على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين.**

كما أن حاملي شهادة البكالوريوس يكون لديهم فرص أكثر لتطوير مهارات التعليم الذاتي والتفكير المستقل مقارنة بخريجي ما دون البكالوريوس مما يجعلهم أكثر قدرة على تطبيق المهارات المعاصرة وكذلك فإن برامج البكالوريوس غالباً ما تصمم لتلبية احتياجات سوق العمل مع التركيز على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مثل القيادة وإدارة الوقت والعمل الجماعي.

*** تفوق حاملي شهادة الماجستير فأعلى على حاملي شهادة ما دون البكالوريوس في درجة تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعود إلى عدة عوامل منها: أن حاملي الشهادات العليا يكتسبون معرفة أعمق وأكثر تخصصاً في مجالاتهم مقارنة بحاملي الشهادات الأقل مما يتيح لهم استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تقدماً وتحليلاً للمواقف التعليمية بطرق مبتكرة وهو جزء أساسي من مهارات القرن الحادي والعشرين.**

كذلك فإن برامج الدراسات العليا مثل الماجستير والدكتوراة تركز بشكل كبير على التفكير النقدي وحل المشكلات بطرق منهجية وهذه المهارات يتم تطويرها من خلال الأنشطة البحثية والمشاريع التطبيقية.

كذلك فإن حاملي شهادات ما دون البكالوريوس غالباً ما يفتقرون إلى التدريب الأكاديمي المتقدم والفرص التي توفرها الدراسات العليا، مما يحد من قدرتهم على تطبيق استراتيجيات تعليمية متطورة أو مواكبة التغيرات الحديثة في مجال التعليم.

التوصيات:

- ١- ضرورة توظيف معلمي الرياضيات لمهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس بشكل أكبر.
- ٢- دمج مهارات القرن الواحد والعشرين ضمن مقررات لوائح إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.
- ٣- تحديد احتياجات معلمي الرياضيات التدريبية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، ليتم في ضوءها رسم خطط التنمية المهنية للمعلمين لتطوير أدائهم، وتطوير برامج التنمية المهنية للمعلم بما يتوافق مع متطلبات ومستجدات العصر الحالي.
- ٤- إعداد برامج تدريبية للطلاب المعلم من أجل إكسابه هذه المهارات والإبداع فيها.
- ٥- استثمار بعض حصص النشاط المدرسي والفراغ لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمين والطلاب.
- ٦- اجراء مزيداً من الأبحاث حول مهارات القرن الواحد والعشرين على نطاق أوسع ودراسة متغيرات مختلفة.

المراجع:

- آل كاسي، عبد الله وتمام، إسماعيل وعزام، رمضان. (٢٠١٨). مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٦٠، ٩٥.
- الأترابي، شريف. (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني ومهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات واستراتيجيات التعليم الحديث القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، مسترجع من <https://books.google.com>
- الثوابية، أحمد والسعودي، خالد. (٢٠١٤). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، جامعة الطفيلة التقنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣، ٢٦٥.
- الحميدي، سماح نشأت. (٢٠١٣). الموهوب بين المنهاج الدراسي ومهنة المستقبل، مسترجع من <https://books.google.com>
- حافظ، عماد حسين. (٢٠١٥). التفكير المستقبلي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عمان.
- الحربي، محمد بن صنت بن صالح والحربي، ناصر بن سليمان بن ربيعان. (٢٠٢١). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء الأبعاد المشتركة لهيئة تقويم التعليم والتدريب، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٤ (١)، ٤٤٧ - ٤٩٥.
- الرواضية، خالد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التقويم الواقعي في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لمادة التربية الإسلامية في مديرية تربية البادية الجنوبية، جامعة الحسين بن طلال، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- زامل، مجدي. (٢٠١٦). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيلها في محافظة نابلس، مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١١ (٢)، ١٢٥ - ١٢٧.
- سبحي، نسرين. (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم، مجلة العلوم التربوية، ١ (١).
- السيد، سحر عبده محمد. (٢٠٢١). أثر استراتيجية سوم "SWOM" في تدريس الرياضيات لتحقيق بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤ (٤)، ٢٥١ - ٢٧٧.
- شليبي، نوال محمد. (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٠).



الشهري، مانع بن علي. (٢٠٢١). تقييم مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة التربوية*، ١٦، ١١٣٩ - ١١٨١.

صالح، مصطفى (. ٢٠١٦). قراءة في معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم: معايير الطلاب ٢٠١٦.

الطويرقي، نسيم. (٢٠١٧). تدريس مهارات الحياة، دار الكتب، لندن.

الظفيري، ناجي بدر والمشارك، سعاد. (٢٠٢٢)، تحليل محتوى بعض كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت في ضوء مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة العلوم التربوية*، ٣٠ (٣)، ١ - ٤٠.

العبدالله، عبد المنعم. (٢٠٢٢). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٥ (١)، ١٨٥ - ٢٠٧.

الغامدي، عزة. (٢٠١٨). نموذج تيباك كأحد النماذج المعاصرة لتحديد وتقويم خصائص التدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*، ٧، ٤.

ملكاوي، نازم، ونجادات، عبد السلام. (٢٠٠٧). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، ٤ (٢) ١٥٦.

المؤمن، جهاد. (٢٠١٨). تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ٤٣ (١) ١٨٧ - ١٩٠.

مجاهد، فايزة وعبد الوهاب، محمد. (٢٠٢١). التفكير النقدي مفهوماً - مهاراته - استراتيجيات تدريسه، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية.

النبي، أمين. (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

النمرات، سميرة والزعبي، علي والعمر، وصال. (٢٠٢٠). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٥)، ٩٦٤ - ٩٢٩.

Ahonen.A., &Kinnunen, P. (2015). How Do Students Value the Importance of Twenty-first Century Skills?, *Scandinavian Journal of Educational Research*.59 (4).395-412.

Hilton, Margaret (2010). Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills: A Workshop Summary www.snaremedia.ca/.../2010_NAP_SciEdu-Skills.pdf.

Hiong, Lee Chuo and Osman, Kamisah (2013). A Conceptual Framework for the Integration of 21 st Century Skills in Biology Education. Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology 6(16): 2976-2983.



درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل

**The level of achievement of digital competence areas and
their applications in light of the European framework (Dig
Comp.2) among teachers of digital skills in Hail city**

إعداد

أمل بنت زيد بن راشد التميمي

Amal Zaid Rashed Altamimi

قسم تقنيات التعليم- كلية التربية - جامعة حائل

د. أسماء بنت سعد سعيد القحطاني

Dr. Asma Saad Saeed Alqahtani

أستاذة تقنيات التعليم المشارك جامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.420032

استلام البحث: ٨ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٥

التميمي، أمل بنت زيد بن راشد و القحطاني، أسماء بنت سعد سعيد (٢٠٢٥). درجة
تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig
Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل. *المجلة العربية للتربية
النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ١٠٨-٥٣.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل وتحديد تأثير متغيري المؤهل والدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمة ثم تقديم دليل بأبرز التطبيقات الرقمية المستخدمة في ضوء مجالات الكفاءة الرقمية، وتم اعتماد المنهج الوصفي لملائمته أهداف الدراسة، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٤٧) معلمة من معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل. أظهرت النتائج أن درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل مرتفعة جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (≤ 0.05) بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغير المؤهل لصالح الماجستير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات، وكما أظهرت النتائج أن درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(a \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة استخدام التطبيقات الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات، وتم تقديم دليل بأبرز التطبيقات المستخدمة في ضوء مجالات الكفاءة الرقمية يحتوي على (٣٧) تطبيقاً. واشتملت الدراسة على مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الرقمية، الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، التطبيقات الرقمية، معلمات المهارات الرقمية.

Abstract:

The study aimed to assess the digital competence areas and their applications among digital skills teachers in Hail city, based on the European framework (Dig Comp.2). It also aimed to explore the impact of qualification and training courses on

teachers' digital competence. The study also provided a guide to prominent digital applications used in light of the digital competence areas. A descriptive approach was used, and a questionnaire was administered to 147 female teachers. The results revealed a very high level of digital competence among the teachers. Statistically significant differences were found in teachers' responses based on qualification, with those holding a master's Level showing higher competence. The study found statistically significant differences in the Level of availability of digital competence areas among digital skills teachers in Hail city based on the number of training courses completed, favoring those who completed more than 10 courses. Additionally, the study found a high level of digital applications usage among digital skills teachers in Hail city, aligned with the European framework (Dig Comp.2). There were no statistically significant differences in the Level of usage based on qualification. However, significant differences were found based on the number of training courses, favoring those who completed more than 10 courses. Additionally, the study provided a guide to 37 prominent applications used in light of digital competence areas and included recommendations for future research.

Keywords: Digital competence, The European framework (Dig Comp.2), Digital applications, Digital skills teachers

المقدمة:

في ظل المتطلبات الجديدة للعصر الحالي والثورة التكنولوجية الرقمية الحاصلة في العالم وانتشارها بشكل كبير سعت النظم التعليمية إلى رقمنة التعليم بغية التطوير في بيئتها والارتقاء في مستواها، ولم يعد استخدام التكنولوجيا في التعليم نوعاً من أنواع الرفاهية كما كان شأنها من قبل بل أصبح من الضروري إعداد وتأهيل المؤسسات التعليمية بكل ما يلزم من التجهيزات التقنية، حيث أصبحت التقنيات الرقمية الحديثة جزءاً أساسياً في العملية التعليمية تتم بواسطتها عمليات



التدريس وعرض المحتوى وإيصال المعلومة، وغيرها من الأمور التي يصعب على التدريس التقليدي توفيرها (الشيل، ٢٠٢١؛ المطرف، ٢٠٢٠).

كما تتضح أهمية التعليم القائم على التكنولوجيا الحديثة كحل لمواجهة التطور السريع والتحديات، وسعت المملكة العربية السعودية في تطوير هذا القطاع من خلال إدخال طرق جديدة في التدريس تعتمد على التقنية الرقمية ومساعدة الطلاب على تنمية كفاءاتهم الرقمية (بدرانة، ٢٠٢٠).

ساعدت التكنولوجيا على حدوث تغيير جذري وملمووس في جميع مجالات الحياة، وهذا ما يجعل الكفاءة الرقمية ضرورة حتمية للأشخاص في مختلف المجالات رغبةً لمواكبة التطورات الحاصلة، لذا أصبح لازماً على القائمين بعملية التعليم الاهتمام بإكساب وتنمية الكفاءة الرقمية لدى جميع أركان العملية التعليمية، إلى جانب أهميتها في نجاح التعليم القائم على التكنولوجيا. ويطلق عليها أحياناً المهارات أو المؤهلات الرقمية. ويُقصد بالكفاءات الرقمية: مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقدرات والاستراتيجيات اللازمة للاستخدام الجيد لتقنيات المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية، بهدف تحسين التدريس والتعلم بشكل مدروس ومرن وآمن (حسين، ٢٠٢٢؛ النهار والغربي، ٢٠٢٣).

ووفقاً للإطار الأوروبي للكفاءات الرقمية المعروف باسم "DigComp.2" تعني الكفاءة الرقمية الاستخدام الجيد للتقنيات الرقمية للتعلم والمشاركة المجتمعية، مما يعني أن الكفاءة الرقمية ليست فقط القدرة على استخدام التقنيات الرقمية وإنما استخدام تلك الأدوات بطريقة نقدية وتعاونية تتسم بالإبداع، وتشمل الكفاءة الرقمية بحسب الإطار خمس مجالات: معرفة المعلومات والبيانات، التواصل والتعاون، إنشاء المحتوى الرقمي، السلامة، حل المشكلات (حسين، ٢٠٢٣) وسوف يتم تفصيلها في الإطار النظري.

وتشير الرادادي (٢٠١٩) إلى أنه سيزيد الاعتماد على التقنية ولكن هذا لن يقلل من الحاجة إلى وجود معلمات جيدات يمتلكن أساليب تدريس بارعة، حيث أن المعلمة ستكون العامل المحدد لنوعية التعليم في كافة المراحل الدراسية، وبناء على ذلك فإن تنمية وتطوير كفاءات المعلمات في استخدام التطبيقات الرقمية مطلب مهم لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

نشأت مشكلة الدراسة انطلاقاً من النقاط التالية:

- في ظل التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية ومن أهمها سعيها لإنشاء طرق تعلم وتعليم حديثة تتماشى مع متطلبات التقنيات الحديثة، مما يجعل الأمر يتطلب امتلاك المعلمات لكفايات رقمية بدرجة عالية، ومع ذلك فإن كفاءتهن الرقمية

في التعليم لا تزال بحاجة للمزيد من التدريب (دماس وقطب، ٢٠٢١). وكما توصلت نتائج كل من دراسة دماس وقطب (٢٠٢١)، ودراسة الجبوري والعويدي (٢٠٢١)، ودراسة أبو جبل والسمكري (Abu jabal and Alsammkry, 2023)، ودراسة شحادة والعوادة (٢٠٢٣) إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفاءات الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وأشارت دراسة الملحي (٢٠٢١) إلى أن درجة امتلاكهم للكفاءات الرقمية جاءت بدرجة منخفضة. وأوضحت دراسة عبدالمولى (٢٠٢٣) أن لدى المعلمين قصور في الوعي بأهمية ودور الكفاءات الرقمية وأثرها على جودة التعليم. وكذلك أطلقت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في مؤتمر LEAP تسع منصات وخدمات رقمية تفاعلية داعمة لمسيرة الطالب والمعلم ودعت إلى أهمية الكفاءة الرقمية لضمان نجاح واستمرارية المنصات التي تم إطلاقها (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٣)، واعتماداً على ما أوصى به المؤتمر الدولي السابع الافتراضي (٢٠٢١) الذي أكد على أهمية امتلاك المعلم للكفاءة الرقمية.

● من خلال عمل الباحثة الميداني لاحظت وجود قصور لدى معلمات المهارات الرقمية في فهم الكفاءات الرقمية وامتلاكها، وأيضاً القصور في استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية، وأشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عشر معلمات إلى أن ٨٠% من المعلمات لا تتوافر لديهن مجالات الكفاءة الرقمية وفق الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، وكذلك ٨٠% لا يستخدمن التطبيقات الرقمية ضمن مجالات الكفاءة الرقمية.

● وبناء على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) وتطبيقاتها لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد السؤال الرئيس كالتالي:

ما درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) وتطبيقاتها لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغيري (المؤهل، الدورات التدريبية)؟

- ٣- ما درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة استخدام التطبيقات الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغيري (المؤهل، الدورات التدريبية)؟
- ٥- ما الدليل المقترح بأبرز التطبيقات الرقمية المقترحة في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)؟
- أهداف الدراسة:**

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- تحديد درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.
 - التعرف على تأثير كل من متغيري المؤهل والدورات التدريبية في درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية.
 - تحديد درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.
 - التعرف على تأثير كل من متغيري المؤهل والدورات التدريبية في درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية.
 - إنشاء دليل بأبرز التطبيقات الرقمية المقترحة في ضوء مجالات الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية دور معلمة المهارات الرقمية في مجال التعليم.
- تساعد الدراسة الحالية في معرفة مستوى معلمات المهارات الرقمية بهذا المجال ومدى الحاجة إلى الاهتمام به وتطويره.
- إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم حول مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها، والتأصيل النظري لها، لاسيما في ظل ندرة الأدبيات العربية التي تناولت ذلك.

- توفر الدّراسة الحالية المعلومات لخبراء التقنية والمهتمين بالمجال التعليمي حول ماهي التطبيقات الرقمية التي تحتاجها المعلمات، وما يمكن تطويره وتوظيفه.
- الأهمية التطبيقية:
- تقديم أداة مقننة (استبانة) لقياس مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).
- مساعدة الباحثين في الاستفادة من أداة الدراسة عند إجراء دراسة مشابهة.
- تقديم قائمة بأبرز التطبيقات الرقمية المقترحة في ضوء مجالات الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).
- مصطلحات الدراسة:
- الكفاءة الرقمية:
- المعارف والمهارات المطلوبة لكي يتمكن الفرد من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الأهداف في جميع مجالات حياته الشخصية والمهنية وغيرها بطريقة آمنة وإبداعية (دليل تقييم المهارات الرقمية، ٢٠٢٠).
- تعرّف إجرائياً أنّها: مجموعة من المهارات والخبرات المعلوماتية والتقنية التي تحتاجها معلمات المهارات الرقمية أثناء الخدمة والمحددة ضمن إطار Dig Comp.2 وهو دليل وضعه مركز الأبحاث المشترك للاتحاد الأوروبي ويتكون من خمس مجالات هي: معرفة البيانات والمعلومات، التواصل والتعاون، إنشاء المحتوى الرقمي، السلامة، وحل المشكلات وتقاس درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض.
- التّطبيقات الرّقمية:
- عرفها العضياتي (٢٠١٥) أنّها: برمجيات تم تصميمها من أجل تقديم خدمات للمشاركين تساعدهم في أداء مهامهم اليومية وفي جميع المجالات الأخرى كالبرامج الدينية والرياضية والتعليمية وبرامج التواصل والتفاعل المجتمعي.
- تعرّف الباحثة إجرائياً أنّها: برامج حاسوبية أو تقنية تستخدم من قبل معلمات المهارات الرقمية في التدريس وفقاً لمجالات الإطار الأوروبي Dig Comp.2 وهي: معرفة البيانات والمعلومات، التواصل والتعاون، إنشاء المحتوى الرقمي، الأمان، وحل المشكلات وتقاس درجة استخدام التطبيقات الرقمية من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض.
- مقرر المهارات الرقمية:

كتاب موحد يزود الطلاب بالمعارف والمعلومات الضرورية لاستخدام التقنيات الحديثة طرق مبتكرة وممتعة ويحتوي على أنشطة نظرية علمية (وثيقة معايير مجال تعلم المهارات الرقمية، ٢٠٢١).

تُعرّف إجرائياً أنه: مقرر معتمد من وزارة التعليم، يتضمن العديد من الأساليب والطرق لإعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة بما تحتويه من برامج أو تطبيقات تحت مسمى المهارات الرقمية.

– معلمات المهارات الرقمية:

المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس في تخصص الحاسب الآلي أو دبلوم المهارات الرقمية أو المعلمات اللاتي كُلفن بتدريس مقرر المهارات الرقمية.

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)

أحدثت التطورات الرقمية الحديثة تقدم ملحوظ في مختلف مجالات الحياة وخاصة المجال التعليمي، مما أدى إلى إدخال ممارسات وطرق جديدة لاكتساب المعرفة والوصول إلى المعلومات بشكل أسرع، وفي ظل هذه التطورات أصبح على المعلم امتلاك كفاءات رقمية تمكنه من مواكبة التطورات واستخدام التقنية بالشكل الصحيح (بخاري والصانغ، ٢٠٢٣).

تعريف الكفاءة الرقمية:

تعددت تعريفات الكفاءة الرقمية ومنها مصطلح الكفاءة الرقمية وهو أحدث مصطلح يوضح المهارات المتعلقة بالتكنولوجيا وفي السنوات الأخيرة تم استخدام العديد من المفاهيم لتوضيح المهارات الرقمية لاستخدام التقنية مثل: مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الرقمنة ومحو الأمية المعلوماتية والمهارات التكنولوجية (عبدالمولى، ٢٠٢٤).

مستويات الكفاءة الرقمية:

تنوعت الكفاءات الرقمية تنوعاً كبيراً غير أنها تداخلت في كثير من الأمور الحياتية وتتكون من مجموعة من المهارات بدءاً من المهارات الأساسية إلى المتقدمة محتوية على العديد من المعارف والسلوكيات والاتجاهات ومن الممكن أن تُفهم الكفاءات الرقمية بشكل أوضح إذا تم تصنيفها حسب مستويات الإتقان، فمثلاً لا بد أن يتقن الفرد المهارات الأساسية قبل الانتقال إلى المهارات المتوسطة أو المتقدمة (النبلسي، ٢٠٢٣؛ دليل تقييم المهارات الرقمية، ٢٠٢٠). وبصفة عامة يمكن تقسيم

الكفاءات الرقمية إلى ثلاث مستويات رئيسية وهي:

مستوى الكفاءات الأساسية:



وتحتوي على المهارات الضرورية لإجادة التعامل مع الأجهزة التقنية مثل: الحواسيب المحمولة والهواتف الذكية النقالة كاستخدام لوحة المفاتيح وكذلك القدرة على التعامل مع برامج معالجة وتحليل النصوص وبرامج إدارة الملفات، والتعامل مع الإنترنت للقيام ببعض العمليات مثل: عمليات التصفح عبر الإنترنت وإرسال أو استقبال الرسائل عبر البريد الإلكتروني، ونستطيع امتلاك هذه المهارات من خلال التدريب الرسمي في المؤسسات المعتمدة، أو بالتعليم الذاتي، أو بواسطة الأقران (النبلسي، ٢٠٢٣؛ دليل تقييم المهارات الرقمية، ٢٠٢٠).

مستوى الكفاءات المتوسطة:

وهي المهارات التي تساعد الفرد على الاستفادة من التقنية بشكل أكثر ويمكن استخدامها لإنجاز الأمور الحياتية والوظيفية، ويستفاد منها في فرص العمل مثل: مهارات تصميم العروض الرقمية والتسويق ومهارات النشر والبحث العلمي. ومع تطور التكنولوجيا يتوسع عدد المهارات التي تدرج ضمن المهارات المتوسطة، ومن الممكن امتلاك هذه المهارات من خلال التدريب الرسمي في المؤسسات المعتمدة، أو بالتعليم الذاتي، أو بواسطة الأقران (النبلسي، ٢٠٢٣؛ دليل تقييم المهارات الرقمية، ٢٠٢٠).

مستوى الكفاءات المتقدمة:

وهي المهارات الأكثر صعوبة مقارنة بالمهارات الأخرى وعالية التخصص وتحتوي على مستوى عالي من التقدم والتعقيد ولا يمتلكها إلا المختصين في مجال تكنولوجيا المعلومات مثل: مهارات التعامل مع الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني واستخدام التشفير وفك الشفرات الرقمية والواقع الافتراضي وإنترنت الأشياء (النبلسي، ٢٠٢٣؛ دليل تقييم المهارات الرقمية، ٢٠٢٠).

أهمية الكفاءة الرقمية:

من المعروف أن التكنولوجيا غيرت الكثير من نمط سير الحياة البشرية وأسلوب العيش وكذلك في طريقة تفكيرهم، وأصبحت التطبيقات والأدوات الرقمية جزء مهم وأساسي في أغلب تفاصيل الحياة فأصبح من الضروري امتلاك الكفاءات الرقمية المختلفة. وأدركت المؤسسات وقطاع الأعمال دور الكفاءات الرقمية لذا تسعى دوماً للبحث عن الأفراد الذين يمتلكونها (مؤسسة المهارات الرقمية، ٢٠٢٤). وتتضح أهمية الكفاءة الرقمية بأنها تبين قدرة ومهارة الأفراد في استخدام التقنية بكفاءة للبحث عن المعلومات والاستفادة منها لإنشاء محتوى رقمي وحمايته وتطويره بشكل مستمر وإنشاء وسائل اتصال لإتاحة تبادل المحتوى الرقمي بما يحقق التفاعل والتعاون وكل هذا يعتمد على تطوير كفاءات الأفراد (Kumpikaite, 2021).

وأشارت دراسة مروه عبدالمولى (٢٠٢٤) أن أهمية الكفاءات الرقمية ترجع إلى التطورات التكنولوجية السريعة والتي جعلت من الضروري على المعلم أن يواكبها حتى يكون قادر على تحقيق غايات العملية التعليمية، حيث تساعد الكفاءات الرقمية على رفع وتحسين مستوى أداء المعلمين؛ مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم الجديدة بجدارة، وتزيد من الوعي لديهم بما يحتاجونه من تحسين لكفاءاتهم وقدراتهم الرقمية، وكذلك تدعم التحول من مجتمع تعليمي تقليدي إلى مجتمع تعليمي رقمي يعتمد في ممارساته على كل ما هو جديد في التقنية؛ مما يساعد على رفع وضمان جودة العملية التعليمية.

خصائص الكفاءة الرقمية:

وضحت دراسة مروه عبدالمولى (٢٠٢٤) أن للكفاءة الرقمية عدة خصائص منها:

- الكفاءة مهارة تكتسب: إن الفرد لا يولد ولديه القدرة على أداء مهارات معينة بل لابد أن يتعلمها ويكتسبها من خلال التدريب العملي والممارسة المستمرة.
- للكفاءة هدف تسعى لتحقيقه: بمعنى أن الفرد يكتسب المهارات والمعارف ويشغلها من أجل تحقيق وإنجاز هدف معين.
- الكفاءة ذات طبيعة مرنة واجتماعية: بمعنى أنها تتغير أهميتها وتركيبها بشكل مستمر حسب المكان والوقت وأنها دائمة التطور والتحسين.
- الكفاءة ذات طبيعة تراكمية: ويقصد بهذا أنها عبارة عن مجموعة من المهارات المختلفة التي تعتمد كل مهارة على مهارة أبسط منها وسابقة لها تكتسب وتظهر بواسطة التفاعل بين التقنية وعملية التعلم.
- للكفاءة فائدة مادية مهمة وعائد اقتصادي سواء للفرد أو المجتمع.
- تُكتسب المهارة بشكل أفضل أثناء التفاعل الاجتماعي.
- للكفاءة مجموعة من العناصر المرتبطة والمتداخلة فيما بينها.

مبررات اكتساب الكفاءة الرقمية:

توجد هناك مجموعة من الأسباب تدعو إلى ضرورة تعلم الكفاءات الرقمية ومنها التطورات التقنية السريعة التي شملت جوانب الحياة ومنها العملية التعليمية، الانفجار المعلوماتي وظهور الثورة الصناعية الرابعة والاتجاهات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء، والتغيرات الجديدة الحاصلة في كل من دور المعلم والطالب، حيث أصبح المعلم موجه وميسر للتعلم بدلاً من ملقن للمعلومة، ومن جانب آخر الطالب أصبح باحث ومنهج للمعرفة بدلاً من متلقي للمعلومة (معوض، ٢٠١٩؛ عبدالمولى، ٢٠٢٤).

صعوبات اكتساب الكفاءة الرقمية لدى معلمات المهارات الرقمية:

يذكر النابلسي (٢٠٢٣) العديد من الصعوبات التي قد تواجه معلمات المهارات الرقمية ومنها:

- (١) تطور التطبيقات والبرامج الرقمية وتحديثها بشكل سريع ومستمر مما يزيد الصعوبة في قدرة المعلمين على مواكبة التطور.
- (٢) ضعف شبكة الإنترنت وارتفاع أسعار خدماته في بعض المناطق.
- (٣) تمسك بعض المعلمين بالطرق التقليدية وخوفهم من فكرة التغير والاعتماد على التقنية.
- (٤) قلة توفر دورات تدريبية بشكل مستمر والتي تستهدف المعلمين.
- (٥) انتشار الفيروسات الرقمية مما يؤدي إلى اختراقات أمنية لأجهزة المعلمين ويعرض بياناتهم للخطر والتلف.

المحور الثاني: مفهوم التطبيقات الرقمية:

نتيجة التطور التكنولوجي السريع ظهر بعدّ جديدٌ على جميع نواحي الحياة وفي ضوء ذلك تحولت الشركات والمؤسسات الحكومية تحديداً في المملكة العربية السعودية إلى تقديم خدماتها بشكل رقمي ذكي بواسطة عدة طرق، منها: الاستفادة من التطبيقات الرقمية وما تحتويه من مميزات كونها ذات طبيعة اقتصادية وتساعد على تقديم الخدمات بأقل جهد وأسرع وقت وبمستوى عالي من الجودة والكفاءة (العبيد والشايع، ٢٠٢٠؛ الموزان، ٢٠٢١؛ اليونسكو، ٢٠٢٠).

اتجه قطاع التعليم لتحويل مساره من مسار تقليدي إلى مسار يعتمد على التقنية من خلال هذه التطورات، فاستفادت من التطبيقات الرقمية بأنواعها المختلفة لإثراء العملية التعليمية وسعيًا لتلبية رغبات أفراد القرن الحادي والعشرين، حيث تساعد في إنشاء بيئة تعليمية رقمية تتسم بالجاذبية والتفاعل، وتركز على الطالب، وتسهم في دمج العملية التعليمية من خلال إشراكه في نشاطات من اهتمامه، وتنمي لديه مهارات التفكير العليا كحل المشكلات. وكذلك تساعد المعلم في تسهيل أداء كثير من المهام وتنتج لكل من الطالب والمعلم وسائل تواصل لتبادل المعلومات والخبرات، ولها دور كبير في اكتساب وتحسين الكفاءات الرقمية إذ لا بد من امتلاكها للاستفادة من التطبيقات الرقمية بشكل أكبر. لذا تعد التطبيقات الرقمية أحد المستحدثات التكنولوجية التي ساعدت في رفع جودة العملية التعليمية (السامي وحמיד، ٢٠٢١؛ الطف، ٢٠١٩؛ المباريدي، ٢٠٢١؛ اليونسكو، ٢٠٢٠).

خصائص التطبيقات الرقمية:

هناك مجموعة من الخصائص التي تتصف بها التطبيقات الرقمية ذكرها كل من السناني (٢٠٢١)، الشاعر (٢٠٢٠)، العجرمي (٢٠١٩)، القحطاني (٢٠١٨)، وسبحي (٢٠٢٠)، تتضح فيما يلي:

- الكونية: بمعنى تتيح للفرد التحرر من قيود المكان والقدرة على الوصول إلى معلومات على مستوى العالم والاستفادة من مختلف الثقافات.
- الفردية: تمكن التطبيقات الرقمية من مواجهة الفروق الفردية وتتيح للمستخدم اختيار ما يناسبه من المعلومات حسب رغباته وقدراته حيث بالإمكان تقديم موقف تعليمي يتناسب مع خصائص الطلاب وإمكانياتهم.
- التفاعلية والتشاركية: ويقصد بأنها أدوات اتصال ثنائية الاتجاه تتيح للمستخدمين التأثير على بعضهم البعض والمشاركة في تبادل المعلومات والخبرات المتنوعة وإبداء الرأي.
- التوافر والإتاحة: ويعني إمكانية الحصول على التطبيق الرقمي بسهولة مما يجعله متاحاً لدى الأغلبية.
- التنوع والتعدد: تقدم التطبيقات الرقمية مجموعة متنوعة من العناصر والوسائط المتعددة مثل: النصوص والصور والأصوات والفيديو.
- التكامل: أي أن عناصر التطبيقات الرقمية من نصوص وصور وأصوات تتكامل مع بعضها البعض من أجل القيام بأهداف محددة.
- اللاتزامنية: وتعني إتاحة إرسال الرسائل واستقبالها في أي وقت يناسب المستخدم دون الالتزام بوقت أو مكان محدد.
- المرونة: بمعنى إن التطبيق الرقمي لديه قابلية التعديل والتغيير بحسب الظروف المحيطة وهذا يتيح استخدام نفس التطبيق في مواقف تعليمية متنوعة.
- إمكانية التحويل: ويعني قدرة التطبيق الرقمي على تحويل وتغيير المحتوى من شكل إلى آخر كتحويل الفيديو إلى صوت.
- المواءمة والصلاحية: ويعني أن التطبيق الرقمي يخدم الغاية التي أستخدم لأجلها ومناسبة للفئة المستهدفة.
- سهولة التحرك: ويعني إمكانية الاستفادة من التطبيق الرقمي في أي مكان وأثناء تنقل المستخدم من مكان لآخر.

وتوصلت دراسة القحطاني والمطيري (٢٠١٩) إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن استخدام التطبيقات الرقمية في التعليم يعكس الشعور بالمتعة أثناء إنجاز المهام من خلالها، وتساعد على توفير الكثير من الوقت والجهد، إلى جانب دورها في جعل التعليم أكثر مرونة نظراً لخفة وزن الهواتف والأجهزة الذكية

وسهولة حملها. وأشارت دراسة القحطاني (٢٠١٨) أن التطبيقات الرقمية وفرت فرصاً أكثر، وساهمت في زيادة فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، وذلك بفضل ما قدمته من فرص التواصل والتشارك لتبادل الخبرات التربوية وسرعة الوصول للمعلومة بأقل وقت وجهد.

متطلبات استخدام التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية:

هناك عدة متطلبات أو شروط لا بد من توفرها لاستخدام التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية ذكروها كل من المطيري (٢٠١٨) وعطيف وغاشم (٢٠٢٣) والقحطاني والمطيري (٢٠١٩) ومنها:

- ١) توفير البنية التحتية التقنية اللازمة وتشمل: توفير أجهزة الحاسوب وملحقاتها من سماعات ولوحة المفاتيح، وتوفير شبكات اتصال قوية وسريعة، كما تتضمن توفير برمجيات التشغيل ووضع حساب شخصي للبرمجيات التي تتطلب ذلك.
- ٢) الوعي التام بدور التطبيقات الرقمية وما تمتلكه من إيجابيات للاستفادة منها، وما تحتويه من عيوب للتقليل من أثرها.
- ٣) التدريب والتطبيق العملي للمعلمين على كيفية استخدام التطبيقات الرقمية والاستفادة القصوى منها.
- ٤) توفير واستمرار الدعم المالي من الجهات المسؤولة والمختصة بذلك.
- ٥) وضع خطة متكاملة لكيفية استخدام التطبيقات الرقمية مع توضيح العوائد المتوقعة منها، سواء كان العائد تعليمي من نوعية المعارف والمعلومات التي سوف تقدمها أو إذا كان العائد اقتصادي من توفير للوقت والجهد.
- ٦) اقتناع الإدارة التعليمية والمجتمع ومنهم أولياء الأمور بأهمية استخدام التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية.

تصنيف التطبيقات الرقمية وفق مقرر المهارات الرقمية:

قدم المقرر تصنيفات رئيسية تدرج تحتها مجموعة من التطبيقات الرقمية التي يتم تدريسها ضمن المقرر، وهي:

- المفاهيم والتطبيقات الرقمية: يهتم هذا التصنيف بإيضاح مفاهيم التقنيات الرقمية وجميع ما يتعلق بها من تطبيقات رقمية، ويعتبر أبسط التصنيفات وأسهلها حيث يركز على تأسيس الطالب، وإكسابه المهارات الأساسية في التعامل مع الأجهزة والتطبيقات الرقمية وكيفية استخدامها في مختلف المجالات. ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذا التصنيف: مايكروسوفت وورد Microsoft Word، مايكروسوفت اكسل Microsoft Excel، مايكروسوفت اكسس Microsoft Access، مايكروسوفت إيدج Microsoft Edge، قوقل كروم Google Chrome، مايكروسوفت باوربوينت Microsoft Power Point.

أبل كي نوت Apple Keynote، مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، مايكروسوفت فوتوس Microsoft Photos، ويندوز فاكس اند سكان Blogger، اوداسيتي Audacity، بلوقر بلس Windows Fax and Scan، انستغرام Instagram، قوقل سايتس Google sites، قوقل جيميل Google Gmail، شوت كت Shotcut، اوتودسك تنكراد Autodesk Tinkercad (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

- التفكير الحوسبي والبرمجة: يُقصد بالتفكير الحوسبي استخدام إمكانيات وقدرات الحاسب في حل المسائل، أما البرمجة فهي عملية تواصل بين المستخدم والحاسوب تمكن المستخدم من إرسال الأوامر للحاسوب حتى يقوم بتنفيذها. ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذه التصنيف: سكراتش Scratch، اوين روبيرنا لاب Open Roberta Lab، كودو قيم لاب Kodu Game Lab، بايثون ايدل Python IDLE، فكس كود في ار VEX code VR (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

- المواطنة الرقمية: هي القواعد والمبادئ والمعايير التي لابد من اتباعها حتى يتم استخدام التقنية بطريقة مثلى وأمنه، حيث يتطلب استخدامها تعلم القيم الأخلاقية ومبادئ الخصوصية، وبالتالي يكتسب الطالب القدرة على تقويم المعلومات الموجودة على الإنترنت واستخدامها بالشكل الصحيح، واتباع مبادئ السلامة للحفاظ على الأجهزة من الاختراقات وحماية البيانات الشخصية. ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذا التصنيف: ويندوز ديفندر سمارت سكرين Windows Defender Smart Screen، انتي فايروس Antivirus، فاير وال Firewall (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩).

تصنيف التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2):

قسّم دليل تقييم المهارات الرقمية (٢٠٢٠) مستويات الكفاءة الرقمية إلى ثلاث مستويات ويندرج تحت كل مستوى عدة تطبيقات رقمية، وهي:

- مستوى الكفاءات الأساسية ويشمل إنجاز المعاملات الأساسية عبر الإنترنت مثل إجراء عمليات البحث عبر الإنترنت من خلال محركات البحث، وإرسال واستقبال رسائل البريد الإلكتروني من خلال تطبيقات البريد الإلكتروني.
- مستوى الكفاءات المتوسطة ويشمل مجموعة من الكفاءات المتوسطة التي تمكن المستخدمين من استخدام التكنولوجيا بأساليب أكثر فائدة على عكس الكفاءات الأساسية الأكثر شمولية، حيث يستخدم الفرد الكفاءات المتوسطة حسب هدفه وما تتطلبه وظيفته، ومن أنواع التطبيقات المستخدمة في هذا المستوى: تطبيقات معالجة الكلمات، وتطبيقات التصميم الرقمي.

- مستوى الكفاءات المتقدمة ويشمل مجموعة من الكفاءات المتقدمة جداً وعالية التخصص، ومن أنواع التطبيقات المستخدمة في هذا المستوى: تطبيقات البرمجة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني وتطبيقات الواقع الافتراضي.
دليل بأبرز التطبيقات الرقمية المقترحة في ضوء الإطار الأوروبي Dig (Comp.2):

تم اقتراح دليل بأبرز التطبيقات الرقمية المقترحة في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، وهي على النحو التالي:
المجال الأول: معرفة المعلومات والبيانات: ومن أنواع التطبيقات التي تندرج تحت هذا المجال:

- تطبيقات محركات البحث وقواعد البيانات:
هي عبارة عن محركات صممها الشركات الرقمية لتساعد الأفراد على البحث والتصفح عن كل ما يحتاجونه من معلومات ووسائط متعددة بكل سهولة وبشكل أسرع، حيث يمكنهم الوصول إلى المعلومات في أي وقت ومكان (النجار، ٢٠١٩).
ومن أنواع هذه التطبيقات: محرك البحث جوجل كروم Google Chrome، وقاعدة البيانات إيرك Eric.

- تطبيقات التخزين السحابية الرقمية:
نتيجة للتطور التكنولوجي الحاصل ظهر لدينا ثورة معلوماتية وتضخم في كمية البيانات، مما يخلق تحدي أمام المؤسسات في قدرتها على تنظيم هذه البيانات، ومن الحلول استخدام تطبيقات التخزين السحابية لأنها توفر مساحة كبيرة لتخزين مختلف الملفات بعدة صيغ والسماح بمشاركتها مع الآخرين، بالإضافة إلى إمكانية إجراء التعديلات ومعرفة المستخدمين الذين قاموا بها (التميمي، ٢٠٢٢).
تمتاز تطبيقات التخزين السحابية بأن أغلبها مجانية ولا تشغل حيز كبيرة من ذاكرة الجهاز الذكي، مما يساعد في خفض التكلفة المادية حيث يمكن الاستغناء عن أدوات التخزين الملموسة والمكلفة مادياً أحياناً وأيضاً عن الأجهزة ذات المواصفات العالية، إلى جانب قدرة هذه التطبيقات على توفير مساحة تخزين عالية واستيعاب كم كبير من البيانات بمختلف الصيغ وكذلك تدعم المشاريع الجماعية لأنها تمكن المستخدمين من مشاركة الملفات فيما بينهم (المطيري، ٢٠١٨؛ التميمي، ٢٠٢٢). ومن أنواع هذه التطبيقات: جوجل درايف Google Drive، دروب بوكس Dropbox، ون درايف One Drive، ون نوت One Note.

- تطبيقات إدارة البيانات:
هناك العديد من الاستخدامات المختلفة التي تقوم بها هذه التطبيقات، ومن أهم فوائدها توفير الوقت والجهد على المستخدمين غير أنها تمتاز بتكلفتها القليلة والبعض

منها مجاني، وتتمثل أهم استخداماتها في تحليل البيانات عن طريق إنشاء التقارير (منصة معارف، ٢٠٢٣). ومن أنواع هذه التطبيقات: مايكروسوفت اكسل Microsoft Excel، مايكروسوفت اكسس Microsoft Access. المجال الثاني: التواصل والتعاون: ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذا المجال:

– تطبيقات التواصل والمشاركة الاجتماعية:

هي تطبيقات صُممت لإتاحة أشكال متعددة من التواصل الاجتماعي، مثل الدردشات الكتابية والمحادثات الصوتية والاتصال المرئي بشكل متزامن أو غير متزامن، كذلك تتيح إمكانية مشاركة المحتوى بأشكاله المختلفة من نصوص وصور وفيديو وروابط. وأهم ما يميزها أن أغلبها مجاني لكن لابد من توافر اتصال بشبكة الإنترنت. وتسمح للمستخدمين بإنشاء حساب شخصي في بيئات افتراضية يجتمع بها الأفراد الذين لديهم الاهتمامات ذاتها بهدف تبادل وتناقل الأخبار والمعلومات والمحتوى، وتمتاز بطبيعة تشاركية غير محدودة (الشامي والحמיד، ٢٠٢١؛ الكلثم والشهري، ٢٠١٧).

بعض أنواع تطبيقات التواصل والمشاركة الاجتماعية حسب الهدف من الاستخدام:

- تطبيقات لنشر وإتاحة المحتوى الرقمي، مثل: منصة اكس X، التليغرام Telegram، يوتيوب Youtube، بلوكر بلس Blogger Plus.
 - تطبيقات للتواصل والتفاعل المرئي والمسموع، مثل: زوم Zoom، مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams.
 - تطبيقات لتصميم هوية رقمية شخصية، مثل: الفوتوشوب Photoshop.
- المجال الثالث: إنشاء المحتوى الرقمي: ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذا المجال:

– تطبيقات تحرير وتطوير المحتوى الرقمي:

هي تطبيقات صُممت لإنشاء وتحرير وتعديل وتطوير المحتوى الرقمي التعليمي، مثل العروض التقديمية والتمثيل المرئي للمعلومات (Infographic) وتخزينه أو عرضه، وغالبًا تكون مختصة بأحد أنواع المحتوى التالية: نصوص، صور، رسوم متحركة وفيديو. وتمتاز هذه التطبيقات بالعديد من الخيارات التي تتيح للمستخدم معالجة وتعديل وتصميم المحتوى الرقمي (الشامي والحמיד، ٢٠٢١). فيما يأتي بعض من أنواع هذه التطبيقات:

- تطبيقات تحرير وتطوير النصوص، مثل: مايكروسوفت وورد Microsoft Word.

- تطبيقات تحرير وتطوير الصور، مثل: مايكروسوفت فوتوس Microsoft Photos، كانفا Canva.
- تطبيقات إنشاء وتعديل العروض التقديمية، مثل: باوربوينت PowerPoint، بريزي Prezi، موفلي Moovly، كورس لاب Course Lab، ارتكلت ستوري لاين Articulate Storyline.
- تطبيقات تحرير وتطوير الفيديو، مثل: كويك Quik، فيفا فيديو Viv Video.
- تطبيقات البرمجة:

هي تطبيقات صُممت بمثابة وسيط بين المبرمج والجهاز الذكي بحيث يقوم الجهاز بتنفيذ ما يُطلب منه من خلال مجموعة من الأوامر التي يكتبها المبرمج، وتستخدم لإنشاء البرامج والألعاب الرقمية والبيئات الرقمية، وتحتوي على الأكواد الجاهزة التي تسهل على المبرمج تنفيذ ما يريده (الخنعمي، ٢٠١٩). ومن أنواع هذه التطبيقات: سكراتش Scratch، بايثون ايدل Python IDLE.

المجال الرابع: السلامة: هناك العديد من التطبيقات الرقمية تُستخدم ضمن مجال السلامة، وهي تطبيقات صُممت لتوفير الحماية للبيانات الشخصية للمستخدمين والحفاظ على سرية تداول المعلومات وحماية الأجهزة الذكية من اختراق الفيروسات (سليمان، ٢٠٢٢). ومن أنواع هذه التطبيقات: فايروس توتال Virus Total، سكان

يو ار ال Scan URL، كاسبرسكي Kaspersky، مكافي McAfee.

المجال الخامس: حل المشكلات: ومن أنواع التطبيقات التي تدرج تحت هذا المجال:

- التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي إبداعي ثلاثي الأبعاد: هي تطبيقات تُقدم محتوى رقمي وعروض ثلاثية الأبعاد، والبعض منها يدمج بين عناصر الواقع الحقيقي وعناصر الواقع الافتراضي (الميمني والحزنوي، ٢٠٢٢). ومن أنواع هذه التطبيقات: بريزي Prezi، تطبيقات الواقع المعزز اقمنت Augment.

- المنصات التدريبية الرقمية: هي برمجيات وتطبيقات تفاعلية تعتمد على مصادر متعددة تُقدم مجموعة من الدورات والبرامج التعليمية للمستخدمين في أي وقت ومكان بشكل مترامن وغير مترامن عن طريق استخدام الأدوات التقنية (جاد الله، ٢٠٢١). ومن أنواع هذه التطبيقات: منصة دروب ومنصة كورسيرا.

- البيئات الافتراضية: هي تطبيقات تعمل بشكل متوافق مع أنظمة الأجهزة الذكية، وتقوم على تنظيم وإدارة العملية التعليمية ونشاطاتها. وتتميز بأنها سهلة من ناحية الاستخدام والوصول إليها وتسمح للمعلم بتقديم المقررات الإلكترونية في أي مكان وزمان، وإرسال الاختبارات والواجبات الإلكترونية ورصد درجات الطلاب، ومن ناحية الطالب تمكنه من الوصول للواجبات لحلها والمناقشات للمشاركة فيها ومتابعة تقدمه ودرجاته (السدحان، ٢٠٢١؛ التميمي ٢٠٢٢). ومن أنواع هذه التطبيقات:

كانفاس Canvas، قوقل سايتس Google Sites، اكادوكس Acadox.
ثانيًا: الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفاءة الرقمية

دراسة عبدالمولى (٢٠٢٤م): هدفت الدراسة إلى تعزيز مستوى الكفاءات الرقمية لمعلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة أسوان في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. تم اعتماد المنهج الوصفي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. بلغ عدد العينة (٢٥٠) معلم بمدراس التعليم الثانوي العام بمحافظة أسوان. وأشارت النتائج أنه يوجد قصور بالوعي لدى معلمي التعليم الثانوي بأهمية الكفاءات الرقمية وأثرها على متطلبات المرحلة الثانوية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لمجال إنشاء المحتوى الرقمي. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال معرفة المعلومات والبيانات ومجال السلامة ومجال التواصل والتعاون.

دراسة أبو جبل والسمكري (Abu jabal and Alsammkry,2023): هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي لدى المعلمين في المدارس الخاصة بالأردن. تم اعتماد المنهج الوصفي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. بلغ عدد العينة (١٢٣) معلم ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وأن المعلمين الذين لديهم خبرة من ١-٥ سنوات لديهم معرفة رقمية أعلى من المعلمين الذين لديهم خبرة من ٦-١٠ سنوات.

دراسة الشمري (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي DigCompEdu في منطقة حائل. تم اعتماد المنهج الوصفي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. بلغت عينة الدراسة (١٨٦) معلمة رياض الأطفال. وتوصلت النتائج أن درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي DigCompEdu في منطقة حائل جاءت بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا.

دراسة شاكر (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية ومعوقات استخدامها في التعليم. تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عدد العينة (٩٢٠) عضو هيئة تدريس. وتوصلت النتائج أن درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية جاءت بدرجة مرتفعة.

دراسة بخاري والصائغ (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE). تم اتباع المنهج الوصفي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة من معلمات التربية الأسرية. وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التطبيقات الرقمية:

دراسة القحطاني (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل لمهارات الثقافة الرقمية، وتطبيقاتها في البحث العلمي، والتعرف على تأثير متغير التخصص في درجة امتلاكهن لهذه المهارات. تم اعتماد المنهج الوصفي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. بلغت العينة (١٥٧) طالبة من طالبات الدراسات العليا بمرحلة الماجستير. وتوصلت النتائج أن امتلاك طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل لمهارات الثقافة المعلوماتية والتقنية وتطبيقاتهما في البحث العلمي قد تحققت بدرجة عالية.

دراسة عطيف وغاشم (٢٠٢٣م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في مادة التقنية الرقمية بالمدارس الثانوية بإدارة تعليم جازان. ومعرفة التحديات التي تواجه الاستخدام وتحديد الاحتياجات التعليمية والتعلمية الضرورية لاستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في تعلم مادة التقنية الرقمية. تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٤١٩) طالبًا وطالبة. وتوصلت النتائج أن المتوسط العام لاستخدام تطبيقات الأجهزة الذكية جاء بدرجة متوسطة.

دراسة التميمي (٢٠٢٢م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف التطبيقات الرقمية في التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع والرتبة الأكاديمية وعدد الدورات التدريبية التقنية. تم اتباع المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وبلغ عدد العينة (١٤٠) عضواً وعضوة. وأشارت النتائج أن توظيف التطبيقات الرقمية في التعلم عن بعد جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية التقنية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس لصالح أكثر من (١٠) دورات.

أوجه استفادة الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة:

- من خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن الاستفادة منها فيما يلي:
- مراجعة النظريات التربوية واعتمدها كأساس نظري للدّراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وإثراء الإطار النظري.
- الاستفادة في تحديد المنهج المناسب وبناء أداة الدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات للدراسة الحالية.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها.

أوجه تميز الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة:

- تميزت الدّراسة الحالية بما يلي:
- تميزت الدارسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية الهدف وهو التعرف على درجة توافر الكفاءات الرقمية ودرجة استخدام التطبيقات الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل، مع دراسة تأثير كل من المتغيرات التالية: المؤهل والدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمة.
- تميزت الدراسة الحالية بأنها قدمت قائمة بأبرز التطبيقات المقترحة في ضوء مجالات الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).
- الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم أهمية الدراسة الحالية.

منهجية الدّراسة وإجراءاتها منهج الدّراسة:

اتبعت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لتحقيق أهداف البحث وأيضًا لأجل جمع البيانات حول درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثالث عام (١٤٤٥هـ، ٢٠٢٤م)، والبالغ عددهن (٢٤٠) معلمة، حيث تم الحصول على بيانات عدد المجتمع من إدارة التعليم العام بمنطقة حائل.

عينة الدراسة:

حجم عينة الدراسة الحالية هي: (١٤٧) معلمة، وعلى أساس ذلك تم إرسال استبانة إلكترونية إلى مجتمع الدراسة وجمع (١٤٧) استجابة بالطريقة العشوائية البسيطة خلال الفصل الدراسي الثالث عام (١٤٤٥هـ، ٢٠٢٣م).
خصائص عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة ١٤٧ معلمة من معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل كانت خصائصهم الديموغرافية كما في الجدول (١).

الجدول (١): الخصائص الديموغرافية للعينة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢١	٨٢.٣
	ماجستير	٢٦	١٧.٧
الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣٢.٠
	من ٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٢٥.٩
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤٢.٢

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع البيانات لمناسبتها موضوع الدراسة الحالية وكذلك لطبيعة العينة المختارة.
الهدف من أداة الدراسة:

تم بناء وتصميم الاستبانة لقياس درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل.
إعداد محاور الاستبانة:

تم بناء الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

١. قامت الباحثة بالرجوع إلى بعض الأدبيات ذات العلاقة وهي دراسة دماس وقطب (٢٠٢١) ودراسة الملحي (٢٠٢١) ودراسة حسين (٢٠٢٣) ودراسة خطاطبة (٢٠٢٣) ودراسة حكيمي (٢٠٢٣) ومقرر المهارات الرقمية ودليل تقييم المهارات الرقمية (٢٠٢٠).

٢. صياغة فقرات الاستبانة وفق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، بصيغة موجهة للمعلمات، وبناء على ذلك تم تصميم الاستبانة مكونة من جزئين:

الجزء الأول: يتكون من البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة وهي: (المؤهل، وعدد الدورات الحاصلة عليها)، والجزء الثاني: يحتوي على محاور الاستبانة وهي: المحور الأول: درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي

(Dig Comp.2)، المحور الثاني: درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، وبلغ مجموع عبارات المحورين (٣٨) عبارة. تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تخصص تقنيات التعليم لتحكيم الاستبانة من حيث: صياغة ووضوح العبارات، مدى تناسق العبارات، حذف العبارات غير المناسبة، وإضافة المناسب.

إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث قامت الباحثة بمراجعة الملاحظات التي أوضحها المحكمون، ودمج بعض العبارات المتقاربة ليُصبح عدد العبارات (٣٥) عبارة.

٣. تم عرض الاستبانة مرة أخرى على المحكمين وأقروا الاستبانة في صورتها النهائية.

٤. تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاث أجزاء على النحو التالي:

أ- الجزء الأول: يحتوي على مقدمة شاملة على موضوع الدِّراسة الحالية وتوضيح لمفهوم متغيرات الدِّراسة وطبيعة البيانات المراد جمعها.

ب- الجزء الثاني: يتكون من البيانات الديموغرافية لعينة الدِّراسة وهي: (المؤهل، وعدد الدورات الحاصلة عليها).

ج- الجزء الثالث: يحتوي على محاور الاستبانة وهي: المحور الأول: درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ، المحور الثاني: درجة استخدام التطبيقات الرقمية، وبلغ مجموع عبارات المحورين (٣٥) عبارة. وجدول (٢) يوضح محاور الاستبانة وعدد العبارات لكل مجال.

الجدول (٢): محاور الاستبانة وعدد العبارات لكل مجال

الرقم	المحور الأول: درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)	عدد العبارات لكل مجال
١	المجال الأول: معرفة المعلومات والبيانات	٣
٢	المجال الثاني: التواصل والتعاون	٦
٣	المجال الثالث: إنشاء المحتوى الرقمي	٤
٤	المجال الرابع: السلامة	٤
٥	المجال الخامس: حل المشكلات	٤
المحور الثاني: درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)		
١	المجال الأول: معرفة المعلومات والبيانات	٣
٢	المجال الثاني: التواصل والتعاون	٣
٣	المجال الثالث: إنشاء المحتوى الرقمي	٣
٤	المجال الرابع: السلامة	٢
٥	المجال الخامس: حل المشكلات	٣
المجموع		٣٥

تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منعدمة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب .
صدق أداة الدراسة:

١. الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على ١٠ من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم (ملحق رقم ٢)، من أجل تحكيم وتعديل الاستبانة من حيث وضوح العبارات وسلامتها لغوياً ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة والوصول للصورة النهائية للاستبانة، ثم أرسلت إلى أفراد العينة من خلال وسائل التواصل الإلكترونية.
٢. صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، طبقت الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمة، ومن ثم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين أسئلة كل محور والدرجة الكلية لذلك المحور، وكذلك بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدولين رقم (٣) و(٤) حيث تشير إلى وجود اتساق داخلي بين العبارات.

الجدول (٣): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية		درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية					
١	.٨٤٧**	١٢	.٨٤٢**	١	.٨٦٥**	١٢	.٩٥٧**
٢	.٨٨٦**	١٣	.٨٢٣**	٢	.٨١٥**	١٣	.٩٧٥**
٣	.٩٠٣**	١٤	.٧٢٨**	٣	.٧٧٠**	١٤	.٩٦٥**
٤	.٧٧٥**	١٥	.٨٤٦**	٤	.٩٣٧**		
٥	.٨٨١**	١٦	.٨٨٠**	٥	.٩٤٧**		
٦	.٥٥٢**	١٧	.٨٩١**	٦	.٩٦٧**		
٧	.٧٢٨**	١٨	.٧٧١**	٧	.٨٧٤**		
٨	.٦٥٤**	١٩	.٧٩٤**	٨	.٩٤٩**		
٩	.٨٠٧**	٢٠	.٧٥٥**	٩	.٨٤٥**		
١٠	.٨٥٤**	٢١	.٨٥٨**	١٠	.٩٥٤**		
١١	.٨٩٤**			١١	.٩١٦**		

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ١%.

يتضح من نتائج جدول (٣) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٥٥٢ - ٠,٩٧٥)، وجاءت معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لكل العبارات، مما يشير إلى مناسبة كل عبارة من عبارات الأداة لقياس المحور الذي تنتمي إليه.

الجدول (٤): قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من الأداة والدرجة الكلية للأداة

محاور الأداة	المجال	معامل ارتباط درجة المحور بالدرجة الكلية للأداة
درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية	معرفة المعلومات والبيانات	.٨٢١**
	التواصل والتعاون	.٨٥٢**
	إنشاء المحتوى الرقمي	.٩٤٥**
	السلامة	.٤٩٤*
	حل المشكلات	.٧٢٨**
درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية	معرفة المعلومات والبيانات	.٧١٠**
	التواصل والتعاون	.٩٣٩**
	إنشاء المحتوى الرقمي	.٩١٥**
	السلامة	.٩٥١**
	حل المشكلات	.٩٢٨**

** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ١%.

* تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٥%.

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهو ما يؤكد تمتع الأداة بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي. **ثبات أداة الدراسة:**

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لمحوري الأداة وللأداة ككل، وقد جاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٥).

الجدول (٥): قيم معاملات الثبات لمحوري الأداة وللأداة ككل

محاور الأداة	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات
درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية	معرفة المعلومات والبيانات	٣	.٨٥٣
	التواصل والتعاون	٦	.٨٢٤
	إنشاء المحتوى الرقمي	٤	.٨٥٩
	السلامة	٤	.٨٤١
	حل المشكلات	٤	.٧٨٦
	ثبات الأداة ككل	٢١	.٩٢٠
درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار	معرفة المعلومات والبيانات	٣	.٧١٣
	التواصل والتعاون	٣	.٩٤٤

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار أمل التميمي - د. أسماء القحطاني

الأوروبي (Dig)	إنشاء المحتوى الرقمي	٣	٨٦٦.
Comp.2) لدى معلمات	السلامة	٢	٨٣٨.
المهارات الرقمية	حل المشكلات	٣	٩٦٣.
	ثبات الأداة ككل	١٤	٩٦٠.

من خلال النتائج اتضح أن معامل الثبات الكلي بالنسبة لمحور درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية هو (٠.٩٢) وهي قيمة عالية جداً، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٧٨٦ و ٠.٨٥٩) وكلها قيم مرتفعة ومقبولة. وأن معامل الثبات الكلي بالنسبة لمحور درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية هو (٠.٩٦) وهي قيمة عالية جداً، كما تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٧١٣ و ٠.٩٦٣) وكلها قيم مرتفعة ومقبولة مما يؤكد ثبات عالي للمقياس وصلاحيته للتطبيق والاطمئنان لنتائجه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

- عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

والذي نصه: "ما درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟" تم قياس الإجابات على هذا السؤال باستخدام المتوسط العام للدرجات المحصلة من محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية. وتم استخدام التحليل الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول

محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة جداً	٣	٠.٥٧٠	٤.٥١	معرفة المعلومات والبيانات
مرتفعة جداً	١	٠.٥٤٤	٤.٦٠	التواصل والتعاون
مرتفعة	٥	٠.٨٦٩	٣.٩٩	إنشاء المحتوى الرقمي
مرتفعة جداً	٢	٠.٦٠٦	٤.٥٣	السلامة
مرتفعة	٤	٠.٧٨٦	٤.١٥	حل المشكلات
مرتفعة جداً		٠.٥٧٢	٤.٣٧	توافر مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي

كما هو موضح في الجدول (٦):



– كان المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية للمحور (المتوسط الحسابي = ٤.٣٧، والانحراف المعياري = ٠.٥٧٢) عند درجة مرتفعة، مما يشير إلى أن العينة لديهم درجة توافر مرتفعة في مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

ينقسم هذا المحور إلى خمس مجالات فرعية وهي: (معرفة المعلومات والبيانات، التواصل والتعاون، إنشاء المحتوى الرقمي، السلامة، حل المشكلات). المجال الأول: معرفة المعلومات والبيانات:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (مجال معرفة المعلومات والبيانات)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	العبرة
مرتفعة جداً	١	٠.٥٩٠	٤.٦١	٦٦.٧	٢٧.٩	٥.٤	١-أستطيع البحث عن البيانات والمعلومات في البيئات الرقمية
مرتفعة جداً	٣	٠.٧٠٣	٤.٣٧	٤٩.٧	٣٧.٤	١٢.٩	٢-أقيم دقة ومصداقية البيانات والمعلومات بالرجوع لمصادر مختلفة في البيئات الرقمية
مرتفعة جداً	٢	٠.٦٣٣	٤.٥٤	٦١.٩	٣٠.٦	٧.٥	٣-أستطيع إدارة البيانات والمعلومات في البيئات الرقمية عبر تخزينها وتنظيمها
مرتفعة جداً		٠.٥٧٠	٤.٥١	٥٩.٤	٣٢.٠	٨.٦	معرفة المعلومات والبيانات

تم ترتيب عبارات مجال معرفة المعلومات والبيانات من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (٦)، وهي كالتالي:

– حيث كانت أكثر عبارة توافراً هي العبارة الأولى (أستطيع البحث عن البيانات والمعلومات في البيئات الرقمية) (المتوسط الحسابي = ٤.٦١) يشير إلى درجة توافر مرتفعة جداً حيث إن ٩٤.٦٪ من المعلمين يستطيعون البحث عن البيانات والمعلومات في البيئات الرقمية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

– وفي المرتبة الثانية العبارة الثالثة (أستطيع إدارة البيانات والمعلومات في البيئات الرقمية عبر تخزينها وتنظيمها) (المتوسط الحسابي = ٤.٥٤) يشير إلى درجة توافر

مرتفعة حيث إن ٩٢.٥٪ من المعلمات يستطيعون إدارة البيانات والمعلومات في البيانات الرقمية عبر تخزينها وتنظيمها بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

- أما العبارة الأقل توافراً فهي العبارة الثانية (أقيم دقة ومصداقية البيانات والمعلومات بالرجوع لمصادر مختلفة في البيانات الرقمية) (المتوسط الحسابي = ٤.٣٧) يشير إلى درجة توافر مرتفعة جداً أيضاً حيث إن ٨٧.١٪ من المعلمات يقيمون دقة ومصداقية البيانات والمعلومات بالرجوع لمصادر مختلفة في البيانات الرقمية بناء شبكات تعليمية وتطويرها بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

- أما على المستوى الكلي لمجال معرفة المعلومات والبيانات فقد بلغ المتوسط الحسابي = ٤.٥١ وهو يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٩١.٤٪ من العينة يقررون بتوافر هذا المجال لديهم بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

المجال الثاني: التواصل والتعاون:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (مجال التواصل والتعاون)

العبارة	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة الكلية
٤- أتفاعل مع الآخرين عبر استخدام التقنيات الرقمية	٠.٧	٤.٨	٢٣.٨	٧٠.٧	٤.٦٥	٠.٦٠٦	٣	مرتفعة جداً
٥- أشارك المحتوى الرقمي مع الآخرين عبر مجموعة من التقنيات الرقمية	٢.٠	٨.٨	٢٠.٤	٦٨.٧	٤.٥٦	٠.٧٤١	٤	مرتفعة جداً
٦- ألتزم بالسلوك الإيجابي والأخلاقي عند استخدام التقنيات الرقمية		٥.٤	١٧.٠	٧٧.٦	٤.٧٢	٠.٥٥٩	١	مرتفعة جداً
٧- أتعاون مع الآخرين في تطوير المحتوى الرقمي عبر استخدام التقنيات الرقمية	٢.٧	١٠.٢	٢٩.٩	٥٧.١	٤.٤١	٠.٧٨٤	٦	مرتفعة جداً
٨- ألتزم بالآداب السلوكية أثناء التفاعل مع الآخرين عبر استخدام التقنيات		٣.٤	٢١.٨	٧٤.٨	٤.٧١	٠.٥٢٣	٢	مرتفعة جداً

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	العبرة
مرتفعة جداً	٥	٠.٧٠٦	٤.٥٢	٦٣.٣	٢٥.٩	١٠.٢	٠.٧	٩- أدير هويتي الرقمية عبر استخدام العديد من التقنيات الرقمية
مرتفعة جداً		٠.٥٤٤	٤.٦٠	٦٨.٧	٢٣.١	٧.١	١.٠	التواصل والتعاون

تم ترتيب عبارات مجال التواصل والتعاون من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (٧)، وهي كالتالي:

- حيث كانت أكثر عبارة توافراً هي العبارة السادسة (ألتزم بالسلوك الإيجابي والأمن والأخلاقي عند استخدام التقنيات الرقمية) (المتوسط الحسابي = ٤.٧٢) يشير إلى درجة توافر مرتفعة جداً حيث إن ٩٤.٦٪ من المعلمات يلتزمون بالسلوك الإيجابي والأمن والأخلاقي عند استخدام التقنيات الرقمية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

- وفي المرتبة الثانية العبارة الثامنة (ألتزم بالآداب السلوكية أثناء التفاعل مع الآخرين عبر استخدام التقنيات الرقمية) (المتوسط الحسابي = ٤.٧١) يشير إلى درجة توافر مرتفعة جداً حيث إن ٩٦.٦٪ من المعلمات يلتزمون بالآداب السلوكية أثناء التفاعل مع الآخرين عبر استخدام التقنيات الرقمية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

المجال الثالث: إنشاء المحتوى الرقمي:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (مجال إنشاء المحتوى الرقمي)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
مرتفعة	٢	٠.٩٥٢	٤.٠٦	٤٤.٢	٢١.٨	٢٩.٩	٤.١		١٠- أنشئ محتوى رقمي يشتمل على وسائط متعددة عبر استخدام التقنيات الرقمية
مرتفعة	٣	١.٠٤٠	٣.٨٨	٣٨.١	٢١.١	٣٢.٠	٨.٢	٠.٧	١١- أطور وأدمج عناصر المحتوى الرقمي لإجراء التعديلات اللازمة
مرتفعة جداً	١	٠.٦٩٤	٤.٤٥	٥٥.٨	٣٤.٠	٩.٥	٠.٧		١٢- ألتزم بتطبيق حقوق الطبع والنشر

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار، أمل التيميمي - د. أسماء القحطاني

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
									والتراخيص عند إنشاء المحتوى الرقمي
مرتفعة	٤	١.٢٢٧	٣.٥٨	٣٤.٧	١٣.٦	٢٩.٣	١٩.٧	٢.٧	١٣- أنشئ محتوى رقمي عبر استخدام أحد لغات البرمجة
مرتفعة		٠.٨٦٩	٣.٩٩	٤٣.٢	٢٢.٦	٢٥.٢	٨.٢	٠.٩	إنشاء المحتوى الرقمي

تم ترتيب عبارات مجال إنشاء المحتوى الرقمي من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (٨)، وهي كالتالي:

- حيث كانت أكثر عبارة توافراً هي العبارة الثانية عشر (الترتيب ٤.٤٥) (المتوسط الحسابي = ٤.٤٥) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٨٩.٨٪ من المعلمات يلتزمون بتطبيق حقوق الطبع والنشر والتراخيص عند إنشاء المحتوى الرقمي بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.
- وفي المرتبة الثانية العبارة العاشرة (أنشئ محتوى رقمي يشتمل على وسائط متعددة عبر استخدام التقنيات الرقمية) (المتوسط الحسابي = ٤.٠٦) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٦٦.٠٪ من المعلمات ينشئون محتوى رقمي يشتمل على وسائط متعددة عبر استخدام التقنيات الرقمية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

المجال الرابع: السلامة:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (مجال السلامة)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
مرتفعة جداً	٢	٠.٦٩٤	٤.٥٦	٦٤.٦	٢٩.٣	٣.٤	٢.٧		١٤- أطبق تعليمات السلامة أثناء تصفح المواقع والروابط حفاظاً على الأجهزة
مرتفعة جداً	١	٠.٦٠٥	٤.٥٩	٦٥.٣	٢٨.٦	٦.١			١٥- أطبق تعليمات السلامة عند استخدام التطبيقات الرقمية لضمان الخصوصية وحماية البيانات الشخصية
مرتفعة	٣	٠.٦٨٦	٤.٤٩	٥٩.٢	٣١.٣	٨.٨	٠.٧		١٦- أطبق تعليمات

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
جداً									السلامة لحماية الصحة البدنية والنفسية من الآثار السلبية الناتجة عن استخدام التقنيات الرقمية
مرتفعة جداً	٤	٠.٧٢٥	٤.٤٨	٥٩.٩	٢٩.٣	٩.٥	١.٤		١٧- أطبق تعليمات السلامة لحماية البيئة من الآثار السلبية الناتجة عن استخدام التقنيات الرقمية
مرتفعة جداً		٠.٦٠٦	٤.٥٣	٦٢.٢	٢٩.٦	٧.٠	١.٢		السلامة

تم ترتيب عبارات مجال السلامة من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (٩)، وهي كالتالي:

- حيث كانت أكثر عبارة توافراً هي العبارة الخامسة عشر (أطبق تعليمات السلامة عند استخدام التطبيقات الرقمية لضمان الخصوصية وحماية البيانات الشخصية) (المتوسط الحسابي=٤.٥٩) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٩٣.٩٪ من المعلمين يطبقون تعليمات السلامة عند استخدام التطبيقات الرقمية لضمان الخصوصية وحماية البيانات الشخصية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

- وفي المرتبة الثانية العبارة الرابعة عشر (أطبق تعليمات السلامة أثناء تصفح المواقع والروابط حفاظاً على الأجهزة) (المتوسط الحسابي=٤.٥٦) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٩٣.٩٪ من المعلمين يطبقون تعليمات السلامة أثناء تصفح المواقع والروابط حفاظاً على الأجهزة بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

المجال الخامس: حل المشكلات:

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (مجال حل المشكلات)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
مرتفعة	٣	٠.٨٧١	٤.٠٥	٣٦.٧	٣٤.٠	٢٧.٢	١.٤	٠.٧	١٨- أستطيع حل المشاكل التقنية أثناء استخدام التقنيات الرقمية
مرتفعة جداً	١	٠.٧٧٩	٤.٣٣	٥٠.٣	٣٤.٠	١٥.٠		٠.٧	١٩- أحدد التقنيات الرقمية المناسبة لتلبية

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار أمل التميمي - د. أسماء القحطاني

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
									الاحتياجات التقنية
مرتفعة	٤	٠.٩٣٩	٤.٠٣	٤١.٥	٢٣.٨	٣٢.٠	٢.٠	٠.٧	٢٠- أستخدم التقنيات الرقمية بطريقة إبداعية لإنشاء محتوى رقمي
مرتفعة	٢	٠.٨٩٤	٤.١٧	٤٥.٦	٢٩.٣	٢٢.٤	٢.٠	٠.٧	٢١- أحدد التقنيات الرقمية اللازمة لتحسين الكفاءة الرقمية للفرد
مرتفعة		٠.٧٨٦	٤.١٥	٤٣.٥	٣٠.٣	٢٤.١	١.٤	٠.٧	حل المشكلات

تم ترتيب عبارات مجال حل المشكلات من الأكثر توافراً إلى الأقل توافراً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٠)، وهي كالتالي:

— حيث كانت أكثر عبارة توافراً هي العبارة التاسعة عشر (أحدد التقنيات الرقمية المناسبة لتلبية الاحتياجات التقنية) (المتوسط الحسابي=٤.٣٣) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٨٤.٣٪ من المعلمات يحددون التقنيات الرقمية المناسبة لتلبية الاحتياجات التقنية بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

— وفي المرتبة الثانية العبارة الحادية والعشرون (أحدد التقنيات الرقمية اللازمة لتحسين الكفاءة الرقمية للفرد) (المتوسط الحسابي=٤.١٧) يشير إلى درجة توافر مرتفعة حيث إن ٧٤.٩٪ من المعلمات يحددون التقنيات الرقمية اللازمة لتحسين الكفاءة الرقمية للفرد بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

توصلت نتائج تحليل إجابات أفراد العينة، أن درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) جاءت بدرجة مرتفعة جداً، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العامري ونجم الدين (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية من وجهة نظرهن هي درجة مرتفعة جداً، وكذلك اتفقت مع دراسة كلٍّ من: دراسة الشمري (٢٠٢٣)، ودراسة شاكر (٢٠٢٣)، ودراسة بخاري والصائغ (٢٠٢٣)، ودراسة خطاطبة (٢٠٢٣)، ودراسة حسين (٢٠٢٢)، في مجال معرفة المعلومات والبيانات ومجال التواصل والتعاون ومجال الامن وحل المشكلات.

واختلفت النتائج مع دراسة أبو جبل والسمكري (Abu jabal and Alsammkry, 2023)، ودراسة النهار والمغربي (٢٠٢٣)، ودراسة دماس وقطب (٢٠٢١)، ودراسة الجبوري والعويدي (٢٠٢١)، ودراسة صفر (٢٠٢١)، ودراسة

جورجي فاسكويز (Jorge-Vazques, 2021)، حيث أوضحت نتائج الدراسات أن درجة توافر الكفاءة الرقمية لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت كذلك مع دراسة الملحي (٢٠٢١) التي أوضحت أن درجة توافر الكفاءة الرقمية لدى العينة جاءت بدرجة منخفضة، واختلفت مع دراسة حسين (٢٠٢٢) في مجال إنشاء المحتوى الرقمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب، وهي:

— طبيعة ومتطلبات المهنة حيث من الضروري امتلاك المهارات الرقمية والحاجة لتطويرها بشكل مستمر.

— ارتفاع الوعي بأهمية التقنيات الرقمية ودورها في التعليم.

— التغييرات والتطورات التكنولوجية السريعة الحاصلة في الوقت الحالي.

• عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغيري (المؤهل، الدورات التدريبية)؟"

قبل اختيار الاختبار الإحصائي الملائم للمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (١١): اختبار كولمجروف سميرونوف للمتغيرات قيد البحث

م	المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرونوف	
		القوة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	معرفة المعلومات والبيانات	.٢٧٥	دال
٢	التواصل والتعاون	.٢٥٥	دال
٣	إنشاء المحتوى الرقمي	.١٩٠	دال
٤	السلامة	.٣١٩	دال
٥	حل المشكلات	.١٨٨	دال
	مقياس التوافر	.١٣٥	دال

الفرض الصفري: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

يتضح من نتائج الجدول رقم (١١) أن قيم اختبار كولمجروف سميرونوف للمتغيرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في المتغيرات قيد البحث، وبالتالي استخدام الاختبارات اللامعلمية. للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ≤ (a) بين استجابات أفراد المجتمع حول توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، باختلاف متغير المؤهل والدورات التدريبية، قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) مع متغير المؤهل، واختبار كروسكال واليس مع متغير الدورات التدريبية، وهما اختباران لبارامترين.

المؤهل:

الجدول (١٢): نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة اختبار Z	مستوى الدلالة	التعليق
إجمالاً	بكالوريوس	١٢١	٤.٣٣	٠.٥٨٢	٧٠.٦٦	-٢.٠٦٧	٠.٠٣٩	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٥٨	٠.٤٧٨	٨٩.٥٤			
معرفة المعلومات والبيانات	بكالوريوس	١٢١	٤.٤٦	٠.٥٧٩	٧٠.١٦	-٢.٥١٤	٠.٠١٢	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٧٤	٠.٤٦٥	٩١.٨٨			
التواصل والتعاون	بكالوريوس	١٢١	٤.٥٧	٠.٥٦٧	٧١.٧٦	-١.٤٦٥	٠.١٤٣	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٧٣	٠.٤٠٦	٨٤.٤٤			
إنشاء المحتوى الرقمي	بكالوريوس	١٢١	٣.٩١	٠.٨٦٠	٦٩.٨٠	-٢.٦٢٨	٠.٠٠٩	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٣٨	٠.٨١٩	٩٣.٥٦			
السلامة	بكالوريوس	١٢١	٤.٥٤	٠.٥٧٥	٧٤.٣٤	-٠.٢٢٧	٠.٨٢٠	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٤٦	٠.٧٤٤	٧٢.٤٢			
حل المشكلات	بكالوريوس	١٢١	٤.٠٦	٠.٨١٠	٦٩.٥٠	-٢.٨٢٣	٠.٠٠٥	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٥٣	٠.٥٢١	٩٤.٩٤			

المستوى الكلي للمقياس:

يبين الجدول (١٢):

- أن قيمة اختبار $Z(-2.067)$ بمستوى دلالة 0.039 وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (0.05)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = 0.039) في متوسط رتب درجات توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) بسبب اختلاف المؤهل ولصالح الماجستير. أي يبدو أن متغير المؤهل يحدث فرقاً كبيراً في درجات متغير مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

- الدورات التدريبية:

الجدول (١٣): نتيجة اختبار كروسكال واليس للفروق بين درجات محور توافر مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية

المجال	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة	التعليق
إجمالاً	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.٠١	٠.٥٠٣	٤٦.٢٢	٣٧.٨١٨	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٣٩	٠.٥٠٢	٧١.٨٣			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٦٣	٠.٥٢٣	٩٦.٣٩			
معرفة المعلومات والبيانات	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.٢٧	٠.٤٧٥	٥٢.٧٧	٢٠.١٣٣	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة ٥ إلى ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٦٨	٠.٥٣١	٨٨.١١			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٥٨	٠.٦٠٦	٨١.٤٥			
التواصل والتعاون	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.٣٢	٠.٥٧٠	٥١.٣٠	٢٤.٦١٥	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٦٣	٠.٥٣٦	٧٦.٧٢			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٧٨	٠.٤٣٨	٨٩.٥٤			
إنشاء المحتوى الرقمي	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣.٤٩	٠.٧٩٦	٤٩.٠٥	٤١.٤٣١	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٣.٨٠	٠.٦٧٧	٦٣.٨٠			

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار أمل التميمي - د. أسماء القحطاني

المجال	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة	التعليق
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٤٩	٠.٧٦٠	٩٩.١٦			
السلامة	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.٢٤	٠.٥٨٣	٥٣.٣٧	٢١.٨٤٩	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٥٤	٠.٦٧٢	٧٥.٨٣			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٧٤	٠.٤٩٠	٨٨.٥٢			
حل المشكلات	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣.٦٦	٠.٦٢٠	٤٦.٣٧	٣٣.٥٧٤	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٢٥	٠.٦٠٧	٧٧.٣٩			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٤٥	٠.٨٣٠	٩٢.٨٦			

المستوى الكلي للمقياس:

يبين الجدول (١٣):

- أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (٣٧.٨١٨) بمستوى دلالة ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٠٠٠) في متوسط رتب درجات مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية، أي يبدو أن متغير الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

- تم استخدام اختبار بونفيروني (Bonferroni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أقل من ٥ دورات) (٤٦.٢٢) كان أقل بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٧١.٨٣)، وكذلك أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٩٦.٣٩)، أيضاً متوسط الرتب عند فئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٧١.٨٣) كان أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٩٦.٣٩).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إيمان معلمات المهارات الرقمية بأهمية مواكبة التطور التكنولوجي من خلال تطوير مهاراتهم عبر حضور الدورات التدريبية.

• عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:
والذي نصه: "ما درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل؟"
تم قياس الإجابات على هذا السؤال باستخدام المتوسط العام للدرجات المحصلة من محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2). وتم استخدام التحليل الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الجدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار

الأوروبي (Dig Comp.2)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة جداً	١	٠.٦٠٢	٤.٥١	التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات
مرتفعة جداً	٢	٠.٦٩٨	٤.٤١	التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون
مرتفعة	٤ مكرر	١.٠١٣	٣.٨٢	التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي
مرتفعة جداً	٣	٠.٩٨٠	٤.٣٣	التطبيقات الرقمية في مجال السلامة
مرتفعة	٤ مكرر	١.٠٤٥	٣.٨٢	التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات
مرتفعة		٠.٧٤٣	٤.١٧	استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)

كما هو موضح في الجدول (١٤):

- كان المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية للمحور (المتوسط الحسابي = ٤.١٧، والانحراف المعياري = ٠.٧٤٣) عند درجة مرتفعة، مما يشير إلى أن العينة لديهم درجة استخدام مرتفعة لمجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

- كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي لمجال معرفة المعلومات والبيانات (المتوسط الحسابي = ٤.٥١، والانحراف المعياري = ٠.٦٠٢)، مما يشير إلى أن درجة استخدام التطبيقات الرقمية معرفة المعلومات والبيانات مرتفعة جداً.

– أقل من ذلك مجال التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون (المتوسط الحسابي = ٤.٤١، والانحراف المعياري = ٠.٦٩٨) وهو يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً.

– ثم المتوسط الحسابي لمجال السلامة (المتوسط الحسابي = ٤.٣٣، والانحراف المعياري = ٠.٩٨٠) وهو يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً لهذا المجال.

– بعد ذلك كان مجالي إنشاء المحتوى الرقمي وحل المشكلات (المتوسط الحسابي = ٣.٨٢، والانحراف المعياري = ١.٠١٣-١.٠٤٥ على الترتيب) بدرجة استخدام مرتفعة.

ينقسم هذا المحور إلى خمس مجالات فرعية وهي: (التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات، التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون، التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي، التطبيقات الرقمية في مجال السلامة، التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات).

المجال الأول: التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات:

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول

محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار

الأوروبي (Dig Comp.2) (التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات

والبيانات)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبارة
مرتفعة جداً	١	٠.٥٨٩	٤.٦٧	٧٢.٨	٢١.١	٦.١	٠.٠	٠.٠	١- أستخدم التطبيقات الرقمية للبحث والوصول إلى المعلومات مثل: محرك البحث قوقل كروم Google Chrome، وقاعدة البيانات إيرك Eric
مرتفعة جداً	٢	٠.٦٦٧	٤.٦١	٧١.٤	١٨.٤	١٠.٢	٠.٠	٠.٠	٢- أستخدم التطبيقات الرقمية لتخزين وتنظيم المعلومات مثل: قوقل درايف Google Drive، دروب بوكس Dropbox، ون درايف One Drive، ون نوت OneNote
مرتفعة	٣	٠.٨١٤	٤.٢٧	٤٩.٠	٢٩.٣	٢١.١	٠.٧	٠.٠	٣- أستخدم التطبيقات

جداً									الرقمية لإدارة البيانات مثل: مايكرو سوفت اكسل Microsoft Excel، مايكرو سوفت اكسس Microsoft Access
مرتفعة جداً		٠.٦٠٢	٤.٥١	٦٤.٤	٢٢.٩	١٢.٥	٠.٢	٠.٠	التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات

تم ترتيب عبارات التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٥):

– حيث كانت أكثر عبارة استخداماً هي العبارة الأولى (استخدم التطبيقات الرقمية للبحث والوصول إلى المعلومات مثل: محرك البحث قوقل كروم Google Chrome، وقاعدة البيانات إيرك Eric) (المتوسط الحسابي = ٤.٦٧) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً، حيث إن ٩٣.٩٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية للبحث والوصول إلى المعلومات مثل: محرك البحث قوقل كروم Google Chrome، وقاعدة البيانات إيرك Eric بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

– في المرتبة الثانية العبارة الثانية (استخدم التطبيقات الرقمية لتخزين وتنظيم المعلومات مثل: قوقل درايف Google Drive، دروب بوكس Dropbox، ون درايف One Drive، ون نوت OneNote) (المتوسط الحسابي = ٤.٦١) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً حيث إن ٨٩.٨٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لتخزين وتنظيم المعلومات مثل: قوقل درايف Google Drive، دروب بوكس Dropbox، ون درايف OneDrive، ون نوت OneNote بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

المجال الثاني: التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون:
الجدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول
محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار
الأوروبي (Dig Comp.2) (التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
مرتفعة جداً	١	٠.٦٣٦	٤.٦١	٦٨.٧	٢٣.١	٨.٢	٠.٠	٠.٠	٤ - أستخدم التطبيقات الرقمية للتواصل والتفاعل مثل: مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، زوم Zoom
مرتفعة جداً	٢	٠.٧٠٥	٤.٥٤	٦٥.٣	٢٣.٨	١٠.٢	٠.٧	٠.٠	٥ - أستخدم التطبيقات الرقمية لنشر وإتاحة المحتوى الرقمي مثل: منصة اكس X- تيليجرام Telegram
مرتفعة	٣	١.٠٠٣	٤.٠٨	٤٢.٩	٣٢.٠	١٧.٧	٥.٤	٢.٠	٦ - أستخدم التطبيقات الرقمية لتصميم هوية رقمية شخصية مثل: الفوتوشوب Photoshop
مرتفعة جداً		٠.٦٩٨	٤.٤١	٥٩.٠	٢٦.٣	١٢.٠	٢.٠	٠.٧	التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون

تم ترتيب عبارات التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٦):

— حيث كانت أكثر عبارة استخداماً هي العبارة الرابعة (استخدم التطبيقات الرقمية للتواصل والتفاعل مثل: مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، زوم Zoom) (المتوسط الحسابي = ٤.٦١) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً حيث إن ٩١.٨٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية للتواصل والتفاعل مثل: مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، زوم Zoom بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

— وفي المرتبة الثانية العبارة الخامسة (استخدم التطبيقات الرقمية لنشر وإتاحة المحتوى الرقمي مثل: منصة اكس X- تيليجرام Telegram) (المتوسط الحسابي = ٤.٥٤) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة جداً أيضاً حيث إن ٨٩.١٪ فقط من المعلمات

يستخدمون التطبيقات الرقمية لنشر وإتاحة المحتوى الرقمي مثل: منصة اكس -X
تليجرام Telegram بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

المجال الثالث: التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي:

الجدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول

محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار

الأوروبي (Dig Comp.2) (التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
مرتفعة	١	١.٠٠٨	٤.٠٦	٤٢.٩	٢٩.٣	٢١.١	٤.٨	٢.٠	٧- أستخدم التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي مثل: باوربوينت PowerPoint، بريزي Prezi، الكورس لاب CourseLab، ارتكلت ستوري لاين Articulate Storyline
مرتفعة	٢	١.٠٥٨	٣.٨٤	٣٧.٤	٢٠.٤	٣٢.٠	٩.٥	٠.٧	٨- أستخدم التطبيقات الرقمية لتعديل وتطوير محتوى رقمي جاهز مثل: مايكروسوفت فوتوس Microsoft Photos، كانفا Canva، موڤلي Moovly
مرتفعة	٣	١.٢٢٢	٣.٥٦	٣٣.٣	١٥.٦	٢٧.٩	٢٠.٤	٢.٧	٩- أستخدم التطبيقات الرقمية لبرمجة وإنشاء مشاريع أو برامج تعليمية مثل: سكراتش Scratch، بايثون ايدل Python IDLE
مرتفعة		١.٠١٣	٣.٨٢	٣٧.٩	٢١.٨	٢٧.٠	١١.٦	١.٨	التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي

تم ترتيب عبارات التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي من الأكثر استخدامًا إلى الأقل استخدامًا بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٧):

– حيث كانت أكثر عبارة استخدامًا هي العبارة السابعة (أستخدم التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي مثل: باوربوينت PowerPoint، بريزي Prezi، الكورس لاب CourseLab، ارتكلت ستوري لاين Articulate Storyline) (المتوسط الحسابي=٤.٠٦) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٧٢.٢٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي مثل: باوربوينت PowerPoint، بريزي Prezi، الكورس لاب CourseLab، ارتكلت ستوري لاين Articulate Storyline بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

– وفي المرتبة الثانية العبارة الثامنة (أستخدم التطبيقات الرقمية لتعديل وتطوير محتوى رقمي جاهز مثل: مايكروسوفت فوتوس Microsoft Photos، كانفا Canva، موفلي Moovly) (المتوسط الحسابي = ٣.٨٤) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٥٧.٨٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لتعديل وتطوير محتوى رقمي جاهز مثل: مايكروسوفت فوتوس Microsoft Photos، كانفا Canva، موفلي Moovly بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

المجال الرابع: التطبيقات الرقمية في مجال السلامة:

الجدول (١٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) (التطبيقات الرقمية في مجال السلامة)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبارة
مرتفعة جدًا	٢	١.٠٥٧	٤.٣١	٦١.٢	١٩.٠	١٢.٢	٤.١	٣.٤	١٠- أستخدم التطبيقات الرقمية لفحص الملفات والروابط مثل: فايرس توتل Total Virus Scan، سكان يو ار ال URL
مرتفعة جدًا	١	٠.٩٧٨	٤.٣٥	٦١.٢	٢١.١	١١.٦	٤.١	٢.٠	١١- أستخدم التطبيقات الرقمية لتوفير الأمن والخصوصية ومكافحة الفيروسات مثل: كاسبرسكي Kaspersky، مكافي McAfee
مرتفعة جدًا		٠.٩٨٠	٤.٣٣	٦١.٢	٢٠.١	١١.٩	٤.١	٢.٧	التطبيقات الرقمية في مجال السلامة

تم ترتيب عبارات التطبيقات الرقمية في مجال السلامة من الأكثر استخدامًا إلى الأقل استخدامًا بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٨):

– حيث كانت أكثر عبارة استخدامًا هي العبارة العاشرة (أستخدم التطبيقات الرقمية لتوفير الأمن والخصوصية ومكافحة الفيروسات مثل: كاسبرسكي Kaspersky – مكافي McAfee) (المتوسط الحسابي=٤.٣٥) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٨٢.٣٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لتوفير الأمن والخصوصية ومكافحة الفيروسات مثل: كاسبرسكي Kaspersky، مكافي McAfee بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

– وفي المرتبة الثانية العبارة الحادية عشر (أستخدم التطبيقات الرقمية لفحص الملفات والروابط مثل: فايروس توتل Virus Total، سكان يو ار ال Scan URL) (المتوسط الحسابي=٤.٣١) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٨٠.٢٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لفحص الملفات والروابط مثل: فايروس توتل Virus Total، سكان يو ار ال Scan URL بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

– أما على المستوى الكلي لمجال السلامة فقد بلغ (المتوسط الحسابي=٤.٣٣) وهو يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٨١.٣٪ من العينة يقرون باستخدام هذا المجال لديهم بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جدًا.

المجال الخامس: التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات:

الجدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول

محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار

الأوروبي (Dig Comp.2) (التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات)

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبارة
مرتفعة جدًا	٢	١.١٠٨	٣.٨٦	٣٨.٨	٢٣.١	٢٥.٩	١٠.٢	٢.٠	١٢- أستخدم التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي إبداعي ثلاثي الأبعاد مثل: بريزي Prezi، تطبيقات الواقع المعزز Augment
مرتفعة جدًا	١	١.٠٤٢	٣.٩٥	٤٢.٢	١٨.٤	٣٤.٠	٣.٤	٢.٠	١٣- أستخدم التطبيقات الرقمية لتحسين وتطوير كفاءاتي الرقمية عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية مثل: منصة دروب Doroob، كورسيرا Coursera
مرتفعة	٣	١.٢١٤	٣.٦٥	٣٤.٧	١٨.٤	٢٩.٣	١٢.٩	٤.٨	١٤- أستخدم التطبيقات الرقمية

درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار أمل التميمي - د. أسماء القحطاني

الدرجة الكلية	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منعدمة	العبرة
جداً									لإنشاء بيئة أو موقع رقمي عبر شبكة الإنترنت مثل: جوجل سايت Google Site أكادوكس Acadox
مرتفعة جداً		١.٠٤٥	٣.٨٢	٣٨.٥	٢٠.٠	٢٩.٧	٨.٨	٢.٩	التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات

تم ترتيب عبارات التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، كما هو موضح في الجدول (١٩):

– حيث كانت أكثر عبارة استخداماً هي العبارة الثانية عشر (أستخدم التطبيقات الرقمية لتحسين وتطوير كفاءاتي الرقمية عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية مثل: منصة دروب Dorooob، كورسيرا Coursera) (المتوسط الحسابي=٣.٩٥) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٦٠.٦٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لتحسين وتطوير كفاءاتهن الرقمية عن طريق الالتحاق بالدورات التدريبية مثل: منصة دروب Dorooob، كورسيرا Coursera بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

– وفي المرتبة الثانية العبارة الثانية عشرة (أستخدم التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي إبداعي ثلاثي الأبعاد مثل: بريزي Prezi، تطبيقات الواقع المعزز Augment) (المتوسط الحسابي=٣.٨٦) يشير إلى درجة استخدام مرتفعة حيث إن ٦١.٩٪ من المعلمات يستخدمون التطبيقات الرقمية لإنشاء محتوى رقمي إبداعي ثلاثي الأبعاد مثل: بريزي Prezi، تطبيقات الواقع المعزز Augment بدرجة مرتفعة أو مرتفعة جداً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب، وهي:

- ارتفاع الوعي بأهمية ودور التطبيقات الرقمية وما تقدمه من فوائد عديدة.
- توافر التجهيزات والأدوات اللازمة من حواسيب محمولة وأجهزة ذكية وشبكات انترنت عند أغلب أفراد العينة.

• عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره:

والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغيري (المؤهل، الدورات التدريبية)؟"

قبل اختيار الاختبار الإحصائي الملائم للمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، لتحديد نوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة، من خلال اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول (٢٠): اختبار كولمجروف سميرونوف للمتغيرات قيد البحث-٢

م	المتغيرات	اختبار كولمجروف سميرونوف	
		القوة الإحصائية	مستوى الدلالة
١	التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات	٠.٢٦٦	٠.٠٠٠ دال
٢	التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون	٠.٢٥٠	٠.٠٠٠ دال
٣	التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي	٠.١٧٧	٠.٠٠٠ دال
٤	التطبيقات الرقمية في مجال السلامة	٠.٣٣٨	٠.٠٠٠ دال
٥	التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات	٠.١٨٣	٠.٠٠٠ دال
	محور استخدام التطبيقات الرقمية	٠.١٣٢	٠.٠٠٠ دال

الفرض الصفري: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٠) أن قيم اختبار كولمجروف سميرونوف للمتغيرات جاءت عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في المتغيرات قيد البحث، وبالتالي استخدام الاختبارات اللامعلمية.

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ≤ بين استجابات أفراد المجتمع حول استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2)، باختلاف متغير المؤهل والدورات التدريبية، قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) مع متغير المؤهل واختبار كروسكال واليس مع متغير الدورات التدريبية، وهما اختباران لبارامترين.

المؤهل:

الجدول (٢١): نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة اختبار Z	مستوى الدلالة	التعليق
إجمالاً	بكالوريوس	١٢١	٤.١١	٠.٧٥١	٧٠.٨٨	-١.٩٣١	٠.٠٥٣	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٤٣	٠.٦٥٦	٨٨.٥٠			
التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات	بكالوريوس	١٢١	٤.٤٩	٠.٦١٢	٧٢.٦٠	-٠.٩١٧	٠.٣٥٩	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٦٢	٠.٥٥٥	٨٠.٥٤			
التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون	بكالوريوس	١٢١	٤.٤٠	٠.٦٨١	٧٢.٤٩	-٠.٩٧١	٠.٣٣٢	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٤٥	٠.٧٨٣	٨١.٠٤			
التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي	بكالوريوس	١٢١	٣.٦٩	١.٠٢٤	٦٩.٠٨	-٣.٠٧٥	٠.٠٠٢	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٤٢	٠.٧٠٩	٩٦.٩٠			
التطبيقات الرقمية في مجال السلامة	بكالوريوس	١٢١	٤.٣٥	٠.٩٦٦	٧٤.٤٥	-٠.٣١١	٠.٧٥٦	لا يوجد فروق
	ماجستير	٢٦	٤.٢٥	١.٠٦١	٧١.٩٠			
التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات	بكالوريوس	١٢١	٣.٧١	١.٠٦٥	٦٩.٦٠	-٢.٧٥٩	٠.٠٠٦	يوجد فروق لصالح الماجستير
	ماجستير	٢٦	٤.٣٦	٠.٧٥٤	٩٤.٥٠			

المستوى الكلي للمقياس:

يبين الجدول (٢١):

- أن قيمة اختبار Z (-١.٩٣١) بمستوى دلالة ٠.٠٥٣ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٠٥٣) في متوسط رتب درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) بسبب المؤهل، أي يبدو أن متغير المؤهل لا يحدث فرقاً كبيراً في

درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات:

- تبين أن قيمة اختبار Z (-٠.٩١٧) بمستوى دلالة ٠.٣٥٩ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٣٥٩) في متوسط رتب درجات التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات بسبب اختلاف المؤهل، أي يبدو أن متغير المؤهل لا يحدث فرقاً كبيراً في درجات التطبيقات الرقمية في مجال معرفة المعلومات والبيانات.

التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون:

- تبين أن قيمة اختبار Z (-٠.٩٧١) بمستوى دلالة ٠.٣٣٢ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٣٣٢) في متوسط رتب درجات التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون بسبب اختلاف المؤهل، أي يبدو أن متغير المؤهل لا يحدث فرقاً كبيراً في درجات التطبيقات الرقمية في مجال التواصل والتعاون.

التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي:

- تبين أن قيمة اختبار Z (-٣.٠٧٥) بمستوى دلالة ٠.٠٠٢ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٠٠٢) في متوسط رتب درجات التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي بسبب اختلاف المؤهل ولصالح مرحلة الماجستير. أي يبدو أن متغير المؤهل يحدث فرقاً كبيراً في درجات التطبيقات الرقمية في مجال إنشاء المحتوى الرقمي.

التطبيقات الرقمية في مجال السلامة:

- تبين أن قيمة اختبار Z (-٠.٣١١) بمستوى دلالة ٠.٧٥٦ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٧٥٦) في متوسط رتب درجات التطبيقات الرقمية في مجال السلامة بسبب اختلاف المؤهل، أي يبدو أن متغير المؤهل لا يحدث فرقاً كبيراً في درجات التطبيقات الرقمية في مجال السلامة.

التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات:

- تبين أن قيمة اختبار Z (-٢.٧٥٩) بمستوى دلالة ٠.٠٠٦ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار مان ويتني أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = ٠.٠٠٦) في متوسط رتب درجات التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات بسبب اختلاف المؤهل ولصالح مرحلة الماجستير، أي يبدو أن متغير المؤهل يحدث فرقاً كبيراً في درجات التطبيقات الرقمية في مجال حل المشكلات.

توضح نتائج تحليل إجابات العينة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل تعزى لمتغير المؤهل. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه أهداف وطبيعة عمل معلمات المهارات الرقمية بالتالي تقارب احتياجاتهم للتطبيقات الرقمية.

الدورات التدريبية:

الجدول (٢٢): نتيجة اختبار كروسكال واليس للفروق بين درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية

المجال	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة	التعليق
إجمالاً	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣.٨٢	٠.٥٩٧	٥٠.٩٣	٢٤.٨٦٠	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.١٨	٠.٧١٣	٧٣.٨٠			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٤٣	٠.٧٦٤	٩١.٦١			
معرفة المعلومات والبيانات	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.١٨	٠.٦٤٤	٥٠.٣٥	٢٤.٣٩٥	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٦٧	٠.٤٨٤	٨٢.٢٦			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٦٧	٠.٥٣٨	٨٦.٨٦			
التواصل والتعاون	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.١٦	٠.٦٣٦	٥٦.٠٠	١٤.٠٨٨	٠.٠٠١	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٥٢	٠.٦٧٠	٧٨.٤٣			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٥٣	٠.٧١٨	٨٤.٩٣			
إنشاء المحتوى	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣.٢٨	٠.٩٣٢	٥٠.٤٨	٣٤.٣٩٤	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات

المجال	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	كروسكال واليس	مستوى الدلالة	التعليق
الرقمي	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٣.٦٣	٠.٩٠٠	٦٦.٠٩			من ١٠ دورات
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٣٥	٠.٨٨٤	٩٦.٦٨			
السلامة	أقل من ٥ دورات	٤٧	٤.٣٢	٠.٧١٠	٦٦.٩٥	٣.٧٧٤	٠.١٥٢	لا يوجد فروق
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٤.٣٩	١.٢٢٦	٨٢.٩٩			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٣٠	١.٠٠٢	٧٣.٨٤			
حل المشكلات	أقل من ٥ دورات	٤٧	٣.٣٢	٠.٨٣١	٥١.١٣	٢٥.٧١٨	٠.٠٠٠	يوجد فروق لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات
	٥ إلى ١٠ دورات	٣٨	٣.٧٨	١.٠١٤	٧٢.٨٤			
	أكثر من ١٠ دورات	٦٢	٤.٢٣	١.٠٥٠	٩٢.٠٥			

المستوى الكلي للمقياس:

يبين الجدول (٢٢):

– أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (٢٤.٨٦٠) بمستوى دلالة ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.٠٠٠) في متوسط رتب درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية، أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات محور استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2).

– تم استخدام اختبار بونفيروني (Bunferroni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أقل من ٥ دورات) (٥٠.٩٣) كان أقل بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٧٣.٨٠)، وكذلك أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٩١.٦١). معرفة المعلومات والبيانات:

– تبين أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Walis-Kruskal) (٢٤.٣٩٥) بمستوى دلالة ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.٠٠٠) في متوسط رتب درجات مجال معرفة المعلومات والبيانات. أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجال معرفة المعلومات والبيانات.

– تم استخدام اختبار بونفيروني (Bunferroni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أقل من ٥ دورات) (٥٠.٣٥) كان أقل بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٨٢.٢٦)، وكذلك أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٨٦.٨٦). التواصل والتعاون:

– تبين أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (١٤.٠٨٨) بمستوى دلالة ٠.٠٠١ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.٠٠١) في متوسط رتب درجات مجال التواصل والتعاون. أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجال التواصل والتعاون.

– تم استخدام اختبار بونفيروني (Bunferroni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أقل من ٥ دورات) (٥٦.٠٠) كان أقل بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٧٨.٤٣)، وكذلك أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٨٤.٩٣). إنشاء المحتوى الرقمي:

– تبين أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (٣٤.٣٩٤) بمستوى دلالة ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.٠٠٠) في متوسط رتب درجات مجال إنشاء المحتوى الرقمي. أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجال إنشاء المحتوى الرقمي.

– تم استخدام اختبار بونفيروني (Bunferroni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أكثر من ١٠ دورات) (٩٦.٦٨) كان أكثر بكثير من الفئة (أقل من ٥ دورات) (٥٠.٤٨)، وكذلك أكثر بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٦٦.٠٩). السلامة:

- تبين أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (٣.٧٧٤) بمستوى دلالة ٠.١٥٢ وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.١٥٢) في متوسط رتب درجات مجال السلامة بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية، أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية لا يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجال السلامة.

حل المشكلات:

- تبين أن قيمة اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Walis) (٢٥.٧١٨) بمستوى دلالة ٠.٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة المقبول (٠.٠٥)، حيث كشفت نتيجة اختبار كروسكال واليس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة=٠.٠٠٠) في متوسط رتب درجات مجال حل المشكلات. أي يبدو أن متغير عدد الدورات التدريبية يحدث فرقاً كبيراً في درجات مجال حل المشكلات.

- تم استخدام اختبار بونفيروني (Bunferoni) لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن الفئات الأخرى. أظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (أقل من ٥ دورات) (٥١.١٣) كان أقل بكثير من الفئة (٥ إلى ١٠ دورات) (٧٢.٨٤) وكذلك أقل بكثير من الفئة (أكثر من ١٠ دورات) (٩٢.٠٥).
توضح نتائج تحليل إجابات العينة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات، واتفقت مع دراسة التميمي (٢٠٢٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمات لدورات تدريبية أكثر يعني فهم للتطبيقات الرقمية بشكل أكبر ومعرفة ميزات هذه التطبيقات بشكل أعمق وطرق استخدامها المختلفة ومعرفة أنواع تطبيقات رقمية أخرى قد تكون أسهل.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وهي على النحو التالي:

١. أشارت النتائج أن درجة توافر الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل جاءت بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (٤.٣٧)، وبانحراف معياري (٠.٥٧٢).
٢. أشارت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة توافر مجالات الكفاءة الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغير المؤهل ولصالح الماجستير، ووجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات.

٣. توصلت النتائج أن درجة استخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية بمنطقة حائل جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وبانحراف المعياري (٠.٧٤٣).
٤. توصلت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمات المهارات الرقمية نحو درجة استخدام التطبيقات الرقمية ضمن الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) تعزى لمتغير المؤهل، ووجود فروق تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة أكثر من ١٠ دورات.
٥. تم تقديم دليل يحتوي على (٣٧) تطبيقاً من أبرز التطبيقات الرقمية المستخدمة في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى معلمات المهارات الرقمية.

توصيات الدراسة:

- بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية؛ توصي الباحثة بما يأتي:
١. اعتماد مجالات الكفاءة الرقمية وفق الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) في تطوير المهارات التقنية لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.
٢. اعتماد الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) كمعيار لتقييم المهارات الرقمية لدى معلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.
٣. استخدام التطبيقات الرقمية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) في تدريس مقرر المهارات الرقمية في منطقة حائل.
٤. عقد دورات تدريبية عملية وفق مجالات الكفاءة الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لمعلمات المهارات الرقمية في منطقة حائل.
٥. الاستفادة من أداة الدراسة (الاستبانة) في إعداد أدوات لدراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية.
٦. توفير البنية التحتية والمتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التطبيقات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل.

مقترحات الدراسة:

- (١) إجراء دراسة تتناول التعرف على درجة تحقق مجالات الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها في ضوء الإطار الأوروبي (Dig Comp.2) لدى المعلمات في تخصصات أخرى بمنطقة حائل.
- (٢) إجراء دراسة تتناول إعداد برنامج تدريبي مُقترح لتنمية الكفاءة الرقمية وتطبيقاتها لدى معلمات المهارات الرقمية.
- (٣) إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحدُّ من استخدام التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات المهارات الرقمية.

المراجع:

ألف، إباد عبد العزيز حسن. (٢٠١٩). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٣٨-٦٢.

بخاري، هنادي محمد، والصائغ، هناء عبد الواسع. (٢٠٢٣). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمات التربية الأسرية بمنطقة مكة المكرمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE. مجلة التربية، ٣ (٩٨)، ٦٨-١١٣.

بدرانة، عبد الله. (١٠ يونيو، ٢٠٢٠). دور التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات والتحديات /الراهنه [ملصق مقدم]. المؤتمر الإلكتروني التعليم الافتراضي وجودة الحياة في التنمية المستدامة. مصر.

التميمي، أفراح زيد. (٢٠٢٢). واقع توظيف التطبيقات الرقمية في التعلم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حائل.

جاد الله، رمضان فوزي المنتصر. (٢٠٢١). المنصات الرقمية وتطوير واقع تدريب معلمي التاريخ في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية، ٨٣ (٣)، ٢٤٠-٢٤٠.

الجبوري، مروان أحمد، والعيدي، حامد مبارك. (٢٠٢١). درجة امتلاك مدرسي الجغرافيا في العراق للكفايات الرقمية والعوامل المؤثرة في امتلاكهم لهذه الكفايات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

حسين، أحلام إبراهيم. (٢٠٢٢). مستوى الكفاءة الرقمية المدركة ذاتيا لدى طلاب جامعة حائل. المجلة التربوية، ١ (١٠٧)، ٢-٢٢.

حكيمي، حليلة محمد. (٢٠١٩). مدى تحقق معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم ISTE لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، ٣٥ (١)، ٢٢-١. حكيمي، حليلة محمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لمحو الأمية الرقمية لدى طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء في ضوء مجالات إطار الكفاءة الرقمية. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (٢٣)، ٦٧-٩٥.

الخنمعي، سعد محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية بعض مهارات استخدام لغات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ١ (٤)، ١٤٠-١٨١.

خطاطبة، سحاب عادل. (٢٠٢٣). درجة ممارسة الكفاءات الرقمية (دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية فرع رام الله. مجلة العلوم التربوية والإنسانية، (٣٢)، ١٨٢-٢٠٣.

دماس، امنه، وقطب، إيمان محمد. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بجنوب جدة لمهارات الكفاءة الرقمية أثناء الخدمة: تأثير المتغيرات

- الشخصية والسياقية. مجلة جامعة المنطقة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، (٥)، ١١٤-١٦٠.
- الردادي، رانية ناصر. (٢٠١٩). التطور المهني لمعلمات الدراسات الاجتماعية نحو التطبيقات الرقمية وتوظيفهم لها في التدريس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. مجلة التربية، ١ (١٨٢)، ٥٦٤-٥٩٩.
- سبحي، نسرين حسن. (٢٠٢٠). واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في تنمية التعلم الذاتي لدى طالبات قسم الفيزياء بجامعة أم القرى. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٩)، ١٣٩-١٧٠.
- السدحان، عبد الرحمن عبد العزيز. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني "Moodle" لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٣ (٢)، ٢١-٢١.
- سليمان، مدحت أبو بكر محمد. (٢٠٢٢). دور التمكين الذكي في تحسين الأداء المؤسسي الأمني. مجلة الأمن والقانون، ٣٠ (٢)، ٨١-٢.
- السناني، بدر سالم جميل. (٢٠٢١). توظيف الهواتف الذكية في تعليم العربية. المجلة العربية للتربية النوعية، (١٨)، ٣٠-١.
- الشاعر، منال فتحي محمد. (٢٠٢٠). مدى وعي طلاب الاقتصاد المنزلي بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والمعلومات ودافعيتهم للإنجاز. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (١٧)، ٣٤٧-٣٨٢.
- شاكر، عبد الملك محمد. (٢٠٢٣). درجة توفر الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء التحول الرقمي. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠ (٧٢)، ٩١-١١٨.
- الشامي، أحمد يوسف، وحמיד، أمال خالد. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، ٢٩ (٤)، ١٦٦-١٩٦.
- الشبل، منال بنت عبد الرحمن يوسف. (٢٠٢١). واقع التعليم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر معلمات ومدرسات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ١٥، ٣٤١-٣٦٦.
- شحادة، فواز حسن، والعواودة، ديانا سالم. (٢٠٢٣). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، (١٦)، ١٥-٢٧.
- الشمري، صيته فارس. (٢٠٢٣). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات الرقمية في ضوء الإطار الأوروبي Dig Comp Edu في منطقة حائل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حائل.

- صفر، عمار حسن. (٢٠٢١). درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظرهم: دراسة استطلاعية. *Cybrarians Journal* ٦٢، ٢-٦٣.
- العامري، فوزية الحسن، ونجم الدين، حنان عبد الجليل. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٣)، ٦١-٨٨.
- العجمي، سامح جميل. (٢٠١٩). واقع استخدام طلبة جامعة الأقصى بغزة لتطبيقات الأجهزة الذكية في التعلم. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ١٧ (١٣)، ٣٨-٦٢.
- العضياتي، محمد زعار. (٢٠١٥). أثر استخدام بعض تطبيقات الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- عطيف، مريم بحبي، و غاشم، إبراهيم أحمد. (٢٠٢٣). استخدام تطبيقات الأجهزة الذكية في مادة التقنية الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان.
- علي، زينب محمود. (٢٠١٩). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية*، ٦٨ (٦٨)، ٣١١٧-٣١٢٢.
- العبيد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد. (٢٠٢٠). تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات. (ط. ٣). مكتبة الرشد.
- القحطاني، أسماء سعد. (٢٠١٨). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية بينها*، ١ (١١٣)، ٢٦٣-٢٩٢.
- القحطاني، أسماء سعد. (٢٠٢١). مستوى وعي طالبات كلية التربية في جامعة حائل بمعايير الجمعية الدولية لتقنية التعليم ISTE والتطبيقات الرقمية في ضوءها بالتعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٢ (٨)، ٢٩٦-٣٣٢.
- القحطاني، أسماء سعد. (٢٠٢٣). درجة امتلاك طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل لمهارات الثقافة الرقمية وتطبيقاتها في البحث العلمي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ١٠ (٢)، ١-٢٥.
- الكلثم، مها إبراهيم، والشهري، حليلة صالح. (٢٠١٧). واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس كلية التربية بالمجموعة لـ Web2.0 في العملية التعليمية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٥)، ٢٢-٢٥٠.
- المباريدي، أحمد محمد. (٢٠٢١). المعايير التربوية والفنية لتصميم برامج وتطبيقات التعلم النقال من وجهة نظر خبراء تكنولوجيا التعليم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٤ (٤٨)، ٣٣-٥٧.

- المطرف، عبد الرحمن بن فهد. (٢٠٢٠). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (٧)، ١٥٧ - ١٨٤.
- المطيري، أسماء بندر صقير. (٢٠١٨). الحوسبة السحابية: المفهوم والتطبيقات والإفادة منها. *مجلة كلية الآداب*، (٤٧)، ٣٧٩ - ٣٩٨.
- المطيري، سلطان هويدي، والقحطاني، عاشه سعد. (٢٠١٩). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ١٠٨ - ١٣٧.
- معوض، غادة شحاته. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تدريب منتشرة قائمة على نمط التدريب المفضل لتنمية الكفايات الرقمية والتقبل التكنولوجي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. *مجلة التربية*، ١٨٤ (٣)، ١٠٨٦ - ١١٤٧.
- الملحي، خالد مطلق. (٢٠٢١). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. *المجلة التربوية*، ٣ (٨٧)، ١٣٠٢ - ١٣٥٣.
- المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٣، أكتوبر ٢٠). <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA>
- منصة معارف. (٢٠٢٣، يونيو ١٤). <https://www.m3aarf.com/articles>
- المؤتمر الدولي السابع الافتراضي. (٢٠٢١، مايو ٢٦-٢٤). *رؤى التعليم النوعي لتحقيق التنمية المستدامة*، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.
- <https://gate.ahram.org.eg/News/2695011.aspx>
- الموزان، أمل علي سعد. (٢٠٢١). فاعلية توظيف تطبيق البلاكبورد للمتعلم على الهواتف الذكية في تنمية مهارات التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية ومستوى الرضا نحو التعلم لدى الطالبات الجامعيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (١)، ٤٦ - ٨٠.
- مؤسسة المهارات الرقمية، (٢٠٢٤، فبراير ١١). <https://digitalskills21.com/>
- الميمني، إسماعيل محمد، والحزنوي، أمين علي. (٢٠٢٢). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. *المجلة العلمية*، ٣٨ (٣)، ٢٣٦ - ٢٧٤.
- النابلسي، مشعل محمد. (٢٠٢٣). دور المدرسة الابتدائية في إكساب طلابها الوعي بالمهارات الرقمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣١ (٣)، ١٦٩ - ٢٠٤.
- النجار، حنين خالد. (٢٠١٩). واقع استخدام بعض تطبيقات قوقل (Google) التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

النهار، لنا غالب، والمغربي، آيات محمد. (٢٠٢٣). درجة امتلاك الكفايات الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في لواء ناعور. مجلة اتحاد الجامعات للبحوث في التعليم العالي، ٤٣ (١)، ٤٨٦-٤٩٨.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار التخصصي لمجال تعلم التقنية الرقمية، الرياض.

<https://www.studocu.com/row/document/taif-university/it-in-organizations/aletar-altkhssy-lmj-al-taalm-altkny%D8%A9-alrkmy%D8%A9/84002736>

وزارة التعليم. (٢٠٢١). دليل المعلم العام للمهارات الرقمية والتقنية الرقمية. مكتبة الملك فهد الوطنية للفهرسة

<https://www.studocu.com/row/document/taif-university/it-in-organizations/dl-almal-alaaam-mkrrat-almharat-oaltkny%D8%A9-alrkmy%D8%A9/84002720>

اليونسكو. (٢٠٢٠). التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.

<https://www.unesco.org/en/education>

Abu Jabal, hala Ali, and alsammkry. Muhammad Tayseer. (2023). Evaluate the Digital Competence in the Jordanian Private Schools in Light of the European Digital Competence Framework Approach. Middle East University. Amman.

Kumpikaite, V., Aslan, I., Duobiene, J., Glinska, E., & Anandkumar, V., (2021). Influence of digital competence on perceived stress, burnout and well-being among student studying online during the COVID-19 lockdown: A4- Country perspective. *Psychology Research and Behavior Management*, 1483-1498.

Unesco. (2018). Digital skills critical for job and social inclusion Retrieved. <https://www.unesco.org/en>





درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

The Degree of Awareness of the Dimensions of the Creative
Economy among High School Female Students in Saudia
Arabia

إعداد

أمنه معيوف السلمي

Amna Mayouf Alsulami

التعليم العام ، باحثة ماجستير جامعة جدة

د. منال حسن بن إبراهيم

Manal Hassan ibrahim

أستاذ مشارك، بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية جامعة جدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.420033

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ٨

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ٩

السلمي، أمنه معيوف وإبراهيم، منال حسن (٢٠٢٥). درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ١٠٩-١٣٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مدينة جدة. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي (المسحي)، وتكونت عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة، والبالغ عددهن (٦٠٨) طالبة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الإلكترونية، وقد تم تنفيذ البحث في بداية الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي؛ لقياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي المتمثلة في: (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، بعد الملكية الفكرية)، وأوضحت نتائج البحث أن درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي بشكل عام عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢٩٥,٢٣)، كما أظهرت نتائج البحث في الأبعاد المحددة للاقتصاد الإبداعي وهي: (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، بعد الملكية الفكرية) جاءت بدرجة وعي عالية جداً؛ حيث بلغت قيم المتوسطات للأبعاد على التوالي: (٥٢.١٩)، (٤٨.٠٠)، (٥٧.٢٠)، (٣٥.٤١)، (٤٩.٠٢)، (٥٣.٥٠). وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي وتضمينه في المقررات التعليمية، وإقامة ندوات وورش عمل للطالبات ومعلمات العلوم وتعريفهن بالاقتصاد الإبداعي، وكيفية تدريسه للطالبات، وتكليفهن بمشروعات تنمي أبعاد الاقتصاد الإبداعي لديهن، وتوجيه أنظار معلمات العلوم ومشرفاته إلى ضرورة الاهتمام بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عند تدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: التربية العلمية- الوعي- التعليم الثانوي- المنهج الوصفي.

Abstract:

The current research aimed to identify the degree of awareness of the dimensions of the creative economy among secondary school students of the scientific track in Jeddah. The research relied on the descriptive approach (survey) and the research sample represented secondary school students scientific path in the city of Jeddah, and their number reached (608) students were selected randomly electronic, and the research was carried out at the beginning of the third semester of the academic

year 1445 AH, and to achieve the objectives of the research was used Likart five-point scale to measure the degree of awareness of the dimensions of the creative economy represented in (the intellectual and cultural dimension, the creative dimension, the economic dimension, the technological dimension, the intellectual property dimension). The results of the research showed that the degree of awareness of secondary school students in the city of Jeddah of the dimensions of the creative economy in general is very high, with an arithmetic average of (295.23), and the results of the research showed in the specific dimensions of the creative economy in the current research, namely: (the intellectual and cultural dimension, the creative dimension, the economic dimension, the technological dimension, the intellectual property dimension) came with a "very high" degree of awareness, as the values of the averages of the dimensions respectively: (52.19), (48.00), (57.20), (35.41), (49.02), (53.50). In light of the results of the research, the researcher recommended the need to pay attention to the creative economy and include it in educational curricula, and to hold seminars and workshops for students and science teachers, introduce them to the creative economy and how to teach it to students, and assign them projects that develop the dimensions of the creative economy, and direct the attention of science teachers and science supervisors to the need to pay attention to the dimensions of the creative economy when teaching science.

Keywords: Science Education - Awareness - Secondary Education - Descriptive Research Method

مقدمة

يشهد العالم مزيداً من الاهتمام بالإبداع والتطوير في جوانب الحياة المختلفة نتيجة للتطورات الهائلة، والتحديات التي تواجه المجتمعات؛ وضاعف هذا الاهتمام الحاجة إلى تنمية القدرات الإنتاجية والعمليات الإبداعية لدى أفراد المجتمع، وتطوير



مهاراتهم الإبداعية للتعامل مع التحديات والمشكلات التي تواجههم وإيجاد الحلول المثلى.

ومهارة الإبداع تصنف من مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن تنميتها من خلال بيانات التعلم التي تشجع على طرح الكثير من الأسئلة، وتسهم في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الواقعية، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية والتربويين تنمية الإبداع وتعزيزه في بيئة التعليم والاهتمام بالوعي العلمي؛ إذ إنّه يعدّ ضروريًا لتكوين الإبداع، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد في تكوين الشخصية المبدعة وإعدادها، باعتبارها ثروة وطنية؛ لما يمكن أن تسهم فيه من ازدهار وتقديم وتحقيق التنمية المستدامة.

ولقد نال الموهوبون في المملكة العربية السعودية الاهتمام، وذلك من خلال البرنامج الوطني الذي يسعى للكشف عن الذين يملكون القدرات والمهارات الكامنة للموهبة والإبداع في صفوف التعليم العام؛ حيث إنّ الاستثمار في مجال الموهبة والهواية والإبداع يمثل مجالًا مهمًا للتنمية المحلية، ومصدرًا للتنافسية في الاقتصاد الإبداعي.

ويعد الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy) من النماذج الاقتصادية الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة باعتباره الاقتصاد الذي يركز على الإبداع، ويولد الثروة من خلال استغلال الملكية الفكرية، ويمثل أداة للتنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، ويختلف عن الاقتصادات الأخرى في أنّه موجه لإنتاج السلع والخدمات وتوزيعها، والتي يمكن حماية محتواها الإبداعي والثقافي من خلال حقوق الملكية الفكرية، وفي الفترة الأخيرة أطلق عليه في منطقة البحر الكاريبي وأمريكا اللاتينية اسم (الاقتصاد البرتقالي) (زيدان، ٢٠٢٠)، وأشار الباحث جون هوكنز إلى مكونات الاقتصاد الحديث وهي الإبداع، الملكية الفكرية، رأس المال، الإدارة، الثروة، وجمع بينها ضمن إطار سمّاه اقتصاد الإبداع (هوكنز، ٢٠١٠)، ووجد العلماء أنّ الفكر الإبداعي الخلاق من أهم الأسباب المحققة للتطور والتقدم؛ ولذا تهتم به الدول المتقدمة في المجالات الإبداعية المتطورة التي وصلت إليها، واقتصاد الإبداع جاء ليضيف إلى الاقتصاد تفاعلاته الحيوية، ويؤدي إلى إيجاد مجالات وأنشطة اقتصادية حديثة (الخضير، ٢٠٠٩).

ولذلك نلاحظ اهتمامًا دوليًا وإقليميًا ومحليًا بموضوع الاقتصاد الإبداعي، فقد تمّ تناوله في العديد من المؤتمرات التي أكدت على أهميته، وأعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة أنّ عام ٢٠٢١ هو عام للاقتصاد الإبداعي، وذلك من أجل الوصول للتنمية المستدامة في العالم، وهذا الإعلان يعد اعترافًا بأنّ الاقتصاد الإبداعي أصبح في مقدمة الحلول التي يُفترض أن يعود العالم إليها لمواجهة المشكلات والصعوبات

والتحديات، ومن هنا دعت اليونسكو قادة العالم وصُنّاع السياسات إلى الاضطلاع بمراجعة شاملة للسياسات المتعلقة بالتعليم والتوظيف والتكيف مع الملكية الفكرية والبيئة الرقمية، والسعي نحو اقتصاد إبداعي يتميز بالشمولية والازدهار، وركز المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١ على إطلاق قدرات التعليم، واعتبار الفصل الدراسي تجربة تفاعلية في المقام الأول، وأنّ التعلم من أجل الفهم هو التحول الحقيقي المنشود، وتوظيف التعلم الإبداعي لحل المشكلات التي تواجه العالم، وذلك باستخدام أساليب واستراتيجيات حديثة؛ لربط المدرسة بالمجتمع (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢١).

وتمّ عقد المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١ في دولة الامارات العربية المتحدة تحت شعار (إبداع شامل يصنع المستقبل)، وركز المؤتمر على تنمية المستقبل، وذلك من خلال الإبداع وتحفيز المبدعين وتمكينهم من المعرفة والعمل والإلهام، ومن محاور المؤتمر العمل على إطلاق قدرات التعليم، وزيادة استعداد الأنظمة التعليمية لتمكين الفرص، ومواجهة التحديات المستقبلية في قطاع الاقتصاد الإبداعي، وتم إطلاق البرنامج الاستراتيجي لتحويل دبي إلى عاصمة الاقتصاد الإبداعي في العالم (وزارة الثقافة والشباب، ٢٠٢١)، وأشارت العشيبات (٢٠٢٢) إلى أنّ خطة التنمية الاقتصادية تهتم بخطة التنمية التربوية، وأنّ هناك صلة بين الحاجات الاقتصادية والتعليمية، وذلك لأهمية رأس المال البشري، واستجابتها لأغراض التنمية الاقتصادية، ويعتبر التعليم المستمر للعقل عنصراً أساساً في صناعة الإبداع، وزيادة الإنتاج، ويعزز التقدم التكنولوجي وتقدم المجتمع، ويعد الاستثمار في التعليم أمراً مهماً؛ لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، وهذا الأمر يتطلب التركيز على نوعية التعليم.

ويمثل التعليم أحد مظاهر الاقتصاد الإبداعي، ويعد عاملاً رئيساً في تقديم المبدعين، والخدمات، والمنتجات الإبداعية، ومن أهم آليات دعم الاقتصاد الإبداعي والبحث العلمي، وحتى يتحقق الازدهار لهذا الاقتصاد، فنحن بحاجة إلى تحديث المبادئ والنظم التعليمية، ورفع جودة التعليم، وتبني التعليم الإبداعي؛ لمواكبة التغيرات التي نشهدها من مبتكرات علمية، وتكنولوجية، وأفكار اجتماعية (هارتلي، ٢٠٠٧، ٣٦-٤٠).

كما اهتمت المملكة العربية السعودية بالاقتصاد الإبداعي، وذلك نتيجة لدوره في رفد الحركة الاقتصادية من خلال إطلاق عددٍ من المبادرات التي تهتم بتنمية الاقتصاد الإبداعي، وتحفيز الأجيال القادمة وتمكينهم من تحويل أفكارهم لليوم إلى واقع في الغد، والانطلاق نحو رؤى عالمية بمحتوى محلي (البواردي، ٢٠٢١)، كما أفاد

٢٠% من الممارسين الإبداعيين في المملكة بأنه يجب اعتماد مسارات تعليمية للصناعات الإبداعية في التعليم العام (الملحم وآخرون، ٢٠١٨).

ونظرًا لأهمية الاقتصاد الإبداعي فقد أجريت العديد من الدراسات التي تلقي الضوء على أهميته كدراسة: (الأنصاري، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف مدى وجود الاقتصاد الإبداعي في المملكة، والكشف عن مدى إسهام الصناعات الإبداعية في الاقتصاد الإبداعي، وأشارت النتائج إلى أنَّ نسبة 46% من الجهات التي تدعم الإبداع تقدم دعمًا على شكل برامج تدريبية فقط، وأشاروا إلى أنَّ هناك بعض الإجراءات الحكومية المعقدة تشكل أبرز التحديات والمعوقات للنهوض بالاقتصاد الإبداعي الذي يعد سمة رئيسة في رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأمَّا دراسة بول وتوبكو (Boga, Topcu, 2020) فهدفت إلى تحديد موقع الاقتصاد الإبداعي في الاقتصاد العام، والكشف عن العلاقة بين الاقتصاد الإبداعي والمجالات الأخرى، كما سلطت الضوء على السياسات الاقتصادية، والمشاكل والتحديات التي تواجهه، ومن نتائج الدراسة أنَّ القطاع الإبداعي له تأثير إيجابي على الاقتصاد العام، ويتداخل مع جميع قطاعاته، وهناك حاجة إلى وضع المزيد من السياسات الحكومية، وإنشاء وزارات للاقتصاد الإبداعي من أجل تطوير قطاعاته الإبداعية وخاصة في مجال التعليم؛ لتحقيق التوقعات المرجوة من مخرجات الاقتصاد الإبداعي. كما هدفت دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) إلى تعرف المداخل التربوية لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب التعليم الجامعي النوعي في مصر، وأوضحت نتائجها ضعف تحقيق الاقتصاد الإبداعي لدى طلاب كليات التعليم النوعي؛ حيث إنَّ إجمالي تحقيق مداخل الاقتصاد الإبداعي كان ضعيفًا، ومن هنا تأتي أهمية العمل على وضع رؤية مستقبلية مقترحة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب كليات التعليم النوعي في مصر، ودراسة (محمود وأحمد، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى تعرف الأسس النظرية للاقتصاد الإبداعي، وتعرف دور مدارس التعليم الثانوي الصناعي في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، وأظهرت النتائج وجود قصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتأثير ذلك على مخرجات التعليم، ومواكبته لسوق العمل، وهدفت دراسة ماليكوسا ويديا دارما (Malaikosa, Widyadharma, 2022) إلى دمج محتوى الاقتصاد الإبداعي في العملية التعليمية، وتشكيل المهارات الحياتية للمتعلمين، وغرس القيمة الإبداعية لديهم، وأظهرت النتائج أنَّه يجب التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي - كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة بالنفس - وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب كجزء رئيس من العملية التعليمية، كما أنَّ للمعلمين دورًا مهمًا في تزويد الطلاب بالتوجيه والتدريب والتشجيع والاعتماد على المهارات والخبرات والمواهب والإبداع كثروة

فكرية من خلال الإجراءات الإبداعية والمبتكرة، وذلك لتنفيذ الأفكار الإبداعية وخلق السلع والخدمات، وأنه من الضروري تحسين جودة تعليم الاقتصاد الإبداعي من خلال الأنشطة الإبداعية والتعليمية المنهجية واللامنهجية.

ويتضح مما سبق عرضه أهمية الاقتصاد الإبداعي، وضرورة تنميته من خلال منهج تعليمي متكامل يعمل على تطوير العلوم، بهدف إعداد الطلاب والطالبات للحياة المعاصرة، والاهتمام بتنمية وعيهم بالاقتصاد الإبداعي، وتحفيز المبدعين لمواجهة المشكلات والتحديات، والعمل على استثمارهم وتحويل مواهبهم وإبداعاتهم إلى تدفق نقدي؛ ليسهموا في دعم الاقتصاد الإبداعي وتنميته وتحقيقه. لذلك ظهرت الحاجة للكشف عن درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة.

مشكلة البحث

إنَّ التطورات السريعة التي تحدث على مستوى العالم اليوم تبين أهمية المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز والإبداع، وذلك في ظل الاهتمام المتزايد بالاقتصاد الإبداعي باعتباره قطاعاً مستقبلياً واعداً في المملكة العربية السعودية، ومن أسرع القطاعات نمواً في الاقتصاد الدولي، وأكثرها نشاطاً من حيث توفير فرص العمل الإنتاجية؛ وذلك لدوره المحرك في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما أنَّ من أهم الأسباب التي أدت إلى زيادة الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي اليوم أكثر من أي وقت مضى هو التغيرات التي فرضتها جائحة كورونا، وذلك من خلال الإيمان بقدرة المبدعين على إحداث التغيير والتطوير، فأصبح مصطلح الاقتصاد الإبداعي من أكثر الموضوعات المطروحة اليوم على طاولة الاقتصاد، التي تلجأ إليها الدول للتغلب على الصعوبات والتحديات الاقتصادية، والقفز نحو مستقبل اقتصادي واعد، وذلك من خلال استغلال الطاقات في المجتمع (الشبلي، ٢٠٢٢).

إنَّ التحول إلى الاقتصاد الإبداعي يتم من خلال التعلم والتعليم عن طريق تفعيل دور المدارس والوسائل الإعلامية، وحتى ينهض هذا الاقتصاد يتطلب وجود منهج منظم للتعليم الثانوي يركز على تطوير العلوم ومنهج التكنولوجيا والرياضيات والهندسة، وذلك لأنَّ التعليم بمثابة الإلزام في هذه الاقتصاديات (Taylor, 2014). ولتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين الطلاب يتطلب ذلك وعيهم به، والإلمام بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيقه، والسعي لإكسابهم معلومات حوله؛ حتى تصبح لديهم الدافعية لممارسته وتحقيق هذا القطاع المهم من قطاعات الاقتصاد. (Oakley & Ward, 2018).

واستناداً إلى العديد من المؤتمرات والتوصيات التي أكدت أهمية الاقتصاد الإبداعي؛ حيث أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة بأنَّ عام ٢٠٢١ هو عام للاقتصاد

الإبداعي، وذلك من أجل الوصول للتنمية المستدامة في العالم، ومواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات الاقتصادية، وتهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى تنويع الاقتصاد السعودي، وضمن هذه الرؤية يشغل الاقتصاد الإبداعي مكانة مهمة، حيث تسعى إلى تعزيز القطاع الإبداعي والثقافي كجزء من استراتيجيتها لتحقيق التنمية المستدامة، وإشارة إلى نتائج الدراسات التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتحقيق الاقتصاد الإبداعي؛ حيث تناولت دور التعليم في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، وكان أغلب هذه الدراسات أجنبية كدراسة دي اندريا (D 'Andrea, 2012) التي أكدت أن المناهج الدراسية المطورة لها دور بارز في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى أفراد المجتمع ، وكذلك دراسة ليو (Liu, 2012) التي أكدت أن تطوير التعليم المفتوح يوفر الموارد التعليمية، وهو يعتبر وسيلة عملية لتنمية الاقتصاد الإبداعي، ودراسة بول وتوبكو (Boga, Topcu, 2020) التي أشارت إلى أن هناك حاجة إلى وضع المزيد من السياسات الحكومية، وإنشاء وزارات للاقتصاد الإبداعي من أجل تطوير قطاعاته الإبداعية وخاصة في مجال التعليم؛ لتحقيق التوقعات المرجوة من مخرجات الاقتصاد الإبداعي، وأشارت دراسة ماليكوسا ويدا دارما (Malaikosa & Widyadharma, 2022) إلى أنه يجب التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي (كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة بالنفس) وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب، وبدأ الاهتمام بالاقتصاد الإبداعي في الدول العربية متأخراً، ولحدثة مفهوم الاقتصاد الإبداعي فقد تم تناوله من بعض الباحثين وغالبيتهم من المجال الاقتصادي كدراسة (همت، ٢٠١٧) التي تناولت عوائد الصناعات الإبداعية، وإسهامها في خلق الفرص، ودورها في التنمية المستدامة، وتحقيق مكاسب اقتصادية، وفوائد اجتماعية وثقافية وسياسية، ودراسة (الأنصاري، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف مدى وجود الاقتصاد الإبداعي في المملكة، والكشف عن مدى إسهام الصناعات الإبداعية في الاقتصاد الإبداعي، في حين أن دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٠) ودراسة محمود وأحمد (٢٠٢٢) أشارتا إلى وجود تدنٍ وقصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بأهمية تحقيق الاقتصاد الإبداعي في المؤسسات التعليمية عربياً وعالمياً فإن الاستجابة لاتزال ضعيفة -وبحسب اطلاع الباحثة- تُوجد ثُدرة في الدراسات العربية التي تناولت دور التعليم في تحقيق الاقتصاد الإبداعي. وبناءً على ما سبق؛ واستجابةً لنتائج الدراسات السابقة وتوصياتها نتضح الحاجة إلى ضرورة قياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما درجة مستوى الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

ما أبعاد الاقتصاد الإبداعي اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

ما درجة مستوى الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

(١) تعرف درجة تناول طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة لأبعاد الاقتصاد الإبداعي.

(٢) تعرف درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي.

أهمية البحث

تكمّن أهمية البحث الحالي في أنه:

(١) يعد استجابة للعديد من المؤتمرات والدراسات التي نادى بضرورة الاهتمام بتحقيق الاقتصاد الإبداعي في المؤسسات التعليمية، وذلك لمواكبة عصر الاقتصاد الإبداعي الذي نعيشه اليوم.

(٢) يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في ميدان الاقتصاد الإبداعي.

(٣) يواكب التطور العالمي في التحول إلى الاقتصاد القائم على الموهبة والإبداع.

الأهمية التطبيقية:

(١) إدراج مفاهيم الاقتصاد الإبداعي في مقررات التعليم الثانوي لتعزيز وعي الطالبات وربط المعرفة بالتطبيقات العملية.

(٢) تقديم ورش عمل وبرامج تدريبية لمعلمات العلوم والمشتريات التربويات حول كيفية دمج الاقتصاد الإبداعي في التدريس.

(٣) توظيف استراتيجيات مثل التعلم النشط والتكنولوجيا الحديثة لتنمية مهارات الطالبات في الإبداع والابتكار.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

عينة من طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة.

تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٤-١٤٤٥ هـ.

اقتصر مقياس الاقتصاد الإبداعي على قياس الأبعاد التالية: (البعد الفكري الثقافي - البعد الإبداعي - البعد الاقتصادي - البعد التكنولوجي - البعد الاجتماعي - البعد الملكية الفكرية)

مصطلحات البحث

الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy):

عرّفه الأنصاري (٢٠١٨، ١٩) بأنه: الأنشطة التي يكون مصدرها الإبداع الفردي والمهارة والموهبة، ولديها القدرة على جلب الثروة، وإيجاد فرص العمل، من خلال توليد الملكية الفكرية واستغلالها.

كما يعرفه (Taylor, 2014, 4) بأنه: خلق محركات النمو الجديدة وفرص العمل من خلال تقارب العلوم والتكنولوجيا مع الصناعة، والانصهار بين الثقافة والصناعة وازدهار الإبداع في الحدود ذاتها التي كانت تتخلل كل ذلك.

ويعرف الاقتصاد الإبداعي في تقرير الأونكتاد (UNCTAD) بأنه: العملية التي يتم فيها تحويل الأفكار إلى أشياء ذات قيمة، أو هو استخدام الأفكار لإنتاج أفكار جديدة.

(United Nations, 2010, 10)

وعرّفه هوكنز (٢٠١٠، ٢٠) بأنه: المعاملات التجارية في المنتجات الإبداعية وتمثل العلوم جزءاً من الاقتصاد الإبداعي، وبالتحديد في مجالي البحث والتطوير، حيث إنه يتم حماية المنتجات بموجب قانون براءات الاختراع، في حين عرّفه الملحم، الزميع، الغامدي، والبادي (٢٠١٨، ٣٥) بأنه القدرة على ترجمة الموهبة والهواية أو الإبداع الشخصي إلى تدفقات مالية، والاعتماد على الحلول الإبداعية في حل المشكلات الاقتصادية.

وعرّفه زيدان (٢٠٢٠) بأنه: الأنشطة الاقتصادية التي تجمع بين الموهبة والإبداع والتكنولوجيا والثقافة، وتحويل الأفكار الإبداعية إلى سلع وخدمات ثقافية، وسُمي بالاقتصاد البرتقالي.

ويُعرف إجرائياً بأنه: العملية التي يتم من خلالها تحويل الأفكار الإبداعية لطالبات المرحلة الثانوية إلى منتجات ذات قيمة.

من خلال التعريفات السابقة، يتضح أنَّ الاقتصاد الإبداعي يعتمد على الموهبة والإبداع والقدرة على تحويل الأفكار الإبداعية إلى منتجات ذات قيمة محمية بموجب حقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع تسهم في حل المشكلات وزيادة النمو الاقتصادي للمجتمع.

الوعي (Awareness):

التعريف الإجرائي للوعي: الوعي هو إدراك الطالبات وفهمهن لأبعاد الاقتصاد الإبداعي (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد

التكنولوجي، بعد الملكية الفكرية)، وقدرتهن على التفاعل معها بطريقة تعكس مستوى معرفتهن واستيعابهن لأهميتها وتطبيقاتها في الحياة التعليمية والمهنية. ويتم قياسه من خلال استجابتهن على مقياس ليكارت الخماسي، حيث تعكس القيم المرتفعة مستوى عالٍ من الوعي بهذه الأبعاد.

أبعاد الاقتصاد الإبداعي (Creative Economy Dimentions):

وتعرف إجرائيًا بأنها: المتطلبات اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية؛ لتنمية الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في ضوء التنور العلمي، ويتطلبها سوق العمل، وتمثلت في ستة أبعاد، هي: الفكري الثقافي، الإبداعي، الاقتصادي، التكنولوجي، الاجتماعي، الملكية الفكرية.

الدراسات السابقة:

دراسة الملحم والزميع والغامدي والبادي (٢٠١٨) هدفت التعرف على المزايا التنافسية التي يحظى بها الاقتصاد الإبداعي في المملكة العربية السعودية، وأبرز الجهات و المقترحات التي يمكن تطويرها لتنمية الاقتصاد الإبداعي، ومساهمة الصناعات الإبداعية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي وذلك بإجراء مقابلات مقننة على عينة قصدية تتكون من ١٨ مستثمرًا ومسؤولًا، وكذلك المنهج الوصفي وذلك من خلال استبانة إلكترونية أرسلت على عينة عشوائية تتكون من ١٠٣ من الممارسين الإبداعيين، وأظهرت النتائج أن الصناعات الإبداعية تحظى بنسبة ٨٧% من المزايا التنافسية في المملكة، ولوحظ أن قطاع التعليم من أكثر القطاعات التي يمكن من خلالها تنمية الصناعات الإبداعية بنسبة ٢٢%، حيث يأتي بعد قطاع التقنية، ومن أبرز الاقتراحات إنشاء مراكز تدريب توفر برامج تدريبية فاعلة ومتخصصة في الصناعات الإبداعية، ومن ثم تقديم الدعم المالي للمبدعين، يليه تسهيل إجراءات استخراج التصاريحات لمزاولة العمل، وتشجيع المؤسسات والأفراد إلى البحث عن الأفكار الإبداعية، والعمل على قياس معدلات الذكاء في المدارس.

دراسة ابراهيم (٢٠٢٠) هدفت الى التعرف على الاقتصاد الإبداعي ودوره في تنمية الاقتصاد في مصر، وعلاقة كليات التعليم الجامعي النوعي في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، والتعرف على المداخل التربوية لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب التعليم الجامعي النوعي في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت الباحثة الاستبيان على عينة بلغ عددها (٤٤٧) من طلاب السنوات النهائية بكلية التربية النوعية بجامعة أسيوط وكلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي، وأوضحت النتائج ضعف تحقيق الاقتصاد الإبداعي لدى طلاب كليات التعليم النوعي

حيث أن إجمالي تحقيق مداخل الاقتصاد الإبداعي كان ضعيفاً والتعرف على أهم معوقات تحقيق الاقتصاد الإبداعي.

هدفت دراسة (Boga,Topcu, 2020) بول وتوبكو (٢٠٢٠) الى تحديد موقع الاقتصاد الإبداعي في الاقتصاد العام، والكشف عن العلاقة بين الاقتصاد الإبداعي والمجالات الأخرى، كما سلطت الضوء على السياسات الاقتصادية والمشاكل والتحديات التي تواجهه، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت ادواته بمراجعة الادبيات حول الابعاد ذات العلاقة بالاقتصاد الإبداعي واستنتجت الدراسة أن القطاع الإبداعي له تأثير إيجابي على الاقتصاد العام ويتداخل مع جميع قطاعاته، وترتبط الصناعات الإبداعية ارتباطاً وثيقاً بالعديد من مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية من خلال التكنولوجيا وحماية حقوق المبدعين، وهناك حاجة الى وضع المزيد من السياسات الحكومية وانشاء وزارات للاقتصاد الإبداعي من أجل تطوير قطاعاته الإبداعية وخاصة في مجال التعليم لتحقيق التوقعات المرجوة من مخرجات الاقتصاد الإبداعي.

هدفت دراسة محمود وأحمد (٢٠٢٢) الى التعرف على الأسس النظرية للاقتصاد الإبداعي، والتعرف عن دور مدارس التعليم الثانوي الصناعي في تحقيق الاقتصاد الإبداعي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ثم أسلوب التحليل البيئي SWOT ANALYSIS، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب، و (١٢٣) معلم من مدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في محافظة البحر الأحمر، وقد طبقت الباحثة الاستبيان الأول على عينة من الطلاب، والاستبيان الثاني على عينة من المعلمين، وأظهرت النتائج وجود قصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتأثير ذلك على مخرجات التعليم، ومواكبته لسوق العمل.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: اتبع هذا البحث المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسة، ولأنه الأنسب في تحقيق أهدافها التي تسعى إلى معرفة درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي والوعي بأبعاد التنوع العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي بمدينة جدة؛ إذ إنَّ المنهج الوصفي المسحي هو: "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية عملية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (المحمودي، ٢٠١٩).

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في جميع طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة والبالغ عددهنَّ (٦٠٣٦٦)، للعام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥ هـ، وفقاً لإحصائية إدارة التطوير والتحول في إدارة تعليم محافظة جدة.



عينة البحث: تمثلت عينة البحث في عيتين هما: أ. العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وهي غير عينة البحث الأصلية؛ وذلك بغرض تقنين أداة الدراسة (مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي)، والتحقق من صدقها وثباتها.
ب. العينة الأصلية:

تكونت عينة البحث الأصلية من (٦٠٨) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة خلال العام الدراسي ١٤٤٤/١٤٤٥هـ، وتم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية الإلكترونية المتاحة من خلال الاستجابة عن عبارات المقياس، وتحقيق أهداف البحث؛ إذ تم توزيع الاستبانة عبر الرابط الإلكتروني على عدد كبير من أفراد العينة عبر مديرات المدارس الثانوية، وعلى الرغم من ذلك فإنه لم يجب على الاستبانة سوى (٦٠٨) طالبة. وتعني العينة التي تقوم بالاستجابة عن عبارات الاستبانة المصممة إلكترونياً (جوجل فورم) من خلال الرابط المرسل إليهن من قبل الباحثة عبر الإيميل الإلكتروني أو أحد تطبيقات الهواتف الذكية مثل: الواتساب أو التليجرام (البناء، ٢٠٢١).

أدوات البحث

تم إعداد أداة البحث على النحو الآتي:

■ مقياس الاقتصاد الإبداعي:

تم إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد الهدف منه، وهو قياس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة.
٢. الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات، لبناء فقرات المقياس بما يتناسب مع البحث، ومنها: دراسة (الخصيري، ٢٠٠٩؛ هوكنز، ٢٠٢٠؛ دراسة الملحم وآخرون، ٢٠١٨؛ دراسة إبراهيم، ٢٠٢٠؛ دراسة Malaikosa،

(Widyadharma, 2022)

صدق مقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:

يعد حساب صدق المقياس من الخطوات المهمة التي تم القيام بها بعد إعداده، ويرى البناء (٢٠١٧، ١٧١) أن الصدق هو قياس الأداة للسمة أو الظاهرة التي وضعت لقياسها، ولا تقيس غيرها، أو ظاهرة أخرى معها، ولكي يتم التأكد من أن أداة البحث الحالي (المقياس) وضعت فعلاً لقياس أهدافه، وتم التأكد من صدق المقياس باستخدام أسلوب الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وأسلوب صدق الاتساق الداخلي.



■ الصدق الظاهري لمقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وبناء عباراته تمَّ عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم والإرشاد النفسي في عدد من الجامعات السعودية والمصرية وفي إدارة تعليم النماص؛ وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول عبارات المقياس من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، والتعديلات المقترحة سواء بالإضافة أو الحذف، وبعد الحصول على النسخ المحكمة، تم تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم.

■ صدق الاتساق الداخلي لمقياس الوعي بالاقتصاد الإبداعي:

تم التأكد من صدق المقياس أيضاً باستخدام صدق الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين العبارات الموجودة داخل البعد، ومدى اتساق هذه العبارات مع البعد المنتمية إليه، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه؛ وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة في المرحلة الثانوية بمدينة جدة غير عينة الدراسة الأصلية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: البعد الفكري الثقافي					
١	٠.٥٤٠	٠.٠٠٢	٧	٠.٨٧٠	٠.٠٠٠
٢	٠.٥٨٨	٠.٠٠١	٨	٠.٧٦٢	٠.٠٠٠
٣	٠.٧١١	٠.٠٠٠	٩	٠.٨٥٠	٠.٠٠٠
٤	٠.٦٧٦	٠.٠٠٠	١٠	٠.٨٦٥	٠.٠٠٠
٥	٠.٨٥٠	٠.٠٠٠	١١	٠.٧٦٤	٠.٠٠٠
٦	٠.٨١١	٠.٠٠٠	١٢	٠.٨٨٢	٠.٠٠٠
البعد الثاني: البعد الإبداعي					
١	٠.٦٠٧	٠.٠٠٠	٧	٠.٧٧٠	٠.٠٠٠
٢	٠.٧٥٧	٠.٠٠٠	٨	٠.٦٨٢	٠.٠٠٠
٣	٠.٥٩٤	٠.٠٠٠	٩	٠.٨٣٥	٠.٠٠٠
٤	٠.٨٤٦	٠.٠٠٠	١٠	٠.٨٠٢	٠.٠٠٠
٥	٠.٩٠٧	٠.٠٠٠	١١	٠.٨٥٨	٠.٠٠٠
٦	٠.٨٣٤	٠.٠٠٠			

درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية أمنة السلمي - د. منال ابراهيم

العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الثالث: البعد الاقتصادي					
١	***.٦٦٨	٠.٠٠٠	٨	***.٩٤٤	٠.٠٠٠
٢	***.٨٥٩	٠.٠٠٠	٩	***.٩١٢	٠.٠٠٠
٣	***.٨٣٤	٠.٠٠٠	١٠	***.٨٤٧	٠.٠٠٠
٤	***.٨٩٧	٠.٠٠٠	١١	***.٩١٣	٠.٠٠٠
٥	***.٨٣٢	٠.٠٠٠	١٢	***.٨٩٠	٠.٠٠٠
٦	***.٩١٧	٠.٠٠٠	١٣	***.٩٠٤	٠.٠٠٠
٧	***.٨٣١	٠.٠٠٠	_____	_____	_____
البعد الرابع: البعد التكنولوجي					
١	***.٨٢٨	٠.٠٠٠	٥	***.٨٠٩	٠.٠٠٠
٢	***.٩٠٢	٠.٠٠٠	٦	***.٨٨٩	٠.٠٠٠
٣	***.٩١٥	٠.٠٠٠	٧	***.٩١٦	٠.٠٠٠
٤	***.٨٤٨	٠.٠٠٠	٨	***.٨٩٢	٠.٠٠٠
البعد الخامس: البعد الاجتماعي					
١	***.٦٨٤	٠.٠٠٠	٧	***.٨٠٦	٠.٠٠٠
٢	***.٧٥٦	٠.٠٠٠	٨	***.٧٦٨	٠.٠٠٠
٣	***.٧٧٨	٠.٠٠٠	٩	***.٨٣٣	٠.٠٠٠
٤	***.٧٦٧	٠.٠٠٠	١٠	***.٦٢٣	٠.٠٠٠
٥	***.٧٢٦	٠.٠٠٠	١١	***.٩٢٨	٠.٠٠٠
٦	***.٨٤٧	٠.٠٠٠	_____	_____	_____
البعد السادس: الملكية الفكرية					
١	***.٧٨٦	٠.٠٠٠	٧	***.٨٤٠	٠.٠٠٠
٢	***.٨٦١	٠.٠٠٠	٨	***.٨٦١	٠.٠٠٠
٣	***.٩٣٦	٠.٠٠٠	٩	***.٨١٥	٠.٠٠٠
٤	***.٨٦٢	٠.٠٠٠	١٠	***.٨٠٦	٠.٠٠٠
٥	***.٦٦٤	٠.٠٠٠	١١	***.٨٢٦	٠.٠٠٠
٦	***.٨٠٤	٠.٠٠٠	١٢	***.٧٣٨	٠.٠٠٠

**علاقة الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١، *علاقة الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥.
يتضح من الجدول السابق أنَّ قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه؛ وهذا يؤكد صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

نتائج البحث:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما أبعاد الاقتصاد الإبداعي اللازم إكسابها لطالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

تمّ إعداد قائمة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتب وتقارير المؤتمرات المرتبطة بموضوع البحث، وبناءً على ذلك حُدّدت أبعاد الاقتصاد الإبداعي في صورتها النهائية كما يلي:

- بناء مقياس أبعاد الاقتصاد الإبداعي، وقد اشتمل على (٦٧) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي:

١. البعد الأول: الفكري الثقافي.

٢. البعد الثاني: الإبداعي.

٣. البعد الثالث: الاقتصادي.

٤. البعد الرابع: التكنولوجي.

٥. البعد الخامس: الاجتماعي.

٦. البعد السادس: الملكية الفكرية.

جدول (٢) عدد فقرات مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي

م	الأبعاد الرئيسة	الفقرات
١	البعد الفكري الثقافي	١٢
٢	البعد الإبداعي	١١
٣	البعد الاقتصادي	١٣
٤	البعد التكنولوجي	٨
٥	البعد الاجتماعي	١١
٦	الملكية الفكرية	١٢
	جميع عبارات المقياس	٦٧

- وتم بناء مقياس الاقتصاد الإبداعي وفقاً لمقياس ليكارت ذي التدرج الخماسي، وتمّ التعبير عن درجة موافقة أفراد عينة البحث على فقرات مقياس الاقتصاد الإبداعي.

نتائج الإجابة على السؤال الثاني ونصه: ما درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية للمسار العلمي في مدينة جدة؟

وللإجابة عن السؤال السابق؛ تمّ استخدام اختبار كولموجوروف سميرونوف لعينة واحدة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات وعي عينة الدراسة (طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة) بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في كل بعد، وفي الدرجة الكلية للمقياس، والمتوسط الفرضي للبعد/للمقياس الناتج من حاصل ضرب عدد عبارات البعد/المقياس في (٣)؛ وتم استخدام اختبار كولموجوروف سميرونوف أحد

أساليب الإحصاء اللا معلمي؛ ؛ نظرًا لعدم تحقق شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات، من خلال استخدام اختبار شابيرو ويلك Shapiro-Wilk Test والذي أظهر أن البيانات غير موزعة بشكل طبيعي، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لاختبار شابيرو (٠,٠٠٠) وهي أصغر من (٠,٠٥)؛ وهذا يعني أن البيانات غير موزعة توزيعاً طبيعياً ، والجدول (٣) يوضح نتيجة اختبار كولموجروف سميرونوف لعينة واحدة.

جدول (٣) نتيجة اختبار كولموجروف سميرونوف لعينة واحدة لمعرفة دلالة درجة وعي عينة الدراسة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي

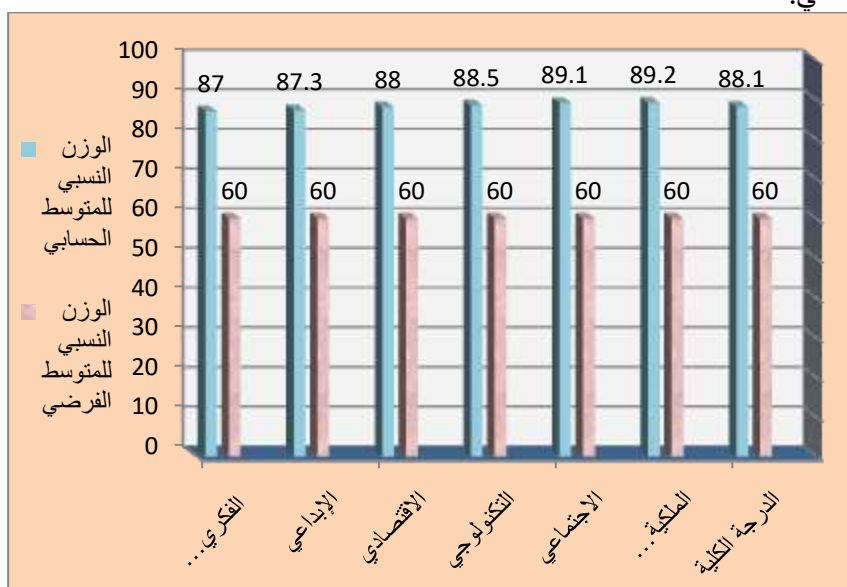
م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المتوسط الفرضي	قيمة z	مستوى الدلالة	الترتيب	درجة الوعي
١	البعد الفكري الثقافي	52.19	8.68	%87	36	4.54	٠.٠٠٠	6	عالية جدًا
٢	البعد الإبداعي	48.00	8.40	%87.3	33	5	٠.٠٠٠	5	عالية جدًا
٣	البعد الاقتصادي	57.20	9.28	%88	39	5.24	٠.٠٠٠	4	عالية جدًا
٤	البعد التكنولوجي	35.41	6.11	%88.5	24	5.59	٠.٠٠٠	3	عالية جدًا
٥	البعد الاجتماعي	49.02	8.33	%89.1	33	5.83	٠.٠٠٠	2	عالية جدًا
٦	الملكية الفكرية	53.50	8.96	%89.2	36	5.80	٠.٠٠٠	1	عالية جدًا
	الدرجة الكلية للمقياس	295.23	44.07	%88.1	201	4.52	٠.٠٠٠	—	عالية جدًا

يتبين من الجدول السابق فيما يتعلق بأبعاد المقياس ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (٢٩٥.٢٣)، ووزن نسبي (%٨٨.١)، وأن قيمة (z) بلغت (٤.٥٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بأبعاد الاقتصاد الإبداعي (٢٩٥.٢٣) والمتوسط الفرضي (٢٠١) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أن درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عالية جدًا.
- حصل البعد الأول (البعد الفكري الثقافي) على الترتيب السادس والأخير؛ بمتوسط حسابي (٥٢.١٩) ووزن نسبي (%٨٧)، وأن قيمة (z) بلغت (٤.٥٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين

- متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الفكري الثقافي (٥٢.١٩) والمتوسط الفرضي (٣٦) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الفكري الثقافي عالية جداً.
- حصل البعد الثاني (البعد الإبداعي) على الترتيب الخامس؛ بمتوسط حسابي (٤٨.٠٠) ووزن نسبي (٨٧.٣٪)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الإبداعي (٤٨.٠٠) والمتوسط الفرضي (٣٣) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الإبداعي عالية جداً.
 - حصل البعد الثالث (البعد الاقتصادي) على الترتيب الرابع؛ بمتوسط حسابي (٥٧.٢٠) ووزن نسبي (٨٨٪)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٢٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الاقتصادي (٥٧.٢٠) والمتوسط الفرضي (٣٩) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الاقتصادي عالية جداً.
 - حصل البعد الرابع (البعد التكنولوجي) على الترتيب الثالث؛ بمتوسط حسابي (٣٥.٤١) ووزن نسبي (٨٨.٥٪)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٥٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد التكنولوجي (٣٥.٤١) والمتوسط الفرضي (٢٤) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد التكنولوجي عالية جداً.
 - حصل البعد الخامس (البعد الاجتماعي) على الترتيب الثاني؛ بمتوسط حسابي (٤٩.٠٢) ووزن نسبي (٨٩.١٪)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٨٣) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالبعد الاجتماعي (٤٩.٠٢) والمتوسط الفرضي (٣٣) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالبعد الاجتماعي عالية جداً.

- حصل البعد السادس (الملكية الفكرية) على الترتيب الأول؛ بمتوسط حسابي (٥٣.٥٠) ووزن نسبي (٨٩.٢%)، وأنَّ قيمة (z) بلغت (٥.٨٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)؛ إذ إنَّ قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠.٠٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات وعي طالبات المرحلة الثانوية بالملكية الفكرية (٥٣.٥٠) والمتوسط الفرضي (٣٦) لصالح متوسط درجات الطالبات؛ وهذا يعني أنَّ درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية في مدينة جدة بالملكية الفكرية عالية جدًا.
- والشكل (١) يوضح الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي مقارنة بالوزن النسبي للمتوسط الفرضي.



شكل (١): الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي مقارنة بالوزن النسبي للمتوسط الفرضي

يتضح من الشكل السابق أنَّ الوزن النسبي للمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية حول درجة وعيهنَّ بأبعاد الاقتصاد الإبداعي في كل بعد على حدة وفي الدرجة الكلية للمقياس أكبر من الوزن النسبي للمتوسط الفرضي.

مناقشة نتائج البحث:

تشير نتائج البحث الحالي إلى أن درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية المسار العلمي في مدينة جدة بأبعاد الاقتصاد الإبداعي بشكل عام عالية جداً، وبمتوسط حسابي بلغت قيمته (٢٩٥.٢٣)، كما أظهرت نتائج البحث في الأبعاد المحددة للاقتصاد الإبداعي وهي: (البعد الفكري الثقافي، البعد الإبداعي، البعد الاقتصادي، البعد التكنولوجي، البعد الاجتماعي، البعد الملكية الفكرية) جاءت بدرجة وعي "عالية جداً"؛ حيث بلغت قيم المتوسطات للأبعاد على التوالي:

(٥٢.١٩)، (٤٨.٠٠)، (٥٧.٢٠)، (٣٥.٤١)، (٤٩.٠٢)، (٥٣.٥٠). وتعرّو الباحثة هذه النتائج إلى الانفتاح للتطورات الحديثة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مقررات العلوم من خلال الأنشطة الإثرائية التي تتيح للطالبات استخدام مصدر شبكة الإنترنت للبحث عن المعرفة والوصول إليها بأنفسهنّ؛ الأمر الذي أتاح لهنّ مساحة واسعة للابتكارات الإبداعية وتغذية الأفكار الإبداعية، وتشجيع الأفكار الجديدة، وهذا ما أكدته دراسة دي اندريا (D'Andera, 2012) فالمناهج الدراسية المطورة لها دور بارز في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى أفراد المجتمع، وكذلك دراسة ليو (Liu, 2012) التي أكدت أن تطوير التعليم المفتوح يوفر الموارد التعليمية، وهو يعد وسيلة عملية لتنمية الاقتصاد الإبداعي، وكذلك تفعيل دور المجتمع؛ حيث تمّ إنشاء البرنامج الوطني لتعزيز المبادرات المجتمعية الذي يعمل على تأهيل الطالبات على كيفية عمل المبادرات التي تخضع لمعايير الإبداع والابتكار التي هي سمة العصر والتميز، وذلك من خلال الدورات التدريبية العملية من قبل المعلمات الأكفاء، ويهدف هذا البرنامج إلى تخريج جيل مبدع ومبادر قادر على تحمل المسؤولية الوطنية، ويعمل على إكساب الطالبات المهارات الأساسية للإسهام في تنمية المجتمع، وكذلك يتبنى المبادرات الواعدة والمميزة، ويوفر الدعم المادي لها، والمسابقات العلمية القائمة على التنافس في المجالات العلمية من خلال تقديم المشاريع العلمية الفردية، حيث تهدف إلى تمثيل المملكة في المحافل العالمية، وتنمية الإبداع لدى الطالبات، وإكسابهنّ مهارات البحث العلمي، واكتشاف الملكات العلمية والمواهب لديهنّ، وتوجيههنّ للوصول إلى حلول إبداعية لمشكلات التنمية المستدامة، وتوعيتهنّ بأهمية الأثر الاقتصادي للبحوث العلمية، وإمكانية تحويلها إلى نماذج قابلة للاستخدام، كالأولمبياد الوطني للإبداع العلمي الذي حقق على أرض الواقع إبداعاً وتميزاً على المستويين المحلي والعالمي بسواعد أبناء هذا الوطن وبناته عبر مشاريع علمية متميزة، وهذا الأولمبياد تنظمه وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، تطبيقاً لسياسة التعليم في المملكة على تشجيع روح البحث وتنمية التفكير العلمي، والاهتمام بالإنجازات العالمية في ميادين العلوم والمعرفة، كما

يرجع السبب إلى تطوير مقررات العلوم بفروعها المختلفة من خلال ربط المعرفة بمتطلبات سوق العمل وحاجاته، وتقوم على استيعاب الموضوعات والقضايا العلمية المستجدة إلى جانب المستجدات التقنية منها على سبيل المثال لا الحصر: تلوث البيئة، مشكلات البيئة (تغير المناخ، ندرة المياه، التصحر، نقص الغذاء ...)، الطاقة الخضراء، التنمية المستدامة، بالإضافة إلى إبراز دور العلوم في تقدم البشرية التي تسهم في تنمية مهارات التعلم والابتكار (التفكير المنتج وحل المشكلات، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات، وهذا ما أشار إليه آل عطية (٢٠١٥) إلى ضرورة تحقيق المنهج مجموعة من الوظائف لكي يسهم في تنمية الاقتصاد الإبداعي لدى المتعلمين، وتتمثل هذه الوظائف في تنمية المعارف العلمية لدى المتعلمين من خلال استيعاب المنهج للمستحدثات العلمية والمستجدات العالمية التي تؤدي دورًا بارزًا في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء، وتنمية مهارات التواصل والعمل ضمن فريق، وتنمية مهارة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، فضلاً عن تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين؛ للحفاظ على الموارد البيئية، كما أن قيام المعلمات بممارسة أساليب التدريس الإبداعية يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية تشجع ثقافة الابتكار من خلال الاستجابة لحب الاستطلاع العلمي لدى الطالبات والذي يؤدي بدوره إلى تعزيز قدراتهن على الاستكشاف، وبالتالي فإن مناهج العلوم طُورت؛ بحيث تسهم في إعداد المتعلم المفكر والمثقف علميًا ليكون قادرًا على إنتاج المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات الحياتية، كما قد يعود السبب أيضًا إلى إلمام معلمات العلوم بأبعاد الاقتصاد الإبداعي وقوة معتقداتهن بأهميتها في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع؛ مما يؤثر بشكل إيجابي على ممارساتهن التدريسية من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم قائمة على المستحدثات التقنية، وتكليف الطالبات بأنشطة تعليمية في تدريس العلوم، كما أشارت دراسة ماليكوسا وبيدي دارما (Malaikosa, Widyadharma, 2022) إلى ضرورة التركيز على دمج قيم الاقتصاد الإبداعي (كالمسؤولية، الانضباط، القدرة التنافسية، القيادة، الأمانة، الثقة بالنفس) وغرسها في المناهج من خلال تعليم المهارات الحياتية للطلاب، وكذلك دور المعلمين المهم في توجيه الطلاب وتدريبهم على استخدام المهارات والخبرات والإبداع لديهم، وتعارضت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي أشارت إلى تدني تحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط وجامعة جنوب الوادي بمصر، وكذلك دراسة محمود وأحمد (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود قصور في دور المدرسة لتحقيق الاقتصاد

الإبداعي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وتأثير ذلك على مخرجات التعليم، ومواكبته لسوق العمل.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- (١) تضمين أبعاد الاقتصاد الإبداعي وقضاياها في مقررات العلوم وفق مدخل الوحدات.
- (٢) إقامة ندوات علمية وورش عمل لمعلمات العلوم وللطالبات وتعريفهن بأهمية الاقتصاد الإبداعي وكيفية تدريسه وتنميته لدى الطالبات.
- (٣) توجيه أنظار معلمات العلوم ومشرفاته إلى ضرورة الاهتمام بأبعاد الاقتصاد الإبداعي عند تدريس العلوم.
- (٤) تكليف الطالبات بمشروعات تنمي أبعاد الاقتصاد الإبداعي ضمن المشروعات العلمية التي تنفذها الطالبات.

مقترحات البحث:

من خلال ما عرضه البحث من نتائج، وما قدمه من توصيات يمكن تقديم المقترحات التالية:

- (١) إجراء دراسات مماثلة في مراحل تعليمية مختلفة من أجل الحصول على رؤية أكثر وضوحاً في موضوع البحث.
- (٢) دراسة درجة توافر أبعاد الاقتصاد الإبداعي في محتوى كتب أحد فروع العلوم في المرحلة الثانوية.
- (٣) دراسة درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد الإبداعي لدى معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية.
- (٤) فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء أبعاد الاقتصاد الإبداعي في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، خديجة. (٢٠٢٠). المداخل التربوية لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بين طلاب التعليم الجامعي النوعي: رؤية مستقبلية. المجلة التربوية. (٧٧)، ٣٦٣ - ٤٧٨.
آل عطية، عبد الله. (٢٠١٥). تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة رؤية مقترحة [ورقة علمية]. اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، جامعة الملك سعود، ٧٣٢-٧٤٢.
الأنصاري، عبد الواحد. (٢٠١٨). الاقتصاد الإبداعي: سمة رئيسة في رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة مكاشفات، ١(٣)، ١٦-٢٠.

<https://search.mandumah.com/Record/1145200>

البناء، مأمون. (٢٠٢١). القياس والتقويم (ط.٣). مكتبة دمشق.
البواردي، فدوى، (٢٠٢١، أكتوبر ١٤)، الاقتصاد الإبداعي في المملكة - قطاع مستقبلي واعد، صحيفة مال الإلكترونية. <https://maaal.com>
الخصيري، محسن. (٢٠٠٩). الاقتصاد الإبداعي: رؤية منهجية متكاملة للتعرف على عالم اقتصاديات الابتكار والإبداع والتطور الفاعل في عالمنا المعاصر. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

زيدان، أحمد. (٢٠٢٠). الصناعات الإبداعية والاقتصاد البرتقالي: Economia Naranja، مجلة بوابة الأبحاث، ٤(٣)، ١-٥.

[Doi: 10.13140/RG.2.2.14961.71520](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14961.71520)

الشبلي، صفاء. (٢٠٢٢، يناير ٥)، الاقتصاد البرتقالي في المملكة العربية السعودية.. خطط واعدة لنمو مستدام، صحيفة الرؤية الإلكترونية.

<https://www.alroeya.com>

عبد العزيز، الملحم، الزميع، تركي، الغامدي، سعيد، والبادي، فهد. (٢٠١٨). الاقتصاد الإبداعي في المملكة العربية السعودية. مركز البحوث والتواصل المعرفي. <https://crik.sa/317>

العشيبات، زينب. (٢٠٢٢). دور التعليم في تعزيز عناصر التنمية الاقتصادية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣(٧). <https://www.hnjournal.net/3-7-12>
محمود، سيدة، وأحمد، فاطمة. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة لتحقيق الاقتصاد الإبداعي بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي لمواكبة سوق العمل. كلية التربية. مجلة العلوم التربوية، ٥٢(١٥٨)، ٢٨٠ - ٢٨٠.
المحمودي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط٣). دار الكتب.



منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٢١)، السنة الدولية للاقتصاد الإبداعي من أجل التنمية المستدامة.

https://unctad.org/system/files/official-document/ditctsce2022d1_overview_ar.pdf

هارتلي، جون. (٢٠٠٧). الصناعات الإبداعية- كيف تنتج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة (بدر السيد سيلمان الرفاعي، مترجم) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).

همت، محمد. (٢٠١٧). الصناعات الإبداعية وعائدتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المجتمع: رؤية مستقبلية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع.

<https://www.academia.edu>.

هوكنز، جون. (٢٠١٠)، اقتصاد الإبداع كيف يحول المبدعون الأفكار إلى مال (أحمد حيدر، مترجم). الدار العربية للعلوم. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠١). وزارة الثقافة والشباب. (٢٠٢١). المؤتمر العالمي للاقتصاد الإبداعي ٢٠٢١. الامارات العربية المتحدة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdulaziz, A., Al-Zumei, T., Al-Ghamdi, S., & Al-Badi, F. (2018). *The Creative Economy in Saudi Arabia (in Arabic)*. Center for Research and Knowledge Communication. <https://crik.sa/317/>

Al-Ansari, A. (2018). The Creative Economy: A Key Feature of Vision 2030 (in Arabic). *Mukashafat Journal*, 1(3), 16–20. <https://search.mandumah.com/Record/1145200>

Al-Ashibat, Z. (2022). The Role of Education in Promoting Elements of Economic Development (in Arabic). *Journal of Humanities and Natural Sciences*, 3(7), <https://www.hnjournal.net/3-7-12/>

Al-Atiya, A. (2015). *Developing Curricula in Light of the Requirements of the Knowledge Society: A Proposed Vision (in Arabic)*. [Scientific Paper]. The 15th Annual Meeting of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin), Education Development: Visions, Models, and Requirements, King Saud University, 732–742.



- Al-Buwairidi, F. (2021, October 14). The Creative Economy in the Kingdom – A Promising Future Sector (*in Arabic*). *Maal Newspaper*. <https://maaal.com>.
- Al-Shibli, S. (2022, January 5). The Orange Economy in Saudi Arabia: Promising Plans for Sustainable Growth (*in Arabic*). *Al-Roeya Newspaper*. <https://www.alroeya.com>.
- Boga, S., Topcu, M. (2020). Creative Economy: A Literature Review on Relational Dimensions, Challanges, and Policy Implications. *Sciendo Global Economics*. 8(2),149-169. [doi:10.2478/eoik-2020-0014](https://doi.org/10.2478/eoik-2020-0014)
- D' Andrea, M. (2012). the Ontario Curriculum in the Arts and the Creative Economy Agenda. *Arts Education Policy Review*, 113(2),80-88. <https://doi.org/10.1080/10632913.2012.656499>
- Hemat, M. (2017). Creative Industries and Their Economic, Social, and Cultural Returns on Society: A Future Vision (*in Arabic*). *Journal of Human and Social Sciences*. <https://www.academia.edu>.
- Ibrahim, K. (2020). Educational Approaches to Achieve a Creative Economy Among Students of Specialized Higher Education: A Future Vision (*in Arabic*). *Educational Journal*, (77), 363-478.
- Liu, T. (2012), *Open Education and the Creative Economy: Global perspectives and Comparative Analysis* {Doctoral dissertation, University of Illinois. <https://hdl.handle.net/2142/29677>
- Mahmoud, S., & Ahmed, F. (2022). A Proposed Strategy for Achieving a Creative Economy in Secondary Technical and Industrial Schools to Align with the Labor Market (*in Arabic*). *Journal of Educational Sciences*, (52), 158–280
- Malaikosa, M., & Widyadharma, A. (2022). Curriculum and learning management: Integration of creative economy value

- to improve students' life skill. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 12 (1), 76- 85. <https://doi.org/10.21831/jpv.v12i1.44253>
- Oakley, K., Ward, J. (2018, Nov). Creative Economy, Critical Perspectives. *Cultural Trends*, 27(5), 311-312. <https://doi.org/10.1080/09548963.2018.1534573>
- Taylor, F. (2015, Jun). Looking East: Education Reform and the Korean Creative Economy. *Educational Philosophy and theory*, 47(1), 1-9. _ <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.873198>
- United Nations. (2010). *Creative Economy Report 10*. https://unctad.org/system/files/official_document/ditctab20103_en.pdf
- Zeidan, A. (2020). Creative Industries and the Orange Economy: *Economia Naranja (in Arabic)*. *Research Gate Journal*, 4(3), 1-5. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14961.71520>.



فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات - المدارس الثانوية في مدينة الرياض أنموذجاً

The Effectiveness of Dialogue Strategy in Enhancing
Students' Ability to Retain Information - High Schools in
Riyadh as a Model

إعداد

د. بدر محمد عيد الحسين

Dr. Badr Muhammad Eid Al-Hussein

عضو معمل الأبحاث التربوية بجامعة الأمير سلطان

واختصاصي أول تصميم برامج تدريبية بمركز الملك عبدالعزيز للتواصل الحضاري

Doi: 10.21608/ejev.2025.420034

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٣ / ٦

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ٢٨

الحسين، بدر (٢٠٢٥). فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات - المدارس الثانوية في مدينة الرياض أنموذجاً. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٦)، ١٣٥-١٦٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات - المدارس الثانوية في مدينة الرياض أنموذجاً

المستخلص:

يتناولُ البحثُ استراتيجية الحوار بوصفها وسيلةً تدريسيّة فعّالة، ويبيّن مدى فاعليّتها في تشويق الطلاب للتعلّم، وترغيبهم بالانخراط والمشاركة الفعّالة مع المواقف التعليمية. يرصد البحث كذلك دور استراتيجية الحوار في تحقيق الألفة بين المعلمين والمتعلمين، وتعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات، ومشاركتها مع الآخرين برغبة، وتوظيفها في مواقف حياتية واقعيّة. ويُبرز البحثُ الآثار الإيجابية لاستراتيجية الحوار على الطلاب ممثلةً بتنمية مهاراتهم التواصلية والحياتية، وصقل شخصياتهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتمكينهم من التعبير بطلاقة ولإيقاع ووضوح. تتمحور مشكلة البحث حول ظاهرة النسيان السريع للمعلومات، وتقلّتها من أذهان معظم الطلاب فور الانتهاء من أداء الاختبارات، وعدم القدرة على الاحتفاظ بها لوقت أطول. سيتقصّى الباحثُ فرضيّته حول مدى فاعلية استراتيجية الحوار بين المعلمين والطلاب، داخل قاعات التعلم وخارجها، في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب، وتعزيز مقدرتهم على الاحتفاظ بها، ومشاركتها مع الآخرين برغبة، وتوظيفها في سياقات حياتية واقعيّة، وذلك عن طريق استبانة ثُرُوع على (١٣٣) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الحوار، الاتصال، استراتيجية الحوار، المعلومات، التعلم .

Abstract:

The research addresses the dialogue strategy as an effective teaching tool. It demonstrates how effective it is in encouraging students to learn, and their desire to interact effectively with educational attitudes. The research also monitors the role of the dialogue strategy in achieving familiarity between teachers and learners, enhancing students' ability to retain information, share it with others with desire, and employ it in real-life situations. The research highlights the dialogue strategy's positive effects on students by developing their communication and life skills, refining their personalities, gaining self-confidence, and enabling them to express themselves fluently, tactfully, and clearly. The research problem is centered around the phenomenon of rapid forgetfulness of rapid information,

which fluctuates in the minds of most students once the exams have been completed, and the inability to keep them longer. The researcher will investigate his hypothesis about the effectiveness of the strategy of dialogue between teachers and students, both inside and outside learning halls, in entrenching information in students' minds, enhancing their ability to retain it, sharing it with others with desire, and employing it in real life contexts, through an identification distributed to (133) teachers and secondary teachers in Saudi Arabia.

Keywords: Dialogue, Communication, Dialogue Strategy, Information, Learning .

مقدمة

الحوار تعبير إنساني صادق عن رغبة فطرية في التواصل بين الإنسان والإنسان، ووسيلة راقية للمناقشة المفيدة بين الأفراد والأسر والشعوب. ويوفر الحوار مساحة للتعبير عن المشاعر وطرح الأفكار وإبداء الآراء بحرية تامة؛ من أجل التوضيح والتبرير وتقريب وجهات النظر حول قضايا معينة؛ بهدف الوصول إلى مقاربات أو رؤية توافقية ما تؤدي إلى التفاهم.

والحوار في الأصل ذو نشأة ذاتية؛ فهو يبتدئ من الذات، وتتماسك خيوط أفكاره الأولى في النفس؛ لذا فإن أي حوار مع الآخر لا بُدَّ وأن يسبقه حوار داخلي (ذاتي) يكون بمنزلة الاستعداد النفسي والتمهيد الأولي لفكرة الحوار.

الحوار أعمق من كونه مناقشة بين معلم وطالب، أو حديثاً بين أشخاص أو جماعات، أبعد من كونه طريقة أو استراتيجية؛ الحوار لبُّ الاتصال البشري ونواته، والطاقة التي تولد فضاء فسيحاً للتواصل الإنساني، والمهارة التي تسهم في نقل الأفكار والمشاعر بين أطراف الحوار.

والحوار الناضج يصون إنسانية الإنسان ويُنصفه ويحفظ له كامل حقه في الاحترام والكرامة وإن اختلفت الرؤى وتنافرت الآراء؛ ويبقى احترام الحق الإنساني للآخر في الاختيار والتفكير والتعبير والقبول أو الرفض محل تقدير وعناية.

والحوار أسلوب حيوي ونافع في جميع المناشط والمواقف الإنسانية؛ حيث يفسح المجال للتعبير عن الرأي بحرية، إضافة إلى أنه يولد بيئة محفزة لطرح الأسئلة والنقد الهادف، ويعمل على ترويض الذات بما يؤهلها لتقبل الرأي الآخر والفكر الآخر وإن كان مغايراً.

والحوار في العملية التعليمية ضرورة ملحة؛ لأنه يسهم في ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب، وتعزيز قدرتهم على الاحتفاظ بها، ومشاركتها مع الآخرين برغبة، وتوظيفها في سياقات حياتية واقعية.

ويُسهم الحوار بين المعلم والطالب في تشويق الطلاب للتعلم، وترغيبهم بالانخراط والمشاركة الفعّالة مع المواقف التعليمية. ويسهم في تحقيق الألفة بين المعلمين والمتعلمين أيضا.

أهمية البحث:

١. تكمن أهمية البحث في بيان فاعلية استراتيجية الحوار في التعليم، ودورها في تشويق الطلاب للتعلم، وترغيبهم بالانخراط والمشاركة الفعّالة مع المواقف التعليمية.
٢. وبتقصّي البحث فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات ومشاركتها مع الآخرين برغبة، وتوظيفها في مواقف حياتية واقعية.
٣. ويرصدُ البحث الآثار الإيجابية لاستراتيجية الحوار ممثلةً بتحقيق الألفة بين المعلمين والطلاب، وتنمية مهارات الطلاب التواصلية والحياتية، وصقل شخصياتهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتمكينهم من التعبير بطلاقة ولباقة ووضوح.
٤. وتكمن أهمية البحث كذلك في سعي الباحث لإيجاد الحلول لمشكلة النسيان السريع للمعلومات، وتقلّتها من أذهان معظم الطلاب فور الانتهاء من أداء الاختبارات، وعدم القدرة على الاحتفاظ بها لوقت أطول.
٥. ومن المتوقّع لهذا البحث أن يُساعد المهتمين في مجالات التربية والتعليم والتعلّم على تقصّي فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها في جامعات أخرى، وفي مراحل دراسية أخرى.

حدود البحث:

- المقررات النظرية في الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي: ٢٠٢٤-٢٠٢٥
- أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة.

عيّة البحث:

- جميع المواد التعليمية.
- المعلمون والمعلمات الذين طُبِّقَت عليهم أداة البحث (الاستبيان) وعددهم (١٣٣).

مشكلة البحث:

نظرا لثدرة الدراسات التي تناولت فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات في المرحلة الثانوية، ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي لأكثر من عشرين سنة، لاحظ وجود حاجة ماسة إلى الإجابة عن مشكلة مفادها: إلى أي مدى تسهم استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها.

تساؤلات البحث:

١- التساؤل الأول: إلى أي مدى تسهم استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها؟

٢- التساؤل الثاني: إلى أي مدى تسهم استراتيجية الحوار في تنمية المهارات التواصلية عند الطلاب؟

فروض البحث: تدور فروض البحث حول النقاط الآتية:

١- تُسهم استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها.

٢- تُسهم استراتيجية الحوار في تشويق الطلاب للتعلم.

٣- تُسهم استراتيجية الحوار في ترغيب الطلاب للمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية.

٤- تُنمّي استراتيجية الحوار المهارات التواصلية عند الطلاب.

٥- تُعزز استراتيجية الحوار ثقة الطلاب بأنفسهم، وتُمكنهم من التعبير بطلاقة.

أهداف البحث :

١- بيان فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها.

٢- توضيح دور استراتيجية الحوار في تشويق الطلاب للتعلم.

٣- إبراز قدرة استراتيجية الحوار على ترغيب الطلاب للمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية.

٤- تبين أهمية استراتيجية الحوار في تنمية المهارات التواصلية عند الطلاب.

٥- تقصي دور استراتيجية الحوار في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وتمكينهم من التعبير بطلاقة.

منهج البحث:

يعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على استقراء المادة المدروسة، وتصنيفها، واستنباط النتائج والتوصيفات المضمونية من خلالها.

أداة البحث:

بما أن البحث وصفي، ويهدف إلى استطلاع وجهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة، فإنَّ أنسب أداة هو الاستبيان؛ حتى يتمكن الباحث من جمع بيانات البحث وإثبات فروض البحث.

المبحث الأول- أهمية الحوار في العملية التعليمية وخصائصه:

الحوار هو حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة، الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيدا عن الخصومة والتعصب، بل بطريقة علمية إقناعية، ولا يُشترط فيها الحصول على نتائج فورية. (١)

ويُعرَّف الحوار التربوي بأنه نشاط ثقافي ذو صبغة تربوية يهدف إلى توفير مناخ راق في البيئة المدرسية أو الجامعية بما يعزز قيم الحوار، ويسهم في تحقيق المقاصد السامية من العملية التعليمية. وجدير بالذكر أنَّ الحوار إحدى مهارات الاتصال، وهو عملية تبادل الأفكار والمعلومات من أجل إيجاد فهم مشترك وثقة بين العناصر الإنسانية في المؤسسة. (٢). وعرفه آلان باركر بأنه: "نقل المعلومات بفاعلية" (٣).

ويرى تشارلز كولي أن الاتصال هو: "الآلية التي توجد فيها العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها". (٤)

أسس الفيلسوف اليوناني أفلاطون لفنَّ الحوار والمناظرات من خلال اهتمامه بطرح الأفكار ومناقشتها، وألف كتاب المحاورات الذي يركز على استعراض ونقد الآراء الفلسفية، حيث كانت شخصيات محاوراته تتناول المسائل الفلسفية وتتجادل حول الجوانب المتعارضة لموضوع ما". (٥)

ومن أشهر حوارات أفلاطون ذلك الحوار الذي سُمِّي باسم يوثيديموس: "وبصوّر محتوى هذا الحوار محادثة وهمية بين سقراط معلم أفلاطون مع يوثيديموس السفسطائي، والذي سُمِّي عليه الحوار، وشقيقه يونيسودوروس، وكثيسيبوس صديق سقراط والشاب كلينيّاس. والموضوع الأساسي لهذا الحوار هو فن المناظرات والجدل لدي السفسطائيين وعلاقته بالفلسفة. وبناء على طلب من سقراط يبدأ يوثيديموس وديونيسودوروس مغالطات المناظرات الجدلية، وكان الهدف من الحوار ليس إيجاد

١-المغامسي، ١٤٢٦، ص ٢٠

٢-مندور، ٢٠١٢، ص ١٣

٣-باركر، ٢٠١٤، ص ٣

٤-الدهمشتي، ٢٠١٥، ص ٩

الحقيقة، بل الانتصار على الخصم وتفنيد وجهات نظره بأية وسيلة". (٦). وعليه فإن للحوار أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ لكونه وسيلة للتعبير عن الأفكار، وتلاقح المعارف، وتبادل الخبرات بين المعلمين والطلاب. وفيما يلي النقاط التي تبين أهمية الحوار في العملية التعليمية:

١- تربية الطلاب على منهج حياة يعتمد على الحوار، وفهم وجهات نظر الآخرين، واحترامها، لكي يسلكوا هذا المنهج في حياتهم ومعاملاتهم مع الآخرين، وليس فقط في المدرسة.

٢- تربية الطلاب على منطق العقل، وعلى المنهج العلمي الذي يقوم على الحجة والدليل، وليس على التسليم المطلق لكل ما يسمع أو يقال من قبل المعلمين، كما كان يحدث في الماضي، وإغلاق نوافذ العقل بستائر سميكة لا ينفذ الضياء منها.

٣- تخريج جيل صالح قادر على النقد البناء من خلال تشجيعهم على إبداء آرائهم وملاحظاتهم بجرأة. ويلعب المعلم دوراً فاعلاً في بناء الفكر الناقد عند الطلاب من خلال إثارة أذهانهم على التساؤل، وإعطائهم مساحة كافية من الحرية والوقت ليعبروا عما يريدون بحرية " ومعلوم أنض تقدم الشعوب، وازدهار المجتمعات، ورفي الأمم، اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا رهين بتقدم طاقتها البشرية التي يعمل التعليم على تحقيق ازدهارها وتقدمها. وما ازدهار ورفي الثروة البشرية ورفيها إلا بنمو العقول بالمعرفة والتفكير، ونمو القلوب بالإيمان والأخلاق الفاضلة، والقيم الراسخة، والاتجاهات الصائبة، ونمو الأجسام والجوارح بالمهارة والقدرات العلمية". (٧)

٤- اكتشاف مواهب الطلاب وتنميتها، ولا شك في أن لمهارات المعلم وقدراته الدور الأكبر في الكشف عن موهبة الطالب، فضلا عن أساليب التدريس الإبداعية المتنوعة التي يتبعها داخل غرفة الفصل. وللمعلم دور كبير في مساعدة الطلاب الموهوبين على الولوج إلى عوالم واسعة محلية وعالمية، وتسهيل مشاركتهم في إعداد البحوث العلمية والتألق في الاختبارات الدولية، والانضمام إلى مسابقات ثقافية ومناظرات فكرية وأنشطة مهارية.

٥- تعزيز الثقة بالنفس عند الطلاب؛ من خلال منح الطلاب الفرصة والوقت الكافي للتعبير عن أفكارهم، والتخلص من عقدة الخوف من مواجهة الآخرين وخاصة عقدة خوف الطالب من المعلم والتي كانت سائدة خلال فترة طويلة من الزمن.

6- <http://www.britannica.com/biography/Plato>

٧- سباروز، ١٤٢٠هـ، ص: ١٠.

- ٦- تنمية روابط الألفة والمحبة بين المعلم والطالب، وبين الطلاب فيما بينهم، وكسر حاجز الهيبة السلبية عند الطلاب تجاه معلمهم.
 - ٧- التمييز بين الحقيقة وجهة النظر، فكثير من الناس عموماً والطلاب خصوصاً يظنون أن وجهة نظرهم كافية لإقناع الآخرين، ويجب عليهم تنبيهها والتسليم بها.
 - ٨- تشجيع الطلاب على البحث، والاطلاع من أجل مساعدتهم على العثور على الحقائق العلمية والبراهين المؤكدة بأنفسهم.
 - ٩- الاستفادة من مهارات الآخرين في الحوار، من فن الإنصات والاستماع، والقدرة الفائقة على الاستهلال، والتحلي بالرضا والابتسام وغير ذلك.
- خصائص الحوار في البيئة المدرسية: (٨)**

- ١- الحوار المدرسي لا يُعنى بقضايا تحمل صفة الاختلاف الواضح أو التناقض التام، بقدر ما يُعنى بمبادئ علمية محسومة كما هو الحال في المواد العلمية كالفيزياء، والكيمياء، والجبر، والهندسة، ولا مجال للخلاف فيها. وعندما يطرأ اختلاف في وجهات النظر فيكون ذلك ضمن نطاق محدّد، ولا يتجاوز الاختلاف في الآراء أو أساليب عرض المعلومات، وطرائق التدريس، لأن جميع عناصر المجتمع المدرسي إنما يعملون تحت مظلة رؤية تربوية واسعة تمثل قيم المجتمع وفكره وثوابت المعرفة المتفق عليها عموماً، وتلتقي في النهاية عند مفاصل حيوية مشتركة كثيرة. لذا فإن الحوار عندئذ يأخذ شكل السؤال والجواب والمناقشة وترسيخ المعلومات وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو القيم المرغوب فيها في المجتمع.
- ٢- الحوار المدرسي يمتاز بالمرونة، وخاصة فيما يتعلّق بطرائق التدريس، وأساليب إدارة الصف وغير ذلك وهذا أمر مناط بمدارس تربوية، ونظريات علماء التربية المتعدّدة ولكل مدرسة تربوية وجهة نظرها الخاصّة، وهذا لا يفسد للود قضية، وقد تجد أن معلّمين، أو مجموعة من المعلمين ينجحون في إدارة نفس الصف مع اعتماد كل واحد منهم على طريقة مختلفة في التدريس، وطريقة مختلفة في الأسلوب، وطريقة مختلفة في عرض المعلومات. كما أن المرونة ينبغي أن تكون متوفرة في حوارات المعلمين الخُصفاء والنبّاة مع الطلاب على وجه الخصوص، لأن الطلاب بحاجة إلى معلمين يمتلكون مرونة كبيرة، ومهارات عالية في فن إدارة الحوار.
- ٣- لا يُشترط في الحوار المدرسي أن يقوم على مبدأ التكافؤ المعرفي بين المتحاورين؛ بمعنى أن المعلم أوسع معرفة من الطالب، والمُشرف التربوي أكثر اطلاعاً وخبرة من المعلمين، ومدير المدرسة أوسع خبرة في مجال الإدارة من

المعلمين وهكذا، وهذه خصيصة إيجابية لأنها نتائجها تعود على الطالب بالنفع والفائدة.

٤- يمتاز الحوار المدرسي بالسمو في الطرح والتناول؛ لأن الحوار المدرسي إنما يتناول قضايا معرفية وسلوكية وتربوية تنسجم بالرفق. ثم إن الحوار المدرسي يُعنى ببناء الإنسان روحانياً وفكرياً وسلوكياً، وإعداده إعداداً صحيحاً لقيادة دفة الحياة في قادم الأيام.

٥- الحوار المدرسي لا يهدف للوصول إلى الحقيقة فحسب كما هو الحال في الحوارات الأخرى، ولكنه يهدف لتوضيح الحقيقة، وجلائها، وتبسيطها، وجعلها مفهومة لدى الطلاب، فالمناهج تحتوي على حقائق علمية، ومعلومات موثقة، ونصوص أدبية ذات موضوعات متنوعة ترتقي بالذوق اللغوي، وقوانين فيزيائية ورياضية لا بد من أن تبسّط للطلاب، وتُقَدَّم بأسلوب مشوّق، ومن خلال تنفيذ، وتطبيق التجارب العلمية في المختبرات لترسخ في ذهن المتلقين، ومن خلال إعداد أوراق العمل التي تساعد الطالب على فهم أفكار المنهج ببسر وسهولة، ولا يخفى على أحد أن المعلم الحاذق يحول المنهج إلى خميصة خضراء مملوءة بالورد والزهر.

٦- الحوار المدرسي يُعنى بتأصيل، وترسيخ القيم الخيرة، والمعاني الإنسانية النبيلة، وغرس الفضائل في نفوس المتلقين وهم الطلاب، وهذه الفضائل تُنادي بها جميع الأنظمة التعليمية في العالم على اختلاف مذاهبها ومشاربها، وتعدّ هدفاً رئيساً من أهدافها.

٧- يمتاز الحوار المدرسي بقدرته الكبيرة على التغيير؛ أي تغيير ميول واتجاهات الطلاب، وتغيير خبراتهم السابقة، وجعلها تسير في الاتجاه الصحيح، لأن الطلاب مهَيَّؤُونَ للتغيير، وعندهم القابلية لتبني كل ما يقوله المعلمون.

المبحث الثاني: استراتيجيات الحوار بين المعلم والطالب :

تكمن أهمية استراتيجيات الحوار بين المعلم والطالب في كونها تفتح قنوات اتصالية بين المعلمين والطلاب داخل غرفة الصف وخارجها لتوطيد العلاقة معهم، وجعلهم يشعرون بالألفة والقرب منه، مما يولد الثقة والأريحية فيما بينهم. وتعدّ استراتيجيات الحوار وسيلةً تدريسيةً فعّالة في تشويق الطلاب للتعلم، وترغيبهم بالانخراط والمشاركة الفعّالة مع المواقف التعليمية، ولها دور فعّال في تحقيق الألفة بين المعلمين والمتعلمين، وتعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات، ومشاركتها مع الآخرين برغبة، وتوظيفها في مواقف حياتية واقعية.

ومن الآثار الإيجابية لاستراتيجيات الحوار على الطلاب إسهامها في تنمية مهاراتهم التواصلية والحياتية، وصقل شخصياتهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتمكينهم من التعبير بطلاقة ولباقة ووضوح. وتُعرّف استراتيجيات التعلم على أنها النشاطات

المنجزة من طرف المتعلم لتسهيل عملية الاكتساب والتذكر والفهم وتوظيف المعلومات، وهي النشاطات التي تعمل على الانتقاء والتنظيم للمعلومة، حيث يستعمل فيها المتعلم التكرار والمراجعة وكل الوسائل التعليمية وربط العلاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة".^(٩)

الاستراتيجيات التعليمية: "هي طرائق التدريس المتبعة في إيصال المعرفة والمادة العلمية إلى الطلاب، حيثُ تتنوع هذه الإستراتيجيات وتختلف باختلاف الطلاب وموضوع الدرس، كما تتغير تبعاً لما يتبعه المعلم من عام لآخر حسب الصف الدراسي لطلابه، وحاجاتهم العلمية كأفراد ومجموعات، ومستواهم الأكاديمي" ^(١٠) وفيما يأتي بعض الاستراتيجيات التي يحسن اتباعها

١- الحوار بالدليل العلمي:

تعد استراتيجية الحوار بالدليل العلمي ناجعة وأكثر قدرة من غيرها من الاستراتيجيات على إيصال فارب الحوار إلى شاطئ السلامة؛ لأنها تقدم أدلة علمية دامغة لا لبس فيها. ومن أمثلة ذلك الحوارات التي دارت بين العلماء القدامى حول ما يلي:

- أ- كروية الأرض، ودورانها حول الشمس.
- ب- تساوي سطوح الماء على الكرة الأرضية.
- ج- الهواء البارد أثقل من الهواء الساخن. ظاهرة المد والجزر.
- د- الجاذبية الأرضية، وظاهرة قوس المطر.

٢- الحوار بالقصة:

القصة فنٌ أدبي مؤثر، ظهرت منذ أقدم الحضارات وسيلةً لسرد أخبار الملوك ونوادر الظرفاء. وتعمل القصة على تشويق المستمع وتفتح في ذهنه نوافذ الفضول والتساؤل والرغبة لمعرفة ما ستؤول إليه الأحداث، كما تساعد القصة على إنجاح الحوار من خلال ما تحمله من تشويق وعبر ووقائع.

والقصة أحدُ الأجناس الأدبية، ولها أهمية كبيرة في تشويق الطلبة والتأثير فيهم، ومن ثم فهي تسهم في تعزيز القيم الإيجابية لديهم، وربطهم بهوية مجتمعاتهم الثقافية. والقصة بما تحتويه من أحداث تسترعي اهتمام المتلقي، وتجعله مُقبلًا بكلّيته لمعرفة ما ستؤول إليه الأمور؛ حيث إن رواية القصة تمنح الأطفال عادة الحيوية والانتعاش، وتكوّن علاقة مودة بين الراوي والأطفال، ولعلّ المدرسين الناجحين هم

9-Alberte, Boulet, (1996). p13

10- Jamie Goodwin, 2018

الذين يؤثرون بقصصهم في قلوب الأطفال، ولا سيما إذا اختاروا القصة المناسبة والوقت المناسب لإلقائه." (١١)

٣- الحوار بالمثل:

"الأمثال جزء من ثقافتنا الأصيلة، وعنصر مهم في منظومة لغتنا الخصبة، وهي غصارة اللغة وصفوتها ورمز جمالياتها، والأمثال تعكس فكر الأمة وثقافتها وعاداتها وتقاليدها في جميع المجالات، وتنمُّ على مرونة في اللغة ذاتها، ومرونة في الأشخاص الذين وظفوها بذكاء؛ لتستطيع حمل دلالات كثيرة من خلال كلمات قليلة" (١٢) وهناك أمثال وحكم في الشعر العربي تفيض حكمة وبلاغة يحسن أن يبرزها الآباء والمربون في حواراتهم وأحاديثهم مع الأطفال والتلاميذ، ومن هذه الأبيات، قول الشافعي رحمه الله:

ترجو النجاة ولم تسلك طرائقها
وقول عدي بن زيد:

إذا كنت في قوم فصاحب خيارهم
ولا تصحب الأردى فتزدى مع الردي
عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه
فكل قرين بالمقارن يقتدي
وقال الخوارزمي:

لا تصحب الكسلان في حاجاته
كم صالح بفساد آخر يفسد
عدوى البليد إلى الجليد سريعة
والجمر يوضع في الرماد فيخمد

٤- الحوار بالتمثيل: بات التمثيل وسيلة ناجعة لإبراز أهمية الحوار وأهدافه، ومن أكثر الوسائل تأثيراً في الناس هي المسرح. ولا يخفى على أحد أهمية المسرح في التأثير في الأفراد وخاصة الأطفال والناشئة منهم. "ويستطيع المسرح بعامة عن طريق الفعل (الأداء) التمثيلي أن يكشف لدى المتلقين عن مفاتيح الدوافع الداخلية، وذلك بتكوين استجابات وانفعالات لديهم تعينهم على فهم شخصياتهم وصقل أفكارها؛ لذا فالعمل المسرحي يعد مفتاحاً نفسياً تجاه تكوين موقف محدد يقوم على اختياره، إلى جانب إبراز مقدرته على الحدس والتخمين، وتعريف عالمه الداخلي، عن طريق شخصياته وصراعاته وتوقعاته. كما أنه يستجيب مع العمل المسرحي، للنشاطات النفسية والعقلية التي تحرك سلوكه الظاهري" (١٣)

11- Goodwin, Jamie (2018)

١٢- الحسين، ٢٠١٤، ص ١٦٢

١٣- الظاهر، ٢٠٠٢، ص ٣٥٢.

-ضرب الأمثلة يُقربُ الأفكار إلى الطلاب، ويُسهِّل عليهم فهمها وإدراكها، ويساعدهم كذلك على إدراك المفهوم العقلي بشكل محسوس، والربط بين الأمثلة وبين مواقف مشابهة أخرى في حياتهم.

-توضِّح استراتيجيات التعليم بضرب الأمثلة الحقائق للطلاب، وتشبِّه الغائب غير المحسوس بما يقربُه من القريب المحسوس؛ ممَّا يجعل الحقائق ترسخ في أذهانهم، وتساعدهم كذلك على الاحتفاظ بالمعلومات، ومشاركتها مع الآخرين، وبالتالي ينتقل أثر التعلم إلى واقع الحياة اليومية للطلاب، وتمكِّنهم أيضًا من موازنة هذه الأمثلة مع ما يقع ضمن نطاق حواسهم وإدراكهم، ومع ما يشابهها في الواقع من قضايا أو مواقف متنوعة.

منهج البحث :

هناك عدة مناهج تستخدم في البحث العلمي، ويستخدم كل منهج من هذه المناهج حسب الظاهرة التي يتم دراستها، وقد يتم استخدام أكثر من منهج لدراسة نفس الظاهرة، ويتوافق موضوع البحث (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات المدارس الثانوية في منطقة الرياض أنموذجاً) مع المنهج الوصفي التحليلي. والذي يعد الأنسب في هذه البحث ، والذي يهدف إلى توفير البيانات والحقائق عن المشكلة موضوع البحث لتفسيرها والوقوف على دلالاتها. وذلك من خلال جمع البيانات التي تتضمنها مشكلة البحث لبناء الإطار النظري المعرفي للبحث.

مصادر جمع البيانات

لقد تم جمع البيانات الأولية من الميدان بواسطة الاستبانة التي وزعت على عينة البحث أما البيانات الثانوية فقد تم جمعها من خلال الرسائل العلمية، والكتب والدوريات، والمواقع الالكترونية ...الخ، ذات العلاقة بموضوع البحث (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات).

- مجتمع وعينة البحث:

شمل البحث (١٣٣) من مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية (مدينة الرياض)

- خصائص عينة البحث :

الجدول رقم (١) التوزيع النسبي للبيانات التعريفية لعينة البحث

Column N %	Count		
0.8%	1	٣٦ - ٤٥ سنة	العمر :
3.0%	4	٦٠ سنة فأكثر	
42.1%	56	أكثر من ٤٠ سنة - أقل من ٥٠ سنة	
18.0%	24	أكثر من ٥٠ سنة - أقل من ٦٠ سنة	

9.8%	13	أقل من ٣٠ سنة	
26.3%	35	أكثر من ٣٠ سنة - أقل من ٤٠ سنة	
100.0%	133	Total	
85.7%	114	بكالوريوس	المؤهل العلمي:
5.3%	7	دكتوراه	
9.0%	12	ماجستير	
100.0%	133	Total	
9.0%	12	١٠-٦ سنوات	عدد سنوات الخبرة:
30.8%	41	١١-١٥ سنة	
0.8%	1	١٦-٢٠ سنة	
20.3%	27	٢١-٢٥ سنة	
27.8%	37	٢٦ سنة فأكثر	
11.3%	15	١-٥ سنوات	
100.0%	133	Total	
44.4%	59	أنثى	الجنس :
55.6%	74	ذكر	
100.0%	133	Total	

توزعت عينة البحث حسب العمر إلى (٤٢.١) للفئة (أكثر من ٤٠ سنة - أقل من ٥٠ سنة) كأعلى فئة ثم الفئة (أكثر من ٣٠ سنة - أقل من ٤٠ سنة) بنسبة (٢٦.٣ %) ويليهما الفئة (أكثر من ٥٠ سنة - أقل من ٦٠ سنة) بنسبة (١٨.٠ %) ثم الفئة (أقل من ٣٠ سنة) بنسبة (٩.٨ %) و الفئة (٦٠ سنة فأكثر) بنسبة (٣ %) و أخيراً الفئة (36-45 سنة) بنسبة (٠.٨ %). ومن حيث (المؤهل العلمي) توزعت العينة إلى (بكالوريوس) بنسبة (٨٥.٧ %) و (ماجستير) بنسبة (٩ %) و أخيراً (دكتوراه) بنسبة (٥.٣ %)، ومن حيث (عدد سنوات الخبرة) نجد أن العينة توزعت إلى (15-11 سنة) بنسبة (١٥-١١ سنة) كأعلى فئة ثم (٢١ سنة فأكثر) بنسبة (٢٧.٨ %) ويليهما الفئة (٢٠-١٦ سنة) بنسبة (٢٠.٣ %) ثم الفئة (١-٥ سنوات) بنسبة (١١.٣ %) وأخيراً الفئة (١٠-٦ سنوات) بنسبة (٩ %) و (٢٠-١٦ سنة) بنسبة (٠.٨ %).

أداة جمع بيانات البحث

تم تجميع البيانات الأساسية بواسطة الاستبيان صمم ليغطي متغيرات البحث وأبعادها، حيث قسم الاستبيان إلى:

١- **بيانات تعريفية:** يحتوي على مجموعة من البيانات المتعلقة بالخصائص الشخصية للمستقصى منه من حيث: الجنس، الفئة العمرية، المؤهل العلمي، الخبرة

متغيرات تتكون من (٣) محاور

المتغير	عدد العبارات
الاحتفاظ بالمعلومات	٥
تشويق الطلبة	٥
تنمية المهارات التواصلية	٥

وتم تصميم هذا الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أن (١) تعني أبداً، (٢) تعني بدرجة قليلة، (٣) تعني بدرجة متوسطة، (٤) تعني بدرجة كبيرة، (٥) تعني بدرجة كبيرة جداً، وبالتالي اعتمد الوسط الفرضي (٣) لمقارنته المتوسط الحسابي العام لبنود العبارات والفرضيات من أجل قبول أو رفض فرضية البحث. الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم إجراء الأساليب الإحصائية التالية في البحث

- أ- اختبار ألفا كرونباخ لتحديد ثبات المقياس.
- ب- النسب المئوية والتوزيعات التكرارية (الدراسة الوصفية) والوزن النسبي.
- ت- اختبار المقارنات One-Sample t-Test .
- ث- اختبار الفروق One-Way ANOVA .
- ج- اختبار الفروق INDEPENDENT T TEST

- صدق وثبات الأداة المستخدمة:

قام الباحث باختبار الأداة المستخدمة بهدف معرفة مدى الاعتماد عليها في التعبير عن نتائج البحث وذلك باستخدام ما يلي:

صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي " مدى اتساق كل عبارة من عبارات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مجالات للمقياس، والدرجة الكلية للمحور نفسه وكانت النتائج كالتالي:

■ محور (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها)

جدول (٢) معامل الارتباط Pearson بين كل عبارة من عبارات محور (تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات) والدرجة الكلية للمحور

تعزيز مقدرة الطلبة الاحتفاظ بالمعلومات		
.828**	Pearson Correlation	يسهم الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.861**	Pearson Correlation	يساعد الحوار الطلبة على تذكر المعلومات لفترة طويلة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.821**	Pearson Correlation	يجعل الحوار الطلبة أكثر تفاعلاً مع محتوى الدرس.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.910**	Pearson Correlation	يساعد الحوار الطلبة على فهم المعلومات بشكل أفضل.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.850**	Pearson Correlation	يرغب الحوار الطلبة في مشاركة المعلومات مع الآخرين.
0.000	Sig. (2-tailed)	

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يوضح الجدول (٢) أن معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية بين كل عبارة من عبارات محور (تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات) وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

■ محور (تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية)

جدول (٣) معامل الارتباط Pearson بين كل عبارة من عبارات محور (تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) والدرجة الكلية للمحور

تشويق الطلبة		
.751**	Pearson Correlation	يزيد الحوار من اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.848**	Pearson Correlation	يساعد الحوار الطلبة على التركيز والربط بين الأفكار.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.849**	Pearson Correlation	يسهم الحوار في إمتاع الطلبة، ودفع الملل عنهم.
0.000	Sig. (2-tailed)	

.892**	Pearson Correlation	يُشَوِّقُ الحوارُ الطلبةَ إلى التعلُّم.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.899**	Pearson Correlation	س ٥- يُشَجِّعُ الحوارُ الطلبةَ على المشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية.
0.000	Sig. (2-tailed)	

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يوضح الجدول (٣) أن معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية بين كل عبارة من عبارات محور (تشويق الطلبة إلى التعلُّم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

■ محاور (تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة)

جدول (٤) معامل الارتباط Pearson بين كل عبارة من عبارات محور (تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) و الدرجة الكلية للمحور

تنمية المهارات التواصلية		
.752**	Pearson Correlation	يُنَمِّي الحوارُ مهارات الاستماع الفعال والتحدُّث بطلاقة لدى الطلبة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.830**	Pearson Correlation	يُعزِّزُ الحوارُ ثَقَّةَ الطلبةِ بأنفسهم.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.796**	Pearson Correlation	يُكسِبُ الحوارُ الطلبةَ خِبراتٍ معرفية وحياتية متنوعة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.867**	Pearson Correlation	يُعزِّزُ الحوارُ العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.
0.000	Sig. (2-tailed)	
.818**	Pearson Correlation	س ٥- يُنَمِّي الحوارُ مهارات طرح الأسئلة، ومهارات الردود المناسبة.
0.000	Sig. (2-tailed)	

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يوضح الجدول (٤) أن معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية بين كل عبارة من عبارات محور (تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

ثبات أداة البحث

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان، حيث يعبر عن متوسط الارتباط الداخلي بين العبارات التي يقيسها وتتراوح قيمته ما بين ٠ - ١ وتعتبر القيمة المقبولة له ٠.٦٠ فأكثر وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما

ارتفعت درجة ثبات الأداة وصلاحياتها للاستخدام وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (٥).

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	الفا كرونباخ
الاحتفاظ بالمعلومات	٥	٠.٩٠٧
المشاركة الفعالة	٥	٠.٩٠٣
تنمية المهارات التواصلية	٥	٠.٨٦٨
الكلية	١٥	٠.٩٥٣

المصدر: مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من النتائج الموضحة في جدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مقبولة وتراوححت ٠.٨٦ و ٠.٩٠ وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة البحث مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة على تساؤلات البحث .

- ما مستوى تقييم فاعلية استراتيجية الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها

تم قياس فاعلية الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها ومن خلال عبارات تبرز هذه التقييم، وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، ومستوى الاعتماد، كما يلي:

جدول (٦) الدلالات الإحصائية لتقييم عبارات فاعلية الاحتفاظ بالمعلومات

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية sig
133	4.38	0.71	22.24	88	0.000
133	4.33	0.73	21.16	87	0.000
133	4.44	0.75	22.01	89	0.000
133	4.31	0.78	19.34	86	0.000
133	4.26	0.80	18.28	85	0.000
133	4.34	0.64	24.04	87	0.000

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26



يظهر الجدول (٦) المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد العينة ككل، عن كافة العبارات الخاصة بمحور فاعلية تعزيز مقدرة الطالبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها أنه قد بلغ (٤.٣٤) درجة من أصل ٥ درجات وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط المعياري في هذه البحث والبالغ ٣ درجات ، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (٨٧%)، والذي يقابل مستوى تقييم تعزيز المقدرة بالاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها بدرجة عالية، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلي عن المتوسط (٠.٦٤) مما يدل على تقارب الإجابات وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وأن هذا التقييم لمستوى دال إحصائياً.

احتلت المراتب الأولى في تقييم فاعلية تعزيز مقدرة الطالبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها العبارة: (يجعل الحوار الطالبة أكثر تفاعلاً مع محتوى الدرس). كان متوسط الاجابات عليها (٤.٤٤)، في حين أن الوزن النسبي للإجابات هو (٨٩ %)، ومستوى الدلالة الحسابية (٠.٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠.٠٥، وهذا يدل على وجود فارق جوهري بين متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة، والمتوسط المفترض ٣، وتقييم درجة العبارة هو بدرجة (عالية جداً) دال إحصائياً. تليها العبارة: (يسهم الحوار في تعزيز مقدرة الطالبة على الاحتفاظ بالمعلومات). وهي ذات تقييم عالٍ جداً؛ حيث درجة التقييم ٨٨ % دال إحصائياً، وفي المرتبة الثالثة نجد العبارة: (يساعد الحوار الطالبة على تذكر المعلومات لفترة طويلة). بمستوى تقييم عالٍ جداً ٨٧ % دال إحصائياً. وفي المرتبة الرابعة العبارة: (يساعد الحوار الطالبة على فهم المعلومات بشكل أفضل). بمستوى تقييم ٨٦ % عالٍ، أما المرتبة الأخيرة فكانت عبارة: (يرغب الحوار الطالبة في مشاركة المعلومات مع الآخرين) ٨٥ % من مستوى الأهمية.

- ما مستوى فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية كأحد استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات.

تم قياس فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم من خلال عبارات تبرز هذه التقييم، وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارية، والأهمية النسبية، ومستوى التقييم، كما يلي:

جدول (٧) الدلالات الإحصائية لتقييم عبارات فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم

الدلالة الإحصائية sig	الوزن النسبي %	T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.000	87	22.85	0.69	4.37	133	يَزِيدُ الحوارُ من اهتمام الطلبة بموضوع الدرس.
0.000	85	18.68	0.78	4.26	133	يُساعدُ الحوارُ الطلبة على التركيز والربط بين الأفكار.
0.000	87	20.52	0.76	4.35	133	يُسهمُ الحوارُ في إمتاع الطلبة، ودفع الملل عنهم.
0.000	85	19.17	0.76	4.26	133	يُشوقُ الحوارُ الطلبة إلى التعلم.
0.000	84	19.12	0.73	4.20	133	يُشجّعُ الحوارُ الطلبة على المشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية.
0.000	86	23.57	0.63	4.29	133	فاعلية تشويق الطلبة

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يظهر الجدول (٧) المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد العينة ككل، عن كافة العبارات الخاصة بفاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية أنه قد بلغ (٤.٢٩) درجة من أصل ٥ درجات وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط المعياري في هذه البحث والبالغ ٣ درجات، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (٨٦%)، والذي يقابل مستوى تقييم فاعلية تشويق إلى التعلم بدرجة عالية، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلي عن المتوسط (٠.٦٣) مما يدل على تقارب الإجابات وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وأن هذا التقييم لمستوى دال إحصائياً.

احتلت المراتب الأولى في تقييم فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم العبارة: (يَزِيدُ الحوارُ من اهتمام الطلبة بموضوع الدرس). كان متوسط الاجابات عليها (٤.٣٧)، في حين أنَّ الوزن النسبي للإجابات هو (٨٧ %)، ومستوى الدلالة الحسابية (٠.٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠.٠٥، وهذا يدل على وجود فارق جوهري بين متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة، والمتوسط المفترض ٣، وتقييم درجة العبارة هو بدرجة (عالية جداً) دال إحصائياً. وتشاركها في القيمة الإحصائية نفسها عبارة: (يُسهمُ الحوارُ في إمتاع الطلبة، ودفع الملل عنهم). وهي ذات تقييم عالٍ جداً؛ وفي المرتبة الثالثة نجد العبارة: (يُساعدُ الحوارُ الطلبة على التركيز والربط بين الأفكار) بمستوى تقييم عالٍ ٨٥ % دال إحصائياً. وتشاركها في القيمة الإحصائية نفسها عبارة: (يُشوقُ الحوارُ الطلبة إلى التعلم). بمستوى تقييم ٨٦

% عالٍ، أما المرتبة الأخيرة فكانت عبارة: (يُشجّع الحوار الطلبة على المشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية). ٨٤ % من مستوى الأهمية.

- ما مستوى فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة كأحد استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات

تم قياس تقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة ومن خلال عبارات تبرز هذه التقييم، وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية، ومستوى الاعتماد، كما يلي:

جدول (٨) الدلالات الإحصائية لتقييم عبارات فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الوزن النسبي %	الدلالة الإحصائية sig
133	4.32	0.74	20.44	86	0.000
133	4.53	0.60	29.45	91	0.000
133	4.34	0.68	22.56	87	0.000
133	4.36	0.69	22.78	87	0.000
133	4.47	0.61	27.72	89	0.000
133	4.40	0.54	29.98	88	0.000

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

يظهر الجدول (٨) المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد العينة ككل، عن كافة العبارات الخاصة بـ محور فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة أنه قد بلغ (٤.٤٠) درجة من أصل ٥ درجات وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط المعياري في هذه البحث والبالغ ٣ درجات ، وبلغت أهمية الموافقة النسبية على هذا التقييم (٨٨%)، والذي يقابل مستوى تقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة بدرجة عالية جداً، وبلغت قيمة الانحراف المعياري الكلي عن المتوسط (٠.٥٤) مما يدل على تقارب الإجابات وأنها تتقارب حول المتوسط الحسابي، وأن هذا التقييم لمستوى الفاعلية دال إحصائياً.

احتلت المراتب الأولى في تقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطالبة العبارة: (يُعزِّزُ الحوارُ ثقةَ الطالبة بأنفسهم). كان متوسط الاجابات عليها (٤.٥٣)، في حين أنَّ الوزن النسبي للإجابات هو (٩١ ٪)، ومستوى الدلالة الحسابية (٠.٠٠٠) أصغر من مستوى الدلالة المفترض ٠.٠٥، وهذا يدل على وجود فارق جوهري بين متوسط إجابات أفراد العينة على هذه العبارة، والمتوسط المفترض ٣، وتقييم درجة العبارة هو بدرجة (عالية جداً) دال إحصائياً. تليها العبارة: (يُنمِّي الحوار مهارات طرح الأسئلة، ومهارات الردود المناسبة). وهي ذات تقييم عالٍ جداً؛ حيث درجة التقييم ٨٩ ٪ دال إحصائياً، وفي المرتبة الثالثة نجد العبارة: (يُعزِّزُ الحوارُ العلاقات الاجتماعية بين الطلبة). بمستوى تقييم عالٍ جداً ٨٧ ٪ دال إحصائياً. وفي المرتبة الرابعة العبارة: (يُكسِبُ الحوارُ الطلبة خبرات معرفيةً وحياتيةً متنوعة). بمستوى تقييم ٨٧ ٪ عالٍ جداً، أما المرتبة الأخيرة فكانت عبارة: (يُنمِّي الحوارُ مهارات الاستماع الفعال والتحدث بطلاقة لدى الطالبة). ٨٦ ٪ من مستوى الأهمية بدرجة عالية. **فرضيات البحث.**

توجد دلالة معنوية لفاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض)

وبتفرع منها الفرضيات الفرعية التالية:

PH1.1- توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطالبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض).

PH1.2- توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض).

PH1.3- توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطالبة بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض).

تم إجراء اختبار (one sample t test) لمقارنة الفروق في التقييم بين القيمة الحسابية للتقييم، والدرجة القياسية للاستبيان (٣) كم يلي:

جدول (٩) الدلالات الإحصائية لاختبار الفرضيات

Std. Deviation	Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	
		Upper	Lower					
0.644	4.343	1.453	1.232	1.343	0.000	132	24.043	فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة
0.630	4.287	1.395	1.179	1.287	0.000	132	23.573	فاعلية تشويق الطلبة
0.539	4.402	1.494	1.309	1.402	0.000	132	29.983	فاعلية تنمية المهارات التواصلية

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

PH1.1 - الفرضية الفرعية الأولى:

يبين الجدول (٩) أن متوسط تقييم (فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة) ٤.٣٤، بانحراف معياري ٠.٦٤، والدلالة الإحصائية للاختبار $t=24.04$ عند مستوى دلالة معنوية $Sig=0.000$ أصغر من مستوى الدلالة القياسية ٠.٠٥، وبالتالي نقبل الفرضية (توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها بدرجة عالية جداً حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض)).

PH1.2 - الفرضية الفرعية الثانية:

يبين الجدول (٩) أن متوسط تقييم (فاعلية تشويق الطلبة) ٤.٢٨، بانحراف معياري ٠.٦٣، والدلالة الإحصائية للاختبار $t=23.5$ عند مستوى دلالة معنوية $Sig=0.000$ أصغر من مستوى الدلالة القياسية ٠.٠٥، وبالتالي نقبل الفرضية (توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض)).

PH1.3 - الفرضية الفرعية الثالثة:

يبين الجدول (٩) أن متوسط تقييم (فاعلية تنمية المهارات التواصلية) ٤.٤٠، بانحراف معياري ٠.٥٣، والدلالة الإحصائية للاختبار $t=29.9$ عند مستوى

دلالة معنوية Sig=0.000 أصغر من مستوى الدلالة القياسية 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية (توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة بدرجة عالية جداً حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض)).

PH2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمقارنة الفروق في تقييم (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات بدرجة عالية حسب اراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض)) تبعا للبيانات التعريفية لمعلمي المرحلة.

١- الفئة العمرية.

تم إجراء اختبار الفروق (one way anova) لمقارنة الفروق في التقييم تبعا للفئة العمرية كما يلي:

جدول (١٠) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعا للفئة العمرية

Sig. الدلالة المعنوية	Fدالة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0.038	2.613	1.034	4	4.135	Between Groups	فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة
		0.396	128	50.631	Within Groups	
			132	54.766	Total	
0.058	2.350	0.895	4	3.581	Between Groups	فاعلية تشويق الطلبة
		0.381	128	48.767	Within Groups	
			132	52.348	Total	
0.233	1.414	0.406	4	1.623	Between Groups	فاعلية تنمية المهارات التواصلية
		0.287	128	36.737	Within Groups	
			132	38.360	Total	

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من حيث تقييم (فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=2.61$ عند مستوى دلالة إحصائية Sig=0.038 وهي أصغر من 0.05، وبالتالي نقبل الفرضية: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لفاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعا للفئة العمرية للمعلم وبدراسة جهة الفروق نجد أنها لصالح الفئة ٦٠ سنة فأكثر حسب اختبار (Scheffea) التالي:

فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة		
Subset for alpha = 0.05		Scheffe _{a,b}
1	N	العمر :
3.9385	13	أقل من ٣٠ سنة
4.2607	56	أكثر من ٤٠ سنة - أقل من ٥٠ سنة
4.4800	35	أكثر من ٣٠ سنة - أقل من ٤٠ سنة

4.4917	24	أكثر من ٥٠ سنة - أقل من ٦٠ سنة
4.6400	5	٦٠ سنة فأكثر

من حيث تقييم (فاعلية تشويق الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=2.35$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.058$ وهي أكبر من ٠.٠٥، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للفئة العمرية للمعلم.

من حيث تقييم (فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=1.4$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.233$ وهي أكبر من ٠.٠٥، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للفئة العمرية للمعلم.

٢ - للمؤهل العلمي.

تم إجراء اختبار الفروق (one way anova) لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً للمؤهل العلمي كما يلي:

جدول (١١) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

ANOVA						
Sig. الدالة المعنوية	F دالة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0.409	0.901	0.375	2	0.749	Between Groups	فاعلية تعزيز مقدرّة الطّلبة
		0.416	130	54.017	Within Groups	
			132	54.766	Total	
0.129	2.084	0.813	2	1.627	Between Groups	فاعلية تشويق الطلبة
		0.390	130	50.722	Within Groups	
			132	52.348	Total	
0.036	3.411	0.956	2	1.913	Between Groups	فاعلية تنمية المهارات التواصلية
		0.280	130	36.447	Within Groups	
			132	38.360	Total	

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من حيث تقييم (فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=0.90$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.40$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعاً المؤهل العلمي للمعلم

من حيث تقييم (فاعلية تشويق الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=2.08$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.129$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للفئة للمؤهل العلمي للمعلم.

من حيث تقييم (فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=3.4$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.036$ وهي أصغر من 0.05 ، وبالتالي نقبل الفرضية: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم وهذه الفروق هي لصالح فئة (ماجستير) أولاً حسب اختبار (Scheffea) التالي:

فاعلية تنمية المهارات التواصلية		
Subset for alpha = 0.05	N	Scheffe _{a,b}
1		المؤهل العلمي:
4.3544	114	بكالوريوس
4.5714	7	دكتوراه
4.7500	12	ماجستير

١- عدد سنوات الخبرة:

تم إجراء اختبار الفروق (one way anova) لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً عدد سنوات الخبرة كما يلي:

جدول (١٢) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعاً عدد سنوات الخبرة:

ANOVA

الدالة Sig. المعنوية	F دالة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	Between Groups	فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة
0.325	1.176	0.485	4	1.941	Between Groups	
		0.413	128	52.824	Within Groups	

			132	54.766	Total	
0.526	0.802	0.320	4	1.280	Between Groups	فاعلية
		0.399	128	51.068	Within Groups	تشويق الطلبة
			132	52.348	Total	
0.750	0.481	0.142	4	0.568	Between Groups	فاعلية تنمية
		0.295	128	37.792	Within Groups	المهارات التواصلية
			132	38.360	Total	

المصدر: من اعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من حيث تقييم (فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=1.17$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.32$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم

من حيث تقييم (فاعلية تشويق الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=0.80$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.526$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للفئة للمؤهل العلمي للمعلم.

من حيث تقييم (فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) نجد أن دالة اختبار التباين $F=0.48$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.750$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم.

١ - حسب الجنس:

تم إجراء اختبار الفروق (INDEPENDENT T TEST) لمقارنة الفروق في التقييم تبعاً للجنس كما يلي:

جدول (١٣) الدلالات الإحصائية لاختبار الفروق تبعا للجنس:

الجنس :		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدالة T	df	.Sig
فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة	ذكر	74	4.31	0.57	-0.59	131.00	0.56
	أنثى	59	4.38	0.73			
فاعلية تشويق الطلبة	ذكر	74	4.24	0.55	-1.07	131.00	0.29
	أنثى	59	4.35	0.71			
فاعلية تنمية المهارات التواصلية	ذكر	74	4.37	0.48	-0.68	131.00	0.50
	أنثى	59	4.44	0.61			

المصدر: من أعداد الباحث حسب مخرجات تطبيق برنامج SPSS ver26

من حيث تقييم (فاعلية تعزيز مقدرة الطلبة) نجد أن دالة اختبار المتوسط $T=0.59$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.56$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لفاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعا لجنس المعلم.

من حيث تقييم (فاعلية تشويق الطلبة) نجد أن دالة اختبار المتوسط $T=1.07$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.29$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لفاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعا للفئة لجنس المعلم.

من حيث تقييم (فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطلبة) نجد أن دالة اختبار المتوسط $T=0.68$ عند مستوى دلالة إحصائية $Sig=0.50$ وهي أكبر من 0.05 ، وبالتالي نرفض الفرضية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لفاعلية تشويق الطلبة إلى التعلم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعا لجنس المعلم.

نتائج البحث

- أظهرت نتائج البحث أن استراتيجيات الحوار تسهم في تعزيز مقدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها.
- أظهرت نتائج البحث أن استراتيجيات الحوار تسهم في تشويق الطلاب للتعلم.
- أظهرت نتائج البحث أن استراتيجيات الحوار تسهم في ترغيب الطلاب للمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية.

٤. أظهرت نتائج البحث أنَّ استراتيجيات الحوار تُنمِّي المهارات التواصلية عند الطلاب، وتُعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، وتُمكنهم من التعبير بطلاقة.
٥. أظهرت نتائج البحث وجود دلالة معنوية لتقييم فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطَّلَبَة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها بدرجة عالية جداً حسب آراء معلمي المرحلة الثانوية.
٦. أظهرت نتائج البحث وجود دلالة معنوية لتقييم فاعلية تنمية المهارات التواصلية عند الطَّلَبَة بدرجة عالية جداً حسب آراء معلمي المرحلة الثانوية (منطقة الرياض).
٧. توجد دلالة معنوية لتقييم فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلُّم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية بدرجة عالية.
٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلُّم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً لجنس المعلم.
٩. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطَّلَبَة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعاً لجنس المعلم.
١٠. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلُّم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم.
١١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية تشويق الطلبة إلى التعلُّم وترغيبهم بالمشاركة الفعالة مع المواقف التعليمية) تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم وهذه الفروق هي لصالح فئة (ماجستير).
١٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أفراد العينة لـ (فاعلية استراتيجيات الحوار في تعزيز مقدرة الطَّلَبَة على الاحتفاظ بالمعلومات والرغبة في مشاركتها) تبعاً للفئة العمرية للمعلم، وبدراسة جهة الفروق نجد أنها لصالح الفئة ٦٠ سنة فأكثر.

المراجع والمصادر:

- باركر، آلان، (٢٠١٤). تحسين مهاراتك في التواصل، ط١، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.
- الحسين، بدر (٢٠١٨). الحوار المدرسي، ط٣، منشورات مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني.
- الحسين، بدر (٢٠٢٢). الحوار مع الفكر، ط٢، دار الفكر المعاصر، دمشق.
- الحسين، بدر (٢٠١٤). الحوار مع الطفل، دار الفكر، بيروت.
- الدهمشي، فلاح (٢٠١٥). الاتصال، أسسه، ووسائله، ونظرياته، مكتبة المتنبي، الرياض، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- سباروز، فرانك (١٤٢٠). كيف يعد المعلم اختبارات، ط١، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المغامسي، خالد، (١٤٢٦). الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية، مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني، الرياض.
- الظهار، نجاح (٢٠٠٢). أدب الطفل من منظور إسلامي، ط١، دار المحمدي للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، جدة.
- مندور، محمد فتح الله، (٢٠١٢) مهارات الاتصال الفعال، ط١، دار النشر الدولي، الرياض.

المراجع الأجنبية

- Austin J. Freeley, David L. Steinberg, (2009). Plato, Phaedrus, 261. Translators Cooper and Jowett use slightly different terms in interpreting this passage. This statement draws from both translations.
- Alberte, Boulet, (1996). learning strategies at university, ESF collection, Canada.
- Jamie Goodwin (11/4/2018), "Top 10 Teaching Strategies to Use in Your Classroom", Magoosh, Retrieved 17/1/2022. Edited.

Zhao, C., Cao, J., & Guo, X. (2007), In W. Wang, (Ed.), IFIP International Federation for Information Processing, Volume 252, Integration and Innovation Orient to E-Society v.2.



توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا

**Employing artificial intelligence applications in teaching
Islamic education and its relationship to developing creative
thinking among female students at Ba'ya School**

إعداد

بدرية جمعة الحوسني
Badriya Jumaa Al Hosani

مريم سعيد المنصوري
Maryam Saeed Al Mansouri

وضحة زايد الفلاحي
Wadha Zayed Al Falahi

معلمات التربية الإسلامية بمدرسة بعيا بإمارة أبوظبي - الإمارات العربية المتحدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.420035

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٢ / ٦

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ٥

الحوسني، بدرية جمعة والمنصوري، مريم سعيد والفلاحي، وضحة زايد (٢٠٢٥).
توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية
مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا. *المجلة العربية للتربية النوعية*،
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ١٦٥-١٩٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية على تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا بامارة أبوظبي بالإمارات العربية المتحدة، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانات طبقت على عينة قوامها ٥٠٠ طالبة من طالبات مدرسة بعيا، استخدمت الباحثات مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة- الطلاقة- المرونة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة ودرجة تحسين مستوى التفكير الإبداعي، بمعنى أنه كلما تعددت نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التدريس كلما ساهم ذلك في تحسين مستوى التفكير الإبداعي، ووجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر التربية الإسلامية ومستوى التفكير الإبداعي ، بمعنى أنه كلما زاد معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر التربية الإسلامية كلما ساهم ذلك بالتبعية في زيادة مستوى التفكير الإبداعي، وأن هناك تأثير لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات تمثلت في: (تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي القرآن بأصوات مختلفة) في الترتيب الأول بنسبة ٧٦%، ثم (وفرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي العديد من مصادر المعرفة)، (توفير مصادر أولية لمادة الدراسات الإسلامية) في الترتيب الثاني بنسبة ٦٠%، بينما في الترتيب الأخير (توضيح الصعوبات التي تواجه قارئ القرآن) بنسبة ٢٠.٨%، وأن أكثر الأشكال التقنية التي يتم استخدامها في العملية التعليمية وخاصة تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة تمثلت في (Chat GPT BOT) في الترتيب الأول بنسبة ٨٠%، ثم (Machine translation) في الترتيب الثاني بنسبة ٦٠%، بينما في الترتيب الأخير (Edcafe) بنسبة ١٠%.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي- التفكير الإبداعي- التربية الإسلامية

Abstract:

The current study aimed to know the effect of employing artificial intelligence applications in teaching the Islamic education course on developing the level of creative thinking among students of Baia School in the Emirate of Abu Dhabi in

the United Arab Emirates. The current study relied on the descriptive approach by using a questionnaire applied to a sample of 500 students from Baia School. The researcher used creative thinking skills (originality - fluency - flexibility). The results of the study reached the existence of a statistically significant direct correlation between the type of artificial intelligence applications used and the degree of improvement in the level of creative thinking; meaning that the more diverse the type of artificial intelligence applications used in teaching, the more it contributes to improving the level of creative thinking, and the existence of a statistically significant direct correlation between the rate of use of artificial intelligence techniques by the study sample in teaching the Islamic education course and the level of creative thinking; Meaning that the more the study sample uses artificial intelligence techniques in teaching the Islamic education course, the more this contributes to increasing the level of creative thinking, and that there is an impact of artificial intelligence applications in improving the level of creative thinking among female students, represented in (artificial intelligence applications provide the Qur'an in different voices) in first place with a rate of 76%, then (artificial intelligence applications provided many sources of knowledge) (providing primary sources for the Islamic studies material) in second place with a rate of 60%, while in the last place (clarifying the difficulties facing the Qur'an reader) with a rate of 2.8%, and that the most technical forms that are used in the educational process, especially teaching the Islamic education course from the point of view of the study sample, were represented in (Chat GPT BOT) in first place with a rate of 80%, then (Machine translation) in second place with a rate of 60%, while in the last place (Edcafe) with a rate of 10%.

Keywords: Artificial intelligence applications - creative thinking
- Islamic education

مقدمة الدراسة:

ساهمت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تغيير منظومة التعليم و ساعدت في انتشار العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي زادت من مهارات الطلاب التكنولوجية والتعليمية، مما أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحسين المهارات الإبداعية لدى كل من المعلم والمتعلم و تحسين كفاياته التعليمية والأكاديمية، ولتغيير منظومة التعليم وإجراءاتها كان على معلمي التربية الإسلامية سرعة الاستجابة للاستعداد واستكمال العملية التعليمية من خلال الاعتماد على التطبيقات الحديثة في العملية التعليمية

لذا كان لابد من قيام معلمي التربية الإسلامية باستكمال المناهج والمقرارات لتحقيق أهداف العملية التعليمية الخاصة بمقرر التربية الإسلامية من خلال الاستفادة من الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة التي ألحقت تغييرات بجميع جوانب الحياة ولم تقتصر على مجال بعينه، أو مادة دراسية دون الأخرى، وهذا يؤكد إمكانيات هذه التطبيقات وقدرتها على التناسق والتلاؤم مع جميع المقررات الدراسية مع جميع المراحل التعليمية (Son,2000,p100).

فكان على معلمي التربية الإسلامية امتداداً لذلك ونظراً لما توليه المنظومة التعليمية بمتطلباتها التأكيد من تحقيق الأهداف المرجوة والاهتمام بمستوى التفكير لدى الطلاب وإعمال العقل في التفسير والشرح والحفظ و توظيف التطبيقات في تيسير عملية الشرح ، كما أن التربية الإسلامية تحتاج إلى العديد من المهارات منها الأصالة والمرونة لذا استوجب على معلمي التربية الإسلامية الاهتمام بالإبداع من خلال توظيف الصور الذهنية والخرائط الذهنية والعصف الذهني و حل المشكلات و التفكير الناقد وتوظيف برامج الذكاء الاصطناعي من أجل تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب بكافة المراحل العمرية، وذلك لأهمية التربية الإسلامية كنهج وكمنهج تربوي تعليمي.

كما تعد مهمة تحسين عملية التعليم والتعلم من أولويات الكثير من الدول و إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الكفاء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان، ونظراً لتسارع أحداث البيئة الخارجية المحيطة بالنظم التربوية، سواء من حيث التطورات التي شملت المعلومات والمعرفة ووسائل الاتصال أو الثورة التكنولوجية في شتى القطاعات؛ فانه من الجدير أن تكون مثل هذه النظم قادرة على مواجهة هذه التطورات ومجابهة التحديات المفروضة عليها، وهو الأمر الذي يتطلب أن تكون هذه النظم قادرة على تطوير نفسها والأفراد

العاملين بها في ظل التغير المستمر ، ويمكن ترجمة ذلك من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاستفادة من خصائصه في العملية التعليمية وتحسين مستوى الطلاب بما يتلاءم مع طبيعة المجتمع والمنظومة التعليمية ككل (Frey, 2000, p122).

وعلى الجانب الآخر النظم التربوية المعاصرة لابد أن تصبغ بمجموعة من السمات الضرورية، لكي تكون قادرة على مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة في البيئة المحيطة، كتحديث التعليم ضمن الهوية الثقافية للمجتمع وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والتركيز على التعليم المستمر ومواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية واستخدام وسائل الاتصال الحديثة والعمل على توفير الإمكانيات المادية والبشرية لتوفير هذه الوسائل، كما أن الرؤية المستقبلية للنظم التربوية تتطلب مهارات أساسية لابد من إتقانها كالتيقن والمرونة واستيعاب التغير السريع في البيئة المحيطة (المحلية والعالمية) والقدرة على نقل الأفكار بأسرع الوسائل وأدقها، والعمل على تطوير قدرات كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعليمية، واستيعاب الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهذا بدوره يدعم عملية الإبداع أو مهارات التفكير الإبداعي.

ويلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره إنساناً ومواطناً ومهنياً، ونظراً للتطور المعرفي الهائل ولظهور كثير من نظريات التعلم والتعليم؛ أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، فقد ظهرت كثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد ضرورة مجازاة العصر والتطورات العلمية والتربوية والتقنية، ومنها متابعة تطورات المناهج وتحديد مبادئ وأسس إعداد المعلم مثل: الإعداد العام، والتخصصي، والتربوي والتربية العملية والتدريب.

و هذا في العصر الرقمي الذي نعيشه اليوم، أصبحت التقنيات الحديثة جزءاً لا يتجزأ من مختلف مجالات الحياة، وخاصة في مجال التعليم. ويُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز هذه التقنيات التي تحمل إمكانيات كبيرة لتحسين جودة التعليم وتطويرة، ليصبح أداة فعالة في تطوير أساليب التدريس ورفع مستوى الفهم لدى الطلاب، خاصة في المواد الدينية.

في هذا السياق، يعد تدريس التربية الإسلامية أحد المجالات التي يمكن أن تستفيد بشكل كبير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي. ويُمكن للذكاء الاصطناعي أن يساهم في تحسين طرق تدريس المفاهيم الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى

الطلاب، وبالتالي تعزيز قدرة الطالب على الفهم النقدي والإبداعي للموضوعات الدينية

كما تتطلب التطورات التقنية الحالية أن يلم المعلم بطرق التعامل مع التقنيات الحديثة ، وكيفية استخدامها بفاعلية مع طلابه، ولذلك أصبح تطوير برامج إعداد المعلم ضرورة أساسية لتلبية احتياجات المجتمع التنموية، وتماشياً مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، وذلك من خلال الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها في عملية التعلم والتعليم، مما يزيد من مهارات التفكير الخاصة بالمادة الدراسية والمواد بشكل عام (الجلاد، ٢٠٠٧، ص: ٩٠).

مشكلة الدراسة:

تعد التربية الإسلامية نهجاً أصيلاً ولا تمثل مادة دراسية فحسب بل ترسخ القيم والأخلاق والمبادئ التي تنظم حياة الطالب طيلة حياته حيث تعد التربية الإسلامية إحدى أبرز الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في تربية الشباب تربية إيمانية صحيحة، لها من الخصائص ما يجعلها متميزة عن سائر النظريات التربوية الوضعية، فهي كيان كامل وإطار متوازن للعملية التعليمية، في ضوء مرونتها وصلاحياتها، لأن صالحة لكل عصر، وتصح لكل جيل، وتواكب كل نهوض. وتعد التربية الإسلامية من أهم المجالات التي تساهم في بناء شخصية الطالب المسلم، حيث تهدف إلى تعليم القيم والمفاهيم الدينية من خلال القرآن الكريم، الحديث النبوي، الفقه، والتاريخ الإسلامي.

وتولي المؤسسات التربوية الحديثة عملية الإبداع أهمية كبيرة، تبعاً لمستجدات كثيرة منها أن وجود العديد من الاستراتيجيات والأدوات التقنية التي تساعد بشكل أو بآخر في تطوير العملية التعليمية كما تعد التطبيقات الذكية من أهم آليات الإبداع والتطوير المستمر فتطوير التعليم يعتمد على المدخلات والتطوير في المناهج والآليات والأدوات التي يستطيع الطالب من خلالها أن يبدع ويبتكر وينشأ في بيئة تعليمية مبدعة وباعتبار أن التربية الإسلامية من المواد التي تعتمد في المقام الأول على إعمال العقل ومهارات التفكير العليا فهي بشكل كبير تعمل على تنمية التفكير الإبداعي من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تدعو إلى التطوير المستمر وتحتاج إلى إمكانيات عقلية ومهارات تكنولوجية ومن هذه التطبيقات Chat GPT حيث يمكن استخدامه للتفسير والبحث عن المعلومات وتوليد الأفكار وتحويل النصوص المكتوبة إلى مقروءة من خلال تطبيقات مخصصة لذلك وهذه التطبيقات تساعد على الحفظ بشكل صحيح وسليم وأيضاً تطبيق التصحيح الإملائي والذي يحتاجه الطلاب للكتابة عن موضوعات ذات صلة بالمقرر.

ولذا، فإن الإمام بمادة التربية الإسلامية وحدها دون الاهتمام بطرائق تدريسها يشكل عقبة كبيرة في تحقيق الطموحات التي تسعى التربية الإسلامية إلى تحقيقها في شخصيات الطلبة، إذا ما علمنا أن الطريقة في التدريس تعد همزة الوصل بين الطالب والمنهج، وهي من المكونات الأساسية في نجاح عملية التدريس، وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة هي:

- ما درجة استخدام عينة الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
- ما أسباب استخدام الطالبات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ؟
- ما مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات؟
- ما أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في تدريس مقرر التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما تأثيرات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة- المرونة- الأصالة)؟
- ما العلاقة بين درجة استخدام طالبات مدرسة بعيا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى التفكير الإبداعي؟
- ما العلاقة بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية وتحسين مستوى التفكير الإبداعي؟

أهداف الدراسة:

يمكن للباحثات من خلال هذه الدراسة تحقيق عدة أهداف منها:
الهدف الرئيس يمكن الهدف الرئيس الخاص بالدراسة الحالية في : التعرف على أثر توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا.

ويتفرع من هذا الهدف عدة أهداف أخرى فرعية وهي:

- رصد درجة استخدام عينة الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- التعرف على أسباب استخدام الطالبات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- الكشف عن مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

- التعرف على أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة.
- الكشف عن تأثيرات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة- الأصالة).
- رصد العلاقة بين درجة استخدام طالبات مدرسة بعيا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستوى التفكير الإبداعي.
- التعرف على العلاقة بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تدريس التربية الإسلامية وتحسين مستوى التفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة:

- تنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال عدة نقاط وهي كالتالي:
- أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في عملية التعليم من خلال استخدام أغلب التطبيقات في إنجاز العديد من المهام العلمية والتدريبات المختلفة مثل تدريب الطلاب على الحفظ والتصحيح وغيرها من التطبيقات التي يتم استخدامها في عمليتي التعليم والتعلم.
 - اعتبار أن التربية الإسلامية من أهم المواد لإعمال العقل والاستنباط من أجل تنمية مهارات التفكير العليا مثل الطلاقة والمرونة والأصالة.
 - أهمية تنشئة الطالبات تنشئة دينية لأنهن أمهات المستقبل ويقع على عاتقهن تنشئة الأبناء وهم رجال المستقبل وقادته.
 - توطيد أصول وأسس التربية الإسلامية وفق النهج الحديث وذلك من خلال الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام التدريسية الحديثة لتحسين مهارات الطالبات في مدرسة بعيا.
 - تسهم برامج الذكاء الاصطناعي في تنمية التفكير الإبداعي مثل أدوات الذكاء الاصطناعي التي تحفز التفكير الإبداعي مثل الألعاب التعليمية، المحاكاة.
 - استخدام منصات الذكاء الاصطناعي لتطوير مهارات الطلاب في حل المشكلات الدينية بطرق جديدة.
 - تعزيز قدرات الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي من خلال البيئة التعليمية الذكية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الآتية:



- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية ومستوى التفكير الإبداعي.
 - **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية في حدودها البشرية على طالبات مدرسة بعيا.
 - **الحدود المكانية :** اقتصرَت الدراسة الحالية على مدرسة بعيا بدولة الامارات العربية المتحدة.
 - **الحدود الزمانية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على تطبيق أدواتها الدراسية في الفترة الزمنية من ٢٠٢٤ / ١١ / ١ إلى ٢٠٢٤ / ١٢ / ٣١
- مصطلحات الدراسة الإجرائية:**
- **تطبيقات الذكاء الاصطناعي:** هي مجموعة من التطبيقات قائمة على خوارزميات وبيانات مبرمجة، تحاكي العقل البشري ويمكن من خلالها إتمام العديد من المهام الأدائية والمهارية، وإتاحة العديد من الأوامر التي تنفذ العديد من التعليمات.
 - **التفكير الإبداعي:** ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات التفكير الإبداعي وهي الطلاقة: وتعني القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية أو أدائية، والمرونة: وتعني القدرة على إنتاج أفكار نوعية، والأصالة: وهي إنتاج أفكار جديدة أو طريقة جديدة غير مسبوقة ونادرة .

الإطار النظري:

التعليم والتعلم رسالة المعلم بكافة تخصصاته فمن أول رسائله الاهتمام بتعليم الطلاب ونقل رسالته بما يتوافق مع محددات العملية التعليمية ولن يتوقف دوره على ذلك فقط بل يمتد إلى إمداد طلابه بالمهارات وآليات الإبداع التي يمكن من خلالها توجيههم إلى طرق مستقبلية تتوافق مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستشراف المستقبل، فقد حض الإسلام على العلم و التعلم، بل إن هذه الصفة قد صاحبت الدعوة الإسلامية منذ بدايتها؛ فقد عد الإسلام طلب العلم أفضل من الانقطاع للعبادة، ومما يجدر ذكره أن الإسلام فرض طلب العلم على كل مسلم ومسلمة لحمل رسالة الإسلام، ونقل المعرفة و تبليغها إلى الناس لما فيه خيرهم وصالحهم في الدارين، لهذا فإن الكثير من المربين والدارسين كان لهم رأي في المعلم وأهميته والخصائص التي يجب أن يتحلى بها؛ حتى يكون خير مرشد ومبلغ و معين للطالب .

كما إن الإسلام الذي جاءت نصوصه ترفع من شأن العلم والعلماء، وتجعل العلماء ورثة الأنبياء، وتجعل عملهم من أفضل الأعمال فلا يمكن أن يكون إلا مؤيدا لمبدأ الإيمان بأهمية المعلم.

ولم يقتصر دور المعلم على مجرد التلقين ونقل المعرفة بل امتد تأثيره إلى أكبر من ذلك وأعظم وهي التوجيه والتنشئة بما يتوافق مع قواعد وقوانين الأمة وتوجهاتها في مظلة المؤسسات التعليمية، فالمعلم والمتعلم هما محور العملية التربوية وعليهما تقوم، ومن هنا كان الاهتمام بهما حتى تتجسّد هذه العملية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبناء جيل قوي مسلح بالعلم والقيم والأخلاق الفاضلة التي تؤهله للحياة الكريمة.

ويؤدي المعلم دوراً كبيراً في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية؛ إذ يتفاعل معه المتعلم ويكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات والمعارف والاتجاهات والقيم (Adashboyevich,2019,p0).

- أهمية التربية الإسلامية:

تعد التربية الإسلامية من أهم المجالات التي تساهم في بناء شخصية الطالب المسلم، حيث تهدف إلى تعليم القيم والمفاهيم الدينية من خلال القرآن الكريم، الحديث النبوي، الفقه، والتاريخ إن استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية يعكس تحولاً كبيراً في كيفية تقديم المعرفة للطلاب. فالتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي يمكن أن يوفر بيانات تعليمية تفاعلية، حيث يتمكن الطلاب من التفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مبتكرة، ويساهم في تقديم حلول تعليمية تتناسب مع احتياجات كل طالب على حدة. كما يساهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وهو ما يُعتبر محورياً في مجال التربية الإسلامية التي تتطلب الفهم العميق للمفاهيم الدينية وتطبيقاتها.

فمع أهمية التربية الإسلامية تزداد أهمية إدخال التكنولوجيا الحديثة ومتطلبات التكنولوجيا وعلى رأسها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية التي تحقق العديد من الأهداف والمهارات على عدة مستويات منها المعرفي والسلوكي والوجداني، وتحقيق الإبداع (Malekakhlagh,2022,10).

لذا فالحاجة لتحقيق مهارات الإبداع أصبحت أساسية في إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل، وهو بهذا المعنى يعد الأداة الواقعية التي يستند إليها المقومون للعملية التعليمية ومن ثم اتخاذ قرارات مناسبة بشأن التحسينات التي ينبغي إجراؤها ومن الممكن توظيف أساليب تقويمية حديثة وتطبيقات عملية في تدريس مادة التربية الإسلامية، إذ مازال الكثير من قضايا النظرية والعملية بحاجة إلى المزيد من الدراسات العلمية الكفيلة بتطوير التحصيل معرفياً ووجدانياً ومهارياً في هذه المادة المهمة.

وقد بذلت جهود واضحة من الجهات المسؤولة لتطوير تدريس هذه المادة، فقد واصلت وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي تنفيذها للاتجاهات الحديثة في متابعة تدريس التربية الإسلامية وأنشطتها.

- التفكير في التربية الإسلامية:

قال تعالى "أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت ، وإلى الجبال كيف نصبت ، وإلى الأرض كيف سطحت" حيث ورد لفظ التفكير في عدة مواضع بالفاظ متشابهة (التعقل، التفكير، التدبر، تقدير العلم والعلماء) جعل التفكير مناط التكليف والمسؤولية وحث الإنسان على استخدامه في فهم الأمور، وهذا يعظم من أهمية التفكير وأن الله سبحانه وتعالى قد ميز الإنسان عن سائر المخلوقات بقدرته على التفكير وإعمال العقل فيما حوله من أمور ومستجدات، ولذا فقد جعل الله للإنسان العديد من المجرىات التي تساعد على إعمال العقل،(Avci,2018).

و ذم الله عز وجل من يعطل نعمة التفكير:

"ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها لهم أعين لا يبصرون بها ولهم أذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون" فجميع آيات القرآن الكريم تتجه إلى إعمال عقل الانسان وتفكيره.

وقد وجه القرآن إلى بعض مهارات التفكير ومنها :

١. مهارة البحث "قل سيروا في الأرض فانظروا....."
٢. مهارة التأمل والنظر "قل انظروا ماذا في السموات والأرض"
٣. مهارة السؤال "فسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"
٤. مهارة استخلاص العبر من الأمم السابقة " لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب"
٥. مهارة المقارنة "وسيق الذين كفروا إلى جهنم زمرا.....وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمرا....."
٦. مهارة الاستنباط "وإذا جاءهم أمر من الأمن والخوفلعلمه الذين يستنبطونه منهم"
٧. مهارة التجريب "وإذ قال إبراهيم رب أرني"

أما السنة النبوية:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لبلال رضي الله عنه عندما نزل قوله تعالى "إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب"

”ويل لمن قرأها ولم يتفكر“ وهكذا الصحابة من بعده، فالعمل بالاجتهاد يشجع العقل على التفكير واستنباط الأحكام

- أهمية تعليم التفكير

لكي تنهض الأمم وتقوم بواجباتها في بناء أفرادها وتنشئتهم تنشئة جيدة لا بد من أن تهتم بعمليات التفكير وذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تهتم بالعوامل والمؤثرات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى أبنائها، لذلك يستوجب على القائمين على المناهج الدراسية تجديد وتطبيق مهارات التفكير وتوظيفها بشكل كبير في معظم المناهج الدراسية حتى يتسنى للطلاب العمل بها، حيث أصبح هدفا من أهداف التربية في كثير من الدول فقد جنت اليابان ثمارا بتنمية القدرات العقلية وفي نهاية القرن العشرين اتفقت على أهمية تنمية مهارات التفكير (Mannonov,2022,10).

ومن العوامل التي دعت بالدول الى تبني سياسات تعليمية تشجع على تنمية

مهارات التفكير:

١- نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية(الذكاء ليس شرطا لتنمية مهارات التفكير)، وبالتالي يمكن تنمية مهارات التفكير لدى جميع الطلاب بغض النظر عن مستويات الذكاء لديهم فلا يشترط التفكير وإعماله وجود نسب عالية من الذكاء فهو مطلب يتناسب مع الفروق الفردية للطلاب فالطلاب لا يتمتعون بنسبة ذكاء ثابتة أو واحدة لذا يستطيع المعلم أن ينمي لديهم مهارات التفكير بشكل أو بآخر من خلال الاستراتيجيات المختلفة.

٢- نمو مهارات التفكير لا يرتبط بالعمر أو الدراسة أو كمية المعلومات، بل يتطلب برنامجا تدريبييا منظما، وهذا ما تحاول الباحثات أن تفعله في هذه الدراسة من خلال الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من خلال توليد الأفكار والبحث والتقصي ومحاولة حل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب أثناء الحصول على حلول خاصة بموضوع معين (Aranda,2020,77).

٣- تنمية مهارات التفكير تكسب الطالب القدرة على التأقلم مع قضايا العصر، تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أهم الانجازات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم لأنها عبارة عن أنظمة تحاكي العقل البشري وبالتالي فهي الأقرب إلى ذكاء الإنسان وتعمل على تطوير المهارات العليا للتفكير وتمنحه العديد من البدائل والطرق لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها خلال العملية التعليمية أو خارج البيئة الصفية (76p, 2015, Zaobao).

- مراحل العملية الإبداعية

أولاً : مرحلة التهيؤ أو الإعداد :

التعرض لمشكلة أو مثير يحرك الرغبة لإيجاد حل لهذه المشكلة فيقوم الفرد بالتعرف عليها لحلها، وهذا ما يمكن ترجمته بأن المواقف تصنع الحلول فعندما يتعرض الطالب لمسألة في الدين يصعب حلها يبحث عن طرق الحل وهنا قد يستعين ببرامج الذكاء الاصطناعي من ChatGPT ، Copilot في أن يطرح المشكلة ويحدد الحلول التي يعرضها عليه التطبيق ليختار الأدق والصحيح من بينها وما يراه مناسباً، وهذا ما يمكن أن نطلق عليه الإعداد.

ثانياً : مرحلة الاحتضان :

في هذه المرحلة تبدأ الفكرة بالنمو في الذهن ويتكون لدى الفرد عدة حلول محتملة ولكنه لا يستطيع تحديد الحل الصحيح.

ثالثاً : مرحلة الإشراف :

وصول العملية الإبداعية إلى ذروتها حيث يظهر الحل الصحيح فجأة نتيجة اهتمام الفرد وانشغال تفكيره بالمشكلة (مبييضين، ٢٠١٨، ص: ١٢٤).

رابعاً : مرحلة التحقق :

مرحلة إتمام العملية الإبداعية وهنا يقوم الفرد بتقديم الأدلة على أصالة فكرته أو حله، وتعتبر هذه هي المرحلة الأخيرة من مراحل الإبداع أن يستطيع الطالب أن يقدم الحلول المبدعة التي تعالج المشكلة من جذورها من خلال المراحل السابقة.

التفكير الإبداعي والمناهج الدراسية

تؤمن المؤسسات التعليمية في كافة الدول العربية والأجنبية على اختلاف أنماطها الخاصة والحكومية بأهمية الإبداع، لذلك فأغلب الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة تتبنى سياسات تربوية تدعم تربية الطلاب تربية إبداعية، وذلك للأسباب التالية:

١- التوظيف الكامل لقوى الأفراد المبدعين، إيماناً منهم بأن قدرات الطلاب الإبداعية هي ما تجعل الدولة في مسيرة التقدم والتطور الهائل مما يجعلها في الريادة، وفي ركب التطور.

٢- توفير الصحة النفسية لهم، حيث يعتبر الإبداع توظيف لمواهبهم وقدراتهم الإبداعية والكشف عن قدراتهم الكامنة في مواطن متعددة من الإبداع والأنشطة.

٣- زيادة التحصيل الدراسي، إذا استطاع الطلاب أن يكتشفوا مواهبهم ويوظفوها بطريقة إبداعية فإنهم سيحصلون على مستوى تحصيل دراسي أفضل، من خلال الاطلاع والبحث والتقصي (Folk, 2008, p190).

٤- الأهمية الاجتماعية للإبداع، نظراً لأن الإبداع يتضمن عدة عمليات ذهنية ومهارات تفكير عليا مثل المرونة والطلاقة والأصالة فإن هذا يؤهلهم لأن يكونوا

مبدعين وبارعين في مجالهم التخصصي والمهني في نفس الوقت ويزيد من قدرتهم الإبداعية في مجال الدراسة وفي البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها فلن يتوقف الإبداع على مجال التعليم فقط بل يمتد إلى الحياة اليومية والاجتماعية والمهنية، لأن الإبداع هو الركيزة الأساسية للتنمية وتحقيق تنمية مستدامة (كاظم عبد نور، ٢٠٠٥، ص: ٥٦).

- النشاطات التي تنمي القدرات الإبداعية

تتعدد الأنشطة التي يمكن أن يمارسها الطلاب في المقرر التعليمي ومن ثم تساعد على تنمية قدراته الإبداعية، وتعتبر مادة التربية الإسلامية من المواد الدراسية التي تحوي بداخلها العديد من الأنشطة لأنها مليئة بالمواقف الإنسانية والدروس الحياتية والتي تم الاستدلال عليها من سنن القرآن والسنة ومنها الوضوء والغزوات والفتوحات وحياة الأنبياء والصالحين وغيرها من القصص القرآنية، لذا فهي تحوي العديد من الأنشطة ومنها : نشاط القصص-نشاط التخييل-نشاط الألغاز-نشاط النتائج المترتبة-نشاط الصور-نشاط الرسم-نشاط حل المشكلات-نشاط الاستعمالات المختلفة للأشياء- نشاط التعديلات-نشاط التصنيف -نشاط أوجه الشبه والاختلاف

وكان على علماء علم النفس أن يضعوا العديد من المقاييس التي يمكن من خلالها قياس مستوى الإبداع لدى الطلاب والتأكد من وجود الإبداع من عدمه لدى الطلاب ولذا قام العلماء بصياغة عدة مقاييس منها نموذج للمقاييس الموضوعية (مقياس جيلفورد)

افترض جيلفورد أن للتفكير التشعبي قدرات معينة أوضحتها تجاربه وعرض منها:

- الحساسية للمشكلات: ويستدل عليها من خلال وعي الفرد بحاجة الشيء إلى التحسين أو من خلال وعيه بنواقص الشيء وتقاس هذه القدرة بـ/ اختبار النظم الاجتماعية - تحسين الأدوات - رؤية المشكلات - اكتشاف المشكلات (انتصار صالح، ٢٠٢٤، ص: ١٩٠)

- الطلاقة: بأقسامها طلاقة الكلمات، طلاقة التداعي اللفظي، الطلاقة الفكرية، الطلاقة التعبيرية وتقاس بـ اختبار الاستعمالات - تسمية الأشياء - عناوين القصص - النتائج البعيدة

- المرونة: التلقائية والتكيفية وتقاس بواسطة معادلات حسابية

- التلقائية: تقاس باختبارات الاستعمالات وتسمية الأشياء والنتائج البعيدة. وهي نفس اختبارات الطلاقة لكن يتم التركيز على أنماط الاستعمالات.

- التكيفية: تقاس باختبار عيدان الكبريت - واختبار لوحات المربعات - واختبار الألفاظ الشائعة.



- **التحليل:** ويقاس من خلال تحليل الشكل إلى أجزاء - اختبار الوجوه المختلفة التحليل اللفظي

- **الأصالة:** وهي إنتاج أفكار تتميز بالجدة والندرة : وتقاس باختبارات عناوين القصص - والنتائج البعيدة - والألغاز - الاستعمالات غير المعتادة، وهي نفس اختبارات الطلاقة ولكن يتم التركيز على الجديد والأقل شيوعاً (عفاف أحمد، ٢٠٠٣، ص: ١٢٠).

- **أبرز معوقات الإبداع والابتكار**

- **العقبات الشخصية:**

قد لا يدرك الفرد وجود عقبات شخصية بداخله تعوقه من تحقيق معايير الإبداع والابتكار لذا فإنه يمتاز بالتفكير النمطي والتقليدي وعدم القدرة على إدراك ذاته أو محاولة استبصار حالته الداخلية ليكتشف مواهبه وقدراته الإبداعية ومن هذه العقبات، ضعف الثقة بالنفس، فهي تقود إلى الفشل والخوف من القاد، التقليد الأعمى مما يؤدي إلى المحدودية بالتفكير والإخفاق في الإبداع، الحماس الزائد عن حده، والذي قد يؤدي إلى الرغبة القوية لتحقيق الإنجازات وبالتالي تؤدي إلى الاستعجال بالحصول على النتائج والقفز من مرحلة إلى أخرى دون إتمام المرحلة التي تسبقها (محمد بكر، ٢٠١٠، ص: ١٣٣).

ومن أهم هذه العقبات وأكثرها صعوبة في التخلص منها أو مواجهتها التفكير النمطي، والذي قد يؤدي هذا التفكير من الإبداع المحدود وعدم التوسع الملحوظ بالتفكير والإنجاز، ومن العقبات التي يصعب السيطرة عليها أيضاً التسرع، وهو الرغبة في الحصول على حلول للمشكلة دون استيعاب جميع جوانبها، أو العمل على تطوير بدائل أو إيجاد حلول مختلفة لها ومن ثم اختيار الحل الأنسب، Wilson, (2017,p90).

- **العقبات الظرفية :**

تختلف العقبات بناء على المواقف التي يتعرض لها الطالب والظرف الزمني الذي يتعرض فيه للعقبة أو المشكلة فهناك مصادر متعددة للعقبات وفي نفس الوقت هناك ظروف مختلفة لمواجهة هذه العقبات وبالتالي فقدرات الطالب على المواجهة مختلفة باختلاف طبيعة وحجم وزمن الموقف أو المشكلة التي يتعرض لها والتي تحتاج في نفس الوقت إلى قدرات إبداعية لمواجهتها، وهي العواقب المتعلقة بالموقف نفسه أو بالجوانب الاجتماعية أو الثقافية السائدة، ومن أهمها:

مقاومة التغيير، وهي عدم قبول أي أفكار وطرق جديدة وذلك بسبب الخوف من أن الأفكار الجديدة قد تهدد مكتسباته وأوضاعه والإكثار من ترديد عبارات تعمل

على تحبيط النفس مثل: هذه الفكرة ستكون كثيراً، لن نتجج هذه الطريقة في حل المشكلة، لم يسبق أن فعلت ذلك من قبل، حيث أنه هناك الكثير من الأشخاص يعتقدون أن التفكير والإبداع يتطلب جدية في العمل، بينما على العكس تماماً فهو يحتاج ويتطلب أحياناً للمرح والتأمل والتخيل، بينما يتطلب التفكير الإبداعي نوعاً من التوازن الدقيق بين جميع العناصر السابقة. عدم التوازن بين التنافس والتعاون، فهناك حاجة كبيرة لروح التنافس وروح التعاون لكل شخص معين أو جماعة من الأشخاص في تحقيق إنجازات قيمة، وقد يكون التفضيل لأي منهما في الافتقار للوصول إلى المشكلة الحقيقية (الحسيني، ٢٠٠٧، ص: ٥٦).

المعوقات الاجتماعية :

نظراً لأهمية الأسرة ودورها في نشر الأفكار الإبداعية و تشجيع أبنائها على الإبداع لأن الأسرة جزء أساسي في تطور شخصية الأبناء تسعى دائماً الأسرة كدافع لتحقيق النجاح لأبنائها ولكن قد تواجه العديد من العقبات التي تمنعها من الإبداع أو من توفير بيئة مبدعة لأبنائها، تشمل المعوقات الأسرية، مثل الانخفاض في المستوى الاقتصادي والتعليمي والاتجاهات السلبية في الأسرة، وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء (Costa, 2004, p90).

معوقات الإبداع في المدرسة:

تعتبر المدرسة من أهم البيئات التي يمكن أن تشجع على الإبداع لذا فيتوجب على القائمين على العملية التعليمية الأخذ في الاعتبار من وجود بعض العقبات التي تعوق دون تحقيق الإبداع داخل المدرسة حيث يمكث الطالب في المدرسة أغلب الوقت فهي أما تكون بيئة محفزة للإبداع أو بيئة منفرجة للإبداع، ومن أهم معوقات التي تعوق الإبداع في المدرسة، مثل: طرائق التعليم التقليدية والقديمة، (DE Young, 2008, p280).

ومن خلال تحليل البيئة للمقررات الدراسية التي يدرسها طالبات مدرسة بعيا وجدت الباحثات أن التربية الإسلامية ذات صلة وثيقة بعملية الإبداع ويمكن من خلال وحدات هذه المادة تعزيز الإبداع لدى الطالبات وتشجيعهن على أن يدرسن المادة بشكل مختلف ومبدع من خلال الاستناد على مكونات المحتوى الدراسي الخاص بالتربية الإسلامية.

- مفهوم التربية الإسلامية.

أولاً: تعريف التربية في اللغة:

بالعودة إلى المعاجم نجد أن كلمة تربية من الجذر ربا يربو تحمل المعاني التالية:

١. الزيادة والنمو:



ربا الشيء يربو ربواً ورباءً: زاد ونما، وأرببته نميته، وفي التنزيل: (ويربي الصدقات).

ومن الجذر: ربّ: يَرْبُ تحمل المعاني الآتية:

(١) حفظ الشيء ورعايته: ربّ ولده والصبي يَرْبُهُ ربّاً بمعنى رباه. وفي الحديث: (لك نعمة تربها): أي تحفظها وترعيها وتربيها كما يربي الرجل ولده.

(٢) حسن القيام بالطفل ووليه حتى يدرك. رب ولده والصبي يربه رباً: رباه أي أحسن القيام ووليه حتى أدرك أي فارق الطفولية كان ابنه أم لم يكن.

٢. **التكفل بأمر الصغير:** الرابُّ كافل، وهو زوج أم اليتيم وهو اسم فاعل، من ربه: يربه أي أنه يكفل بأمره، وفي حديث مجاهد، كأن يكره أن يتزوج الرجل امرأة رابّه، يعني امرأة زوج أمه لأنه كان يربيه

والتربية الإسلامية هي: (تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه، بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة)

(والتربية الإسلامية ذات طابع شمولي تكاملي لجميع جوانب الشخصية الروحية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمية والاجتماعية والإنسانية، وفق معيار الاعتدال والاعتزان، فلا إفراط في جانب دون غيره ولا تفریط في جانب لحساب آخر)

• **أهداف التربية الإسلامية:**

تتعدد أهداف التربية الإسلامية باختلاف المحتوى المقرر على كل مرحلة عمرية أو مرحلة دراسية ولكن تبقى الأهداف العامة للتهديب والتنشئة على فطرة الإسلام هي الأساس لتربية الأبناء بشكل سليم وديني وصحي، كما إن تحديد الأهداف لابد منه لكل عمل يقوم به الإنسان في حياته، فهي التي توجه البشر وتدفعهم إلى العمل باتجاه تحقيق ما يريدون بلوغه.

ومع ذلك فلا يمكن فصل الأهداف التي تهدف إليها التربية الإسلامية عن أهداف المجتمع وأهداف المدرسة التي تعد جزء من المجتمع؛ فهي الانعكاس الطبيعي لأهداف المجتمع، وهي التي تترجم إلى أنماط سلوكية من جانب المتعلمين الذين سيوجهون القوى التي ستقود وتمارس الأعمال جميعها في المجتمع.

وتعتبر الأهداف بمثابة المنهج أو الدستور الذي يمكن العمل بمثابته أو يمكن اعتباره خارطة لرسم الخطى حيث يرى قسم من المربين أن الأهداف التربوية هي نقطة الانطلاق في أي إصلاح تربوي فبدونها لا يمكن القيام بأي إصلاح تربوي في أي بلد، وأن تحديد هذه الأهداف يتم في إطار السياسة الاجتماعية والاقتصادية العامة في البلد.

والتربية الإسلامية المبنية على الدين الإسلامي تتضمن أصولاً فكرية وتربوية، ووسائل مميزة، فهي منهج يرمي إلى تكوين الفرد المسلم والبيت المسلم والمجتمع المسلم، وفيها الإعداد الروحي والنفسي للفرد بحيث يكون مؤهلاً لتلقي التعليم والثقافة على نحو موجه، فيأخذ ما هو أساسي وبناء في أداء رسالته في الحياة والمجتمع

ويقسم الشافعي أهداف التربية الإسلامية على ثلاثة مجالات هي:

- **الهدف المعرفي :** هو صقل الطلبة بالأساس المعرفي للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام إلى عقيدة الفاهمين، وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة الدينية بما يدور في خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم، بحيث لا تؤثر عليهم الأفكار الهدامة، وتصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لديهم وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة لتمكينهم من مواجهة الغزو الفكري الهدام للدين الإسلامي.
- **والهدف الوجداني :** هو إشباع العواطف الإنسانية النبيلة لدى الطالب، كعاطفة التدين، والولاء، والانتماء، وتنمية قيم وعواطف إنسانية جديدة يقرها الدين، قد لا تكون لها وجود لديهم كالإيثار، والإحسان، وكل ما يهدف لإفادة الفرد والجماعة، وإشباع حاجاتهم الفكرية بما يصفل فطرتهم الإنسانية
- **الهدف السلوكي :** هو أن يقومون بجعل تصرفات وأفعال الصحابة وأهل الكتاب نهجاً ودستور ومحك لطبيعتهم وتصرفاتهم في المجتمع ومن السنن التي يسبغونها عليها طريقة ومنهج يعملون به لذا يمكن فعل ذلك بتعويدهم على العادات الحسنة المرغوبة، وتطبيقها سلوكياً في حياتهم، وتنشأتهم على حفظ وفهم أجزاء من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتنمية الوازع الديني ليمكنهم تكوين اتجاهاتهم نحو الدين، والتمسك به، وتحكيمه بأمور حياتهم كلها (حسن علي، ٢٠١٠، ص: ٧٧).

وعلى هذا يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية على النحو الآتي:

تنشئة الإنسان الذي يعبد الله ويخشاه، فالتربية الإسلامية جاءت لتحقيق هدف الإسلام في تنشئة أبنائه على عقيدته ومبادئه، وقيمه ومثله، وفي التسامي بفطرتهم إلى الغاية التي رسمها له، وذلك من أجل تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وذلك من خلال اتباع سنة الرسول عليه الصلاة والسلام وكتاب الله عز وجل من خلال تفسيره وأحكامه، وبهذا يضمن الإنسان تحقيق سعادته سواء في الدنيا أو في الآخرة، وذلك من خلال تنشئة الصغار أو ما يطلق عليه الناشئة على تعاليم الدين الإسلامي لتضمن لهم حياة سوية خالية من الانحرافات الفكرية والعاطفية، من خلال تهذيب أخلاق

المتعلم وتعليمه الدين وأصوله مترجمة ذلك في أفعال وسلوكيات المتعلم فيصبح أخلاقه أخلاق وتعاليم الدين الاسلامي

خصائص التربية الإسلامية:

تمتاز التربية الإسلامية دون غيرها من المواد الدراسية بأنها لها مجموعة من الخصائص التي تختلف عن خصائص المواد الدراسية الأخرى مثل الدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم وغيرها من المناهج الدراسية لذا فيمكن أن تمتاز التربية الإسلامية بالخصائص الآتية:

-الطبيعة الإلهية:

فالعقائد الإسلامية والعبادات والمعاملات والسيرة والأخلاق وبقية جوانب التعلم في التربية الإسلامية كلها تعتمد على القرآن الكريم الإلهي المصدر، وتعتمد على سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم (الإلهية المصدر أيضاً عن طريق الوحي وهذه السنة هي المصدر الثاني بعد القرآن في التشريع قال صلى الله عليه: " لقد أوتيت القرآن ومثله معه".

ويترتب على هذه الطبيعة الإلهية أن أساسيات هذا الدين ثابتة وينبغي أن تقدم إلى الناشئة على أنها حقائق أو مبادئ لا تقبل الجدل أو المناقشة كما ينبغي أن تقدم على أنها تتناسب مع نظرة الإنسان لأنها من لدن حكيم عليم وعلى أنها لا ترتبط بمكان أو زمان معينين.

-التكامل (عبد القادر عبد الرحمن، ٢٠٢٤)

إن جوانب الدين الإسلامي متكاملة تتبادل التأثير، ويتصل بعضها ببعض، والتكامل له معان عدة منها : أن الجوانب العملية في الإسلام لا تصبح ذات معنى أو ذات قيمة إلا إذا سبقها اعتقاد أو نية طيبة قال صلى الله عليه وسلم : " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل أمرئ ما نوى" وهذا يعني ضرورة الانسجام بين العلم والعمل أو بين العقيدة والشريعة وضرورة الاتفاق بين الجوانب المختلفة للشخصية، كما يعني التكامل أيضاً أن الإسلام بجوانبه المختلفة يتناول الفرد من جوانبه جميعها الفكرية والنفسية والجسمية بحيث يؤدي هذا إلى تكوين الفرد المسلم المتوازن، كما يعني التكامل عدم التناقض بين جوانب العملية التربوية الإسلامية فأهداف التربية الإسلامية ومحتواها الذي يترجم تلك الأهداف مشتقان من مصادرها القرآن الكريم، والسنة النبوية كذلك فإن وسائلها تتسق مع أهدافها ومحتواها، وعلى ذلك يوجد تكامل واتساق بين الأهداف والمحتوى والمصادر والوسائل، وهذا التكامل لا يتوافر في باقي المواد الدراسية لذا فهي تعد بيئة خصبة للإبداع والابتكار في فهم محتواها ومضمونها من خلال تحقيق أهدافها التربوية والحفاظ على تكاملها بشكل جيد ومفيد بحيث لا يستطيع

المتعلم أن يختزل جزء منها أو يستغني بجزء عن آخر وهذا ما يسمى بالتكامل بين جميع أجزاء المقرر (نوح محمد، ٢٠٢٤، ص: ٢٣٠).

- الشمول:

جاءت التربية الإسلامية لتحقيق التكامل بين جميع أجزاء ومكونات الحياة إذا فهي تهتم بجميع جوانب الحياة فهي تشمل جميع الحياة بكل أركانها فلذا تسمى بالشمول، لأن للتربية الإسلامية نظرة شاملة للكون والإنسان والحياة وتعنى بالإنسان من نواحي تكوينه جميعها، جسمياً، وعقلياً، وروحياً، وذلك أن نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان هي نظرة شاملة متزنة معتدلة، فالإنسان ليس بالكيان المادي فحسب، كما أنه ليس بالروح المجردة عن المادة بل هو كائن يحتاج إلى نمو الجسم والعقل والروح والخلق بتوازن واعتدال (يوسف الثويني، ٢٠١٥، ص: ٤١٠).

- التوازن:

باتباع تعاليم الدين الإسلامي المتمثلاً في القرآن والسنة يمكن تحقيق ما يسمى بتحقيق التوازن ليس في الحياة الدنيا فقط بل من خلال الآخرة، حيث تتميز التربية الإسلامية بالتوازن، فالنظام الإسلامي هو نظام متوازن، ويبدو ذلك في التوازن بين العقل والوجدان، وبين الجسد والروح وبين الدنيا والآخرة فالتربية الإسلامية، تربية حياة مؤمنة في الطريق إلى الله.

- العالمية:

من فضل الله وحكمته أن جعل القرآن الكريم دستور لكل زمان ومكان فلا يوجد موقف أو مشكلة أو مسألة إلا تناولها القرآن الكريم وقام بوضع حلولها بمنهجية متكاملة لا مجال فيها للتحريف أو التغيير والتبديل لذا تتسم التربية الإسلامية بأنها تربية عالمية، صالحة لكل زمان ومكان مهما اختلفت الأجناس والألسن، وهي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام الذي قامت الأدلة على عالميته وعالمية كتابه وعالمية رسوله عليه الصلاة والسلام، فالإسلام هو الدين الخاتم الذي لم يرز الله ديناً سواه فالتربية الإسلامية تسعى لإعداد الإنسان الصالح الذي يستطيع أن يعيش في كل زمان ومكان على خلاف الفلسفات التربوية الأخرى التي تعد في حدود المواطنة الضيقة فالتربية الإسلامية أعم منها، وهناك العديد من الخصائص الأخرى ومنها الواقعية فهو واقعي يعتمد على دراسة الحقائق والوقائع ولا يعتمد على الخيال بل يهتم بحقائق واقعية لذا فحدوده إلزامية لمن يريد أن يتبع النهج الصحيح الذي دعانا إليه القرآن والسنة النبوية وما حث عليه الصحابة من أجل بناء إنسان مسلم قادر أن يميز بين الصواب والخطأ ، أو يبحث عن إنسانيته وسعادته في الدنيا والآخرة (مني محمد سيد، ٢٠٢٤، ص: ٩٩).

الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحثات على العديد من الدراسات والأدبيات التي تتصل بشكل أو بآخر بموضوع الدراسة الحالية قامت الباحثات برصد هذه الدراسات على الشكل التالي:

- دراسة (نوح محمد سليمان، ٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التفكير المتبع من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) معلما ومعلمة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير المتبع لأبعاد التفكير الناقد جاء بدرجة كبيرة جدا (٤.١٥)، ولأبعاد التفكير الإبداعي بلغ (٤.١٦) وبدرجة كبيرة.

- دراسة (انتصار صالح عوض، ٢٠٢٤) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي المتضمنه في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس مهارات للتفكير الناقد (التفسير، الاستدلال، التميز، التقويم، المقارنة، التحليل، التركيب، التطبيق) ومهارات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات) وقد جاءت مهارة التحليل في المرتبة الأولى بتكرارات (٢٣٩) بنسبة ٢٨%، وجاءت مهارة المقارنة في المرتبة الأخيرة بتكرارات بلغت ٤٧ مرة بنسبة ٦%، كما أظهرت النتائج أن كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي قد تضمن (١١١٠) مهارة فرعية من مهارات التفكير الإبداعي.

- دراسة (عبد القادر عبد الرحمن، ٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية استخدام استراتيجية القبعات الست في كل من التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأردني في مادة التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت على عينة قوامها ٧٧ طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي واستخدمت الدراسة أداة الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مادة التربية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية وذلك يرجع إلى استخدام استراتيجية القبعات الست.

- دراسة (منى محمد سيد، ٢٠٢٤) تناولت الدراسة إلقاء الضوء على المسلسلات والأفلام التاريخية التي تم إنتاجها ببرامج الذكاء الاصطناعي ، تناولت الدراسة المقارنة بين التفكير الابتكاري للمشاهد الموجودة في العمل الدرامي الأصلي، وعناصر المشاهد التي تم إنتاجها بالذكاء الاصطناعي، وتم التحليل باستخدام مجموعة من المعايير تم استعراضها في الدراسة النظرية، للوقوف على أهم الخصائص التي تميز كلا منهما على الآخر، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي للأعمال، يعطي قيمة جمالية عالية للمشهد ويسبب الإبهار البصري للمتلقي .
- دراسة (سوزان صلاح، ٢٠٢٣): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأهمية استخدامه في التعليم ودعم العملية التعليمية وهو تطبيق (ChatGPT) واعتمدت الدراسة على منهج الاستقراء التحليلي من خلال تحليل خصائص وسمات تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومن أهم هذه التطبيقات ChatGPT ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها ضرورة استخدام تطبيق ChatGPT العملية التعليمية ؛ مع ضرورة الاستفادة من المصادر والموارد المتاحة بتطبيق Chat GPT في دعم الابتكار والإبداع لدى الطلاب ومهارات حل المشكلات لدى ذوي الهمم.
- دراسة (حيدر عبد الروؤف، ٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الفروق في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، استخدام الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتان المتكافئتان (الضابطة والتجريبية) لملائمته متطلبات البحث . اشتملت عينة البحث على ٦٠ طالب وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل ، بواقع (٣٨) طالب و (٢٢) طالبة، قسمت العينة إلى أربعة مجاميع، حيث قسم الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١٩) طالب للمجموعة الواحدة ، وقسمت الطالبات عشوائياً أيضاً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (١١) طالبة للمجموعة الواحدة ، قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٦٠) طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة يمثلون مجموعات البحث الأربعة، بعدها تم تطبيق البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية (عادة عقلية) ، مدة الوحدة التعليمية (٦٠) دقيقة، تعطى وحدة تعليمية واحدة كل أسبوع وبهذا استغرق تنفيذ البرنامج (١٠) أسابيع ، بعد إكمال تطبيق البرنامج التعليمي على مجموعتي البحث التجريبيتين للطلاب والطالبات، قام الباحث بإجراء الاختبارات البعدية

المتمثلة باختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين المذكورتين، وتوصلت الدراسة إلى: لبرنامج كوستا وكاليك تأثير إيجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات، للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة ، الطلاقة ، المرونة) باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- بالنسبة للموضوع: تنوعت الموضوعات التي تناولتها الدراسات السابقة مثل استخدام الذكاء الاصطناعي في خدمة العملية التعليمية ورفع مستوى التحصيل، كما تم استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم الرؤى الإبداعية في الأفلام التاريخية ، وتختلف الدراسة الحالية مع موضوعات الدراسات السابقة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات بعيا.

- بالنسبة لعينة الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها حيث اعتمد بعضها على الجمهور والبعض الآخر على الطلاب، واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الاعتماد على عينة من الطالبات في مدرسة بعيا.

- بالنسبة لأدوات الدراسة: تنوعت أدوات الدراسة ما بين استمارة تحليل المضمون وصحيفة الاستقصاء وبعض الدراسات التي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي وبالتالي الاختبارات التحصيلية، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على صحيفة الاستقصاء متضمنة مقياس التفكير الإبداعي.

- بالنسبة لمنهج الدراسة: تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث المناهج الدراسية فالبعض منها استخدم المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي والتحليلي، واتفقت الدراسة الحالية مع البعض منها في الاعتماد على المنهج الوصفي بالشق الميداني من خلال المسح ، للتطبيق على عينة من الطالبات.

استفادات الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تحديد متغيرات الدراسة الحالية بشكل علمي دقيق.
- تحديد مصطلحات الدراسة بشكل منهجي صحيح.
- اختيار المنهج وصياغة الفروض والتساؤلات التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة.

- صياغة وبناء الإطار المعرفي الخاص بالدراسة الحالية.

- التحليل ورصد النتائج الخاصة بالدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثات في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لأنه من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية للتحقق من فرضيات وأهداف الدراسة، كما اعتمدت الباحثات على أداة الاستبيان

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة الحالية في مجموعة من طالبات مدرسة بعيا بلغ قوامها ٥٠٠ طالبة من الطالبات بمدرسة بعيا بامارة أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة.

متغيرات الدراسة: تمثلت الدراسة في المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** تمثل في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس التربية الإسلامية.

- **المتغير التابع:** تمثل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات مدرسة بعيا.

منهجية الدراسة

أدوات الدراسة:

اعتمدت الباحثات على أداتي للدراسة من أجل التمكن من تحقيق أهداف والتحقق من فرضيات الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتكونت أداة الدراسة من الاستقصاء التي تم تطبيقها على عينة من الطالبات بلغت ٥٠٠ طالبة.

١- **الأسئلة العامة:** تناولت درجة الاستخدام، أسباب الاستخدام، أهم أشكال التطبيقات التي تم استخدامها في التدريس، درجة مساهمة التطبيقات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٢- **مقياس مهارات التفكير الإبداعي:** تم تصميم مجموعة من العبارات الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي تضمن ثلاثة أبعاد وهي كالتالي: المرونة وتضمنت ٥ عبارات، الطلاقة وتضمنت ٥ عبارات، الأصالة وتضمنت ٥ عبارات، ليصبح إجمالي عدد العبارات ١٥ عبارة.

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

إجراءات ثبات الاستبيان: قامت الباحثات بحساب ثبات الاستبيان بالتطبيق على عينة تقنين من خارج العينة الأساسية قوامها (٨٠) مبحوث، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ فجاء الثبات مساوياً (٠.٩٥٥) وهي درجة تؤكد تمتع الاستبيان بدرجة ثبات مناسبة.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي كمؤشر لصدق الاستبيان وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد جاء مساوياً (٠.٩٧٧)، مما يدل على تمتع الاستبيان بدرجة عالية من الصدق.

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss" من خلال اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.
- الجذر التربيعي لحساب الصدق.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق T-Test.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova.
- اختبار المقارنات البعدية (Post Hoc- LSD).

النتائج العامة للدراسة:

جدول (١) يوضح درجة استخدام عينة الدراسة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

الترتيب	النسبة %	التكرار	درجة الاستخدام
١	٦٠	٣٠٠	كبيرة
٢	٣٠	١٥٠	متوسطة
٣	١٠	٥٠	قليلة
	١٠٠%	٥٠٠	الإجمالي

يتضح من الجدول: أن نسبة ٦٠% من عينة الدراسة يستخدمون تقنيات الذكاء الاصطناعي بدرجة (كبيرة) في الترتيب الأول، بينما نسبة ٣٠% يستخدمونها بدرجة (متوسطة) في الترتيب الثاني، وأخيراً نسبة ١٠% يستخدمونها بدرجة (قليلة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضرورية جداً في مجال التعليم ولا يمكن الاستغناء عنها كما أن الطالبات يحرصن على استخدامها بشكل كبير في الدراسة بشكل عام وفي مادة التربية الإسلامية بشكل خاص، وهذا يؤكد ضرورة إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات الدراسية الخاصة بالطالبات، كما أن الطالبات تستخدمها في عمل الواجبات المنزلية و المشاريع المدرسية.

جدول (٢) يوضح الأسباب التي دفعت الطالبات بمدرسة بعيا لاستخدام وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المقررات الدراسية

الأسباب	التكرار	النسبة %	الترتيب
الكفاءة والإنتاجية من خلال أداء المهام الدراسية.	٣٠٠	٦٠	١
مساعدة المعلمين في إنشاء الامتحانات وإعداد الدروس	١٥٠	٣٧.٥	٢
تحليل استجابات الطالبات في الامتحانات والتقييمات الخاصة بالمهام الدراسية	١٠٠	٢٠	٤
مساعدة الطلاب والمعلمين في إنجاز البحث عن التكاليف الصعبة والموضوعات المختلفة.	٧٠	١٤	٦
تمكين الطالبات من الكشف عن القصص الفريدة والمقنعة والتي ربما لم يلاحظها أحد.	٣٠٠	٦٠	١
مساعدة الطالبات في عملية الحفظ والقراءة للآيات القرآنية وتفسير الأحاديث النبوية	١٦٠	٣٢	٣
إنتاج مواد تتناسب مع مستحدثات العصر	٩٠	١٨	٥
توفير السيرة النبوية ودروس العقيدة وأحكامها	١٠	٢	٧

(*) بإمكان المبحوث اختيار أكثر من بديل (ن = ٥٠٠)

يتضح من الجدول: أن الأسباب التي دفعت الطالبات لاستخدام وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تمثلت في (لكفاءة والإنتاجية من خلال أداء المهام الدراسية) (تمكين الطالبات من الكشف عن القصص الفريدة والمقنعة والتي ربما لم يلاحظها أحد)، في الترتيب الأول بنسبة ٦٠%، ثم (مساعدة المعلمين في إنشاء الامتحانات وإعداد الدروس) في الترتيب الثاني بنسبة ٣٧.٥%، بينما في الترتيب الأخير (توفير السيرة النبوية ودروس العقيدة وأحكامها) بنسبة ٢%.

ولعل هذه النتائج توضح من وجهة نظر الباحثات، رؤية الطالبات، أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الشرح والتفسير وكيف تساعد هذه التطبيقات الطالبات في تنمية مهارات البحث والمراجعة كما أنها تساعدهم في تحسين مستوى المذاكرة لديهم من خلال سرعة البحث والإنتاجية وإتمام الواجبات والمهام الدراسية.

جدول (٣) أكثر البرامج التقنية التي يتم استخدامها في تدريس المقررات من وجهة نظر عينة الدراسة

برامج الذكاء الاصطناعي	التكرار	النسبة %	الترتيب
Chat GPT BOT	٤٠٠	٨٠	١
(Machine translation)	٣٠٠	٦٠	٢
Canva	٢٠٠	٤٠	٣
Gamma	١٠٠	٢٠	٥

٦	١٨	٩٠	Magic School
٤	٣٨	١٩٠	Copilot
٧	١٠	٥٠	Edcafe

(*) بإمكان المبحوث اختيار أكثر من بديل (ن = ٥٠٠)

يتضح من الجدول: أن أكثر الأشكال التقنية التي يتم استخدامها في العملية التعليمية وخاصة تدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر عينة الدراسة تمثلت في (Chat GPT BOT) في الترتيب الأول بنسبة ٨٠%، ثم (Machine translation) في الترتيب الثاني بنسبة ٦٠%، بينما في الترتيب الثالث (Edcafe) بنسبة ١٠%.

وتستخدم هذه البرامج في العقيدة والفقه والبحث عن المسائل الفقهية لإيجاد حلول لها كذلك البحث عن المصادر الخاصة بتفسير الآيات القرآنية والسنة النبوية، كما أن هذه البرامج قد زادت من الحصيلة لدى الطالبات وتحسين الأخطاء والتغلب على صعوبة التفسير الخاصة بالآيات القرآنية، وكذلك شرح الدروس المختلفة ولهذا ساهمت في إنجاز المهام الدراسية والبحث عن الكتب الدينية والمراجع العلمية الدقيقة ولهذا قد أفادت هذه التطبيقات في تسهيل التعليم والامتحانات.

جدول (٤) درجة مساهمة تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات عينة الدراسة

الترتيب	النسبة %	التكرار	درجة المساهمة
٢	١٢	٦٠	بدرجة كبيرة
١	٨٠	٤٠٠	بدرجة متوسطة
٣	٨	٤٠	بدرجة ضعيفة
	١٠٠%	٥٠٠	الإجمالي

يتضح من الجدول: أن نسبة ٨٠% في الترتيب الأول من عينة الدراسة يرون بأن تقنيات الذكاء الاصطناعي ساهمت بدرجة (متوسطة) في تحسين وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات عينة الدراسة، بينما نسبة ١٢% يرونها ساهمت بدرجة (كبيرة) في الترتيب الثاني، وأخيراً من يرونها ساهمت بدرجة (ضعيفة) بنسبة ٨%.

تستطيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تولد العديد من الأفكار والبدايل وهذا يساهم في تنمية التفكير الإبداعي كما يتيح العديد من المتغيرات وبالتالي يساهم في فتح آفاق جديدة للتفكير وتوليد الأفكار يساعد في حل المشكلات من خلال طرح العديد من التساؤلات وإيجاد أجوبة خاصة بكل سؤال وطرح أفكار إبداعية مختلفة تساهم

بشكل كبير في زيادة تطلعات عينة الدراسة وتوسيع مداركهم الإبداعية وتنمية مهارات البحث والاستكشاف الخاصة بالطالبات.

جدول (٥) تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات

الترتيب	النسبة %	التكرار	التأثيرات
الاصالة			
٢	٦٠	٣٠٠	توفير مصادر أولية لمادة الدراسات الإسلامية
٣	٥٦	٢٨٠	استخدام البرامج التي تساعد في النصوص المكتوبة إلى صوتية.
٤	٥٥.٥	٢٧٨	استخدام تطبيقات الذكاء في إنتاج جميع الدروس الخاصة بالعقيدة
٨	٢٠	١٠٠	متابعة أهم الموضوعات الفقهية والفتاوى
٦	٣٠	١٥٠	تصميم دروس صوتية لتسميع آيات القرآن الكريم
المرونة			
٧	٢٨	١٤٠	العمل على التحقق من البيانات المدخلة لتفسير أي درس إسلامي
٨	٢٠	١٠٠	التغلب على الخلل الموجود في تنظيم الدروس
١٠	٣.٦	١٨	إتاحة العديد من التطبيقات للرد على نفس الاستفسار.
١١	٢.٨	١٤	توضيح الصعوبات التي تواجه قارئ القرآن.
٤	٥٠	٢٥٠	مواجهة الأخطاء اللغوية أثناء كتابة الدرس الإسلامي
الطلاقة			
٢	٦٠	٣٠٠	وفرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي العديد من مصادر المعرفة
٥	٣٨	١٩٠	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد على أداء المهام الامتحانية ببساطة
٩	١٤	٧٠	تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تصحيح أخطاء المتعلمين
١	٧٦	٣٨٠	تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي القرآن بأصوات مختلفة
٥	٥٢	٢٦٠	تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي دروس للتجويد والفقه

(*) بإمكان المبحوث اختيار أكثر من بديل (ن = ٥٠٠)

يتضح من الجدول: أن تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات تمثلت في : (تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي القرآن بأصوات مختلفة) في الترتيب الأول بنسبة ٧٦%، ثم (وفرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي العديد من مصادر المعرفة) (توفير مصادر أولية لمادة الدراسات

الإسلامية) في الترتيب الثاني بنسبة ٦٠%، بينما في الترتيب الأخير (توضيح الصعوبات التي تواجه قارئ القرآن) بنسبة ٢.٨%.

يتضح من نتائج هذا الجدول أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد بشكل كبير في تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات عينة الدراسة وذلك من خلال توفير آيات قرآنية بأصوات كبار المشايخ، كما أنها تتيح العديد من مصادر المعرفة وهذا يساعد على زيادة نسبة المرونة لدى الطالبات حيث تستطيع الطالبات أن يستمعن إلى القرآن ويصححن مخارج الحروف والتعرف على الأخطاء التي يقعن فيها وبالتالي يتجنبن الأخطاء اللغوية وتتيح دروس التجويد التي تساعد على القراءة بطريقة سليمة وصحيحة، كما أنها تتيح دروس العقيدة والفقه والتجويد وهذا يجعلهن أكثر قدرة على الإتقان وتجنب العديد من الأخطاء.

نتائج اختبار فروض الدراسة الميدانية:

التحقق من الفرض الأول:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية ومستوى التفكير الإبداعي

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء

الاصطناعي ومستوى التفكير الإبداعي

مستوى التفكير الإبداعي			المتغيرات
نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ر	
دال	٠.٠٥	*٠.٣٧	معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي

يتبين من الجدول:

تحقق الفرض، حيث ثبت وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية ومستوى التفكير الإبداعي؛ بمعنى أنه كلما زاد معدل استخدام عينة الدراسة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة التربية الإسلامية كلما ساهم ذلك بالتبعية في زيادة مستوى التفكير الإبداعي

وقد يرجع ذلك بسبب ما يكسبونه من مهارات تقنية جراء التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، واستخدامها في مراجعة الدروس الفقهية وحفظ القرآن الكريم، وما يُحدثه استخدام تلك التقنيات في إنتاج المحتوى، من المساعدة على ترتيب النصوص وتصنيفها وصياغتها بسرعة فائقة، بالإضافة إلى ما قد تحدثه من قدرتها على التعامل مع الكم الهائل من البيانات والمعلومات ومعالجتها آلياً والترجمة الآلية السريعة للنصوص المختلفة بشكل

دقيق، والتدقيق في بعض الموضوعات الدينية والتأكد من دقتها ومدى صدقها وبالتالي يزداد مستوى التفكير الإبداعي لديهم.

الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة ودرجة تحسين مستوى التفكير الإبداعي.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة ودرجة

تحسين مستوى التفكير الإبداعي

درجة تحسين مستوى التفكير الإبداعي			المتغيرات
نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ر	
دال إحصائياً	٠.٠١	٠.٥٩**	نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي

يتبين من الجدول:

تحقق الفرض، حيث ثبت وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة ودرجة تحسين مستوى التفكير الإبداعي؛ بمعنى أنه كلما تعددت نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التدريس كلما ساهم ذلك في تحسين مستوى التفكير الإبداعي.

وربما يوضح ذلك إلى ما تحقق نتيجة استخدام تلك التقنيات في تدريس مادة التربية الإسلامية، من توفير عدد من العوامل الإيجابية، التي ساعدت المتعلمين في تحسين مستوى التحصيل والتغلب على الصعوبات التي تواجههم أثناء الدراسة وخاصة التعلم الذاتي فعند مواجهة المتعلم مشكلة خاصة بالحصول على معلومة ما فإنه يلجأ إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتغلب على الصعاب، والمشكلات التعليمية والمسائل الفقهية والدروس الخاصة بالعقيدة.

توصيات الدراسة:

- (١) دعم المناهج الدراسية بوحدة دراسية عن كيفية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في زيادة دافعية التعلم لدى الطلاب.
- (٢) تشجيع الطالبات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المواد الدراسية الأخرى لتحسين التحصيل في المقررات التي يمكن من خلالها توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

- ٣) عقد العديد من الدورات والتدريبات لتحسين مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى المعلم والمتعلم على حد سواء حتى يتسنى لهم الاستفادة من أنواع ووظائف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٤) الاستمرار في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المدارس لتوفير بيئات تعليمية محفزة.

مراجع الدراسة:

- انتصار صالح عوض (٢٠٢٤). مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي في الأردن. العلوم التربوية، ٢(٤)، ٤٩١-٥٢٣.
- الجلاد ماجد (٢٠٠٧). أثر العصف الذهني في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩(٢)، ١٠٤-٥٧.
- حسن علي أحمد بني دومي (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني. مجلة جامعة دمشق، ٣(٢٦)، دمشق، ص ص ٥٥-١٧٥.
- الحسيني عبد الناصر (٢٠٠٧). تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية باستخدام برنامج " سكامبر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- حيدر عبد الروؤف (٢٠٢٠). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، ٥، ص ص ٢٢٥-٢٩٠.
- سوزان صلاح محمد (٢٠٢٣). استخدام ChatGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، العلوم التربوية. ج. ٤. ص ص ١٢٠-٢٣٠.
- عبد القادر عبد الرحمن (٢٠٢٤). فعالية استخدام استراتيجيات القبعات الست في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأردني في مادة التربية الإسلامية. إبداعات تربوية، التربويين العرب، ٤٤-٧٠.
- عفاف أحمد عويس (٢٠٠٣). سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. ط ١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- كاظم عبد نور (٢٠٠٥). دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير الإبداعي. عمان: دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- مببضين لانا (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج ديونو في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.
- محمد بكر نوفل (٢٠١٠). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط ٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منى محمد سيد (٢٠٢٤). دراسة تحليلية مقارنة بين التفكير الابتكاري للمصمم وتطبيقات

الذكاء الاصطناعي في تصميم ديكور الدراما . مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١١٩ (٥)، ص ص ٦٤٠-٧٣٠.

نوح محمد سليمان (٢٠٢٤). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم. العلوم التربوية. العدد الثاني، ج ١، ٤٣٩-٤٧١.

يوسف الثويني (٢٠١٥). تطوير مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية بعمان، ٥٥، ص ص ٤٠١-٤٢٦.

Adashboyevich, M. Z. (2019). The role of innovation thinking in the formation of knowledge. Вестник науки и образования, 10-3 (64), 70-72.

Aranda, M. L., Lie, R., & Selcen Guzey, S. (2020). Productive thinking in middle school science students' design conversations in a design- based engineering challenge. International Journal of Technology and Design Education, 30, 67-81.

Avci, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. Eurasian journal of educational research, 77 (1), 1-18.

De Young, G.; Flanders, L.; Peterson. (2008). Cognitive Ability Involved insight Problem Solving: An Individual Differences Model. Creativity Research Journal, 20(3), 278 – 290.

Frey M., (2000). Implementation of Collaborative Problem Solving model in an Urban Catholic Elementary School: Teacher learning and Changes. The University of Dayton, PHD, Dissertation Abstracts international: 258

Malekakhlagh, E., Safari, M., Beigi, S., & Rokhideh, M. (2022) . Scenario planning and strategic innovation: The mediating effects of strategic thinking and strategic flexibility. Journal of International Marketing Modeling, 3 (1), 1-13.



- Mannonov, Z. A., & Mannonov, J. (2022). The role of innovation thinking in the formation of knowledge. Theoretical aspects in the formation of pedagogical sciences, 1 (6), 164-168.
- Son B.; Van S., (2000). Problem Solving Instruction and Students, Acquisition, Retention, and structuring of Economics Knowledge. Journal of Research and Development in Education, 33(2), 95- 105.
- Wilson, J. (2017). Critical Thinking A Beginner's Guide To Critical Thinking, Better Decision Making And Problem Solving. USA : Middletown.
- Zaobao, L. (2015). More Subjects in Local Universities Ranked Among the Best in QS Global Rankings. Singapore: Singapore Press Holdings Ltd.



**درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب
الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل**
Research Title: The degree of use of digital skills teachers of
electronic games in education and obstacles to their use in
the city of Hail

إعداد

بيان بنت عبد العزيز سليمان الكعبيك

Bayan Abdulaziz Al-Kaik

قسم تقنيات التعليم- كلية التربية - جامعة حائل

د. منيرة عبد العزيز الشهيل

Dr. Munira Abdulaziz Al-Shuhail

أستاذ تقنيات التعليم المساعد - جامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.420036

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٢ / ١٢

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ١٠

الكعبيك، بيان بنت عبد العزيز سليمان و الشهيل، منيرة عبد العزيز (٢٠٢٥). درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٦)، ١٩٩-٢٤٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل. تم استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمات المهارات الرقمية بمدينة حائل والبالغ عددهن (١٩٦) معلمة، وجاءت نسبة عينة الدراسة من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ عددهن (٤٠٠) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٤) عبارة قسمت إلى مجالين هما: درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل، ومعوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل. وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج، وهي: أن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاء بدرجة عالية جداً. بينما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المهارات الرقمية في درجة استخدام الألعاب الإلكترونية، تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة المهنية، والمرحلة التعليمية. كما توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات المهارات الرقمية في درجة استخدام الألعاب الإلكترونية، تعزى إلى متغير الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني، وتبين ابرز معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية هو قلة تقديم البرامج التدريبية التي تدرب المعلمات على استخدام الألعاب الإلكترونية وضعف الاتصال بالإنترنت في معامل الحاسب، توصي الباحثة زيادة البرامج التدريبية للمعلمات للتدريب على كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية، والسعي نحو توفير بنية تحتية جيدة من أجل تحسين شبكة الإنترنت بمعامل الحاسب.

الكلمات المفتاحية: المهارات الرقمية، الألعاب الإلكترونية، معوقات الألعاب الرقمية.

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which digital skills teachers use electronic games in education and the obstacles to their use in the city of Hail. The descriptive approach was used, due to its suitability to the objectives of the study. The study sample consisted of digital skills teachers in the city of Hail, who numbered (196) teachers. The proportion of the study

sample came from the total study population of (400) teachers. The study tool was the questionnaire, as the questionnaire in its final form consisted of (34) statements that were divided into two areas: The degree of use of digital skills teachers for electronic games in education in the city of Hail, and the obstacles to the use of digital skills teachers for electronic games in education in the city of Hail. The Pearson correlation coefficient was used to measure the validity of the tool, and the application of Cronbach's Alpha was used to measure the stability of the study tool, and the t-test was used to show differences in the study sample. The study revealed a set of results, namely: that the degree of use Digital skills teachers for electronic games in education in the city of Hail came in with a very high score. I also found that there are no statistically significant differences between the averages of digital skills teachers' responses in the degree of use of electronic games, due to the variables of academic qualification, years of professional experience, and educational stage. The results indicate that there are statistically significant differences between the averages of digital skills teachers' responses in the degree of use of electronic games, attributed to the variable of training courses in e-learning. As for the obstacles to digital skills teachers' use of electronic games in education, from their point of view, the degree was high.

Keywords: digital skills , electronic games , Digital gaming obstacles.

مقدمة:

يعيش العالم كله تطورًا سريعًا هائلًا ومتلاحقًا في مختلف مجالات الحياة، نتيجة لما أنتجته الثورة التكنولوجية غير المسبوقة، أثرت على أسلوب حياتنا فأصبحت في عالمنا التقنية هي الأداة الفعالة للدول الساعية فكان لزامًا على مجتمعنا مواكبة هذه المعايير من خلال المؤسسات التعليمية، منحت تلك التطورات أدوات تكنولوجية هائلة من أوساط تلك المواد الدراسية، وتعتبر مادة المهارات الرقمية من



أكثر المواد اكتظاظاً بالمهارات والمعلومات، ويعد استخدام الألعاب الإلكترونية كأداة تعليمية موضوعاً مثيراً للإهتمام.

في إطار التعلم الإلكتروني، شهد دور المعلم تحولاً جذرياً؛ حيث لم يعد يقتصر على التعليم التقليدي، بل أصبح يتطلب منه توظيف التكنولوجيا الحديثة في تصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية. هذا التحول يعني أن إعداد المعلم لاستخدام التقنيات الحديثة أصبح ضرورة علمية ومهنية، حيث بات استخدام الأجهزة الإلكترونية في تصميم وتنفيذ وتقويم التعليم أمراً لا غنى عنه. ومع تسارع وتيرة التطورات التكنولوجية، أصبح من الضروري للمعلم أن يواكب هذه التغيرات السريعة، وأن يكون متمكناً من الأدوات التكنولوجية الحديثة، كما يجب عليه السعي المستمر لاكتشاف كل ما هو جديد لجذب انتباه الطلاب. استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والاستفادة من الإمكانيات المتاحة داخل المدرسة أصبحت أدوات أساسية في تحسين جودة العملية التعليمية. بفضل هذه الوسائل، يمكن للمعلم أن يقدم تجربة تعليمية مميزة تلبي احتياجات الطلاب في هذا العصر الرقمي المتسارع (مامكغ، ٢٠٢١).

وقد حظيت الألعاب الإلكترونية باهتمام متزايد من قبل الباحثين في مجال التعليم، حيث أشارت دراسة ابن صقر وعبد المقصود (٢٠١٩) إلى أهمية توظيف واستخدام الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية. وقد أظهرت الدراسة أن من أبرز إيجابيات هذه الألعاب من وجهة نظر المعلمين، أنها تضيف جواً من التشويق والإثارة والمتعة على عملية التعلم، كما أنها تسهم في زيادة حافز الطلاب نحو التعلم.

وتلعب الألعاب الإلكترونية دوراً مهماً في بناء وتعزيز المهارات التعليمية الأساسية، وتشجع على تبادل ونشر المعرفة بين الطلاب حيث تعد هذه الألعاب أدوات تعليمية قوية لأنها تخلق بيئة تعليمية مميزة تمكن المتعلمين من تطوير مهارات معرفية ومهارية متعددة. تم تصميم الألعاب الإلكترونية بحيث تكون مليئة بالتحديات والمغامرات التي تتطلب من الطلاب استخدام مهارات استثنائية وقدرات عالية لحل المشكلات التي يواجهونها، خاصة تلك التي تتطلب تفكيراً عميقاً وتحليلاً منهجياً (أبو جربوع، ٢٠١٨).

وفي هذا السياق، أكدت دراسة خويطر (٢٠١٥) أن الألعاب الإلكترونية التعليمية أصبحت واحدة من الأدوات التكنولوجية الرائدة منذ بداية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم. ترجع أهمية هذه الألعاب إلى قدرتها على تحفيز المتعلمين وزيادة رغبتهم في التعلم، إلى جانب تأثيرها الإيجابي على تحصيلهم الأكاديمي. وقد كانت الألعاب الإلكترونية في الماضي تُعتبر بلا هدف أو معنى، فأصبحت اليوم أداة تعليمية فعالة ومهمة للغاية في تحفيز المتعلمين وتحسين تجربتهم التعليمية واكتساب المهارة لدى الطلبة من خلال خلق جو من المنافسة والمرح بينهم

كما تعد وسيلة استثنائية ومفيدة لجذب انتباه الطلبة وتقليل إجهادهم ومنحهم الفرصة للتواصل بشكل فعال فيما بينهم (Klemke & Speech, Antonaci 2019).
وتعد الألعاب الإلكترونية التعليمية من أهم الأدوات التي تساهم في تحقيق التعلم المتمركز حول المتعلم، وذلك بفضل خصائصها التي تعزز التحفيز وتدعم المتعلمين، مما يجعل عملية التعلم أكثر سهولة وممتعة (Przybylski & Mishkin, 2016).

وأشارت الشحروري (٢٠٠٨) أن الأطفال برعوا في دخول التكنولوجيا الرقمية من خلال الألعاب الإلكترونية، الأمر الذي سهل على المتعلمين التفاعل مع التكنولوجيا، واستحوذهم على المهارات الرقمية. وشهدت الألعاب التعليمية تطورات تاريخية مهمة في المجال التعليمي، حيث تم استخدامها كوسيلة تعليمية داخل وخارج الفصل الدراسي، وتنوعت أشكال هذه الألعاب، بدءاً من البطاقات واللوحات والألعاب الحركية ولعب الأدوار. مع دخول القرن العشرين وظهور الحاسوب وشبكة الإنترنت، تحولت الألعاب التعليمية إلى صيغة إلكترونية، مثل لعبة "كا هوت" (Kahoot) و"كويزز" (Quizizz)، التي تتيح للمعلمين توفير ألعاب تعليمية إلكترونية. تسهم هذه الألعاب في تعزيز دافعية المتعلمين، تحفيزهم، وتشجيع تبادل الأفكار بينهم. (الفيلكاوي، والقطان، والعرادة، ٢٠٢٢).

ومن هنا جاءت أهمية الدراسة في الكشف عن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية والمعوقات التي تواجههن نحوها بمدينة حائل.
مشكلة الدراسة:

جاءت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة كمعلمة، حيث لاحظت أن هناك عزوفاً عن استخدام الألعاب الإلكترونية من قبل معلمات المهارات الرقمية، ودعمت ذلك من خلال دراسة استطلاعية شملت (٥٠) دراسة للتأكد من المشكلة ملحق رقم (٧)، كان ناتج السؤال الأول ٦٠٪ من المعلمات أجابت بنعم، مشيرات إلى أن الألعاب التي يتم لعبها عبر الكمبيوتر أو الأجهزة الإلكترونية الأخرى تعتبر ألعاب إلكترونية، بينما أجاب ٤٠٪ بـ لا، وأظهرت نتائج السؤال الثاني أن ١٠٪ فقط من المعلمات يستخدمن الألعاب الإلكترونية في تعليم مادة المهارات الرقمية، في حين أن ٩٠٪ من المعلمات لم تستخدمها، كما تبين نتائج السؤال الثالث أن ٧٠٪ من المعلمات يواجهن صعوبات في استخدام الألعاب الإلكترونية في تعليم مادة المهارات الرقمية، بينما ٣٠٪ لا يواجهن هذه الصعوبات. كما يظهر ناتج السؤال الرابع أن ٩٠٪ من المعلمات ليس لديهن الخبرة اللازمة لاستخدام الألعاب الإلكترونية كأداة تعليمية في مادة المهارات الرقمية، بينما ١٠٪ يمتلكن هذه الخبرة. تبين ناتج السؤال الخامس أن ٨٠٪ من المعلمات يواجهن صعوبات في تحديد الألعاب الإلكترونية المناسبة لمادة

المهارات الرقمية، بينما ٢٠٪ لا يواجهن هذه الصعوبات. كما توضح نتائج السؤال السادس أن ٧٠٪ من المعلمات يواجهن معوقات تقنية أثناء استخدام الألعاب الإلكترونية في مادة المهارات الرقمية، بينما ٣٠٪ لا يواجهن هذه المعوقات، كما أظهرت نتائج السؤال السابع أن ٦٠٪ من المعلمات ليس لديهن دورات تدريبية حول كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية كأداة تعليمية، بينما ٤٠٪ يمتلكن هذه الدورات. وبناءً على هذه النتائج، كشفت الدراسة الاستطلاعية عن وجود مشكلة في استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية، وأصبح من الضروري تطوير المعلومات أو دعم إضافي لتحسين فهمهم واستخدامهم للألعاب الإلكترونية ف مادة المهارات الرقمية.

بالإضافة إلى اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي دَعَمَت ملاحظتها في استخدام الألعاب الإلكترونية، كدراسة الصبحي (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى التعرف على مدى درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمكة المكرمة للألعاب التعليمية الإلكترونية كوسيط تعليمي بوجهة نظرهن، وكما أوصت دراسة لصوي (٢٠٢٠) ضرورة تصميم الإدارات التربوية ألعابًا تعليمية إلكترونية تتناسب البيئة التعليمية، وأثبتت نتائج دراسة ابن صقر وعبد المقصود (٢٠١٩) تدني مستوى معرفة المعلمات بكيفية دمج الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعليم، في حين كشفت دراسة حسن (٢٠١٧) عن وجود أثر إيجابي لممارسة المتعلمين الألعاب الإلكترونية على الذكاء الاجتماعي لدى المتعلمين لمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، كما اتفقت دراسة حمدان (٢٠١٦) ودراسة ابن الهدلق (٢٠١٢) على فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية التي يمارسها المتعلمين عبر الإنترنت في تحسن بعض المهارات لدى المتعلمين مثل مهارة البحث عن المعلومات ومهارة الكتابة، ومهارة اكتساب اللغات الأجنبية، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى نتائج وتوصيات بعض المؤتمرات كمؤتمر (European Conference on Games Based Learning) الذي أقيم في نوفمبر ٢٠١٨م بأمستردام، حيث تمت مناقشة الأدوات المتاحة لتطبيق بيانات التعلم القائمة على الألعاب الرقمية في المؤسسات التعليمية وأكدت أهميتها. أوضحت نتائج المؤتمر الدولي العشرون (ECGGBL) المقام في مايو ٢٠١٧م بلندن حول محفزات الألعاب الرقمية والتعلم القائم على الألعاب، حيث تم تسليط الضوء على فاعلية بيانات محفزات الألعاب الرقمية بأشكالها المتنوعة وعلى بيانات التعلم التي تعتمد على عناصر الألعاب في مساعدة المتعلمين على التغلب على الصعوبات التي قد تواجههم في بيانات التعلم التقليدية، وبالرغم من توافق معظم الدراسات السابقة على ثمره توظيف الألعاب الإلكترونية في التعليم، إلا

أن استخدامها في التعليم اقتصر على المحاولات الفردية من المعلمين المندفعين للألعاب التعليمية الإلكترونية.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل.

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل؟

وينبثق من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؟

(٢) ما معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؟

(٣) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية)؟

(٤) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية.
٢. الكشف عن معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية.
٣. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية).
٤. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية

للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

١. إبراز أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية ودورها في التغلب على التحديات التي تواجهها معلمات المهارات الرقمية.
٢. تأمل الباحثة أن تستفيد المعلمات من الدراسة في إكساب الطالبات مفاهيم ومهارات مادة المهارات الرقمية بشكل سلس وسهل من خلال توظيف الألعاب الإلكترونية.
٣. دمج الألعاب الإلكترونية في مجال التعليم يشجع المعلمات على تصميم الألعاب الإلكترونية باستخدام مجموعة من الإرشادات في العملية التعليمية.
٤. تسعى الباحثة من خلال إضافة دراسة جديدة في مجال تقنيات التعليم إلى إفادة معلمات المهارات الرقمية، وتأمل أن تكون هذه الدراسة ذات قيمة للمكتبات العربية بشكل عام، وبالأخص لمكتبة جامعة حائل.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على كشف درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل.

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمات المهارات الرقمية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة بمدينة حائل.

حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٥هـ - ٢٠٢٤م.

حدود مكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة بمدينة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الألعاب الإلكترونية Electronic games:

يعرفها هاشم (٢٠١٧): على أنها شكل من أشكال التعليم القائم على مجموعة من إجراءات وخطوات مخططة لها التي تؤديها الطالبة على الكمبيوتر، من خلال الالتزام بقوانين محددة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي ممتع، وهي نوع من أنواع التعلم يتركز حول الطالبة، وتتيح لها حرية الاستكشاف والتجربة بتفاعل داخل البيئة الصفية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها هي مجموعة من الأساليب التي يتم تصميمها وإنتاجها بواسطة برمجيات إلكترونية وتتم تبعا لمجموعة من الإجراءات، وهي تشمل

على ألعاب الحاسب وألعاب الفيديو وألعاب الهواتف النقالة، وهي من الأساليب التي تستخدمها معلمات المهارات الرقمية بتوقع أنها تؤثر وتشد انتباه الطالبة وتثير فكرها، ويتم استخدام المؤثرات الصوتية والبصرية تبعاً لمعايير معينة لتحقيق أهداف محددة.

المهارات الرقمية Digital skills:

تعريف المهارة: القدرة على أداء المهام بإتقان وبشكل فعال في ظروف معينة وفترة زمنية مطلوبة، كما أنها تشير إلى الخبرات التي يكتسبها، على أساس من الفهم والسرعة والدقة (العياصرة، ٢٠١٥).

المهارات الرقمية: بأنها مجموعة من المهارات التي تعطي المتعلمين القدرة على الاستخدام الاستراتيجي للمعلومات الأساسية التي تشمل استخدام وإنتاج الوسائط الرقمية، ومعالجة المعلومات واسترجاعها، والمشاركة في الشبكات الاجتماعية لخلق وتبادل المعارف (الطائي، ٢٠٠٩).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة هي من المهارات والمعارف والمفاهيم التي يتم إكسابها لطلقات التعليم العام، لتحقيق القدرة على استخدام البرامج والتطبيقات وإنتاج الوسائط التعليمية والتعامل بفاعلية مع الحاسب.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الألعاب الإلكترونية

يشهد العالم تطوراً تكنولوجياً عظيماً في استخدام الأجهزة والآلات المتنوعة، وبزَع تطور الألعاب الإلكترونية في تسارع لا يتوقف، فقد عرفت الحضارات والمجتمعات البشرية الألعاب منذ الأزل وبرز أشكال من الألعاب لم تكن معروفة من قبل أصبحت تلعب دوراً أساسياً في ثقافته الأطفال، وقد فشلت هذه الألعاب الإلكترونية بسرعة هائلة في المجتمعات العربية بوجه عام والخليجية بوجه خاص، فلا يكاد يخلو بيت منها حتى باتت جزءاً من حُجَر الأطفال، بل أصبحت مرافقة للآباء والأمهات أينما ذهبوا ليزيدوا الأطفال إيماناً على ممارستها (أبو العينين، ٢٠١٠).

مفهوم الألعاب الإلكترونية:

يعرفها هاشم (٢٠١٧) بأنها شكل من أشكال التعليم النشط لتنفيذ مجموعة من إجراءات وخطوات مخططة لها تؤديها الطالبة على الكمبيوتر، من خلال الالتزام بقوانين محددة لتحقيق هدف تعليمي محدد في إطار تنافسي ممتع، وهي نوع من أنواع التعلم يتركز حول اشتراك الطالبة، وتتيح لها حرية الاستكشاف والتجربة بتفاعل داخل البيئة الصفية.

كما يمكن تعريفها: بأنها عبارة عن ألعاب صغيرة محوسبة نقالة، وتتكون من شاشة صغيرة يتم استعراض الرسومات بها ويوجد بها أزرار التشغيل والتفاعل مع اللعبة (Lobel، Engel، Stone، Granic & Burk، ٢٠١٧).

ويعرفها الزيودي (٢٠١٥) هي كل أنواع الألعاب المتوفرة على شكل هياث إلكترونية، وتحتوي هذه الألعاب ألعاب الحاسب المحمول أو الكمبيوتر الثابت، وألعاب الشبكات العنكبوتية والألعاب الفيديو وألعاب الهواتف الذكية.

نشأة الألعاب الإلكترونية:

أشار كلٌ من فلاق (٢٠٠٩)، قويدر (٢٠١١)، إلى أن نشأة الألعاب الإلكترونية كمايلي:

المرحلة الأولى: في بداية الستينات ولدت الألعاب على الحاسوب وتم تطويرها على يد فيزيائيين فقط لتسليه وتمضية الوقت، وتعد ألعاب "بونغ" و"حرب الفضاء" التي استتبطها فيزيائي ومهندس إلكترونيك ثمار هذه الفترة ويعد العنصر التكنولوجي المطلق لهذه المرحلة هو ظهور الرقاقة المصغرة *Processeur Micro* المسوقة من مؤسسة (intel) عام (١٩٧١) وفي العام الذي يليه ١٩٧٢ أسس "نولان بوشنال" أول مؤسسة للألعاب الإلكترونية (أتاري) وأدخل أول لعبة أقواس إلكترونية "بونغ" *Pong* وفي أول عام باعت أتاري أكثر من ١٠ آلاف لعبة، وفي عام ١٩٧٦ تم ترويج وتسويق لأول لعبة لا تتيح إلا اللعب بلعبة بونغ لتشتري مؤسسة "وارنر" في ذات العام (أتاري) مقابل مبلغ ٢٨ مليون دولار، وقد حقق النجاح الفوري لأتاري إلى نما عارضات التحكم المنافسة وفي ذلك الوقت شركة "آبل" تاهب لإطلاق أجهزة الحاسوب "Apple ٢" أدى ازدياد المنتجات التي صعب عليها أن تجدد نفسها، إلى إنهاء الدورة الأولى لألعاب الفيديو عام ١٩٧٧ م، وسيبقى "بوشنال" و"أتاري" الأبطال الرئيسيين لهذه المرحلة من مسيرة الألعاب الإلكترونية.

المرحلة الثانية: مع تصريح عن أول عارضة تحكم متعددة الألعاب تبدأ المرحلة الثانية وهي (Vcs2600) من أتاري والتي تتضمن سلم ألعاب بأهداف وأنظمة جديدة وبالتالي نشأت صناعة نشر الألعاب وتعد اللعبة الرمز في هذه المدة (باك مان) التي اخترعت في اليابان لمؤسسة "تامكو". واشترت أتاري أجهزة VCS التي ستبيع لاحقاً ٢٢ مليون دولار، هذه الأرقام التي تجعل رجال الأعمال والمضاربين يضخمون ويزيدون في إنتاج الألعاب.

المرحلة الثالثة: هذه المرحلة تمت في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية مع انتعاش أجهزة حاسوب عائلية "كومودور" و"سينكلير" و"أمسترد" وفي عام ١٩٨٦ "أتاري أس تي Atari ST" الذي يحقق أعلى نقطة في هذه المرحلة، فهذه الألعاب تسمح ممارسة ألعاب جديدة في طبيعتها وفي نوعيتها الرسمية (البيانية) والصوتية، فكل مستوى مختلف تماماً عن المستوى الآخر، وهي تتجدد بالتتابع الجانبي على الشاشة داخل كل مستوى ويتيح الاصطناع في الوقت الحقيقي تجديداً في الشريط السمعي لم يتم بلوغه من قبل.

المرحلة الرابعة: دخول قوي للاعب جديد في هذه المرحلة في مسرح ألعاب الفيديو وهو "سوني Sony" بلعبته "Playsation بلايستاشن" وتوهج في هذه المرحلة الصراع بين "سوني" و"نينتاندو"، مما أزال "سيغا" التي انسحبت من سوق عارضات التحكم.

المرحلة الخامسة: بدأت المرحلة بدخول مايكروسوفت Microsoft والصراع الشرس بين عارضات التحكم بي أس - PS2 وغايم كوب Game Cube.

المرحلة السادسة: من خصائص المرحلة السادسة ظهور عارضات التحكم اليدوية المتنقلة من طرف العملاقة الثلاثة، وبدأت هذه المرحلة مع دخول العام ٢٠٠٤ بإصدار منتج جديد كلياً أطلقته "نينتاندو" وهو عبارة عن جهاز تحكم يدوي متنقل تينتاندو دي أس كما أعلنت سوني عن إطلاق جهاز بلايستاشن PSD المتنقل. والذي تم طرحه في الأسواق اليابانية في شهر سبتمبر ٢٠٠٤. تم وصول جهاز سوني بي أس دي في مارس ٢٠٠٥ إلى الأسواق الأمريكية، وإبانة الشركة في المؤتمر العالمي لألعاب الفيديو الذي أقيم في لوس أنجلوس في مايو ٢٠٠٥ جهاز بلايستاشن ٣ الذي وصل إلى الأسواق مع بداية عام ٢٠٠٦، كما أطلقت مايكروسوفت خلال النصف الأول من عام ٢٠٠٥ جهازها الجديد اكس بوكس ٣٦٠ XBOX.

فقد تعمقت الألعاب الإلكترونية في العهد الأخير وفقرت قفزات تكنولوجية هائلة مما جعلت سوق الألعاب الإلكترونية الأكثر رواجاً من بين وسائل الترفيه.

تصنيف الألعاب الإلكترونية حسب طبيعتها:

ذكر الملاح وفهيم (٢٠١٦) أربعة أصناف للألعاب الإلكترونية نقلا عن سالين وزيرمان (٢٠٠٤) وهي:

(المحارب، المقاتل) Conqueror: وهدف هذا الصنف التسابق ومحاولة الفوز مهما كانت الخسائر. ويسعى المتعلمون في هذا النوع لتحقيق أهداف محددة سلفاً، بحيث يشعرون بمتعة السيطرة على أحداث اللعبة، أو السيطرة على الأحداث الاجتماعية التي تدور حولها أو تتضمنها اللعبة.

المدير Manager: ويهدف هذا الصنف إلى إنماء مهارات محددة إلى درجة الإبداع. كما يتم إنماء أساليب العمليات لدى المتعلمين إلى مستوى يجعلهم يستمرون في اللعب إلى النهاية وذلك عبر تمكينهم من استخدامهم للمهارات التي أتقنوها سابقاً في نفس اللعبة والعمل على توظيفها لاحقاً بهدف إتقان مهارات أخرى أكثر عمقا وشمولا وتفصيلاً في اللعبة ذاتها.

المستغرب (المتعجب) Wanderer: في هذا الصنف يتم إيضاح وبيان خبرات وتجارب جديدة وممتعة، ولكن مرتبة التحدي في هذا الصنف أقل منها مما هو موجود في الصنفين السابقين. والمتعلمون في هذا النوع يرغبون بشكل رئيسي إلى المتعة والاسترخاء.

المشارك Participant: في هذا الصنف يستمتع المتعلمون بالألعاب ذات الصلة الاجتماعية، أو المشاركة في العوالم الافتراضية.

مميزات الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية:

لكل تطور واختراع فوائد جمة وأثار إيجابية، وكذلك في الألعاب الإلكترونية هناك مجموعه من المميزات ومن أهم المميزات التي تحققها الألعاب الإلكترونية في التعليم كما يراها (Bunz 2018):

الدعم المستمر للطلاب وتشجيعهم على القيام بالأنشطة التعليمية، للاستمرار نحو التعلم الذاتي، وجعل المتعلمين مستعدين على تجهيز المعلومة، والاهتمام بتحسين التركيز لدى المتعلمين، واتصال حياة الطالب الواقعية بالمحتوى التعليمي من خلال الممارسات التعليمية. واستحواذ المتعلمين مجموعة من المهارات الاجتماعية عبر التنافس والتفاعل والتعاون الإيجابي بين الطلاب. ويمكن للألعاب الإلكترونية حل المشاكل التعليمية المقترنة بانفصال الطلاب عن التعلم نتيجة اتخاذ الطرق التي تشتت الانتباه وتقلل من مستوى الدافعية لدى الطلاب، ويحسن من مزاج الطلاب ليساعد الطلاب بالإحساس بالتشويق والإثارة والمتعة، ويخلصهم من الضغط النفسي الناتجة من العملية التعليمية.

وأشارت همال (٢٠١٢) أن من أهم أدوار الألعاب الإلكترونية تطوير قدرات المتعلمين، حيث ينال المتعلمين الثقة في النفس عند الفلاح فيها. ولها أيضا دورًا تربويًا إيجابيًا في تغيير سلوك المتعلمين وتنمية المهارات لديهم مثل الكتابة والدقة والمتابعة والتركيز والحساب تنشئ لدى المتعلمين التفكير الإبداعي وتنشيط الذاكرة، ومن أدوارها تمكن المتعلم من التحكم في غضبهم والتعبير عن مشاعرهم، كما تساعد وتكسب المتعلمين مهارة القيادة ؛ لأن المتعلم يتعود منذ الصغر على القدرة على اتخاذ القرار، فالألعاب تتيح للمتعلم خيارات وتمنحه حرية الاختيار أثناء اللعب، ويتطلب من المتعلمين سرعه اتخاذ القرار ومعرفة التعامل مع الألعاب نظرا لسرعة تطور هذه الألعاب ومواكبتها. فالألعاب الإلكترونية تطور الجانب المعرفي واللغوي لدى المتعلم وتنشط الذاكرة والعمليات العقلية وقوة الملاحظة، وكما تطور الجانب الحسي لدى المتعلم، وتحقيق التأزر العصبي والبصري لديه من خلال تنظيم المتابعة البصرية للعبة.

وأوضحت صقر (٢٠١٩) أن استخدام الألعاب الإلكترونية للأطفال يمتلك العديد من الفوائد، فهي تساهم في تطوير مجموعة متنوعة من المهارات، خاصة التفكير الإبداعي. كما تعزز مهارات التخطيط والتحليل في مختلف مجالات التعليم، بما في ذلك التربية الفنية.

معوقات استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم:

أوضحت سميحة (٢٠١٧) من أهم عيوب الألعاب الإلكترونية يركز المتعلم على الاستمتاع والتسلية أكثر من التعلم وكما ان ممارسة المتعلم للألعاب الإلكترونية تؤدي إلى تشتت التركيز في الدراسة.

ذكر عالم (٢٠١٨) على الرغم من الفوائد المتعددة التي تقدمها الألعاب الرقمية التعليمية للطلاب والعملية التعليمية بشكل عام، إلا أن هناك بعض الجوانب السلبية المرتبطة بالاستخدام المفرط لهذه الألعاب. يمكن أن تتضمن هذه العيوب ما يلي: قد تسهم في حدوث خلافات بين المتعلمين بسبب المنافسة، قد تؤدي إلى تقليل التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، وأن بعض الطلاب ينتابهم حالة من الخوف من استخدام الألعاب الإلكترونية والتقنيات بشكل عام، كما أن زيادة مستوى الصعوبة يؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل، وكثرة استخدام الألعاب الإلكترونية تؤدي إلى إدمان اللعب، وبالإضافة لذلك فإن استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم تحتاج من المعلم أن يخصص وقتاً لشرح قواعد اللعب وكيفية استخدامها، كما تتطلب منه مجهوداً إضافياً لدمج الألعاب الإلكترونية في خطة الدرس، ويمكن أن تضعف التحصيل الدراسي نتيجة إهمال الواجبات المدرسية، وقد تسبب اضطرابات في العملية التعليمية في حال الإفراط في استخدامها.

وذكر الزبيودي (٢٠١٥) بأن ضيق الوقت المخصص للوحدة، والفترة الزمنية المحددة لإنهاء المقرر الدراسي، وصعوبة العثور على ألعاب تناسب الأهداف التعليمية كما أن جمود بعض المواضيع في المحتوى الدراسي، وعدم توفر خطط واضحة لدمج الألعاب الإلكترونية، جميع هذه الأسباب تحول دون دمج الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية.. وأضاف الأنباري (٢٠١٠) أن الألعاب الإلكترونية تؤثر سلباً على دراسة الأطفال ونطاق تفكيرهم ومجهوداتهم الدراسية بسبب قضاء وقت طويل في لعب الألعاب وعدم الالتزام بالمهام الدراسية.

أنواع الألعاب الإلكترونية:

اتفق همال (٢٠١٢) وأبو القاسم (٢٠١٩) أن هناك مجموعة من الألعاب والتي تصنف إلى عدة أنواع تختلف في نوعية الوسائل المستعملة وملحقاتها بالإضافة إلى وجود علاقات مختلفة ومن بين هذه الألعاب نجد منها:

الألعاب الحركية (Plate former): يمكنني القول إن بداية الألعاب الحركية مع بداية ألعاب الأرضيات التي كان أول ظهور لها في ساحات اللعب وكان لها نجاح كبير على عارضات التحكم، فلعبة " بونغ pong " التي اخترعت عام ١٩٧٢ تمثل أولى هذه الألعاب، وجاءت بعدها التوالي وظهرت أجهزة لها عناوين حققت كلها نجاحاً باهراً، مثل أركانويد arkanoid التي وضعت وخططت على شكل لعبة تدمير،

فعلى المتعلم كسر حائط من القرميد من خلال تصويب المضرب، وهو كرة ممثلة على شكل مربع بسيط وكانت متوفرة على عارضة التحكم البدائية أتاري Atari وجاءت بعدها لعبة تيتريس tetras ومن ثم سلسلة " باكمان paceman وسلسلة ماريو Mario وتعتمد هذه الألعاب جميعا على الحركة وتزايد السرعة والصعوبة في كل مستوى، يجب التركيز والانتباه وردّات الفعل السريعة، كما يقتضي سرعة في التجاوب أمام الصعوبات التي تظهر وإيجاد المسالك على أقل صعوبة أو تجميع أكبر ممكن من النقاط، وتطلب جميع الألعاب قدرا من التحكم في اللعب، وظهرت لعبة جديدة لعام ٢٠٢٠ أصدرت حدثا في عالم الألعاب الحركية وهي لعبة ميني كرافت أيرث.

ألعاب القتال: السمة المميزة للألعاب القتالية هي وجود شخصية تتبارز ضد عدد محدود من الخصوم، في فضاء قريب من مسرح القتال، فكل القتال واللعب بالأيدي والأرجل والرأس وأسلحة بيضاء، فيجب هنا لنجاح اللعبة التركيز وسرعة البديهة، وتقتري لعبة (تيكن ٣ taken) مثلا، قرابة عشر شخصيات تمتلك كل واحدة منها تقنيات الخاصة في القتال ويتطلب تنوع أشكال الهجوم والهجوم المضاد المتاحة التحريك الكثيف للأصابع.

ألعاب الرمي: تتميز هذه المرحلة باستقرار الأهداف المصوبة نحوها، ليس ملزم المتعلم في هذه اللعبة باستطلاع عوالم مختلفة.

ألعاب الاستراتيجية: حيث تقسم هذه الألعاب إلى ثلاث أنواع وهي:

ألعاب استراتيجية المغامرة والتفكير: وهي من رأي المتفرج البسيط تشبه أخواتها ألعاب المغامرة والحركة، فاللاعب يتقمص الدور المركزي من خلال بطل افتراضي حاضر أو لا في الشاشة، لكنها تتميز عنها في مستوى الغموض، وبعد الاستنتاج والملاحظة شرطان أساسيان لنجاح اللاعب، فعلى طريقة المحقق الخاص، يعمل اللاعب خلال اللعبة على حل مختلف الغموض المحيط باللغز الرئيسي، ويتنوع المحيط بشكل كبير من لعبة إلى أخرى غير أنه يركز على الواقعية والتشويق وجمال الرسم في تنفيذ المهمة، ومن أمثلة أحدث ألعاب المغامرة وهي:

Sky dancer run، Ninja rachi، Cyber hunter.

ألعاب الاستراتيجية العسكرية: وهي ألعاب ترتكز على نفس المبدأ، لكن موجهة نحو مسألة مختلفة، فهذه الألعاب تجعل من اللاعب وريثاً لقائد عسكري حقيقي، فمن أجل النجاح يجب عليه بناء مباني عسكرية وتشكيل فرق لغزو أراضي المنافسين، لذا على اللاعب أن يعرف قدرات الجيش الذي اختاره، وعليه وضع استراتيجية حقيقية للهجوم والدفاع من أجل حسن التوقع أو الرد أو تحركات الخصوم، وتتطلب هذه الألعاب على غرار ألعاب الاستراتيجية الاقتصادية قدرات للتقييم



والتحليل وسرعة التفكير أبعد من تلك الموجودة في الألعاب الاقتصادية أي من النادر اتخاذ قرارات فورية، مثل: Nobel men، Fortnite ألعاب استراتيجية المحاكاة: تعد ألعاب المحاكاة إعادة إنتاج الصور بنشاطات واقعية رياضية، فقواعد هذه النشاطات يتم الاحتفاظ بها مع تثبيت كبير في الجزيئات، وتستوحي هذه الألعاب إما من الواقع أو من تصور للواقع، وهو بذلك أقرب إلى المصادر المستوحاة منها، ولا تركز هذه الألعاب فقط على الرسم القريب من الواقع، ولكن أيضا على المكانة التي تعطى للاعب نفسه وتملك هذه الألعاب جمهورًا كبيرًا من اللاعبين الذين يجدون في تنوع الخيارات الموجودة فيها متعة إضافية مرتبطة بالصعوبات، مثل ألعاب السيارات و Sims city built

مجالات الألعاب الإلكترونية:

بعد أن شهد مجال الألعاب الإلكترونية تطورا تقنيا هائلا أوضحت قويدر (٢٠١١) أن هناك خمسة مجالات رئيسية معروفة من المجالات التي يمكن من خلالها مزاوله اللعب الإلكتروني، ويمكننا أن نصنف مجال الألعاب الإلكترونية إلى ما يلي:

الألعاب الإلكترونية على الهواتف المحمولة: تكاثر هذه الألعاب والاتجاه إليها بشكل كبير ومستمر أدى إلى تطور مستمر للألعاب الإلكترونية، مثال على النموذج الأكثر انتشارا في أوروبا (البيليارد تيتريس tetris)،

وهناك مجموعة من الألعاب على نظير ألعاب البلياردو مثل ميس تري مونبوس (mystery mansion)، و (بينبول pinball)، و (جي تي أي بينبول GTI) (pinball) ودي بول (dpool) وألعاب كسر الأحجار مثل بورك بريكر ولوكس puluxe. والألعاب الإلكترونية على جهاز الكمبيوتر: وهي عبارة عن برنامج معلوماتي آلي، تم تثبيته على جهاز حاسب شخصي ذي إمكانية لتبادل المعلومات بين الأنظمة الآلية للألعاب، ويمكن أن تذكر الثنائية الوحدة (الكتابة، الفارة)، المرتبطان بجهاز الحاسب، حيث تقوم الفارة بالدخول بسرعة فائقة إلى المحكمات الكثيرة التي تساعدنا في ذلك لوحة التحكم أو الكتابة مثل عصى قيادة المروحية أو الطائرة ومقود السيارة في ألعاب السباق، والصورة تتم عبر شاشة الكمبيوتر وبمساعدة مخرج الصورة يمكن إخراجها عبر شاشة خارجية أكبر، أو قناع الأبعاد الثلاثة، ويمكن إيصال الصوت بمكبرات صوتية تكون خارجية ليتم توصيلة إلى جهاز لرفع وتحسين الصوت. والألعاب الإلكترونية على شبكة الإنترنت: إن التدفق الهائل في الشبكات العنكبوتية أدى إلى تطور متسارع، ففي السنوات الأخيرة كان هناك تطوير العناوين القابلة للعب على الخطوط بداية على أجهزة الحاسوب ثم على عارضات التحكم الموصولة بالإنترنت، وتحميل عارضات التحكم بعناوين ناجحة قابلة للعب على الخط

جهاز الكمبيوتر، وتوفير عناوين قديمة قابلة للعب على الخط بالمجان، وتطوير نشر وتوزيع وتسيير الألعاب المتعددة اللاعبين بكثافة. والألعاب الإلكترونية على عارضات التحكم: وهو جهاز حاسب إلكتروني متخصص في تنفيذ وظائف محددة له، وهو جهاز ذو مواصفات عالية وكفاءة بالغة الجودة، يتكون من معالج processor مثل المعالجات التي توجد بالحاسبات الشخصية. وأجهزة قاعات الألعاب الإلكترونية العمومية: هذا النوع من الأجهزة متعدد وكثير الشيوخ وكل جهاز مشدود إلى أدوات وأجهزة تحكم متنوعة، والجهاز الرئيسي المركب أساساً من صندوق لجمع القطع ذات النفوذ، وشاشة لإخراج الصورة، وجهاز تحكم مكون من لوحة القيادة التي بدورها تتكون من أزرار مختلفة في مبادئ عملها ووظيفتها، بالإضافة إلى أدوات أخرى مثل: المسدس أو الرشاش المقود، كرسي الدراجة النارية أو السيارة.

النظريات التربوية التي تقوم عليها الألعاب الإلكترونية: النظرية السلوكية:

تفسر اللعب كارتباط بين المثيرات والاستجابات، حيث يتقن الطفل اللعبة من خلال التكرار والممارسة والتعزيز، مما يؤثر في مستوى مهاراته. اللعبة يجب أن تجذب انتباه الطفل وتبتعد عن التكرار، كما يجب أن تؤدي إلى تعزيز نفسي يتجلى في الاستمتاع باللعبة (عبد الهادي، ٢٠٠٤).

العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والنظرية السلوكية:

وحسب "واطستون، وبافلوف، وسكنر" أن الإنسان مزود بالاستعدادات السلوكية التي تساعد على التعلم منذ الولادة. بحيث يتم تطبيقها على اللعب لاستخدامها من أجل التوصل إلى نتائج. لكن تجاربهم كانت معظمها على الحيوانات، بالإضافة إلى الآراء التي قال إن سلوك اللعب لا علاقة له بالمكونات الداخلية للفرد. كما افترض فرويد أن اللعب يمكن استخدامه كوسيلة تبعث المتعة لدى الطفل بغرض معالجته من الأمراض العقلية والاضطرابات النفسية الموجودة لديه. وبما أن الطفل لا يستطيع تفريغ نزاعاته المكبوتة على الواقع لذا يقوم بتخليه عن طريق اللعب ليخفف من حدة التوتر. وعليه فإن الطفل يميل إلى خلق عالم من الوهم، والخيال يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة واللذة دون خوف من تدخل الآخرين لإفساد متعته وسروره، فاللعب الإيهامي أو الخيالي يبعده عن الواقع المؤلم القاسي (نحوي، ٢٠١٦).

وذكر أحمد (٢٠٢١) ركز علماء السلوك (باندورا، والترز، وسكينر) على دور البيئة والمثيرات الخارجية في تشكيل السلوك. يرون أن سلوك اللعب، مثل غيره، متعلم ويعتمد على المثيرات والاستجابات الخارجية، دون ارتباط بالمكونات الداخلية للفرد. وبشكل عام، تختلف النظريات في تفسير ظاهرة اللعب، حيث يمكن

النظر إليه من زوايا متعددة، ويُعد اللعب مفيداً في التنمية الجسدية، العقلية، النفسية، السلوكية، والاجتماعية، كما تعد نظرية الألعاب والنمذجة السلوكية هما مفهومان مترابطان حظيا باهتمام كبير في مجالات مختلفة، من خلال دراسة التفاعلات الاستراتيجية بين الأفراد أو الكيانات على النحو التالي: إن النمذجة السلوكية تكمل نظرية اللعبة من خلال دمج رؤى من علم النفس والاجتماع للتنبؤ بشكل أفضل بالسلوك البشري في التفاعلات الاستراتيجية، وتذكر النمذجة السلوكية أن الأفراد قد ينحرفون عن السلوك العقلاني البحث بسبب القيود المعرفية وغيرها. ومن خلال دمج هذه العوامل في النماذج، نكتسب فهماً أكثر واقعية لكيفية اتخاذ الأشخاص للقرارات في سيناريوهات مختلفة. تدرس نظرية اللعبة، كيف يتخذ الأفراد العقلانيون قراراتهم عندما تعتمد النتيجة على اختيارات الآخرين. تتضمن العناصر الأساسية للعبة اللاعبين والاستراتيجيات والمكافآت والمعلومات. اللاعبون هم الأفراد أو الكيانات المشاركة في اللعبة، وتمثل الاستراتيجيات الاختيارات الممكنة لكل لاعب. تشير المكاسب إلى النتائج أو المكافآت المرتبطة بمجموعات مختلفة من الاستراتيجيات التي يختارها اللاعب. وأخيراً، تشير المعلومات إلى معرفة كل لاعب بالعبة واستراتيجيات اللاعبين الآخرين.

نظرية المرونة المعرفية:

تساعد الفرد على التأقلم والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة والجديدة والمتغيرة عن طريق تغيير الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لمقاومة تلك المواقف (بلبل، حجازي، ٢٠١٦).

تؤكد نظرية المرونة المعرفية على التعلم الموجه الذي يحتوي على أمثلة مرنة للمعرفة عن طريق روابط التي تجعل المتعلم مستعد لزيادة الفهم وتجعله قادراً على توظيف المعرفة بواسطة الاستجابة لمتطلبات موقف التعلم لإسناد التكنولوجيا التفاعلية (خليل، ٢٠١١).

العلاقة بين الألعاب الإلكترونية ونظرية المرونة المعرفية:

اقترح عالم النفس جون بياجيه أن الأطفال يكتسبون المعرفة من خلال الاستيعاب والتكيف. فهم يستوعبون المعلومات الجديدة ويدمجونها مع ما يعرفونه بالفعل لتتناسب مع أفكارهم السابقة. تقوم نظرية بياجيه على افتراضين: الأول، أن النمو العقلي يتبع تسلسلاً معيناً يمكن تسريعه أو تأخيرته لكن لا يمكن تغييره. الثاني، أن هذا التسلسل يتكون من مراحل متتابعة يجب إتمام كل مرحلة منها قبل الانتقال إلى المرحلة العقلية التالية (دباش، ٢٠١٨).

مبادئ نظرية المرونة المعرفية تؤكد على الربط بين المعرفة السابقة والجديدة، وتجنب تبسيط المعرفة، وتعزز فهم المتعلمين وأدائهم. التعلم هو عملية

مستمرة ينظم فيها المتعلمون معرفتهم لمواجهة تجارب جديدة بمرونة. يتم التعلم في بيئات طبيعية عبر ربط المعرفة بالتجارب الحياتية. المتعلمون يشاركون بنشاط في اكتساب المعرفة المعقدة، بينما يوجه المعلم عملية إعادة بناء المعاني الجديدة، معتمدين على تجاربهم السابقة لبناء معرفة ذاتية وتطوير خطط معرفية تستند إلى تجارب حقيقية (أحمد، ٢٠٢١).

وتتفق مبادئ نظرية المرونة المعرفية والألعاب الإلكترونية من خلال ما يلي: إن الألعاب الإلكترونية القدرة على تعليم الصغار والكبار؛ وسبب ذلك أن اللاعب يلعب دورين في آن واحد، واللاعبون يشاركون في خلق عوالم افتراضية للألعاب من خلال القرارات والحركات التي يقومون بها أثناء اللعب، ويمكن لألعاب الكمبيوتر دراسة الحقائق بصورة جيدة مع إعطاء الفرصة للمتعلمين رؤية الأمور بطريقة مغايرة تمامًا لما هي عليه، وهو ما أوجب ضرورة توظيف الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية. وإن الألعاب الإلكترونية التعليمية تساعد على تحسين الحفظ والذاكرة عند الأطفال، ويحسن حل المشكلات والتفكير الاستراتيجي، وتساعد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه (عبد السلام، ٢٠٢٠).

المبحث الثاني: المهارات الرقمية:

في ظل تطور المستحدثات الرقمية السريعة في مختلف مجالات الحياة، بات من الضروري التزود بالمهارات الرقمية لبلوغ مختلف مجالات الحياة، ويعتبر المعلم هو أحد أهم ركائز التطور والتقدم في سير العملية التعليمية، فالمهارات الرقمية التي يحتاجها المعلم الآن ليست هي المهارات التي كان يحتاجها قبل ثلاث سنوات، حيث أضحت من الضروري العمل على تدريبه وتنمية مهاراته الرقمية من أهم أولويات المؤسسات التعليمية (العاصرة، ٢٠١٥).

مفهوم المهارات الرقمية:

مجموعة من المهارات والمعارف التكنولوجية التي تعطي المتعلمين القدرة على الاستخدام الاستراتيجي للمعلومات الأساسية وتمكنهم من أداء عملهم بإتقان ودقة، التي تشمل استخدام وإنتاج الوسائط الرقمية (بابعير، ٢٠٢٠).

كما عرف الدقن (٢٠٢٠) المهارات الرقمية بأنها ليست مجرد القدرة على تشغيل الأجهزة الرقمية بشكل صحيح، ولكنها مجموعة من المهارات والمعارف المستخدمة لأداء المهام في بيئة رقمية، مثل تصفح الإنترنت، وفك تشفير واجهات المستخدم، والعمل مع قواعد البيانات، والمحادثة في غرف الدردشة.

كما عرف Welsh (2016) المهارات الرقمية على أنها مجموعة مهارات واتجاهات التي تنمي الإبداع للمتعلمين، كما هي من أنواع التعليم الذي يستند على

تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت لخلق بيئة تفاعلية مناسبة للمتعلم وتنمي الثقة للمتعلم حيث تمكن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان. وتعرف أيضا بأنها تخزين المحتوى الإلكتروني والتقني التي يمتلكها المعلم، مما يمكنه من التفاعل الفعال مع المتعلمين بشكل متزامن أو غير متزامن، وفي وقت يناسب إمكانياته ووقته وقدراته والمكان لإكمال هذا التعلم (آل حبشان، ٢٠١٩).

مستويات المهارات الرقمية:

قسم الاتحاد الدولي للاتصالات International Telecommunication Union (ITU) (٢٠١٨) المهارات الرقمية إلى ثلاث مراحل: أساسية، ومتوسطة، ومتقدمة. فالمهارات الأساسية هي تلك التي مختصة بالتعامل مع ملحقات الحاسوب كلوحة المفاتيح والطابعة، وكذلك استعمال البرمجيات كبرمجيات معالجة الكلمات والنصوص وإدارة الملفات والقدرة على التواصل عبر الإنترنت واستخدام المتصفحات وتبادل البريد الإلكتروني وتعتبر المستوى الأدنى في المهارات الرقمية. بينما تحاكي المهارات المتوسطة في تصميم محتوى رقمي والنشر الرقمي ويعتبر هذا المستوى الذي يمكننا استعمال التقنيات الرقمية بأكثر فائدة من المهارات الأساسية مثل (التسوق الرقمي، إنشاء صفحة ويب). أما مهارات المستوى المتقدم فهو الذي يعمل عليه المختصون في تقنية المعلومات فمنها (برمجة التطبيقات وإدارة الشبكات وأمن شبكة الإنترنت).

المهارات الرقمية التعليمية:

ذكر الملاح (٢٠١٧) أن دور المهارات الرقمية مهم في توظيف التكنولوجيا الرقمية في كافة جوانب سير العملية التعليمية، وتحسين نمط التعلم، ابتداء في تحديد المشكلات مروراً بمهارات الإنتاج والإدارة، وانتهاءً بمهارات التقويم والتطوير، والتي تشغل على تحقيق العملية التعليمية لأهدافها بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

أوضح القايد (٢٠١٣) بأنه يوجد مجموعه من المهارات وعددها ٣٣ مهارة يجب توافرها في المعلم، ونذكر منها استنباط المحتوى التعليمي ومشاركته المحتوى، واستخدام الألعاب الإلكترونية والصور والفيديو الرقمي، ومنها تقويم الأدوات مثل الاختبارات الإلكترونية. من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم مهارة إنشاء وإدارة الاختبارات الإلكترونية، عن طريقها يتم قياس التحصيل الدراسي للطلاب وتطوير العملية التعليمية.

المهارات الرقمية في التعليم العام:

في رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تم الإعلان عنها في عام ٢٠١٦، تم تحديد تعليم الطلاب وتطوير مهاراتهم ومعلميهم في استخدام التكنولوجيا كأحد الأهداف الرئيسية.

تركز الرؤية أيضاً على تطوير المناهج التعليمية وتحسين طرق التدريس والتقييم لرفع كفاءة الطلاب العلمية والمهارية وتأهيلهم لمواكبة متطلبات سوق العمل المتغيرة (رؤية المملكة، ٢٠٣٠).

ويتطلب تنمية الذكاء الرقمي بمستوياته المتعددة إجراء تنمية العديد من المهارات المتعلقة باستثمار الفضاء السيبراني ومنصات وشبكات التواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية، ينقسم الذكاء الرقمي لثمانية مهارات فرعية. شملت هذه المهارات إدارة وقت الشاشة، حيث يتم توجيه الأفراد لتنظيم الوقت المستغرق أمام الأجهزة الذكية بما يعكس الوعي بأضرار الاستخدام المفرط والتأثيرات النفسية والجسدية والاجتماعية المرتبطة بذلك. كما تتضمن البصمة الرقمية، التي تشير إلى النشاط الرقمي للفرد على التطبيقات والمواقع، مما يستدعي تبني سلوك مسؤول وإيجابي للحد من مخاطر مثل التصيد الإلكتروني والابتزاز. من بين المهارات أيضاً إدارة الخصوصية، التي تركز على حماية المعلومات الشخصية من الانتهاكات والقرصنة والتجسس، من خلال تجنب مشاركة البيانات الحساسة عبر التطبيقات الرقمية وتجنب الكشف عنها للغرباء. كذلك، تعد إدارة التمر الإلكتروني من العوامل المهمة للسلامة الرقمية، حيث يتطلب التعامل مع المتنمرين تطوير استراتيجيات حماية من السلوكيات الضارة. وأخيراً، يمثل التفكير الناقد ضرورة ملحة في عصر تزايد المعلومات الرقمية، حيث يساعد في تقييم مدى صحة وفائدة التطبيقات والاتصالات الرقمية وتجنب المعلومات المضللة ومخاطر الإنترنت (الليثي، ٢٠٢٢).

كما تتضمن إدارة الأمن السيبراني تتعلق بقدرة الفرد على حماية نفسه من مخاطر الفضاء الإلكتروني ومنصات التواصل الاجتماعي، بما في ذلك التمر الإلكتروني، والاستقطاب، والتجديد، والتطرف، مع الحفاظ على الخصوصية وتأمين الحسابات الشخصية. يتضمن التعاطف الرقمي، كجزء من الذكاء الانفعالي الرقمي، تفهم مشاعر الآخرين، والتفاعل بإيجابية، والامتناع عن إصدار الأحكام المتسرع أو ممارسة التمر والسخرية، مما يعزز ثقافة قبول الآخر في البيئة الرقمية. أما هوية المواطن الرقمي، فتشير إلى قدرة الفرد على تكوين وإدارة هويته الرقمية بفعالية، من خلال فهم حقوقه وواجباته عبر الإنترنت والمشاركة في صناعة المحتوى الرقمي، ما يستلزم اكتساب المهارات اللازمة لبناء سمعة إلكترونية إيجابية وإدارة الذات في الفضاء السيبراني (الدعشان، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء تناولت الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة باستخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل،

وسوف يتناول عرض تلك الدراسات حسب الترتيب الزمني من الأقدم الى الأحدث وذلك كالآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

هدفت دراسة يوسف والقطان (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على آراء معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية نحو توظيف الألعاب الإلكترونية في التعليم حسب المحور التقني، وتم استخدام المنهج الوصفي، من خلال أداة الدراسة الاستبانة، تم تطبيقه على عينة ٢٥٠ معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية. تمثلت نتائج الدراسة أن معلمي المواد الاجتماعية يؤيدون توظيف الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة.

كما هدفت دراسة النوري (٢٠٢٢) إلى استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية من خلال تطبيقات تكنولوجية ودورها في الكشف عن ابداعات الطلبة من وجهة نظر معلمات التعليم العام وتم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على التطبيقات التي يمكن من خلالها توظيف الألعاب الإلكترونية المختلفة وطبقت الدراسة على معلمات مدرسة ظهر المالح الأساسية اللواتي طبقن برنامج نيربود للاستفادة منه في تصميم ألعاب الكترونية مختلفة وتم دراسة المجتمع كاملاً وعددهن (٨) معلمات، حيث أجريت معهن مقابلات فردية وزميرية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها، أن للتطبيقات التكنولوجية عظيم الأثر في الكشف عن الإبداعات المختلفة للطلاب، نتيجة سهولة الوصول للمعلومة، والوصول إليها بطريقة جاذبة ومحبة أيضاً، كما توصلت إلى أن تطبيق الأنشطة عن طريق تطبيق nearpod كان أفضل من التفاعل الصفي بسبب إعطاء المتعلم فرصة المشاركة والحديث والتفاعل مع المعلم داخل الفصل، وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فقد أوصت بأهمية تفعيل استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية من خلال تطبيقات مختلفة، كما أوصت بضرورة التخطيط المسبق للألعاب الإلكترونية التعليمية بناء على ما يراد تحقيقه من أهداف.

كما هدفت دراسة الهران (٢٠٢٢) إلى معرفة أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي. وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف السابع بالمرحلة المتوسطة بمدرسة السالمية المتوسطة للبنات بمنطقة حولي التعليمية بدولة الكويت، تم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) طالبة درست وحدة الوطن العربي ملامح بشرية واقتصادية باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية، ومجموعة ضابطة قوامها (٣٠) طالبة درست نفس الوحدة بالطريقة العادية وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي للجانب المعرفي للمهارات

التفكير الإبداعي، وبطاقة ملاحظة للجانب الأدائي المهارات التفكير الإبداعي وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت.

كما هدفت دراسة الدوسري (٢٠٢٣) إلى الكشف عن واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في البرنامج اليومي في الروضة من وجهة نظر المعلمات، والصعوبات الحاصلة عند استخدامها، والكشف عن الفروق في واقع استخدام الألعاب الإلكترونية؛ والتي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والمستوى التعليمي أيضًا اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة بلغ عددها (١٣١) معلمة من معلمات رياض الأطفال بالأحساء. وأشارت النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال يستخدمن الألعاب الإلكترونية في البرنامج اليومي بالروضة بدرجة مرتفعة، وأوضحت الدراسة أن من أبرز معوقات استخدام هذه الألعاب هو عدد الأطفال الكبير داخل غرفة النشاط، بالإضافة إلى عدم توافر الأجهزة اللوحية وأجهزة الحاسب في ركن التقنية اللازمة لاستخدام الألعاب الإلكترونية في برنامج الروضة، وكما تبين عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) في واقع استخدام معلمات رياض الأطفال للألعاب الإلكترونية في البرنامج اليومي يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة أوزتورك وكورماز (٢٠٢٠، Ozturk& Kormaz) إلى التعرف على تأثيرات الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المقرر الدراسي ومهارات التعلم التعاوني لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب في الصف الخامس في المدارس الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاهات نحو مقرر الدراسات الاجتماعية، ومقياس التعلم التعاوني ومقياس التحصيل الدراسي في مقررات الدراسات الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لاستخدام أنشطة الألعاب التعليمية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية على تعزيز مهارات التعلم التعاوني لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية التي تتناول فاعلية أنشطة الألعاب الرقمية في تعزيز مهارات التعلم التعاوني لدى الطلاب.

وهدف دراسة أبو ريا (Aboraya2022) هدفت إلى تصميم استراتيجيتين مختلفتين للألعاب التعليمية الإلكترونية (تعاونية/تنافسية) والتعرف على مدى فاعليتهما في تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الرابع في مقرر اللغة العربية تم اختيار عينة البحث من إحدى مدارس التعليم الأساسي، واشتملت على ٦٠ تلميذًا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، ثم تم

توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، ضمت كل منهما ٣٠ تلميذاً وتلميذة استخدم المنهج التجريبي، واستخدم أدوات اختبار المفاهيم اللغوية، واختبار القراءة الجهرية. وأشارت النتائج إلى فعالية كلا الاستراتيجيتين في تنمية المفاهيم اللغوية ومهارات القراءة الجهرية.

هدفت دراسة السيد (El Saye2022) إلى أثر استخدام الألعاب الرقمية التنافسية في تنمية مهارات الاحتفاظ بالمفردات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولتحقيق هذه الأهداف، تم تصميم واستخدام أدوات معينة اختبار ما قبل وبعد الاحتفاظ بالمفردات ودليل المعلم القائم على الأنشطة التنافسية وكتاب الطالب. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالب وطالبة من الصف السادس الابتدائي بمدرسة الغردقة سمارت سيتي، وتم تقسيمهم إلى مجموعات متساوية، وكانت كلتا المجموعتين متقاربتين في العمر، وفقاً لسجلاتهم المدرسية (١٠-١١ سنة). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للاحتفاظ بالمفردات لصالح الاختبار البعدي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لاختبار الاحتفاظ بالمفردات.

اهم ما يميز الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في انها ساهمت في تسليط الضوء على مشكلة الدراسة وهي دراسة درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي .

مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يمثلون موضوع الدراسة (العساف، ٥١٤٣٣). ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من (٤٠٠) معلمة من معلمات المهارات الرقمية بحائل.

عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في اختيارها لعينة الدراسة على أسلوب العينة الاحتمالية المتاحة بحسب مايتاح من استجابات لأفراد العينة لمجتمع الدراسة، وتم استرجاع (١٩٦) استبانة تكونت من خلالها عينة الدراسة، بهدف الحصول على أكبر عدد ممكن من مجتمع الدراسة من خلال إعداد استبانة إلكترونية يتم توزيعها على العينة.



أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

بناء أداة الدراسة:

تمّ تصميم أداة الدراسة بهدف التعرف على درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم ومعوقات استخدامها بمدينة حائل، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها المبدئية، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهدف الدراسة، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة كأدراسه الدوسري (٢٠٢٣)، وابن صقر (٢٠١٩)، ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة الحالة، حيث تكونت أداة الدراسة مما يلي:

أولاً: البيانات الديمغرافية الخاصة بعينة الدراسة

ثانياً: محاور وعبارات الاستبانة ويشتمل على محورين رئيسيين، وهما كما يلي:

• **المحور الأول:** درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل ويتكون من ١٨ فقرة.

• **المحور الثاني:** معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل ويتكون من ١٦ فقرة.

توزيع العينة

توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة يعتمد على عدة عوامل مثل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة المهنية، الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني، والمرحلة التعليمية. يمكن تصميم توزيع العينة بحسب هذه المتغيرات كما يلي:

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

١. المؤهل العلمي:

- دبلوم: ١٨ فرد (9,5%)
- بكالوريوس: ١٦٥ فرد (84.0%)
- دراسات عليا: ١٣ فرد (6.5%)

٢. سنوات الخبرة المهنية:

- أقل من ٥ سنوات: ٢٢ فرد (11.3%)
- من ٦ إلى ١٠ سنوات: ٢٤ فرد (12.0%)
- أكثر من ١٠ سنوات: ١٥٠ فرد (76.8%)

٣. الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني:

- يوجد: ١٤٠ فرد (71.5%)
- لا يوجد: ٥٦ فرد (28.5%)

٤. المرحلة التعليمية:



- المرحلة الابتدائية: ١٠٢ فرد (52.0%)
- المرحلة المتوسطة: ٤٩ فرد (25.0%)
- المرحلة الثانوية: ٤٥ فرد (23.0%)

دراسة خصائص عينة الدراسة:

لدراسة خصائص عينة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً للمتغيرات:

١- المؤهل العلمي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دبلوم	18	9.5%
بكالوريوس	165	84.0%
دراسات عليا	13	6.5%
المجموع	196	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (٨٤ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس ونسبة (٩.٥ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم ونسبة (٦.٥ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من حملة الدراسات العليا.

٢- سنوات الخبرة المهنية:

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة المهنية

سنوات الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	22	11.3%
من ٦ إلى ١٠ سنوات	24	12.0%
أكثر من ١٠ سنوات	150	76.8%
المجموع	196	100%

يتضح من الجدول أن نسبة (٧٦.٨ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم أكثر من ١٠ سنوات من الخبرة المهنية، ونسبة (١٢ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم من ٦ إلى ١٠ سنوات من الخبرة المهنية، ونسبة (١١.٣ %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهم أقل من ٥ سنوات من الخبرة المهنية.

٣- الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني:

جدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني

الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني	التكرار	النسبة
يوجد	140	71.5%
لا يوجد	56	28.5%
المجموع	196	100%



يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٧١.٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة حصلوا على دورات تدريبية في التعليم الإلكتروني، ونسبة (٢٨.٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة لم يحصلوا على دورات تدريبية في التعليم الإلكتروني.
٤ - المرحلة التعليمية:

جدول (٤) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة التعليمية		
المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية	102	52.0%
المرحلة المتوسطة	49	25.0%
المرحلة الثانوية	45	23.0%
المجموع	196	100%

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة (٥٢%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمات بالمرحلة الابتدائية، ونسبة (٢٥%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمات بالمرحلة المتوسطة، ونسبة (٢٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمات بالمرحلة الثانوية.
صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة (التحكيمي):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تمَّ عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس تخصص تقنيات التعليم؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب من المحكِّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملائمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكِّمين، واعتماد العبارة التي اتَّفَق عليها من قِبل المحكِّمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي وذلك بتنفيذ الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية وهي عينة مكونة من (٥٠) معلمة من معلمات المهارات الرقمية بحائل خارج عينة الدراسة ولهم نفس خصائص عينة الدراسة وذلك بحساب معامل الارتباط بين إجابات العينة على كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:
المحور الأول: درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.696**	10	.882**
2	.835**	11	.874**
3	.664**	12	.869**
4	.764**	13	.774**
5	.929**	14	.899**
6	.775**	15	.850**
7	.803**	16	.846**
8	.844**	17	.850**
9	.785**	18	.779**

* دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يُتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠.٠٥).

المحور الثاني: معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.620**	9	.647**
2	.787**	10	.702**
3	.708**	11	.627**
4	.768**	12	.693**
5	.618**	13	.602**
6	.805**	14	.677**
7	.739**	15	.639**
8	.813**	16	.698**

** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يُتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمحور معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت جميعها معاملات جيدة ومقبولة؛ حيث كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة أقل أو يساوي (٠.٠٥).

معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون للمحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل	.٨٧٩**
معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل	.٩٣٨**

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معامل ارتباط كل محور مع الاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين المحاور، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه .
ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات الأداة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية وهي عينة مكونة من (٥٠) معلمة من معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل خارج عينة الدراسة ولهم نفس خصائص عينة الدراسة وتم استخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبيان:

جدول (٨) معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل	18	.868
معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل	16	.809
الدرجة الكلية للاستبانة	34	.899

تشير نتائج جدول (٨) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت جاءت لأغراض البحث العلمي لكافة محاور الاستبانة؛ إذ كانت جميعها مقبولة علمياً وتفي بمتطلبات التطبيق، كما تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية، حيث بلغت (٠.٨٩٩) ومما سبق يتبين أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات لذا يمكن الاعتماد عليها كأداة للدراسة والوثوق بنتائجها.

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؟

للتعرف على درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول كما يلي

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لفقرات المحور الأول

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
١	أشجع الطالبات على بناء محتوى يعتمد على تطبيقات الألعاب الإلكترونية.	4.15	.835	١٠	موافق
٢	أستخدم الألعاب الإلكترونية لتحقيق الأهداف التعليمية	4.20	.800	٦	موافق
٣	أستطيع إنشاء محتوى تعليمي لمادة المهارات الرقمية يقوم على الألعاب الإلكترونية	4.05	.838	١٢	موافق
٤	أوظف تقنية الألعاب الإلكترونية في مادة المهارات الرقمية	4.19	.744	٧	موافق
٥	أستخدم الألعاب الإلكترونية التي تعزز روح التنافس بين الطالبات	4.28	.777	٤	موافق بشدة
٦	أستخدم الألعاب الإلكترونية التي تنمي المهارات الرقمية لدى الطالبات	4.30	.762	٣	موافق بشدة
٧	أستخدم الألعاب الإلكترونية التي تخلو من التعقيد	4.26	.829	٥	موافق بشدة
٨	أستخدم الألعاب الإلكترونية لتقريب المفاهيم المجردة لأذهان الطالبات بما يتناسب مع إدراكهم	4.28	.769	٤	موافق بشدة
٩	أستخدم الألعاب الإلكترونية التي تتميز بالرسوم والألوان الجذابة.	4.35	.748	١	موافق بشدة
١٠	أستخدم الألعاب الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة الرقمية للطالبات	4.31	.752	٢	موافق بشدة
١١	أستخدم الألعاب الإلكترونية في المقرر لرفع مستوى أداء الطالبات	4.26	.777	٥	موافق بشدة
١٢	أستخدم الألعاب الإلكترونية في تنمية	4.16	.802	٩	موافق

التفكير الناقد لدى الطالبات				
١٣	استخدم الألعاب الإلكترونية في بعض الواجبات المنزلية	4.05	0.855	١٢ موافق
١٤	استخدم الألعاب الإلكترونية في الأنشطة الصفية لتعزيز مشاركة الطالبات بفاعلية	4.26	0.774	٥ موافق بشدة
١٥	استخدم الألعاب الإلكترونية ذات المؤثرات الصوتية والحركية المشوقة.	4.18	0.814	٨ موافق
١٦	استخدم الألعاب الإلكترونية للتغلب على الفروق الفردية بين الطالبات	4.10	0.834	١١ موافق
١٧	استخدم الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارة حل المشكلات	4.18	0.776	٨ موافق
١٨	أقوم بتطوير مهاراتي لاستخدام الألعاب الإلكترونية عبر الدورات التدريبية	4.19	0.784	٧ موافق
المتوسط العام		4.21	0.٧٩	موافق بشدة

يتبين من جدول (٩) أن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاء بدرجة عالية جداً، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٤.٢١)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧٩)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل. وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور بين (٠.٨٥٥ - ٠.٧٤٤)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول جميع الفقرات.

وترى الباحثة أن درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاء بدرجة عالية جداً، وهذا يدل على حرص معلمات المهارات الرقمية على استخدام الألعاب الإلكترونية في توضيح بعض المفاهيم والأشكال التي قد تكون غامضة على الطالبات وإيصال المعلومات بسهولة من خلال استخدام الألعاب الإلكترونية المناسبة لذلك، كما أن استخدام الألعاب الإلكترونية يجعل الطالب يتلقى المعلومات بشكل فعال، ويكون متاحاً لهم المشاركة بالعديد من النشاطات المختلفة، ويصبح الطالب مستقلاً أكثر فأكثر.

السؤال الثاني ما معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؟

للتعرف على معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل؛ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثاني كما يلي



جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات المحور الثاني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	درجة الموافقة
١	طبيعة المحتوى لا تشجع على استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية.	3.55	.969	١٤	موافق
٢	عدم وعي المعلمات بأهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم	3.64	.994	١١	موافق
٣	كثرة الأعباء والمهام التدريسية لدى المعلمات تحول دون استخدام الألعاب الإلكترونية	4.12	.871	٢	موافق
٤	قلة البرامج التدريبية التي تدرب المعلمات على استخدام الألعاب الإلكترونية	4.13	.823	1	موافق
٥	عدم امتلاك المعلمات لمهاره إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية	4.00	.918	5	موافق
٦	تخوف المعلمة من الفشل أثناء استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم	3.61	1.022	13	موافق
٧	قلة اهتمام الإدارة المدرسية في تشجيع المعلمة باستخدام الألعاب الإلكترونية.	3.73	.999	10	موافق
٨	ضعف الدافعية لدى المتعلمين لاستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية.	3.48	1.128	15	موافق
٩	عدم إتقان اللغة الإنجليزية يعوق المعلمات في استخدام الألعاب الإلكترونية	3.91	.912	7	موافق
١٠	عدم اقتناع المعلمات بأهمية الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية	3.62	.999	12	موافق
١١	ضعف امتلاك الطالبات لمهارات استخدام الألعاب الإلكترونية	3.46	1.110	16	موافق
١٢	التكلفة المادية الباهظة لتطبيقات الألعاب الإلكترونية	3.87	.996	8	موافق
١٣	ضعف الاتصال بالإنترنت في معامل الحاسب	4.11	.976	3	موافق
١٤	الإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى أضرار صحية	4.08	.937	4	موافق
١٥	لا يرغب بعض الآباء في أن يستخدم أبناؤهم الأجهزة الإلكترونية	3.76	.980	9	موافق
١٦	قلة ذوي الخبرات والكفاءات في مجال التعليم الإلكتروني	3.95	.930	6	موافق
	المتوسط العام	3.81	.٩٧		موافق

يتبين من جدول (١٠) أن معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام مساويا (٣.٨١)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٩٧)، وهي قيمة منخفضة تدل على تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل. وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد بين (١.١٢٨ - ٠.٨٢٣)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد عينة الدراسة حول جميع الفقرات فيما عدا الفقرات رقم (٦ و ٨ و ١١) فكان الانحراف المعياري ذا قيمة مرتفعة؛ مما يوضح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية إلى أن معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت بدرجة عالية، وتعزو الباحثة وجود هذه المعوقات في استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل إلى قلة تقديم البرامج التدريبية التي تدرب المعلمات على استخدام الألعاب الإلكترونية وكثرة الأعباء والمهام التدريسية لدى المعلمات والتي تحول دون استخدام وتوظيف الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية داخل الصفوف بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية وضعف شبكة الاتصال بالانترنت في معامل الحاسب الآلي.

السؤال الثالث هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية) ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم التحقق من اعتدالية بيانات الدراسة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية) أم لا وذلك باستخدام الاختبارات (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١١) اعتدالية بيانات الدراسة حول درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل

Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnova		المحور	
عدد درجات الدلالة	أداة الإحصاء	عدد درجات الدلالة	أداة الإحصاء	درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل	
.000	196	.914	.000	196	.104

من نتائج جدول (١١) تبين أن بيانات الدراسة حول درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) للاختبارين (Kolmogorov-Smirnov-Shapiro-Wilk) ومنها نستنتج أنها لا تتبع التوزيع الطبيعي المعياري ومن ثمَّ تم الاستعانة باختبار كروسكال واليس في حالة التوزيع الغير طبيعي لبيانات الدراسة عكس اختبار الأنوفا الذي يتم استخدامه في حالة التوزيع الطبيعي للبيانات ، وذلك للإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

أولا المؤهل العلمي :

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) الفروق في درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
دبلوم	18	168.22	2	.192	3.296
بكالوريوس	165	204.02			
دراسات عليا	13	202.17			
المجموع	196				

يتبين من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (٠.١٩٢) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية،

وتعزو الباحثة تلك النتيجة بأنة علي الرغم من اختلاف المؤهل العلمي إلا أن معلمات المهارات الرقمية بحائل يستخدمن الألعاب الالكترونية في العملية التعليمية نظرا لسهولة استخدامها من قبل الطالبات وجاذبيتها لديهن.

ثانيا: سنوات الخبرة المهنية

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) الفروق في درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية

سنوات الخبرة المهنية	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
أقل من ٥ سنوات	22	179.96	2	.271	2.611
من ٦ إلى ١٠ سنوات	24	218.59			
أكثر من ١٠ سنوات	150	200.68			
المجموع	196				

يتبين من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (٠.٢٧١) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزو الباحثة تلك النتيجة بأنة علي الرغم من تفاوت سنوات الخبرة المهنية إلا أن معلمات المهارات الرقمية في حائل يستخدمن الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية نظرا لقدرتها على توفير بيئة تعليمية ممتعة وتفاعلية، مما يسهم في تقليل الملل المرتبط بأساليب التعليم التقليدية.

ثالثا الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني تم استخدام اختبار (Mann-Whitney Test) وجاءت النتائج كما يلي:



جدول (١٤) الفروق في درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
يوجد	140	209.05	59787.50		
لا يوجد	56	179.06	20412.50	.019	-2.348
المجموع	196				

تبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠١٩) أقل من (٠.٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكان هذا الفارق لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني بمتوسط رتب قدره (٢٠٩.٠٥) وتعزو الباحثة تلك النتيجة بسبب وجود فروق بين المعلمات اللاتي حصلنا على دورات تدريبية وعلى المعلمات اللاتي لم يحصلنا على دورات تدريبية، حيث أن معلمات المهارات الرقمية من أكثر الوظائف التي يمكن لصاحبها تطوير مهاراتها وقدراتها وتحسين أدائها الوظيفي بشكل مستمر نتيجة ما تكتسبه من خبرات في العمل ونتيجة تعاملها مع أنماط مختلفة من الطالبات، كما يتوفر للمعلمات من فرص متعددة لتنمية معارفهن ومهاراتهن المهنية من خلال الدورات التدريبية هذا فضلاً عن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يسر للمعلمات سبل تطوير معارفهن ومهاراتهن في مادة المهارات الرقمية.

رابعاً: المرحلة التعليمية:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) الفروق في درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
المرحلة الابتدائية	102	196.66			
المرحلة المتوسطة	49	211.22			
المرحلة الثانوية	٤٥	197.53	2	.561	1.156
المجموع	196				



تبين من جدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٥٦١) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتُعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات المهارات الرقمية في حائل، بغض النظر عن اختلاف المرحلة التعليمية، يحرصن على استخدام الألعاب الإلكترونية لتسهيل إيصال المعلومات بطريقة ملائمة لكل مرحلة. كما أن الألعاب الإلكترونية توفر بيئة تعليمية تفاعلية وممتعة، مما يساعد في الحد من الملل المرتبط بالأساليب التعليمية التقليدية لدى الطالبات. ومن الجدير بالذكر أن مرحلة التعليم الثانوي تتطلب تكثيف الجهود لتطبيق التقنيات الحديثة بشكل أكبر، نظراً لأهمية هذه المرحلة في إعداد الطالبات للمرحلة الجامعية. فالتحديات الأكاديمية والتطورات السريعة في مجال التكنولوجيا تستدعي استخدام وسائل تعليمية متقدمة مثل الألعاب الإلكترونية، لتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتطوير القدرات الرقمية لدى الطالبات بما يتناسب مع متطلبات العصر.

السؤال الرابع هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الدورات التدريبية، المرحلة التعليمية) ؟

للإجابة هن هذا السؤال تم التحقق من اعتدالية بيانات الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل وذلك باستخدام الاختبارات (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٦) اعتدالية بيانات الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل

المحور	Kolmogorov-Smirnova		Shapiro-Wilk		عدد درجات الدلالة
	أداة الإحصاء	عدد درجات الدلالة	أداة الإحصاء	عدد درجات الدلالة	
المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل	0.075	196	0.966	196	0.000

من نتائج جدول (١٦) تبين أن بيانات الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل جاءت ذات دلالة إحصائية عند

مستوي دلالة اقل من (٠.٠٥) للاختبارين (Kolmogorov-Smirnov- Shapiro-Wilk) ومنها نستنتج أنها لا تتبع التوزيع الطبيعي المعياري ومن ثم تم الاستعانة بالاختبارات اللامعلمية (Non-parametric tests) للإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

أولا المؤهل العلمي

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٧) الفروق في المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
دبلوم	18	188.54	2	.360	2.044
بكالوريوس	65	203.89			
دراسات عليا	13	174.21			
المجموع	196				

من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي حيث جاء مستوى الدلالة مساويا (٠.٣٦٠) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية في استخدام الألعاب الإلكترونية قد تكون مرتبطة بعوامل مشتركة تؤثر على جميع المعلمات بشكل متساوٍ، بغض النظر عن مؤهلاتهن العلمية. فقد تكون هذه المعوقات ناتجة عن تحديات عامة مثل ضعف البنية التحتية التقنية، نقص الدعم الفني، أو عدم توفر الموارد اللازمة لتبني الألعاب الإلكترونية في التعليم. وبالتالي، فإن هذه التحديات تتوزع بشكل مشابه بين المعلمات، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق واضحة تستند إلى المؤهل العلمي.

ثانيا: سنوات الخبرة المهنية

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٨) المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية

سنوات الخبرة المهنية	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
أقل من ٥ سنوات	22	201.47	2	.328	2.230
٦ إلى ١٠ سنوات	24	223.51			
أكثر من ١٠ سنوات	150	196.76			
المجموع	196				

من جدول (١٨) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٣٢٨) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وتعزو الباحثة تلك النتيجة بأنها تشير إلى أن مستوى الخبرة المهنية للمعلمات لا يؤثر بشكل كبير على طبيعة المعوقات التي تواجههن في استخدام الألعاب الإلكترونية، حيث أن هذه المعوقات تبدو مشتركة بين المعلمات بغض النظر عن اختلاف سنوات الخبرة.

ثالثاً: الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٩) المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، بحسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	أداة الإحصاء
يوجد	140	201.27	57563.00	.833	-211
لا يوجد	56	198.57	22637.00		
المجموع	196				

من جدول (١٩) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٨٣٣) أكبر من (٠.٠٥) مما يشير

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، وتعزو الباحثة تلك النتيجة بسبب أن حضور المعلمات للدورات التدريبية في هذا المجال لا يؤثر بشكل جوهري على التحديات التي يواجهنها عند استخدام الألعاب الإلكترونية، مما يعني أن تلك المعوقات تظل ثابتة بغض النظر عن تلقينهن لتدريب إضافي في التعليم الإلكتروني.

رابعاً: المرحلة التعليمية:

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار (Kruskal-Wallis Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢٠) المعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع كاي
المرحلة الابتدائية	102	185.29	2	.023	7.536
المرحلة المتوسطة	49	215.96			
المرحلة الثانوية	45	218.09			
المجموع	196				

تبين من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٢٣) أقل من (٠.٠٥) مما يشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية وكان هذا الفارق لصالح معلمات المرحلة الثانوية بمتوسط رتب قدره (٢١٨.٠٩) ، وتعزو الباحثة أن النتيجة قد تعود إلى أن مرحلة الثانوية تتطلب تكثيف الجهود لتطبيق تقنيات حديثة، بما في ذلك الألعاب الإلكترونية، مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى التي قد تكون أقل تعقيداً في متطلباتها التعليمية.

نتائج الدراسة:

يتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصل إليها البحث فيما يتعلق بالإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، على النحو التالي:

١. درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاء بدرجة عالية جداً، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٤.٢١)، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، بانحراف معياري بلغ (٠.٧٩)، وهذا يدل على ارتفاع درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل حيث استخدم الألعاب الإلكترونية التي تتميز بالرسوم والألوان الجذابة مثل اللعبة التعليمية prodigy، كما يتم استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة الرقمية للطالبات واستخدم الألعاب الإلكترونية التي تنمي المهارات الرقمية لدى الطالبات.

٢. معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل جاءت بدرجة عالية، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (٣.٨١)، ودرجة موافقة (موافق)، بانحراف معياري بلغ (٠.٩٧)، وهذا يدل على وجود العديد من معوقات استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية في التعليم بمدينة حائل مثل قلة البرامج التدريبية التي تدرب المعلمات على استخدام الألعاب الإلكترونية وكثرة الأعباء والمهام التدريسية لدى المعلمات والتي تحول دون استخدام وتوظيف الألعاب الإلكترونية في العملية التعليمية داخل الصفوف بالإضافة إلى ضعف البنية التحتية وضعف شبكة الاتصال بالانترنت في معامل الحاسب الآلي.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني وكان هذا الفارق لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية.
٧. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المؤهل العلمي.
٨. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى سنوات الخبرة المهنية.
٩. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى الدورات التدريبية في التعليم الإلكتروني.
١٠. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه درجة استخدام معلمات المهارات الرقمية للألعاب الإلكترونية بحائل، تعزى إلى المرحلة التعليمية وكان هذا الفارق لصالح معلمات المرحلة الثانوية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحثة وضع التوصيات على النحو الآتي:
- (١) إعداد معايير جودة شاملة لتصميم الألعاب الإلكترونية في ضوء خصائص المتعلمين وإمكانياتهم التعليمية والفروق الفردية لهم.
 - (٢) العمل على زيادة البرامج التدريبية للمعلمات للتدريب على كيفية استخدام الألعاب الإلكترونية.
 - (٣) السعي نحو توفير بنية تحتية جيدة من أجل تحسين شبكة الإنترنت بمعامل الحاسب.
 - (٤) تدريب المعلمات على كيفية إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية.

المراجع:

ابن الهدلق، عبدالله. (٢٠١٢). إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العالي بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة مصر، (١٣٨)، ١٥٥-٢١٢.

ابن صقر، أبرار. (٢٠١٩). واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. ٧-٣٤.

ابن صقر، أبرار، وعبد المقصود، ناهد. (٢٠١٩). واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم من وجه نظر معلمي الصفوف الأولية. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، ١٨ (١)، ٧-٤٣.

أبو العينين، علاء. (٢٠١٠). حياة أفضل بلا "بلايستيشن" رسالة الإسلام،

<http://woman.islammessage.com>.

أبو القاسم، هبة. (٢٠١٩). أثر برنامج الألعاب الإلكترونية على تنمية نداء تلاميذ الأولى القيس بتين بجلية أم درمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

أبو جربوع، أمل. (٢٠١٨). أثر توظيف استراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الرصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.

الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠١٨) مجموعة أدوات المهارات الرقمية. جنيف. سويسرا.

أحمد، عبد الخالق. (٢٠٢١). برنامج مقترح في التاريخ قائم على نظرية المرونة المعرفية (CFT) لتنمية الوعي ببعض القضايا المعاصرة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢ (٤٥)، ٤٠٠-٣٤٣.

آل حبشان، حافظ. (٢٠١٩). مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودرجة ممارستها لها من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، ٣٥ (٩)، ١٦٧-٢٠٦.

الأنباري، باسم. (٢٠١٠). نصائح مهمة لمتابعي الألعاب الإلكترونية. تم استرجاعه بتاريخ ٨ / ٢ / ٢٠١٩ الرابط

<http://alexmedia.forumsmotions.com/t150-topic>

بابعير، مرفت. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على كفايات معلمات التقنية في تنمية المهارات التدريسية التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ٧٦ (١).



- البحر، غيث، التنجي، معن. (٢٠١٤). التحليل الإحصائي للاستبيانات باستخدام spss، مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات العامة.
- سميحة، برتيمية. (٢٠١٧). الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد حيدر بسكرة.
- بلبل، يسرا، وحجازي، إحسان. (٢٠١٦). التنبؤ بالذاكرة العاملة من المرونة المعرفية والذكاء السائل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، ٩٣، ٥٣-١١٣.
- حسن، أماني. (٢٠١٧). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال. مجلة IUG للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥ (٣)، ٢٣٠-٣٠٠.
- حمدان، سارة. (٢٠١٦). إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- خليل، أمين. (٢٠١١). أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢١ (٥)، ١٤٥-٢٠٣.
- دباش، نور. (٢٠١٨). اللعب ودوره في تنمية النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة من وجهة نظر المربيّات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-
- الدقن، أحمد. (٢٠٢٠). الحوكمة الإلكترونية كمدخل للتطور الديمقراطي في ظل الثورة الصناعية الرابعة. نحو إطار شامل، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، ٤٠ (٦٨)، ٥٩-٩٢.
- الدهشان، جمال. (٢٠١٩). تنمية الذكاء الرقمي احد متطلبات أطفالنا لدى العصر الرقمي Digital DQ intelligence. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٢ (٤)، ٥١-٨٨.
- الدوسري، بتلا. (٢٠٢٣). واقع استخدام الألعاب الإلكترونية في البرنامج اليومي بالروضة من وجهة نظر المعلمات [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الملك فيصل. المجلة العربية لعلام وثقافة الطفل.
- الزيودي، ماجد. (٢٠١٥). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلموا وأولياء أمور طلبة المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠ (١)، ١٥-٣٢.

- الشحروري، مها. (٢٠٠٨). الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة عمان. دار
الميسرة للنشر والتوزيع.
- الصبحي، وعد. (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمات التربية الخاصة بمكة للألعاب
التعليمية الإلكترونية كوسيط تعليمي ومعوقات استخدامها من وجه نظرهن. *المجلة
العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (١٧)، ٢١-١.
- الطائي، محمد. (٢٠٠٩). *المدخل إلى نظم المعلومات*، ط ١، دار وائل، عمان.
- عالم، سامي. (٢٠١٨). فعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي
لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، *المجلة العلمية لكلية
التربية*، ٣٤ (٩)، ١٣٩ - ١٦٢ .
- عبد السلام، أسامة. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام ألعاب المحاكاة التفاعلية (X-Box)
لتنمية بعض المهارات الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *الجمعية العربية
لتكنولوجيا التربية*، ٧ (٢٧)، ١٤٣-٧١.
- عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠٤). *سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال*. دار وائل
للنشر والتوزيع، عمان.
- عبدالنواب، حسن. (٢٠١٧). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي
والاجتماعي لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة
المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية
والنفسية*، ٢٥ (٣)، ٢٣٠ - ٢٥٣.
- العساف، صالح. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.
- العياصرة، وليد. (٢٠١٥). *استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*. دار أسامة للنشر
والتوزيع. الأردن.
- فلاق، احمد. (٢٠٠٩). الطفل الجزائري وألعاب الفيديو دراسة في القيم والمتغيرات،
المجلة العلمية، ٣٩ (١٠)، ٤٩٤ - ٥٦٨.
- الفيلكاوي، عبد الله، والقطان، موسى، والعرادة، سعود. (٢٠٢٢). *تقصي آراء معلمي
المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو توظيف الألعاب
التعليمية الإلكترونية في التعليم*. *المجلة التربوية*، ٣٧ (١٤٥)، ١٠١-١٤٥.
- القايد، مصطفى. (٢٠١٣). ٣٣ مهارة تقنية ينبغي توفرها في معلم القرن ٢١ .
- قويدر، مريم. (٢٠١١). أثر الألعاب الإلكترونية على السلوكيات لدى الطفل.
مجلة كلية العلوم السياسية والإعلام جامعة الجزائر، ٢ (١)، ٣٠٦-٣٠.
- الليثي، أحمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي وقائي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء
الرقمي "DQ" لعينة من طلاب المرحلة الإعدادية المعرضين لمخاطر الإنترنت.
مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣ (٧)، ٩٢-٤٤.

مامكغ، لارا. (٢٠٢١). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.

الملاح، ثامر. (٢٠١٧). مهارات تكنولوجيا التعليم المفهوم والتصنيف. دار السحاب للنشر والتوزيع.

الملاح، ثامر، وفهيم، نور الهدى. (٢٠١٦). الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية. دار السحاب للنشر والتوزيع.

نحوي، عائشة. (٢٠١٦). فعالية العلاج الإرشادي باللعب في تقويم السلوك والأداء التربوي المضطرب لدى الأطفال. مجلة العلوم الإنسانية، ٥ (٤٤)، ١١٣-١٢٤.

نعمة، جاسم. (٢٠١٩). دور الألعاب الإلكترونية في تنمية قدرات أطفال الروضة وفق متطلبات العصر من وجهة نظر معلمات الروضة. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٩)، ١٠٨-١٢٢.

هاشم، مجدي. (٢٠١٧). التعليم الإلكتروني (ط. ١). دار زهور المعرفة والبركة القاهرة.

الهران، هنادي فهد أحمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٤٩)، ١٦٩-١٩٩.

همال، فاطمة. (٢٠١٢). الألعاب الإلكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة وتأثيرها على الطفل الجزائري [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحاج لخضر، باتنة.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). تم استرجاعها من <https://2u.pw/To17DN>

المراجع الإنجليزية:

- Antonaci، A.، Klemke، R.، & Specht، M. (2019، September). The Effects of Gamification in Online Learning Environments: A Systematic Literature Review. In *Informatics* (6 (3)، 32). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Aboraya، Walid.(2022). Electronic Educational Games Design: The Impact of Using Two Different Strategies on Developing Linguistic Concepts and Reading Aloud Skills for Primary Students. *Educational Sciences Journal*, 30(2), 106-75.

- Bunz ،R. (2018). *Game-Based Learning and Gamification: Strategies for Effective Integration*. competence-technique-
https://www.new-educ.com/e-siecle_enseignant_guidance-en-v2.pdf.
- Lobel ،A. ،Engels ،R. C. ،Stone ،L. L. ،Burk ،W. J. ،& Granic ،I. (2017). Video gaming and children's psychosocial wellbeing: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence* ،46 (4) ،884-897.
- Przybylski ،A. K. ،& Mishkin ،A. F. (2016). *How the quantity and quality of electronic gaming relates to adolescents' academic engagement and psychosocial adjustment*. Psychology of Popular Media Culture.
- Welsh ،G (2016). *Digital Competence Framework guidance* ، Retrieved from:
<http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/160831-dcf->
- Ozturk C. & Kormaz. (2020). *The Effect of Gamification Activities on Students' Academic Achievements in Social*.



الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين

**Prevailing Patterns of Learning mathematics according to
Kolbs model among secondary school students in Jenin
Governorate**

إعداد

تهاني خالد محمد جرار

Tahani Khaled Mohammed Jarar

دكتوراه فلسفة مناهج وطرق تدريس - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

أ.د/ عفيف زيدان

Prof. Afif Zidane

كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.420037

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٢ / ١٨

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ١٥

جرار، تهاني خالد محمد و زيدان، عفيف (٢٠٢٥). الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٢٤٥-٢٧٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في مديرية قباطية في جنين واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد أداة الدراسة وهي استبانة حول الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفقاً لنموذج كولب، وقد تحققت من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج: وجود أنماط تعلم سائدة وفقاً لنموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية، مرتبة تنازلياً (تكيفي، تقاربي، استيعابي تباعدي). كذلك بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلم وفقاً لنموذج كولب تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور في النمط التباعدي، ووجود فروق دالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير الصف لصالح الصف العاشر في النمط التباعدي والتقاربي. و عدم وجود فروق في أنماط التعلم تعزى لمتغير التخصص. وتوصي الباحثة بتوظيف استراتيجيات التعليم والتعلم وفق أنماط التعلم، وتدريب المعلمين وتعريفهم بأنماط التعلم لدى كولب، ولفت أنظار مصممي المناهج إلى تضمين استراتيجيات ووسائل مناسبة لأنماط التعلم المختلفة. **الكلمات المفتاحية:** أنماط التعلم، نموذج كولب، طلبة المرحلة الثانوية، محافظة جنين.

Abstract:

The study aimed to identify the dominant learning styles for mathematics according to Kolb's model among high school students. The sampleThe sample consisted of 202 male and female students in high schools within the Qabatiya Directorate in Jenin. The researcher employed the descriptive-analytical method and developed a study tool, a questionnaire on the dominant learning styles for mathematics based on Kolb's model, ensuring its validity and reliability.e results revealed the styles according to Kolb's model presence of dominant learning among high school students, ranked in descending order as follows: adaptive, converging, assimilative, and diverging. The findings also indicated statistically significant differences in voring males in the divergent learning styles based on gender, fa

grade students in -th style, and based on grade level, favoring the divergent and converging styles. However, no statistically significant differences were found in learning styles based on mmends employing teaching The researcher reco .specialization and learning strategies aligned with the learning styles, training teachers and raising their awareness of Kolb's learning styles, and encouraging curriculum designers to incorporate strategies .rning stylesand tools suitable for different lea

Keywords: learning patterns, Kolb's model, high school students, Jenin Governorate

المقدمة:

التعلم هو تغيير في سلوك الفرد وأدائه نتيجة للتغيرات في البيئة المحيطة به. ويعد التعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس حيث يصعب ملاحظته بشكل مباشر فهو عملية افتراضية يستدل عليها من خلال السلوك الصادر عن الفرد (الحيلة، ٢٠١٢).

كما يعرفه الزغول (٢٠١٢) بأنه عملية حيوية ديناميكية تظهر من خلال التغيرات التي تحدث لدى الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية ، سواء في أنماطه السلوكية أو عملياته المعرفية. وتشكل معرفة الكيفية التي يتم بها إدراك البيئة المحيطة والاستجابة لها تشكل الطريقة المفضلة لدى المتعلم وهو ما يعرف بنمط التعلم.

ومعرفة نمط التعلم لدى الطلبة يساعد في معرفة الفروق الفردية لديهم ومراعاتها بحيث يحصل كل متعلم على التعلم بالطريقة التي تناسبه.

وأكد ديفيد كولب (David Kolb) أحد أبرز الباحثين في مجال التعليم أن المتعلمين يدركون ويفهمون المعلومات بعد معالجتها بعدة طرق. حيث قدم كولب نموذجاً للتعلم الخبراتي بتطوير أداة علمية تسمى قائمة نمط التعلم من أجل تقييم أنماط التعلم الأربعة المشهورة والتي تتمثل في النمط التباعدي Divergent Style والنمط التقاربي Convergent Style والنمط الاستيعابي Assimilation Style والنمط التكيفي Accommodation Style .

مشكلة الدراسة:

معرفة أنماط التعلم لدى الطلبة يعد من الأمور المهمة التي تساعد المعلم على التخطيط الجيد لتعليم الطلبة وضمان استمرارية أثر التعلم. وكون الباحثة تعمل معلمة رياضيات للمرحلة الثانوية منذ أكثر من عشرين عاماً فقد أدركت أهمية التعرف على

الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات والتي تعد أحد أهم العلوم التي يكتسب الطلبة من خلالها المعارف والمهارات التي يوظفونها في حياتهم العملية . لذا قامت الباحثة بإعداد استبانة لمعرفة الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية ، حيث تم بناء هذه الاستبانة وفق نموذج كولب.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة الانماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين؟

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين باختلاف متغير (الجنس، الصف ، التخصص)؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الصف.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

أهداف الدراسة:

١. هدفت الدراسة الى معرفة الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين.

٢. كما سعت لمعرفة دلالة الفروق في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين وفقاً لمتغيرات (الجنس، الصف، التخصص العلمي).

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- ١- التعرف الى نموذج كولب وإمكانية استخدامه في العملية التعليمية.
- ٢- تزويد المعلمين والباحثين بأداة البحث لمعرفة الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة.

٣- إثراء الأدب التربوي بدراسة حول أنماط التعلم واستخدام نموذج كولب للتعليم الخبراتي.

٤- يمكن أن تفيد العاملين في تخطيط مناهج الرياضيات بمراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة من خلال استراتيجيات التعلم المناسبة لأنماط التعلم.
حدود الدراسة:

شملت الدراسة الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين.
الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في مديرية قباطية في محافظة جنين.
مصطلحات الدراسة:

أنماط التعلم:

هي الكيفية والطريقة التي يتم من خلالها الحصول على المعلومات ومعالجة هذه المعلومات ثم توظيف ما تم اكتسابه. عرفها كولب (Kolb, 1985) بأنها الطريقة التي يفضلها الفرد خلال إدراكه للمعلومات ومعالجتها.

وتعرفها جابر وقرعان (2004) بأنها مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تعنى بمعالجة المعلومات واسترجاعها وهي تختلف من فرد الى آخر وتؤثر على طرق تعلم الفرد.

نموذج كولب:

يعرفه عبد الجواد (2022) بأنه مجموعة من الخطوات والمراحل التي تهتم بتعلم الطلبة بالخبرة والمشاركة وتعتمد على بعدين هما طريقة إدراك المعلومة وكيفية معالجة المعلومة حيث يمر المتعلم بأربعة مراحل هي الخبرة الحسية، والملاحظة التأملية، والمفاهيم، والتجريب النشط. لتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة.

طلبة المرحلة الثانوية:

هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من (16-18) عام والذين يدرسون بالمدارس من الصف العاشر الى الثاني عشر.

محافظة جنين:

هي إحدى المحافظات التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية في الضفة الغربية شمال البلاد، عدد سكانها حسب مركز الإحصاء الفلسطيني لعام ٢٠٢٢ م ٣٥٦ ألف نسمة ومساحتها ٥٨٣ كم^٢.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أنماط التعلم:

هي الأساليب التي يفضلها الأفراد في اكتساب المعرفة وطرق معالجتها. وقد وردت عدة تعريفات لها منها: تعريف المسيعدين (٢٠١١) بأنها طريقة الفرد لإدراك المعلومات وفهمها و التعامل معها ، بما في ذلك الاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة. ويعرفها نوغراها وماريسه وفضيله (Nugraha, Marissa, Fadilah, 2024) بأنها الطريقة والأساليب التي يتبعها الطلاب في معالجة المعلومات الجديدة والتحديات التي يواجهونها. كما ورد في عبيسة (٢٠١٦) فقد عرفها اتحاد المدارس الأمريكية أنماط التعلم بأنها الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل وهي مختلفة من شخص لآخر لأنها تتعلق بشخصية المتعلم. بينما جاء في محمد (٢٠١١) أنماط التعلم هي طرائق خاصة بكل متعلم تتعلق بكيفية استيعابه للمعلومات التي يكتسبها في المواقف التعليمية الجديدة. وهي مختلفة بين المتعلمين نتيجة اختلاف ميولهم واتجاهاتهم وطبيعة المواد التعليمية التي يدرسونها. في حين عرفت عفيف (٢٠٢١) أنماط التعلم بأنها الطرق المفضلة لدى الطلبة في استقبال المعلومات وإدراكها واكتسابها والاحتفاظ بها واستخدامها وقت الحاجة.

ثانياً: نموذج كولب للتعلم الخبراتي:

مفهوم نموذج كولب للتعلم الخبراتي:

تعددت النظريات المفسرة لعملية التعليم والتعلم ودراسة طبيعتهما، فتسعى هذه النظريات إلى فهم عملية التعلم وأساليبها وتأثيرها على المتعلمين، كما تساعد على تطوير نماذج واستراتيجيات وطرق تدريس تواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة في المعرفة وتصبح أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التعليمية. وتعد نظرية التعلم الخبراتي أحد النظريات الحديثة التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال التركيز على الخبرة حيث تعنى بالمشاركة الفعالة والمؤثرة للمتعلم في عملية تعلمه واكتسابه للمعرفة عن طريق المرور بخبرات مختلفة تحاكي الواقع (الفيل، ٢٠٢١).

وقدم كولب (Kolb & Kolb 2005, 194) في بداية القرن الحادي والعشرين نموذجاً للتعلم الخبراتي، وعرفه بأنه دورة للتعلم تقوم على تكوين المعرفة لدى المتعلم من خلال مروره بالمراحل التالية: التجربة، التأمل، التفكير، والتطبيق، وذلك من خلال الخبرات الواقعية التي تعتمد على الملاحظة والتأمل. وقد تعددت تعريفات نموذج التعلم الخبراتي في الدراسات التربوية ومنها: تعريف البديوي (201، 2021) بأنه عملية يتم عن طريقها إدراك الخبرات المختلفة

ومعالجتها لتكوين المعرفة لدى المتعلم من خلال تطبيق المراحل المتمثلة في (التهيئة للخبرة-التأمل-المعالجة-التعميم-التطبيق) بحيث تضمن للمتعم تطوير معارفه ومهارته وقدرته على التكيف الأكاديمي.

كما تعرف لطفي(2020) التعلم الخبراتي بأنه نموذج تعليمي يقوم على مشاركة المتعلم وممارسته للخبرات الواقعية خارج الصف، ويتم ذلك من خلال العمليات المتمثلة في التفكير والتأمل والتحليل والتعميم والتطبيق والإبداع، مما يساعد المتعلم على تنمية المعارف والاتجاهات المختلفة.

من خلال ما سبق يتضح أن نموذج التعلم الخبراتي أحد النماذج التدريسية الحديثة التي تركز على ضرورة مشاركة المتعلم ودوره الفعال في عملية تعلمه من خلال إدراك المعرفة ومعالجتها عن طريق إجراء عمليات التفكير المختلفة من التأمل والتحليل والتجريب النشط الفعال، ويمكن تعريف نموذج التعلم الخبراتي إجرائياً كالآتي: نموذج تدريسي وضعه كولب Kolb يتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية المتتابعة والمتكاملة تقوم على إدراك المفاهيم والتعميمات في الرياضيات ومعالجتها وذلك من خلال أربعة مراحل تتمثل في الخبرة الحسية والملاحظة التأملية والمفاهيم المجردة والتجريب الفعال.

مراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي:

أشار كولب (Kolb,1984) إلى مراحل نموذج التعلم الخبراتي كالآتي:

المرحلة الأولى: الخبرة الحسية:

وفي هذه المرحلة يتم تقديم الخبرة المحسوسة للمتعم عن طريق مجموعة من المصادر منها:، عرض الفيديو، إجراء التجربة، الاطلاع الفحص والتلخيص، الجداول البيانية، الأشكال والرسوم التوضيحية، الصور الرقمية، حيث يقوم المتعم بممارسة التجربة بدلاً من التعلم من تجارب الآخرين.

المرحلة الثانية: الملاحظة التأملية:

تعتمد هذه المرحلة على ملاحظة المتعلم وتأمله لما تم عرضه في المرحلة السابقة، وذلك من خلال طرح الأسئلة، والتعبير عن المشاعر، وكيفية التعامل مع الخبرة، وتحديد الصعوبات أثناء المرور بالخبرة وطرق التغلب عليها، كما يفكر المتعلم فيما تعلمه ويرتب الخبرة التي اكتسبها خلال التجربة.

المرحلة الثالثة: التجريد المفاهيمي:

يحاول المتعلم في هذه المرحلة تكوين مفهوم لما تم ملاحظته وتأمله في المرحلة السابقة، وفيها يتم طرح الأسئلة كالتالي:

- كيف يتم التفاعل مع الخبرة؟
- كيف تم تحديد الملاحظات؟

- ما الذي تعنيه تلك الملاحظات؟
- كيف تصبح الملاحظات واضحة ومحددة؟
- ما المبادئ التي تم التوصل إليها؟

المرحلة الرابعة: التجريب النشط:

في هذه المرحلة يحاول المتعلم التأكد من صحة ملاحظاته وتأملاته الى قام بها في المرحلة السابقة، ويتم طرح الأسئلة كالاتي:

- كيف يمكن تطبيق ما تعلمه؟
- كيف يمكن تنفيذه؟
- كيف يمكن تطويره في المستقبل؟

يتضح مما سبق عرضه أن مراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي مترابطة ومتسلسلة ومتكاملة ، حيث تبدأ بتقديم الخبرات المحسوسة للتعلم من خلال الأنشطة التعليمية والمصادر المتنوعة، ثم يبدأ المتعلم في المرحلة التالية بملاحظة وتأمل الخبرات التي تم تقديمها، ومن ثم التوصل إلى المفاهيم المجردة والتعميمات في الرياضيات، وفي المرحلة الأخيرة يطبق المتعلم ما تعلمه من خلال المرور بالخبرات المتنوعة في مواقف تعليمية وحياتية مختلفة، ويساعد هذا النموذج المتعلم على إدراك المعارف والخبرات المكتسبة وتطبيقها في مواقف أخرى أو توليد خبرات جديدة والاستفادة منها في المستقبل وتطويرها.

مبادئ نموذج كولب للتعلم الخبراتي:

يستند نموذج كولب للتعلم الخبراتي على مجموعة من المبادئ الأساسية

المتتمثلة

في النقاط التالية (Kolb&kolb,2005) :

- التركيز على عمليات التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
- التعلم يركز على الخبرة.
- يستلزم التعلم محاولة المتعلم لحل التناقضات بين العناصر المختلفة.
- يحدث التعلم نتيجة تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به.
- يشمل التعلم عملية تشكيل المعرفة وإنتاجها.
- التعلم عن طريق الخبرة يقود المتعلم إلى رؤية جوانب التعلم المختلفة بصورة أكثر شمولية.

وقد حدد سعادة (2014) مجموعة من الأساليب للتعلم الخبراتي ومنها: أسلوب الدفع والسحب، والحل قبل التجريد، والمرور بالخبرة، وعرض الطريقة، والمهمة المستحيلة.

كما أشار كولب (Kolb&kolb,2005) إلى أربعة أساليب للتعليم الخبراتي كالتالي:

- التعلم التشعبي: حيث يتم في هذا الأسلوب الاعتماد على قدرات المتعلم في استخدام الخبرات المادية والملاحظة التأملية.
- التعلم الاستيعابي: حيث يتم الاعتماد على قدرات المتعلم في استخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية.
- التعلم التجميعي: حيث يتم الاعتماد على قدرات المتعلم في استخدام المفاهيم المجردة والتجريب الفعال.
- التعلم التكيفي: حيث يتم الاعتماد على قدرات المتعلم في استخدام الخبرة المادية والتجريب الفعال.

أهمية نموذج كولب للتعلم الخبراتي في تعليم الرياضيات:

يقوم نموذج التعلم الخبراتي على أساس توفير الفرص للمتعلمين للمشاركة الفعالة والتعلم من خلال الخبرات الواقعية، كما يعزز إدراكهم لمفاهيم الرياضيات وينمي تحصيلهم من خلال الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المتعددة، ويساعدهم على حل مشكلات الرياضيات المرتبطة بحياتهم اليومية، بالإضافة إلى ذلك يتيح الفرص للمتعلمين للتفاعل مع العالم الخارجي من خلال الرياضيات.

ويوضح أحمد وسالم (2022) أن نموذج التعلم الخبراتي يهدف إلى تقديم أنشطة تعليمية تمر بمراحل تأملية وتحليلية قائمة على تفعيل الخبرات وممارسة المهارات المختلفة، مما يساعد على تحسين أداء المتعلمين وزيادة مستوى تحصيلهم في الرياضيات.

فيعد نموذج التعلم الخبراتي أحد النماذج التدريسية التي تساعد المتعلم على إدراك المفاهيم وتطبيقها في مواقف واقعية، مما يعمل على تحسين التفاعل مع المشكلات الحياتية المختلفة وكيفية التعامل معها وحلها، وبالتالي يصبح المتعلم قادراً على توظيف المعرفة النظرية التي اكتسبها من خلال الخبرات الواقعية في حياته اليومية بشكل فعال ومؤثر (لطفي، 2020).

نظرية كولب لأساليب التعليم:

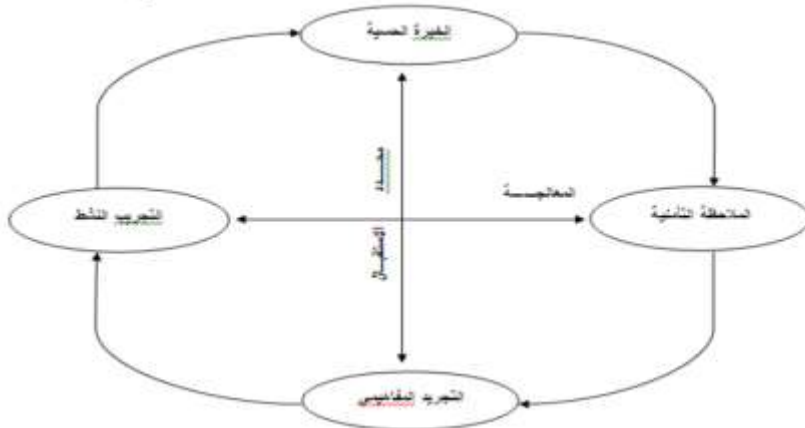
لقي نموذج كولب اهتماماً متزايداً من الباحثين في الغرب على مدى العقدين الماضيين في البحوث والدراسات النفسية، وذلك لأن علماء النفس يرون أن نموذج التعلم الخبراتي معد بصورة جيدة وهو جدير بالاهتمام والتطبيق في المجال التربوي لذا يمكن تبني نموذج كولب لأساليب التعلم نظراً للاعتبارات التالية :

يعرف كولب أساليب التعلم على أنه مفهوم اجتماعي نفسي في المقام الأول ولا تحدده السمات الشخصية إلا بصورة جزئية، وهو يتأثر بصورة كبيرة بمتطلبات

البيئة، التخصص التعليمي، المهنة، العمل، مهارات الأداء كونه يعتبر أساليب التعلم تفاعلا بين عوامل وراثية وأخرى بيئية وبالتالي فهو لا يغفل أي منها. تأكيداً على قابلية أساليب التعلم للتغير النسبي وثباتها النسبي أيضاً. وقد اعتمد كولب في نظريته لأساليب التعلم على ثلاث نماذج تسمى بالنماذج التقليدية للتعلم التجريبي أو التعلم من خلال الخبرة وهذه النماذج حسب (Schellhas.C (Kristen ٢٠٠٦ هي: نموذج (جون ديوي (Dewey.J) وهو ذو اتجاه براغماتي حيث كتب مؤلفاً حول التجربة والتربية أين تكاملت فكرة التعلم التجريبي في التعليم العالي التقليدي ويقوم نموذجه على أربع مراحل للتعلم هي (الدافع، الملاحظة، المعرفة، التقويم) وذلك في شكل دورة منظمة؛ ونموذج (ليفين (Levin) وهو من أنصار مدرسة الجشطالت ودرس ديناميات الجماعة وأساليب القيادة، وهو يعتقد أن الناس يتعلمون بشكل أفضل عندما يدمجون بين أفكارهم المستقلة والخبرة الملموسة ويتضمن هذا النموذج أربع مراحل هي (التجربة الملموسة، الملاحظة والأفكار، تشكيل المفاهيم المجردة والتعميمات، اختبار مضامين المفاهيم في المواقف الجديدة) وهو بذلك يؤكد على الواقع والتجربة والتغذية الراجعة؛ ونموذج بياجيه (Piaget) وهو ذو اتجاه عقلائي وهو يعتقد أن التعلم ينتج من خلال تفاعل الشخص مع البيئة، والطفل يتعلم التعامل مع الأشياء والصور والرموز على التوالي ووفقاً له فإن التعلم يسير في اتجاه خطي- وذلك على عكس النماذج السابقة - من خلال أربع مراحل هي: (المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل التفكير بالعمليات، مرحلة العمليات المحسوسة، مرحلة العمليات المجردة .) لذلك يعود سبب تسمية نموذج كولب بالتعلم الخبراتي لسببين هما (Adetunji Ponle Gideon):

- ١- أصولها الفكرية المستمدة أساساً من أعمال ديوي، ليفين، وبياجيه .
 - ٢- تركيزه على دور الخبرة والتجربة في عملية التعلم .
- وهذا ما يميزه عن نماذج التعلم المعرفية التي تؤكد على دور المعرفة والرموز المجردة كما يميزه عن النماذج السلوكية التي تنفي أي دور للتجارب الواعية في عملية التعلم؛ أما نظرية التعلم التجريبي فتشير إلى وجود منظور شامل ومتكامل يجمع بين الخبرة، الإدراك، المعرفة والسلوك.
- وعليه وكأي نظرية علمية فقد بنيت نظرية كولب للتعلم التجريبي على ستة فرضيات حسب (Kolb.A.Y ٢٠٠٥ A.D & Kolb) هي:
- ١- يفضل النظر للتعلم كعملية وليس من حيث النتائج؛ لذلك ومن أجل تحسين التعلم ينبغي التركيز على عملية التعلم بدل النتائج، وهذه العملية تحتوي على تغذية راجعة تبرز فاعلية جهود التعلم .

- ٢- كل تعلم هو إعادة تعلم ويكون التعلم أسهل من خلال المعالجات التي تستشف أفكار الطلاب ومعتقداتهم حول موضوع التعلم، وتسعى لتطويرها ومعالجتها لتمكن الطلاب من دمجها مع الأفكار والمعلومات الجديدة عن الموضوع.
 - ٣- التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التكيف (التوافق) مع العالم، ذلك أن التناقض والاختلاف والرفض تعتبر المحرك الرئيسي لعمليات التعلم
 - ٤- التعلم هو عملية شاملة للتكيف (التوافق) مع العالم، فهو ليس فقط نتيجة للمعرفة لكنه يشمل تكامل نشاطات الفرد (التفكير، الشعور، الإدراك، السلوك)
 - ٥- التعلم نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخص والبيئة (راجع نظرية بياجيه حول المواءمة).
 - ٦- التعلم هو عملية بناء للمعرفة، فنظرية التعلم التجريبي هي نظرية لصياغة أو بناء المعارف الاجتماعية ومن ثم يمكن استيعابها ضمن مكونات شخصية المتعلم.
- وحيث يرى كولب (١٩٨٤) أن أساليب التعلم هي نتائج لتوليفة متفاعلة تجمع بين التأثيرات الوراثية، الخبرات الحياتية الماضية، ومتطلبات البيئة الحالية حيث تتكامل هذه العوامل لنتمايز في بعدين يحددان أساليب التعلم هما
- ١- محدد الاستقبال: وهو يتعلق بكيف يستقبل الفرد المعلومات أو المثيرات الإدراكية وحسب كولب فإن ذلك يتم إما من خلال الخبرات الحسية المباشرة؛ أو من خلال المفاهيم التجريدية.
 - ٢- محدد المعالجة: ويتعلق بكيف يقوم الفرد بتجهيز ومعالجة المعلومات وحسب كولب فإن ذلك يكون من خلال التجريب الفعلي للنشاط. أو الملاحظة التأملية (الزيات، ٢٠٠٤). وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



دورة التعلم حسب نموذج كولب

وقد أوضح (كولب) أن دورة التعلم هذه يمكن أن تبدأ من أية نقطة ويمكن التعامل معها كشكل حلزوني بإجراء معين، ثم يلاحظ أثر هذا الإجراء على الوضع والخطوة التالية هي فهم آثار هذا الإجراء، بحيث أنه إذا تم اتخاذ الإجراء نفسه في الظروف نفسها يمكننا التنبؤ بما يمكن أن يترتب على مثل هذا الإجراء، وبهذا الأسلوب تكون الخطوة التالية هي فهم المبدأ العام الذي ينطوي عليه وضع معين، وفي هذا السياق هناك مظهران جديران بالاهتمام هما: توظيف التجربة لفحص الآراء. استخدام التغذية الراجعة لتغيير الممارسة العملية والنظريات (جابر و القرعان، ٢٠٠٤). وعليه فإن التعلم الفعال ينطوي على أربعة أوجه هي من حيث استقبال المعلومات: من الخبرات المحسوسة إلى الاستماع والملاحظة التأملية من حيث تجهيز ومعالجة المعلومات: من المفاهيم التجريدية إلى التجريب الفعلي النشط، وذلك كما يوضحه المخطط التالي:



أساليب التعلم حسب نموذج كولب

يوضح الجدول خصائص الأفراد حسب نموذج كولب لأساليب التعلم وأبعادها

الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة، تهاني جرار - د.عفيف زيدان

بعد المعالجة	التجريب (العمل)	الملاحظة التأملية (المرقطة)
بعد الاستيعاب	تأملتي = الخبرة الحسية + التجريب الفعال السؤال المفضل لديهم: (مسألة ٢١) - التسوق، البيع، المعاملات الفنية والحسية - صولون - تعلمون - العمل مع الناس - الامتاج في الخزرات المنيحة - حل المشكلات عن طريق المجازلة والجدال والحس - الميل للمجازلة - التكيف للموقف - القدرة على تنفيذ التجارب التي وضعها الآخرون - إزعاج المتعلمة	تأملتي = الخبرة الحسية + الملاحظة التأملية السؤال المفضل لديهم: (مسألة ٢١) - الفنون والعلوم الإنسانية - عدم الخلق لقرار غربي - تركيب الأفكار - العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء - أسهل أداء في موقف المصنف الذهني - صعوبة التعميم - المشاركة الوحدانية - عاطفيون - يجدون في فهم الأشخاص - لا يستطيعون الاختيار السليم
المفاهيم المجردة (التفكير)	تأملتي = المفاهيم المجردة + التجريب الفعال السؤال المفضل لديهم: (تكييف ٢) - تفكير - يفكرون المعاملات العلمية - التفكير الاستدلالي - يفكرون المهام الفنية عن الاجتماعية - يتعلمون من خلال نمج التفكير والعمل - التعامل مع الأشياء أكثر من الأشخاص - حل المشكلات بطريقة علمية - يميلون إلى اتخاذ قرار فهم بناء على فهمهم للمشكلة (عاجلة) - يميلون للموقف التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة - التطبيق العملي للأفكار - مدى ضيق من المفاهيمات	تأملتي (المستوعب) = المفاهيم المجردة + الملاحظة التأملية السؤال المفضل لديهم: (مسألة ٢١) - يفكرون الرياضيات العلوم الإنسانية - أسئلة المقارنة - التفكير الاستدلالي - يركز المفردات المتبادلة في صورة مشكلة - الاهتمام بالأفكار المجردة أكثر من الأشخاص - لا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار والمفاهيم - إيمرانون - متعلمون سحيون - مخطئون قاترون على التلمسيط وإبداع نتائج وتطووير نظريات.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية والأجنبية:

هدفت دراسة سعادة (٢٠٢٢) لتحليل نظرية كولب للتعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. لتحليل المراجع والدراسات ذات الصلة بنظرية كولب. وتوصل الباحث إلى نوعين من التوجهات المتعلقة بفهم خبره وهما الخبرة المادية الملموسة والخبرة المفاهيمية المجردة. بينما كانت التوجهات الفلسفية الملاحظة التأملية والتجريب الفعال.

أما أنماط التعلم المتعلقة بالنظرية فهي التشعبي والاستيعابي والتجميعي والتكفي. فيما يخص العوامل المؤثرة في تشكيل أنماط التعلم فقد توصل الباحث إلى خمسة مستويات من السلوك الانساني وهي: الأنماط الشخصية ، والمهنة الحياتية والتخصص التربوي المبكر والكفايات التكيفية ودور الوظيفة الحالية. كما تحدث الباحث عن التوجهات الحديثة لأنماط التعلم في نظرية كولب وهي التعلم الشرقي، التعلم الغربي، التعلم الشمالي، التعلم الجنوبي والتعلم المتوازن. في نهاية البحث تطرق الباحث إلى خطوات تنفيذ نظرية كولب في المدارس والتي تبدأ بالممارسة ثم

التأمل وتنتهي بالتنفيذ والتطبيق. وجاءت دراسة السبيعي (2022) للتعرف على فاعلية استخدام نموذج تدريسي قائم على نموذج تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي المتمثلة في الشرح والترجمة والتطبيق لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ككل وأبعاده الفرعية ، وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين الجانب النظري والعملية أثناء التدريس وذلك من خلال تفعيل الخبرة الملموسة أثناء الشرح.

كما هدفت دراسة عبد الجواد وعبد ربه (2022) إلى التنبؤ بفاعلية نموذج التعلم الخبراتي ككولب في تنمية مهارات الاستدلال الرياضياتي المتمثلة في الاستقراء والاستنباط وأبعاد الانخراط في التعليم المتمثلة في الانخراط المعرفي والسلوكي والانفعالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج كولب في تنمية كل من الاستدلال الرياضياتي والانخراط في التعليم ، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الرياضيات في المراحل التعليمية عامة والمرحلة الإعدادية خاصة في ضوء نموذج التعلم الخبراتي ، كما أوصت بتضمين نموذج كولب للتعلم الخبراتي كأحد الموضوعات في مقرر طرق تدريس الطلاب بكليات التربية كأحد النماذج التدريسية الحديثة التي تنادي بها البحوث والدراسات في مجال التربية.

في حين بحثت عفيف (٢٠٢١) في الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة التعليم الثانوي بولاية مستغانم حيث طبقت على عينة (١٣٠) طالب وطالبة باستخدام المنهج الوصفي ومقياس نموذج كولب كأداة لمعرفة أنماط التعلم. وتوصلت النتائج أن نمط التعلم الاستيعابي هو النمط السائد ، ونمط التعلم التجميعي الأقل شيوعاً لدى الطلبة . كما توصلت النتائج لعدم وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التعلم تعزى لمتغير الجنس أو التخصص الأكاديمي. وأوصت الدراسة باتباع أساليب متنوعة في التدريس لمراعاة أنماط التعلم لدى الطلبة. بينما هدفت دراسة وينارسو وتوهيري (Winarso, W. & Toheni, T, 2021) إلى تحليل أخطاء الطلاب في تعلم حل المسألة الرياضية وفق نظرية كولب وربطها بأنماط التعلم. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي واستخدمت أدوات الاختبار والاستبانة على عينة طلاب (٢٤) طالب من الصف العاشر في المدرسة المتوسطة المهنية في أندونيسيا. وكانت نتائج الدراسة أنه يوجد علاقة بين كل نمط من أنماط التعلم ونوع الخطأ. حيث ارتبطت الأنماط (التكفيفي والتقاربي و الاستيعابي والتباعدية) بأنواع الأخطاء (المفاهيمية، الاستراتيجية والاجرائية). فكانت النتائج أن ذوي النمط التقاربي لديهم صعوبة في فهم سياق المسألة. أما النمط التباعدية لديهم أخطاء في اجراء عمليات الجمع والطرح والقسمة. بينما النمط التكفيفي لديهم أخطاء في تحديد

المتغيرات بشكل واضح أما النمط الاستيعابي لديهم أخطاء مفاهيمية واجرائية وعدم اكمال خطوات الحل.

فيما تناولت دراسة **يانغ وتشانغ (Yang, Y. & Zhang, M. 2021)** تحليل أنماط التعلم لدى الطلبة في تعلم الرياضيات الهندسية وفق نموذج كولب في كلية عسكرية وكانت العينة (١٠٣) طلاب، وكانت النتائج أن غالبية الطلاب يفضلون التجربة الملموسة بنسبة (٦٣%)، بينما (٣٧%) يفضلون التجريد المفاهيمي، و(٥٠%) يفضلون التجربة النشطة والملاحظة التأملية. وأوصت الدراسة بضرورة فهم أنماط التعلم وتوظيفها في تصميم البيئة التعليمية بحيث تراعي الفروقات الفردية لدى الطلبة. فيما هدفت دراسة **الحارثي والدويك (2020)** إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج كولب في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وأوصت الدراسة بتطوير تصميم المناهج الدراسية للطلاب الموهوبين في ضوء مراحل نموذج كولب للتعلم الخبراتي. فيما تقصت دراسة **جاد الحق (2020)** فاعلية نموذج كولب في تنمية الاستدلال الفيزيائي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وكذلك دراسة طبيعة العلاقة بين الاستدلال الفيزيائي والكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية النموذج في تنمية الاستدلال الفيزيائي وأبعاده الفرعية وكذلك أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب، حيث يقوم نموذج كولب على التركيز على الخبرات عملية التعلم مما يجعل الطالب يتوصل إلى المعلومة بناء على الملاحظات والتأملات و الحقائق مما يؤدي إلى تنمية الاستدلال الاستنباطي لديه، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمين على نموذج كولب وكيفية تطبيقه أثناء التدريس.

أما دراسة **الاتون (Altun, H. 2019)** فقد هدفت لمعرفة أثر أنماط التعلم على أداء طلبة المدارس الثانوية في الهندسة في تركيا. و توصلت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي نمط التعلم التباعدي هم الأفضل في الأداء بينما الطلبة ذوي النمط التكيفي هم الأقل أداءً. كما ظهرت فروق في الأداء تعزى لمتغير الجنس حيث تفوقت الاناث على الذكور في التحصيل. فيما سعت دراسة **الدجيتير (Aldegether, R. 2017)** للتعرف على أنماط التعلم وفق نظرية كولب وعلاقتها بالمعدل الجامعي وأجريت على الطالبات السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة الأميرة نور بنت عبد الرحمن وكان حجم العينة (٧٠١) طالبة واستخدمت الباحثة إستبانة أنماط التعلم لكولب والمنهج الوصفي. وكانت النتائج أن الطالبات المعلمات يفضلن النمط التباعدي في التعليم بينما طالبات العلاج الطبيعي يفضلن النمط التكيفي. بينما

جاءت دراسة فارس والحيدري (٢٠١٦) بهدف بناء تصميم تعليمي وفقاً لـ نموذج كولب ومعرفة أثره في فاعلية الذات الرياضية والتحصيل في الرياضيات عند طلاب الرابع العلمي. حيث تم اعتماد المنهج التجريبي واختيار العينة التجريبية بناءً على نتائج نموذج كولب لأنماط التعلم فقد تم اختيار العينة التجريبية من الطلبة الذين لديهم النمط السائد هو النمط التقاربي وكان عددهم (٣٢) طالب درسوا بالطريقة التجريبية والمجموعة الضابطة (٣٣) طالب درسوا بالطريقة الاعتيادية. وقد تم اختبار تحصيلي ومقياس فاعلية الذات كأدوات للبحث وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد أثر في فاعلية الذات الرياضية وزيادة التحصيل لدى طلبة المجموعة التجريبية تعزى للتصميم التعليمي وفق نموذج كولب. أما جعفر (٢٠١٣) فقد بحث في تحليل أساليب التعلم، مفاهيمها، وأبعادها، والعوامل المؤثرة في تشكيلها وفقاً لنموذج كولب للتعلم الخبراتي حيث توصلت بعد تحليل عدة دراسات في هذا المجال أنه يمكن الوصول بالمتعلم إلى أقصى درجات التفوق والابداع إذا تم التوفيق بين مطالب الدرس وامكانات المتعلمين وأنماط تعلمهم. وذلك بمواءمة أنماط أساليب التعلم لدى المتعلمين والاستراتيجيات المناسبة من قبل المعلم وهذا ما يخدم العملية التعليمية ويساعد في تطويرها. بينما هدفت دراسة المسيعدين (٢٠١١) في الكشف عن أنماط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة، وفقاً لنموذج كولب، ومعرفة أثرها في الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز لدى الطلبة، حيث طبقت الدراسة على عينة حجمها (٤٣٦) طالب وطالبة من جامعة مؤتة واستخدم الباحث مقياس كولب لأنماط التعلم ومقياساً للدافعية، ومقياساً للذكاء الانفعالي. وتوصلت النتائج إلى أن النمط التباعدي هو النمط السائد لدى الطلبة بينما كان النمط الاستيعابي الأقل شيوعاً لديهم وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لديهم. وقامت الباحثة حمدان (٢٠٠٨) بدراسة مستوى التفكير العلمي وأنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية الخليل. حيث اختارت الباحثة عينة عشوائية عنقودية تكونت من (٢١٩) طالب و(٢٨٨) طالبة واستخدمت الباحثة مقياساً لنمط التعلم واختباراً للتفكير العلمي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق في متوسطات مستوى التفكير العلمي تعزى للجنس ولصالح الاناث، كما توصلت لوجود فروق في التفكير العلمي تعزى لصالح التحصيل المرتفع وتوصلت إلى وجود فروق في أنماط التعلم تعزى لمستوى التحصيل. حيث أثر المستوى المنخفض في التحصيل في النمط التخيلي، وكذلك المستوى المتوسط أثر في النمط التنفيذي، بينما أثر المستوى المرتفع في النمط المنطقي والعلمي. كما توصلت إلى وجود فروق في مستوى التفكير العلمي تعزى لنمط التعلم لدى الطلبة.

وتوصلت دراسة مانوجهرى ويونغ (Young & Manochrhrri ٢٠٠٦) إلى وجود أثر لأنماط التعلم وفقاً لنموذج كولب في معارف الرياضيات للطلبة في جامعة تكساس، ومع ذلك لا يوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم عن طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم (تقليدية أو قائمة على الانترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات.

بينما اهتمت دراسة دوف (Duff ٢٠٠٤) ببحث صدق نموذج أساليب التعلم لكولب لدى عينة مكونة من (200) طالب وطالبة جامعين، منهم (٦١ طالب) و (١٣٤ طالبة) من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال، الصحة، علم النفس، الدراسات الاجتماعية) وبتطبيق استبيان أساليب التعلم (٩٢ al et Romaro بالإضافة إلى معدلاتهم الدراسية GPA كمؤشر للأداء الأكاديمي فأظهر تحليل النتائج ما يلي - : وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين أساليب التعلم (التقاربي، التباعدي، الاستيعابي، التكيفي) ومعدلات التحصيل الدراسي، وتمايز أساليب التعلم في التخصصات العلمية المختلفة .

وهدف دراسة ول هوس وبلير (Blaire & Woolhouse, 2003) إلى إيجاد العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي خلال مستويات دراسية مختلفة، وتكونت العينة من (١٢٦) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (٥٩) طالباً و (٦٧) طالبة وبتطبيق قائمة هني ومفورد (Mumford & Honey) أظهر التحليل اختلاف أساليب التعلم خلال المراحل الدراسية باختلاف المستويات التحصيلية لأفراد العينة. قارنت دراسة هايد (Heid, ٢٠٠٢) بين أساليب التعلم لدى المراهقين الألمان في ضوء العمر، الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، لدى عينة مكونة من (٨٦٩) طالب وطالبة امتدت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٧) سنة وأظهر التحليل اختلاف أساليب التعلم باختلاف كل من العمر الزمني والجنس والمستويات التحصيلية .

بينما هدفت دراسة جيف نيسلي (Knisley, Jeff, 2002) لفهم تعلم الرياضيات وفق نموذج رباعي المراحل مستند على نموذج كولب للتعلم التجريبي. حيث ركز البحث على فهم كيفية تفكير الطلبة وتعلمهم. وتوصل الباحث أنه بإمكان المعلمون الاستفادة من نتائج البحث باستخدام هذا النموذج لفهم أساليب التعلم لدى الطلبة ومن ثم استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعلم الطلبة وهذا يساعد في تحسين العملية التعليمية.

وهدف دراسة برور (٢٠٠١) إلى تقرير ما إذا كان هناك أسلوب تعلم سائد عند طلاب التربية البدنية في المرحلة الجامعية، وعلاقته بالنجاح في القبول في برامج الجامعة. حيث طبقت قائمة "كولب" لأساليب التعلم على (٤٠) طالباً منهم (٢١) طالب و (١٩) طالبة، وباستخدام اختبار "مربع كاي" واختبار "مان ويتي" لم تظهر

النتائج وجود فروق دالة بين التوزيع الملاحظ والمتوقع، كما لم تكن هناك فروق دالة بين توزيعات أساليب التعلم للطلاب الناجحين وغير الناجحين، ولم يكن هناك أسلوب تعلم سائد بين الطلاب، كما لم يكن هناك أسلوب تعلم يقود إلى النجاح في القبول في برامج محددة بالجامعة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي كونه المنهج الأنسب في فهم ووصف المشكلة من خلال جمع المعلومات والإجابة عن الأسئلة والتوصل الى النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم قباطية في محافظة جنين والبلاغ عددهم (5961) طالب وطالبة حسب احصاءات مديرية التربية والتعليم قباطية وجنين للعام الدراسي 2024\2025 م وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠2) طالب وطالبة تمثل طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين بما نسبته ٣.٥% من مجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية ويمثل الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خصائصهم الديموغرافية.

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	42%
	أنثى	58%
	المجموع	100%
الصف	العاشر	22%
	الحادي عشر	78%
	المجموع	100%
التخصص	علمي	67%
	أدبي	26%
	تجاري	7%
	المجموع	100%

أداة الدراسة:

تم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث بنت الباحثة الأداة وكانت مكونة من قسمين رئيسيين، القسم الأول مخصص لجمع معلومات عن أفراد العينة وهي الجنس، الصف، التخصص التعليمي. أما القسم الثاني فقد تألف من ٢٨ فقرة موزعة على أربعة محاور، المحور الأول: النمط التباعدي بواقع (٧) فقرات، المحور الثاني: النمط التقاربي بواقع (٧) فقرات، المحور الثالث: النمط الاستيعابي بواقع (٧) فقرات، المحور الرابع: النمط التكيفي بواقع (٧) فقرات وقد تم بناء الاستبانة وتصميمها بعد الاطلاع على الأدب النظري الذي يتعلق بنموذج كولب وأنماط التعلم وبنيت الفقرات بحيث تحقق أهداف الدراسة الحالية.

صدق الأداة وثباتها:

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية ومن ثم التحقق من صدق الأداة بعد عرضها على مجموعة من التربويين والمدرسين من طلبة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس. حيث أبدوا بعض الملاحظات حول فقرات الاستبانة من حيث وضوح اللغة ومدى شمولها لموضوع البحث، ثم تم التعديل على الاستبانة حسب الملاحظات المطلوبة.

قامت الباحثة بحساب الثبات للاستبانة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد كانت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية لأنماط التعلم (٠.٩٠) وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات لإجراء الدراسة الحالية، كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، لثبات أداة الدراسة " أنماط التعلم "

المجال	الفقرات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الأول	١-٧	٧	٠.٧٤٥
الثاني	٨-١٥	٧	٠.٨٢٩
الثالث	١٦-٢١	٧	٠.٧٩٢
الرابع	٢٢-٢٨	٧	٠.٧٠
الدرجة الكلية	١-٢٨	٢٨	٠.٩٠

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع أنماط التعلم ونموذج كولب.
- اختيار عنوان الدراسة.
- بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- تحكيم أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من طلبة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس.
- إجراء التعديلات على بعض الفقرات في أداة الدراسة وإخراجها بالصورة الصحيحة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة لمديرية التربية والتعليم في قباطية.
- البدء بجمع البيانات من خلال توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على طلبة المرحلة الثانوية بطريقة عشوائية.
- معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة والتوصل الى النتائج وتقديم المقترحات.

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: (الجنس، الصف، التخصص التعليمي).
- المتغير التابع: أنماط تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار العينات المستقلة independent sample t-test وتحليل التباين الأحادي one Way ANOVA ومعامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة الأنماط السائدة لتعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين؟
للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلم، مرتبة تنازلياً كما في جدول (٣)

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأنماط التعلم مرتبة تنازلياً

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نمط التعلم
كبيرة	.597	3.823	202	النمط التكيفي
كبيرة	.659	3.801	202	النمط التقاربي
كبيرة	.769	3.519	202	النمط الاستيعابي
متوسطة	.704	3.390	202	النمط التباعدي
كبيرة	.560	3.633	202	الدرجة الكلية

السؤال الأول : الوزن النسبي

الدرجة	طول الخلية
قليلة جداً	١.٨-١
قليلة	أكبر من ١.٨-٢.٦
متوسطة	أكبر من ٢.٦-٣.٤
كبيرة	أكبر من ٣.٤-٤.٢
كبيرة جداً	أكبر من ٤.٢-٥

يوضح الجدول (٣) أن درجة أنماط التعلم على الدرجة الكلية، قد جاءت بمتوسط حسابي (3.633) بدرجة كبيرة، كما جاء ترتيب الأنماط على التوالي: " النمط التكيفي " بمتوسط حسابي (3.823) بدرجة كبيرة، ثم النمط التقاربي " بمتوسط حسابي (3.801) بدرجة كبيرة ثم " النمط الاستيعابي " بمتوسط حسابي (3.519) بدرجة كبيرة، ثم " النمط التباعدي " بمتوسط حسابي (3.390) بدرجة متوسطة. -فيما يتعلق بمستوى النمط التباعدي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "" كما في جدول (٤)

جدول (٤) المجال الأول: " النمط التباعدي "

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
٢	أفضل مشاركة الآخرين في مناقشة حلول المسائل الرياضية.	3.673	1.070	كبيرة
١	أنظر للمشكلة من عدة زوايا قبل البدء بالحل.	3.569	.976	كبيرة
٣	أستمتع بالتعلم من خلال المجموعات	3.500	1.155	كبيرة
٤	يمكنني استخدام الرسومات البيانية في تفسير المسائل الرياضية.	3.410	1.152	كبيرة

٧	أوظف الرياضيات في المجالات الأخرى وفي حياتي اليومية	3.257	1.16	متوسطة
٥	أفضل المسائل التي تحتاج إلى عصف ذهني.	3.178	1.166	متوسطة
٦	أستطيع حل المسائل بطرق جديدة ومختلفة عن الآخرين	3.143	1.134	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.390	.704	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن درجة النمط التباعدي على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (3.390)، بدرجة متوسطة، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة (٢) والتي تنص " أفضل مشاركة الآخرين في مناقشة حلول المسائل الرياضية.." بمتوسط (3.673) والفقرة (١) والتي تنص " أنظر للمشكلة من عدة زوايا قبل البدء بالحل." بمتوسط (3.569) وهي درجة كبيرة. وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٦) والتي تنص " أستطيع حل المسائل بطرق جديدة ومختلفة عن الآخرين " بمتوسط حسابي (3.143) بدرجة متوسطة. والفقرة رقم (٥) والتي تنص " أفضل المسائل التي تحتاج إلى عصف ذهني." بمتوسط حسابي (3.178) بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بمستوى النمط الاستيعابي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال الثاني "" كما في جدول (٥)

جدول (٥) المجال الثاني: " النمط الاستيعابي "

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
1	أفضل فهم النظريات والمفاهيم قبل التطبيق عليها.	4.198	.956	كبيرة
2	أشعر بالمتعة في حل المعادلات الرياضية	3.816	1.041	كبيرة
7	أسعى لإيجاد أنماط وعلاقات منطقية لفهم المسائل الرياضية	3.638	1.177	كبيرة
4	أستمتع بتحليل البيانات وتفسير النتائج.	3.574	1.086	كبيرة
5	أفضل حل المسائل التي تحوي عروض ومقارنات.	3.257	1.084	متوسطة
6	أوظف الرياضيات في فهم الظواهر الطبيعية.	3.104	1.139	متوسطة
3	أفضل تعلم الرياضيات من الكتب والمقالات العلمية	3.044	1.164	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.519	.769	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن درجة النمط الاستيعابي على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (3.519)، بدرجة كبيرة، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة (١) والتي تنص "أفضل فهم النظريات والمفاهيم قبل التطبيق عليها." بمتوسط (4.198) والفقرة (٢) والتي تنص "أشعر بالمتعة في حل المعادلات الرياضية بمتوسط (3.816) وهما بدرجة كبيرة. وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٣) والتي تنص "أفضل تعلم الرياضيات من الكتب والمقالات العلمية" بمتوسط حسابي (3.044). والفقرة رقم (٦) والتي تنص "أوظف الرياضيات في فهم الظواهر الطبيعية" بمتوسط حسابي (3.104) وهما بدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بمستوى النمط التقاربي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات المجال الثالث "" كما في جدول (٦)

جدول (٦) المجال الثالث: " النمط التقاربي "

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
١	اتبع خطوات منطقية أثناء حل المسألة الرياضية.	4.128	.871	كبيرة
٥	أفضل الحصول على بيانات وقوانين محددة أثناء حل المسألة الرياضية.	4.069	.911	كبيرة
٦	أستطيع التوصل إلى اجابة دقيقة وواضحة في نهاية حل المسألة	3.861	.972	كبيرة
٧	يمكنني حل المسائل التي تحوي استنتاجات رياضية بسهولة	3.668	1.019	كبيرة
٣	أفضل تعلم الرياضيات من خلال التطبيقات العملية وحل المشكلات	3.653	1.055	كبيرة
٢	أختبر الأفكار الرياضية لمعرفة مدى صحتها	3.613	1.036	كبيرة
٤	أستخدم المعادلات في الاثباتات الرياضية.	3.613	1.036	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.801	.659	كبيرة

يتبين من الجدول (٦) أن درجة النمط التقاربي على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (3.801)، بدرجة كبيرة، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة (١) والتي تنص "اتبع خطوات منطقية أثناء حل المسألة الرياضية." بمتوسط (4.128) والفقرة (٥) والتي تنص "أفضل الحصول على بيانات وقوانين محددة أثناء حل المسألة الرياضية." بمتوسط (4.069). وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٢)

والتي تنص " أختبر الأفكار الرياضية لمعرفة مدى صحتها " بمتوسط حسابي (3.613). والفقرة رقم (٤) والتي تنص " أستخدم المعادلات في اثباتات الرياضية. " بمتوسط حسابي (3.613) وجميعها بدرجة.

وفيما يتعلق بمستوى النمط التكيفي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "" كما في جدول (٧)

جدول (٧) المجال الرابع: " النمط التكيفي "

رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
4	أتعلم من أخطائي أثناء حل المسائل الرياضية.	4.306	.866	كبيرة جدا
7	أفضل التعلم من خلال الأنشطة التفاعلية وحل المشكلات	4.064	.977	كبيرة
١	أفضل تعلم الرياضيات من خلال التطبيق العملي	3.901	.908	كبيرة
٦	أفضل التعلم بمجموعات تحت اشراف المعلم	3.891	1.132	كبيرة
٥	أمارس تطبيق الرياضيات في عمليات التسوق.	3.683	1.179	كبيرة
٢	أستطيع استخدام التطبيقات الرياضية في دراسة المشاريع	3.460	.858	كبيرة
3	أستطيع التأكد من صحة الحل باستخدام الحدس الشخصي	3.455	1.022	كبيرة
الدرجة الكلية		3.823	.597	كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن درجة النمط التكيفي على الدرجة الكلية، كانت بمتوسط حسابي (3.823)، بدرجة كبيرة جداً، وأن أعلى متوسطات حسابية للفقرة (٤) والتي تنص " اتبع خطوات منطقية أثناء حل المسألة الرياضية. " بمتوسط (4.306) والفقرة (٧) والتي تنص " أفضل الحصول على بيانات وقوانين محددة أثناء حل المسألة الرياضية. " بمتوسط (4.064). وكانت أدنى المتوسطات هي الفقرة رقم (٣) والتي تنص " أختبر الأفكار الرياضية لمعرفة مدى صحتها " بمتوسط حسابي (3.455). والفقرة رقم (٢) والتي تنص " أستخدم المعادلات في اثباتات الرياضية. " بمتوسط حسابي (3.460) وجميعها بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل تختلف أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين باختلاف متغير (الجنس، الصف، التخصص).

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى :

الفرضية الصفرية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى إلى الجنس .

للإجابة عن الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (T. test) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس. ويبين الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار (ت) T.test للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات لدلالة الفروق بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس

النمط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تباعدي	ذكور	85	3.5311	.73097	٢.٤٥		*.٠١٥
	إناث	117	3.2882	.66848			
استيعابي	ذكور	85	3.5513	.80546	٠.٥٠٥		٠.٦١٤
	إناث	117	3.4957	.74575			
تقاربي	ذكور	85	3.8185	.65480	٠.٣١٥		٠.٧٥٣
	إناث	117	3.7888	.66547			
تكيفي	ذكور	85	3.8471	.62883	٠.٤٨٣		٠.٦٣٠
	إناث	117	3.8059	.57525			

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠٥$) ** دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq ٠.٠١$)

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة في الأنماط الاستيعابي و التقاربي والتكيفي هي (٠.٦١٤ ، ٠.٧٥٣ ، ٠.٦٣٠) وهي أكبر من ($\alpha \leq ٠.٠٥$) أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس بينما في النمط التباعدي كانت درجة الدلالة الإحصائية المحسوبة (٠.٠١٥) وهي أقل من ($\alpha \leq ٠.٠٥$)، أي وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الصف .

للإجابة عن الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار (ت) T. test للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً لمتغير الصف. ويبين الجدول رقم (٩) جدول رقم (٩) : نتائج اختبار (ت) T.test للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات لدلالة الفروق بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً لمتغير الصف

النمط	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تباعدي	العاشر	44	3.6558	.78930	٢.٨٧٩	٢٠٠	**٠.٠٠٤
	الحادي عشر	158	3.3165	.66232			
استيعابي	العاشر	44	3.6558	.91619	١.٣٣٥	٢٠٠	٠.١٩
	الحادي عشر	158	3.4810	.72276			
تقاربي	العاشر	44	4.0065	.77144	٢.٣٦	٢٠٠	**٠.٠١٨
	الحادي عشر	158	3.7441	.61547			
تكيفي	العاشر	44	3.9188	.62642	١.٢٠٢	٢٠٠	٠.٢٣١
	الحادي عشر	158	3.7966	.58809			

*دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ **دالة إحصائية بدرجة عالية

عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة على الدرجة الكلية (٠.٠١٨) وهي أقل من $(\alpha \leq 0.05)$ أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الصف لصالح الصف العاشر.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

للإجابة عن الفرضية الصفرية الثالثة: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كانت أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تختلف باختلاف الفرع التخصصي. ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية للأنماط تبعاً للتخصص

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة لأنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً للتخصص

النمط	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تباعدي	علمي	135	3.4212	.70188
	ادبي	52	3.3764	.68834
	تجاري	15	3.1619	.78035
	المجموع	202	3.3904	.70402
استيعابي	علمي	135	3.5608	.78239
	ادبي	52	3.3571	.77035
	تجاري	15	3.7048	.58271
	المجموع	202	3.5191	.76996
تقاربي	علمي	135	3.8265	.70492
	ادبي	52	3.7527	.52783
	تجاري	15	3.7429	.67483
	المجموع	202	3.8013	.65953
تكيفي	علمي	135	3.8159	.63884
	ادبي	52	3.8132	.50570
	تجاري	15	3.9238	.52033
	المجموع	202	3.8232	.59720

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ظاهرية بين استجابات افراد عينة الدراسة على أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تبعاً الفرع التخصصي ، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) ، كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق بين متوسطات أنماط التعلم وفقاً للتخصص

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التباعدي	بين المجموعات	.921	2	.461	.929	.397
	داخل المجموعات	98.703	199	.496		
	المجموع	99.624	201			
الاستيعابي	بين المجموعات	2.116	2	1.058	1.799	.168
	داخل المجموعات	117.045	199	.588		
	المجموع	119.161	201			
التقاربي	بين المجموعات	.259	2	.130	.296	.744
	داخل المجموعات	87.171	199	.438		
	المجموع	87.431	201			
التكفي	بين المجموعات	.164	2	.082	.229	.796
	داخل المجموعات	71.521	199	.359		
	المجموع	71.686	201			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن مستوى الدلالة الإحصائية المحسوبة (٠.٦٧٧) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) أي عدم وجود فروق بين متوسطات أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

مناقشة النتائج:

نتيجة السؤال الأول: ظهرت أنماط التعلم وفقاً لنموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة للأنماط (تكفي، تقاربي، استيعابي)، وبدرجة متوسطة للنمط التباعدي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية أكثر نضجاً وتفكيراً مجرداً، فهم يدركون المعلومات من خلال الشعور والإحساس وهم ذو نمط حسي من خلال الملاحظة الدقيقة وينتقلون من الكل إلى الجزء فهم استنتاجيون. ويفضلون التعلم بالحوار والمناقشة وينقلون أثر التعلم من التجريب إلى مواقف تعليمية جديدة محسوسة، ويميلون للمجازفة ويحلون مشكلات بالمحاولة والخطأ، ويحبون العمل، وهم نشطون ويفضلون التعلم عن طريق التجريب ويطرحون أسئلة ماذا لو؟. كما أنهم يدركون المفاهيم ثم يقومون بتجريبها ويطرحون أسئلة كيف؟

وهذا يتعارض مع نتيجة عفيف (٢٠٢١) حيث كان النمط السائد لدى الطلبة هو الاستيعابي والنمط التجميعي هو الأقل شيوعاً. ويتعارض أيضاً مع دراسة

المسيعيين (٢٠١١) حيث كان النمط السائد لدى الطلبة النمط التباعدي والأقل شيوعاً هو النمط الاستيعابي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلم والجنس في النمط التباعدي فقط ولصالح الذكور. وتعزو الباحثة ذلك أن الذكور يفضلون التعلم بالتجريب ويميلون للمجازفة وحل المشكلات ولديهم قدرة على توظيف الخبرات المادية والملاحظة التأملية أكثر من الإناث. وهذا يتعارض مع نتيجة عفيف (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير الصف.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلم والصف، تعزو الباحثة النتيجة إلى أن العامل الزمني بين الصف العاشر والحادي عشر ضئيلاً، إلا أن الطلبة بهذه المرحلة يفكرون تفكيراً مجرداً ويميلون إلى أنماط تعليمية مختلفة، فهم يميلون للتفكير الإبداعي والتجريب. لذلك جاءت أنماط التعلم لديهم مختلفة فقد بينت النتائج أن نسبة الأنماط لدى طلبة الصف العاشر أعلى من نسبة الأول ثانوي. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أنماط تعلم الرياضيات وفق نموذج كولب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص التعليمي.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التعلم والتخصص، تعزو الباحثة ذلك إلى أن الطلبة في التخصصات لديهم أنماط تعلم رياضية وفق كولب متشابهة وبنسب متقاربة، كما أن لديهم ملكات ذهنية فهم منطقيون ويفكرون تفكيراً ناقداً وإبداعياً ويحبون التجريب والتعلم بالمحاولة والخطأ، وينقلون المعارف إلى مواقف جديدة. هم نظريون يميلون إلى التعلم عن طريق القصة ويفضلون التعلم بالمفاهيم النظرية. وهذا يتفق مع نتيجة عفيف (٢٠٢١) حيث أظهرت عدم وجود فروق بين أنماط التعلم والتخصص.

المراجع العربية:

- أحمد، رضا توفيق و سالم، طاهر سالم. (2022): تطوير منهج الرياضيات للتلاميذ الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لتنمية مهارات التفكير المتشعب والتحصيل الدراسي وقياس فاعليته. مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. ٤ (٧)، ٤٠١٣-٤١١٥.
- البدوي، عفاف سعيد. (٢٠٢١): فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣١ (١١٣)، ١٩٣-٢٦٢.
- جابر، لينا وقرعان، مها (٢٠١٤): أنماط التعلم النظرية والتطبيق. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي: رام الله، فلسطين.
- جعفور، ربيعة. (٢٠١٣): أساليب التعلم: مفهوما وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (١١).
- حمدان، أسيل نظمي عبدالله. (٢٠٠٨): "مستوى التفكير العلمي وأنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية الخليل". (رسالة ماجستير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٢): تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط (٥). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان الأردن.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٢): نظريات التعلم. ط (٣). دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٤): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي "٢". ط (٢). دار النشر للجامعات: القاهرة.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠١٤): التعلم الخبراتي أو التجريبي. ط (١) دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد صالح. (٢٠٢٢): دراسة تحليلية لنظرية كولب عن التعلم الخبراتي وتطبيقاتها المدرسية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. (٢٦)، ٤٠-١٣.
- عبد الجواد، عبد الرحمن محمد وعبد ربه، سيد محمد (٢٠٢٢): أثر استخدام نموذج كولب للتعلم الخبراتي وخرائط المفاهيم على تنمية الاستدلال الرياضي والانخراط في التعليم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعداي. مجلة تربويات الرياضيات. ٥ (٢٥)، ٩٠-٢٨.

عفيف، مرنيز. (٢٠٢١): أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعلم الثانوي. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ٥(١). ٢٠٦-٢٣٠.

فارس، إلهام جبار و الحيدري، مؤيد كاظم رحيم. (٢٠١٦): بناء تصميم تعليمي تعليمي وفقاً لانموذج كولب المعدل ومعرفة أثره في فاعلية الذات الرياضية والتحصيل في الرياضيات عند طلاب الرابع علمي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. ٤٠(١). ١٠٣-١٥٨.

الفيل، حلمي محمد. (٢٠٢١). ملخص كتاب: متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين). المجلة العلمية. كلية التربية-جامعة الوادي الجديد. (٣٧). لطفى، إيمان محمد. (٢٠٢٠): فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية. ٣٥(٢). ٦٩-٢.

المسيعيين، محمد بشير والزغول، عماد عبدالرحيم عبدالله. (٢٠١١): "أثر نمط التعلم لدى طلبة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعتهم للانجاز". (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الكرك.

المراجع الأجنبية:

- Aldegether.R(2017): KH Kolb's Loaning Styles and Students GIPA, International Journd for Research in Edutathion UAEU. 41(2).
- Alice Y . Kolb & David A. Kolb(2005): The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1Technical Specification.Case Western Reserve University May 15.2005.
- Altun. H (2019): Investigation of High School students geometry Course Achievement According to Their Learning Styles. Higher Education.9(2).
- knisley, J. (2001): A Four-stageModel of Mathematical Learning The Mathematics Education, 12, 11-16.
- Kristen C.Schellhas(2006):Kolb's Experiential Learning Theory in Athletic Training Education: A Literature Review. Athletic training education journal 2.18-27.

- Ponle Gideon Adetunji: AN EVALUATION OF DAVID KOLB'S THEORY OF LEARNING STYLES.the Nigerian Baptist theological eminary,ogbomoso,oyostate.Ilorin Journal of Education.
- Yany. Y, & Zhany M. (2021), Touchaing practice of Engineering Mathematics Based en kolb's Learning Style Theory. In 2021 International Conference on Diversified Education and Social Development (DESD 2021) 162-165 Atlantis press.
- winarso, w. & Taheri, T. (2021). An analysis of student's error in learning mathematical problem Solving. The pererspective of David Kolbs theory. Turkish journal of computer and Mathematics Education. 12(1).139-150.



واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

**The reality of using virtual museums from the point of view
of art education teachers for the primary stage and the
obstacles to their use in the city of Hail**

إعداد

ريناد بنت منير بن سليمان الرشيدى

Renad Mounir Suleiman Al-Rashidi

ماجستير الآداب في تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

د. منيرة بنت عبد العزيز الشهيل

Dr. Munira Abdul Aziz Al-shuhail

أستاذ تقنيات التعليم المساعد بجامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.420038

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٢ / ١٨

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ١٥

الرشيدى، ريناد بنت منير بن سليمان و الشهيل، منيرة بنت عبد العزيز (٢٠٢٥).
واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة
الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل. *المجلة العربية للتربية النوعية*،
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٢٧٧ - ٣١٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٥ معلمة من معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، وقامت الباحثة ببناء الاستبانة كأداة للدراسة، وجاءت النتائج في هذه الدراسة كما يلي: أن درجة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية، جاءت بواقع استخدام عالي جدًا أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، و لمتغير الدورات التدريبية، في حين ظهرت فروق في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية لصالح من خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات. كما بينت النتائج أن درجة معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل تعيق بدرجة عالية، وأوصت نتائج الدراسة بأهمية توظيف معلمات التربية الفنية المتاحف الافتراضية لتحسين دافعية الطالبات نحو تعليم مقرر التربية الفنية.

الكلمات المفتاحية: المتاحف الافتراضية - التربية الفنية - معلمات التربية الفنية - المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of using virtual museums from the point of view of art education teachers for the primary stage and the obstacles to their use in the city of Hail. To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive survey method, and the study sample consisted of 85 art education teachers for the primary stage in the city of Hail, and the researcher built the questionnaire. As a study tool, The results in this study were as follows: The degree of reality of using virtual museums from the point of view of art education teachers for the primary stage was very high, meaning that there are no statistically significant differences between the averages



of the reality of use of art education teachers for the primary stage in the city of Hail for virtual museums. For the academic qualification variable, and for the training courses variable, While differences appeared in the use of virtual museums by art education teachers for the primary stage in the city of Hail due to the variable of job experience, in favor of those with more than 10 years of experience. The results also showed that the degree of obstacles to using virtual museums from the point of view of art education teachers for the primary stage in the city of Hail is high, The results of the study recommended the importance of employing art education teachers in virtual museums to improve female students' motivation towards teaching the art education course.

Keywords: virtual museums - art education - art education teachers - primary stage.

المقدمة:

شهد العالم في بداية القرن الحادي والعشرين تطورات تقنية سريعة في شتى مجالات الحياة نتيجة اكتساح التكنولوجيا مختلف الميادين، واستفاد العالم من هذه الثورة التكنولوجية وتوظيفها في جميع المجالات، وخصوصاً في مجال التعليم فقد ظهرت المستحدثات التكنولوجية وتطورت وتنوعت أساليب توظيف هذه المستحدثات في التعليم، مما اتاح الفرص لاستثمارها في تحديث وتطوير العملية التعليمية.

ومن أحد أهم اسباب تطور وتقدم الدول هو اهتمامها بالتعليم وتطويره فقد ساهمت هذه الثورة التكنولوجية في دعم العملية التعليمية وجعلها اسهل واكثر فاعلية، نتيجة ظهور مستحدثات وتقنيات تساعد في تحسين جودة التعلم، فمذ ظهور الحاسب الالى اعتمدت اغلب الدول المتقدمة على استخدامه في التعليم ومنذ ذلك الوقت حتى وقتنا الحالي تتسارع التكنولوجيا المرتبطة في الحاسب الالى وتتطور حتى ظهرت العديد من التقنيات الحديثة وأصبح من الضروري الاستفادة منها في التعليم، ويعتبر تطوير البيئة التعليمية والاهتمام بها من أهم اسباب نجاح العملية التعليمية وله دور كبير في تحسين نواتج التعلم والمخرجات التعليمية، كما يسعى التربويين لمواكبة هذه التطورات ودمج هذه المستحدثات في البيئة التعليمية لتصبح اكثر فعالية ومواكبة للعصر الرقمي . كما ان مساعدة المتعلمين في التكيف والتأقلم على هذه التقنيات الحديثة في ظل هذه الثورة التكنولوجية يساعدهم على تطوير العديد من المهارات

الازمة وقدرتهم على التفكير الابداعي ومن ثم تخريج جيل قادر على مواكبة التكنولوجيا السريعة (عبد العزيز، ٢٠٢٣).

وحضي التعليم في المملكة العربية السعودية على الدعم والاهتمام والمتابعة من القيادة الرشيدة - حفظها الله - وحقق التعليم في المملكة منجزات منافسة عالمياً في دعم التعليم الرقمي والتعليم الالكتروني كما انها ركزت على البنية التحتية وهدفت إلى استثمار العديد من التقنيات والاستفادة منها في دعم التعليم العام والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ومن ابرز التقنيات المستخدمة في العملية التعليمية هي تقنية الواقع الافتراضي Virtual Reality وهي تقنية تحاكي عالم حقيقي تم إنشاؤه بتقنيات عالية اقرب للواقع تتيح للمتعلم الانغماس بالواقع الافتراضي واكتشافه بشكل مباشر والتنقل فيه مما يجعل المتعلم أكثر تفاعلاً في المواقف التعليمية، وتشهد هذه التقنية اهتماماً متزايداً في وقتنا الحالي كما تتسابق العديد من الشركات والمؤسسات الضخمة لإنتاج وتصدير اجهزة متنوعة لهذه التقنية تتماشى مع استخداماتها العديدة في جميع المجالات منها الطبية والعسكرية والعلمية، كما اهتم التعليم باستخدام ودمج تقنية الواقع الافتراضي في العملية التعليمية وتنوعت طرق استخدامها، ويتميز الواقع الافتراضي بإنشاء بيئة تعليمية أكثر فعالية ويساعد على التعلم الذاتي ويوفر للمتعلمين الخبرات والمعلومات التي يصعب على المتعلم استيعابها كما انها من التقنية الأكثر اماناً وذلك لأنها تحاكي عوالم مختلفة والتي يعتبر بعضها خطيراً (العبود، ٢٠٢٢).

واصبح الواقع الافتراضي وتطبيقاته أكثر انتشاراً بين المستخدمين والمعلمين، ومن ضمنها متاحف الافتراضية التي بدورها تساعد المتعلمين على الاستكشاف ورفع مستوى دافعية التعلم والفضول لدى المتعلمين واكتشاف هذه المتاحف الواقعية التي يصعب عليهم التنقل وزيارتها واكتشافها بالواقع وبشكل مباشر كما انه هذه المتاحف الافتراضية تدعم التعلم الذاتي لدى المتعلمين، وعرفت إسماعيل (٢٠٠٩) المتاحف الافتراضية بأنها تمثيلاً رقمياً لكيان افتراضي يعتمد على شبكة الانترنت باعتبارها بوابته عبر العالم ويلعب المتحف الافتراضي دوراً هاماً للوصول للمعلومات من قبل الباحثين والمهتمين بمعروضات المتحف بهدف دعم العملية التعليمية. وتمتاز المتاحف الافتراضية بخلق بيئة تعليمية تفاعلية وتعطي المتعلم الحرية المطلقة بالاستكشاف والبحث عن المعلومة بشكل مباشر أكثر اماناً للمتعلمين من خلال التعايش مع المعلومات والمواقف المحاكية للواقع بشكل والتي بدورها تؤثر تأثيراً إيجابياً على جودة التعليم والتعلم (العنزي، ٢٠٢٠).

وقد اكدت دراسة دانييلا (Daniela,2020) على اهمية استخدام المتاحف الافتراضية في تنمية الجوانب المعرفية لدى المتعلمين كما ذكر انه من مميزاتها

اسهامها في تطوير مجتمع شامل حيث ان الوصول لهذه المتاحف الافتراضية أكثر سهولة وأقل تكلفة. كما تمتاز بقدرتها على السماح للمتعلمين مشاهدة عدد كبير من الاعمال الفنية الموجودة فيه ويتيح للمتعلم التذوق الفني والاطلاع على الثقافات المختلفة في المتاحف الافتراضية، كما ان هناك مجموعة كبيرة من المتاحف الموجودة حول العالم قامت بإنشاء مواقع افتراضية تسمح لعدد كبير من الناس حول العالم الزيارة والقيام بجولات افتراضية فيها والابحار ومشاهدة العديد من الاعمال الفنية، وقامت بعض الشركات والمؤسسات الضخمة بإنشاء معارض افتراضية لاجود لها على ارض الواقع وذلك من خلال الفنون رقمية الحديثة، ولعل اهتمام التعليم بالمعارض الافتراضية كونها تحتوي على بيانات تعليمية غنية بالفرص الكبيرة التي تتيح لمتعلمين الحرية بالبحث والاكتشاف وتطوير مهاراتهم الازمة، وتوفر المتاحف الافتراضية الفرصة للمتعلم الذي لا يستطيع إيجاد الفرصة لرحلات المتاحف تجربة اكتشاف مختلف الثقافات والفنون (الفراني والعمودي، ٢٠٢١). وقد أشار إسماعيل وعبد اللطيف (٢٠١٦) ان العديد من المؤسسات التعليمية اعتمدت المتاحف الافتراضية كطريقة تعليمية لكونها تثري وتقوي التعلم وتجعله أكثر دقة وذلك بسبب قوتها وتأثيرها على عملية التعلم. كما ان المتاحف الافتراضية لها دور في تنمية المهارات الأساسية واللازمة لمادة التربية الفنية وتنمية التذوق الجمالي وتكسب المتعلمين المهارات الفنية والقيم الجمالية التي تدعم تعلم مادة التربية الفنية. ويكمن دور المعلم في استخدام هذه التقنية هو تجهيز البيئة التعليمية المناسبة لاستخدام تقنية المتاحف الافتراضية وشرح وتقديم طريقة الاستخدام الصحيح لهذه التقنية، وإرشاد المتعلمين كما يمكن للمعلم بدء الرحلة للمتحف الافتراضي وقت ما يشاء وانهاؤها في أي وقت.

مشكلة الدراسة:

تعتبر المتاحف الافتراضية من المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي تتميز بتحقيق العديد من الأهداف التعليمية، ودورها في جعل البيئة التعليمية أكثر فاعلية، لذلك اصبح من الضروري دراسة هذه المتاحف الافتراضية ودراسة واقع استخدامها ومعرفة كيفية توظيفها (هاني، ٢٠١٧). وبناء على ذلك ظهرت مشكلة الدراسة بالإضافة إلى نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع استخدام المتاحف الافتراضية، والتي اكدت على ضرورة دراسة استخدام المتاحف الافتراضية ودورها في العملية التعليمية، وذلك لأثرها الإيجابي على تحصيل الطلاب الدراسي، وضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف هذه المتاحف الافتراضية وتشجيعهم على استخدامها مثل دراسة زيود (٢٠٢١)، ودراسة العنزي (٢٠٢٠) والتي اكدت على أهمية ودور المتاحف الافتراضية في بناء خبرات تعليمية فعالة

وذلك من خلال الأنشطة المتحفية. وأكدت نتائج دراسة رشدي (٢٠٢٠) على أهمية المتاحف الافتراضية التعليمية في دورها بحل مشكلات تعليمية خاصة بالمواد الدراسية التي تحتاج لزيادة معارف ومفاهيم علمية، وذكرت ال سعود (٢٠٢٠) دور المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية وأهميتها والتي تسمح للمعلمات بتوظيفها بشكل فعال في المواقف التعليمية المختلفة حيث تتميز المتاحف الافتراضية بمجموعة متنوعة من الأنشطة التي ترتبط في تنمية المهارات والمعارف لدى المتعلمين، ودراسة السناني (٢٠٢٣) والتي أوصت بضرورة تشجيع المعلمين وتأهيلهم للتعامل مع المتاحف الافتراضية. وعلى الرغم من أهمية المتاحف الافتراضية وفعاليتها إلا أنه هناك قصور بشكل عام في استخدام المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية فقد أوصت العديد من الدراسات إلى توجيه نظر الباحثين إلى دراسة واقع استخدام المتاحف الافتراضية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات، مثل دراسة العبود (٢٠٢٢) والتي أكدت على ضرورة إجراء دراسات للكشف عن أسباب القصور في استخدام المتاحف الافتراضية من قبل المعلمات. بالإضافة إلى نتائج وتوصيات في بعض المؤتمرات على ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا في التعليم مثل المؤتمر التكنولوجي ديجيتال ميوزيوم اكسبو "Digital Museum Expo" بحضور خبراء التقنية الرقمية بالاتحاد الأوروبي والذي أوصى على ضرورة الاهتمام بالمتاحف الافتراضية والتجول داخلها والتوسع في منظومة المتاحف الافتراضية (صلاح الدين، عبد الله، ٢٠١٨).

واستناداً إلى ما سبق من نتائج الدراسات والبحوث وتوصيات المؤتمرات دعمت الباحثة مشكلة الدراسة بعمل دراسة استطلاعية تهدف للتعرف على واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها ملحق (٦).

أسئلة الدراسة:

- تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:
- ما واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل؟
- وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ما واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل؟
 - ما معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي - الخبرة الوظيفية - الدورات التدريبية) في استخدام المتاحف الافتراضية؟

اهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التالي:
- التعرف على واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل.
- التعرف على معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل.
- الكشف عن متوسطات درجات استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية للمتاحف الافتراضية بمدينة حائل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي - الخبرة الوظيفية - الدورات التدريبية) في استخدام المتاحف الافتراضية.

أهمية الدراسة:

- تفيد هذه الدراسة معلمات التربية الفنية بأهمية استخدام المتاحف الافتراضية في مادة التربية الفنية.
- البحث في موضوع حديث ومهم في مجال التعليم في المرحلة الابتدائية الا وهو المتاحف الافتراضية.
- توفر الدراسة الحالية خلفية نظرية للباحثين في مجال المتاحف الافتراضية التعليمية.
- تسهم الدراسة الحالية في اثراء المكتبة الحالية دراسة حديثة تسلط الضوء على واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل كما تزود هذه الدراسة الباحثين بأداة يمكن البناء عليها في إجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

المتاحف الافتراضية "Virtual galley":

التعريف الاصطلاحي: هي بيئة افتراضية لمتحف تخيلي غير موجود بالواقع لكنه موجود على الانترنت يحتوي على صفحات مترابطة وجولات داخل المتحف تمكن المستخدم من التجول داخل المتحف الافتراضي، بالضغط على الاتجاهات المختلفة للأسهم (هاني، ٢٠١٧).



التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة المتاحف الافتراضية بأنها موقع على الانترنت يستخدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة ثلاثية الابعاد تمكن طالبات المرحلة الابتدائية من الدخول اليها كزوار والتجول داخل هذا المتحف واستكشاف الاعمال الفنية ومقتنيات المتحف والابحار فيها ومشاهدة العديد من الاعمال الفنية بحرية تامة وبتقنيات حديثة محاكية للواقع كما لو ان المستخدم موجود بالفعل داخل هذا المتحف وهذه الاعمال الفنية تمتلك خاصية التحرك في جميع الاتجاهات ويستطيع المستخدم او زائر هذا المتحف الافتراضي مشاهدة جميع الاعمال من كل الاتجاهات.

معلمات التربية الفنية "Art education teacher":

عرفت الباحثة معلمات التربية الفنية بأنه هي المعلمة المكلفة من وزولها المؤهل التربوي والأكاديمي لتدريس مادة التربية الفنية للمرحلة الابتدائية أدبيات الدراسة

المحور الأول: المتاحف الافتراضية:

النشأة التاريخية للمتاحف الافتراضية:

أدى التطور التكنولوجي إلى ظهور ثورة رقمية في عالم المتاحف، وظهرت كنتاج للتكنولوجيا الحديثة ليصبح الوصول لهذه المتاحف متاح للجميع بشكل أسرع وأسهل، حيث تمت مناقشة فكرة المتاحف الافتراضية في مؤتمر "الحاسبات الالكترونية وتطبيقاتها المحتملة في بيئة المتاحف"، والذي عُقد بنيويورك عام ١٩٦٨ ميلادي (العبود، ٢٠٢٢).

وكانت بداية نشأة المتاحف الافتراضية منذ محاولة معرفة ما إذا كانت المتاحف الواقعية التقليدية لها كيان تقليدي مواز ام لا (سيد، ومحفوظ، ومعيد، وعواد، ٢٠١٧).

حيث تم العمل على انشاء وتصميم متحف افتراضي يحاكي المتحف الواقعي بمقتنياته ومعروضاته المتحفية باستخدام أحدث التقنيات والوسائل والبرامج الحديثة (العبود، ٢٠٢٢).

وقد بدأ ظهور الفعلي المتاحف الافتراضية في أواخر التسعينات الميلادية حيث انعقد مؤتمر عن الويب والمتاحف في "لوس انجلوس" والذي أوصى بإنشاء مواقع للمتاحف على الانترنت وتعتبر هذه نقطة البداية لأغلب المتاحف بالإقبال على انشاء مواقع لها على الانترنت (Teather&Willhelm, 1999).

وأشار الحلفاوي (٢٠١١) إلى ان نشأة المتحف الافتراضي استمدت كيانها من بيئة المتحف الواقعي الحقيقي، حيث ان الفرق بين المتاحف الواقعية والمتاحف الافتراضية يتمثل في ان المتحف الافتراضي متحف بلا جدران.

مفهوم المتاحف الافتراضية:

تعددت ادبيات ومفاهيم المتاحف الافتراضية وذلك حسب تطور التكنولوجيا واستخداماتها المتعددة في أكثر من مجال، حيث عرفت السنافي (٢٠٢٣) بأنها عالم بلا جدران لبيئة افتراضية على شبكة الإنترنت لعرض عدد من الأعمال الفنية ذات الخصائص المشتركة والمتواجدة في أكثر من متحف ضمن موقع واحد على شبكة الإنترنت وإتاحة التعليق عليها وتسمح للمشاهد بزيارتها ورؤية المعروضات فيها والتفاعل معها من خلال التقنيات الحديثة دون أي حواجز زمانية ومكانية مما يسهل عملية الوصول لهذه المتاحف والتفاعل معها. أما عبد الجواد (٢٠٢١) فذكر بأنها موقع على شبكة الإنترنت يمثل كيانا يقوم بعرض عدد من المعروضات الفنية المختلفة والمتنوعة منها الثابت والمتحرك منها المصلح ومنها المجسم وتتيح خاصية الإبحار والتجول من خلال روابط في مزارات تحاكي الواقع. وعرفت دياب (٢٠١٨) انها عبارة عن بيئة افتراضية ليس لها وجود مادي في الواقع وإنما هو نماذج تم تصميمها باستخدام تكنولوجيا الوسائط ثلاثية الأبعاد وهي عبارة عن العديد من الصور الرقمية وملفات صوتية ونصوص تاريخية اثرية تعبر عن فترة زمنية معينة بهدف محاكاة مقتنيات المتحف الواقعي. وأشارت ثنيان (٢٠٢٠) إلى ان المتاحف الافتراضية عبارة عن بيئات تعليمية إلكترونية يتم تصميمها بطريقة محاكية للمتاحف الواقعية ويتم عرض عدد من المقتنيات الاثرية والتحف النادرة والاعمال الفنية باستخدام كائنات رقمية ثلاثية الأبعاد او ثنائية الأبعاد، ويتفاعل الزائر معها بدرجات متفاوتة، حيث يتم الوصول لهذه المتاحف الافتراضية عن طريق الحاسوب الالى او في معرض واقعي.

خصائص المتاحف الافتراضية:

للمتاحف الافتراضية عدة خصائص ولعل ابرزها ما اشار خميس (٢٠١٨) إلى ان المتاحف الافتراضية تتسم بخاصية العالمية حيث انها تعمل على شبكة الانترنت العالمية ويمكن لأي شخص في العالم الوصول اليها، وتعتمد على الوسائل الفائقة في ربطها لمعروضاتها المتحفية مع الدراسات والبحوث المتعلقة بها، كما انها تفاعلية حيث انها توفر للزوار الاستكشاف والتفاعل مع المعروضات المتحفية، وتختص بالتحديث المستمر والمتعلق بالمقتنيات المتحفية وتغييرها بحسب احتياجات الزوار وتطور البات العصر الحالي، ويمكن للفرد من خلالها الإبحار باستخدام الخرائط التفاعلية، واخيراً تحتوي هذه المتاحف الافتراضية على عدد من البرامج المتحفية التفاعلية والعلمية.

وذكر عبد الجواد (٢٠٢١) ان من اهم خصائص المتاحف الافتراضية، أنها عبارة عن حيز من المدركات البصرية على شبكة الإنترنت وليس كيان حقيقي

لملوس في الواقع، كما ان المعروضات المتحفية متعددة المدركات البصرية المشتركة، وتعتمد على تكنولوجيا الوسائط فائقة التداخل في ربط معروضاتها المتحفية بالمعلومات، بالإضافة إلى انها تعتمد على تكنولوجيا الواقع الافتراضي لرؤية بعض المجسمات المعروضة في المتاحف الافتراضية بشكل أوضح، كما تعتمد على الصور الثابتة ثلاثية الأبعاد في بعض المعروضات والروابط للمزارات الافتراضية لتجسيد واجهة تفاعلية للزائر، وتوفر بعض المزارات والروابط خاصية التجول داخل المتاحف الافتراضية، وتقدم المتاحف الافتراضية على الإنترنت كوسيلة في عرض مقتنياتها المتحفية، كما يمكن زيارة المتاحف الافتراضية في أي وقت وأي مكان، ويمكن للمعلمة من خلال المتاحف الافتراضية إعادة العرض عدة مرات لفترات زمنية غير محدودة.

فوائد المتاحف الافتراضية:

استخدام المتحف الافتراضي في العملية التعليمية له فوائد عديدة، حيث أشار الحجي (٢٠١٨) إلى عدة فوائد يقدمها المتحف الافتراضي للمتعلم حيث يمكن المتحف الافتراضي للمتعلم من رؤية واستكشاف جميع المعروضات داخل المتاحف حتى الموجودة في المخازن وهذا الأمر الذي لا يمكن القيام به في المتاحف الواقعية، ويتيح التفاعل والتواصل وتبادل المعلومات والحوار مع الزائرين، كما أنه يستطيع المتعلم تحديد طريقة العرض التي يفضلها في عرض المعروضات المتحفية، ويستطيع المتعلم إعادة ترتيب وهيكلية المعروضات افتراضيا بطريقة لا يستطيع القيام بها في الواقع، توفر المتاحف الافتراضية نمط العمل التعاوني والجماعي بين المتعلمين من خلال التقنيات الحديثة، وتمكن المتعلم من إجراء الدراسات وبحوثه العلمية على المعروضات المتحفية والقطع الأثرية الموجودة داخل المتحف الافتراضية والعديد من الأعمال البحثية والدراسات.

ويؤيد عدد من الباحثين مثل واماني (٢٠٢٠) وهاني (٢٠١٧) وقطب (٢٠١٧) ان المتاحف الافتراضية تساهم في تقديم عدة فوائد للمعلم والمتعلم والمادة التعليمية فهي تؤثر بشكل إيجابي على جميع عناصر العملية، وتسهل على المتعلم عملية تلقيه للمعلومات وذلك من خلال طريقة عرض المعلومات المثيرة والجذابة والمحاكية لواقع المتعلم حيث يقوم المتعلم بجولاته الحرة في المتحف الافتراضي والتنقل بين المعلومات في أنماطها ثلاثية الأبعاد مما يجعل المعلومات سهلة وميسرة بدون شعوره بالملل او التشبث من زملائه في الفصل الدراسي، تساعد المتاحف الافتراضية المعلم في تقديم كميات هائلة من المعلومات والمعارف والحقائق المختلفة في شكل منظم ومتطور وذلك باستخدام التقنيات الحديثة حيث أن المتاحف الافتراضية يساعد المعلم في تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعلومات المعقدة التي يصعب شرحها

للمتعلمين وذلك من خلال تقديم المعلومات بشكل يجذب انتباه المتعلمين ويحول المعلومات المقروءة إلى تقنيات شيقة ثلاثية الأبعاد، كما انها تساعد على تحسين التواصل بين المعلم والمتعلمين وزيادة تحصيلهم الدراسي، ومن فوائد المتاحف الافتراضية في المادة العلمية اسهامها في تيسير المواد العلمية وتجسيد المعلومات فيها بشكل واقعي وفني وتحويلها من مواد وكتب ومعلومات متناثرة على الورق إلى أنماط واقعية متحركة، وتساعد في ابراز جميع معلومات المادة العلمية بصورة شيقة وممتعة للمتعلمين على الشبكة العنكبوتية بشكل متحرر من قيود الزمان والمكان.

النظريات التربوية التي تدعم المتاحف الافتراضية:

نظرية الترميز الثنائي:

هناك عدة نظريات تدعم التعلم من خلال المتاحف الافتراضية واستخدامها في العملية التعليمية منها نظرية الترميز الثنائي، حيث انها من النظريات التي اعتمدت على تفسير عمليات الادراك والتعلم، والتي تفترض ان ادراك المعلومات اللفظية يختلف عن ادراك المعلومات المرئية وذلك لوجود قناتين في ذاكرة المتعلم احدهما لتمثيل المعلومات لغويا والأخرى لتمثيل المعلومات بصرياً، كما يمكن للفرد انشاء روابط بين هاتين القناتين من الصور والكلمات لتكوين عملية الترميز، وقام بافيو (Allan Paivio) بوضع أسس ومبادئ لهذه النظرية أولها ان عملية الترميز الثنائي تعود لامتلاك الفرد مجموعة من الخبرات قد تكون لغوية او غير لغوية وأشار إلى ان الترميز له نوعان لفظي يعتمد على الرموز وغير لفظي المعتمد على الصور، ويختلف ادراك المعلومات اللفظية عن ادراك المعلومات المرئية، ويرى ان هناك ارتباط بين الذاكرة اللفظية والبصرية بحيث يستطيع الفرد انتاج اسم لصورة وصورة لاسم، ويرى بافيو ان التعلم يحدث بشكل اكثر فاعليه عند ترميز الأفكار والمعلومات لفظيا وبصريا مما يجعل المتعلم قادر على استرجاع المعلومات ومعالجتها بشكل اسرع وافضل، وتؤكد هذه النظرية ان التعلم من خلال ترميز المعلومات لفظيا وبصريا افضل من المعلومات اللفظية فقط، وتطبق المتاحف الافتراضية اهم مبادئ الترميز الثنائي حيث تقوم المتاحف الافتراضية في تجسيد المعلومات من خلال تقنية الوسائط المتعددة ثلاثية الأبعاد والصور الثابتة والمعلومات اللغوية لضمان التعلم بشكل افضل (الصالح، ٢٠١٥).

تطبق المتاحف الافتراضية نظرية الترميز الثنائي وذلك من خلال الجمع بين الصورة والنص فيمكن لمعلمات التربية الفنية توظيف هذه النظرية ووضع التحف والمقتنيات المتحفية، وكذلك وضع أسماء لهذه التحف ومعلومات نصية عنها، وهذا يسمح للطالبات بمشاهدة مجسمات وصور التحف والاعمال الفنية وقراءة المعلومات المكتوبة، مما يعزز الترميز الثنائي لدى الطالبات ويسهل عملية التذكر والفهم، كما

انها توفر فرصة لتطوير المهارات البصرية للطلّابات من خلال التحليل الفني للصور واللوحات الفنية مما يسهم في تحسين قدراتهن على الربط بين المعلومات البصرية والنصية، ويمكن للمعلمات توظيف المواد التعليمية المرئية الموجودة في متاحف الافتراضية لإنشاء عروض تقديمية تشمل الصور والنصوص مما يساعد الطلاب على استيعاب المحتوى بشكل أفضل. (محمد، ٢٠١٤).

النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة:

ذكر ماير (Mayer, 2014) ان التعلم من خلال النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة يتم من خلال ثلاث خطوات رئيسية وهي ان يقوم المتعلم بالتقاط وتحديد الكلمات والصور باستخدام السمع والبصر وتخزينها بالذاكرة القصيرة، ومن ثم يتم تنظيم هذه المعلومات من خلال العمليات العقلية وبواسطة دلالة لفظية او صوريه متناسقتان، ومن ثم تأتي خطوة التكامل وفي هذه المرحلة يتم ربط الدلالات اللفظية والصورية مع معلومات وخبرات سابقة حيث يتم نقلها للذاكرة طويلة الأمد (الفراني والعمودي، ٢٠٢١).

وتؤكد النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة ان هناك قناتين في ذاكرة المتعلم في نظام معالجة المعلومات، تقوم إحداها بمعالجة المعلومات التي تقدم في شكل مرئي، والقناة الأخرى تقوم بمعالجة المعلومات التي تقدم في شكل سمعي او لفظي، ومن ثم تتم عملية بناء التعلم من خلال تمثيل عقلي متماسك ودمج المعلومات الواردة مع النموذج العقلي السابق لتكوين المعرفة لدى المتعلم (Mayer, 2014). وتحتوي المتاحف الافتراضية على الاشكال والتمثيلات اللفظية والصورية لتسهيل عملية التعلم وتحاكي المتاحف الواقعية بصورة متناسقة، حيث يتم تقديم المعلومات والمقتنيات المتحفية نصياً ولفظياً وبصرياً ليسهل على المتعلم تلقي المعلومة بسهولة ويتم معالجة هذه المعلومات بشكل أفضل (الفراني، والعمودي، ٢٠٢١).

تطبق المتاحف الافتراضية نظرية التعلم بالوسائط المتعددة من خلال استخدام الوسائط المتعددة، وقد أشارت خالد (٢٠٠٨) إلى ان بيئات التعلم الافتراضية بشكل عام تعتمد على الوسائط المتعددة، فيمكن لمعلمات المرحلة الابتدائية توظيف المتاحف الافتراضية لمادة التربية الفنية للطلّابات، وذلك من خلال انشاء جولات لعرض الاعمال الفنية مع إضافة شرح او تعليق صوتي بجانب الاعمال الفنية، بحيث تستطيع طالبات المرحلة الابتدائية رؤية الصور واللوحات وسماع التعليق الصوتي لتحقيق مبدأ تكامل الصورة والصوت في نظرية التعلم بالوسائط المتعددة، بالإضافة إلى الجولات الافتراضية التي تعزز مبدأ التفاعلية والفردية بحيث يمكن للمعلمات انشاء الجولات الافتراضية داخل المتحف الافتراضي للطلّابات، وتجول كل طالبة بسرعتها

الخاصة واختيارها للأعمال التي تثير اهتمامها والتركيز عليها، مما يساهم في معالجة المعلومات لدى كل طالبة بمعدل يناسب قدراتهم الفردية (Anderson, 2008).

المحور الثاني: المتاحف الافتراضية في التربية الفنية: معلومات التربية الفنية:

عرف العامري (٢٠١٤) معلم التربية الفنية بأنه "المعلم الذي يتم إعداده في كلية التربية الفنية في تخصصات الفنون بعدة مجالات مختلفة مثل الرسم والتصوير والنحت والتصميم، وغيرها من المجالات العلمية والفنية. وعرفت الباحثة معلومات التربية الفنية: هي المعلمة المكلفة من وزارة التعليم ولها المؤهل التربوي والأكاديمي لتدريس مادة التربية الفنية للمرحلة الابتدائية. مادة التربية الفنية للمرحلة الابتدائية:

لا شك في ان مادة التربية الفنية تعتبر وسيلة من الوسائل التي تنمي سلوك المتعلمين وتوجههم توجيها فنيا تربويا، فهي ليست مادة لتدريس المهارات الحرفية فقط وانما نشاط ذهني وبدني لتنظيم أفكار المتعلمين واهتماماتهم كما انها تعدل سلوك المتعلم إيجابيا (الحيلة، ٢٠٠٨). ولا تخفى الأهمية الكبيرة لمادة التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في تنمية مهاراتهم الإبداعية وبناء شخصياتهم وتحديد ميولهم (العزاز، والمريعي، ٢٠٢٣).

وأشارت الجسار (٢٠٢٣) إلى ان مادة التربية الفنية هي تلك العملية التربوية التي تقوم بتوظيف الفن بمجالاته المتعددة المناسبة لميول الطلاب ورغباتهم الذاتية لتنمية قدراتهم العقلية والإبداعية من خلال تنشيط مهارة التخيل وتكوين الصور الذهنية لديهم مما يحسن من قدراتهم على التعبير عما يدور في اذهانهم من افكار. استخدام المتاحف الافتراضية في التربية الفنية:

من اهم المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم في العملية التعليمية هي المتاحف الافتراضية حيث ارتبط مصطلح المتاحف الافتراضية بأغلب المقررات الدراسية مثل مقرر التاريخ ومقرر التربية الفنية ومقرر العلوم والعديد من المقررات الدراسية التي تحتاج محاكاة للمعلومات لتقريب المعرفة وتسهيلها نظرا لكونها تلبي احتياجات المعلمين في عرض العديد من المعلومات والاثار التاريخية والاعمال الفنية والفرضيات العلمية بطريقة سهلة وامنة وتجعل المتعلم أكثر تفاعلا في العملية التعليمية وكما توفر للمتعلمين انماطا عديدة للتعلم وتراعي فروق المتعلمين الفردية. وان استخدام المتاحف الافتراضية في المقررات الدراسية ومقرر التربية الفنية على وجه الخصوص يعزز لدى الطالب التفكير الإبداعي ويجعل موقف الطلاب أكثر إيجابية تجاه التقنيات الحديثة حيث يتم اعطاؤهم الوحدات التعليمية في بيئة أكثر جاذبية وتفاعلا، وان المتاحف الافتراضية التعليمية تعتبر أداة قوية لدعم العملية

التعليمية وذلك لكونها تتيح للطلاب استكشاف الأشياء الموجودة التي لا يمكنه الوصول إليها، وتجعله أكثر تفاعل في العملية التعليمية (Dalari, 2019). وتأتي أهمية استخدام المتحف الافتراضي في التعليم أيضا من كونه منهج شامل يحقق الإبداع ويساعد المتعلمين في خوض تجارب تكاد تكون حقيقية من خلال هذه المتاحف الافتراضية كما انه من الوسائل الحديثة لنشر المعرفة والمواد التعليمية بتكلفة قليلة وبزمن قصير مع سرعة الوصول إليها من خلال الأدوات والتقنيات الحديثة على شبكة الانترنت (السنافي، ٢٠٢٣).

وكما ان استخدام المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية تجعل المتعلمين أكثر اندماجا وفهما للمعرفة المرتبطة بالمضامين الشكلية والدلالية والرمزية والسلوكية المرتبطة بالكائنات الرقمية للصورة الفنية في بعض مدارس الفن المختلفة (العنزي، ٢٠٢٠).

وقد أشار العامري (٢٠١٥) انه من الواجب على المعلمين إدراك أهمية استخدام التقنيات الحديثة في تدريس التربية الفنية ومكانتها في تطوير العملية التعليمية، وان تطور هذه التقنية أحدث علاقة بين المعلم والمتعلم في عملية المعرفة والتحصيل العلمي والتي بدورها تخلق أنواعا جديدة من الأنشطة الفنية التي تعتمد على التعلم الذاتي.

مميزات المتاحف الافتراضية استخدام المتاحف الافتراضية في التربية الفنية:

المتاحف الافتراضية تتميز بعدة مزايا وذلك لإمكانية عرض المقنيات والقطع المحفوظة في المخازن بشكل رقمي وإمكانية الوصول لها من كافة انحاء العالم، سهولة انشائها وقلة تكلفتها المادية مقارنة بالمتاحف الواقعية كما انها توفر خدمات تراعي الأشخاص من ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفر فرص للزوار بتجارب من الصعب تجربتها في الواقع لخطورتها (Voronkova, 2018).

وتتميز المتاحف الافتراضية بقدرتها على استيعاب العديد من المعروضات والمقنيات المختلفة وبإعداد كبيرة على موقع واحد على شبكة الانترنت والتي قد يكون بعضها متعددة المصادر فقد تكون من عدة متاحف واقعية مختلفة او من متحف واقعي واحد (القرالة، ٢٠٢٠).

وذكرت الحجي (٢٠١٦) ان ما تميزت به المتاحف الافتراضية انه موقع غير حقيقي موجود على شبكة الانترنت، ان معروضات المتحف الافتراضي تشترك بخصائص مشتركة وترتبط بموضوع واحد، يمكن للطلاب التجول في المتحف الافتراضي من خلال تحريك فأرة الحاسوب ويتم عرض المعروضات بتقنية الواقع الافتراضي، وتتميز المتاحف الافتراضية بواجهة محاكية لواجهة المتاحف الحقيقية باستخدام الصور الثابتة، سهولة الاستخدام والتجول في المتحف الافتراضي مما

يساعد الطالب على الإبحار في المتحف الافتراضي بشكل سهل وسريع، وكما تمتاز بتقديم العديد من الأنشطة للطلاب داخلها وإمكانية توفيرها العديد من البحوث والمعلومات حول موضوع معين، وسهولة طباعة الصور من المتحف الافتراضي ونشر المطبوعات للطلاب. من مميزات المتاحف الافتراضية أيضا مساهمة المتاحف الافتراضية إلى التفاعل وتبادل المعلومات والمعارف والخبرات بين المتعلمين وبين زملائهم وذلك لما توفره من خلال منتديات الحوار والنقاشات والتفاعل بين المتعلمين، وتساهم أيضا في تبسيط المعلومة وتوضيحها وذلك من خلال عرضها عمليا وحسيا وتجسيدها بتقنيات ثلاثية الأبعاد (زيود، ٢٠٢١).

معوقات استخدام المتاحف الافتراضية استخدام المتاحف الافتراضية في التربية الفنية:

رغم الفوائد العديدة التي تقدمها المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية إلا ان هناك معوقات لها وقد أشار عوض (٢٠١٩) إلى وجود معوقات في توظيف المتاحف الافتراضية، ويقصد بالمعوقات هنا هي جميع الأسباب والظروف التي تعيق من استخدام وتوظيف المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية، وقد تكون معوقات تواجه المعلم في استخدامه للمتاحف الافتراضي او معوقات تواجه المتعلم او معوقات فنية وتقنية. وتتمثل هذه المعوقات في ضعف الإمكانيات المادية والتقنية لدى بعض المدارس مثل نقص الأجهزة اللوحية وعدم توفير الدعم الفني وصيانة للأجهزة.

وذكرت العبود (٢٠٢٢) ان من أبرز معوقات استخدام المتاحف الافتراضية هي ضعف البنية التحتية في المدارس وقلة المطورين وقلة الأدوات التقنية لتوظيف المتاحف الافتراضية مهارات المتعلمين التقنية في استخدام المتاحف الافتراضية، وضعف المهارات التقنية لدى المعلمين وذلك بسبب قلة برامج التدريب، اتجاهات الطلاب السلبية لتوظيف مثل هذه التقنية، ومقاومة بعض المعلمين لمس تحديثات التكنولوجيا حيث إن بعض المعلمين غير مقتنعين بجدول تقنية المتاحف الافتراضي في تحسين التعلم.

دور المعلم في توظيف المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية:

ذكرت يوسف (٢٠١٦) ان دور المعلم في توظيف المتاحف الافتراضية يجب ان يكون بشكل فعال ليحقق الأهداف والغاية منها، فيجب على المعلم ان يقوم بتقريب المعنى بين مفهوم المتاحف الافتراضية ومفهوم المتاحف التقليدية لكونهما مكان مناسب ليمارس المتعلمين الأنشطة التعليمية، كما يقوم المعلم بترتيب المعارض المتحفية بطريقة عرض تناسب المتعلمين وتجعلهم اكثر دافعية للتعلم والاستكشاف، ويجب على المعلم ان يقوم بتصميم او اختيار المتحف الافتراضي الذي بدوره يحقق الأهداف التعليمية للمادة، وينبغي على المعلم ايضا مراعاة الفروق الفردية بين

المتعلمين بطريقة عرض المقتنيات المتحفية واستخدامه للوسائط المتعددة، ويقوم بتصميم أو اختيار المتحف الافتراضي التي ترتبط موضوعاته ومقتنياته بموضوعات ومقرر المادة وموضوعاته، ويختار التقنيات والأدوات المناسبة لتوظيف المتاحف الافتراضية في العملية التعليمية وطريقة استخدامها حيث انه يجب على المعلم في توظيفه للمتحف الافتراضي مراعاة الاهداف التي سيحققها المتحف الافتراضي والمحتوى العلمي التي ستقدم من خلال المتاحف الافتراضية، والمفاهيم التي سيتناولها المتحف الافتراضي وتحديد الأنشطة التي ستقدم من خلال المتاحف الافتراضية والتأكد من مدى ملائمتها للأهداف التعليمية للمادة، وأخيرا يقوم المعلم بإرشاد الطلاب وتوضيح كيفية استخدام الأجهزة والأدوات للمتعلمين وشرح طريقة الدخول لموقع المتحف الافتراضي.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

هناك عدة دراسات سابقة تناولت موضوع المتحف الافتراضي في التعليم لعدة مناهج تدريسية فمن بين هذه الدراسات دراسة العبود (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام متاحف العلوم الافتراضية المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات في مدينة مكة المكرمة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف الدراسة والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت العينة من (٢٠) مشرفة و(١٨٩) معلمة في المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة لمحاور الدراسة تعزى للتخصص وعدد سنوات الخبرة فيما وجدت هذه الفروق في المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس .

أما دراسة الفراني والعمودي (٢٠٢١) هدفت للبحث في تنمية اتجاه طالبات المرحلة الثانوية نحو المتحف الافتراضي للفن التشكيلي وتحسين إنتاجهن الفني في مقرر التربية الفنية، واعتمدت الباحثتان على المنهج التجريبي، واعتمدت الباحثتان على الاستبانة لقياس اتجاه الطالبات واستخدام بطاقة التقييم للمنتج الفني، وتكونت العينة من (٥٥) طالبة من مدرستين ثانويتين في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، تم تقسيم إلى مجموعتين الضابطة والتجريبية، وظهرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الإنتاج الفني لصالح المجموعة التجريبية ووجود اتجاهات إيجابية نحو المتحف الوطني الافتراضي الفن التشكيلي.

وهدف دراسة احمد (٢٠١٨) لإبراز دور المتحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية حوار الثقافات، قامت

الباحثة باستخدام شبه تجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية واستخدمت الباحثة عدة أدوات للدراسة، الاستمارة لجمع البيانات واستبيان الدراسة المسحية ومقياس حوار الثقافات وصممت الباحثة متحف افتراضي مكون من اربع ثقافات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المقياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس حوار الثقافات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي باستخدام المتحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لصالح الاختبار البعدي على مقياس حوار الثقافات.

وهدفت دراسة العززي (٢٠١٨) للتعرف على واقع استخدام المتاحف الافتراضية ودورها في تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية في منطقة القصيم واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث قامت الباحثة بتوزيع (١٤٦) استبانة على مجتمع الدراسة وتكون المجتمع من جميع معلمات التربية الفنية بالمرحلة الثانوية والبالغ عددهن (١٤٦) معلمة وتوصلت نتائج الدراسة: فوائد استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية جاءت بدرجة موافق من قبل مجتمع الدراسة وأهمية استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية جاءت بدرجة موافق بشدة من قبل مجتمع الدراسة بمدارس المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم بعض التحديات التي تواجه استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية جاءت بدرجة موافق بشدة من قبل مجتمع الدراسة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة كفادار (kafadar, 2022) لتحديد آراء معلمين الدراسات الاجتماعية حول القيم الجمالية بعد زيارة متحف افتراضي وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من نموذج المقابلة المفتوحة وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمين ومعلمات ما قبل الخدمة تلقوا تعليم محو الأمية الإعلامية بالصف الرابع من برنامج تدريس الدراسات الاجتماعية للطلاب الجامعيين توصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بتجربة متحف ببرا الافتراضي أشار المعلمون على إن المتاحف الافتراضية قابلة للاستخدام في الدروس التعليمية وذلك لمحاكاتها للمتحف الحقيقي وشعورهم كما لو كانوا في المتحف الحقيقي وأشار المعلمين ان المتحف الافتراضي يعطي في الغالب موقفاً أكثر إيجابية تجاه القيم الجمالية يليه زيادة الوعي وينبغي تقييم الأعمال الفنية من وجهة نظر جمالية ورؤية الأعمال الفنية في المتحف الافتراضي من منظور متعدد الأوجه.

وهدفت دراسة أوتكوغون (Utkugun,2022) للتعرف على وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في المتاحف الافتراضية، استخدم البحث منهج دراسة الحالة على عينة تكونت من (٣٠) معلم ن قسم تعليم الدراسات الاجتماعية في كلية التربية، وظهرت نتائج الدراسة ان معلمي الدراسات الاجتماعية ذكروا انه ينبغي تكيف تطبيقات المتاحف الافتراضية مع مستوى الطلاب، كما ينبغي أيضا إلغاء شروط الاستخدام الفعال للمتاحف الافتراضية.

وهدفت دراسة عثمان وايرول واوزديمير (Osman,Erol,Ozdemir, 2022) إلى التعرف على تجارب استخدام المتاحف الافتراضية أثناء الوباء لمعلمي المدارس الابتدائية، تم استخدام المنهج النوعي وتكونت العينة من (١٥) معلم، وتم جمع البيانات من خلال نموذج مقابلة منظم ونموذج تقييم المتحف الافتراضي (VMEF)، وأسفرت نتائج الدراسة على أهمية استخدام المتاحف الافتراضية في البيئات التعليمية للطلاب والمعلمين، وذكر المعلمون أيضا ان هناك بعض العيوب في استخدام المتاحف الافتراضية في البيئة التعليمية مثل نقص الوسائل التقنية، بالإضافة إلى عدة سلبيات لاستخدامها مثل بعض الاضرار الناتجة عن الوقت الذي يقضيه الطلاب امام الشاشات.

وهدفت دراسة أوكوموش وفورغون (OKUMUŞ,VURGUN,2021) للتعرف على آراء ووجهات نظر معلمي التاريخ قبل الخدمة حول المتاحف الافتراضية وتم استخدام المنهج النوعي وتكونت مجموعة الدراسة من (١٥) طالبا من معلمي الصف الثالث يدرسون في قسم تدريس التاريخ في كلية أتاتورك التعليمية بجامعة مرمرة وتم جمع البيانات عبر نموذج مقابلة شبه منظم وتحليلها باستخدام طريقة تحليل المحتوى وأكدت النتائج أن المشاركين أفادوا بأهمية التكنولوجيا واعتبارها وسيلة لتسهيل عمليات التعلم والتدريس لدورات التاريخ وذكروا أن المتاحف الافتراضية ستساهم في دورات التاريخ وجعلها أكثر فاعلية .

كما هدفت دراسة ايقوز (Eguz,2020) إلى تحديد استخدام تطبيقات المتاحف الافتراضية في مناهج العلوم الحياتية استنادا على آراء معلمين الصفوف الابتدائية ومساهمة هذه التطبيقات تجاه الطلاب، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي وتم استخدام أداة المقابلة لجمع البيانات من العينة المكونة من (٢٠) معلم من المدارس الابتدائية في منطقة باتالغازي بمقاطعة ملاطية في تركيا، وتوصلت النتائج إلى ان معلمين الفصول الدراسية يتعبون تطبيقات المتاحف الافتراضية مهمة في مناهج العلوم الحياتية، كما أظهرت النتائج ان المعلمين يعتقدون أيضا إنه لم تكن جميع موضوعات المناهج الدراسية مناسبة لاستخدام المتاحف الافتراضية.

وهدفت دراسة مامور و اوزسوي و كارقوز (Mamur,Ozsoy, Karagoz,2020) للتعرف على اراء معلمي الفنون البصرية اثناء الخدمة حول تجاربهم في المتاحف الافتراضية، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي ودراسة حالة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) من معلمي الفنون البصرية في المدارس الابتدائية والثانوية في تركيا، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال المقابلات واستمارة التقييم المسبق ومذكرات المشاركين، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان اراء معلمي الفنون البصرية كانت إيجابية تجاه تجاربهم للمتاحف الافتراضية حيث انها توفر فرص للاستكشاف دون حواجز واثارة الحماس والاهتمام بالتعلم، على الرغم من انهم ذكروا ان تجارب المتاحف الافتراضية في التعليم لا يمكن ان تقدم تجارب اكثر اثراء من زيارة المتحف الفعلي، واعربوا عن مخاوفهم بعدم استخدام التكنولوجيا بشكل امن وصحيح في الفصول الدراسية والمدارس التي تفتقر للبنية التحتية، الا انهم يعتقدون ان استخدامها في الفصول الدراسية قد يكون اكثر فاعلية من حيث فرصة زيارة المعارض دون الحاجة إلى السفر بعيدا.

التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت المتاحف الافتراضية: من حيث الهدف من الدراسة:

واختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف منها، وهو الكشف عن واقع استخدام المتاحف الافتراضية، من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، مع دراسة العبود (٢٠٢٢)، ودراسة الفراني، والعمودي (٢٠٢١)، ودراسة احمد (٢٠١٨)، ودراسة العنزي (٢٠١٨)، ودراسة كافادار (Kafadar, 2022)، ودراسة اوتكوعون (Utkugun, 2022)، ودراسة اوكموش وفورغون (OKUMUS. VURGUN, 2021)، ودراسة ايقوز (Eguz, 2020).

من حيث منهج الدراسة:

أتفقت الدراسة الحالية من حيث منهج الدراسة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي مع دراسة العبود (٢٠٢٢)، ودراسة احمد (٢٠١٨)، ودراسة العنزي (٢٠١٨).

من حيث عينة الدراسة:

أختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، حيث ركزت على عينة الدراسة على معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، مع دراسة العبود (٢٠٢٢)، ودراسة الفراني، والعمودي (٢٠٢١)، ودراسة احمد (٢٠١٨)، ودراسة العنزي (٢٠١٨)، ودراسة كافادار (Kafadar, 2022)، ودراسة اوتكوعون (Utkugun, 2022)، ودراسة اوكموش وفورغون (OKUMUS, VURGUN, 2021)، ودراسة ايقوز (Eguz, 2020)، ودراسة مامور واخرون (Mamur, 2021).

Osman, Erol,) ودراسة دراسة عثمان واخرون (Ozsoy, Karagoz, 2020
(Ozdemir, 2022).

من حيث أداة الدراسة:

تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أدوات الدراسة، وذلك باستخدام الاستبانة، مثل دراسة العبود (٢٠٢٢)، ودراسة العنزي (٢٠١٨)، ودراسة احمد (٢٠١٨)، ودراسة الفراني والعمودي (٢٠٢١).

اهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انها ساهمت في تسليط الضوء على مشكلة الدراسة الحالية ودراسة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل وتحديد الأطار النظري واختيار الإجراءات المناسبة لمنهج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة:

اشتمل عينة الدراسة على (٨٥) معلمة من معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل والبالغ عددهن (١٠٨) معلمة.

عينة الدراسة:

لتحديد عينة الدراسة من المجتمع الأصل، تم استخدام معادلة (ستيفن ثامبسون) وبلغ حجم عينة الدراسة الحالية من (٨٥) معلمة من معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بحائل، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الاحتمالية المتاحة، وتم توزيع افراد العينة وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية:

خصائص العينة:

وصف العينة حسب المؤهل العلمي:

يوضح الجدول (١) وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول (١) وصف عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دبلوم	٥	٥.٩
بكالوريوس	٧٢	٨٤.٧
دراسات عليا	٨	٩.٤
المجموع	٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن أغلب عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغت (٨٤.٧%)، يليهم من مؤهلهم العلمي دراسات عليا نسبة بلغت (٩.٤%)، وأخيراً من مؤهلهم العلمي دبلوم بنسبة بلغت (٥.٩%).
وصف العينة حسب الخبرة الوظيفية:

يوضح الجدول (٢) وصف عينة الدراسة حسب الخبرة الوظيفية:

جدول (٢) وصف عينة الدراسة وفق الخبرة الوظيفية

الخبرة الوظيفية	العدد	النسبة
من هم أقل من ٥ سنوات	٤٢	٤٩.٤
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٥	١٧.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٣٢.٩
المجموع	٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة خبرتهم الوظيفية من هم أقل من ٥ سنوات حيث بلغت نسبتهم (٤٩.٤%)، يليهم من خبرتهم الوظيفية أكثر من ١٠ سنوات بنسبة بلغت (٣٢.٩%)، وأخيراً من خبرتهم الوظيفية من ٥ إلى ١٠ سنوات حيث بلغت نسبتهم (١٧.٦%).
وصف العينة حسب الدورات التدريبية:

يوضح الجدول (٣) وصف عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية:

جدول (٣) وصف عينة الدراسة وفق الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا توجد دورات	١٦	١٨.٨%
من ١ إلى ٥ دورات	٣٢	٣٧.٧%
أكثر من ٥ دورات	٣٧	٤٣.٥%
المجموع	٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة التحقوا بدورات تدريبية أكثر من ٥ دورات حيث بلغت نسبتهم (٤٣.٥%)، يليهم بالترتيب الثاني من لديهم دورات من ١ إلى ٥ دورات حيث بلغت نسبتهم (٣٧.٧%)، وأخيراً جاء بالترتيب الثالث من لا توجد لديهم دورات بنسبة بلغت (١٨.٨%).

تفسير النتائج:

لتحديد واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل، استخدم مقياس ليكرت الخماسي لاستجابة العينة، حيث تضمن المقياس ما يلي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، استخرج المدى وطول الفئة كما يلي:

– المدى يساوي الفرق بين أعلى قيمة لفئات المقياس وأقل قيمة لفئات المقياس
 $= 1 - 0.4 = 0.6$

– طول الفئة تساوي المدى قسمة عدد فئات المقياس $= 0.6 / 4 = 0.15$
جدول (٤) مقياس واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

المتوسط الحسابي	واقع الاستخدام/ درجة المعوقات
١ - ١.٨٠	منخفضة جدًا
أعلى من ١.٨٠ - ٢.٦٠	منخفضة
أعلى من ٢.٦٠ - ٣.٤٠	متوسطة
أعلى من ٣.٤٠ - ٤.٢٠	عالية
أعلى من ٤.٢٠ - ٥.٠	عالية جدًا

بناء الأداة:

اطلعت الباحثة على بعض الادبيات والدراسات السابقة بالمتاحف الافتراضية، منها دراسة العبود (٢٠٢٢) ودراسة العمودي والفراني (٢٠٢١) ودراسة السيد (٢٠٢٠) ودراسة خميس (٢٠١٨) ودراسة العنزي (٢٠٢٠) ودراسة رشدي (٢٠٢٠) ودراسة عبد العزيز (٢٠١٦) ودراسة محمد (٢٠٢٣) ودراسة الجبالي (٢٠١٩) لبناء أداة الدراسة وهي الاستبانة، وتضمنت الاستبانة على جزئين رئيسيين هما:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية المتعلقة بالمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، والدورات التدريبية.

الجزء الثاني: تضمن هذا الجزء من الاستبانة (٣٣) عبارة موزعة على محورين رئيسيين هما:

• **المحور الاول:** تناول هذا المحور واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، واشتمل هذا المحور على (١٧) عبارة.

• **المحور الثاني:** تناول هذا المحور معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، واشتمل هذا المحور على (١٦) عبارات.

تحديد نوع القياس في الأداة:

اعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Lekert) الخماسية للحصول على استجابات افراد عينة الدراسة، حيث يقابل كل عبارة خمس استجابات تحدد مدى درجة الموافقة لكل عبارة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الطريقة التالية:

الصدق الظاهري:

وهو اراء المحكمين، حيث تم التأكد من صدق الأداة الظاهري بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم بعد اعدادها بالصورة الأولية لها والبالغ عددهم (٨) محكمين (ملحق ١)، والاستماع للآراء والتعديلات عليها في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم، وذلك للتأكد من مدى صياغة العبارات ومدى ملائمة العبارات للمحور التي تندرج تحته، ومن ثم تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية بعد عملية التحكيم.

وقد أشار بعض المحكمين إلى:

حذف العبارة (١٠) من المحور الأول، والتي تنص على: توظيف المتاحف الفنية الافتراضية لإكساب الطالبات مهارات الرسم الفني، مع العبارة (١١) والتي تنص على: مساعدة الطالبات على انشاء معارض فنية افتراضية خاصة بإعمالهن، والعبارة (١٢) والتي تنص على: توظيف المتاحف الفنية الافتراضية لتدريب الطالبات على مهارات التصميم الابتكاري، والعبارة (١٤) والتي تنص على: استخدام المتاحف الافتراضية لإكساب الطالبات مهارات توظيف تطبيقات التقنيات في الجانب الفني، والعبارة (١٦) والتي تنص على: تقديم أنشطة تفاعلية تتيح فرصة التفاعل مع الاعمال الفنية باستخدام برامج الرسم الرقمي.

وحذف العبارة (٤) من المحور الثاني، والتي تنص على: قد تواجه المدارس تحديات تقنية مثل نقص الأجهزة اللوحية أو الحواسيب مما يعوق توظيف المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية، مع العبارة (٦) والتي تنص على: تفضيل المعلمات التدريس بالطريقة الاعتيادية عن المتاحف الافتراضية، مع العبارة (٩) والتي تنص على: ضعف المام بعض المعلمات بأسس استخدام المتاحف الافتراضية، مع العبارة (١٢) والتي تنص على: ندرة البرمجيات الخاصة بتوظيف المتاحف الافتراضية في مقرر التربية الفنية، وأيضا حذف العبارة (١٣) والتي تنص على: التكلفة المادية المرتفعة لاستخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية، مع العبارة (١٤) والتي تنص على: صعوبة تقديم المحتوى بشكل فعال في مقرر التربية الفنية من خلال المتاحف الافتراضية، مع العبارة (١٥) والتي تنص على: صعوبة توجيه ومتابعة الطالبات بشكل فردي في حصص التربية الفنية من خلال تجربة المتاحف الافتراضية، وأيضا حذف العبارة (١٦) والتي تنص على: صعوبة تقديم تغذية راجعة عن أداء الطالبة في مقرر التربية الفنية من خلال المتاحف الافتراضية.

كما أكد بعض المحكمين على إعادة صياغة بعض العبارات المتضمنة في الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) تعديلات المحكمين في صياغة بعض المهارات المتضمنة في أداة الدراسة

العبارة قبل إعادة الصياغة	العبارة بعد إعادة الصياغة
المحور الأول: واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل	
١. الاستفادة من الموارد الإضافية المتوفرة في المتاحف الافتراضية مثل مقاطع الفيديو والمعلومات التفاعلية لتعزيز فهم الطالبات وتوسيع معارفهن.	تفيد الموارد الإضافية المتوفرة في المتاحف الافتراضية لتعزيز فهم الطالبات وتوسيع معارفهن.
٢. استخدام المتاحف الافتراضية لتحقيق نواتج التعلم في مقرر التربية الفنية.	استخدام المتاحف الافتراضية لتحقيق الأهداف التعليمية في مقرر التربية الفنية.
المحور الثاني: معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل.	
١. عدم اقتناع المعلمات بجدوى استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية.	قصور اهتمام المعلمات بجدوى استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية.
٢. حاجة المعلمات إلى وقت طويل وفهم كيفية استخدام المتاحف الافتراضية في سياق التعليم.	حاجة المعلمات إلى وقت طويل لتحضير المتاحف الافتراضية.

وبعد اجراء الباحثة لتعديلات التي أكد عليها المحكمين، والاخذ بأراهم وإعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، وبالتالي أصبحت الاستبانة تتضمن (٢٠) عبارة، موزعة على محاور الاستبانة كالتالي:

• **المحور الأول:** واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل. وتضمن هذا المحور (١٢) عبارة.

• **المحور الثاني:** معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل، وتضمن هذا المحور (٨) عبارات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

الاتساق الداخلي لفقرات الأداة:

باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة والتي تم جمعها من خلال الاستبانة تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس المحور الواردة فيه. يوضح الجدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

جدول (٦): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة من فقرات استبانة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل والمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	الفقرة
واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل							
١	٠.٨٣٧	٤	٠.٨٥٦	٧	٠.٨٢٢	١٠	٠.٨٣٨
٢	٠.٧٧٤	٥	٠.٩٥٧	٨	٠.٨٧١	١١	٠.٨٣٩
٣	٠.٨٦٢	٦	٠.٩٢٤	٩	٠.٨٧٧	١٢	٠.٨٩٢
معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل							
١	٠.٧٠٧	٣	٠.٨٦٥	٥	٠.٧٨٥	٧	٠.٧٨٧
٢	٠.٨٣٠	٤	٠.٧٩١	٦	٠.٨٤١	٨	٠.٦٣٨

** دالة عند ٠.٠٥ أو أقل.

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات أداة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت ما بين (٠.٦٣٨)، و(٠.٩٥٧)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطاً موجباً، ودال إحصائياً مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات محاور الأداة.

معاملات الارتباط بين درجة محاور الأداة والدرجة الكلية للأداة:

يوضح الجدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة محوري الأداة مع الدرجة الكلية للأداة:

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة محاور الأداة والدرجة الكلية للأداة

محاور الأداة	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل	١٢	٠.٨٥٩
المحور الثاني: معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل	٨	٠.٦٢٣

** دالة عند ٠.٠٥ أو أقل.

يتّضح من جدول (٧) أنّ معامل ارتباط كل محور من محاور أداة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل مع الدرجة الكلية للأداة بلغت للمحور الأول: واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل القيمة (٠.٨٥٩)، وبلغ معامل ارتباط المحور الثاني: معوقات استخدام

المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل القيمة (٠.٦٢٣)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطاً موجباً، ودال إحصائياً مع الدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى مناسبة محاور الأداة.

ثبات أداة استبانة:

بعد التحقق من صدق الأداة، أستخدمت معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٨) هذه المعاملات.

جدول (٨) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبيان واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	محاور الأداة
٠.٩٥٩	١٢	المحور الأول: واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل
٠.٨٨٢	٨	المحور الثاني: معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل
٠.٩٠١	٢٠	معامل ثبات الأداة ككل

يتضح من جدول (٨) أنّ معامل ثبات أداة صعوبات واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية ومعوقات استخدامها بمدينة حائل الكلي بلغ القيمة (٠.٩٠١)، وبلغ معامل الثبات للمحور الأول: واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل القيمة (٠.٩٥٩)، وبلغ معامل ثبات المحور الثاني: معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل القيمة (٠.٨٨٢)، وتشير هذه المعاملات إلى معاملات ثبات مناسبة ومقبولة إحصائياً.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات التربوية لبناء الإطار النظري وأداة الدراسة (الاستبانة) ذات العلاقة بالمتاحف الافتراضية.
- تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال عرضها على المحكمين.
- الحصول على خطاب موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي.

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة الدراسة من مدير إدارة التعليم بمنطقة حائل إلى مديرات المدارس.
 - تطبيق الاستبانة على افراد عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على افراد عينة الدراسة البالغ عددهن (٨٥) معلمة.
 - تفريغ استجابات المعلمات عينة الدراسة وحللت نتائج الاستبانة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفقا لمقياس لكرت الخماسي.
 - تفسير النتائج، ومناقشتها، والوصل للتوصيات، والمقترحات.
- الأساليب الإحصائية:**
- لتحليل البيانات، أستخدم برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدمت الأساليب الآتية:
 - التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة.
 - معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
 - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للأداة.
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن السد والثاني.
 - اختبار كروسكال واليس للإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة واقع استخدام المتاحف الافتراضية، ويوضح الجدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة واقع استخدام المتاحف الافتراضية

م	العبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	واقع الاستخدام
٧	توفر فرص للطلابات لزيارة متاحف فنية افتراضية والمقارنة بينها.	٤.٣٩	٠.٨١٨	١	عالي جدًا
٨	توجه الطلابات إلى أعمال فنية المعينة وشرح الجوانب الفنية والتاريخية لها.	٤.٣٢	٠.٨٨٩	٢	عالي جدًا
١٢	تفيد الموارد الإضافية المتوفرة في المتاحف الافتراضية، لتعزيز فهم الطلابات وتوسيع	٤.٢٩	٠.٩٥١	٣	عالي جدًا

م	العبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	واقع الاستخدام
	معارفهن.				
١١	تُفيد المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.	٤.٢٦	٠.٩٩٠	٤	عالي جدًا
٩	تُوظف المتاحف الافتراضية لإكساب الطالبات المفاهيم المرتبطة بمقرر التربية الفنية.	٤.٢٥	٠.٩٦٢	٥	عالي جدًا
٣	تُوظف المتاحف الافتراضية لتوفير بيئة تعلم فاعلة لتدريس مقرر التربية الفنية.	٤.٢٤	٠.٨٥٩	٦	عالي جدًا
٢	يُستفاد من المتاحف الافتراضية لجذب انتباه الطالبات نحو مقرر التربية الفنية.	٤.١٨	٠.٨٨٥	٧	عالي
١٠	تُستخدم المتاحف الافتراضية في تحسين مستوى التحصيل العلمي للطالبات في مقرر التربية الفنية.	٤.١٧	١.٠٥١	٨	عالي
٤	تُوظف المتاحف الافتراضية لتحسين دافعية الطالبات نحو تدريس مقرر التربية الفنية.	٤.١٦	٠.٩٦٢	٩	عالي
٥	تُوظف المتاحف الافتراضية لتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو مقرر التربية الفنية.	٤.١٤	١.٠٠٢	١٠	عالي
٦	تُوظف المتاحف الافتراضية لتحقيق التفاعل الصفّي أثناء تدريس مقرر التربية الفنية.	٤.١٣	٠.٩٥٣	١١	عالي
١	تُستخدم المتاحف الافتراضية لتحقيق نواتج التعلم في مقرر التربية الفنية.	٤.٠٥	٠.٩٦٢	١٢	عالي
	المتوسط العام لواقع استخدام المتاحف الافتراضية	٤.٢١	٠.٧٨١		عالي جدًا

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لدرجة واقع استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية، بلغ (٤.٢١) بانحراف معياري (٠.٧٨١)، بواقع استخدام عالي جدًا، وقد حصلت ست فقرات من أصل ١٢ فقرة على استخدام عالي جدًا، كما حصلت ست فقرات على استخدام عالي وكانت أعلى ثلاث فقرات استخدامًا من قبل العينة مرتبة تنازليًا حسب متوسطها الحسابي ما يلي:

- جاءت الفقرة (٧) التي تنص على "توفر فرص للطالبات لزيارة متاحف فنية افتراضية والمقارنة بينها" بالترتيب الأول من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨١٨)، وبواقع استخدام عالي جدًا.

- وجاءت الفقرة (٨) التي تنص على "تُوجه الطالبات إلى أعمال فنية معينة وشرح الجوانب الفنية والتاريخية لها" بالترتيب الثاني من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٢)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٨٩)، وبواقع استخدام عالي جداً.
- وحصلت الفقرة (١٢) التي تنص على "تُفيد الموارد الإضافية المتوفرة في المتاحف الافتراضية، لتعزيز فهم الطالبات وتوسيع معارفهن" على الترتيب الثالث من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٩) وانحراف معياري بلغ (٠.٩٥١)، وبواقع استخدام عالي جداً.
- كانت أقل ثلاث فقرات استخداماً من قبل العينة مرتبة تصاعدياً حسب متوسطها الحسابي (من الأقل متوسط حتى الأعلى متوسط) ما يلي:
- جاءت الفقرة (١) التي تنص على "تُستخدم المتاحف الافتراضية لتحقيق نواتج التعلم في مقرر التربية الفنية" بالترتيب الثاني عشر والأخير من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٦٢)، وبواقع استخدام عالي.
- وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على "تُوظف المتاحف الافتراضية لتحقيق التفاعل الصفّي أثناء تدريس مقرر التربية الفنية" بالترتيب الحادي عشر من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٥٣)، وبواقع استخدام عالي.
- وحصلت الفقرة (٥) التي تنص على "تُوظف المتاحف الافتراضية لتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو مقرر التربية الفنية" على الترتيب العاشر من حيث واقع الاستخدام، بمتوسط حسابي بلغ (٤.١٤)، وانحراف معياري بلغ (١.٠٠٢)، وبواقع استخدام عالي.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الفنية في عينة الدراسة يرين أن لديهن القدرة على توفير فرص للطالبات لزيارة متاحف فنية افتراضية والمقارنة بينها، وتوجيههن إلى أعمال فنية محددة وشرح الجوانب الفنية والتاريخية لها. كما أن توفير الموارد الإضافية المتوفرة في المتاحف الافتراضية يساهم في فهم الطالبات وتوسيع معارفهن، ويساعد في تنمية مهارات التفكير العليا لديهن، وإكساب الطالبات المفاهيم المرتبطة بمقرر التربية الفنية. بالإضافة إلى ذلك، توفر المتاحف الافتراضية بيئة تعلم فاعلة لتدريس التربية الفنية، وتجذب انتباه الطالبات نحوه، وتساهم في تحسين مستوى التحصيل العلمي لديهن، وتعزز دافعيتهم لتعلم الموضوع، وتنمي اتجاهات إيجابية لديهن. كما تساهم في تحقيق التفاعل الصفّي أثناء تدريس مقرر التربية الفنية، وتحقيق نواتج التعلم المرجوة في هذا المقرر.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الفنية لهن دور حيوي في توجيه ودعم الطالبات في استخدام المتاحف الافتراضية كأداة تعليمية فعالة، كما يمكنهن تصميم تجارب تعليمية مميزة تستخدم المتاحف الافتراضية كوسيلة لتحفيز الطالبات وتشجيعهن على استكشاف الفن والثقافة. كما يمكنهن توجيه طالباتهن في اختيار الأعمال الفنية المناسبة لدراستهن وفهمها بشكل أعمق، وتوجيههن في تحليل العناصر الفنية والتاريخية لهذه الأعمال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لمعلمات التربية الفنية تقديم المساعدة والتوجيه الفني للطالبات أثناء استخدام التقنيات الرقمية والأدوات المتاحة في المتاحف الافتراضية، وتعزيز مهاراتهن في التعبير الفني والتفكير الابتكاري.

ونعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الفنية قد استشعرن أهمية استخدام المتاحف الافتراضية كأداة تعليمية لتعزيز تجربة التعلم لدى الطالبات. من خلال الفوائد العديدة التي تقدمها المتاحف الافتراضية، مثل توفير فرص للتفاعل المباشر مع الأعمال الفنية والمواد التعليمية، وإثراء الخبرات التعليمية بطرق مبتكرة وجذابة. إضافة إلى أنها توفر بيئة تعلم ديناميكية وشاملة تعزز فهم واستيعاب المفاهيم الفنية لدى الطالبات بشكل أكبر. وهذا يعود إلى اتجاهات معلمات التربية الفنية الإيجابية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وربما تعكس التزامهن بتحسين جودة التعليم وتقديم تجارب تعليمية ثرية ومبتكرة لطالباتهن.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبود (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها إلى أن واقع استخدام متاحف العلوم الافتراضية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات جاء بدرجة كبيرة، كما اتفقت ضمناً مع دراسة الفراني والعمودي (٢٠٢١) التي أشارت وجود اتجاهات إيجابية نحو المتحف الوطني الافتراضي الفن التشكيلي. كما اتفقت مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن واقع استخدام المتاحف الافتراضية ودورها في تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية جاء بدرجة كبيرة وأهمية استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية جاءت بدرجة كبيرة جداً. كما اتفقت مع نتيجة دراسة كفادار (kafadar,2022) التي توصلت نتائجها إلى أن المعلمون أشاروا إلى أن المتاحف الافتراضية قابلة للاستخدام في الدروس التعليمية وذلك لمحاكاتها للمتحف الحقيقي وشعورهم كما لو كانوا في المتحف الحقيقي، وأن المتحف الافتراضي يعطي في الغالب موقفاً أكثر إيجابية تجاه القيم الجمالية يليه زيادة الوعي وينبغي تقييم الأعمال الفنية من وجهة نظر جمالية ورؤية الأعمال الفنية في المتحف الافتراضي من منظور متعدد الأوجه. واتفقت مع نتيجة دراسة أوكوموش وفورغون (OKUMUŞ, 2021) وأكدت النتائج أن المشاركين أفادوا بأهمية التكنولوجيا واعتبارها وسيلة لتسهيل عمليات التعلم والتدريس لدورات التاريخ وذكروا أن

المتاحف الافتراضية ستساهم في دورات التاريخ وجعلها أكثر فاعلية. واتفقت مع نتيجة دراسة ايقوز (Eguz, 2020) وتوصلت النتائج إلى ان معلمين الفصول الدراسية يتعبرون تطبيقات المتاحف الافتراضية مهمة في مناهج العلوم الحياتية.

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة المعوقات، ويوضح الجدول (١٠) هذه النتائج:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ودرجة المعوقات.

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	درجة المعوقات
١٥	عدم توفر خدمات الدعم الفني للتغلب على الصعوبات التي قد تواجه المعلمات عند استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية.	٤.٣٧	٠.٨٥١	١	عالية جداً
١٣	ضعف تجهيز بعض المدارس بالتقنيات اللازمة لاستخدام المتاحف الافتراضية.	٤.٢٩	٠.٩٢٤	٢	عالية جداً
١٤	ضعف الاتصال في المدارس بالإنترنت يعوق توظيف المتاحف الافتراضية.	٤.٢٦	٠.٩٢٨	٣	عالية جداً
١٨	ندرة البرامج التدريبية للمعلمات على استخدام المتاحف الافتراضية.	٤.١٤	١.٠٣٧	٤	عالية
١٩	حاجة المعلمات إلى وقت طويل للتحضير المتاحف الافتراضية.	٤.٠٦	١.٠٧٣	٥	عالية
١٧	قصور اهتمام المعلمات بجدوى استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية.	٤.٠٥	١.١٢٢	٦	عالية
١٦	ضعف المهارات التقنية لمعلمات التربية الفنية في استخدام المتاحف الافتراضية.	٣.٩٤	١.١٣٨	٧	عالية
٢٠	ضعف المهارات التقنية لدى الطالبات لاستخدام المتاحف الافتراضية.	٣.٩٢	١.٢١٤	٨	عالية
	المتوسط العام لدرجة المعوقات	٤.١٣	٠.٨٠٢		عالي

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لدرجة معوقات استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية في مدينة حائل، بلغ (٤.١٣) بانحراف معياري (٠.٨٠٢)، وتقدر عينة الدراسة أنها تعيق بدرجة عالية، وترى العينة أن ثلاث عبارات تعيق بدرجة عالية جداً، وخمس عبارات تعيق

- بدرجة عالية، وكانت أعلى عبارتين تعيق استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب متوسطها الحسابي ما يلي:
- وحصلت الفقرة (١٥) التي تنص على "عدم توفر خدمات الدعم الفني للتغلب على الصعوبات التي قد تواجه المعلمات عند استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية" على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٨٥١)، وتعيق بدرجة عالية جداً.
 - جاءت الفقرة (١٣) التي تنص على "ضعف تجهيز بعض المدارس بالتقنيات اللازمة لاستخدام المتاحف الافتراضية" بالترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٩٢٤)، وتعيق بدرجة عالية جداً.
- وكانت أقل عبارتين تعيق استخدام المتاحف الافتراضية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تصاعدياً حسب متوسطها الحسابي ما يلي:
- جاءت الفقرة (٢٠) التي تنص على "ضعف المهارات التقنية لدى الطالبات لاستخدام المتاحف الافتراضية" بالترتيب الثامن والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٩٢)، وانحراف معياري بلغ (١.٢١٤)، وتعيق بدرجة عالية.
 - جاءت الفقرة (١٦) التي تنص على "ضعف المهارات التقنية لمعلمات التربية الفنية في استخدام المتاحف الافتراضية" بالترتيب السابع، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٤)، وانحراف معياري بلغ (١.١٣٨)، وتعيق بدرجة عالية.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معلومات التربية الفنية لاحظن وجود عدة عوامل تعيق استخدام المتاحف الافتراضية في المرحلة الابتدائية. فمثلاً قد يكون عدم توفر خدمات الدعم الفني للتغلب على الصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام المتاحف الافتراضية يعتبر عاملاً رئيساً، كما أنه يمكن أن تشعر بعض المعلمات بالإحباط عند مواجهة مشكلات تقنية دون الحصول على الدعم اللازم. وضعف تجهيز بعض المدارس بالتقنيات اللازمة لاستخدام المتاحف الافتراضية قد يؤدي إلى صعوبة في الوصول إلى هذه الأدوات التعليمية. كما يمكن أن تسهم ندرة البرامج التدريبية للمعلمات على استخدام المتاحف الافتراضية في إضعاف قدرتهن على استخدام هذه الأدوات بشكل فعال. وقد تحتاج المعلمات إلى وقت طويل للتأهيل لاستخدام المتاحف الافتراضية، خاصة إذا كانت تفتقر إلى المهارات التقنية اللازمة، مما يجعلهن ينظرن إلى استخدام المتاحف الافتراضية بحسب نظرة سلبية.
- وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود عدة عوامل تعيق استخدام المتاحف الافتراضية، فقد يؤثر ضعف الاتصال بالإنترنت في المدارس على توظيف المتاحف الافتراضية، حيث قد يعوق انقطاع الإنترنت أو ضعف الاتصال عملية التعلم

الافتراضية. وعدم توفر خدمات الدعم الفني للتغلب على المشكلات التقنية أو ضعف تجهيز بعض المدارس بالتقنيات اللازمة لاستخدام المتاحف الافتراضية أحد الأسباب الرئيسية وراء تقدير هذه المعوقات بدرجة عالية. وقد يكون لضعف المهارات التقنية للمعلمات والطالبات تأثير سلبي على تجربتهن في استخدام المتاحف الافتراضية، مما يزيد من تقدير هذه المعوقات بدرجة عالية.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى أن معوقات استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس التربية الفنية جاءت بدرجة موافق بشدة، كما اتفقت ضمناً مع نتيجة دراسة أوتكوغون (Utkugun,2022) التي أظهرت نتائجها أن معلمي الدراسات الاجتماعية ذكروا أنه ينبغي تكييف تطبيقات المتاحف الافتراضية مع مستوى الطلاب، كما ينبغي أيضاً إلغاء شروط الاستخدام الفعال للمتاحف الافتراضية. ومع نتيجة دراسة إيقوز (Eguz,2020) التي أظهرت أن المعلمين يعتقدون أنه لم تكن جميع موضوعات المناهج الدراسية مناسبة لاستخدام المتاحف الافتراضية.

واختلفت ضمناً مع نتيجة دراسة الفراني والعمودي (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية نحو المتحف الوطني الافتراضي الفن التشكيلي.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية، الدورات التدريبية)؟ للإجابة عن هذا السؤال سيتم استعراض الإجابة وفق كل متغير من المتغيرات الثلاثة:

المؤهل العلمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار كورسكال واليس (Kruskal Wallis Test) وهو اختبار بديل لاختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً للتباين في عدد العينة في كل مستوى من مستويات المؤهل العلمي، ويوضح الجدول (١١) الآتي هذه النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا	درجة الحرية	الدلالة
دبلوم	٥	٥٤.٤٠			
بكالوريوس	٧٢	٤٠.٦٠	٤.٦٢٤	٢	٠.٠٩٩
دراسات عليا	٨	٥٧.٥٠			

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى أن قيمة مربع كا الناتجة من اختبار كروسكال واليس بلغت (٤.٦٢٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً نظراً لأن مستوى الدلالة المرتبط بها بلغ (٠.٠٩٩)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ المعتمدة، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العبود (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في استخدام متاحف العلوم الافتراضية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنه يمكن أن يكون هذا نتيجة لتشابه مستويات الوعي والخبرة بين المعلمات المشاركات في الدراسة، بغض النظر عن درجاتهن التعليمية. وقد تكون هناك عوامل أخرى غير المؤهل العلمي تؤثر على استخدام المتاحف الافتراضية في التعليم، مثل التدريب المهني والدعم الفني، ووجود البنية التحتية التقنية في المدارس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة على أن السبب في هذه النتيجة قد يكون هو أن المعلمات قد تعرضن إلى نفس نوع التدريب والتأهيل، وتجارب عملية مشابهة، وإدراك مهني متشابه، مما يوجهن نحو استخدام المتاحف الافتراضية في التعليم بطريقة متماثلة. كما قد يسهم التواصل المهني وتبادل الخبرات، بالإضافة إلى تواجد بيئة تعليمية تعامل معلميهما بالتساوي بغض النظر عن مستوى التعليم، مما يؤدي إلى تجانس في الرؤى في استخدام المتاحف الافتراضية في التعليم، وقد يعود السبب التجانس في الثقافة المهنية والخبرة العملية لدى العينة، مما يجعل المؤهل العلمي للمعلمات ليس العامل الوحيد المؤثر في استجابتهن تجاه استخدام المتاحف الافتراضية في التعليم.

الخبرة الوظيفية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) وهو اختبار بديل لاختبار تحليل التباين الأحادي، نظرا للتباين في عدد العينة في كل مستوى من مستويات الخبرة الوظيفية، ويوضح الجدول (١٢) الآتي هذه النتائج:

جدول (١٢) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية وفق متغير الخبرة الوظيفية

الخبرة الوظيفية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا	درجة الحرية	الدلالة
منهم أقل من ٥ سنوات	٤٢	٤٢.٢٠			
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٥	٢٩.٩٧	٧.٤٨٥	٢	٠.٠٢٤
أكثر من ١٠ سنوات	٢٨	٥١.١٨			

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى أن قيمة مربع كا الناتجة من اختبار كروسكال واليس بلغت (٧.٤٨٥)، وهي قيمة دالة إحصائية نظرا لأن مستوى الدلالة المرتبط بها بلغ (٠.٠٢٤)، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة ٠.٠٥ المعتمدة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية، وبينت نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للمقارنات الثنائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، ومن خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات لصالح من خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، في حين لم تظهر فروق بين مستويات الخبرة الأخرى.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن سنوات الخبرة يمكن أن يكون لسنوات الخبرة لها تأثير ملحوظ على استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية للمتاحف الافتراضية. حيث يظهر أن المعلمات ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات قاموا بتقدير الأداء بشكل أفضل من أولئك الذين لديهم خبرة أقل من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات. هذا قد يعكس تطور الخبرة وزيادة الاستقلالية والكفاءة في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية للمتاحف الافتراضية لهؤلاء المعلمات.

الدورات التدريبية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل

للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير الدورات التدريبية، استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis Test) وهو اختبار بديل لاختبار تحليل التباين الأحادي، نظرا للتباين في عدد العينة في كل مستوى من مستويات الدورات التدريبية، ويوضح الجدول (١٣) الآتي هذه النتائج:

جدول (١٣) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية وفق متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا	درجة الحرية	الدلالة
لا توجد دورات	١٦	٤٥.١٣	٢.٣٢٩	٣	٠.٥٠٧
من ١ إلى ٥ دورات	٣٢	٤٦.٧١			
أكثر من ٥ دورات	٣٧	٤٤.٣٢			

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى أن قيمة مربع كا الناتجة من اختبار كروسكال واليس بلغت (٢.٣٢٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً نظراً لأن مستوى الدلالة المرتبط بها بلغ (٠.٥٠٧)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ المعتمدة، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن متغير الدورات التدريبية في مجال التدريب العام لا يؤثر بشكل كبير على استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية للمتاحف الافتراضية. بمعنى آخر، يبدو أن حصول المعلمات على دورات تدريبية لا يؤدي إلى اختلافات ملحوظة في اتجاهاتهن تجاه استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية للمتاحف الافتراضية، وقد يكون تفسير هذه النتيجة أن عدد الدورات التدريبية قد لا يكون له تأثير على مستوى استخدام معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بمدينة حائل للمتاحف الافتراضية.

التوصيات:

- أهمية توظيف معلمات التربية الفنية المتاحف الافتراضية لتحسين دافعية الطالبات نحو تعليم مقرر التربية الفنية.
- أهمية توظيف المتاحف الافتراضية لتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو مقرر التربية الفنية.
- مراعاة أن تستخدم المتاحف الافتراضية لتحقيق نواتج التعلم في مقرر التربية الفنية.

- الاهتمام بتجهيز المدارس بالتقنيات اللازمة لاستخدام المتاحف الافتراضية.
- توفير خدمات الدعم الفني للتغلب على الصعوبات التي قد تواجه المعلمات عند استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس مقرر التربية الفنية.
- زيادة سرعة الاتصال في المدارس بالإنترنت لتوظيف المتاحف الافتراضية

المقترحات:

- إجراء دراسة لدراسة العلاقة بين درجة توظيف معلمات التربية الفنية للمتاحف الافتراضية وتحصيل الطالبات في التربية الفنية.
- إجراء دراسة تجريبية للتعرف على أثر توظيف المتاحف الافتراضية - ٢٠١٠ على تحصيل الطالبات في التربية الفنية.
- إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات الطالبات نحو استخدام الافتراضية.

المصادر والمراجع

- ال سعود، سارة بنت ثنيان بن محمد. (٢٠٢٠). تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، (٢).
- احمد، مروى عبدالرزاق محمد. (٢٠١٨). دور المتحف الافتراضي في تدريس التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لتنمية حوار الثقافات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩)، ٣٢-١٦.
- إسماعيل، دينا احمد. (٢٠٠٩). *المتاحف التعليمية الافتراضية*. عالم الكتب. الطبعة الأولى.
- إسماعيل، دينا العبد اللطيف أحلام محمد. تأثير المتحف الافتراضي التفاعلي على مواقف الطلاب تجاه تعليم التراث الثقافي في منطقة الاحساء. *المجلة الدولية للتكنولوجيا الناشئة في التعلم*.
- البيسوني، عمرو حافظ حافظ، وعوض، امانى محمد، والمرسي، محمود عبد المنعم. (٢٠٢١). مهارات تطوير المتاحف الافتراضية المطلوب تنميتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*، (٧٩)، ٤٤-٢.
- الجار، عدلة ثاني جبر. (٢٠٢١). دور المفاهيم للاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية. *مجلة الفنون والعلوم الإنسانية*، (٧)، ١٩٦-٢٠٦.
- الحجي، سعيد عبد الكريم. (٢٠١٦). المتحف الافتراضي والتقنيات الحديثة المستخدمة في عرض التراث الاثري. *مجلة جامعة دمشق*، (٣٢)، ٢٥٥-٢٧٩.
- الحلواني، وليد سالم محمد. (٢٠١١). *التعليم الالكتروني "تطبيقات مستحثة"*. دار الفكر العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٨). *التربية الفنية وطرق تدريسها*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- درويش، محمود. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الامة العربية للنشر والتوزيع.
- دياب، وسام وجيه محمد. (٢٠١٨). فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بنينها*، (١١٦)، ٣٠١-٣٢٤.
- الدين، أمين صلاح، عبدالله، أحلام محمد السيد. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أنماط الدعم (البشري، والذكي) والأساليب المعرفية (المعتمد، والمستقل) في بيئة التعلم

- الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. زيود، محمد منير احمد. (٢٠٢١). أثر استخدام تقنية المتاحف الافتراضية بتنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التأملية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ في محافظة جنين. جامعة النجاح الوطني.
- سبحي، نسرين حسن. (٢٠١٦). واقع استخدام المعامل الافتراضي في تدريس العلوم المطورة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في مدينة أبها. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٥(١٢)، ٢٢٩-٢٤٩.
- السنافي، نوال حسن. (٢٠٢٣). أثر استخدام المتحف الافتراضي في تنمية التحصيل الدراسي بمقرر الديكور لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، ١٢٢(١)، ١٠٣٩-١٠٥٩.
- سيد، رانيا احمد، ومحفوظ، امل، ومعيد، ياسر، وعواد، إسماعيل احمد. (٢٠١٧). التقنيات الحديثة وارتباطها بمفهوم المتحف الافتراضي. *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية*، ٤(١)، ٦١-٧٧.
- سيد، فائزة أحمد أحمد، أحمد، جيهان محمود محمد، وزارع، احمد زارع احمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام المتاحف الافتراضية في تدريس وحدة من مقرر التاريخ على تصويب التصورات التاريخية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٢(١)، ٤٤١-٤٧١.
- الصالح، بدر بن عبد الله. (٢٠١٥). قراءات في التصميم التعليمي. جامعة الملك سعود. كلية التربية. مسترجع من <http://dr-alsaleh.com/wp-content/uploads/Courses/590ITE.pdf>
- العامري، محمد حمود. (٢٠١٤). نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المعرفية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية*، ١(٤).
- العامري، محمد حمود. (٢٠١٥). الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية. *مجلة الاداب والعلوم الاجتماعية*. جامعة السلطان قابوس
- عبد الجواد، رجائي عبد الله إبراهيم. (٢٠٢١). دور المتحف الافتراضي في التعليم الهجين لإفادة معلمة المستقبل في الطفولة المبكرة في المهارات والثقافة الفنية. *مجلة التربية*، ٥(١٩٠).
- عبد الحميد، محمد. (٢٠٠٥). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. عالم الكتب.
- عوض، أسماء عبد الحليم عبد اللطيف. (٢٠١٩) أثر توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية تحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن

- واتجاهاتهن نحوها. ماجستير. المناهج وأساليب التدريس. الجامعة الهاشمية. كلية العلوم التربوية.
- عبد العزيز، الهام عبد الحميد مجاهد. (٢٠٢٣). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى معلمات التعليم الأساسي. الذكاء الاصطناعي وتعليم الكبار في الوطن العربي. المؤتمر التاسع عشر لمركز تعليم الكبار. كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١٠-١٨٨.
- عبد الحميد، فاطمة محمد. (٢٠٢٣). برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات قوقل لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي والكفاءة الذاتية المدركة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *المجلة العلمية لعلوم التربية*، (١٧)، ٤١٣-٤٧٠.
- العبود، تهاني بنت فارس نماس. (٢٠٢٢). واقع استخدام متاحف العلوم الافتراضية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات والمعلمات في مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٢)، ٢٩٧-٣٤٤.
- العزاز، منى عبد العزيز، والمريعي، ايمان علي. (٢٠٢٣). مشكلات تدريس مقرر التربية الفنية عن بعد- عبر منصة مدرستي- من وجهة نظر معلمات التربية الفنية. *مجلة كلية التربية*، (١٢١)، ٤٤٩ - ٤٧٤.
- العنزي، عبد اللطيف صقر. (٢٠٢٠). دور المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، ٢٨(٤)، ١٦٩-٣٣٧.
- العنزي، نوف سعد محمد. (٢٠١٨). واقع استخدام المتاحف الافتراضية ودورها في تدريس التربية الفنية في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. كلية التربية. قسم مناهج وطرق التدريس. جامعة ام القرى.
- الفراني، ليلى احمد خليل، والعمودي وجود عبد الله احمد. (٢٠٢١). اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية نحو المتحف الوطني الافتراضي للفن التشكيلي وأثره على إنتاجهن الفني في مقرر التربية الفنية. ادارة البحوث والنشر العلمي. مج ٣٧-٣٤.
- الفراني، ليلى احمد خليل، والعمودي وجود عبد الله احمد. (٢٠٢٣). دور المتحف الافتراضي كوسيط سياحي من وجهة نظر طلاب كلية السياحة بجامعة الملك عبد العزيز. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، ١١(٤٠).
- القرالة، نورا احمد سعد، والنعانة، إبراهيم علي إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف المتاحف الافتراضية في تنمية مهارات الذكاء البصري المكاني والتحصيل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

محمد، مروة محمود سليمان. (٢٠١٨). الاستفادة من نظرية الترميز الثنائي في تفعيل التخيل لدى الطلاب من خلال الترخيم اللوني لاثراء لوحات التصوير. جمعية امسيا مصر (التربية عن طريق الفن). ٣٢٥-٣٤٤.

هانى، مرفت حامد محمد. (٢٠١٧). فاعلية متحف افتراضي مقترح في تنمية مهارات قراءة الصور ورفع مستوى التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة التربية العلمية، ٢٠(١)، ١٩٥ - ٢٥٠.

وزارة التعليم، (٢٠٢١) مسترجع من

<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/i-g-a-1443-7.aspx>

يوسف، امل. (٢٠١٦). أثر الجولات الافتراضية عبر الانترنت ودورها في تنمية التذوق الفني لدى طلاب التربية الفنية. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، ٢٣-٥٦.

Anderson. T. (Eds.). (2008). Theory and practice of online learning. Athabasca University Press.

Dalari, Aimilia. (2019). The Subject of Arts Education through the Use of New Technologies. The Case of Virtual Museum. Australian Educational Computing.

Daniela. Virtual Museums as Learning Agents. Scientific Institute of Pedagogy ,2020 Eguz, S. (2020). Availability of virtual museum applications in courses based on the views of classroom teachers. Cypriot Journal of Educational Science. 15(2), 194–207.

Delling, Y . 2019 . Literature review:The distributed postproduction of cultural knowledge for artworks in online museums. Wiley Online Library.

İlhan, G. O., Erol, M., & Özdemir, F. (2022). Virtual museum experiences of primary school teacher candidates during the COVID-19 pandemic process. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 10(4), 232-243. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.4.259>

Kafadar, T. (2022). Virtual museum experiences of pre- service social studies teachers in the process of forming aesthetic values: Pera museum example. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9(4). 1679-1694.



- Mamur, N. & Özsoy, V., & Karagöz, İ. (2020). Digital learning experience in museums: Cultural readings in a virtual environment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 335-350. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.799643>
- Mayer. R. E. (2005). *Multimedia Learning*. Cambridge University press.
- ÖĞRENCİLERİN, LABORATUVAR, MALZEMELERİNİ, ÖĞRENMELERİ. NECME TTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ.
- OKUMUŞ, Osman, and VURGUN, Ahmet. (2021), Pre-Service History Teacher's Opinions About the Use of Virtual Museum Applications in History Courses. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.2, 122-137.
- Schaller, D.T. ,& Allison-Bunnell ,S . 2003 .Practicing what we teach How learning development of online educational activities . Museums and the Web.
- Schweibenz, W. (2019). *The virtual museum: an overview of its origins, concepts, and terminology*. Rogers Publishing Corporation NFP, Chicago.
- Sue, M (2004) *A real and A virtual Museum*, University of Central Landcashire, Newton Riggs, Penrith, Cumbria, UK
- Teather L.& K. Wllhelm. (1999).Web Musing ,Evaluating Museums on the Web From Learning Theory To Methodology, Museums and the Web 1999.
- UTKUGÜN, (2022). Virtual Museums from the Perspective of Social Studies Pre-service Teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2022, 9(Special Issue), 1069-1084.
- Voronkova, L. (2018). Virtual Tourism: on the Way to the Digital Economy. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, Volume 463, Issue 4.



أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل

The study title: The impact of Artificial Intelligence Translation Applications on improving talented high school Students' Writing Translation Skills & quality in Hail City

إعداد

سارة شديد غازي المطيري
Sara Shudayyid Gazi Almutairi

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

أ.د/ أمل بنت عائض الزهراني
Dr. Amal Ayidh Al-Zahrani

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.420039

استلام البحث: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٢٠ / ٣ / ٢٠٢٥

المطيري، سارة شديد غازي والزهراني، أمل بنت عائض (٢٠٢٥). أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٣١٩ - ٣٦٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزيّة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الترجمة، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزيّة، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠ طالبة) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتم تقسيمهنّ على مجموعتين (١٥) طالبة للمجموعة الضابطة، و(١٥) طالبة للمجموعة التجريبية، تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية في الترجمة، أما المجموعة التجريبية فاستخدمت تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، تطبيق ترجمة فوغل (Google Translate) في تدريس الترجمة الكتابية. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار مهارات الترجمة، ومقياس جودة الترجمة. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الترجمة الكتابية ومقياس جودة الترجمة الكتابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل لصالح المجموعة التجريبية. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بتوظيف تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتوعية المعلمين والمعلمات على أهمية استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزيّة.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، تطبيق ترجمة فوغل، مهارات الترجمة الكتابية، جودة الترجمة، الموهوبات.

Abstract:

This study aimed to examine the impact of Artificial Intelligence Translation Applications on improving talented high school students' Writing Translation Skills & quality in Hail City. The study followed an experimental approach. The sample of the study consisted of (30) Talented female students from high school, and they divided into two groups, (15) students in the control group, and (15) students in the experimental group. The

students in the experimental group used translation applications based on artificial intelligence such as, the Google Translation application, but the students in the control group used the traditional way in translation. The study tools included a scale for developing written translation skills in the English language and a scale for Quality translation .The results of this study revealed the presence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the control group in developing written translation skills and in the translation quality in favor of the experimental group among high school talented female students in Hail city. Based on the results, the study recommended employing the Artificial Intelligence Translation Applications in the educational process and educating male and female teachers on using Artificial Intelligence translation applications in improving students' writing translation skills in English course.

Key words: Artificial Intelligence Translation Applications, Google Translate, Writing Translation Skills, Quality of Translation, Talented Students .

مقدمة الدراسة

يشهد العالم ثورة تكنولوجية متسارعة ويعد الذكاء الاصطناعي من أهم ملامحها وأبرز توجهاتها لما يقدمه من إمكانيات مذهلة تسعى إلى إيجاد طرق أسرع وأكثر كفاءة ودقة في العديد من المجالات العسكرية، والأقتصادية، والصحية، والتعليمية، واللغات. وأدى التطور التكنولوجي المعلوماتي الذي قادته الثورة التكنولوجية في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات الى ظهور تطبيقات وبرامج جديدة تتميز بالتنوع والابتكار المستمر مما زاد من تأثيرها على مختلف القطاعات ومنها القطاع التعليم. حيث قدم الذكاء الاصطناعي العديد من التطبيقات التي سعت المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة منها في مواكبة التطورات التكنولوجية. ولقد ظهر الذكاء الاصطناعي لأول مره في مؤتمر دار تموث عام ١٩٥٦م ومنذ ذلك الحين يشهد الذكاء الاصطناعي تطورات واسعة في حياة البشرية فهو يحاكي العقل البشري عبر أنظمة حاسوبية.



أحدث الذكاء الاصطناعي في العصر الحالي ثورة صناعية في جميع أنحاء العالم، حيث عملت أنظمة الذكاء الاصطناعي على توفير الوظائف والمهام التي كانت تُعد في السابق مهامً مقصورة على البشر، وتقديم تنبؤات مفصلة وشخصية ودقيقة ومعقدة لا يمكن للإنسان القيام بها أبداً. ولم يعد الذكاء الاصطناعي مقتصرًا على شريحة محددة؛ بل أصبح في متناول الجميع في جميع مجالات الحياة. تأثرت المؤسسات التعليمية والجامعات بصورة كبيرة بهذا التطور التكنولوجي السريع، الذي بدأ في خلق طفرة واسعة ومهمة في أطراف العملية التعليمية كافة، حيث زاد الوعي بأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي، خاصة بعد انتشار استخدام الإنترنت، بما يناسب الحاجات التعليمية المحددة ولتوفير الجهد، والوقت (الحديدي وإبراهيم، ٢٠٢٣). واثناء تطور التعليم الإلكتروني، فقد برزت مصطلحات مثل التعلم الذاتي الذي يعتمد على سعي الطالب للتعلم من تلقاء نفسه، والذي يعتمد على الوسائل والأدوات والبرمجيات والتطبيقات التي منحت المتعلمين القدرة على استخدامها وتطبيقها. وقد طبقت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية العديد من أساليب التعليم والتعلم الحديثة، ولقد وضعت خطة شاملة لدمج التقنية في التعليم، كما أكدت على ذلك الخطة العشرية للوزارة، ومن أبرز المشاريع التي تضمنتها الخطة كما ذكرتها هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (٢٠٠٣) مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي، مشروع تطوير المكتبات المدرسية إلى مراكز مصادر التعلم، مشروع المختبرات المحوسبة، مشروع تأهيل طلاب المرحلة الثانوية في مجال المعلوماتية، مشروع مراكز التقنيات الرقمية، وبرامج موهبة، والمركز الوطني، وهيئة التقويم والقياس، وإعداد المنصات التعليمية، وغيرها (السبيعي ومناصرة، ٢٠١٧).

سعت وزارة التعليم للتحويل الوطني والعمل على تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والارتباط بأهداف الرؤية الاستراتيجية من خلال إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للابتداع والابتكار، وتحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وتعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة، وتعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل (وثيقة التحول الوطني، ٢٠٢٠).

كما أشارت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) أنها عقدت مع وزارة التعليم عدة مذكرات لبحث سبل التعاون بين الجهتين في مجال تدريب

الكوادر التعليمية من منسوبي وزارة التعليم لدى الهيئة، إلى جانب دعم القدرات في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي، والتوعية بأهمية إدارة البيانات وحوكمتها. وأن المملكة العربية السعودية تسابق جميع دول العالم لتحقيق مجتمع رقمي ومجتمع معرفي، ويأتي في مقدمة ذلك الاهتمام بالبيانات، والذكاء الاصطناعي الذي يعتبر من أهم مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ (سدايا، ٢٠٢٣).

لذا هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على كيفية استثمار الذكاء الاصطناعي، واستخدامه في ترجمة اللغات، وخاصة اللغة الإنجليزية، وكيفية الاستفادة من هذه التطبيقات في تنمية مهارات الترجمة الكتابية، لدى الطالبات الموهوبات وجودة ترجمتها. وإن تعلم اللغة الإنجليزية وممارستها أصبح أمراً ضرورياً لمواكبة التطورات والعلوم الجديدة والعصر الحديث، فتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تقوم بدور كلاً من المعلم الخصوصي، ومعاهد اللغات التدريبية التي تتطلب تخصيص وقت وجهد، وبذل الكثير من المال، في سبيل تعلم لغة ثانية، وكذلك تقوم بدور المترجم والمرشد. ومن هنا برزت الحاجة إلى استخدام واستثمار تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في ترجمة اللغات عامة، واللغة الإنجليزية خاصة.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في أن العديد من طلبة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بحاجة لممارسة اللغة الانجليزية وتنمية مهارات الترجمة الكتابية والرفع من جودتها من خلال تقديم برامج وأنشطة اثرائية للطالبات الموهوبات، للتعبير عن أفكارهم أثناء التحدث، أو أثناء الكتابة (الفراني والأسمري، ٢٠٢١). ومع انتشار التكنولوجيا وتنوع استخدامها ولاسيماً مع الإنترنت، فإن ذلك يتيح فرصاً أفضل لتعلم اللغات وترجمتها بكل يسر، وخاصة اللغة الإنجليزية، وأصبح من الضروري البحث في أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي المختلفة على تعلم اللغات والترجمة.

أحدث الذكاء الاصطناعي تطورات معرفية مهمة وكبيرة في مجال التعليم والتعلم، حيث إن استخدام وتطبيق الذكاء الاصطناعي يقوم على مجموعة من التخصصات والمبادئ التي لها صلة بالعملية التعليمية. وما تم التوصل إليه من نتائج الأبحاث وأيضاً القدرة على المواجهة للتحديات للنظام التعليمي، وابتكار العديد من الأساليب المتطورة للتعليم والتعلم، ومدى تسريع التقدم من أجل تحقيق أهداف النظام التعليمي. وأكدت منظمة اليونسكو على مدى أهمية نشر انظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ من أجل تعزيز القدرات البشرية نحو التعاون الفعال بين

التقنيّة والإنسان في التعلم والعمل، وجميع مجالات الحياة بكافة أنواعها، وأيضاً تعزيز دورها الريادي في مجال الذكاء الاصطناعي والتعليم، كمرجع عالمي لوضع العديد من المعايير والأفكار (درويش والليثي وحسن، ٢٠٢٠). تتميز الطالبات الموهوبات بخصائص كثيرة عن غيرهن من الطالبات، كالقدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات بطريقة فاعلة وماهرة في البحث عن المعلومات وطرق الوصول إليها (الغامدي والعباسي، ٢٠٢٢)، لذا تُساهم تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في توفير الأنشطة الإثرائية للموهوبات، وركزت على تنمية مهارات التفكير العليا عموماً، والتفكير الإبداعي خصوصاً (الغامدي والعباسي، ٢٠٢٢). وتُساعد تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي الطالبات الموهوبات على ممارسة اللغة الانجليزية وتنمية مهارات الترجمة الكتابية من خلال تقديم برامج وأنشطة تعليمية أثرائية أكثر تشويقاً وتفاعلياً، وتوظف هذه الأنشطة لتوجيه الطالبات تدريجياً لدراسة اللغة وإتاحة الوقت والتفكير في بناء جملة، واختيار المفردات المناسبة وتصحيح الأخطاء النحوية واللغوية في فترة زمنية محددة (حصان، ٢٠٢٤).

في ضوء ما سبق؛ ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، بأن غالبية الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، يمتلكون أجهزة ذكية متنقلة حديثة، مما يعطي فرصة كبيرة في كيفية دعم وتنمية مثل هذه المهارات خارج حدود الفصل والحصّة الدراسيّة، والدور الكبير الذي تقدمه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الترجمة المتوفرة على الأجهزة الذكية في تنمية مهارات الترجمة الكتابيّة، خاصة لدى الطالبات الموهوبات؛ فعليه تم صياغة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس: ما أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابيّة وجودتها بمقرّر اللغة الإنجليزيّة، لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانويّة بمدينة حائل؟

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما أثر استخدام تطبيقات الترجمة الكتابيّة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابيّة بمقرّر اللغة الإنجليزيّة، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانويّة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤالان فرعيان:

- ١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، في تنمية مهارات الترجمة الكتابيّة بمقرّر اللغة الإنجليزيّة، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانويّة بمدينة حائل؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في جودة الترجمة باللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

أهداف الدراسة

- ١- الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل.
- ٢- الكشف عن أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في جودة الترجمة باللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية، وتتمثل في:

- ١- إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم حول تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي والتأصيل النظري لها، ولا سيما في ظل ندرة الأدبيات العربية التي تناولت ذلك.
- ٢- تساعد نتائج هذه الدراسة للتوظيف التفاعلي لمستحدثات تكنولوجيا التعليم، في تنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية.
- ٣- تسهم هذه الدراسة في تشجيع المعلمات على تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمعاجم الإلكترونية، أثناء الحصة بمقرّر اللغة الإنجليزية.

الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

- ١- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوصيات في البحوث التي تناولت تقنية الذكاء الاصطناعي في دراساتها.
- ٢- تفيد نتائج الدراسة الباحثين وطلبة العلم في وضع برامج تدريبية لتعليم اللغة الإنجليزية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٣- تسهم هذه الدراسة في تطوير طرق تدريس مقرّرات اللغة الإنجليزية، بدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- ٤- تساعد هذه الدراسة معلمات اللغة الإنجليزية في الاستفادة من توظيف التقنيات الحديثة القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- ٥- تشجع الدراسة استخدام طريقة جديدة في الترجمة الكتابية، من خلال تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي.

٦- تقديم نموذج إجرائي لكيفية استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي

تُعرّف المطيري (٢٠٢٢) الذكاء الاصطناعي على أنه: "اتجاه علمي وتقني، يهتم بدراسة الطرق والنظريات التي تهدف إلى إنشاء آلات قادرة على محاكاة الإنسان في ذكائه" (ص. ١٤٩).

ويُعرف إجرائياً بأنه: أحد تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في برمجة الأنظمة الحاسوبية ، يتم تطويره بصورة مستمرة ، واستحدث حديثاً ليواكب المجتمعات الرقمية المتطورة، وجعل البيئة التعليمية بيئة إلكترونية التي تساعد المتعلمين على التعلم بكل يسر وسهولة.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

تُعرفها الشهراني، السعيد (٢٠٢٤) بأنها "برامج وأدوات تقنية، تحتوي على عمليات منظمة محاكية للذكاء البشري، تتشكل بشكل رقمي في الأجهزة التقنية، وتتكون من خوارزميات لربط المعلومات وإيقونات تفاعلية تمكن المستخدم من سهولة التفاعل معها واستخدامها" (ص. ١٩١).

وتُعرف إجرائياً بأنها: برامج تحاكي لغة الإنسان وسلوكه، في تعلم اللغات وترجمتها والتي تستخدم من قبل الطالبات الموهوبات بمدينة حائل لتنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودتها.

التنمية

يرى النشار وهاشم (٢٠١٧) أن التنمية هي عبارة عن إحداث تغييرات مقصودة في كافة جوانب شخصية الأفراد، بمستوياتها المختلفة معرفياً ووجدانياً ومهارياً؛ لكي يتمكن كل فرد من أداء أدواره ومهامه بإتقان وكفاءة.

وتُعرف إجرائياً بأنها: عملية مقصودة ومستمرة تهدف في تطوير لغة المتعلمين الإنجليزية، وتحسين مهاراتهم الكتابية باللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، من خلال تطبيقات الترجمة الإلكترونية بكل كفاءة وإتقان وفاعلية، وفق آليات محددة وأسلوب علمي منظم.

مقرر اللغة الإنجليزية

تُعرف السهلي والشهري (٢٠٢٣) مقرر اللغة الإنجليزية بأنه: "الكتاب المدرسي الذي يدرس الطالبات اللغة الإنجليزية، في مكان معين، وبيئة معينة، وداخل غرفة معينة".

ويعرّف إجرائياً بأنه: هو منهج ميجا قول ٢ (Mega Goal 2) الذي أقرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتعليم اللغة الإنجليزية للطلبة والطالبات في الصف الثاني ثانوي ، والذي يمكن تدريسه بالطرق التقليدية، أو من خلال التعليم الإلكتروني والمستحدثات التكنولوجية الحديثة؛ لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية داخل الفصول الدراسية أو خارجها.

مهارات الترجمة الكتابية

يُعرّف سلمان (salman, 2023) مفهوم مهارات الترجمة الكتابية من الناحية العملية بأنها: تلك المهارات الأساسية والمهارات الفرعية التي يجب أن يتقنها الطلاب والمترجمون لتطبيق معارفهم اللغوية في الاستخدام العملي؛ لذلك فمن من المهم تدريب المعلمين والطلاب على مهارات الترجمة؛ لأن ذلك سيفيدهم في تطورهم اللغوي والمهني، بالإضافة إلى تحسين كفاءتهم في اللغة الإنجليزية.

ويعرّف إجرائياً بأنها: قدرة الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمدينة حائل على استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي وفق مهارات محددة (الدقة، العثور على مرادفات مناسبة، القواعد النحوية واللغوية، صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل) بكل كفاءة وفاعلية والتي ستقاس بمقياس الترجمة الكتابية.

الموهوبات

عرفتهن الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children, 2021) بأنهن: اللائي يُظهرن قدرة عالية على الإنجاز والتفوق في أحد المجالات الآتية: القدرات العقلية العامة، مجالات أكاديمية خاصة ومحددة، مجالات إبداعية وإنتاجية، قدرات قيادية، قدرات فنية في مجالات الفنون البصرية والتمثيلية، قدرات نفسحركية.

ويعرّفن إجرائياً بأنهن: طالبات المرحلة الثانوية بمدينة حائل اللاتي أجتزن اختبار البرنامج الوطني المقدم عن طريق المركز الوطني للقياس للكشف عن الموهوبات في برامج موهبة؛ وذلك لتميزهنّ وامتلاكهنّ قدرات عقلية فائقة بالإبداع والإنتاج المعرفي في عدة مجالات وعلوم مختلفة.

جودة الترجمة

يُعرّف محمد (٢٠٢١) جودة الترجمة بأنها: استجابة توقعات المتعلمين، وتحقيق رغباتهم في ضوء موازين علمية، وتظهر هذه الجودة من خلال تقديم خدمة تعليمية متميزة، مثلما يقدمه أي معلم، كما تظهر فيما تكتسبه الطالبات من معارف ومهارات

أثناء تعلمهن مهارات اللغة الإنجليزية، بحيث قد تمتد إلى تلبية ما يقبلنه من متطلبات في سوق العمل.

وتُعرّف إجرائياً بأنها: هي مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تقيس مدى كفاءة وفاعلية تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تحقيق جودة الترجمة الكتابية وفق معياري (دقة المعلومات، أسلوب التعبير)، والتي ستقاس بمقياس جودة الترجمة، وفي تحقيق جودة الترجمة الكتابية في ترجمة النصوص من اللغة الإنجليزية إلى العربية والعكس، بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل.

أدبيات الدراسة

الذكاء الاصطناعي:

يمثل الذكاء الاصطناعي أحد المستحدثات التكنولوجية التي أثبتت فعاليتها، وقطعت مراحل متقدمة في التطبيق في مجال العملية التعليمية. إذ يساعد المعلمات على تطبيق التعليم الجيد الذي تحتاجه الطالبات، ويسهم في ضمان جودة التعليم (اليونسكو، ٢٠١٥). ويستعرض هذا الفصل نشأة الذكاء الاصطناعي في الثورة الصناعية الرابعة، وتعريف الذكاء الاصطناعي، وأهميته، وخصائصه، ومجالاته، ومتطلبات تطبيقه في العملية التعليمية، ومبادئ تطبيقه، والتحديات التي تواجه تطبيقه في العملية التعليمية.

الثورة الصناعية الرابعة ونشأة الذكاء الاصطناعي:

هناك ثلاث ثورات صناعية تسبق الثورة الصناعية الرابعة، فالثورة الصناعية الأولى اعتمدت على طاقة الماء والبخار في عملية الإنتاج، والثورة الصناعية الثانية اعتمدت على الطاقة الكهربائية لزيادة الإنتاج بصورة كبيرة. والثورة الصناعية الرابعة اعتمدت على نتائج الثورة الصناعية الثالثة، وهي الثورة الرقمية التي حدثت منتصف القرن العشرين، حيث قامت بدمج العديد من التقنيات التي أحدثت ثورة كبيرة بين المجالات المادية والرقمية والتقنية. وتشير الثورة الصناعية الرابعة إلى التطور الجذري الذي يحدثه الإبداع العلمي والتكنولوجي في جميع قطاعات العمل والإنتاج، وما يترتب عليه من تحولات هائلة في الإنتاج الصناعي، ناتجة عن دمج التقنيات الحديثة في التصنيع، مثل: الذكاء الاصطناعي والحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء، والواقع المعزز، وكلها تقنيات حديثة لها تطبيقات مهمة في التعليم العام والجامعي. وبدأت الثورة الصناعية الرابعة رسمياً مع بداية الألفية الجديدة، ولقد انطلقت من منصة الاندماج الثوري لمجموعة هائلة من المستحدثات الحديثة في مختلف مجالات

العلوم والمعرفة الإنسانية، ولاسيما في مجالي التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي (الشهراني، ٢٠٢٢).

تعود الجذور التاريخية للذكاء الاصطناعي إلى عصور قديمة، فالذكاء الاصطناعي كعلم يعود إلى بدايات استخدام الإنسان للآلة، ثم اتجه بخياله نحو آلة غير عادية تستطيع أن تحاكيه في طريقة التفكير (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠). ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في عام ١٩٥٦م من خلال مؤتمر دار تموت الذي عقد في الولايات المتحدة، حيث طرح مجموعة من الباحثين مقترحاً لأول مشروع بحثي في الذكاء الاصطناعي على مستوى العالم، ثم في الخمسينات حتى الثمانينيات أصبحت الأبحاث في الذكاء الاصطناعي، تركز أكثر على الشبكات العصبية، ثم بعد ذلك ركزت الأبحاث على تمثيل المعرفة، ومع بداية الثمانينيات ظهر الجيل الخامس من الحاسبات التي أحدثت طفرة كبيرة في أبحاث الذكاء الاصطناعي (الشهراني، ٢٠٢٢). وفي عام ٢٠٠٠م وحتى وقتنا الحالي دخل الذكاء الاصطناعي مرحلة جديدة من التطور التكنولوجي المعلوماتي، والتحول الرقمي في مجالات عديدة، خاصة في مجال ترجمة اللغات الأجنبية، مما شجع المختصين على استحداث طرق أكثر فاعلية وسرعة وكفاءة للبحث عن هذا الكم الضخم من البيانات، وقراءتها وتحليلها واستخلاص النتائج منها (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠).

تعريف الذكاء الاصطناعي:

يُشير مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى الأنظمة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء بعض المهام، وتُعرف خليفة (٢٠٢٣) الذكاء الاصطناعي بأنه علم حديث نسبياً من علوم الحاسب، يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه؛ لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً من الإنسان، وبشابه السلوك البشري في المجالات المختلفة. ويُعرف صادق (٢٠١٦) الذكاء الاصطناعي بأنه مجموعة تقنيات وأساليب لحل مشكلات معينة تحاكي سلوكيات ذكية مستنبطة من الإنسان أو من الطبيعة، تجعل ذلك الحل ذكياً متغيراً مع تغير معطيات المشكلة. وبناءً عليه؛ يمكن تعريف الذكاء الاصطناعي بأنه القدرة على استخدام الآلات وتطويرها ببرامج حاسوبية، والقدرة على حل المشكلات باستخدام عمليات عقلية معقدة، تتسم بالتحليل والتفكير النقدي، وذلك بالاعتماد على قواعد بيانات مخزنة ومحدثة، ومحاولة معالجتها بأسلوب سريع وصائب للمواقف، وفهم واستيعاب الأوامر، ومعالجة الرموز والحروف، والقدرة على الإبداع والخيال (الشهراني، ٢٠٢٢).

وذكر الدهشان (٢٠٢٠) والمطيري (٢٠٢٢) أنه يمكن تقسيم الذكاء الاصطناعي إلى ثلاثة أنواع أساسية:

١. الذكاء الاصطناعي الضيق، وهو أبسط أنواع الذكاء الاصطناعي، مبرمج لأداء وظائف معينة في بيئة معينة، ويعتبر سلوكه استجابة لحالة معينة، ولا يمكنه العمل إلا في بيئته الخاصة.

٢. ذكاء اصطناعي عالمي أو قوي، يتميز بالقدرة على جمع المعلومات وتحليلها، وتجميع الخبرات من المواقف المكتسبة، حتى تكون مؤهلاً لاتخاذ قرارات مستقلة.

٣. الذكاء الاصطناعي الخارق والمحاكي الذي يهدف إلى محاولة فهم أفكار وعواطف ومشاعر البشر التي تؤثر في سلوكهم، وهذا النوع قائم على نظرية نموذج العقل. ويمكن لهذه النماذج التعبير وترجمة حالتهم الداخلية والتنبؤ بمشاعرهم ومواقفهم، والتفاعل معها.

أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم:

ركزت المؤسسات التعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي على أهمية الاستثمار في تقنيات الذكاء الاصطناعي، وفق ما يتناسب مع المراحل التعليمية وخصائصها، ومع ما يقدم للطالبات والمعلمات في جميع المراحل من فرص لتوظيف نتائج ومخرجات هذه الثورة المعرفية، وتوفير حرم جامعي ذكي ومنصات التعلم الذكية للتعلم عن بعد، بطريقة متزامنة أو غير متزامنة في أي مكان وفي أي وقت، بالإضافة إلى التطور السريع في تكنولوجيا الأجهزة الذكية؛ للوصول إلى مستوى تعليمي عالٍ، وليصبحوا أفراداً منتجين فاعلين في مجتمعهم (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠).

لقد ساهم الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية، إذا تم استخدامه واستثماره في العمل على تأهيل كوادر متخصصة في أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، في برامج إعداد المعلمات. وأن أهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تبرز في القدرة على توفير محتوى أساسي متعدد الأوجه ومهارات تدريس، ويوفر للمعلمات بيانات تقييم أفضل، والقدرة على اتخاذ القرارات التي تتناسب مع المواقف التعليمية، من خلال نماذج تحليلية تصف الطالبات، وما يتعلمنه وما أخفقن فيه، وكذلك إعداد الخطط التعليمية والخطط العلاجية، والإشراف على تنفيذها (الشهراني والسعيد، ٢٠٢٤). وتقدم اقتراحات لمصادر التعلم، ويتيح للمعلمات الحصول على مزيد من الوقت للعمل بشكل فردي، أو مجموعات مع الطالبات بما يتناسب مع طبيعة كل موقف تعليمي (الشهراني، ٢٠٢٢). ويمكن للذكاء

الاصطناعي أن يُحسِّن كفاءة المعلمات، ويُحسِّن عملهنَّ بشكل كبير، دون الحاجة إلى الرجوع للمعلمات الخبيرات، وذلك من خلال إتاحة الدورات التدريبية عالية الجودة، والبرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية عبر الإنترنت للمعلمات الأقل تأهيلاً (سعد الله وشتوح، ٢٠١٩). كما أن أنظمة الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على أداء العديد من المهام المعرفية، مثل الاستشعار، ومعالجة اللغة الطبيعية، والتفكير والتعلم، واتخاذ القرارات، وتحليل البيانات الضخمة. ولقد ساهمت تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في سهولة ترجمة العديد من اللغات، وأتاحت فرصة كبيرة أمام المعلمات في توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، (الشهراني، ٢٠٢٢).

الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

تعتبر تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، هي أحد تطبيقات الحاسوب، وأن مهمتها الأساسية هي ترجمة النصوص من لغة إلى أخرى، وهو مجال فرعي من اللغويات الحاسوبية. وهو تطبيق حاسوبي مصمم لترجمة النص من لغة المصدر إلى لغة الهدف دون مساعدة الإنسان، والهدف من هذه التطبيقات هو توفير نظام يترجم نص اللغة المصدر إلى لغة الهدف (خضر، ٢٠١٨).

يُشير عرفان (Irfan, 2017) إلى وجود تطورات في مجال تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تبعت الثلاثة أجيال السابقة في تاريخ الترجمة. ففي العام ٢٠٠٦م، ظهرت أداة ترجمة إحصائية تسمى موسى (Moses)، وهي إحدى البرمجيات الحرة المختصة بتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي الإحصائية. وتقوم فكرة الترجمة الإحصائية وفقاً لخضر (٢٠١٨) على جمع عدد كبير من المفردات اللغوية المترجمة من قبل الإنسان على شكل قطع ونصوص بلغة المصدر ولغة الهدف على حدٍ سواء وتخزينها، وتسمى بال ذخيرة اللغوية (Corpus) ويتم استخدامها عند الحاجة لها. وفي عام ٢٠٠٨م ظهرت خدمات تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي للرسائل النصية في الهواتف النقالة في اليابان، وفي عام ٢٠٠٩ تبعتها ترجمة الكلام بالكلام Speech to Speech Translation عبر الهواتف النقالة للغة الإنجليزية واليابانية والصينية، ثم ظهرت تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في عام ٢٠١٣م في صورتها ومسمياتها الحالية. ولقد ظهر أول بحث في هذا المجال في عام ٢٠١٤ الذي أوضح في الباحث فكرة عمل تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، التي تعتمد على نظام المحاكاة الدماغ البشري، من خلال تصميم أداة اصطناعية تحاكي عقل الإنسان في عملها، ولديها قابلية التعليم والتدريب، وتمتلك وحدات معالجة مكونة من وحدات حاسوبية

تسمى عصبونات (Neurons) مهمتها تخزين المعلومات ومعالجتها بطريقة شاملة ومتصلة (حفيفة، ٢٠٢١).

المحور الثاني: تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

في العصر الحالي تزداد فيه حجم المعلومات والمعارف بشكل سريع وملحوظ، فأصبح من الضروري أن نستخدم أساليب وطرائق ووسائل حديثة تحاكي الواقع الرقمي، وأن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تعدّ من الوسائل الحديثة التي ساعدت على التعلم الذاتي للمتعلّمين، وطورت من الإستراتيجيات المتبعة في التفكير، ومن الفاعليّة العقلية للفرد المتعلم، وأسهمت في زيادة الدافعية، وتعزيز الرضا التعليمي لديه، لمساعدته على إبقاء ما تعلمه لوقت أطول، وساهمت في تطويره في مجال عمله. وأن أدوات تطبيقات الذكاء الاصطناعي باتت متطلباً ضرورياً لكل متعلم، ليكون أكثر فاعليّة وثباتاً من الطرق التقليدية المتبعة قديماً (طنيش وحجاب، ٢٠٢٣). كما أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تنقسم إلى ثلاثة أقسام: ترجمة مباشرة التي تعتمد على البرمجيات الموجودة في الحاسب الآلي دون تدخل بشري، و ترجمة بمساعدة بشرية، ويتم فيها المزج بين البرمجيات والتدخل البشري، و ترجمة بشرية بمساعدة الحاسوب ويتم فيها الترجمة البشرية مع الاستعانة بالبرمجيات الحاسوبية، وتسمى بالترجمة التفاعلية (عبد الله، ٢٠٢٢).

مميزات تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

إن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي لها إيجابيات ومميزات عديدة، كسرعة الإنتاج، وتوفير الكثير من الوقت والمال والجهد، خاصة مع انتشار بعض التطبيقات والبرامج المجانية، كبرنامج ترجمة قوقل (Google Translate) للترجمة المتوافر بلغات كثيرة، وتطبيق ترجمة مايكروسوفت (Translator Microsoft App) وغيرهما (بلاحاحي، ٢٠٢٣). فتستطيع هذه التطبيقات تحمل الأعباء التي تقع على كاهل المترجمين البشريين، ومنها: الكلمات المتكررة المملة، وأيضاً الجمل التكرارية التي تتردد بشكل مستمر. وتمتاز هذه التطبيقات بسهولة استخدامها؛ حيث يستطيع أي شخص الاستفادة منها بكل يسر وسهولة، وفي أي وقت ومكان؛ وذلك من خلال تحميل وتخزين هذه التطبيقات في أجهزته الذكية، والاتصال بشبكة الإنترنت (Mahmoud,2023). كذلك تساهم الأمثلة والجمل المخزنة سابقاً في بعض تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تزويد المترجم بخيارات عدة للعبارات التي يريد نقلها، مما يساعده على الاختيار الأمثل للترجمة محمد وعثمان (Mohammed & Osman,2022).



استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في عمليتي التعليم والتعلم:

تعتبر تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي إحدى التقنيات الحاسوبية المتقدمة التي ساعدت الإنسان والمتعلم في فهم اللغات غير المعروفة، بدون مساعدة البشر، حيث يتم تحميل هذه التطبيقات، سواء في أجهزة الحاسب أو الهواتف الذكية، والتي لعبت بدورها دوراً مهماً في تحسين قدرات المتعلم في ترجمة اللغة، وبالتالي فاعلية عملية التعلم والرفع من جودة الترجمة (Raheem, 2020). اكتسبت تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي شهرة واسعة، سواء في استخدامها داخل الفصول الدراسية أو خارجها. وبالرغم من استخدامها من قبل كثير من المتعلمين، إلا أن القليل من المعلمين تدرك أنها تستخدم كأداة تدريسية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية داخل القاعة الدراسية، وكوسيلة مساعدة للطلّابات في ترجمة الكلمات والنصوص والمقالات والعبارات والكتب المدرسية (Lee, 2019).

برزت أهمية استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي للمتعلمين المتحدثين باللغة العربية، عند تعلمهم لغة الإنجليزية كلغة أجنبية كإحدى الأدوات الضرورية، والتي حلت محل القواميس الورقية في معرفة معنى المفردات. وأوضح عمر (Omar, 2021) أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي يمكن أن تستخدم بوصفها قواميس أحادية أو ثنائية اللغة؛ للمساعدة في فهم بعض المصطلحات المحددة فقط. وأوضحت نتائج الدراسة أيضاً بأن تلك التطبيقات يمكنها تزويد الطالّابات الموهوبات بترجمة مناسبة للمفردات أثناء إجراء الدراسة، ما لم يرافقها امتلاك المتعلم للخبرات السابقة والمهارات المعرفية، كمهارة التفكير الناقد، ومهارة استخدام الكلمات في سياقات مناسبة. وأشادت دراسة لي (Lee, 2019) بالدور الذي تلعبه تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تنمية مهارة الترجمة الكتابية باللغة الإنجليزية، ومساعدتها في التقليل من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية، ودقة المعلومات، وجودة الترجمة. ووجد الباحث أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي تعتبر وسيلة مساعدة ومفيدة لتعلم اللغة الإنجليزية، ولكن يجب أن يكون المعلمون على دراية تامة بمعايير الترجمة الكتابية ومعرفة كافية بمهارات الكتابة باللغة الإنجليزية؛ من أجل توجيه الطالّابات. ذكرت أيروشام وإيسماث (Airussham & Ismath, 2022) في دراستهما أن مهارة الترجمة الكتابية تتطلب خصائص وشروطاً معينة، تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى، وتسعى هذه التطبيقات إلى رفع جودة الترجمة بسرعة ودقة وإتقان، من خلال التدريب والممارسة. وأن مهارات اللغة الإنجليزية كالحدث والاستماع والكتابة

والقراءة والترجمة، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، فلا يستطيع المتعلم التحدث باللغة الإنجليزية، دون فهمها أو الاستماع إليها أو معرفة قراءة كلماتها أو كتابتها. فجميع هذه المهارات مرتبطة ببعضها، وكل منهما يكمل الآخر. والترجمة الكتابية هي المهارة التي تحتاج تدريباً وطرقاً إبداعية لممارستها، خاصة للطلّابات الموهوبات اللاتي بحاجة إلى تنمية مهارتهنّ الكتابية.

أبرز تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي

تطبيق ترجمة قوقل (Google Translate):

إن شركة قوقل في عام ٢٠٠٦ قدمت خدمة تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي من العربية إلى عدة لغات والعكس. وتعد ترجمة قوقل (Google Translate) أحد تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، والذي من خلاله يقوم المستخدمون في جميع المجالات باستخدامه بكثرة في مجالات متعددة إلى وقتنا الحالي. ويتميز هذا التطبيق بسهولة استخدامه، بالإضافة إلى عدد اللغات التي يترجمها التي تقدر بحوالي سبعين لغة، وقدرته على كشف الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية (الشريفة، ٢٠٢٢). ومن مزايا هذا التطبيق هي ترجمة الكلمات والقدرة على نطقها وسماعها، وإمكانية استخدامه وتحميله مجاناً في الأجهزة الذكية، وقدرته على ترجمة الفقرات والمفردات عن طريق كاميرا الأجهزة المحمولة والذكية، وتحويل الصوت إلى كلمات، وترجمتها إلى اللغة التي يرغب فيها المستخدم من خلال الميكروفون، ولدى التطبيق القدرة على تعليم اللغات المتعددة؛ لاحتوائه على خاصية نطق النصوص والكلمات بعدة لغات مختلفة. وعند ترجمة أي كلمة نجد الكثير من المعاني المرادفة والمشابهة لها في الأسفل، وفي حال ترجمة جمل وفقرات كاملة يتم ترتيب الكلمات في الجملة المترجمة، وتستخدم هذه الخاصية لحل مشكلات الترجمة الكتابية، والرفع من جودة ترجمتها من خلال التدقيق الإملائي واللغوي التلقائي، وكذلك عند ترجمة الكلمة يكون هنالك خيار لمشاهدة أمثلة واقعية لاستخدام هذه الكلمة في مواقع إلكترونية موثوق بها من خلال شبكة الإنترنت؛ ليتم استيعاب وفهم وإدراك معنى الكلمة بشكل أفضل (طنيش وحجاب، ٢٠٢٣).

تطبيق مايكروسوفت (Translator Microsoft App):

مترجم مايكروسوفت هو تطبيق مجاني، يترجم أكثر من ٧٠ لغة، حيث تتم ترجمة النص والصوت والمحادثات، وصور الكاميرا، ولقطات الشاشة. إضافة لإمكانية تفسير العبارات الشائعة للترجمات التي تم التحقق منها، وميزة نطق الكلمات لمساعدتك على تعلم نطق الكلمات المهمة بشكل أفضل. وتعتبر خدمات هذا التطبيق مشابهة لتطبيق ترجمة قوقل (Google Translate) (أبو غدير، ٢٠٢١).



تطبيق ترجمة ري فيرسو (Reverso Context):

ذكر طنيس وحجاب (٢٠٢٣) في دراستهما أن تطبيق ري فيرسو يمتاز عن غيره من البرامج بالدقة في ترجمة الكلمات والنصوص، حيث يظهر لك مختلف السياقات التي تستخدم فيها الكلمة؛ لكي تعرف وتذكر المعنى المناسب لها. ويعتبر هذا التطبيق من أهم البرامج التي تعير التدقيق الإملائي والقواعد اهتمامًا خاصًا. وفي عام ٢٠١٣ تم إطلاق تطبيق ري فيرسو على شبكة الإنترنت، وإتاحة إمكانية تحميله وتنزيله في الأجهزة الذكية. ويجمع هذا التطبيق بين الترجمة وأنشطة التعلم. ففي عام ٢٠١٨ وُفِر تطبيق ري فيرسو مجموعة كبيرة من الخدمات اللغوية والترجمة المتنوعة المجانية، مثل: خدمة الترجمة الفورية التي تدعم الترجمة من وإلى ١٣ لغة، وميزة التدقيق الإملائي التلقائي للأخطاء الواردة في النص، مما يساعد في جودة الترجمة ودقتها، ويساهم في التقليل من الأخطاء غير المقصودة.

المحور الثالث: مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية:

تعدّ اللغة من أهم وسائل الاتصال بين المجتمعات الإنسانية، وهي أداة التعليم التي تمكن المتعلم من أدوات المعرفة وتزوده بالمهارات الأساسية في القراءة، الكتابة، الترجمة، التحدث، والاستماع. وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تطوير الأدوات والوسائط التعليمية، وتشجيع الطالبات الموهوبات باللغة الإنجليزية في المدارس التعليمية بجميع مراحلها التعليمية، فخصّصت فصولاً محددة للموهوبات مجهّزة بأحدث الأجهزة الذكية. وحثّت الوزارة معلميه ومنسوبيها على توظيف التقنيات الحديثة، وتقديم مقرّراتهم بصورة إلكترونية، خاصة في مجال تعلم وترجمة اللغات الأجنبية (الدوه، ٢٠٢١).

أنواع الترجمة الكتابية:

ذكر كلّ من أبو العنين (٢٠١٩)، عافشي (٢٠١٩)، ووناسوتيون (٢٠١٧) في دراستهم أن هناك أنواعاً وأقساماً للترجمة:

١. الترجمة الحرفية: ربما تكون الترجمة الحرفية أقدم نوع من الترجمة. وتركز على نقل المعنى الدلالي للعبارات والجمل في نص من لغة إلى أخرى بطريقة حرفية. أي ترجمتها كلمة كلمة بدون الاهتمام بالمعنى والاصطلاحات الموجودة في لغة الأصل، مما يؤدي إلى النقل الخاطئ للمضمون، وتشويه الأفكار، والإخلال بقواعد لغة الترجمة.

٢. الترجمة المجازية: تتضمن الترجمة المجازية ترجمة بطريقة الاستعارات من لغة الأصل إلى لغة الهدف. وهي شائعة في الترجمة الأدبية، حيث تكثر الأعمال

- الأدبيّة الجادة في الاستعارات الإبداعية. ويقصد بها ترجمة النصوص جملة فجملة، مع توضيح معانيها ومقاصدها.
٣. الترجمة الدقيقة: الترجمة الدقيقة هي الطريقة التي يقدم من خلالها المتعلم ملخصاً للنص الأصلي. وذلك من خلال توفير أهم النقاط الرئيسة في النص الأصلي، وبالتالي تجاهل العديد من التفاصيل الدقيقة التي تعتبر غير مهمة في السياق، أو حتى غير ذات صلة.
٤. الترجمة الحرة: وهي طريقة ترجمة يتم من خلالها نقل النص من لغة الأصل إلى لغة الهدف، عن طريق إعادة صياغة النص بدون طريقة معينة أو معيار محدد، مع مراعاة قوانين لغة الترجمة؛ لذلك عادة ما تكون إعادة صياغة النص المترجم أطول بكثير من الأصل. وهذه الطريقة تتم بترجمة النص الأصلي بحرية إلى لغة الهدف، وفقاً ما يتناسب ثقافة ومجتمع المتعلمين.
٥. الترجمة التفسيرية: هي ترجمة الآراء أو الأفكار غير الواضحة في اللغة الأصلية، ويتم ترجمتها بنفس اللغة.
- تعريف مهارة الترجمة الكتابية:**

تعرّف عافشي (٢٠١٩) الترجمة الكتابية بأنها أحد أوجه النشاط اللغوي للمتعلمين، وهو عمل لغوي فكري، من خلاله تظهر قدرة المتعلمين اللغوية بما تتضمن من مهارات، أهمها: ترتيب الكلمات ترتيباً يظهر المعنى المقصود، ويتطلب ذلك معرفة بالأساليب النحوية واللغوية والإملائية، وتوظيفها في نسق مترابط. وإن المطلوب من الترجمة كيف نقدر على عرض وتقديم لغة جيدة وصحيحة وبسيطة، وحث المتعلمين على فهم الترجمة واللغات الأجنبية. ومن جهة أخرى يُعرّفها ناسوتيون (٢٠١٧) بأنها: "نقل الأفكار والآراء والمعلومات من لغة إلى لغة أخرى كتابة، اللغة الأولى تعنى لغة المصدر أو لغة الأصل، وأما اللغة الثانية فلغة الغاية" (ص. ٢٥).

معايير تقييم مهارات الترجمة الكتابية:

ذكر كل من عافشي (٢٠١٩)، الجرواني (EL-Garawany, 2020) في دراستهما أن هناك معايير يجب توفرها لدى المتعلمين أثناء الترجمة الكتابية، ومنها الكفاءة اللغوية في اللغة الأم، والدراية بأساليبها البلاغية ومعانيها، والتمكن من معرفة الأساليب النحوية واللغوية والإملائية وتطبيقها، وأن يمتلكوا مهارة الفهم والاستيعاب والنقل الدلالي للنص أي تحويله إلى صور ذهنية دلالية غير مرتبطة بالرموز اللغوية، ومرحلة التعبير وإعادة صياغة النص وتأليفه مرة ثانية في اللغة المستهدفة.

ذكرت الجرواني (EL-Garawany,2020) في دراستها نقلاً عن (Khanmohammad & Osanloo, 2009) أنه يتم تقييم اختبار مهارات الترجمة من خلال المعايير التالية:

١- الدقة (Accuracy) ويقصد بها ترجمة النص كاملاً والدقة في نقل المعلومات، دون نقص أو إضافات.

٢- المرادفات المناسبة (Finding equivalents) ويقصد بها القدرة على اختيار المرادفات الأمثل للمفردات، واستخدام العناصر المعجمية والنحوية بمهارة.

٣- القواعد النحوية واللغوية (Grammar and style) ويقصد بها القدرة على تطبيق القواعد اللغوية والنحوية بشكل صحيح وبدون أخطاء نحوية أو لغوية أو إملائية.

٤- صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل (Shifting and inventing equivalents) ويقصد بها القدرة على استخدام أدوات الربط الصحيحة والأفعال الصحيحة في الفقرة، دون وجود أخطاء.

المحور الرابع: جودة الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي:

أن الترجمة الجيدة لا بد أن تحمل جميع أفكار النص الأصلي، بالإضافة إلى سماته الهيكلية والثقافية؛ لذلك لا بد من تقييم وتقويم النصوص المترجمة التي يترجمها المتعلمون، وتحديد ما إذا كان المنتج النهائي واضحاً ودقيقاً، وذات نوعية جيدة أم لا (الشريف، ٢٠٢٣). وأن هناك معايير لا بد من مراعاتها عن تقييم جودة ترجمة النصوص، وهي كالتالي: دقة المعلومات ويقصد بها أن تكون المعلومات المنقولة عن طريق الترجمة هي نفس المعلومات الأصلية تماماً، دون أي أخطاء، وتقييم أسلوب التعبير الذي يقصد به هل ترجمة الفقرة واضحة، ولا يوجد استخدام غير مناسب للكلمات، والمتضادات، وعلامات الترقيم، والأسلوب، والأصالة (Alshaikh,2023). ويمكن اعتبار النص المترجم الذي يتميز بهذه المعايير نصاً جيداً أو حتى نصاً مفهوماً من قبل المتلقي، وإلا فسيكون غير جيد. ومن أجل تأكيد ما إذا كان منتج الترجمة مترجماً بشكل جيد، من المهم التأكد من نقل المعنى الدقيق والأفكار للنص المصدر عن طريق الأساليب الصحيحة نحويًا ولغويًا؛ ليسهل على المتلقي فهم الترجمة الجيدة بطلاقة وسلاسة (ياسين، ٢٠١٩).

ذكر لاي (li,2019) في دراسته نقلاً عن (Xiao, 2012) أنه من أجل تقييم جودة الترجمة لا بد من تحقيق التوازن بين دقة المعلومات وأسلوب التعبير، ويعتمد في التقييم طريقة التسجيل اليدوي، وحساب معدل الخطأ الشامل، وفقاً لمعايير

ومؤشرات خاصة بجودة الترجمة. وينص معيار التقييم على أن كل معيار له درجة محددة. وأوضح لاي (2019, li) في دراسته تلك المعايير والمؤشرات كالتالي:

١- دقة المعلومات، ويقصد بها أن يتم ترجمة النص بدون أخطاء نحوية ولغوية وإملائية.

٢- أسلوب التعبير ويقصد به الأسلوب العام للنص، حيث يتم ترجمته بطريقة سليمة من ناحية وضع علامات الترقيم المناسبة، استخدام الروابط، تنظيم الأفكار، وأصالة الأفكار بدون أخطاء تذكر.

البرامج الإثرائية لرعاية الطالبات الموهوبات باللغة الإنجليزية:

تُعرّف الدوه (٢٠٢١) البرامج الإثرائية بأنها: "البرامج التي تقدمها إدارة الموهوبات لإثراء الطالبات الموهوبات المجتازات مقياس موهبة أو الاختبارات الخاصة بقياس قدراتهنّ العقلية، ويقوم بإعدادها أساتذة متخصصون على أسس علمية ومقننة تلائم احتياجاتهم في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والحركية". كما تؤكد الشهراني والسعيد (٢٠٢٤) في دراستهما أن هناك برامج إثرائية عديدة للطالبات الموهوبات باللغة الإنجليزية، منها استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي لمساعدتهنّ على فهم اللغة الإنجليزية. ويمكن للمعلم استخدام تطبيق الترجمة لترجمة مقاطع الفيديو التعليمية من اللغة العربية إلى الإنجليزية أو العكس، وكذلك في فهم المحتوى المقدم لهم باللغة الإنجليزية. وتساعد هذه التطبيقات على تنمية مهاراتهم باللغة الإنجليزية، خاصة في الترجمة الكتابية، ولمساعدة الموهوبات في نطق الكلمات وكتابتها وسماعها، والرفع من كفاءتهنّ اللغوية.

دور البرامج الإثرائية للطالبات الموهوبات باللغة الإنجليزية في المدارس السعودية: تحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وفي ظل التنافسية الدولية والتحديات الإقليمية والعالمية كمرتكز إستراتيجي لتطوير التعليم وتحقيق تعليم نوعي عالي الجودة، أولت وزارة التعليم رعاية بالغة في مداخلات وعمليات التعليم والتعلم من أجل تطوير وتلبية احتياجات طلابها وطالباتها الجسمية، والانفعالية، العقلية والروحية (الحسن، ٢٠٢٣). فلقد سعت وزارة التعليم على تطوير قدرات ومهارات طالباتها المختلفة؛ للوصول إلى شخصية متزنة تمتلك مهارات القرن الحادي والعشرون تُنافس بها إقليمياً وعالمياً لتحقيق إنجازات في الحياة الشخصية والعامّة والمهنية لطالباتها، وتمكن هؤلاء الطالبات من بناء كيانهم الشخصي والاجتماعي.

لقد حرصت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) للنهوض بتعليم الموهوبات في المملكة وتبني برامج تخدم احتياجات الموهوبات بصورة كبيرة. وحرصت وزارة التعليم بالشراكة مع موهبة في توفير فصول خاصة

للموهوبات داخل المدارس وتقديم البرامج الإثرائية المحلية والعالمية ،وتشجيع الطالبات المشاركه فيها.وتعدُّ البرامج الإثرائية من أهم أشكال التعليم الحديثة؛ فهي تتيح للطالبات الموهوبات الفرصة في التعمق في المادة التعليمية، وزيادة حصيلتهن المعرفية، إلى جانب تعليمهنَّ الاستقلالية، والاعتماد على الذات، وتنقل الطالبات من حالة التلقي السلبي إلى حالة التفاعل الإيجابي ويُعدُّ توظيف البرامج الإثرائية في العملية التعليمية من أكثر البرامج انتشاراً، فهو الأقل تكلفة والأكثر قبولاً من الطالبات الموهوبات (نوافلة والخواندة، ٢٠١٩). وتقدم هذه البرامج التغذية الراجعة والدعم في الوقت الفعلي من خلال تحليل تفاعلات الطالبات وادائهم في مختلف المهام، وتساهم في جعل بيانات التعليم والتعلم أكثر اثاره وتشويق من خلال التنوع في الأنشطة والبرامج (السعداوي، ٢٠٢٤). ويُعدُّ برنامج موهبة التأهيلي للغة الإنجليزية احدى البرامج التابعة لموهبة، وهو برنامج يعمل على رفع مستوى الطالبات اللغوي، ويعمل على تطوير القدرات اللغوية، مثل الإستماع والقراءة والكتابة والتحدث، وينفذ بالتعاون مع جهة متخصصة في تطوير مهارات اللغة لدى الطالبات (موهبة، ٢٠٢٤). ويهدف برنامج موهبة التأهيلي للغة الانجليزية الى مساعدة الطالبات على تحمل المسؤولية والتعاون والثقة بالنفس واحترام الانظمة ، وتتمثل في تنمية الميول والمواهب لدى الطالبات ،واستثمار وقت الفراغ وتنمية مفهوم الذات ودوافع الاستغلال، ويسعى الى اشباع حاجات الطالبات الموهوبات العقلية والمعرفية والتعليمية والشخصية والوجدانية والابداعية ، واكسابهن مهارات التفكير العليا (محمد، ٢٠٢٤). وتعمل موهبة في تقديم أنشطة إثرائية متنوعة لطالباتها بمختلف أعمارهن، لتلبي تطلعات الوطن، وإعدادهن لسوق العمل المستقبلي، ولا يحدث ذلك إلا من خلال إيجاد منظومة من المناهج المُحكمة والبرامج الفريدة (الحسن، ٢٠٢٣)

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الشهراني والسعيد (٢٠٢٤) إلى التعرف على دور تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية الاتجاهات نحو تعلم اللغة الإنجليزية، لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات في خميس مشيط. وتم استخدام المنهج الوصفي. واعتمدت الباحثتان في دراستها على أداة الاستبانة، وبلغ عدد عينة البحث (٥٨) معلمة لغة إنجليزية من معلمات المرحلة الابتدائية. وتوصلت الدراسة إلى ان تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، ساهمت في تعزيز اهتمام طالبات المرحلة الابتدائية بتعلم اللغة الإنجليزية، وإن هذه التطبيقات وفرت تجارب تفاعلية مشوقة تعزز المهارات اللغوية، وتعزز الثقة في نفس الطالبات. وتعتبر هذه التطبيقات أداة قوية لتعزيز تعلم اللغة الإنجليزية، وتعلم

مهاراتها في الاستماع والتحدث والترجمة والكتابة والقراءة، لدى طلاب المرحلة الابتدائية. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تهيئة البنية التحتية، والظروف المعززة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية، والتوسع في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس، وتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدامها في تعلم اللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة مساعد والطويطي (Musaad & Al Towity, 2023) إلى التعرف على أحد التحديات الرئيسة التي تشكلها تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، عند الترجمة بين الإنجليزية والعربية. ومشكلات هذه التطبيقات في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية؛ لأن معانيها لا تؤخذ حرفياً، ولكن لها معنى ثقافي آخر. وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم ومقارنة أداء ثلاث تطبيقات من تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في ترجمة التعبيرات الاصطلاحية من الإنجليزية إلى اللغة العربية في الصحف الإلكترونية. واستخدم الباحثان في دراستهما تطبيق ترجمة مايكروسوفت (Microsoft Bing) وترجمة سيستران (Systran) وترجمة قوقل (Google Translate). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تحديد (٢٠) تعبيراً اصطلاحياً، هي الأكثر استخداماً في (٦) صحف إلكترونية بريطانية وأمريكية، والعمل على ترجمتها باستخدام تلك التطبيقات ومناقشتها ومقارنتها وتحليلها نوعياً من قبل الباحثين. وتؤكد نتائج هذه الدراسة أن ترجمة مايكروسوفت (Microsoft Bing) الأكثر دقة في ترجمة المصطلحات بينما ترجمة قوقل (Google Translate) هي الأقل جودة وفاعلية، حيث تم ترجمة بعض الكلمات بطريقة خاطئة؛ نظراً لأن المفردات ثابتة، وعادة ما يتم ترجمتها باستخدام ترجمة ذاكرة بسيطة التي تضع بجانب التعبيرات الإنجليزية والعربية، دون الكثير من الجهد المعرفي.

هدفت دراسة البحيري والحسن (٢٠٢٣) إلى التعرف على تصورات معلمي اللغة الإنجليزية حول فاعلية استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في مقرر اللغة الإنجليزية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. واستخدم الباحثان في دراستهما أداة الاستبانة لجمع البيانات وتحليلها، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور: المعلومات العامة، وتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، وعمليتي التعليم والتعلم. جُمعت البيانات من عينة عشوائية طبقية من معلمي اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض، عددهم (٥٦) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى معرفة معظم أفراد العينة بمفهوم تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي واستخداماتها، وأن نسبة ٥١,٨٪ منهم يستخدمونها في التحضير للدروس. كما ظهر أن نسبة قليلة من العينة ٣٥,٧٪ استخدمت هذه التطبيقات أثناء

الدِّراسة الجامعية. وأوضحت الدِّراسة أيضاً ثقة المعلمين في استخدام تطبيق ترجمة قوقل (Google Translat) مقارنة بالتطبيقات الأخرى. وكشفت نتائج الدِّراسة ضعف دور مشرفي اللغة الإنجليزية في توعية المعلمين باستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي. وقلة استخدام الطالبات لتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في حل واجبات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية. وأوصت الدِّراسة بعقد دورات وورش عمل لتعريف المعلمين بأهمية استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، واستخداماتها في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، وإدراج هذا المفهوم في مقرّرات تدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات. والحاجة لتوعية المشرفين بأهمية استخدام هذه التطبيقات، ودورهم في إشعار المعلمين باستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في عملية التعليم، وكذلك تشجيع الطالبات على استخدامها داخل القاعات الدراسية، وتحميل هذه التطبيقات في الأجهزة الذكية.

هدفت دراسة الحنش (٢٠٢٣) إلى معرفة العوامل التي تؤثر على طالبات قسم الترجمة بجامعة جازان بالكلية الجامعية بالداير، وكذلك كيفية استخدام الطالبات لتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي. وتكمن أهمية هذه الدِّراسة في توضيح التطورات السريعة في تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي. وتؤكد الدِّراسة أن هناك عوامل تكنولوجية وشخصية تؤثر على طالبات الترجمة في جامعة جازان، وسعت الدِّراسة لمعرفة هذه العوامل؟ هل الطالبات بحاجة للتدريب على استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي؟ واعتمدت هذه الدِّراسة على المنهجين الوصفي والتحليلي للبيانات التي جمعتها من مصادر مختلفة. واستخدم الباحث في دراسته أداة الاستبانة لجمع البيانات. وبلغت عينة الدِّراسة ٥٠ طالبة من الكلية الجامعية بالداير بجامعة جازان. وظهرت نتائج هذه الدِّراسة أن الأبعاد السلبية التي تؤثر عليهم مصنفة على المستوى الشخصي والتقني وقلة التدريب. وأوصت الدِّراسة بضرورة تشجيع الطالبات على استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي؛ للحفاظ على مستواهنّ الدراسي والتعليم الذاتي ومهاراتهنّ في الترجمة.

هدفت دراسة الشريف وأبو سنية (Al sherif & Abusnaina, 2023) إلى التعرف على أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي على جودة ترجمة الطالبات، ومعرفة دور هذه التطبيقات في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة

أجنبية. بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجههم عند استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، وما عيوب هذه التطبيقات عند استخدامها في عملية الترجمة. واستخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات في هذه الدراسة، وهما: استبانة وفقاً لمقياس ليكرت واختبار ترجمة نص من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً في جامعة مصراتة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكشفت النتائج أنه على الرغم من أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي لها بعض المميزات التي تجعل عملية الترجمة أسهل وأسرع، إلا أن لها عيوباً تؤثر تأثيراً سلبياً على الترجمة؛ لأن الترجمة بواسطة هذه التطبيقات لا يصاحبها ترجمة بشرية. وأوضح الباحث بعض من سلبيات ترجمة هذه التطبيقات، وهي الغموض المعجمي، والغموض النحوي، وعدم القدرة على إيجاد مكافئ للغة الهدف، وهي اللغة العربية، وضعف الوعي بالخصائص الدلالية والذرائعية للنص.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تركز على الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، ودراسة أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في مدينة حائل. وتتميز الدراسة كذلك باتباعها للمنهج شبه التجريبي، كما أنها تتميز في استخدام العديد من تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودة الترجمة، من خلال ترجمة نص من العربية إلى الإنجليزية، والاعتماد على أداة لقياس اختبار مهارة الترجمة الكتابية، ومعايير تقييمها، ومقياس جودة الترجمة. والتنوع في استخدام الأساليب الإحصائية وأدوات البحث، وتتميز بحدثة متغيراتها.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

تصميم الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على المنهج شبه التجريبي؛ لقياس أثر استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة حائل. حيث تتكون الدراسة من مجموعتين، تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تدرس المجموعة التجريبية مهارات الترجمة الكتابية باستخدام تطبيق يعتمد على الذكاء الاصطناعي (ترجمة قول)، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية باستخدام القاموس الورقي (أكسفورد).

تم تصميم التجربة بحيث تتعرض المجموعتان للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة (اختبار مهارات الترجمة ومقياس جودة الترجمة) ثم تطبيق المعالجة التجريبية باستخدام تطبيق قوقل (Google translate) للمجموعة التجريبية. بعد ذلك، إجراء اختبار بعدي للمجموعتين لقياس مهارات الترجمة الكتابية وقياس جودة الترجمة.

جدول رقم (١) تصميم الدراسة

المجموعات	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة الضابطة (١٥) طالبة	اختبار اختبار مهارات الترجمة الكتابية. مقياس جودة الترجمة.	الطريقة الاعتيادية	اختبار مهارات الترجمة الكتابية. مقياس جودة الترجمة.
المجموعة التجريبية (١٥) طالبة	اختبار اختبار مهارات الترجمة الكتابية. مقياس جودة الترجمة.	الترجمة باستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي مقياس جودة الترجمة	اختبار مهارات الترجمة الكتابية. مقياس جودة الترجمة.

تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وكانت التجربة لمدة اسبوعين، وتم اختبار المجموعتين الاختبار القبلي الذي كان عبارة عن ترجمة نص مقتبس من منهج ميجا قول ٢ (Mega Goal 2) للصف الثاني الثانوي من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، بالطريقة التقليدية باستخدام القاموس الورقي (أكسفورد). ومن ثم تم قياس أداء المجموعتين من خلال اختبار مهارات الترجمة الكتابية (Khanmohammad & Osanloo, 2009) ومقياس جودة الترجمة. بعد ذلك، تم تدريب المجموعتين على كيفية العثور على مرادفات مناسبة، وتطبيق القواعد النحوية واللغوية، وصياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل من خلال استخدام تطبيق ترجمة قوقل (Google translate) والقاموس الورقي (أكسفورد). ومن ثم تم اختبار المجموعتين الاختبار البعدي، حيث استخدمت المجموعة التجريبية تطبيق ترجمة قوقل (Google translate) في الترجمة، أما المجموعة الضابطة فقد استخدمت القاموس الورقي (أكسفورد) في الترجمة. ولقد تم استخدام مقياس (Xiao, 2012) لقياس جودة الترجمة للمجموعتين.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية المشاركات ببرنامج موهبة التابع للمركز الوطني للكشف عن الموهوبين، والذي يبلغ عددهن (٤٨) طالبة داخل مدينة حائل.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصديّة مكونه من (٣٠) طالبة من الطالبات الموهوبات المشاركات ببرنامج موهبة التابع للمركز الوطني للكشف عن الموهوبين بالثانويّة العشرين (ث٢٠)، متمثلة في مجموعتين، تتكون من (١٥) طالبة للمجموعة الضابطة، و(١٥) طالبة للمجموعة التجريبيّة.

أدوات الدراسة

أدوات القياس تتكون من (اختبار مهارات الترجمة + مقياس جودة الترجمة).

الأداة الأولى: اختبار مهارات الترجمة

هدف الاختبار: اختبار مهارات الترجمة الكتابية ، وتم استخدام هذا الاختبار

قبلي وبعدي للمجموعتين.

وصف الاختبار: عبارة عن ترجمة نص مقتبس من مقرّر اللغة الإنجليزيّة

للمصف الثاني الثانوي منهج ميجا قول ٢ (Mega Goal 2) من اللغة العربيّة إلى اللغة الإنجليزيّة. تم تقسيم الطالبات الموهوبات إلى مجموعتين، وتم التدريس المجموعة التجريبيّة باستخدام تطبيق ترجمة قوّل (Google translate)، أما الضابطة فتم تدريسهنّ بالطريقة التقليديّة بواسطة استخدام القاموس الورقي (أكسفورد). وتم تقييم مهارات الترجمة الكتابية وفق اختبار (Khanmohammad & Osanloo, 2009) ، واشتمل المقياس على (٤) محاور (الدقة، العثور على مرادفات مناسبة، القواعد النحوية واللغوية، صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل) واشتمل كل محور على (٣) معايير .

مدة الاختبار: لمدة ٣٠ دقيقة لكل اختبار.

التحقق من الصدق الظاهري لاختبار مهارات الترجمة

الصدق الظاهري

للتحقّق من صدق محتوى الأداة اختبار مهارات الترجمة، والتأكّد من أنها تقيس ما وضعت لأجله، قامت الباحثة بعرضها على عدد (١٥) من المحكّمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والتخصّص في الترجمة والتطبيقات اللغويّة وتقنيات التعليم من جامعات مختلفة (ملحق رقم ١)، بهدف الاسترشاد برأيهم في وضوح الأداة وسلامتها من الأخطاء. وبمراعاة التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم التوصل للصورة النهائية لاختبار مهارات الترجمة (ملحق رقم ٣).

التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الترجمة:

تم تطبيق الأداة اختبار مهارات الترجمة على عينة استطلاعيّة من الطالبات الموهوبات بلغ عددهم (١٨) خارج عينة الدراسة لقياس مدى صدق الاختبار. وتم

حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة اختبار مهارات الترجمة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل معيار والمهارة الذي تنتمي له.

جدول رقم (٢): قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاختبار مهارات الترجمة

المهارات	معامل الارتباط
الدقة	٠,٨٤٨
العثور على مرادفات المناسبة	٨٣٧,٠
القواعد النحويّة واللغويّة	٨٥٣,٠
صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	٨٤٠,٠

يوضح الجدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لل فقرات، وقد جاءت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

تحديد معاملات الصعوبة لمفردات اختبار مهارات الترجمة جدول رقم (٣): معامل السهولة والصعوبة

المهارات	السهولة	الصعوبة
الدقة	٥٦,٠	٤٤,٠
العثور على مرادفات المناسبة	٧٨,٠	٢٢,٠
القواعد النحويّة واللغويّة	٥٦,٠	٤٤,٠
صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	٧٢,٠	٢٨,٠

تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (٠,٢٢ - ٠,٤٤) ويعتبر المعيار (المفردة) مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠,١٥ - ٠,٨٥) (أبو جلاله، ١٩٩٩)، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن ٠,١٥ تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن ٠,٨٥ تكون شديدة السهولة.

تحديد معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات الترجمة جدول رقم (٤): معامل التمييز

المهارات	معامل التمييز
الدقة	٦٧,٠
العثور على مرادفات المناسبة	٤٤,٠
القواعد النحويّة واللغويّة	٦٧,٠
صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	٥٦,٠

وقد تراوحت معاملات التمييز لمعايير الاختبار بين (٠,٦٧ - ٠,٤٤). مما يدل على أن القدر التمييز لمعايير الاختبار مناسبة.

التحقق من ثبات اختبار مهارات الترجمة الكتابية:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (alpha-cronbach) للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، حيث تم استخراج معامل الثبات على مستوى كل أداة منفصلة عن الأخرى (اختبار مهارات الترجمة الكتابية ومقياس جودة الترجمة الكتابية).

جدول رقم (٥): معامل الثبات ألفا كرونباخ (alpha-cronbach) اختبار مهارات الترجمة

الاختبار	معامل الثبات بألفا كرونباخ
اختبار مهارات الترجمة الكتابية	٨٩٦,٠

يتضح من الجدول السابق ان معامل ثبات بالنسبة للمحاور والمجموع الكلي مرتفعة ٨٩٦,٠ وهو أكبر من ٠,٧٠، وبناء على هذه النتيجة فإن مستوى ثبات اختبار مهارات الترجمة يعد ملائماً من وجهة نظر البحث العلمي.

الأداة الثانية: مقياس جودة الترجمة

هدف المقياس: لقياس جودة مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية.

وصف المقياس: تم الاعتماد على مقياس جودة الترجمة الكتابية (Xiao,2012): يحتوي على معيارين، المعيار الأول يقيس دقة المعلومات، ويحتوي على ٦ مؤشرات، أما المعيار الثاني فيقيس أسلوب التعبير، ويحتوي على ٤ مؤشرات، ودرجة كل مؤشر هي (١)، حيث المجموع الكلي للمؤشرات هو (١٠) درجات (ملحق رقم ٣). وتم تطبيقه بعد التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة من قبل الباحثة ومعلمة اللغة الإنجليزية في مدرسة الموهوبات بالثانوية العاشرة بمدينة حائل.

التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحتوى) لمقياس جودة الترجمة:

تم تطبيق أداة قياس جودة الترجمة على عينة استطلاعية من الطالبات الموهوبات بلغ عددهم (١٨) من خارج عينة الدراسة لقياس الاتساق الداخلي لمقياس جودة الترجمة.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة قياس جودة الترجمة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي له.

جدول رقم (٦): قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمقياس جودة الترجمة (الباحثة)

المعيار	معامل الارتباط
دقة المعلومات	٩١٨,٠
أسلوب التعبير	٧٩٣,٠

يوضح الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والدرجة الكلية للفقرات، وقد جاءت معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) (إدارة المناهج، ٢٠٢٠).

جدول رقم (٧): قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمقياس جودة الترجمة (معلمة اللغة الإنجليزية)

المعيار	معامل الارتباط
دقة المعلومات	٩١٦,٠
أسلوب التعبير	٨٤٥,٠

يوضح الجدول رقم (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والدرجة الكلية لمعظم الفقرات، وقد جاءت معظم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) (إدارة المناهج، ٢٠٢٠).
التحقق من ثبات اداة مقياس جودة الترجمة:

جدول رقم (٨): معامل الثبات الفا كرونباخ (alpha-cronbach) لمقياس جودة الترجمة الكتابية للباحثة

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس جودة الترجمة الكتابية	٧٥٥,٠

وبالنظر إلى النتائج الموجودة بالجدول رقم (٨) يتضح أن معامل ثبات بالنسبة لمحاور والمجموع الكلي مرتفعة (٠,٧٥٥) وهي أكبر من (٠,٧٠). وبناء على هذه النتيجة؛ فإن مستوى الثبات لمحتوى مقياس جودة الترجمة الكتابية للباحثة، يعد ملائماً من وجهة نظر البحث العلمي.

جدول رقم (٩): معامل الثبات الفا كرونباخ لمقياس جودة الترجمة الكتابية لمعلمة اللغة الإنجليزية

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس جودة الترجمة الكتابية	٧٨٩,٠

وبالنظر إلى النتائج الموجودة بالجدول السابق رقم (٩) يتضح أن معامل ثبات بالنسبة لمحاور والمجموع الكلي مرتفعة (٠,٧٨٩)، وهي أكبر من (٠,٧٠)، وبناء على هذه النتيجة فإن مستوى الثبات لمحتوى مقياس جودة الترجمة الكتابية يعد ملائماً

من وجهة نظر البحث العلمي.

نسبة الاتفاق

قامت الباحثة بالاستعانة بمعلمة مادة اللغة الإنجليزية للعينة الاستطلاعية، وطلبت منها القيام باستخدام مقياس جودة الترجمة بشكل مستقل عن مقياس جودة ترجمة الباحثة، ثم قامت الباحثة بإيجاد نسبة الاتفاق بين المقياسين لنفس عدد العينة الاستطلاعية، باستخدام معادلة كوبر (cooper).

(نسبة الاتفاق) = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف * ١٠٠)

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

استخدمت الباحثة اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) وهو مقياس لاختبار التوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الترجمة الكتابية القبلي، ومقياس جودة الترجمة القبلي، فكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٠): اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي لاختبار

مهارات الترجمة الكتابية القبلي

المعيار	المجموعة	Statistic	مستوى المعنوية
الدقة	التجريبية قبلي	٧٧١,٠	٠٠٢,٠
	الضابطة قبلي	٧٨٣,٠	٠٠٢,٠
العثور على مرادفات المناسبة	التجريبية قبلي	٧٩٨,٠	٠٠٣,٠
	الضابطة قبلي	٨٠١,٠	٠٠٤,٠
القواعد النحوية واللغوية	التجريبية قبلي	٧٨٣,٠	٠٠٢,٠
	الضابطة قبلي	٧٨٣,٠	٠٠٢,٠
صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	التجريبية قبلي	٧٨٣,٠	٠٠٢,٠
	الضابطة قبلي	٦٤٣,٠	٠
المجموع الكلي	التجريبية قبلي	٨٥٨,٠	٠٢٢,٠
	الضابطة قبلي	٨٥٥,٠	٠٢,٠

جدول رقم (١١): اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي لمقياس

جودة الترجمة القبلي

دقة المعلومات	التجريبية قبلي	٨٠٦,٠	٠٠٤,٠
	الضابطة قبلي	٩٠٢,٠	١٠١,٠
أسلوب التعبير	التجريبية قبلي	٨٧,٠	٠٣٤,٠
	الضابطة قبلي	٨٤٢,٠	٠١٤,٠
المجموع الكلي	التجريبية قبلي	٨٦٥,٠	٠٢٩,٠
	الضابطة قبلي	٩٠٨,٠	١٢٥,٠



يتضح من الجداول رقم (١٠) ورقم (١١) أن المحاور والدرجة الكلية لا تتبع التوزيع الطبيعي؛ ولذلك يتم استخدام بدائل اختبار ت غير المعيارية (T-test Nonparametric). وأستخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney U) لمقارنة متوسطين حسابيين لمجموعتين مستقلتين عندما لا يكون توزيع البيانات طبيعياً، ويعتمد على رتب البيانات بدلاً من القيم الفعلية (الفرهود. ٢٠٢٢).
التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وصلاحيتهما لتطبيق التجربة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي:
للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حائل. استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney U) لتوضيح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وجاءت نتائج المعايير والدرجة الكلية كما يلي:

جدول رقم (١٢): نتائج متوسط الرتب اختبار مان – ويتني (Mann- U Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي

المتوسط الرتب	المجموعة	المعيار
٧٧,١٥ ٢٣,١٥	التجريبية قبلي الضابطة قبلي	الدقة
٠٧,١٥ ٩٣,١٥	التجريبية قبلي الضابطة قبلي	العثور على مرادفات المناسبة
٢٣,١٥ ٧٧,١٥	التجريبية قبلي الضابطة قبلي	القواعد النحوية واللغوية
٧,١٦ ٣,١٤	التجريبية قبلي الضابطة قبلي	صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل
٦٣,١٥ ٣٧,١٥	التجريبية قبلي الضابطة قبلي	المجموع الكلي

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار مان – ويتني (Mann-Whitney U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي

المجموع الكلي	صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	القواعد النحوية واللغوية	العثور على مرادفات المناسبة	الدقة	قيمة U
٥,١١٠	٥,٩٤	٥,١٠٨	١٠٦	٥,١٠٨	قيمة U
٩٣٥	٤٦١	٨٧٠	٨٠٦	٨٧٠	مستوى الدلالة

يتضح من خلال نتائج الجداول رقم (١٢) ورقم (١٣) الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الاختبار القبلي في:

١. (الدقة) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مستوى الدقة، حيث مستوى الدلالة (٠,٨٧٠) < من (٠,٠٥) .
 ٢. (العثور على مرادفات المناسبة) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة، في مستوى العثور على مرادفات المناسبة ، حيث مستوى الدلالة (٠,٨٠٦) < من (٠,٠٥) .
 ٣. (القواعد النحويّة واللغويّة) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مستوى القواعد النحويّة واللغويّة، حيث مستوى الدلالة (٠,٨٧٠) < من (٠,٠٥) .
 ٤. (صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مستوى صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل، حيث مستوى الدلالة (٠,٤٦١) < من (٠,٠٥) .
 ٥. المجموع الكلي لاختبار مهارات الترجمة الكتابيّة (الاختبار القبلي)؛ مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الترجمة الكتابيّة في التطبيق القبلي ، حيث مستوى الدلالة (٠,٩٣٥) < من (٠,٠٥) .
- وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مقياس جودة الترجمة استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني U (Mann-Whitney) لتوضيح دلالة الفروق بين العيّنتين المستقلتين للمجموعتين التجريبيّة والضابطة في المقياس القبلي، وجاءت النتائج للمعايير والدرجة الكلية كما يلي:

جدول رقم (١٤) نتائج متوسط الرتب اختبار مان – وتني (Mann-Whitney) U؛ لمعرفة الفروق بين المجموعتين قبل التطبيق في مقياس جودة الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب
دقة المعلومات	التجريبية قبلي	٠٧,١٧
	الضابطة قبلي	٩٣,١٣
أسلوب التعبير	التجريبية قبلي	٨,١٦
	الضابطة قبلي	٢,١٤
المجموع الكلي	التجريبية قبلي	١٣,١٧
	الضابطة قبلي	٨٧,١٣

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار مان – وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين قبل التطبيق في مقياس جودة الترجمة

المجموع الكلي	أسلوب التعبير	دقة المعلومات	قيمة U
٨٨	٩٣	٨٩	
٣٢٥,	٤٣٦,	٣٤٥,	مستوى الدلالة

يتضح من خلال النتائج الجدول رقم (١٤) ورقم (١٥) الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي في:

١. (دقة المعلومات) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى دقة المعلومات، حيث مستوى الدلالة (٠,٣٤٥) < من (٠,٠٠٥).
٢. (أسلوب التعبير) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى أسلوب التعبير، حيث مستوى الدلالة (٠,٤٣٦) < من (٠,٠٠٥).
٣. (المجموع الكلي) مما يبين تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في المجموع الكلي لمقياس جودة الترجمة، حيث مستوى الدلالة (٠,٣٢٥) < من (٠,٠٠٥).

جدول رقم (١٦): اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي لاختبار مهارات الترجمة الكتابية البعدي

المعيار	المجموعة	Shapiro-Wilk	Sig.
الدقة	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٦٠٣,٠ ٧٣٤,٠	٠ ٠٠١,٠
العثور على مرادفات المناسبة	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٦٠٣,٠ ٨٠١,٠	٠ ٠٠٤,٠
القواعد النحوية واللغوية	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٦٠٣,٠ ٨١٧,٠	٠ ٠٠٦,٠
صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٦٤٣,٠ ٨١٧,٠	٠ ٠٠٦,٠
المجموع الكلي	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٧٥٩,٠ ٩٤٣,٠	٠٠١,٠ ٤٢٧,٠
دقة المعلومات	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٨٣٦,٠ ٨١٢,٠	٠١١,٠ ٠٠٥,٠
أسلوب التعبير	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٧٤٤,٠ ٧٦٦,٠	٠٠١,٠ ٠٠١,٠
المجموع الكلي	التجريبية البعدي الضابطة البعدي	٨٦٦,٠ ٨٤,٠	٠٣,٠ ٠١٢,٠

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن المعايير والدرجة الكلية لا تتبع التوزيع الطبيعي ولذلك يتم استخدام اختبار ت غير المعيارية (T-test Nonparametric). وأستخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney U)، الذي يستخدم لمقارنة متوسطين حسابيين لمجموعتين مستقلتين، عندما لا يكون توزيع البيانات طبيعياً، ويعتمد على رتب البيانات بدلاً من القيم الفعلية (الفرهود. ٢٠٢٢).
عرض نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney U) لتوضيح دلالة الفروق لعينتين مستقلتين المجموعتين التجريبية والضابطة، في الاختبار البعدي، وجاءت النتائج للمعايير والدرجة الكلية كما يلي:

جدول رقم (١٧): نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الدقة	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٦٧,١٨ ٣٣,١٢	٢٨٠ ١٨٥	٦٥	٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٧) قيمة متوسط الرتب في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٨,٦٧) والمجموعة الضابطة (١٢,٣٣). وأن قيمة اختبار مان ويتني U (٦٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى الدقة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (١٨): نتائج اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
العثور على مرادفات مناسبة	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٣٣,٢٠ ٦٧,١٠	٣٠٥ ١٦٠	٤٠	٠,٠٢

يتضح من الجدول رقم (١٨) قيمة متوسط الرتب في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط

الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٠,٣٣) والمجموعة الضابطة (١٠,٦٧). وأن قيمة اختبار مان وتني U (٤٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى العثور على مرادفات المناسبة، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (١٩): نتائج اختبار مان – وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
القواعد النحوية واللغوية	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٨٣,١٩ ١٧,١١	٥,٢٩٧ ٥,١٦٧	٥,٤٧	٠,٠٦

يتضح من الجدول رقم (١٩) قيمة متوسط الرتب في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٩,٨٣) والمجموعة الضابطة (١١,١٧)، وأن قيمة اختبار مان وتني U (Mann-Whitney) (٤٧,٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٦)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى القواعد النحوية واللغوية، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٢٠): نتائج اختبار مان – وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
صياغة الأسلوب والتصريف في اتساق الجمل	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	١٧,١٩ ٨٣,١١	٥,٢٨٧ ٥,١٧٧	٥,٥٧	٠,٢١

يتضح من الجدول رقم (٢٠) قيمة متوسط الرتب في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٩,١٧) والمجموعة الضابطة (١١,٨٣). وأن قيمة اختبار مان وتني U (٥٧,٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٢١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى صياغة الأسلوب والتصريف في اتساق الجمل، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٢١): نتائج اختبار مان - وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المجموع الكلي لدرجات اختبار مهارات الترجمة الكتابية في التطبيق البعدي	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٢,٢٠ ٨,١٠	٣٠ ١٦٢	٤٢	٠,٠٣

يتضح من الجدول رقم (٢١) قيمة متوسط الرتب في الاختيار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٠,٢) والمجموعة الضابطة (١٠,٨). وأن قيمة اختبار مان وتني (٤٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٣)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند المجموع الكلي لاختبار مهارات الترجمة الكتابية في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

عرض نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في جودة الترجمة باللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟ استخدمت الباحثة اختبار مان- ويتني U (Mann-Whitney) لتوضيح دلالة الفروق بين العينتين المستقلتين للمجموعتين التجريبية والضابطة، في مقياس جودة الترجمة باللغة الإنجليزية، في التطبيق البعدي وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢٢): نتائج اختبار مان - وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس جودة الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
دقة المعلومات	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٧٧,٢٠ ٢٣,١٠	٥,٣١١ ٥,١٥٣	٥,٣٣	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢٢) قيمة متوسط الرتب في مقياس جودة الترجمة باللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٠,٧٧) والمجموعة الضابطة (١٠,٢٣). وأن قيمة اختبار مان وتني (٣٣,٥)، وهي دالة عند

مستوى (٠,٠٥)؛ ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى دقة المعلومات، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٢٣): نتائج اختبار مان – وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس جودة الترجمة

المعيار	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
أسلوب التعبير	التجريبية بعدي الضابطة بعدي	٩٣,١٩ ٠٧,١١	٢٩٩ ١٦٦	٤٦	٠٠٥,

يتضح من الجدول رقم (٢٣) قيمة متوسط الرتب في مقياس جودة الترجمة باللغة الإنجليزية البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (١٩,٩٣) والمجموعة الضابطة (١١,٠٧). وأن قيمة اختبار مان وتني U (٤٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند مستوى أسلوب التعبير، لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (٢٤): نتائج اختبار مان – وتني U (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس جودة الترجمة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المجموع الكلي لمقياس جودة الترجمة في التطبيق البعدي	٧٧,٢٠ ٢٣,١٠	٥,٣١١ ٥,١٥٣	٥,٣٣	٠٠١,

يتضح من الجدول رقم (٢٤) قيمة متوسط الرتب في مقياس جودة الترجمة باللغة الإنجليزية البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (٢٠,٧٧) والمجموعة الضابطة (١٠,٢٣). وأن قيمة اختبار مان وتني U (٣٣,٥)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، عند المجموع الكلي لمقياس جودة الترجمة في التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

مناقشة السؤال الأول وتفسيره:

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارة الترجمة الكتابية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في مدينة حائل، وفقاً لمعيار (الدقة)، (العثر على مرادفات مناسبة)، (القواعد النحوية واللغوية)، (صياغة الأسلوب والتصرف في اتساق الجمل)، و(المجموع الكلي)، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة، كدراسة سلمان (salman,2023)، الشناوي (٢٠٢٢)، أيروشام وإيسماث (Airussham& Ismath, 2022)، الجرواني (EL-Garawany, 2021)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، باستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لصالح المجموعة التجريبية. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الشهراني والسعيد (٢٠٢٤)، احمد (٢٠٢٣) في أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي ساهمت في تعزيز اهتمام الطالبات بتعلم اللغة الإنجليزية، وأن هذه التطبيقات وفرت تجارب تفاعلية إيجابية لتعزيز مهارات الترجمة الكتابية، وتعزيز الثقة في نفس الطالبات، وتعتبر هذه التطبيقات أداة قوية لتعزيز تعلم مهارات اللغة الإنجليزية. كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة البحيري والحسن (٢٠٢٣)، ناجي (Nagi,2023)، الشريدة (٢٠٢٢)، لي (lee,2019) في استخدام تطبيق ترجمة قوقل (Google Translate)، ومدى فاعلية في التقليل من الأخطاء النحوية واللغوية، وتأثيره الإيجابي على تنمية مهارات الترجمة الكتابية وجودة الترجمة باللغة الإنجليزية. كما أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسات سابقة أخرى، مثل دراسة طنيش وحجاب (٢٠٢٣)، محمد وعثمان (Mohammad &Osman, 2022) أنه بالرغم من التقدم في تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، والتقدم والتطور المستمر في تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، فإن اللغة العربية لديها نظام معقد، لا يمكن أن يتفوق عليها بسهولة الذكاء الاصطناعي. وقد اتفقت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة

الجرواني (EL-Garawany,2021) في تفوق تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تنمية مهارات الترجمة الكتابية، لصالح المجموعة التجريبية. وتعزى هذه النتيجة وتفسر بأن استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في ترجمة النصوص من اللغة العربية إلى الإنجليزية ساهمت في تنمية مهارات الترجمة الكتابية بشكل أفضل من ذي قبل لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. حيث تعتبر تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي طريقة فعالة في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم الذاتي، وزيادة ثقة الطالبات بأنفسهن؛ نتيجة لقلّة نسبة الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية (Alshaikh,2023).

وتعزى أيضاً هذه النتائج إلى توفر مميزات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تساهم بشكل فاعل في الترجمة الكتابية، فمن ضمن هذه المميزات في تطبيقات الترجمة الكتابية حذف التكرارات للمفردات أو تكرار الكلمات المملة، أو الجمل التكرارية. ومن ضمن المميزات أيضاً دقة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اختيار الكلمات المناسبة للنص المترجم (Nagi, 2023). ومن ضمن هذه المميزات أيضاً التدقيق الإملائي واللغوي التلقائي، وكذلك عند ترجمة الكلمة يكون هنالك خيار لمشاهدة أمثلة واقعية لاستخدام هذه الكلمة في مواقع إلكترونية موثوقة بها، من خلال شبكة الإنترنت، ليتم استيعاب وفهم وإدراك معنى الكلمة بشكل أفضل، على خلاف القواميس الورقية، ويتفق هذا التفسير مع دراسة بلاحاحي (٢٠٢٣) ودراسة محمود (Mahmoud, 2023) في النتائج الإيجابية لاستخدام تطبيق ترجمة قوقل (Google Translate) في العملية التعليمية.

مناقشة السؤال الثاني وتفسيره:

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في جودة الترجمة الكتابية بمقرّر اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس جودة الترجمة، لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة ياسين (٢٠١٩) التي أوضحت دور تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في رفع جودة الترجمة، ودراسة مساعد والطويطي (Musaad & Al Towity,2023) في أن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي ساعدت في زيادة دقة معلومات الجمل المترجمة إلى اللغة الإنجليزية، لدى الطالبات الموهوبات. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع

دراسة الشريف وأبو سنيّة (Al sheriff &Abusnaina,2023) في فاعليّة استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في طريقة أسلوب التعبير باللغة الإنجليزيّة؛ من أجل التوصل إلى جودة ترجمة عالية. كما اتفقت مع دراسة الشيخ (Alshaikh,2023) في أن الأخطاء الناتجة عن تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، أقل من الأخطاء الناتجة عن الترجمة بالطريقة التقليديّة، من خلال استخدام القاموس الورقي.

وتعزى نتيجة هذه الدراسة إلى الإمكانات الكبيرة لتطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، وتنوعها في إثراء العمليّة التعليميّة وتدريب اللغة الإنجليزيّة من خلال التعليم الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس والشعور بالراحة والقدرة على الترجمة بطريقة صحيحة. كما أن التعليم باستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، أثبتت فاعليتها في تعزيز التعلم ذاتي، من حيث أدواتها التزامنيّة وغير التزامنيّة (الشهراني والسعيد، ٢٠٢٤).

التوصيات

- في ضوء نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالي:
١. توظيف تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر اللغة الإنجليزيّة في المرحلة الثانويّة.
 ٢. توعية المعلمين والمعلمات على أهميّة استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارة الترجمة الكتابيّة بمقرّر اللغة الإنجليزيّة.
 ٣. تقديم دورات تدريبيّة للمعلمين والمعلمات من خبراء في تقنيات التعليم لدمج تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي في العمليّة التعليميّة.
 ٤. العمل على تهيئة البنية التحتيّة، والظروف المعززة لاستخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في تعليم اللغة الإنجليزيّة في التعليم العام.
 ٥. حث المعلمين والمعلمات على توظيف أنشطة يتم فيها استخدام تطبيقات الترجمة القائمة على الذكاء الاصطناعي، في ترجمة النصوص، والاستفادة منها في تنمية مهارة الترجمة الكتابيّة بمقرّر اللغة الإنجليزيّة.

المراجع

- أبو العنين، أيمن حسن أحمد. (٢٠١٩). واقع تعلم مهارات الترجمة بين متخصصي اللغة الإنجليزية في جامعة القدس المفتوحة بفلسطين: عقبات وحلول. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، (٢) ٢.
- أحمد، عبد السلام علي. (٢٠٢٣). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية. *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*.
- إدارة المناهج. (٢٠٢٠). مبادئ الإحصاء للسنة الثانية مرحلة التعليم الثانوي «القسم العلمي». ليبيا: مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية.
- البحيري، محمد بن حسن، والحسن رياض بن عبد الرحمن. (٢٠٢٣). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية حول استخدام الترجمة الآلية وعملياتها في عمليتي التعليم والتعلم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (١٢) ٣.
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٤). *الموهبة والتفوق*. عمان: دار الفكر، (٥).
- الحديدي، شيماء سعيد سعيد، وإبراهيم، أسماء يوسف حجاج. (٢٠٢٣). بناء محتوى ذكي في بيئة تعلم قائمة على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات تطوير البانوراما المعملية والثقة التكنولوجية؛ لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، (٢٠).
- الحسن، البندري عبد الله. (٢٠٢٣). أثر تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على تنمية مهارة الكتابة الإبداعية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية المطبقة للبرنامج العام والدولي: دراسة حالة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، (٢) ٧.
- الفرهود، بسمه داود سليمان. (٢٠٢٢). فاعلية التعلم المنتشر في تنمية مهارات تصميم الموشن جرافيك لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط. ٣٨.
- حصان، منى مشيب محمد. (٢٠٢٤). أثر أنشطة مقترحة قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*.
- حفيفة، بالقاسمي. (٢٠٢١). *رهانات الترجمة الآلية العصبية [عرض ورقة]*. وقائع المؤتمر الدولي الافتراضي المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا.
- الحنش، عبد المجيد عبد القادر سعيد. (٢٠٢٣). العوامل التكنولوجية التي تؤثر على طالبات الترجمة باللغة الإنجليزية في جامعة جازان. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٣٢).

- خضر، محمد زكي. (٢٠١٨). الترجمة الآلية في خدمة اللغة العربية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- خليدة، مهيبة. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني (التعليم الرقمي). المجلة العربية للتربية النوعية، (٢٥).
- الدهشان، جمال علي خليل. (٢٠٢٠). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي: كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية. المجلة التربوية.
- الدوه، فاطمة حسين سعيد. (٢٠٢١). تطوير البرامج الإثرائية لرعاية الطالبات الموهوبات بمنطقة عسير التعليمية في ضوء معايير الاعتماد المدرسي: دراسة ميدانية مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية، (١١).
- السيبيعي، عائض فايز عائض، ومناصرة، محمد أحمد. (٢٠١٧). واقع استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس مادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية.
- سعد الله، عمار وشتوح، وليد. (٢٠١٩). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم. تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الاعمال. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين، ألمانيا.
- السعداوي، رانيا عبدالفتاح محمد. (٢٠٢٤). أنشطة إثرائية مقترحة قائمة على نظرية المرونة المعرفية (CFT) لعلاج صعوبات تعلم الكيمياء باللغة الانجليزية وتنمية الدافعية لدى طلاب المدارس الثانوية الرسمية للغات. مجلة البحث العلمي في التربية. (٣) ٢٥.
- السهلي، صبيته محمد عبد الله، والشهري، عجلان بن محمد بن حجير. (٢٠٢٣). أثر الإذاعة التعليمية الإلكترونية على تنمية مهارات الاستماع في مقرّر اللغة الإنجليزية لتلميذات الصف السادس الابتدائي. مجلة المناهج وطرق التدريس، (٢) ٤٣.
- الشريدة، صفاء شريف كليب. (٢٠٢٢). فعاليات الترجمة الآلية للجملة الاسمية من العربية إلى الإنجليزية في تطبيق ترجمة جوجل. مجلة كلية الآداب، (٨٢) ٨.
- الشناوي، الاء اسعد محمود. (٢٠٢٢). تطوير محتوى تكيفي قائم على أساليب التعلم لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية، لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١١٩). يوليو ٢٠٢٢.

الشهراني، فاطمة محمد، والسعيد، حنان. (٢٠٢٤). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الابتدائية نحو تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمات في خميس مشيط. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (٣٣).

صادق، احمد. (٢٠١٦). أساسيات الذكاء الاصطناعي طرائق البحث وتمثيل المعرفة والاستنتاج، العراق: دار الذاكرة للنشر والتوزيع.

عافشي، ابتسام بنت عباس محمد. (٢٠١٩). فاعلية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات اللغات والترجمة وأثرها على أدائهن الكتابي. المجلة التربوية، (٥٧).

عبد الله، منى عبده. (٢٠٢٢). أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب الميموكيو (Memo Q)، المجلة العربية علم الترجمة، (٢)، اليمن.

الغامدي، حنان محمد والعباسي، دلال عمر. (٢٠٢٢). واقع تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين في مدارس ينبع وجدة من وجهة نظر الطلبة ومنفذي البرامج الإثرائية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات. ٣(٢٨).

الفراني، لينا أحمد، والحجلي، سمر أحمد. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٤).

الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل، والأسمري، أمل عبد الله. (٢٠٢١). أثر برمجة تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارة الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية. مجلة التربية. ٣ (١٩٠).

محمد، إمام مصطفى سيد. (٢٠٢٤). البرامج الإثرائية والذكاء الاصطناعي للأطفال الموهوبين (الدعم والتنمية). كلية التربية للطفولة المبكرة، إدارة البحوث والنشر العلمي، (٢٩) ١.

محمد، شيماء، ومحمود، إيمان. (٢٠٢٠). برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، (١٣) ٢١.

محمد، عليّة جسام. (٢٠٢١). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمة التعليمية: دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين في جامعة الفرات الأوسط

التقنية. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية،
(١٣) ٢٧.

المطيري، علياء زايد نايف. (٢٠٢٢). أثر بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة المناهج وطرق التدريس، المركز القومي للبحوث غزة، (١) ١٤٩. موهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (٢٠٢٤).

<https://www.mawhiba.org/Ar/>

ناسوتيون، محمد صالح. (٢٠١٧). مهارة الترجمة لدى طلاب الفصل العاشر في معهد موارد السلام باتنك كونييس [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية الحكومية سومطرة الشمالية، إندونيسيا.

النشار، مصطفى، وهاشم، حسني. (٢٠١٧). التفكير العلمي وتنمية البشر. القاهرة: روابط للنشر وتقنية المعلومات.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٣). اتفاقية تفاهم مع وزارة التعليم ٢٠٢٢. <https://sdaia.gov.sa/ar/Investment/Pages/Deals.aspx>

وثيقة التحول الوطني. (٢٠٢٠). برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.

<https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp>

ياسين، يومبجي محمد. (٢٠١٩). تعليمية مادة الترجمة في أقسام اللغات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، (١٢) ١.

Airussham, N. S., & Ismath, N. H. (2023). The Use of Machine Translation in Developing the Writing Skill of University Students Studying in The Arabic Language Department. *Al-Azkiyaa - Jurnal Antarabangsa Bahasa Dan Pendidikan*, 1(2), 1–16. Doi.org/10.33102/alazkiyaa.v1i2.23.

Alshaikh, N. A. N. (2023). The Impact of computer assisted Translation “cat” on Translation Quality: A comparison with a corpus of Saudi Translators’ Generated Texts. *Journal of Northern Europe Academy for Studies & Reserch*, 4(19).

EL-Garawany, Marwa. (2021). using wordfast anywhere computer-assisted translation (CAT) tool to develop English

- majors' EFL translation skills faculty of education. *journal of education* .
- Irfan, M. (2017). *Machine Translation*. Bahria University Islamabad.
- Khanmohammad, H. & Osanloo, M. (2009). Moving toward objective scoring: A rubric for translation assessment. *JELS*, 1 (1).
- Lee, S. (2019). The impact of using machine translation on EFL students writing, *Computer Assisted Language Learning*,33(3). <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>.
- li, Hanji. (2019). Human VS AI: An Assessment of the Translation Quality between Translators and Machine Translation. *International Journal of Translation Interpretation, and Applied Linguistics*,1 (1). DOI:10.4018/IJTIAL.2019010104 .
- Mahmoud, Ammar (2023). Failure of Machine Translation of English Dysphemistic Expressions into Arabic. College of Arts, University of Mosul.
- Mohammed, S, & Osman, K. E. (2022). Investigating Artificial Intelligence as Threat to.
- Musaad, M. M. A. M, &AL towity, A. A. (2023). Translation Evaluation of three Machine Translation System, with special References to idiomatic expression. *Humanities and Educational*, (29) .
- Nagi, Khalil A. (2023). Arabic and English Relative Clauses and Machine Translation Challenges. *JOURNAL OF SOCIAL STUDIES*. Yemen,23(3) .
- National Association for Gifted Children. (2021). *Frequently Asked Questions about Gifted Education* (Is there a definition of “gifted”) .

- Omar, L. (2021). The Use and Abuse of Machine Translation in Vocabulary Acquisition among L2 Arabic-Speaking Learners. *Arab world English journal*, 5 (1) .
- Raheem, B. (2020). The Role of Machine Translation in Language Learning. *International Journal of Academic Research*, 7(4) .
- Salman. J. A. M. (2023). Using some Smart Phone Applications Guided by Connectivist Learning Theory for Developing Secondary School Students' written Translation Skills and English Language Proficiency. *Journal of Curriculum and Teaching Methodolo. Translators' positions. journal of Northern Europe Academy for Studies & Reserch, Denmark*,3(17) .
- Xiao, W, Q. (2012). On the inter-rater reliability of translation tests of above-medium length for college students. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, (4), 46-50, 127.



واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات

للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل

The Reality of Mathematics Teachers' Utilization of the
Classroom Environment in South Hebron Education
Directorate

إعداد

صابرين أبو سباع

Sabreen Abu Saba

طالبة دكتوراه – كلية العلوم التربوية – جامعة القدس

أ.د/ عفيف زيدان

Prof. Afif Zidane

أستاذ بجامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.420040

استلام البحث: ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٢٠ / ٣ / ٢٠٢٥

أبو سباع، صابرين و زيدان، عفيف (٢٠٢٥). واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٣٦٥-٣٩٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة الطبقية لعدم تكافؤ عدد الذكور والإناث من (١٠٠) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وفقاً للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدقها خلال لجنة من المحكمين المختصين، كما تم التحقق من ثباتها بطريقة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٩)، وتوصلت الدراسة إلى اهتمام المعلمون باستخدام لغة بسيطة وواضحة، وربط المفاهيم الرياضية بالواقع، وتشجيع الطلاب على المشاركة في الحوار، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في استغلال البيئة الصفية بين المعلمين بناءً على (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التدريب)، وأوصت الدراسة بتوفير الدعم الإداري اللازم للمعلمين لتمكينهم من استغلال البيئة الصفية بشكل فعال، بما في ذلك توفير الوقت الكافي للتخطيط وتطوير المواد التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المرحلة الأساسية، مادة الرياضيات، البيئة الصفية.

Abstract:

This study aimed to investigate the extent to which primary school mathematics teachers in the South Hebron Education Directorate utilize classroom environments. The study population comprised all primary school mathematics teachers within the directorate. A stratified sampling technique was employed to select a sample of 100 teachers, considering the unequal distribution of male and female teachers. A descriptive-analytical research design was adopted. To achieve the study's objectives, a questionnaire was developed based on the relevant educational literature. The questionnaire's validity was established through a panel of experts, and its reliability was confirmed using Cronbach's alpha, which yielded a coefficient of

0.89. The findings revealed that teachers generally demonstrated a commitment to using clear and simple language, connecting mathematical concepts to real-life situations, and fostering student participation. However, no statistically significant differences were found in the utilization of classroom environments based on gender, years of experience, academic qualifications, or training. The study concluded by recommending that administrators provide necessary support to empower teachers to effectively leverage classroom environments. This support should include allocating sufficient time for planning and developing instructional materials.

Keywords: basic stage, mathematics, classroom environment.

مقدمة

في عالمنا المتسارع، يتجدد العلم والمعرفة بشكل مستمر، مما يجعل من الصعب على الفرد مواكبة كل جديد، وبالنظر إلى الدور المحوري للمعلم في بناء المجتمعات، فإن تطوير مهاراته والمعرفة التي يمتلكها أمر بالغ الأهمية. فالوقوف عند حد معين في المعرفة يعرّض المعلم للتخلف عن ركب الحضارة والتقدم، مما يؤثر سلباً على فعاليته في الصف والمدرسة والمجتمع. لذلك، يجب على المعلم أن يكون ملتزماً بالتعلم المستمر والتطوير المهني لضمان قدرته على بناء أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل (عدس، ١٩٩٥).

تعد البيئة الصفية كالمسرح الذي تُدرس فيه المعارف والمهارات والقيم، وهي تلعب دوراً حيوياً في نجاح العملية التعليمية، فالمكان الذي يدرس فيه الطلاب، سواء كان محفراً ومشجعاً أم مقيداً، يؤثر بشكل كبير على أدائهم وحماسهم للتعلم، لذلك تعد دراسة البيئة الصفية وتقييم جودتها تعد من أهم القضايا التربوية، فالبيئة الصفية هي ذلك الفضاء الذي يتفاعل فيه المعلم والطلاب معاً لتحقيق الأهداف التعليمية، وهي تتضمن العناصر المادية كالفصول الدراسية والمرافق، والعناصر غير المادية كالعلاقات بين الأفراد، والأجواء النفسية السائدة، والقيم والمعتقدات التي تسود المكان (مشعل، ٢٠١٧).

وتعتبر البيئة الصفية حجر الزاوية في عملية تعلم الرياضيات، فهي الفضاء الذي يتفاعل فيه الطلاب والمعلمون معاً لبناء المعرفة الرياضية وتطوير المهارات

الحسابية والمنطقية، وتلعب البيئة الصفية دورًا حاسمًا في تحويل الرياضيات من مادة مجردة إلى مادة ممتعة وذات معنى (ملكاوي وآخرون، ٢٠٠٩).

ولطالما حظيت بيئة الصف بأهمية كبيرة في الأبحاث التربوية، وذلك نظراً لدورها الأساسي في عملية التعليم، فبيئة تعلم محفزة ومشجعة تساهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل وتحصيل دراسي مرتفع، وتعتبر بيئة الصف جزءاً أساسياً في منظومة التعليم، حيث تتداخل فيها مختلف العناصر كالمعلم والمتعلم والمقرر الدراسي والموارد المتاحة وأمور محسوسة وغير محسوسة، كما أنها تمثل بيئة تفاعلية بين المعلم والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، ترتبط بيئة الصف ارتباطاً وثيقاً بمفهوم البيئة المدرسية والمناخ الصفّي، اللذين يؤثران بشكل مباشر على عملية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في الحصة الدراسية.

الإطار النظري

ماهية الرياضيات

تعتبر الرياضيات علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري، وتشمل بالاهتمام الأفكار والطرائق وانماط التفكير، وهي لا تكون مجموع فروعها التقليدية فقط، بل تعدّ اشمل من علم الحساب الذي يعالج الأعداد والأرقام والحسابات، وتعلوا كذلك عن الجبر الذي بدوره يلعب لغة الرموز والعلاقات، وهي أكثر من علم الهندسة والذي هو دراسة الشكل والحجم والفضاء، ومن الممكن إضافة علم المثلثات والإحصاء والتفاضل والتكامل إلى هذه الأفرع التقليدية التي كانت بمجموعها، حتى وقت قريب، تكون علم الرياضيات وتبقى الرياضيات حسب النظرة الحديثة تزيد عن مجموع فروعها هذه (أبو زينة، ٢٠٠١).

البيئة الصفية Environment Classroom

بدا الاهتمام " بالبيئة الصفية " على يد العالم " موري " إذ قام في سنة (١٩٣٨) بتقديم أنموذجين سماهما (Alpha Press) لوصف البيئة الفعلية أو الواقعية، و (Beta Press) لوصف البيئة التي يفضلها الطلبة، (امبو سعيدي، والعيفي، ٢٠٠٤). وقد كانت دراسة "موري" بدايات لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية والعوامل التي تؤثر عليها (ميخائيل، ٢٠٠٤).

حيث تعدّ البيئة محور اهتمام العديد من مدارس علماء النفس إذ من خلالها يمكننا التعرف على المؤثرات التي تستثير أو تحرك سلوك الإنسان والتنبؤ بما يقوم به من أفعال، فضلاً عن اهتمامهم بالإنسان، إذ شكل كل من الفرد والبيئة نصيباً من هذا الاهتمام، فتكمن أهمية البيئة في النظريات السلوكية التي ترى أن السلوك البشري هو نتاج للتفاعلات بين الفرد وبيئته، على الاتجاه الآخر من هذا، تؤكد النظريات

المعرفية على الدور المركزي للعمليات العقلية الداخلية في توجيه السلوك، مع التقليل من أهمية العوامل البيئية، هذا التناقض بين الاتجاهين يعكس التحدي المستمر في فهم طبيعة العلاقة بين الفرد والبيئة (صادق، ١٩٨٤).

وقد ظهر اتجاه ثالث يقابل بين هذين الاتجاهين المتضادين يدعو للاهتمام بدراسة التفاعل بين العنصرين (الفرد والبيئة) وينادي بضرورة دراسة الفرد والبيئة معا اذ لا يمكن دراسة وفهم السلوك بعيد عن الخصائص الشخصية للفرد، والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به ومن العلماء الذين اكدوا ذلك هو كيرت ليفين (Kurt Lewin) اذ يرى ان السلوك الانساني يعتمد في صياغته او تشكيله على كل من الفرد ووضع معادلة لتوضيح هذه العلاقة (السلوك = دالة (الفرد × البيئة)، وينظر ان الفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما، وان بنية البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات والحاجات، اي ان بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد (Lewin, 1936).

البيئة الصفية وتعلم الرياضيات

وعلى اعتبار أن علم الرياضيات علم تراكمي يتطلب فهم اللاحق منه وإدراك السابق من التعلم، فهو علم تسلسلي متكامل ومترابط مع بعضه البعض، وينبني على مراحل وكل مرحلة تعتمد على المرحلة السابقة، ويتطلب من الطالب قبل تعلم الرياضيات تعلم الأرقام التي تحتاج منه إلى خبرات سابقة حتى يسهل عليه إدراك مفهوم العدد وتشتمل هذه الخبرات على وصف الأشياء وفق خصائصها وتصنيفها على صورة مجموعات وفق معيار أو أكثر من معايير التصنيف مع الإمكانية على المقارنة بين الأشياء، وذلك بناءً على خصائص الأشياء، ويواجه الطلاب في المراحل الأساسية من تعلم الرياضيات صعوبات كثيرة التي شاع انتشارها بين الطلاب حتى تكونت اتجاهات سلبية نحو مادة الرياضيات لدى غالبية الطلاب وفئات المجتمع وعلى الرغم من أن صعوبات الرياضيات تندرج تحت إطار صعوبات التعلم إلا أنها لم تحظى باهتمام كبير من الآباء والمدرسين حتى باتت من سعة انتشارها بين الطلاب لا تستثير شعور الخجل والقلق لدى كل من الآباء والطلاب (الزهراني، ٢٠١٨).

وبعد خلق بيئة تعلم إيجابية أن للبيئة الصفية الجاذبة قدرة على خلق جو إيجابي في عملية التعلم، ويتم ذلك عن طريق فتح المجال أمام الطلبة لمعرفة الاستراتيجيات التي استخدمها المعلم، لئيم السماح لهم بعملية المشاركة في العملية التعليمية، حيث يعد من أهم صفات البيئة الجاذبة للتغيير في نمط العملية التعليمية من كون الطالب متلقي للمعلومات، فإن من الأسباب المؤدية إلى نفور الطلاب من

الرياضيات هو تقديمه بصورة رمزية مجردة دون محاولة ربطها بالحياة والتطبيقات اليومية المختلفة في مصادر التعلم التي تقدم عن طريقها ولذلك لا بد من الأخذ بالكثير من الاستراتيجيات والطرق التي تقدم الرياضيات بصورة مميزة لدى المتعلمين، فعلى المعلم استخدام أبسط الأمور التي تقدم له وهي البيئة الصفية ويربطها بالمفاهيم الرياضية المجردة، لتسهيل على الطالب فهم هذه المفاهيم وإمكانية تطبيقها بشكل عملي وحلها بطريقة مجردة (الزهراني، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة

دراسة (أبو سرحان وآخرون، ٢٠٢٢) بعنوان: واقع ممارسة المعلمين لإدارة البيئة الصفية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظرهم، حيث هدفت إلى تقييم مدى ممارسة المعلمين في مدارس بيت لحم الثانوية الحكومية لإدارة البيئة الصفية، وقام فريق البحث باستخدام الاستبانة أداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية من ١٦٩ معلم ومعلمة، وقد أظهرت النتائج إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لإدارة البيئة الصفية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للممارسات ٣.٦١، وبالنسبة إلى تأثير المتغيرات الديموغرافية، لم تُظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أو بين فئات سنوات الخبرة المختلفة فيما يتعلق بممارسات إدارة البيئة الصفية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحاصلين على درجة البكالوريوس والحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، حيث كانت ممارسات الفئة الأخيرة أعلى.

دراسة (أبو الهوى وآخرون، ٢٠٢٠) بعنوان: واقع إدارة البيئة الصفية من وجهة نظر المعلمين وإسهامها في التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة في مدارس شرقي القدس، هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين إدارة البيئة الصفية والتوافق النفسي للطلاب والمعلمين في مدارس شرق القدس، وقد تم تحليل دور متغيرات مختلفة (جنس المعلم والمستوى التعليمي وخبرة المعلم وحجم الصف وجنس الطالب والصف الدراسي وجنس المدرسة)، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين إدارة البيئة الصفية والتوافق النفسي العام. كما أشارت النتائج إلى أن بعض المتغيرات المستقلة تؤثر على كفاءة المعلم في إدارة البيئة الصفية وتأثيرها على التوافق النفسي، مثل جنس المعلم وخبرته ومستواه التعليمي وحجم الصف وجنس الطالب والصف الدراسي وجنس المدرسة، وتؤكد هذه الدراسة على أهمية إدارة البيئة الصفية الفعالة في تعزيز التوافق النفسي للطلاب والمعلمين في مدارس شرق القدس، كما تشير إلى الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في إدارة البيئة الصفية وتلبية احتياجات الطلاب المختلفة.

دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) بعنوان: الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، إذ هدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تكونت الاستبانة من ثمانية مجالات ضمت ٧٠ كفاية فرعية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة وكشفت نتائج الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة من الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية، ولكن جاءت كفاية إدارة الصف وحفظ النظام في المرتبة قبل الأخيرة، وهذا يشير إلى أن هذه الكفاية ليست على درجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على الرغم من أهميتها الكبيرة في حسن سير العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت جميع الدراسات تركيزاً على جوانب مختلفة من مفهوم البيئة الصفية وإدارة المعلم لها، حيث تسلطت الدراسات الضوء على أهمية البيئة الصفية في العملية التعليمية وتأثيرها على النتائج التعليمية والتوافق النفسي للطلاب والمعلمين، وتستخدم جميع الدراسات الاستبيانات كأداة أساسية لجمع البيانات، تركز الدراسة الحالية على المرحلة الأساسية، بينما ركزت الدراسات السابقة على المرحلة الثانوية أو الجامعية، وتركز هذه الدراسة على مادة الرياضيات، بينما كانت الدراسات السابقة تدرس البيئة الصفية دون تحديد مادة الرياضيات، أي تدرس البيئة الصفية بشكل عام لجميع المواد بطريقة أكثر عمومية دون تخصيص، وتختلف هذه الدراسة أيضاً في مكان تطبيقها حيث شملت منطقة جنوب الخليل، بينما تركزت الدراسات المعروضة طبقت على مناطق جغرافية مختلفة (مصر وشرق القدس وبيت لحم)، وتختلف المتغيرات التي تم دراستها في كل بحث، حيث تركز بعض الدراسات على المتغيرات الديموغرافية، بينما تركز دراسة أبو صواوين (٢٠١٠) على المهارات والكفايات اللازمة للمعلمين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة بالمعرفة حول مدى فعالية معلمي المرحلة الأساسية في جنوب الخليل في استغلال البيئة الصفية لتعزيز تعلم الطلاب للرياضيات، وكذلك الطريقة التي تستند عليها مادة الرياضيات فهي أقرب بأنها مجردة، فلذلك من المهم دراسة ربطها واستخدام البيئة الصفية في عملية الشرح، لما لذلك من أهمية في زيادة تحصيل الطلاب وربط الأمور المجردة بأمر محسوس لديهم، وتعد البيئة الصفية لمعلم الرياضيات مهمة في إتمام العملية التعليمية بوقتها وبتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف الدراسية خلال عملية الشرح.

ومن ناحية أخرى تركز مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على سؤالها الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤال التالي

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة للتعرف على ما يلي:

١. التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل.
٢. التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية وتوظيفها في عملية الشرح في تربية جنوب الخليل.
٣. التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية وملائمة المنهج لها في تربية جنوب الخليل.
٤. التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية ونظامها في تربية جنوب الخليل.
٥. التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية بإدارة وقت الحصة الصفية في تربية جنوب الخليل.
٦. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في استغلال البيئة الصفية بين المعلمين بناءً على الجنس وسنوات الخبرة أو المؤهل العلمي أو الدورات التدريبية.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) (في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الدورات التدريبية).

مصطلحات الدراسة:

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الدراسية الأولى من الصف الأول حتى الصف الرابع وتعتبر مرحلة تأسيس الطفل.

مادة الرياضيات: هي عبارة عن مواد الرياضيات للمنهاج الفلسطيني المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من الصف الأول حتى الصف الرابع.

البيئة الصفية: هي المكان المادي والنفسي الذي تحدث فيه عملية التعلم والتفاعل بين المعلم والطلاب، وهي أكثر من مجرد غرفة تحتوي على مقاعد وسبورة؛ فتشمل مجموعة مختلفة من العوامل المتفاعلة التي تؤثر على عملية التعلم، بما في ذلك (العوامل المادية، والعوامل النفسية، والعوامل الاجتماعية)، وقد تم تقسيمها في استبانة هذه الدراسة إلى عوامل (توظيف المعلمين للبيئة الصفية في عملية الشرح، ملائمة المنهج الدراسي للبيئة الصفية، نظام البيئة الصفية، إدارة وقت الحصة الصفية).

مدارس جنوب الخليل: هي مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية جنوب الخليل.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

- تعتبر هذه الدراسة في حدود علم الباحثين واطلاعهم ، الأولى في محافظة الخليل والتي تبحث في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية للبيئة الصفية في تعلم مادة الرياضيات.
- من المتوقع أن يستفيد منها المعلمون في زيادة الاهتمام والتركيز على إدارة البيئة الصفية في المدارس الأساسية.
- وقد تقيد هذه الدراسة واضعي المنهاج في تسليط الضوء على دور البيئة الصفية في تعليم الرياضيات، وتوفير معلومات قيمة لصناع لوزارة التربية والتعليم لتطوير ممارسات التدريس وتحسين نتائج تعلم الطلاب.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في جنوب الخليل والبالغ عددهم (٤٩٠) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

تتمثل عينة الدراسة بالعينة الطبقية، حيث إن استخدام العينة الطبقية في لأن الدراسة تتضمن مجتمعاً غير متكافئ بين الذكور والإناث، حيث تم اختيار عدد العينة من عدد المجتمع كامل (٤٩٠)، فقد بلغ حجم العينة (١٠٠) وتشكل ما نسبته (20.41%) من المجتمع.

والجدول التالي يوضح طريقة اختيار العينة الطبقية العشوائية تبعاً لمتغير

الجنس:

جدول (١) طريقة اختيار العينة الطبقية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	عددهم في المجتمع	النسبة المئوية من المجتمع	عدد العينة
ذكر	٩٦	٢٠%	٢٠
انثى	٣٩٤	٨٠%	٨٠
المجموع	٤٩٠	١٠٠%	١٠٠

يوضح الجدول الطريقة التي سيتم من خلالها اختيار العينة الطبقية لأخذ عينة متجانسة من كلا الجنسين (الذكور والإناث).

أداة الدراسة

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة وعلى الأدب التربوي والمؤتمرات والندوات والاجتماعات وما صدر عنها من منشورات متعلقة بموضوع الدراسة وأهدافها قامت بتطوير أداة من أجل التعرف إلى واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل، كذلك تم الرجوع إلى الشبكة العنكبوتية من أجل تحصيل الكم الأكبر من المعلومات، والاطلاع على أدوات الدراسة في كل من دراسة (أبو الهوى وآخرون، ٢٠٢٠)، ودراسة (أبو سرحان وآخرون، ٢٠٢٢)، ومن ثم قامت الباحثة بإعداد استبانة تطبق على المعلمين مقسمة إلى قسمين الأول يتكون من البيانات الشخصية للمعلمين (الجنس، الخبرة، المؤهل، الدورات التدريبية)، والثاني تكون من العوامل التي تؤثر على واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات

للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل، حيث يتكون من (٣٢ فقرة) موزعة على أربع مجالات كما يلي:

- توظيف المعلمين للبيئة الصفية في عملية الشرح (٩ فقرات).
 - ملائمة المنهج الدراسي للبيئة الصفية. (٩ فقرات).
 - نظام البيئة الصفية (٨ فقرات).
 - إدارة وقت الحصة الصفية (٦ فقرات).
- وقامت الباحثة باستخدام التدرج الخماسي لقياس استجابة عينة الدراسة لفقرات الاستبانة، وذلك كي يكون الباحث حيادي، ولاي يجبر المبحوثين في اختيار جواب محدد وهي كالاتي:

الجدول (٢) درجات مقياس التدرج الخماسي

الوزن النسبي		المتوسط المرجح		الدرجة
إلى	من	إلى	من	
٣٦%	٢٠%	١.٨٠	١	غير موافق بشدة
٥٢%	٣٦.١%	٢.٦٠	١.٨١	غير موافق
٦٨%	٥٢.١%	٣.٤٠	٢.٦١	محايد
٨٤%	٦٨.١%	٤.٢٠	٣.٤١	موافق
١٠٠%	٨٤.١%	٥	٤.٢١	موافق بشدة

إجراءات جمع البيانات وتحليلها

بعد تحويل الاستبانة إلى رابط إلكتروني عبر نموذج قوئل، وتم توزيعه على مجتمع الدراسة، ومن استخدمت الباحثة برنامج (SPSS)، والاختبارات الإحصائية المناسبة في تحليل نتائج المعلومات التي جمعت بواسطة الاستبانة، بهدف الوصول إلى دلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم الدراسة، وبيان تأثير مجموعة من المتغيرات المستقلة على متغير تابع واحد بهدف تحديد المتغير الأكثر تأثيراً والمتغير الأضعف تأثيراً والمتغيرات غير المؤثرة على المتغير التابع، وتفسير سلوكه وهي على النحو الآتي:

١. معامل الارتباط بيرسون: وذلك لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
 ٢. معامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية: لقياس ثبات الاستبانة.
 ٣. استخدام اختبار ANOVA واختبار T-TEST لفحص فرضيات الدراسة.
- تعتمد بيانات الدراسة إلى البيانات الأولية، وذلك خلال توزيع الاستبانة على مفردات البحث، وتجميع المعلومات اللازمة، وتحليل هذه المعلومات بواسطة البرامج والاختبارات الإحصائية المناسبة.

تصحيح المقياس:

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي وهو أسلوب لقياس السلوكيات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على المتوسط الحسابي في التعبير عن ذلك في تحديد واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل، بناء على المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٣) مفاتيح المتوسطات الحسابية

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	١.٠٠ - ٢.٣٣
متوسطة	٢.٣٤ - ٣.٦٧
مرتفعة	٣.٦٨ - ٥.٠٠

الحدود الدراسية

- حدود بشرية: تقتصر الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية في جنوب الخليل.
- حدود مكانية: تقتصر الدراسة على مدارس جنوب الخليل.
- حدود زمانية: تغطي الدراسة الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥).

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الاستبانة بواسطة ما يلي:

صدق الاستبانة من وجهة نظر المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على أربعة من المحكمين الأكاديميين (الدكتور حكم حجة، والدكتورة ابتسام أبو شرار، والدكتورة عفيف زيدان)، واستناداً على الملاحظات والتوجيهات التي أرسلت من قبلهم، قامت الباحثة بالتعديلات اللازمة، ويظهر ملحق رقم (١) الاستبانة في شكلها النهائي.

ثبات الأداة

المقصود من ثبات الاستبانة هو أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات فقرات الاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط لمحاول الاستبانة ككل ولكل محور من المحاور بشكل مستقل، وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم التأكد من ثبات الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحور	عنوان المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	توظيف البيئة الصفية في عملية الشرح	٩	٠.٩٠
الثاني	ملامحة المنهج للبيئة الصفية	٩	٠.٧١
الثالث	نظام البيئة الصفية	٨	٠.٧٦
الرابع	إدارة وقت الحصة الصفية	٦	0.70
	جميع الفقرات	٣٢	٠.٨٩

يوضح الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة قريبة من الواحد، وهذا يشير إلى ثبات استخدام الاستبانة.

نتائج الدراسة

نتيجة السؤال الرئيس وينص على "ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل؟"
للإجابة على السؤال السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	٧	أستخدم لغة بسيطة وواضحة لشرح المفاهيم الرياضية.	4.56	0.656	مرتفعة
٢.	٦	أربط المفاهيم الرياضية بأشياء ملموسة في البيئة الصفية مثل مفهوم (المستطيل، المربع، وغيره).	4.43	0.728	مرتفعة
٣.	١	أقوم بتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والمناقشة.	4.32	0.709	مرتفعة
٤.	٢٤	أحرص أن يكون الجو في صفي مرحاً تسوده علاقات المودة.	4.30	0.732	مرتفعة
٥.	٨	أعمل على تقييم فهم الطلاب باستمرار خلال الحصة.	4.29	0.743	مرتفعة
٦.	٣	أقوم باستغلال الموارد المتاحة في المدرسة (مثل الحاسوب، جهاز عرض، وغيره) لتوضيح المفاهيم.	4.26	0.787	مرتفعة
٧.	٥	أقوم بتحقيق بعض الأهداف الرياضية على	4.20	0.804	مرتفعة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		واقع البيئة الصفية مثل (الطول والعرض والمساحة وغيره).			
٨.	٤	أقوم بتصميم الزوايا والمساحات في الصف بطريقة تشجع على التفاعل والتعلم النشط.	4.13	0.837	مرتفعة
٩.	٢٣	جاهزية وكفاية المواد والأدوات مثل (الأقلام، الطباشير، המחاة، المقاعد، الأجهزة التكنولوجية، الألعاب التعليمية، وغيره) لأداء الحصة التعليمية.	4.09	0.830	مرتفعة
١٠.	٢٢	أعلق أعمال الطلبة في أماكن يراها الطلاب داخل غرفة الصف.	4.08	0.761	مرتفعة
١١.	١١	أرى أن هناك مواضيع معينة في المنهج تحتاج إلى مزيد من التوضيح أو التبسيط.	4.06	0.802	مرتفعة
١٢.	٩	أرى بأن هنالك مرونة في البيئة الصفية لتحقيق الأهداف التعليمية.	4.04	0.695	مرتفعة
١٣.	٢	أقوم باستغلال الفروق الفردية في الصف لإثراء عملية التعلم.	4.03	0.870	مرتفعة
١٤.	٢٩	أكلف الطلبة بالاهتمام بنظافة السبورة قبل البدء بشرح الدرس.	4.03	0.745	مرتفعة
١٥.	٢٠	أراعي أن يجلس الطالب الأقصر في المقعد الأمامي.	4.01	0.732	مرتفعة
١٦.	٢٥	تصميم الصف وتوزيع المقاعد يساعد على تفاعل الطلاب مع مادة الرياضيات.	3.97	0.926	مرتفعة
١٧.	٢١	الصبورة مناسبة لأداة الحصة التعليمية وتحقيق أهدافها.	3.85	0.783	مرتفعة
١٨.	٢٧	أقوم بإلزام الطلبة بالصمت قبل بدء الدرس.	3.85	0.989	مرتفعة
١٩.	١٥	أرى أن المنهج يعزز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.	3.78	0.760	مرتفعة
٢٠.	١٣	أعتقد بأن بعض الأمثلة والتطبيقات في المنهج مرتبطة بالبيئة الصفية.	3.77	0.694	مرتفعة
٢١.	٢٦	أجد أن البيئة الصفية توفر بيئة تعلم مثالية للرياضيات.	3.77	0.920	مرتفعة
٢٢.	١٦	أرى أن التكنولوجيا المتاحة تدعم أهداف المنهج.	3.67	0.877	متوسطة

واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة صابر بن أبوسباع - د. عفيف زيدان

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٣.	١٨	أرى بأن المنهج يوفر المرونة الكافية مع احتياجات الطلاب المختلفة.	3.45	.770	متوسطة
٢٤.	١٠	أرى أن المنهج الدراسي للرياضيات في المرحلة الأساسية مناسب لعمر الطلاب وقدراتهم.	3.39	.863	متوسطة
٢٥.	٣١	أتأخر في الخروج من الصف عند انتهاء الحصة الدراسية.	3.39	1.063	متوسطة
٢٦.	٣٠	أتغاضى عن دخول بعض الطلبة بعدي إلى غرفة الصف.	3.37	.960	متوسطة
٢٧.	١٤	أرى أن هناك تناقض بين أهداف المنهج وبين الممارسات الفعلية في الصف.	3.35	.936	متوسطة
٢٨.	١٢	أشعر بصعوبة في تطبيق المنهج الدراسي في الواقع.	3.34	.844	متوسطة
٢٩.	١٧	أرى بأن كمية المادة العلمية في المنهج مناسبة لوقت الحصة التدريسية.	3.33	.995	متوسطة
٣٠.	٣٢	أضيق الكثير من وقت الحصة الدراسية في حل مشكلات الطلبة.	3.03	1.077	متوسطة
٣١.	١٩	أوجه أسئلة أكثر إلى الطالب/ة الجالس في مكان قريب.	2.93	1.139	متوسطة
٣٢.	٢٨	أكلف الطلبة تنظيف الصف في أثناء وقت الحصة.	2.86	1.137	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.81	.412	مرتفعة

يتضح من الجدول أن فقرات الاستبانة جاءت بدرجات مرتفعة ومتوسطة وكانت الدرجة الكلية (٠.٤٢١) مرتفعة وفي المرتبة الأولى كانت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "أستخدم لغة بسيطة وواضحة لشرح المفاهيم الرياضية"، بمتوسط حسابي (4.56) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية كانت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "أربط المفاهيم الرياضية بأشياء ملموسة في البيئة الصفية مثل مفهوم (المستطيل، المربع، وغيره)."، بمتوسط حسابي (٤.٤٣) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة كانت الفقرة رقم (١) والتي تنص على "أقوم بتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والمناقشة"، بمتوسط حسابي (٤.٣٢) وبدرجة مرتفعة أيضاً. وفي المقام الأخير جاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على "أكلف الطلبة تنظيف الصف في أثناء وقت الحصة"، بمتوسط حسابي (٢.٨٦)، وبدرجة متوسطة،

وسبقها الفقرة رقم (١٩)، والتي تنص على "أوجه أسئلة أكثر إلى الطالب/ة الجالس في مكان قريب"، بمتوسط حسابي (٢.٩٣)، وبدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أنه بشكل عام، كانت درجات الفقرات تتراوح بين مرتفعة ومتوسطة، مما يشير إلى أن المعلمين يطبقون بشكل جيد العديد من الممارسات الجيدة في التدريس، وأظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو شرح المفاهيم الرياضية بطريقة واضحة وربطها بالحياة اليومية واستخدام البيئة الصفية، مما يعكس أهمية هذه الممارسات في تحسين الفهم لدى الطلاب، وهناك اهتمام بتشجيع الطلاب على المشاركة في الحصة وطرح الأسئلة، مما يدل على الأفكار الإيجابية عند المعلمين بأهمية دور الطالب النشط في عملية التعلم، وعلى الجانب الآخر، هناك بعض الممارسات التي حصلت على درجات أقل، مثل تكليف الطلاب بتنظيف الصف خلال الحصة، مما يشير إلى وجود بعض الممارسات التي قد تحتاج إلى إعادة النظر.

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية وتوظيفها في عملية الشرح في تربية جنوب الخليل

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توظيف البيئة الصفية في عملية الشرح

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	٧	أستخدم لغة بسيطة وواضحة لشرح المفاهيم الرياضية.	4.56	.656	مرتفعة
٢.	٦	أربط المفاهيم الرياضية بأشياء ملموسة في البيئة الصفية مثل مفهوم (المستطيل، المربع، وغيره).	4.43	.728	مرتفعة
٣.	١	أقوم بتشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والمناقشة.	4.32	.709	مرتفعة
٤.	٨	أعمل على تقييم فهم الطلاب باستمرار خلال الحصة.	4.29	.743	مرتفعة
٥.	٣	أقوم باستغلال الموارد المتاحة في المدرسة (مثل الحاسوب، جهاز عرض، وغيره) لتوضيح المفاهيم.	4.26	.787	مرتفعة
٦.	٥	أقوم بتحقيق بعض الأهداف الرياضية على واقع البيئة الصفية مثل (الطول والعرض والمساحة وغيره).	4.20	.804	مرتفعة
٧.	٤	أقوم بتصميم الزوايا والمساحات في الصف بطريقة تشجع على التفاعل والتعلم النشط.	4.13	.837	مرتفعة
٨.	٩	أرى بأن هنالك مرونة في البيئة الصفية لتحقيق الأهداف التعليمية.	4.04	.695	مرتفعة
٩.	٢	أقوم باستغلال الفروق الفردية في الصف لإثراء عملية التعلم.	4.03	.870	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.25	0.76	مرتفعة

يتضح من الجدول أن جميع فقرات المجال الأول كانت بدرجة مرتفعة وكانت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (٤.٢٥)، وفي المرتبة الأولى كانت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "أستخدم لغة بسيطة وواضحة لشرح المفاهيم الرياضية"، بمتوسط حسابي (4.56) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الأخيرة كانت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أقوم باستغلال الفروق الفردية في الصف لإثراء عملية التعلم"، بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وبدرجة مرتفعة.

وترى الباحثة بأن النتائج تبين اهتمام المعلمين باستخدام لغة بسيطة وواضحة لشرح المفاهيم الرياضية، مما يدل على إدراك المعلم بأهمية التواصل الفعال في عملية التعلم، والشرح ودوره في تحقيق أهداف الحصة التعليمية، كما تشير النتائج إلى وجود تباين طفيف في تطبيق الممارسات المتعلقة باستغلال الفروق الفردية بين الطلاب، على الرغم من حصول هذه الفقرة على درجة مرتفعة بشكل عام.

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية وملائمة المنهج لها في تربية جنوب الخليل

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني الرياضيات للبيئة الصفية وملائمة المنهج

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	١١	أرى أن هناك مواضيع معينة في المنهج تحتاج إلى مزيد من التوضيح أو التبسيط.	4.06	.802	مرتفعة
٢.	١٥	أرى أن المنهج يعزز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.	3.78	.760	مرتفعة
٣.	١٣	أعتقد بأن بعض الأمثلة والتطبيقات في المنهج مرتبطة بالبيئة الصفية.	3.77	.694	مرتفعة
٤.	١٦	أرى أن التكنولوجيا المتاحة تدعم أهداف المنهج.	3.67	.877	متوسطة
٥.	١٨	أرى بأن المنهج يوفر المرونة الكافية مع احتياجات الطلاب المختلفة.	3.45	.770	متوسطة
٦.	١٠	أرى أن المنهج الدراسي للرياضيات في المرحلة الأساسية مناسب لعمر الطلاب وقدراتهم.	3.39	.863	متوسطة
٧.	١٤	أرى أن هناك تناقض بين أهداف المنهج وبين الممارسات الفعلية في الصف.	3.35	.936	متوسطة
٨.	١٢	أشعر بصعوبة في تطبيق المنهج الدراسي في الواقع.	3.34	.844	متوسطة
٩.	١٧	أرى بأن كمية المادة العلمية في المنهج مناسبة لوقت الحصة التدريسية.	3.33	.995	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.57	0.84	متوسطة

يتضح من الجدول أن فقرات المجال الثاني كانت بدرجة مرتفعة ومتوسطة وكانت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (٣.٥٧) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأولى كانت الفقرة رقم (١١) "أرى أن هناك مواضيع معينة في المنهج تحتاج إلى مزيد من التوضيح أو التبسيط"، بمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وبدرجة مرتفعة، وفي المقام الأخير جاءت الفقرة رقم (١٧) "أرى بأن كمية المادة العلمية في المنهج مناسبة لوقت الحصة التدريسية"، بمتوسط حسابي (٣.٣٣)، وبدرجة متوسطة.

وترى الباحثة بأن النتائج تشير إلى أن اتجاهات المعلمون كانت بشكل عام تعتبر أن منهج الرياضيات يحتوي على نقاط قوة وضعف، من أبرز النقاط القوة هي أن المنهج يعزز التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب، ويربط المفاهيم الرياضية بالواقع والحياة، فكثير من الوحد الدراسة وخاصة الهندسة في مواد الرياضيات ترتبط بالبيئة الصفية، وكذلك باقي المنهج لابد من وجود رابط بينه وبين البيئة الصفية أو الحياة اليومية، ومع ذلك، يرى المعلمون أن هناك بعض التناقضات بين أهداف المنهج وممارساتهم الفعلية، وأن كمية المادة العلمية في المنهج قد تكون كبيرة بالنسبة لوقت الحصة التدريسية.

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية ونظامها في تربية جنوب الخليل

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث البيئة الصفية ونظامها

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	٢٤	أحرص أن يكون الجو في صفي مرحاً تسوده علاقات المودة.	4.30	.732	مرتفعة
٢.	٢٣	جاهزية وكفاية المواد والأدوات مثل (الأقلام، الطباشير، המחاة، المقاعد، الأجهزة التكنولوجية، الألعاب التعليمية، وغيره) لأداء الحصة التعليمية.	4.09	.830	مرتفعة
٣.	٢٢	أعلق أعمال الطلبة في أماكن يراها الطلاب داخل غرفة الصف.	4.08	.761	مرتفعة
٤.	٢٠	أراعي أن يجلس الطالب الأقصر في المقعد الأمامي.	4.01	.732	مرتفعة
٥.	٢٥	تصميم الصف وتوزيع المقاعد يساعد على تفاعل الطلاب مع مادة الرياضيات.	3.97	.926	مرتفعة
٦.	٢١	الصبورة مناسبة لأداة الحصة التعليمية وتحقيق أهدافها.	3.85	.783	مرتفعة
٧.	٢٦	أجد أن البيئة الصفية توفر بيئة تعلم مثالية للرياضيات.	3.77	.920	مرتفعة
٨.	١٩	أوجه أسئلة أكثر إلى الطالب/ة الجالس في مكان قريب.	2.93	1.139	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.88	.412	مرتفعة

يتضح من الجدول أن فقرات المجال الثالث كانت بدرجة مرتفعة وكانت فقرة واحدة بدرجة متوسطة وكانت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (٣.٨٨) بدرجة عالية، وفي المرتبة الأولى كانت الفقرة رقم (٢٤) " أحرص أن يكون الجو في صفي مرحاً تسوده علاقات المودة."، بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، وبدرجة مرتفعة، وفي المقام الأخير جاءت الفقرة رقم (١٩) " أوجه أسئلة أكثر إلى الطالب/ة الجالس في مكان قريب."، بمتوسط حسابي (٢.٩٣)، وبدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أن النتائج تشير بأن المعلمين يقدرّون بشكل كبير أهمية خلق جو صفّي إيجابي ومرح وتسوده علاقة المحبة، وهذا يدل على إدراك المعلمين لأثر البيئة الصفية على تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم في عملية التعلم، وأن مشاركة الطالب لا تقتصر على مكان جلوسه، ويدل ذلك أيضاً على أنهم يدركون أن العلاقة بين المعلم والطالب والجو العام في الصف يلعب دوراً مهماً في نجاح عملية التعليم مما يؤدي إلى فهم الطالب المادة وتحقيق الأهداف التعليمية للحصة فيعود ذلك برفع تحصيل الطالب.

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية بإدارة وقت الحصة الصفية في تربية جنوب الخليل

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع إدارة وقت الحصة الصفية

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١.	٢٩	أكلف الطلبة بالاهتمام بنظافة السبورة قبل البدء بشرح الدرس.	4.03	.745	مرتفعة
٢.	٢٧	أقوم بالزام الطلبة بالصمت قبل بدء الدرس.	3.85	.989	مرتفعة
٣.	٣١	أتأخر في الخروج من الصف عند انتهاء الحصة الدراسية.	3.39	1.063	متوسطة
٤.	٣٠	أتغاضى عن دخول بعض الطلبة بعدي إلى غرفة الصف.	3.37	.960	متوسطة
٥.	٣٢	أضيق الكثير من وقت الحصة الدراسية في حل مشكلات الطلبة.	3.03	1.077	متوسطة
٦.	٢٨	أكلف الطلبة بتنظيف الصف في أثناء وقت الحصة.	2.86	1.137	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.423	.412	متوسطة

يتضح من الجدول أن فقرات المجال الرابع كانت بدرجة متوسطة وفقرتين بدرجة مرتفعة وكانت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (٣.٤٢٣) بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأولى كانت الفقرة رقم (٢٩) " أكلف الطلبة بالاهتمام بنظافة السبورة

قبل البدء بشرح الدرس."، بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وبدرجة مرتفعة، وفي المقام الأخير جاءت الفقرة رقم (٢٨) "أكلف الطلبة تنظيف الصف في أثناء وقت الحصة."، بمتوسط حسابي (٢.٨٦)، وبدرجة متوسطة.

وترى الباحثة بأن النتائج تُظهر أن المعلمين يقدمون اتجاهات إيجابية بدرجة متوسطة بإدارة وقت الحصة الصفية، مع وجود تباين واضح في تقييمهم لمختلف الممارسات المتعلقة بإدارة الوقت، وهناك إجماع نسبي على أهمية تكليف الطلاب بنظافة السبورة قبل بداية الدرس، بينما توجد تحفظات كبيرة حول تكليفهم بتنظيف الصف أثناء الحصة، حيث يعكس الاهتمام الكبير بتكليف الطلاب بنظافة السبورة قبل الدرس رغبة المعلمين في البدء بالدرس بشكل منظم وفعال وعلى الموعد المحدد للحصة وكسب وقت إضافي لتحقيق الأهداف التعليمية، وهناك تحفظات على تكليف الطلاب بتنظيف الصف فقد يكون هناك عدة أسباب لهذا التحفظ، مثل: (اعتقاد المعلمين بأن تنظيف الصف هو مسؤولية المدرسة وليس الطلاب، والخوف من إضاعة وقت الدراسة في أعمال روتينية، وقلق المعلمين من أن يؤثر هذا التكليف على تركيز الطلاب على الدرس).

نتيجة السؤال الفرعي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن السؤال السابق فقد تم اختبار فرضيات الدراسة

نتيجة الفرضية الأولى وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس." للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية	ذكور	٢٠	٣.٨٨	٠.٢٣	٠.٨٠٣	٩٨	٠.١١٥
	إناث	٨٠	٣.٨٠	٠.٤٥			

*دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) **دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \geq 0.001$).

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استغلال البيئة الصفية بين المعلمين بناءً على الجنس، حيث إن قيمة مستوى الدلالة (٠.١٥٥) وهي أكبر من ٠.٠٥، وتبعاً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقد تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

وترى الباحثة أنه باختلاف جنس المعلم فإن اتجاهاتهم نحو واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية كانت متقاربة وأن متغير الجنس لم يؤثر على ذلك فكلما الجنسين لهم اتجاهات متشابهة نحو البيئة الصفية وتوظيفها في تدريس مادة الرياضيات، أي يمكننا القول إن المعلمين من الجنسين يستغلون البيئة الصفية بشكل متشابه إلى حد كبير، وأن هنالك عوامل أخرى لاستغلال المعلمين للبيئة الصفية.

نتيجة الفرضية الثانية وتنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة." للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (١١).

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المتغير
34206.	3.8834	37	١ - ٥ سنوات	واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية
37303.	3.7993	26	٦ سنوات - ١٠ سنوات	
49287.	3.7449	37	١١ سنة فأكثر	

يتضح من الجدول (١١) وجود تقارب في المتوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في متوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت المحسوبة	الدالة المحسوبة
واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية	بين المجموعات	.359	2	.180	1.060	.350
	داخل المجموعات	16.436	97	.169		
	المجموع	16.795	99			

*دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ **دالة إحصائياً بدرجة عالية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$.

يتضح الجدول (١٢) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية (٠.٣٥٠)، وهي أكبر من ٠.٠٥، وتبعاً لذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

وترى الباحثة بأن هذه النتيجة شير إلى أن سنوات الخبرة التدريسية وحدها لا تكفي لضمان استغلال المعلمين للبيئة الصفية بشكل فعال، وأن سنوات الخبرة لم تؤثر على اتجاهات المعلمين فكانت متقاربة بالرغم من اختلاف سنوات خبرتهم، ويجب البحث عن عوامل أخرى قد تؤثر في هذه الممارسة وتطوير برامج تدريب وسياسات تعليمية تلبي احتياجات المعلمين وتساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم. نتيجة الفرضية الثالثة وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى المؤهل العلمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية	دبلوم	7	3.781	.284
	بكالوريوس	53	3.811	.520
	دراسات عليا	40	3.814	.239

يتضح من الجدول (١٤) وجود تقارب في المتوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولفحص الفرضية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في متوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية	بين المجموعات	.007	2	.003	.019	.981
	داخل المجموعات	16.789	97	.173		
	المجموع	16.795	99			

يتضح الجدول (١٥) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطات واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة على الدرجة الكلية (٠.٩٨١)، وهي أكبر من ٠.٠٥، وتبعاً لذلك فقد تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي للمعلمين، فبالرغم من اختلاف المؤهل العلمي عند المعلمين إلا أن إجاباتهم كانت متقاربة في واقع توظيف البيئة الصفية في مادة الرياضيات، حيث يدل ذلك على أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على توظيف المعلم للبيئة الصفية في تدريس مادة الرياضيات وخاصة بالمراحل الأساسية، فمن الممكن أن تكون هذه العوامل طبيعة البيئة الصفية نفسها، وكذلك التكنولوجيا المتوفرة فيها، وملائمتها من

ناحية المناخ للطالب، وطبيعة الطالب ومحيطه في المجتمع، ومكان سكنه (مخيم، قرية، مدينة)، كل هذه العوامل من المتوقع ان يكون لها تأثير على واقع توظيف المعلم للبيئة الصفية في تعلم الرياضيات واستخدامها في تقريب المفاهيم الرياضية للطلاب كل حسب قدراته التخيلية والواقع الذي يعيشه.

الفرضية الرابعة وتنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية في تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التدريب"

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار ت (t-test) لعينة مستقلة، كما هو واضح في الجدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية

المتغير	هل تلقيت تدريب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
توظيف معلمي المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات للبيئة الصفية	نعم	61	3.88	.373	٠.٠٠٥	٩٨	٠.٩٤٣
	لا	39	3.70	.451			

دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) **دالة إحصائية بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \geq 0.001$).

يتبين من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استغلال البيئة الصفية بين المعلمين بناءً على تدريب المعلمين، حيث إن قيمة مستوى الدلالة (٠.٩٤٣) وهي أكبر من ٠.٠٥، وتبعاً لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقد تم قبول الفرضية الصفية الرابعة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تدريب المعلمين واستغلالهم للبيئة الصفية، مما يشير إلى أن برامج التدريب الحالية قد لا تؤثر بشكل مباشر على استغلال المعلمين للبيئة الصفية، وأن هناك عوامل أخرى مثل الدعم الإداري، وتوفر الموارد، والسياسات المدرسية، قد تلعب دوراً أكثر أهمية في تشكيل هذه الممارسات، وتستدعي هذه النتيجة الحاجة إلى إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف هذه العوامل بشكل أعمق وتطوير برامج تدريب أكثر شمولية تتناول الجوانب المتعددة لاستغلال البيئة الصفية، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى التدريب وحده لا يكفي لضمان استغلال فعال للبيئة الصفية، مما يدعو إلى البحث عن عوامل أخرى قد تؤثر على هذه الممارسة، وتطرح هذه النتيجة تساؤلات

حول فعالية برامج التدريب الحالية في تحسين استغلال المعلمين للبيئة الصفية، مما يستدعي إعادة تقييم هذه البرامج وتطويرها.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. خلق بيئة مدرسية داعمة تشجع على التعاون والابتكار بين المعلمين، وتوفير فرصاً للتطوير المهني المستمر.
٢. توفير الدعم الإداري اللازم للمعلمين لتمكينهم من استغلال البيئة الصفية بشكل فعال، بما في ذلك توفير الوقت الكافي للتخطيط وتطوير المواد التعليمية.
٣. تطوير برامج تدريب متخصصة تركز على كيفية استغلال البيئة الصفية بشكل فعال، مع الأخذ في الاعتبار احتياجات المعلمين المختلفة ومستويات خبرتهم.
٤. التركيز على فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية بدلاً من الحفظ والتلقين.
٥. الاستفادة من التكنولوجيا المتاحة لدعم عملية التعلم، مثل استخدام البرامج التعليمية التفاعلية والأجهزة اللوحية.
٦. إجراء دراسات تتبع علاقة محددة بين ممارسات تدريسية معينة (مثل استخدام التكنولوجيا، أو تطبيق أساليب تعليم تفاعلية) ونتائج الطلاب في الاختبارات والواجبات.

المراجع:

أبو الهوى، شيرين، والصيفي، عبد الغني، وعساف، عبد محمد. (٢٠٢٠). واقع إدارة البيئة الصفية من وجهة نظر المعلمين وإسهامها في التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة في مدارس شرقي القدس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أبو زينة، فريد. (٢٠٠١). منهاج الرياضيات المدرسية وتدريسها. (ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو سرحان، زيد، وحجاجة باسم، والأعرج، ضرغام، وزيدان، عفيف. (٢٠٢٢). واقع ممارسة المعلمين لإدارة البيئة الصفية في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظرهم.

الزهراني، حامد. (٢٠١٨). فاعلية تصميم بيئة تعليمية متعددة الوسائل لعلاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات الديسكلوليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.

صادق، ضياء. (١٩٨٤). خصائص بيئة كلية التربية - تحريرها وقياسها، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس كلية التربية.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٥). الادارة الصفية والمدرسة المنفردة. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

فاطمة (٢٠١٧). مفهوم البيئة الصفية. مجلة موضوع الالكترونية. ملكاوي، أحمد يحيى إبراهيم، والمحتسب، سميرة عزمي. (٢٠٠٩). أثر بيئة التعلم الصفية في تحصيل العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية وفهمهم لطبيعة العلم. جامعة عمان العربية عمان.

ميخائيل، امطانيوس. (٢٠٠٤). بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٠)، العدد الأول.

Lewin, K. (1936). **Principles of topological psychology.**

McGraw, New York.



استخدام برنامج تدريسي قائم على الأنشطة التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي والقدرة الإدراكية للطلاب ذوي الإعاقة

**Using a teaching program based on interactive activities to
improve academic achievement and cognitive ability for
students with disabilities**

إعداد

د. عبدالناصر عبدالرحيم فخره

Dr. Abdul Nasser Abdul Rahim Fakhro

قسم العلوم النفسية- كلية التربية - جامعة قطر

د. طارق عبد المجيد كامل أحمد حجازي

Dr. Tariq Abdul Majeed Kamel Ahmed Hegazy

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي- قطر

Doi: 10.21608/ejev.2025.420041

استلام البحث : ٢٤ / ٢ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٢٠ / ٣ / ٢٠٢٥

فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم و حجازي، طارق عبد المجيد كامل أحمد (٢٠٢٥).
استخدام برنامج تدريسي قائم على الأنشطة التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي
والقدرة الإدراكية للطلاب ذوي الإعاقة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة
العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٣٩١ - ٤١٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

استخدام برنامج تدريسي قائم على الأنشطة التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي والقدرة الإدراكية للطلاب ذوي الإعاقة

المستخلص:

هدف البحث على بيان أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على الأنشطة التفاعلية الرقمية في تحسين التحصيل الدراسي والقدرة الإدراكية لدى طلاب الإعاقة الذهنية المدمجين بمراكز الدمج الحكومية بدولة قطر، حيث استخدم البحث المنهج شبه التجريبي وطبق على عينة من طلاب الدمج بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية بلغ عددها (١٢٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم لعينتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية بلغ قوام كل منها (٦٠) طالب وطالبة، واستخدم البحث اختبار القوة الإدراكية (تصميم الباحثان) واختبار تحصيلي، وتم تطبيق البرنامج التدريسي باستخدام الأنشطة التفاعلية الرقمية على المجموعة التجريبية بينما تم استخدام طرق التدريس العادية مع المجموعة الضابطة. أثبتت نتائج البحث تحسن التحصيل الدراسي والقوة الإدراكية لدى المجموعة التجريبية بدرجة دالة احصائياً مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية:

الأنشطة التفاعلية الرقمية - القدرة الإدراكية - الإعاقة الذهنية.

Abstract:

The research aimed to show the impact of using a teaching program based on digital interactive activities in improving academic achievement and cognitive ability among students with intellectual disabilities integrated into government integration centers in the State of Qatar, where the research used the semi-experimental approach and applied to a sample of integration students in integration centers in public schools, numbering (120) male and female students who were divided into two samples, one of which was a control and the other an experimental one, each with a strength of (60) male and female students, and the research used a cognitive strength test (designed by the researchers) and an achievement test, and the application of The teaching program using digital interactive activities on the experimental group while normal teaching methods were used with the control group. The results of the

research proved the improvement of academic achievement and cognitive strength of the experimental group to a statistically significant degree compared to the control group.

Key words: Digital interactive activities - cognitive ability - intellectual disability.

مقدمة:

يعاني الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من القصور في مهارات الانتباه والادراك والتركيز والقدرة على تكوين المفهوم (البليهد، ٢٠٢٤) وذلك نظرًا لأن الإعاقة الذهنية من أهم خصائصها انخفاض القدرات العقلية الذي يؤثر بدوره على الانتباه والادراك، وكذلك طلاب اضطراب طيف التوحد الذين يعانون من ضعف مهارات التواصل الاجتماعي واللغوي وما يترتب عليها من ضعف في القدرات النمائية اللازمة للتعلم (العثلى، عبدالرحمن، ٢٠٢٤) وقد أشارت دراسة (Laugharne, et al, 2024) ودراسة (Luthra, et al, 2024) ودراسة (Garrels, et al, 2024) إلى معاناة الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية من قصور في القدرات المعرفية نتيجة الانخفاض في القدرات العقلية، وما يترتب على ذلك من قصور في المهارات التكيفية والأكاديمية، وهو ما يؤثر في النهاية على تحصيلهم الأكاديمي.

وفي سياق متصل تشير دراسة (Terol, et al, 2024) إلى أن طلاب اضطراب طيف التوحد يعانون من اضطراب نمائي يتمثل في ضعف الانتباه والادراك وعدم الاهتمام بما يقدم لهم من معلومات وهو ما يؤثر على قدراتهم الأكاديمية ومن ثم تحصيلهم الدراسي، كما توصلت دراسة (Fletcher, 2024) أن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من صعوبات في مهارات الانتباه، وهو ما يؤثر على توافقهم الاجتماعي وتحصيلهم الدراسي.

وتعتبر الأنشطة التفاعلية مدخلًا مهمًا من مداخل جذب انتباه الطلاب واستثارة دافعيتهم للعملية التعليمية، إضافة إلى ما تقدمه الأنشطة التفاعلية من تشويق إثارة للمادة التعليمية، وهو ما ينعكس على المهارات النمائية للطلاب عامة وذوي الإعاقة خاصة (Martín-Sómer, et al, 2024) إضافة إلى ذلك فإن الجيل الرقمي الذي ينتمي إليه طلابنا في القرن الحادي والعشرين لديه ملكة وحب التعلم الرقمي والشغف بكل ما هو إلكتروني وتكنولوجي (Chen, et al, 2024) وتتوفر الأنشطة الرقمية التفاعلية بشكل مكثف في العصر الحديث سواء في الكتب التي توفرها وزارة التربية

والتعليم والتعليم العالي، أو منصة قطر للتعليم أو الكتب التفاعلية من المصادر المساعدة. وتتناول الدراسة الحالية استراتيجية تدريسية متطورة تستخدم الأنشطة الرقمية التفاعلية في البرنامج التدريسي بما يحفز الطلاب ويستثير انتباههم وإدراكهم للعملية التعليمية، وهو ما يؤثر في التحصيل الدراسي لديهم.

مشكلة البحث:

يعاني الطلاب من ذوي الإعاقة بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية من ضعف مهارات الانتباه والادراك والقدرة على تكوين المفهوم وما يترتب عليها من قصور في المهارات الأكاديمية وهو ما ينعكس بالسلب على التحصيل الدراسي لديهم (Jacob,et al,2024) كما أشارت دراسة (Flavian, H., & Alstete, J,2024) إلى صعوبة استيعاب الطلاب ذوي الإعاقة للمناهج الدراسية بصورتها العادية دون استخدام مثيرات ومحفزات لجذب انتباههم واستثارتهم وتشويقهم للعملية التعليمية. وتشير دراسات (Fikri Adam,et al ,2024) و (Gonzales, J., و Quines, L., & Rodriguez, G,2024) و (Charles,,2024) إلى أهمية مراعاة الخصائص النمائية والادراكية للطلاب ذوي الإعاقة عند التدريس لهم بما يتطلبه ذلك من عمل ترتيبات وتسهيلات في العملية التعليمية لتحسين التحصيل الدراسي لديهم. وتتفق دراسة (صالح، ٢٠٢٤) مع تلك الدراسات في أهمية عمل ترتيبات لسهولة وتيسير التدريس لذوي الإعاقة بما يضمن جذبهم وتشويقهم للمادة الأكاديمية واستيعابهم لها.

وتشير دراسة (شعبان وآخرون، ٢٠٢٤) إلى دور الأنشطة التعليمية التفاعلية في الابداع الرقمي، والحضور المعرفي لدى الطلاب وآثارهما على التحصيل الدراسي، كما تشير دراسة (الشناوي، ٢٠٢٤) إلى دور الأنشطة التعليمية الالكترونية في تحسين فهم المفاهيم العلمية لمادة العلوم، كذلك تشير دراسة (عايش، ٢٠٢٤) إلى دور الأنشطة التفاعلية الالكترونية في استمتاع الطلاب بعملية التعلم. كذلك تناولت دراسة (Maw,2024) أهمية استخدام المثيرات لجذب انتباه الطلاب ذوي الإعاقة خلال عملية التعلم.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في بيان جدوى استخدام الباحث للأنشطة الالكترونية التفاعلية من خلال برنامج تدريسي معد لذلك؛ لتحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمركز الدمج، من خلال ما توفره الأنشطة التفاعلية الرقمية من أساليب لجذب وتشويق الطلاب للمادة التعليمية إضافة إلى تيسير فهم واستيعاب المادة العلمية.

**** ويمكننا تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:**

- ١ - ما أثر الأنشطة التفاعلية الرقمية في استثارة وجذب انتباه الطلاب ذوي الإعاقة للمادة التعليمية؟
- ٢ - ما أثر الأنشطة التفاعلية الرقمية في تحسين مهارات الادراك لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية؟
- ٣ - ما أثر برنامج تدريس قائم على الأنشطة التعليمية الرقمية التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة؟

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته كونه يساهم في تقديم الحلول لمشكلة من أهم مشكلات المدارس عامة وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة خاصة وهي انخفاض معدل التحصيل ويمكننا حصر أهمية البحث في التالي:

أهمية أكاديمية:

- ١ - تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج الحكومية.
 - ٢ - المساهمة في وضع إطار نظري لتطبيقات التكنولوجيا الرقمية في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة.
- أهمية تطبيقية:

- ١ - تحسين مهارات الانتباه والادراك لدى الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج الحكومية.
- ٢ - جذب انتباه الطلاب وتشويقهم للمادة العلمية المقدمة.
- ٣ - تحسين المهارات المعرفية لدى الطلاب ذوي الإعاقة.

أهداف البحث:

يهدف البحث لتحقيق الآتي:

أهداف أكاديمية:

- وضع وتقديم برنامج تدريسي قائم على الأنشطة الرقمية التفاعلية.
- تحسين التحصيل الدراسي من خلال البرنامج التدريسي المقترح.
- وضع تصور نظري أكاديمي لتطبيقات الأنشطة التفاعلية الرقمية في المجال التعليمي.

أهداف تربوية:

- تحسين مهارات الانتباه والادراك لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التعامل مع الأنشطة الرقمية الالكترونية.

أهداف تطبيقية:

- جذب وتشويق الطلاب للأنشطة التعليمية الأكاديمية المقدمة.
- تيسير فهم الطلاب للمادة التعليمية المقدمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأنشطة التفاعلية الإلكترونية Electronic Interactive Activities:

عرف قاموس (CAMBRIDGE, 2024) الأنشطة التفاعلية بأنها "نظام تفاعلي على تطبيقات الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات يتيح للمستخدم الاشتراك في تبادل المعلومات" وهو ما يعني أن الأنشطة التفاعلية يجب أن تتضمن مادة على تطبيقات الحاسب الآلي ويمكن للمستخدم التفاعل معها.

كما عرف (أحمد محمد، ٢٠١٧، ٤٩٤) الأنشطة التفاعلية بأنها "مواد تعليمية يتم تصميمها، وبرمجتها بواسطة الحاسب الآلي وتعتمد في إنتاجها على مبدأ تقسيم العمل إلى أجزاء صغيرة متتابعة منطقياً حيث يتوصل المتعلم من خلالها إلى الإجابة الصحيحة بنفسه وتقديم تغذية راجعة فورية لاستجابة المتعلم، سواء كانت صحيحة أم خاطئة، والسير في تقديم المادة التعليمية للمتعلم بشكل تدريجي من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول، بحيث يتناسب هذا التدرج مع قدرات المتعلم".

وقد أصبحت الأنشطة التفاعلية متاحة في العديد من المواقع الإلكترونية، ومنصة تعليم قطر، إضافة إلى ما يوفره قسم مصادر التعلم بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي من كتب تفاعلية تشمل معظم المواد الدراسية.

** ويعرف الباحثان الأنشطة التفاعلية الإلكترونية إجرائياً بأنها الأنشطة التفاعلية الموجودة على الأسطوانات والكتب التفاعلية الموجودة بالموقع الإلكتروني لمصادر التعلم بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر، وفق ما هو موجود على الرابط التالي:

<https://qlearning.edu.gov.qa/learningresources/Default.aspx?c=101>

شكل رقم (١) صورة للكتب التفاعلية على موقع وزارة التربية والتعليم العالي



وقد تناولت دراسات متعددة الأنشطة التفاعلية في التعليم، حيث استخدمت دراسة (سمر محمد، ٢٠٢٤) برنامج قائم على بعض الأنشطة التفاعلية لتنمية التكيف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين وهدفت الدراسة الى توفير الأنشطة التفاعلية في تكيف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في الروضة، من خلال تصميم برنامج قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية التكيف للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين حيث ثبتت فعالية البرنامج المقترح.

أما دراسة دراسة (عبدالفتاح وآخرون، ٢٠٢٤) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية الأنشطة التفاعلية في تحسين بعض الاستجابات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وتكونت مجموعة الدراسة من (١٠) أطفال ممن تتراوح اعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات جميعهم من الأطفال المشخصين باضطراب التوحد من الدرجة البسيطة والمتوسطة طبقا لمقياس كارز لتقييم الطفل التوحدي وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب التوحد قسموا إلى مجموعتين : إحداهما ضابطة (٥) أطفال، والأخرى تجريبية (٥) أطفال ، وتراوحت درجة ذكائهم ما بين (٧٠-٩٠). وتضمنت أدوات الدراسة مقياس تقييم الطفل التوحدي ، مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء الصورة الخامسة، برنامج إلكتروني تفاعلي لتحسين الاستجابات الانفعالية للأطفال اضطراب التوحد (إعداد الباحثة) مكون من (٣٠) جلسة تتراوح مدة الجلسة ما بين (٣٠-٤٠) دقيقة، مقياس فهم الاستجابات الانفعالية (إعداد الباحثة). وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية قد أشارت النتائج

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاستجابات الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاستجابات الانفعالية لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الاستجابات الانفعالية.

كما هدفت دراسة (الحجيلان، ٢٠٢٤) إلى تطوير منهجية لتوظيف الأنشطة التفاعلية الإلكترونية عن طريق البلاك بورد، والوصول الى الطرق المثلى لتحسين التفكير التحليلي لدى طلبة الدراسات العليا. حيث زاد استخدام البلاك بورد في التعليم العالي خلال العقد الماضي خاصة بعد كورونا، وتمكنت أدوات البلاك بورد من تلبية أنماط التعلم المختلفة من خلال دعم التفاعلات والاتصالات وتبادل الخبرات واكتساب المعرفة وتحسين التفكير التحليلي. حتى الآن، هناك قلة في الأبحاث النوعية حول البحث في الطرق الصحيحة لاستخدام الأنشطة التفاعلية الإلكترونية لطلبة الدراسات العليا، وخاصة في تنمية التفكير التحليلي. تم استخدام نموذج بلوم لبناء الأنشطة التفاعلية وتحليل انعكاسات المتعلمين حول أفعالهم واستجاباتهم، وتم استخدامه أيضًا في البحث لفهم المستويات المختلفة للقدرة المعرفية التي ظهرت في سلوكياتهم ونتائجهم، ولقياس أثر تطوير التفكير التحليلي لديهم. يشمل البحث مجموعتين لطلبة الدراسات العليا، من جامعة الملك سعود بالرياض، من تخصص تقنيات التعليم. كل مجموعة من شعبتين حيث تم تطبيق الأنشطة الإلكترونية لمدة فصل دراسي واحد لكل الشعب، تم اعتبار كل مجموعة كدورة كاملة من البحث الإجمالي، لكل فصل دراسي، ليكون هناك مجموعتان، لكل مجموعة بياناتها وتحليلاتها وأيضاً منطلقات الممارسة والتوظيف مبنية على ما سبقها، وتم جمع البيانات لكل بحث إجمالي عن طريق الملاحظة والاستبانة المفتوحة ومقياس مدى التطوير النوعي للتفكير التحليلي لإجابات الطلبة خلال الأنشطة الإلكترونية. أشارت النتائج أن أفضل الممارسات لتطبيق الأنشطة الإلكترونية تتمركز حول: (١) إدارتها من خلال التركيز على الوقت والوضوح، (٢) نوعية الأنشطة وأهميتها بنائها وفق مواضيع مفردات المادة ووفق تصنيف بلوم للدرجات العليا، (٣) طرق التوجيه والتفاعل، (٤) كما تم التأكيد على أهمية التغذية الراجعة الفورية ومناقشة النتائج مع الطلبة، والتي كان لها دور في تحسين أدائهم خلال الفصل الدراسي الواحد، وفي نتائج البحث الإجمالي الثاني، تم التوصل إلى أن أفضل ممارسة لتطوير التفكير

التحليلي لطلبة الدراسات العليا هي بالاستمرارية وتكثيف الأنشطة الإلكترونية طيلة الفصل الدراسي، والرفع من مستواها المعرفي أي من مستوى التذكر إلى التوليف والإبداع بالتدرج.

القدرة الإدراكية Cognitive ability :

عرف (معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ٢٠٢٤) (الإدراك) بأنه العلم بالشيء وتمثل حقيقته، كما يعرف الإدراك في الفلسفة بأنه تمثل صورة المحسوس في النفس، وحصول صورة المعقول في العقل.

الإدراك عبارته عن استجابة عقله لمثيرات حسية معينة ويعد من أهم العوامل التي تشكل السلوك الإنساني ويعتبر سلوك الفرد انعكاساً لإدراكه ولذلك فإن الإدراك هو القدرة على إدارة المعلومات التي تأتي للإنسان من حواسه وعملية تشغيل المعلومات وردة الفعل في ضوء السلوك الحركي والانفعالي والعقلي (Nau,et al,2024)

ويعتمد إدراك الإنسان على عاملين رئيسيين هما النشاط الذهني ووظائف الأعضاء الحسية وقد تبين أن تفسير الفرد للمؤثرات الحسية يتوقف على:

- ١- خبراته السابقة لتلك المثيرات.
- ٢- رغبته تجاه ذلك المؤثر في تلك اللحظة.
- ٣- حساسية الأعضاء الحسية للفرد تجاه ذلك المؤثر.
- ٤ - كمية ونوعية الدمج أو التكامل الذي يتم بين العوامل المذكورة.

وينقسم الإدراك إلى ثلاثة أنواع هي:

الإدراك الأولي: وهو ما يكون في بداية حدوث المثيرات؛ حيث ينتبه الفرد للمثير ويكون صورة عنه.

الإدراك التفصيلي: وهو المرحلة الثانية؛ حيث يدرك الفرد الموضوع ويعرف تفاصيله من خلال حواسه المختلفة، وما هو موجود لديه من خبرة سابقة عن الموضوع يربطها بما أدركه من خلال حواسه.

الإدراك الكامل: وهو ما يأتي نتيجة الخبرة والممارسة والتفكير في الموضوع. **وتعتمد القدرة الإدراكية للفرد على قوة المثير والخبرات الموجودة لدى الفرد عن الموضوع.

ويعرف الباحثان القدرة الإدراكية في البحث الحالي بأنه درجة الطالب في اختبار الإدراك (إعداد وتقنين الباحثان)

مدارس الدمج Inclusion school:

وهي مدارس حكومية محدّدة، تُهيّأ كمراكزٍ لدمج الطلبة ذوي الإعاقة، وتُقدّم فيها خدماتُ التربية الخاصة؛ من خلال خططٍ وبرامجٍ وبيئةٍ تعليميةٍ مُهيّأةٍ لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وتخدم التنوّع في تعليمهم؛ من أجل تمكينهم من تطوير مهاراتهم، والاستفادة منها في التحصيل والتّكيف. (الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي- قطر، ٢٠٢٤)

الإعاقة الذهنية Intellectual disability:

تعرف الإعاقة الذهنية بأنها مستوى من الأداء العقلي الوظيفي العام دون المتوسط بدرجة جوهرية يتلازم معه قصور في السلوك التكيفي ويحدث ذلك خلال فترة النمو" وتكون منذ الولادة أو الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى محدودية في القدرة على القيام بأنشطة الحياة اليومية الاعتيادية. (Debbie,2024)

وقد يعاني بعض الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية من اضطرابات واضحة عند الولادة أو بعد ذلك بوقت قصير وقد تكون هذه الاضطرابات جسدية وعصبية، وقد تشمل ملامح وجه غير طبيعية، ورأس كبير أو صغير جداً، وتشوهات في اليدين أو القدمين، والعديد من الشذوذات الأخرى يكون مظهر الطفل طبيعياً من الناحية الظاهرية في بعض الأحيان، ولكن تكون لديه علامات أخرى لأمراض خطيرة، مثل الاختلاجات، والحمول، والتقيؤ، ورائحة البول الشاذة، والعجز عن التغذية والنمو بشكل طبيعي. خلال سنتهم الأولى، يواجه العديد من الأطفال الذين يعانون من شكل شديد من الإعاقة الذهنية تأخراً في تطور المهارات الحركية، ويكونون بطيئين في الزحف، والجلوس، والوقوف.

ومعظم الأطفال الذين لديهم إعاقة ذهنية لا يصابون بأعراض يمكن ملاحظتها حتى مرحلة ما قبل المدرسة. تظهر الأعراض في سن أصغر عند الأشخاص الأكثر تضرراً. عادةً ما تكون العلامة الأولى التي يمكن ملاحظتها من قبل الوالدين هي تأخر النطق. يكون الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية أبطأ في استخدام الكلمات، ووضع الكلمات معاً، والتحدث بجمل كاملة. كما يكون نموهم الاجتماعي بطيئاً في بعض الأحيان بسبب ضعف الإدراك والعجز اللغوي. قد يكون الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية بطيئين في تعلم ارتداء الملابس وتناول الطعام بأنفسهم. قد لا يضع بعض الآباء في اعتبارهم

إمكانية حدوث ضعف إدراكي عند الطفل حتى يبلغ الطفل عمر المدرسة أو ما قبل المدرسة، ويلاحظون عدم قدرته على مواكبة التوقعات المناسبة لهذا العمر. ويكون الأطفال الذين لديهم إعاقة ذهنية إلى حدٍ ما أكثر عرضة لتطور مشاكل سلوكية، مثل الهيجان، أو نوبات الغضب، أو السلوك العدواني الجسدي، أو الأذى الذاتي. غالبًا ما ترتبط هذه السلوكيات بحالات إحباط معينة تتعلق بضعف القدرة على التواصل والتحكم في الدوافع. قد يكون الأطفال الأكبر سنًا ساذجين، ويُستغلون بسهولة، أو يُدفعون إلى تصرفات خاطئة بسيطة. (Mumbardó, et al, 2024)

**** ويعرف الباحث الإعاقة الذهنية في البحث الحالي بانهم الطلاب الدارسين بمركز الدمج وتم تصنيفهم وفق تقاريرهم الطبية بالإعاقة الذهنية ودرجات ذكائهم على مقياس وكسلر للذكاء الإصدار الرابع أقل من ٧٥ درجة.**

****التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة وما تم عرضه من نتائج للدراسات في مقدمة ومشكلة البحث يمكننا تحديد أوجه الاستفادة من تلك الدراسات كالتالي:

- ١- الأنشطة التفاعلية لها نتائج إيجابية في التحفيز على التعليم لدى الطلاب العاديين.
- ٢- الأنشطة التفاعلية تساهم في تشويق الطلاب العاديين للمادة الأكاديمية المقدمة.
- ٣- الأنشطة التفاعلية الرقمية تعزز من المهارات النمائية لدى الطلاب العاديين.
- ٤- الأنشطة التفاعلية الرقمية يمكنها ملائمة مستويات وقدرات الطلاب المختلفة.
- ٥- الأنشطة التفاعلية الرقمية يمكنها أن تساهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب العاديين.

****وبناءً على ذلك يمكن تجريب إمكانية الاستفادة من الأنشطة التفاعلية في التدريس للطلاب ذوي الإعاقة.**

فروض البحث:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الإدراك.

- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القدرة الادراكية لصالح المجموعة التجريبية.

أدوات البحث:

أولاً- أدوات تشخيصية:

- ١- اختبار وكسلر للذكاء الإصدار الرابع- موجود بملف كل طالب.
- ٢- مقياس كونر لتقدير سلوك الطالب.
- ٣- اختبار كارز لتقدير التوحد.

ثانياً – أدوات إحصائية:

- اختبار t.test
- الانحراف المعياري والمتوسط.

ثالثاً- أدوات أساسية:

- ١- البرنامج التدريسي الذي يفعل الأنشطة التفاعلية الموجودة بمصادر التعلم بموقع وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر.

أهداف البرنامج:

أولاً- أهداف أكاديمية:

- ٢- تحسين التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج.
- ٣- جذب وتشويق الطلاب للعملية التعليمية.
- ٤- تحسين المهارات المعرفية للطلاب.

ثانياً- أهداف تطبيقية:

- الاستفادة من الكتب التفاعلية المتوفرة بموقع (مصادر التعلم) بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.
- تفعيل استخدام منصة التعليم والمواقع الالكترونية التفاعلية لخدمة العملية التعليمية.

إجراءات البرنامج:

- حصر الكتب التفاعلية المتاحة بموقع وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي بدولة قطر.
- تحديد الوحدات الدراسية المطلوب تدريسها والتي تلبي احتياجات الطلاب (عينة البحث) وفق قدراتهم.
- وضع الخطط التربوية الفردية التي تلبي احتياجات الطلاب التعليمية والتي تفعل استخدام الأنشطة التفاعلية في التدريس.
- تدريب السادة المعلمين على استخدام الأنشطة التفاعلية في العملية التدريسية وتزويدهم بها في حالة عدم وجودها.
- التواصل مع أولياء الأمور من خلال المعلمين لتنفيذ الأنشطة التفاعلية في تعليم أبنائهم بما يجذب ويشوق الطلاب للعملية التعليمية.

مدة تنفيذ البرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني (النصف الأول) من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م.

الوحدات الدراسية المقرر تدريسها:

كتاب Top stars للصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي - وفق قدرات واحتياجات الطلاب عينة الدراسة - ووفق الخطط التربوية الفردية الموضوعة لهم بمعرفة فريق العمل بالمدرسة وأولياء الأمور. ويمكن تحميل الكتب التفاعلية من خلال موقع وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي وفق الرابط التالي:

<https://qlearning.edu.gov.qa/learningresources/Default.aspx?c=101>

كما يمكن تحميل جميع الكتب التفاعلية والاسطوانات لجميع الصفوف الدراسية في مادة اللغة الإنجليزية من خلال الرابط التالي:

https://qatareducation-my.sharepoint.com/:f/g/personal/a_mahmoud2405_education_qa/Ej1s8TvGFK1Lv9ofDhIp6cUBXAxBCM2lZhJDtTGwaw26VA?e=0mgf7V



آلية تنفيذ البرنامج:

يتم التدريس وفق الآلية المتبعة لمعلمي التربية الخاصة، مع استخدام الأنشطة التفاعلية السابق عرضها والمتوفرة مع استخدام (السطرة الذكية). كما يمكن الاستعانة بالموافق المساعدة والتي تقدم الأنشطة التفاعلية مثل منصة تعليم قطر ، Word wall ، أو أية مواقع تعليمية أخرى تحقق الغرض.

ثانيًا- اختبار القدرة الإدراكية:

قام الباحثان بتصميم اختبار القوة الإدراكية، حيث يتضمن الاختبار (إدراك بصري، إدراك سمعي) وتضمن الاختبار البصري أربعة أجزاء هي:

- ١- اختبار التمييز البصري.
 - ٢- اختبار التذكر البصري.
 - ٣- اختبار التحليل البصري.
 - ٤- اختبار التكامل والتداعي البصري الحركي.
- ويتكون درجات الاختبار من (٦٠ درجة) موزعة على أجزائه الأربعة، وتتوافق أجزاء الاختبار مع طبيعة الإعاقة الذهنية.

كما تضمن اختبار الإدراك (السمعي) أربعة أجزاء بيانها كالتالي:

- ١- اختبار التمييز السمعي.
 - ٢- اختبار التذكر السمعي.
 - ٣- اختبار التفسير السمعي للتعليمات.
 - ٤- اختبار الترابط السمعي الصوتي.
- وتتكون درجات هذا الجزء (الإدراك السمعي) من ٦٠ درجة موزعة على أجزائه.

تقنين الاختبار:

صدق الاختبار:

قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة والمتخصصين بلغ عددهم (١٠) حيث تم حذف واستبدال عبارات الاختبار الغير مناسبة للطلاب ذوي الإعاقة، وإعادة صياغة بعض الاسئلة، وكانت نسبة الاتفاق على باقي العبارات (٩٧.٨٩%).



ثبات الاختبار:

تم تطبيق اختبار القدرة الادراكية على عينة التقنين البالغ عددها (١٠) طلاب وتم إعادة التطبيق مرة ثانية بفواصل زمني (١٥) يوم وتطبيق معادلة ألفا كرونباخ حيث جاءت النتائج (٠.٧٦٨) وهي نسبة مقبولة في الاختبار الحالي.

حدود البحث:

الحدود البشرية:

تم تطبيق البحث على عینتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بلغ قوام كل عينة (٦٠) للمجموعة الضابطة (٦٠) للمجموعة التجريبية حيث بلغت أعداد البنين بكل مجموعة (٣٠) والبنات (٣٠).

جدول (١) يوضح تقسيم العينة من حيث النوع

المجموع	العدد		المجموعة النوع
	طالبة	طالب	
٦٠	٣٠	٣٠	التجريبية
٦٠	٣٠	٣٠	الضابطة
١٢٠	٦٠	٦٠	المجموع

ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة :

١. من حيث العمر الزمني : قام الباحثان بحساب العمر الزمني لأفراد العينة، فكان يتراوح ما بين (ست عشرة سنة وستة أشهر) إلي (سبع عشرة سنة).
٢. من حيث الذكاء : قام الباحثان بحساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء، للتأكد من تكافؤهما من حيث الذكاء، والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في متغير الذكاء، كما يقاس باختبار وكسلر للذكاء الإصدار الرابع (الموجود بملف كل طالب وطالبة من عينة البحث) بمراكز الدمج.

جدول (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٦٠	٧٦.٣٧١	٤.٩٨٧	٠.٢٣٤	غير دالة
٢	الضابطة	٦٠	٧٧.٠٥٧	٥.٤٢٦		

الحدود الزمنية:

خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م.

الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث على عينة من الطلاب بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية بستة مدارس (ثلاث) للبنين، وثلاث للبنات، حيث راعى الباحثان توافر مراكز للدمج بالمدارس الستة ووجود حالات للإعاقة الذهنية وفق ما تم تقنيه في درجات الذكاء والسن لعينة الدراسة.

نتائج البحث:

فيما يتعلق بالفرض الأول والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي" يوضح الجدول التالي نتائج الفرض الأول:

جدول رقم (٣) نتائج الفرض الأول

المجموعة	القياس القبلي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ن	م	ع		
المجموعة الضابطة	٦٠	١٥.12	١.٨٤	0.4556	غير دالة
المجموعة التجريبية	٦٠	١٠.٨٦	١.٦٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيل (التطبيق القبلي) وهو ما يؤكد تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث بلغت قيمة (t.test) ٠.٤٥٥٦ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهو ما يؤكد صحة الفرض.

****فيما يتعلق بالفرض الثاني** والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الادراك" يوضح الجدول التالي التحليل الاحصائي:

جدول رقم (٤) نتائج الفرض الثاني

المجموعة	القياس القبلي			قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	ن	م	ع		
المجموعة الضابطة	٦٠	46.57	4.62	0.2444	غير دالة
المجموعة التجريبية	٦٠	46.37	4.34		

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الثاني، حيث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لاختبار القدرة الادراكية حيث بلغت قيمة (t.test) ٠.٢٤٤٤ وهي قيمة غير دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

****فيما يتعلق بالفرض الثالث** والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية "يوضح الجدول التالي التحليل الاحصائي:

جدول رقم (٥) نتائج الفرض الثالث

المجموعة	القياس القبلي			قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	ن	م	ع		
المجموعة الضابطة	٦٠	21.48	2.63	22.2788	دالة
المجموعة التجريبية	٦٠	37.27	4.81		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت t.test (٢٢.٢٧٨٨) وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهو ما يؤكد صحة الفرض بأن الأنشطة التفاعلية الرقمية تحسن من التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومنها دراسة (Nadhifa, et al,2024) التي توصلت إلى دور الأنشطة التفاعلية التعليمية بالمواقع الالكترونية في تحصيل الدراسي للطلاب العاديين. وكذلك دراسة دراسة (Dashti,et al,2024) التي أثبتت فعالية الأنشطة

التفاعلية مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في تحسين الجانب الأكاديمي لديهم.

**** فيما يتعلق بالفرض الرابع** والذي ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار القدرة الإدراكية لصالح المجموعة التجريبية" يوضح الجدول التالي نتائج الفرض:

جدول رقم (٦) نتائج الفرض الرابع

المجموعة	القياس القبلي			قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ن	م	ع		
المجموعة الضابطة	٦٠	49.42	5.27	16.0504	دالة
المجموعة التجريبية	٦٠	79.07	13.30		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للقوة الإدراكية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت درجة t.test (١٦.٠٥٠٤) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهو ما يؤكد فعالية الأنشطة التفاعلية الرقمية في تحسين القوة الإدراكية لدى طلاب الإعاقة الذهنية، وهو ما يتفق مع دراسة (السعوي وعبدالمجيد، ٢٠٢٤) التي توصلت إلى الكشف أثر نمط عرض كائنات ثلاثية الأبعاد التفاعلية بالواقع المعزز (منفصل- مدمج) في بيئة التعلم المدمج على تنمية مهارات التفكير البصري، وهو ما يؤكد أهمية الأنشطة التفاعلية الرقمية في تحسين مهارات الإدراك.

ويمكننا صياغة نتائج البحث في الآتي:

- ١- استخدام الأنشطة التفاعلية الرقمية يحسن التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية بمراكز الدمج.
- ٢- استخدام الأنشطة التفاعلية الرقمية يحسن من القوة الإدراكية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بمراكز الدمج بالمدارس الحكومية.

توصيات البحث:

أولاً- في المجال الأكاديمي:

- يوصي البحث الحالي بتصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية للمواد المختلفة بما يتفق مع قدرات واحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة بمراكز الدمج ومراكز رعاية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يوصي البحث باستخدام التدريس القائم على الأنشطة التفاعلية الرقمية بما يجذب انتباه الطلاب للمواد الأكاديمية ويحسن من التحصيل الدراسي لديهم.

ثانياً- في المجال التربوي:

- يوصي البحث بتفعيل الأنشطة الإلكترونية الرقمية بشكل جماعي بين الطلاب بما ينمي من المهارات الاجتماعية لديهم من خلال أنشطة تفاعلية رقمية تمارس بشكل جماعي في المجال التعليمي.
- يوصي البحث بوضع البرامج التي تحسن من المهارات المعرفية للطلاب باستخدام الأنشطة التفاعلية الرقمية التي تساهم في جذب انتباههم وتحسن من إدراكهم وتنمي مهاراتهم النمائية.
- يوصي البحث بتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي بما ييسر عملية التعلم وينمي المهارات المعرفية للطلاب بأسلوب عصري حديث.

المراجع العربية:

- محمد، أحمد محمد أحمد. (٢٠١٧). المهارات اللازمة لإنتاج الدروس الإلكترونية التفاعلية متعددة الوسائط لدى طالب تكنولوجيا التعليم ، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، الجزء (٢)، (١٧٤)، ٤٨٧-٥٢٢.
- البليهد، مها (٢٠٢٤). مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بخصائص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودرجة امتلاكهن للكفايات المهنية بمعايير التدخل المبكر وعلاقتها بعدد من المتغيرات. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٤٠، (٧.٢)، ٢١١-٢٤٥.
- الحجيلان، محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠٢٤). توظيف الأنشطة الإلكترونية التفاعلية بالبلاتك بورد لتنمية التفكير التحليلي وفق تصنيف بلوم لدى طلبة الدراسات العليا: دراسة إجرائية. Action Research. العلوم التربوية، ٣٢، (١)، ١٢٣-١٥٨.
- إبراهيم، إيمان شعبان، وحسن، سماح زغلول (٢٠٢٤). تفاعل بنية مجموعات الأنشطة الصفية التفاعلية عبر الأجهزة اللوحية والاندماج الأكاديمي بيئة الصف المعكوس وأثره على الإبداع الرقمي والحضور المعرفي والاجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ١٠، (٣)، ١٢٧٧-١٤١٨.
- صالح، صبحي محمد. (٢٠٢٤). المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الإلكتروني عبر الانترنت من وجهة نظر المعلمات التربية الخاصة في مدينة نابلس. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٤٠، (٣.٢)، ١٢٥-١٤٥.
- عبد الله، أفنان محمد عايض. (٢٠٢٤). بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها على تنمية مهارات انتاج الأنشطة الإلكترونية والاستمتاع بالتعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٤٠، (٧)، ٥٣-٩٤.
- العتل، عبدالرحمن. (٢٠٢٤). واقع توظيف تقنيات التعليم في تدريس طلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. ١٨، (٦٧.١)، ١-١٨.
- الشناوى، فؤاد محمود (٢٠٢٤). أنشطة إلكترونية تفاعلية لبناء النماذج العقلية حول الفيزياء الحرارية وتنمية أبعاد قوة العلم لدى طلاب الصف الثانى الثانوى ..مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٣٠، (٥)، ٤٠٩-٤٤٥.

محمد، سمر. (٢٠٢٤). برنامج قائم على بعض الأنشطة التفاعلية لتنمية التكيف لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين. *مجلة الطفولة* ٤٦ (١)، ٥٩٢-٦٢٨.

عبدالفتاح، مروة مصطفى ومحمد، عادل عبدالله محمد ومصطفى، محمد وعبد السلام، محمد شوقي عبد المنعم (٢٠٢٣). الأنشطة التفاعلية ودورها في تحسين الاستجابات الانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ١٠ (١)، ٢٥٢-٢٨٥.

السعوي، نوره محمد علي و عبد المجيد، أشرف عويس محمد. (٢٠٢٤). أثر اختلاف نمط عرض كائنات ثلاثية الأبعاد التفاعلية بالواقع المعزز (منفصل-مدمج) في بيئة التعلم المدمج على تنمية مهارات التفكير البصري في مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية*، (٤١)، ١-٤٠.

المراجع الأجنبية:

- Charles, S. B. S. (2024). Alternative Assessment for Learners with Special Needs in The Zambian Education System: A Case Study of Grade 12 Candidates with Cerebral Palsy at Dagama School for The Physically Challenged. *J Psych and Neuroche Res* 2 (5), 01, 6.
- Chen, S., & Wang, J. (2024). Virtual reality human-computer interactive English education experience system based on mobile terminal. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(13), 3560-3569.
- Dashti, J., Abdelgaleel, A., & Hamdy Shaker, M. (2024). The effect of using digital stories in improving the academic skills of autistic children. *Journal of Faculty of Education- Assiut University*, 40(6.2), 279-304.
- Debbie Crickmore, Helen Atherton. (2022). Intellectual Disabilities, Elsevier, p 25.
- Fikri Adam, N., Trisna Fitriana, F., Jalla Wabang, R., Khairani Abduh, N., & Srimaryani. (2024). Transdisciplinary Teaching in Inclusive Schools: Promoting Transdisciplinary

Education for Learners with Special Needs: Heidi Flavian, 2024, ISSN 2662-6691, ISSN 2662-6705 (electronic), ISBN 978-3-031-52508-7, ISBN 978-3-031-52509-4 (eBook), <https://doi.org/10.1007/978-3-031-52509-4>.

Flavian, H., & Alstete, J. W. (2024). Guest editorial: Fostering inclusive approaches for learners with special needs. *Quality Assurance in Education*, 32(4), 529-532.

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2024). Assessment of Specific Learning Disabilities and Intellectual Disabilities. *Assessment*, 31(1), 53-74.

<https://doi.org/10.1177/10731911231194992>

Garrels, V., Høybråten Sigstad, H. M., Wendelborg, C., & Dean, E. E. (2024). Work Opportunities and Workplace Characteristics for Employees with Intellectual Disability in the Norwegian Labour Market. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(5), 814-830.

Gonzales, J., Quines, L. & Rodriguez, G. (2024). Learning in an Age of Opportunity: Untold Stories of Junior High School Learners with Special Needs. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 24(10), 1198-1208.

Jacob, U. S., Pillay, J., & Chisunum, J. I. (2024). An Exploration of Curriculum Adequacy for Pre-Service Teachers of Learners With Special Needs. *Studies in Learning and Teaching*, 5(2), 382-401.

Laugharne, R., Wilcock, M., Rees, J., Wainwright, D., Newton, N., Sterritt, J. & Shankar, R. (2024). Clinical characteristics of people with intellectual disability admitted to hospital with constipation: identifying possible specific high-risk factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 68(3), 277-284., R., Wilcock, M., Rees, J., Wainwright, D., Newton, N., Sterritt, J. & Shankar, R. (2024). Clinical

characteristics of people with intellectual disability admitted to hospital with constipation: identifying possible specific high-risk factors. *Journal of Intellectual Disability Research*, 68(3), 277-284.

Luthra, R., Tideman, M., & Staland-Nyman, C. (2024). Disability day programs for people with intellectual disability: Characteristics and long-term perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17446295241245782.

Martín-Sómer, M., Casado, C., & Gómez-Pozuelo, G. (2024). Utilising interactive applications as educational tools in higher education: Perspectives from teachers and students, and an analysis of academic outcomes. *Education for Chemical Engineers*, 46, 1-9.

Maw, K. J., Beattie, G., & Burns, E. J. (2024). Cognitive strengths in neurodevelopmental disorders, conditions and differences: A critical review. *Neuropsychologia*, 108850.

Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Simó-Pinatella, D., & Balboni, G. (2024). Understanding how self-determination affects the quality of life of young people with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(6), 968-986.

Nadhifa, S., Suparmanto, S., Norratimah, A., Meliani, M., & Saputra, H. (2024). THE USE OF WORDWALL AS A MEDIUM FOR EVALUATING ARABIC LANGUAGE LEARNING FOR CLASS VII MTS NAHDHATUL WATHAN DINIYYAH ISLAMIYYAH TEBABAN. *Al Mihwar: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaan*, 2(2), 13-25.

Nau, M., Schmid, A. C., Kaplan, S. M., Baker, C. I., & Kravitz, D. J. (2024). Centering cognitive neuroscience on task

demands and generalization. *Nature Neuroscience*, 27(9), 1656-1667.

Silvia silleresi.(2023). Developmental profiles in Autism spectrum disorder. john Benjamins publishing company. USA, p15.

Terol, A. K., Xia, Y., Jara, R. L. R., & Meadan, H. (2024). Demographic and autism characteristics as predictors of age of autism diagnosis of individuals with autism in Paraguay. *Autism*, 13623613241236527.

المواقع الالكترونية:

- الموقع الالكتروني لوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي - دولة قطر متاح على

<https://moewebprod.edu.gov.qa/ar/Content/SpecialNeedsEducation>

- معجم الدوحة التاريخي للغة العربية (٢٠٢٤). الادراك، متاح على

<https://www.dohadictionary.org/dictionary/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D9%83>

Dictionary of CAMBRIDGE.(2024). Available at

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interactive>



دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

**The role of social media in enhancing students' critical
thinking skills from the perspective of College of Education
faculty members at University of Hail**

إعداد

طيف عبيد مذود العبيكه
Taif Obaid Muthwid Alabeekah Alshammari

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة حائل

د. أمل عائض الزهراني
Dr. Amal Ayidh AlZahrani

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة حائل

Doi: 10.21608/ejev.2025.420042

استلام البحث: ٢٨ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٢٥ / ٢ / ٢٠٢٥

العبيكه، طيف عبيد مذود و الزهراني، أمل عائض (٢٠٢٥). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٤١٥ - ٤٦٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. واستُخدِمَ المنهج الوصفي المسحي لمناسبته للدراسة وأهدافها، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بشطري الطلاب والطالبات، في جامعة حائل والذين يبلغ عددهم (٢٣٧) عضواً وعضوة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٤٧) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وتم جمع استجاباتهم عن طريق العيّنة الاحتمالية المتاحة. كشفت نتائج الدراسة أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ككل جاء بمستوى موافق بشدة، حيث بلغ متوسط استجابة العيّنة لعبارات الأداة (٤.٢٣) بانحراف معياري قدره (٠.٥٥)، وتراوحت متوسطات استجابات عيّنة الدراسة على المحاور بين (٤.٢١) و(٤.٢٥). كما كشفت النتائج أن الواتس آب نال النسبة الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بنسبة بلغت (٤٠,١٤)٪، يليه من حيث الأكبر دوراً X (تويتر سابقاً) بنسبة بلغت (٣١,٢٩)٪، ثم تيليغرام بنسبة بلغت (٢٥,١٧)٪، وأخيراً فيسبوك بنسبة بلغت (٣,٤٠)٪. واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير النوع، أو الرتبة الأكاديمية، أو القسم، أو عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة. أوصت الدراسة بتعزيز التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم من خلال استخدامها لتبادل المواد والمناقشات وتنظيم الأنشطة التفاعلية، ودعم البحث والتطوير في مجال التكنولوجيا التعليمية من خلال كيفية تكامل وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، مهارات التفكير الناقد.

Abstract:

The current study examined the role of social media in enhancing critical thinking skills among students at Hail University from the perspective of the faculty members at the College of Education. A descriptive survey method was used due to its suitability to the study and its objectives. The study population consisted of (237) male and female faculty members in the College of Education, and the study sample was (147) male and female faculty members in the College of Education, and their responses were collected through the available non-probability sample. The results of the study revealed that the role of social media in enhancing critical thinking skills among Hail University students from the point of view of the faculty members of the College of Education was at a strongly agree level, as the average response of the sample with a mean of (4.23) and a standard deviation of (0.55). The average responses ranged between (4.21) and (4.25) for the three skills of critical thinking. The results also revealed that WhatsApp played the largest role in enhancing the critical thinking skills of students at the University of Hail from the point of view of the faculty members at the College of Education, with a percentage of (40.14%), followed by X (formerly Twitter) with a percentage of (31.29%), Telegram with (25.17%), and finally Facebook with (3.40%). It became clear that there were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) due to the variable type, academic background, department, or the number of training courses in the field of technology. The study recommended enhancing interaction via social media in education by using it to exchange materials, discussions, and

organizing interactive activities, as well as supporting research on integrating social media into the educational programs.

Keywords: social media, critical thinking skills.

مقدمة الدراسة

يشهد العالم اليوم تطورات سريعة ومتلاحقة في جميع مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أحدثت تحولات جذرية في كيفية تفاعل الأفراد مع العالم من حولهم، بل وأثرت على طريقة تعلمهم وتفكيرهم أيضاً. ومع تطور وانتشار التكنولوجيا ظهرت العديد من المستحدثات، ومن أكثرها انتشاراً وسائل التواصل الاجتماعي؛ حيث تُعتبر من أهم التطورات التي أحدثت نقلة كبيرة في عمليات التواصل وانتقال المعرفة، وأصبحت بفضلها المعلومات أكثر انتشاراً وأسهل وصولاً.

فوسائل التواصل الاجتماعي هي مجموعة من مواقع وتطبيقات على الإنترنت والتي تساعد على التواصل مع الآخرين من خلال مشاركة أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة- بما في ذلك النصوص والصور والأصوات ومقاطع الفيديو. كما أنها تلعب دوراً هاماً في نشر وتداول الأخبار بين الأفراد (أبو حسين ومنصور، ٢٠٢٢). وعرفتُها الزهراني (٢٠٢٢) بأنها: تطبيقات يتم فيها التواصل بين الأفراد عبر الإنترنت ومن خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار والمعلومات، سواء كانت مكتوبة أو صوتية أو مرئية. كما عرفتُها موسى (٢٠٢٢) بأنها: أحد تطبيقات الجيل الثاني من الويب، والتي يمكن استخدامها لخلق فرص تواصل بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال بناء شبكة اجتماعية؛ لبناء المعرفة وتبادل الخبرات عن طريق التفاعل الاجتماعي. وتتميز مواقع التواصل الاجتماعي، بسرعة التواصل، بغض النظر عن المسافة بين المستخدمين، والمجانية في عمل الحساب؛ مما أدى إلى جذب الكثير من الأفراد للاشتراك فيها، كما أنها تتميز بتنوع أشكال الاتصال من مرئي، ومسموع، ومكتوب، بالإضافة إلى أنها تتميز بسهولة الاستخدام (عمر، ٢٠٢١). فوسائل التواصل الاجتماعي باتت جزءاً لا يمكن الاستغناء عنه في حياة الأفراد؛ مما دفع وشجع بعض المؤسسات التعليمية على استخدامها، كونها سهلة الوصول ومنتشرة التطبيقات على معظم الأجهزة الإلكترونية (الشهيل، ٢٠١٩). ومن هذه المؤسسات التعليمية: الجامعات.

تمتلك الجامعات موارد بشرية يمكنها المساهمة في تعزيز وتطوير المجتمع والارتقاء به لمستوى الدول المتقدمة. ولإكساب طلاب الجامعات مهارات متعددة،

سعى التربويون لإيجاد وسائل تعليمية معاصرة، منها التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، ولكي يستجيب الطلاب للتطورات التقنية والمعرفية لا بُدَّ لهم من أن يكتسبوا مهارات القرن الواحد والعشرين؛ والتي من أهمها مهارات التفكير الناقد (العديم، ٢٠٢٢).

تُعَدُّ مهارة التفكير الناقد من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي عبارة عن عمليات عقلية مبنية على مجموعة من المهارات تساعد الطلبة على التعامل مع المواقف من خلال الاستدلال والتقييم والتحليل بهدف الوصول إلى حلٍّ مناسبٍ (الكليب، ٢٠٢٣). ويتمثل التفكير الناقد في القدرة على تقييم وفهم الأمور من خلال طرح الأسئلة وإجراء المقارنات واستقصاء الحقائق وتصنيف الأفكار والتمييز بينها؛ مما يؤدي إلى الوصول إلى استنتاج صحيح يساعد في حل المشكلات (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١٩)، وتعتبر الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الناقد ضرورية إذ إن تطويرها يحتاج إلى تدريب وصبر؛ فهو لا يرتبط بعمر معين ولا يكتسب فطرياً. وتكمن أهمية التفكير الناقد بأنه يعزز النشاط العقلي للطلبة، ويحفزهم على ضبط التفكير؛ مما يجعل أفكارهم صحيحة ودقيقة، بالإضافة لذلك، فهو يكسبهم القدرة على التعليل والتمييز بين الحقائق والآراء والمعلومات والادعاءات والبراهين (الفنيخ، ٢٠٢٢).

وفي هذا العصر سريع التطور أضحت دور التكنولوجيا، ومنها وسائل التواصل الاجتماعي، هاماً للغاية في تطوير التعليم الجامعي. إذ يساهم تفعيلها في هذا المجال بزيادة جودة العملية التعليمية وتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة. فمن الممكن لأساتذة الجامعة الاستفادة من هذه الوسائل في توفير المحتوى التعليمي المتقدم وتعزيز التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، من خلال تبادل الآراء وطرح الأسئلة ومشاركتهم في مناقشات هادفة؛ مما يُعزز تجربة التعلم ويحسن فهم الطلبة للموضوعات وتوسيع مداركهم الشخصية. كما تلعب دوراً رئيسياً في تعزيز دافعية الطلبة للتعلم، فهي توفر أساليب مبتكرة وتفاعلية لتقديم محتوى تعليمي يجعل عملية التعلم أكثر إثارة وتحفيز. ويمكن للطلبة أيضاً الاستفادة من التقنيات التفاعلية، وهذا يمنح الطلبة الفرصة للتعلم بطريقة أكثر فردية ومرونة؛ حيث يمكنهم من الوصول إلى المواد التعليمية بأي وقت وفي أي مكان (الشعلية وآخرون، ٢٠٢٤).

توفر وسائل التواصل الاجتماعي مساحة واسعة لتبادل الأفكار والآراء، وتمكن الطلبة من المشاركة في المناقشات وطرح وجهات النظر المختلفة وإثراء عملية التعلم؛ مما يعزز مهارات التفكير الناقد (Cheng et al., 2022). وتُعَدُّ مهارات

التفكير الناقد بُعداً مهماً في حياة الطلبة، خصوصاً الطلبة الجامعيين، حيث إنها أدت إلى تحصينهم ضد التغيرات السريعة التي تحدث في الألفية الثالثة في مختلف المجالات. حيث يتعرض الطلبة للعديد من المعلومات المتنوعة من مصادر عديدة وقد تحتوي هذه المعلومات على الكثير من التناقضات؛ مما يستوجب على الطلبة امتلاك مهارات التفكير الناقد والذي يحدث من خلال التفاعل ومشاركة الخبرات واستنتاج وتقييم المعلومات التي يشاركونها مع الآخرين (Shomirzayev, 2020).

مشكلة الدراسة

انتشر استخدام الإنترنت بالمملكة العربية السعودية في بداية عام ٢٠٢٣ كثيراً، حتى إنه تخطى ٩٩.٠% من إجمالي عدد السكان. وبلغت نسبة المستخدمين ١٠٠% حسب الفئة العمرية ٢٤-٢٠ ونسبة ٩٩,٩% من عمر ٢٥-٢٩ عاماً -وهما أعلى الفئات العمرية استخداماً، وكانت أعلى تطبيقات الإنترنت استخداماً هي تطبيقات التواصل الاجتماعي، حيث بلغ استخدام الواتس آب ٩٠,٩%، وX (تويتر سابقاً) ٤٥,٧% وتيليجرام ٢٢,٨%، وفيسبوك ٢٢,٢% (هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية، ٢٠٢٣). وبناء على ما سبق من تزايد في نسب استخدام وسائل التواصل الاجتماعي خصوصاً لفئة الشباب، فإن أكثر الفئات استخداماً هم طلبة الجامعات. حيث أشار الشلوي (2022) Alshalawi أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي منتشرة بين طلبة الجامعات حول العالم بشكل واسع، وبناء على التقرير الصادر من منصة إدارة الشبكات الاجتماعية (Hootsuite) فقد حصلت المملكة العربية السعودية على المرتبة الأولى في النمو السريع لمستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي. وعليه فيجب على مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي التعامل مع هذه المواقع برؤية نقدية دقيقة؛ مما يمكنهم من التمييز بين الآراء والحقائق، والواقع من الشائعات، وذلك من خلال التحقق من مصدر المحتوى ومصادقته بناءً على الأدلة والبراهين المتاحة، ولا يتم ذلك بدون استخدامهم لقدراتهم العقلية العليا من تحليل، واستنتاج، وتقييم. ويمكن أن يسهم تكرار استخدام هذه المهارات بتعزيز التفكير الناقد لدى مستخدمي هذه المواقع (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠١٩).

بالإضافة إلى ذلك، أوصى ملتقى دور الخدمة الاجتماعية والوعي الفكري (٢٠١٦) الذي نظّمته جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن إلى السعي في توظيف وسائل الإعلام الجديدة للحماية من التطرف؛ من خلال عمل دورات تدريبية لطلاب الجامعات لتنمية وتعزيز التفكير الناقد. كما توصلت دراستي عبد الوهاب وآخرون (٢٠١٩) وتروت (2020) Trout إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي لها تأثير

إيجابي على مهارات التفكير الناقد لدى الشباب الجامعي. وأوصت الدراسة أيضاً بإجراء المزيد من الدراسات؛ لفهم تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مؤسسات التعليم العالي بشكلٍ أعمق. وأكدت دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢٢) على ضرورة تنمية مهارات التفكير الناقد ومهاراته المختلفة في المراحل الدراسية كافة، وأوصت دراسة العوبثاني (٢٠٢٠) بإجراء المزيد من الدراسات حول أثر دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد للطلاب. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تبحث في دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ويمكن توضيحها من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

الأسئلة الفرعية

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

- ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

- ما وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات

استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز

مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل تُعزى لمتغيرات (النوع - الرتبة الأكاديمية

- القسم - عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد

لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى

طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- التعرف على دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- التعرف على وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دورًا في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- تحديد أثر متغيرات (النوع - الرتبة الأكاديمية - القسم - عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا) على دور وسائل التواصل الاجتماعي في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد عند الطلبة.
- تُفيد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بالتعرف على وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دورًا في تعزيز مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في العملية التعليمية.
- تسهم نتائج هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات أخرى.
- تسعى نتائج هذه الدراسة في توعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد.

الأهمية التطبيقية

- في ظل توجهات وزارة التعليم نحو تعزيز مهارات التفكير الناقد قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تشجيع صنّاع القرار بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة أساسية في التعليم.

حدود الدراسة

١. الحدود الموضوعية: دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد (التفسير، الاستنتاج، والتقويم).



٢. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل.
٣. الحدود الزمانية: خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م.
٤. الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة

وسائل التواصل الاجتماعي: البرامج والتطبيقات المتصلة بالإنترنت والتي تتميز بالطابع الاجتماعي، والتي تمكّن مستخدميها من إرسال الرسائل النصية والصور والفيديوهات والملفات والروابط (الحاوري، ٢٠٢١).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: "مجموعة من التطبيقات الإلكترونية على شبكة الإنترنت، مثل واتس آب، تيليجرام، فيسبوك، و X (تويتر سابقاً) والتي تسمح بالتواصل والتفاعل بين الأفراد وتبادل المعلومات والآراء والاهتمامات عن طريق إرسال الرسائل والملفات والصور والفيديوهات والمقاطع الصوتية".

مهارات التفكير الناقد: القدرة على اختيار المعلومات الصحيحة ضمن مواقف تعلم وأنشطة ذهنية تشجع على: الاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير، والاستنباط والتحليل (أحمد، ٢٠٢٣).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: "مجموعة من المهارات التي يجب على الفرد امتلاكها أثناء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ضمن السياقات التعليمية. تشمل هذه المهارات التفسير، الاستنتاج، والتقييم. قيسست هذه المهارات من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة التي تغطي محاور المهارات المختلفة".

الإطار النظري والدراسات السابقة

وسائل التواصل الاجتماعي

إن وسائل التواصل الاجتماعي من أهم الإنجازات التي حققها الفكر الإنساني في القرن الماضي وبداية هذا القرن. حيث ساهمت في توسيع آفاق الإنسان وتفتحه على العالم بأسره، كما أتاحت للجميع فرصة التعبير عن آرائهم بسهولة، وجعلت المعرفة متاحة وسريعة الوصول والانتقال (الشبرمي وعمر، ٢٠٢٢).

تعريف وسائل التواصل الاجتماعي

عرّف قشار (٢٠٢١) وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: وسائل إلكترونية وشبكات اجتماعية وتفاعلية توفر وسائل الاتصال والتواصل المرئي والصوتي بالإضافة إلى تبادل الصور بين مستخدميها، كما تسهل عملية الوصول إلى المعلومات والبيانات. وذكر الشعيلي (٢٠٢٣) بأنها: مجموعة من المواقع المجانية على شبكة الإنترنت تُمكن المستخدمين فيها من التواصل والتفاعل عبر العالم الافتراضي مع

بعضهم البعض، وتبادل الآراء والأفكار حول مواضيع متنوعة، سواء كانت: سياسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو شخصية. وبالإضافة لذلك، يمكن تعريف وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: مجموعة من الشبكات تتيح للمستخدمين إنشاء حسابات خاصة؛ ومن ثمَّ تقوم بربطهم مع أعضاء آخرين من خلال نظام إلكتروني (المالكي، ٢٠١٩). وعُرِّفت سالم (٢٠٢٤) وسائل التواصل الاجتماعي بأنها: مواقع إلكترونية مرتبطة بالشبكة العنكبوتية، تستخدم من أجل الحصول على المعلومات، أو التواصل مع الآخرين، بالرغم من اختلاف الزمان والمكان؛ من خلال إتاحتها للمستخدمين التعبير عن آرائهم حول موضوع معين، أو الترفيه، أو تبادل الصور والفيديوهات. وتلخيصاً للتعريف السابقة، فإن وسائل التواصل الاجتماعي عبارة عن تطبيقات ومواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت، تسمح بالتواصل والتفاعل وتبادل المعلومات والأخبار والآراء بين مجموعة من الأفراد الذين تجمعهم اهتمامات معينة عن طريق الكلمات والصور والفيديو والمقاطع الصوتية.

تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي

مع تطور وانتشار التكنولوجيا، ظهر ما يسمى بتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، فهي عبارة عن مواقع وتطبيقات صممت لتسهيل التواصل بين الأفراد في جميع أنحاء العالم عبر التفاعل ومشاركة الاهتمامات والأنشطة والآراء (كنساره، ٢٠٢١). وقد حظيت وسائل التواصل الاجتماعي بالانتشار بين أفراد المجتمع وأصبح الطلبة يقضون أغلب أوقاتهم على شبكة الإنترنت مستخدمين هذه الوسائل؛ بحيث أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياتهم اليومية (Cheng et al., 2022). وانتقل استخدامها إلى مجال التعليم فقد أصبحت ذات دور وتأثير كبيرين في الحصول على المعارف والمعلومات وتطوير الكثير من القيم والمهارات؛ مما دفع الكثير من المؤسسات التعليمية على الاستفادة منها في المجال التعليمي (السبيعي، ٢٠٢٠). ومن أكثر هذه الوسائل انتشاراً واستخداماً: فيسبوك، X (تويتر سابقاً)، واتس آب، وتيلجرام:

• فيسبوك

هو أحد وسائل التواصل الاجتماعي التي أصبحت من أشهر وأكثر الوسائل استخداماً وتأثيراً، فقد قام "مارك زوكربيرج" بتأسيسه عام ٢٠٠٤م في جامعة هارفارد وكان مقتصرًا على الطلبة في هذه الجامعة، ثمَّ توسع ليشمل طلبة المرحلة الثانوية والجامعات وبعض الشركات إلى أن أصبح متاحًا لكلِّ أفراد المجتمع (كنساره، ٢٠٢١). أما من الناحية التعليمية فيمكن لأعضاء هيئة التدريس، أو الطلبة

إنشاء صفحة، أو مجموعة لموضوع، أو مادة تعليمية ودعوة الطلبة الآخرين للمشاركة فيها. كما يمكن نشر الصور والمقاطع التعليمية والقيام باستطلاعات الرأي وتوفير التعليم التشاركي من خلال مناقشة بعض المواضيع التعليمية (علي وآخرون، ٢٠٢٣).

• X (تويتر سابقاً)

يُعدُّ تويتر أو ما يعرف مؤخرًا (X) من أهم وسائل التواصل الاجتماعي وأكثرها شعبية، فقد قام بتأسيسه جاك دورسي وإيفان وليامز عام ٢٠٠٦م باسم تويتر وتم تغيير اسمه إلى (X) في منتصف عام ٢٠٢٣م، فهو يتيح للمستخدمين تبادل الأفكار والصور والروابط ونشر الأخبار من مختلف أنحاء العالم، ويمكن أن تحتوي كل تغريدة على نصوص قصيرة بحدِّ أقصى ٢٨٠ حرف أو صورة أو فيديو ويشترط اتصاله بشبكة الإنترنت (جادين وآخرون ٢٠٢٤). أما من الناحية التعليمية فهو يتيح للمعلمين والأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات استخدامه في التواصل العلمي وإثراء العملية التعليمية؛ كونه متاحًا لكافة شرائح المجتمع وذلك بطريقة تتماشى مع نظريات التعلم الحديثة (القحطاني، ٢٠٢١).

• واتس آب

هو أحد وسائل التواصل الاجتماعي التي تسمح بالتراسل الفوري وإجراء المكالمات، فهو يتيح مشاركة الصور والفيديو والرسائل النصية والصوتية وإنشاء المجموعات وتبادل المحتويات، وقد تأسس عام ٢٠٠٩م على يد أكتون وكوم، ويمثل واتس آب أكثر وسائل التواصل الاجتماعي انتشارًا وتنوعًا في استخداماته حيث بات من الصعب الاستغناء عنه اليوم (المدني، ٢٠١٩). أما من الناحية التعليمية فيمكن استخدام الواتس آب لإعطاء الطلبة مهام تعاونية وتقسيمهم لمجموعات وتنفيذها من خلال مجموعات الواتس آب فهو يُسهِّم في إنجازها بفترة وجيزة. بالإضافة لاستمرارية التواصل بين أعضاء العملية التعليمية وتجاوز العقبات التي قد تواجههم من خلال التواصل خارج أوقات التعلم الأساسية، كما يمكن التواصل مع أولياء الأمر وإطلاعهم على كافة الجوانب المتعلقة بأبنائهم (الشيخ ومحمد، ٢٠٢١).

• تيلجرام

هو من وسائل التواصل الاجتماعي التي تتيح التواصل والتراسل الفوري، وتدعم الهواتف الذكية والحاسوب، فهي توفر العديد من الإمكانيات، مثل: إرسال النصوص ومختلف الوسائط والملفات بالإضافة لإجراء المكالمات الصوتية والمرئية، تم تأسيسه عام ٢٠١٣ ومن ثَمَّ تم تطويره وإضافة العديد من الإمكانيات الحديثة (اللدقاني

والمقطرن، ٢٠٢٢). أما من الناحية التعليمية فيمكن استخدام تيليجرام كأحد وسائل التعليم لتنفيذ المناقشات فهي وسيلة تسمح بانضمام أكثر من ٢٠٠ ألف شخص للمجموعة الواحدة. كما أنه يسهل عملية الحصول على المصادر التعليمية من خلال القنوات المتنوعة والبوتات المستخدمة لترجمة اللغات وتنزيل الفيديو والألعاب وغيرها من الخدمات. ويمكن للطلبة الاستفادة من محتوياته وتنزيلها متى ما احتاجوا إليها دون الحاجة للاحتفاظ بها على أجهزتهم؛ مما يوفر مساحة تخزينية عالية (مصلحة والحسنى، ٢٠٢٢).

وتعقيباً على ما سبق، فإن أنواع وسائل التواصل الاجتماعي عديدة ومتنوعة، ويختص كل منها بمميزات وخدمات معينة، وقد خصّصت الباحثة الفيسبوك X (تويتر سابقاً) والواتس آب والتيليجرام في هذه الدراسة؛ لما ترى لهذه الوسائل من فائدة في خدمة العملية التعليمية ودور في تنمية مهارات التفكير الناقد.

مميزات وسائل التواصل الاجتماعي

أشارت الدارسات إلى العديد من المميزات التي تتميز بها وسائل التواصل الاجتماعي، فهي تتيح التحكم في الوقت، حيث إنها لا تتطلب تواجد المستخدمين في نفس الوقت، فيمكن للمستخدم إرسال الرسالة بالوقت الذي يناسبه دون الحاجة لتواجد المتلقي. كما أنها تتيح للمستخدمين فرصة التحكم في نظام الاتصال، فيمكن للرسالة أن تصل لمستخدم واحد أو مجموعة مستخدمين وفرصة تبادل الأدوار من مستقبل لمُرسل ومتفاعل (عثمان، ٢٠٢٢). كما أنها تمكن المستخدمين من التواصل مع مختلف الأديان والثقافات؛ مما يُعزز الانفتاح على الآخر والتفاهم مع المستخدمين الآخرين من أي مكان. بالإضافة لذلك، تعتبر سهولة الاستخدام فهي تمكن كل مستخدم من التفاعل مع تطبيقاتها بكل يسر بالرغم من اختلاف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية؛ فهي تتميز ببساطة الألوان والتصميم، وتُوقَرُ صوراً وأشكالاً تواكب التطورات وإشعارات لتثير انتباه المستخدمين (الشبرمي وعمر، ٢٠٢٢)، وتميزت أيضاً بكونها تمكن المستخدمين من التفاعل مع الآخرين من خلال التعبير عن آرائهم بكتابة التعليقات والإعجاب بالمنشورات، بالإضافة لذلك، فهي تتيح للمستخدمين حرية التعبير عن معتقداتهم وأفكارهم في مختلف القضايا التي قد تتعارض مع الآخرين، ونشر المحتوى سواء كان: رسائل، أو صور، وفيديوهات وفرصة التعديل عليه في أي وقت. كما أنها تساعد على تعزيز الذات من خلال إنشاء صفحة شخصية ووضع المعلومات الخاصة بالمستخدم فيصبح ذو كيان مستقل. وعلاوة على ذلك، فهي تتيح

فرصة اختيار وانتقاء المحتوى الذي يفضلونه ويشبع حاجاتهم ليتفاعلون معه (الحربي، ٢٠١٩؛ الشعيلي، ٢٠٢٣).

ويمكن تلخيص مميزات وسائل التواصل الاجتماعي في إمكانية الوصول للمعرفة واكتسابها في أي وقت خارج القاعات الدراسية بكل يسر وسهولة؛ فهي تسمح للطلبة بالتواصل مع الزملاء والمعلمين بمرونة ودون الحاجة للتقيد بوقت أو زمن محدد، وتمكنهم من الحصول على المعلومات والمعارف ذاتياً من خلال البحث عن المعرفة التي يحتاجونها. بالإضافة لذلك، فهي تمكن الطلبة من التفاعل الاجتماعي وفرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومناقشتها مع زملائهم ومعلمهم دون تردد أو خجل؛ فهي تجعل الطلبة مشاركين إيجابيين في العملية التعليمية، كما أنها سهلة الاستخدام، فيمكن للطلبة، بمختلف أعمارهم ومستوياتهم التعليمية، استخدامها والتفاعل من خلالها دون الحاجة للتوجيه أو المساعدة.

خصائص وسائل التواصل الاجتماعي

إن ما يجعل وسائل التواصل الاجتماعي مهمة وضرورية، في عملية التعليم هي الخصائص التي تتمتع بها، حيث إنها تساعد في إكمال عملية التعليم خارج البيئة التعليمية (اللاذقاني والمقطرن، ٢٠٢٢). فقد أشارت دراسة كل من حسن (٢٠٢١)، القباني واليحيى (٢٠١٩)، اللاذقاني والمقطرن (٢٠٢٢)، والملا (٢٠٢١) إلى العديد من الخصائص، كالعالمية حيث إن وسائل التواصل الاجتماعي تتجاوز الحدود المكانية والجغرافية، فهي تمكن المستخدم من التواصل مع الآخرين من كل أنحاء العالم. ولوسائل التواصل الاجتماعي خاصية التفاعلية حيث يكون المستخدم فعالاً في عملية الاتصال، ويتم فيها تبادل الأدوار ما بين مستقبل ومرسل، فيكون الاتصال ثنائي الاتجاه. كما أن وسائل التواصل الاجتماعي تتنوع في استخدامها، فيمكن للطلبة الاستفادة منها في التعليم والباحثين في نشر العلم، ويمكن أيضاً لجميع أفراد المجتمع استخدامها للتواصل فيما بينهم. وذكر حسن (٢٠٢١) أن وسائل التواصل الاجتماعي اقتصادية، فهي توفر: الوقت، والجهد، والمال؛ فيمكن لكل مستخدم أن يحصل على حساب في وسائل التواصل الاجتماعي بسهولة وبشكل مجاني. كذلك فهي لا تزامنية حيث يمكن للمستخدم التفاعل مع مستخدمين آخرين دون الحاجة للتواجد في نفس الوقت، فيمكن أن يتم الاتصال في أي وقت يناسبهما. ومن خصائص وسائل التواصل الاجتماعي أنها تشاركية، فهي تتيح لكل مستخدم أن يكون ناشراً لرسائله ومستقبلاً لرسائل الآخرين وقادراً على مشاركتها ونشرها على نطاق واسع. بالإضافة لذلك، فهي توفر المرونة في الاستخدام، حيث يمكن استخدامها في أي مكان من خلال

الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة مستفيدة من شبكة الإنترنت اللاسلكية. كما أنها تتنوع في وسائل الاتصال حيث تتيح التواصل باستخدام الصوت والصور والفيديو والرسومات وغيرها من الوسائل التي تضمن القدرة على التعبير (القباني واليحيى، ٢٠١٩).

وعليه، فإن وسائل التواصل الاجتماعي تسهم في استمرارية العملية التعليمية من خلال إمكانية استخدامها في أي وقت وأي مكان. كما أنها تمكن الطلبة من التواصل فيما بينهم وتبادل الآراء والاهتمامات وحرية التعبير من خلال تنوع هذه الوسائل. بالإضافة لذلك، فهي توفر مرونة عالية بحيث يمكن استخدامها من أي جهاز متصل بشبكة الإنترنت.

أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم

تعدُّ وسائل التواصل الاجتماعي جزءاً فعالاً في تطوير العملية التعليمية وتحويلها من تلك البيئة التعليمية التقليدية إلى بيئة تعليمية حديثة متجاوزة بها حدود الزمان والمكان (عجاج والضناوي، ٢٠١٩). فقد ذكر المالكي (٢٠١٩) أن استخدام الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي يُعزز من دافعيتهم نحو التعلم ويسهم في زيادة التحصيل الدراسي. كما أنها تساعد الطلبة في اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين، والمتمثلة بمهارات التعامل مع التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية؛ بالإضافة لذلك، فإن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يخلق بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية بين أعضاء المنظومة التعليمية. كما أن هناك العديد من نظريات التعلم تدعم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم (اللاذقاني والمقطرن، ٢٠٢٢). وذكر الشراري والشمائلة (٢٠٢٠) أن وسائل التواصل الاجتماعي ساعدت الطلبة على التعلم الذاتي والحصول على المعرفة مباشرة دون الحاجة للمساعدة، كما أنها ساعدت أولياء الأمور في التواصل مع المؤسسات التعليمية ومتابعة أبنائهم الطلبة دون الحاجة للتواجد حضورياً. بالإضافة لذلك، فقد أشار الشيخ (٢٠١٩) أن لوسائل التواصل الاجتماعي أهمية في اكساب الطلبة لمهارات التفكير العلمي ومهارات التفكير الناقد، كما أنها تساعد الطلبة على الابتكار والإبداع، من خلال إمكانية تنفيذ الأنشطة التعليمية عبر هذه الوسائل. بالإضافة لذلك، فإن دمج هذه الوسائل في العملية التعليمية يؤدي إلى زيادة التعاون والتواصل؛ مما ينعكس إيجاباً على الجوانب الاجتماعية للطلبة (العوبثاني، ٢٠٢٠).

يتضح مما سبق ذكره، أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً هاماً في عملية التعليم، حيث إنها تساعد في التواصل والحوار وتبادل الآراء بين الأعضاء والطلبة؛

فوسائل التواصل الاجتماعي أصبحت ضرورة لا غنى عنها في عصر التكنولوجيا، ويجب على المؤسسات التعليمية استغلالها والاستفادة منها.

مهارات التفكير الناقد

يُعدُّ تعلم مهارات التفكير من الضروريات التي فرضها عصرنا الحالي؛ وذلك لمواجهة التغيرات المتسارعة في المعرفة والعلوم، مما أدَّى إلى ضرورة امتلاك الفرد لهذه المهارات وتنميتها؛ حتى يكون قادرًا على تحقيق النجاح والتفاعل مع المجتمع ومتطلبات الحياة (القميزي، ٢٠٢٣). ومن أهم مهارات التفكير التي يجب على الأفراد تنميتها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، هي مهارات التفكير الناقد (عبد المعطي وآخرون، ٢٠٢٢).

تعريف مهارات التفكير الناقد

عرَّف أحمد (٢٠٢٣) مهارات التفكير الناقد بأنها: القدرة على اختيار المعلومات الصحيحة من خلال مواقف وأنشطة تعليمية تحفز على: التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتنبؤ، والاستنباط. وذكر الرنتيسي وصندوقه (٢٠٢٢) بأنها: مجموعة من المهارات التي تهتم بقدرة الطلبة على الفحص الدقيق للمعلومات وتحليلها وتفسيرها والبحث عن الأدلة التي تعين على ربط المشكلة ببعضها البعض والتوصل إلى النتائج المطلوبة. كما عرَّفها رسلان وفوزي (٢٠٢٣) بأنها: مجموعة من المهارات العقلية: كالاستنتاج، والتقويم، والافتراضات، والاستنباط، والتفسير، يقوم بها الطلبة عند مواجهه موقف أو مشكلة معينة وفهمها وتقويمها حتى الوصول للحل المناسب. كذلك تُعرَّف مهارات التفكير الناقد بأنها: عملية عقلية يتم فيها جمع الأدلة حول شيء معين والقيام بالتحليل والتفسير والاستنتاج من أجل إصدار حكم ما أو اتخاذ قرار (أزيبي، ٢٠٢٣). كما تم تعريفها بأنها: استراتيجية عقلية تقوم على التحليل والاستنتاج والتأمل وجمع الأدلة وفحص المعلومات والآراء، ومن ثم إصدار الأحكام بناءً على معايير معينة (المقرن والقحطاني، ٢٠٢٣).

وتعقيباً على ما سبق، فإن مهارات التفكير الناقد من أهم مهارات التفكير التي ساهمت في قدرة الطلبة على اختيار المعلومات والمعارف الصحيحة، بالرغم من الانفجار المعرفي الحاصل نتيجة للثورة التكنولوجية.

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد

إن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا ناقدًا يلعب دورًا هامًا في اكساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد؛ وذلك من خلال قدرة هذه الوسائل على إتاحة الفرصة أمام الطلبة للبحث والاستقصاء واختيار أفضل البدائل، بما يتناسب وقدراتهم.

بالإضافة لاحتواء هذه الوسائل على الأنشطة المتنوعة والمعلومات المتعددة التي تستوجب على الطلبة إجراء المناقشات وتحليل المعلومات ودمج مصادر المعرفة المختلفة لحل المشكلات واتخاذ قرارات مناسبة؛ مما يؤدي إلى تنشيط مهارات التفكير الناقد وتنميتها (بلمودن والرشدان، ٢٠٢١؛ عودة وآخرون، ٢٠١٨).

كما أوضحت السبيعي (٢٠٢٠) أن وسائل التواصل الاجتماعي تلعب دورًا هامًا في تفسير الأحداث واختيار صحة المعلومات ومدى ارتباطها، ومشاركة الطلبة في عملية الاستنتاج من خلال طرح الأفكار وإجراء النقاش بشأنها والتوصل إلى معلومات مصاغة بشكل أفضل والوصول إلى استنتاجات صحيحة ومنطقية.

لذا، يمكن القول: بأن وسائل التواصل الاجتماعي ساعدت في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال بث روح البحث والتساؤل وعدم التسليم بالحقائق دون إجراء التحري الكافي، وذلك للوصول للمعرفة والمعلومات الحقيقية؛ مما يساهم في إتقان المستخدم للمحتوى المعرفي، وفهمه، وممارسة عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات. بالإضافة لتوفيرها بيئة اجتماعية تفاعلية تساعد الطلبة على النقاش والوصول لاستنتاجات منطقية.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة ريد ومانج (Reid & Mang (2023 إلى التعرف على كيفية الاستفادة من تفاعل الطلاب مع وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية التفكير الناقد في التعليم العالي من خلال تحليل الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع؛ حيث تشير النتائج إلى وجود بيانات كبيرة تدعم ضرورة اعتماد وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم العالي، وتعدُّ منصات وسائل التواصل الاجتماعي أدوات تفاعلية بشكل كبير؛ حيث تتناول مبادئ التعلم النشط والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى العلاقة بين التكنولوجيا ومشاركة الطلاب. وأوصت الدراسة إلى ضرورة التعاون مع الطلاب لتعزيز التفكير النقدي من خلال إشراك المتعلم في القرارات المتعلقة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدام مهارات التفكير العليا لدعم تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين.

وأجرى تشينغ وآخرون (Cheng et al. (2022 دراسة هدفت للتعرف على تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية التفكير الناقد لطلاب الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا من ثلاث جامعات بالصين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين تنمية مهارات التفكير الناقد واستخدام وسائل التواصل

الاجتماعي، بالإضافة لذلك، فإن درجة انتشار المعلومات عبر وسائل التواصل الاجتماعي، يمكن أن تؤثر على تعزيز العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتنمية مهارات التفكير الناقد. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم مناهج دراسية تنمي مهارات التفكير الناقد، بالإضافة للتحكم بالوقت الذي يتم قضاؤه في قراءة المعلومات على شبكات التواصل الاجتماعي.

وهدفت دراسة بلمودن والرشدان (٢٠٢١) إلى استقصاء فاعلية التدريس باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة المحرق- مملكة البحرين في ظل جائحة كورونا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبًا وطالبة، واستخدام أداة الاختبار. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في التطبيق البعدي في اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق بين متوسطات أداء طلبة الصف الثاني الثانوي في اختبار التفكير الناقد تُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والنوع الاجتماعي. وأوصت الدراسة بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة بتفعيل مواقع التواصل الاجتماعي كطريقة للتدريس في العملية التعليمية.

وفي دراسة تروت (2020) Trout التي هدفت لمعرفة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مهارات التفكير الناقد للطلاب الجامعيين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بإجراء مقابلة مع ثمانية من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة الدكتوراه ولديهم خبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس في عدة مناطق من الولايات المتحدة. وبحثت الدراسة في خمسة محاور تتعلق بتطوير التفكير النقدي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على مهارات التفكير الناقد للطلاب الجامعيين، وأشارت الدراسة إلى أن تويتر (X) جاء في المرتبة الأولى. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات ونشر الأبحاث في مجال وسائل الاعلام والتكنولوجيا، كما أوصت القائمين على المناهج بإدخال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الفصول الدراسية، وأوضحت الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لفهم تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مؤسسات التعليم العالي بشكل أعمق.

كما هدفت دراسة السبيعي (٢٠٢٠) لمعرفة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى

تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي ومقياس مهارات التفكير الاستدلالي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣) تلميذة للمجموعة التجريبية، و(٢٠) تلميذة للمجموعة الضابطة، وأوضحت النتائج أن وسائل التواصل الاجتماعي ذات أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي، وأن هناك علاقة إيجابية طردية بين التحصيل والتفكير الاستدلالي. وأوصت الدراسة بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم وبقية المواد الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات السابقة يمكن القول بأن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة تروت (2020) Trout حيث إنها سعت للتعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مهارات التفكير الناقد للطلاب الجامعيين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتفقت دراسة كل من بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، والسبيعي (٢٠٢٠)، من حيث التعرف على دور وأثر وفاعلية وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز وتنمية التفكير الناقد. واتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في اتباعها المنهج الوصفي واختلفت مع دراسة ريد ومانج (2023) Reid & Mang كونها استخدمتا منهج دراسة الحالة، واختلفت مع دراسات كل من بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، والسبيعي (٢٠٢٠)، كما أن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة تروت (2020) Trout من حيث إنها طبقت على عينة مكونة من أعضاء هيئة التدريس، واختلفت مع دراسات بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، والسبيعي (٢٠٢٠)، تشينغ وآخرون (2022) Cheng et al.، واختلفت مع دراسة تروت (2020) Trout كونها قامت بعمل مقابلة، واختلفت مع دراسات بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، والسبيعي (٢٠٢٠)، كونها استخدمت الاختبار، واختلفت أيضاً مع دراسة ريد ومانج (2023) Reid & Mang حيث قامت هذه الدراسة بتحليل المحتوى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بشطري الطلاب والطالبات في جامعة حائل والذي يبلغ عددهم (٢٣٧) عضواً وعضوة لعام ١٤٤٥ هـ.



عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بشطري الطلاب والطالبات في جامعة حائل، والذين يبلغ عددهم (١٤٧) عضواً وعضوة، وتم اختيارهم بطريقة العينة الاحتمالية المتاحة حسب ما يتوفر ويتاح من استجابات لأفراد العينة.

خصائص أفراد الدراسة

يتصف أفراد العينة بعدد من الخصائص المتمثلة في: النوع، والمؤهل العلمي، والقسم، وعدد الدورات في مجال التكنولوجيا.

النوع

يوضح الجدول (١) وصف عينة الدراسة حسب النوع، وتتضمن مستويين: ذكر، وأنثى:

جدول (١) وصف عينة الدراسة حسب النوع.

النوع	العدد	النسبة
ذكر	٥٠	٣٤%
أنثى	٩٧	٦٦%
المجموع	١٤٧	١٠٠%

يتضح من الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب النوع؛ إذ تبين أن نسبة (٣٤%) من أفراد العينة ذكور، و(٦٦%) إناث.

الرتبة الأكاديمية

يوضح الجدول (٢) وصف عينة الدراسة حسب الرتبة الأكاديمية، وتتضمن خمسة مستويات، هي: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، ومعيد.

جدول (٢) وصف عينة الدراسة حسب الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة
أستاذ	١٠	٦,٨%
أستاذ مشارك	١٨	١٢,٢%
أستاذ مساعد	٨١	٥٥,١%
محاضر	٢٣	١٥,٦%
معيد	١٥	١٠,٢%
المجموع	١٤٧	١٠٠%

يتضح من الجدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية؛ إذ تبين أن نسبة (٦,٨%) من أفراد العينة برتبة أستاذ، و(١٢,٢%) برتبة أستاذ مشارك، ونسبة (٥٥,١%) برتبة أستاذ مساعد، و(١٥,٦%) برتبة محاضر، ونسبة (١٠,٢%) برتبة معيد.



القسم

ويوضّح الجدول (٣) وصف عيّنة الدّراسة حسب القسم، ويتضمّن ثمانية مستويات، هي: التربية، والمناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، والتربية الخاصة، وعلم النفس، وعلوم الرياضة والنشاط البدني، ورياض الأطفال، والصفوف الأولية.

جدول (٣) وصف عيّنة الدّراسة حسب القسم

القسم	العدد	النسبة
التربية	٢٢	١٥%
المناهج وطرق التدريس	٣٥	٢٣,٨%
تقنيات التعليم	١٣	٨,٨%
التربية الخاصة	١٧	١١,٦%
علم النفس	٢٧	١٨,٤%
علوم الرياضة والنشاط البدني	١٨	١٢,٢%
رياض الأطفال	٩	٦,١%
الصفوف الأولية	٦	٤,١%
المجموع	١٤٧	١٠٠%

يتّضح من الجدول (٣) توزيع أفراد العيّنة حسب القسم، إذ تبين أن نسبة (١٥%) من أفراد العيّنة بقسم التربية، و(٢٣,٨%) بقسم المناهج وطرق التدريس، وجاء أفراد العيّنة بقسم تقنيات التعليم بنسبة (٨,٨%)، ونسبة (١١,٦%) بقسم التربية الخاصة، و(١٨,٤%) بقسم علم النفس، ونسبة (١٢,٢%) بقسم علوم الرياضة والنشاط البدني، كما كانت النسبة (٦,١%) بقسم رياض الأطفال، ونسبة (٤,١%) من أفراد العيّنة بقسم الصفوف الأولية.

عدد الدّورات في مجال التكنولوجيا

يوضّح الجدول (٤) وصف عيّنة الدّراسة حسب عدد الدّورات في مجال التكنولوجيا، ويتضمّن ثلاثة مستويات.

جدول (٤) وصف عيّنة الدّراسة حسب عدد الدّورات في مجال التكنولوجيا

عدد الدّورات في مجال التكنولوجيا	العدد	النسبة
أقل من خمس دورات	٧٣	٤٩,٧%
من ٥ إلى عشر دورات	٣٦	٢٤,٥%
أكثر من ١٠ دورات	٣٨	٢٥,٩%
المجموع	١٤٧	١٠٠%



يُنصَح من الجدول (٤) توزيع أفراد العينة حسب عدد الدورات في مجال التكنولوجيا، أن غالبية عينة الدراسة يمتلكون أقل من خمس دورات بنسبة بلغت (٤٩,٧%)، يليهم في الترتيب من يمتلكون أكثر من ١٠ دورات بنسبة بلغت (٢٥,٩%)، ومن ثم من يمتلكون من ٥ إلى عشر دورات بنسبة (٢٤,٥%).

أداة الدراسة

خطوات إعداد الأداة

بعد الاطلاع على الأدب النظري بموضوع دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، تم بناء الاستبانة بالاستفادة من الاستبانات التي وردت في عدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الأسمرى، ٢٠١٩؛ الحربي والقحص، ٢٠٢٢). وتمت صياغة الاستبانة في جزئين، وتكونت من (٢٠) فقرة.

محاور الأداة

- **الجزء الأول:** ويشمل البيانات الديموغرافية للعينة: (النوع - القسم - الرتبة الأكاديمية - عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)، بالإضافة إلى تحديد وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.
- **الجزء الثاني:** ويتكون من ثلاثة محاور:

المحور الأول: ويشمل فقرات محور مهارة التفسير، ويتكون من (٧) فقرات.

المحور الثاني: ويشمل فقرات محور مهارة الاستنتاج ويتكون من (٦) فقرات.

المحور الثالث: ويشمل فقرات محور مهارة التقويم ويتكون من (٧) فقرات.

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري

للتأكد من مدى الصدق الظاهري للاستبانة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والذين بلغ عددهم (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص تقنيات التعليم- ملحق (٢). وتم التحكيم بهدف التأكد من مدى صدق محتوى الاستبانة وارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها لغوياً والتأكد من عدم تكرارها.

وقد تمت الاستجابة لأراء المحكمين وإجراء ما يلزم من حذف وتعديل حتى اكتملت الاستبانة في صورتها النهائية.

الصدق الداخلي

صدق الاتساق الداخلي

هو أحد مقاييس صدق الأداة، والذي يقيس مدى قدرة الأداة على تحقيق أهداف ما وضعت لأجله، فقد طبقت الأداة على عينة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، اشتملت على (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، حيث قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية

للمحور الذي تنتمي إليه

التفسير	الاستنتاج	التقويم	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
١	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	٨	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٢	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	٩	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٣	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	١٠	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٤	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	١١	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٥	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	١٢	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٦	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	١٣	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٧	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	١٤	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون لعبارات لمحور التفسير تراوحت ما بين (٠,٦٨٢) و (٠,٩١٤) وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). أما محور الاستنتاج فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٩٠) و (٠,٨٥٠) وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). وتراوحت قيم معامل الارتباط لمحور التقويم بين (٠,٦١٨) و (٠,٨٤٨) وبدلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). في ضوء نتائج الاتساق الداخلي لم تحذف أية عبارة من عبارات أداة الدراسة؛ مما يدل على توافر صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي لمحاور الأداة

قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
التفسير	**٠,٩١١
الاستنتاج	**٠,٩١٠
التقويم	**٠,٨٧٧

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ترتبط ارتباطاً موجباً ودال إحصائياً؛ مما يعني تحقق الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة الدراسة

بعد التحقق من صدق الأداة، استخرجت معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧) معاملات ثبات الاستبانة من خلال معادلة ألفا كرونباخ

المحور	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
التفسير	٠,٨٨٣	٧
الاستنتاج	٠,٨٣١	٦
التقويم	٠,٨٥٧	٧
الأداة ككل	٠,٩٣٦	٢٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور أداة دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بلغت ككل (٠,٩٣٦)، وبلغ معامل ثبات المحور الأول: مهارة التفسير (٠,٨٨٣)، كما بلغ في المحور الثاني: مهارة الاستنتاج (٠,٨٣١)، وبلغ في المحور الثالث: مهارة التقويم (٠,٨٥٧)، وهي قيم تدل على ثبات مناسب للاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الرئيسي: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بشكل عام وللأداة ككل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير	٤.٢٢	٠.٦٠	موافق بشدة
٢	دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج	٤.٢١	٠.٦٠	موافق بشدة
٣	دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم	٤.٢٥	٠.٦٢	موافق بشدة
	المتوسط العام للأداة	٤.٢٣	٠.٥٥	موافق بشدة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ككل جاء بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات الأداة (٤.٢٣) بانحراف معياري قدره (٠.٥٥)، وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة على المحاور بين (٤.٢١ - ٤.٢٥)، كما يتضح أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير، جاء بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (٤.٢٢) بانحراف معياري قدره (٠.٦٠)، كما أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج، جاء بمستوى موافق بشدة، حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (٤.٢١) بانحراف معياري قدره (٠.٦٠)، وجاء دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (٤.٢٥) بانحراف معياري قدره (٠.٦٢).

السؤال الأول: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
١	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي في اكتشاف الأخطاء العلمية.	٤,٢٠	٠,٧٦	٤	موافق
٢	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على تصنيف المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	٤,٢٧	٠,٧٣	٢	موافق بشدة
٣	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على جمع المعلومات والبيانات حول الموضوع المراد تفسيره.	٤,٤١	٠,٦١	١	موافق بشدة
٤	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على الربط المنطقي بين الموضوعات لتقديم تفسيرات صحيحة.	٤,٢٢	٠,٧٨	٣	موافق بشدة
٥	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على تحديد الموضوع بطريقة منطقية.	٤,٢٠	٠,٧٦	٥	موافق
٦	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على تحديد دقة مصادر المعلومات.	٤,٠٤	٠,٨٨	٧	موافق
٧	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي الطلبة في التعرف على التفسيرات المنطقية.	٤,٢٠	٠,٦٨	٦	موافق
المتوسط العام للمحور		٤,٢٢	٠,٦٠	موافق بشدة	

يتبين من الجدول السابق أن متوسط استجابة العينة لعبارات محور: "دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل" بلغ (٤,٢٢) بانحراف معياري قدره (٠,٦٠)، وجاء بمستوى موافق بشدة، وتراوحت متوسطات استجابات عينة الدراسة بين (٤,٠٤ - ٤,٤١)، كما جاءت العبارة: "تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على جمع المعلومات والبيانات حول الموضوع المراد تفسيره" في المرتبة الأولى بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٤١) بانحراف معياري قدره (٠,٦١). وفي المرتبة الأخيرة العبارة: "تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على تحديد دقة مصادر المعلومات" بمستوى موافق حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٠٤) بانحراف معياري قدره (٠,٨٨).

السؤال الثاني: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	المستوى
٨	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على مقارنة الخبرات السابقة والجديدة.	٤,٢٢	٠,٧٣	٣	موافق بشدة
٩	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة البحث عن التفسيرات المنطقية.	٤,٢٢	٠,٧٣	٤	موافق بشدة
١٠	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على استنتاج الأدلة.	٤,١٤	٠,٧٩	٦	موافق
١١	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي على استنتاج حلول متعددة.	٤,٢٧	٠,٦٦	١	موافق بشدة
١٢	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في التوصل إلى قرار حول إمكانية تعميم الخبرات السابقة على المواقف الحقيقية.	٤,١٨	٠,٧٤	٥	موافق
١٣	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على معرفة العلاقات المتداخلة للموضوعات المطروحة.	٤,٢٤	٠,٧٣	٢	موافق بشدة
المتوسط العام للمحور		٤,٢١	٠,٦٠	موافق بشدة	

يتبين من الجدول السابق أن محور: "دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل" جاء بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (٤,٢١) بانحراف معياري قدره (٠,٦٠)، وتراوح متوسطات استجابات عينة الدراسة بين (٤,١٤-٤,٢٧)، كما جاءت العبارة: "تسهل وسائل التواصل الاجتماعي على استنتاج حلول متعددة" في المرتبة الأولى بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٢٧) بانحراف معياري قدره (٠,٦٦). وفي المرتبة الأخيرة العبارة: "تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على استنتاج الأدلة" بمستوى موافق حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,١٤) بانحراف معياري قدره (٠,٧٩).

السؤال الثالث: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
١٤	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في إصدار الأحكام تجاه أكثر الآراء المقبولة منطقياً.	٤,٣٣	٠,٦٧	٢	موافق بشدة
١٥	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على تقويم الآراء.	٤,٢٩	٠,٧٥	٣	موافق بشدة
١٦	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على اتخاذ القرارات الصائبة.	٤,١٨	٠,٨٣	٥	موافق
١٧	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة.	٤,٠٩	٠,٨٩	٧	موافق
١٨	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي في تبني الآراء المطروحة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.	٤,٢٥	٠,٧٢	٤	موافق بشدة
١٩	تسهل وسائل التواصل الاجتماعي في الحكم على اتساق الآراء المطروحة.	٤,١٦	٠,٧٩	٦	موافق
٢٠	تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على إبداء الرأي في الموضوعات المطروحة.	٤,٤٢	٠,٦٠	١	موافق بشدة
المتوسط العام للمحور		٤,٢٥	٠,٦٢	موافق بشدة	

يتبين من الجدول السابق أن محور: "دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل" جاء بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (٤,٢٥) بانحراف معياري قدره (٠,٦٢)، وتراوح متوسطات استجابات عينة الدراسة بين (٤,٠٩-٤,٤٢)، كما جاءت العبارة: "تساعد وسائل التواصل الاجتماعي على إبداء الرأي في الموضوعات المطروحة" في المرتبة الأولى بمستوى موافق بشدة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٤٢) بانحراف معياري قدره (٠,٦٠). وفي المرتبة الأخيرة العبارة: "تساعد وسائل

التواصل الاجتماعي على التمييز بين الحجج القوية والضعيفة" بمستوى موافق؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤,٠٩) بانحراف معياري قدره (٠,٨٩).
السؤال الرابع: ما وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟
للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب لاستجابات العينة، حول وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب لاستجابات عينة الدراسة حول وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

وسيلة التواصل	العدد	النسبة
واتس آب	٥٩	٤٠,١٤%
تيليجرام	٣٧	٢٥,١٧%
X (تويتر سابقاً)	٤٦	٣١,٢٩%
فيسبوك	٥	٣,٤٠%
المجموع	١٤٧	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق أن الواتس آب نال النسبة الأكبر دوراً في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بنسبة بلغت (٤٠,١٤%)، يليه من حيث الأكبر دوراً X (تويتر سابقاً) بنسبة بلغت (٣١,٢٩%)، ثم تيليجرام بنسبة بلغت (٢٥,١٧%)، وأخيراً فيسبوك بنسبة بلغت (٣,٤٠%).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل تُعزى لمتغيرات (النوع - الرتبة الأكاديمية - القسم - عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)؟
للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بما يلي:

أولاً: النوع

أجرت الباحثة (T-test) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل، وفقاً لمتغير النوع. وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) نتائج (T-test) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير النوع

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	قيمة الدلالة
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير	ذكر	٥٠	٤,٢٨	٠,٥٢	٠,٨٤٠	٠,٢٠١
	أنثى	٩٧	٤,١٩	٠,٦٣		
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج	ذكر	٥٠	٤,١٦	٠,٥٩	٠,٨٣٦	٠,٢٠٢
	أنثى	٩٧	٤,٢٤	٠,٦٠		
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم	ذكر	٥٠	٤,٢٣	٠,٥٧	٠,١٧٦	٠,٤٣٠
	أنثى	٩٧	٤,٢٥	٠,٦٥		
الأداة ككل	ذكر	٥٠	٤,٢٣	٠,٤٩	٠,٠٢٤	٠,٤٩٠
	أنثى	٩٧	٤,٢٣	٠,٥٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير النوع بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة، حيث إن قيم الدلالة في (T-test) تساوي على التوالي (٠,٤٣٠، ٠,٢٠٢، ٠,٢٠١، ٠,٤٩٠) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ثانياً: الرتبة الأكاديمية

أجرت الباحثة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). بين استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية. وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:



جدول رقم (١٤) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفكير	بين المجموعات	١,٧٨٤	٤	٠,٤٤٦	١,٢٦٦	٠,٢٨٦
	داخل المجموعات	٥٠,٠٢٣	١٤٢	٠,٣٥٢		
	الكل	٥١,٨٠٧	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	١,٦١١	٤	٠,٤٠٣	١,١٢٤	٠,٣٤٨
	داخل المجموعات	٥٠,٨٨٩	١٤٢	٠,٣٥٨		
	الكل	٥٠,٥٠٢	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم	بين المجموعات	٢,٢٢١	٤	٠,٥٥٥	١,٤٦٠	٠,٢١٧
	داخل المجموعات	٥٤,٠٠٦	١٤٢	٠,٣٨٠		
	الكل	٥٦,٢٢٧	١٤٦			
الأداة ككل	بين المجموعات	١,٦٥٥	٤	٠,٤١٤	١,٣٧١	٠,٢٤٧
	داخل المجموعات	٤٢,٨٢٦	١٤٢	٠,٣٠٢		
	الكل	٤٤,٤٨١	١٤٦			

يتضح من الجدول السابق: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة، حيث إن قيم الدلالة في اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تساوي على التوالي (٠,٢١٧، ٠,٣٤٨، ٠,٢٨٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ثالثاً: القسم

أجرت الباحثة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير القسم. وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:



جدول رقم (١٥) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير القسم

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفكير	بين المجموعات	٣,٣٧٣	٧	٠,٤٨٢	١,٣٨٣	٠,٢١٧
	داخل المجموعات	٤٨,٤٣٤	١٣٩	٠,٣٤٨		
	الكل	٥١,٨٠٧	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	٢,٥٧١	٧	٠,٣٦٧	١,٠٢٢	٠,٤١٨
	داخل المجموعات	٤٩,٩٢٩	١٣٩	٠,٣٥٩		
	الكل	٥٢,٥٠٠	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم	بين المجموعات	٢,٧٢٩	٧	٠,٣٩٠	١,٠١٣	٠,٤٢٥
	داخل المجموعات	٥٣,٤٩٧	١٣٩	٠,٣٨٥		
	الكل	٥٦,٢٢٧	١٤٦			
الأداة ككل	بين المجموعات	٢,٤١٧	٧	٠,٣٤٥	١,١٤١	٠,٣٤١
	داخل المجموعات	٤٢,٠٦٤	١٣٩	٠,٣٠٣		
	الكل	٤٤,٤٨١	١٤٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تُعزى لمتغير القسم بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة؛ حيث إن قيم الدلالة في اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تساوي على التوالي (٠,٤٢٥، ٠,٤١٨، ٠,٢١٧، ٠,٣٤١) وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

رابعاً: عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا

أجرت الباحثة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل، وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا. وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفكير	بين المجموعات	٠,٠٨٨	٢	٠,٠٤٤	٠,١٢٢	٠,٨٨٥
	داخل المجموعات	٥١,٧١٩	١٤٤	٠,٣٥٩		
	الكل	٥١,٨٠٧	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج	بين المجموعات	٠,٦٣٦	٢	٠,٣١٨	٠,٨٨٣	٠,٤١٦
	داخل المجموعات	٥١,٨٦٤	١٤٤	٠,٣٦٠		
	الكل	٥٢,٥٠٠	١٤٦			
دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم	بين المجموعات	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٠٨٢	٠,٩٢١
	داخل المجموعات	٥٦,١٦٣	١٤٤	٠,٣٩٠		
	الكل	٥٦,٢٢٧	١٤٦			
الأداة ككل	بين المجموعات	٠,١٨٥	٢	٠,٠٩٣	٠,٣٠١	٠,٧٤٠
	داخل المجموعات	٤٤,٢٩٥	١٤٤	٠,٣٠٨		
	الكل	٤٤,٤٨١	١٤٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة، حيث إن قيم الدلالة في اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تساوي على التوالي (٠,٩٢١، ٠,٤١٦، ٠,٨٨٥، ٠,٧٤٠) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة السؤال الرئيسي الذي ينصُّ على: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

أشارت النتائج إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ككل

جاء بمستوى موافق بشدة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة ضمناً مع نتيجة دراسة ريد ومانج (2023) Reid & Mang والتي أظهرت نتائجها أن هناك بيانات كبيرة تدعم ضرورة اعتماد وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم العالي، وتؤكد على دور منصات التواصل الاجتماعي كأدوات تفاعلية بشكل كبير في تعزيز التفكير الناقد والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

كما تتفق مع نتيجة دراسة تشينغ وآخرون (2022) Cheng et al. التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين تنمية مهارات التفكير الناقد واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة بلمودن والرشدان (٢٠٢١) التي أظهرت نتائجها فعالية تدريس باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتي أكدت على أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم لتعزيز التفكير الناقد.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى إمكانية أن يتيح استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بيئة تفاعلية متعارف عليها بين الطلبة؛ وبالتالي تُعزز مهارات التفكير الناقد لديهم، حيث يمكنهم التفاعل مع المواد التعليمية بطرائق متنوعة والمشاركة في مناقشات واسعة النطاق. حيث يتيح هذا التفاعل للطلبة تبادل الآراء والأفكار مع زملائهم ومع أعضاء هيئة التدريس؛ مما يساهم في توسيع آفاقهم وتعزيز التفكير الناقد لديهم، إضافة إلى توفير وسائل التواصل الاجتماعي وصولاً سهلاً وسريعاً إلى مجموعة متنوعة من المعلومات والمصادر التعليمية؛ مما يمكن هؤلاء الطلبة من استكشاف وتحليل مواضيع مختلفة بشكل أعمق وتطوير مهارات التواصل الفعالة. كما أن هناك إمكانية لوسائل التواصل الاجتماعي أن تشجع الطلبة على التفكير بشكل إبداعي ومستقل؛ مما يساهم في تعزيز مهارات التفكير الناقد بشكل شامل (العوبثاني، ٢٠٢٠).

مناقشة السؤال الأول الذي ينص على: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

أشارت النتائج إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التفسير لدى طلبة جامعة حائل، جاء بمستوى موافق بشدة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة تروت (2020) Trout حيث توصلت إلى وجود تأثير إيجابي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على مهارات التفكير الناقد للطلاب الجامعيين، ومع نتيجة دراسة ريد ومانج (2023) Reid & Mang التي أشارت إلى أهمية اعتماد وسائل

التواصل الاجتماعي في التعليم العالي وتعزيز التفكير الناقد، وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة تشينغ وآخرون (Cheng et al. (2022 التي أظهرت علاقة إيجابية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتنمية مهارات التفكير الناقد، والتي تعتبر مهارة التفسير إحدى مهارات التفكير الناقد.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي توفر بيئة تفاعلية تُعزز تبادل الأفكار والتحليل العميق للمعلومات؛ مما يُساهم في تطوير مهارة التفسير لدى الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، سهولة الوصول إلى المصادر المتنوعة عبر هذه الوسائل التي تعمل على تعزيز فهم الطلبة وتساهم في تطوير قدراتهم في التفسير. ومن خلال التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، يمكن توجيه الطلبة وتوجيههم في عمليات التفسير والتحليل بشكل أكثر فعالية.

كما يُمكن لوسائل التواصل الاجتماعي أن توفر محتوى مثير للاهتمام ومشوق؛ مما يشجع الطلبة على التفاعل معه ومناقشته، وبالتالي زيادة شغف الطلبة بالموضوعات، وهذا مما قد يُعزز مهارة التفسير لديهم.

مناقشة السؤال الثاني الذي ينص على: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

أشارت النتائج إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل، جاء بمستوى موافق بشدة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع غالبية نتائج هذه الدراسات السابقة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة الاستنتاج لدى طلبة جامعة حائل، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من ريد ومانج (Reid & Mang (2023، تشينغ وآخرون (Cheng et al. (2022، بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، تروت (Trout (2020، السبيعي (٢٠٢٠)، حيث أشارت إلى التأثير الإيجابي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ككل؛ مما يُعزز قدرتهم على الاستنتاج كأحد مهارات التفكير الناقد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقومون باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتبادل الخبرات والمعرفة مع زملائهم في مجال التعليم والبحث العلمي؛ مما يمكن أن يؤدي إلى تحسين مستوى الوعي بأحدث النتائج والتطورات في مجالاتهم الأكاديمية وتطبيقها في تعزيز مهارات الاستنتاج لدى طلبتهم.

كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتحفيز النقاش والتفاعل بين الطلبة حول المواضيع الأكاديمية المختلفة؛ مما يسهم في تطوير مهارات الاستنتاج من خلال تبادل وتحليل وجهات النظر المختلفة، وقد يكون لتوفير موارد تعليمية إضافية ومحتوى تفاعلي؛ مما يمكن الطلبة من الاستفادة منه في تطوير مهاراتهم في الاستنتاج وتحليل المعلومات (اللاذقاني والمقطرن، ٢٠٢٢)، إضافة إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي لتشجيع التعلم النشط والتفاعلي بين الطلبة؛ وهذا ما يُعزز مهاراتهم في الاستنتاج من خلال مشاركتهم في أنشطة التعلم.

مناقشة السؤال الثالث الذي ينصُّ على: ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

أشارت النتائج إلى أن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل، جاء بمستوى موافق بشدة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع جميع نتائج الدراسات السابقة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم. وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من ريد ومانج (Reid & Mang, 2023)، تشينغ وآخرون (Cheng et al. (2022)، بلمودن والرشدان (٢٠٢١)، تروت (Trout (2020)، والسبيعي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى التأثير الإيجابي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ككل؛ مما يُعزز قدرتهم على التقويم كأحد مهارات التفكير الناقد.

يمكن تفسير المستوى المرتفع لدور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارة التقويم لدى طلاب جامعة حائل، بسبب التفاعل الاجتماعي عبر منصات التواصل الاجتماعي، والذي يمكن أن يسهم في تحسين مهارات الطلاب في التقويم من خلال الحصول على ردود فعل وتعليقات بناءة من زملائهم وأساتذتهم. وقد توفر وسائل التواصل الاجتماعي للطلبة فرصة الوصول السريع إلى مصادر متعدّدة من المعرفة والمواد التعليمية؛ مما يمكنهم من تقييم الاحتياجات والتطورات في المواد الدراسية بشكل أفضل. إضافة إلى أنه من خلال وسائل التواصل الاجتماعي يمكن للطلبة تبادل التقييمات والملاحظات حول المواد الدراسية والمشاريع؛ مما يُعزز من مهاراتهم في التقويم (الشعيلية وآخرون، ٢٠٢٤). كما أن ما تقدمه وسائل التواصل الاجتماعي من خصائص، مثل: استطلاعات الرأي، وجمع إحصائيات، يسهم في تعزيز استخدام الطلبة لأدوات التقويم.

مناقشة السؤال الرابع الذي ينصُّ على: ما وسائل التواصل الاجتماعي الأكبر دورًا في تعزيز مهارات التفكير الناقد لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

أشارت النتائج إلى أن الواتس آب نال النسبة الأكبر دورًا في تعزيز مهارة التقويم لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بنسبة بلغت (٤٠,١٤%)، يليه من حيث الأكبر دورًا X (تويتر سابقًا) بنسبة بلغت (٢٩,٣١%)، ثم تيليغرام بنسبة بلغت (١٧,٢٥%)، وأخيرًا فيسبوك بنسبة بلغت (٤٠,٣%). واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة تروت (2020) Trout التي أشارت إلى أن X (تويتر سابقًا) جاء في المرتبة الأولى؛ وقد يكون لسهولة الوصول والتوافر المستمر لتطبيقات الرسائل الفورية دور كبير في اختيارها من قبل أعضاء هيئة التدريس كوسائل للتواصل وتعزيز التفكير الناقد بين الطلاب، حيث يمكن الوصول إليها بسهولة من أجهزة الهاتف الذكية والحواسيب الشخصية؛ مما يجعلها أدوات فعالة ومرنة في التواصل مع الطلاب- في أي وقت ومن أي مكان- سواء كان لغرض التواصل أو مشاركة الملفات. كما أن هذه التطبيقات بيئة آمنة ومألوفة لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للتعبير عن آرائهم والمشاركة في المناقشات؛ مما يشجع على التفاعل الإيجابي وتبادل الأفكار بشكل مفتوح ومباشر. إضافة إلى أن هذه التطبيقات تتمتع بميزة السرعة في الاستجابة والتفاعل؛ مما يسهل تنظيم النقاشات والمناقشات وإدارتها بشكل فعال؛ مما يُعزز من جودة التفاعل والتواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأن تطبيق "واتس آب" يوفر بيئة فعّالة ومرنة للتواصل الفوري والمباشر بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. حيث يمكن للطلاب طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار في الوقت الفعلي؛ مما يُعزز من قدرتهم على التفكير الناقد وتبادل الآراء. وقد يتيح "واتس آب" أيضًا فرصًا لتبادل المواد الدراسية والمعلومات المفيدة بشكل سريع ومباشر؛ مما يساهم في توسيع آفاق الطلاب وتعميق فهمهم للمواضيع وزيادة مهاراتهم النقدية.

مناقشة السؤال الخامس الذي ينصُّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل تعزى لمتغيرات (النوع - الرتبة الأكاديمية - القسم - عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا)؟ للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة بعرض كل متغير كما يلي:

أولاً: النوع

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير النوع بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى وجود تشابه في الرؤى والآراء بين أفراد عينة الدراسة بشأن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التفكير الناقد. وقد يكون هذا التشابه ناتجاً عن مستوى التعرض المشابه للتكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي بين الأفراد؛ لأن وسائل التواصل الاجتماعي متاحة ومفيدة بنفس القدر لجميع أفراد المجتمع الأكاديمي بغض النظر عن نوعهم.

ثانياً: الرتبة الأكاديمية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود تجانس في الرؤى والآراء بين أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن مستوى الرتبة الأكاديمية؛ ويمكن أن يكون هذا التجانس نتيجة لتعرض متشابه للتكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي بين جميع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، حيث يتمتعون بنفس الفرص والموارد التقنية. وبالتالي عدم وجود فرق بين أعضاء الهيئة الأكاديمية بناءً على مستوى رتبهم فيما يتعلق بفهمهم واستخدامهم لتلك الوسائل في سياق التعليم والتعلم.

ثالثاً: القسم

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير القسم بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل؛ وذلك في الأداة ككل ومحاورها الثلاثة؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى التحديات والفرص المتعلقة بالتفكير الناقد تكون مشتركة بين مختلف الأقسام، حيث لا أثر للقسم في هذا المجال في اختلاف الرؤى أو مستويات مختلفة من الثقة في استخدام التكنولوجيا في التعليم. وقد تكون هناك قيم ومعتقدات مشتركة تجاه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم بغض النظر عن قسم عضو هيئة التدريس؛ كون عينة الدراسة تتبع لنفس

الكلية وهي كلية نظرية تربوية، وهذا قد يُسهم في تجانس الآراء بين أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن تخصصاتهم.

رابعاً: عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مهارات التفكير الناقد لطلبة جامعة حائل. ويمكن أن يكون السبب في ذلك هو أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ليس بالضرورة أن يتطلب مهارات تقنية متقدمة، وقد تكون جودة الدورات غير كافية؛ إذا لم تكن متميزة أو مفيدة بشكل كافٍ. كما يمكن أن يكون عدم الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا، من أغلبية أفراد العينة، لم يظهر أثراً في النتائج كون أن ٧٣% من عينة الدراسة التحقت بأقل من خمس دورات.

وبحدود علم البَاحثة لم تجد دراسة اتفقت أو اختلفت مع نتيجة الدراسة الحالية؛ وذلك لعدم وجود أيٍّ من الدراسات السابقة قد تناولت أحد هذه المتغيرات.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

١. تعزيز التفاعل عبر وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من خلال استخدام منصات التواصل الاجتماعي لتبادل المواد التعليمية والمناقشات الأكاديمية وتنظيم الأنشطة التعليمية التفاعلية.
٢. تنويع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم بناءً على أهداف التعلم واحتياجات الطلبة.
٣. تعزيز استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر تأثيراً في تحسين مهارات التفكير الناقد، مثل الواتس آب، في العملية التعليمية عبر إنشاء مجموعات دراسية ونشاطات تفاعلية على هذه الوسائل.
٤. تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تعزز مهارات التفكير الناقد بناءً على الأدوار الفعالة التي أظهرتها الدراسة في هذه المجالات.

المراجع

- أبو حسين، آلاء صالح، منصور، عثمان ناصر. (٢٠٢٢). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة. *المجلة التربوية للدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٦)، ١٢٢٥-١٢٣٩.
- أحمد، مجدي أحمد محمد. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيات التعلم باللعب في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٩ (٢).
- أزيبي، نجوى علي حسين. (٢٠٢٣). دور السياسات التربوية في تطوير مهارة التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، (٨٩).
- الأسمرى، صالح سعد. (٢٠١٩). دور الأساليب الإشرافية لمشرفي القيادة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢٠).
- بلمودن، أحمد، والرشدان، ثاني عتيق ثاني. (٢٠٢١). فاعلية طريقة التدريس باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة جامعة الناصر*، (١٨).
- جادين، نجلاء حمدان رحمة الله، الطيب، محمد سعيد عمر حاج، وعطية الله، زينب عبد الله أحمد. توظيف تطبيقات التواصل الاجتماعي في الترويج للسياحة بالملكة العربية السعودية تطبيق x تويتر سابقاً نموذجاً لعينة من الجمهور في الفترة من يناير إلى أكتوبر ٢٠٢٣ م. *المجلة العربية لبحوث الاتصال والإعلام الرقمي*، (٥).
- الحاوري، عبد الغني أحمد علي. (٢٠٢١). *العلاقات الاسرية في ظل الإيمان على وسائل التواصل الاجتماعي*. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسة والاقتصادية.
- الحداد، سلوى يحيى محمد. (٢٠٢٠). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة إب من وجهة نظرهم" الفيس بوك نموذجاً". *مجلة بحوث ودراسات تربوية*، (١٢)، ٦٥-٩٣.

الحدي، عبد الرب صالح علي، العبدلي، محمد صالح عبدالله. (٢٠٢١). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية يافع. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٤).

الحربي، محمد بن جزاء. (٢٠١٩). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، ٦٦، ١٥ - ٦٠.

الحربي، وفاء عابد منور، وعسكول، سناء بنت صالح. (٢٠٢٠). فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (١٦)، ٧١ - ٩٥.

الحربي، عبدالله بن عواد، القحص، حنان بنت صالح. (٢٠٢٢). دور بوابة المستقبل في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر العلوم من وجهة نظر معلمات العلوم، مجلة العلوم التربوية، ٩ (١).

حسن، بدرية حسن علي. (٢٠٢١). أثر استخدام الشبكات الاجتماعية في تنمية المفاهيم المرتبطة باستراتيجيات التدريس المعتمدة على التعليم الإلكتروني لدى معلمي التربية الموسيقية. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. الحسيني، هانم أحمد، عيده، فايز محمد، وعبد الوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٢٢). استخدام بعض الاستراتيجيات القائمة على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببها، (١٣٢).

الحويطي، متعب حابس جزاع. (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج مايكوسا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث متوسط. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٣٥)، ٥٤٣ - ٥٦٤.

الخطيب، ياسين محمد خليل. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيات التعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣٩ (٢).

دور الخدمة الاجتماعية والوعي الفكري. (ديسمبر، ٢٠١٦). الملتقى التوعوي بكلية الخدمة الاجتماعية. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

رسلان، داليا أحمد، وفوزي، هشام عمر محمد. (٢٠٢٣). تأثير تقنية الكروما باستخدام نظارة الواقع الافتراضي على التفكير الناقد وتعلم بعض المهارات الدفاعية والهجومية في الكرة الطائرة. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة المتخصصة - كلية التربية الرياضية - جامعة أسوان*، (١٤).

الرنيتسي، محمود محمد، وصندوق، رجاء صلاح. (٢٠٢٢). أثر توظيف استراتيجيات تنال القمر في تنمية مهارات التفكير الناقد في اللغة العربية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في غزة. *مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية*، ٢ (٢)، ١٧٩-٢٠٦.

الزهراني، أمل بنت عائض. (٢٠٢٢). دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٠)، ٣٦٩-٣٩٨.

سالم، آية أحمد. (٢٠٢٤). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على زيادة العزلة الاجتماعية بين الأسر المصرية. *مجلة العلوم الاجتماعية والتطبيقية*، (١).

السبيعي، منى بنت حميد رميزان. (٢٠٢٠). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢ (٣)، ٤-٧٣.

سليمان، السر أحمد محمد، وفضل السيد، عثمان فضل السيد أحمد. (٢٠١٧). التعامل مع محتوى وسائط التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب جامعة حائل. *مجلة التربية*، (١٧٤)، ١٦٦-١٩٥.

شاهين، ياسمين محمد مليجي. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية الفصل المعكوس القائمة على شبكة التواصل الاجتماعي (اليوتيوب) في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد في مقرر فيجوال بيسيك دوت نت لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، ٦٧ (٣)، ٦٤٣-٦٧١.

الشبرمي، دوسة عبد الرحمن براهيم؛ وعمر، زليخة شريف حسين. (٢٠٢٢). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تطوير

مهارات معلمات الطفولة المبكرة في تصميم الوسائل التعليمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حفر الباطن.

الشراري، مسند مياح سالم، والشمائلة، زيد محمود محمد. (٢٠٢٠). مخاطر استخدام طلاب المرحلة الثانوية لمواقع التواصل

- الاجتماعي وطبيعة سلوكياتهم فيها من وجهة نظر معلمهم بتعليم القرى في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، (١٨٦)، ٧٥٣-٨٠٢.
- الشعيلي، موسى بن سليمان. (٢٠٢٣). أثر التفكير اللاعقلاني وشبكات التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات في سلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧ (١٨).
- الشعيلية، انتصار؛ البحرية، رحاب؛ الهنائية، سارة. (٢٠٢٤). التكنولوجيا وتعزيز التفكير الناقد في التعليم العالي، مجلة إشراقة، ١٩ (١٧٦).
- شمس الدين، سليمان محمد، الرمح، محمد خالد، والكندري، خالد أحمد. (٢٠٢٠). استخدام طلبة كلية الدراسات التكنولوجية لبرنامج التواصل الاجتماعي في المقررات الدراسية. مجلة كلية التربية، ٣٠ (١٠٥٣).
- الشهيل، منيرة بنت عبد العزيز حمود. (٢٠١٩). مستوى وعي معلمات الرياضيات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم الرياضيات ودرجة امتلاكهن لمهارات استخدامها. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣٥ (١).
- الشيخ، بكرى محمد. (٢٠١٩). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالجامعات السعودية: بالتطبيق على طلاب جامعة الملك عبد العزيز. المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، ٧ (١)، ٧-٣٣.
- الشيخ، نشارق العبيد محمد أحمد، ومحمد، عبد المنعم حستن بابكر. (٢٠٢١). استخدام الواتس آب في استنكار منهج اللغة الفرنسية وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب مرحلة التعليم الثانوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين.
- صالح، شعيب جمال محمد، أبو ناصر فتحي محمد، والمحمد حمدان بن ابراهيم. (٢٠١٩). الاستخدام الناقد والإبداعي لمنصات التواصل الاجتماعي وانعكاسه على الأمن الفكري لدى طلبة جامعة الملك فيصل. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٦٨).
- صلاح الدين، مرجع عصام الدين يوسف. (٢٠٢٤). دور مواقع التواصل الاجتماعي في التمكين الاقتصادي للمرأة المصرية. مجلة كلية الآداب، جامعة سوهاج، (٧٠).
- عبد المعطي، أسماء عبد النبي محمد، محمد، آمال ربيع كامل، وجرجس، رشا رمزي. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية للطلاب المعلمين بكلية

التربية وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٦)، ٥٦٥ - ٥٩٨.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود، البحيري، شيرين عبد الحفيظ، والشرقاوي، وفاء محمد إبراهيم. (٢٠١٩). استخدام الوسائل التفاعلية بمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الشباب الجامعي. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (١٩).

العنبي، فائق، البلوي، عهود، الحربي، مشاعل، والقحطاني، منى. (٢٠٢٢). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مقرر الفيزياء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٢١).

عثمان، هبة عبد الله علي عثمان. (٢٠٢٢). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينك من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، (١٣١).

عجاج، زياد أحمد، الضناوي محمد أمين. (٢٠١٩). دور الإعلام المرئي ومواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ١، ٢٠٣ - ٢٢٣.

العديم، منيفه عقوب ارشيد (٢٠٢٢). مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن [مشروع بحثي منشور]. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٣١)، ٣٥٧-٤٠٨.

علي، سماح عبد الرازق علي، رجب، مصطفى محمد، تهامي، جميلة سعيد، والروبي، حنان أحمد. (٢٠٢٣). شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على التعليم. مجلة كلية التربية.

علي، ماجدة إبراهيم، وصبر، كريم جابر. (٢٠٢٢). تصميم بيئة تعليمية إلكترونية قائمة على النظرية الاتصالية وأثرها في تحصيل طلاب الرابع العلمي لمادة الفيزياء. مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ١٠ (١).

عمر، موسى الحسن عمر (٢٠٢١). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المجالات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان المفتوحة. مجلة العلمية المركزية، (٢١).

العوبثاني، فوزية. (٢٠٢٠). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التفاعل الاجتماعي والأكاديمي من وجهة نظر طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية

وكلية المجتمع بحريملاء- المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٣٠ (٢).

عودة، ثناء مليحي السيد، سلامة، مي حسن إبراهيم، أبو رية، حنان حمدي أحمد. (٢٠١٨). تنمية فهم المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي باستخدام الويكي التعليمي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. مجلة كلية التربية، ٧٢ (٤).

العوضي، أحمد محمد ناصر، والزامل، فوزي. (٢٠٢٣). دور وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لطلبة التصميم الداخلي. مجلة التصميم الدولية، ١٣ (٣)، ٣٣-٤١.

الغضبان، سلام ناجي باقر، مساعد، صابرين ناصر. (٢٠٢٢). البحث العلمي (مفهومه، أهدافه، أنواعه، مناهجه). مجلة أبحاث ميسان، ١٨ (٣٦).
الفيخ، لمياء بنت سليمان. (٢٠٢٢). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، (١٩٦).
القباني، خديجة بنت عبد الله، واليحيى، محمد بن عبد الله بن محمد. (٢٠١٩). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز مهارات الحوار لدى طالبات الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠٧)، ٣٢٤-٣٨٤.

القحطاني، هند بنت محمد بن جبران. (٢٠٢١). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل العلمي بين طالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٧)، ١٥-٦٠.

قشار، بكير. (٢٠٢١). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ١٣ (٢).
القميزي، حمد بن عبد الله. (٢٠٢٣). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء متطلبات تنمية التفكير الناقد. مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، (٤٣).

الكليب، أمل بنت عبد الله بن راشد. (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه طالبات كلية التربية في تنمية مهارات التفكير الناقد بجامعة الملك سعود. مجلة الفنون، والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، (٩٥).

كنسارة، حسن علي صديق. (٢٠٢١). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى المواطن السعودي. مجلة القلم، (٢٧)، ٢٨٥-٣٠٨.

اللاذقاني، ليلي، والمقطرن، سوزان. (٢٠٢٢). درجة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة المناهج وتقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٨ (٤).

المالكي، عطية محمد راجح. (٢٠١٩). درجة الارتباط بين استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وسائل التواصل الإلكتروني في العملية التعليمية والذكاء الاجتماعي لديهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٣).
المدني، أسامة بن غازي زين. (٢٠١٩). استخدام الشباب السعودي لتطبيق الواتس آب والإشباع المتحققة منها. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، ١١ (٢).

مصلحة، رزق عليان، والحسني، ألياء. (٢٠٢٢) فعالية قناة تيليجرام لتعليم اللغة العربية بطريقة التعليم المختلط. المؤتمر الدولي الثالث للدراسات الإسلامية، (٣)، ٣٨٩-٤٠١.

المقرن، هياء محمد ابراهيم، والقحطاني، نورة سعد سلطان. (٢٠٢٣). فعالية تدريس الفلسفة في تنمية مهارات التفكير الناقد بالتعليم الجامعي. مجلة متون- جامعة سعيية.

الملا، بثينة عبد الله. (٢٠٢١). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحقيق أهداف التربية الفنية والاتجاهات نحوها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (٢)، ٤٧٣-٥٤١.

موسى، شيرين سمير محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز التعلم الذاتي لدى طالب كلية التربية النوعية بجامعة الزقازيق. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٨ (٤).

هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية. (٢٠٢٣) إنترنت السعودية ٢٠٢٣. هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية.

Cheng, li, Fang, Gege, Zhang, Xiaoxue, Lv, Yuxiang & Liu, Lingxuan. (2022). Impact of social media use on critical thinking ability of university students. *Library Hi Tech*.

Ebenezer, Akpan E. & Piate, Rosemary Collins. (2023). ASSESSMENT OF DIFFERENT METHODS OF SAMPLING TECHNIQUES: THE STRENGTHS AND

- WEAKNESS. *Shared Seasoned International Journal of Topical Issues*, 9 (1).
- ALQowaify, Lolowah, EL-Halawany, Hanan, Otaiba, Amal. (2018). Reinforcing Moderation: University Instructors Role in Incorporating Social Networks to Promote Critical Thinking Among Female Umm Al Qura Students. *Journal of College of Education in Educational Sciences*, 42 (1), 42-79.
- Reid, Tracy Byers, Mang, Tammy. (2023). Using Social Media to Develop Critical Thinking in Higher Education. *Journal of Digital Life and Learning*, 3 (2).
- Alshalawi, Abdullah S. (2022). Social Media Usage Intensity and Academic Performance among Undergraduate Students in Saudi Arabia. *Contemporary Educational Technology*, 14 (2).
- Shomirzayev, M.Kh. (2020). Developing educational technologies in school technology Education. *The American Journal of Engineering and Techonology*, 02 (07), 51-57.
- Trout, Richard. (2020). Social Media and Critical Thinking: A Hermeneutic, Phenomenological Study of Business Professors. *American Journal of Business Education*, 13 (3).
- Khoa, Bui Thanh, Huynh, Tran Trong. (2024). Knowledge-intensive teamwork development through social media adoption after the COVID-19 pandemic in higher education institutions. *Heliyon journal*.



الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات

بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات

Motivations towards online shopping among male and female teachers in Makkah in light of some variables

إعداد

عبد الصمد بن حسن أحمد مجيدة

Abdul Samad Hassan Ahmed Majida

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى

د/ أحمد بن كامل محمد الحوراني

Dr. Ahmed Kamel Mohammed Al-Hawrani

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك بقسم علم النفس بكلية التربية- جامعة أم

القرى

Doi: 10.21608/ejev.2025.420043

استلام البحث: ٢٨ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٢٥ / ٢ / ٢٠٢٥

مجيدة، عبد الصمد بن حسن أحمد و الحوراني، أحمد بن كامل محمد (٢٠٢٥).
الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في
ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية
والعلوم والآداب، مصر، ٩(٣٦)، ٤٦١-٥٠٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الدوافع التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة عشوائية بسيطة (طبقيّة) مكونة من (٨٥٠) معلماً ومعلمة بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة المكون من (١٣١٣٦) معلماً و(٨٦٣٥) معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم (جاء) مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥)، وانحراف معياري قيمته (٠.٦٥)، وجاء مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥)، وانحراف معياري قيمته (٠.٧٤)، وجاء مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥١)، وانحراف معياري قيمته (٠.٦٦)، وجاء مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة مرتفعاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣)، وانحراف معياري قيمته (٠.٥٩)، وجاء مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة متوسطاً، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٠)، وانحراف معياري قيمته (٠.٥٢)، و (كما) أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الدوافع- التسوق الإلكتروني - المعلمين والمعلمات.

Abstract:

The study aims to determining the level of online shopping among male and female teachers at Makkah in light of some variables and detecting whether there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) among the averages of the study sample members' responses regarding the level of online shopping among male and female teachers in Makkah due to the variables (Gender, Academic Qualification, Educational Stage, Monthly Income, and Number of Online Shopping Times during the Year). The current study has adopted the descriptive analytical approach to achieve the objectives. The study has used the questionnaire as the tool to collect information applied to a simple random sample consisting of (850) male and female teachers at public education schools in Makkah, who were selected from the study population consisting of (13,136) male and female teachers. The findings of the study indicate that the level of motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah from their point of view was high, with an arithmetic average of (3.45) and a standard deviation of (0.65). The level of social motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah was high, with an arithmetic average of (3.55) and a standard deviation of (0.74). The level of cognitive motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah was high, with an arithmetic average of (3.51) and a standard deviation of (0.66). The level of motivation for practice and performance towards online shopping among male and female teachers in Makkah was high, with an arithmetic average of (3.43) and a standard deviation of (0.59). The level of psychological motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah was medium, with an arithmetic average of (3.30) and a standard deviation of (0.52). There were no statistically

significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the averages of the study sample members' responses to the level of motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah due to the variables (Academic Qualification, Educational Stage, Monthly Income, and Number of Online Shopping Times during the Year in). There were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha < 0.05$) in the averages of the study sample members' responses to the level of motivation towards online shopping among male and female teachers in Makkah due to the variables Gender in Favor of Females. The study recommends that online shopping sites interesting in the motivations of psychological, practical and performance among male and female teachers, training individuals to use online shopping sites to complete the appropriate purchase process, using online shopping sites that have main branches close to residential locations, shopping from online sites that provide product return or exchange services, and purchasing from online shopping sites that have cash on delivery service.

Keywords: Motivations - Online Shopping - Male and Female Teachers.

مقدمة:

يشهد العالم تطورات هائلة وسريعة في قطاع التكنولوجيا، مما جعل أغلب المتاجر والشركات يحرصون على إنشاء مواقع إلكترونية خاصة بهم لتسويق منتجاتهم إلكترونياً، نظراً للمزايا التنافسية المتعددة للبيع عبر الشبكة العنكبوتية. ونظراً لتلك التطورات ظهر ما يعرف بالتجارة الإلكترونية وما يصاحبها من مفاهيم مثل التسوق الإلكتروني، التي فتحت مجالاً كبيراً أمام الشركات للوصول إلى تسويق أكبر فعالية وكفاءة والتواصل الفعال مع العملاء، وإتاحة خيارات التسوق أمام المستهلكين بشكل واسع (الخطيب والفناني، ٢٠١٧).

ويعد التسوق الإلكتروني من الاستخدامات التي تتميز بالنجاح سواء أكانت للشركات أو للمستهلكين، وذلك لما له من خاصية كبيرة في توفير الوقت والجهد، فأصبح بالإمكان شراء أي سلعة من أي بلد دون الحاجة للسفر إليها، حيث يقوم مستخدمو الانترنت بشراء ما يريدونه من مستلزمات من خلال طلبها ضمن دقائق



معدودة لتصلهم في وقت قليل وبطريقة سهلة توفر عليهم عناء السفر أو الذهاب للمتجر (الزيادات، ٢٠١٩).

وكان لزيادة عدد مستخدمي الانترنت الأثر الكبير في اللجوء للتسوق الإلكتروني، حيث تشير هيئة الاتصالات السعودية أن نسبة انتشار الانترنت في المملكة تستمر في الارتفاع بمعدلات عالية، إذ بلغ عدد مستخدمي الانترنت في المملكة حوالي (٢١.٦) مليون مستخدم بنهاية العام ٢٠١٥، في حين بلغ في العام ٢٠٢٠ حوالي (٣٣.٥٨) مليون مستخدم، وتحتل المملكة العربية السعودية المرتبة ٢٥ من حيث أكبر أسواق التجارة الإلكترونية، وفقاً لإحصاءات البنك الدولي في العام ٢٠٢١ (مدونة اكسباند كارت التعليمية، ٢٠٢٣)، ويوجد ٢٨.٤ مليون مستخدم للتجارة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية، ومن المتوقع أن يصلوا إلى ٣٤.٥ مليون بحلول عام ٢٠٢٥، وتستحوذ المملكة العربية السعودية على ٤٥% من حجم التجارة الإلكترونية في الشرق الأوسط والعالم العربي، وبلغ إجمالي عائدات التجارة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية عبر جميع فئات المنتجات ٧ مليارات دولار أمريكي في العام ٢٠٢٠، ومن المتوقع أن تصل إلى ٨.٦ مليار دولار أمريكي بحلول عام ٢٠٢٥ (مدونة اكسباند كارت التعليمية، ٢٠٢٣).

وتسعى إدارة التسوق الإلكتروني عبر أنشطتها المختلفة إلى تحقيق إشباع دقيق لحاجات ودوافع المستهلك وتطوير منتجاتها بما يحقق رضاه، حتى أصبح القول أن نجاح المؤسسة لا يختصر في حدود اكتشاف ما يحتاجه المستهلك من متطلبات بل العمل بشكل مضاعف لتحديد أسباب نشوء تلك الحاجة، والدراسة الدقيقة للمستهلك وسلوكه الذي يعتمد عليه في التعبير عن حاجات ورغبات مختلفة (أحسن وياسين، ٢٠١٤).

وتتسم الدوافع بالوقتيّة، حيث يختفي الدافع المرتبط بالرغبة في الشراء بمجرد حصول الفرد عليه، على سبيل المثال إذا كان لدى المستهلك رغبة كبيرة في الحصول على ملابس رياضية، قد يختفي اندفاعه وشغفه بها بمجرد شرائه والوصول إلى مرحلة الشعور بالرضا، كما أن الاندفاع للشراء يختلف باختلاف المستهلكين والسلوكيات والبلدان والثقافات (العميري والحوراني، ٢٠٢٢).

ونظراً لأهمية الدوافع نحو التسوق الإلكتروني فقد جاءت الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

يشهد العصر الحالي تطوراً هائلاً في مجال المعلومات والاتصالات، فأصبح قرية صغيرة تنتقل فيها المعارف بسهولة، وتحولت الأسواق إلى سوق عالمية يلتقي فيها المسوقون والمستهلكون على شبكات الإنترنت، مما ساهم في تطور التجارة الإلكترونية.

وتعتبر التجارة الإلكترونية أحد أبرز التطورات التي فرضت نفسها عالمياً وبقوة خلال العقدين الأخيرين، لتصبح دعامة رئيسية من دعائم النظام الاقتصادي العالمي، حيث أصبحت واقعاً ملموساً تنظمه قوانين وتشريعات بين الدول، فبعد أن كانت التعاملات التجارية تقتصر على التقابل وجهاً لوجه لإجراء عمليات البيع والشراء، إلا أنه طرأت عليها تحولات كبيرة وجذرية حين أصبح بالإمكان إجراء عمليات البيع والشراء عبر شبكة الإنترنت سواء بين الشركات نفسها أو بين الشركات والمستهلكين (سلام، ٢٠٢٠).

ولأهمية التجارة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية فقد أوصت بعض الدراسات كدراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) بضرورة اهتمام مواقع التسوق الإلكتروني في المملكة العربية السعودية بالدوافع النفسية والاجتماعية للمستهلك، وتوفير بعض الخدمات الإلكترونية التي تزيد من دوافعهم نحو التسوق الإلكتروني، ودراسة رقبان وآخرون (٢٠١٦) بضرورة الاهتمام بتوعية المستهلكين ورفع مستوى الوعي المعرفي والمهاري لديهم، وتعديل اتجاهاتهم السلبية عن التسوق الإلكتروني.

كذلك أكدت دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) في المملكة العربية السعودية على أنه ما زالت هناك حاجة لدراسة مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني باعتبار التسوق الإلكتروني من الأنواع الحديثة في التسوق، كما أن هناك حاجة أيضاً لدراسة مدى اختلاف الدوافع نحو التسوق الإلكتروني باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية لدى المتسوقين، وأوضحت دراسة الهطيل (٢٠١٩) أن الإقبال على التسوق الإلكتروني ما زال محدوداً على الرغم من وضوح مزاياه وتوفر وسائل استخدامه لكثير من المستهلكين.

وبناء على ما تقدم فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:
ما الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام)؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

١ - معرفة مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم.

٢ - تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام).

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١ - تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع باعتباره من الموضوعات الحديثة التي تهتم تربط علم النفس بالجانب التجاري من ناحية والتطور التكنولوجي من ناحية أخرى، وأهمية التسوق الإلكتروني وتأثيره على الحالة النفسية للفرد.

٢ - أهمية متغيرات الدراسة والخاصة بالدوافع والتسويق باعتباره من المتغيرات الحديثة في مجال علم النفس والاقتصاد.

٣ - تسهم الدراسة الحالية في تقديم إضافة علمية للمكتبة المحلية والعربية في مجال الدوافع، والتسوق الإلكتروني.

٤ - ندرة الدراسات في هذا المجال - على حد علم الباحث - مما يمثل نواة يمكن الارتكاز عليها في الدراسات اللاحقة.

ثانياً: الأهمية العملية:

١ - يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية أصحاب مواقع البيع الإلكتروني في رسم سياساتهم وترشيد قراراتهم التسويقية بشكل أكثر فعالية.

٢ - قد تفيد الأجهزة المعنية في المملكة العربية السعودية على وضع قوانين تنظم عملية التسوق الإلكتروني.

٣- قد تفيد المعلمين والمعلمات في جعلهم أكثر قدرة على المفاضلة بين البدائل المتاحة عند التسوق، وتحقيق رضا أعلى بعد التسوق الإلكتروني.
٤- يمكن أن تكون نتائج الدراسة الحالية نواة يركز عليها الباحثون في الدراسات المستقبلية الخاصة في هذا المجال.
مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة كما يلي:

الدوافع Motivations:

عرفت الدوافع بأنها: " القوة الداخلية النابعة من الفرد والتي تنشط الفرد وتحركه وتدفع سلوكه تجاه أهداف محددة " (أحسن وياسين، ٢٠١٤، ص. ٥٠)

التسوق الإلكتروني Electronic Shopping:

عُرف التسوق الإلكتروني بأنه: " جميع الأنشطة المتعلقة بالبحث وشراء السلع والخدمات من المنظمات إلى المستهلكين خلال شبكة الإنترنت، ويتم تسليم المنتج فعلياً وفي أسرع وقت " (الهطيل، ٢٠١٩، ص. ١٣٧).

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني إجرائياً:

يعرف الباحث الدوافع نحو التسوق الإلكتروني إجرائياً بأنها: المحفزات الداخلية والخارجية التي تدفع المعلمين والمعلمات للشراء من خلال المواقع الإلكترونية، وتقاس بالدرجة الكلية التي ستحصل عليها عينة الدراسة عند الاستجابة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

١- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات.
٢- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.

٣- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدينة مكة المكرمة.

٤- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٤ م.

٥- **الحدود الأدائية:** تمثلت الحدود الأدائية في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني:

تحتل الدوافع مكانة هامة في علم النفس فهي أساس دراسة الشخصية وتفسير جميع مظاهر السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه، ويهم موضوع الدوافع كل فرد كي

يعرف كيف يتعامل مع غيره، ومعرفة الفرد بدوافعه الخاصة تجعله يتحكم بها ويوجهها الوجهة الصحيحة وهذا يبعده عن متاعب وأزمات نفسية كثيرة، فكثيراً ما ينسب الفرد دافعه السيئة إلى غيره ولا يعرف أنها دوافعه (المصري وعامر، ٢٠١٤).

وتعتبر الدوافع من المؤثرات الأساسية التي تلعب دوراً هاماً وحيوياً في سلوك الأفراد، ومن خلالها يمكن إيجاد الرغبة لديهم في الأداء، وتمثل العوامل الداخلية لدى الفرد التي تعمل على توجيه سلوكه وتحديد نوعية ذلك السلوك (الطجم والسواط، ٢٠٠٣).

مفهوم الدوافع:

تعددت التعريفات التي قدمت للدوافع نظراً لاختلاف المختصين والباحثين، ولا تتسع هذا المفهوم واختلافه من فرد لآخر، وأحياناً اختلافه للفرد نفسه، ومن بين هذه التعريفات أن الدوافع عبارة عن: "شعور وإحساس داخلي يوجه سلوك الفرد لسد حاجة معينة يشعر هذا الفرد بعدم إشباعها، هذه الحاجة تولد عند الشخص نوعاً من التوتر يدفع الفرد إلى سلوك معين لسد هذا النقص" (الطجم والسواط، ٢٠٠٣، ص. ١٠٨).

كما تم تعريف الدوافع على أنها: "قوة داخلية تنبع من نفس الفرد وتوجهه للتصرف والسلوك في اتجاه معين وبقوة محدودة" (السلمي، د.ت، ص. ١٠٨). وعُرفت الدوافع على أنها: حالة داخلية نفسية أو جسمية تثير السلوك في ظروف معينة وتحدده وتواصله حتى تحقيق غاية محددة، وهو حالة من الاستثارة والتوتر الداخلي وفقد التوازن بهدف إرضاء الدافع وإزالة التوتر ويصاب الكائن الحي بالإحباط إذا لم يرض الدافع (Fang et al., 2012).

بينما تم تعريفها على أنها: "مفهوم افتراضي يشير إلى القوة التي تدفع الفرد إلى سلوك محدد في وقت محدد وتسبب تلك القوة استمرار السلوك إلى أن يحقق الفرد غايته ويصل إلى هدفه" (Fiske, 2014, 14).

كما عُرفت على أنها: "المحفزات الداخلية أو الخارجية التي تدفع طلبة الجامعة وتجعلهم يفقدون السيطرة على أنفسهم ومقاومة الرغبة في الشراء" (العميري، ٢٠٢٢، ص. ٦).

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات للدوافع يلاحظ أنها تحتوي على ثلاثة جوانب رئيسية تبحث في: المنشط للسلوك الإنساني، وكيفية توجيهه أو تحويله، وكيفية المحافظة عليه، ويمكن تعريف الدوافع نحو التسوق الإلكتروني على أنها:

مجموعة العوامل الداخلية المنشطة للمتسوق والقوة الموجهة لسلوكياته الشرائية بحيث تمثل محركاً ذاتياً تدفعه لإتمام عملية التسوق.

أهمية الدوافع:

نالت الدافع أهميتها نظراً لتحقيقها العديد من الفوائد للأفراد مما تنعكس بالإيجاب على المؤسسات والمجتمعات، وخاصة في ظل التحديات التي تواجه الأفراد، وفي ذلك أشار جميل (٢٠١٥) إلى أن أهمية الدوافع تتضح في التأثير على أداء الفرد وسلوكه، بمعنى أنه لو توافرت قدرة عالية على الأداء وظروف مناسبة للعمل، فإن ذلك لن يؤدي إلى أداء مرتفع إلا في حالة وجود دافع للفرد على الأداء، وبالتالي يجب على المنظمات أن توجه جهودها لدفع العاملين والتأثير في سلوكهم، وإثارة دوافعهم لصالح العمل، وإذا نجحت الإدارة في أي منظمة في إثارة دوافع الأفراد وحفزهم للعمل فتكون بذلك قد نجحت بدرجة في تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة، وتتوقف قدرة الإدارة في التأثير على سلوك الموظفين وإثارة دوافعهم للعمل على عدة عوامل هي نوعية الدوافع.

وأضاف الطويل (٢٠١٦) عدداً من أهمية الدوافع منها:

- تشخيص الدوافع ذات أهمية كبيرة لكل من الأفراد العاملين والمنظمة.
- تشخيص دوافع العمل يساعد المنظمة على إشباعها بالوسائل التحفيزية المناسبة سواء منها الحوافز المادية أو المعنوية.
- تؤدي الدوافع الإيجابية إلى زيادة التعاون بين الأفراد أنفسهم وبين الأفراد والإدارة.
- تساعد الدوافع الإيجابية إلى زيادة التعاون بين الأفراد وتساعد كذلك في تقليل الصراعات بين الأفراد والمجموعات داخل المنظمة.
- تؤدي الدوافع الإيجابية إلى زيادة إبداع الأفراد في العمل، إذ أن استثمار القدرات الكامنة سيزداد بزيادة الدوافع الإيجابية.
- يساعد تشخيص دوافع العاملين من حيث الاتجاه والمستوى في تحديد التوجيهات الاستراتيجية للمنظمة، فالمنظمة تمتلك موارد بشرية ذوي الحاجات العليا غالباً ما تبني إستراتيجية المتابعين في حين أن المنظمات التي تمتلك موارد بشرية من ذوي الحاجات الدنيا تتجه بتبني إستراتيجية المدافعين.
- يعد تشخيص الدوافع ذات أهمية كبيرة للمنظمة في إعداد وتصميم البرامج التدريبية المؤثرة في الدوافع وتنميتها.

ومما سبق يتضح تعدد أهمية الدوافع لدى الأفراد المتسوقين حيث يتم من خلالها تحديد دوافع المتسوقين حيث تعتبر ذات أثر كبير في تحديد حجم البيع المتوقع

منهم تجاه سلعة معينة دون أخرى، وبالتالي دراسة هذه الدوافع يشكل عنصراً هاماً للمنظمة لزيادة مبيعاتها، وكذلك معرفة الفرد المتسوق بدوافعه الخاصة تجعله يتحكم بها ويوجهها الوجهة الصحيحة، وهذا يبعده عن أزمات نفسية واقتصادية تموج بها الأوساط المجتمعية في العصر الحالي.

خصائص الدوافع:

تمتاز الدوافع بالعديد من الخصائص التي نالت اهتمام الباحثين والتي يجب الإلمام بها، ومن بين هذه الخصائص ما أشار إليها نظمي وآخرون (٢٠٠٠) في الآتي:

- أن الدافعية أشكال ومظاهر متعددة حيث توجد نظريات متعددة تقوم على تفسير الدوافع.
- أن إشباع حاجة معينة قد يولد حاجة إشباع حاجات جديدة.
- أن الدافعية ظاهرة مميزة لأن كل فرد له صفاته ومميزاته الخاصة به، لذلك يقال أنها مميزة وتختلف من شخص لآخر.
- ورأى عياصرة (٢٠٠٨) أن من خصائص الدوافع ما يلي:
- أنها ذات توجه قصدي: ويقصد بذلك أن الفرد عندما يريد القيام بعمل ما، فيكون ذلك حسب رغبته وإرادته ولا يكون مرغماً عليه.
- الدافعية ظاهرة متميزة لدى كل فرد بسبب اختلاف كل فرد عن الآخر.
- الدافعية عملية مركبة معقدة وذلك لأنها لا يمكن رؤيتها وحاجات الإنسان وتوقعاته متعددة، وتتغير باستمرار وقد تتضارب، ويصعب فصل حاجات الفرد عن بعضها البعض بل هي عبارة عن مجموعات مستقلة.

وظائف الدوافع:

- الدوافع لها العديد من الوظائف التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وانتقاء أهدافه، ومن بين تلك الوظائف ما أشار إليها دياب (٢٠١٣) في الآتي:
- وظيفة إنشاء السلوك: فهي تعطي إشارة البدء للفرد للقيام بتنصرف معين في محاولة إشباع رغبته.
- وظيفة توجيه السلوك وتحديد مساره بين البدائل السلوكية المختلفة، فالدافع بمثابة البوصلة التي تحدد اتجاه السير للفرد في طريق محدد.
- وظيفة تحديد القوة أو شدة سلوك الفرد.
- تؤدي الدوافع وظيفة لتدعيم السلوك أي استمراره ومساعدة الفرد على المثابرة لحين تحقيق الإشباع المطلوب.

أنواع الدوافع:

رأى المصري وعامر (٢٠١٤) أنه من بين أنواع الدوافع ما يلي:

١ - الدوافع الأولية:

تتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل اتصال مباشراً بحياته وحاجاته البيولوجية الأساسية كدافع الجوع والعطش، ودوافع الجنس ودافع الأمومة أو الأبوة وغير ذلك من الدوافع. والدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان، وتظهر آثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته، ولذلك يسهل التحكم في سلوكها تبعاً للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها.

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف الدوافع الأولية إلى نوعين حسب الغاية التي يهدف إليها الدافع وهما:

- دوافع تعمل على استمرار وجود الفرد مثل: الحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى الماء، والحاجة إلى الراحة والنوم.
- دوافع تعمل على استمرار وجود النوع مثل: دافع الجنس، دافع الأمومة، ويميل البعض الآخر إلى تصنيف الدوافع الأولية من زاوية العناصر الداخلة في عملية الحفز من حيث كون هذه العناصر تمتد على متصل يبدأ بالبيولوجي وينتهي بالسيكولوجي وتصنف الدوافع من هذه الزاوية إلى مجموعتين هما:
- المجموعة الأولى: مجموعة بيولوجية مثل: الحاجة إلى الماء، والحاجة إلى الأوكسجين.
- المجموعة الثانية: مجموعة بيولوجية سيكولوجية مثل: الحاجة إلى الإشباع الجنسي.

٢ - الدوافع الثانوية:

يقصد بها الدوافع التي ترتبط بطبيعة الفرد النفسية والاجتماعية حي تنمو وتتطور من خلال تفاعل الفرد مع عناصر البيئة سواء كانت اجتماعية أو مادية أو إنسانية، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وتلعب دوراً ملموساً في حياة الفرد يفوق في أغلب الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية التي يمكن وصفها بأنها سهلة الإشباع إلى حد ما فحاجة الطفل للطعام وهي حاجة بيولوجية أولية تشبعها الأم باستمرار عن طريق الرضاعة، أو عن طريق إعطائه وجبات كلما جاع ولكنه سرعان ما تظهر لديه دوافع جديدة يتعلمها عن طريق التفاعل مع الآخرين وبخاصة الوالدين.

وذكر المغربي (٢٠١٦) أن هناك تقسيمات أخرى للدوافع يمكن إيجازها في الآتي:

- الدوافع المتعلقة بالحاجات الأساسية للإنسان كالدوافع التي تتعلق بإشباع الحاجات الأساسية للحياة كالحاجة للمأكل والمشرب والتنفس.

- دوافع تتعلق بالحاجات النفسية للإنسان كالرغبة في الإنجاز وتحقيق النتائج والمركز الاجتماعي وحاجات العاطفة كالحب والصدقة وعموماً فإن الحاجات النفسية ترتبط بالشخصية إلى حد بعيد حيث إنها قد توجد في بعض الأشخاص دون غيرهم.

- دوافع تتعلق بالحاجات الاجتماعية هي حاجات اجتماعية يسعى الفرد لإشباعها كتكوين العلاقات والحاجة لكسب الاحترام وهي حاجات فردية وتعتبر قوة محركة للسلوك في اتجاهات معينة.

- دوافع تتعلق بحاجة الفرد إلى تحقيق التقدير والمركز وهي حاجات ودوافع تحقيق الذات وتعتبر هذه مرتبة متقدمة من حاجات الفرد يسعى لإشباعها بعد إشباعه لكل الحاجات السابقة.

وذكر أحسن وياسين (٢٠١٤، ٥١) هناك تصنيف آخر للدوافع تتمثل في الآتي:

- **الدوافع الأولية:** وهي الدوافع التي تدعو المتسوق إلى شراء سلعة معينة بغض النظر عن اختلاف وتعدد العلامات.

- **الدوافع الانتقائية:** وهي الأسباب الحقيقية التي تدفع المتسوق نحو شراء علامة معينة دون العلامات الأخرى.

- **دوافع التعامل:** وهي تلك التي تفسر الأسباب التي تجعل المتسوقين يفضلون شراء سلع معينة من محلات معينة، نتيجة التعامل المستمر والثقة المكتسبة إثر تجربة هذه المحلات أو بسبب حسن معاملة الباعة لها.

ومن خلال ما سبق يتضح تنوع الدوافع بين الدوافع الفطرية، والثانوية، والدوافع النفسية الاجتماعية، وهذه الدوافع من أهمها دافع الإنجاز وهذا الدافع على شكل الرغبة في تحصيل شيء ما، ويزداد هذا الدافع كلما زاد الفرق بين مستوى الطموح ومستوى الإنجاز الفعلي وبالعكس، كذلك دافع الأمن وخاصة الأمن الاقتصادي ويحقق الفرد ذلك من خلال حصوله على ما يحتاجه اقتصادياً، كذلك دافع الحاجة إلى النجاح، حيث أن الفرد بحاجة إلى أن يحقق نجاحاً في كل مرحلة من مراحل حياته، والشعور بالنجاح يكسب الفرد ثقة بنفسه ويشعر بالأمن، كذلك يختلف عدد وأنواع الدوافع من باحث لآخر، ولكنهم يتفقون على أن التعرف على قائمة الدوافع لا يكفي لوحدها على شرح وتفسير أسباب تصرفات المتسوقين.

التسوق الإلكتروني:

يعتبر التسوق الإلكتروني واحداً من أنجح استخدامات الإنترنت وذلك لما يوفره من الوقت والجهد للمستهلك حيث أصبح المستهلك اليوم يختار احتياجاته بأقل مجهود وبأقل تكلفة وتصل إليه في الوقت المناسب وبطريقة أسهل، ويتصف التسوق الإلكتروني ببعض المزايا الواضحة والتي منها سهولة التنقل بين أماكن البيع من مكان لآخر وتوفير كم هائل من المعلومات عن المنتجات التي تتوافر في السوق التقليدي (الهطيل، ٢٠١٩).

ويساهم التسوق الإلكتروني بشكل كبير في انتشار المنتجات والخدمات بشكل كبير بين الجماهير بفانتهما العمرية المتنوعة، ونتيجة لقيام بعض المستخدمين بالترويج بشكل غير مباشر للمنتج نتيجة خبراتهم السابقة والتي كونت صورة إيجابية عن المنتج أو الخدمة مما يساهم في زيادة الثقة فيها (شليبي وإبراهيم، ٢٠١٩).

مفهوم التسوق الإلكتروني Electronic Shopping:

تعددت تعاريف التسوق الإلكتروني نظراً لحدثة هذا المفهوم، وتنوع وجهات نظر الباحثين والمختصين، ووجود خلط بين التسوق والتسويق، حيث تُعرف الجمعية الأمريكية للتسويق التسويق الإلكتروني Electronic Marketing على أنه: "عبارة عن عملية تخطيط وتنفيذ وتصميم وتسعير وترويج وتوزيع الأفكار والسلع والخدمات بهدف إيجاد التبادلات التي تحقق أهداف الأفراد والمنظمات" (فقيه، ٢٠١٣، ص. ٥١).

في حين تم تعريف التسوق الإلكتروني بأنه: "عمليات بيع وشراء للسلع والخدمات والمعلومات تتم عن طريق الإنترنت حيث يتم دعم العمليات بحركات إلكترونية من أجل تعزيز طلب السلع والخدمات والمعلومات حيث يتم التواصل ما بين الموردين والشركات والمحلات والزبائن ويمكن أن يتم دفع ثمن المنتجات والخدمات إلكترونياً أو نقداً عند التسليم (الزيادات، ٢٠١٩، ص. ١٢١).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه على الرغم من تعدد تعريفات التسوق الإلكتروني إلا أن هناك اتفاق بينها على وجود رغبة ودافع في عملية التسوق، وبذل الجهود لدى المتسوقين، وإتمام عملية الشراء، ويمكن أن يعرف التسوق الإلكتروني بأنه: تسوق يجري عبر مواقع الإنترنت، ويشمل جميع الأنشطة الخاصة بالبحث وشراء السلع والخدمات من المنظمات إلى المتسوقين خلال تلك المواقع، شبكة الإنترنت، ويتم تسليم المنتج فعلياً وفي أسرع وقت، ويتم دفع الثمن إلكترونياً أو نقدياً.

بدايات التسوق الإلكتروني :

ظهر مفهوم التسوق الإلكتروني لأول مرة عام ١٩٧٩ قبل إنشاء شبكة الويب العالمية (World Wide Web www) وذلك عن طريق استخدام التليفون المحلي، وإتمام الصفقات في أسرع وقت ممكن، وفي عام ١٩٩٠ فتح العالم عن نطاق واسع أول ويب ومتصفح من خلال شبكة الإنترنت، ثم بدأ الاستخدام التجاري لهذه الشبكة في عام ١٩٩١، بعد ذلك ظهرت الابتكارات التكنولوجية اللاحقة في عام ١٩٩٤، مثل الخدمات المصرفية والمتاجر عبر الإنترنت، بعدها في عام ١٩٩٥ أطلق أول موقع تسوق على الإنترنت، وهو Amazon لبيع الكتب عبر الإنترنت (Nikalie, 2013, 2)، ثم ما لبث انتشرت المتاجر الإلكترونية بصورة كبيرة، وعلى الرغم من الزيادة في المتاجر عبر الإنترنت في الدول العربية فإن النسبة المئوية للعملاء عبر الإنترنت لا تزال صغيرة مقارنة بالنسبة الإجمالية للعملاء في الدول المتقدمة، ويعود ذلك لعدة عوامل تؤثر على مدى تبني المستهلكين للتسوق الإلكتروني منها محدودية خيارات الدفع، وضعف البنية التكنولوجية، والتسليم، والخدمات اللوجستية، وعدم الثقة في تكنولوجيا المعلومات والإنترنت، وسيادة ثقافة التسوق الإلكتروني (البطانية والعفيف، ٢٠١٨).

يتضح مما سبق حداثة التسوق الإلكتروني وخاصة في البيئة العربية ومن بينها المملكة العربية السعودية مقارنة بغيرها من بلدان العالم المتقدم، إلا أن وجود البنية التحتية الخاصة بالتكنولوجيا أثرت بالإيجاب على تنامي التسوق الإلكتروني في المملكة العربية السعودية.

خصائص التسوق الإلكتروني:

يتميز التسوق الإلكتروني بالعديد من المميزات يمكن إجمالها كما أشار البكري (٢٠٠٦) في الآتي:

- **الملائمة:** عبر هذا الأسلوب يستطيع العميل أن يطلب ما يحتاجه من المنتجات على مدار ساعات اليوم، ولا يحتاج سوى إجراء عملية الطلب، ودفع قيمة البضاعة عن طريق الحساب المصرفي وإلكترونياً أيضاً.

- **التفاوض:** هذه الوسيلة تجعل العميل قادر على أن يقرر ما يحتاجه دون أن يجري أي مفاوضات مع رجل البيع، وما يمكن أن يمارسه عليه من ضغط بيعي بحيث يؤدي إلى اتخاذه قرار الشراء وهو غير متأكد من صحة قراره.

وكذلك من خصائص التسوق الإلكتروني تعدد الخيارات: سواء كان المتسوق خبيراً تقنياً أو مبتدئاً فهناك منصة للتجارة الإلكترونية يمكنها أن تلبي حاجات المتسوق، مثل

وجود محركات البحث التي تمكن المتسوق من الوصول إلى المنتج الذي يريده دون كثرة السلع الموجودة على الموقع (شليبي وإبراهيم، ٢٠١٩).

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد خصائص التسوق الإلكتروني منها توافر المعلومات حيث يستطيع المتسوق الوصول إلى أدق التفاصيل المعروضة بالإعلان عن المنتج ومن دون الحاجة إلى مغادرة منزله ولا مكان عمله، وهذه المعلومات تتمثل بالأسعار، والأداء، والجودة، وأية معلومات متاحة، مما ينعكس على زيادة دافعية المتسوق إلى عملية الشراء.

خصائص المتسوق إلكترونياً:

تحديد خصائص المتسوق إلكترونياً يساعد في الوصول إلى فهم جيد للمتسوقين الذين يشترون عبر الإنترنت، ومن هذه الخصائص ما أشار إليها (Bidad, 2017) ما يلي:

- **الخصائص الثقافية:** لها التأثير الأكبر على سلوك الزبون، إذ يتكون سلوك الأفراد من مجموعات متنوعة من القيم ذات التأثير على سلوكهم وقرارات الشراء الإلكترونية.

- **الخصائص الاجتماعية:** يمكن ملاحظة الخصائص الاجتماعية في المجموعات المرجعية والأدوار العائلية والاجتماعية والأصدقاء، إذ يمكن أن يؤثر فرد من العائلة بصورة كبيرة على سلوك التسوق الإلكتروني، ويؤثر بعض أفراد العائلة على الأفراد الآخرين في التسوق، لذا من الضروري للمنظمة أن تعي وتفهم أي زبون يجب أن تركز عليه لزيادة مبيعاتها، ويؤدي الأصدقاء دوراً في سلوك المتسوق، واختلاف الطبقة الاجتماعية يؤدي إلى اختلاف سلوك الشراء عبر الإنترنت، فعموماً يشتري المستهلكون من الطبقة الاجتماعية العليا بصورة أكثر ويكون لديهم نية أكبر للشراء عبر الإنترنت لاحتمالية استخدامهم الكمبيوتر، وبالتالي لديهم فرصة أكبر للدخول على الإنترنت، بينما قد لا يمتلك المستهلكون من الطبقة الدنيا نفس الخواص، كذلك الطبقة الدنيا وبسبب عدم امتلاكهم بعض الخواص قد لا يكون لديهم المعلومات الضرورية عن الكمبيوتر ليتمكنوا من الاستفادة منها.

- **الخصائص الشخصية:** إن الخاصية الشخصية عامل مهم يؤثر على قرار الزبون، ويشمل العمر والوضع الاقتصادي في هذه الفئة، إذ يمثل العمر الفترات المختلفة التي يمر بها الأفراد في الحياة والتي يكمن تحديد خطط تسويق مناسبة لكل فئة عمرية معينة، إذ أن لكل شخص خصائص تشكل شخصيته وتؤثر على دوافعه وتوجهاته، واهتماماته والطريقة التي يتصرف بها في بيئته.

- الخصائص النفسية: وتشمل مفاهيم الدوافع، والإدراك، والتعلم، والمعتقدات والمواقف ويمكن تعريف الدافع بأنه الاحتياجات التي يجب تلبيتها.
- وأوضح أبو فارة (٢٠٠٤) بأن المتسوق الإلكتروني يتميز بمجموعة من الخصائص يمكن حصرها بالآتي:
- تجدد وتطور حاجات ورغبات وأذواق الزبون الإلكتروني، أن هذا التغير المستمر والتطور المتسارع في الحاجات والرغبات والأذواق ناتج عن المنافسة بين البائعين ومن ثم توجه كل منافس إلى طرح كل ما هو جديد وحديث على شبكة الإنترنت، وهذا يؤثر على الزبون ويسعى للحصول على أفضل السلع من حيث السعر والجودة والتسليم.
- الاعتماد على توصيات الجماعات المرجعية، يعتمد الزبون الإلكتروني على النصائح والتوصيات المقدمة له من مختلف الجهات، ومن خلال قنوات إلكترونية كثيرة كغرف الدردشة والمجموعات الإلكترونية على وسائل التواصل الاجتماعي.
- التغير المستمر في سلوك الزبون الإلكتروني واختفاء حاجز الخوف لديه، والتوجه نحو ممارسة الأعمال الإلكترونية، وإنجاز المعاملات وصفقات التجارة إلكترونياً.
- امتلاك الزبون الإلكتروني المعلومات والبيانات الكافية والتي تساعده في صناعة القرار الشرائي الصحيح عبر الإنترنت، أن هذا الكم الكبير من المعلومات يتراكم لدى الزبون الإلكتروني من خلال تكرار التسوق، والتعلم من التجارب السابقة في الشراء ليستفيد منها في المستقبل.
- مميزات التسوق الإلكتروني:**
- يشهد التسوق الإلكتروني المزيد من الإقبال نظراً لتحقيق العديد من المميزات والتي أوضحها النونو (٢٠٠٧) فيما يلي:
- سهولة البحث عن السلعة المطلوبة إلكترونياً: نتيجة لتوفر كم هائل من المعلومات حول مواصفات السلعة وأسعارها وصيانتها ومقارنتها بغيرها من السلع المتاحة.
- الشراء المباشر: حيث لا يحتاج العميل إلى مواجهة رجال البيع ومحاولاتهم المستمرة لإقناع العملاء بالشراء.
- مساعدة العملاء على اختيار المنتجات ذات الجودة العالية.
- الوصول بالعملاء إلى الأسواق العالمية والتعرف على منتجاتها.
- استمرار وجود المعلومات على مدار الساعة.
- سهولة وسرعة المعاملات وإمكانية التسوق والشراء في المنزل أو في العمل.
- وأضاف الزيادات (٢٠١٩) عدداً من مميزات التسوق الإلكتروني منها:

- **سهولة التسوق عبر الإنترنت:** إن التسوق الإلكتروني يعتبر من طرق التسوق السهلة مقارنة بطريقة التسوق التقليدية حيث أنه لا يحتاج لبذل وقت وجهد في البحث والتنقل، حيث أظهرت غالبية الدراسات أن أكثر العوامل المؤثرة على مستعملي الإنترنت هي سهولة الاستخدام، مما يشكل حافزاً لتكرار التسوق عبر الإنترنت.

- **جودة المعلومات:** تعد المعلومات المقدمة عبر الإنترنت من العوامل المهمة المؤثرة على المستخدمين أثناء قيامهم بالتسوق الإلكتروني، حيث أن دقة ووضوح وملائمة المعلومات وسهولة الحصول عليها تمثل الخصائص المهمة التي يجب أن تتوفر في المعلومات المقدمة عبر المواقع الإلكترونية.

- **جودة المنتجات:** يقوم الإنترنت بتوفير المعلومات التفصيلية عن المنتجات والعلامات التجارية المعروضة، وهذا يسمح للمستهلك بالمقارنة بين المنتجات بسهولة سواء أكان من حيث الأسعار أو الجودة، ليتم اختيار المنتج الذي يراه الأفضل والأنسب (مطالي، ٢٠١٦).

عيوب التسوق الإلكتروني:

على الرغم من المميزات العديدة للتسوق الإلكتروني إلا أنه له العديد من العيوب أوضحها الجريفاني (٢٠٠٤) في الآتي:

- **أمن وخصوصية المعلومات:** حيث أن الغالبية من المستهلكين لا يتقبلون فكرة التسوق الإلكتروني بسبب مخاوفهم من سرية المعلومات التي تتعلق بهم، حيث أن التسوق الإلكتروني يتطلب من المستهلك إدخال البيانات المتعلقة به.

- **السرعة في التطور التكنولوجي:** حيث أن هناك عدد لا بأس به من المستهلكين يجدون صعوبة في التعامل مع هذه التطورات.

وأوضح النونو (٢٠٠٧) بأن عيوب التسوق الإلكتروني تتمثل في الآتي:

- عدم المعرفة الكافية بإجراء المعاملات على الإنترنت.

- فقدان متعة التسوق، حيث أن غالبية الأسر يعتبرون عملية التسوق التقليدية عبارة عن فرصة للتنزلة.

- عدم القدرة على رؤية السلعة قبل الشراء.

- عدم إتقان اللغة الإنجليزية.

ومن خلال ما سبق يتضح تعدد عيوب التسوق الإلكتروني من بينها عدم وجود وسائل تساعد المتسوق على اختيار المنتجات المناسبة مثل اللون أو الموديل المناسب، مما يسبب حالة من الإرباك لدى المتسوق، أما في حالة التسوق التقليدي فهناك بعض المساعدين الذين يمكنهم تقديم المساعدة للمتسوق في اختيار الموديل واللون المناسب، كذلك قد يقل تواصل المتسوق مع المجتمع نظراً لاستغناء المتسوق

عن الآخرين حيث يقوم المتسوق بممارسة جميع أنشطته ومن بينها التسوق الإلكتروني عن طريق المواقع الإلكترونية مما يسبب له العزلة الاجتماعية.

العوامل المؤثرة في التسوق الإلكتروني:

يتأثر التسوق الإلكتروني بالعديد من العوامل التي يمكن أن كون محفزاً لتبني هذا النوع من التسوق، وقد تكون هذه العوامل عائقاً أمام تبني وتطبيق التسوق الإلكتروني، إذ تختلف هذه العوامل المؤثرة على تبني التسوق الإلكتروني باختلاف العملاء وصفاتهم، وكذلك باختلاف طبيعة وعلامة المنتجات ومواقع التسوق التي تعرض فيها (مطالي، ٢٠١٦).

إن العوامل التي تؤثر على توجهات الزبون لتبني الإنترنت في عملية الشراء تختلف من زبون لآخر وفقاً لإدراك المخاطر والأهمية النسبية للفوائد التي يقدمها الإنترنت، بالإضافة إلى المستوى الثقافي له والبيئة التي يعيش فيها، فبالنسبة لبعض العملاء تعتبر المخاطر المدركة قيوداً تعيق تبني الإنترنت كوسيلة للشراء، كمخاطر نوع المنتج ومخاطر الثقة بالبائع، ووسيلة الدفع، ومخاطر الخصوصية، في حين يوجد آخرون يدركون أن الأهمية النسبية للمزايا والخدمات التي يقدمها الإنترنت في عملية الشراء تفوق درجة المخاطر المحتملة منها مما يحفزهم على استخدامها (الجاف وأحمد وصادق، ٢٠١٨).

وقد أشارت الدراسات إلى وجود عوامل كثيرة تؤدي دوراً في التأثير على التسوق الإلكتروني، حيث أن سعر السلعة له دور بارز في التسوق الإلكتروني، كذلك عامل الثقة له تأثير على تبني واعتماد التسوق الإلكتروني، إضافة إلى الخبرة والمعرفة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات تعد عاملاً آخر يؤثر على التسوق الإلكتروني فضلاً عن الراحة التي تتحقق للعميل عند الاعتماد على هذا النوع من التسوق (Bidad, 2017).

الدراسات السابقة:

قام العميري والحوراني (٢٠٢٢) بدراسة للتعرف على مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني وأبعادها لدى طلبة جامعة أم القرى، ومعرفة اختلاف الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى باختلاف كل متغير من المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الدخل الشهري)، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة بلغت (١٠٥٥) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى جاء مرتفعاً، وجاء أبعاده كالتالي (مستوى الممارسة والأداء عالياً، مستوى الدوافع

المعرفية عالياً، مستوى الدوافع النفسية متوسطاً، مستوى الدوافع الاجتماعية متوسطاً)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الدوافع نحو التسوق الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس لصالح الذكور، والفتة العمرية لصالح الفتة العمرية (من ٣١ سنة فأكثر)، عند مقارنتها بالفتة العمرية من (٢٢ سنة فأقل)، والمستوى التعليمي لصالح طلبة الدراسات العليا عند مقارنتها بالدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة البكالوريوس)، بينما لا توجد فروق حسب الدخل الشهري.

كما قام ديستاري وآخرون (Destari et al., 2020) بدراسة للكشف عن تأثير أسعار الخصم وجودة المواقع الإلكترونية والتعليقات عبر الإنترنت بشكل مباشر وغير مباشر تجاه الشراء الاندفاعي في جامعة جمبر بإندونيسيا، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (١٣٠) طالباً وطالبة بجامعة جمبر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسعار الخصم وجودة المواقع الإلكترونية لهما تأثير إيجابي تجاه الشراء الاندفاعي.

بينما هدفت دراسة سلام (٢٠٢٠) إلى معرفة العوامل المؤثرة على تبني المستهلك الليبي للتسوق الإلكتروني وتحديد درجة أهمية العوامل المؤثرة على عملية تبني المستهلك الإلكتروني من وجهة نظر المستهلكين، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة جمع المعلومات في استبانة طبقت على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤٤٩) طالباً وطالبة في جامعة طرابلس بليبيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية العوامل المؤثرة على عملية تبني التسوق الإلكتروني (سهولة الاستخدام، الفائدة المدركة، الموثوقية المدركة، الكفاءة في استخدام تكنولوجيا المعلومات) جاءت متوسطة، ومستوى تبني التسوق الإلكتروني من وجهة نظر طلبة جامعة طرابلس الليبية جاء متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية العوامل المؤثرة على تبني المستهلك الليبي للتسوق الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، السنة الدراسية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات إجابات العينة للعوامل المؤثرة على تبني المستهلك الليبي للتسوق الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، السنة الدراسية).

تعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاستفادة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن الاستفادة مما يلي:



- تدعيم وبناء الأدب النظري.
- معرفة الباحث ببعض المراجع سواء العربية منها والأجنبية التي تخص موضوع الدراسة.
- الاختيار المناسب للمنهج المستخدم، وكذلك الاختيار المناسب للعينة بما يتوافق مع الدراسة.
- الاختيار المناسب لأداة جمع البيانات والمعلومات، وتحديد الفقرات المستخدمة، وتعديلها بما يناسب الدراسة الحالية.
- التحديد الأفضل لمتغيرات الدراسة.
- معرفة الباحث للأساليب الفعالة والمعالجات الإحصائية التي يتم استخدامها في التحليل الإحصائي لتعطي إجابات دقيقة.
- معرفة الباحث لكيفية تفسير النتائج وشرحها، وقدرته على تقديم توصيات ومقترحات نابعة من نتائج الدراسة.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- اختلاف نوع عينة الدراسة واختلاف حجمها على الدراسات السابقة، وكذلك اختلاف الفترة الزمنية واختلاف البيئة، واختلاف مرحلة التطبيق، مما ينوع النتائج والاستفادة.
- حداثة أغلب الدراسات السابقة التي استعان بها الباحث.
- تعدد المتغيرات الديموغرافية والتي تتمثل في (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال السنة).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي، لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١٣١٣٦) معلماً، و(٨٦٣٥) معلمة، الذين هم على رأس العمل، وفقاً لإحصائية الإدارة التطوير والتحول قسم تقنية المعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي (١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م).

وتّم اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من المعلمين والمعلمات، حيث تكونت العيّنة من (٨٥٠) معلماً ومعلمة بواقع (٤٦٠) معلماً، و(٣٩٠) معلمة، بنسبة (٤٠٪) من أفراد مجتمع الدّراسة.

خصائص عينة الدراسة:

تتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في الآتي: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق، وذلك على النحو التالي:

١- توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

م	الجنس	العدد	النسبة المئوية
١	ذكر	٤٦٠	٥٤.٠٪
٢	أنثى	٣٩٠	٤٦.٠٪
المجموع		٨٥٠	١٠٠٪

يوضح جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، حيث جاء أولاً الفئة ذكر بعدد (٤٦٠) معلماً، وبنسبة (٥٤٪)، وجاء ثانياً الفئة أنثى بعدد (٣٩٠) معلمة، وبنسبة (٤٦٪).

٢- توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

م	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
١	بكالوريوس	٧٨٠	٩٢.٠٪
٢	دراسات عليا	٧٠	٨.٠٪
المجموع		٨٥٠	١٠٠٪

يوضح جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، جاء أولاً أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بعدد (٧٨٠)، وبنسبة (٩٢٪)، وجاء ثانياً أصحاب المؤهل العلمي دراسات عليا بعدد (٧٠)، وبنسبة (٨٪).

٣- عينة الدراسة وفقاً لمتغير مرحلة التدريس:

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير مرحلة التدريس

م	مرحلة التدريس	العدد	النسبة المئوية
١	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	٤٧.٠٪
٢	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	٣٦.٠٪
٣	المرحلة الثانوية	١٤٦	١٧.٠٪
المجموع		٨٥٠	١٠٠٪

يوضح جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير مرحلة التدريس، جاء أولاً أصحاب المرحلة الابتدائية بعدد (٣٩٨)، وبنسبة (٤٧%)، وجاء ثانياً أصحاب المرحلة المتوسطة بعدد (٣٠٦)، وبنسبة (٣٦%)، بينما جاء ثالثاً أصحاب المرحلة الثانوية بعدد (١٤٦)، وبنسبة (١٧%).

٤- عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدخل الشهري:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدخل الشهري

م	الدخل الشهري	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ١٠٠٠٠ ريالاً	٢٥٨	٣٠.٠%
٢	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠ ريالاً	٤١٢	٤٩.٠%
٣	أكثر من ١٥٠٠٠ ريالاً	١٨٠	٢١.٠%
المجموع		٨٥٠	١٠٠%

يوضح جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدخل الشهري، حيث جاء في المرتبة الأولى أصحاب الدخل من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠ ريالاً بعدد (٤١٢) وبنسبة (٤٩%)، وجاء في المرتبة الثانية أصحاب الدخل أقل من ١٠٠٠٠ ريال بعدد (٢٥٨)، وبنسبة (٣٠%)، بينما جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة أصحاب الدخل الأكثر من ١٥٠٠٠ ريال بعدد (١٨٠)، وبنسبة (٢١%).

٥- توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام:

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام

م	عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	٦٦.٠%
٢	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	٣٤.٠%
المجموع		٨٥٠	١٠٠%

يوضح جدول (٥) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام، حيث جاء أولاً أصحاب عدد مرات التسوق الأقل من ١٠ مرات بعدد (٥٦٠)، وبنسبة (٦٦%)، وجاء ثانياً أصحاب عدد مرات التسوق ١٠ مرات فأكثر بعدد (٢٩٠)، وبنسبة (٣٤%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات؛ وقد استخدم الباحث مقياس العميري (٢٠٢٢) الذي تم إعداده من خلال الرجوع إلى بعض الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة وأهدافها، والتي أوردت مقاييس اهتمت بالدوافع نحو التسوق الإلكتروني، والشراء الاندفاعي

لملابس الموضنة، وأهم الدوافع النفسية والاجتماعية، ومراً بناء أداة الدراسة الحالية بعدد من الخطوات تتمثل في الآتي:

الخطوة الأولى: تحديد هدف الاستبانة: والذي تمثّل في قياس مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم.

الخطوة الثانية: بناء الاستبانة: والذي تمثّل في الرجوع إلى الأدبيات التي تناولت الدوافع نحو التسوق الإلكتروني وذلك لتحديد مجالات الاستبانة، مثل دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢)، ودراسة الهطيل (٢٠١٩)، ودراسة غباشي (٢٠١٩)، ودراسة الشيخ وأحمد (٢٠١٨)، ودراسة الخطيب والقشامي (٢٠١٧).

واشتملت الصورة الأولية للاستبانة على (٤٦) فقرة، وتكونت من جزأين:

- **الجزء الأول:** البيانات الأولية للاستبانة: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام.

- **الجزء الثاني:** محور الاستبانة:

محور الاستبانة: يقيس مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات، ويشتمل على (٤٦) فقرة، وموزعة على أربعة مجالات على النحو التالي:

- **المجال الأول:** الدوافع المعرفية، وعدد فقراته (١١) فقرات.

- **المجال الثاني:** الدوافع النفسية، وعدد فقراته (١٣) فقرة.

- **المجال الثالث:** الدوافع الاجتماعية، وعدد فقراته (٩) فقرات.

- **المجال الرابع:** دوافع الممارسة والأداء، وعدد فقراته (١٣) فقرات.

الخطوة الثالثة: تم مراجعة فقرات المقياس لتعديلها وصياغتها بصورة تتناسب مع عينة الدراسة.

الخطوة الرابعة: تم التأكد من الخصائص السيكومترية الإحصائية للاستبانة بالتطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الرئيسية، وتم حساب الصدق والثبات كالاتي:

الخصائص السيكومترية للدراسة الأصلية:

تمّ التحقق من الصدق والثبات عن طريق الآتي:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

قامت العميري (٢٠٢٢) بالتحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانة على عدد (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بالجامعات السعودية والمصرية في تخصص القياس والتقويم وعلم

النفس، كذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس في صورته الأولية (٤٦) فقرة من خلال التطبيق على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) مفردة من خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٣٠٥ - ٠.٧٨٧)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق جميع المفردات في المقياس.

وقد قام الباحث بإعادة التأكد من صدق الاستبانة من خلال الإجراءات التالية:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض مقياس العميري (٢٠٢٢) على بعض المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص بالمقياس والتقويم وعلم النفس ببعض الجامعات في المملكة العربية السعودية ومصر وعددهم (١٢) محكماً (ملحق-٢)، وذلك للتعرف على مدى توافق عبارات المقياس مع العينة المستخدمة، ومعرفة مدى صلاحية الأداة لما وُضعت لقياسه في أبعاد الاستبانة من حيث مدى وضوح اللغة، ومدى انتماء العبارة للمجال، وتمَّ الأخذ بأرائهم ومقترحاتهم التي تم الاتفاق عليها من قبلهم، وبقي عدد فقرات الاستبانة كما هو (٤٦) فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء الداخلي لفقرات الاستبانة بعد التحكيم، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من غير العينة الرئيسية، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين استجابات تقدير أفراد عينة الدراسة لمحور مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لكل فقرة على حدة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وببين ذلك الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه فقرات أداة الدراسة

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة							
المجال الأول الدوافع المعرفية		المجال الثاني الدوافع النفسية		المجال الثالث الدوافع الاجتماعية		المجال الرابع دوافع الممارسة والأداء	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٢	١٢	٠.٦٥٨	٢٥	٠.٦٣٣	٣٤	٠.٤٩٨
٢	٠.٧١٣	١٣	٠.٥٨٣	٢٦	٠.٥٧٦	٣٥	٠.٤٩٥
٣	٠.٦١٠	١٤	٠.٦٤٣	٢٧	٠.٥٨٩	٣٦	٠.٥٨٨
٤	٠.٤٩٦	١٥	٠.٤٨٨	٢٨	٠.٦٧٨	٣٧	٠.٦٦٠
٥	٠.٦٣٠	١٦	٠.٥٩٠	٢٩	٠.٦٤٠	٣٨	٠.٥٧٥
٦	٠.٥٧٦	١٧	٠.٧٥٠	٣٠	٠.٤٥٣	٣٩	٠.٥١٨

الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة							
المجال الأول الدوافع المعرفية		المجال الثاني الدوافع النفسية		المجال الثالث الدوافع الاجتماعية		المجال الرابع دوافع الممارسة والأداء	
٧	**٠.٧٤١	١٨	**٠.٤٩٣	٣١	**٠.٧٦٠	٤٠	**٠.٦٢٦
٨	**٠.٧٠٣	١٩	**٠.٦١٧	٣٢	**٠.٧٤٢	٤١	**٠.٥٨٩
٩	**٠.٥٩١	٢٠	**٠.٥٧٠	٣٣	**٠.٦٧٥	٤٢	**٠.٦١٨
١٠	**٠.٦٧٢	٢١	**٠.٦٦٥			٤٣	**٠.٧٦٥
١١	**٠.٤٨٦	٢٢	**٠.٦٨٩			٤٤	**٠.٤٧٢
		٢٣	**٠.٧٣٢			٤٥	**٠.٦٥٠
		٢٤	**٠.٥٣٧			٤٦	**٠.٧٢٩

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) (ن=٣٠)

•• قيمة الارتباط بين الفقرة ومجموع فقرات البعد وهو يقيس قيمة صدق البناء الداخلي.

يتبين من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط لفقرات مجالات محور مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، وتراوح بين (**٠.٤٥٣ - **٠.٧٦٥)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال الأول: الدوافع المعرفية بين (**٠.٤٨٦ - **٠.٧٤١)، وتراوح للمجال الثاني: الدوافع النفسية بين (**٠.٤٨٨ - **٠.٧٥٠)، وتراوح للمجال الثالث: الدوافع الاجتماعية بين (**٠.٤٥٣ - **٠.٧٦٠)، وتراوح للمجال الرابع: دوافع الممارسة والأداء بين (**٠.٤٧٢ - **٠.٧٦٥)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، ويدل ذلك على صدق الفقرات.

وللتأكد من صدق البناء الداخلي لمجالات أداة الدراسة كل على حده مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط المجال مع الدرجة الكلية للدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، وبين الجدول الآتي مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات، كما في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧) مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية

للدوافع نحو التسوق الإلكتروني

مجالات الدوافع نحو التسوق الإلكتروني	
المجالات	الارتباط بالدرجة الكلية للدوافع نحو التسوق الإلكتروني
الدوافع المعرفية.	**٠.٩٥٧
الدوافع النفسية.	**٠.٩٧١

الدوافع الاجتماعية.	**٠.٩٦٢
دوافع الممارسة والأداء.	**٠.٩٣٩

**** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).**

يتضح من الجدول (٧) أن مُعامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات، ومجالاتها تقع بين (**٠.٩٣٩ - **٠.٩٧١)، وأن جميع معاملات الارتباطات موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) مما يوضح صدق البناء الداخلي لمجالات الدوافع نحو التسوق الإلكتروني. **ثانياً : ثبات الأداة:**

قامت العميري (٢٠٢٢) بالتحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (٠،٩٢١) وهي قيمة عالية ومقبولة، ومؤشر على ثبات المقياس، كذلك عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠،٦٠٩). وتأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة عن طريق استخدام إعادة الاختبار (Test-retest) وثبات الاستقرار، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من غير عينة الدراسة الأساسية، وبعد أسبوعين تم تطبيق أداة الدراسة مرة أخرى على العينة نفسها، وتم استخراج معامل الثبات بين التطبيقين، وحساب معامل ثبات البناء الداخلي من خلال معامل ألفا كرونباخ، ويوضح ذلك الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨) معاملات ثبات أداة الدراسة

رقم	المجالات	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	ثبات الاستقرار
١	الدوافع المعرفية.	١١	**٠.٨٧٧	**٠.٨٦٠
٢	الدوافع النفسية.	١٣	**٠.٩٥١	**٠.٩١٠
٣	الدوافع الاجتماعية.	٩	**٠.٨٩٩	**٠.٨٦٨
٤	دوافع الممارسة والأداء.	١٣	**٠.٩٣٥	**٠.٩٢٠
	الدوافع نحو التسوق الإلكتروني	٤٦	**٠.٩٦٦	**٠.٩٤٣
	معامل ثبات الأداة الكلية	٤٦	**٠.٩٧٢	**٠.٩٥٤

**** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معامل ثبات أداة الدراسة دالة إحصائية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وقد تجاوزت قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ حد (٠.٧٠) وتدل هذه القيمة على قوة مُعامل ألفا كرونباخ، وبطريقة ألفا كرونباخ فقد بلغ معامل ثبات الأداة (٠.٩٧٢)، وثبات الاستقرار (٠.٩٥٤)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع

المجالات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠.٨٧٧ - ٠.٩٦٦)، وثبات الاستقرار ما بين (٠.٨٦٠ - ٠.٩٢٠)، وهذا يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيته للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: ما مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم؟
للإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة لمستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني، كما في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم المجال	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
٤	١	الدوافع الاجتماعية.	٣.٥٥	٠.٧٤	مرتفع
١	٢	الدوافع المعرفية.	٣.٥١	٠.٦٦	مرتفع
٣	٣	دوافع الممارسة والأداء.	٣.٤٣	٠.٥٩	مرتفع
٢	٤	الدوافع النفسية.	٣.٣٠	٠.٥٢	متوسط
المجموع الكلي للمحور					
			٣.٤٥	٠.٦٥	مرتفع

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة جاء مرتفعاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٤٥) بانحراف معياري قيمته (٠.٦٥)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين (٣.٣٠ - ٣.٥٥)، وجاء مستوى مجالات المحور (متوسطاً، ومرتفعاً)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لمجالات المحور الأربعة قد تراوحت بين (٠.٥٢ - ٠.٧٤) وتعتبر قيم منخفضة، مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني وأبعادها لدى طلبة جامعة أم القرى جاء مرتفعاً. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سلام (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى استخدام التسوق الإلكتروني من وجهة نظر طلبة جامعة طرابلس الليبية جاء متوسطاً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه -قد- يعود إلى توافر العديد من المميزات للتسوق الإلكتروني من أبرزها إمكانية التسوق في أي وقت ومن أي مكان، وسهولة الوصول للأسواق العالمية والمحلية، وتوفير منتجات غير موجودة في الأسواق المحلية، وتوفير الوقت والجهد، وتوفير الكثير من المعلومات المطلوبة عن المنتجات، وسهولة المقارنة والمفاضلة بين المنتجات من حيث الجودة والسعر، وإمكانية استلام المنتجات في المنزل؛ إضافة إلى تنامي ثقافة الشراء لدى أفراد العينة، وتوافر بنية تحتية عالية الجودة في غالبية بيئة المملكة العربية السعودية.

ولمزيد من التفصيل لمجالات محور مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجالات على النحو الآتي:

أولاً: الفقرات المتعلقة بمجال الدوافع المعرفية:

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الدوافع المعرفية كما في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الدوافع المعرفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
٩	١	أركز على مواقع التسوق الإلكتروني الأكثر أماناً ومصداقية.	٣.٨٥	٠.٦٣	مرتفع
٧	٢	أهتم بمعرفة مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر خدمات الإرجاع والاستبدال للمنتج.	٣.٧٧	٠.٥٧	مرتفع
٢	٣	أحرص على معرفة العروض والخصومات في مواقع التسوق الإلكتروني.	٣.٧٠	٠.٦٠	مرتفع
٥	٤	أهتم بمعرفة مواقع التسوق الإلكتروني التي تقدم خدمة التوصيل المجاني.	٣.٦٣	٠.٦٢	مرتفع
١٠	٥	أركز على مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر الدفع عن الاستلام.	٣.٥٨	٠.٥٥	مرتفع
١١	٦	أحرص على معرفة العلامة التجارية عند اختيار مشترياتي من مواقع التسوق الإلكتروني.	٣.٤٥	٠.٤٩	مرتفع
٨	٧	أسترشد برأي الأصدقاء عن أفضل مواقع التسوق الإلكتروني.	٣.٤٢	٠.٧١	مرتفع
٣	٨	أقارن بين أسعار المنتجات في المواقع الإلكترونية وأسعارها في المحلات التجارية.	٣.٣٧	٠.٤٦	متوسط
١	٩	أحرص على معرفة السلع والخدمات الجديدة في	٣.٣٣	٠.٦١	متوسط

			المواقع التسوق الإلكتروني.		
٦	١٠	٣.٢٨	أقارن بين صور أو فيديو هات السلع والمنتجات في مواقع التسوق الإلكتروني.	٠.٥٨	متوسط
٤	١١	٣.٢٢	أهتم بمعرفة وتجربة مواقع جديدة للتسوق الإلكتروني.	٠.٦٤	متوسط
		٣.٥١	المتوسط الحسابي العام للمجال	٠.٦٦	مرتفع

يتبين من الجدول (١٠) أن مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة جاء مرتفعاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٥١) بانحراف معياري قيمته (٠.٦٦)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٣.٢٢-٣.٨٥)، وجاء مستوى فقرات المجال (متوسطاً، ومرتفعاً)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال قد تراوحت بين (٠.٤٦-٠.٧١) وتعتبر قيم منخفضة، مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى مرتفعاً، ودراسة ديستاري وآخرين (Destari et al., 2020) التي أشارت إلى أن أسعار الخصم وجودة المواقع الإلكترونية لهما تأثير إيجابي تجاه الشراء الاندفاعي، ودراسة سوسمونواتي ورواني (Royani, & Susmonowat, 2020) التي أشارت إلى أن خصم الأسعار وخصم مكافأة التغليف والتعبئة لها تأثير إيجابي على قرارات الشراء الاندفاعي، ودراسة الهطيل (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع المتعلقة بتقديم خدمات جديدة للتوزيع مثل خدمة التوصيل المجاني لدى المستهلك للتسوق الإلكتروني جاء عالياً جداً،

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سلام (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن درجة أهمية العوامل المؤثرة على عملية تبني التسوق الإلكتروني والمتعلقة بالموثوقية المدركة جاءت متوسطة، ودراسة غباشي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن درجة دوافع إقبال أفراد العينة على شراء المنتجات من خلال مواقع التسوق الإلكتروني والمتعلقة بتوفر عدة أنظمة لسداد قيمة المنتج منها الدفع عن الاستلام جاءت متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه -قد- يعود إلى اهتمام المتسوق بمعرفة مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر خدمات الإرجاع والاستبدال للمنتج، وحرصه على معرفة العروض والخصومات في مواقع التسوق الإلكتروني، واهتمامه بمعرفة

مواقع التسوق الإلكتروني التي تقدم خدمة التوصيل المجاني، وتركيزه على مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر الدفع عند الاستلام.

ثانياً: الفقرات المتعلقة بمجال الدوافع النفسية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الدوافع النفسية كما في الجدول (١١) الآتي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الدوافع النفسية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
١٤	١	أشعر بالراحة والاسترخاء عند التسوق الإلكتروني بدون الخروج من المنزل.	٣.٨٢	٠.٣٩	مرتفع
١٧	٢	أقبل على شراء السلع من مواقع التسوق الإلكتروني لتحقيق الرضا النفسي	٣.٧٦	٠.٤٧	مرتفع
١٢	٣	أشعر بالرضا عند إتمام عملية الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني	٣.٧٣	٠.٧٢	مرتفع
١٣	٤	أميل للتسوق الإلكتروني لتحسين حالتي المزاجية.	٣.٥٩	٠.٦٨	مرتفع
١٥	٥	أحب شراء ملابس من أشهر الماركات العالمية من مواقع التسوق الإلكتروني.	٣.٥٦	٠.٦٠	مرتفع
٢١	٦	أرى أن التسوق الإلكتروني يتيح لي التعبير عن نفسي وشخصيتي.	٣.٥١	٠.٥٨	مرتفع
١٨	٧	أشعر أن عملية الشراء عبر مواقع التسوق الإلكتروني وسيلة للتعبير عن ذاتي.	٣.٤٥	٠.٥٦	مرتفع
٢٤	٨	أشتري ملابس غالية الثمن من مواقع التسوق الإلكتروني حتى وإن لم تعجبني.	٣.٣٢	٠.٧٤	متوسط
١٦	٩	أميل إلى الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني عندما أشعر بالوحدة	٣.٢٨	٠.٤٩	متوسط
١٩	١٠	أشتري من مواقع التسوق الإلكتروني لأعزز من ثقتي بنفسي.	٣.١١	٠.٥٧	متوسط
٢٣	١١	أشعر بالفخر عند شراء منتج يروج له أحد المشاهير في مواقع التسوق الإلكتروني.	٢.٧٥	٠.٦٦	متوسط
٢٠	١٢	أشتري ملابس الموضة عبر مواقع التسوق الإلكتروني دون تفكير أو تخطيط مسبق.	٢.٥٨	٠.٥٥	منخفض
٢٢	١٣	أشعر بالتميز عندما أمتلك بطاقة الدفع (فيزا، ماستر كارد) لأتسوق إلكترونياً.	٢.٥٠	٠.٦١	منخفض
المتوسط الحسابي العام للمجال			٣.٣٠	٠.٥٢	متوسط

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة جاء متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٣٠) بانحراف معياري قيمته (٠.٥٢)، وتراوح قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٥٠-٣.٨٢)، وجاء مستوى فقرات المجال (منخفضاً، ومتوسطاً، ومرتفعاً)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال قد تراوحت بين (٠.٣٩-٠.٧٤) وتعتبر قيم منخفضة، مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى جاء متوسطاً، ودراسة الهطيل (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع المتعلقة بإشباع رغبة المستهلك في التعامل الممتع مع الإنترنت وتجربة الجديد في مجال التسوق جاء عالياً جداً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه -قد- يعود إلى أن المستهلك يشتري ملابس الموضة عبر مواقع التسوق الإلكتروني دون تفكير أو تخطيط مسبق، ويشتري ملابس غالية الثمن من مواقع التسوق الإلكتروني حتى وإن لم تعجبه، ويميل إلى عملية الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني عندما يشعر بالوحدة والانعزال.

ثالثاً: الفقرات المتعلقة بمجال الدوافع الاجتماعية:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الدوافع الاجتماعية كما في الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الدوافع الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
٣٠	١	اختياري من مواقع التسوق الإلكتروني للمنتج بشكل جيد يسعدني أمام الآخرين.	٣.٩١	٠.٥٠	مرتفعاً
٣٢	٢	توفر مواقع التسوق الإلكتروني متطلباتي الأسرية.	٣.٨٢	٠.٥٧	مرتفعاً
٢٩	٣	يكون أصدقائي انطباعاً إيجابياً نحوي عندما أتسوق من المواقع الإلكترونية.	٣.٧١	٠.٦٣	مرتفعاً
٣١	٤	أهتم بمواقع التسوق الإلكتروني التي تناسب وضعي الاجتماعي.	٣.٦٠	٠.٦٩	مرتفعاً
٣٣	٥	بمنحني استخدام مواقع التسوق الإلكتروني تميزاً وسط أصدقائي.	٣.٥٢	٠.٥٤	مرتفعاً
٢٦	٦	أرى أن التسوق الإلكتروني يتيح لي التعبير عن نفسي	٣.٤٣	٠.٤٧	مرتفعاً

			وشخصيتي.		
متوسطاً	٠.٥٢	٣.٣٥	تشجعتني تجارب وخبرات الآخرين على الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني.	٧	٢٨
متوسطاً	٠.٥٨	٣.٣١	أقبل على الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني خشية التعليقات السلبية من الآخرين.	٨	٢٥
متوسطاً	٠.٦٩	٣.٢٧	تتحدد مكانتي الاجتماعية عند إقبالي للشراء من مواقع التسوق الإلكتروني.	٩	٢٧
مرتفعاً	٠.٧٤	٣.٥٥	المتوسط الحسابي العام للمجال		

يتبين من الجدول (١٢) أن مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة جاء متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٥٥) بانحراف معياري قيمته (٠.٧٤)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٣.٢٧-٣.٩١)، وجاء مستوى فقرات المجال (متوسطاً، ومرتفعاً)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال قد تراوحت بين (٠.٤٧-٠.٦٩) وتعتبر قيم منخفضة، مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والحوراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى جاء متوسطاً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد يعود إلى أن مواقع التسوق الإلكتروني توفر للمتسوقين المتطلبات الأسرية، وتكون انطباعاً إيجابياً نحو المتسوق إلكترونياً، وتمنحه تميزاً وسط الأصدقاء، وتتيح له التعبير عن نفسه وشخصيته.

رابعاً: الفقرات المتعلقة بمجال دوافع الممارسة والأداء:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال دوافع الممارسة والأداء كما في الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دوافع

الممارسة والأداء مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم العبارة	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
٤٥	١	أشترى من مواقع التسوق الإلكتروني التي تمتلك سمعة طيبة عن جودة منتجاتها.	٣.٩٨	٠.٧١	مرتفعاً
٤٢	٢	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تمتلك تصميم سهل لإجراء عملية الشراء.	٣.٨٧	٠.٥٨	مرتفعاً
٣٩	٣	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تلتزم بتوصيل المنتج كما	٣.٨٢	٠.٧٠	مرتفعاً



رقم العبارة	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدوافع
		هو معروض في الموقع.			
٤٣	٤	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تمتلك تصميم جذاب ومبتكر.	٣.٧٥	٠.٦٤	مرتفعاً
٤٠	٥	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تلتزم بتوصيل المنتج بحالة سليمة.	٣.٦٠	٠.٦٧	مرتفعاً
٣٤	٦	أستخدم مواقع التسوق الإلكتروني التي تقدم خدمة التوصيل مجاني.	٣.٤٤	٠.٥٥	مرتفعاً
٣٨	٧	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تملك مصداقية في إجراءات البيع.	٣.٤١	٠.٧٣	مرتفعاً
٣٦	٨	أشتري من مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر خدمة إرجاع أو استبدال المنتج.	٣.٣٣	٠.٦١	متوسطاً
٤٤	٩	أشتري من مواقع التسوق الإلكتروني التي توفر تخفيضات في الأسعار.	٣.٢٤	٠.٤٨	متوسطاً
٤٦	١٠	أستخدم مواقع التسوق الإلكتروني التي لديها فروع رئيسية قريبة من سكني.	٣.١٨	٠.٥٩	متوسطاً
٣٧	١١	أشتري من مواقع التسوق الإلكتروني التي لديها خدمة الدفع عند الاستلام.	٣.١١	٠.٣٦	متوسطاً
٣٥	١٢	أستخدم مواقع التسوق الإلكتروني التي تقدم صوراً أو فيديو عن المنتجات.	٣.٠٢	٠.٦٢	متوسطاً
٤١	١٣	أتسوق من المواقع الإلكترونية التي تقوم بتغليف السلع بشكل مميز.	٢.٩٠	٠.٥٤	متوسطاً
المتوسط الحسابي العام للمجال			٣.٤٣	٠.٥٩	متوسطاً

يتبين من الجدول (١٣) أن مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة جاء متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٤٣) بانحراف معياري قيمته (٠.٥٩)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (٢.٩٠-٣.٩٨)، وجاء مستوى فقرات المجال (متوسطاً، ومرتفعاً)، كما تشير النتائج إلى أن قيم الانحرافات المعيارية لفقرات المجال قد تراوحت بين (٠.٣٦-٠.٧٣) وتعتبر قيم منخفضة، مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والحواراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى جاء متوسطاً، ودراسة الهطيل (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن

الدوافع المتعلقة بـ) خدمة التوصيل للمنزل، ويمكن للمستهلك من معرفة قيمة مشترياته قبل القيام بعملية الشراء) جاءت بدرجة عالية جداً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد- يرجع إلى أن المتسوق إلكترونياً يشتري من مواقع التسوق الإلكتروني التي تمتلك سمعة طيبة عن جودة منتجاتها، وتلتزم بتوصيل المنتج كما هو معروض في الموقع، والتي تمتلك تصميم جذاب ومبتكر، والتي تقدم خدمة التوصيل المجاني، وتمتلك مصداقية في إجراءات البيع، وتوفر خدمة إرجاع أو استبدال المنتج والتي توفر تخفيضات في الأسعار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، مرحلة التدريس، الدخل الشهري، عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام)؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس، واختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام)، واختبار كروسكال واليس لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (مرحلة التدريس، الدخل الشهري)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفروق المتعلقة بمتغير الجنس:

تم إجراء اختبار ليفن لتجانس التباين بين مجموعتي أفراد العينة (ذكور، إناث)، كخطوة أساسية لإجراء اختبار (ت) (t-test)، كما في الجدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤) اختبار ليفن لتجانس التباين لأفراد العينة على مقياس مستوى الدوافع

نحو التسوق الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس

المجالات	اختبار ليفن	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	٠.٠٩٦	٢	٨٤٧	٠.٤٢٠
الدوافع النفسية	١.٢٧٤	٢	٨٤٧	٠.٢٧٥
الدوافع الاجتماعية	١.٥٣٦	٢	٨٤٧	٠.٣٤٢
دوافع الممارسة والأداء	٠.٧٢١	٢	٨٤٧	٠.٢٧٧
الدرجة الكلية لمستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني	٠.٤٣٩	٢	٨٤٧	٠.٥٦٣

يبين الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات والمجموع الكلي لمستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات، الأمر الذي يؤكد تجانس التباين لأفراد العينة على مقياس مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي إمكانية استخدام اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين متوسطين مستقلين، كما في الجدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس

فئات النوع			ذكر (ن=٤٦٠)		أنثى (ن=٣٩٠)		اختبار (ت)
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	٣.١٦	٠.٦٤	٣.٨٤	٠.٥٥	٨٤٨	٣.١٧٩	٠.٠٣٥ دالة
الدوافع النفسية	٢.٢٩	٠.٥٤	٣.١١	٠.٤٨	٨٤٨	١.٢٢٤	٠.٠١٢ دالة
الدافع الاجتماعية	٣.٤٧	٠.٥٥	٤.٣٥	٠.٥٦	٨٤٨	٢.٣٥٨	٠.٠٠٠ دالة
دوافع الممارسة والأداء	٣.٢٢	٠.٥٨	٣.٨٢	٠.٦٠	٨٤٨	٣.١٤٦	٠.٠٢٤ دالة
المجموع الكلي للمحور	٣.١٨	٠.٥٧	٤.٢٥	٠.٦٢	٨٤٨	٣.٥٠٩	٠.٠٤٥ دالة

يوضح الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (١٥) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العميري والهوراني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الدوافع نحو التسوق الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة الهطيل (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى دوافع استخدام المستهلك للتسوق الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخطيب والقثامي (٢٠١٧) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع تسوق الأفراد عبر الانترنت تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه قد- يرجع إلى مهارة الإناء في التعامل مع التكنولوجيا وكثرة الاطلاع على مواقع التسوق الإلكتروني، حيث أنهم الأكثر رغبة في عملية التسوق، كما أن الرجال ليس لديهم الوقت الكافي نظراً لانشغالهم بالواجبات الاجتماعية، بينما النساء لديهم وقت يمكن من خلاله إجراء عملية التسوق الإلكتروني.

ثانياً: الفروق المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في الجدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدوافع نحو

التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	بكالوريوس	٧٨٠	١٦٩.٥٦	٤٧٥٨٤.٠٠	١٦٨٥.٠	٠.٤٩٩ غير دالة
	دراسات عليا	٧٠	١١٩.٢٢	١٤٥٨.٠٠		
الدوافع النفسية	بكالوريوس	٧٨٠	١٥٣.٣٥	٤٨٦٩٥.٠٠	١٨٦٣.٠	٠.٦٧٥ غير دالة
	دراسات عليا	٧٠	١١٨.٣٥	١٩٧٢.٠٠		
الدوافع الاجتماعية	بكالوريوس	٧٨٠	١٧٢.١٣	٤٨٧٦٨.٥٠	١٥٥٦.٥	٠.٤٧٨ غير دالة
	دراسات عليا	٧٠	١٢٤.٢٢	١٦٧٩.٥٠		
دوافع الممارسة والأداء	بكالوريوس	٧٨٠	١٧٧.٦٢	٤٨٧٦٤.٠٠	١٥٢٨.٥	٠.٢٧٩ غير دالة
	دراسات عليا	٧٠	١١٢.٤٨	١٦٧٨.٠٠		
الدرجة الكلية للمحور	بكالوريوس	٧٨٠	١٩٣.١٠	٤٨٧٧٨.٥٠	١٦٨٤.٥	٠.٥٩٦ غير دالة
	دراسات عليا	٧٠	١٢٣.٦٤	١٦٦٤.٥٠		

يوضح الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية (٠.٥٩٦)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (١٦) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٤٩٩)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٦٧٥)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٤٧٨)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٢٧٩)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يرجع ذلك إلى تقارب إدراك المعلمين والمعلمات بمختلف مؤهلاتهم لأهمية التسوق الإلكتروني، وتوفره للوقت والجهد، وإمكانية إتمام عملية التسوق في أي وقت ومن أي مكان، كذلك يرجع إلى ازدياد ثقافة التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات.

ثالثاً: الفروق المتعلقة بمتغير مرحلة التدريس:

تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير مرحلة التدريس بمدينة مكة المكرمة، كما في الجدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق حول مستوى الدوافع نحو

التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير مرحلة التدريس

المجالات	مرحلة التدريس	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	١٨٩.٣٦	١.٨٦	٠.٢٩٧
	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	١٥٥.٦٠		
	المرحلة الثانوية	١٤٦	١١٣.٢٢		
الدوافع النفسية	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	١٧٠.٥٨	٢.٩٣	٠.٣٥٦
	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	١٤٦.١٥		
	المرحلة الثانوية	١٤٦	١٢١.٨٠		
الدوافع	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	١٧٣.٧١	٠.٠٩٨	٠.٢٧٠

المجالات	مرحلة التدريس	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	مستوى الدلالة
الاجتماعية	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	١٦٢.٢٣		
	المرحلة الثانوية	١٤٦	١٤٩.٩٠		
دوافع الممارسة والأداء	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	١٦٥.٤٨	٢.٣٦	٠.١٩٥
	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	١٥٤.١٦		
	المرحلة الثانوية	١٤٦	١٣٩.٢٤		
المجموع الكلي	المرحلة الابتدائية	٣٩٨	١٨٢.٢٠	١.٧٢	٠.٣٦١
	المرحلة المتوسطة	٣٠٦	١٦٩.٤٥		
	المرحلة الثانوية	١٤٦	١٥١.٦٣		

يوضح الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية (٠.٣٦١)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (١٧) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٢٩٧)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٣٥٦)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٢٧٠)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير مرحلة التدريس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.١٩٥)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إل أنه- ربما- تعود إلى إدراك جميع المعلمين والمعلمات بالمراحل التعليمية المختلفة لأهمية التسوق الإلكتروني، وقدرة هذا النوع من التسوق على تلبية متطلباتهم الشخصية والأسرية، وفي تحقيق الرضا النفسي لديهم.

رابعاً: الفروق المتعلقة بمتغير الدخل الشهري:

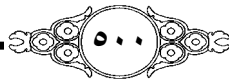
تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عن مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير الدخل الشهري، كما في الجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق حول مستوى الدوافع نحو

التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الدخل الشهري

المجالات	الدخل الشهري	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	أقل من ١٠٠٠٠	٢٥٨	١٨٢.٤١	٤.٢٢	٠.١٩٥
	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠	٤١٢	١٩٣.٣٦		
	أكثر من ١٥٠٠٠	١٨٠	١٦٤.٣٥		
الدوافع النفسية	أقل من ١٠٠٠٠	٢٥٨	١٣٧.٧١	١.٨٧	٠.٥٢٤
	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠	٤١٢	١٦٩.٢٠		
	أكثر من ١٥٠٠٠	١٨٠	١١٨.٥٠		
الدوافع الاجتماعية	أقل من ١٠٠٠٠	٢٥٨	١٦١.١٧	٣.٢٩	٠.٣٩٨
	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠	٤١٢	١٧٧.٦٤		
	أكثر من ١٥٠٠٠	١٨٠	١٢٨.٤٨		
دوافع الممارسة والأداء	أقل من ١٠٠٠٠	٢٥٨	١٥٤.٦٢	٢.٥٠	٠.٢٤١
	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠	٤١٢	١٨٥.٧٤		
	أكثر من ١٥٠٠٠	١٨٠	١٤٣.١٩		
المجموع الكلي	أقل من ١٠٠٠٠	٢٥٨	١٧٢.٥٢	٣.٩٦	٠.٤٧٢
	من ١٠٠٠٠ إلى ١٥٠٠٠	٤١٢	١٨٨.٤٥		
	أكثر من ١٥٠٠٠	١٨٠	١٥٤.٧٣		

يوضح الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية (٠.٤٧٢)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (١٨) الآتي:



- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.195)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.024)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.398)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.241)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إل أنه- ربما- تعود إلى اعتقاد المعلمين والمعلمات بأن التسوق الإلكتروني يكسب صاحبه مكانة اجتماعية، وتميزاً وسط الأصدقاء والمعارف، ويحقق له السعادة أمام الآخرين؛ لذا يحرص معظم المعلمين والمعلمات على التسوق الإلكتروني رغم التفاوت في الدخل الشهري، كذلك توافر العديد من مواقع التسوق الإلكتروني التي تتناسب مع الدخل الشهري لهم، مما يساهم في زيادة مستوى الدوافع لديهم.

خامساً: الفروق المتعلقة بمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام:

تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام، كما في الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام

المجالات	عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الدوافع المعرفية	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	١٧٤.٦٣	٢٦٣١٢.٥٠	١٤٦٢.٠	٠.٢٤٣ غير دالة
	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	١٢٢.٤١	١١٤٦.٠٠		
الدوافع النفسية	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	١٦٩.٧٢	٣١٢١١.٠٠	١٧٦٠.٥	٠.١٩٨ غير دالة
	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	١٢٣.٨٤	١٤٢٥.٥٠		
الدوافع الاجتماعية	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	١٨٠.١٠	٣٥٤٧١.٥٠	١١٨٧.٠	٠.٢٦٦ غير دالة
	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	١٣٤.٠٩	١٥٣٧.٠٠		
دوافع الممارسة والأداء	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	١٨٦.٥٢	٤١٨١٩.٠٠	١٣٢٠.٠	٠.٣١١ غير دالة
	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	١٢٥.١٦	١٧٨٣.٠٠		
الدرجة الكلية للمحور	أقل من ١٠ مرات	٥٦٠	١٨٨.٣٧	٣٩٥٧٤.٠٠	١٥٤١.٠	٠.٣٩٢ غير دالة
	١٠ مرات فأكثر	٢٩٠	١٤٠.٩٧	١٩٢٦.٥٠		

يوضح الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ α) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة تعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني خلال العام، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية (٠.٣٩٢)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (١٩) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ α) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع المعرفية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠.٢٤٣)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ α) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع النفسية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين

والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.198)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدوافع الاجتماعية نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.266)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أفراد عينة الدراسة حول مستوى دوافع الممارسة والأداء نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، تُعزى لمتغير عدد مرات التسوق الإلكتروني، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.311)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه -ربما- يرجع ذلك إلى توافر مهارات التعامل مع التكنولوجيا وخاصة مواقع التسوق الإلكتروني لإتمام عمليات الشراء والبيع لدى المعلمين والمعلمات.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. اهتمام مواقع التسوق الإلكتروني بالدوافع النفسية والاجتماعية والمعرفية لدى المعلمين والمعلمات.
2. توفير بعض الخدمات الإلكترونية التي تزيد من دوافع المعلمين والمعلمات نحو التسوق الإلكتروني.
3. توفير خدمات إعلامية إرشادية لزيادة الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات.
4. الاهتمام بمعرفة وتجربة مواقع جديدة للتسوق الإلكتروني.
5. المقارنة بين صور أو فيديوهات السلع والمنتجات في مواقع التسوق الإلكتروني.
6. المقارنة بين أسعار المنتجات في المواقع الإلكترونية وأسعارها في المحلات التجارية.
7. أن يتم الشراء عبر مواقع التسوق الإلكتروني مسبقاً بالتفكير أو التخطيط المسبق.
8. الاستفادة من تجارب وخبرات الآخرين في عملية الشراء من مواقع التسوق الإلكتروني.
9. استخدام مواقع التسوق الإلكتروني التي تناسب الوضع الاجتماعي للأفراد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو فارة، يوسف أحمد (٢٠٠٤). التسويق الإلكتروني عناصر المزيج التسويقي عبر الإنترنت. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- أحسن، رولة وياسين، بيروك (٢٠١٤). تحليل دوافع السلوك الشرائي في قطاع متعاملي الهاتف النقال. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، الجزائر.
- بحر، يوسف عبد عطية (٢٠١٩). السلوك الإنساني. غزة: الجامعة الإسلامية.
- البطائية، محمد؛ والعفيف، محمد (٢٠١٨). التسوق عبر الإنترنت وجهة نظر النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا UTAUT: دراسة ميدانية على المستهلكين في محافظات إربد وجرش وعجلون والمفرق. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣٢ (١٢)، ٢٣٢٧-٢٣٥٦.
- البكري، ثامر ياسر (٢٠٠٦). التسويق أسس ومفاهيم معاصر. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- بن عبدالله، منال ولحشم، قسمية (٢٠١٩). دور الابتكار التسويقي في خلق الشراء الاندفاعي- دراسة تجارب دولية. مجلة دراسات في الاقتصاد والتجارة والمالية، ٨ (١)، ٣٧٢-٣٥٥.
- الجريفاني، غيداء (٢٠٠٤). التسوق الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. ورقة بحثية مقدمة إلى الملنقى الإداري الثاني، الجمعية السعودية للإدارة، الرياض.
- جميل، عبدالكريم أحمد (٢٠١٥). إدارة الموارد البشرية. الرياض: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حميدة، نهى رمضان (٢٠٢١). الدافعية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف، مصر، ٣ (١٠)، ٣٧٤-٣٥٤.
- الخطيب، ياسر عبد الحميد؛ والقنام، صالح (٢٠١٧). أثر الدوافع والمعوقات على تسوق الأفراد عبر الإنترنت في محافظة جدة. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ٨ (٤)، ٧٩٨-٧٥٣.
- رقبان، نعمة مصطفى وريحان، الحسيني رجب ودرار، إيمان السيد والسواح، إلهام عبدالرؤف (٢٠١٦). تنمية وعي طلاب الجامعة بالتسوق الإلكتروني وعلاقته بالرضا الاستهلاكي، أكاديمية التربية، ١-٣٠.

الزيادات، عاطف يوسف (٢٠١٩). العوامل المؤثرة على التسوق الإلكتروني في الأردن: دراسة تطبيقية على مواقع التسوق الإلكتروني. *المجلة العربية للنشر والعلمي*، (١١)، ١١٧-١٤٣.

سابق، تقي الدين (٢٠٢١). التسوق الإلكتروني وأثره على السلوك الشرائي للمستهلك الجزائري في ظل جائحة كورونا- دراسة حالة- رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي، الجزائر.

سلام، محمد صالح (٢٠٢٠). *العوامل المؤثرة على تبني المستهلك الليبي للتسوق الإلكتروني: دراسة حالة لطلبة جامعة طرابلس*. كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السلمي، علي (د.ت). *السلوك الإنساني في الإدارة*. القاهرة: مطبعة غريب للنشر. شلبي، أشرف مصطفى وإبراهيم، سامح عوض الله السيد (٢٠١٩). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز التسوق الإلكتروني وعلاقته باتجاهات الشباب الجامعي نحو سوق العمل. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، ١ (٢٠)، ٣٠٩-٣٦٢.

الشيخ، مصطفى سعيد، وأحمد، عاطف صالح (٢٠١٨). *العوامل المؤثرة على سلوك المستهلك في التسوق عبر شبكة الإنترنت: حالة دراسية في مدينة عمان*. جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٨ (١٢٧)، ٣٨٣-٤٢٢.

الطويل، حمد صالح سعد (٢٠١٦). *الدوافع: تعريفها، أهميتها، أنواعها، وظائفها، نظرياتها*. *مجلة كلية التربية ببها*، ٢ (١٠٦)، ١٥٦-١٧٢.

العميري، تهاني قبلان والحوراني، أحمد كامل (٢٠٢٢). *الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات*. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (١٣)، ١-٣٧.

العميري، تهاني قبلان (٢٠٢٢). *بناء مقياس الدوافع نحو التسوق الإلكتروني لدى طلبة جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

علوان، سبأ محمد. (٢٠١٤). *تحديد حجم العينة المناسب*. الرياض: جامعة الملك سعود. غباشي، نيفين (٢٠١٩). *فعالية مواقع التسوق الإلكتروني في تحفيز عملية الشراء الإلكتروني: المعوقات وآليات تطوير الأداء*. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*. (٢٦)، ٣١٦-٣٩٣.

فقيه، تهاني محمد عبدالرحمن (٢٠١٣). *التسوق الإلكتروني وأثره على اتجاهات الأسر الاستهلاكية في عصر المعلوماتية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون والتصميم الداخلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.



المصري، إيهاب عيسى، وعامر طارق عبدالرؤوف (٢٠١٤). السلوك التنظيمي وسلوك المنظمة. الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
المغربي، محمد الفاتح محمود بشير (٢٠١٦). السلوك التنظيمي. عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع.

النونو، عماد أحمد إسماعيل (٢٠٠٧). التسوق عبر الإنترنت- دوافع التبني أو الرفض: دراسة ميدانية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العالم الأمريكية.
الهطيل، مي أسامة (٢٠١٩). العوامل المؤثرة على التسوق الإلكتروني وخصائص سلوك المستهلك عبر الإنترنت. مجلة العلوم الاجتماعية، برلين، (٩)، ١٣٤-١٥٨.
ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bidad, Fatemeh, (2017), "Main Factors in Online Shopping Behavior in Iran", *Master Thesis*, Centria University Of Applied Sciences.

Destari, F. , Indraningrat, K. , and Putri, N.(2020). "Impact of shopping emotion towards impulse buying in e-commerce platform", *Jurnal Manajemen dan Pemasaran Jasa*,13 (1), 47-64.

Fang, Y., Ju, T., Mei, L., (2012). The Interaction between Junior – High, Students, Academic and Social Motivations and the Influences of the Motivational Factors on Science Performance. *Asia – Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila)*, 21 (1), 92-106.

Fiske, S, T., (2004). *Social beings. A core motives approach to social psychology* New York: Wiley.

Nikalie,V.,(2013),"ToStudy Factors That Influence the Attitude of Consumers towards Online Shopping in City of Pune ,International Center for Business Research.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية

مدونة إكسباند كارت التعليمية (٢٠٢٣). كيف تطلق متجرك على إكسباند كارت؟، مسترد من : <https://2u.pw/Rz9jI>



دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

**the role of the school administration in facing the problem of
school dropout for students of basic education in Al-
Dakhilia Governorate, in the Sultanate of Oman from the
point of view of the teachers**

إعداد

عبدالله بن محمد بن عبدالله الشجبي
Abdullah Mohammed Abdullah Al-Shajabi

قسم التربية والدراسات الإنسانية - كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى

د. علي خميس علي
Dr. Ali Khamis Ali

د. محمد سليمان الجرايدة
Dr. Mohammed S. Al-Jaraydeh

د. أحمد حالو
Dr. Ahmed Halo

Doi: 10.21608/ejev.2025.420044

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ٦

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ٢

الشجبي، عبدالله بن محمد بن عبدالله و علي، علي خميس و الجرايدة، محمد سليمان و حالو، أحمد (٢٠٢٥). دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٥٠٧ - ٥٤٢.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على: دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، ووجود الفروق الإحصائية لمتغيرات النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية لدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، حيث تكون المجتمع الأصلي من جميع المعلمين والمعلمات لمدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية والبالغ عددهم (٧٨٥٤) معلماً ومعلمة، شملت عينة الدراسة (٤٧٠) معلماً ومعلمة، جميعهم من محافظة الداخلية، يمثلون ما نسبته (٥,٧%) ولتأكيد حجم العينة استخدمت الدراسة معادلة روبرت مايسون، وقد قام الباحث بتطوير استبانة بنظام مقياس ليكرت الخماسي، وتكونت من (٤٠) فقرة توزعت على أربع مجالات: دور إدارة المدرسة في الجانب التربوي، دور إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي، دور إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي، دور إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وباستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية جاءت نتائج الدراسة في جميع المجالات بين المستوى المرتفع والمنخفض جداً، كما أوضحت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) لدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسطنة عمان تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية)، وعدم وجود فروق لمتغيرات (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)، وكانت الفروق لصالح الإناث.

Abstract

This study aims at identifying the role of school administration in facing the problem of school dropout for students of basic education in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers and the existence of statistical differences according to gender variables, In the Sultanate of Oman from the point of view of teachers. The original community of the study was all the teachers at the basic education schools in Al- Dakhilia Governorate a few (7854) teachers. The sample of the study was (470) teachers, all of them



were from Al- Dakhilia Governorate. This represents (7.5%) of the teachers. To confirm the size of the sample, the study used Robert Mason equation. The researcher developed a questionnaire based on the Lyc art quintile scale, consisting of (40) items divided into four fields: the roles of the school administration in the educational aspect, The roles of the school administration in the motivational aspect, the roles of the school administration in the guidance aspect, the roles of the school administration in the parents and the community aspect. The study used the analytical descriptive method, and the extraction of arithmetical averages and standard deviations. The results of the study were found in all fields between the high and very high levels. The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) for the role of the school administration in facing the problem of school dropout for students Basic education in the Sultanate of Oman was due to variables (gender, school stage), and the absence of differences for the variables of (years of experience, and qualification), and the differences were in favor of females.

المقدمة

تُعد مشكلة التسرب مشكلة عالمية تؤرق الكثير من دول العالم والدول العربية، ويمكن اعتبارها من أصعب المشاكل التي تواجه الأنظمة التعليمية والمجتمع بشكل عام، لما لها من آثار ونتائج وخيمة على المجتمع، ويقف حجر عثرة أمام عجلة التنمية، حيث إن التسرب يسهم وبشكل كبير في تفشي الأمية وانتشار الجهل، مما يؤدي وبلا شك إلى فساد المجتمع الأخلاقي والاقتصادي وتنتشر الجرائم بشتى أنواعها.

ويشير عبدالحميد، وقرشي (٢٠٠٩) إلى أن التسرب المدرسي هدر تربوي له الكثير من الآثار الاقتصادية والاجتماعية والنفسية في جميع جوانب المجتمع ، من حيث زيادة نسبة البطالة والأمية مما يؤدي إلى ضعف في البنية الاقتصادية والانتاجية للفرد مما ينعكس هذا الضعف على المجتمع بشكل عام، كما يؤدي إلى زيادة حجم المشكلات الاجتماعية كانتشار السرقات وزيادة حالات الاعتداء والانحرافات، وهذا

يؤدي بدوره إلى هدر طاقات المجتمع من حيث تسخير الجهود والطاقات المجتمعية في معالجة هذه المشكلات الناجمة عن التسرب المدرسي بدلاً من الانشغال بمعالجة مشكلة التسرب المدرسي وحسب.

ويعتبر التعليم أهم استثمار بشري وهذا الاستثمار يعود بالنفع والفائدة العظيمة على الفرد والمجتمع، وهذا الاستثمار البشري يسهم إسهاماً واضحاً وجلياً في النهوض بالتنمية الشاملة للمجتمع مما يؤدي إلى رفع المستوى الاقتصادي والسياسي والاجتماعي للمجتمع، وفي أغلب دول العالم ترصد وتتفق في سبيل التعليم إمكانات بشرية ومادية ضخمة، وتُعدّ آمالاً كبيرة على التعليم لتحقيق العوائد المرجوة منه، مما يسهم إسهاماً مباشراً في تنمية الإنسان الذي يُعتبر محور عملية التنمية في المجتمع، ولإدارة المدرسة دور كبير في التصدي ومواجهة هذه المشكلة من حيث القيام بالعديد من الإجراءات والخطوات، وتفعيل دور مجلس الآباء والأمهات من حيث متابعة أولياء أمور الطلبة المتسربين ومحاولة إرجاعهم للمدرسة بعد دراسة أسباب التسرب والبحث مع ولي الأمر عن حلول ناجحة تؤدي إلى عودة الطالب إلى مقاعد الدراسة.

مشكلة الدراسة: -

التسرب المدرسي أمر شائع في كثير من المدارس، ويكاد لا يخلو مجتمع من هذه المشكلة، وهي ترك الطالب نهائياً لمقاعد الدراسة، ومما لا شك فيه أن هذا الطالب عند تركه للمدرسة يؤدي ذلك إلى حرمان نفسه وأسرته ومجتمعه من خدماته ومساهماته، فيصبح عالية على أسرته ومجتمعه، فهو في أغلب الأحيان لا يستطيع إيجاد عمل وإن وجد فهو لن يكون مؤهلاً لهذا العمل مما يؤدي في النهاية إلى تركه واللجوء إلى الشوارع والتسكع فيها، ومما لا يدعو مجالاً للشك أن هذا التسكع له عواقب وخيمة على الفرد والمجتمع، حيث تنتشر السرقات وأعمال التخريب، وقد يصل هذا المتسرب إلى فك الذئاب البشرية المتربصة لمثل هذه الفئات والتي تؤدي إلى ما لا يحمد عقباه. غنيم (٢٠١٠).

أضف إلى ذلك الآثار المترتبة على هذه المشكلة وهي الآثار الاقتصادية، حيث إن التسرب المدرسي يؤثر على النظام التعليمي ويقلل من قدرته على المحافظة على الطلاب المقيدون لديه، ويسبب ضياع في المدخلات والمخرجات التعليمية وهدر في الوقت والجهد والمال الذي يضيع سدى في الإنفاق على الطلاب، كذلك يؤدي إلى قلة المخرجات التعليمية من الخريجين، فيكون هناك خلل حول المخرجات وحجم ما يتم إنفاقه على التعليم. السعيدة (٢٠٠٨).

ومن خلال معايشة الباحث للواقع الميداني وبناءً على إحصاءات قسم التحليل والدراسات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية، تشير نتائج

الإحصاءات إلى أن عدد المتسربين والذين صدر بحقهم قرار من لجنة الانضباط الطلابي للعام الدراسي: ٢٠١٦/٢٠١٧ م بلغ عددهم الإجمالي ٣٤٧١ طالباً.

أسئلة الدراسة

- ١- ما دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية) حول دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.
- ٢- التعرف على وجود الفروق الإحصائية لمتغيرات النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية لدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الحاجة الماسة للحفاظ على مدخلات العملية التعليمية وخفض الهدر التعليمي داخل المدارس، حتى تعم الفائدة جميع المجتمع، إضافة إلى أن هذه الدراسة قد تسهم في تحقيق الآتي:

- ١- الارتقاء بوظائف الإدارة المدرسية لكي تتبنى أدواراً إدارية، وتربوية في مواجهة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وبحيث تتماشى مع الاتجاهات العالمية نحو بناء مجتمعات المعرفة والمعلوماتية، ومن أجل قيادة التغيير والتطوير في المدرسة بوصف ذلك النمط الضروري للقرن الحادي والعشرين.
- ٢- بيان بعض أسباب مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان وإيجاد الحلول الكفيلة للحدّ من هذه المشكلة.
- ٣- يمكّن المديرية العامة للتربية والتعليم من تحديد الاحتياجات التدريبية لأفراد الإدارة المدرسية والعمل على إعادة تأهيلهم، ومتابعة ذلك من خلال الاشراف الإداري.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، وذلك في مجالات (الجانب التربوي، الجانب

التحفيزي، الجانب الإرشادي، جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي) من وجهة نظر المعلمين.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية. **الحدود الزمانية:** اقتصر البحث على العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:

التسرب المدرسي: هو "ترك الطالب للدراسة خلال سنوات تعلمه، طبعاً هذا لا يشمل الوفاة أو إنهاء الدراسة أو التخرج، وتحسب نسب التسرب بشكل عام بناء على عدد المسجلين لصف ما في سنة معينة، وعدد الطلبة الذين أنهوا تلك السنة من دون أن يتركوا مدارسهم". (حجازي، ومصاروة، ٢٠١٢، ص ٣٨).

ويعرّف الباحث التسرب المدرسي إجرائياً بأنه خروج الطالب من المدرسة وانقطاعه عن التعليم لأي سبب كان عدا الوفاة أو التخرج وعدم رجوعه لمقاعد الدراسة.

الدور: "هو مجموعة من السلوكيات أو الأنشطة التي يجب أدائها في الوظيفة، وهذا هو البعد الرسمي للدور، والذي يعتبر عن الأعمال التي يقوم بها الفرد باستمرار وثبات، ويتم ذلك عندما يبدأ الفرد بممارسة حقوق مركزه وواجباته، أما البعد غير الرسمي للدور فيرتبط بتوقعات الفرد شاغل هذه الوظيفة عن دوره وتوقعات الآخرين عن المطلوب منه". (نشوان، ١٩٩٣، ص ٤٤).

ويعرفه (Newl، ١٩٩٣، ص ٢٠٠) بأنه "مجموعة التوقعات المطبقة بشأن شخص في مركز معين ويشمل كلا من السلوك والمواقف والقيم".

ويعرّف الباحث الدور إجرائياً بأنه: مجموعة من السلوكيات والمهام التي يتوقع من الإدارة المدرسية القيام بها، وتلك التي تقوم بها فعلياً، من أجل الحدّ من مشكلة التسرب المدرسي.

الإدارة المدرسية: "أنها كل نشاط منظم ومقصود وهاذف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من المدرسة، والتي يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل". (مرسي، ٢٠٠١، ص ٧٧).

وفي تعريف عابدين (٢٠٠٥، ص ٥٦) للإدارة المدرسية إنها عبارة عن: "منظومة متكاملة تستهدف القيام بعمليات تخطيط وتسيير وتقييم للموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة، والتوصل لمجموعة من القرارات التي يؤدي تطبيقها الى تحقيق الأهداف المرجوة بفعالية".

ويعرّف الباحث الإدارة المدرسية إجرائياً بأنها: منظومة متكاملة وشاملة من الأدوار والأنشطة الادارية والتربوية التي يقوم بها فريق مكون من مدير المدرسة ومساعديه والأخصائي الاجتماعي من أجل توظيف الموارد البشرية والمادية المتاحة للمدرسة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية عموماً وتحقيق أهداف التربية في المدرسة بكفاءة وفعالية بشكل خاص.

الإطار النظري

المبحث الأول: التسرب المدرسي

تناولت العديد من الأدبيات والدراسات والكتب تعريف هذه المشكلة، وتداخلت تعريفات هذه الأدبيات للتسرب المدرسي وإن اختلفت في بعض الجزئيات إلا أنها تصب في بوتقة واحدة، فهي كالنهر له عدة منابع، ولكن في النهاية يصب في مصب واحد، حيث عرف عبد الحميد وقرشي (٢٠٠٩، ص ٢٢) "التسرب هو الشخص الذي ترك مقعد الدراسة، ولم يعد إليه أو إلى غيره من المقاعد الدراسية". وعرفه عابدين (٢٠٠١، ص ٣١٤) بأنه " ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم"، كما عرفه عابنة وآخرون (٢٠١٤، ص ٣٥٥) بأنه "انقطاع الطالب عن المدرسة وعدم الرجوع إليها وهو في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أن التعليم في المراحل الثانوية والجامعية غير إلزامي"، وعرف طنطاوي (١٩٧٤، ص ١٠٨) التسرب بأنه " انقطاع التلاميذ عن الدراسة في مرحلة تعليمية معينة دون اتمامهم لمناهج هذه المرحلة"، وترى عيسى (١٩٩٣، ص ٣) بأن التسرب "ترك الطالب للدراسة الجامعية بصورة نهائية دون أن يلتحق بمؤسسة تعليمية أخرى ودون أن يعود لدراسته الجامعية مرة أخرى كمتحن خارجي"، وتعرف منشورات اليونسكو المتسرب بأنه " التلميذ الذي يترك المدرسة قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة الدراسية التي سجل فيها". (Brimer، 1961، ص ١٥).

وثُعدّ مشكلة التسرب المدرسي من أخطر المشكلات التي تواجه أي نظام تعليمي، كما أنها تشكل خطراً على مستقبل الأجيال والمجتمعات لكون هذه المشكلة هدر تربوي يمتد أثره لجميع نواحي المجتمع فهو يضعف البنية الاجتماعية والاقتصادية والانتاجية للمجتمع. (الفريحات، ٢٠١٢).

وقد أوضح العدوان (٢٠٠٨) أسباب تسرب الطلاب في دير علا بالأردن وتتضح في: تردي الوضع الأسري للطالب، الضغط على الأبناء وتكليفهم بأعمال كثيرة ومختلفة، عدد أفراد الأسرة وكبر حجمها، تقصير الكثير من الطلاب العمل على الدراسة، تدني المستويات التحصيلية للطلاب، عدم حب الطالب للمدرسة وتكوين مشاعر سلبية تجاهها، وفاة أحد الوالدين مما يؤدي إلى تحمل الأبناء مسؤولية الأسرة في وقت مبكر.

وقسمها الحمداني (٢٠٠٨) إلى ثلاثة أسباب رئيسه منها أسباب تعود للمدرسة، وأسباب تعود للطالب نفسه وأسباب تعود للمجتمع المحيط، ولا يمكن فصل هذه المجالات، لكنها تختلف في قوة تأثيرها السلبي في حياة الطالب، أما الحمدان (٢٠٠٢) فأجملها في تدني مستوى الأسرة التعليمي، وضعف الحالة الاقتصادية للأسرة، كما أن العنف الأسري من أهم أسباب ترك الطلاب للمدرسة حيث إن التفكك الأسري وكثرة المشاكل داخل الأسر تولد لدى الطالب شعور بالعدوانية مما ينعكس سلباً على تعامله داخل المدرسة، ويرى كل من الطيب (١٩٩٩)، وعبد الحميد، وقرشي (٢٠٠٩) أن هناك أسباب شخصية تعود للطالب بنفسه وهو المتسبب الأول فيها ومن بينها: عدم اهتمام التلميذ بالتعليم، ووجود اتجاهات سلبية نحو التعليم، وانعدام الدوافع الداخلية التي تحفز وتشجع الطالب على التعليم.

ومن وجهة نظر الناصر (٢٠١٤) أن من العوامل والأسباب الرئيسة للتسرب هي عوامل تتعلق بالطالب نفسه وهي عديدة وكثيرة أهمها: العوامل الصحية والجسمية والانفعالية والعقلية، ويتفق محافظة وبني هاني (٢٠١٢) مع عبد الحميد وقرشي (٢٠٠٩) أن هناك العديد من الأسباب التي تساعد الطالب على التسرب المدرسي والتي تعود للأسرة، كسوء الوضع الاقتصادي للأسرة وسوء المستوى المعيشي.

ويصنف عبد الحميد وقرشي (٢٠٠٩) العديد من الصعوبات التي تعود للمدرسة في تسرب الطالب منها: صعوبة المناهج الدراسية وعدم ملائمة هذه المناهج للمستوى العقلي للطالب، واستخدام بعض المعلمين العقاب البدني وعدم العدالة في التعامل من قبلهم وتمييز بعض الطلبة على الآخرين مما يسبب إحباط لدى الآخرين قد يؤدي إلى تسرب الطالب من المدرسة.

ويرى الناصر (٢٠١٤) أن على إدارة المدرسة القيام بتسهيل وتنمية وتطوير النظم التعليمية والتربوية، ويصنف عابنة، والزبون، والسرطان (٢٠١٤) الآثار السلبية للتسرب المدرسي إلى آثار تربوية وتتمثل بعودة المتسرب إلى فئة الأمية، وآثار اقتصادية وتتمثل في المصاريف التي قامت الحكومة بصرفها على الطالب أثناء فترة دراسته، وهناك أيضاً الآثار الاجتماعية والسياسية.

ويرى الناصر (٢٠١٤) أن للأسرة دور كبير في بناء شخصية الفرد في المجتمع حيث ينشأ ويتربى فيها وهي التي تمده منذ نعومة أظفاره بالقيم والمثل العليا، وتزرع فيه الكثير من العادات والتقاليد، ولها دور كبير في التحصيل الدراسي للطفل إيجاباً أو سلباً.

المبحث الثاني الإدارة المدرسية

في السابق كان مفهوم الإدارة المدرسية مقتصرًا على تسيير وإدارة شؤون المدرسة، حيث كان جُلُّ اهتمام مدير المدرسة تسيير أمور المدرسة ضمن الجدول الزمني الموضوع لها، والمحافظة على النظام في سير العملية التعليمية التعلمية من انضباط في الحضور والانصراف ومتابعة الغياب، فقد كان يركز على الجانب الكمي فقط حيث إن المهم فقط هو حضور الطلاب وعدد أيام غيابهم عن المدرسة. (الجبر، ٢٠٠٢)

ويُجمل طافش (٢٠٠٤) وظائف الإدارة المدرسية في أربع عمليات أساسية، حيث يرى إنه يجب على إدارة المدرسة أن تقوم بمدّ جسور الشراكة والتواصل مع المجتمع المحيط حيث تقوم إدارة المدرسة بدراسة المجتمع والعمل على حل مشكلاته، كما تعمل على تزويد المتعلم بالخبرات المتنوعة والمتجددة وذلك للعبور إلى برّ الأمان بحكم أن الطالب هو محور العملية التعليمية، كما يجب أن تسعى إدارة المدرسة بالرفقي بمستوى المعلم من خلال اطلاعهم على جميع المستجدات التربوية وإشراكهم في جميع المناشط واللقاءات التربوية التي قد تسهم إسهاماً فاعلاً في الإنماء المهني للمعلمين، كما يجب على إدارة المدرسة تهينة الظروف الملائمة وتذليل العقبات التي قد تعترض تنشئة الطالب التنشئة الأخلاقية الحميدة.

ويرى عطوي (٢٠١٤) أن للإدارة أربع وظائف رئيسية تتفرع منها مجموعة من الوظائف الفرعية، فالخطيط يعتبر الوظيفة الأولى، أما التنظيم فيعتبرها الوظيفة الأساسية الثانية من وظائف إدارة المدرسة، والوظيفة الثالثة من وظائف الإدارة هي التوجيه، أما الوظيفة الرابعة فهي الرقابة.

ويرى سلامة (٢٠٠٦) أن الإدارة المدرسية لها أربعة وظائف رئيسية وهي: التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه، حيث تشبه السيارة بأربع عجلات وهذه العجلات هي التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المدرسية المنشودة من قبل إدارة المدرسة.

وللإدارة المدرسية مجموعة من الأهداف حيث يقسمها خالد سلامة (٢٠١٤) إلى عدة مجالات فهناك الأهداف الثقافية، التربوية، الاجتماعية، الدينية، والاقتصادية، كل هذه الأهداف ترمي إلى تنمية شخصية الطالب في مختلف الجوانب حتى يكون فرداً منتجاً في المجتمع وصالحاً متمسكاً بمبادئ الدين القويم نافعاً لنفسه ومجتمعه.

أما منير سلمان (٢٠١٢) فيحدد أهداف الإدارة المدرسية في عدة أهداف أهمها: إنه على إدارة المدرسة أن تسعى جاهدة إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم في البلد

بحكم سلطتها التنفيذية، كما تسعى إلى البناء المتكامل لشخصية الطالب في جميع الجوانب والنواحي العقلية، والجسمية، والعلمية، والاجتماعية.

وتتعدد الأساليب التربوية التي يقوم بها المدرء في إدارة مدارسهم وقد تتأثر بالعديد من العوامل منها السياسة التعليمية التي تنتهجها الدولة، وكذلك قد تتأثر بشخصية المدير وبذلك تتعدد الأنماط، حيث يرى كل من: الإبراهيم (٢٠١١)، والبوهي (٢٠١١) إن أهم الأنماط الإدارية المتبعة في الإدارة هي الإدارة الأوتوقراطية حيث تسود النزعة التسلطية في تعامله مع العاملين معه، أما الإدارة الدبلوماسية فتعكس فيها الكثير من معالم الإدارة الديمقراطية، حيث يتسم المدير بالتسامح والبشاشة، ونمط الإدارة الترسلية أو المتساهلة والتي يتميز المدير فيها بمجموعة من الصفات التي تميزه عن باقي الأنواع فهو يثق بالحريات التامة ثقة كاملة، أما الإدارة الديمقراطية فيسودها نظام الشورى في العمل الفردي والعمل الجماعي المنظم والمخطط، حيث يمتاز المدير الديمقراطي بالثقة بالنفس ولديه مهارات عالية في الاتصال والتواصل.

يرى عطوي (٢٠١٤) أنه توجد ثلاثة أنماط للإدارة وهي الإدارة الديكتاتورية أو التسلطية أو ما يطلق عليها الاوتوقراطية، والإدارة الديمقراطية أو الإنسانية أو التشاورية، والإدارة المتساهلة أو الفوضوية أو الديمقراطية المطلقة.

الدراسات السابقة

دراسة شديفات (١٩٩٦) والتي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المديرين والمدرسات في الأردن، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع الاستجابات، حيث شملت العينة (١٧٥) مديراً ومديرة، وجاءت نتائج الدراسة إلى أن نسبة التسرب بين الذكور أعلى منها بين الإناث، واتضح من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a=0,05$) في درجة تقدير المديرين لأهمية العوامل التربوية والاجتماعية والاقتصادية تُعزى للمؤهل العلمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لأهمية العوامل الاقتصادية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0,05$) تُعزى لمتغير الجنس في أهمية العوامل التربوية والاجتماعية، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات: رفع مكانة المدرسة وتعزيز دورها في خدمة البيئة والمجتمع المحلي، ووضع آلية فعالة للحد من ظاهرة التسرب المدرسي عن طريق متابعة حالات الغياب.

وهدفت دراسة الصوافي (٢٠٠٠) إلى التعرف على الدور المتوقع والفعلي لمديري المدارس الثانوية العامة في حل المشكلات السلوكية لدى طلبة تلك المرحلة بسلطنة عمان، حيث شملت عينة الدراسة (١٢٢) مديراً ، واستخدم الاستبانة كأداة

لجمع الاستجابات، وأكدت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين طلاب المرحلة الثانوية كانت الفوضى داخل الصف وفي الحافلات المدرسية، الشغب وإثارة المشاكل أثناء الحصص، الرسوب المتكرر، كما أوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) على دور مدير المدرسة الفعلي تُعزى لمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية)، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a=0,05$) على دور مدير المدرسة الفعلي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور.

أما دراسة البوسعيدي (٢٠٠١) فهدفت إلى التعرف على الدور الفعلي لمدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) مدرسة شملت على (١٢٠) إدارياً وإدارية، و(٢٩٠) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت (٤٥) فقرة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كأسلوب للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الممارسات التي تتم من مدرّاء المدارس فيما يخص العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تتمثل في تبصير أولياء الأمور بضرورة تواصلهم مع المدرسة وأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) فيما يتعلق بالذكور من المديرين أصحاب الخبرة الأعلى، ولم تظهر أي فروق ذات دلالة تُعزى إلى النوع الاجتماعي أو المنطقة التعليمية عند المعلمين.

وهدفت دراسة العمادية، وأبو نمره (٢٠٠٤) إلى التعرف على درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقة عين الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩١) مديراً ومديرة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة شملت (٩٢) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٧٩,٤ %) من المديرية يقومون بأدوارهم المتوقعة منهم بفعالية، وقد استخلصت الدراسة أيضاً إلى أن مجال النمو المهني للمعلمين من أكثر المجالات التي يقوم بها المديرون والمديرات بفعالية، وقد كانت أقل المجالات التي يقوم فيها المديرون والمديرات بأدوارهم بفعالية كان في الإشراف التربوي.

وهدفت دراسة عاشور (٢٠٠٥) إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وقد احتوت الدراسة على مجتمع دراسة تكون من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد والبالغ عددهم (٤٥٤) مديراً ومديرة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد قام الباحث بتطوير استبانة احتوت على (٥٧)، وأوصت الدراسة بتوجيه مدرّاء المدارس الثانوية

إلى اتباع القوانين والأنظمة والتشريعات واللوائح التي تسمح لهم في تحسين العلاقة بين كل من المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، وإعطاء مدير المدرسة مزيد من الصلاحيات في اتخاذ القرار، كما أوصت الدراسة بزيادة اهتمام مديري المدارس بالأنشطة والفعاليات التي تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وهذفت دراسة العدوان (٢٠٠٨) إلى التعرف على أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في لواء دير علا، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) معلماً ومعلمة، ولجمع البيانات استخدم الباحث الاستبانة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب الدراسة الميدانية كأسلوب للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين والمعلمات لأسباب التسرب ولصالح المعلمين، كما أشارت نتائج الدراسة من حيث نوع المدرسة إلى ارتفاع المتوسط الحسابي للمدارس الحكومية عن المدارس الخاصة، وأوصت الدراسة إلى تزويد المدارس الحكومية بأنشطة تعليمية جاذبة تثير لدى الطلبة الرغبة في التعلم، وعقد ندوات ارشادية وتوعوية لأولياء الأمور.

وهذفت دراسة أبو عسكر (٢٠٠٩): إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، والوقوف على واقع التسرب في هذه المدارس ومعرفة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، والتي كان من بينها، أن أكثر المجالات التي كانت تقوم بها المدرسة في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي هو المجال التربوي، يليه المجال الاجتماعي، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والمديرية التي تتبع لها المدرسة، وقد أوصت الدراسة بإشاعة جو من المحبة والألفة بين المعلمات والطالبات كما أوصت بإعادة النظر في سياسة الترفيع التلقائي، وتحسين الظروف الاقتصادية للمعلمات، وبتعديل المناهج بما يتلاءم مع الواقع الفلسطيني.

وجاءت دراسة العريبي (٢٠٠٩) بهدف الكشف عن دور الإدارة المدرسية في الحد من الهدر التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم والمعلمين الأوائل، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وتألفت عينة الدراسة من (١٩٠) مديراً ومديره ومعلمين أوائل من أربع مناطق تعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0,05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور الستة،

حيث أنه في متغير التنمية المستدامة للطلاب وجدت الدراسة فروق تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين مسقط وظفار ولصالح مديري ظفار، كما بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تُعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها إجراء المزيد من الدراسات حول الهدر التربوي، كما أوصت المعلمين بوضع خطط علاجية للطلاب المتأخرين دراسياً ومتابعة نتائجهم التحصيلية، وتشكيل لجنة من المعلمين والأخصائي الاجتماعي لمتابعة دراسة أحوال الطلاب المتكرر غيابهم وتأخرهم الدراسي حتى لا يصلوا إلى مرحلة التسرب المدرسي.

أما دراسة المنذري (٢٠٠٩) فهدفت إلى الكشف عن معوقات تحقيق مديري المدارس للانضباط المدرسي لدى الطلاب في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وقامت الدراسة باختيار عينتها والتي تكونت من (١٧٣) مديراً ومديرة، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق داله عند مستوى دلالة (a=0,05) في تقديرات أفراد العينة حول معوقات تحقيق مديري المدارس للانضباط المدرسي لدى الطلاب في جميع متغيرات الدراسة من حيث النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدف دراسة محافظة، وبنى هاني (٢٠١٢) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي من وجهة نظر المديرين والمديرات في الأردن، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تكون مجتمع الدراسة وكذلك العينة من جميع مديري ومديرات مدارس منطقة إربد الأولى والبالغ عددهم (١٦٦) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلافات في آراء أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي تبعاً لاختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية كالجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوعية المدرسة. أما بالنسبة لمجالات الدراسة فلم تظهر وجود فروق داله احصائياً عند مستوى (a=0,05) تبعاً للمتغيرات السابقة عدا مجال العلاقة بين المنزل والإدارة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح فئة الخبرة الأقل من خمس سنوات.

وأجرى عربيات وحسونه (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى البحث عن أسباب تسرب الطلبة ودور الإدارة المدرسية الفعالة تجاه التسرب في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والاستجابات من العينة التي تكونت من (٥٢٥) معلماً ومعلمة من محافظة البلقاء. وتوصلت الدراسة إلى أسباب التسرب (الأسرية والاجتماعية، والمدرسية،

والشخصية) جميعها حصلت على مرتبة متوسطة. وأظهرت النتائج أيضاً بأن دور الإدارة المدرسية الفعالة تجاه تسرب الطلبة كانت بمرتبة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة عقد مجالس أولياء الطلبة بصورة دورية.

دراسة رود (Rud, 2007) والتي هدفت إلى دراسة العوامل الدافعة التي تؤثر في قرارات الطلبة بترك المدرسة (التسرب) في ولاية ميتوستونا، من خلال الطلبة الذين تقدموا لاختبارات دبلوم التعليم العام، حيث شملت عينة الدراسة على (١٤٤) طالباً متسرباً متوزعين على اثني عشرة مركزاً امتحانياً، حيث استخدم الباحث الاستبانة المسحية والمجموعة الضابطة كأداة للدراسة، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى أن (٧٨,٦%) من الطلاب قد أفادوا إلى فقدان التواصل من المدرسة أثناء أو بعد التسرب.

دراسة هيثر مالكوم وآخرين (Heather, Malcolm, and etl, 2013) هدفت إلى دراسة أسباب التغيب من المدرسة، واستخدم الباحثون منهج دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من معلمين، ومدراء في (٢٧) مدرسة، ولجمع البيانات استخدم الباحثون، الاستبانات، والمقابلات والتقارير. وبعد جمع البيانات وتحليلها أشارت نتيجة الدراسة إلى: أن البنين أكثر غياباً من البنات في المدرس، واختلفت معدلات الغياب من منطقة إلى أخرى، وأنه عندما يستخدم المدراء أساليب إدارية فاعلة ونشطة تقل نسبة الغياب المدرسي، كما اختلفت رغبات مديري المدارس في السماح للطلاب بالغياب لأكثر من عشرة أيام طول أشهر السنة، كلما كانت الإدارة نشيطة كلما انخفضت نسبة الغياب. كما أكدت الدراسة على أن دور الآباء في متابعة أبنائهم أثناء دراستهم يعد من الأمور التي يمكن بها مواجهة مشكلة غياب الأبناء عن مدارسهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح جلياً أن دور مدير المدرسة قد حظي باهتمام كبير من عدد من الباحثين، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به، ومن خلال الدراسات السابقة نلاحظ الآتي:

أولاً: أجمعت الدراسات السابقة على الأهمية القصوى للمناخ التنظيمي في المدرسة، كما أجمعت على الأهمية البالغة لإدارة المدرسة في الرقي والنهوض بالمدرسة، كما كشفت عن الدور القيادي والبارز لمدير المدرسة، وتأثير النمط القيادي في كل من المعلمين والطلاب وعلى المناخ المدرسي بشكل عام كما أشارت بذلك دراسات كل من: دراسة: (الصوافي، ٢٠٠٠)، ودراسة (البوسعيد، ٢٠٠١)، ودراسة (العميرة، وأبو نمرة، ٢٠٠٤)، ودراسة (أبو عسكر ٢٠٠٩)، ودراسة (العريبي، ٢٠٠٩).

ثانياً: الاستفادة من الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحالية:



- التعرف على المنهجية البحثية المتبعة في الدراسات وإمكانية الاستفادة منها بما يتناسب مع الدراسة الحالية.
 - تحليل الدراسات السابقة والاطلاع إلى ما توصلت إليه من نتائج.
 - الاطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة وهذا ما ساعد كثيراً في تطوير أداة الدراسة الحالية.
 - دراسة الأساليب الإحصائية التي اتبعها الباحثون في الدراسات السابقة، وذلك لاختيار ما يتناسب للدراسة الحالية.
 - اجراء مقارنات بين نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية.
 - الاستفادة من المراجع التي استعان بها الباحثون في الدراسات السابقة
- ثالثاً: أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**
- اتفقت الدراسة مع الكثير من الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من الميدان حيث استخدم كل من: شديفات (١٩٩٦)، والصوافي (٢٠٠٠)، والبوسعيد (٢٠٠١)، ورود (٢٠٠٧)، و(أبو عسكر، ٢٠٠٩)، والعريبي (٢٠٠٩)، والمنذري (٢٠٠٩)، و(محافظة، وبنى هاني، ٢٠١٢)، و(عربيات وحسونه، ٢٠١٦) كما استخدمت الدراسات السابقة واتفقت مع الدراسة الحالية من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي في استخراج النتائج.
- واختلف كل من العريبي (٢٠٠٩)، والمنذري (٢٠٠٩) في عينة الدراسة حيث استخدموا مدراء المدارس كعينة في حين أن الدراسة الحالية استخدمت المعلمين.
- من خلال نتائج الدراسات السابقة تتفق الدراسة مع دراسة الصوافي (٢٠٠٠) ودراسة العميرة (٢٠٠٤)، ودراسة عاشور (٢٠٠٥)، حيث أشارت جميع النتائج إلى قيام مدير المدرسة بعدة أساليب في حل المشكلات الطلابية من خلال تفعيل اللوائح والأنظمة، أما دراسة المنذري (٢٠٠٩) فقد أوضحت وجود العديد من المعوقات التي تواجه مدير المدرسة لتحقيق الانضباط الطلابي، كما تختلف دراسة عربيات (٢٠١٦) مع الدراسة الحالية من حيث دور الإدارة المدرسية تجاه تسرب الطلبة حيث كانت بمرتبة متوسط في حين أن الدراسة الحالية كانت بمرتبة مرتفع جداً، أما دراسة بول (٢٠٠٠) فتشير إلى أن أدوار مدير المدرسة غير ثابتة وانما متجددة ومتغيرة، ويقوم مدير المدرسة بمسؤولياته من خلال رؤية واضحة ومحددة، وتتفق دراسة هيثرو مالكوم، وآخرين (٢٠١٣) على أن قيام مدير المدرسة بأساليب إدارية فاعلة ونشطة تقلل نسبة غياب الطلاب.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة (Methodology)

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لكونه أنسب المناهج لتطبيق الدراسة ولجمع البيانات، ولتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتطلب التوثيق والبحث والتقصي في الأسباب الظاهرة والملموسة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج الدراسة والتي يمكن أن تساهم في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك من أجل التعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع الدراسة (Study Population)

تكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية والبالغ عددهم (٣٩٢٧ معلماً ومعلمة) والموزعون على ١٣٩ مدرسة حسب إحصاءات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨م)، وهو العام الذي أجريت فيه الدراسة.

عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حسب المتاح من مجتمع الدراسة الأصلي، وتكونت العينة المبدئية من (٤٧٠) معلم ومعلمة، وبعد تطبيق الأدوات استبعد الباحث (١٠) استبانات غير صالحة (لعدم إكمال المستجيب على الاستبانة)، وتكونت عينة الدراسة التي استخدمت في التحليل من (٤٦٠) معلم ومعلمة، منهم (١٤٥) معلم، و(٣١٥) معلمة، أي بنسبة (٥٠.٧%) من مجتمع الدراسة الأصلي.

أداة الدراسة:

يهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، واتباعاً لمنهج الدراسة وللتعرف على دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين قام الباحث بتطوير استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، التي تتكون من (٤٠) فقرة، وفيما يلي توضيح كيفية تم إعدادها:

- من خلال خبرة الباحث الميدانية والاطلاع على المراجع، والأدبيات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تناولت استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، إذ تم وضع تصور واضح حول دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي بشكل عام، وصياغة بعض الفقرات منها، ومن أهم هذه المراجع: دراسة عربيات، وحسونه (٢٠١٦)، دراسة العريبي (٢٠٠٩)، ودراسة أبو عسكر (٢٠٠٩).

- وبعد ذلك قام الباحث بمراجعة المفاهيم والتعريفات ذات الصلة بدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، وذلك من أجل تحديد بنية الاستبانة، والكلمات المفتاحية في كل فقرات الاستبانة.
- تكونت الاستبانة من قسمين رئيسيين، شمل القسم الأول البيانات الديموغرافية والمتغيرات المستقلة وهي: النوع الاجتماعي، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، والمرحلة.
- واشتمل القسم الثاني المتغيرات المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي حيث تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي (الجانب التربوي، الجانب التحفيزي، الجانب الارشادي، جانب أولياء الأمور والمجتمع).
- وصيغت فقرات الاستبانة لدور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي بالصياغة الإيجابية، وتصحح كل فقرة من فقرات الاستبانة على تدرج خماسي) موافق بشدة، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطى التدرج الخماسي (ليكرت) الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتكون أقل درجة (١) للخيار غير موافق بشدة، وأعلى درجة (٥) للخيار موافق بشدة.

الصدق والثبات:

للتحقق من المواصفات السيكو مترية لاستبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي المستخدم قام الباحث باتباع ما يأتي: تم حساب صدق الاستبانة بطريقتين وهما: طريقة الصدق الظاهري، وحساب فاعلية فقرات المقياس، وذلك لدرجة الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لها.

الصدق الظاهري (Face Validity)

قام الباحث بعرض استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي على مجموعة من المتخصصين (أساتذة في جامعة نزوى وجامعة السلطان قابوس، وموظفين بوزارة التربية والتعليم)، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة فقرات الاستبانة لغرض الدراسة، ودرجة انتماء الفقرات لمحاورها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، كذلك ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإضافة أي تعديلات ومقترحات يرونها مناسبة، وقد تم استرجاع (١٠) نسخة من مجموع الاستمارات الموزعة على لجنة التحكيم، وبعد ذلك تم إجراء حصر لآراء المحكمين وقد نتج عن هذا التحكيم تعديل بعض العبارات التي رأى أعضاء التحكيم تعديلها لعدم وضوحها أو احتمالها أكثر من فكرة، أو إعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة لتزداد وضوحاً وتلائم ما وضعت لقياسه.

وقد تم التوافق بين المحكمين على مناسبة وارتباط أداة الدراسة وفقراتها ومحاورها من حيث وضوح وارتباط كل فقرة بالمجال المدرجة تحته، والدقة في الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بمقترحاتهم وملاحظاتهم في ضوء ما اتفق عليه ما نسبته (٨٥%) من المحكمين، وبذلك يكون عدد فقرات الاستبانة في صورته النهائية (٤٠) فقرة،

جدول (١) العبارات التي تم تعديلها أو حذفها من الاستبانة الأولى

الاستبانة	رقم الفقرة	الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي	٦	تمتلك إدارة المدرسة مؤشرات الطلبة المعرضين للتسرب.	تم إلغاؤها
	١٣	تعمل إدارة المدرسة على تفعيل دور الاختصاصي الاجتماعي/النفسي لمساعدة الطالب على تخطي الصعوبات وعدم تسربه من المدرسة.	تم إلغاؤها
	١٤	تتابع إدارة المدرسة مشكلات الطلاب عبر صندوق الشكاوى والعمل على حلها ليشعر الطالب بالأمان ومنه إلى عدم التسرب المدرسي.	تم إلغاؤها
	٣٠	تعمل إدارة المدرسة على توعية الطلاب بالقضايا السلوكية المختلفة والتي قد تؤدي إلى التسرب المدرسي.	تم إلغاؤها
	٤٤	توفر إدارة المدرسة وجبة تغذية مجانية للطلاب المعسرین لمساعدتهم على عدم التسرب المدرسي.	تم إلغاؤها

صدق الفقرات (Item Validity)

قام الباحث بحساب فاعلية فقرات المقياس لمجالات استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) معلم ومعلمة، وذلك لبيان مدى اتساق فقرات الاستبانة مع بعضها البعض عن طريق حساب ارتباط كل فقرة من الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي مع الدرجة الكلية

استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي									
المجال (١): أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي		المجال (٢): أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي		المجال (٣): أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي		المجال (٤): أدوار إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي			
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	,50**	٩	,70**	١٤	,80**	٢٨	,85**	٣٦	,80**
٢	,70**	١٠	,80**	١٥	,80**	٢٩	,80**	٣٧	,75**
٣	,70**	١١	,70**	١٦	,70**	٣٠	,90**	٣٨	,70**
٤	,80**	١٢	,60**	١٧	,70**	٣١	,85**	٣٩	,70**
٥	,80**	١٣	,50**	١٨	,80**	٣٢	,70**	٤٠	,75**
٦	,75**			١٩	,80**	٣٣	,70**		
٧	,90*					٣٤	,80**		
٨	,70**					٣٥	,90**		

** الارتباط معنوي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما * الارتباط عند مستوى

دلالة (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٢) أن جميع فقرات استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً، حيث تراوحت معامل الارتباط (0,50-0,90)، وبناء على نتائج التحليل فإن الصورة النهائية لاستبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تتكون من (٤٠) عبارة، وهو ما اعتمده الباحث في هذه الدراسة.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

م	مجالات القياس	معامل الارتباط
١	أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	,80**
٢	أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	,80**
٣	أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	,85**
٤	أدوار إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	,90**

يتضح من جدول (٣) أن جميع مجالات استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تتصف بمعامل ارتباط مرتفع ودال إحصائياً، حيث تراوحت معامل الارتباط (٠.٨٠ - ٠.٩٠).

- ثبات أداة الدراسة

قام الباحث بالتحقق من أداة الدراسة بحساب معاملات الثبات لمعادلة ألفا كرو نباخ لمجالات الاستبانة وللدرجة الكلية للاستبانة، والتجزئة النصفية، كما هو موضح في جدول (٧) .

جدول (٤) قيم معاملات ألفا كرو نباخ لاستبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي ومؤشر الثبات

م	مجالات	ألفا كرونباخ	مؤشر الثبات
١	أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	,91	,95
٢	أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	,88	,94
٣	أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	,91	,96
٤	أدوار إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	,95	,97
	المجموع الكلي	,97	,98

يتضح من جدول (٤) أن معامل ألفا كرونباخ الكلي لاستبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي قد بلغ (٠.٩٧)، أما مؤشر الثبات (الصدق الذاتي) فقد بلغ (٠.٩٨) مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع ومناسب لأهداف الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وبعد إخراجها في صورتها النهائية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية بهدف التأكد من صدقها وثباتها، وبعد أن تم اعتمادها بشكل نهائي، تم التطبيق على عينة الدراسة وبعد أن تم جمع البيانات تمت معالجتها واستخلاص نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية

بعد تحقق أهداف الدراسة، وبعد تجميع البيانات والاستبانات المسترجعة من أفراد العينة تم إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لكل سؤال حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach – Alpha) لحساب معامل ثبات استبانة دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي.
- حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط الكلي للفقرات بالدرجة الكلية للمجال.
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول.

- اختبار (T- test) لتحديد دلالة الفروق لمستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد دلالة الفروق.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد المقياس التالي بهدف تحليل النتائج لاحتساب طول الفئة وذلك من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة ($5 - 1 = 4$)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات الموجودة ($4 \div 0.8 = 5$)، وبعد إضافة النتيجة التي تم الحصول عليها (0.8) إلى أقل قيمة في المستويات وذلك لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى ($0.8 + 1 = 1.8$)، وبذلك تم إيجاد باقي القيم لتحديد كافة مستويات الاستبانة، وتم اعتماد المقياس الموضح في الجدول (5) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (5) المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة

الترميز	المعيار	المتوسط الحسابي	المستوى
١	غير موافق بشدة	1.00 - 1.79	منخفض جداً
٢	غير موافق	1.80 - 2.59	منخفض
٣	إلى حد ما	2.60 - 3.39	متوسط
٤	موافق	3.40 - 4.19	مرتفع
٥	موافق بشدة	4.20 - 5.00	مرتفع جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في مواجهة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بين مجالات الاستبانة.

يظهر في جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري بالنسبة لمستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التطبيق
١	أدوار الإدارة في الجانب التربوي	4	4,2	,55	مرتفع جدا
2	أدوار الإدارة في الجانب التحفيزي	3	4,2	,60	مرتفع جدا
3	أدوار الإدارة في الجانب الإرشادي	1	4,3	,60	مرتفع جدا
4	أدوار الإدارة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	2	4,3	,620	مرتفع جدا
	المجموع الكلي		4,3	,520	مرتفع جدا

يتضح من جدول (٦) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين كان جميعها مرتفعاً جداً، حيث حصل مجال أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي على أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي مرتفع جداً بلغ (٤,٣) وبانحراف معياري (٠,٦٢٠)، أما في المرتبة الأخيرة جاء مجال أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي بمستوى مرتفع جداً بمتوسط حسابي (٤,٢) وبانحراف معياري (0,55)، وبالنسبة للمجموع الكلي كان مستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين مرتفعاً جداً، وبمتوسط حسابي (٤,٣)، وانحراف معياري (٠,٥٢٠).

ومن خلال تحليل المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بعد على حده يتضح الآتي:

البعد الأول: أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١.	العمل على تحديد الطلبة المعرضين للتسرب.	٥4,	,7	٢	مرتفع جداً
٢.	تضمين موضوعات لمواجهة التسرب في البرامج الإنمائية للمدرسة.	٣4,	,8	٦	مرتفع جداً
٣.	الحث على تنويع الأساليب التدريسية لتحبيب الطلاب في المادة الدراسية.	4,5	,6	١	مرتفع جداً

دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي ...، عبد الله الشجبي وآخرون

٤.	تقديم برامج وإرشادات للمعلمين حول طرائق الحدّ من التسرب المدرسي.	4,2	,9	٩	مرتفع جداً
٥.	تزويد المعلمين بالخبرات التربوية لمواجهة التسرب المدرسي.	4,2	,9	١٠	مرتفع
٦.	توفير حصص إضافية للطلبة بطيئي التعليم للتقليل من احتمالية تسربهم من المدرسة.	4	1,1	١٢	مرتفع
٧.	اعتماد منهجاً لتحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة لتجنب التسرب المدرسي.	4,1	1	١١	مرتفع
٨.	تشجيع الطلبة المتميزين لمساعدة متدني التحصيل (تعليم الأقران) لتجنيبهم التسرب من المدرسة.	4,3	,8	٧	مرتفع جداً
٩.	تعزيز مبدأ عدم التمييز بين الطلاب داخل المدرسة لمواجهة مشكلة التسرب المدرسي.	4,4	,8	٤	مرتفع جداً
١٠.	تخطيط أنشطة علاجية للطلبة متدني التحصيل لكي لا يتعرضوا للرسوب ويتسربون من المدرسة.	4,3	,8	٥	مرتفع جداً
١١.	متابعة أحوال الطلبة المعرضين للتسرب.	4,4	,7	٣	مرتفع جداً
١٢.	تهيئة الأسباب لنجاح المسابقات المدرسية للترويح عن الطلاب وعدم تعريضهم للضغط والتسرب من المدرسة.	4,3	,8	٧	مرتفع جداً
١٣.	العمل على منع العقاب بكافة أنواعه حتى لا تتكون مشاعر سلبية لدى الطالب تؤدي إلى التسرب المدرسي،	3,4	1,2	١٣	مرتفع
	المجموع الكلي	4,2	,5		مرتفع جداً

يتضح من التحليل في الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في البعد الأول تقع في المستوى المرتفع جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,٥) و (٤,٣) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (٣) بمتوسط حسابي (٤,٥)، وحصلت الفقرة رقم (١٣) على أقل متوسط حسابي حيث حصلت على (٤,٣)، وكذلك من حيث الانحرافات المعيارية بنفس الترتيب.

البعد الثاني: أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٤.	تقوم بتوفير الدعم المالي للأنشطة والبرامج الطلابية الموجهة للطلاب المعرضين للتسرب المدرسي.	١.٤	١	٦	مرتفع
١٥.	تكريم المعلمين اللذين يهتمون بحل مشاكل التسرب المدرسي.	٣.٤	١.٢	٣	مرتفع جداً
١٦.	تقديم جوائز للطلاب المتفوقين لكي تحفز الآخرين على المثابرة وعدم اللجوء إلى التسرب.	٤.٤	٠.٧	١	مرتفع جداً
١٧.	تقديم حوافز للطلاب الملتزمين بالحضور لتكوين مشاعر إيجابية تجاه المدرسة وعدم اللجوء إلى التسرب المدرسي.	٢.٤	٠.٩	٥	مرتفع جداً
١٨.	تقديم الحوافز المالية لأسر الطلاب المعسرین لتشجيع أبنائهم على الالتزام بالحضور.	٢.٤	٠.٩	٤	مرتفع جداً
١٩.	اشباع حاجات الطلاب الترويحية من خلال إشراكهم في الأنشطة المختلفة لتحبيبهم في المدرسة وعدم التسرب منها.	٣.٤	٠.٧	٢	مرتفع جداً
المجموع الكلي		٢.٤	٠.٧		مرتفع جداً

يتضح من التحليل في الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في البعد الثاني تقع في المستوى المرتفع جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,٤) و (٤,١) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (١٦) تقديم جوائز للطلاب المتفوقين لكي تحفز الآخرين على المثابرة وعدم اللجوء إلى التسرب، بمتوسط حسابي (٤,٤)، وحصلت الفقرة (١٤) تقوم بتوفير الدعم المالي للأنشطة والبرامج الطلابية الموجهة للطلاب المعرضين للتسرب المدرسي، على أقل متوسط حسابي حيث حصل على (٤,١)، وكذلك من حيث الانحرافات المعيارية بنفس الترتيب.

البعد الثالث: أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي
جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٠.	العمل على تعزيز الجانب الديني مستعينة بالدعاة والمرشدين الدينيين لغرس قيم حب التعليم وعدم ترك المدرسة.	4,5	,72	١	مرتفع جداً
٢١.	استخدام موجّهات إرشادية لإثارة دافعية الطلبة للتعليم لوقايتهم من أخطار التسرب المدرسي.	4,3	,70	٤	مرتفع جداً
٢٢.	توفير برنامجاً إرشادياً علاجياً للطلبة المعرضين للتسرب.	4,2	,80	٦	مرتفع جداً
٢٣.	عقد لقاءات للطلاب مع مربّي الفصول والأخصائيين الاجتماعيين/ النفسيين لمواجهة التسرب المدرسي.	4,2	,84	٧	مرتفع
٢٤.	عقد ورشات عمل مع الطلاب لمناقشة مشكلات التسرب المدرسي والحلول المناسبة لها.	4,1	,9	٨	مرتفع
٢٥.	تفعيل دور الاخصائي الاجتماعي/النفسي لمساعدة الطالب على تخطي الصعوبات التي تواجهه بالمدرسة وعدم تسربه من المدرسة.	4,4	,80	٢	مرتفع جداً
٢٦.	العمل على توعية الطلاب بالقضايا السلوكية والتي قد تؤدي إلى التسرب المدرسي	4,4	,70	٣	مرتفع جداً
٢٧.	عقد ندوات إرشادية للطلبة وأولياء أمورهم للتوعية حول أسباب ومخاطر التسرب المدرسي.	4,3	,80	٥	مرتفع جداً
	المجموع الكلي	4,3	,60		مرتفع جداً

يتضح من التحليل في الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في البعد الثالث تقع في المستوى المرتفع جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (4,5) و (٤,١) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (٢٠) العمل على تعزيز الجانب الديني مستعينة بالدعاة والمرشدين الدينيين لغرس قيم حب التعليم وعدم ترك المدرسة، بمتوسط حسابي (4,5)، وحصلت الفقرة (٢٤) عقد ورشات عمل مع الطلاب لمناقشة مشكلات التسرب المدرسي والحلول المناسبة لها، على أقل متوسط

حسابي حيث حصلت على (٤,١)، وكذلك من حيث الانحرافات المعيارية بنفس الترتيب.

البعد الرابع: أدوار إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي
جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأدوار الإدارة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٨.	تزويد أولياء الأمور بتقارير دورية عن انتظام أبنائهم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	4,5	,74	٢	مرتفع جداً
٢٩.	التواصل مع أولياء أمور الطلبة متكرري الغياب لمتابعتهم حتى لا يصلوا إلى مرحلة التسرب المدرسي.	4,6	,64	١	مرتفع جداً
٣٠.	العمل على توفير نشرات دورية لأولياء الأمور حول برامجها في مواجهة التسرب المدرسي.	4,2	,80	٨	مرتفع جداً
٣١.	اقامة لقاءات دورية مفتوحة لأولياء الأمور لإيجاد الحلول المناسبة لمواجهة مشكلة التسرب المدرسي.	4,2	,82	٧	مرتفع جداً
٣٢.	تشجيع أولياء الأمور للتواصل مع المدرسة كي يشعر أبنائهم بوجودهم قريباً منهم.	4,5	,67	٣	مرتفع جداً
٣٣.	التواصل مع أولياء أمور الطلاب لعلاج المشكلات التي تؤدي إلى التسرب.	4,4	,69	٤	مرتفع جداً
٣٤.	التواصل مع المجتمع المحلي لمشاركة الطلاب في الأنشطة المجتمعية لتوعيتهم حول أخطار التسرب.	4,3	,77	٦	مرتفع جداً
٣٥.	دعوة وجهاء المجتمع المحلي للمشاركة في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي.	4	,93	١٣	مرتفع
٣٦.	العمل على تفعيل دور مجلس الآباء والأمهات لمتابعة حالات الطلاب المعرضين للتسرب.	4,3	,81	٥	مرتفع جداً
٣٧.	تدعو إدارة المدرسة مسؤولي المؤسسات الأهلية لزيارة المدرسة والمشاركة في وضع حلول لتجنب التسرب المدرسي.	4,2	,93	١٠	مرتفع
٣٨.	توفير فرصاً للتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتجنب التسرب المدرسي.	4,1	,91	١٢	مرتفع
٣٩.	إصدار نشرات توعوية للمجتمع المحلي لتبيين أخطار مشكلة التسرب المدرسي.	4,2	,90	٩	مرتفع جداً
٤٠.	استثمار المؤسسات الثقافية في المجتمع المحلي في توعية الطلاب حول أخطار التسرب المدرسي.	4,2	,98	١١	مرتفع
	المجموع الكلي	4,3	,62		مرتفع جداً

يتضح من التحليل في الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في البعد الرابع تقع في المستوى المرتفع جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٤,٦) و (٤) حيث جاء في المرتبة الأولى الفقرة (٢٩) التواصل مع أولياء أمور الطلبة متكرري الغياب لمتابعتهم حتى لا يصلوا إلى مرحلة التسرب المدرسي، بمتوسط حسابي (٤,٦)، وحصلت الفقرة (٣٥) على أقل متوسط حسابي حيث حصلت على (٤)، وكذلك من حيث الانحرافات المعيارية بنفس الترتيب.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي نص على الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية) في دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي لطلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والمرحلة الدراسية (أساسي حلقة أولى، أساسي حلقة ثانية)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لمتغيري سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير).

١. النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى):

يوضح جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمستوى التسرب المدرسي النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى):

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

مجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	ذكور	145	4	,61	٤٥٨	- 2,97	٠,٠٠٣	لصالح الإناث
	إناث	315	4,3	,50				
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	ذكور	145	4,1	,65	٤٥٨	-2,3	,022	لصالح الإناث
	إناث	315	4,3	,58				
أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	ذكور	145	4,2	,70	٤٥٨	-3,6	,000	لصالح الإناث
	إناث	315	4,4	,54				
الأدوار جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	ذكور	145	4,2	,75	٤٥٨	-2,4	,016	لصالح الإناث
	إناث	315	4,3	,55				
المجموع الكلي	ذكور	145	4,1	,61	٤٥٨	-3,2	,001	لصالح الإناث
	إناث	315	4,3	,47				

* دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$

يتضح من خلال جدول (١١) لاختبار "ت" (T-TEST) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين الذكور والإناث في مستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح أن الفروق لصالح الإناث.

٢. المرحلة الدراسية (أساسي حلقة أولى، أساسي حلقة ثانية):

يوضح جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمستوى دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي المرحلة الدراسية (أساسي حلقة أولى، أساسي حلقة ثانية):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-TEST) لمجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

المجالات	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	حلقة أولى	212	4,3	50,	٤٥٨	٣,٥٧	,000	لصالح طلبة الحلقة الأولى
	حلقة ثانية	248	4,1	57,				
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	حلقة أولى	212	4,4	54,	٤٥٨	٤,١٨	,000	لصالح طلبة الحلقة الأولى
	حلقة ثانية	248	4,1	64,				
أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	حلقة أولى	212	4,4	51,	٤٥٨	٤,٤٥	,000	لصالح طلبة الحلقة الأولى
	حلقة ثانية	248	4, 2	65,				
جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	حلقة أولى	212	4,4	53,	٤٥٨	٣,٣٤	,001	لصالح طلبة الحلقة الأولى
	حلقة ثانية	248	4,2	67,				
المجموع الكلي	حلقة أولى	212	4,4	45,	٤٥٨	٤,٢٢	,000	لصالح طلبة الحلقة الأولى
	حلقة ثانية	248	4,2	56,				

* دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$

يتضح من خلال جدول (١٢) لاختبار "ت" (T-TEST) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$ بين طلبة الحلقة الأولى وطلبة الحلقة الثانية في مستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح أن الفروق لصالح طلبة الحلقة الأولى.

٣. سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر ١٠ سنوات):

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	بين المجموعات	458	2	229	,776	,461
	داخل المجموعات	135,073	457	296		
	المجموع الكلي	135,532	459			
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	بين المجموعات	140	2	070	,187	,829
	داخل المجموعات	170,449	457	373		
	المجموع الكلي	170,588	459			
أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	بين المجموعات	127	2	063	,175	,840
	داخل المجموعات	165,932	457	363		
	المجموع الكلي	166,059	459			
أدوار إدارة المدرسة في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	بين المجموعات	349	2	174	,454	,635
	داخل المجموعات	175,392	457	384		
	المجموع الكلي	175,741	459			
المجموع الكلي	بين المجموعات	229	2	115	,420	,657
	داخل المجموعات	124,774	457	273		
	المجموع الكلي	125,004	459			

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

٤. المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، بكالوريوس، ماجستير):

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التربوي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	684, 134,847 135,532	2 457 459	342, 295, 295	1,159	315,
أدوار إدارة المدرسة في الجانب التحفيزي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	1,232 169,356 170,588	2 457 459	616, 371, 371	1,662	191,
أدوار إدارة المدرسة في الجانب الإرشادي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	892, 165,167 166,059	2 457 459	446, 361, 361	1,234	292,
الأدوار في جانب أولياء الأمور والمجتمع المحلي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	550, 175,191 175,741	2 457 459	275, 383, 383	717,	489,
المجموع الكلي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	697, 124,307 125,004	2 457 459	348, 272, 272	1,281	279,

يتضح من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مستوى مجالات دور الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات

في ضوء الدراسات الميدانية التي بينت أدوار الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلة التسرب المدرسي، وفي ضوء الدراسة النظرية التي تناولت مشكلة التسرب من جميع جوانبها، وجد الباحث أن هناك جهوداً كبيرة تبذل من إدارات المدارس لكن هذه الجهود غير مثمرة في حال عدم قيام العديد من الجهات الأخرى بأدوارها كأولياء الأمور، والقوى العاملة، ووزارة التنمية الاجتماعية بحيث تتمخض هذه الجهود إلى إيجاد حلول ناجعة لمواجهة مشكلة التسرب المدرسي، ومن أهم هذه الجهود:

١ - تشكيل لجان وطنية لمتابعة ودراسة أسباب التسرب.

- ٢- تفعيل الجوانب القانونية والملزمة لولي الأمر بعدم إخراج الأبناء من المدرسة.
 - ٣- فرض قوانين للشركات والمؤسسات بعدم توظيف من هم دون مؤهل دراسي معين.
 - ٤- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال التنويع في طرائق التدريس
 - ٥- ربط الطلاب بالأنشطة المدرسية.
 - ٦- تنظيم رحلات ترفيهية تشجع الطلاب على الاستمرار في الدراسة.
 - ٧- متابعة الغياب بصورة مستمرة ومعرفة أسبابه وطرق علاجه.
- المقترحات**
- ١- عمل دراسات ميدانية حول ظاهرة التسرب المدرسي ومسبباتها وطرق حلها.
 - ٢- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التسرب المدرسي في سلطنة عمان سواء كانت هذه الدراسات أكاديمية أو من الجهات الرسمية أو من المنظمات والهيئات المجتمعية.
 - ٣- عمل دراسات مقارنات بين محافظات السلطنة حول التسرب المدرسي.
 - ٤- عمل دراسة حول العوامل الاقتصادية المسببة للتسرب المدرسي.
 - ٥- دراسة بعنوان دور الأخصائي الاجتماعي في الحدّ من مشكلة التسرب المدرسي.

المراجع:

- أبو عسكر، محمد. (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظة غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- البوسعيد، خليفة بن سعيد بن ناصر. (٢٠٠١). دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- الجبر، زينب علي. (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الحمدان، جاسم محمد. (٢٠٠٢). تسرب الطلبة الكويتيين من التعليم العام. مجلة التربية، الكويت: جامعة الكويت، ٦٢ (١٦)، ١٠١-١١٠.
- الحمداني، حسين علي. (٢٠٠٨). تسرب التلاميذ الأسباب والحلول. الحوار المتمدن، العراق، العدد ٥.
- السعيدة، جهاد علي فلاح. (٢٠٠٨). الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ودورها في تسرب الطلبة من المدارس الحكومية في مديرية تربية السلط - دراسة مقارنة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الصوافي، سلطان بن عبدالله بن بدر. (٢٠٠٠). الدور المتوقع والفعلي لمديري المدارس بالمرحلة الثانوية العامة في حل المشكلات السلوكية لدى طلبة تلك المرحلة بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الطبيب، أحمد. (١٩٩٩). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة. ط ١. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العدوان، عدوان محمد عبدالله. (٢٠٠٨). أسباب التسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في لواء دير علا. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١٤ (٣)، ٩٣-١٠٧.
- العريبي، سالم بن عبود بن سعيد. (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في الحد من الهدر التربوي بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- العمامرة، محمد حسن، وأبو تمر، محمد خميس. (٢٠٠٤). درجة فعالية أداء مديري المدارس ومديراتها في منطقتي عين الباشا وجنوب عمان التعليميتين في القيام بأدوارهم المتوقعة من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٠ (١)، ١٠٣-١٣٧.
- الفريحات، هناء محمود. (٢٠١٢). العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة من المدارس الأساسية التابعة لتربية لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية، مصر، ٤ (١٢)، ٣٩٢-٣٤٧.
- المنذري، ميمونة بنت سالم بن سعيد بن محمد. (٢٠٠٩). **معوقات تحقيق مديري المدارس للانضباط المدرسي لدى الطلاب بسلطنة عمان من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- الناصر، عبدالله سهو. (٢٠١٤)، **التسرب من التعليم الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال**، عمان، الأردن: المكتبة الوطنية.
- زيد منير سلمان. (٢٠١٢). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. عمان: دار البداية.
- سلامة، عبد العظيم حسين. (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة**. عمان: دار الفكر.
- سليمان، طلال محمد عادل. (٢٠١٥). رؤية مقترحة لمواجهة ظاهرة الغياب المتكرر لطلاب المرحلة الثانوية الحكومية: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مصر، العدد (٣١)، ١٧٥-١٣١.
- شديفات، أحمد إرشيد. (١٩٩٦). **العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلبة من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس البادية الشمالية الشرقية في الأردن من وجهة نظر المديرين والمديرات**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- طنطاوي، محمد. (١٩٧٤). **الطلبة لماذا يتساقطون من ركب التعليم فلا يتمون الدراسة**. **مجلة العربي**، الكويت، العدد ١٩٠، ١١٢-١٠٨.
- عابدين، محمد. (٢٠٠١). **إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس وضواحيها كما يراها المديرين والمعلمين**. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد ٢٨، العدد ٢.
- عابدين، محمد. (٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق، عمان.

عاشور، محمد. (٢٠٠٥). دور مدير المدرسة في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، ١(١)، ٨٩-١٠٣.

عبابنة، صالح أحمد، والزيون، محمد، والسرحان، خالد (٢٠١٤). *إدارة الشؤون الطلابية في مدارس التعليم العام*. عمان: دار الميسرة.
عبد الحميد، محمد علي، وقرشي، منى إبراهيم. (٢٠٠٩). *التسرب التعليمي*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عدنان، بدري الإبراهيم. (٢٠١١). *الإدارة: تربوية - مدرسية - صفية*، الأردن: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع ودار اليازوري.

عريبات، وحسونه. (٢٠١٦). أسباب تسرب الطلبة ودور الإدارة المدرسية الفعالة تجاه التسرب في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الثقافة والتنمية*، مجلة علمية محكمة، مصر س١٦ (١٠٠)، ٢٤٠-٢٠٧.

عطوي، جودت عزت. (٢٠١٤). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. الطبعة الثامنة. عمان: دار الثقافة.

عيسى، سعاد إبراهيم. (١٩٩٣). *الهدر الطلابي بالتعليم الجامعي وأثره على التكلفة والمردود*. الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر.

غنيم، خالد إسماعيل. (٢٠١١). *التربية المعاصرة قضايا وحلول*. الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

فاروق، شوقي البوهي. (٢٠١١). *الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية والمدرسية (المفاهيم والنظريات: إدارة الأزمات: الوقت: الاجتماعات)*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

محافظة، شادي عماد، وبني هاني، محمد صالح. (٢٠١٢). *دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي في محافظة أربد*، الأردن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

محمود، طافش. (٢٠٠٤). *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. الأردن: دار الفرقان.

مرسي، محمد منير. (٢٠٠١). *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة.



- نشوان، يعقوب حسن. (١٩٩٣). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفرقان.
- نيول، كلارنس. (١٩٩٣). السلوك الإنساني في الإدارة التربوية. ترجمة محمد الحاج. عمان.
- ياسر خالد، سلامة. (٢٠١٤). الإدارة التربوية أصولها وأسسها العلمية. عمان: دار دجلة.
- يحيى حجازي، وأفنان مصاروة. (٢٠١٢). التسرب المدرسي في مدارس القدس الشرقية "المسببات والدوافع". دراسة غير منشورة، القدس.
- Brimer, M.A. & Pauli. L. (1961). **Wastage in Education**. UNESCO, Paris.
- Jennifer, J. Rwd. (2007). **Motivational Factor Influencing Student, Drop out of High School Before Graduating. Southwest Minnesota State University**. UMI Number: 1443823.
- Malcolm, Heather, & etal. (2013). **Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs**, National Foundation for Educational Research, RR424.
- Paull, G, (2000). **The Roles and Responsibilities of an Effective School Principal and Internship Report. A dissertation Submitted impartial Fulfilment of the requirement for the degree of master education**, Memorial University of Newfound Land.



**تصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية
الإسلامية للصف الثالث الأساسي في ضوء أسس العقيدة
الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كمب التعليمي**

**Designing a proposed educational unit in the Islamic
education curriculum for the third grade in light of the
foundations of Islamic faith and monotheism according to
the Kemp educational model**

إعداد

عبير فرح عمرو
Abeer Farah Amr

باحثة دكتوراة فلسفة المناهج وطرائق التدريس - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

د. إبراهيم الشدفان
Dr. Ibrahim Al-Shadfán

د. إيناس ناصر
Dr. Enas Nasser

كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

Doi: 10.21608/ejev.2025.420045

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ١٠

عمرو، عبير فرح و ناصر، إيناس والشدفان، إبراهيم (٢٠٢٥). تصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كمب التعليمي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٥٤٣ - ٥٨٤.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

تصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كعب التعليمي المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كعب التعليمي من أجل تطوير محتوى المنهاج في مجال العقيدة والتوحيد للصف الثالث الأساسي من خلال إدراج الركن السادس من أركان الإيمان، وهو الإيمان بالقدر خيره وشره؛ للحفاظ على صدق المحتوى وتناغمه مع الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي الذي حددته وثيقة الإطار الوطني للمناهج الفلسطينية، والوثيقة الوطنية لمنهاج التربية الإسلامية للذان ينصان على تقوية الإيمان بالله تعالى من خلال تعميق المعرفة بالله، وتنمية خشيته في القلب بطاعته وعدم معصيته، ولا يتم ذلك دون تمام معرفة أسس التوحيد وعدم نقصانها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية مجال العقيدة والتوحيد لجميع المراحل التعليمية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر، تم اختيار نموذج كعب للتصميم لمرونته وشموله، والقدرة على التقويم المستمر، وتم استخدام التحليل كأداة حيث صمم الباحثون بطاقات لتحليل مدى تضمن محتوى مجال العقيدة والتوحيد أسس التوحيد وأركانه، وقد تم تحليل وحدات الجملة وما يشملها من صور وأشكال ومفاهيم وكلمات، وتمت المعالجة الإحصائية من خلال برنامج (maxqda) لحساب التكرارات والنسب المئوية، وجاءت النتائج لتؤكد وجود نقص في التتابع والمدى لأسس العقيدة والتوحيد لمجال العقيدة والتوحيد في مناهج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره وشره، وقد بلغت التكرارات الكلية لمؤشرات أركان الإيمان في عينة البحث (٣٠٣٩) كان أعلاها تكرار الإيمان بالله (١٦٨١) تكراراً، يليه الإيمان بالرسول (٤٩٣) تكراراً، ثم الإيمان باليوم الآخر (٣٤٠) تكراراً، يليه الإيمان بالكتب السماوية (٢٨٦) تكراراً، ثم الإيمان بالملائكة (١٤١) تكراراً، وأدناها الإيمان بالقدر (٩٨) تكراراً. التفاوت واضح بشكل كبير بين درجات الأركان الخمسة الأولى ودرجة الإيمان بالقدر، وهذا ناتج عن عدم الاستمرارية والتتابع والمدى لهذا الركن، لهذا اقترح الباحثون تصميم وحدة تعليمية تجبر النقص في تكامل المعرفة لأركان الإيمان والتي انقطعت في الصف الثالث الفصل الأول، وعليه كان التصميم للوحدة ابتداء من الفصل الثاني من أجل الحفاظ على الاستمرارية والتتابع والمدى، أوصى الباحثون بضرورة مراعاة الاستمرارية والتتابع والمدى لشتى المجالات في التربية الإسلامية عامة ومجال التوحيد خاصة، دون إسقاط لأي أساس من أسس التوحيد

لتأثيره على صدق المحتوى وعدم تكامل المعرفة لدى المتعلم الأمر الذي يوجد خلافاً في تحقيق الأهداف المطلوبة .

كلمات افتتاحية : تصميم ، كمب ، وحدة تعليمية ، أسس التوحيد .

Abstract:

The study aimed to design a proposed educational unit in the Islamic education curriculum for the third grade in light of the foundations of Islamic belief and monotheism according to the Kemp educational model in order to develop the content of the curriculum in the field of belief and monotheism for the third grade by including the sixth pillar of faith, which is belief in destiny, good and bad; to maintain the honesty of the content and its harmony with the general objectives of the Islamic education curriculum for the third grade, which was determined by the National Framework Document for Palestinian Curricula, and the National Document for the Islamic Education Curriculum, which stipulate strengthening faith in God Almighty by deepening knowledge of God, and developing fear of Him in the heart by obeying Him and not disobeying Him, and this cannot be done without complete knowledge of the foundations of monotheism and not deficient in them. To achieve this, the researchers used the descriptive analytical approach to evaluate the content of Islamic education curricula in the field of belief and monotheism for all educational stages from the first grade to the twelfth grade. The Kemp model was chosen for design for its flexibility, comprehensiveness, and ability to continuously evaluate. Analysis was used as a tool, as the researchers designed cards to analyze the extent to which the content of the field of belief and monotheism included the foundations of monotheism and its pillars. Sentence units were analyzed, including images, shapes, concepts, and words. Statistical processing was done through the (maxqda) program to calculate frequencies and percentages. The results confirmed the existence of a deficiency

in the sequence and extent of the foundations of belief and monotheism for the field of belief and monotheism in Islamic education curricula with regard to the sixth pillar of faith, which is belief in destiny, good and bad. The total frequencies of the indicators of the pillars of faith in the research sample reached (3039), the highest of which was belief in God (1681) frequencies, followed by belief in the messengers (493) frequencies, then belief in the Last Day (340) frequencies, followed by belief in the heavenly books (286) frequencies. Then belief in angels (141) repetitions, and the lowest is belief in destiny (98) repetitions. The disparity is very clear between the degrees of the first five pillars and the degree of belief in destiny, and this is due to the lack of continuity, sequence and extent of this pillar, so the researchers suggested designing an educational unit that would compensate for the deficiency in the integration of knowledge of the pillars of faith, which was interrupted in the third grade, first semester, and accordingly the design of the unit was starting from the second semester in order to maintain continuity, sequence and extent. The researchers recommended the necessity of taking into account continuity, sequence and extent for various fields in Islamic education in general and the field of monotheism in particular, without dropping any of the foundations of monotheism due to its impact on the validity of the content and the lack of integration of knowledge among the learner, which creates a defect in achieving the required goals.

Keywords: Design, Camp, Educational Unit, Foundations of Monotheism

المقدمة

الغاية الكبرى من خلق الله - تعالى- للإنس والجن هي عبادته وعمارة الأرض: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (سورة الذاريات ، ٥٦) ، ولم يترك الله الإنسان للعبثية والفوضى والتخبط في حياته بل أنار دربه من خلال الأنبياء ورسالاتهم التي جاءتهم لترشداهم إلى التوحيد ومقتضياته من طاعة لله ، فما بعث نبي



إلا ودعا إلى التوحيد ﴿وَالِى مَدِينٍ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (سورة هود ، آية ٨٤) .

وتعليم الناس أمور عقيدتهم وشريعتهم ربهم هي مهمة وكلاء المجتمع في التربية وعلى قمة الهرم المدرسة ، وتعليم الأولاد في المدرسة يكون من خلال منهاج تضعه وزارة التربية والتعليم وفق خطوط عريضة لأسس المنهاج الذي تراه السلطة الحاكمة في الدولة وفقا للمصلحة العامة لفلسفة المجتمع ، وبما أن فلسطين دولة أغلبية شعبها من المسلمين، ودين الدولة الرسمي هو الإسلام فلا بد أن تتناول المناهج الفلسطينية التربية الإسلامية بعمق ورقي وتوازن ، والتركيز على التوحيد الذي هو صمام الأمان للمتعلمين من الانحرافات الفكرية التي من شأنها تدمير الفرد والمجتمع، وعليه ارتأينا تتبع مناهج التربية الإسلامية الفلسطينية بجميع مراحلها من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر لمعرفة مدى الاستمرارية والتتابع والمدى للتوحيد .

مشكلة البحث :

بعد تتبع المناهج الفلسطينية لمعرفة الاستمرارية والتتابع والمدى لأسس التوحيد المتمثلة بأركان الإيمان وما يتبعها من أركان الإسلام والإحسان التي تشكل بدورها مراتب الدين، لاحظت أن أحد أركان الإسلام وهو الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره قد سقط من المنهاج في جميع المراحل باستثناء الصف العاشر ، وهذا يؤدي إلى عدم تحقيق الهدف العقائدي بصورة شاملة متوازنة ، ويبقى المتعلم في حالة عدم توازن معرفي بالنسبة لعقيدة التوحيد ، لذلك أردت العمل على تصميم وحدة تعليمية للصف الثالث الأساسي بالذات استكمالاً للتتابع والاستمرار لما جاء في الصفيين الأول والثاني اللذين تناولوا أركان الإيمان الخمسة الأولى باستثناء الإيمان بالقدر ، وظل الأمر مبتورا حتى الصف العاشر ، ثم عاد للانقطاع في الصفيين الحادي عشر والثاني عشر ، مما يجعل المعرفة ناقصة ومتناقضة مع الخطوط العريضة للمنهاج الوطني الفلسطيني والوثيقة الوطنية لمنهاج التربية الإسلامية للذات حددا تنمية وتقوية عقيدة التوحيد في أذهان المتعلمين بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، وبالتالي السلوك التوحيدي للمتعلم غير ناضج مما ينعكس سلبا على الأمن الفكري للمتعلم ومجتمعه .

سؤال البحث الرئيسي

ما درجة القدرة على تصميم وحدة تعليمية للصف الثالث الأساسي في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد وفقا لنموذج كعب التعليمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال لا بد من الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية :

١- ما هي أسس التوحيد وأركانه ومؤثراته ؟

٢- ما مدى التتابع والمدى في مناهج التربية الإسلامية مجال العقيدة والتوحيد لجميع المراحل من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر في ضوء أسس التوحيد وأركانه ؟

فرضية البحث :

يوجد إمكانية لتصميم وحدة تعليمية للصف الثالث الأساسي في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد وفقاً لنموذج كامب يجبر النقص الموجود في أسس التوحيد وهو الإيمان بالقدر خيره وشره .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تصميم وحدة تعليمية وفق نموذج كمب التعليمي لجبر النقص في مجال التوحيد للصف الثالث الأساسي بإدراج الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر من أجل الحفاظ على صدق المحتوى لتناغم مع الأهداف العامة لمناهج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي .

ولتحقيق هذه الهدف لا بد من تحديد الإطار النظري الذي يتناول مفهوم العقيدة الإسلامية ، ومفهوم التوحيد وأساسه وموجبات تحقيقها ، ومفهوم تصميم المنهاج ، والوقوف على نموذج كمب ومحدداته وخارطته ومبررات استخدامه كنموذج للتصميم .

أهمية البحث

تبرز هذه الأهمية في لفت انتباه القائمين على النماذج بضرورة تقويم المحتوى باستمرار للتطوير بما يتناسب مع الأهداف العامة للتربية الإسلامية بجميع مجالاتها ، وخاصة مجال العقيدة والتوحيد لأهميتها في حفظ الأمن الفكري للمتعلم خاصة والمجتمع عامة .

منهجية البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها للخروج بالنتائج .

حدود البحث

الحدود الموضوعية : مجال العقيدة والتوحيد الجزأين الأول والثاني لجميع المراحل التعليمية

الحدود المكانية : فلسطين

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م

مجتمع البحث : مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل التعليمية من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر

عينة البحث : اعتمد الباحثون مجال العقيدة والتوحيد في محتوى مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل كعينة للتحليل في المحتوى .

مببرات الدراسة

السبب في اتخاذ قرار تصميم وحدة تعليمية في محتوى التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد هو عدم الصدق في المحتوى ؛ لعدم تناغم الأهداف العامة في وثيقة الإطار العام لمنهاج التربية الإسلامية للصف الثالث وما جاء في وحدة العقيدة والتوحيد بسبب نقص أحد أركان الإيمان اللازم لتتكامل معرفة التوحيد لدى المتعلم ، فجاءت الوحدة الجديدة كنوع من التطوير لجزء من المحتوى .

الدراسات السابقة

لا يوجد الكثير من الدراسات تناولت تصميم التعليم لمناهج التربية الإسلامية بشكل فعال رغم أهميته ، وجدنا القليل من الدراسات التي يمكن الاستئناس بها ، ومنها :

دراسة عبد الجواد وطنطاوي وحمرش (٢٠٢٢) حيث استهدفت فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في التربية الدينية الإسلامية قائمة على الأنشطة التعليمية في إكساب المفاهيم والسلوكيات الدينية لدى أطفال مرحلة الرياض بالمعاهد الأزهرية ، وكان من نتائجها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث أطفال مرحلة الرياض في التطبيقين القبلي والبعدي المقياسي المفاهيم الدينية والسلوكيات المصوران لصالح التطبيق البعدي، أوصى البحث بضرورة الاستفادة من الوحدة المقترحة في تنمية المفاهيم والسلوكيات الدينية لدى أطفال مرحلة الرياض الأزهرية، وضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال المتخصصات في مادة التربية الدينية الإسلامية والأخلاق على كيفية ممارسة الأنشطة وتنفيذها في قاعة النشاط، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .

دراسة أبو زيد (٢٠٢٤) التي هدفت إلى التحقق من فعالية وحدة تعليمية مقترحة عن تراث العمارة الإسلامية من أجل تنمية الثقافة البصرية لدى طلاب التربية الفنية ، وجاءت النتائج تؤيد فرضية البحث التي تقول : أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات الثقافة البصرية ، وأوصت الباحثة بضرورة تطوير المناهج التربوية والفنية التي تعتمد على إدراج تعليم عمارة التراث الإسلامي والثقافة البصرية ومكوناتها .

الإطار النظري

لا شك أن المنهاج الدراسي يعتبر معياراً لجودة التعليم ، والدول تتنافس في إنتاج أفضل المناهج التعليمية التي تلبي حاجة الوطن بكل ما فيه من مكونات فلسفية ودينية واجتماعية وسياسية واقتصادية تشكل الهيكل العام لمؤسسات الدولة وعنوان نموها وتقدمها الحضاري .

لذلك لا بد من اختيار أفضل نماذج التصميم لبناء المنهاج من أجل تحقيق الأهداف المرجوة التي تسعى الدولة لتحقيقها ، وفلسطين إحدى المنظومات التعليمية التي تسعى باستمرار لتطوير مناهجها الدراسية بمرونة تتلاءم مع درجة التطور المحلي والعالمي في شتى الميادين خاصة في ظل تسارع كبير في التطور التكنولوجي .

وعليه أراد الباحثون أن تقدموا مقترحاً لتصميم وحدة تعليمية في التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي وفق نموذج كامب التعليمي كخطوة نحو التطوير الشامل لمنهاج التربية الإسلامية في فلسطين لشنتي المراحل التعليمية .

مصطلحات البحث :

تصميم : هي كلمة مشتقة من الفعل (صمم) أي عزم ومضى على أمره بعد فحص دقيق للأمور من جميع الجوانب ، (الحيلة ، ٢٠١٦) ومنه يشتق المعنى الاصطلاحي الذي يعني رسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ ، والسير بخطوات مرنة نحو الهدف من خلال هندسة للشيء بطريقة ما وفق محكات معينة أو عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتقويمه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم (قطامي ، وآخرون ، ١٩٩٤) .

منهاج : المعنى اللغوي للمنهاج هو الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض ويقول ابن كثير بأنه الطريق الواضح السهل ، ورد ذكرها بلفظ صريح في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية (٥٠) : (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) .

اصطلاحاً : هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم (عطية ، ٢٠٠٨) .

وحدة تعليمية : هي مقرر قصير الأمد تتراوح عدة ساعات دراسية ومصمم من حيث الأهداف والمحتوى والمهارات ، وأساليب التقويم اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة (زاير ، وجري ، ٢٠٢٠) .

التي تربط بين عناصره، وتوجه عمليات تطويره واستعمالاته وتقويمه (بوشامب، ١٩٨٧).

نظرية المنهاج

النظرية لغة مشتقة من لفظ نظر، أي نظر العين ونظر القلب، وتأتي بمعنى الفكر في الشيء تقدره وتقيسه (ابن منظور ١٩٩٣). وقد عرفها قلادة (٢٠٠٦) بأنها مجموعة من الأحداث المترابطة التي تعطي معنى لمنهج المدرسة عن طريق إبراز العلاقات بين عناصره، وتطويره، واستخدامه، وتقويمه.

وقد وصف بوشامب (١٩٨٧) نظرية تصميم المنهج تتضمن تنظيم الأهداف والمحتوى الثقافي، وخير ما يمثلها في هذه الدراسة هي النظرية الإسلامية التي تقوم فلسفتها التربوية على أساس أن الإنسان كل متكامل جسم وروح، وعقل في نظام متكامل ومتناغم لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب، ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب الحسية، والروحية والفكرية، وتتضمن التربية تنشئة الطفل ماديا بتغذيته ورعاية جسده والحفظ على سلامته، وتغذية عقله بالمعارف المختلفة التي تفتح مداركه، وتغذيته روحيا بتزويده بما يهذب نفسه ويزكيها وينمو بها (الأعسم، ١٩٨٨).

يتطلب منهج التربية الإسلامية تنوعاً في الوسائل يقابل تنوع الحاجات المادية والمعنوية لهذا الإنسان، وعلى ذلك فإن طرق تدريس هذه المناهج تتجاوز مجرد استخدام الأساليب التقليدية المكررة مثل المحاضرة والنقاش، أو حتى الأساليب الحديثة إلى أساليب أخرى أكثر فعالية في تربية الجسد والروح والعقل منها القدوة الحسنة، والترغيب والترهيب، والاعتبار بأحداث الزمان. والمدرس في المنهج الإسلامي قدوة صالحة، نشط فعال، لا يدعى الإمام بكل الجوانب المادية والمعنوية للمتعلم، ولكنه يعرف أن "فوق كل ذي علم عليم" (سورة يوسف، آية ٧٦). صدوق في قوله، خلوق في أفعاله، مجدد، ورائد في تخصصه ومجاله، يختار من تراث البشر ما يصلح به زمانه بما لا يتعارض مع عقيدته وإيمانه، وفي تصرفاته، لا يتعصب لرأى ثبت بطلانه، ولا يتمسك بشيء فات أوانه، والتلميذ في هذا المنهج إيجابي يتفاعل مع المدرس في ود واحترام، يشارك في كل نشاط تعليمي في الفصل وخارجه يطلب الحق والعلم أنى وجهه.

أخذ الباحثون بهذه النظرية في تصميم الوحدة، وراعوا كل هذه الخصائص باعتبارها جوهر الإسلام.

ومعيار الأهمية عند اختيار المنهج المدرسي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية هو ما يحقق صالح الإنسان، والمجتمع، في إطار القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة.

وعلى ذلك فإنه ليست هناك غلبة لنوع معين من المناهج على نوع آخر في المنظور الإسلامي للمنهج كما لوحظ في الفلسفة التقليدية، أو التقدمية. اعتمد الباحثون هذه النظرية في تصميم الوحدة التعليمية تماشياً من النظرية البنائية في التعلم وفق هرم بلوم تماشياً مع اعتماد نموذج كمب المستخدم في التصميم.

مفهوم العقيدة الإسلامية والتوحيد

المفهوم اللغوي للعقيدة : عَقَدَ مَنْ الْعَقْدَ وهو نقيض الحلّ ، وتعني الشّد والإحكام والتوكيد ، والتماسك بقوة (ابن منظور، ١٩٩٣) اصطلاحاً : هي اليقين والتسليم والإيمان الجازم بالله ، والحكم القاطع الذي لا يتطرق إليه شكٌ، وما يجب له من التوحيد والعبادة والطاعة ، ثم الإيمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر ، وسائر أصول الإيمان ثم أركان الإسلام والقطعيّات الأخرى كالشفاعة وغيرها (العقل ، ٢٠٠٧) .

مفهوم التوحيد : هو إفراد الله بالعبادة من قبل العبد ، ولا يشرك معه غيره ، ولا يتوجه قصده بها أو بشيء منها لغير الله تعالى (الجهنّي ، ٢٠١٠) وقد جمع حديث (حقيقة الدين) أو (حديث جبريل) أسس التوحيد حيث روى عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال : بينما نحن جلوس عند رسول الله ﷺ ذات يوم ، إذ طلع علينا رجل شديد بياض الثياب ، شديد سواد الشعر ، لا يرى عليه أثر السفر ، ولا يعرفه منا أحد ، حتى جلس إلى النبي ﷺ فأسند ركبتيه إلى ركبتيه ، ووضع كفيه على فخذيه ، وقال : " يا محمد أخبرني عن الإسلام " ، فقال له : الإسلام أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله ، وتقيم الصلاة وتؤتي الزكاة ، وتصوم رمضان ، وتحج البيت إن استطعت إليه سبيلاً ، قال : " صدقت " ، فعجبنا له يسأله ويصدقه ، قال : " أخبرني عن الإيمان " قال : أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره ، قال : " صدقت " ، قال : " فأخبرني عن الإحسان " ، قال : أن تعبد الله كأنك تراه ، فإن لم تكن تراه فإنه يراك قال : " فأخبرني عن الساعة " ، قال : ما المسؤول عنها بأعلم من السائل ، قال : " فأخبرني عن أماراتها " ، قال : أن تلد الأمة ربّتها ، وأن ترى الحفاة العراة العالة رعاء الشاء ، يتطاولون في البنيان ثم انطلق فلبث ملياً ثم قال : يا عمر ، أتدري من السائل ؟ ، قلت : " الله ورسوله أعلم " ، قال : فإنه جبريل أتاكم يعلمكم دينكم " (مسلم ، ١٩٩١) ذكر الحديث النبوي الشريف أسس العقيدة والتوحيد والمتمثلة في أركان الستة التي يقوم عليها التوحيد ، والذي لا يكتمل إيمان المسلم إلا بها مجتمعة دون زيادة أو نقصان وهي كالتالي :

الإيمان بالله

ويعني التصديق بالقلب بوجود الله الواحد الأحد لا شريك له ، وينطق اللسان بها وتعمل الجوارح بمقتضاه ، وأنه رب كل شيء ومليكه وخالقه ومدبر أمره ، وحده المستحق للعبادة دون سواه ، متمصف بصفات الكمال ، منزّه عن كل نقص وعيب (الحكمي، ٢٠٠٤) .

يشتمل التعريف على أقسام التوحيد وهي :

توحيد الربوبية :

هو الإقرار بأن الله تعالى خالق كل شيء، ومالكة، ورازقه، وأنه المحيي، المميت، النافع، الضار، المتفرد بإجابة الدعاء، الذي له الأمر كله، وبيده الخير كله، القادر على ما يشاء، المقدر لجميع الأمور، المتصرف فيها، المدبر لها، ليس له في ذلك كله شريك (بن أبي العز ، ٢٠٠٢) .

توحيد الألوهية :

ويعني توحيد العبادة بإفراد الله وحده بجميع العبادات (الصنعاني، ٢٠٠٢) . وينطوي تحتها أركان الإسلام الخمسة : الشهادتان، إقام الصلاة ، وإيتاء الزكاة ، وصوم رمضان ، وحج البيت .

توحيد الأسماء والصفات

هو انفراد الله - تعالى- بالكمال المطلق في أسمائه وصفاته بمعانيها وأحكامها، سواء أثبتتها الله لنفسه أو أثبتتها النبي (ﷺ) له من غير تحريف أو تبديل، ونفي ما نفاه - سبحانه- عن نفسه وما نفاه الرسول (ﷺ) عنه من كل ما ينافي كماله (ندا ، ٢٠١٤) وتشتمل الآية الكريمة التالية على أنواع التوحيد : ﴿ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا فَاعْبُدْهُ وَاصْطَبِرْ لِعِبَادَتِهِ هَلْ تَعْلَمُ لَهُ سَمِيًّا ﴾ (سورة مريم ، آية ٦٥) .

الإيمان بالملائكة

أحد أركان الإيمان ولا يصح الإيمان إلا به ويتضمن التصديق بوجودهم وما لهم من الصفات الخلقية والخلقية والتي تتناسب مع مكانتهم ووظائفهم ، هم في عبادة دائبة ، ولهم مقامات مختلفة وهم درجات عند ربهم ، ولكل منهم مقام معلوم، ويقومون بتدبير أمر الخلائق بأمر ربهم، ومنهم حملة الوحي الإلهي إلى الرسل من البشر عليهم السلام (الرويهم ، ٢٠٢٣) ودليله في القرآن الكريم : ﴿ آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ ﴾ (سورة البقرة، ٢٨٥) .

الإيمان بالكتب السماوية

هو الإيمان بما أنزله الله - تعالى - من كتب وصحف على أنبيائه من خلال الوحي ، وهي حق لا باطل فيها عند نزولها على الرسل المصطفين (الرويهم

٢٠٢٣) ودعا القرآن إلى وجوب الإيمان بها ﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ ﴾ (سورة الحديد ، آية ٢٥) .

الإيمان بالرسول

التصديق الجازم بأن الله - تعالى - بعث في كل أمة رسولا، يدعوهم إلى الإيمان بالله، وعبادته وحده ، والرسول هو من أوحى الله إليه بشرع، وأمره بتبليغه إلى من لا يعلمه، أو يعلمه، أو يعلمه ولكنه خالفه. والنبي من أوحى الله إليه بشرع سابق، ليعلم من حوله من أصحاب ذلك الشرع ويجدده، فكل رسول نبي ، ويطلق الرسول على النبي، والنبي على الرسول، وإذا اجتمعا في آية فكل معناه (الصلابي ، ٢٠١١)

الإيمان باليوم الآخر

الإيمان باليوم الآخر وهو يوم القيامة ، وقيل المراد به من وقت الحشر إلى ما لا يتناهى ، وقيل إلى أن يدخل أهل الجنة الجنة وأهل النار النار ، وسمي بذلك لأنه آخر الأيام المحدودة ، ولا ليل بعده ، وهو آخر أيام الدنيا حيث يسبقه تغير كوني هائل يشبه ما كان من حال الانفجار الأول الذي أسس النشأة الأولى ويحدث في هذا اليوم، البعث ، ثم الحشر، ثم الحساب ثم الميزان ، وصولا إلى عبور الصراط ، وله أسماء عدة منها : الحساب ، التلاق ، الخلود ... (الروبيهم ، ٢٠٢٣) ودليل وجوب الإيمان باليوم الآخر من القرآن الكريم قوله تعالى :

﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ﴾ (سورة البقرة ، آية ٦٢).

الإيمان بالقدر خيره وشره

هو تقدير الله - تعالى - الأشياء في القدم ، وعلمه أنها ستقع في أوقات معلومة عنده ، وعلى صفات مخصوصة ، وكتابته لذلك ومشينته لها ووقوعه على حسب ما قدرها وخلقها لها (الجوزية، ٢٠١٣).

ودليله من القرآن الكريم قوله تعالى : ﴿ إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ ﴾ (سورة القمر ، آية ٤٩) .

تعتبر أركان الإيمان وأركان الإسلام أسس التوحيد ، الذي يعني لغة الانفراد (ابن منظور ، ١٩٩٣) والتوحيد هي الدعوة التي جاء بها جميع الأنبياء والرسول إلى أقوامهم : ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ ﴾ (سورة الأنبياء ، آية ٢٥) وهو ما أكدته النبي (ﷺ) لمعاذ بن جبل عندما بعثه إلى أهل اليمن بأن طلب منه أن يكون أول دعوته لهم التوحيد فقال : " فليكن أول ما تدعوهم إلى ان يوحدوا الله " (البخاري ، ٢٠١٦) لأن أهم مقاصد علم التوحيد هو معرفة الله

الخالق ومعرفة أسمائه وصفاته ، وتربية المؤمن على إخلاص العبادة لله لنيل رضوانه ورحمته.

أهمية تعلم التوحيد في المنهاج المدرسي

الدعوات المتتالية بقصد أو دون قصد لتطوير المناهج التعليمية عامة والتربية الإسلامية خاصة ، نجد كثير من الأصوات تنادي بتطوير اسم منهاج التربية الإسلامية ليصبح (الثقافة الإسلامية) بهدف تميع العمق المعرفي لكل مجال من مجالات الدين الإسلامي وجعلها سطحية لا تسمن ولا تغني من جوع ، في محاولة لتحبيد الفكر الإسلامي وجعله ذو فاعلية ضعيفة في حياة المسلمين .

لذلك على المتخصصين بمنهاج التربية الإسلامية أن يقاوموا الفكرة ويرفضوها بشتى وسائل التوعية ، والعمل بحركة فكرية معاكسة تركز على تجذير الفكر الإسلامي في مناهجنا وجعلها مرتبطة بشتى العلوم .

من هنا كان لا بد من التركيز على تعليم الأولاد التوحيد لدوره العظيم في حياتهم ، ونعرض من وجهة نظرنا فيما يلي أهمية تعليم التوحيد للطلبة :

١- هو حق لله على خلقه ، أن يوحدوه ولا يشركوا به ولا يعبدوا أحدا سواه ، فهو خالقهم ورازقهم ومتوكل بإدارة شؤونهم وسخر الكون لهم ﴿ ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ الْبَاطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَلِيُّ الْكَبِيرُ ﴾ (سورة الحج ، آية ٦٢) وله الأسماء والصفات الكاملة المنزهة عن النقص أو العيب لذلك استحق إفراده بالتوحيد والعبودية (الجهني ، ٢٠١٠) وأكدت السنة النبوية ذلك فيما رواه معاذ بن جبل رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: (يا مُعَاذُ، أُنْذِرِي مَا حَقَّ اللَّهُ عَلَى الْعِبَادِ؟ قَالَ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: أَنْ يَعْْبُدُوهُ وَلَا يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا) (البخاري، ٢٠١٦).

٢- التوحيد هو المرتكز الأساس لنظرية التعليم ، حيث لا يحصل ويكتمل التعليم إلاّ بقطع علاقة القلب بزخرف الدنيا والإقبال على الله بإخلاص النية في التعلم لله (الغزالي ، ٢٠٠٥).

٣- تحقيق الأمن الفكري للطلبة ، بمعنى الحفاظ على سلامتهم الفكرية الإسلامية الوسطية بعيد عن الغلو والتطرف والانحراف سواء في عقائدهم أو أفعالهم أو أقوالهم التعبدية وفي المعاملات ، مما يقيهم من المزالق والمataهات العقديّة، الفكرية والسلوكية عن بصيرة (دليو ، وآخرون ، ١٩٩٠) .

٤- بما ان الوحي هو مصدر التوحيد والمتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، للذان هما ركنا الفلسفة للمجتمع الإسلامي ، إذن لا بد من القائمين على المناهج عند بنائها مراعاة أن تكون الغايات والأهداف منبعاها فلسفة المجتمع باعتبار وزارة التربية والتعليم وكيل المجتمع في التربية والتعليم .



٥- التوحيد له دور كبير في تحقيق الأمن النفسي للطالب المسلم ، حيث تغذيه بالأمان الفكري عن الله والكون والإنسان بما يكفي لأن تطمئن نفسه ولا ينزلق في مخاطر التوهان والضياح العقائدي التي تحرمه الأمان ، وقال الله تعالى في ذلك : ﴿ الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ ﴾ (سورة الأنعام ، آية ٨٢) .

٦- عندما يتعلم الطالب أن شرط قبول العمل هو التوحيد يستقيم سلوكه وينضبط قوله رغبة في الثواب ، قال الله تعالى: ﴿ فَمَنْ يَعْمَلْ مِنَ الصَّالِحَاتِ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَا كُفْرَانَ لِسَعْيِهِ وَإِنَّا لَهُ كَاتِبُونَ ﴾ (سورة الأنبياء ، آية ٩٤) .

٧- من أهداف التربية والتعليم هو بناء شخصية قوية تعزز بنفسها ، لا تخضع لغيرها ، والتوحيد هو مصدر الاعتزاز بالذات المرتبطة بالله ، فلا يخاف المسلم ولا يهون ولا يُذل مهما كانت ضغوطات الترهيب أو الترغيب لتعلقه بمصدر قوته وهو الله تعالى .

٨- من المهم أن يرسخ في ذهن الطلبة أن مجاهدة العدو وحصول التمكين في الأرض لا يكون إلا بالتوحيد وهو شرط هام من شروط النصر ، قال الله تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾ (سورة النور ، آية ٥٥) .

٩- يتيقن الطالب دور التوحيد في خلاصه من النار ودخوله الجنة ، فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (مَنْ مات لا يشرك بالله شيئاً دخل الجنة، وَمَنْ مات يشرك بالله شيئاً دخل النار) (البخاري ، ٢٠١٦) . لا يمكن حصر أهمية تعلم التوحيد في هذه النقاط ، وما هي إلا خطوط عريضة للفوائد الكبيرة والكثيرة لتعلم التوحيد من أجل تطبيقه في الحياة الدنيا للنجاة في الآخرة .

نموذج كيمب (kemp) في تصميم المنهاج التعليمي .

مفهوم النموذج كما يعرفه خميس (٢٠٠٣) هو تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره ، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها ، إما كما هي ، أو كما ينبغي أن تكون ، وذلك برسم خطي مبسط مصحوب بوصف لفظي يصف الإطار التوجيهي لهذه العمليات وفهمها وتنظيمها وتفسيرها وتعديلها حتى التنبؤ بنتائجها .

والهدف من هذه النماذج هو تحسين التعليم والتعلم ، والتطوير للمنهاج ، وتحسين عمليات التقويم ، واختبار نظريات التعليم والتعلم التي يقوم عليها التصميم . ونموذج كيمب أحد نماذج التصميم التعليمي ، قام بتصميمه جيروالد كامب عام ١٩٩١م ، وهو مشتق من النظرية البنائية (الفليج ، وآخرون ، ٢٠٠٩) فقد اهتم بالتغذية

الراجعة، والأهداف التعليمية، وركز على الوسائل البصرية والسمعية في توصيل المادة الدراسية

يذكر الحيلة (٢٠١٦) أن نموذج كمبر يتصف بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع عناصر عملية التخطيط الرئيسية للتعليم ، ورغم كونه مصمم حسب الطريقة التقليدية إلا أنه ذو تأثير إيجابي في تصميم الوحدات التعليمية بشكل أفضل من خلال تزويده بالمعلومات العامة والخاصة عند المتعلمين ويساعد المتعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم من حيث تحديد الأساليب والطرق والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة .

ركز كمبر في أنموذجه الدائري على أساس التتابع التسلسل المنطقي دون أن يكون هناك ترتيب ثابت للنموذج مما يجعله مرنا قابل لحذف أو تعديل بعض العناصر بشرط أن يبقى ذو ارتباط تكاملي دون تأثير عنصر على الآخر (كمبش ، والهاشمي ، ٢٠١٢) والنموذج يعتمد على النظرية البنائية ، ويركز يرتكز على تصنيف بلوم للأهداف التعليمية السلوكية ضمن تطوير التعليم الصفي من منظور المتعلم وليس المحتوى (الربيعي ، ٢٠٠٨) لذلك حجم النشاطات التعليمية قليل .

سعى كمبر في أنموذجه للإجابة عن ثلاث أسئلة أساسية هي :

١ - ما الذي ينبغي للمتعلم تعلمه ؟ وهذا يعني التركيز على الأهداف .
٢ - ما المصادر والوسائل والأساليب الأكثر ملائمة لتحقيق التعلم ؟ وهذا يعني التركيز على الأنشطة التعليمية .

٣- كيف يمكننا معرفة إذا ما تحقق التعلم المطلوب ؟ وهنا يتم التركيز على التقويم .

ذكر خميس (٢٠٠٣) أن نموذج كمبر يتميز بالمرونة من حيث ما يلي :

- ١ - عناصره غير متصلة معا بخطوط أفقية أو أسهم تلزم بالتتابع الخطي .
- ٢ - يمكن البدء من أي عنصر حسب ظرف الموقف .
- ٣ - يسمح إجراء التعديلات اللازمة في اختيار العناصر حسبما تقتضيه الضرورة .
- ٤ - يتميز بالاعتماد المتبادل بين عناصره الثمانية ، فأى قرار بشأن أي عنصر من العناصر يؤثر بالضرورة على بقية العناصر .
- ٥- وجود التغذية الراجعة والتقويم حول عناصر النموذج يشير إلى إجراء التقويم والمراجعة في أي وقت خلال عملية التصميم .
- ٦ - يقوم على التتابع والتسلسل المنطقي .

ويحدد كمبر في أنموذجه ثمانية عناصر يمكن استخدامها في تصميم التعليم :

- ١ - تحديد الغايات والأهداف العامة لكل موضوع من الموضوعات وفق احتياجات المتعلمين .

٢ - تحديد خصائص المتعلمين الواجب اعتبارها في أثناء تصميم التعليم ، سواء علمية، أو اجتماعية ، أو جسمية ، مثل مستوى النضج ، قوة الانتباه ، الفئة العمرية ، المعرفة السابقة ، درجة الذكاء ... ويتم ذلك من خلال توجيه الأسئلة إليهم أو عمل اختبار قبلي أو أي وسيلة تعين المعلم التعرف على خصائص الطلبة من أجل تحديد أنماط التعلم المناسبة.

٣ - تحديد وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية إجرائية تشير إلى سلوك التعلم المتوقع من المتعلم أن يؤديه، وقد اقترح تصنيف بلوم عند تحليل الأهداف السلوكية .

٤ - يحدد المحتوى والوحدات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية ، لكن دون توضيح كيف يتم ذلك ، لذلك يستطيع المصمم وضع المحتوى وفق ما يرى من ظروف .

٥ - إعداد أدوات القياس القبليّة التي تحدد الخبرات السابقة لدى المتعلم في موضوع التعلم ، ممكن من خلال أسئلة شفوية أو اختبارات قبلية .

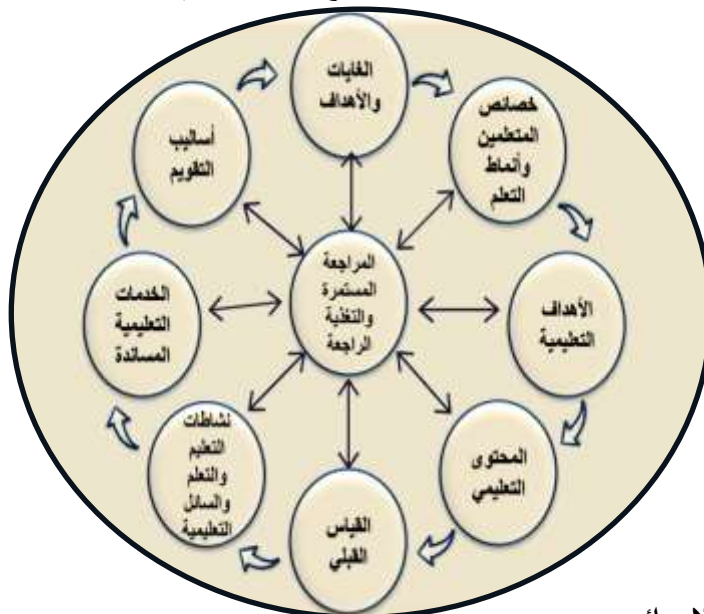
٦ - اختيار وتصميم نشاطات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية اللازمة.

٧ - تحديد الخدمات التعليمية المساندة وطبيعتها ، كالدعم المالي والأجهزة والمعامل وغيرها.

٨ - تحديد أساليب تقويم الطلاب من خلال التقييم الفعلي وباقي عناصر الموقف التعليمي ، حيث يكون التقويم قبل التطبيق وبعده لتقويم المتعلم والنظام من أجل التنقيح وإعادة الصياغة والتحسين والتطوير باستمرار (كمب ، ١٩٩١)

وقد خضع للاختبار لمدة أربع فصول دراسية في سمينار التصميم التعليمي من خلال مقرر التصميم التعليمي في كلية المجتمع بجامعة ولاية سان جوز ، وتلقى كمب ردود فعل عليه من طلاب الكلية ومن المتدربين في مجال الصناعة (العجمي ، وآخرون ، ٢٠١٨) .

شكل ١ : نموذج كمب الدائري



الإطار الإجرائي

اتخذ الباحثون الخطوات الإجرائية التالية لتصميم وحدة تعليمية مقترحة في منهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي الفصل الثاني في ضوء مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد وفق نموذج كمب التعليمي كما يلي:

منهجية البحث : استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع طبيعة الدراسة ، حيث قاموا بوصف وتقويم وتحليل محتوى التربية الإسلامية لمنهاج التربية للمراحل التعليمية من الصف الأول الأساسي حتى الصف الثاني عشر مجال العقيدة والتوحيد لمعرفة المدى والتتابع في مفاهيم التوحيد المتمثلة بأركان الإسلام وما يندرج تحته من أركان الإسلام .

مجتمع البحث : محتوى مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل من الصف الأول الأساسي حتى الصف الثاني عشر ٢٠٢٠ / م

عينة البحث : مجال العقيدة والتوحيد في محتوى مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل

أداة البحث : قام الباحثون بتقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل ، واستخدموا التحليل كأداة لمعرفة مدى التتابع والمدى في مفاهيم التوحيد في محتوى العقيدة والتوحيد لجميع المراحل .

بناء أداة البحث : قام الباحثون ببناء أداة التحليل كالتالي :

أولا - بناء قائمة بأبعاد التوحيد المناسبة للصف الثالث الأساسي .

ثانيا - تحديد الهدف من بناء القائمة وهو معرفة التابع والمدى في التوحيد في مناهج التربية الإسلامية في جميع المراحل التعليمية .

ثالثا - تحديد مصادر بناء القائمة : اعتمد الباحثون في بناء قائمة أبعاد التوحيد للصف الثالث الأساسي على الدراسات السابقة ، والمراجع ذات التخصص ، والوثيقة الوطنية لمبحث التربية الإسلامية (٢٠٢٠)

ووثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة (٢٠١٦) ، ودليل المعلم لمنهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي (٢٠١٨) لمتابعة مصفوفة التابع والمدى ، وكتب مناهج التربية الإسلامية للفصلين الأول والثاني لجميع المراحل .

رابعا - ضبط القائمة : تم عرضها على ثلاث محكمين من ذوي الاختصاص ، حيث أبدوا ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول القائمة ، وبعد إجراء التعديلات تم اعتمادها لتخرج القائمة بصورتها النهائية .

ثبات الأداة : للتأكد من ثبات أداة التحليل تم إعادة التحليل من قبل الباحثون لوحدة التوحيد في الصف الثالث الفصل الثاني بفارق زمني أسبوعين مع استخدام نفس المؤشرات والبرادفات لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين ، واستخدم الباحثون معادلة (هولستي) لحساب نسبة الاتفاق (الكلثم ، ٢٠١٦) حسب المعادلة التالية :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف} + \text{عدد مرات الاتفاق}} \times 100$$

جدول (١)

النسبة المئوية	تكرارات التحليل الثاني للباحثة	تكرارات التحليل الأول للباحثة	تضمنين وحدة العقيدة والتوحيد لأركان الإيمان
٨٩.٢	٨٣	٩٣	الإيمان بالله
٨٦.٣	١٩	٢٢	الإيمان بالملائكة
٨٨.٨	٨	٩	الإيمان بالكتب السماوية
٨٧.٣	٢٨	٣٢	الإيمان بالرسول
٨٣.٣	٥	٦	الإيمان باليوم الآخر
١٠٠	١	١	الإيمان بالقدر خيره وشره
٨٩.١	المجموع		

توضح النتائج أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحثون الأول وتحليلهم الثاني في ركن الإيمان بالله هو (٨٩.٢) مرتفع ، وفي ركن الإيمان بالملائكة (٨٦.٣) مرتفع ، وركن الإيمان بالكتب السماوية (٨٨.٨) مرتفع ، وركن الإيمان بالرسول (٨٧.٣) مرتفع ، وركن الإيمان باليوم الآخر (٨٣.٣) مرتفع وركن الإيمان بالقدر

(١٠٠) مرتفع ، ونسبة الاتفاق للمجموع الكلي هي (٨٩.١) وهي مرتفعة تدل على أن معامل الثبات مناسب لعملية التحليل الكلية .

أساليب المعالجة الإحصائية

١ - تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي maximum qualitative data analysis (maxqda) لتحليل البيانات واستخراج النتائج من التكرارات والنسب المئوية .

٢- استخدم الباحثون معادلة (هولستي) لحساب معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني .

خامساً - الإجابة عن السؤال الأول : ما هي أركان التوحيد ، وما هي مؤشرات الدالة عليها المناسبة لطلبة الصف الثالث الأساسي ؟

أجاب الباحثون عن هذا السؤال من خلال إعداد القائمة التالية لأركان التوحيد والتي خضعت لرأي المحكمين المختصين ، وتم التعديل وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم لتخرج في صيغتها النهائية كما في الجدول التالي :

جدول (٢)

المجال	أسس التوحيد	المرادفات
العقيدة الإسلامية والتوحيد	الإيمان بالله ويعني الإقرار بوجود الله وتصديقه بالاعتقاد بالقلب والنطق للسان والعمل بالجوارح ويتضمن هذا إقرار توحيد الربوبية : بإفراد الله في أفعاله كالخلق ، الرزق ، الإحياء ، التدبير ، الإقتان ، وتوحيد الألوهية : إفراد الله بالعبادة دون إشراك أحد من خلقه معه سواء عبادة ظاهرة أو باطنة، وما يدخل في ذلك من النيات والمقاصد ، وأعمال القلوب من حبة وخشية ، مثل تحقيق أركان الإسلام من الشهادتان وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة ، وصوم رمضان ، وحج البيت ، والجهاد في سبيله ، وبر الوالدين ، وإمطة الأذى.. وتوحيد الأسماء والصفات : بإفراد الله ما له من أسماء وصفات ، سواء بإثبات ما أثبتته الله لنفسه أو أنبته له نبيه من غير تحريف أو تبديل أو تأويل ، أو تعطيل ، وتنزيهه عن كل نقص أو عيب أو تشبيه (السفاريني، ٢٠٠٧)	إيمان بالله ، لا إله إلا الله ، عقيدة التوحيد ، خلق الله ، ملكوت الله ، الدعاء ، الرزق بيد الله ، وحدانية الله ، آثار الإيمان بالله ، العبودية لله ، طاعة الله ، ترك المعاصي ، عدم الكفر ، عدم النفاق ، عدم الفسق ، إقام الصلاة ، إيتاء الزكاة والصدقات ، صلاة النافلة ، الإرادة القدرة ، الإحياء ، الإمامة ، لا يعجزه شيء ، الملك ، المهيم - الوكيل ، له الأسماء الحسنى يفعل ما يريد ، التذلل لله ، الإخلاص في العمل ، لا يشبهه أحد يعز من يشاء ويذل من يشاء حمد الله وشكره ، محبة الله وتقديسه ، دعاء بأسمائه ، استتعار عظمة الله ، اللهم الخوف والرجاء من الله الخضوع لله بر الوالدين ، إمطة الأذى... الخ
	الإيمان بالملائكة ويعني الإقرار بوجودهم دون شك أو ريب ،	الملائكة ، خلقوا من نور ، يتصفون بالعلم ، يطيعون الله ، حملة العرش ، الوحي ، الناموس ،

البررة ، الكرام ، منزهون عن الهوى ، يطيعون الله ولا يعصونه جبريل ، ميكائيل ، ملك الريح ، ملك الموت ، خلقوا لعبادة الله ، وظائف الملائكة ، صفات الملائكة ، سفراء الله ، وجوب الإيمان بالملائكة ، أحوال الملائكة مع الله والناس ، رفع الله مكانهم وأكرمهم ، فضل الله بعضهم على بعض ، خزنة الجنة والنار ، لا يحصي عددهم إلا الله ، يكتبون أعمال العباد ، يرحبون بالمؤمنين في الجنة ، يوبخون الكفار عند أبواب جهنم ، ملائكة الرحمة ، ملائكة العذاب ...	عباد الله وليس لهم صفة الربوبية أو الألوهية ، متفادون لله ، عددهم كبير لا يحصيه إلا الله ، لهم أصناف ومراتب عند الله تعالى . والإيمان بصفاتهم الخلقية والخلقية ، مخلوقون من نور ، لا يوصفون بالذكرورة أو الأنوثة ، لا يتزوجون ولا يتناسلون ، يسبحون الله ، لا يملون أو يتعبون ولهم أجنحة ، وشحمة أذن ، يخافون الله ، يتصفون بالحياء والعلم .. والإيمان بأسمانهم من علمناه منهم وما لم نعلم ، جبريل ، ميكائيل ، إسرافيل ، ملك الموت ، خازن النار .. والإيمان بوظائفهم وأعمالهم ، وأن لهم وظائف منها : نفخ الأرواح وقبضها ، مراقبة أعمال العباد وإحصائها تثبیت المؤمنين في المعارك تولي أمر النبات والرياح والسحاب ... (العقيل ، ٢٠٠٢)
الإيمان بالكتب السماوية ، القرآن التوراة الإنجيل ، الزبور ، صحف إبراهيم ، صحف موسى ، الألواح ، شرائع سماوية ، كتب غير محرفة أو مبدلة ، نسخ القرآن الكتب السابقة ، سورة قرآنية ، آية قرآنية ، واجبنا اتجاه الكتب المنزلة ، حكم الإيمان بالكتب المنزلة على الأنبياء ، لكل قوم شرعة ، الهدف من نزول الكتب ، بشرت الكتب السماوية بقدوم النبي محمد ، أهل الكتاب دعت جميع الكتب للتوحيد، الهدف التي أنزلت الكتب من أجله	الإيمان بالكتب السماوية ويتضمن الإيمان بأنها جميعها أنزلت من عند الله تعالى فمنها المسموع من الله من وراء حجاب، ومنها ما بلغه الملك إلى الرسول ، ومنها ما كتبه الله بيده . والإيمان بما علمناه من أسمائها كما سماها الله كالقرآن الذي نزل على محمد، والتوراة التي نزلت على موسى والإنجيل الذي نزل على علة عيسى، والزبور الذي أنزل على داوود، والصحف التي أنزلت على إبراهيم عليهم السلام ، وتصديق ما صح من أخبارها ، كالأخبار الواردة في القرآن ، وما ورد في الكتب السابقة من أخبار لم تحرف ، والإيمان بأن الله أنزل القرآن حاكما على هذه الكتب ، ومؤتمنا وشاهدا على ما قبله من الكتب، ومصدقا لما لم يحرف منها ، وينفي ما وقع فيها من تحريف وتبديل وتغيير، وتشريع أحكام جديدة والإيمان بوحدة مصدرها وهو الله تعالى ، ووحدة غاياتها وهو الدعوة إلى التوحيد واتباع الإسلام (الحمد ، ٢٠٠٧)

الإيمان بالرسول ، اتباع النبي محمد ، احترام الرسول وتوقيرهم ، أدوا الأمانة وبلغوا الرسالات ، لم يحرفوا ، التصديق بأسمائهم وصفاتهم ، الاقتداء بهم ، محبة الرسول ، محمد خاتم النبيين ، الأنبياء بشروا بقدوم النبي محمد ، لا نفرق بين الرسول ، كل نبي أكمل ما جاء به من سبقه من الأنبياء ، أولو العزم من الرسول عيسى ، آدم ، إسماعيل ، إبراهيم ، نوح يوسف ، موسى وغيرهم الثناء على الأنبياء ، الاقتداء بهم في كمال التوحيد ، جميعهم جاوزوا من مصدر واحد ، دعوة جميع الأنبياء هي التوحيد ، معجزات الأنبياء ، تحول العصا إلى أفعى ، انشقاق القمر ، إحياء الموتى ، حنين الجذع ، النجاة من النار سفينة نوح	الإيمان بالرسول ويتضمن التصديق بأن الله بعث إلى كل قوم نبيا أو أكثر يدعوهم إلى توحيد الله وترك ما يعبدون من دونه ، حيث بلغوا الرسالات بأمانة دون زيادة أو نقصان ، وترتبط هذه الرسالات برابط متين وهو أن كل نبي جاء ليتم رسالة من سبقه من الأنبياء ، ولديهم ميثاق من الله أن يؤمنوا بمحمد ﷺ ويتبعوه ويدعوا انصارهم لاتباعه ولا نفرق بين أحد منهم . والتصديق بما علمنا أسماءهم من القرآن والسنة ، وهم خمسة وعشرون رسولا ، أولهم آدم وآخرهم محمد عليهم السلام ومن لم نعلم أسماءهم ، ونؤمن ان محمدا خاتمهم فضله الله بخصائص كونه جاء للبشر كافة في كل زمان ومكان ومعه معجزة خالدة وهي القرآن الكريم ، وهو صاحب الشفاعة يوم القيامة عليه الصلاة والسلام ، والتصديق بما ورد عنهم من أخبار والاعتقاد بأنهم بلغوا من أنزل إليهم ولم يكتموا حرفا ولم يغيروا أو يحرفوا ، ونؤدي حقوقهم علينا: الإيمان بهم، وتصديقهم، ومحبتهم، والثناء عليهم من غير إطراء، وتوقيرهم ، ، والاقتداء بهم في كمال التوحيد والإيمان، وحسن الخلق، والاقتداء والعمل بشريعة من أرسل إلينا منهم وهو محمد صلى الله عليه وسلم (الصلابي ، ٢٠١١)
الإيمان باليوم الآخر ، أسماء اليوم الآخر ، الساعة، القيامة ، الخروج ، البعث، الجمع ، الحسرة، الخلود ، الأزفة الواقعة، الطامة، الجنة ، النار، بعث الناس من قبورهم ، علامات الساعة الكبرى ، تشقق السماء ، زلزلة الأرض تفتت الجبال ، النفخ في الصور ، ملك الصور إسرافيل ، أنشأها أول مرة ، حياة أخرى ، مرور الناس فوق الصراط الميزان ، الحساب ، الحشر ، أوتي كتابه بيمينه ، أوتي كتابه بشماله ، تهلك جميع الخلائق ، النفخة الأولى ، صعق الخلائق ، حفاة عرا ، يساقون إلى الحشر ، أهوال القيامة ،	الإيمان باليوم الآخر ويعني الإيمان الجازم بإتيانه والعمل بموجب ذلك . والإيمان بعلامات اليوم الآخر الصغرى والكبرى وما يترتب عليها من انتهاء للحياة الدنيا . والإيمان بالبعث: وهو إحياء الموتى؛ حيث ينفخ في الصور، وهو قرن ينفخ فيه الملك الموكل بذلك، ويقوم الناس لرب العالمين حفاة عرا ، وهذا البعث مقتضى الحكمة؛ حيث تقتضي أن يجعل الله لهذه الخليقة معاداً

كرب شديد ، تدنو الشمس من رؤوسهم ، العرق على قدر ذنوبهم ، تجري منتحتها الأنهار ، وصف الجنة ، أكلها دائم ، حساب يسير حال الناس في الحشر ، توزيع الكتب ، وقودها الناس والحجارة ، يعيد الأرواح إلى الجسد ، عجب الذنب الحوض ، الكوثر ، الشفاعة الكبرى ، الشفاعة الكبرى ، دخول الجنة برحمة الله ، إحياء العظام وهي رميم ، يلجأ الناس إلى الأنبياء ،	يجازيهم فيه على ما كلفهم به على السنة رسله. والإيمان بالجزاء والحساب: فيحاسب العبد على عمله، ويجازى عليه؛ فمن جاء بالحسنة فله عشر أمثالها، ومن جاء بالسيئة فلا يجزى إلا مثله وهم لا يظلمون. والجزاء والحساب مقتضى الحكمة؛ فإن الله أنزل الكتب، وأرسل الرسل، وفرض على العباد قبول ما جاء به الرسل، والعمل بما يجب العمل به. والإيمان بالجنة والنار: وأنهما المال الأبدي للخلق؛ فالجنة هي دار النعيم التي أعدها الله للمؤمنين المتقين الذين آمنوا بما أوجب الله عليهم الإيمان به، وقاموا بطاعة الله ورسله، مخلصين لله، متبعين لرسوله. وأما النار فهي دار العذاب التي أعدها الله للكافرين الظالمين الذين كفروا به، وعصوا رسله (الحمد، ٢٠٠٧).
الإيمان بالقدر ، علم الله الأزلي، كل ما يقع بقدر الله ، أمر المؤمن كله خير ، لا يوجد شر مطلق ، وجوب الإيمان بالقدر ، عدم الإيمان بالقدر كفر ، مقادير الأمور بيد الله ، الرضا بالقدر ، الاستسلام لقدر الله ، تفويض الأمر إلى الله ، استشعار لطف الله بما تجري به المقادير ، كتبها في اللوح المحفوظ ، إنا كل شيء خلقناه بقدر ، إثبات قدر الله الثابت لخلقه ، الأخذ بالأسباب لا يتعارض مع القدر ، إيمان العبد لا يصح حتى يتم الإيمان بالقدر خيره وشره ...	الإيمان بالقدر خيره وشره : ويعني وجوب الإيمان بتعلق علم الله بالكائنات، وإرادته لها أزلاً قبل وجودها؛ فلا يحدث شيء إلا وقد علمه الله وقدره وأرادته، من خير وشر . والإيمان بعلم الله الأزلي بكل شيء قبل وجوده، ومن ذلك علمه بأعمال العباد قبل أن يعملوها. والإيمان بأن الله كتب ذلك في اللوح المحفوظ. والإيمان بمشيئة الله لكل حادث وقدرته التامة عليه. والإيمان بإيجاد الله لكل المخلوقات، وأنه الخالق وحده، وما سواه مخلوق والاعتقاد أن ثمار الإيمان بالقدر مصدر الطمأنينة (الحمد، ٢٠٠٧)

بناء بطاقة التحليل : تدرج الباحثون في بناء البطاقة وفق الخطوات التالية :

١ - تحديد هدف التحليل : معرفة مدى التتابع والمدى في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد في مناهج التربية الإسلامية لجميع المراحل التعليمية من الصف الأول الأساسي حتى الثاني عشر .

٢ - تحديد عينة التحليل : حدد الباحثون محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد لجميع المراحل التعليمية .

٣ - تحديد وحدة التحليل : حدد الباحثون الجملة كوحدة للتحليل باعتبارها وحدة بناء المعنى بما تشمله من كلمات وصور وأشكال .

٤ - تحديد فئات التحليل : تمثل مؤشرات أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد التي تم التوصل إليها في الجدول السابق فئات التحليل التي يتم من خلالها حساب التكرارات والنسب المئوية لكل أساس .

٥ - تصميم بطاقات التحليل : أعد الباحثون عدة بطاقات تحليل تشمل التكرارات والنسب المئوية الناتجة عن التحليل ، وهي كالتالي :

أ - بطاقة تحليل تبين مجموع التكرارات الكلية الناتجة عن التكرارات الكلية لكل أسس العقيدة والتوحيد من الصف الأول الأساسي حتى الثاني عشر حيث تشمل التكرارات نتائج تحليل المحتوى مجال العقيدة للفصلين الأول والثاني لكل صف دراسي ، والنتائج جاءت كما هو وارد في الجدول التالي :

جدول (٣)

الأساس	صف ١	صف ٢	صف ٣	صف ٤	صف ٥	صف ٦	صف ٧	صف ٨	صف ٩	صف ١٠	صف ١١	صف ١٢	المجموع
الإيمان بالله	١٥٤	٧٩	١١٣	١٥٧	٢٤٧	١٣٠	١١٠	١٩٧	١٩٠	١٢٠	١٠٨	٧٦	١٦٨١
الإيمان بالملائكة	-	-	٢١	٢	١	٦٣	٣٤	٤	٥	١	٧	٣	١٤١
الإيمان بالكتب السماوية	١٧	٤	٢٦	٥٠	٦	٢٦	٢٥	١٢	١١	١٢	٨٦	١١	٢٨٦
الإيمان بالرسل	٦	٨	٣٥	٧٢	١٤	١١٤	٧٦	٢٢	٢٦	٥٠	٥٨	١٢	٤٩٣
الإيمان باليوم الآخر	٥	-	١٥	٢٥	١	٦	١٢٤	٩٩	١٤	٦	٣٧	٨	٣٤٠
الإيمان بالقدر	٠	٠	١	١	٠	١	٢	٠	٠	٩١	٠	٢	٩٨
المجموع الكلي	١٨٢	٩١	٢١١	٣٠٧	٢٦٩	٣٤٠	٣٧١	٣٣٤	٢٤٦	٢٨٠	٢٩٦	١١٢	٣٠٣٩

تشير النتائج إلى أن أساس الإيمان بالله الأكثر تكراراً في جميع المراحل ، إذ بلغ (١٦٨١) تكراراً ، يليه أساس الإيمان بالرسل (٤٩٣) ثم أساس الإيمان باليوم

الآخر (٣٤٠) و يليه أساس الإيمان بالملائكة (١٤١) والأقل تكرارا هو أساس الإيمان بالقدر (٩٨) .

ويعمل الباحثون هذا التفاوت بين تكرارات الأسس مرده إلى عدم التوازن في تتابع المعرفة ومداها ، وليس مراعاة لأولوية المعرفة الخاصة بأساس معين ، لأن أسس التوحيد كلها أركان ذات أهمية وبذات المستوى وتحقيق النمو الشامل للمتعلم من المعارف والمهارات والوجدانيات والروحانيات أمر واجب لتعلقه بالسلوك المرغوب ممارسته من المتعلم بعد بناء المعارف الكافية المتوازنة اللازمة لتحقيق هذا الهدف .

ب - بطاقة تحليل للإجابة عن السؤال الثاني : ما مدى التتابع والمدة في مناهج التربية الإسلامية في ضوء أسس العقيدة الإسلامية والتوحيد ؟

جدول (٤)

الجزء الأول													
الأساس	الإيمان بالله		الإيمان بالملائكة		الإيمان بالكتب السماوية		الإيمان بالرسل		الإيمان بشهود الآخر		الإيمان بالقدر		المجموع
الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	88	30.7	0	0	14.7	16	0	0	4.6	5	0	0	109
الثاني	34	77.3	0	0	4.5	2	0	0	0	0	0	0	44
الثالث	35	27.6	17	13.4	27	21.3	32	25.2	15	11.8	1	0.8	127
الرابع	93	67.9	0	0	6.6	9	32	23.4	2	1.5	1	0.7	137
المجموع													
الخامس	135	88.2	1	0.7	6	3.9	10	6.5	1	0.7	0	0	153
السادس	116	53.7	60	27.8	17	7.9	19	8.8	3	1.4	1	0.5	216
السابع	24	16.7	30	20.8	17	11.8	68	47.2	4	2.8	1	0.7	144
الثامن	147	63.4	4	1.7	6	2.6	14	6	63	26.3	0	0	232
التاسع	102	76.7	3	2.3	8	6	14	10.5	6	4.4	0	0	133
المجموع													
العشر	53	31.9	1	0.6	4	2.4	19	11.4	6	3.6	83	50	166
حادي عشر	81	70.4	2	1.7	18	14.7	52	30.4	2	1.7	0	0	115
المجموع													
													281
													1576

أظهرت النتائج وجود نقص في التتابع والمدة لأسس العقيدة والتوحيد لمجال العقيدة والتوحيد في مناهج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره وشره ، للجزء الدراسي الأول كما يلي :

١ - المرحلة الأساسية من (١-٤) جاءت نتائج التحليل كما يلي :

تمثلت أعلى التكرارات لأسس التوحيد جاءت في الصف الرابع بمجموع كلي (١٣٧) تكرارا ، احتل أساس الإيمان بالله أعلاها بمقدار (٩٣) تكرارا ، ونسبة مئوية (٦٧.٩ %) و يليه أساس الإيمان بالرسل بمقدار (٣٢) تكرارا ، ونسبة مئوية مقدارها (٢٣.٤ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٩) تكرارات ، ونسبة مئوية (٦.٦ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (٢) تكرارا ، ونسبة مئوية (١.٥ %) ثم الإيمان بالقدر بمقدار (١) تكرار ، ونسبة مئوية (٠.٧ %) وأدناها الإيمان بالملائكة بدون تكرارات (٠)

ثم يليه تكرارات الصف الثالث كان مجموعها الكلي (١٢٧) تكرارا ، كان أعلاها أساس الإيمان بالله (٣٥) تكرارا ، ونسبة مئوية (٢٧.٦ %) ، يليه الإيمان بالرسل (٣٢) تكرارا ، بنسبة مئوية (٢٥.٢ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٢٧) تكرارا ونسبة مئوية (٢١.٣ %) ثم الإيمان بالملائكة (١٧) تكرارا ، ونسبة مئوية (١٣.٤ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (١٥) تكرارا بنسبة مئوية (١١.٨ %) والأقل تكرارا هو الإيمان بالقدر (١) تكرار ، بنسبة مئوية (٠.٨ %) .

ويليه تكرارات الصف الأول جاء مجموعها العام (١٠٩) تكرارا ، حيث كان أعلاها أساس الإيمان بالله (٨٨) تكرارا ، ونسبة مئوية (٨٠.٧ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (١٦) تكرارا ، بنسبة مئوية (١٤.٧ %) يليه الإيمان باليوم الآخر (٥) تكرارات ونسبة مئوية (٤.٦ %) وكانت النتيجة الأدنى هي أساس الإيمان بالقدر بدون تكرار (٠) .

أما الصف الثاني فقد جاء بمجموع تكرارات كلية (٤٤) تكرارا ، كان نصيب أساس الإيمان بالله أعلى تكرارات (٣٤) تكرارا ونسبة مئوية (٧٧.٣ %) ، يليه الإيمان بالرسل (٨) تكرارات ، بنسبة مئوية (١٨.٢ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٢) تكرارا ، ونسبة مئوية (٤.٥ %) وأدناه الإيمان بالملائكة والإيمان بالقدر بدون تكرارات (٠) أما الإيمان بالملائكة واليوم الآخر والإيمان بالقدر جاؤوا بدون تكرارات (٠) .

٢ - المرحلة الأساسية العليا (٥-٩) جاءت نتائج التحليل كما يلي :

جاء الصف الثامن بأعلى مجموع عام تكرارات (٢٣٢) وكان الإيمان بالله أعلى قيمة (١٤٧) تكرارا ، بنسبة مئوية (٦٣.٤ %) يليه الإيمان باليوم الآخر (٦١) تكرارا ونسبة مئوية (٢٦.٣ %) ثم الإيمان بالرسل (١٤) تكرارا ، ونسبة مئوية (٦ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٦) تكرارات ، ونسبة مئوية (٢.٦ %) وأدناها الإيمان بالقدر بدون تكرار (٠) .

ويليه الصف السادس (٢١٦) تكرارا وجاء أساس الإيمان بالله أعلاها (١١٦) تكرارا ، ونسبة مئوية (٥٣.٧ %) يليه الإيمان بالملائكة (٦٠) تكرارا ، بنسبة مئوية (٢٧.٨ %) ثم الإيمان بالرسل (١٩) بنسبة مئوية (٨.٨ %) ، ثم الإيمان بالكتب السماوية (١٧) تكرارا ونسبة مئوية (٧.٩ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (٣) تكرارات ونسبة مئوية (١.٤ %) وجاء الإيمان بالقدر بأدنى تكرار (١) تكرار ونسبة مئوية (٠.٥ %) .

وجاء بعده الصف الخامس يلي ذلك بمجموع عام (١٥٣) اكرارا ، حيث كان الإيمان بالله أعلاها (١٣٥) تكرارا ، ونسبة مئوية (٨٨.٢ %) ، الإيمان بالرسل (١٠) تكرارات ، ونسبة مئوية (٦.٥ %) يليه الإيمان بالكتب السماوية (٦)

تكرارات ونسبة مئوية (٣.٩ %) ، و حصل كل من الإيمان بالملائكة والإيمان باليوم الآخر على (١) تكرارا وبنسبة مئوية (٠.٧ %) وأدناها الإيمان بالقدر دون تكرار (٠) .

وبليه الصف السابع جاء بمجموع عام للتكرارات (١٤٤) احتل الإيمان بالرسول المركز الأول (٦٨) تكرارا بنسبة مئوية (٤٧.٢ %) ثم الإيمان بالملائكة (٣٠) تكرارا ، وبنسبة مئوية (٢٠.٨ %) وبليه الإيمان بالله (٢٤) تكرارا وبنسبة مئوية (١٦.٧ %) ، وبليه الإيمان بالكتب السماوية (١٧) تكرارا وبنسبة مئوية (١١.٨ %) ثم الإيمان وكان نصيب الإيمان بالقدر تكرارا واحدا فقط (١) وبنسبة مئوية (٠.٧ %) .

أما الصف التاسع فكان الأقل في المجموع الكلي لهذه المرحلة (١٣٣) تكرارا ، حصل الإيمان بالله على أعلى تكرار (١٠٢) بنسبة مئوية (٧٦.٧ %) ، وبليه الإيمان بالرسول (١٤) تكرارا ، بنسبة مئوية (١٠.٥ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (٦) تكرارات ونسبة مئوية (٤.٥ %) وبليه الإيمان بالملائكة (٣) تكرارات ، ونسبة مئوية (٢.٣ %) أما الإيمان بالقدر فكان الأدنى بدون تكرارات (٠) .

٣ - المرحلة الثانوية (١٠ - ١٢) جاءت النتائج كما يلي :

جاءت تكرارات العامة للصف العاشر كأعلى تكرارا بمقدار (١٦٦) تكرارا ، وكان الإيمان بالقدر أعلى تكرار (٨٣) بنسبة مئوية (٥٠ %) وبليه الإيمان بالله (٥٣) تكرارا وبنسبة مئوية (٣١.٩ %) وبليه الإيمان بالرسول (١٩) تكرارا بنسبة مئوية (١١.٤ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (٦) تكرارات بنسبة مئوية (٣.٦ %) وبليه الإيمان بالكتب السماوية (٤) تكرارات ، بنسبة مئوية (٢.٤ %) ، وأدناها الإيمان بالملائكة (١) تكرارا واحدا ، ونسبة مئوية (٠.٦ %) .

وفي المرتبة الثانية جات تكرارات العامة للصف الحادي عشر بمقدار (١١٥) تكرارا ، وكان نصيب الإيمان بالله الأعلى (٨١) تكرارا ، وبنسبة مئوية (٧٠.٤ %) وبليه الإيمان بالكتب السماوية (١٨) تكرارا وبنسبة مئوية (١٥.٧ %) ثم الإيمان بالرسول (١٢) تكرارا بنسبة مئوية (١٠.٤ %) وجاء كل من الإيمان بالملائكة والإيمان باليوم الآخر (٢) تكراران بنسبة مئوية (١.٧ %) وكان أدناها الإيمان بالقدر بدون تكرارات (٠) .

جدول (٥)

الجزء الثاني												
الأسس	الإيمان بالله			الإيمان بالملائكة			الإيمان بالكتب السماوية			الإيمان بالرسول		
الصف	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية
الأول	66	90.4	0	0	0	1.4	6	8.2	0	0	0	73
الثاني	45	95.7	0	0	2	4.3	0	0	0	0	0	47
الثالث	78	83	4	4.3	9	9.6	3	3.2	0	0	0	94
الرابع	62	36.9	2	1.2	41	24.4	23	23.8	0	0	0	168
المجموع												
الخامس	112	93.3	0	0	4	3.3	0	0	0	0	0	120
السادس	14	11.2	3	2.4	9	7.2	95	76	3	2.4	1	125
السابع	42	22.8	4	2.2	9	4.9	8	4.3	120	65.2	1	184
الثامن	50	49	0	0	6	5.9	8	7.8	38	37.3	0	102
التاسع	88	77.9	2	1.8	3	2.7	12	10.6	8	7.1	0	113
المجموع												
العشر	97	67.4	0	0	8	5.6	31	21.5	0	0	8	144
هذه عشر	27	14.9	5	2.8	68	37.6	46	25.4	35	19.3	0	181
ثاني عشر	76	67.9	3	2.7	11	9.8	12	9.8	8	7.1	2	112
المجموع												
المجموع الكلي												
	1483											

أظهرت التكرارات والنسب المئوية وجود نقص في التتابع والمدى لأسس العقيدة والتوحيد لمجال العقيدة والتوحيد في منهاج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر .

١ - المرحلة الأساسية من (٤-١) جاءت نتائج التحليل كما يلي: تمثلت أعلى التكرارات لأسس التوحيد جاءت في الصف الرابع بمجموع كلي (١٦٨) تكراراً ، احتل أساس الإيمان بالله أعلاها بمقدار (٦٢) تكراراً ، ونسبة مئوية (٣٦.٩ %) و يليه أساس الإيمان بالكتب السماوية بمقدار (٤١) تكراراً ، ونسبة مئوية مقدارها (٢٤.٤ %) ثم الإيمان بالرسول (٤٠) تكرارات ، ونسبة مئوية (٢٣.٨ %) ثم الإيمان باليوم الآخر (٢٣) تكراراً ، ونسبة مئوية (١٣.٧ %) ثم الإيمان بالملائكة بمقدار (٢) تكراراً ، ونسبة مئوية (١.٢ %) وأدناها الإيمان بالقدر بدون تكرارات (0) ثم يليه تكرارات الصف الثالث كان مجموعها الكلي (٩٤) تكراراً ، كان أعلاها أساس الإيمان بالله (٧٨) تكراراً ، ونسبة مئوية (٨٣ %) و يليه الإيمان بالكتب السماوية (٩) تكراراً ، بنسبة مئوية (٩.٦ %) ثم الإيمان بالملائكة (٤) تكرارات وبنسبة مئوية (٤.٣ %) ثم الإيمان بالرسول (٣) تكرارات ، وبنسبة مئوية (٣.٢ %) وأدناها كل من الإيمان باليوم الآخر والإيمان بالقدر بدون تكرارات (٠) .

و يليه تكرارات الصف الأول جاء مجموعها العام (٧٣) تكراراً ، حيث كان أعلاها أساس الإيمان بالله (٦٦) تكراراً ، ونسبة مئوية (٩٠.٤ %) ثم الإيمان بالرسول (٦) تكرارات ، بنسبة مئوية (٨.٢ %) و يليه الإيمان بالكتب السماوية (١)

تكرارا واحدا ونسبة مئوية (١.٤ %) وجاءت نتيجة الإيمان بالملائكة واليوم الآخر والقدر بدون تكرارات (٠).

أما الصف الثاني فقد جاء بمجموع تكرارات كلية (٤٧) تكرارا ، كان نصيب أساس الإيمان بالله أعلى تكرارات (٤٥) تكرارا ونسبة مئوية (٩٥.٧ %) ، ويليه الإيمان بالكتب السماوية (٢) تكرارات ، بنسبة مئوية (٤.٣ %) ثم جاء كل من الإيمان بالملائكة والإيمان بالرسول والإيمان باليوم الآخر والإيمان بالقدر دون تكرارات (٠).

المرحلة الأساسية العليا (٩-٥) جاءت نتائج التحليل كما يلي : ٢ -

جاء الصف السابع بأعلى مجموع عام تكرارات (١٨٤) وكان الإيمان باليوم الآخر أعلى قيمة (١٢٠) تكرارا ، بنسبة مئوية (٦٥.٢ %) ويليه الإيمان بالله (٤٢) تكرارا وبنسبة مئوية (٢٢.٨ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٩) تكرارا ، وبنسبة مئوية (٤.٩ %) ثم الإيمان بالرسول (٨) تكرارات ، وبنسبة مئوية (٤.٣ %) ويليه الإيمان بالملائكة (٤) تكرارات وبنسبة مئوية (٢.٢ %) وأدناها الإيمان بالقدر (١) تكرارا واحدا ونسبة مئوية (٠.٥ %).

ويليه الصف السادس (١٢٥) تكرارا وجاء أساس الإيمان بالرسول أعلاها (٩٥) تكرارا ، وبنسبة مئوية (٧٦ %) ويليه الإيمان بالله (١٤) تكرارا ، بنسبة مئوية (١١.٢ %) ثم الإيمان بالكتب السماوية (٩) بنسبة مئوية (٧.٢ %) ، ثم الإيمان بالملائكة واليوم الآخر (٣) تكرارا لكل منهما ونسبة مئوية (٢.٤ %) وجاء الإيمان بالقدر بأدنى تكرار (١) تكرارا واحدا ونسبة مئوية (٠.٨ %).

وجاء بعده الصف الخامس يلي ذلك بمجموع عام (١٢٠) تكرارا ، حيث كان الإيمان بالله أعلاها (١١٢) تكرارا ، وبنسبة مئوية (٩٣.٣ %) ، الإيمان بالكتب السماوية والرسول (٤) تكرارات ، وبنسبة مئوية (٣.٣ %) وجاء كل من الإيمان بالملائكة واليوم الآخر والإيمان بالقدر بدون تكرارات (٠).

ويليه الصف التاسع جاء بمجموع عام للتكرارات (١١٣) احتل الإيمان بالله المركز الأول (٨٨) تكرارا ، بنسبة مئوية (٧٧.٩ %) ثم الإيمان بالرسول (١٢) تكرارا ، وبنسبة مئوية (١٠.٦ %) ويليه الإيمان باليوم الآخر (٨) تكرارا وبنسبة مئوية (٧.١ %) ، ويليه الإيمان بالكتب السماوية (٣) تكرارا وبنسبة مئوية (٢.٧ %) ثم الإيمان بالملائكة (٢) تكرارا ، وبنسبة مئوية (١.٨ %) أما الإيمان بالقدر كان بدون تكرارات

أما الصف الثامن فكان الأقل في المجموع الكلي لهذه المرحلة (١٠٢) تكرارا ، حصل الإيمان بالله على أعلى تكرار (٥٠) بنسبة مئوية (٤٩ %) ، ويليه الإيمان باليوم الآخر (٣٨) تكرارا ، بنسبة مئوية (٣٧.٣ %) ثم الإيمان بالرسول (٨)

تكرارات ونسبة مئوية (٧.٨%) ويليه الإيمان بالكتب السماوية (٦) تكرارات ، ونسبة مئوية (٥.٩%) أما الإيمان بالملائكة والإيمان بالقدر جاء بدون تكرارات (٠) .

٣ - المرحلة الثانوية (١٠ - ١٢) جاءت النتائج كما يلي:

جاءت تكرارات العامة للصف الحادي عشر كأعلى تكرارا بمقدار (١٨١) تكرارا ، وكان الإيمان بالكتب السماوية أعلى تكرار (٦٨) بنسبة مئوية (٣٧.٦%) ويليه الإيمان بالرسل (٤٦) تكرارا ونسبة مئوية (٢٥.٤%) ويليه الإيمان باليوم الآخر (٣٥) تكرارا بنسبة مئوية (١٩.٣%) ثم الإيمان بالله (٢٧) تكرارا بنسبة مئوية (١٤.٩%) ويليه الإيمان بالملائكة (٥) تكرارات ، بنسبة مئوية (٢.٨%) أما الإيمان بالقدر جاء دون تكرارات (٠) .

وفي المرتبة الثانية جاءت تكرارات العامة للصف العاشر بمقدار (١٤٤) تكرارا ، وكان نصيب الإيمان بالله الأعلى (٩٧) تكرارا ، بنسبة مئوية (٦٧.٤%) ويليه الإيمان بالرسل (٣١) تكرارا ونسبة مئوية (٢١.٥%) ثم جاء كل من الإيمان بالكتب السماوية والإيمان بالقدر (٨) تكرارا بنسبة مئوية (٥.٦%) وجاء كل من الإيمان بالملائكة والإيمان باليوم الآخر (٢) تكرارا بنسبة مئوية (١.٧%) وجاء الإيمان بالملائكة والإيمان باليوم الآخر الإيمان دون تكرارات (٠) .

وجاء بالمرتبة التالية تكرارات المجموع العام للصف الثاني عشر (١١٢) تكرارا ، وكان أعلاها الإيمان بالله (٧٦) تكرارا بنسبة مئوية (٦٧.٩%) ويليه الإيمان بالرسل (١٢) تكرارا مع نسبة مئوية (٩.٨%) ثم الإيمان بالكتب السماوية (١١) تكرارا بنسبة مئوية (٩.٨%) ويليه الإيمان باليوم الآخر (٨) تكرارات بنسبة مئوية (٧.١%) ثم الإيمان بالملائكة (٣) تكرارات ونسبة مئوية (٢.٧%) وأدناها الإيمان بالقدر (٢) تكرارا ، ونسبة مئوية (١.٨%) .

مناقشة النتائج

مع تتبع التكرارات والنسب المئوية جاءت النتائج لتؤكد وجود نقص في التتابع والمدى لأسس العقيدة والتوحيد لمجال العقيدة والتوحيد في منهاج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره وشره ، نلاحظ أن التتابع متوفر في مجال العقيدة الإسلامية لكن بنقص، كونه أسقط أساس الإيمان بالقدر خيره وشره رغم كونه أساس أصيل في التوحيد، ولم يتم طرحه إلا مرة واحدة وبعث في الصف العاشر الفصل الأول ، وقليل في الفصل الثاني وبتر قبل الصف العاشر وبعده ، وهذا خلل في المحتوى في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد ؛ لأنه لا يمكن أن يكتمل الهدف العام للتوحيد بدونه ، ولا نعلم إن كان عدم إدراجه في منهاج التربية الإسلامية مع مراعاة الاستمرارية والتتابع والمدى كباقي أسس التوحيد ناتج عن قصد أو دون قصد ، لكن عدم إدراجه بكل الأحوال يخل

بصدق المحتوى لعدم تناغمه مع الأهداف العامة لمجال العقيدة والتوحيد ؛ وبناء على هذه النتائج ارتأت الباحثة إدراج هذا الأساس ضمن وحدة تعليمية في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد قامت الباحثة بتصميمها للصف الثالث الأساسي استنداراً على ما جاء في الصف الثاني من تناول لأسس التوحيد الخمسة الأخرى .

إجراءات تصميم الوحدة التعليمية في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد للصف

الثالث أساسي الفصل الثاني

قام الباحثون بالخطوات التالية لتصميم الوحدة :

أولاً - تحديد مبررات التصميم

لا تكتمل عقيدة المؤمن إلا بتحقيق أركانها الستة ، ومنها الإيمان بقضاء الله وقدره ، لقوله (ﷺ) عندما سأله جبريل : ما الإيمان ؟ قال : " أن تؤمن بالله ، وملائكته ، وكتبه ، ورسله ، واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره " (مسلم ، ١٩٩١) .

بعد تحليل محتوى منهاج التربية الإسلامية مجال العقيدة والتوحيد لجميع المراحل ، جاءت النتائج لتوضح وجود نقص في المتابع والمدى لأسس العقيدة والتوحيد في منهاج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره وشره ، ولم يذكر إلا في الصف العاشر الفصل الأول فقط بتوسع مفاجئ للمتعلم دون سابق معرفة ، الأمر الذي يتنافى مع مصداقية المحتوى لعدم تناغمه مع أهداف التربية الإسلامية العامة الواردة في الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة (صيدم ، ٢٠١٦) والوثيقة الوطنية للتربية الإسلامية (صيدم ، وآخرون ، ٢٠١٩) اللذان ينصان على الهدف العام للعقيدة الإسلامية غرس الإيمان بالله رباً وبمحمد ﷺ رسلاً من خلال غرس العقيدة السليمة بواسطة المعرفة العميقة للإيمان بالله ضمن أصولها التي منبعها أركان الإيمان وما يترتب عليها من أركان الإسلام المستمدان من القرآن الكريم والسنة النبوية ، لتنمية الخشية من الله تعالى في القلب وتوجيه السلوك الإنساني إلى الخير ، وهذا يتنافى مع المعايير التي اعتمدها الوثيقة الوطنية للتربية الإسلامية في بناء منهاج التربية الإسلامية الذي يتضمن التكامل الأفقي وتعزيزه بين مجالات التربية الإسلامية ، ويبني على الترابط والتعمق في المفاهيم عمودياً في السنوات والمراحل المختلفة على أساس العلاقات المتبادلة بين بين مجالات المحتوى ، من أجل أن يميز المتعلم مفاهيم التربية الإسلامية وتطبيقها في الحياة (غنيم ، وشوارة ، ٢٠١٨) .

وبناء عليه ارتأت الباحثة أن تصميم وحدة تعليمية في مجال العقيدة والتوحيد للصف الثالث الجزء الثاني كون الجزء الأول تناول أركان الإيمان باستثناء

الركن السادس ، وكان لزاما أن يكون التطوير للجزء الثاني حيث يجبر النقص في أركان الإيمان ويضمن الاستمرارية والتتابع والمدى .

ثانيا - اختيار موضوع الوحدة : اختار الباحثون مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد للتصميم بناء على المبررات السابقة ويندرج تحتها ثلاث دروس هي :
١. مراتب الدين : لضرورة تعلم الطالب لأسس التوحيد الكامنة في الإسلام والإيمان والإحسان .

٢. الإيمان بالقدر خيره وشره : لجبر النقص ، ودعم الاستمرارية والتتابع والمدى
٣. الإيمان باسم الله اللطيف الخبير : كونه أحد فروع التوحيد لأسماء الله وصفاته ووتعلقه بالإيمان بالقدر .

ثالثا - اختيار النظرية الإسلامية لتناسبها مع أهداف التربية الإسلامية في إنتاج فرد صالح ومصلح ، وقد سبق التعريف بها .

رابعا - اعتماد تنظيم المجالات الواسعة في التصميم تماشيا مع منهاج الصف الثالث الأساسي المصمم وفق المجالات الواسعة .

خامسا - اختيار نموذج كمنب لتصميم التعليم في تصميم الوحدة وقد سبق توضيح مبررات الاستخدام لهذا النموذج .

خطوات تصميم الوحدة بشكل عام

صمم الباحثون الوحدة وفق خطوات جاءت متناعمة مع بناء الوحدات التعليمية لمنهاج التربية الإسلامية الواردة في دليل المعلم للصف الثالث الأساسي وهي كالتالي :

أولا - اختيار صورة معبرة عن موضوع الوحدة مع سؤال يمهّد ويقدم لموضوعها :
فقد تم اختيار صورة تعكس التوحيد لتكون غلاف الوحدة بما يتناسب مع الموضوع العام للوحدة وهو العقيدة الإسلامية والتوحيد وتم طرح السؤال التمهيدي التالي : أتأمل ثم أناقش : أجاب النبي ﷺ جبريل عندما سأله عن الإيمان : " أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، وتؤمن بالقدر خيره وشره " (مسلم ، ١٩٩١) .

ثانيا - وضع الأهداف العامة من خلال أهداف الدروس :

١ - عبادة الله وحده لا شريك له .

٢ - معرفة مراتب الدين .

٣ - الإيمان بالقدر خيره وشره .

٣ - الإيمان باسم الله اللطيف الخبير .

٤ - تلاوة الآيات الكريمة غيّا .

٥ - قراءة الأحاديث النبوية الشريفة قراءة جهرية صحيحة متمعنة .

- ثالثا - تقسيم الوحدة إلى مجموعة دروس متسلسلة : طرح الباحثون ثلاث موضوعات ذات تسلسل بنائي وهي:
- ١ - مراتب الدين : موضوع له الأولوية كونه يتناول أسس التوحيد الثلاث : أركان الإيمان ، أركان الإسلام ، الإحسان ، وعليه تبني دروس التوحيد .
 - ٢ - الإيمان بالقدر خيره وشره ، وهو أحد أركان الإيمان التي تشمل أول مرتبة من مراتب الدين ، والإيمان فيه واجب ، وحسب نتائج التحليلات فقد بتر هذا الركن من مصفوفة المحتوى ، وكان لزاما إدراجه في المحتوى استكمالا لأركان الإيمان .
 - ٣ - اسم الله اللطيف ، ويركز على استشعار المتعلم لطف الله بما تجري به مقادير العباد ، وتم اختيار هذا الاسم لتعلقه بلطف الله بما يجريه من مقادير على خلقه لأنه خير بحاجاتهم .
- رابعا - كل درس يغطي الأنشطة الخاصة به ، صممت الدروس وفق هرم بلوم الذي اعتمده نموذج كمبر
- خامسا - إدراج مشروع أو فكرة ريادية في آخر الدروس أو الوحدة ، ليقوم الطلبة بتنفيذ هذه المشاريع من خلال تراكم المعرفة لديهم حول الموضوع ، وتوظيف المفاهيم التي تعلمها في سياق حياتي تطبيقي ، إضافة إلى تنمية مهارات حياتية أخرى وبشكل تكاملي مع مواضيع أخرى (غنيم، وشوارة ، ٢٠١٨) .
- خطوات تصميم وحدة تعليمية في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد في التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي الفصل الثاني وفق نموذج كمبر :

جدول (٦)

الشهر	عدد الحصص
كانون الثاني	٤

الأهداف العامة للوحدة
١ - عبادة الله وحده لا شريك له .
٢ - معرفة مراتب الدين
٣ - الإيمان بالقدر خيره وشره
٣ - الإيمان باسم الله اللطيف الخبير
٤ - تلاوة الآيات الكريمة تلاوة صحيحة بدون أخطاء
٥ - قراءة الأحاديث النبوية الشريفة قراءة جهرية سليمة من الأخطاء

خصائص المتعلمين				
النوع	المرحلة التعليمية	المرحلة العمرية	عدد الطالبات	مدة التدريس
ذكور	الصف الثالث الأساسي	٨ - ٩ سنوات	٢٥	٥٠
خصائص الطالبات التعليمية من حيث حاجاتهن وقدراتهن واهتماماتهن				
نمو جسدي : نمو العضلات الدقيقة والتحكم بحركة الأيدي ، مما يمكنهم من استخدام الكمبيوتر والقلم .				
نمو عقلي : تنمو لديهم العمليات العقلية كالإدراك والذاكرة والتخيل ، التفكير ، التركيز ، التمييز ، القراءة				
الاستماع ، معرفة المفاهيم ، الاستنتاج				
نمو اجتماعي وعاطفي : ينمو لديهم القدرة على النقد للكتاب ، الرغبة بالتعلم بالمحاكاة والمشاركة ، انفعالاتهم لا زالت قليلة لذلك يتصفوا إجمالاً بالهدوء ، يزداد الذكاء الاجتماعي فيكون لديهم القدرة على تكوين علاقات مع الأقران ، وتحمل المسؤولية الجماعية ، والقدرة على التعبير عن مشاعرهم .				

الأهداف التعليمية
أهداف الدرس الأول :
١ - أن يذكر مراتب الدين
٢ - أن يوضح معاني الألفاظ والتراكيب الواردة في الدرس
٣ - أن يوظف توظيفاً صحيحاً مفاهيم الإسلام والإيمان والإحسان في حياته العملية (الأهداف الرئيسة للدرس).
تحقيق الأهداف وفق هرم بلوم الذي اعتمده كـمب في المعرفة :
١ - أن يعدد أركان الإيمان وأركان الإسلام . (تذكر)
٢ - أَنْ يُعَرِّفَ الْمُتَعَلِّمُ مَرَاتِبَ الدِّينِ كَمَا وَرَدَتْ فِي الْكِتَابِ الْمُقَرَّرِ دُونَ أخطاء (فهم واستيعاب)
٣ - أَنْ يُبْرِزَ الْمُتَعَلِّمُ عَلَى مَرَاتِبِ الدِّينِ مِنَ الْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ الشَّرِيفِ بِدَقَّةٍ عَالِيَةٍ (تطبيق)
٤ - أَنْ يَرْبِطَ الْمُتَعَلِّمُ بَيْنَ مَرَاتِبِ الدِّينِ وَالْمَوَاقِفِ الْحَيَاتِيَّةِ بِشَكْلِ صَحِيحٍ . (تحليل)
٥ - أَنْ يَحْكُمَ الْمُتَعَلِّمُ عَلَى أَهَمِّيَّةِ فَهْمِ مَرَاتِبِ الدِّينِ لِذَوْرِهَا فِي تَنْظِيمِ حَيَاةِ الْمُسْلِمِ (تقويم)
٦ - أَنْ يُعَدِّلَ سُلُوكَ الْآخَرِينَ إِذَا وَجَدَ لَدَيْهِمْ أخطاءً تَنَافَى مَعَ مَرَاتِبِ الدِّينِ بِلطْفٍ.

(تقويم) ٧ - أن يَعْتَرِ الْمُتَعَلِّمُ بِالإِسْلَامِ فِي ضَوْءِ دِرَاسَتِهِ لِمَرَاتِبِ الدِّينِ. (تقويم) ٨- أنْ يُصَنِّمَ خَارِطَةً مَعْرِفِيَّةً مُبْتَكِرَةً لِمَرَاتِبِ الدِّينِ حَسَبَمَا وَرَدَ مَعَهُ فِي الْكِتَابِ الْمُقَرَّرِ. (إبداع)
أهداف الدرس الثاني
١ - أن يعرف الإيمان بالقدر خيره وشره . ٢ - أن يستنتج آثار الإيمان بالقدر خيره وشره في حياته . ٣ - أن يرضى بما يصيبه من خير القدر وشره فيصبر عند المصيبة ، ويشكر عند النعمة (الأهداف الرئيسة للدرس) تحقيق الأهداف وفق هرم بلوم الذي اعتمده كمنهج في المعرفة : ١ - أن يَحِدِّثَ الْمُتَعَلِّمُ أَسْمَاءَ الرُّسُلِ وَمُعْجَزَاتِهِمْ وَأَسْمَاءَ الْمَلَائِكَةِ وَوُضَائِفَهُمُ الَّتِي وَرَدَتْ فِي الدَّرْسِ السَّابِقِ (تذكر) . ٢ - أنْ يُعَرِّفَ الْمُتَعَلِّمُ مَفْهُومَ الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ كَمَا وَرَدَتْ فِي الْكِتَابِ الْمُقَرَّرِ دُونَ أَخْطَاءَ ٣ - أنْ يَتْلُو الْمُتَعَلِّمُ آيَةً مِنَ الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ تَذُلُّ عَلَى الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ تِلَاوَةً صَحِيحَةً دُونَ أَخْطَاءَ ٤- أنْ يَسْتَنْتِجَ الْمُتَعَلِّمُ آثَارَ الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ بَعْدَ أَنْ يَقْرَأَ الْحَدِيثَ الشَّرِيفَ الْوَاردَ فِي الدَّرْسِ بِتَمَعُنٍ (فهم واستيعاب) . ٥- أنْ يُوظِفَ الْمُتَعَلِّمُ مَفْهُومَ الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ فِي مَوَاقِفَ حَيَاتِيَّةٍ (تطبيق) . ٦- أنْ يُوَازِنَ الْمُتَعَلِّمُ بَيْنَ الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ وَالْأَخْذِ بِالْأَسْبَابِ فِي ضَوْءِ تَعَلُّمِهِ لِمَفْهُومِ الْقَدَرِ (تحليل) . ٧ - أنْ يَصْبِغَ الْمُتَعَلِّمُ بِلُغَتِهِ الْخَاصَّةِ جُمْلَةً مُفِيدَةً تَعْبُرُ عَنْ رِضَاهِ بِالْقَدَرِ . (تركيب) ٨ - أنْ يُنْقِذَ الْمُتَعَلِّمُ مَوَاقِفَ مِنْ حَيَاةِ الْآخَرِينَ تَتَنَاقَضُ مَعَ مَفْهُومِ الْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ. (تقويم) ٩ - أنْ يُؤْمِنَ الْمُتَعَلِّمُ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ . (تقويم) ١٠- أنْ يَكْتَشِفَ الْمُتَعَلِّمُ الْعِلَاقَةَ بَيْنَ الْقُدْسِ وَالْإِيمَانِ بِالنُّبِيِّينَ الْآخِرِينَ وَالْإِيمَانِ بِالْقَدَرِ مِنْ خِلَالِ مَعْرِفَتِكَ السَّابِقَةِ عَنْ مَكَانَةِ الْقُدْسِ عِنْدَ النَّبِيِّينَ. (تقويم) ١١ - أنْ يُنْشِئَ لُغَةً رَقْمِيَّةً تُقِيمُ فُهُمَهُ لِلإِيمَانِ بِالْقَدَرِ. (إبداع)
أهداف الدرس الثالث
١- أن يعرف اسم الله اللطيف الخبير ٢ - أن يستدل على مظاهر لطف الله بعباده من الكون والحياة. ٣ - أن يبين كيفية لطفه في تعامله مع الآخرين. (الأهداف الرئيسة للدرس) .

تحقيق الأهداف وفق هرم بلوم الذي اعتمده كمب في المعرفة :

- ١ - أن يُعرف الإيمان بالقدر خيره وشره (تذكر)
- ٢ - أن يتلو آية من القرآن الكريم دالة على الإيمان بالقدر (تذكر)
- ٣ - أن يستنتج المتعلم مفهوم اسم الله اللطيف الخبير من خلال التدبر في خلق الله تعالى (فهم واستيعاب)
- ٢ - أن يستدل المتعلم على اسم الله اللطيف الخبير بآية من القرآن الكريم (فهم واستيعاب)
- ٣ - أن يستنتج المتعلم لطف الله الخبير من قصة نبي الله موسى (عليه السلام) مع العبد الصالح (فهم واستيعاب)
- ٤ - أن يربط بين اسم الله اللطيف الخبير ويؤمن الإيمان بالقدر خيره وشره من خلال من قصة نبي الله موسى (عليه السلام) مع العبد الصالح (تطبيق)
- ٤ - أن يستشعر المتعلم لطف الله الخبير بحاجات عباده وتيسير أمورهم بما يُعينهم على الحياة (تطبيق)
- ٥ - أن يُميز المتعلم بين اسم الله اللطيف واسم الله الخبير (تحليل)
- ٦ - أن يقوم المتعلم فهمة لاسم الله اللطيف الخبير (تقويم)
- ٧ - أن يُبادر المتعلم لزيارة مؤسسة خيرية فلسطينية مع أسرته وتدوين ملاحظاته عن لطف الله بعباده بما يسر لهم من خير، مناقشتها مع زملائه في الدرس القادم (إبداع)

المحتوى التعليمي

محتوى الدرس الأول : مراتب الدين

ويحتوي على أنشطة ، مفاهيم ، استنتاجات ، صور ، آيات قرآنية ، حديث نبوي شريف . وموزعة كالآتي :

تعداد أركان الإيمان وأركان الإسلام .

مفهوم مراتب الدين .

حديث نبوي شريف دال على مراتب الدين

مواقف حياتية تمثل مراتب الدين

تقويم سلوك الآخرين وفقاً لمراتب الدين وتعديلها .

تصميم خارطة معرفية لمراتب الدين .

محتوى الدرس الثاني : الإيمان بالقدر خيره وشره

ويحتوي على أنشطة ، مفاهيم ، استنتاجات آيات قرآنية ، مواقف حياتية ، صور ، جمل مبعثرة ، القدس لعبة رقمية ، موزعة كالآتي :

تعداد أسماء الرسل ومعجزاتهم وأسماء الملائكة ووظائفهم

مفهوم الإيمان بالقدر خيره وشره آية قرآنية وحديث نبوي شريف متعلقان بالإيمان بالقدر مواقف حياتية مرتبطة بالإيمان بالقدر لعبة تربوية كلمات مبعثرة ، ولعبة رقمية القدس وعلاقتها ببعض أركان الإيمان
محتوى الدرس الثالث : الإيمان باسم الله اللطيف الخبير ويحتوي على أنشطة ، مفاهيم ، استنتاجات آيات قرآنية ، مواقف حياتية ، صور ، قصة ، نشاط بيئي موزعة كالآتي : مفهوم الإيمان باسم الله اللطيف الخبير مظاهر لطف الله بعباده ، قصة موسى والعبد الصالح ، زيارة لمؤسسة خيرية .

قياس قبلي تشخيصي لمعرفة استعداد المتعلمات وقياس قدراتهن ومدى امتلاكهن لمتطلبات التعليم
الدرس الأول : أسئلة شفوية : السؤال الأول : عدد أركان الإيمان الستة ؟ السؤال الثاني : اذكر أركان الإسلام السؤال الثالث : من لديه فكرة عن الإحسان ؟
الدرس الثاني : أسئلة شفوية : السؤال الأول: ما علاقة ما يصيب المسلم من خير أو شر بالإيمان بالقدر خيره وشره؟ السؤال الثاني : عرض حديث نبوي شريف على البوربوينت ثم يطلب من الطالبات ذكر الركن الناقص من أركان الإيمان.
الدرس الثالث أسئلة شفوية : السؤال الأول : من يحفظ أسماء الله الحسنى أو بعضها منها ؟ السؤال الثاني : هل حصل معكم مصيبة لكن الله لطف بكم ولم يصيبكم أذى ؟

نشاطات التعليم والتعلم والوسائل التعليمية
اختيار أنشطة تعلم ووسائل تعليمية وطرق تدريس يتم من خلالها مساعدة الطالبة على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة :

استراتيجيات التدريس: الاستنتاج ، النقد ، لعب الأدوار ، المناقشة ، الاستقصاء وحل المشكلات ، الاكتشاف ، المشروعات ، الألعاب الالكترونية ، التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني ، المبادرات

الوسائل التعليمية:

بور بوينت ، خارطة ذهنية ، فيديو ، صف الكتروني ، صور ، ألعاب تعليمية :
(Word wall – thing link-padlet – lionet) – مربع الحروف – حروف مبعثرة – ألعاب الكترونية .

الخدمات التعليمية المساندة

- ١ - أجهزة حواسيب وما يلزمها من بروجكتر ، أسلاك للتوصيل ، كهرباء ، إنترنت ، شاشات للعرض .
- ٢ - مختص فني للتدخل السريع .
- ٣ - معلم مساعد أو مرشد لذوي الاحتياجات الخاصة مع توفير وسائل تعليمية مساعدة لهم .
- ٤ - وسائط تواصل اجتماعي ، للتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور ...
- ٥ - بيئة تعليمية مناسبة كغرفة الصف ، ومقاعد مناسبة ،
- ٦ - كتب مدرسية جيدة غير تالفة ، سبورة ، أو سبورة ذكية ،
- ٧ - أقلام سبورة ستائر مناسبة .

أساليب التقويم

يقوم التحصيل الدراسي للطلبة في الصف الثالث الأساسي تقويماً مستمراً بالاعتماد على مستويات الأداء التي تتضمن ثلاث مستويات للإتقان ومستوى واحد لعدم الإتقان في مادة التربية الإسلامية ، وتنوع التقويم بين التقليدي والبدلي .
تمثل العقيدة الإسلامية والتوحيد خمس مقرر التربية الإسلامية ٢٠% حيث يتكون المقرر من خمس وحدات تعليمية ، وتتنوع درجات التقويم من ١٠٠ كالتالي :

الوحدة	الصف	الأنشطة	التقويم البدلي	الواجبات الالكترونية	الاختبار التكويني	الاختبارات الختامية	اختبار نهاية الفصل	المجموع
العقيدة والتوحيد	الثالث الأساسي الفصل الثاني	١٥%	١٥%	١٠%	١٥%	١٥%	٣٠%	١٠٠% ما يعادل ٢٠% نصيب الوحدة التعليمية

بعض الاختبارات مرحلي سؤال وجواب شفوي ، أو بطاقات ، وبعضها الكتروني عبر تطبيقات مختلفة ، وهناك اختبارات ختامية تحريرية أو اختبارات تعتمد على أنشطة بينية ترفع على الصف الالكتروني ، أو يتم مناقشتها في حصة قادمة ، ومنها اختبار تحريري ، مثل الاختبار النهائي .

المراجعة المستمرة والتغذية الراجعة

يتم تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة الكترونيا بشكل فوري ليتعرفن على مستواهن

المخرجات:

- ١ - الإيمان بالله تعالى عن اقتناع والشعور بالمسؤولية عن كل الأعمال والأقوال
- ٢ - الاعتزاز بالإسلام والافتخار بالرسول (ﷺ) والافتداء به .
- ٣ - التطبيق الصحيح لمفاهيم الدين في الحياة كالتسامح ، والوفاء .

النتائج:

استطاع الباحثون الإجابة على سؤال البحث الرئيسي : ما درجة القدرة على تصميم وحدة تعليمية للصف الثالث الأساسي في مجال العقيدة الإسلامية والتوحيد وفقا لنموذج كعب التعليمي؟

فقد عملوا جاهدين على تصميم الوحدة المنشودة وتم الإجابة عن السؤال ، حيث اعتمدوا نتائج التحليل لوحدة العقيدة والتوحيد في جميع المراحل وعرفوا النقص وصمموا وحدة استكملت النقص الذي تم توضيحه سابقا .

النتيجة المهمة : هي أن مناهج التربية الإسلامية بشكل عام في مجال التوحيد يوجد فيها نقص في التتابع والمدى لأسس العقيدة والتوحيد لمجال العقيدة والتوحيد في مناهج التربية الإسلامية بما يخص الركن السادس من أركان الإيمان وهو الإيمان بالقدر خيره وشره ، .

التوصيات

بناء على النتائج السابقة للتحليلات نوصي بما يلي :

١ - على معلمي التربية الإسلامية رفع ملاحظاتهم عن خطأ أو نقص في أي مجال من مجالات التربية الإسلامية إلى المختصين ليعملوا على تحسين أو تطوير المناهج بم يتلاءم مع الأهداف العامة لوثيقة المناهج الفلسطينية المطورة ، والوثيقة الوطنية لمنهاج التربية الإسلامية .

٢ - يؤكد الباحثون على ضرورة الاهتمام بدور المتعلم في العملية التعليمية من أجل نتائج مرضية .

٣ - بضرورة مراعاة الاستمرارية والتتابع والمدة لشتى المجالات في التربية الإسلامية عامة ومجال التوحيد خاصة ، دون إسقاط لأي أساس من أسس التوحيد لتأثيره على صدق المحتوى وعدم تكامل المعرفة لدى المتعلم الأمر الذي يوجد خلافاً في تحقيق الأهداف المطلوبة .

٤ - من المهم اتباع التقويم المستمر لمنهاج التربية الإسلامية لتطويره بما يتوافق مع حركة التطور العالمية .

المراجع

- أبو زيد ، ريهام حسين سلامة. (٢٠٢٤). وحدة تعليمية مقترحة في عمارة التراث الإسلامي لتنمية الثقافة البصرية لدى طلاب التربية الفنية ، مجلة التصميم الدولية، المجلد ١٤ ، عدد ٢ .
- الأعسم ، عبد الأمير. (١٩٨٨). *الفيلسوف الغزالي*، دار القباء ، مصر .
- ابن منظور، محمد أبو الفضل. (١٩٩٣). *لسان العرب*، ط٣، ج٥، دار صادر ، بيروت.
- البخاري ، محمد بن إسماعيل. (٢٠١٦). *صحيح البخاري* ، جمعية البشرى الخيرية ، كراتشي
- بكار ، ياسر عبد الكريم. (٢٠١٠). عشرة أمور تمنيت لو عرفتها قبل دخولي الجامعة، دار وجوه للنشر
- بن أبي العز، علي بن علي بن محمد. (٢٠٠٢). *شرح العقيدة الطحاوية* ، تحقيق : أبو عبد الله العدوي ، ط١، دار ابن رجب ، المنصورة .
- بوشامب، جورج. (١٩٨٧). *نظرية المنهج*، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرين، الدار العربية للنشر
- الجهني ، محمد بن عبد الرحمن. (٢٠١٠). *أهمية دراسة التوحيد* ، مكتبة الملك فهد الوطنية، المدينة المنورة
- الجوزية ، شمس الدين بن قيم. (٢٠١٣). *شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل*، تحقيق : أحمد بن صالح الصمعاني ، دار الصمعي ، الرياض.
- الحكمي، حافظ بن أحمد . (٢٠٠٤). *أعلام السنة المنشورة لاعتقاد الطائفة الناجية المنصورة*، تحقيق : أحمد بن علي علوش مدخلي ، مكتبة الرشد ، الرياض
- الحمد ، محمد بن إبراهيم. (٢٠٠٧). *الطريق إلى الإسلام* ، دار ابن خزيمة ، الرياض .
- الحيلة ، محمد محمود . (٢٠١٦). *تصميم التعليم نظرية وممارسة* ، دار المسيرة ، عمان .
- خميس ، محمد عطية. (٢٠٠٣). *منتجات تكنولوجيا التعليم* ، دار الكلمة ، القاهرة .
- دليو، فضيل وآخرون. (١٩٩٠). *علم الاجتماع من التغريب إلى التأصيل*، دار المعرفة، الإسكندرية.
- الربيعي، محمود داود. (٢٠٠٨). *استراتيجيات التعلم التعاوني*، دار الضياء للطباعة والتصميم ، العراق .
- الزويهم، خامسة. (٢٠٢٣). *العقيدة الإسلامية : مفهوما ، أركانها ، خصائصها، حاجة الناس إليها*، مجلة شمال إفريقيا للنشر العلمي ، المجلد (١) العدد (٤) ، ليبيا.
- زاير ، سعد علي ، وجيري ، خضير عباس . (٢٠٢٠). *تصميم التعليم وتطبيقاته في العلوم الإنسانية* ، ط١ ، الدار المنهجية للنشر ، عمان .

- الزبيدي ، حسين سالم .(٢٠١٥) . علم نفس النمو ، الوراق للنشر والتوزيع ، عمان (مرجع تصميم الوحدة) .
- سعادة ،جودت أحمد ، وإبراهيم ، عبد الله محمد.(٢٠١٤) . المنهج المدرسي المعاصر ، دار الفكر، عمان
- السفاري ، محمد بن محمد .(٢٠٠٧) . لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية ،مؤسسة الخافقين ، دمشق
- الصلابي، علي محمد . (٢٠١١) . الإيمان بالرسول والرسالات، دار المعرفة ، بيروت
- الصلابي، علي محمد . (٢٠١١) الإيمان بالقدر ، دار المعرفة ، بيروت .
- الصنعاني، محمد بن إسماعيل .(٢٠٠٢) .سبل السلام الموصلة إلى بلوغ المرام ، دار ابن الجوزي، الدمام
- صيدم، صبري، وآخرون . (٢٠١٦) . وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، رام الله .
- صيدم، صبري، وآخرون .(٢٠١٩) .الوثيقة الوطنية لمبحث التربية الإسلامية ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، رام الله .
- عبدالجواد، محمود إبراهيم وطنطاوي، مصطفى عبدالله إبراهيم وحمرش، عبدالمجيد سليمان(٢٠٢٢) . فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في التربية الدينية الإسلامية قائمة على الأنشطة التعليمية في إكساب المفاهيم والسلوكيات الدينية لدى أطفال مرحلة الرياض بالمعاهد الأزهرية ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، القاهرة .
- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون .(١٩٨١) .أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة، القاهرة .
- العجمي، حمد علي صالح ، والخزعلي ،تيسير محمد ، العجب محمد . (٢٠١٨) . أثر تصميم التعلم المدمج وفق نموذج كمب في تنمية كفايات طلبة تكنولوجيا التعليم ، رسالة ماجستير ، جامعة الخليج العربي ، البحرين .
- عطية ، محسن علي . (٢٠٠٨) . المناهج الحديثة وطرائق التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن.
- العقل، ناصر بن عبد الكريم .(٢٠٠٧) .مباحث في عقيدة أهل السنة والجماعة وموقف الحركات الإسلامية المعاصرة منها ، دار الوطن للنشر ، الرباط .
- العقيل ، محمد بن عبد الوهاب . (٢٠٠٢) . معتقد فرق المسلمين واليهود والنصارى والفلاسفة والوثنيين في الملائكة المقربين ، مكتبة أضواء السلف ، الرياض .
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد . (٢٠٠٥) . إحياء علوم الدين ، دار ابن حزم ، بيروت.

- غنيم ، عمر ، وشوارة ، فريال . (٢٠١٨) . التربية الإسلامية (دليل المعلم للصف الثالث الأساسي) ، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ، رام الله .
- الفليح، خالد عبد العزيز ، وآخرون (٢٠٠٩) . تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديثة ، ط ١ ، الأردن .
- قطامي، يوسف ، وقطامي ، نايفة ، وحمدى ، نرجس . (١٩٩٤) . تصميم التدريس ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
- قلادة، فؤاد . (٢٠٠٦) . نظريات المنهج والنموذج التربوي، ط ٢، مكتبة بستان المعرفة ، الإسكندرية .
- الكلثم، مها بنت إبراهيم . (٢٠١٦) . مفاهيم التربية العالمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، عدد ٤٥ ، جستن
- كمب، جيروالد . (١٩٩١) . تصميم البرامج التعليمية . ترجمة : أحمد خيرى كاظم ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- كمبش، ماجدة حميد ، والهاشمي ، رشوان محمد جعفر . (٢٠١٢) . تأثير منهج تعليمي وفق أنموذج كامب في تعلم الأداء الفني لسباحة الفراشة ، مجلة الفتح ، العدد (٥٢) ، جامعة ديالى ، بغداد .
- ندا، سعد بن عبد الرحمن (٢٠١٤) مفهوم الأسماء والصفات ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج . (١٩٩١) . صحيح مسلم ، دار الكتب العلمية بيروت
- الصنعاني ، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٢) . توفيق رب العباد في شرح كتاب تطهير الاعتقاد عن أدران الإلحاد، دار ابن الجوزي ، الدمام .



دور التخطيط الاستراتيجي في بيئة عمل اجتماعية في المدارس الحكومية للحلقة الأولى في إمارة أبوظبي

The Role of Strategic Planning in a Social Work Environment in Primary Schools in the Emirate of Abu Dhabi

إعداد

فاطمة علي سليمان الظنحاني
Fatima Ali Sulaiman Al Dhanhani

أخصائية اجتماعية بمدرسة هزاع بن زايد الأول - الامارات العربية المتحدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.420046

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ٩

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ١٠

الظنحاني، فاطمة علي سليمان (٢٠٢٥). دور التخطيط الاستراتيجي في بيئة عمل اجتماعية في المدارس الحكومية للحلقة الأولى في إمارة أبوظبي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٥٨٥ - ٦٣٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

دور التخطيط الاستراتيجي في بيئة عمل اجتماعية في المدارس الحكومية للحلقة الأولى في إمارة أبوظبي

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي الاجتماعي في مدارس الحلقة الأولى في مدارس أبوظبي ، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ من المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والمرشدين الأكاديميين الاجتماعيين في مدارس الحلقة الأولى، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة، وتم تطبيقها على أفراد العينة وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام (٤,٢٥) ويدل على موافقة العينة بشدة عن أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في مدارس الحلقة الأولى، وأنه لا يوجد فروق بين التدريس ومكتب الخدمة الاجتماعية في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى، وأنه يوجد فروق بين سنوات الخبرة في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى أبوظبي، وأنه يوجد فروق بين المسمى الوظيفي في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس أبوظبي، وأوصت الدراسة بتحليل وتقييم السياسات الحالية المتعلقة بالتخطيط الاجتماعي الاستراتيجي في المدارس الحكومية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي - بيئة عمل اجتماعية - المدارس الحكومية - الحلقة الأولى.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of practicing social strategic planning skills in the first cycle schools in Abu Dhabi schools. The study sample consisted of 50 teachers, social specialists and academic social counselors in the first cycle schools. To achieve the study objective, a questionnaire was designed and applied to the sample members. The study concluded that the general average was (4.25), indicating the sample's strong agreement on the importance of the role of strategic planning in achieving a positive social work environment in the first cycle schools. There are no differences between teaching and the social service office in practicing strategic social planning skills in the first cycle schools. There are differences between the years of experience in practicing

strategic social planning skills in the first cycle schools in Abu Dhabi. There are differences between the job title in practicing strategic social planning skills in Abu Dhabi schools. The study recommended analyzing and evaluating the current policies related to strategic social planning in government schools.

Keywords: Strategic planning - Social work environment - Government schools - First cycle.

مقدمة:

تُعتبر المدارس الحكومية واحدة من أهم المؤسسات في مجتمع دولة الامارات العربية المتحدة، حيث تلعب دوراً حاسماً في بناء الأجيال الصاعدة وتأهيلهم لمستقبل أفضل، إن تحقيق بيئة عمل اجتماعية صحية وإيجابية في المدارس الحكومية يمثل هدفاً حيوياً، حيث يؤثر بشكل مباشر على تطوير الأطفال وتحفيزهم لتحقيق إمكانياتهم الكاملة، ولذلك يتعين على المدارس أن تكون مكاناً يُشجع فيه التعلم والتعاون، ويُشجع فيه الطلاب والمعلمين على التفاعل الإيجابي وبناء علاقات صحية داخل أجواء المجتمع المدرسي.

ولتحقيق هذا الهدف، يلعب دور التخطيط الاستراتيجي دوراً بارزاً في تشكيل وتحسين بيئة العمل الاجتماعية في المدارس الحكومية، يُفهم التخطيط الاستراتيجي على أنه عملية تحليل وتصميم وتنفيذ استراتيجيات وخطط تساعد المؤسسات والمدارس على تحقيق أهدافها بفعالية في سياق المدارس الحكومية، ويكون التخطيط الاستراتيجي عنصراً حيوياً لتحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية من خلال النقاط التالية:

١- تحليل الوضع الحالي: يتضمن التخطيط الاستراتيجي لتقييم الوضع الحالي في المدرسة من حيث العلاقات بين الطلاب والمعلمين وبين المعلمين أنفسهم واختصاصيين الخدمة الاجتماعية، هل هناك توترات أو مشاكل تحتاج إلى التصدي لها؟

٢- وضع أهداف ورؤية: يتم تطوير أهداف ورؤية لتحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في المدارس، يجب أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس والتقييم.

٣- تصميم الاستراتيجيات: بناءً على الأهداف المحددة، يتم تطوير استراتيجيات تعزز التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين وبين أفراد الهيئة التعليمية والإدارية.

٤- تنفيذ الخطط: يتعين على المدرسة تنفيذ الاستراتيجيات بشكل فعال ومنتظم، وتخصيص الموارد اللازمة لتحقيق الأهداف.

٥- تقييم ومراقبة: يجب أن يتم مراقبة تنفيذ الاستراتيجيات وتقييم النتائج بانتظام لضمان تحقيق الأهداف والتصدي لأي تحديات قد تظهر. سيكون هذا البحث دراسة ميدانية على مدارس الحلقة الاولى بهدف فهم دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في هذه المدارس، سيتم تحليل الوضع الحالي في هذه المدارس وتحديد العوامل التي تؤثر في بيئة العمل الاجتماعية، سيتم أيضاً توجيه البحث نحو تصميم استراتيجيات ملائمة لتحقيق هذا الهدف، وسيتم تقديم توصيات تساهم في تطوير بيئة عمل أكثر إيجابية في المدارس الحكومية على مستوى المرحلة الأولى.

مشكلة الدراسة:

يعتبر مدخل التخطيط الاستراتيجي الاجتماعي من المداخل الإدارية التي تمكن المدارس المعاصرة من مواجهة تحدياتها، حيث إنه عملية فكرية تصورية مستقبلية تضع المدرسة من خلاله العمليات والإجراءات الضرورية لبلوغ المستقبل من خلال تظافر الجهود لكافة المهتمين بالعملية التعليمية والاجتماعية وتحسين عمليات اتخاذ القرار وفهم البيئة الخارجية التي تحيط بالمدرسة وما بها من فرص وتحديات ومعرفة جوانب القوة والضعف واستخدام الموارد المتاحة بالمدرسة بما يحقق أهدافها بصورة أكثر فعالية.

وقد اهتمت دولة الامارات العربية المتحدة بالتخطيط الاستراتيجي الاجتماعي من خلال تبنيها للرؤية المستقبلية، وفي سياق الرؤية الاستراتيجية فقد اتجهت الدولة إلى تطبيق مفهوم الخطة الاستراتيجية في عدة مشاريع اجتماعية تدعم العملية التعليمية، والتي تهتم بالهوية الإماراتية والهوية الإنسانية التي تبني شخصية الطفل الاماراتي وتنمية الموارد البشرية المحيطة به، بهدف اكساب المجتمع المدرسي والقيادات المدرسية مهارات قيادية وفق تطلعات وأهداف الرؤية المستقبلية لدولة الامارات العربية المتحدة.

وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تطور التخطيط الاستراتيجي التربوي والاجتماعي في الدولة إلا أن التخطيط الاستراتيجي الاجتماعي التربوي لم يحقق طموحات المجتمع المدرسي، ونلاحظ قصور في عمليات التخطيط الاجتماعي المدرسي، وذلك بسبب انخفاض في أداء بعض الأخصائيين الاجتماعيين وتتمثل هذه الممارسات في التخطيط الاستراتيجي والتنظيم والتواصل وتفاعل المجتمع المحلي مع المدرسة و التقييم، مما يؤثر سلباً على تحقيق أهداف المدرسة كما أكدت بعض الدراسات على أن الخطط الاجتماعية التي تعدها المدرسة لا تتوافق مع خصائص التخطيط التربوي في البيئة المحيطة بالمدرسة.

ومن خلال عمل الاختصاصيين الاجتماعيين وجدنا عدة معوقات تواجه عملية التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي مثل افتقار القيادات المدرسية إلى بعض المهارات الإدارية ومنها مقاومتها للتغيير ونقص التمويل وافتقار المباني المدرسية لبعض التجهيزات والأدوات المناسبة ونقص التدريب والإشراف المنظم على العملية الاجتماعية في المدرسة، وضعف الثقافة التنظيمية بين العاملين في المدرسة وضعف مشاركة أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدرسي في نشاطات المدارس.

ومن خلال عمل الاختصاصيين الاجتماعيين وارتباطهم بإدارات المدارس في التعليم الأساسي، ومن خلال اشتراكهم في بعض الورش واللقاءات والأنشطة والفعاليات الإدارية وتعاملهم المباشر مع المدراء وحضورهم الاجتماعات التي تعقدها الهيئة الإدارية في المدرسة وحضور ورش التنمية المهنية للموظفين، فقد لاحظت وجود صعوبات تواجهها الهيئة الإدارية في عمليات التخطيط لبعض المواقف والفعاليات وتحقيق رؤية ورسالة المدرسة وقد أدى ذلك إلى اتخاذ قرارات مرتجلة وعشوائية تؤثر سلباً على العاملين بالمدرسة.

وتأتي هذه الدراسة منسجمة مع هذه الحالة لتحديد المهارات التخطيطية الاستراتيجية المتوفرة لدى مديري المدارس لتوصي بتعزيزها ومهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي التي تعاني من قصور ما لتوصي بتعديلها ودعمها.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- بيان درجة ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي وبيان مفهومه لدى الإدارات المدرسية في الحلقة الأولى.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس أبوظبي، وحسب متغيرات الدراسة وهي الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
- تنمية مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي في مدارس أبو ظبي وتقديم مقترحات لتطوير عملية التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي.
- تحديد دور فريق العمل بالمدرسة في تدعيم الأمن الاجتماعي في المجتمع المدرسي كخطة متكاملة في الدعم الاجتماعي.
- تحديد دور البيئة المادية والمعنوية في تدعيم الأمن الاجتماعي في المجتمع المدرسي.
- تحديد طبيعة الصعوبات التي تواجه بيئة العمل المدرسي في تدعيم الأمن الاجتماعي في المجتمع المدرسي.

- محاولة التواصل إلى المقترحات المهنية لتطوير بيئة العمل المدرسي تدعيم مخطط الامن الاجتماعي في المجتمع المدرسي.
- أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- الاستفادة من نتائجها على مستوى وزارة التربية والتعليم في التعرف على واقع التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي في مدارس الحلقة الأولى ومدى تفعيله.
 - إفادة الاخصائيين الاجتماعيين بزيادة الوعي بأهمية التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي.
 - إفادة الباحثين في مجال التخطيط الاجتماعي المدرسي.
- حدود الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرف مدى ممارسة المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين التخطيط الاستراتيجي بمدارس الحكومة في إمارة أبوظبي.
- الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس الحكومة في إمارة أبوظبي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس الحكومة في مدارس أبوظبي.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي:

١ - مفهوم التخطيط الاستراتيجي

يعرف التخطيط الاستراتيجي هو عملية مهمة تقوم بها المؤسسات والمنظمات لتحديد الأهداف والرؤية الطويلة الأمد ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها، إليك بعض الجوانب المهمة للتخطيط الاستراتيجي:

وأيضاً التخطيط الاستراتيجي هو عملية تحديد أهداف طويلة الأمد للمؤسسة ووضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف يهدف إلى تحقيق التوجه العام والرؤية المستقبلية للمنظمة.

وعرف الغرب التخطيط الاستراتيجي على أنه فن إنشاء استراتيجيات في عمل محددة وتنفيذه وتقييم نتائج تنفيذ الخطة، فيما يتعلق بالأهداف أو الرغبات الشاملة طويلة الأجل للشركة، هو مفهوم يركز على دمج الإدارات المختلفة كمنظومة عمل (مثل المحاسبة والمالية والتسويق والموارد البشرية) داخل الشركة لتحقيق أهدافها

الاستراتيجية، مصطلح التخطيط الاستراتيجي هو في الأساس مرادف للإدارة الاستراتيجية.

أصبح مفهوم التخطيط الاستراتيجي شائعاً في الأصل في خمسينيات وستينيات القرن العشرين، وتمتع بصالح في عالم الشركات حتى ثمانينيات القرن العشرين، عندما سقط إلى حد ما من صالحه وبدء الانحدار، تم إحياء الحماس للتخطيط الاستراتيجي للأعمال في تسعينيات القرن العشرين والتخطيط الاستراتيجي لا يزال ذا صلة في الأعمال التجارية الحديثة^١.

وعادة ما ينظر إلى تطوير وتنفيذ التخطيط الاستراتيجي على أنه يتكون من تنفيذ ثلاث خطوات مهمه في التخطيط:

١- صياغة الاستراتيجية:

في عملية صياغة الاستراتيجية، ستقوم الشركة أولاً بتقييم وضعها الحالي من خلال إجراء تدقيق داخلي وخارجي، والغرض من ذلك هو المساعدة في تحديد نقاط القوة والضعف في المنظمة، وكذلك الفرص والتهديدات عن طريق (تحليل SWOT).

عند خروج نتيجة للتحليل، يقرر مديرون الخطط الأهداف التي يجب أن يركزوا عليها أو يتخلوا عنها، وكيفية تخصيص موارد الشركة على أفضل وجه، وما إذا كانوا سيتخذون إجراءات مثل توسيع العمليات من خلال مشروع مشترك أو اندماج. استراتيجيات الأعمال لها آثار طويلة الأجل على النجاح التنظيمي للمؤسسة، وعادة ما يتم تفويض المديرين التنفيذيين للإدارة العليا فقط بتعيين الموارد اللازمة لتنفيذها.

٢- تنفيذ الاستراتيجية

بعدما تتم صياغة الاستراتيجية، تحتاج الشركة إلى تحديد أهداف أو أهداف محددة تتعلق بوضع الاستراتيجية موضع التنفيذ، وتخصيص الموارد لتنفيذ الاستراتيجية، غالباً ما يتم تحديد نجاح مرحلة التنفيذ من خلال مدى جودة عمل الإدارة العليا فيما يتعلق بتوصيل الاستراتيجية المختارة بوضوح في جميع أنحاء الشركة وجعل جميع موظفيها "يشترون" الرغبة في وضع الاستراتيجية موضع التنفيذ.

حيث يتضمن التنفيذ الفعال للاستراتيجية تطوير هيكل متين، أو إطار عمل، لتنفيذ الاستراتيجية، وتعظيم استخدام الموارد ذات الصلة، وإعادة توجيه جهود التسويق بما يتماشى مع أهداف الاستراتيجية وغاياتها.

^١ شارلي دي ماكين، ترجمة د. فهد الحبيب، (٢٠١٢). التخطيط الاستراتيجي في التعليم. الرياض: دار عبيكان للنشر، ص ٦٥ - ٧٠ بتصرف

٣- التقييم الاستراتيجي

لا بد أن أي رجل أعمال ذكي يعرف أن النجاح اليوم لا يضمن النجاح غدا، من المهم للمديرين تقييم أداء الاستراتيجية المختارة بعد مرحلة التنفيذ. حيث يتضمن التقييم الاستراتيجية ثلاثة أنشطة حاسمة: أولها تبءء من مراجعة العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على تنفيذ الاستراتيجية، وقياس الأداء، واتخاذ خطوات تصحيحية لجعل الاستراتيجية أكثر فعالية، على سبيل المثال، بعد تنفيذ استراتيجية لتحسين خدمة العملاء، قد تكتشف الشركة أنها بحاجة إلى اعتماد برنامج جديد لإدارة علاقات العملاء (CRM) من أجل تحقيق التحسينات المطلوبة في علاقات العملاء.

وتحدث جميع الخطوات الثلاث في التخطيط الاستراتيجي ضمن ثلاثة مستويات هرمية: الإدارة العليا والإدارة الوسطى والمستويات التشغيلية، وبالتالي، من الضروري تعزيز التواصل والتفاعل بين الموظفين والمديرين على جميع المستويات، وذلك لمساعدة الشركة على العمل كفريق أكثر وظيفية وفعالية.

٢- أهمية التخطيط الاستراتيجي

يعتبر التخطيط الاستراتيجي مهما في مسار كل مؤسسة سواء كانت مؤسسة اقتصادية أو تعليمية أو غير ذلك حيث تكمن أهمية التخطيط الاستراتيجي كالتالي:

- تحديد الاتجاه والرؤية: يساعد التخطيط الاستراتيجي في تحديد مسار ورؤية واضحة للمؤسسة، لذا يمكن للمؤسسة من خلاله تحديد أهدافها الرئيسية والمسار الذي يجب أن تتبعه لتحقيقها.

- تحسين استخدام الموارد: يساعد التخطيط الاستراتيجي في توجيه الموارد المتاحة (مثل الوقت والمال والعمالة والمعدات) بشكل فعال نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية، وهذا يقلل من الهدر ويزيد من كفاءة استخدام الموارد.

- تعزيز التنظيم والتنسيق: يساعد التخطيط الاستراتيجي في تنظيم وتنسيق جميع أقسام وأنشطة المؤسسة بحيث تعمل بشكل متناغم نحو تحقيق الأهداف المحددة.

- تحسين اتخاذ القرار: يمكن للتخطيط الاستراتيجي توفير إطار لاتخاذ قرارات أفضل وأكثر دقة، وأيضاً يمكن للقادة والمديرين استناداً إلى البيانات والمعلومات المجمعة والتحليلات الاستراتيجية اتخاذ قرارات مستنيرة.

- تحقيق التكيف والمرونة: يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يساعد المؤسسة على التكيف مع التغيرات في البيئة الخارجية، سواء كان ذلك بسبب تغيرات في السوق أو التكنولوجيا أو التشريعات.

- تحقيق التميز التنافسي: يمكن للتخطيط الاستراتيجي مساعدة المؤسسة في تحديد كيفية التفوق على المنافسين وتحقيق التميز في سوقها.

● قياس الأداء والمتابعة: يتيح التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة وسائل لقياس أدائها بشكل دوري ومراقبتها لضمان تحقيق الأهداف المحددة وإجراء التعديلات اللازمة إذا لزم الأمر.

باختصار، يمكن القول إن التخطيط الاستراتيجي هو أداة حيوية لإدارة المؤسسات وضمان استدامتها ونجاحها على المدى البعيد، يساعد في تحقيق التنظيم والكفاءة وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف والرؤى المستقبلية^٢.

٣- أبعاد التخطيط الاستراتيجي

قد ينظر لأبعاد التخطيط الاستراتيجي على أنها مشابهة للأهمية إلا أن الأبعاد تكون عبارة عن التكوين طويل الأجل التي من خلاله تتجسد عملية التخطيط بحد ذاتها للمؤسسة، وتحتوي أبعاد التخطيط الاستراتيجي على:

- التحليل البيئي: وهو عبارة عن دراسة العوامل الخارجية التي تؤثر على المنظمة بجميع النواحي الخارجية من البيئة المحيطة بالمنظمة، من حيث الأحوال السياسية التي تقع بها المؤسسة، الأحوال الاقتصادية المالية و البشرية التي تقع بها المؤسسة، الأحوال الاجتماعية للأفراد والمجتمع الذي تقع بداخله هذه المؤسسة.

- تحديد الرؤية والأهداف: تحديد ما تريد المنظمة تحقيقه في المستقبل، حيث تمتلك المنظمة رؤيتها ورسالتها أهمية كبيرة في نمو المنظمة ونجاحها المستقبلي بصرف النظر عن حجمها، ونوعها أو طبيعتها عملها؛ حيث إن الرؤية والرسالة تعلمان معاً على توجيه الأعمال والموظفين، كما تساعد كل منهما على تسويق العلامة التجارية التابعة للمنظمة أو المؤسسة، وعند البدء بتأسيس المنظمة أو الشركة أو مشروع تجاري جديد أو ما إلى ذلك يجب بداية صياغة وتحديد الرؤية التي ستوجه الرسالة المراد تنفيذها بالإضافة إلى توجيه الخطة الاستراتيجية، أما الأعمال القائمة مسبقاً التي خُددت الرسالة الخاصة بها فغالباً تُساهم الرسالة في توجيه الرؤية والخطة الاستراتيجية مستقبلاً.

- وضع الاستراتيجيات: تطوير خطط واستراتيجيات لتحقيق الأهداف، تبحث العديد من الشركات عن المساعدة ، وتبحث عن مثال لخطة استراتيجية كمعيار يمكنهم استخدامه لمقارنة خططهم الخاصة. لكن الخطط الإستراتيجية يمكن أن تأتي بأشكال وأشكال وأحجام عديدة؛ فهي ليست وثيقة مفاص واحد يناسب الجميع.

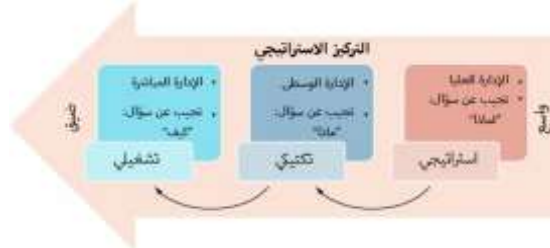
هناك خطط إستراتيجية بسيطة تتضمن الأهداف والغايات والاستراتيجيات والتكتيكات، بالإضافة إلى هياكل الخطة المعقدة التي تشمل مستويات وطبقات متعددة،

^٢ منى عويس (٢٠١٠). التخطيط الاجتماعي والسياسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق،

الرياض: دار الزهراء، ص ٣٢-٤٠ بتصرف

تعتمد كيفية تطوير خطة الشركة على عدة عوامل، بما في ذلك مستوى المساءلة الذي تحاول إنشائها، والإطار الزمني لتنفيذ الخطة، وثقافة مؤسستك، مثال الخطة الإستراتيجية الأكثر شيوعاً بين الأنشطة التجارية اليوم.

- تنفيذ الخطط: تنفيذ الاستراتيجيات المطروحة وتخصيص الموارد، تُوضع مجموعة الخطط على عدة مستويات داخل الشركة في الوقت نفسه، وغالباً ما تتطلب عملية تنفيذ الخطط المرتبطة بتحقيق الأهداف الكبيرة اتخاذ عدد من الخطوات المختلفة، على سبيل المثال، إذا قرّرت إحدى الشركات بأن تكون استراتيجيتها الكبرى هي استراتيجية النمو، فإنّ الأنشطة التي ستُنفَّذ في كل مستوى من مستويات الشركة ينبغي أن تساهم في نمو هذه الشركة، لذلك يتوجّب على المديرين في مختلف المستويات وضع الخطط المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق النمو، تجدر الإشارة إلى أنّ الأهداف والخطط التي تُوضع لتنفيذ الاستراتيجية الكبرى تكون عامة في المستويات الإدارية العليا ثمّ تصبح أكثر وضوحاً وتفصيلاً عندما ننقل إلى المستويات الإدارية الأدنى إلى أن نصل في النهاية إلى الموظفين الذين يعملون على إنجاز مهام محدّدة تصبّ في نجاح الاستراتيجية الكبرى، كما هو موضح بالنموذج التالي:



- مراقبة وتقييم: مراقبة تنفيذ الخطط وقياس الأداء وإجراء التصحيحات اللازمة، يعد برنامج المراقبة والتقييم القوي أداة طويلة الأجل يمكن أن تساعد في تحسين تنفيذ البرامج الجارية وكذلك المساعدة في اتخاذ القرارات بشأن البرامج الجديدة، ومن خلال الكشف عن فجوات التنفيذ الحرجة تساعد خطط المراقبة والتقييم في جعل البرامج أكثر فعالية، وهذا يعني أن كل جولة من جولات المراقبة والتقييم تساعد المنظمات على الوصول إلى المزيد من الأشخاص وإحداث تأثير أكبر.

وذلك لأهميتها في مساعد المنظمة في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن برنامجها بناءً على الأدلة، وتحدد طرق استخدام الموارد بشكل أكثر فعالية وكفاءة، أيضاً تساعد في تحديد تأثير البرنامج، والثغرات في التنفيذ، والأشياء التي نجحت، وتوفر البيانات

التي يمكن أن تساعد في إقناع المانحين بالاستثمار أكثر أو مساعدة مسؤولي البرنامج على ابتكار نهج بديلة لمعالجة مشاكلهم.^٣

٤- أشكال التخطيط الاستراتيجي

هناك عدة أشكال ومراحل لعملية التخطيط الاستراتيجي، وتختلف هذه الأشكال قليلاً باعتمادها على احتياجات المؤسسة وطبيعتها. إليك بعض أشهر أشكال التخطيط الاستراتيجي:

أ- التخطيط الاستراتيجي الكلاسيكي:

التخطيط الاستراتيجي الكلاسيكي يعتبر إطاراً هاماً للمؤسسات لتحقيق التميز التنظيمي وضمان استدامة نجاحها في ظل التغيرات المستمرة في البيئة الأعمال والمؤسسات، تشير إلى العملية التي تهدف إلى تحديد أهداف المؤسسة على المدى الطويل وتحديد السبل التي يمكن بها تحقيق هذه الأهداف، هناك عدة خطوات تشملها هذه العملية الكلاسيكية:

١- تحليل البيئة الخارجية: عن طريق دراسة العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، السياسية، والتكنولوجية التي قد تؤثر على المؤسسة، والتفكير في التحديات والفرص التي قد تنشأ من هذه العوامل.

٢- تحليل البيئة الداخلية: استعراض نقاط القوة والضعف الداخلية للمؤسسة وتقييم الموارد المتاحة وقدراتها.

٣- تحديد الرؤية والرسالة: تحديد الغايات الطويلة الأمد والاتجاهات المستقبلية المرغوبة، وضع رؤية ورسالة واضحة تعبر عن اتجاه المؤسسة.

٤- تحديد الأهداف والاستراتيجيات: وضع أهداف محددة وقابلة للقياس، تطوير استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف.

٥- تنفيذ الخطة: تحويل الاستراتيجيات إلى إجراءات عملية، وتوجيه الموارد وتخصيصها بفعالية لتحقيق الأهداف.

ب- التخطيط الاستراتيجي المؤسسي:

• يركز على بناء ثقافة استراتيجية داخل المؤسسة، وتعزيز وتشجيع القيم والسلوكيات التي تدعم عملية التخطيط الاستراتيجي وتنفيذ الاستراتيجيات بفعالية، وهذه الثقافة تشكل البيئة التنظيمية التي تعزز التفكير الاستراتيجي والتحفيز لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.

^٣ مروة اسطنبولي; محمد عبدالحمد لاشين; عزام عبد النبي أحمد (٢٠١٦). تفعيل الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. مجلة التربية، ٦٤٤، ٣٥-٦٨٩.

- يشمل تحديد القيم والمبادئ التوجيهية، عن طريق تحديد المعايير الأساسية والمعتقدات الأساسية التي توجه سلوك واتخاذ القرارات في مؤسسة ما، سواء كانت هذه المؤسسة من نوع تجاري، غير ربحي، أو حكومي
- يؤكد على تضمين جميع أعضاء المؤسسة في عملية التخطيط وتنفيذه.
- ج- التخطيط الاستراتيجي التكتيكي:
يشير إلى تنفيذ استراتيجيات محددة في إطار زمني أقصر وبشكل أكثر تحديداً، يركز هذا النوع من التخطيط على تحقيق أهداف فرعية ومحددة داخلية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية العامة للمؤسسة، وتركز على التالي:
 - يركز على تحقيق الأهداف والاستراتيجيات على المدى القصير.
 - يتعامل مع الجوانب اليومية لإدارة المؤسسة.
 - يشمل تطوير خطط عمل محددة للأقسام والوحدات المختلفة.
- د- التخطيط الاستراتيجي التنفيذي:
يشير إلى الجوانب القيادية والتنفيذية لعملية التخطيط الاستراتيجي، أو قد يتعلق بالخطوات العملية لتنفيذ الخطط الاستراتيجية، مثال:
 - يركز على دور القيادة التنفيذية في تحقيق الأهداف الاستراتيجية.
 - يركز على توجيه الجهود وتنسيق الأقسام لتحقيق الأهداف.
- هـ- التخطيط الاستراتيجي للمشاريع:
يشير إلى العمليات التي يتم من خلالها وضع الأهداف وتحديد السبل لتحقيقها في سياق مشروع معين. يتضمن التخطيط الاستراتيجي للمشاريع عدة عناصر لضمان تحقيق الأهداف المحددة بطريقة فعالة ومنظمة. إليك بعض النقاط الرئيسية المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي للمشاريع:
 - يتم تطبيقه على مشاريع محددة داخل المؤسسة.
 - يشمل تحديد أهداف المشروع ومخرجاته وجدول زمني لتنفيذه.
 - يساعد في تحقيق التنسيق وإدارة المخاطر.
- و- التخطيط الاستراتيجي للابتكار:
يتعلق بوضع استراتيجيات وخطط لتعزيز وتحفيز الابتكار داخل منظمة أو مؤسسة، يهدف هذا النوع من التخطيط إلى خلق بيئة داعمة للابتكار وتطوير الأفكار الجديدة التي يمكن أن تسهم في تحسين الأداء وتعزيز التنافسية، إليك بعض النقاط المهمة حول التخطيط الاستراتيجي للابتكار:
 - يركز على تطوير وتنفيذ استراتيجيات الابتكار وتحفيز الإبداع داخل المؤسسة.
 - يهدف إلى تطوير منتجات أو خدمات جديدة للسوق.

- تخصيص الموارد اللازمة لتطوير وتنفيذ الأفكار الابتكارية.
- ضمان توفير التمويل والتكنولوجيا والكوادر البشرية الملائمة.
- ناء ثقافة داعمة للابتكار تشجع على التفكير الإبداعي وقبول المخاطر.
- تحديد مؤشرات أداء لقياس نجاح المبادرات الابتكارية.
- تحليل النتائج والتعلم من التجارب لتحسين العمليات.
- ز- التخطيط الاستراتيجي الرقمي:
عملية وضع استراتيجيات تتعلق بالتكنولوجيا الرقمية والتحول الرقمي لتعزيز أداء وتنافسية المؤسسة. يهدف هذا النوع من التخطيط إلى تحديد كيف يمكن استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحسين العمليات الداخلية، تقديم خدمات مبتكرة للعملاء، وتحقيق أهداف الأعمال الرئيسية، وهناك بعض الجوانب المهمة للتخطيط الاستراتيجي الرقمي:
- يركز على تكنولوجيا المعلومات والتحول الرقمي.
- يتضمن تنفيذ استراتيجيات تكنولوجيا المعلومات والتحسينات التقنية.
- فهم الاتجاهات التكنولوجية والتحول في السوق الرقمية.
- تحديد الفرص والتحديات المتعلقة بالبيئة الرقمية.
- ضمان توفير القدرات الفنية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجيات الرقمية.
- تحديد استراتيجيات لضمان استدامة التحول الرقمي في المدى الطويل.
- هـ -التخطيط الوطني أو الحكومي:
يتعلق بالتخطيط لتحقيق أهداف وطنية كبيرة، شير إلى عمليات وعمليات تطوير السياسات والاستراتيجيات التي تُجرى على مستوى وطني، وذلك لتوجيه التنمية وإدارة الموارد الوطنية، يكون التخطيط الحكومي جزءاً أساسياً من الأنشطة الحكومية لتحقيق التنمية المستدامة ورفاهية المواطنين. تشمل عمليات التخطيط الحكومي العديد من الجوانب، منها:
- وضع السياسات: تطوير السياسات الوطنية التي توجه النهج الحكومي في مختلف المجالات مثل الاقتصاد، التعليم، الصحة، البنية التحتية، وحماية البيئة.
- تحليل الاحتياجات: تقييم احتياجات المجتمع وتحديد القضايا والتحديات التي يجب التركيز عليها.
- توجيه التنمية: وضع استراتيجيات لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتعزيز الرفاهية العامة.
- إدارة الموارد: تخصيص الموارد بفعالية لتحقيق الأهداف الوطنية، سواء كانت مالية أو بشرية أو طبيعية.

• التعاون الدولي: بناء علاقات وتعاون مع المجتمع الدولي والمؤسسات الدولية لتحقيق التنمية

٥- أهداف التخطيط الاستراتيجي

أهداف التخطيط الاستراتيجي تشمل العديد من الأهداف الرئيسية التي تساعد المؤسسات على تحقيق رؤيتها وضمان نجاحها على المدى البعيد. من بين هذه الأهداف:

• توجيه الاتجاه والرؤية: تساعد عملية التخطيط الاستراتيجي في تحديد الرؤية والأهداف الطويلة الأمد للمؤسسة، وهذا يساهم في توجيه اتجاهها وتحديد المسار الذي يجب أن تسلكه لتحقيق هذه الرؤية.

• تحسين استخدام الموارد: يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى تحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة، مثل الوقت والمال والعمالة والمعدات، من خلال توجيهها نحو الأولويات والأهداف الاستراتيجية الهامة.

• تعزيز التنظيم والكفاءة: يساعد التخطيط الاستراتيجي في تنظيم هيكل المؤسسة والعمليات الداخلية بشكل فعال، مما يزيد من كفاءتها ويقلل من الفاقد.

• تحقيق التميز التنافسي: يمكن للتخطيط الاستراتيجي مساعدة المؤسسة في تحديد كيفية التفوق على المنافسين وتطوير ميزات تنافسية قوية في السوق.

• زيادة التوجه نحو العملاء: يمكن للتخطيط الاستراتيجي تسهيل فهم احتياجات وتوقعات العملاء وتحسين خدمتهم ورضاهم.

• تعزيز التنوع وتقديم منتجات وخدمات جديدة: يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يشجع على تطوير منتجات أو خدمات جديدة تلبي احتياجات العملاء أو تستفيد من الفرص الجديدة في السوق.

• تعزيز المرونة والتكيف: يتيح التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة التكيف مع التغيرات في البيئة الخارجية بشكل فعال وسريع.

• قياس الأداء وتحقيق التقدم: يمكن للتخطيط الاستراتيجي مساعدة المؤسسة في تحديد مؤشرات الأداء الرئيسية وقياس تحقيق الأهداف والتحسين المستمر.

• إشراك وتحفيز الموظفين: يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يساهم في تعزيز تفاعل الموظفين واستجابتهم لأهداف المؤسسة وبالتالي تعزيز الروح المعنوية والمشاركة.

• تحقيق الاستدامة: يمكن للتخطيط الاستراتيجي أن يساهم في تضمين مبادئ الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية في استراتيجية المؤسسة.

تتفاوت أهداف التخطيط الاستراتيجي باختلاف المؤسسات والصناعات والأهداف الفردية، ويتعين على المؤسسة تحديد الأهداف التي تناسبها وتدعم رؤيتها واستراتيجيتها الخاصة.

ثانياً: التخطيط التربوي

عملية تصميم وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية والتعليمية لتحقيق أهداف معينة في مجال التعليم، يشمل التخطيط التربوي النواحي العديدة التي تؤثر على الجودة والفعالية في مجال التعليم، وهو عملية مستمرة تتضمن الخطوات التالية: تحليل الوضع الحالي: تبدأ عملية التخطيط التربوي بفحص الوضع الحالي للنظام التعليمي، وذلك من خلال تقييم البيانات والمعلومات المتاحة حول أداء الطلاب، والمناهج الدراسية، والمعلمين، والبنية التحتية، والموارد المتاحة، وغيرها من العوامل، وتحديد الأهداف: بناءً على تحليل الوضع الحالي، يتم تحديد الأهداف والمخرجات المرجوة من التعليم والتعلم. يجب أن تكون هذه الأهداف محددة وقابلة للقياس، وضع الاستراتيجيات: يتم تطوير استراتيجيات وخطط لتحقيق الأهداف التعليمية. ذلك يشمل تصميم مناهج دراسية مناسبة، واختيار وتدريب المعلمين، وتوفير المواد والمعدات اللازمة.

تنفيذ البرامج والأنشطة: يتم تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية والأنشطة وفقاً للخطط المطلوبة. يجب أيضاً مراقبة العمليات التعليمية لضمان تنفيذها بشكل فعال، تقييم الأداء: يتم تقييم أداء النظام التعليمي ومدى تحقيق الأهداف المحددة. يستخدم التقييم لتحسين البرامج والأنشطة التعليمية.

التحسين المستمر: استناداً إلى نتائج التقييم، يتم تحديث وتطوير البرامج التعليمية والأنشطة بشكل مستمر لضمان تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، وتخطيط الموارد: يشمل التخطيط التربوي أيضاً تحديد وتوجيه الموارد المالية والبشرية والمادية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية بنجاح.

التخطيط التربوي يهدف إلى تحقيق تعليم ذو جودة عالية وفعالية، وتلبية احتياجات وتوقعات الطلاب، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتحقيق أهداف التعليم الشامل والمستدام.

١ - مفهوم التخطيط التربوي:

يعرف مفهوم التخطيط التربوي هو عملية متعددة الأبعاد تستخدم في مجال التعليم لتصميم وتنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية بطريقة منهجية ومنظمة بهدف تحقيق أهداف معينة في مجال التعليم. يشمل هذا النوع من التخطيط عدة جوانب ومراحل، منها:

- تحليل الوضع الحالي: في هذه المرحلة، يتم تقييم وتحليل الوضع الحالي للنظام التعليمي أو المؤسسة التعليمية، يشمل ذلك تقييم الأداء الحالي، والموارد المتاحة، والتحديات والفرص المحتملة.
 - تحديد الأهداف والمخرجات: يجب تحديد الأهداف التي ترغب المؤسسة التعليمية في تحقيقها، هذه الأهداف يجب أن تكون محددة وقابلة للقياس، ويجب أن تتماشى مع مهمة المؤسسة وتطلعاتها.
 - تصميم البرامج والأنشطة التعليمية: بناءً على الأهداف المحددة، يتم تصميم البرامج والأنشطة التعليمية بحيث تدعم تحقيق تلك الأهداف. يشمل ذلك تطوير مناهج دراسية، واختيار الأساليب التعليمية، وتوجيه المعلمين.
 - تنفيذ البرامج والأنشطة: تُنفَّذ البرامج والأنشطة التعليمية وفقاً للخطط المصممة، حيث يتم تقديم المحتوى التعليمي وتفعيل العمليات التعليمية.
 - مراقبة وتقييم: يتم مراقبة أداء البرامج والأنشطة التعليمية بشكل دوري لضمان تحقيق الأهداف وجودة التعليم و يشمل ذلك تقييم أداء الطلاب وأداء المعلمين وتحليل البيانات.
 - التحسين والتعديل: بناءً على نتائج التقييم، يتم اتخاذ إجراءات لتحسين البرامج والأنشطة التعليمية وتعديلها إذا كان ذلك ضرورياً لتحقيق الأهداف بشكل أفضل.
 - إدارة الموارد: يتضمن التخطيط التربوي أيضاً إدارة الموارد المالية والبشرية والبنية التحتية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية بنجاح.
- الهدف الرئيسي للتخطيط التربوي هو تحقيق جودة التعليم وتحسين تجربة التعلم للطلاب، تلعب عملية التخطيط التربوي دوراً حاسماً في تحقيق هذا الهدف من خلال توجيه الجهود والموارد نحو تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.
- ## ٢- أهمية التخطيط الاستراتيجي التربوي
- التخطيط التربوي الاستراتيجي له أهمية كبيرة في مجال التعليم والتعلم، حيث يساهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعليم بفعالية، إليك بعض الجوانب الرئيسية لأهمية التخطيط التربوي الاستراتيجي:
- ١- تحقيق الأهداف التعليمية: يساعد التخطيط التربوي الاستراتيجي في تحديد الأهداف التعليمية ووضع استراتيجيات لتحقيقها. هذا يضمن توجيه جهود المعلمين والمعلمات والموظفين نحو تحقيق النتائج المرجوة في تعلم الطلاب.
 - ٢- تحسين جودة التعليم: من خلال تحليل الوضع الحالي وتقييم الأداء وتطبيق التحسينات، يمكن للتخطيط التربوي الاستراتيجي تحسين جودة التعليم ورفع مستوى الكفاءة التعليمية.

- ٣- ضمان التنسيق والتوجيه: يمكن للتخطيط التربوي الاستراتيجي توجيه الأنشطة التعليمية وضمان تنسيقها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية.
- ٤- استغلال الفرص ومواجهة التحديات: يساعد التخطيط التربوي الاستراتيجي في التعامل مع التغيرات في البيئة التعليمية واستغلال الفرص المتاحة ومواجهة التحديات بفعالية.
- ٥- تحقيق التوجه والتركيز: يساعد عملية التخطيط التربوي في تحديد التوجهات والأولويات التي يجب أن تسترشد بها المؤسسة التعليمية.
- ٦- تعزيز الشفافية والمساءلة: يمكن للتخطيط التربوي الاستراتيجي زيادة مستوى الشفافية في إدارة التعليم وتحسين مساءلة المؤسسات التعليمية.
- ٧- تحقيق الاستدامة: يساهم التخطيط التربوي الاستراتيجي في تضمين مفاهيم الاستدامة والتطوير المستدام في مجال التعليم.
- ٨- تحسين تجربة الطلاب: من خلال تصميم برامج تعليمية مبتكرة ومميزة، يمكن للتخطيط التربوي الاستراتيجي تحسين تجربة الطلاب وزيادة انخراطهم ونجاحهم. يساهم التخطيط التربوي الاستراتيجي في تحقيق تحسين مستدام في مجال التعليم وضمان تلبية احتياجات وتوقعات الجمهور التعليمي والمجتمع بشكل أفضل.

٣- أهداف التخطيط الاستراتيجي التربوي

عند عمل المؤسسات التعليمية لا بد أن تكون هناك أهداف التخطيط الاستراتيجي التربوي تتنوع بحسب السياق واحتياجات المؤسسة التعليمية، ولكن هنا بعض الأهداف العامة التي يمكن أن يسعى إليها التخطيط الاستراتيجي في مجال التعليم:

- تحسين جودة التعليم: واحدة من أهم أهداف التخطيط الاستراتيجي التربوي هي تحسين جودة التعليم المقدم من قبل المؤسسة، يشمل ذلك تحسين أساليب التدريس والمناهج الدراسية وتقييم الأداء الطلابي.
- تعزيز تجربة الطلاب: يهدف التخطيط الاستراتيجي إلى تحسين تجربة الطلاب في المدرسة أو الجامعة، من خلال تقديم بيئة تعليمية مشجعة وداعمة وملائمة.
- زيادة معدلات النجاح والتخرج: تهدف المؤسسات التعليمية إلى تحسين معدلات نجاح الطلاب وزيادة نسبة التخرج من خلال تطوير برامج تعليمية فعالة.
- تعزيز التنوع والشمولية: يمكن أن يشمل التخطيط الاستراتيجي تعزيز التنوع والشمولية في المؤسسة التعليمية من خلال تقديم فرص تعليمية متساوية لجميع الطلاب في المؤسسة التعليمية بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية.
- تطوير مهارات الطلاب: يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة الضرورية لمواجهة تحديات العالم الحديث والمستقبل.

- تنمية مهارات المعلمين والموظفين: يشمل التخطيط الاستراتيجي وتطوير وتحسين مهارات المعلمين والموظفين من خلال التدريب والتطوير المستمر في مسارات التنمية المهنية للموظفين.
- استخدام التكنولوجيا في التعليم: تهدف بعض أهداف التخطيط الاستراتيجي إلى تعزيز استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية لتحسين الوصول والكفاءة.
- تحقيق التواصل مع المجتمع: تسعى المؤسسات التعليمية إلى تعزيز التواصل مع المجتمع المحلي والشركاء الخارجيين لضمان توافق البرامج مع احتياجات المجتمع والصناعة.
- تحقيق الاستدامة المؤسسية: يمكن أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي أيضاً تكوين استراتيجيات لتحقيق الاستدامة المؤسسية من خلال إدارة الموارد بشكل فعال.
- الريادة والابتكار: تهدف بعض أهداف التخطيط الاستراتيجي إلى تعزيز الريادة والابتكار في المؤسسة التعليمية لمواكبة التغيرات والتحديات الحديثة.

٤- مبادئ واستراتيجيات القيادة التربوية

القيادة التربوية هي عملية توجيه وإشراف المؤسسات التعليمية والتي تشمل المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، لتحقيق أهداف التعليم وتعزيز الجودة والفعالية في الأداء التعليمي، يجب على القادة التربويين اتباع مجموعة من المبادئ واستراتيجيات القيادة التربوية، المبادئ والاستراتيجيات الرئيسية:

أ- مبادئ القيادة التربوية:

- الرؤية والرسالة: يجب أن يكون للقائد التربوي رؤية واضحة ورسالة قوية للمؤسسة التعليمية، ويجب أن يعمل على توجيه الجهود نحو تحقيق هذه الرؤية.
- التوجيه والتحفيز: يجب على القائد أن يقود ويوجه المعلمين والموظفين بشكل فعال وأن يكون مصدر إلهام وتحفيز لهم لتحقيق الأهداف التعليمية.
- الشمولية والتنوع: يجب على القائد التربوي أن يعتمد سياسات واستراتيجيات شمولية ومتنوعة تضمن تلبية احتياجات جميع الطلاب والموظفين بغض النظر عن خلفياتهم واحتياجاتهم.

- المشاركة والاستشارة: يجب على القائد التعليمي أن يشجع على مشاركة المعلمين والموظفين في عملية اتخاذ القرار والتشاور معهم في القضايا المهمة.

- المسؤولية والمساءلة: يجب على القائد أن يكون مسؤولاً ومساءل عن أداء المؤسسة التعليمية وأن يتخذ إجراءات للتصدي للمشكلات وتحقيق التحسين المستمر.

ب- استراتيجيات القيادة التربوية:

- تحليل البيانات: يجب على القائد التربوي أن يستخدم البيانات والمعلومات لفهم أداء المؤسسة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

- تحفيز وتطوير الموظفين: يجب على القائد أن يستثمر في تطوير مهارات المعلمين والموظفين وتحفيزهم لتحقيق أفضل أداء.
- تشجيع الابتكار والتجديد: يجب على القائد التربوي تشجيع الابتكار وتبني التغيير في المؤسسة التعليمية لمواكبة التحديات والتطورات في ميدان التعليم.
- توجيه الأولويات: يجب على القائد تحديد الأولويات وتوجيه الموارد والجهود نحو تحقيق الأهداف الأكثر أهمية.
- التواصل الفعال: يجب على القائد التواصل بشكل فعال مع جميع أعضاء المؤسسة التعليمية والمجتمع المحيط بها.
- المراقبة والتقييم: يجب أن تشمل استراتيجيات القيادة التربوية مراقبة وتقييم أداء المؤسسة وتحليل البيانات لاتخاذ القرارات الصائبة.

٥- مستويات القيادة الإدارية

- للقيادة التربوية عدة مستويات تشمل مجموعة من المستويات الهرمية التي تعبر عن التنظيم والهيكل الإداري في المؤسسات التعليمية، هذه المستويات تتضمن:
- القيادة العليا (الإدارة التنفيذية): هذه المستوى يتضمن القيادة العليا في المؤسسة التعليمية مثل مدير المدرسة أو المدير العام للمؤسسة التعليمية، هؤلاء القادة يتخذون القرارات الرئيسية ويضعون الاستراتيجيات العامة للمؤسسة.
 - القيادة الإدارية (الإداريين الوسطى): في هذا المستوى، يشمل القادة الإداريون الوسطى مثل مديرو الأقسام والمديرين التنفيذيين في المدارس أو الجامعات. هم مسؤولون عن تنفيذ استراتيجيات القيادة العليا وإدارة العمليات اليومية في مجالاتهم المحددة.
 - القيادة التعليمية (المعلمين الرائدین): على هذا المستوى، يشمل القادة التعليميون المعلمين الذين يكونون نموذجًا للتعليم الجيد ويساهمون في توجيه وتوجيه المعلمين الآخرين. هؤلاء القادة يعملون ضمن الفصول الدراسية ويتفاعلون مع الطلاب والزملاء.
 - القيادة الذاتية (التطوير الشخصي): هذا المستوى يتعلق بالتطوير الشخصي والاستمرار في التعلم وتطوير المهارات. القادة في هذا المستوى يعملون على تحسين أنفسهم وبناء قدراتهم الشخصية والمهنية.
 - القيادة المجتمعية (الشراكة مع المجتمع): هذا المستوى يشمل العمل مع المجتمع المحلي والشركاء الخارجيين لتحقيق أهداف التعليم. القادة على هذا المستوى يسعون لبناء علاقات إيجابية مع المجتمع والاستفادة من دعمهم.

● القيادة الطلابية (التمثيل الطلابي): في البيئات التعليمية، يمكن أن يكون هناك أيضاً قادة طلابيين يشاركون في اتخاذ القرارات وتنظيم الأنشطة الطلابية والمشاركة في تطوير البيئة التعليمية.

تتفاعل هذه المستويات مع بعضها البعض وتعمل سويًا لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، القيادة التربوية الناجحة تتطلب توجيهاً

٦- أنماط القيادة التربوية

هناك عدة أنماط للقيادة التربوية، وتعتمد هذه الأنماط على كيفية تفاعل القادة مع المعلمين والموظفين والطلاب في المؤسسات التعليمية، إليك بعض الأنماط الشائعة للقيادة التربوية:

○ القيادة الديمقراطية: يتضمن هذا النمط من القيادة إشراك المعلمين والموظفين في عملية اتخاذ القرارات. يتميز بالاستماع إلى آرائهم ومشاركتهم في تحديد الأهداف وتطوير السياسات. يهدف إلى بناء فريق متحفز ومشارك في التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية.

○ القيادة الاستشارية: يعتمد هذا النمط على استشارة المعلمين والموظفين في اتخاذ القرارات الهامة. يتميز بالاستفادة من الخبرة والمشورة المهنية للفريق للوصول إلى القرارات الأفضل. يشجع على التعلم المستمر والتطوير المهني

○ القيادة الاستراتيجية: يركز هذا النمط على تحديد الرؤية والاستراتيجيات طويلة الأمد للمؤسسة التعليمية. القائد يعمل على تطوير استراتيجيات تحقيق الأهداف المؤسسية وتوجيه الجهود نحو تحقيق هذه الأهداف.

○ القيادة التحفيزية: يهدف هذا النمط إلى تحفيز وتحفيز المعلمين والطلاب لتحقيق أقصى إمكاناتهم. القائد يعمل على بناء علاقات إيجابية وتعزيز التفاعل الإيجابي داخل المؤسسة التعليمية.

○ القيادة التوجيهية: يتميز هذا النمط بتوجيه مباشر من القائد للمعلمين والموظفين. يوجه القائد الأداء والسلوك ويضع توجيهات واضحة. يستخدم هذا النمط في حالات الأزمات أو عندما يكون هناك حاجة لاتخاذ إجراءات فورية.

○ القيادة التحليلية: يتضمن هذا النمط تحليل البيانات والمعلومات لاتخاذ القرارات. يعتمد القائد على الأدلة والتحليل الدقيق لفهم التحديات وتحديد الحلول الفعالة.

○ القيادة الخدمية: يتميز هذا النمط بالتركيز على خدمة المعلمين والطلاب. القائد يعتبر نفسه خادماً للمجتمع التعليمي ويعمل على تلبية احتياجاتهم وتحقيق رضاهم.

ثالثاً: التخطيط الاجتماعي

١- مفهوم التخطيط الاجتماعي

اختلف العلماء في تعريف التخطيط الاجتماعي، باختلاف انتماءاتهم الفكرية والأيدلوجية، كما جاءت تعريفاتهم انعكاساً للمدارس العلمية التي يتبعون لها، حيث عرف علماء الغرب التخطيط الاجتماعي بعدة تعريفات:

١- تعريف (لويس ويرث) Wirth: يقول إن التخطيط يعني الحرية لأن عملياته تخلق ظروفاً مجتمعية تسمح لكل فرد أن يبذل قصارى جهده لتحقيق الأغراض الجماعية المشتركة، كما أن عمليات التخطيط تثير القوى الكامنة في نفوس الأفراد وتجعل منها قوى ديناميكية يستطيع المجتمع بفضلها أن يحصل على كامل حريته في تقرير نوع الحكومة الذي يراه مطابقاً لرغباته ومتفقاً مع ميوله واتجاهاته ومحققاً لاحتياجاته كما ترسمها سياسة التخطيط.

٢- يرى ألبرت W. Alpert: أن التخطيط محاولة تتميز بالاستمرارية و الانتظام لتحقيق أهداف محددة في ضور الموارد المتاحة، ويرى أن التخطيط موجود في كل المجتمعات سواء كانت رأسمالية أو اشتراكية، وأياً كان حجمها، دولة أو مدينة أو إقليمياً، كما قد يكون التخطيط طويل الأمد وقد يكون قصير الأمد.

٣- أما شارل بتلهيم Bettelheim: فيعتبر التخطيط نشاطاً اجتماعياً يحدد به المجتمع " الاشتراكي " أهدافه في مجال الإنتاج والاستهلاك وذلك بطريقة منسقة تراعي القوانين الاقتصادية الموضوعة من جانب، وخصائص التنمية الاجتماعية من جانب آخر، وتؤدي هذه الأهداف بالمجتمع إلى وضع أفضل مما عليه الحال.

وقد شارك كثير من العلماء العرب في تعريف التخطيط الاجتماعي والتخطيط بشكل عام، فعلى سبيل المثال عرفه الدكتور عاطف غيث بأنه أداة من أدوات التغيير الاجتماعي على اعتبار أنه محاولة لضبط اتجاه التغيير نحو الارتقاء والتقدم، وتوجيهه نحو الأهداف التي تحقق صالح الجماعة العليا.

ويعرف د.حامد عمار بأنه رسم توقع وتدبر للصورة الشاملة للمجتمع في حياته المستقبلية، وفي المراحل التي يجتازها وهو في طريقه إلى والعلاقة قوة والنماء وهو أيضاً تحديد للقرارات التي ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة، ويتطلب هذا التوضيح الغايات التي ينشدها المجتمع وتحديد نظريته إلى قيمة الفرد والعلاقة بينه وبين غيره من الأفراد، ومصدر السلطة وتوزيع المكانة الاجتماعية وما يتصل بهذا كله من القيم والاتجاهات الإنسانية، بمعنى أن التخطيط عنده هو تحديد للاتجاه الذي تسير عليه مختلف الأنشطة الإنسانية لتحقيق أهداف المجتمع.

يعرف التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي على أنه عملية تطوير استراتيجيات وخطط تستهدف تحسين العلاقات والتفاعلات الاجتماعية في المجتمع، ويهدف هذا النوع من التخطيط إلى تحقيق تغيير إيجابي في المجتمع وتحسين الحياة الاجتماعية

للأفراد بين بعضهم البعض، ويشمل التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي الجمع وتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمجتمع واحتياجاته ومشكلاته الاجتماعية. العناصر الرئيسية للتخطيط الاجتماعي الاستراتيجي تشمل:

١. تحليل الوضع الاجتماعي: يتضمن تقدير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع، بالإضافة إلى تحديد المشكلات والفرص الموجودة.
٢. تحديد الأهداف: يتم تحديد الأهداف والمخرجات المرجوة من خلال التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، والتي يجب أن تكون قابلة للقياس والتقييم.
٣. تطوير استراتيجيات: يجب وضع استراتيجيات وخطط تنفيذية لتحقيق الأهداف المحددة. يجب أن تكون هذه الاستراتيجيات متوافقة مع الثقافة والقيم والموارد المتاحة في المجتمع.

٤. التنفيذ والمراقبة: بعد تطوير الاستراتيجيات، يتعين تنفيذها بشكل فعال ومتابعة تقدمها بانتظام لضمان تحقيق الأهداف المحددة.

٥. التقييم: يجب أن يكون هناك عملية تقييم دورية لقياس نجاح الخطط والاستراتيجيات المعتمدة، وتحليل النتائج لضمان التحسين المستمر.

يهدف التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي إلى تحسين جودة الحياة في المجتمع وزيادة العدالة الاجتماعية من خلال التدخل الاجتماعي والسياسات الاجتماعية الفعالة. ويمكن تطبيق هذا النوع من التخطيط في مجموعة متنوعة من المجالات مثل التعليم، والصحة، والإسكان، والتنمية المجتمعية.

٢- خصائص التخطيط الاجتماعي

تختلف خصائص التخطيط الاجتماعي باعتبارها نهجًا متخصصًا للتخطيط يستخدم لتحسين العلاقات والتفاعلات الاجتماعية في المجتمع، إليك بعض الخصائص الرئيسية للتخطيط الاجتماعي:

١- التخطيط الاجتماعي يركز على مفهوم المجتمع ككيان يحتاج إلى الرعاية والتطوير، لذلك يعتبر الفرد جزءًا من هذا المجتمع ويعمل على تحسين حياته وحياة الآخرين للأفضل.

٢- التركيز على العدالة الاجتماعية: يسعى التخطيط الاجتماعي إلى تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال تقديم فرص متساوية للجميع ومكافحة التمييز والظلم الاجتماعي.

٣- التفاعل مع الشركاء: يشجع التخطيط الاجتماعي على التعاون مع مختلف الشركاء، بما في ذلك المجتمع المحلي والحكومة والمؤسسات غير الربحية والأفراد، لتحقيق الأهداف الاجتماعية.

- ٤- استخدام البيانات والأدلة: يعتمد التخطيط الاجتماعي على جمع وتحليل البيانات والأدلة الاجتماعية لفهم القضايا والتحديات وتوجيه القرارات والاستراتيجيات.
- ٥- تنوع الأساليب: يتضمن التخطيط الاجتماعي استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والأدوات، بما في ذلك التحليل الاجتماعي والاقتصادي والمشاركة المجتمعية وإعداد السياسات الاجتماعية.
- ٦- التوجه نحو التغيير: يهدف التخطيط الاجتماعي إلى تحقيق تغيير إيجابي في المجتمع، سواء كان ذلك من خلال تحسين الخدمات الاجتماعية أو تغيير السلوك الاجتماعي أو إصلاح السياسات.
- ٧- التوجه نحو المستقبل: يركز التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي على وضع رؤية طويلة الأمد لتحسين الجودة الاجتماعية والحفاظ على التنمية المستدامة في المجتمع.
- ٨- التفاعل مع الثقافة المحلية: يعتبر التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي القيم والعادات والثقافة المحلية عناصر مهمة في تصميم الاستراتيجيات والبرامج.
- ٩- التنوع والشمول: يجب أن يكون التخطيط الاجتماعي متنوعاً وشاملاً، يأخذ في اعتباره مجموعات متنوعة من الأفراد ويضمن تلبية احتياجات الجميع.
- ١٠- التقييم والتعلم المستمر: يجب أن يتضمن التخطيط الاجتماعي عملية تقييم دورية لضمان فعالية الاستراتيجيات والبرامج والتعلم من الخبرات والأخطاء.

٣- أنواع التخطيط الاجتماعي

- يوجد عدة أنواع من التخطيط الاجتماعي التي تستخدم لتحسين العلاقات والتفاعلات الاجتماعية في المجتمع. إليك بعض الأنواع الرئيسية:
١. التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي: هذا النوع من التخطيط يركز على تطوير استراتيجيات طويلة الأمد لتحقيق تغيير إيجابي في المجتمع. يتضمن التحليل الشامل للوضع الاجتماعي، وتحديد الأهداف، وتنفيذ الخطط ومراقبتها.
 ٢. التخطيط الاجتماعي القصير الأجل: هذا النوع من التخطيط يركز على تنفيذ تدابير فعالة وسريعة لحل مشكلات اجتماعية محددة. يتم التركيز على الاستجابة الفورية لاحتياجات المجتمع.
 ٣. التخطيط الاجتماعي للتنمية المستدامة: يهدف هذا النوع من التخطيط إلى تحقيق التنمية المستدامة من خلال توجيه الجهود نحو الاستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية. يتم تضمين مفهوم الاستدامة في جميع جوانب التخطيط الاجتماعي.
 ٤. التخطيط الاجتماعي للصحة: يركز هذا النوع من التخطيط على تحسين الخدمات الصحية والرعاية الصحية في المجتمع. يشمل تنظيم الحملات الصحية وتوفير الوصول إلى الرعاية الصحية للجميع.

٥. التخطيط الاجتماعي للتعليم: يهدف إلى تطوير استراتيجيات لتحسين جودة التعليم والوصول إليه للطلاب في المجتمع. يمكن أن يشمل تطوير المناهج وتحسين بيئة التعليم.

٦. التخطيط الاجتماعي للإسكان: يركز على توفير الإسكان اللائق والميسور للجميع. يتضمن تنظيم وتنمية المجتمعات السكنية وتحسين الوصول إلى الإسكان.

٧. التخطيط الاجتماعي للتنمية المجتمعية: يهدف إلى تعزيز التنمية المستدامة للمجتمعات من خلال تعزيز المشاركة المجتمعية وتعزيز القدرات المحلية على اتخاذ القرار.

٨. التخطيط الاجتماعي للشباب والثقافة: يركز على تلبية احتياجات واهتمامات الشباب وتعزيز التفاعلات الثقافية في المجتمع.

٩. التخطيط الاجتماعي للعمل الخيري والتطوع: يتعامل مع تنظيم وإدارة الأنشطة والمبادرات التطوعية والخيرية في المجتمع.

تعتمد الخطة والأدوات المستخدمة على الهدف والنطاق والاحتياجات الخاصة لكل نوع من أنواع التخطيط الاجتماعي.

٤- مبادئ التخطيط الاجتماعي

مبادئ التخطيط الاجتماعي هي المبادئ والقيم الأساسية التي يجب أن توجه عملية التخطيط الاجتماعي لضمان تحقيق الأهداف الاجتماعية والعدالة في المجتمع. إليك بعض المبادئ الرئيسية للتخطيط الاجتماعي:

١- الواقعية: ويقصد بها اتفاق الأهداف المطلوب تحقيقها، وكذلك الوسائل والإجراءات المستخدمة للوصول إليها، مع إمكانية المجتمع وظروفه السائدة والمتوقعة، فقد تلجأ بعض القيادات السياسية إلى طلب خطط طموحة، بدافع من طموحهم في الرغبة من تقليل الفجوة بين مجتمعاتهم ومجتمعاتهم أخرى المتقدمة، ولكن مثل هذا الطموح قد لا يتحقق، ويؤدي إلى فقدان الموارد، مما يترتب عليه تكديس الاستثمارات في أوجه قد لا ينتفع بها، وربما يؤدي ذلك إلى ارتفاع في الأسعار.

٢- العدالة الاجتماعية والمساواة: يجب أن يكون التخطيط الاجتماعي مبنياً على مبدأ تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة مع جميع أفراد المجتمع، وضمان تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع دون أية تمييز.

٣- المشاركة المجتمعية: ينبغي أن تتضمن عملية التخطيط مشاركة واستشارة الجماعات المعنية والمجتمعات المستفيدة. يساعد ذلك في تحديد الاحتياجات، والأولويات، وزيادة التفاهم، والدعم.

٤- الشمول والتنوع: يجب أن يأخذ التخطيط الاجتماعي في اعتباره التنوع في المجتمع وضمان تلبية احتياجات جميع الفئات الاجتماعية بغض النظر عن الجنس والعرق، والدين، والثقافة، والقدرات.

٥- الاستدامة: ينبغي أن تتضمن الاستراتيجيات والخطط التخطيطية الأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية لضمان التنمية المستدامة وحماية الموارد البيئية.

٦- الشراكات والتعاون: التخطيط الاجتماعي يشجع على التعاون بين مختلف الشركاء، بما في ذلك الحكومة والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المحلي والقطاع الخاص.

٧- التقييم والتعلم المستمر: يجب أن تتضمن عملية التخطيط الاجتماعي عملية مستمرة للتقييم والتحسين المستمر. يتيح هذا تصحيح المسار وتكييف الاستراتيجيات حسب الحاجة.

٨- الاحترام والأخلاقيات: يجب أن تستند جميع الأنشطة والقرارات في التخطيط الاجتماعي إلى مبادئ الأخلاق والاحترام لضمان التعامل الجيد والمسؤولية الاجتماعية.

٩- الشفافية والمساءلة: يجب أن تكون عمليات التخطيط مفتوحة وشفافة، ويجب مراقبتها وتقييمها بشكل منتظم للتحقق من تحقيق الأهداف والالتزام بالمعايير الأخلاقية.

١٠- الاستجابة للاحتياجات والأولويات: يجب توجيه التخطيط الاجتماعي بناءً على احتياجات وأولويات المجتمع، مع التركيز على حل المشكلات وتحسين الظروف الاجتماعية، التكيف مع التغيير يجب أن يكون التخطيط الاجتماعي مرناً ومستعداً للتكيف مع التغيرات في البيئة والمجتمع.

هذه المبادئ تشكل إطاراً أساسياً لعملية التخطيط الاجتماعي في المدارس وتساعد في تحقيق الأهداف الاجتماعية، وخلق بيئة اجتماعية متماسكة ومتلائمة في دور تحقيق الأهداف المؤسسية للمدرسة وتعزيز التنمية المستدامة في مجالات عمل المدرسة.

ثانياً : بيئة العمل الاجتماعية في المدارس الحكومية الإماراتية

تعد بيئة العمل المدرسية هي أحد المتغيرات الأساسية ذات التأثير الحيوي والمباشر في أداء الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، حيث يشير مفهوم البيئة المدرسية إلى كافة الظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تحيط بالعاملين في المدرسة، وتؤثر على سلوكياتهم، وتشكل اتجاهاتهم الايجابية أو السلبية نحو العمل والمؤسسة، كما تحدد مستوى رضاه وأدائه المهني.

ولقد حظيت بيئة العمل المدرسية باهتمام الكثير من العلوم والإنسانية التربوية ومدى تأثيرها على إنتاجية ومطالب الأداء المهني للمؤسسات التعليمية لما تحدثه من

تأثير مباشرة وذات الصلة بالعديد من المتغيرات في فعالية المدرسة وأداء المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين والرضا الوظيفي والإنتاجية، والروح المعنوية وجودة أداء العمل وهو ما ينعكس بشكل كبير ومباشر على مخرجات العملية التعليمية.

كما يترتب نجاح المدرسة في أدائها ودورها على نجاح البيئة المدرسية كنظام اجتماعي تربوي متكامل، وعلى أداء المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين وفريق العمل وعلى تكامل عمل كل من المدرسين والإدارة المدرسية والتجهيزات والأبنية المدرسية والأنشطة، وهذا يتحقق من خلال تضامن كافة جهود عناصر العملية التعليمية من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة وكذلك المساهمة في خلق مناخ إيجابي مرن يساعد في الزيادة من دافعية الإنتاج والعمل، ويساهم بجدية في تحسين علاقات العاملين في المنظومة العلمية التعليمية.

وتعد قضية الأمن الاجتماعي من التحديات المهمة التي يتعرض لها المجتمع حالياً لأنها تشتمل على أبعاد غقتصادية وسياسية واجتماعية، وتقع مسؤوليته الأمن الاجتماعي على عاتق المجتمع والمؤسسات العامة به، كما يعد الأمن الاجتماعي من أخطر المسؤوليات الاجتماعية التي تنعكس بصورة على الأفراد أو على المجتمع بصفة عامة، وأن غياب الأمن يسبب الشعور بالخوف والقلق والتوتر وعدم الأمان.

ولا بد لأي مجتمع عند تصديه للتحديات التي تعطل تقدمه أو نموه أن يجعل من الأمن وسيلة لتحقيق الأهداف التنموية له، حيث ان عدم توافر الامن الاجتماعي في أي مجتمع يؤدي إلى ظهور العديد من التفاعلات التي تنتج عنها الظواهر الاجتماعية غير السوية نظراً لعدم الامتثال للقيم الاجتماعية والتقاليد وقوانين المجتمع.

وأصبحت مسؤولية الأمن الاجتماعي تقع على المؤسسات المختلفة مثل الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية، ولا بد من تفعيل إيجابي بدور تلك المؤسسات المختصة بالتنشئة الاجتماعية، حتى يمكنها تحقيق وتعزيز الأمن الاجتماعي.

ويعد الأمن الاجتماعي من عوامل بناء المجتمع، وهو عامل فاعلاً في عملية التنمية، وتحسين نوعية الحياة، وتكوين الانتماء الصادق للوطن وفي حدود الإصلاح، مما يجعل الفرد أكثر قدرة على المشاركة والبذل والعطاء، وبذلك يتأكد أن ترسيخ قواعد الأمن الاجتماعي في أي مجتمع أصبح دعامة أساسية يحقق شرط الأمن الاجتماعي.

والخدمة الاجتماعية بوصفها إحدى المهن الإنسانية التي تتعامل مع افراد المجتمع وتهتم بتنمية المسؤولية الاجتماعية في مدارس الدولة لديهم لما تحققه ذلك من احداث تغيرات إيجابية في شخصية الفرد، وزيادة معدلات المشاركة الفعالة في تطوير وتنمية المجتمع، كما انها تسعى إلى حل المشكلات الطلابية و الوقاية منها في أدائهم الاجتماعي ، وتقوية العلاقات الاجتماعية، وتحسين أساليب التعايش، وهي

طرق علمية ومجالات للممارسة تعطي اهتماماً للمشكلات المتعددة البسيطة منها أو المعقدة، ولها العديد من الممارسات التقليدية و المبتكرة ذات الفاعلية. وتهتم الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ببيئة العمل بكافة عناصرها وعواملها الأساسية كثقافة تنظيم المؤسسة والنمط الإداري المتبع وطبيعة نظام التفاعلات ونظم الحوافز والعلاقات والبيئة الخارجية وأساليب الأداء المهني، وكل هذه العوامل داخل بيئة المدرسة تؤثر بشكل كبير في تحقيق أهدافها، كما أنها أيضاً تؤثر في تحقيق الأمن الاجتماعي للطلاب في مجتمع المدرسة. وتعد بيئة العمل المدرسي واحدة من المتغيرات المهمة ذات التأثير المباشر على أداء الأفراد داخل المؤسسة التعليمية، حيث يشير مفهوم بيئة العمل إلى كافة الظروف الداخلية والخارجية التي تحيط بالموظف أثناء أدائه لعمله، حيث أنها تؤثر في سلوكه وتشكل اتجاهاته نحو عمله ونحو المؤسسة نفسها، كما تحدد مستوى رضاه وأدائه المهني.

• أولاً: الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية بيئة العمل المدرسية، ودورها في تحقيق الأمن الاجتماعي على طلاب المجتمع المدرسي فإن البحث قد تطرق إلى العديد من الدراسات السابقة التي تناولت كل من متغيري الدراسات كالتالي:

أ- دراسات تناولت بيئة العمل المدرسية:

١- دراسة بشير (٢٠١٩): عن البيئة المدرسية ودورها في جودة التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والمدرسين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مفردات وعناصر البيئة المادية المدرسية، وتدعيم جوانب العملية التعليمية، التي من أهمها التحصيل الدراسي للطلاب.

٢- دراسة فراج (٢٠٢١): عن تأثير العلاقة بين البيئة المدرسية والمناخ المدرسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأن هناك بعض العوامل السلبية التي تؤثر على قدرة الطلاب على التوافق والتحصيل داخل مجتمع الفصل ومنها (الملل- الخجل- القلق)، وأوصت الدراسة بضرورة عمل خطط مكتوبة لتطوير المناخ الإيجابي عن طريق تعزيز سبل الاتصال الفعال بين المستويات الإدارية في مجتمع المدرسة.

ب- دراسات تناولت علاقة الخدمة الاجتماعية بالأمن الاجتماعي:

١- دراسة حسن (٢٠١٣): عن إدراك الشباب لمنظومة الحقوق الإنسانية كمدخل لتحقيق الأمن الاجتماعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك العديد من المتغيرات

الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الإيجابية والسلبية التي ترتبط بتحقيق الأمن الاجتماعي.

٢- دراسة (٢٠١٥) BALSAM KEVIN والتي أشارت إلى أن الأمن الاجتماعي يتحقق عن طريق تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة والذي يعد أيضاً وسيلة لتحسين جودة الحياة والاستقرار.

٣- دراسة عبد الحليم (٢٠١٨): التي هدفت إلى التعرف على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تحقيق الأمن الاجتماعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن للأسرة دوراً مهماً في تحقيق الأمن الاجتماعي للطلاب من خلال الأنشطة المدرسية، التي تحقق إشباعاً لاحتياجاتهم.

٤- دراسة هاشم (٢٠٢٠) على أهمية الأدوار المهنية التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي كممارس عام في تحقيق وتعزيز الأمن الاجتماعي للأطفال بلا مأوى، وضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي والتعليمي لهم.

٥- دراسة إدريس (٢٠٢١) التي أكدت على أن برامج الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية لتحقيق الأمن الاجتماعي للمرأة المعينة باستخدام أسلوب المساعدة الذاتية، وذلك فيما يتعلق بأبعاد الامن الذاتي، والأمن الأسري والامن المجتمعي.

٦- دراسة عفان (٢٠٢١) التي أكدت على أن مستوى الخدمات التي تقدم للأحداث المنحرفين سواء الخدمات الاجتماعية أو التعليمية أو البيئية في حاجة إلى تدعيم.

ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة عن بيئة العمل المدرسي وأهميتها في تحقيق العديد من أهداف العملية التعليمية بالمدرسة، كذلك ما تم عرضه من الدراسات السابقة عن الأمن الاجتماعي ودور الخدمة الاجتماعية في تحقيق الأمن الاجتماعي، فإن الخدمة الاجتماعية نظراً لأنها مهنة إنسانية وتعمل على كافة المستويات والمؤسسات ولاسيما المؤسسات التعليمية بكافة أنواعها، فإن من أهم أهدافها هو تحقيقه العدالة الاجتماعية والامن الاجتماعي، وتيسير كافة الأساليب المهنية التي تحقق الأمن الاجتماعي للمستفيد في المؤسسات.

ثانياً: أهمية دراسة بيئة العمل المدرسي

دراسة بيئة العمل المدرسي ذات أهمية كبيرة لعدة أسباب، حيث تسهم في تحسين جودة التعليم وتأثيره على تجربة الطلاب وأداء المعلمين. إليك بعض النقاط التي تبرز أهمية دراسة بيئة العمل المدرسي:

نوفل، زيزيت مصطفى (٢٠١٢). فاعلية برامج الرعاية الاجتماعية في تحقيق الأمن الاجتماعي للأطفال" دراسة تجريبية مطبقة على مركز الطفل بإمارة الشارقة، دولة الامارات العربية المتحدة. ص ١٠٢-١٠٥ بتصرف

- تأثير البيئة على تجربة الطلاب: يعيش الطلاب في بيئة المدرسة لفترات طويلة، ولهذا يكون للبيئة تأثير كبير على تجربتهم التعليمية والاجتماعية. بيئة مدرسية صاحبة روح الدعم والتحفيز تسهم في تحفيز الفضول والاستفادة القصوى من العملية التعليمية.
- تأثير البيئة على أداء المعلمين: تلعب بيئة العمل دورًا حاسمًا في تحفيز ودعم المعلمين، وبيئة إيجابية وداعمة تساهم في تحفيز المعلمين على تقديم أفضل أداء والتفاعل بشكل فعال مع الطلاب.
- تأثير البيئة على التعلم: يؤثر تصميم الفصول الدراسية والمساحات التعليمية في تحفيز التفاعل وتعزيز عمليات التعلم، وبيئة جيدة تشجع على الابتكار وتسهم في تحقيق تجارب تعلم فعّالة.
- تأثير البيئة على التفاعل الاجتماعي: بيئة العمل المدرسي تلعب دورًا في تكوين العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم، بيئة داعمة تساهم في بناء مجتمع تعلم إيجابي وصحي.
- التأثير على التحفيز والمشاركة: تصميم بيئة العمل يمكن أن يؤثر على مستوى التحفيز والمشاركة لدى الطلاب، بيئة تحفيزية تشجع على المشاركة الفعّالة وتعزز الفضول وحب التعلم.
- تأثير البيئة على السلوك والانضباط: تشكل بيئة العمل المدرسي الأساس لتطوير سلوك إيجابي والانضباط في المدرسة، البيئة التي تعتمد على التفاعل الإيجابي والتحفيز تساهم في تشجيع الطلاب على الالتزام بالقواعد والقيم المدرسية. ويمكننا أيضاً النظر لأهمية المؤثرين في عمليات البيئة المدرسية كالتالي:
 - ١- تزايد الاهتمام ببيئة العمل المدرسي ولاسيما على الطلاب في المجتمع المدرسي.
 - ٢- دور الخدمة الاجتماعية في الاهتمام بالجانب الاجتماعي ودورها في بيئة العمل المدرسي في تحقيق الأمن الاجتماعي.
 - ٣- الدور المهني للخدمة الاجتماعية من منظور الممارسات العامة المخططة التي تدعم قضايا الأمن الاجتماعي.
 - ٤- وجود المشكلات المدرسية التي تسببها عدم توافر بيئة العمل المدرسية المناسبة للعملية التعليمية.
 - ٥- تزايد الاهتمام المجتمعي وكافة مؤسسات الدولة بتحقيق الأمن الاجتماعي في البيئة المدرسية، والذي يبدأ منذ مؤسسات التنشئة الاجتماعي والحلقات الأولى بالدراسة.

ثالثاً: مفهوم بيئة العمل المدرسي

مفهوم البيئة اصطلاحاً: يرى بعض الباحثين بأن مفهوم "البيئة" (Environnement) بشكل عام يشمل البيئة بمفهومها البسيط والشامل، بما في ذلك البيئة الطبيعية التي تحيط بالإنسان، سواء الأشياء المادية الغير الحية التي تتواجد حوله كالجماد والأدوات والوسائل والبنيات والأزقة والشوارع والطرق، أو كل الكائنات الحية والحيوانات بكل أنواعها وأصنافها، بالإضافة إلى البشر أنفسهم، أي كلّ المخلوقات وأنواع وأصناف الكائنات الحية والكائنات غير الحية التي تتواجد حول الإنسان على سطح هذا الكوكب الذي نعيش فيه، وتساعد الإنسان وتمهد له سبل وطرق التعايش والبقاء حياً لأجل مُسمى. غير أن مفهوم البيئة لا يقتصر على هذا المعنى أو المجال فحسب.

يعتبر مفهوم البيئة التعليمية هي التي تقدّم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة، ومن أجل التعايش مع الآخرين ويتم ذلك من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية التي تؤدي للوصول إلى بعض المهارات العقلية مثل: التفكير، وجمع المعلومات التي تقيد في حل المشكلات، وكل هذه النشاطات تكون في جو يسوده المتعة والنشاط لتحفيز الطلاب على التعلم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات.

بيئة العمل المدرسي تشير إلى السياق الذي يحدث فيه التعليم والتعلم داخل المدرسة، تتأثر بيئة العمل المدرسي بعدة عوامل، منها البنية الجسدية للمدرسة، والعلاقات الاجتماعية بين المعلمين والطلاب والإدارة المدرسية، والسياسات التعليمية المحلية والوطنية، ويمكننا أن نستعرض بعض العناصر الرئيسية التي تشكل بيئة العمل المدرسي:

١/ عناصر تشكيل بيئة العمل:

١. الهيكل الجسدي للمدرسة: تشمل الفصول الدراسية، والمكتبات، والمختبرات، وغيرها من المرافق التي تسهم في توفير بيئة تعلم ملائمة.
٢. العلاقات الاجتماعية: تتأثر بيئة العمل بالعلاقات بين المعلمين والإدارة والطلاب، والعلاقات الإيجابية بين الفاعلين في المدرسة تسهم في تحسين جو التعلم والتعاون.

مروة اسطنبولي؛ محمد عبدالحمد لاشين: عزام عبدالنبي أحمد (٢٠١٦). تفعيل الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. مجلة التربية، ٦٤٤، ٣٥-٦٨٩.

٣. الثقافة المدرسية: تشير إلى القيم والعادات والتقاليد التي تميز المدرسة وتؤثر في سلوكيات أعضاء المدرسة، الثقافة تؤثر في كيفية تبني المدرسة لأهدافها التعليمية وكيفية التفاعل مع التحديات.

٤. السياسات والقوانين: تأثير السياسات التعليمية والإدارية على بيئة العمل المدرسي، القوانين والسياسات تحدد الهيكل التنظيمي والإجراءات في المدرسة.

٥. المشاركة والشفافية: تحدد مدى مشاركة أعضاء المدرسة في اتخاذ القرارات وتطوير السياسات، الشفافية تؤثر في فهم الجميع للأهداف والتوجهات الإدارية.

٦. التحفيز والدعم: يشمل التحفيز والدعم الذي يقدمه المعلمون والإدارة للطلاب وبعضهم البعض، بيئة داعمة تساهم في تعزيز رغبة الطلاب في التعلم وتحفيز المعلمين لتقديم أفضل أداء.

٧. الإدارة والقيادة: يؤثر نمط الإدارة والقيادة في بيئة العمل على توجيهات وتفاعلات المعلمين والطلاب،

القادة الفعالين يلعبون دورًا هامًا في تشجيع تحسين بيئة العمل.

دراسة بيئة العمل المدرسي تساهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة الطلاب والمعلمين على حد سواء.

٢/ العوامل المؤثرة في جودة البيئة التعليمية

وهناك عاملات أساسيان يؤثران على جودة البيئة التعليمية، وهما:

● جاهزية العوامل البشرية: فهل المعلم والطالب على استعداد للسير بالعملية التعليمية قدمًا، أم أنّ كل طرفٍ منهما يوكل المهمة للآخر، ويحمله المسؤولية الكاملة عن أي تقصير.

● العوامل المادية: من حيث توفر المكان الملائم للتعلم، والمرافق الضرورية لذلك، والمحتويات المادية المهمة، مثل: المقاعد الدراسية، واللوح أو السبورة، والوسائل التعليمية والنماذج والخرائط، ودورات المياه، والساحة العامة، والملاعب، ومختلف المرافق الصحية، والمقصف، إلى جانب ضرورة توفر الخدمات، كالكهرباء، والتدفئة لا خاصة في مواسم البرد والشتاء.

هناك عدد من العوامل التي تساهم في بيئة تعليمية إيجابية، وفيما يلي بعض الاقتراحات التي يمكن للمعلمين دمجها في فصولهم الدراسية

● بداية العام بتوقعات عالية.

● تشجيع مشاركة الطلاب في جميع الأنشطة المدرسية.

● يمكن جعل الفصل الدراسي جذابًا بصريًا باستخدام ألوان زاهية وجريئة على الجدران ولوحات الإعلانات التي يعمل عليها الطلاب وملصقات التعلم الموضوعي وغيرها.

- استخدام الثناء الفعال وردود الفعل الفعالة.
- الحفاظ على الهدوء والصبر.
- التركيز على مساعدة الطلاب على التعلم بشكل فكري واجتماعي.
- أن تكون قدوة للكلمات والأفعال اللطيفة.
- يجب نشر القواعد والسلوك المتوقع على الحائط جنباً إلى جنب مع توضيح عواقب خرق تلك القواعد أو السلوك السيئ.
- البيئة الصفية الإيجابية هي أداة مهمة لإنشاء عام دراسي ناجح وفعال. يجب على المعلمين أن يأخذوا في الاعتبار أن الفصل الدراسي هو المنزل الثاني للطفل طوال العام الدراسي بأكمله. لذا يجب أن يشعروا بأكبر قدر ممكن من الراحة، سواء جسدياً أو عاطفياً، وأن يكون المكان آمناً ومحفزاً ومحترماً عقلياً.
- وتساعد البيئة التعليمية الإيجابية على تعزيز قدرة الطلاب على التعلم وزيادة الإنتاجية داخل وخارج الصف الدراسي.

٣/ أنواع البيئات التعليمية

١ - بيئات التعلم وجها لوجه:

يعتبر هذا النوع من البيئة على أنه البيئة التقليدية التي تكون في البيئة الصفية، والصفة الرئيسية لهذا النوع من البيئة بأنها تتصف بأن يلتقي المدرس مع الشخص المتعلم جسدياً في نفس الوقت والمكان؛ أي أنها دروس متزامنة، ويتسم هذا النوع عن غيره أن عملية توجيهه تكون من جهة المدرس، وهو بالعادة الشخص الذي يتكلم أكثر ويدير عملية المناقشة والحوار داخل البيئة الصفية، ويتمسك المدرس بالجدول التعليمي الذي تمّ إعداده.

وتكون عملية التعليم من خلال المشاركة الفاعلة من قبل جميع التلاميذ، وعدم التعلم بشكل فردي، ويكون حافز تشجيع التلاميذ للتعلم بشكل قليل؛ لأنهم يجدون عملية التعلم على أنها شيء غير معتادين عليه، ولا يهم أن يلجأ إلى استخدام تكنولوجيا الاتصال في هذا النوع من بيئات التعلم، وتكون الدراسة في البيئة الصفية بشكل شفوي.

مثال على البيئة التعليمية وجهاً لوجه:

من الأمثلة والنماذج المعروفة وبشكل تقليدي لهذا النوع من البيئة، هو البيئة الصفية وبجميع مكوناتها المادية كالمقاعد وغيرها ومع توجيه المدرس من الأمام أو المنتصف، وتدار البيئة الصفية في هذا النوع بشكل بارع، ويقوم المدرس بتقديم وعرض الدرس بشكل كامل مع اللجوء إلى استعمال التقنية المعلوماتية بشكل محدود، وتحدث في هذه البيئة الصفية مواقف من المشاركة أو عملية المناقشة والحوار بشكل جماعي نشط، وللمدرس فيها مدة محددة من أجل التفاعل ويكون داخل البيئة الصفية.



٢- بيئة التعلم عبر الإنترنت:

منذ بدء القرن العشرين والذي ظهرت فيه الثورة التكنولوجية، لوحظ عدم وجود البيئات التعليمية في المجال المادي وتحولت إلى المجال الافتراضي بفعل التكنولوجيا. ويعرف هذا النوع من البيئة التعليمية بالتعلم الإلكتروني، ويتصف بالتفاعلات غير المتزامنة، ويسمح لجميع الأشخاص بالمشاركة الفاعلة في وتيرتها، ويتساوى مستوى مشاركة الشخص المتعلم فيها مع المدرس، ويركز هذا النوع من البيئة على الدراسة والتعلم بشكل فردي، فهذه البيئة التعليمية تعتمد على التكنولوجيا، وتستخدم بشكل واسع وكبير، لذلك من الملاحظ الشائع والكبير لاستعمال صفحات ومواقع الإنترنت وغيرها، وأن للمدرس دوراً يتعدى دور الموجه للعملية التعليمية، فهي تكون في متناول أيدي التلاميذ في الحصول على المعارف والمعلومات التي يطلبها.

مثال على البيئة التعليمية عبر الإنترنت:

من الأمثلة والنماذج على هذه البيئة التعليمية هو البيئة الصفية عبر الإنترنت، يتم العمل على إعدادها وتنظيمها من خلال وحدات نمطية، وتتوفر لديها معلومات أساسية يتم عرضها وتقديمها من خلال القراءة أو عرض تقديمي بور بوينت. وفي هذا المكان تتم عملية تزويد الشخص المتعلم بالمعارف والقراءات التكميلية، بحيث يتوجب على الشخص المتعلم المشاركة الفاعلة في المنتديات والتعبير عن الرأي من خلال التعليقات، وتكون هذه المنتديات مفتوحة لمدة زمنية محددة، تفتح المجال للمشاركة من قبل الشخص المتعلم متى يريد، والتفاعل مستمر من قبل المدرس ومتاح من خلال أشكال الاتصال كالبريد الإلكتروني.

٣- بيئات التعلم المختلطة (الهجين):

هي عبارة عن مزيج من البيئات التعليمية السابقة بشكل بسيط، لإتمام الوجود مع الواقعية، ويشير إلى التكامل الحقيقي بين هذين الوضعين بشكل إيجابي، ومن السمات التي تميز هذا النوع عن غيره يوجد أحداث تحدث بشكل مباشر للجميع، وتقام أنشطة الشخص المتعلم بما تتناسب مع سرعته.

وإن اللجوء إلى ربط استعمال التقنية المعلوماتية بالتشارك مع تفاعل الشخص المتعلم والمدرس لا يتوقف على مدة زمنية محددة وتكون بشكل مستمر، إن هذا النوع من بيئة التعلم تكون عملية تطبيق وتنفيذ التدريس بشكل أفضل، ولأنها تتصف بالمرونة تسمح برفع الوصول إلى المعرفة والمعلومة، وأنها تتصف بالتوازن من حيث التكلفة المادية.

مثال على البيئة التعليمية المختلطة:

من الأمثلة والنماذج على هذا النوع يحتوي على جزء من بيئة وجهاً لوجه، بحيث يكون جزء في البيئة التعليمية يكون مكملاً لجزء افتراضي تم إعداده بشكل مرّن، تتلاءم مع إيقاع كل شخص متعلم، ويتم الإعلان عن وقت العمل الخاص. الذي يستعمل فيه الشخص المتعلم خبراته وتجاريه والمعلومات والمعارف التي يملكها من قبل كجزء رئيسي من أجل بناء وتأسيس المعرفة، ولجميع هذه البيئات أهمية متشابهة في العملية التعليمية.

٤/ خصائص البيئة التعليمية الإيجابية

تتمتع البيئة التعليمية بمجموعة من الإيجابيات التي تستدعي منها الاستمرار في بناء بيئة متفاعلة بطريقة سوية ومتماشية مع أهداف المؤسسة التعليمية التي من خلالها تكون البنية العامة إيجابية لجميع افراد المجتمع التعليمي في المدرسة:

١- المرونة

وفقاً لبيئات التعلم الحديثة يجب أن يكون لدى كل من الطلاب وهيئة التدريس القدرة على الجمع بين فصلين في فصل واحد للتدريس الجماعي، وتقسيم فصل دراسي إلى مجموعات صغيرة ونشرها على مساحة أوسع، يجب أن يكون لديهم أيضاً القدرة على الجمع بين الفصول المختلفة التي تدرس مجالات تعلم مماثلة. تمكن المدارس المرنة والقابلة للتكيف من المعلمين من اختيار الطريقة التي يريدون تعليم الطلاب بها، ويمكن للطلاب أن يتعلموا باستخدام الأساليب التي تناسبهم أكثر.

٢- الانفتاح

تتركز مرافق التعلم الحديثة حول الانفتاح، وتتضمن الجدران المتحركة، والمساحات العمل المرنة، والزجاج، والاستخدام الاستراتيجي لمنطقة التعلم المشتركة يمكن للمدارس، من خلال مناطق تعلم مشتركة ومساحات عمل مرنة، توفير تدريس مركزي يتيح للطلاب الوصول إلى ما يتعلمه زملاؤهم في الصفوف الأخرى، وبذلك يتم استكمال وتعزيز التعليم والتعلم.

٣- السرد القصصي

يمكن استخدام سرد القصص كأساس لبيئة تعليمية إيجابية للأطفال، ويعد سرد القصص عاملاً أساسياً في تنمية التخييلات الصحية للتلاميذ الأصغر سناً، وذلك لتطوير تطورهم المعرفي الشامل والتقدم في جميع مجالات المناهج الدراسية

٤- فرص قراءة وفيرة

إن تعريض الطلاب من جميع الأعمار لفرص وفيرة لرؤيتك تقرأ وتقرأ الكتب وتشاركها وتناقشها أمر حيوي، كما أنه يساعد على التأكد من أن الكتب التي تستخدمها في الفصل تغطي مجموعة واسعة من الخلفيات والأجناس والأعراق

والموضوعات والقصص والأنواع لجذب جميع الطلاب، ويعد إحياء النصوص بصرياً أيضاً طريقة رائعة لتشجيع سرد القصص. على سبيل المثال، يمكن تشجيع الطلاب على رسم ما يتخيلونه عندما تقرأ لهم، أو طلب منهم شرح ما يرونه في الصور بكلماتهم الخاصة، دون تسميات توضيحية أو وصف.

٥- وجود مساحات تعلم إضافية

سيؤدي التباعد الاجتماعي إلى ظهور بعض الفصول الدراسية المختلفة للطلاب الذين يعودون إلى المدرسة بعد الإغلاق، حيث إن التلاميذ جميعاً متجهون إلى الأمام ومبعدون عن بعضهم البعض، ولذلك فقد انتهت الأيام التي كانت فيها مجموعات صغيرة من الطاولات أو الطلاب يجلسون بشكل مريح معا على أكياس القماش والوسائد، ولكن هذا لا يعني أنه لا يمكن الإبداع في مساحات التعليم.

في البداية، تتجه العديد من المدارس إلى المناطق غير المستخدمة سابقاً لإنشاء مناطق تعليمية إضافية، وأصبح التعلم في الهواء الطلق أكثر تركيزاً وتركيزاً. بالمثل، يمكن استخدام السلام وقاعات المدارس ومكتبة المدرسة وملاعب اللعب كمساحات إضافية لدعم التعلم الإيجابي، ويمكن تجهيز أي منطقة في المدرسة تقريباً للتعلم بالتصميم والجو المناسبين.

٦- تشجيع التعاون

من خلال تحويل عملية التدريس لتشجيع التعاون والنقاش، يمكن للأطفال مقارنة النتائج ومناقشة الأفكار، ومنحهم ملكية تعلمهم، وعند بناء الأشياء معاً في الفصل الدراسي أو في المنزل مع والديهم، ورؤية نتائج عملهم التعاوني، يتعلم الأطفال دروساً قيمة في العمل الجماعي والتعاطف.

في النهاية، يساعد الشباب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعمل مع أشخاص مختلفين من جميع أنحاء العالم في وقت لاحق.

٧- تطوير مهارات حل المشاكل والتفكير النقدي لديهم

يوفر التعليم الجيد فرصاً للأشخاص المستقلين الذين يتمتعون بالذكاء ويمكنهم التفكير بأساليب جديدة ومبتكرة لحل مشكلة ما. تم تصميم العديد من المناهج لتنمية التفكير النقدي للأطفال، ومع استمرارهم في التعلم عبر الإنترنت، تتاح لهم فرص أكثر لتطوير هذه المهارات، مثل استخدام محرك البحث لاكتشاف معاني الكلمات الجديدة، أو استعراض الإنترنت للعثور على مصادر تساعد في إنجاز مشاريعهم.

٨- بناء عقلية النمو

يتعلم كل طفل وفق سرعته الخاصة، ويؤثر التشجيع على المعتقدات الداخلية بشكل كبير على نموه. لذا، يجب الاستماع الفعال والحوار المستمر في اتجاهين

وتقدير المثابرة، وذلك يساعد على تحسين الثقة والمرونة ويشير إلى أن البيئة آمنة للتعليم، مما يسمح للأطفال بالنمو الشخصي والاجتماعي والعاطفي.

رابعاً: الأمن الاجتماعي

١/ مفهوم الأمن الاجتماعي

يعرف أيضاً بأنه "الاستعداد والأمان بحفظ الضرورات الخمس من أي عدوان عليها، فكل ما دل على معنى الراحة والسكينة، وتوفير السعادة والرفي في أي شأن من شؤون الحياة فهو آمن".

وقد يعرف بأنه: "هو اطمئنان الإنسان على دينه ونفسه وعقله وأهله وسائر حقوقه، وعدم خوفه في الوقت الحالي أو في الزمن الآتي، في داخل بلاده ومن خارجها، ومن العدو وغيره، ويكون ذلك على وفق توجيه الإسلام وهدى الوحي، ومراعاة الأخلاق والأعراف والمواثيق".

٢/ مقومات الأمن الاجتماعي:

يقوم الأمن الاجتماعي على مجموعة من المقومات والأسس التي تعتبر ضابطاً لتحقيقه في المجتمعات، كما سيتم ذكر أبرز هذه المقومات على النحو الآتي:

(١) السلطة والنظام وتعتبر السلطة والنظام أهم مقومات الأمن الاجتماعي، حيث لا يمكن لأي مجتمع أن يعيش دون قوانين وسلطة ضابطة لتصرفاته وأفعاله، حيث تعمل السلطة على ضبط أفراد المجتمع ضمن قواعد وقوانين وأنظمة تحد من الفوضى، وينتج عنها مجتمعاً أكثر أمناً واستقراراً.

(٢) العدل والمساواة يسهم العدل في إعطاء الحقوق لأصحابها وتنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع والعدل بينهم في المعاملة، وعدم التمييز بينهم تبعاً للهوى والمصالح، فيظهر الإنصاف عند تنفيذ الأحكام بين المتشاجرين، وكفالة حريات الأفراد وحياتهم المعيشية.

(٣) التماسك والتكافل الاجتماعي يعتبر الترابط والتماسك في العلاقات بين أفراد، ومعرفة الحقوق والواجبات لكل فرد في المجتمع، من أهم المقومات التي تحقق الأمن الاجتماعي في المجتمع، حيث من مظاهرها مساعدة القادرين لغيرهم من الأفراد فالقوي ينصر الضعيف ونصرة المظلوم والتعاون بين الأفراد ونبذ التفرة.

(٤) الأمن الاقتصادي يعتبر اقتصاد أي دولة عاملاً مهماً في ازدهارها واستقرارها، حيث تقوم الدولة على إنشاء المشاريع التنموية التي توفر فرص عمل للأفراد لسد حاجاتهم والتقليل من نسب الفقرة فيها، بحيث لا يلجأ الأفراد إلى أفعال تؤثر على استقرار الدولة والأمن للمجتمع إذا لم توفر لهم حاجات، كقيامهم بالسرقة وغيرها، مما يؤدي إلى نشر الفوضى واضطراب استقرار الدولة.

(٥) الحرية والقوة إن إعطاء الفرد حرية التعبير عن آرائهم هو عامل لخلق مجتمع حر، لدى أفراد القدرة على التواصل فيما بينهم، فينهض أبناء المجتمع به ويسعون لتحقيق المصالح العامة لمجتمعة لتحقيق السلام الداخلي والطمأنينة فيه. كما تعتبر القوة في ضبط الأمور وحل المشكلات والجد في تصحيح الأخطاء ومعالجتها وتطبيق العقوبات على مرتكبيها، طريقاً لتحقيق الأمن الاجتماعي فالجميع سواء أمام القانون وهنا تكمن قوته.

الهدف الرئيس من الأمن الاجتماعي يعتبر الهدف الأساسي للأمن المجتمعي هو لعب كل فرد لدوره داخل المجتمع من خلال القيام بما عليه من واجبات وتقديم الدولة ما له من حقوق، وتمكين مفهوم العمل لمنع ومعالجة أي سلوك يخل باستقرار المجتمع واطمئنانه، وضمان تخفيف الخوف والجريمة في المجتمعات المحلية.

٣/ خصائص الأمن الاجتماعي

يتميز الأمن الاجتماعي بعدة خصائص من أهمها:

- ١ - أمن شامل و منظومة متكاملة على مستوى الفرد والمجتمع في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ..إلخ.
- ٢ - يُعتبر مقوم من مقومات الحياة على مستوى الفرد والمجتمع، فعندما يأمن الإنسان يستطيع التفاعل والتعامل مع المجتمع في جميع شئون الحياة.
- ٣ - في ظلّه تسود التفاعلات والعلاقات الحميمة بين أفراد المجتمع، بل ويسود الترابط والتعاون والتراحم.
- ٤ - يؤدي إلى رقي الفرد في المجتمع، وإبراز مهاراته وقدراته وبذلك تتقدم وتنهض المجتمعات.
- ٥ - يحافظ على كيان المجتمع ونظمه وتوازنه من الخلل.
- ٦ - يُعتبر عملية ديناميكية مستمرة ومتطورة بتطور المجتمع اقتصادياً وثقافياً وسياسياً.. إلخ، ولا يتم ذلك إلا من خلال الالتزام بعادات وتقاليد وأعراف المجتمع.

٤/ أهمية الأمن الاجتماعي

الأمن الاجتماعي يمثل حجر الزاوية في تقدم المجتمعات في كافة المجالات سياسياً واقتصادياً وثقافياً ... إلخ، وهو مطلب للإنسان والمجتمع، وهو المناخ التي تتحقق فيه الرفاهية والاستقرار والتنمية، الأمن الاجتماعي غايته القضاء على مثلث الرعب "الخوف والجوع والمرض"، ولا يتحقق إلا بتعاون بين الدولة والمجتمع. والأمن في الإسلام حق إلهي للإنسان وواجب شرعي وضرورة لاستقامة العمران وأساساً لإقامة الدين، قال تعالى (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ)، كما جسدت سورة قريش في القرآن الكريم أهمية الأمن الاجتماعي في الحياة، ودور الاقتصاد لإقامته (الأمن الاقتصادي)، ونختم القول بأن

أهمية الأمن لا تقتصر على حياة الإنسان فقط بل تشمل كل كائن حي وغير حي من مكونات البيئة والطبيعة.

خامساً: المجتمع المدرسي:

١/ مفهوم المجتمع المدرسي:

الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، لا يعيش إلا في إطار منظم من بني جنسه، فكل فرد ينتمي إلى جماعة معينة وينسب لها، ومن هنا تنشأ المجتمعات ، وعندما نتساءل، ما هو تعريف المجتمع ؟

أولاً: نذكر الآن بعض التعريفات للمجتمع:

١. فيدريكو : " المجتمع جماعة من الناس تعيش في إقليم جغرافي معين وتشترك في ثقافة توجه سلوكهم ". فنرى هنا تأكيداً على البقعة الجغرافية والثقافة.

٢. لانا روبرتسون: " المجتمع عبارة عن جماعة من أفراد يتفاعلون معاً ويقومون في نفس الإقليم ويشاركون في ثقافة عامة " وهنا تأكيد على التفاعل الاجتماعي.

٣. " المجتمع هو كيان جماعي من البشر بينهم شبكة من التفاعلات والعلاقات الدائمة والمستقرة نسبياً، وتسمح باستمرار هذا الكيان وبقائه وتجده في الزمان والمكان " ونرى هنا النص على التفاعل الاجتماعي والاستمرارية والتجدد^١.

٤. ومن أشمل التعاريف للمجتمع هو تعريفه بأنه: " مجموعة من الأفراد يعيشون فوق بقعة محددة بتعاون وتضامن ويرتبطون بتراث ثقافي معين، ولديهم الاحساس بالانتماء لبعضهم البعض والولاء لمجتمعهم وثقافتهم، ويكونون مجموعة من المؤسسات لتنظيم العلاقة فيما بينهم ولهم أهداف مشتركة.

لقد طرحت عدة تعريفات للمجتمع بأقلام الباحثين والمختصين، واختلفت هذه التعريفات باختلاف المفاهيم الثقافية للعلماء واختلاف هدفهم، فمنهم من ركز حول فكرة أن المجتمع مجموعة من الأفراد، ومنهم من ركز على البقعة الجغرافية ومنهم على الثقافة ومنهم على العلاقات المتبادلة بين الأفراد.

تعريف المجتمع المدرسي من عدة علماء

المجتمع المدرسي يشير إلى المجتمع الذي يتكون من الطلاب والمعلمين والإدارة المدرسية والموظفين وغيرهم من الأفراد الذين يشاركون في البيئة التعليمية داخل المدرسة، يعتبر المجتمع المدرسي بيئة حيوية تؤثر على تجربة التعلم والتعليم. لقد قام عدة علماء بتقديم تعاريف للمجتمع المدرسي، وإليك بعض هذه التعاريف:

^١ كاثارين آلان، (٢٠١٧) السعادة والعطاء لتحقيق النجاح، قنديل للطباعة والنشر، ط١، الامارات، ٢١-٢٧ مترجم

١. جون ديوي (John Dewey)

- جون ديوي، الفيلسوف والمربي الأمريكي، يعتبر المدرسة بمثابة مجتمع صغير يُعد الطلاب فيه للمشاركة في المجتمع الأكبر. يؤكد على أهمية تجربة الحياة الاجتماعية في التعلم.

٢. إميل دوركهايم: (Emile Durkheim)

- إميل دوركهايم، عالم اجتماع فرنسي، يشير إلى أن المدرسة هي وسيلة لنقل القيم والعادات وتعليم الأخلاق للأفراد. يؤكد على دور المدرسة في بناء التضامن والتكامل في المجتمع.

٣. تالكوت بارسونز: (Talcott Parsons)

- تالكوت بارسونز، عالم اجتماع أمريكي، يرى المدرسة كوسيلة لنقل القيم والمعرفة وتحقيق التكامل الاجتماعي. يعزز دور المدرسة في إعداد الفرد للمشاركة الإنتاجية في المجتمع.

٤. إدوارد كوهين: (Edward Cohen)

- إدوارد كوهين، عالم اجتماع بريطاني، يعتبر المدرسة مجتمعاً مصغراً يمثل نظاماً اجتماعياً بذاته، حيث يتعلم الطلاب كيفية التفاعل مع الآخرين والمشاركة في مجتمعهم.

تلك التعاريف تعكس مدى أهمية المجتمع المدرسي في تشكيل تجربة التعلم والتطور الاجتماعي للأفراد، المجتمع المدرسي يسهم في بناء شخصية الطلاب ويؤثر في طريقة تفكيرهم وسلوكهم.

* تعريف المدرسة:

المدرسة تنظيم اجتماعي يتميز بديناميكية متفاعلة وجزء ضروري من المجتمع، تحوي مناهج وخبرات متنوعة لإيصال المتعلمين إلى أهداف تربوية محددة "والمجتمع المدرسي يضم الأفراد الذين يعيشون داخل المؤسسات التعليمية ويشتركون معاً في صفات معينة وتجمعهم مصالح مشتركة تجعلهم يقومون بألوان محددة من التفكير والتفاعل والنشاط تستهدف إعداد الناشئة علمياً ومهنياً واجتماعياً وفق معايير وثقافة المجتمع وتؤدي إلى احساسهم بالانتماء والولاء بعضهم لبعض". وهناك خصائص للمجتمع المدرسي منها:

١. أنه بيئة تربوية مبسطة.

٢. انه بيئة تربوية تنقي الثقافة والطلاب مما يشين.

٣. موسعة للخبرات.

٤. يعمل على تحقيق الانسجام بين أفكار ومشاعر أفراد.

٥. تتوزع فيه المسؤوليات والاختصاصات.



٦. انه بيئة تربوية إنسانية تسودها العلاقات الاجتماعية الايجابية.

٢ / العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

لقد اختلف المربون في الدور المطلوب من المدرسة وطبيعة علاقتها بالمجتمع ونتج عن ذلك ثلاث اتجاهات:

١. المدرسة والمجتمع صنوان ولا سبيل لتغيير المجتمع دون تغيير المدرسة.
 ٢. المدرسة عاجزة عن تغيير المجتمع فهي تابعة له وليس العكس.
 ٣. محاولة التوفيق بين الاتجاهين السابقين فيرى أن المدرسة قادرة على التغيير كما أن المجتمع قادر على التأثير في المدرسة.
- ولمعرفة التفاصيل يمكن الرجوع إلى كتاب المدرسة والمجتمع وهو لمجموعة من المتخصصين التربويين.

٣ / أهمية روابط وعلاقات المدرسة مع المجتمع المحلي

يقوم الأخصائي الاجتماعي بربط عدة علاقات في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي لإبراز أهمية دور المدرسة والتعليم في المجتمع المحلي وتقدير دور الكادر التعليمي:

- ١- أينما وجدت روابط جيدة مع مدرسة قوية كانت النتائج أفضل للطلاب كما تبين أنه عندما يلبي أولياء الأمور دعوات المدرسة للندوات الصحية مثلاً فإنه يحدث تحسن في مستوى الوعي الصحي للطلاب.
 - ٢- هناك نتائج دراسات تشير إلى أنه أينما وجدت مساهمات لأولياء الأمور كان تحصيل الطلبة أفضل.
 - ٣- هناك مشكلات تحدث بسبب عدم وعي أولياء الأمور لأدوارهم.
 - ٤- المدرسة يهملها أن تطور قدرات أولياء الأمور لتحسن العلاقة معهم.
 - ٥- عندما يزيد وعي أولياء الأمور بحاجات أبنائهم تزداد قدرتهم على حل مشكلاتهم.
 - ٦- تصبح المدرسة مركز جذب لأفراد المجتمع المحلي
 - ٧- تقدير ولي الأمر واحترامه يزيد من احترامه للمدرسة
 - ٨- يفهم عمل المعلمين ويحترم بشكل أفضل
 - ٩- زيادة تقدير أعضاء المجتمع المحلي للمدرسة وبالتالي تحقيق تعلم أفضل
- ## ٤ / التخطيط للنشاطات التي تمكن المدرسة من خدمة المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي

تعتبر الأنشطة المدرسية نوع من الفعاليات التي تشجع على الحراك الاجتماعي في المجتمع المدرسي وتزيد من التقارب بين أعضائها في مرحلة التخطيط و التنفيذ وحتى في مرحلة قياس الأثر في هذه الفعاليات و المبادرات، حيث نلاحظ تبادل الخبرات في تخطيط وتنسيق الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تعود بالنفع على

الطلاب، وقد تكون هناك مبادرات للمجتمع المدرسي مثل فعاليات ومناسبات تخص المعلمين والكادر المدرسي التي تخلق أجواء من الألفة والمحبة والعلاقات الجيدة من أعضاء الكادر التعليمي والإداري التي يقودها في كثير من الأحيان الأخصائي الاجتماعي حيث يقوم على التخطيط المسبق وعن طريق دراسة لأحوال ومجتمع المدرسة ودراسة احتياجاتهم فيقوم بالتخطيط لعمل برنامج أو نشاط أو مبادرة تدعم أحد أجزاء المدرسة، أيضاً دمج المجتمع المحلي للمدرسة وهو دمج أولياء الأمور والطلبة الخريجين للمدرسة وأيضاً المؤسسات المجتمعية والمؤسسات الداعمة في تنفيذ وعمل المبادرات المجتمعية التي تخلق أجواء مختلفة من مزيج متنوع من الخبرات والمهارات للطلاب والمعلمين وأيضاً لأولياء الأمور. ومن هذه الأنشطة التي تدعم الأنشطة والمبادرات المدرسية والمجتمع المحلي، كالتالي:

- دراسة وتقييم واقع المناهج بمشاركة أساتذة الجامعات وأولياء الأمور.
 - الحصول على مساعدات نقدية وعينية من المجتمع المحلي.
 - تكريم أولياء الأمور الذين ساهموا في تقديم تبرعات عينية أو معنوية للمدرسة.
 - حفل تكريم الطلبة المتفوقين والطلبة الموهوبين، ورعاية الطلبة الموهوبين.
 - تنظيم رحلات مدرسية لمؤسسات المجتمع المحلي.
 - تعزيز مفاهيم حقوق الإنسان والتسامح وحل النزاعات.
 - تنظيم حملات نظافة للبيئة المحيطة بالمدرسة.
 - إحياء المناسبات الوطنية.
 - ندوة حول أمراض فصل الشتاء وطرق الوقاية منها.
 - تفعيل دور أخصائي الصحة النفسية للحد من المشكلات الصادمة لدى الأطفال.
 - ندوة حول دور المرأة في المجتمع بالمدرسة.
 - يوم مفتوح لتعريف أولياء الأمور بنجاحات أبنائهم.
 - الاستعانة بمراكز الحاسوب في الدورات للطلاب.
 - دورات إسعافات أولية للمعلمين بالاستعانة بالهلال الأحمر.
 - عقد ندوات صحية حول صحة الأم والطفل.
 - مساهمة المجتمع المحلي في حل مشكلات الطلبة السلوكية والمادية.
- منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من أجل دراسة دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في مدارس الحلقة الأولى،

وبالنسبة للجانب التطبيقي من الدراسة فتم استخدام الاستبيانات كأداة لجمع البيانات وتم تطويرها اعتماداً على دراسات سابقة درست نفس متغيرات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

قبل التطرق إلى تحديد مجتمع وعينة الدراسة ينبغي أولاً الإشارة إلى مكان إجراء الدراسة الميدانية والمتمثل في مدارس الحلقة الأولى، والجدير بالذكر بأنه تم تنفيذ هذه الدراسة بالفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ٢٠٢٣/٢٠٢٤ وبالتالي فالنتائج عبرت عن دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية خلال تلك الفترة فقط.

مجتمع الدراسة:

تم تحديد مجتمع الدراسة لمعرفة دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية وسينحصر المجتمع على المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والمرشد الأكاديمي/الاجتماعي .

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على ٥٠ معلم من المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والمرشدين الأكاديميين الاجتماعيين في مدارس الحلقة الأولى.

وصف العينة

١- توزيع أفراد العينة حسب المسمى الوظيفي:

جدول (١) يوضح توزيع العينة حسب المسمى الوظيفي

النوع	التكرار	النسبة
معلم	9	18.0
مرشد أكاديمي / اجتماعي	5	10.0
اختصاصي اجتماعي	36	72.0
المجموع	50	100.0

يلاحظ من جدول (١) أن نسبة الاختصاصيين الاجتماعيين في العينة (٧٢%) و المعلم (١٨%) والمرشد أكاديمي/ اجتماعي (١٠%).

٢- توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

جدول (٢) يوضح توزيع العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
10 - 5 سنوات	24	48.0
15 - 10 سنة	16	32.0
15 سنة فما فوق	10	20.0
المجموع	50	100.0

يلاحظ من جدول (٢) أن نسبة سنوات الخبرة من ٥ - ١٠ سنوات في العينة (٤٨%) ومن ١٠ - ١٥ سنة (٣٢%) و ١٥ سنة فما فوق (٢٠%).
٣- توزيع أفراد العينة حسب العمل داخل المدرسة:

جدول (٣) يوضح توزيع العينة حسب العمل داخل المدرسة

النسبة	التكرار	العمل داخل المدرسة
22.0	11	تدريس
78.0	39	مكتب خدمة اجتماعية
100.0	50	المجموع

يتضح من جدول (٣) أن نسبة العمل في مكتب خدمة اجتماعية في العينة (٧٨%) والعمل في التدريس (٢٢%).

أداة الدراسة:

إن أداة هذه الدراسة ستتمثل في الاستبانة والتي تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات المرتبطة حول موضوع الدراسة، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات كونها ستسهل الوصول الى عدد كبير من المبحوثين بأقل تكلفة، وتم تصميم الاستبانة لدراسة والتخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في مدارس الحلقة الاولى.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد في الاستبانة على الشكل المغلق في الإجابة والذي سيحدد الخيارات المحتملة لكل عبارة من أجل التحكم أكثر في عملية تفرغ الإجابات، وذلك وفقا لمقياس Likert الخماسي والذي تتراوح درجاته بين: موافق جدا؛ موافق؛ محايد؛ غير موافق؛ غير موافق جدا؛ والتي تأخذ القيم والاوزان التالية (٥؛ ٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على التوالي حسب المستويات المتدرجة في الإجابة. وتتكون الاستبانة من جزئين رئيسيين هما:

- الجزء الأول: سيشتمل على الأسئلة المتعلقة بالبيانات الديموغرافية (الشخصية والوظيفية) للمبحوثين والمتمثلة في (المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة العملية، والعمل داخل المدرسة).
- الجزء الثاني: اشتمل على الأسئلة المرتبطة بكل من متغيرات الدراسة ويتكون من ١٥ بند

التحقق من الخصائص السيكمترية للاداة:

الصدق:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين بعرضها على ١١ محكم من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في الجامعات العربية، وتم عمل

التعديلات التي اشاروا إليها، وعند عرضها عليهم مرة أخرى أشاروا جميعا بصلاحيية الاستبانة للتطبيق.

الثبات: تم حساب الثبات من خلال إعادة تطبيق الاستبانة مرتين بفارق زمني شهر (ن=٥٠) ، وتم حساب معامل الارتباط على بين درجات اتلطيقيين، ووجد أنه (٠.٧٧)، وهي نسبة مرتفعة وتشير إلى ثبات الاستبانة.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي وفقا لاستجابات أفراد العينة (ن=٥٠) وذلك بحساب (معامل ارتباط بيرسون) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية كما يوضح نتائجها في الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للاستبيان

معامل الارتباط	رقم الفقرة
.517**	١. تقوم المدرسة بعمل خطة استراتيجية للعمل الاجتماعي تستند على رؤية ورسالة المؤسسة
.686**	٢. تستطيع المدرسة قياس نقاط القوة والضعف في نهاية كل عام دراسي
.296**	٣. هناك معوقات تعيق تطبيق الخطط الإجرائية في دعم الجانب الاجتماعي في المدرسة لا تستطيع إنجازها
.448**	٤. تستطيع خطة العمل الاجتماعي في المدرسة إلى خلق روح إيجابية في بيئة العمل المدرسي
.389**	٥. العلاقة بين المدرسين والاختصاصيين الاجتماعيين يسودها روح الاحترام والتقدير
.695**	٦. يسود جو أسري بين أفراد فريق العمل بالمدرسة
.512**	٧. هناك الكثير من الخلافات بين فريق العمل بالمدرسة
.742**	٨. يحرص جميع العاملين في المدرسة على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية
.703**	٩. يشعر الطلاب بالانتماء إلى المدرسة عند انجاز الفعاليات المدرسية
.545**	١٠. يحرص الاختصاصيين الاجتماعيين والمشرفين الإداريين على التواجد والإشراف أثناء الأنشطة والمناسبات المدرسية
.413**	١١. توزع المدرسة حجم العمل المكلف به كل موظف بشكل يتناسب مع متطلبات العملية التعليمية
.447**	١٢. يوجد تفاعل إيجابي بين الكادر التدريسي والخدمة الاجتماعية في المدرسة لدعم الأمن الاجتماعي
.754**	١٣. يحرص الكادر الإداري والاجتماعي والتدريسي على اكساب الطلاب القيم الاجتماعية التي تساعد على تحقيق الامن الاجتماعي
.781**	١٤. هناك تطور إيجابي بين علاقة الطلاب الاجتماعية ببعضهم البعض والكادر التعليمي.
.607**	١٥. يحرص المعلمين على التعاون لحل المشكلات التي تواجه الطلاب لخلق بيئة اجتماعية جيدة.

يتضح من الجدول السابق معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية ٠,٠١. وتراوحت معاملات الارتباط بين (٢٩٦ - ٧٨١). ثبات الاستبانة

جدول (٥) ثبات الاستبانة

معامل ثبات الفا كرونباخ	البعد
.881	الاستبيان

يتضح من جدول (٥) ان قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٨١) وتشير هذه القيمة الى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية
- النسب والتكرارات
- معامل ارتباط بيرسون
- معامل الفا كرونباخ
- واختبارات للفروق بين مجموعتين
- واختبار تحليل التباين في اتجاه واحد

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ما هي درجة ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي وبيان مفهومه لدى الإدارات المدرسية في الحلقة الأولى؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري ومعرفة اتجاه استجابات العينة على الاستبانة والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتيجة:

جدول (٦) يوضح اتجاه استجابات العينة تجاه بنود الاستبانة

القيمة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	العبارة
موافق بشدة	7	.598	4.36	١- تقوم المدرسة بعمل خطة استراتيجية للعمل الاجتماعي تستند على رؤية ورسالة المؤسسة
موافق بشدة	8	.688	4.34	٢- تستطيع المدرسة قياس نقاط القوة والضعف في نهاية كل عام دراسي
موافق بشدة	10	.708	4.22	٣- هناك معوقات تعيق تطبيق الخطط الإجرائية في دعم الجانب الاجتماعي في المدرسة لا تستطيع إنجازها
موافق بشدة	4	.609	4.42	٤- تستطيع خطة العمل الاجتماعي في المدرسة إلى خلق روح إيجابية في بيئة العمل المدرسي
موافق بشدة	1	.707	4.48	٥- العلاقة بين المدرسين والاختصاصيين الاجتماعيين يسودها روح الاحترام والتقدير
موافق	11	.728	4.20	٦- يسود جو أسري بين أفراد فريق العمل بالمدرسة

بشدة				
موافق	14	1.213	3.28	٧- هناك الكثير من الخلافات بين فريق العمل بالمدرسة
موافق بشدة	12	.639	4.20	٨- يحرص جميع العاملين في المدرسة على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية
موافق بشدة	6	.490	4.38	٩- يشعر الطلاب بالانتماء إلى المدرسة عند انجاز الفعاليات المدرسية
موافق بشدة	9	.839	4.30	١٠- يحرص الاخصائيين الاجتماعيين والمشرفين الاداريين على التواجد والإشراف أثناء الأنشطة والمناسبات المدرسية
موافق	13	.881	3.80	١١- توزع المدرسة حجم العمل المكلف به كل موظف بشكل يتناسب مع متطلبات العملية التعليمية
موافق بشدة	3	.611	4.44	١٢- يوجد تفاعل إيجابي بين الكادر التدريسي والخدمة الاجتماعية في المدرسة لدعم الأمن الاجتماعي
موافق بشدة	2	.613	4.46	١٣- يحرص الكادر الإداري والاجتماعي والتدريسي على اكساب الطلاب القيم الاجتماعية التي تساعد على تحقيق الامن الاجتماعي
موافق بشدة	5	.700	4.40	١٤- هناك تطور إيجابي بين علاقة الطلاب الاجتماعية ببعضهم البعض والكادر التعليمي.
موافق بشدة	1	.789	4.48	١٥- يحرص المعلمين على التعاون لحل المشكلات التي تواجه الطلاب لخلق بيئة اجتماعية جيدة.
موافق بشدة		0.72	4.25	المتوسط العام

يتضح من الجدول ان المتوسط العام (٤,٢٥) ويدل على موافقة العينة بشدة عن أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق بيئة عمل اجتماعية إيجابية في مدارس الحلقة الأولى، حيث جاء في المرتبة الأولى العبارة رقم (١٥) "يحرص المعلمين على التعاون لحل المشكلات التي تواجه الطلاب لخلق بيئة اجتماعية جيدة." والعبارة رقم (٥) "العلاقة بين المدرسين والاختصاصيين الاجتماعيين يسودها روح الاحترام والتقدير" بمتوسط (٤,٤٨) وتدل على موافقة العينة بشدة.

وتفسر هذه النتيجة : أهمية التعاون بين المعلمين لحل المشكلات التي يواجهها الطلاب، النتيجة تفسر بمدى التفاهم والاعتقاد المشترك بين أفراد العينة حول أهمية تفعيل التعاون بين المعلمين للتصدي لتحديات الطلاب وحل المشكلات التي تواجههم. كما أن أفراد العينة يرون أن هناك تفاعلاً إيجابياً وعلاقات احترافية محترمة ومقدرة بين المدرسين والاختصاصيين الاجتماعيين. هذا يعكس فهماً مشتركاً لأهمية بناء

علاقات احترافية إيجابية في بيئة المدرسة، حيث يمكن لهذه العلاقات أن تلعب دوراً فعالاً في تحسين التفاعلات الاجتماعية والبيئة العامة داخل المدرسة. ويلعبها في المرتبة الثانية العبارة رقم (١٣) "يحرص الكادر الإداري والاجتماعي والتدريسي على اكساب الطلاب القيم الاجتماعية التي تساعد على تحقيق الامن الاجتماعي" بمتوسط (٤,٤٦) ويدل على موافقة العينة بشدة، وتفسر هذه النتيجة: يعكس هذا التوافق إدراكاً مشتركاً بين أفراد العينة حول أن تعزيز القيم الاجتماعية للطلاب يلعب دوراً مهماً في بناء بيئة مدرسية آمنة اجتماعياً وداعمة. ويبرز التركيز على تحقيق الأمان الاجتماعي، مما يشير إلى الاعتقاد بأن القيم الاجتماعية تلعب دوراً حيوياً في خلق بيئة مدرسية آمنة حيث يشعر الطلاب بالراحة والأمان. كما يشير إلى الرؤية الشاملة للكادر الإداري والاجتماعي والتدريسي في دعم النمو الشخصي والاجتماعي للطلاب بطرح وتعزيز القيم الإيجابية.

وفي المرتبة الثالثة عبارة رقم (١٢) " يوجد تفاعل إيجابي بين الكادر التدريسي والخدمة الاجتماعية في المدرسة لدعم الأمن الاجتماعي" بمتوسط (٤,٤٤%) ويدل على موافقة العينة بشدة، وتفسر هذه النتيجة أن الكادر التدريسي والخدمة الاجتماعية في المدرسة يشتركون في تفعيل جهودهم والتفاعل بشكل إيجابي لدعم الأمان الاجتماعي، مما يُعزز التكامل بين الجوانب التعليمية والاجتماعية لضمان بيئة مدرسية صحية وداعمة لنمو الطلاب.

بينما نجد في المرتبة الأخيرة عبارة رقم (٧) " هناك الكثير من الخلافات بين فريق العمل بالمدرسة" بمتوسط (٣,٢٨) ويدل على موافقة العينة. وتفسر هذه النتيجة: يشير النتائج بوضع هذه العبارة في المرتبة الأخيرة بالتوسط الذي يبلغ (٣,٢٨%) إلى أن أفراد العينة يرون أن هناك مستوى عالٍ من الخلافات بين أعضاء فريق العمل في المدرسة، ويمكن أن يُفهم وضع هذه العبارة في الرتبة الأخيرة كإشارة إلى الحاجة الملحة للتحسين وتعزيز التفاعلات داخل الفريق، ويُظهر ذلك على أن أفراد العينة يدركون التحديات ويرغبون في التركيز على تحسين بيئة العمل، كما يمكن أن يؤدي وجود خلافات في فريق العمل إلى تأثير سلبي على الأمان الاجتماعي في المدرسة، وبالتالي، قد يؤثر على تجربة الطلاب والموظفين داخل المدرسة. ويشير وضع هذه العبارة في المرتبة الأخيرة إلى أهمية اتخاذ إجراءات لتعزيز التواصل وفهم الآراء المختلفة داخل فريق العمل للحد من الخلافات وتحسين العلاقات.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى، وحسب متغيرات الدراسة وهي المسمى الوظيفي والعمل داخل المدرسة وسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ت" واختبار تحليل التباين في اتجاه واحد والجدول رقم (٧) ، (٨) ، (٩) توضح هذه النتيجة:

جدول (٧) الفروق بين التدريس ومكتب الخدمة في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى أوظيفي

العمل داخل المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	الدلالة
تدريس	11	65.8182	7.27761	1.142	48	.259
مكتب الخدمة الاجتماعية	39	63.1795	6.62877			

ويتضح من الجدول انه لا يوجد فروق بين التدريس ومكتب الخدمة الاجتماعية في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى. وتفسر هذه النتيجة: يُظهر وجود توحيد أو تشابه بين التدريس ومكتب الخدمة الاجتماعية في استخدام مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، هذا قد يكون نتيجة للتدريب المشترك أو استراتيجيات التنسيق التي تُمارَس في النظام التعليمي في الحلقة الأولى، وتشير هذه النتيجة إلى جهود تكامل بين القطاعين، حيث يعمل التدريس ومكتب الخدمة الاجتماعية بشكل متناغم لتحسين الجوانب الاجتماعية في المدارس، وتعكس هذه النتيجة تأثير السياسات التعليمية والإرشادات التي قد تكون قد تم تطبيقها على مستوى المدارس، مما يساهم في توحيد الممارسات، ويشير ذلك إلى وجود عمل جيد في تبادل المعرفة والخبرات بين مختلف الأقسام داخل المدارس، مما يعزز التنسيق والتكامل بينهم.

جدول (٨) الفروق بين سنوات الخبرة في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى

سنوات الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الدلالة
10 - 5 سنوات	24	32.2500	7.57714	121.854**	.000
15 - 10 سنة	16	61.8750	6.00971		
15 سنة فما فوق	10	64.4000	6.65332		
المجموع	50	48.1600	16.89265		

**دال عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول انه يوجد فروق بين سنوات الخبرة في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى أوظيفي، حيث نجد ان

الفروق لصالح سنوات الخبرة ١٥ سنة فما فوق بمتوسط (٦٤,٤) ويليها من ١٠ - ١٥ سنة بمتوسط (٦١,٨) وأخيراً من ٥ - ١٠ سنوات بمتوسط (٣٢,٢). وتفسر هذه النتيجة: ان الأفراد الذين يملكون خبرة أكبر قد قضوا وقتاً أطول في التعلم وتجارب التخطيط الاجتماعي وتؤدي فرص التدريب المستمر والتوجيه الى تأثير إيجابي على تطوير مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، كما ان هناك تغيرات في البيئة التعليمية أو متطلبات الوظيفة قد أثرت على تحسين مهارات التخطيط، وهذا يدل على ان الخبرة الطويلة قد ترتبط بمستويات أعلى من مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، وهذا يعكس تطور المهارات على مر الزمن والتعلم المستمر.

جدول (٩) الفروق بين المسمى الوظيفي في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس الحلقة الأولى أبوظبي

المسمى الوظيفي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الدلالة
معلم	9	51.1111	18.65774	*6.214	.004
مرشد أكاديمي / اجتماعي	5	69.8000	4.38178		
أخصائي اجتماعي	36	44.4167	15.30336		
المجموع	50	48.1600	16.89265		

*دال عند ٠,٠٥

ويتضح من الجدول انه يوجد فروق بين مسمى الوظيفي في ممارسة مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي لدى مدارس أبوظبي. حيث نجد ان الفروق لصالح مرشد أكاديمي / اجتماعي بمتوسط (٦٩,٨)، ويليها معلم بنسبة (٥١,١) وأخيراً أخصائي اجتماعي بمتوسط (٤٤,٤). وتفسر هذه النتيجة:

أن مرشدي الأكاديمية والاجتماعيين يمتلكون مستوى أعلى من مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، يُفسر ذلك بدور هؤلاء المرشدين في تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي للطلاب وتوجيههم، أن المعلمين يظهرون مهارات متوسطة في مجال التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، قد يعود ذلك إلى التركيز الرئيسي للمعلمين على التدريس والمحتوى الأكاديمي، ولكن قد يحتاجون إلى دعم إضافي في تنظيم وتخطيط الجوانب الاجتماعية.

أن أخصائيين الاجتماعيين في المدرسة يظهرون مستويات أقل في مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي، قد يكون ذلك بسبب تركيزهم على التدخلات الاجتماعية المباشرة، وقد يكونون بحاجة إلى تطوير مهارات التخطيط والتنظيم، تفسير هذه النتيجة يشير إلى أن هناك حاجة إلى تطوير المهارات وتقديم الدعم

والتدريب الملائم لكل فئة وظيفية، مع التركيز على تعزيز مهارات التخطيط الاجتماعي الاستراتيجي بشكل خاص للمعلمين وأخصائيين الاجتماعيين.
توصيات الدراسة :

١. تحليل وتقييم السياسات الحالية المتعلقة بالتخطيط الاجتماعي الاستراتيجي في المدارس الحكومية.
 ٢. تقديم توصيات لتحسين هذه السياسات بما يعزز البيئة الاجتماعية الإيجابية.
 ٣. طرح تدريبات دورية للمعلمين والمرشدين الأكاديميين على مهارات التخطيط الاستراتيجي.
 ٤. نشر برامج تطويرية تستهدف تعزيز الوعي حول أهمية البيئة الاجتماعية في العملية التعليمية.
 ٥. دعم البحوث الاجتماعية في المدارس الحكومية لفهم تحديات البيئة الاجتماعية.
 ٦. تشجيع التعاون بين الباحثين وممارسي التخطيط الاستراتيجي لتحقيق نتائج فعالة.
 ٧. تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمرشدين وأخصائيين الاجتماعيين في إطار التخطيط الاستراتيجي.
 ٨. تشجيع على جلسات عمل مشتركة وورش عمل لتحقيق التفاعل والتناغم بين الفرق.
 ٩. دراسة وتبني أفضل الممارسات العالمية في مجال التخطيط الاستراتيجي لتعزيز البيئة الاجتماعية في المدارس.
 ١٠. اقتراح استراتيجيات قائمة على الأبحاث والتجارب الناجحة في مجال التخطيط الاستراتيجي.
- الدراسات المقترحة:**
- (١) دراسة تحليلية لتقييم تأثير السياسات الحالية المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي على البيئة الاجتماعية في المدارس الحكومية.
 - (٢) فحص مدى تناسب وفعالية هذه السياسات في تحسين التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة.
 - (٣) إجراء دراسة لقياس تأثير برامج التدريب على مهارات التخطيط الاستراتيجي على أداء العاملين في المدارس وتحسين بيئة العمل الاجتماعية.
 - (٤) استكشاف تفاعل المعلمين مع عمليات التخطيط الاستراتيجي وتحديد العوامل التي تؤثر في مشاركتهم وتفاعلهم مع هذه العمليات.
 - (٥) دراسة تحليلية حول كيفية تأثير التخطيط الاستراتيجي على بناء أمان الطلاب الاجتماعي داخل المدارس وتحسين تجربتهم التعليمية.

المراجع والمصادر:

ايمن حسن الديرواوي (٢٠١٧). أثر التخطيط الاستراتيجي على أداء المنظمات: دراسة تطبيقية على المنظمات الأهلية العاملة في قطاع غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٧(١)، ٣٧٣-٣٠٢

حسن آل بشر (٢٠١٩). الطريق إلى الابتكار المؤسسي. دبي: مداد للنشر والتوزيع. خولة عبد الله البلوشي (٢٠١٥). مهارات التخطيط الاستراتيجي التربوي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعدتهم في محافظة البريمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة.

ديريك كيرتشنر / دريك بريكمين (٢٠٠٢). الحياة تخطيط. الرياض: مكتبة جرير. زيزيت مصطفى نوفل (٢٠١٢). فاعلية برامج الرعاية الاجتماعية في تحقيق الأمن الاجتماعي للأطفال" دراسة تجريبية مطبقة على مركز الطفل بإمارة الشارقة، دولة الامارات العربية المتحدة.

شارلي دي ماكين، ترجمة د.فهد الحبيب، (٢٠١٢). التخطيط الاستراتيجي في التعليم. الرياض: دار عبيكان للنشر.

عبدالله سيف علي البادي (٢٠٢٣). التفكير الابتكاري وإدارة التغير المؤسسي (من منظور أممي). الامارات العربية المتحدة: دار الحافظ، طبعة أولى.

عبد العزيز مخيمر (٢٠١٧). قياس الأداء المؤسسي في الأجهزة الحكومية . القاهرة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.

عزة جلال مصطفى (٢٠١٠). التخطيط الاستراتيجي الناجح لمؤسسات التعليم دليل عملي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

مايكل. ج. دوريس (٢٠٠٦). التخطيط الاستراتيجي الناجح، ترجمة سمه عبدربه. الرياض: دار عبيكان للنشر.

كاثرين آلان، (٢٠١٧) السعادة والعتاء لتحقيق النجاح، قنديل للطباعة والنشر، ط١، الامارات، ٢١-٢٧

محمد سالم العمرات (٢٠١٤) . مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات مدارس تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين و المعلمات. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ١٥(٢)، ٣٣٥-٣٠٧.

مروة اسطنبولي; محمد عبدالحمد لاشين; عزام عبدالنبي أحمد (٢٠١٦). تفعيل الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. مجلة التربية، ٦٤٤، ٣٥-٦٨٩.

منى عويس (٢٠١٠). التخطيط الاجتماعي و السياسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. الرياض: دار الزهراء.
المراجع الأجنبية:

Balsam Kevin (2015). *Redistribution Effects of Using social security retirement Revenue to Finance Social spending*. Ph. D, the University of New Mexico.

Bilgin, & Priner, (2013). *Individual and Society Dimensions of Society*, Bilkent University International Studies Review.



سيناريوهات مستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية

Prospective Models for Converting Educational Resources into Research Centers inside Schools in Saudi Arabia

إعداد

فاطمة بنت عوض العتيبي
Fatimah bint Awad Al-Otaibi
المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم

فاطمة بنت سعد السبيعي
Fatimah bint Saad Al-Subaie
المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم

أروى بنت عبدالعزيز العساف
Arwa bint Abdulaziz Al-Assaf
المملكة العربية السعودية - وزارة التعليم

Doi: 10.21608/ejev.2025.420047

استلام البحث: ١١ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٥

العتيبي، فاطمة بنت عوض والسبيعي، فاطمة بنت سعد والعساف، أروى بنت عبدالعزيز (٢٠٢٥). سيناريوهات مستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٦٣٧-٦٦٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

سيناريوهات مستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى بناء سيناريوهات المستقبلية لمراكز لتحويل أدوار مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. استخدم المنهج الاستشرافي والوثائقي لتحقيق أهداف البحث. توصل إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تقوم مصادر التعلم بمهام مسؤوليات وظيفية من أهمها تحديد المشكلات والبحث عن الحلول والدعم من الجهات المختصة عند الحاجة بأسلة التهيئة فرص التعلم الذاتي وتعزيز مهارات البحث والاكتشاف لكل من المعلم والطالب في مدارس التعليم العام، وهناك عدة عوامل حرجة قد تؤثر التوجه المستقبلي لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية وهي: عوامل حرجة إدارية وتنظيمية، وعوامل حرجة مادية، وعوامل حرجة بشرية، كما جاء في النتائج السيناريو الابتكاري والإصلاحي لتحويل أدوار مصادر التعلم إلى مراكز بحثية. وتوصل البحث إلى مجموعة من التوصيات من أهمها: غرس ثقافة البحث العلمي في بيئة المدرسة بشكل يجعل الطلاب والمعلمين أكثر وعياً بأهمية البحث في تطوير المجتمع والمعرفة.

كلمات مفتاحية: سيناريوهات - مصادر التعلم - مراكز البحث.

Abstract:

The present study sought to formulate prospective models for converting educational or learning resources into research centers inside Saudi public schools. The study utilized foresight and documentary methodology to accomplish its objectives. The key findings of the study's conclusions were that learning resources currently fulfill functional responsibilities like identifying problems, seeking out solutions, and requesting assistance from the appropriate authorities when necessary. They also promote opportunities for self-learning and improve research and discovery abilities for both teachers and students in public schools. The future direction of converting learning resources into research centers may be influenced by several key factors, including organizational and administrative, financial, and human factors. The findings also offered creative and novel notions for transforming learning resources' functions as research

centers. The study made a few recommendations, the most crucial of which is to foster a culture of scientific research within educational settings so that both teachers and students understand the significance of research in advancing knowledge and society.

Keywords: Models - Learning Resources - Research Centers

مقدمة:

مع التطور الرقمي والتكنولوجي، تتزايد أهمية مراكز البحث في تعزيز عمليات التعليم في جميع المراحل الدراسية، حيث تضع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التعليم في قلب التنمية المستدامة، وتسعى إلى تحقيق مجتمع معرفي من خلال مراكز البحث داخل المؤسسات التعليمية من أجل تعزيز التفكير الإبداعي، وتحفيز الابتكار، واكساب الطلاب بالمهارات البحثية اللازمة.

مراكز مصادر التعلم عبارة عن بيئة تعليمية متكاملة، تعمل على تحقيق مجموعة من الوظائف والعمليات والأنشطة، وذلك عن طريق توفير مجموعة من مصادر التعلم والمعلومات بكافة أشكالها في مكان مخصص (الزايدي، ٢٠٢٣، ص ١١٨). أصبح البحث العلمي هو السمة البارزة للعصر الحديث، بعد أن اتضحت أهميته في تقدم الدول وتطورها، ولم يعد هناك أدنى شك في أن البحث العلمي هو الطريقة المثلى، والوحيدة لتقدم الشعوب وحل المشكلات التي تعاني منها البشرية (الصمصامي، والذهلي، ٢٠٢٢، ص ٣).

يهدف هذا البحث إلى استعراض السيناريوهات المستقبلية لمراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية، ووضع تصور لما يمكن أن تكون عليه هذه المراكز في المستقبل وكيف أن تساهم في إعداد أجيال جديدة قادرة على الابتكار والقيادة.

مشكلة البحث:

في ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم في مجالات التكنولوجيا والابتكار، أصبح من الضروري إعادة النظر في دور مصادر التعلم في المدارس، وخاصة في المملكة العربية السعودية مع رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تعزيز التعليم وتطويره ليوافق متطلبات العصر، تظهر الحاجة إلى تحويل مصادر التعلم من مجرد أدوات لنقل المعلومات إلى مراكز بحثية تدعم الإبداع والابتكار لدى الطلاب.

أشارت دراسة ميمونة الراكضي (٢٠١٧) أن واقع مراكز مصادر التعلم كان مفعلاً بدرجة كبيرة، وقد كان من أبرز الأدوار التي يقوم بها هي: نشر الوعي لدى المستفيدين بأهمية المركز، وأهدافه، وخدماته، وتقديم الخدمات المرجعية من خلال

الإجابة عن أسئلة المستفيدين واستفساراتهم، وتبني سياسات مناسبة لتيسير تداول المواد التعليمية، وإعارتها للمستفيدين. مما يعني أنه بالإمكان استشراف المستقبل في تحويل دور مراكز مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس التعليم العام لتواكب مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتتطلب مشكلة البحث من عدد من المنطلقات ومنها: ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أنه من مهام ومسؤوليات المعلم الوظيفية الوظيفة رقم (٦) والتي تنص على أن " المشاركة في إعداد البحوث التخصصية أو التربوية أو الاستفادة من نتائج أبحاث تخصصية أو التربوية من قبل جميع الرتب التعليمية، وتنفيذ البحوث الإجرائية من قبل المعلم الخبير" (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، وتم إنشاء هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار والتي أنشأت بقرار مجلس الوزراء رقم (٦١٢) وتاريخ ١٤٤٢/١٠/٢٠ هـ، وتتمتع الهيئة بشخصيتها الاعتبارية والاستقلال المالي والإداري، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء. تتولى الهيئة الاختصاصات المتعلقة بدعم وتشجيع قطاع البحث والتطوير والابتكار، وتنسيق نشاطات المؤسسات ومراكز البحوث العلمية، واقتراح السياسات والتشريعات والتنظيمات وتقديم التمويل المتصلة بالقطاع.

ينبثق من مشكلة البحث السؤال الرئيس: ما السيناريوهات المستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية؟
الأسئلة الفرعية: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما واقع مراكز مصادر التعليم في مدارس المملكة العربية السعودية في ضوء أدوار مراكز البحث؟

٢. ما العوامل الحرجة المؤثرة في التوجه المستقبلي لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية؟

٣. ما السيناريوهات المستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية؟

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية، قد يُفيد البحث الحالي في:

○ إثراء المكتبة التربوية بأبحاث حديثة ومعاصرة في مجال مؤسسات البحث العلمي.

○ تقدم هذه البحث رؤى مستقبلية لأصحاب القرار عددًا من السيناريوهات والبدائل لمستقبل مصادر التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية.

○ تكمن أهمية البحث الحالي في الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، وهو استشراف مستقبل مصادر التعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

- تقدم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوث ودراسات أخرى مستقبلية؛ لتطوير أدوار مصادر التعلم في ضوء أدوار المؤسسات البحثية.
- ب- **الأهمية التطبيقية:** قد يُفيد البحث الحالي كلاً من:
 - تساعد نتائج الدراسة، والتي تمثلت في اثنان من السيناريوهات المستقبلية في إعداد الخطط الاستراتيجية لتطوير أدوار مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية.
 - يساهم تبني السيناريو الابتكاري في وضع تصور لما سيكون عليه مستقبل تحويل مدارس المملكة العربية السعودية إلى مراكز بحثية إبداعية تعتمد على البحث العلمي والابتكار.
 - يُمكن معرفة السيناريو الإصلاحي متخذي القرار والمخططين من التخطيط لتطوير الواقع مراكز التعلم في المدارس بما يحقق أهداف المستقبل.
- أهداف البحث:**
 - تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:
 - الهدف الرئيس:** بناء السيناريوهات المستقبلية لتحويل أدوار مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- الأهداف الفرعية:**
 - تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:
 - تشخيص واقع مراكز البحث العلمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء أدوار مراكز البحث.
 - تحديد العوامل الحرجة المؤثرة في التوجه المستقبلي لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية.
 - بناء سيناريوهات مستقبلية لمراكز لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- حدود البحث:**
 - الحدود الموضوعية:** سوف يقتصر البحث على بناء سيناريوهات مستقبلية لتحويل أدوار مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال تشخيص واقع مصادر التعلم في تلك المدارس في ضوء أدوار المراكز البحثية، وحصر العوامل الحرجة المؤثرة في التوجه المستقبلي للتحويل إلى مراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية.
 - الحدود الزمانية:** مدة تمتد من الوقت الحالي (الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦ هـ، وحتى عشر سنوات استناداً على تاريخ ظهور مصادر التعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

البحث العلمي:

ويقصد به "عملية منظمة تتسم بالدقة والموضوعية والعلمية ذات أهداف محددة تستخدم أساليب علمية مخططة، وأدوات تتسم بالموضوعية والصدق والشمول تؤدي إلى نتائج علمية يمكن قبولها وتعميمها، واعتمادها في حل مشكلة المبحوثة أو الإجابة عن تساؤلات الباحث" (أبو زائدة، ٢٠١٨، ص ٢٩).

ويرى عقيل (٢٠١٠) أن البحث العلمي يؤدي إلى إضافة جديدة لمعرفة سابقة، وقد تكون النتائج المتوصل إليها تصحيح لمعلومات سابقة أو ادحاض قاعدة من القواعد المعمول بها، فالبحث لأجل التعرف إلى ما هو جديد وضافته لدائرة المعارف الاجتماعية والإنسانية.

مراكز البحث العلمي:

عرف حسان مراكز البحث العلمي بأنها " تجمع وتنظيم لنخبة متميزة ومتخصصة من الباحثين تعكف على دراسة عميقة ومستقيضة لتقديم استشارات أو سيناريوهات مستقبلية يمكن أن تساعد أصحاب القرارات في تعديل أو رسم سياستهم بناء على هذه المقترحات في مجالات مختلفة" (٢٠٠٦).

كما عرفها العرداوي (٢٠١٣) بأنها " مراكز إنتاج أو إدارة المعرفة البحثية، وتخصص في مجالات أو قضايا معينة علمية أو فكرية، بما يخدم تطوير وتحسين، أو صنع السياسات العامة، أو ترشيد القرارات، أو بناء الرؤى المستقبلية للمجتمع أو الدولة".

وعرّف قطيط مراكز البحث في مجال التعليم على أنها " مؤسسات دوره الرئيس هو إنتاج الأبحاث والدراسات في مجال التربية والنظم التعليمية، وتقديم رؤى للإصلاح والتطوير، بما يوجه صنع القرار التربوي والسياسات التعليمية والتنمية" (٢٠١٦).

ويعرف اجرائياً بأنه: مراكز إنتاج علمي تعليمي متخصص يشرف عليها فريق من المعلمين الخبراء المتخصصين، بهدف إجراء بحوث إجرائية لحل مشكلات تعليمية خاصة بالمدرسة، وبحوث علمية تطبيقية لما يتم دراسته من علوم نظرية في المناهج الدراسية، يتشارك فيها الطلاب والمعلمون في مشاريع بحثية تهدف إلى تطوير حلول لتحديات علمية.

منهجية البحث:

طبيعة البحث الاستشراقي حتم على الباحثات المزج بين عدد من المنهجيات، ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

• **المنهج الاستشراقي:** بتطبيق أسلوب السيناريوهات، لرسم السيناريوهات المستقبلية لمراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية، والتي يُحدد فيها نوع السيناريو، ووصف؛ ومن ثم حصر معوقاته على الواقع، والانتقاء إلى توضيح سبل مواجهة ذلك السيناريو.

• **المنهج الوثائقي:** استخدم في تشخيص واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية في ضوء أدوار مراكز البحث بالرجوع إلى الأدبيات السابقة، وحصر العوامل المؤثرة في مراكز مصادر التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية بالرجوع إلى الأدبيات السابقة.

الإطار النظري وأدبيات البحث:

المبحث الأول: مصادر التعلم

مفهوم مصادر التعلم:

هي مرفق مدرسي، يديره اختصاصي مؤهل، يحتوي أنواعاً وأشكالاً متعددة من المصادر التعليمية والتعلمية، والتقنيات المعلوماتية والتعليمية، يتعامل معها المتعلم بشكل مباشر، لاكتساب مهارات البحث عن المعلومات وتحليلها وتقويمها؛ بغرض بناء معارفه وخبراته وتنميتها، باستخدام نشاطات قائمة على أساليب التعلم المختلفة، ويقدم خدمات تسهل على المتعلم والمعلم الاستفادة من إمكانياته (القاسم، ٢٠١٦، ص ٢٧).

أهداف مراكز مصادر التعلم (وزارة التعليم - دليل خطة أمين مصادر التعلم):

- دعم المقرر الدراسي عن طريق توفير مصادر تعلم ذات ارتباط بالمقرر، وذلك لبعث الفاعلية والنشاط والحيوية فيه.
- تنمية مهارات البحث والاستكشاف والتفكير وحل المشكلات لدى المتعلم.
- تزويد المتعلم بمهارات وأدوات تجعله قادراً على التكيف والاستفادة من التطورات السريعة في نظم المعلومات.
- مساعدة المعلمين في تنويع طرائق التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة.
- تقديم خيارات تعليمية متنوعة.
- إتاحة الفرصة للتعلم الذاتي.
- تلبية احتياجات الفروق الفردية.
- توفير التسهيلات والمصادر المتنوعة لدعم جهود دمج التقنية في التعليم.
- تقديم استشارات في مجال تصميم التعلم وتطويره.

- تقديم خدمات متنوعة في مجال انتاج الوسائل التعليمية.
- إتاحة الوصول إلى المعلومات من خلال الانتقاء والتنظيم المدروس لمصادر التعلم المختلفة.

خدمات مركز مصادر التعلم (وزارة التعليم - دليل خطة أمين مصادر التعلم):

- خدمة الإعارة.
- الخدمات الببليوجرافية.
- الخدمة المرجعية.
- الإحاطة الجارية.
- التدريب.

المبحث الثاني: مراكز البحث

يعد البحث العلمي مرتكزاً محورياً للوصول الى الحقائق العلمية ووضعها في إطار قواعد وقوانين ونظريات علمية كجوهر للعلوم، خاصة وأن العلم مدرجات يقينية مؤكدة ومبرهن عليها كتصديق مطلق. ويتم التوصل الى الحقائق من خلال البحث والاستقصاء، وفق مناهج علمية هادفة ودقيقة ومنظمة وباستخدام أدوات ووسائل بحثية (صونيا واخرون، ٢٠٢٠).

مفهوم البحث العلمي:

وتذكر الحجرية (٢٠١٣) أن البحث العلمي هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها الوصول الى حل مشكلة محددة. أو اكتشاف حقائق جديدة عن طريق المعلومات الدقيقة، كما أن البحث العلمي هو الطريقة الوحيدة للمعرفة حول العالم، ويعتمد البحث العلمي على الطريقة العلمية التي تعتمد على الأساليب المنظمة الموضوعية في الملاحظة وتسجيل المعلومات ووصف الأحداث وتكوين الفرضيات، ويتيح البحث العلمي للباحث الاعتماد على نفسه في اكتساب المعلومة، كما أنه يسمح للباحث الاطلاع على مختلف المناهج واختيار الأفضل منها. ويجعل من الباحث شخصية مختلفة من حيث الشخصية، والسلوك، والانضباط، والحركة.

ويرى عقيل (٢٠١٠) أن البحث العلمي يؤدي الى إضافة جديدة لمعرفة سابقة، وقد تكون النتائج المتوصل اليها تصحيح لمعلومات سابقة أو ادحاض قاعدة من القواعد المعمول بها، فالبحث لأجل التعرف الى ما هو جديد واضافته لدائرة المعارف الاجتماعية والإنسانية.

مفهوم مراكز البحوث العلمية:

هي مؤسسات علمية مجهزة ومؤهلة تجهيزاً وتأهيلاً متكاملًا من حيث المباني والمعدات ومن حيث الخبراء والمختصين لإجراء البحوث والتجارب والاكتشافات العلمية (الرشيد، ١٤١٩).

كما أنها مراكز علمية أنشئت لخدمة الباحثين والبحث العلمي، وقد جاءت استجابة للتواصل الذي يحتاج إليه الباحثين في زمن باتت فيه الحاجة ماسة لوجود مثل هذه المراكز لخدمة البحث العلمي والارتقاء به (ابراهيم، ٢٠١٦).

ويعرف ماك جين (٢٠٠٧) مراكز البحث بأنها منظمات تقوم بإصدار أبحاث وتحليلات ومشورة موجهة نحو السياسات حول القضايا المحلية والدولية لتمكين واضعي السياسات والجمهور من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن قضايا السياسة العامة. كما يعرفها حسان (٢٠٠٦) بأنها تجمع وتنظيم لنخبة متميزة ومتخصصة من الباحثين تعكف على دراسة عميقة ومستفيضة لتقديم استشارات أو سيناريوهات مستقبلية يمكن أن تساعد أصحاب القرارات في تعديل أو رسم سياستهم بناء على هذه المقترحات في مجالات مختلفة.

ويعرفها وياردا (٢٠٠٨) بأنها مراكز للبحث والتعليم ولا تشبه الجامعات أو الكليات، كما أنها لا تقدم مساقات دراسية، بل هي مؤسسات غير ربحية وان كانت تملك منتجاً وهو الأبحاث. وهدفها الرئيس البحث في السياسات العامة للدولة، ولها تأثير فعال في مناقشة تلك السياسات، كما أنها تركز اهتمامها على التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية العامة والدفاع والأمن والخارجية، حيث تحاول تقديم معرفة مستفيضة لتلك المسائل بقدر المستطاع والبحث فيها بشكل عميق، ولفت انتباه الجمهور إليها. بالإضافة إلى أن هذه المراكز هي مؤسسات بحثية هدفها الأساسي توفير البحوث والدراسات المتعلقة بالمجتمع والسياسات العامة والتأثير في القضايا الساخنة التي تهم الناس.

ويعرفها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠١٣) على أنها جهات تجري بحثاً وتحليلات في مجال السياسة العامة، وذلك بهدف اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن قضايا سياسات محددة ثم التأثير في محتوى هذه السياسات.

ويرى (عبد الكريم، ٢٠١٥) أن مراكز البحوث تعني في الواقع من المؤسسات الوسيطة لتداول الأفكار في عمليتي صناعة القرار واتخاذها، وذلك لقرب مستوى صانعي الأفكار النظرية من المستوى الثاني، مستوى صناع القرار، ومن بأيديهم السلطة الموسوم عملهم بالجدية وانعدام التنظير والجفاف الفكري والانغماس في الجانب الواقعي والعملية.



تاريخ مراكز البحوث في العالم:

بدأت مراكز البحوث في روسيا عندما تأسس المعهد الملكي للدراسات الدفاعية والأمنية في عام ١٨٣١ لدراسة العلوم العسكرية. وفي الولايات المتحدة بدأت مع انشاء مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي عام ١٩١٠م.

أما على الصعيد العربي فقد بدأت المراكز البحثية مع تأسيس المركز القومي للبحوث عام ١٩٥٦م، والمعهد القومي للتخطيط عام ١٩٦٠ في مصر، ومعهد الكويت للأبحاث العلمية عام ١٩٦٧ (بابكر، ٢٠٠٣)

وتأسس معهد البحوث والدراسات العربية عام ١٩٥٢، وكان يرتبط بالجامعة العربية، وقد ركز على الأداء التدريسي والتأهيل الجامعي على حساب العمل البحثي. وعلى صعيد المراكز البحثية الخاصة فقد كان مركز دراسات الوحدة العربية الذي تأسس في بيروت عام ١٩٧٥ مؤسسة بحثية أكاديمية تركز نشاطها البحثي في مختلف القضايا السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تهم المجتمع العربي. ومنذ عقد الثمانينات وحتى نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، انتشرت في جميع الدول العربية المراكز البحثية (الخزندار، ٢٠١٢)

أنواع مراكز البحوث:

يصنف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠١٣) مراكز البحوث الى:

○ مؤسسات البحث والرأي المستقلة للمجتمع المدني المؤسسة على أنها منظمات غير هادفة للربح.

○ معاهد بحوث السياسات الموجودة داخل جامعة ما أو تابعة لها.

○ مؤسسات البحث والرأي التي تؤسسها الحكومة أو ترعاها الدولة.

○ مؤسسات البحث والرأي التي ينشئها حزب سياسي.

○ مؤسسات البحث والرأي التي تؤسسها شربة أو تكون تابعة لنشاط عمل ما.

بينما يصنفها Rahul & Shama (2014) إلى:

○ مراكز بحث مستقلة وهي تعمل بشكل مستقل عن أي جماعة ضغط أو داعمين مانحين، ومستقلة في عملياتها أو تمويلها عن الحكومة.

○ مراكز شبة مستقلة وهي مستقلة عن الحكومة، ولكنها تعمل على أنها جماعة ضغط مثل الجماعات الدينية والاتحادات.

○ مراكز بحثية تابعة للجامعات مثل مراكز بحوث السياسات في الجامعات.

○ مراكز بحثية تابعة للأحزاب السياسية وتكون تابعة لحزب ما بشكل رسمي.

○ مراكز بحثية حكومية وتكون جزءاً من الهيكل الحكومي.

○ مراكز شبة حكومية وتحصل على تمويلها بالكامل من الحكومة.

وظائف مراكز البحوث ومهامه:

- تؤدي مراكز البحوث وظائف ومهام تتلخص كالآتي (الفصل، ٢٠١٦):
- إعداد بحوث تحلل المشكلات التي تواجه السياسات العامة.
- تقديم الارشادات أو الاستشارات في الاهتمامات أو الاستشارات في الاهتمامات أو المستجبات العاجلة أو الفورية للسياسات.
- تقويم البرامج الحكومية.
- تقديم التفسير والتوجيه في المبادرات والسياسات العامة لوسائل الاعلام.
- توفير العلماء والكفاءات الأساسية أو الخبرات اللازمة للحكومة لإعداد السياسات العامة.
- بينما يرى هلال (٢٠١٢) أن دور المراكز البحثية تتحدد في ثلاثة أدوار رئيسية:
- تحديد الأولويات بتحديد المركز لجدول أعماله البحثية ويكون من شأن ذلك جذب الاهتمام الى موضوعات معينة في مجال سياسة عامة (التعليم، والصحة، والإسكان....).
- اقتراح البدائل وطرح الخيارات: بتحديد الحلول المختلفة والبدائل المتنوعة لحل مشكلة ما.

- المساعدة في اعداد مكونات السياسات وعناصرها وأجندتها.

مراكز البحوث في المملكة العربية السعودية:

حققت المملكة العربية السعودية تقدماً في مجالي العلم والمعرفة، كما أقيمت فيها عدة مراكز للدراسات، تتخصص في قضايا تهم المجتمع السعودي مثل (مركز الدراسات الاستراتيجية) وهو عبارة عن مؤسسة بحثية حكومية شاملة ذات اختصاص محدد. كما أصبح في المملكة أكثر من ثلاثين جامعة وعدة مراكز أبحاث في مجالات الاقتصاد والإدارة والقانون وغيرها (فاضل، ٢٠١٢).

أشهر مراكز البحوث السعودية:

هناك عدة مراكز بحثية في المملكة العربية السعودية كما ذكرتها الميزر (٢٠١٧):

- مركز الخليج للأبحاث: تأسس مركز الخليج للأبحاث عام ٢٠٠٠ م على يد الدكتور عبد العزيز صقر، للقيام بأبحاث علمية متعمقة وجادة تخص دول مجلس التعاون الخليجي ويركز في أبحاثه على العلوم الاجتماعية وينشر المركز أبحاثه في المنشورات وورش العمل والندوات والمؤتمرات ويجعلها متاحة للعامة.
- مركز الشرق الأوسط للدراسات الاستراتيجية والقانونية: تأسس عام ٢٠٠٢ م على يد الدكتور أنور عشقي ويهدف الى تزويد صناع القرار بالدراسات الاستراتيجية

وعلى توسيع الفهم والفكر وتنمية المهارات لدى أبناء المملكة بصفة خاصة والشرق الأوسط بصفة عامة.

○ المركز الدولي للأبحاث والدراسات: تأسس عام ٢٠٠٥ في مدينة جدة بهدف إيجاد مركز دراسات استراتيجية للقطاع الخيري. يسعى إلى استشراف مستقبل العمل الخيري الخليجي وبناء استراتيجيات عملية له.

○ مركز الملك عبد الله للدراسات والبحوث البترولية: تأسس عام ٢٠١٢ ويهدف إلى تكوين أطر بحثية تعني بكفاءة اقتصاديات الطاقة المستدامة.

أهمية مراكز البحوث العلمية:

تأتي أهمية البحث العلمي للمجتمع من خلال (ابراهيم، ٢٠١٦):

- استخدام البحوث العلمية لخدمة القضايا التنموية.
- تأهيل الكوادر المحلية عملياً كباحثين ومساعدى باحثين.
- استقطاب النخبة من الباحثين.
- جذب التمويل الخارجي للأبحاث من خلال تسويق الإمكانيات البحثية.
- مد جسور التعاون مع المؤسسات المحلية والدولية على هيئة عقود واستشارات بحثية وخدمات فنية.

دور مراكز البحوث العلمية:

ذكرت البلوي (٢٠٢٠) دور مراكز البحوث العلمية:

١. مراكز الأبحاث متخصصة أي أنها تعتمد على الدراسات ذات البعد التخصصي الواحد، فهي لا تؤدي الى تكامل المعرفة، اذ ان الدراسات والأبحاث فيها تكون في مجال التخصص الدقيق.
٢. مراكز الأبحاث تهتم بدراسة اثار التغيرات الكبرى (الاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والفكرية، والاقتصادية، والبيئية، والسياسية) بحيث تعزز الإيجابيات وتقدم علاجاً للسلبات الناتجة عنها وتبصر بالتحديات التي تفرضها.
٣. مراكز الأبحاث أحادية البعد في دراستها للقضايا والموضوعات وذلك نتيجة حتمية للتخصصية والأبحاث الفردية.
٤. توفر مراكز الأبحاث بيئة بحثية تخصصية داخل المؤسسة التعليمية.
٥. تهدف مراكز الأبحاث الى بناء منظومة للبحث العلمي داخل المؤسسة التعليمية.
٦. تهتم مراكز الأبحاث بالتقويم المؤسسي لأداء وحدات منظومة للبحث العلمي مع الجهات المتخصصة داخل المؤسسة التعليمية.
٧. تنادي مراكز الأبحاث بالشركات المجتمعية.
٨. تعتمد مراكز الأبحاث على التمويل الحكومي وبعض الوقف مثل الكراسي البحثية.

٩. يقتصر عمل المراكز الأبحاث بشكل رئيس على اجراء الأبحاث وعقد المؤتمرات والندوات وورش العمل الخاصة بالبحث العلمي.
 ١٠. تعمل مراكز الأبحاث العلمية على دعم القرار.
- الدراسات السابقة:

تناولت دراسة (الحربي، ٢٠١٩) تطوير مراكز مصادر التعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. هدفت إلى الكشف عن واقع مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية ومدى فاعليتها في تأدية الدور المنوط إليها. وتقديم تصور مقترح للارتقاء بها في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي. وقد كشفت الدراسة إلى أهمية مركز مصادر التعلم بالتجهيزات التي ساعدت على أداء تقديم خدمات المركز بمستوى جيد ولكنها إلى وقت الحاضر تحتاج المزيد من الدعم من ناحية التجهيزات والأثاث وتوفير خدمة الانترنت وتحديث المصادر الرقمية والغير رقمية حتى ترتفع كفاءة العمل إلى المستوى المطلوب وأخيراً قامت الباحثة بتقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتطوير مراكز مصادر التعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

تناولت دراسة (البلوي، ٢٠٢٠) سيناريوهات مستقبلية لمراكز الفكر (Think Tanks) في جامعات المملكة العربية السعودية (دراسة استشرافية). هدفت الدراسة إلى بناء سيناريوهات لمراكز الفكر في جامعات المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الاستشرافي من خلال أسلوب السيناريوهات والمنهج الوصفي المسحي. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: بناء ثلاثة سيناريوهات، وهي: سيناريو الانكفاء، ويمثل السيناريو الامتدادي أو المرجعي لمراكز الفكر في جامعات المملكة العربية السعودية

تناولت دراسة (الخشمي، 2020) توظيف الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وتهدف إلى التعرف على مجالات استخدام الإنترنت بالنسبة للطلاب، والمعلمين، واختصاصي مراكز مصادر التعلم، ومستوى خبرة اختصاصي مراكز مصادر التعلم في استخدام الإنترنت، وهل يوجد رقابة على استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم، وما أساليب ووسائل هذه الرقابة في حال وجودها، وما المشاكل التي تواجه استخدام الإنترنت في مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر اختصاصي مراكز مصادر التعلم. استخدمت الدراسة المنهج المسحي. والاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: أن أغلب اختصاصي مراكز مصادر التعلم من العاملين في مراكز مصادر التعلم مجتمع الدراسة يحملون مؤهل بكالوريوس في تخصص آخر غير المكتبات والمعلومات، وكشفت الدراسة كذلك أن

أغلب اختصاصي مراكز مصادر التعلم هم من ذوي الخبرة المتوسطة في استخدام الإنترنت.

تناولت دراسة (الصمصامي، وآخرون، 2022) درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. هدفت الدراسة للتعرف على درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى المعلمين حصل على تقدير متوسط، وحصلت مهارات خطة البحث على تقدير كبير، وحصلت مهارة كتابة البحث وتوثيقه على تقدير متوسط.

تناولت دراسة (الزايدي، 2023) دور مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم، وهدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم، واستخدام البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث إلى أهمية دور مديري المدارس في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم المتعلقة بالمعلمين والأمناء والطلاب والمراكز انطلاقاً من دور مدير المدرسة بصفته قائد تربوي ومشرف مقيم داخل المدرسة يعمل على توجيه العاملين واستغلال جميع إمكانات المدرسة المتوفرة لتطوير العملية التربوية والتعليمية داخل مدرسته، وأوصى البحث بضرورة اهتمام إدارة التربية والتعليم بعملية اختيار مديري المدارس وفقاً للمعايير أو المؤشرات المحددة والمعلنة، وضرورة إتاحة الفرصة لأمناء مراكز مصادر التعلم للالتحاق بالدورات التدريبية التي تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات، وضرورة توفير ميزانية للإدارة المدرسية يتم من خلالها تقديم الجوائز والتحفيز المادي للمعلمين والطلاب لتفعيل وتحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع دراسة كلاً من: (الحربي، 2019) و (الخنعمي، 2020) و (الزايدي، 2023) في البحث في واقع مراكز مصادر التعلم في المدارس. بينما اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو وضع سيناريوهات مستقبلية لمراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية، مع دراسة (الحربي، 2019) التي هدفت إلى الكشف عن واقع مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية ومدى فاعليتها في تأدية الدور المنوط إليها، ودراسة (البليوي، 2020) التي هدفت إلى بناء سيناريوهات لمراكز الفكر في جامعات المملكة العربية السعودية، دراسة (الخنعمي، 2020) والتي هدفت إلى التعرف على مجالات استخدام

الإنترنت بالنسبة للطلاب، والمعلمين، واختصاصي مراكز مصادر التعلم، ودراسة (الصمصامي، وآخرون، 2022) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، ودراسة (الزايدي، 2023) التي هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم.

أوجه التمييز بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من وجهة نظر الباحثات تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تضع سيناريوهات مستقبلية لمراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية.

النتائج:

الإجابة عن سؤال البحث الأول:

للإجابة على السؤال البحث الأول: " ما واقع مراكز مصادر التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية في ضوء أدوار مراكز البحث؟"، قامت الباحثات بالرجوع للأدلة والوثائق الصادرة من وزارة التعليم وكذلك الباحثين المهتمين، وكانت التفاصيل كالتالي:

في أواسط الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين الميلادي ظهرت الاتجاهات التربوية المرتبطة بتطوير التعليم، بدءًا بالتعليم المبرمج، والتعليم من أجل الإتقان، التعليم بالوسائط السمعية، والبدايات المبكرة لتوظيف الحاسوب في التعليم، كل تلك الاتجاهات حفزت بتغيرات وتحولات في التعليم والمرافق التعليمية، ومن ذلك تحول المكتبات المدرسية التقليدية إلى مراكز مصادر، أول سائل تقدم خدمات للطلاب والمعلم، غير مقصورة على المواد المطبوعة ولكن بجميع أشكال الاتصال الأخرى، وتطلب هذا التحول إلى ظهور مصطلحات كثيرة، منها: مركز المواد التعليمية، ومركز الوسائل التعليمية، ومختبر مصادر التعلم للإشارة إلى مفهوم مركز مصادر التعلم (القاسم، ٢٠١٦).

وفي الثمانينيات الميلادية تطور المفهوم ليشمل دمج التقنيات في التعليم، وانتشر استخدام وسائل التعليم في المكتبة المدرسية وتقنياتها، وتحولت بذلك المكتبات المدرسية تدريجياً نحو المفهوم العام لمراكز مصادر التعلم، وفي التسعينيات الميلادية استمر تطور المكتبات المدرسية وتكاملها، مع وجود تقنية المعلومات ونظريات التعلم الحديثة، وطرق التعليم ووسائله؛ بل وأصبح استخدامها كوسيلة تعليمية هو وظيفتها الأساسية، وبهذا تبلورت واجبات أمين مصادر التعلم الحديثة بل وأضافت أبعاد جديدة لمفهوم مراكز مصادر التعلم وماهيته، وفي الفترة الحالية يمكن القول بأن مراكز مصادر التعلم وصلت إلى مرحلة تكامل المفهوم والتطبيق معا (القاسم، ٢٠١٦).

وقد أنشأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية آنذاك إدارة خاصة مهمة بشؤون مراكز مصادر التعلم، وخصصت لها أقساما في جميع إدارات المناطق التعليمية، وفرغت المعلمين الذين تنطبق عليهم الشروط، وكلفتهم بالعمل فيها باسم (أمين مركز مصادر التعلم)، وأصدرت التنظيمات والإجراءات التي تنظم عمل الأمين في المركز وتنظم علاقته بالمجتمع المدرسي، ومن أبرز ذلك: إصدار الدليلين- التنظيمي، والإجرائي للتعليم العام، والاستمرار في تطويرهما في عدة إصدارات كان آخرها الإصدار الثالث للعام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ (القاسم، ٢٠١٦)، ولا يزال العمل مستمرًا بها.

وضعت وزارة التعليم المسمى الوظيفي " أمين مصادر التعلم " للمسؤول عن معامل الحاسب الآلي و غرف مصادر التعلم في المدرسة، للإشراف على جميع العمليات والخدمات الخاصة بالمصادر لضمان تقديم الخدمات الخاصة بالبحث والدراسات والمراجع المناسبة لجميع المستفيدين لدعم جميع البرامج والتخصصات بالمدرسة، على أن يحمل أمين مصادر التعلم شهادة جامعية (تقني / إداري) ولديه العديد من الدورات التقنية المتقدمة (٢٠٢١)، وعليه المهام والمسؤوليات الوظيفية التالية (وزارة التعليم، ٢٠٢١):

١. تعزيز قيم الاعتزاز بالدين الإسلامي والانتماء والمواطنة، والمحافظة على أمن الوطن، ومتابعة البرامج والأنشطة الخاصة بذلك.
٢. تحديد وتقديم المقترحات التطويرية لوكيل شؤون الطلاب وللمشرف التربوي على مصادر التعلم لتحقيق ودعم أهداف المدرسة.
٣. تحقيق أهداف ومؤشرات الأداء حسب مهامه ومسؤولياته على المصادر.
٤. تحديد المشكلات والبحث عن الحلول والدعم من الجهات المختصة عند الحاجة.
٥. المشاركة في تفعيل المناسبات الثقافية والتربوية والوطنية وتنمية الاعتزاز بالدين للملك والانتماء للوطن.
٦. تطوير خطط وإجراءات للاستفادة من المصادر في تحقيق الأهداف العامة من التعليم والتعلم.
٧. تفعيل إجراءات نظام إعارة وترجيع مكونات المصادر المدرسية لضمان جودة وكفاءة ومعايير الخدمات المقدمة.
٨. تدريب المستفيدين من مصادر التعلم على أفضل الطرق الاستخدام الأمثل لمرافق المصادر المدرسية من أجل المحافظة على مستلزماتها ومرافقها مع توفير البيئة المكانية المناسبة.
٩. إعداد خطة عامة وجدول عمل يومي أو أسبوعي خاص بمصادر التعلم.

١٠. الاتصال والتواصل مع المستفيدين في المدرسة من أجل توفير جميع المتطلبات الخاصة باستخدام غرفة مصادر التعلم، وتحديد الاحتياجات مثل الكتب، مجلات، دوريات وأي خدمات أخرى مثل أجهزة عرض وشبكة اتصال حاسوبية وما إلى ذلك.

١١. العمل على إيصال أدوات المصادر من خلال المشاركة في مراجعة وتسليم الطلبات الخاصة بالمصادر واستلامها.

١٢. التأكد بأن جميع المواد والمحتوى المعرفي المتوفر بالمصادر متوافق مع الشروط وأنظمة اللوائح المنظمة لذلك من حيث مناسبتها للفئة العمرية للطلاب وثقافة المملكة العربية السعودية.

١٣. إدارة إجراءات استعارة الكتب وإعادتها، وإرسال رسائل تذكيرية للمتأخرين لضمان التزام الجميع لسياسات وإجراءات المصادر.

١٤. إدارة وتنظيم وترتيب وترميز وتصنيف موارد المعلومات الإلكترونية والمطبوعة على حد سواء وإدخالها في النظام المخصص لذلك وفهرست وتصنيف المواد والكتب ومصادر التعلم المختلفة الخاصة بالمكتبة، لتسهيل عملية تداولها والوصول إليها وإدارة عملية إعادتها.

١٥. أخطاء الأجهزة والمواد التعليمية وإصلاحها قدر المستطاع عند وجود مسائل أو مشكلات فنية متعلقة بها من أجل تحديد وإجراء الحلول المناسبة.

خطة مركز مصادر التعلم:

لكل برنامج فاعل ونجاح خطة ذات رؤية، ورسالة، وأهداف عامة وخاصة تنظمه، ولمراكز مصادر التعلم في مدارس وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية خطتها الواضحة التي تفي بهذه المتطلبات على النحو التالي :

رؤية مركز مصادر التعلم :

تكمن هذه الرؤية في "استخدام مجتمع المدرسة: طلاباً، ومعلمين، وإداريين المعلومات بكفاءة وفاعلية" (وزارة التعليم، ١٤٣١).

رسالة مركز مصادر التعلم :

بعد أن تحقق الرؤية، فإنها ستقود إلى "بناء وطن حضاري ينافس الأمم المتقدمة في التعليم والتعلم المدمج بالتقنية" (وزارة التعليم، ١٤٣١).

الهدف العام مركز مصادر التعلم:

الهدف العام لمركز مصادر التعلم هو: توفير بيئة مناسبة تتيح للمتعلم الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم، وتهيئ له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاكتشاف، وتمكن المعلم من إتباع أساليب حديثة في تصميم مادة التدريس، وتنفيذها، وتقويمها (العمران، ١٤٢٨).

تتنوع الأنشطة المنفذة في مراكز مصادر التعلم باختلاف المراحل الدراسية، وهي نشاطات يقوم بها الطالب اعتمادًا على ذاته لدعم تعلمه، وتشمل: أنشطة تنقيفية (قراءة) تعزز القراءة بين الطلاب والتلخيص، وأنشطة تنقيفية بحثية تركز على مهارات البحث العلمي، وأنشطة تنقيفية جماهيرية تزيد الثقة عند الطالب وتعوده على مقابلة الجمهور ومخاطبته، وأنشطة اجتماعية تعاونية تنمي في الطالب حب العمل الجماعي وخدمة المجتمع، وغيرها من الأنشطة (القاسم، ٢٠١٦).

الإجابة عن سؤال البحث الثاني:

للإجابة على السؤال البحث الثاني: "ما العوامل الحرجة المؤثرة في التوجه المستقبلي لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية؟"، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات السابقة والتي من خلالها اتضح وجود عدة عوامل حرجة قد تؤثر على التوجه المستقبلي للتحويل إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية، وهي كالتالي:

هناك عدة عوامل حرجة تحد من دور مراكز مصادر التعلم وفعاليتها، وبالتالي تؤثر سلبًا في التوجه المستقبلي للتحويل إلى مراكز بحثية، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل حرجة إدارية وتنظيمية، وعوامل حرجة مادية، وعوامل حرجة بشرية.

العوامل الحرجة البشرية، ومنها (الراكضي، ٢٠١٧):

١. كثرة الأعباء التدريسية للمعلمين مما يقلل استخدام المراكز البحثية.
٢. عزوف الطلاب عن الإسهام في الأنشطة المتعلقة بالمراكز البحثية.
٣. قلة إنماء المعلمين بالتقنيات الحديثة وكيفية استخدامها داخل المراكز البحثية.
٤. قلة وعي المعلمين بأهمية الدور التربوي للمراكز البحثية بالنسبة للعملية التعليمية.

العوامل الحرجة المادية، والتي منها (الراكضي، ٢٠١٧):

١. نقص التجهيزات التكنولوجية الحديثة في المراكز البحثية.
 ٢. قلت توفر قاعات البحث والتعلم الجماعي داخل المراكز البحثية.
 ٣. ضعف شبكة الإنترنت أو انقطاعهم في المراكز البحثية.
 ٤. قلة مصادر المعلومات المطبوعة لتحقيق أهداف البحث العلمي.
 ٥. قلة وجود صيانة دورية للأجهزة والأثاث الموجود في المراكز البحثية.
- #### العوامل الحرجة الإدارية والتنظيمية، والتي منها (الراكضي، ٢٠١٧):
٦. نصاب المعلمة العالي من الحصص يحد من الاستفادة من المراكز البحثية.

٧. ضيق الوقت المخصص للطلاب وكثافة المنهج الدراسي.
٨. قلة تدريب المعلمين على تفعيل خدمات المراكز البحثية والاستفادة منها.

٩. قلة وجود برامج تدريبية كافية لرفع الكفاءة المهنية لاختصاصية المراكز البحثية.
 ١٠. قلة الحوافز المقدمة للمعلم التي تعزز الاستفادة من المراكز البحثية.
 ١١. ضعف مشاركة المعلمين في عملية إثراء المراكز البحثية في مجال التخصص.
 ١٢. ضعف التعامل بين المراكز البحثية في المدارس والجامعات.
 ١٣. غياب السياسة الواضحة للمراكز البحثية.
- الإجابة عن سؤال البحث الثالث:**

للإجابة على السؤال البحث الثالث: " ما السيناريوهات المستقبلية لتحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية في مدارس المملكة العربية السعودية؟"، قامت الباحثات بالتعاون ببناء السيناريوهات المستقبلية لمراكز البحث في مدارس المملكة العربية السعودية، وقد تم بناء ثلاثة سيناريوهات مستقبلية لمراكز البحث وهي (السيناريو المتفائل، والسيناريو الإصلاحي، وسيناريو امتداد الواقع) وسوف تُوضح تفاصيلها في الآتي:

المقدمة:

في ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم في مجالات التكنولوجيا والابتكار، أصبح من الضروري إعادة النظر في دور مصادر التعلم في المدارس، وخاصة في المملكة العربية السعودية مع رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى تعزيز التعليم وتطويره ليواكب متطلبات العصر، تظهر الحاجة إلى تحويل مصادر التعلم من مجرد أدوات لنقل المعلومات إلى مراكز بحثية تدعم الإبداع والابتكار لدى الطلاب.

هذه السيناريوهات المستقبلية تسعى إلى جعل المدارس مراكز بحث مصغرة، حيث يتم تدريب الطلاب على مهارات البحث العلمي، وتحفيزهم على الابتكار وحل المشكلات بطريقة منهجية، من خلال تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية، يمكن تمكين الطلاب من المشاركة في تطوير المعرفة بدلاً من مجرد استهلاكها، مما يساهم في تخريج جيل من الباحثين والمبتكرين قادر على قيادة المستقبل والمساهمة في تحقيق تطلعات المملكة.

في هذا السياق، يمكن استشراف العديد من السيناريوهات التي تفتح آفاقاً جديدة للتعليم والبحث العلمي في المدارس، وتجعل من البيئة التعليمية مركزاً للتفكير النقدي والإبداعي، مما يعزز مكانة المملكة في مصاف الدول المتقدمة تعليمياً وتكنولوجياً.

المنطلقات:

○ ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أنه من مهام ومسؤوليات المعلم الوظيفية الوظيفة رقم (٦) والتي تنص على

أن " المشاركة في إعداد البحوث التخصصية أو التربوية أو الاستفادة من نتائج أبحاث تخصصية أو التربوية من قبل جميع الرتب التعليمية، وتنفيذ البحوث الإجرائية من قبل المعلم الخبير" (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

○ إنشاء هيئة تنمية البحث والتطوير والابتكار والتي أنشأت بقرار مجلس الوزراء رقم (٦١٢) وتاريخ ٢٠/١٠/١٤٤٢هـ، وتتمتع الهيئة بشخصيتها الاعتبارية والاستقلال المالي والإداري، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء. تتولى الهيئة الاختصاصات المتعلقة بدعم وتشجيع قطاع البحث والتطوير والابتكار، وتنسيق نشاطات المؤسسات ومراكز البحوث العلمية، واقتراح السياسات والتشريعات والتنظيمات وتقديم التمويل المتصلة بالقطاع.

المبررات:

١. تعزيز الابتكار والإبداع:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يشجع الطلاب على التفكير خارج الصندوق وتطوير حلول إبداعية للتحديات، هذا النهج يساهم في دعم ثقافة الابتكار التي تعد جزءاً أساسياً من رؤية ٢٠٣٠، تمكين الطلاب من البحث والتجريب يفتح لهم آفاقاً جديدة للتفكير الإبداعي.

٢. تطوير مهارات البحث العلمي:

الطلاب في هذا العصر بحاجة إلى أكثر من مجرد حفظ المعلومات، بل إلى تعلم مهارات البحث والاستقصاء، إنشاء مراكز بحثية في المدارس يوفر لهم فرصة لتعلم كيفية البحث عن المعرفة، تحليل المعلومات، والاستفادة منها في حل المشكلات بطريقة علمية، مما يساعد في إعدادهم لسوق العمل والمجالات الأكاديمية المتقدمة.

٣. مواكبة التحول الرقمي:

التطور التكنولوجي السريع يتطلب من الطلاب امتلاك مهارات متقدمة في استخدام التكنولوجيا في البحث والتحليل، تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يعزز التعلم الرقمي ويجعل الطلاب أكثر استعداداً للتعامل مع أدوات البحث الحديثة، مثل قواعد البيانات الإلكترونية وبرامج التحليل.

٤. تشجيع التعليم الذاتي والتعلم المستمر:

من خلال تعزيز البحث العلمي في المدارس، يصبح الطلاب أكثر استقلالية في تعلمهم، وهذا النهج يشجعهم على التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في استكشاف المعرفة، وهذه المهارات تعزز من قدرتهم على التعلم المستمر مدى الحياة، وهو ما يتماشى مع توجهات التعليم الحديثة.

٥. ربط التعليم بسوق العمل:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يتيح للطلاب تطبيق المفاهيم التي يتعلمونها في سياقات عملية ومهنية. هذا الربط بين التعليم والممارسة العملية يساهم في إعداد الطلاب بشكل أفضل لسوق العمل، حيث تكون لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات الحقيقية والبحث عن حلول مبتكرة.

٦. تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠:

ضمن رؤية ٢٠٣٠، تسعى المملكة إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة، وتعزيز الابتكار في جميع القطاعات، تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يساهم في تحقيق هذا الهدف من خلال إعداد جيل من الباحثين والمبتكرين الذين يمتلكون الأدوات العلمية والتقنية اللازمة للمساهمة في تحقيق هذه الرؤية.

٧. تعزيز الشغف بالعلوم والتكنولوجيا:

مراكز البحث العلمية في المدارس تجعل العلوم والتكنولوجيا أكثر جاذبية للطلاب، حيث يمكنهم تجربة وتطبيق ما يتعلمونه بشكل عملي، هذا يزيد من شغف الطلاب بالمواد العلمية والتقنية، ويشجعهم على متابعة مسارات أكاديمية ومهنية في مجالات العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات. (STEM)

٨. بناء مهارات التفكير النقدي والتحليل:

البحث العلمي يعزز التفكير النقدي وقدرة الطلاب على التحليل المنطقي. من خلال إجراء البحوث والتجارب، يتعلم الطلاب كيفية تقييم المعلومات، طرح الأسئلة الصحيحة، والتوصل إلى استنتاجات مبنية على الأدلة.

٩. زيادة تفاعل الطلاب في العملية التعليمية:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يزيد من مستوى التفاعل والمشاركة في الفصول الدراسية. الطلاب يصبحون جزءاً نشطاً من العملية التعليمية، حيث يساهمون في جمع وتحليل المعلومات بدلاً من أن يكونوا متلقين فقط.

الأهداف:

١. تعزيز قدرات البحث العلمي لدى الطلاب:

أحد الأهداف الأساسية هو تمكين الطلاب من اكتساب مهارات البحث العلمي من خلال دمج أساليب البحث في المناهج الدراسية. هذه المراكز ستوفر للطلاب الفرصة لتعلم كيفية استكشاف الموضوعات، جمع البيانات، تحليلها، والوصول إلى نتائج تعتمد على الأدلة العلمية.

٢. إعداد جيل من المبتكرين والمفكرين النقديين:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يهدف إلى تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. من خلال تشجيعهم على العمل على مشاريع بحثية وتحليل

المشكلات بطرق مبتكرة، سيتعلمون كيفية التفكير بطريقة منهجية واستراتيجية لحل المشكلات الحقيقية.

٣. ربط التعليم بالواقع العملي والتطبيقي:

تهدف هذه السيناريوهات إلى جعل التعليم أكثر تطبيقاً وارتباطاً بالواقع العملي. مراكز البحث داخل المدارس ستساعد الطلاب على تطبيق المفاهيم التي يتعلمونها في بيئات واقعية، مما يتيح لهم فهماً أعمق واكتساب مهارات عملية يمكنهم استخدامها في حياتهم المهنية المستقبلية.

٤. تشجيع التعليم الذاتي والمستدام:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يساهم في تعزيز التعلم الذاتي لدى الطلاب. من خلال العمل على أبحاث ومشاريع مستقلة، سيتعلم الطلاب كيفية التعلم بأنفسهم، والبحث عن المعرفة، مما يعزز قدرتهم على الاستمرار في التعلم مدى الحياة.

٥. دعم رؤية ٢٠٣٠ في بناء اقتصاد معرفي:

أحد الأهداف الرئيسية لهذه المبادرة هو دعم رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدف إلى بناء اقتصاد قائم على المعرفة والابتكار. مراكز البحث في المدارس ستساعد في إعداد الطلاب ليصبحوا جزءاً من هذا الاقتصاد من خلال تطوير مهاراتهم البحثية والابتكارية.

٦. تنمية المهارات التكنولوجية والرقمية:

من خلال تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية، سيتم تعزيز مهارات التكنولوجيا الرقمية لدى الطلاب. سيتم تدريبهم على استخدام أدوات البحث الإلكتروني، التحليل الرقمي للبيانات، واستخدام التقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي في أبحاثهم.

٧. تعزيز التعاون والعمل الجماعي:

أحد الأهداف المهمة هو تشجيع العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب. مراكز البحث ستوفر بيئة مثالية للعمل التعاوني حيث يمكن للطلاب العمل في فرق على مشاريع بحثية مشتركة، مما يعزز مهارات التواصل والعمل ضمن فريق.

٨. تشجيع الطلاب على الابتكار وريادة الأعمال:

تحويل مراكز التعلم إلى مراكز بحثية يهدف إلى تحفيز الابتكار وريادة الأعمال لدى الطلاب. من خلال توفير بيئة تدعم التجربة والإبداع، سيتمكن الطلاب من تحويل أفكارهم إلى مشاريع واقعية يمكن أن تكون نواة لأفكار تجارية أو حلول عملية لمشكلات مجتمعية.

٩. إعداد الطلاب للتعليم العالي وسوق العمل:

مراكز البحث داخل المدارس ستساعد في إعداد الطلاب بشكل أفضل للتعليم العالي من خلال توفير تجربة تعليمية مبنية على البحث والاستقصاء. كما ستعزز هذه المراكز قدراتهم على مواكبة متطلبات سوق العمل المستقبلي الذي يتطلب مهارات في البحث والتفكير التحليلي.

١٠. تعزيز فهم الطلاب للقضايا العالمية والمحلية:

من خلال المشاريع البحثية، سيتعلم الطلاب كيفية معالجة القضايا المحلية والعالمية. سيعملون على أبحاث مرتبطة بمواضيع مثل التنمية المستدامة، التكنولوجيا، البيئة، والصحة العامة، مما يجعلهم أكثر وعياً ومسؤولية تجاه مجتمعاتهم والعالم من حولهم.

١١. تشجيع الابتكار في المناهج التعليمية:

إدخال مراكز البحث كجزء من العملية التعليمية يهدف إلى تحديث المناهج الدراسية، من خلال إدماج البحث والتفكير النقدي كجزء أساسي من عملية التعلم. هذا يساهم في جعل المناهج أكثر مرونة وملائمة للتحديات الحديثة.

١٢. تحفيز الطلاب على المشاركة في المسابقات البحثية الدولية:

هدف آخر هو تحفيز الطلاب على المشاركة في المسابقات البحثية المحلية والدولية. من خلال تطوير مراكز بحثية قوية داخل المدارس، يمكن للطلاب تطوير مشاريع بحثية متميزة تؤهلهم للمشاركة في مسابقات دولية، مما يعزز سمعة المملكة في مجال البحث العلمي.

١. السيناريو الابتكاري (التحول الكامل نحو الابتكار):

في هذا السيناريو، تتحول مدارس المملكة العربية السعودية إلى مراكز إبداعية تعتمد على البحث العلمي والابتكار كجزء أساسي من المناهج التعليمية، وتصبح مراكز البحث في المدارس بمثابة مراكز يشارك فيها الطلاب والمعلمون في مشاريع بحثية تهدف إلى تطوير حلول لتحديات علمية.

ملامح السيناريو:

- دمج البحث العلمي في المناهج الدراسية: يتم تضمين مهارات البحث والتفكير النقدي ضمن المناهج الرسمية، بحيث يبدأ الطلاب في جميع المراحل الدراسية بالمشاركة في مشاريع بحثية.
- بنية تحتية متقدمة: يتم تجهيز المدارس بأحدث التكنولوجيا التعليمية، والإنترنت؛ لدعم البحث العلمي.

○ الشراكة مع الجامعات والمراكز البحثية: تقيم المدارس شراكات مع الجامعات والمراكز البحثية الكبرى، مما يمكن الطلاب من الوصول إلى الخبراء والمختبرات البحثية المتقدمة.

○ التمويل والدعم الحكومي: تقدم الحكومة دعماً مالياً كبيراً لمراكز البحث المدرسية، بما في ذلك إنشاء مختبرات حديثة وتدريب المعلمين على أساليب البحث العلمي المتقدمة.

الآثار المتوقعة:

○ إعداد جيل من المبتكرين: يصبح الطلاب أكثر قدرة على الابتكار والتفكير النقدي، مما يعزز قدرتهم على المساهمة في الاقتصاد المعرفي للمملكة.

○ زيادة جودة التعليم: يرتفع مستوى التعليم بسبب التركيز على البحث العلمي والتعلم القائم على الحلول.

٢. السيناريو الإصلاحي (التطوير التدريجي):

في هذا السيناريو، تستمر المملكة في تطوير مراكز البحث في المدارس بوتيرة معتدلة، ويتم تطبيق برامج بحثية محددة في بعض المدارس النموذجية والتميزة، مع تعزيز قدرات المعلمين وتقديم الدعم الفني والتقني.

ملامح السيناريو:

○ توسيع مراكز البحث بشكل تدريجي: تبدأ مراكز البحث في المدارس الرئيسية والمدارس الثانوية المتفوقة، ثم تنتقل تدريجياً لتشمل المزيد من المدارس.

○ برامج تدريب المعلمين: يتم توفير برامج تدريب متخصصة للمعلمين في مجال البحث العلمي، بحيث يصبحون قادرين على توجيه الطلاب في مشاريعهم البحثية.

○ مشاريع بحثية محددة: يتم تنفيذ برامج بحثية محددة تستهدف تطوير مهارات البحث في مجالات محددة مثل العلوم والتكنولوجيا والرياضيات.

○ شراكة محدودة مع المؤسسات: تظل الشراكات مع الجامعات والمراكز البحثية محدودة وتقتصر على تقديم بعض الفرص للطلاب المتفوقين.

الآثار المتوقعة:

○ تحسين قدرات الطلاب البحثية في بعض المدارس: تساهم مراكز البحث في رفع مستوى التعليم في المدارس التي تطبق فيها، لكن الفائدة تكون محدودة مقارنة بالمستوى العام.

○ تطور بطيء: التطور يكون بطيئاً في معظم المدارس، مما قد يؤدي إلى تفاوت في مستوى التعليم والبحث بين المدارس المختلفة.

المعوقات المحتملة والحلول المقترحة لها:

١. نقص الكوادر المؤهلة:

تحويل مصادر التعلم إلى مراكز بحثية يتطلب معلمين ومشرفين يمتلكون خلفية قوية في البحث العلمي وطرق تدريسه، وقد يكون هناك نقص في الكوادر التعليمية المؤهلة لهذا الدور.

الحلول:

تدريب المعلمين: تنظيم برامج تدريبية متخصصة لتأهيل المعلمين في مجال البحث العلمي وتقنيات التدريس المرتبطة به.

الاستفادة من الخبراء: يمكن التعاون مع الجامعات والمؤسسات البحثية لتوفير الدعم والمشورة للمعلمين في هذه المراكز.

٢. ضعف البنية التحتية التقنية:

قد تعاني بعض المدارس من نقص في التكنولوجيا والبنية التحتية اللازمة لدعم مراكز البحث، مثل أجهزة الحاسوب، البرامج البحثية، أو الإنترنت عالي السرعة.

الحلول:

تطوير البنية التحتية: الاستثمار في تحديث البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وضمان توفر الأجهزة والاتصالات المناسبة.

الشراكات مع القطاع الخاص: التعاون مع شركات التقنية لدعم المبادرات التعليمية، وتوفير المعدات والبرمجيات بأسعار مخفضة أو مجاناً.

٣. نقص التمويل:

إنشاء مراكز بحثية وتطويرها يحتاج إلى تمويل كبير لتوفير الأدوات اللازمة، مثل المعدات البحثية والبرمجيات المتخصصة، بالإضافة إلى تكاليف التدريب والتطوير المستمر.

الحلول:

تنويع مصادر التمويل: البحث عن مصادر تمويل متعددة مثل التبرعات، الشراكات مع القطاع الخاص، أو الدعم الحكومي.

إدارة الموارد بفعالية: يمكن البدء بمراكز بحثية صغيرة وتجريبية في بعض المدارس وتوسيعها لاحقاً بناءً على النتائج.

٤. ضعف الوعي بأهمية البحث العلمي:

قد يكون هناك ضعف في وعي الطلاب والمعلمين بأهمية البحث العلمي ودوره في تطوير المهارات والمعرفة، مما يؤدي إلى عدم تفاعل إيجابي مع المراكز البحثية.

الحلول:

التثقيف والوعي: تنظيم حملات توعية داخل المدارس حول أهمية البحث العلمي في حل المشكلات الحياتية وتعزيز الابتكار.

ربط البحث العلمي بالواقع: توجيه الطلاب لإجراء أبحاث تتعلق بالقضايا المحلية والوطنية التي تهمهم، مما يعزز ارتباطهم بالبحث العلمي.

٥. قلة الوقت المتاح للبحث في المناهج الدراسية:

المناهج الدراسية الحالية قد تكون مليئة بالمحتوى النظري، مما لا يترك مجالاً كافياً للطلاب للعمل على أبحاث علمية أو مشاريع بحثية.

الحلول:

إعادة هيكلة المناهج: دمج الأنشطة البحثية في المناهج الدراسية بطريقة مدروسة بحيث يصبح البحث جزءاً أساسياً من عملية التعلم.

التعليم المدمج: استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني لتوفير محتوى إضافي خارج ساعات الدراسة، مما يسمح بتخصيص وقت داخل الصف للأنشطة البحثية.

٦. محدودية الوصول إلى المصادر البحثية:

الطلاب قد يواجهون صعوبة في الوصول إلى المصادر البحثية مثل المجلات العلمية، الكتب المتخصصة، أو قواعد البيانات الأكاديمية.

الحلول:

التعاون مع الجامعات: توقيع اتفاقيات تعاون مع الجامعات المحلية والعالمية لتوفير وصول مجاني أو مخفض إلى قواعد البيانات والمكتبات الأكاديمية.

المنصات التعليمية الإلكترونية: تشجيع استخدام المنصات التعليمية التي تقدم محتوى بحثي ومراجع علمية عالية الجودة.

٧. التحديات الثقافية والاجتماعية:

قد تكون هناك تحديات ثقافية تتمثل في مقاومة التغيير أو قلة التقبل لفكرة البحث العلمي في المدارس، خاصة في البيئات التعليمية التي تفضل الأساليب التقليدية.

الحلول:

التدريب والتوعية: تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لتعريف أولياء الأمور والمعلمين بأهمية البحث العلمي وفوائده للتعليم والمجتمع.

نشر قصص النجاح: مشاركة أمثلة من مراكز بحثية في مدارس أخرى داخل المملكة أو في الخارج لتعزيز الفكرة وتحفيز تبنيها.

٨. تفاوت مستويات الطلاب:

بعض الطلاب قد يكون لديهم مستويات متفاوتة من المهارات الأكاديمية أو البحثية، مما قد يجعل من الصعب إشراك جميع الطلاب في الأنشطة البحثية.

الحلول:

التخصيص والتفريد: تصميم أنشطة بحثية تناسب مستويات الطلاب المختلفة، بحيث يمكن لكل طالب العمل على مشروع يتناسب مع قدراته.

التعلم التعاوني: تشجيع العمل الجماعي بين الطلاب، حيث يمكن للطلاب الأقوى مساعدة زملائهم في تطوير مهاراتهم البحثية.

٩. قلة التشجيع والمكافآت:

قد يفتقد الطلاب والمعلمون إلى التشجيع والمكافآت المناسبة التي تحفزهم على بذل المزيد من الجهد في الأنشطة البحثية.

الحلول:

نظام حوافز: إنشاء نظام حوافز ومكافآت مثل شهادات التقدير، الجوائز المالية، أو فرص المشاركة في مسابقات بحثية وطنية ودولية.

المسابقات البحثية: تنظيم مسابقات بحثية داخل المدرسة أو على مستوى المنطقة لتشجيع الطلاب على المشاركة في المشاريع البحثية المبتكرة.

التوصيات:

- (١) توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين لتأهيلهم في أساليب البحث العلمي والتقنيات الحديثة التي تساعد في توجيه الطلاب في المشاريع البحثية، من خلال: تنظيم ورش تدريبية مخصصة لتعليم مهارات البحث العلمي وإدارة المشاريع البحثية، ودعوة خبراء من الجامعات لتدريب المعلمين على استخدام الأدوات البحثية وتوجيه الطلاب في تنفيذ أبحاث علمية مبتكرة.
- (٢) تحسين البنية التحتية في المدارس لضمان توفر الأجهزة والتقنيات التي تدعم البحث العلمي.
- (٣) دمج أنشطة البحث العلمي ضمن المناهج الدراسية بحيث تصبح جزءاً من عملية التعلم الأساسية.
- (٤) تعزيز بيئة التعلم التعاوني حيث يتم تشجيع الطلاب على العمل في فرق لإنجاز المشاريع البحثية.
- (٥) توفير التمويل اللازم لتطوير مراكز البحث في المدارس، بما في ذلك المعدات والتدريب.
- (٦) تقديم نظام مكافآت وجوائز للطلاب والمعلمين الذين يحققون إنجازات بارزة في مجال البحث العلمي.
- (٧) تشجيع المدارس على التعاون مع الجامعات ومراكز الأبحاث لتعزيز الدعم العلمي والفني.

- ٨) غرس ثقافة البحث العلمي في بيئة المدرسة بشكل يجعل الطلاب والمعلمين أكثر وعيًا بأهمية البحث في تطوير المجتمع والمعرفة.
- ٩) توفير منصات إلكترونية يمكن للطلاب استخدامها للوصول إلى المصادر البحثية والمشاركة في مشاريع بحثية تفاعلية.
- ١٠) زيادة تفاعل أولياء الأمور في دعم الأنشطة البحثية لأبنائهم، حيث يلعبون دورًا مهمًا في توفير بيئة تشجيعية.
- ١١) بناء شراكات مع الشركات والقطاعات الصناعية لدعم مراكز البحث المدرسية من خلال توفير فرص تدريب أو تمويل.
- ١٢) تنفيذ نظام تقييم دوري لقياس أداء مراكز البحث في المدارس وتحديد نقاط القوة والضعف.

المراجع:

المراجع العربية:

ابراهيم، خليل عبد المقصود. (٢٠١٦). التحديات التي تواجه مراكز البحث العلمي في المملكة العربية السعودية واليات مواجهتها. كلية العلوم الاجتماعية: جامعة أم القرى.

بابكر، مصطفى حسين. (٢٠٠٣). حول تقييم المقدرة المحلية في صياغة الاستراتيجيات والبرامج التنموية. ندوة الأهداف الدولية للتنمية وتحديات تحقيقها في الدول العربية.

برنامج الأمم المتحدة الانمائي. (٢٠١٣). المعرفة ذات التوجه الاصلاحى في خضم التحولات السياسية، منتدى دور مؤسسات الفكر والرأي الأصلية في دعم حوار السياسات وبناء التوافق. عمان: الأردن.

البلوي، هيفاء. (٢٠٢٠). سيناريوهات مستقبلية لمراكز الفكر (Think Tanks) في جامعات المملكة العربية السعودية (دراسة استشرافية). رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية.

الحجرية، أمينة. (٢٠١٣). مؤسسات التعليم العالي مراكزاً للبحث العلمي. جريدة عمان، سلطنة عمان.

الحري، هيفاء. (٢٠١٩). تطوير مراكز مصادر التعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٣، ع ١٣٤، ٤٠ - ٥٩.

حسان، كمال علي. (٢٠٠٦). مراكز الفكر الإسرائيلية ودورها في النسيج الاسرائيلي، قضايا إسرائيلية. المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية: بيروت.

الختعمي، مسفرة. (٢٠٢٠). توظيف الإنترنت في مراكز مصادر التعلم في المدارس الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية علوم الحاسب والمعلومات.

الخرندار، سامي. (٢٠١٢). دور مراكز الفكر والدراسات في البحث العلمي وصناعة السياسات العامة. الأردن: الدار الجامعية.

الراكضي، ميمونة عبد العزيز، وسليمان، حنان البدرى. (٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل دور مراكز مصادر التعلم بالمدارس الثانوية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، بريدة.

الرشيد، ناصر. (١٩٩٨). البحث العلمي ومؤسساته في المملكة، بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في المائة عام: الرياض.



الزايدي، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). دور مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف مراكز مصادر التعلم. مجلة الدوريات المصرية، عد ١٤٧ ج ٢.

الصمصامي، راشد؛ والذهلي، هلال؛ والشيكري، محمد. (٢٠٢٢). درجة امتلاك مهارات البحث العلمي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٦، ع ٥١٤، ص ١-٢٦. صونيا، عيواج؛ وعثمان، صفاء؛ وبلبكي، جمال. (٢٠٢٠). البحث العلمي- أسسه وأدواته: الاختبارات والمقاييس النفسية نموذجاً. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية.

عبد الكريم، عمرو. (٢٠١٥). الحركات الاصلاحية وخزانات التفكير. عقيل، عقيل حسين. (٢٠١٠). خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة الى التفسير النتيجة. دار ابن كثير.

ال عمران، حمد إبراهيم. (١٤٢٨). مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية- دراسة للواقع مع التخطيط لمركز نموذجي. الرياض: جامعة البنات، وزارة المعارف، مشروع تحويل المكتبات المدرسية التقليدية إلى مراكز مصادر تعلم. فاضل، صدقة يحيى. (٢٠١٢). مراكز الأبحاث في عالمنا العربي، مجلة اراء حول الخليج، مركز الخليج للأبحاث: جدة.

الفصيل، أيمن. (٢٠١٦). دور مراكز الفكر والرأي في عملية صنع القرار السياسي الخارجي. بغداد: مركز البيان للدراسات والتخطيط.

القاسم، عبد العزيز رشيد. (٢٠١٦). المساعد في إدارة عمل اختصاصي مركز مصادر التعلم بمدارس وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض، ط ٢.

قطيط، عدنان محمد أحمد. (٢٠١٦). تطوير أداء مراكز البحث التربوي في مصر في ضوء مدخل إدارة المعرفة. مجلة الإدارة التربوية، س ٣، ع ١١٤، ٣٧-١١١.

الميزر، هند عقيل. (٢٠١٧). مراكز البحوث الاجتماعية العربية- الاسهامات والتحديات. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.

هلال، على الدين. (٢٠١٢). دور مراكز الأبحاث السياسية والاستراتيجية في ترشيد القرار العلاقة مع الدولة والمجتمع، مجلة اراء حول الخليج، مركز الخليج للأبحاث، جدة، ع ٥٩٤، أغسطس.

وزارة التعليم. (١٤٣١). مواصفات التجهيزات المكتبية لمراكز مصادر التعلم. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام). الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. الإدارة العامة للتعليم بعسير. الشؤون المدرسية. إدارة التجهيزات المدرسية وتقنيات التعليم. مصادر التعلم والمكتبات المدرسية. دليل خطة أمين مصادر التعلم.
المراجع الأجنبية:

- McGann, James G. (2007). Think Thanks and Policy Advice in the United States. Routledge.
- Wiarda, J. Howard. (2008). The New Powerhouses: Think Thanks and Foreign Policy. Issn: 1080- 3920.
- Singh, Rahul & Sharma, N.N. (2014): Think Thank, Research influence and public policy in India, vision, sage publications, Washington DC.



الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان

**Mental toughness and its relationship to competitive
behavior among elite players in contact team sports in the
Sultanate of Oman**

إعداد

محمد بن سالم بن حمد بن جمعة العلوي
Mohammed Salem Hamad Jumaa Al Alawi

د. أمينة بن قويدر صمد
Dr. Amina Qwaider Samad

د. عامر الحبسي
Dr. Amer Al Habsi

جامعة الشرقية سلطنة عمان

Doi: 10.21608/ejev.2025.420048

استلام البحث: ١١ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ٩ / ٢ / ٢٠٢٥

العلوي، محمد بن سالم بن حمد بن جمعة و صمد، أمينة بن قويدر و الحبسي، عامر (٢٠٢٥). الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٦٦٩- ٦٩٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس الصلابة العقلية لجيمس لوهر (James Loehr, 1986) ومقياس السلوك التنافسي لدورثي هاريس (Harris, 1984)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) لاعباً من المنتخب الوطنية في سلطنة عمان بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك وهي: (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي) وتم اختيارهم بشكل قصدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصلابة العقلية ومستوى السلوك التنافسي لدى اللاعبين منخفض، وبالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول الصلابة العقلية تعزى (نوع اللعبة والعمر وسنوات خبرة اللاعب)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي تعزى (نوع اللعبة والعمر) وأشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائية في السلوك التنافسي تعزى لسنوات الخبرة لصالح فئة الأقل خبرة (أقل من ٥ سنوات)، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك التنافسي عن طريق الصلابة العقلية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: الاهتمام بتنمية الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة بشكل أكبر، وتفعيل الإرشاد النفسي في جميع المنتخبات عن طريق وجود أخصائي إرشاد نفسي ضمن الطاقم الفني والإداري المشرف على المنتخب، والأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسية في مسيرة اللاعب العماني للمحافظة على استمراره مع المنتخبات واستمرار سلوكه التنافسي في تصاعد مستمر مع زيادة عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الصلابة العقلية، السلوك التنافسي، الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك.

Abstract

The current study aims to reveal the relationship between mental toughness and competitive behavior of elite players in team sports of physical collision in Sultanate of Oman. The study used a descriptive-relational approach and two metrics of mental toughness for (James Loehr ,1986) and competitive behavior for (Dorthi Harris ,1984) and it consisted of a sample of

(69) national teams players of physical collision sports in the Sultanate of Oman, namely: (football, handball, basketball, and hockey) and were chosen purposefully. The study findings indicate that the level of mental toughness and competitive behavior of the selected players is low. Additionally, there is a lack of statistically significant differences in the study sample's estimates of mental toughness attributed to (sports type and player's age and years of experience of the player) and lack of statistically significant differences in the study sample's estimates of competitive behavior attributed to (sports type and player's age). However, the results indicate that there are statistically significant differences in competitive behavior attributed to years of experience for the less-experienced players (less than five years of experience). The results also indicate that competitive behavior may be predicted from the level of mental toughness. In light of these findings, the study provides a set of recommendations, the most important of which are giving more attention to developing elite players' mental toughness, activating psychological guidance in all teams through the presence of a psychological counselor within the technical and administrative staff supervising the team, and taking into account the psychological aspects of the Omani player's career to maintain his continuity with the national teams and keep his competitive behavior on the rise with the increase of the number of years of experience.

Keywords: Mental toughness, competitive behavior, team sports of physical collision.

المقدمة:

يُعدّ مجال الإرشاد النفسي الرياضي في وقتنا الحالي من المجالات ذات الأهمية في العملية الرياضية، حيث أصبح ذا فعالية على أرض الواقع في الدولة المتقدمة في المجال الرياضي، وذلك بسبب تعرض الكثير من الرياضيين إلى الصدمات الرياضية ومواجهة الصعوبات أثناء المنافسات التي تعوقهم من تحقيق الإنجازات، وتكون

حاجتهم إلى الاستقرار النفسي والمحافظة على ثبات المستوى والتغلب على المشكلات والمعوقات، لذلك يسعون إلى البحث عن من يستعينون بهم ويأخذون برأيهم لمساعدتهم على حل مشكلاتهم حين تزداد عليهم حدة الضغوط النفسية والتحديات الرياضية، وكذلك أيضاً من أجل الوقاية من الوقوع في المشكلات النفسية وتقوية الثقة بالنفس لتحقيق التوافق النفسي أثناء المنافسات الرياضية.

ويُعدُّ اختصاص علم النفس الرياضي واختصاص الإرشاد النفسي الرياضي من الاختصاصات الاجتماعية التي تتشابه مفاهيمها كثيراً فيما بينها، وتتشابه في الهدف الرئيسي الذي يساهم في وصول الرياضي إلى أهدافه من هذا المجال، وتوجد هناك بعض الفروقات الطفيفة بينهما من حيث المسميات وميادين العمل وإضافة إلى طبيعة الأشخاص الذين يتلقون المساعدة النفسية أو الإرشاد النفسي، فالإرشاد النفسي هو عبارة عن عملية تهدف إلى مساعدة الفرد الرياضي في التغلب على الصعوبات والضغوطات والمشاكل التي تعوقه من تقديم أفضل المستويات وتحقيق أفضل النتائج والمحافظة على ثبات الأداء (عبدالحفيظ، ٢٠٠٢).

وأهمية الإرشاد النفسي الرياضي تتركز في تمكين الرياضي من القدرة على الاستمرار بالعطاء وتحسين الأداء والتغلب على الخوف والقلق، والقدرة على مواجهة الجمهور والتقليل من الضغوطات النفسية أثناء المنافسات لتحقيق الوصول إلى مرحلة الاطمئنان النفسي، وليمكن من إبراز الموهبة والإمكانات التي يمتلكها لتحقيق الأهداف والإنجازات، فالتدريب البدني وحده لا يكفي لتحقيق الأهداف والإنجازات، ويرى الكثير من الأخصائيين النفسيين بأن ضعف الصلابة العقلية عند الرياضي سبب رئيسي في الفشل وقتل المواهب وعدم بروزها بالشكل الحقيقي (أصيل، ٢٠١٨).

لذلك فإن إعداد الرياضيين نفسياً قبل الخوض في المنافسات الرياضية لها أهمية ومكملة للدور البدني وضرورة الاهتمام بالسلوك التنافسي قبل الخوض في المنافسات الرياضية ليكون الرياضي جاهزاً للتصدي لضغوطات وصدمات المنافسات سوى كانت هذه الضغوطات صادرة من المنافس أو من الجمهور أو حتى التي تكون صادرة من التحكيم.

ومن هذا المنطلق يبرز لنا أهمية البحث الذي نسعى لدراسته، والذي سيتناول الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي في المجال الرياضي، وكما هو معروف بأن التنافس هو العنصر الأساسي في الرياضة، ومن الجانب النفسي فإن السلوك التنافسي الذي يظهر به الرياضي أثناء المنافسات هو عنوان لرغبته اتجاه تحقيق أهدافه وذلك من خلال أدائه وإصراره لتحقيقها، وبالتالي فإن البحث عن متغيرات نفسية كالصلابة العقلية ودراسة إذا ما كانت هناك لها علاقة بالسلوك التنافسي، قد يمهّد لدراسات أخرى تتعلق بالإرشاد الرياضي لتطوير وتنمية متغيرات نفسية ذات

صلة بالسلوك التنافسي، ومجال الإرشاد الرياضي في سلطنة عمان يعد مجالاً ناشئاً وغير مفعّل بشكل واسع، لذلك فهو في حاجة أيضاً إلى العديد من الدراسات المحلية لتكون قاعدية في هذا المجال مثل الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

يساهم الارشاد النفسي الرياضي في تحقيق الرياضي لأهدافه والوصول إلى أعلى مستويات الأداء والمحافظة على ثبات الأداء، وهو عبارة عن جلسات إرشادية خدمية يتم تقديمها بغية مساعدة الرياضيين في اتخاذ قرارات سليمة خلال التدريب والمنافسات تؤدي إلى نموهم الفكري والعقلي وتحسين مستواهم البدني والمهاري والخططي، ومساعدة الرياضي على زيادة ثقته بنفسه واستغلال قدراته في تكوين شخصيته وصلتها بما يتناسب مع نوع اللعبة التي يمارسها، والتعرف على دوافع الرياضي وتحقيق الذات وتحقيق التوافق وتحسين مستوى التدريبي واتخاذ القرارات المناسبة، كما له دور في ظهور قوة التنافس التي يسعى إليها، حيث يساهم الاعداد النفسي في معرفة مدى قدرة الرياضي على التنافس والتغلب على الضغوطات والصعوبات التي تواجهه أثناء المنافسات، وهو جانب مهم في العملية الرياضية فلا يمكن التغافل عنه حيث يعدّ مكملاً لعلم التدريب الرياضي لتهيئة الرياضي لخوض المنافسات، فالرياضي يمر أحياناً بضغوطات وصعوبات أثناء التنافس تكون سبباً في عدم ظهوره بالمستوى والقدرات التي يمتلكها والتي اعتاد على إظهارها أثناء التدريبات التي تكون خالية من الضغوطات النفسية، فهذا التكامل بين الجانب النفسي الرياضي وعلم التدريب الرياضي يساهم في تحقيق الأهداف والنتائج وتكون دافعاً لتقديم سلوك تنافسي قوي يحقق فيه أعلى المستويات في الأداء الرياضي.

والسلوك التنافسي الذي يظهر عند الرياضي أثناء المنافسات مع اختلاف دوافعه الطامحة سوى كانت الهادفة لتحقيق الفوز أو الساعية لتجنب الخسارة لتحقيق الهدف المرسوم، فإنها تتأثر بهذه الضغوطات والصعوبات التي يتعرض لها الرياضي، فيظهر السلوك بشكل مغاير تماماً عن ذلك السلوك الذي اعتاد أن يظهر عليه أثناء التدريبات التي تكون خالية من الضغوطات النفسية والتأثيرات الخارجية.

حيث أشارت دراسة السليمي (٢٠٢٢) بأن هناك ضعف الاهتمام بالجانب الاعداد النفسي الرياضي في سلطنة عمان، وقلة البرامج المساهمة في رفع مستوى الجاهزية النفسية للرياضيين، وهناك ضرورة العمل على اتخاذ إجراءات تتعلق بزيادة الاهتمام بالإعداد النفسي والذهني للاعبين.

وفي ذات السياق فقد أشارت دراسة الحوامة وبنو هاني (٢٠٢٠) إلى زيادة التركيز والاهتمام بتنمية جوانب الصلابة العقلية عند الرياضيين بشكل أكبر لما لها

من علاقة ارتباطية بالسلوك التنافسي، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجارب المنافسات والبطولات من خلال تقييم مستويات الصلابة العقلية والسلوك التنافسي. ومن خلال الخبرة التي يمتلكها الباحث في المجال الرياضي واحتكاكه المباشر مع لاعبي النخبة في سلطنة عمان بحكم تواجده بالمنصب الإداري بالاتحاد العماني لكرة اليد والمنصب الفني بكونه المشرف العام على المنتخبات الوطنية بالسلطنة لكرة اليد، لاحظ بأن هناك خلل في أداء لاعبي المنتخبات الوطنية خلال الشوط الثاني في المباريات الحساسة عندما تشتد حدة التنافس، لها تأثير واضح على سلوك اللاعب التنافسي وانخفاض مستوى الأداء ونتيجة المنافسة مقارنة ما قدمه اللاعب خلال الشوط الأول من نفس المنافسة أو بالمقارنة بما اعتاد أن يظهر عليه اللاعب المنافسات السهلة أو من خلال التدريبات التي تكون خالية من الضغوط النفسية. لذلك رأى الباحث بأن هناك ضرورة للقيام بدراسة في مجال الإرشاد النفسي الرياضي وبالتحديد في الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لمعرفة مقياس الصلابة العقلية لدى اللاعب العماني ودراسة علاقتها ودورها في التأثير على مستوى السلوك التنافسي لدى اللاعبين عند زيادة الضغوط النفسية أثناء المنافسات، وتوجه الباحث لتكون الدراسة أكثر شمولية، حيث تم اختيار الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان بسبب إن هذه الألعاب ستشمل عدد كبير من اللاعبين النخبة وبالإضافة إلى أن هذه الألعاب الجماعية هي التي تحظى باهتمام شريحة كبيرة من أبناء المجتمع العماني، وهي الألعاب الأهم التي يتطلع المجتمع لتحقيق الإنجازات فيها، وأيضاً لعدم وجود دراسة سابقة في هذا المجال بالتحديد، وتم اختيار هذه العينة الواسعة لمختلف الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك، والهدف بأن تقدم هذه الدراسة الفائدة العامة للرياضة العمانية، وهذا ما قد يساعد القائمين على هذه الألعاب على معرفة مدى مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي والعلاقة بينهما لدى اللاعبين النخبة.

وعليه تم طرح التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟
٢. ما مستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب؟
٥. ما مقدار مساهمة التنبؤ بالسلوك التنافسي من خلال الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟

أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على مستوى الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك بسلطنة عمان
2. تحديد مستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك بسلطنة عمان
3. الكشف إذا ما كان هناك فروق في السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب
4. التعرف إذا ما كان هناك فروق في الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب
5. الكشف عن السلوك التنافسي من خلال الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

من المهم إثراء المهتمين والعاملين بالمجال الرياضي وتوسع معارفهم نظرياً بتقديم فهم حول طبيعة العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي عند لاعبي النخبة بسلطنة عمان، ومع اختلاف طبيعة الألعاب نتوقع اختلاف النتائج سواء أكانت الألعاب فردية أم جماعية ومن حيث الألعاب ذات الاحتكاك البدني أو خالية من الاحتكاك، وقد تظهر كذلك أهميتها في كونها الدراسة الأولى في السلطنة – في حدود علم الباحث- التي تناولت متغيري الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي المنتخب، كما أنها ستكون بداية تسليط الضوء على هذا الجانب باختلاف نوعية العينة المستهدفة، وتعدُّ العينة المتناولة بالبحث أكثر شمولية لأنه ستركز على لاعبين الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك.

الأهمية التطبيقية:

سوف تسهم الدراسة في لفت انتباه المسؤولين في المجال الرياضي إلى الاهتمام بجانب علم النفس الرياضي، والتركيز على دور الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي للرياضي أثناء المنافسات. وقد تكون الدراسة سبباً لوجود أخصائيين نفسيين مع المنتخبات الوطنية لمساعدة اللاعبين على تقديم أفضل المستويات في المنافسات، وبالإضافة قد تكون الدراسة تأسيسية تفتح المجال أمام الإرشاد النفسي الرياضي.

حدود البحث:

ستقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي).

الحدود المكانية: سلطنة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات وإجراءات الدراسة خلال الفترة نوفمبر ٢٠٢٣ إلى فبراير ٢٠٢٤ م.

الحدود البشرية: لاعبي النخبة (لاعبي المنتخبات الوطنية) في الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

الصلابة العقلية:

عرّف بروكس (Brooks, R.B. 2005) المشار إليه في (الزعيبي والخياط، ٢٠١١) على أنها القدرة على التميز والأداء بفعالية مع الضغوط النفسية، والقدرة على التكيف مع العقبات والتحديات اليومية، والتعامل مع الصدمات النفسية والمشاكل اليومية لتحقيق أهداف مرسومة بواقعية لتجاوز العقبات والمشاكل. وتُعرف إجرائياً: بأنها الدرجات التي يحصل عليها اللاعب في مقياس الصلابة العقلية المطبقة في الدراسة.

السلوك التنافسي:

عرّف ماهر (١٩٩٨، ٢٣) السلوك التنافسي بأنه "الاستجابات التي تصدر من اللاعب نتيجة احتكاكه بغيره من اللاعبين، أو نتيجة اتّصاله بالبيئة الخارجية من حوله" ويقصد كل ما يصدر من الرياضي من انفعالات أو سلوك حركي أو لفظي أو مشاعر.

وتُعرف إجرائياً: بأنه الدرجات التي يحصل عليها اللاعب في مقياس السلوك التنافسي المطبقة في الدراسة.

الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك:

تعرف أنها أي رياضة أو لعبة يمارسها مجموعة من اللاعبين يعملون ضمن فريق واحد في سبيل الوصول إلى الهدف وهو الفوز على المنافس، ويكون ذلك بتعاونهم وتحديد الخطوات واتخاذ القرار المشترك (شحاته وعبدالله ٢٠١٦).

وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من الألعاب الجماعية التي يتم فيها احتكاك لاعبي الفريق مع بعضهم بعضاً بدنياً أثناء المنافسة، وهم لاعبي (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي).

الاطار النظري:

أهمية الصلابة العقلية:

الصلابة العقلية هي سمة من سمات الشخصية التي لها أهمية وتأثير واضح لدى الفرد أو الرياضي بشكل خاص، وذلك من أجل الظهور بشكل إيجابي وتقديم أبعد المستويات أثناء المنافسات الرياضية، عند مواجهة المواقف الصعبة وتشتد على الضغوطات والمعوقات.

حيث أشار أبو عبيه (١٩٨٦) أن لكل نشاط رياضي له متطلباته الخاصة في بناء الشخصية الرياضية، ومن أجل تحقيق النجاح في أي نشاط رياضي لابد من توافر سمات معينة في الشخصية مناسبة لهذا النشاط، فالفرد الرياضي الذي يفتقر إلى السمات النفسية الإيجابية مهما بلغت قدراته ومستوياته البدنية والفنية لن يستطيع من تقديم أفضل وأعلى المستويات وتحقيق الأهداف نظراً؛ لأن هذه السمات تؤثر بصورة مباشرة على مستوى أداء أثناء المنافسات.

ويشير شمعون (٢٠٠١) إلى أن تنمية المهارات العقلية لدى الرياضي يجب أن تسير جنباً إلى جنب مع تنمية مهارات اللياقة البدنية والمهارات الفنية، وأكد على ضرورة العمل بتنمية المهارات العقلية مثل التركيز والانتباه والتصور العقلي ومهارة الاسترجاع العقلي وغيرها لأهميتها.

ويرى جون ليفكوييتس وآخرون (John Lefkowits, et al, 2003) أن الصلابة العقلية ليست سمة عقلية فقط لكنها أيضاً بدنية وانفعالية، وهي لا يقصد بها أن يمتلك الرياضي أو الفرد غريزة سحق منافسيه أو أن يتميز بصفة البرود، لكنها تعني الوصول إلى الأداء المثالي والمستوى الأقصى من المهارات، بغض النظر عن ظروف التنافس.

العوامل المؤثرة في السلوك التنافسي:

هناك العديد من العوامل التي لها تأثير على اللاعب أثناء محاولته الأداء في المنافسات والتي يمكن القول بأنها سلوكه التنافسي، وهذه العوامل هي التي يطلق عليها الفروق الفردية بين اللاعب والآخر وتكون سبباً في تفاوت الأداء في المواقف التنافسية، وحسب ما أشار إليه كل من عدس وقطامي (٢٠٠٠)، فوزي وبدر الدين (٢٠١١) بأن هناك الكثير من الفروق الفردية وهي العوامل التي تؤثر على سلوك التنافسي للاعبين وهي:

العمر والخبرة:

لا يظهر السلوك التنافسي في المراحل العمرية المختلفة بنفس درجة الرغبة والإصرار في المنافسة، لذلك تزداد حدة السلوك التنافسي مع زيادة العمر، وزيادة عدد سنوات الخبرة لدى الرياضي، فالسلوك التنافسي يتأثر بالعمر والخبرة التي يمتلكها الرياضي.

الثقافة:

اختلاف الثقافات باختلاف المجتمعات حيث أن الثقافة له تأثير على السلوك التنافسي والسلوك الذي يظهر به الرياضي يعكس ما يقره المجتمع ويدعمه فالمجتمعات العربية تشجع على التعاون والتكاتف لتحقيق الأهداف، والمجتمع الغربي يشجع سلوك الصراع والنجاح، أما المجتمع الهندي على سبيل المثال يشجع سلوك التعاون بين الأفراد.

السمات الشخصية:

شخصية الرياضي تعدّ من أقوى العوامل التي تؤثر على سلوك التنافسي للرياضي، لذلك شخصية الرياضي هي التي تميز سلوكهم أثناء المنافسات، وهي التي تطغى على التصرفات التي تصدر منه أثناء المواقف الصعب بالمنافسات.

موقف المنافسة:

أن المنافسة والمواقف التي يمر بها الرياضي تجعله يتميز بسلوكيات مختلفة بسبب عوامل تتوقف:

- أ- تماسك الفريق والتنافس داخل الجماعة.
- ب- تجاهل القوانين توجه الرياضي إلى التنافس بعنف.
- ت- خسارة الفريق أحد عناصره يؤدي إلى إحباط الذي يولد العدوانية.

الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك:

يقصد بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك هي الرياضات التي يتنافس فيها فريقين مع بعضهم بعضاً، ويمثل كل فريق مجموعه من اللاعبين، حيث تتطلب هذه الألعاب الاحتكاك الجسدي بين المتنافسين، ويختلف عدد اللاعبين بكل فريق على حسب نوع اللعبة، حيث يعمل أعضاء كل الفريق على تحديد الأفكار واتخاذ القرارات بشكل جماعي ويقوموا بمواجهة المشكلات التي يتعرضون لها ضمن الفريق، مما ينمي روح الفريق الواحد، ويسعى أعضاء الفريق لتحقيق أهدافهم وفي نفس الوقت يحاول منع الفريق المنافس من تحقيق أهدافه، ولا يستطيع الشخص الواحد أن يقوم بأدائها بمفرده، لأنها تحتاج الى فريق متكامل. وتلعب هذه الألعاب الرياضة الجماعية أحياناً داخل القاعة المغلقة أو على الملاعب المكشوفة حسب نوع اللعبة، وتعتبر الألعاب

الجماعية هي من أكثر أنواع الرياضات حباً ومتعة سواء بممارستها أو مشاهدة منافساتها (الزبيدي، ٢٠٠٨).

الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان:

يمارس المجتمع العماني العديد من الألعاب الرياضية حيث يعرف بأنه مجتمع رياضي مهتم وشغوف بالرياضة ويحرص على ممارستها بشكل يومي، مهما اختلفت نوع الرياضة سوى كانت بدنية أو ذهنية فردية أو جماعية، ولكن يغلب على أفراد المجتمع الاهتمام بممارسة الألعاب الرياضية الجماعية بشكل أكبر لما فيها من روح التعاون والألفة بين ممارسيها، ومن الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك التي تحظى باهتمام كبير سوى بالممارسة أو المتابعة وتعتبر ألعاب ذات شعبية كبيرة بالسلطنة وهي (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي).

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات حول الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي وتم اختيار من هي أقرب لموضوع الدراسة:

هدفت دراسة الياسين وعرابي (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي والتعرف على مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبات بعض الرياضات الفردية والجماعية في الأردن (سباحة، مبارزة، كرة السلة، كرة الطائرة)، والتعرف على الفرق في مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى اللاعبات يعزى لنوع اللعبة (فردية - جماعية)، ومعرفة علاقة الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبات بعض الألعاب الجماعية والفردية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) لاعبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي في تطبيق الدراسة، واستخدام الباحثان مقياسين في الأول مقياس الصلابة العقلية الذي اعده جيمس للوهر (James Loehr, 1994) وتضمن الاختبار ٤٢ عبارة، والثاني مقياس السلوك التنافسي الذي اعده هاريس (Harris, 1984) وتضمن ٢٠ عبارة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وان لاعبات الألعاب الفردية والجماعية يتمتعن بمستوى مرتفع من الصلابة العقلية ويظهرن سلوك تنافسياً مرتفعاً خلال المنافسات، وأوصت الدراسة على الاهتمام بالجانب النفسي وتنميته سواء خلال الوحدات التدريبية أو المنافسات، وبخاصة الصلابة العقلية لما لها من دور واثراً إيجابياً على سلوك اللاعبات أثناء المنافسات، وبالإضافة أوصت الدراسة على استخدام تدريبات التصور العقلي والتدريبات النفسية التي ترفع مستوى الصلابة العقلية، وأجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على مستوى المنتخبات الوطنية.

هدفت دراسة السليمي (٢٠٢٢) إلى تقصي مستوى الصلابة النفسية ونوع توجه الإنجاز السائد لدى عينة الدراسة، والتعرف على طبيعة توجهات الإنجاز التي يمتلكها لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، والتعرف على العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية وتوجهات الإنجاز لدى لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان، يتكون مجتمع الدراسة من قرابة (٨٥٠) لاعب، تم توجيه الدعوة الى (١٢٠) فاستجاب (٨٦) لاعب وتم بعد ذلك باستبعاد (٢٥) إجابة لتكون عينة الدراسة من (٦١) لاعباً، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) في تطبيق الدراسة لملاءمته لأهداف ومشكلة الدراسة، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها ان لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان بحاجة الى اتخاذ اجراءات تتعلق بزيادة الاهتمام بالأعداد النفسي والذهني للاعبين، هناك حاجة الى إعادة توجهات الإنجاز لدى لاعبي النخبة بكرة القدم، وايضاً توصلت الدراسة ان الصلابة النفسية تتأثر بنوع توجهات الإنجاز وهناك حاجة إلى عمل منهج مخطط له لضمان حدوث التأثير الإيجابي لطبيعة العلاقة، لتساهم في تحقيق الإنجازات لدى لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان، واوصت الدراسة على العمل على اعداد برامج خاصة لتطوير الصلابة النفسية ورفع مستوى الجاهزية النفسية والذهنية للاعبين في سلطنة عمان، واجراء المزيد من الدراسات حول توجهات الإنجاز والصلابة النفسية للتعلم بطبيعة العلاقة بينهما باعتماد منهجيات متنوعة لتوفير معلومات اكثر تعمقاً، وأوصى الباحث أيضاً بالاسترشاد بنتائج الدراسة واستنتاجاتها لدى بناء استراتيجيات التحضير النفسي والذهني للاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان.

هدفت دراسة الحوامدة وبني هاني (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي اليد في الأردن والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) لاعب، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) في تطبيق الدراسة، واستخدام الباحث مقياسين في الاول مقياس الصلابة العقلية الذي أعده جيمس للوهر (James Loehr, 1994) وتضمن الاختبار (٤٢) عبارة، والثاني مقياس السلوك التنافسي الذي أعده هاريس (Harris, 1984) وضمن (٢٠) عبارة، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها ان لاعبي كرة اليد في الأردن يتمتعون بمستوى مقبول من الصلابة وذوو مستوى تنافسي مثالي، وتصلت الدراسة ايضاً إلى أن لم يتأثر مستوى الصلابة العقلية بمتغيرات أفراد العينة، وايضاً كلما كان مستوى الصلابة العقلية مرتفعاً انعكس ذلك بصورة إيجابية على مستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي كرة اليد الاردنية وأوصت الدراسة على الاهتمام بتنمية جوانب الصلابة العقلية بشكل أكبر والممثلة بأبعاده (الثقة بالنفس، التحكم في الانتباه،

تحكم بالتصور البصري، مستوى الدافعية، الطاقة الإيجابية، والتحكم بالاتجاه)، ضرورة استخدام وتعلم التدريبات التي تسهم في رفع الصلابة العقلية قبل البدء في المنافسات، لما لها من تأثير إيجابي في خفض حدة التوتر والقلق والتشتت.

هدفت دراسة نصير وآخرون (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي ولاعبات المنتخب الأردني لكرة السلة، والتعرف على الفروق في مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي بين اللاعبين واللاعبات، ومعرفة العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي بين اللاعبين واللاعبات، والتعرف على الصلابة العقلية وأثرها في السلوك التنافسي لدى لاعبي المنتخب الأردني لكرة السلة، والتعرف على الفروق في مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي بين لاعبي ولاعبات المنتخب الأردني لكرة السلة لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع حيث تكونت من (١٢) لاعب و (١٢) لاعبة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدام الباحث مقياسين في الأول مقياس الصلابة العقلية الذي أعده جيمس للوهر (James Loehr, 1994) وتضمن الاختبار (٤٢) عبارة، والثاني مقياس السلوك التنافسي الذي أعده هاريس (Harris, 1984) وضمن ٢٠ عبارة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أن الصلابة العقلية علاقة إيجابية في السلوك التنافسي لدى لاعبي ولاعبات المنتخب الأردني لكرة السلة، وأن لاعبي ولاعبات المنتخب الأردني لكرة السلة يتمتعون بصلابة عقلية مرتفع وسلوك تنافسي مرتفع وأن الذين يتمتعون بصلابة عقلية يظهرون سلوك تنافسي مرتفع في المنافسات، وأوصت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي، وضرورة تعيين اخصائي نفسي رياضي للفريق للاهتمام بالجوانب النفسية للاعبين.

وهدف دراسة أبي الطيب (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الاردني، ومعرفة علاقة الصلابة العقلية بالسلوك التنافسي لدى السباحين والسباحات، ومدى مساهمة الصلابة العقلية بالسلوك التنافسي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) سباح وسباحة من المنتخب الاردني، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في تطبيق الدراسة، وتم استخدام مقياس الصلابة العقلية ومقياس السلوك التنافسي، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها أن سباحي وسباحات المنتخب الأردني يتمتعون بصلابة عقلية عالية ويتمتعون بسلوك تنافسي عالي أثناء المنافسات، وساهمت الصلابة العقلية والثقة بالنفس وتحكم الاتجاه في سلوك تنافسي إيجابي لدى سباحي وسباحات المنتخب الأردني، وأوصت الدراسة على استخدام التدريبات العقلية والنفسية التي تنمي الصلابة العقلية في البرامج التدريبية، وبالإضافة إلى الاهتمام

بالجانب النفسي للسباحين أسوءً بالجوانب البدنية والمهارية والخطئية والمعرفية في الوحدات التدريبية لتعزيز مستوى الصلابة العقلية.

اتضح من خلال عرض الدراسات السابقة بأن جميع الأهداف اتفقت على أهمية دراسة الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي أو مع غيره من المتغيرات باختلاف التخصصات الرياضية، وأوصت جميع الدراسات على ضرورة الاهتمام بهذا الجانب بتواجد أخصائي نفسي رياضي مع المنتخبات الوطنية أو الفرق الاهلية، مع التأكيد على حاجته للمزيد من الدراسات،

وسوف تمتاز في هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة باعتبارها دراسة أكثر تخصصاً على مستوى الحدود الجغرافية، تتناول مجموعة من الألعاب الجماعية ذات الاحتكاك البدني في سلطنة عمان، حيث لم يتم التطرق إلى هذه العينة من قبل بحسب تتبع الباحث، وأيضاً لم يتم دراسة العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي على مستوى سلطنة عمان.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي) وذلك لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم دراسة طبيعة العلاقة بين المتغيرين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عمان.

مجتمع البحث وعينه:

تألف مجتمع الدراسة من لاعبي النخبة (للاعب المنتخب الوطني بسلطنة عمان) بالألعاب ذات الاحتكاك وعددهم (٨٤) لاعباً حسب كشوفات الاتحادات الوطنية لعام ٢٠٢٤م، موزعين على الألعاب الآتية: (كرة القدم - كرة اليد - كرة السلة - الهوكي).

وعينة البحث توزعت على عینتين، العينة الأولى كانت الاستطلاعية تكونت من (١٥) لاعباً، أما العينة الثانية كانت العينة الفعلية للدراسة والتي تكونت من (٦٩) لاعباً تم إختيارهم بالطريقة القصدية.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين الأول مقياس الصلابة العقلية والمقياس الثاني مقياس السلوك التنافسي، وتم التأكد من خصائصهم السيكمترية على عينة الدراسة.

أولاً: مقياس الصلابة العقلية:

مقياس الصلابة العقلية الذي أعده جيمس للوهر (James Loehr, 1994) وتم تعريبه من قبل (شمعون ٢٠٠١)، ويتضمن الاختيار على (٤٢) عبارة من المحددات

النفسية السبعة، وهي: الثقة بالنفس- الطاقة السلبية- التحكم في الانتباه- تحكم التصور البصري- مستوى الدافعية- الطاقة الإيجابية- التحكم في الاتجاه
تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس (دائماً= ٥، غالباً= ٤، أحياناً= ٣، نادراً= ٢، أبداً= ١) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية يتم عند تصحيح هذه العبارات يتم منح درجاتها كما يلي: (دائماً= ١، غالباً= ٢، أحياناً= ٣، نادراً= ٤، أبداً= ٥).

أما فيما يخص الخصائص السيكمترية فقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وذلك بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس للحكم على مدى وضوح الفقرات التي تنطوي تحتها، وملاءمتها للبيئة وعينة الدراسة. تم التعديل في صياغة بعض الفقرات على ضوء آراء المحكمين.
ولاستخراج دلالات صدق البناء للأداة والمكونة من (٤٢) فقرة، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للمصحح على عينة وقد بينت النتائج تبين أن قيم معامل الارتباط بيرسون المصحح أغلبها أكثر من ٠.٢، ما عدا الفقرات التالية: (١، ١١، ١٨، ٢٠، ٣١، ٤٢) وقد تم حذفها.

كما تم التأكد من ثبات مقياس الصلابة العقلية عن طريق معامل الفا كرونباخ بعد حذف الفقرات ذات الارتباط الضعيف، وقد أثبتت النتائج أن معامل الثبات كرونباخ ألفا بين أبعاد مقياس الصلابة العقلية جاءت مقبولة، تراوحت بين (٠.٤٠٧ - ٠.٦٥٢) أما قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (٠.٨٣١)، وهي تُعتبر قيمة مرتفعة، ومؤشراً على مدى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس. وعليه فمقياس الصلابة العقلية في صورته النهائية يتكون من ٣٦ عبارة ويتمتع بخصائص سيكمترية جيدة، يمكننا من استخدامه كأداة موثوقة في الدراسة.

ثانياً: مقياس السلوك التنافسي

مقياس السلوك التنافسي الذي أعده هاريس (Harris, 1984) المتعلق ببناء مقياس السلوك التنافسي ويتضمن المقياس في صورته الأولية (٥٠) عبارة، وقام (علاوي، ١٩٩٨) بإعادة تطوير المقياس وتعريبه واختصاره إلى (٢٠) عبارة. ويتضمن هذا المقياس على مجموعة من العبارات الإيجابية وعددها (٩) عبارات وأرقامها (٢، ٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٧)، كما يتضمن المقياس على (١١) عبارة في اتجاه السلوك التنافسي السلبي، وأرقامها كما يلي: ١، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠).

وقد تم استخدام سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس (دائماً= ٥، غالباً= ٤، أحياناً= ٣، نادراً= ٢، أبداً= ١) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية يتم

عند تصحيح هذه العبارات يتم منح درجاتها كما يلي: (دائماً = ١ ، غالباً = ٢ ، أحياناً = ٣ ، نادراً = ٤ ، أبداً = ٥).

وبالنسبة للتحقق من الخصائص السيكمترية فقد تم التأكد من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري وذلك بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والارشاد النفسي للحكم على مدى وضوح فقرات المقياس، وملاءمتها للبيئة وعينة الدراسة. وقد تم التعديل في صياغة بعض الفقرات وفقاً لآراء المحكمين.

كما تم استخدام الصدق الداخلي حيث تم استخراج الباحث ارتباط بيرسون المصحح للفقرات وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط للعبارات للمقياس كانت أكبر من (٠.٢). ما عدا العبارات (٣، ٨، ١٨) فقد كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية أقل من (٠.٢) وبالتالي تم حذفها. أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق معامل ألفا كرونباخ وقد قدرت قيمته بـ ٠.٦٢ وهي قيمة مقبولة.

الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج (SPSS) في المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة وهذا باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. اختبار لمجموعة واحدة لتقدير دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لكل من السلوك التنافسي والصلابة العقلية.

٢. معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين السلوك التنافسي والصلابة العقلية.

٣. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن دلالة الفروق في الصلابة العقلية والسلوك التنافسي بين لاعبي المنتخب في الألعاب ذات الاحتكاك وفق نوع اللعبة والخبرة والعمر.

٤. تحليل الانحدار الخطي للتأكد من مدى مساهمة الصلابة العقلية في التنبؤ بالسلوك التنافسي.

٥. اختبار شيفيه تحليل المقارنات البعدي (Scheffe) للتأكد من موقع الفروق الحقيقية.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة بشكل رئيس للكشف عن مستوى الصلابة العقلية، وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك في سلطنة عُمان، ولتحقيق هذا الهدف تم طرح مجموعة من التساؤلات، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة مرتبة حسب تسلسل الأسئلة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟ تم استخدام اختبار ت العينة الواحدة (one sample

(t-test) لعينة واحدة؛ لحساب دلالة الفرق بين المتوسط، والمتوسط الفرضي للصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك، والجدول (١) يوضح نتائج السؤال. جدول (١) اختبار (t-test) لمستوى الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك

المقياس	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للصلابة العقلية	١٠٨	٦٩.٢٦	١٢.٤٩	٦٨	٢٥.٤٧	٠.٠٠٠
الثقة بالنفس	١٥	١٠.١٤	١.٦٣	٦٨	٢٤.٦١	٠.٠٠٠
الطاقة السلبية	١٨	١٧.١٧	٣.٧٦	٦٨	١.٢٨	٠.٠٧٣
التحكم في الانتباه	١٥	٨.٢١	٢.٩٧	٦٨	١٨.٦٤	٠.٠٠٠
تحكم التصور البصري	١٢	٨.٤٧	٢.٧٣	٦٨	١٠.٤٩	٠.٠٠٠
مستوى الدافعية	١٨	٨.٧٦	٢.٥٣	٦٨	٢٠.٤٣	٠.٠٠٠
الطاقة الإيجابية	١٥	٦.٧٢	١.٨٣	٦٨	٣٧.٥٥	٠.٠٠٠
التحكم في الاتجاه	١٥	٧.٦٥	٢.٦٥	٦٨	٢٥.٩٦	٠.٠٠٠

توضح نتائج جدول (١) أن متوسط أفراد العينة في مقياس الصلابة العقلية مقدرة بـ (٦٩.٢٦)، وهو أقل من مستوى درجة المتوسط الفرضي والمقدر بـ (١٠٨)، كما أن قيمة (ت) لدلالة الفرق بينهما مقدرة بـ (٢٥.٤٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥. وعليه يتضح بأن الصلابة العقلية منخفضة لدى اللاعبين، ويظهر أيضاً من خلال الجدول بأن متوسطات الأبعاد أقل من المتوسطات الفرضية، وهي تدل على الانخفاض، وبالتالي هي أيضاً منخفضة ما عدا بعد الطاقة السلبية الذي جاء قيمته (١٧.١٧) مقاربة مع المتوسط الفرضي (١٨).

وإذا نظرنا إلى ترتيب الأبعاد من حيث المتوسطات الحسابية، ومقارنةً بالمتوسطات الفرضية نجد أن أعلى بعد ارتفاعاً بالمقارنة بالأبعاد الأخرى هو بعد الطاقة السلبية، وكانت نتيجته (١٧.١٧ / ١٨)، وهي قريبة من المتوسط، والطاقة السلبية هي انعكاس للإجهاد السلبي المترتب من الإخفاقات السابقة، والشعور بالإحباط، وهي قد تكون في بعض الأحيان محفزة للاعب الطامح في تغيير الصورة السابقة، والتغلب عليها، وذلك عن طريق تحويل خبرات الفشل والأفكار السلبية إلى خبرات نجاح، وأفكار إيجابية، حيث إن الطاقة السلبية هي مصدر القلق والغضب، وهي تدفع اللاعب إلى المثابرة والإصرار على عدم تلقي خسارة أخرى، ومحاولة تجنب الهزيمة، وليس اللعب من أجل الفوز وتحقيق المكسب.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (راتب، ٢٠٠٠) أن الطاقة السلبية لها مصادر متعددة: كالتوتر، والقلق، والخوف، والغضب، والتعب، وتؤدي تحفيزاً؛ للتغلب على هذه العقبات، أو إلى حدوث ما يسمى بالانهيار الطاقة النفسية.

ومن خلال خبرات الباحث في هذا المجال عندما يتعرض اللاعب دائماً للخسائر والصدمات المتتالية، وعدم تمكنه من تحقيق البطولات أو الانتصارات يجد أن العزيمة والإصرار لتحقيق الفوز تتحول إلى السعي والاجتهاد من أجل إيقاف الخسائر، ودائماً حديث اللاعب "لن أخسر إن شاء الله"، وليس "سأفوز إن شاء الله"، وهذا قد يكون أحد الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع الطاقة السلبية عند اللاعب العماني؛ وذلك لأنه من خلال ما سبق تناوله بالجانب النظري نجد أنه لا توجد هناك إنجازات على المستوى القاري والدولي في الألعاب محور الدراسة الحالية.

أما البعد الذي حصل على النتيجة الأكثر انخفاضاً والادنى هو بعد مستوى الدافعية (٨.٦٧ / ١٨)، ويقصد بالدافعية: مجموعة من الظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تحرك اللاعب من أجل إعادة التوازن الذي اختل، ومواجهة التحديات والتغلب عليها (البكري، ٢٠٠٢).

ويعزى هذا الانخفاض إلى الدوافع التي تساهم على استمرار اللاعب لفترات طويلة، والمواظبة على التدريبات، والتي بدورها تساهم في تطوير الإمكانات والاستفادة، وهذا يأتي من الدوافع الداخلية من داخل اللاعب نفسه، والذي يأخذ من اللعب كهدف من منطق الرغبة، والشعور بالرضا والسرور، وهذه الدوافع الداخلية تتحكم بها الدوافع الخارجية بشكل كبير؛ لتأثر العوامل الداخلية بالمحفزات التي تعتبر من الدوافع الخارجية، ولعل أهمها متمثلة في المكاسب المادية والمعنوية: كالحصول على مكافآت، أو جوائز، أو الاستقرار النفسي، ولعدم وجود هذه المحفزات الخارجية لدينا على المستوى الرياضي بالشكل المشجع والمغري، يظهر مستوى الدافعية منخفضاً.

أما ما يتعلق بانخفاض الصلابة العقلية بشكل عام بجميع الأبعاد لدى لاعبي النخبة، قد يعزى ذلك إلى وضع اللاعب التأسيسي، والتغافل عن الاهتمام بهذا الجانب، ومحاولة اكتساب اللاعبين المهارات الأساسية للصلابة العقلية، وعدم وجود مختصين في مجال الإرشاد النفسي الرياضي بالمنتخبات الوطنية بالمراحل السنية (مراحل التكوين) لتنمية هذا الجانب، بالإضافة إلى عدم إدراك المسؤولين والمدربين أهمية الجانب النفسي ودوره التكامل مع الجانب التدريبي، ويجب أن يصل اللاعب لمستوى الصلابة المرتفعة، إذا ما أردنا تحقيق الأهداف المرجوة من المنافسات، وتحقيق الألقاب.

حيث أشار جونز وهاروود (Jones & Harwood, 2003) إلى أن الحصول على الذروة النفسية الطبيعية أو المتطورة في الصلابة العقلية تساعد اللاعب على التعايش بشكل أفضل من منافسيه، مع الكثير من الحاجات مثل (المنافسة، والتدريب، وأسلوب الحياة).

إذ يؤكد كرستن وسوفي (Christiane & Sophie, 2014) بأن المهارات النفسية تمثل بعداً مهماً في إعداد الرياضيين، حيث تلعب دوراً أساسياً في تطوير الأداء، وأصبح ينظر إليها كأحد المتغيرات التي يجب العناية بها جنباً إلى جنب مع المتطلبات البدنية، والمهارية، والخططية، فالأبطال الرياضيون على المستوى العالي يتقاربون بدرجات كبيرة من حيث المستوى البدني، والمهاري، والخططي.

ويعزو الباحث من خلال خبرته بأن النتائج جاءت بسبب أن غالبية أبعاد الصلابة العقلية تعتمد على المثيرات، والمحفزات، والمنبهات الخارجية، سواءً كانت أثناء التدريب، أو وقت المنافسة، وهي مرتبطة بالمكتسبات التي يحصل عليها اللاعب، وبالوضع العام الحالي للرياضة، مثل: قلة الإمكانات من البنية التحتية الرياضية المشجعة، أو قلة المنافسات الكبرى التي يخوضها اللاعب، وكذلك ضعف المحفزات المادية والمعنوية.

وبالإضافة إلى عدم وجود ثقافة الصلابة العقلية بشكل خاص لدى معظم اللاعبين، فمن خلال الوجود المستمر مع المنتخبات الوطنية، ومقابلة مجموعة من لاعبي النخبة بالألعاب المستهدفة اتضح بأن عدداً كبيراً من اللاعبين للأسف الشديد يفتقدون للمعلومات الأساسية عن الصلابة العقلية، ويكاد أكثرهم لم يسمع بهذا المصطلح أبداً، أما ما يتعلق بكيفية تعاملهم مع الضغوطات والمواقف الصعبة التي يمرون بها أثناء المنافسات أفادوا بأن التعامل معها يكون ارتجالياً، بناءً على ما يمتلكونه من خبرة، ودون سابق تحضير، فهي تظهر لدى البعض منهم على حسب المواقف، لا بشكل مستمر، وليس لديهم اكتساب علمي، أو تمرّس ملقّن عن كيفية التعامل مع الضغوطات، والاستفادة من التجارب السابقة التي تعرض لها لتقوية الصلابة العقلية، حيث أكدوا بأن التأسيس الذي تم تعلمه منذ الصغر، والذي يركز عليه معظم المدربين كان عن كيفية اكتسابهم المهارات الفنية الرياضية، والجانب البدني، والخططي فقط.

وتتفق نتيجة هذا السؤال إلى حد كبير مع نتيجة دراسة السليمي (٢٠٢٢) والتي وجدت بأن مستوى الصلابة متوسطة لدى لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان، وقد يعزى هذا التقارب في النتائج إلى تشابه الحدود الجغرافية للدراسة وهي سلطنة عمان، وبالتالي تتشابه المحفزات الخارجية والداخلية لدى اللاعبين، لذلك فإن مستوى الصلابة العقلية لدى جميع اللاعبين النخبة بين الضعيف والمتوسط، وهذا المستوى

المتدني لا يساهم في تحقيق النتائج والإنجازات المرجوة. وأيضاً اتفقت نتائج دراسة الحوامدة وبني هاني (٢٠٢٠) والتي خلصت إلى أن نتيجة الصلابة العقلية بمستوى المتوسط، وأشار الباحثان بأن هذه النتيجة تعتبر غير مقبولة لمستوى الصلابة العقلية لدى لاعبي كرة اليد في الأردن، وتعزو السبب لارتباط أبعاد الصلابة العقلية في المثبرات والمنبهات الخارجية، وقلة الإمكانيات المرتبطة بطبيعة الملاعب، أو أنظمة البطولات، وقلة الحوافز المادية والمعنوية.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الياسمين وعرابي (٢٠٢٣)، والتي أشارت بنتيجتها إلى أن الصلابة العقلية كانت مرتفعة لدى لاعبات بعض الرياضات الفردية والجماعية، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى الاهتمام بالجوانب النفسية لدى اللاعبات، وإلى أفراد العينة من لاعبات المنتخبات الوطنية اللاتي يمتلكن الخبرة الكافية، والقدرة على التحكم بطاقتهم النفسية، ويرجع ذلك لكثرة مشاركتهن في البطولات، وتحقيق الإنجازات والنتائج الجيدة، مما زاد من ثقتهم بأنفسهن، وأكسبهن مستوى عالٍ للصلابة العقلية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة على السؤال الثاني والذي نصه: "ما مستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟"

تم استخدام اختبار ت العينة الواحدة (one sample t-test) لعينة واحدة؛ لحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية لمستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك، والجدول الآتي يوضح نتائج السؤال.

جدول (٢) اختبار (t-test) لمستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك

المقياس	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
السلوك التنافسي	٥١	٤٠.٣٣	٧.٨٥	٦٨	١١.٢٨	.000

توضح نتائج جدول (٧) أن متوسط آراء أفراد العينة في مقياس السلوك التنافسي قدر بـ (٤٠.٣٣)، وهي قيمة أقل من مستوى بالمتوسط الفرضي والمقدر بـ (٥١)، كما أن قيمة ت لدلالة الفرق بينهما (١١.٢٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبالتالي فمستوى السلوك التنافسي منخفض لدى لاعبي النخبة في الألعاب ذات الاحتكاك.

وقد يعزو الباحث الانخفاض في مستوى السلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة إلى ضعف التنافس في المسابقات المحلية، فالسلوك التنافسي مرتبط بنوعية الفريق

المنافس، ونوعية المنافسة، حيث أن اللاعب لم يتمرس على خوض عدد كبير من المباريات التنافسية، ذات قوة تقترب من المنافسات الخارجية، وبالإضافة إلى تغافل المدربين عن توفير المعارف والمهارات العلمية لدى اللاعبين في الحصوص التدريبية، واستخدام أساليب رفع المستوى السلوكي التنافسي لدى اللاعبين، ومن خلال خبرة الباحث فإن قوة التنافس في المسابقات المحلية، وغرس روح التنافس أثناء التدريبات لها دور كبير في رفع الدافعية لدى اللاعبين نحو التنافس الإيجابي، وتجهيزهم لخوض المنافسات الدولية، وتقديم مستوى سلوكي تنافسي مرتفع، ومن جهة أخرى فإن ضعف المحفزات المادية والمعنوية تشكل إحباط لدى اللاعبين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب؟

تم تحليل البيانات، ومقارنة متوسط تقديرات عينة الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات (نوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب)؟ على النحو الآتي.

١- متغير " نوع اللعبة "

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير نوع اللعبة (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي)، والجدول (٣) يوضح النتائج.

جدول (٣) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق

الإحصائية تبعاً لنوع اللعبة

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الصلابة العقلية	بين المجموعات	٥٧١.٧٩٦	3	١٩٠.٥٩٩		
	داخل المجموعات	١٠٠٤٩.٥٠٩	٦٥	١٥٤.٦٠٨	١.٢٣٣	٠.٣٠٥
	الكلية	١٠٦٢١.٣٠٤	٦٨			

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك متغير (نوع اللعبة)، إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (١.٢٣٣)، وبدلالة إحصائية بلغت (٠.٣٠٥)، وهي أكبر من (0.05). وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة العقلية ترجع إلى نوع اللعبة.

٢- متغير " العمر "

تم استخدام اختبار (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير

العمر (أقل من ٢٠ سنة، من ٢١ الى ٣٠ سنة، من ٣١ الى ٤٠ سنة، أكثر من ٤٠ سنة)، والجدول (٤) التالي يوضح النتائج.

جدول (٤) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير العمر

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الصلابة العقلية	بين المجموعات	٢٨٨.٠٤٦	3	٩٦.٠١٥	٠.٦٠٤	٠.٦١٥
	داخل المجموعات	١٠٣٣٣.٢٥٨	٦٥	١٥٨.٩٧٣		
	الكلية	١٠٦٢١.٣٠٤	٦٨			

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك وفقاً لمتغير (العمر)، إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (٠.٦٠٤) بدلالة إحصائية بلغ (٠.٦١٥)، وهي أكبر من (٠.٠٥).

٣- متغير "سنوات الخبرة"

تم استخدام اختبار (ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لسنوات الخبرة

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الصلابة العقلية	بين المجموعات	٧٠٧٦٠.١١٩	2	٣٨٠.٠٦٠	٢.٥٤٤	٠.٠٨٦
	داخل المجموعات	٩٨٦١.١٨٥	٦٦	١٤٩.٤١٢		
	الكلية	١٠٦٢١.٣٠٤	٦٨			

يتضح من الجدول (٥) لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).

ومن النتائج السابقة يتضح بأن لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب، ويرجع السبب إلى تشابه الظروف عند اللاعبين باختلاف الألعاب التي يمارسونها أعمارهم وخبرتهم بالمنتخبات، وتشابه أولويات الاهتمام في التدريبات الرياضية، وعدم اكتسابهم المهارات النفسية ويتعرضون لظروف مشابهة خلال المنافسات، لذلك تأثيرها يكون على الجميع بصورة متشابهة تقريباً لذلك.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة على السؤال الرابع والذي نصه هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك يعزى لنوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب؟

تم تحليل البيانات، ومقارنة متوسط تقديرات عينة الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات (نوع اللعبة والعمر وخبرة اللاعب)؟ على النحو

١- متغير " نوع اللعبة "

تم استخدام اختبار (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير نوع اللعبة (كرة القدم، كرة اليد، كرة السلة، الهوكي)، والجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير نوع اللعبة

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
السلوك التنافسي	بين المجموعات	٢١٧.٦٩٣	3	٧٢.٥٦٤	١.١٨٦	٠.٣٢٢
	داخل المجموعات	٣٩٧٧.٦٤٠	٦٥	٦١.١٩٤		
	الكلية	٤١٩٥.٣٣٣	٦٨			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك متغير (نوع اللعبة)، إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (١.١٨٦) بدلالة إحصائية بلغ (٠.٣٢٢).

متغير " العمر "

تم استخدام اختبار (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير العمر (أقل من ٢٠ سنة، من ٢١ إلى ٣٠ سنة، من ٣١ إلى ٤٠ سنة، أكثر من ٤٠ سنة)، والجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول (٧) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير العمر

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
السلوك التنافسي	بين المجموعات	١٨١.٠٤٧	3	٦٠.٣٤٩	٠.٩٧٧	٠.٤٠٩
	داخل المجموعات	٤٠١٤.٢٨٦	٦٥	٦١.٧٥٨		
	الكلية	٤١٩٥.٣٣٣	٦٨			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك متغير (العمر)، إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (٠.٩٧٧) بدلالة إحصائية بلغ (٠.٤٠٩).

٢- متغير " سنوات الخبرة "

تم استخدام اختبار (ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية لفئات المتغير، والجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	مقياس السلوك التنافسي
أقل من ٥ سنوات	٣٤	المتوسط الحسابي	٤٣.٥٨
من ٥ سنوات الى ١٠ سنوات	٢٠	المتوسط الحسابي	٣٧.٥٥
أكثر من ١٠ سنوات	١٥	المتوسط الحسابي	٣٦.٦٦
المجموع	٦٩	المتوسط الحسابي	٣٩.٣٥

يبين الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية حسب متغير سنوات الخبرة، وللتأكد من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لسنوات الخبرة

المقياس	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
السلوك التنافسي	بين المجموعات	٧١٦.٨١٥	2	٣٥٨.٤٠٧	٦.٨٠٠	٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٣٤٧٨.٥١٩	٦٦	٥٢.٧٠٥		
	الكلية	٤١٩٥.٣٣٣	٦٨			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة

للألعاب ذات الاحتكاك متغير (سنوات الخبرة)، إذ بلغت قيمة ف بشكل عام (٦.٨٠٠) بدلالة إحصائية بلغ (٠.٠٠٢).

ولبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية في مقياس السلوك التنافسي تم استخدام المقارنات البعدية شيفيه كما هو مبين فالتداول (١٠)

جدول (١٠) للمقارنات البعدية بطريقة شيفيه

متغير الخبرة بالمنتخب	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفرق
أقل من ٥ سنوات	٦.٠٣٨٢٥*	٠.٠١٧	أقل من ٥ سنوات
أقل من ٥ سنوات	٦.٩٢١٥٧*	٠.٠١٢	أقل من ٥ سنوات
أكثر من ١٠ سنوات	٠.٨٨٣٣٣	٠.٩٣٩	أكثر من ١٠ سنوات

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين عينة الدراسة (أقل من ٥ سنوات) وعينة الدراسة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) لصالح أقل من ٥ سنوات، وكذلك توجد فروق بين عينة الدراسة (أقل من ٥ سنوات) والعينة (أكثر من ١٠ سنوات) أيضاً لصالح أقل من ٥ سنوات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين العينة (من ٥ إلى ١٠ سنوات) والعينة (من أكبر من ١٠ سنوات).

يعزو الباحث هذه النتائج حول "وجود فروق في السلوك التنافسي وفقاً لمتغير الخبرة بالمنتخب، وأن الفروق كانت لصالح اللاعبين الأقل خبرة (أقل من ٥ سنوات) إلى حيوية الشباب وقدرة اللاعب الجديد على العطاء وبذل أقصى قدراتهم البدنية وبذل جهد مضاعف ومحاولة تحقيق الانتصارات، من أجل البحث عن ضمان المستقبل بإيجاد مصدر رزق عن طريق الرياضة، في حين أن اللاعبين الأكثر أقدمية فقد قل عطاءهم وفقدوا نشوة الحماس وشغف التنافس والقدرات التنافسية بسبب المعوقات التي واجهوها والمحبطات التي مروا بها خلال مسيرتهم، وعدم وجود محفزات تشجعهم على الاستمرار في الاعطاء، وهذا ما يتضح لنا من خلال عدد العينة حيث أن عدد اللاعبين من هم أكبر سناً والأكثر خبرة قليل جداً، ومن خلال قرب الباحث من الوسط الرياضي ومقابلته للاعبين الخبرة بالمنتخبات الوطنية فإن السبب في ذلك يرجع إلى أن الكثير من اللاعبين يُفضل الابتعاد عن المنتخبات الوطنية بعد فترة من سنوات الانضمام بسبب عدم وجود المحفزات المادية والمعنوية التي تشجعهم على الاستمرار وعدم مقدرتهم على تحقيق الأهداف بالوصول إلى منصات التتويج بسبب ضعف الإمكانيات وقلة الاهتمام بالشكل المطلوب.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

السؤال الخامس والذي نصه ما مقدار مساهمة الصلابة العقلية في التنبؤ بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك؟
للإجابة عن هذا السؤال، وللتأكد من مدى مساهمة المتغير المستقل (الصلابة العقلية) في التنبؤ بالمتغير التابع (السلوك التنافسي) فقد تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، وكانت النتائج موضحة في الجدول (١١) ما يلي:

جدول (١١) تحليل تباين الانحدار

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
١٩٣٩.٧٣٥	1	١٩٣٩.٧٣٥	٥٧.٦١٨	.000
٢٢٥٥.٥٩٨	٦٧	٣٣.٦٦٦		
٤١٩٥.٣٣٣	٦٨			

يتضح من خلال الجدول (١١) أن قيم ف بلغت (٥٧.٦١٨) وهي قيمة ذات تأثير دال إحصائي عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبالتالي فإن نموذج الانحدار للتعرف على مساهمة المتغير المستقل (الصلابة العقلية) على المتغير التابع (السلوك التنافسي) لدى اللاعبين، يمكن الاعتماد عليه، ولتقدير مدى مساهمة تم استخراج الجدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج تحليل الانحدار البسيط

المتغير المستقل	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل (R)	مربع التباين (R ²)	معامل بيتا (B)	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
(الثابت)	١٠.٧٣	٣.٩٦				٢.٧١٠	٠.٠٩
الصلابة العقلية	٠.٤٢	٠.٠٥٦	٠.٦٨	٠.٤٦	٠.٦٨	٧.٥٩١	٠.٠٠٠

من خلال الجدول (١٢) يتبين أن قيم معامل الانحدار ومعامل بيتا (B) جاءت موجبة؛ ما يعني أن الصلابة العقلية تساهم إيجاباً في التنبؤ بالسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك، ويمكن معرفة نسبة التأثير من خلال معاملات الارتباط، إذ بلغ معامل الارتباط (R)، (٠.٦٨)، وهي علاقة طردية موجبة وقوية، فيما بلغ مربع معامل الارتباط (R²)، (٠.٤٦)؛ أي بقدرة تفسيرية (٤٦%) من زيادة مستوى السلوك التنافسي. ومعادلة الانحدار التالية قد تمثل النتائج الحالية لانحدار الصلابة العقلية في السلوك التنافسي، والتي يمكن التنبؤ من خلالها، وهي:

$$\text{السلوك التنافسي} = 10.73 + 0.42 \times \text{الصلابة العقلية}$$

قد تعزى هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت الصلابة العقلية عند اللاعبين زادت معها قوة السلوك التنافسي وزادت السلوكيات الإيجابية والتحكم بالانفعالات عند

اللاعبين، حيث تزيد القدرة على التعبئة النفسية الإيجابية وتخفض الطاقة السلبية التي قد تؤثر في أجواء المنافسة والإنجاز الرياضي، لذلك يمكن لنا التنبؤ بالسلوك التنافسي بناء على قوة الصلابة العقلية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (بني هاني، ٢٠٢٠)، (نصير، ٢٠١٩)، (أبو الطيب، ٢٠١٨) التي أشارت نتائجها إلى أنه يوجد علاقة إيجابية بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي.

ملخص النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى لاعبي النخبة بالألعاب الجماعية ذات الاحتكاك بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة على مجموعة من النتائج أهمها:

- مستوى الصلابة العقلية منخفضة عند اللاعبين أفراد العينة
- مستوى السلوك التنافسي منخفض عند اللاعبين أفراد العينة
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول الصلابة العقلية بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك تعزى (نوع اللعبة وسنوات الخبرة والعمر).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك متغير (نوع اللعبة والعمر).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) في تقديرات عينة الدراسة حول السلوك التنافسي بين لاعبي النخبة للألعاب ذات الاحتكاك تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
- الصلابة العقلية تساهم في التنبؤ بالسلوك التنافسي لدى اللاعبين من أفراد العينة.

التوصيات والمقترحات:

- بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- ١ - الاهتمام بتنمية الصلابة العقلية لدى لاعبي النخبة بشكل أكبر؛ لأنها تسمح بالتنبؤ بنسبة عالية بالسلوك التنافسي.
 - ٢ - تفعيل الإرشاد النفسي الرياضي في جميع المنتخبات عن طريق وجود إحصائي إرشاد نفسي ضمن الطاقم الفني والإداري المشرف على المنتخب.
 - ٣ - توظيف القياس النفسي للصلابة العقلية والسلوك التنافسي في اختبارات المفاضلة عند اختيار لاعبي المنتخبات الوطنية، من خلال بناء برامج تدريبية للصلابة العقلية والسلوك التنافسي للرياضيين.

- ٤- الأخذ بعين الاعتبار الجوانب النفسية في مسيرة اللاعب العماني للمحافظة على استمراره مع المنتخبات واستمرار سلوكه التنافسي في تصاعد مستمر مع زيادة عدد سنوات الخبرة.
كما يقترح الباحث ما يأتي:
- ١- بناء مقاييس للصلابة العقلية والسلوك التنافسي خاصة للاعب العماني يتم من خلالها مراعاة البيئة العمانية من جميع جوانبها والإمكانيات المتاحة في المجال الرياضي.
- ٢- ربط متغيرات الصلابة العقلية والسلوك التنافسي بغيرها من المتغيرات النفسية بغرض التعرف على العوامل المتحكمة بالصلابة العقلية والسلوك التنافسي لدى اللاعب العماني.
- ٣- الاسترشاد بنتائج الدراسة الحالية واستنتاجاتها، وإجراء دراسات مماثلة على أنشطة رياضية مختلفة.

المراجع :

- أبو الطيب، محمد (٢٠١٨). مدى مساهمة الصلابة العقلية بالسلوك التنافسي لدى السباحين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية، ٣٢ (٢)، ٢٤٣-٢٦٥.
- أبو عبيه، محمد. (١٩٨٦). المنهج في علم النفس الرياضي. الإسكندرية: دار المعارف.
- البكري، ياسر. (٢٠٢٢). الصلابة النفسية للاعبين المبارزة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الحوامدة، هيام وبني هاني، زين العابدين. (٢٠٢٠). الصلابة العقلية وعلاقتها بالسلوك التنافسي لدى لاعبي كرة اليد في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: الكرك.
- اصيل، فاطمة. (٢٠١٨). علم النفس الرياضي. الإسكندرية: مجلة كوكب العلم "العلم والرياضة".
- راتب، أسامة (٢٠٠٠). علم النفس الرياضية والمفاهيم والتطبيقات. (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.
- الزبيدي، خلود. (٢٠٠٨). موسوعة الألعاب الرياضية. عمان: دار جلة.
- الزغبى، صالح والخياط، ماجد. (٢٠١١). علم النفس الرياضي. عمان: مركز الكتاب للنشر.
- السليمي، أصيل. (٢٠٢٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بتوجهات الإنجاز لدى لاعبي النخبة بكرة القدم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- شحاته، محمد وعبدالله، مجدي. (٢٠١٦). موسوعة الألعاب الجماعية والاصابات والتأهل. الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع.
- شمعون، محمد. (٢٠٠١). التدريب العقلي في المجال الرياضي، (ط٢)، القاهرة: دار المعارف.
- عبدالحفيظ، اخلاص محمد. (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي في المجال الرياضي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عدس، عبدالرحمن وقطامي، نايف. (٢٠٠٠). مبادئ علم النفس. الأردن: دار الفكر العربي.
- فوزي، أحمد وبدر الدين، طارق. (٢٠١١). سيكولوجية الفريق الرياضي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ماهر، أحمد. (١٩٩٨). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات. الإسكندرية: دار الجامعة.

نصير، فرح والعباس، علا وعباس، اسلام والياسين، قصي. (٢٠١٩). الصلابة العقلية وأثرها في السلوك التنافسي لدى لاعبي المنتخب الأردني لكرة السلة. *المجلة التربوية الأردنية*، ٤ (٢)، ٢٨٨-٢٦٥.

الياسين، قصي وعراي، سمير. (٢٠٢٣). علاقة الصلابة العقلية بالسلوك التنافسي لدى لاعبات بعض الرياضات الفردية والجماعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٥١ (١)، ٢١٨-١٨٩.

Christiane, T and Sophi, R. (2014). Fostering Life Skills Development in High School and Community Sport: A Comparative Analysis of the Coach Role. *Human Kinetics Journals*.

Loehr, J. (1986). *Mental toughness training for sports: achieving athletic excellence*. Lexington, MA: Stephen Greene Press.

John Lefkowitz, David R. Mc Duff , Corina Riismandel. (2003). *Mental training manual fir soccer*. United kingdom, Article sport Dynamics.

Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*.14, 205-218.



**تعزيز التعليم الريادي والابتكار ضمن مناهج كليات
الإعلام بدولة الامارات العربية المتحدة - دراسة وصفية
تحليلية**

**Promoting Entrepreneurial Education and Innovation
within the Curricula of Colleges of Mass Communication in
A Descriptive and Analytical the United Arab Emirates
Study**

إعداد

**د. مها مصطفى عمر عبد العزيز
Dr. Maha Mustafa Omar Abdel Aziz**

الأستاذ المساعد - كلية الاتصال - جامعة الفجيرة - دولة الامارات العربية المتحدة

**رانيا دفع الله الخير
Rania Dafallah Al-Khair**

الأستاذ المساعد - كلية الإعلام - كلية ليوا - دولة الامارات العربية المتحدة

Doi: 10.21608/ejev.2025.420049

استلام البحث: ١٥ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ١٣ / ٢ / ٢٠٢٥

عبد العزيز، مها مصطفى عمر و الخير، رانيا دفع الله (٢٠٢٥). تعزيز التعليم
الريادي والابتكار ضمن مناهج كليات الإعلام بدولة الامارات العربية المتحدة .
المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،
٩ (٣٦)، ٦٩٩ - ٧٢٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

تعزيز التعليم الريادي والابتكار ضمن مناهج كليات الإعلام بدولة الامارات العربية المتحدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على آليات محتوى تدريس الابتكار وريادة الأعمال كمنهج إلزامي في كليات الإعلام ضمن منظومة مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة، للوقوف على التوجه الذي تتبناه إدارة الجامعات مع مجموعة المصالح وتحديد قدرتها على تدريس الابتكار وريادة الأعمال وفقاً لاستراتيجية التنمية المستدامة. وسعى البحث إلى تحديد بعض النماذج من الجامعات الإماراتية كأطر تطوير لقطاع التعليم العالي. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، كذلك المنهج التطبيقي من خلال الدراسة الميدانية، وتوصل إلى أن تدريس منهج الابتكار وريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي كمتطلب إجباري له أولوية واضحة في استشراف مستقبل التعليم الجامعي. كما يطرح البحث تصورات مستقبلية حول تطوير آليات التعليم والجوانب اللازمة لتحقيق التنافسية وتوفير مخرجات تعليمية عالية الجودة تسهم في استدامة التعليم. بالإضافة إلى ذلك، تعمل المؤسسات التعليمية على تطوير مهارات الشباب وتزويدهم بأفضل الممارسات لتمكينهم من الدخول في أسواق العمل المستقبلية، من خلال توفير نظم التعلم الذكي، وضمان وجود بنية تحتية ملائمة لتأهيل الشباب عبر بوابات التدريب، وتمكين الطلاب من مناهج متخصصة وأنشطة مبتكرة تحاكي المستقبل وتعددهم لمتطلبات عصرهم.

الكلمات المفتاحية: آليات ، دعم ، تدريس ، الابتكار وريادة الأعمال ، كليات الإعلام

Abstract

The study aimed to shed light on the mechanisms of teaching innovation and entrepreneurship content as a mandatory curriculum in the faculties of media and communication within the system of higher education institutions in the United Arab Emirates, to identify the approach adopted by university administration with the interest group and determine their ability to teach innovation and entrepreneurship by the sustainable development strategy. The research sought to identify some models of Emirati universities as frameworks for developing the higher education sector. The research used the descriptive analytical approach and the applied approach through field study. It concluded that teaching the innovation and



entrepreneurship curriculum in higher education institutions as a mandatory requirement has a clear priority in anticipating the future of university education. The research also presents future visions for developing educational mechanisms and the necessary aspects to achieve competitiveness and provide high-quality educational outcomes that contribute to the sustainability of education. In addition, educational institutions work to develop the skills of young people and provide them with the best practices to enable them to enter future labor markets, by providing smart learning systems, ensuring the existence of an appropriate infrastructure to qualify young people through training portals, and enabling students with specialized curricula and innovative activities that simulate the future and prepare them for the requirements of their era.

Keywords: Mechanisms, Support, Teaching, Innovation and Entrepreneurship, Colleges of Media

مقدمة:

أصبحت مصطلحات "الابتكار" و"ريادة الأعمال" في السنوات الأخيرة، من المفاهيم التي تحظى باهتمام متزايد، وذلك نظرًا لدورها الحيوي في دفع عجلة التنمية التي تسعى إليها المجتمعات. ويهدف هذا التوجه إلى خلق أجيال تمتلك المهارات اللازمة لاقتناص الفرص وتطوير المشاريع الناجحة، مما يسهم في تحقيق الربح والنمو وتعزيز التنمية المستدامة. (عاطف جابر، ٢٠١٤، ص ١١).

وتتزايد أهمية الابتكار وريادة الأعمال في كل من الدول المتقدمة والنامية، لما لها من دور في دعم الاقتصاد والتنمية الاجتماعية. ويأتي تدريس مفاهيم الابتكار وريادة الأعمال كخطوة أساسية في مؤسسات التعليم العالي، حيث يُنظر إليها كمحرك رئيسي لتعزيز التنمية الاقتصادية وتقليل معدلات البطالة. فالطلبة في الجامعات والمعاهد يتعرفون على هذه المفاهيم ويكتسبون المهارات التي تمكنهم من الدخول إلى سوق العمل وإنشاء المشاريع، مما يسهم في خلق أسواق جديدة وسد الثغرات الاقتصادية في المجتمع.

في ظل المنافسة الاقتصادية العالمية التي تعتمد على المعرفة وتظهر الحاجة إلى مواكبة التطورات العالمية في بيئة التعليم العالي، وهي خلق بيئات تعليمية جديدة



تهدف إلى تطوير الموارد البشرية وتزويدها بمهارات مثل المعرفة الرقمية، والإبداع، والتفكير العالمي، والمسؤولية الاجتماعية، ليتمكنوا من المنافسة وتحقيق النمو المستدام.

ومن هنا جاء دور مؤسسات التعليم العالي في الإمارات تتبنى تدريس مساقات الابتكار وريادة الأعمال كمتطلب إجباري للطلاب، مما يعزز توجههم نحو هذا المجال كخيار مهني. وقد تم إدخال دورات نظرية حول آليات الابتكار وريادة الأعمال ضمن المناهج الدراسية، مما يهدف إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الضرورية لرؤية هذا المجال كمجال مهني قابل للتطبيق.

وقد انعكس هذا الدور على إدماج الابتكار وريادة الأعمال في الخطط الدراسية بكليات الإعلام عبر ثلاث محاور رئيسية : المحور المحلي : يتمثل في تعزيز التعليم الذي يواكب مستجدات الحياة ومتطلباتها، وإعداد جيل واع بتحديات المستقبل، والمحور الاقتصادي: يركز على توفير منهجية عمل تحقق متطلبات اقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة، وذلك وفق رؤية وزارة التربية والتعليم التي تستند إلى خطط الحكومة الاتحادية، وأخيراً المبادرات التطويرية : والتي تهدف إلى تحقيق مؤشرات الأجندة الوطنية في إطار منظومة عمل تركز على التميز والتفاني في تعزيز التنمية في الإمارات. وفي ضوء تعزيز استراتيجية التنمية المستدامة في مجال الابتكار وريادة الأعمال كجزءاً رئيسياً من بينتها التعليمية، وهو ما يتماشى مع أهداف الاستراتيجية الوطنية للابتكار ورؤية الإمارات ٢٠٢١. ويأتي ذلك لدعم كليات الإعلام بإعتبارها شريكاً أساسياً في تعزيز هذا التوجه من خلال تحويل المعرفة إلى تنمية اجتماعية واقتصادية، وتطوير القدرات الابتكارية وريادة الأعمال بين الطلبة، تمثل من خلالها قاعدة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، حيث تسهم في خلق فرص عمل جديدة وتعزيز بيئة اقتصادية مرنة. مما تمهد الطريق أمام الطلاب ليصبحوا رواداً في هذا المجال ويحققوا إسهامات إيجابية في المجتمع.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتمحور مشكلة الدراسة في الوقوف على تلك الفجوة المعرفية والتطبيقية بين:

أولاً: متطلبات منظومة الابتكار وريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي بدولة الإمارات العربية المتحدة، والمرتبطة بشكل وثيق باستراتيجية التنمية المستدامة الوطنية، والتي تهدف إلى: تعزيز القدرات الإبداعية للطلاب وآلية دعم ثقافة الريادة والابتكار ومدى تحقيق التكامل بين المخرجات التعليمية وما بين متطلبات سوق العمل ثانياً: الواقع الفعلي لتدريس الابتكار وريادة الأعمال كمناهج ضمن كليات الإعلام والاتصال، من حيث:

محدودية ولا مرونة المناهج الدراسية وومدى إمكانية الربط بين النظرية والتطبيق العملي، وضعف آليات التدريس التفاعلية

تسعى الدراسة إلى وصف واقع وأبعاد تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام بدولة الإمارات، وذلك من خلال تحليل منهجي شامل، يربط بين متطلبات استراتيجية التنمية المستدامة، وواقع المنظومة التعليمية، حيث تطرح التساؤلات الرئيسية التالية :

١. ما الملامح الاستراتيجية والتنفيذية لمنظومة الابتكار وريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي بدولة الإمارات؟
٢. ما هو الواقع التفصيلي لآليات تدريس الابتكار وريادة الأعمال كمتطلب جامعي إلزامي في كليات الإعلام من حيث (المناهج الدراسية، أساليب التدريس، الممارسات التطبيقية، التحديات والفرص)؟
٣. ما مدى اختلاف استجابات أفراد العينة المشاركين في الدراسة باختلاف المتغيرات : خصائص المستجيب الديموغرافية والأكاديمية، طبيعة التخصص العلمي، والمستوى الدراسي ، ورؤى أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
٤. ما هو تشخيص الوضع الراهن لمنظومة الابتكار وريادة الأعمال في مؤسسات التعليم العالي بدولة الإمارات من حيث: (الهياكل التنظيمية، والبرامج والمبادرات، والتحديات المؤسسية، وفرص التطوير)؟
٥. ما الاستراتيجيات والآليات المقترحة لدعم وتعزيز تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام والاتصال، مع الاستفادة من التجارب الناجحة لدولة الإمارات للخبرات المحلية والإقليمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للوقوف على :

١. واقع آليات تدريس الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام والاتصال في دولة الامارات العربية المتحدة، مع استكشاف توجه كليات الإعلام والاتصال لآليات تدريس مساق الابتكار وريادة الأعمال كمتطلبات في الجامعات الإماراتية.
٢. معرفة التحديات التي تواجه كليات الإعلام والاتصال في تحليل الوضع الراهن لمنظومة استخدامات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي لتدريس الابتكار وريادة الأعمال.
٣. تقييم قدرة كليات الإعلام والاتصال على تهيئة البيئة الدراسية الداعمة لتدريس مساقات الابتكار وريادة الأعمال بالجامعات.

٤. التعرف على أبرز أوجه اختلاف آليات تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام والاتصال تبعاً لمتغيرات المنهج التدريسي.

أهمية الدراسة

تُعد الدراسة ذات إسهاماً قوياً في مجال الاهتمام المحلي والعالمي بالابتكار وريادة الأعمال التي أصبحت مطلباً من متطلبات العصر الحالي في مختلف الدول وذلك لتعزيز النمو الاقتصادي؛ وتعد هذه الدراسة ذات بعد مستقبلي في وضع الخطط الفعالة في كيفية تدريس الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام والاتصال بالامارات. باعتبار أن قطاع التعليم العالي بالامارات مبني على قاعدة صلبة تؤدي دوراً مهماً في تكريس خطط التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م على ضوء عملية دعم وتدريب الابتكار وريادة الأعمال كمتطلب جامعي إجباري بكليات الإعلام والاتصال.

لذلك تتمثل أهمية الدراسة في جانبين هما: الأهمية النظرية والتطبيقية، وذلك على النحو التالي:

١. الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في أنها تسعى لإلقاء الضوء على واقع آليات تدريس الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام والاتصال في دولة الامارات العربية المتحدة، لاستكشاف توجه كليات الإعلام والاتصال لآليات تدريس مساق الابتكار وريادة الأعمال كمتطلبات في الجامعات الإماراتية.
٢. الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لتلك الدراسة في التعرف على التحديات التي تواجه كليات الإعلام في تحليل الوضع الراهن لمنظومة استخدامات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي لتدريس الابتكار وريادة الأعمال من خلال دراسة ميدانية ، وتحليل نتائج تلك الدراسة لتقديم بعض التوصيات التي قد يكون من شأنها التغلب على التحديات التي قد تواجه كليات الإعلام لمنظومة استخدامات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي لتدريس الابتكار وريادة الأعمال.

منهجية الدراسة وأدواتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال الوقوف على مفهوم الابتكار وريادة الأعمال في التعليم الجامعي. كما تتمثل الأداة الرئيسية للدراسة في استمارة استبيان للقيام بدراسة ميدانية تحليلية تعكس محاور الدراسة المختلفة، ومن ثم تحليل آراء المستقضي منهم ومناقشتها لاستخلاص النتائج والتوصيات.

حيث تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية حيث حددت هذه الدراسة استخدام أسلوب تقديم المنهج الوصفي المسحي للإلمام بمختلف المفاهيم التي تضمنها

الدراسة وطبيعتها وأهدافها، يكون بصورة منظمة للحصول على بيانات دقيقة عن الظاهرة التي تم دراستها من خلال استجواب عينة الدراسة يتم فيها إعداد أداة الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها بهدف وصف الدراسة من حيث طبيعتها وأهميتها، باستخدام المسح الذي يُعد أداة لجمع البيانات من خلال خصائص لمجتمع معين. وذلك للتعرف على العوامل التي تحكم تحليل هذه الدراسة في تدعيم جوانب آليات تدريس الابتكار في كليات الإعلام ومدى توافق هذه المبادرات مع أهداف التنمية المستدامة في الإمارات.

كما ركز المدخل الفكري للدراسة على نظرية القدرات الديناميكية في إمكانية قدرة مؤسسات التعليم العالي بدولة الامارات في التكيف مع المتغيرات السريعة وكيفية استغلال الفرص في آليات تدريس الابتكار وريادة الأعمال ودعمها في كليات الاعلام والعمل على تطوير مساقاتها والمبادرات التعليمية وتدعيم التفكير الابداعي والعمل على مساعدة ي اكتساب مهارات الابتكار وريادة الأعمال مع متطلبات التنمية المستدامة.

بالإضافة إلى التركيز على نظرية الابتكار وريادة الأعمال المفتوح لتوضيح مدى إمكانية كليات الإعلام الاستفادة من التعاون مع المؤسسات والشركات لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال مع متطلبات المرحلة القادمة في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة في الامارات.

الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة فيما يلي عدد من الدراسات الحديثة ذات الصلة بموضوع الدراسة :

المحور الأول الدراسات العربية :

هدفت دراسة (هبة غانم صالح الفقير وآخرون، ٢٠٢٣) إلى وضع معالم لتصوير مقترح يمكن من خلاله الارتقاء بريادة الأعمال في المؤسسات التعليمية السعودية، من خلال إلقاء الضوء على تحول الأنظمة التعليمية من نمط التعليم التقليدي الذي يركز على الحفظ والتلقين إلى نمط تعليمي يدمج الوظائف في المناهج والمقررات لدعم منظومة الابتكار وريادة الأعمال واستخدام مجموعة من الأساليب التدريسية الجديدة. هذا وقد توصلت الدراسة إلى تغير القيم الراسخة لدى المتعلمين بأهمية العمل الحكومي فقط، ولكن توجيه نحو العمل الخاص والعمل الحر للحد من ظاهرة البطالة ، للمساهمة في التنمية الاقتصادية للدولة من حيث الأهداف الاستراتيجية ودعم المعارف والمهارات لدى الطلاب، وتشجيع قيم الاستقلالية والإدارة الذاتية.

دراسة (باسنت فتحي محمود ، ٢٠٢١) هدفت إلى تقصي واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال بجامعة السويس من وجهة نظر الطلبة (أفراد الدراسة)، وتشخيص أهم المعوقات التي تحد من تفعيلها، والتوصل إلى بعض المقترحات الممكنة، لتفعيل ثقافة ريادة الأعمال بالجامعة، إضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في استجابات الطلبة عل محاور استبانة الدراسة الميدانية ككل، من عدمه تبعاً لمتغيرات الدراسة) النوع ، الكلية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وبالتالي توصلت الى النتائج من أهمها: أن واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال بجامعة السويس من وجهة نظر الطلبة المشاركين في الدراسة جاء بدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاءت أهم المعوقات والمقترحات الممكنة لتفعيلها بدرجة موافقة (مرتفعة) مما يشير الى وجود جوانب قوة لدى جامعة السويس في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الطلبة.

استهدفت دراسة (جمال مصطفى ، ٢٠٢١ م) الوقوف على واقع ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للتعرف على سبل تعزيز تلك الثقافة لديهم من وجهة نظرهم وذلك باستخدامها المنهج الوصفي المسحي، بلغ عدد العينة (٣١٣) طالب وطالبة بالجامعة، وتوصلت الدراسة لجملة من النتائج منها : أن واقع ريادة الاعمال لدري طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان بدرجة متوسطة، وأن الوظيفة الثابتة في القطاعين الحكومي أو الخاص هي أكثر قبولا في المجتمع السعودي.

حاولت دراسة (عابد ، ٢٠٢١ م) التوضيح للدور الذي تصنعه المملكة العربية السعودية في توفير وصنع فرص عمل جديدة والكشف عن دور رواد الاعمال في صنع الوظائف الجديدة بصفة مستمرة، وقد هفت الدراسة توضيح تأثير ريادة الأعمال في الاقتصاد السعودي، ودوره في ريادة الأعمال لتحفيز الشركات والقطاعات ذات الصلة التي تدعم المشروع الجديد إلى مزيد من التطوير الاقتصادي في السعودية.

كما ركزت دراسة (نجم الدين وآخرون ، ٢٠٢١ م) على طرق نشر وتسويق المنتجات الريادية وبالتالي يجعلها تهدف إلى استثمار الافكار في سوق العمل، حيث أوضحت الدراسة عن مميزات ريادة الاعمال وعلاقتها بسوق العمل خاصة فيما يتعلق بقدرتها على تبني الإطار التنظيمي الذي يشجع المتعلمين الدخول في سوق العمل، وتوفير الموارد المالية من البنوك أو مؤسسات رجال الأعمال.

أما دراسة (إسماعيل ، ٢٠١٨ م) فقد كشفت التحديات التي تواجه ريادة الاعمال داخل المؤسسات التعليمية وقد عملت على تحديد القصور في الهياكل التنظيمية التي تربط التعليم الريادي بأصحاب الأعمال وقصورهم الواضح في دعم

المبتكرين المميزين من الطلبة، بما يدل على قصور البيئة التعليمية المشجعة على ذلك، وبالتالي سوف ينعكس في نشر ثقافة العمل الحر، وتبادل الآراء حول الابتكار وريادة الأعمال.

عملت دراسة (محمود أبوسيف، ٢٠١٦) على التعرف على وضع استراتيجية للتربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء بعض النماذج النظرية كأطر للتربية لريادة الأعمال، وبعض نماذج الخطط الاستراتيجية، وفي ضوء بعض الأدبيات التي تناولت التربية لريادة الأعمال إضافة إلى عرض خبرة الاتحاد الأوروبي وجنوب أفريقيا من خلال عرض تحليل لإستراتيجيات التربية لريادة الأعمال لدى الخبرتين، ثم تحليل واقع التربية لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة الموضوع، وقد توصل البحث إلى إستراتيجية مقترحة لتطبيق التربية لريادة الأعمال في مصر اشتملت على أربع مراحل الأولى: تحليل الوضع الراهن للتربية لريادة الأعمال، والثانية: صياغة الإستراتيجية، والثالثة: تنفيذ الإستراتيجية المقترحة (خطة العمل التنفيذية)، الرابعة: المتابعة والتقويم.

المحور الثاني الدراسات الأجنبية:

دراسة (Gabriela & Alina, et.al.2020) استهدفت على تعزيز تعلم ريادة الأعمال القائم على نماذج ناجحة لدور ريادة الأعمال التعليم من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي، وأن تعليم ريادة الأعمال يرتبط بشكل إيجابي بالنوايا الريادية للطلاب، من خلال تحديد الخصائص التي يراها الطلاب على أنها خاصة برجل الأعمال الناجح، وتحديد تأثير التعرض لنماذج ناجحة لدور ريادة الأعمال (يختارها الطلاب) أثناء فصول تعليم ريادة الأعمال على نوايا الطلاب الريادية، وتقييم مدى تأثير هذا التعرض على مواقف الطلاب تجاه ريادة الأعمال. ولتحقيق هذه الغاية، تم إجراء تجربة على (٣٠) طالب باستخدام أساليب بحث نوعية وكمية. أظهرت النتائج أن تعليم ريادة الأعمال القائم على النماذج الناجحة يحفز النوايا والمواقف الريادية لدى الطلاب، ويزيد من إدراكهم للفوائد الاجتماعية لريادة الأعمال (مثل توفير وظائف جديدة) أكثر من الفوائد المالية (مثل الدخل المرتفع). وقد أكدت النتائج أهمية تصميم برامج تعليم ريادة الأعمال بشكل يناسب طلاب الأعمال وغير الأعمال، لأن تأثير القصص الريادية الناجحة يختلف بين المجموعتين.

وقدمت دراسة (Lina, Ionescu , & Grigorut, 2019) إلى استكشاف تعليم ريادة الأعمال من منظورين: المواقف الريادية بين الطلاب والتوجه الريادي للجامعات. ستناقش أهمية تعليم ريادة الأعمال كعامل حاسم في خلق موقف ريادي. والنظر في عمليات دمج ريادة الأعمال في خمس جامعات رومانية. وعليه تم التوصل

إلى استنتاجات بشأن عمليات دمج تعليم ريادة الأعمال في التعليم العالي الروماني. وتم بناء الدراسة حول مجموعة من أسئلة البحث: ما مدى أهمية تعليم ريادة الأعمال في الجامعات لخلق موقف ريادي؟ ما مدى أهمية تعليم ريادة الأعمال في تشكيل جامعة ريادة الأعمال؟ لهذا الغرض، سيتم استخدام مجموعة من أساليب البحث النوعي جنباً إلى جنب مع مراجعة الأدبيات في هذا المجال. وركزت نتائج الدراسة في فهم أفضل للعلاقات بين تعليم ريادة الأعمال في الجامعات، وخلق مواقف ريادة الأعمال بين الطلاب وافترض التوجه الريادي من قبل الجامعات.

استعرضت دراسة (Ghulam Nabi & Alain Fayolle,et.al,2017) بشكل منهجي الأدلة التجريبية حول تأثير تعليم ريادة الأعمال في التعليم العالي على مجموعة من النتائج الريادية وذلك باستخدام إطار نموذج التدريس، والعمل على تحليل (١٥٩) مقالة منشورة للبدء في فحص العلاقات بين الأساليب التربوية والنتائج المحددة بدقة. وركزت الدراسة على مؤشرات التأثير المتعلقة بالانتقال من النية إلى السلوك، واستكشاف أسباب بعض النتائج المتناقضة في دراسات التأثير بما في ذلك المنسقين المحددين للشخص والسياق والنموذج التربوي.

قدمت دراسة (Yu,Goh,Kao & Wu,2017) مقارنة بين تعليم ريادة الأعمال في الجامعات في كل من سنغافورة وتايوان، حيث استخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال خطواته الأربعة (الوصف والتفسير والتباين والمقارنة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور سنغافورة باعتبارها مركز لريادة الأعمال، يرجع إلى عوامل البيئة الثرية، والدعم الحكومي والاستخدام الواسع للقوى الناعمة لمعالجة العقبات أمام ريادة الأعمال، وكذلك في تايوان تدعم الحكومة ريادة الأعمال من خلال مجموعة كبيرة من المبادرات والمشروعات.

هدفت دراسة (Weiming,Chunyan & Xiaohua,2016) الى الوقوف على التطور الذي لحق الجامعات الصينية خلال الفترة من ٢٠٠٢ - ٢٠١٢، وهي العشر سنوات من التعليم الريادي في الجامعات الصينية: التقويم ، والمشاكل ، نظام البناء. حيث استعرضت الدراسة ممارسات تعليم ريادة الأعمال في اربع صينية منها : جامعة تسينغها، جامعة رنمين الصينية، وجامعة ونجو. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن التعليم في هذه الفترة اعتمدت على ريادة الأعمال كخطوة ابتكارية في التعليم وتطور في وقت قصير ومن بعدها أصبح تعليم ريادة الأعمال إلزامياً في التعليم العالي، وأن التطور كان تدريجياً من التركيز على نقل المعارف المتعلقة بريادة الأعمال إلى التركيز على المهارات والقدرات الريادية لدى الطلاب.وقد أوصت الدراسة العمل على تصميم مناهج دراسية متكاملة بجميع تخصصات المعرفة

والمهارات اللازمة ، بالإضافة الى تطوير طرق التدريس وأساليبه التي تركز على التدريب العملي.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

من خلال ما تم استعراضه للدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقات المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة الحالية يمكن تلخيص ما يلي:

١. تنوع الدراسات السابقة في مجال الدراسة من حيث الشكل وطريقة المعالجة على أهمية الابتكار ويادة الأعمال، لكونها أصبحت قوة اقتصادية واجتماعية وتدعم النمو الاقتصادي للدول من ناحية وتخلق فرص عمل لكافة المجتمعات من ناحية أخرى. وقد برز دور الجامعات كونها أحد المؤسسات التعليم العالي الداعمة لثقافة الابتكار وريادة الأعمال وبالتالي تسعى لإكساب الطلاب والخريجين السلوكيات والمهارات الريادية.

٢. اختلفت الدراسة الحالية والسابقة في أهدافها وحدودها الموضوعية والزمانية والمكانية، وبالتالي لم يتم الحصول على دراسة الحصول على دراسة تستهدف بشكل مباشر في تحديد واقع آليات دعم تدريس الابتكار وريادة الاعمال بكليات الإعلام بالامارات في ضوء استراتيجياتها للتنمية المستدامة. وبالتالي فإن اهم ما يميز الدراسة الحالية يؤكد إلى إجراء الدراسة الحالية بالصورة التي تهدف إلى توضيحها الباحثة.

٣. يمكن القول إن الدراسات السابقة ساهمت في بلورة فكرة الدراسة الحالية، رغم الاختلافات في الأهداف والحدود، وإن كان لتنوع الدراسات السابقة دوراً في تناول جوانب كثيرة تتعلق بالدراسة الحالية كالنثبيات من أهمية مشكلة الدراسة، بالإضافة الى الاستفادة من استبيانات الدراسات السابقة ذات الصلة، خاصة فيما يتعلق بتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٤. استخدمت الدراسة الحالية توضيح آليات دعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام ومدى ملاءمتها في ضوء توجهات تعزيز مفاهيم الابتكار وريادة الاعمال في الجامعات في دولة الامارات العربية المتحدة.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الابتكار وريادة الأعمال في التعليم الجامعي:

يأخذ مفهوم الابتكار وريادة الأعمال أبعاداً متنوعة منها : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها من خلال تحقيق التوافق الجديد لهذه العوامل بالنسبة للابتكار وريادة الأعمال وبالتالي تركز على الإبداع والقيادة وقد تكون له أبعاد تكنولوجية أو منتجاً جديداً أو طريقة جديدة في تقديم المنتج أو الخدمة كما قد يكون الإبداع في مجال التسويق وتقديم السلع والخدمات او في إدارة التنظيم وهيكلته،

وكذلك يعتمد الابتكار وريادة الأعمال على التنوع والتمايز وإدخال الطرق الجديدة وليس الاعتماد على النماذج والعادات المتبعة أو على مصدرها في ثقافات معينة دون غيرها. ولهذا لا بد من إلقاء الضوء على مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالابتكار وريادة الأعمال لتعطي مدخلاً مناسباً لها، وأن المفاهيم المتعلقة بالابتكار وريادة الأعمال سواء كانت على المستوى المؤسسات أو الأفراد متعددة منها المبتكر والريادي والمؤسسات الريادية واستراتيجياتها. (علي الزعبي، ٢٠٢١، ص ٣٤)

لقد جرت محاولات عديدة لتقديم مفهوم عن الابتكار وريادة الأعمال في التعليم الجامعي أن يتولى كل واحد منها إبراز سمة معينة تقوم بالتمحور حولها، وبغض النظر عن الاختلافات التي وجدت بينهما هنالك بعض المفاهيم التي فرضت نفسها في تطوير المصطلحات الجديدة الاستخدام وله عدد من المعاني المرفقة؛ فالابتكار وريادة الأعمال عبارة عن كلمتين وثيقتي الصلة تستخدمان في ممارسات الأعمال القروية العالمية اليوم وأيضاً البحث العلمي وإدارة تطوير السياسات وخصائص الترابط والمكونات والعملية وروح المبادرة وأهميتها. وأصبح الابتكار وريادة الأعمال عنصراً أساسياً لأي دولة تهدف إلى أن تكون قادرة على المنافسة في السوق العالمية القائمة على المعرفة نظراً لحقيقة أنه كان يُنظر إليها عموماً على أنها وسيلة لتعزيز التنمية الاستدامة. **فمفهوم الابتكار؟** بأنه عملية طرح منتجات أو خدمات أو طرق أو أجهزة تكنولوجية جديدة في السوق لا يقتصر الأمر على مجرد ابتكار فكرة ولكن أيضاً تنفيذها لتعطي ما هو موجود بالفعل في السوق من خلال تحسين المنتجات أو الخدمات الحالية بشكل تدريجي. أما مفهوم ريادة الأعمال؟ فهي تشير إلى عملية تحديد الفرص في السوق والمخاطرة ببدء وإدارة عمل تجاري.

وهناك تعريف آخر لريادة الأعمال هي: عملية من خلالها يقوم شخص بنشاط أو ممارسة بغرض إنشاء مؤسسة جديدة لتحقيق أهداف اقتصادية، وهذا الشخص يعرف بالريادي الذي يبتكر شيء ذا قيمة. (Huub L. M. Mudde, 2015, P20) وتعرف الابتكار وريادة الأعمال على أنها " القدرة والرغبة في تنظيم وإدارة الأعمال ذات الصلة بها" كما يعتبر الابتكار وريادة الأعمال بأنها: " عملية إنشاء شيء جديد ذو قيمة من خلال بدل الجهد وإنفاق رؤوس الأموال وتخصيص الوقت إضافة إلى تحمل المخاطر المصاحبة لذلك" وأيضاً عرف الابتكار وريادة الأعمال بأنها: "ابتكار نظم وممارسات لم تكن موجودة داخل المؤسسة من قبل بعض العاملين تحت إشراف المدير من أجل تحسين الأداء الإقتصادي لها عن طريق وأن رواد الأعمال ليسوا بالضرورة مبتكرين ولكن لديهم سجل حافل في بناء أعمال ضخمة ومستدامة تتطلب ريادة الأعمال مجموعة مهارات مختلفة عن الابتكار".

وعرف أيضاً مفهوم الابتكار وريادة الأعمال بأنها " عملية إنشاء شئ جديد ذو قيمة وتخصيص الوقت والجهد والمال اللازم للمشروع وتحمل المخاطر المصاحبة واستقبال المكافأة الناتجة". ويمكن القول بأن الابتكار وريادة الأعمال بأنها: " التميز، فالابتكار وريادة الأعمال بشكل رئيس تعتمد على الاختلاف والتنوع والطرق والتوافقات الجديدة وليس على النماذج والعادات المتبعة إذ نستطيع من خلال الابتكار وريادة الأعمال الوصول إلى تأمين منتجات وطرق فريدة لعمل الأشياء فهي ليست النسخ المطابق أو إتباع ما يفعله الآخرون أنه عمل جديد وفريد ومميز". (علي الزعبي، ٢٠٢١، ص ٣٦)

ومما سبق فإن الدول النامية عموماً والدول العربية بشكل خاص تستطيع أن تعتمد مفهوم الابتكار وريادة الأعمال على تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال الأعمال التي يتبناها وبياشرها، والتي تأخذ روح المبادرة والتحرك ويخاطر وينشئ عملاً جديداً، يضيف من خلاله قيمة ويسهم في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية. أن الأسباب وراء الاختلاف الكبير حول مفهوم الابتكار وريادة الأعمال هي: (علي الزعبي، ٢٠٢١، ص ٣٧)

- كثرة العلوم والنظريات التي أسهمت في تقديم مداخل متعددة لمفهوم الابتكار وريادة الأعمال.
- تعدد مستويات دراسة الابتكار وريادة الأعمال على مستوى (الفرد - الجماعة - المنظمة - الدولة).
- أن الابتكار وريادة الأعمال ظاهرة متشعبة وواسعة للأعمال والأنشطة وفقاً لخصائصها وصفاتها.
- اختلاف الثقافة والبيئة عند الفرد من دولة لاخري يؤثر على إدراكه عند إنشاء وعمل المشروعات.
- أن مفهوم الابتكار وريادة الأعمال ليست وجهاً واحداً أو بعداً مستقلاً بل هي متعددة الأبعاد والاتجاهات والأوجه والارتباطات وعليه فهي ذات بعد شمولي واسع متعدد.

ولكن هنالك بعض الفروقات بين الابتكار وريادة الأعمال من خلال الجدول أدناه:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi>

ريادة الأعمال	الابتكار	
عملية بدء وبناء الأعمال التجارية التي تحل المشاكل الموجودة في السوق.	عملية تطوير الأفكار وتنفيذها لصنع منتجات وخدمات وأساليب جديدة عملية بدء وبناء الأعمال التجارية التي تحل المشكلات الموجودة في السوق.	التعريف
المخاطرة العمل الجاد الثقة بالنفس الدافع الذاتي	إبداع المخاطرة حل المشاكل	مجموعة المهارات
بناء الأعمال التجارية التي تقدم حلولاً أفضل للتحديات التي تواجهها في السوق.	الدافع تطوير منتجات وأساليب وخدمات أفضل تتحدى الوضع الراهن.	الدافع
يصبح معظم رواد الأعمال أكثر ثراءً من المبتكرين.	الثروات يصبح معظم المبتكرين أغنياء ولكن ليس بقدر ثراء رواد الأعمال.	الثروة

ومما سبق يمكن القول أن طبيعة مفهوم الابتكار مقابل ريادة الأعمال يتضمن الابتكار اختراع وتنفيذ أفكار جديدة بينما ريادة الأعمال هي عملية بدء وبناء الأعمال التجارية التي توفر حلولاً لمشاكل السوق. يمكن أن يكون الابتكار من ثلاثة أنواع ؛ تزايد أو تطوري أو ثوري. فالابتكارات وريادات الأعمال المتزايدة هي تحسينات صغيرة مستمرة يتم إجراؤها على المنتجات والأساليب والخدمات الحالية. أما الابتكارات وريادة الأعمال التطورية هي أفكار تقدم عند تنفيذها منتجات وخدمات وأساليب جديدة لقاعدة العملاء الحالية. أما الابتكارات وريادة الأعمال الثورية هي أفكار تقدم عند تنفيذها منتجات وأساليب وخدمات جديدة إلى أسواق أو عملاء جدد تستخدم ريادة الأعمال الأفكار المبتكرة لبناء أعمال ناجحة.

جهود كليات الإعلام وآليات دعم الابتكار وريادة الأعمال ضمن استراتيجية التنمية المستدامة في دولة الامارات العربية المتحدة:

التطور السريع الذي شهدته دولة الامارات العربية المتحدة في السنوات الأخيرة قد غيرت طبيعة سوق العمل والتي أصبحت هي المكونات الأساسية للقوى العاملة المستقبلية والتي بدورها تؤدي دوراً كبيراً في التعامل مع التعقيد وعدم اليقين الذي يمثلته المستقبل. وبالتالي تهدف هذه التغييرات إلى تعميق التغييرات التقنية والهيكليّة والاجتماعية والاقتصادية ومؤشرات التغييرات المجتمعية وهي التي تعرف بالتنمية المستدامة، وعليه تزداد عدد الاقتصادات الناشئة، والتحول إلى الاقتصادات القائمة على المعرفة والخدمات. لذا يوضح هذا النمو السريع في الشبكات الاجتماعية

كيفية في تحديد المقاييس المادية. مما يعني هذا خلق ظروف عمل جديدة يتطلب استجابات جديدة. وبالتالي؛ وفي ظل التنافس الإقتصادي أصبح تعلم الابتكار وريادة الأعمال ضرورة ملحة لمواكبة احتياجات سوق العمل المستمرة والمتغيرة، وخاصة بمؤسسات التعليم العالي بشكل عام وكليات الإعلام بشكل خاص والتي بدورها قد بدأت إضافة مساقات تعليمية فيما يتعلق بالابتكار وريادة الأعمال من خلال المقررات الدراسية، والبرامج التعليمية في ظل فلسفة وسياسة تعليمية للابتكار وريادة الأعمال في مختلف مراحل التعليم في كثير من دول العالم، وينتشر مجال ريادة الأعمال في الوقت الراهن عبر الأنظمة التعليمية المتنوعة التقليدية منها والإلكترونية في معظم جامعات العالم، وقد ساهمت عوامل كثيرة في إثارة الاهتمام بالابتكار وريادة الأعمال وإقامة المشروعات منها: معاناة العديد من الدول خلال السنوات الأخيرة من الركود الاقتصادي، وإرتفاع معدلات البطالة، والتقلبات التي شهدتها الأسواق العالمية بدرجة لم يشهدها العالم منذ الحرب العالمية الثانية. (صفاء شحاته، ٢٠١٣، ص ٣٨ – ٣٩) وهذا يتطلب أن يمتد دور التعليم الجامعي ليشمل خلق فرص العمل من خلال تصميم مناهج وتخصصات لتخرج طلاب قادرين على المبادرة لخلق فرص العمل في السوق، ونقل وتوطين التكنولوجيا والتقنية والمعرفة عن طريق التواصل مع المؤسسات ومراكز البحوث المحلية والعالمية، واحتضان المشاريع الابتكارية وتحويلها إلى منتجات؛ لتنمية المجتمع من خلال حاضنات الأعمال وحاضنات التكنولوجيا (هالة السكري وآخرون، ٢٠١٤، ص ٨٣)، وفي ضوء شراكة حقيقية مع أصحاب المصلحة من القطاعات العامة والخاصة والخريجين، والتي تتيح للجامعات الاستفادة والتفاعل مع الشرائح المختلفة في المجتمع المحلي والتي يأتي على رأسها الخريجون الذين يعتبرون رؤوس أموال استثمارية ضخمة حين تحسن الجامعة التواصل معهم بمفهوم التمركز حول العميل. (لمياء محمد، ايمان ابراهيم، ٢٠١٤، ص ٢٩٤)

وإنطلاقاً من هذه الفلسفة وهذا التوجه بادرت به العديد من دول العالم بوضع سياسات من شأنها تعزيز الابتكار وريادة الأعمال وخلق الثقافة الريادية، حيث شهدت الفترة الماضية تزايداً كبيراً للتحرك قديماً في هذا الإتجاه، وقام صانعو السياسات بوضع مجموعة واسعة من التدابير لنشر وترسيخ ثقافة الابتكار وريادة الأعمال في التعليم الجامعي، ومن أبرز هذه التدابير: وضع خطط وسياسات، وبرامج تعليمية ومقررات دراسية لترسيخ ثقافة ريادة الأعمال، وتأسيس روح المبادرة في صميم سياسة التعليم ومناهجه وفي تطبيقاته العملية. (Vegard . J , Tuva . Sc , 2012, P113)

Tommy ,

فمفهوم الابتكار وريادة الأعمال لكليات الاتصال والإعلام بالجامعات الاماراتية هو مفهوم يشرح أن الجامعات توفر بيئة وثقافة جيدة



الفرص والممارسات التي تعزز ريادة الطلاب بهذه الكليات؛ بالإضافة الى المكونات التي تميز هذه الكليات في آلياتها لتدريس مساقات جامعية تضمن استراتيجيات ضمن اهداف تنميتها المستدامة للعام ٢٠٣٠ م مثل القيادة والحوكمة والقدرات التنظيمية والأفراد والحوافز وتنمية ريادة الأعمال في التعلم والتدريس ، والعلاقة الجامعية لتبادل المعرفة باعتبارها مؤسسة تعليمية. والتي تؤكد من خلالها الدور الحاسم الذي تقوم به كليات الإعلام في تعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال بين طلاب هذه الكليات والقائمين عليها. وبالتالي تساعد على تشجيع واحتضان ريادة الخريجين والطلاب. والتي على ضوئها تصبح هي الأماكن التي تتكامل فيها الابتكار وريادة الأعمال في السياسات والترتيبات المؤسسية لنظام التعليم. وتقارب الاتجاهات الديموغرافية، التي زادت الاقتصادات القائمة على المعرفة والابتكار التكنولوجي من التركيز على أهمية وتأثيرات الابتكار وريادة الأعمال. وبالتالي فإن الابتكار وريادة الأعمال هي قوة دافعة لخلق فرص العمل والتغييرات الهيكلية والاقتصادية في تطوير وتوفير وسيلة لمعالجة القضايا الإعلامية في المجتمع. (Renko. M, et al , 2015,P55)

ومما سبق فإن التغيير في توجهات رسالة الدولة في أهدافها واستراتيجيتها وسياساتها التنموية والتعليمية لا يمكن أن ينجح إن كان هذا التغيير يتعارض مع الثقافة السائدة في التعليم الجامعي بصورة عامة والكليات الإعلامية الاتصالية بصورة خاصة. وإذا تعارضت الثقافة مع أنواع التغييرات التي يمكن تواجهاها كليات الإعلام وفي ظل ظروف بيئية دائمة التغيير، قد يصاحبه عملية الاختيار الاستراتيجي والتي تحدد ضرورة مدى ملائمة ثقافة كليات الإعلام مع المتطلبات الجامعية لهذا التوجه الاستراتيجي. وعليه يمكن أن يتم ذلك من خلال رصد الثقافة الابتكارية والريادية (علي الزعبي، ٢٠٢١، ص ٧٩-٨١)، لمؤسسات التعليم العالي بدولة الامارات والتي تساعد على التغيير والتجديد إذ تعمل على إيجاد التآلف بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية بكليات الإعلام في تحقيق الفرص لرفع أرصدة الجامعات التي تساعد على ايجاد مشاريع الأعمال الجديدة، وتعرف الثقافة الريادية والابتكار بأنها الأجواء أو المناخ الذي يساعد أو يشجع على توليد الأفكار والإبداع والتجربة، وهناك عدد من المكونات الخاصة بالابتكار والثقافة الريادية وهي: إمكانات التنظيم للقيام بالتجربة والقيام بالمخاطرة ومشاركة العاملين في عملية تطوير المنظمة، ورفض السلوك الدفاعي بل الاستباقية من أهم عناصرها، القدرة على تشكيل فريق عمل مستقل للمشروع، الإعراف الرسمي بالنجاحات والعمليات الإبداعية بما يؤدي إلى أداء تنظمي عال. (Boyd.B , Fietze .S , Philipsen .K,2015)

إنطلاقاً مما سبق يتبين أن ثقافة الابتكار وريادة الأعمال تركز على ما يلي: (حمد سعد وعبد الباقي، ٢٠١٧، ص ١٣٥)

- معرفة الفرص المتاحة للاستفادة منها .
- الشجاعة والجرأة لتنفيذ النشاطات الاقتصادية والتجارية غير التقليدية .
- الاستخدام الجيد والمرشد للموارد الطبيعية المتاحة .
- توفر الروح المبدعة والإرادة لإنشاء المؤسسات الاستثمارية بهدف تحقيق الأرباح والطموحات التوسعية.
- وتؤدي الثقافة الابتكارية والريادية دوراً حيوياً في دعم وتطوير الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام حيث:

تتميز الثقافة الابتكارية والريادية بوجود وثيقة عمل تشجع الإبداع ويتسم افرادها بالقدرة على مواجهة التحديات وحب المخاطرة في إتخاذ القرارات، وبالتالي تعطى أهمية خاصة لاستخدام الموارد بطريقة مثالية لتحقيق أفضل النتائج فهي تركز على الخبرة التي تلعب دوراً بارزاً في صناعة القرار. (محمود عطا وإيمان همام، ٢٠١٨، ص ٤٣٢ - ٤٣٣)، حيث يعتبر التعليم من العناصر التي تدرج تحت الثقافة الابتكارية والريادية فهو محور رئيس في تنمية ريادة الأعمال وتطوير مهارات الإبداع والمبادرة، وبالتالي يمكن ترسيخ الابتكار وريادة الأعمال منذ مراحله الأولى وصولاً للتعليم الجامعي، فالتعليم القائم على الابتكار والإبداع والمبادرة يساعد في تأصيل وترسيخ العديد من المهارات الريادية لدى الطلاب ويشجع على الإستقلالية والمخاطرة ورحابة الأفق، كما ينبغي أن يكون مفهوم " المؤسسة " هو المفهوم الذي يكون هو محور إهتمام الطالب أثناء دراسته بكلية الإعلام حيث يوجه هذا المفهوم الفكر الإبداعي إلى مكونات ومهارات بناء " المؤسسة " وبالتالي يصبح التعليم التطبيقي هو أهم أساليب التعليم بالجامعات، ولقد سبقت دولة الامارات العربية بعض دول العالم في استحداثها للبرامج التي تشجع على مفهوم " المؤسسة " في التعليم الجامعي من خلال المشاركة الفعالة من القطاع الخاص على المستويين المحلي والإقليمي حتى نجحت في إعداد جيل ريادي يتمتع بالسمات الريادية ويمتلك كل مقومات الفكر الريادي ويتمتع بالروح الريادية. (Renko. M, et al , 2015,P55)

تجسد ثقافة المؤسسة الروح الابتكارية والريادية التي تشجع كل جزء من أجزاء المؤسسة على البحث عن الفرص الجديدة وتوليد دوافع قوية لدى العاملين على الإبداع وتحمل المخاطر، وهنا تقع المسؤولية على القادة التنفيذيين من خلال تقديم البرامج الساندة والمبادرة التي تعزز من المناخ الريادي إذ أن أغلب الأفكار المثلثة التي تتبع من الأدنى إلى الأعلى، لذا نجد أن أغلي المؤسسات الكبرى

تحاول أن تصبح أكثر ريادة من خلال البحث عن الفرص الجديدة عن طريق خلق الثقافة الريادية. (محمود عطا و إيمان همام، ٢٠١٨، ص ٤٣١)
يرتبط مفهوم الثقافة الابتكارية والريادية بالاتجاه الاجتماعي الإيجابي نحو المغامرة الشخصية التجارية الذي يساعد ويدعم النشاط الريادي، وهي من العوامل التي تساعد على تحديد اتجاهات الطلاب نحو مبادرات ريادة الأعمال حيث أن الثقافة التي تشجع وتقدر السلوكيات الريادية كالمخاطرة والاستقلالية والإنجاز وغيرها تساعد في الترويج لحدوث تغيرات وتحولات إقتصادية وابتكارات جذرية في المجتمع. (Pisapia . J , Feit . K,2015, PP527-528)

ومن خلال ما تم ذكره فإن الدور الحيوي للابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام أصبحت تعد من المسارات التنموية الاقتصادية والاجتماعية وهي بمثابة النواة لترجمة الإنجاز العلمي والانتاج الطلابي للمشروعات عمل جادة والتي يمكن ان تمثل آلية لخلق المراد من فرص العمل لطلاب هذه الكليات؛ وبالتالي نجد أن هذه الكليات لها دعم كبير في آليات تطوير وتدريب هذه المساقات الابتكار وريادة الاعمال في كلية الإعلام منها ما يلي: (محمود عطا و إيمان همام، ٢٠١٨، ص ٤٣٩ - ٤٤٠)

- تطوير القدرات التكنولوجية المحلية ذات الأهمية الكبيرة في التنمية الإقتصادية من خلال المساهمة في تسهيل الحصول على التكنولوجيا وتحويل الأبحاث الناجحة إلى فرص تسويقية.
- دعم ورعاية وتفعيل نتائج البحوث التكنولوجية وتحويلها إلى محتويات تعليمية وبالتالي تعد أداة فعالة من أدوات التنمية والتطوير التكنولوجي. من خلال تسويق ونقل التكنولوجيا بمؤسسات البحث والتعليم
- دعم الصناعة بشكل علمي ورفع الكفاءة العلمية والتقنية للصناعات المحلية ودعم قدراتها التنافسية وحشد القدرات العلمية والتكنولوجية.
- تحقيق التواصل وتفعيل العلاقة بين الجامعات ومراكز البحث العلمي ومختلف الأنشطة الإقتصادية من أجل تسويق الاختراعات .
- تواجه العديد من المشاكل الاجتماعية وإمكانية حلها.

ومما سبق يتبين أن تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام من أهم آليات التنمية الاقتصادية والتكنولوجية ووسيلة لخلق فرص عمل جديدة، التي تساهم بفعالية في تطوير صناعات قائمة، وهي اداة حيوية لانتاج المفهوم الفكري الابتكاري وريادة الأعمال الذي من شأنه يخلق الإقتصاد القائم على المعرفة، وتحقيق التنمية الوطنية المستدامة من خلال كونها - كلية الإعلام - وسيلة فعالة تهدف أساساً

لمساعدة المشروعات الابتكارية والريادية وتقديم لها كل المساعدات الإدارية والفنية، فهي تقدم الدعم والمساندة للابتكار وريادة الأعمال ومن ثم فالعلاقة بين كليات الإعلام والابتكار وريادة الأعمال علاقة تفاعلية متبادلة حيث تعزز الكليات دور الابتكار والريادة من خلال عملية توليد وتنمية مشروعات مختلفة محلياً في ظل العوامل والظروف الاجتماعية والإقتصادية التي تساعد على تنمية روح الإبداع والرغبة الصادقة في تنمية مجتمعية حقيقية تساهم فيها الكليات.

لذلك ينبغي على الدولة التركيز على تحقيق عمل فعال للمقررات الدراسية والخدمات التي تقدمها والعوامل فيها لتتقدم تدريجياً لتطوير العوامل التي تعزز نشاطاً مبتكراً للابتكار وريادة الأعمال التعليم الجامعي والشكل التالي يبين ذلك: (الدليل العالمي للابتكار وريادة الأعمال في التقرير التنفيذي ، ٢٠١٤م)

الشروط الأساسية	- المؤسسات التعليمية - البنية التحتية - الاستقرار الاقتصادي الكلي
العوامل التي يمكن أن تعزز نشاط الابتكار وريادة الأعمال الفعال	- المستويات المرتفعة من التعليم والتدريب . - أسواق العمل - التكنولوجيا
العوامل التي يمكن أن تعزز نشاط الابتكار وريادة الأعمال المبدع	- الحصول على التمويل - برامج الحكومة لتعزيز الابتكار وريادة الأعمال. - نقل البحث والتطوير. - التدريب في مجال الابتكار وريادة الأعمال.

إجراءات الدراسة الميدانية ومناقشتها:

أولاً: إجراءات الدراسة : استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة لجمع البيانات الخاصة بالإجابة على أسئلة الدراسة من خلال التعرف على تعزيز التعليم الريادي والابتكار ضمن مناهج كليات الإعلام بدولة الامارات العربية المتحدة - دراسة وصفية تحليلية، من خلال توضيح إذا ما كان هناك إختلاف في الإجابات حول محاور استبانة الدراسة، والتي اقتصرَت الدراسة على هذه الكليات وفقاً للمبررات الآتية:

- حداثة النشأة والتطور لبعض كليات الإعلام في دولة الامارات ولم تتيح الفرصة الوصول إلى جميع الكليات بالدولة.
- صعوبة الحصر الشامل لجميع كليات الإعلام في دولة الامارات وذلك لأن الابتكار وريادة الأعمال يُعد من المساقات الإلزامية لمتطلبات برنامج التعليم العام وبالتالي يتم طرح المادة لمرة واحدة في الفصل الدراسي الثاني فقط في كل عام دراسي.

- قد تم اختيار مجموعة الأفراد المشاركين في الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك بتوزيع استبيانات إلكترونية على (١٠٠) منها تصلح لغرض التحليل الإحصائي. أشتمل تحليل البيانات لتوصيف عينة الدراسة على بعض البيانات الديموجرافية ، وذلك كما يلي :

يعرض الجدول والشكل التاليين التكرارات والنسب المئوية والمعدل التراكمي لعينة الدراسة فيما يخص الفئة العمرية ، والنوع ، والوظيفة كما هو في الجدول التالي:

جدول رقم (١) البيانات الشخصية لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الفئة العمرية	أقل من ٢٥ عام	١٥	% ١٥
	٢٥-٣٥ عام	٢٥	% ٢٥
	٣٥-٤٥ عام	٢١	% ٢١
	٤٥-٥٥ عام	٢٣	% ٢٣
	أكثر من ٥٥ عام	١٦	% ١٦
النوع	ذكر	٦٠	% ٦٠
	أنثى	٤٠	% ٤٠
الوظيفة	باحث	٨	% ٨
	أستاذ جامعي	٢٨	% ٢٨
	إداري	٥	% ٥
	خريج جامعي	٣٦	% ٣٦
	طالب جامعي	١٥	% ١٥
	طالبة جامعية	١٠	% ١٠

١. يتضح من الجدول والشكل السابقين أن الفئة العمرية من أقل من ٢٥ عام بلغت ١٥ % والفئة لعمرية من ٢٥-٣٥ عام بلغت ٢٥ % ، والفئة العمرية من ٣٥-٤٥ عام بلغت ٢١ % والفئة العمرية أكثر من ٤٥ - ٥٥ عام بلغت ٢٣ % ، أكثر من ٥٥ عام بلغت ١٦ % ويعكس ذلك التوزيع المتوازن لعينة الدراسة، وأنها شملت آراء جميع الفئات العمرية ، مما يسهم في صحة الاعتماد على نتائج الدراسة.

٢. يتضح من الجدول والشكل السابقين أن نسبة الذكور في عينة الدراسة كانت ٦٠ % ، في حين كانت نسبة الإناث في العينة ٤٠ % ، ويعكس ذلك التوزيع الطبيعي لنسب الذكور والإناث رغم غلبة نسبة الذكور.

٣. يتضح من الجدول والشكل السابقين أن نسبة الباحثين بلغت ٨%، ونسبة الأستاذ الجامعي بلغت ٢٨ %، والإداريين بلغت ٥% وخريج الجامعة ٣٦% والطلبة الجامعيين ١٥% مما يظهر معه ارتفاع نسبة الحاصلين على مؤهلات علمية مما يدعم الثقة في إدراك عينة الدراسة لموضوع الدراسة.

ثانياً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

لقد اختبر المبحوثين من خلال إجاباتهم عن الأسئلة والتي جاءت كما يلي :
المحور الأول : شمولية المناهج الدراسية على مقررات متخصصة في الابتكار وريادة الأعمال وبأن المناهج الحالية تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلاب — وجاءت نتائج الإجابة من خلال الجدول رقم (٢)

النسبة المئوية	التكرار	البند
٣٣%	٣٣	شمولية المنهج الدراسي على محتويات الابتكار وريادة الأعمال
١٥%	١٥	لا يوجد منهج متخصصة للابتكار وريادة الأعمال
١٠%	١٠	ضعف شمولية المنهج الدراسي على محتويات الابتكار وريادة الأعمال
٤٢%	٤٢	متوسطة في شمولية المنهج الدراسي على محتوى الابتكار وريادة الأعمال
٥٠%	٥٠	نعم تعزز المناهج الحالية التفكير الإبداعي لدى الطلاب
١٠%	١٠	لا تعزز المناهج الحالية التفكير الإبداعي لدى الطلاب
٤٠%	٤٠	إلى حد ما تعزز المناهج الحالية التفكير الإبداعي لدى الطلاب

يتضح من الجدول إقرار عينة المبحوثين جاءت موزعة بنسبة كبيرة وصلت إلى (٧٥%) ما بين شمولية ومتوسط المناهج الدراسية بكليات الإعلام يتضمن محتوى مساقاتها على الابتكار وريادة الأعمال، وجاءت بقية النسب مجتمعة بنسبة بلغت ٢٥% بأنها تتمثل في (ضعيفة أو لا توجد)، مناهج دراسية تشتمل على مقررات متخصصة في الابتكار وريادة الأعمال.

أما فيما يتعلق بتعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلاب فيتضح من الجدول إقرار عينة المبحوثين بنسبة كبيرة (نعم/ إلى حد ما) بنسبة بلغت ٩٠% بأن المناهج الحالية تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلاب، في حين إلى ما نسبته ١٠% فقط ترى خلاف ذلك.

المحور الثاني: توفر كليات الإعلام موارد كافية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال (مثل ورش العمل، والمسابقات، والمختبرات الإبداعية)، والتحديات التي تواجهها — وجاءت نتائج الإجابة من خلال الجدول رقم (٣)

النسبة المئوية	التكرار	البُنىود
٤٥%	٤٥	نعم توفر كليات الإعلام موارد كافية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال
١١%	١١	لا توفر كليات الإعلام موارد كافية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال
٤٤%	٤٤	إلى حد ما توفر كليات الإعلام موارد كافية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال
١٢%	١٢	نقص في الموارد التعليمية بكليات الإعلام لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال
٢٠%	٢٠	يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية إلى تأهيل لتدريس مساق الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام
٢٣%	٢٣	محدودية المناهج الدراسية لدعم وتدريس الابتكار وريادة الأعمال
١٥%	١٥	عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المقررات الدراسية للابتكار
٣٠%	٣٠	قلة وجود متخصصين في مجال تدريس الابتكار وريادة الأعمال

يوضح الجدول إقرار عينة الدراسة بنسبة كبيرة (نعم / إلى حد ما) بنسبة بلغت ٨٩% بأنه توفر الكلية موارد كافية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال (مثل ورش العمل، والمسابقات، والمختبرات الإبداعية ، في حين إن النسبة الباقية بلغت ١١% نفت ذلك. أما فيما يتعلق بالتحديات التي تواجه تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام فقد أوضح الجدول تنوع التحديات التي تواجه تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام، حيث تمثلت قلة وجود متخصصين في مجال تدريس الابتكار وريادة الأعمال النسبة الأعلى في هذه التحديات، ثم تلتها الاحتياج إلى تأهيل أعضاء الهيئة التدريسية لتدريس المساق، وكذلك محدودية المناهج الدراسية، وعدم كفاية الوقت المخصص لتدريس هذه المقررات.

المحور الثالث: القصور في التعاون مع القطاعات الحكومية أو الخاصة لدعم تدريس ريادة الأعمال- حيث جاءت نتائج الإجابة من خلال الجدول رقم (٤)

النسبة المئوية	التكرار	البُنىود
٢٢%	٢٢	نعم، يوجد قصور كبير ويتطلب جهوداً إضافية لتحسين التعاون.
٢٩%	٢٩	نعم، يوجد قصور ولكن تم تحقيق تقدم ملحوظ في بعض المجالات.
٢٢%	٢٢	لا، التعاون الحالي كافٍ ويدعم تدريس ريادة الأعمال بشكل جيد
١٢%	١٢	غير متأكد من وجود التعاون الكافي
٢%	٢	لا، على العكس، هناك تعاون ممتاز بين مختلف القطاعات لدعم تدريس ريادة الأعمال
١٢%	١٢	غير مطلع بشكل كافٍ لتحديد مدى وجود القصور.

يوضح الجدول إقرار عينة الدارسة بنسبة كبيرة بلغت ٥١% بوجود قصور وإن كان جزء من هذه النسبة يقر بوجود تحقيق تقدم ملحوظ، وهذه النسبة التي بلغت النصف تؤكد على ضرورة مراجعة السياسات الخاصة بالتعاون مع القطاعات الحكومية أو الخاصة لدعم تدريس ريادة الأعمال.

المحور الرابع: أهم الطرق لتعزيز تدريس الابتكار وريادة الأعمال ومدى تقييمها في كليات الإعلام - حيث جاءت نتائج الإجابة من خلال الجدول رقم (٥)

النسبة المئوية	التكرار	البنود
٣١ %	٣١	تطوير المناهج
١٥ %	١٥	تدريب أعضاء هيئة التدريس
٣٢ %	٣٢	زيادة التعاون مع الشركات والمؤسسات الحكومية
١١ %	١١	توفير دعم مالي ولوجستي
١١ %	١١	إقامة شراكات مع مؤسسات دولية
١٢ %	١٢	تقيم الجهود الحالية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليتك* ضعيف
٣٣ %	٣٣	تقيم الجهود الحالية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليتك* متوسط
٣٦ %	٣٦	تقيم الجهود الحالية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليتك* جيد
١٩ %	١٩	تقيم الجهود الحالية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليتك* ممتاز

يوضح الجدول بأن أهم الطرق لتعزيز تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليات الإعلام هو زيادة التعاون بين الشركات والمؤسسات الحكومية بنسبة ٣٢% ، ثم تطوير المناهج حيث جاءت بنسبة ٣١% ، في حين أقر ١٥% من العينة بضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس، والعمل على تقديم مقترحات تتمثل في مقررات أو برامج تدريبية جديدة تتعلق بريادة الأعمال. أما فيما يتعلق بتقييم الجهود الحالية لدعم تدريس الابتكار وريادة الأعمال في كليتك، حيث جاءت نسبة ٥٥% من العينة راضين عن هذه الجهود (ممتاز وجيد)، في حين إن ما نسبته ٤٥% (متوسط وضعيف) غير راضين عن هذه الجهود.

نتائج الدراسة :

١. توصلت الدراسة الى وجود مناهج الدراسة خاصة بالابتكار وريادة الأعمال تعزز التفكير الإبداعي لدى الطلاب بالرغم من وجود تحديات تواجه تدريس الابتكار وريادة الأعمال بكليات الإعلام ، ولكنها بحاجة لزيادة دعمها وتدريبها.
٢. أوضحت الدراسة أن كليات الإعلام بجامعات الامارات توجد بها بعض القيم والأنماط السلوكية والثقافية السائدة التي تضعف من عزم مؤسساتها وتحد من قدرتها وتطويرها، ويرجع ذلك للموروثات الثقافية لدى الطالب الاماراتي على التمسك بالوظائف الحكومية باعتبارها من وجهة نظرهم أكثر أماناً من خوض مخاطرة غير معلومة العواقب وغير مضمونة النتائج، فالخوف من الجديد سمة تميز غالبية طلاب

التعليم الجامعي فهذه الموروثات ترسخت في اذهان الطلاب وفي شخصياتهم مما يصعب معها تغيير أفكارهم وأنماط شخصيتهم.

٣. أشارت الدراسة الى ما بذلته دولة الامارات العربية المتحدة من محاولات من أجل تنمية وتطوير قدرات القيادات الأكاديمية الإدارية بمؤسسات التعليم الجامعي بشكل عام وكليات الإعلام بصورة خاصة من خلال مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بالجامعات الاماراتية وفقاً للإستراتيجية التنموية المستدامة والعمل على تطوير مؤسسات التعليم العالي وطلابها الجامعيين.

٤. تضمنت الدراسة دور كليات الإعلام في تدعيم الابتكار وريادة الأعمال ضمن استراتيجية دولة الامارات العربية المتحدة وهو التركيز على النمو التعليمي والذي ينطوي على إحداث التغيير في بيئة العمل والمجتمع.

٥. بينت الدراسة رؤية دولة الامارات العمل على استنتاج بعض الجوانب في الممارسات الابتكارية والريادية لدى كليات الإعلام وفق متطلبات منظومة الابتكار وريادة الأعمال لمؤسسات التعليم العالي بدولة الإمارات العربية المتحدة، والمرتبطة بشكل وثيق باستراتيجية التنمية المستدامة الوطنية، والتي هدفت إلى : تعزيز القدرات الإبداعية للطلاب وآلية دعم ثقافة الريادة والابتكار ومدى تحقيق التكامل بين المخرجات التعليمية ومابين متطلبات سوق العمل

٦. أوضحت الدراسة أهم السمات أن الواقع الفعلي لتدريس الابتكار وريادة الأعمال كمناهج ضمن كليات الإعلام في إمكانية الربط بين المحتويات النظرية والتطبيق العملي لتدريس مساق الابتكار وريادة الأعمال وذلك من حيث الابتكار والتجديد والتغيير والتخلي عن النمطية، بما تتمتع به مؤسسات التعليم العالي بالدولة من فرص وجود قيادات ريادية بالجامعات الاماراتية بصفة عامة بكليات الإعلام بصفة خاصة تشجع المبادرة والسلوكيات الريادية لدى طلابها.

٧. تضمنت الدراسة واقع المنظومة التعليمية من وجود أساليب وطرائق تدريس مختلفة بالإضافة إلى الممارسات التطبيقية كآلية تدريس مساق الابتكار وريادة الأعمال كمطلب جامعي إلزامي في كليات الإعلام.

٨. أوضحت الدراسة وجود إختلاف في طرق تدريس المساق في كليات الإعلام نسبة لمتغيرات المنهج التدريسي.

التوصيات :

توصلت الدراسة لعدد من التوصيات التي أبدتها عينة الدراسة التطبيقية وهي

كالتالي :

١. ضرورة إعادة النظر في تقديم مساقات تدريبية عملية تركز على تطوير النماذج الأولية وخطط الأعمال، إلى جانب التدريب العملي في الشركات الناشئة ويمكن ذلك لإمكانية شمولية دولة الامارات على العديد من المؤسسات المتعددة الأنشطة.
٢. يجب الاستفادة من خلال المشاركة في المؤتمرات والورشات والمعارض التي تقام سنوياً ذات التخصص لهذا النوع وإتاحت الاستفادة من قبل الجامعات التي لديها خبرة من خلال التوأمة مع العمل أن دولة الامارات العربية المتحدة لها بيئة خصبة لعمل ذلك وذات اهتمام كبير بهذا الجانب.
٣. ضرورة توفير وجود قيادة تدريسية علمية متخصصة لديهم المعرفة والخبرة مما يسهل التعليم على الطلاب وإمكانية التطبيق العملي- إشراك الخبراء-دمج التكنولوجيا-تنويع التخصصات-الاستدامة
٤. تخصيص وقت في الجامعة في كل فصل دراسي لعمل ملاحظات توعوي الطلاب بأهمية المجال من خلال فتح منصة للمقترحات الابتكارية الالكترونية، إضافة إلى دعم الأفكار الريادية مالياً.
٥. أهمية إجادة اللغة الإنجليزية عند تدريس المساق، وذلك لتسهيل عملية الإطلاع على آخر النتائج البحثية والاستفادة من التجارب الناجحة في بعض الدول، إضافة إلى إقامة مؤتمرات علمية في ريادة الأعمال والابتكار.
٦. تعزيز التعاون مع قطاع الشركات المحلية والدولية لتنفيذ مشاريع واقعية يمكن للطلاب العمل عليها كجزء من دراستهم.
٧. يجب توفير الدعم المالي واللوجستي لتطوير تدريس الابتكار وريادة الأعمال لكليات الإعلام وذلك بإدخال أعضاء هيئة التدريس في دورات تطويرية لتدريس الابتكار وريادة الأعمال.
٨. ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس، بالتوازي العمل على تطوير برامج تدريس متكامله تشمل جميع جوانب ريادة الأعمال والابتكار بدءاً من الافكار الاولى وصولاً الى تنفيذ المشاريع العملية.
٩. تطوير أدوات قياس الأثر والتي تشمل استطلاعات للطلاب والخريجين، مع الابتعاد عن المناهج التقليدية ، من خلال دعم الأبحاث والدراسات التي تركز على تطوير منظومة الابتكار وريادة الأعمال.
١٠. تجهيز ورشة عمليات (غرفة عمليات) لمتابعة حالة التطور والابتكار بشكل يومي من متخصصين وتوفر لهم كافة أنواع الدعم ليقدموا بدورهم بشكل يومي التطور والابتكار الجديدة في كل الميادين.

المراجع باللغة العربية:

- باسنت فتحي محمود (٢٠٢١) واقع ريادة الأعمال بجامعة السيوي ومقترحات تفعيلها من وجهة نظر الطلبة ، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الأول .
- جمال مصطفى محمد مصطفى (٢٠٢١)، ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزها من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد ٤ العدد (١)
- حمد سعد محمد ، عبد الباقي عبدالله : " محددات ريادة الأعمال في تبوك : مقترحات وحلول بإشارة إلى مشروعات الريادة في عام 2014 "، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ، مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، المجلد (٣)، العدد (٢)، مارس، ٢٠١٧.
- الدليل العالمي للابتكار وريادة الأعمال في التقرير التنفيذي ، ٢٠١٤ م
- صفاء شحاته: " تنمية جدارات سوق العمل لدى المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي من خلال سياسات وبرامج ريادة الأعمال: رؤية استراتيجية "، دراسات تربوية واجتماعية ، ج.م.ع، المجلد (١٩) ، العدد (٤)، أكتوبر ٢٠١٣.
- عاطف جابر عبد الرحيم، دور ريادات الأعمال في تطوير الأبداع المؤسسي (بالتطبيق على البورصة المصرية)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٣٢)، ٢٠١٤ م.
- علي فلاح مفلح الزعبي، ريادة الأعمال صناعة القرن الحادي والعشرين، (العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٢١ م.
- لمياء محمد أحمد، إيمان عبد الفتاح ابراهيم : "سياسات وبرامج التعليم الريادي وريادة الأعمال في ضوء خبرة كل من: سنغافورة والصين وإمكانية الاستفادة منها في مصر"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد (٥٣)، سبتمبر، ٢٠١٤.
- محمود سيد علي أبوسيف (٢٠١٦)، استراتيجية مقترحة لريادة الأعمال بالتعليم قبل الجامعي المصري في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد ١٧٦، الجزء الثاني)، يناير
- محمود عطا محمد علي مسيل و إيمان أحمد حسن همام، آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (١١٦)، أكتوبر، ٢٠١٨ م.
- محمود عطا، د. إيمان أحمد، خالد السيد، آليات دعم ريادة الأعمال في التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (١١٦)، الجزء (٧)، أكتوبر ٢٠١٨.

هالة السكري ، وآخرون : ريادة الأعمال منظور اماراتي ، معهد الدراسات الاجتماعية والاقتصادية ، جامعة زايد ، ٢٠١٤ .
هبة غانم صالح الفقير وصلاح الدين إبراهيم معوض وعلا عاصم السيد إسماعيل (٢٠٢٣) متطلبات الارتقاء بريادة الأعمال داخل مؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، العدد ١٢٣ .

المراجع باللغة الأجنبية

- Boyd.B, Fietze .S , Philipsen .K : Entrepreneurial Intentions and Behaviour of Students Attending Danish Universities , Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey 2013–2014 , National Report Denmark , 2015.
- Gabriela Boldureanu, AlinaMariuca Ionescu, Ana-Maria Bercu , Maria Viorica Bedrule-Grigorut,a and Daniel Boldureanu (2020), Entrepreneurship Education through Successful Entrepreneurial Models in Higher Education Institutions, www.mdpi.com/journal/sustainability, Vol. 12, No. 1267
- Ghulam Nabi, Francisco Liñán, Alain Fayolle, Norris Kruegerand Andreas Walmsley,(2017), The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education: A Systematic Review and Research Agenda, Academy of Management Learning & EducationVol. 16, No. 2
- Huub L .M. Mudde : Entrepreneurship Education in Ethiopian universities : Institutional assessment , Synthesis Report The Maastricht School of Management , Education Strategy Center , July 2015 .
- Lina, D.M.; Ionescu, A.M.; Bedrule-Grigorut, a, M.V. (٢٠١٩), Entrepreneurial orientation in Romanian Higher, Education. In Proceedings of the 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain, 1–3 July; pp. 9864–9872.
- Pisapia . J , Feit . K: Entrepreneurial Leadership A TA crossroads, Scientific Conferenceon Innovation, Leadership

- & Entrepreneurship –Challenges of Modern Economy“
Proceedings, University of Dubrovnik Department of
Economics and Business Economics Dubrovnik, Croatia,
1-3 Oct , 2015.
- Renko. M, et al : “ Understanding and measuring entrepreneurial
Leadership Style”, Journal of Small Business Management,
Vol. (53), No. (1), 2015.
- Vegard . J , Tuva . Sc , Tommy . C: Entrepreneurship Education
and Pupils' Attitudes towards Entrepreneurs in
Entrepreneurship Born, Made and Educated , Edited, by
Thierry Burger Helmchen , Published by InTech , Janeza
Trdine, Croatia , Printed in Croati , 2012 .
- <https://www.emerald.com/insight/content/doi>



درجة ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية

التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن

The degree to which primary school art teachers practice project-based learning from their perspectives

إعداد

ندى محمد عبد الله المزيرعي

Nada Muhammad Abdullah Al-Muzayri

باحثة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية

د. منال الشبل

Dr. Manal Al-Shabal

استاذ مشارك قسم المناهج وطرق التدريس جامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية

Doi: 10.21608/ejev.2025.420050

استلام البحث: ١٥ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ١٣ / ٢ / ٢٠٢٥

المزيرعي، ندى محمد عبد الله والشبل، منال (٢٠٢٥). درجة ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٧٢٧ - ٧٥٦.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

درجة ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن

المستخلص:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع؛ وذلك من خلال التعرف على وجهة نظر المعلمات في تلك المرحلة، والبالغ عددهن (٨٣) معلمة تم اختيارهن بصورة عشوائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة؛ تم بناء استبانة تكونت من (١٧) عبارة توزعت على (٣) مجالات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المعلمات التعلم المستند إلى المشروع كانت عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥ من ٣.٠٠). كما تبين أن المجال الثاني: تنفيذ المشروع جاء في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. والمجال الأول: التخطيط للمشروع في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. في حين جاء المجال الثالث: تقويم المشروع في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير (الخبرة-المؤهل العلمي-الدورات التدريبية). وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية في جميع المراحل تهدف إلى تنمية مهاراتهم في ممارسة التعلم المستند إلى المشروع؛ لأهمية تطبيقه الصحيح في مقرر التربية الفنية وكذلك توفير الإمكانات المادية والفنية في مدارس التعلم العام؛ لتطبيق التعلم المستند إلى المشروع.

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند إلى المشاريع-أساليب تدريس التربية الفنية-المشروعات الفنية.

Abstract:

This study aimed to identify the reality of female art education teachers practice in the primary stage of project-based learning though identifying teachers' point of view at that stage. The sample consisted of randomly selected (83) female teachers, and the study used the descriptive approach. To achieve the study objective; A questionnaire, consisting of (17) statements distributed over (3) main fields, was constructed. The study concluded that the degree of female teachers' practice of project-

based learning was high, with an arithmetic mean of (2.45 out of 3.00). It also showed that the second field: project implementation came in the first rank, with an arithmetic mean of (2.55 out of 3.00), with a high degree of practice. The first field: project planning came in the second rank, with an arithmetic mean of (2.45 out of 3.00), with a high degree of practice. While the third field: project evaluation came in the third rank, with an arithmetic mean of (2.35 out of 3.00), with a high degree of practice. The results also showed that there were no statistically significant differences between the study sample members attributed to the variable of (experience - academic qualification - training courses). In light of the previous results, the study recommends the necessity of building training programs for art education teachers at all stages that aim to develop their skills in practicing project-based learning, due to the importance of its correct implementation in the art education curriculum. Besides providing material and technical resources in general education schools to apply project-based learning.

Keywords: Project-based learning - Art Education Teaching Methods - Art Projects.

المقدمة:

تعتبر النظرية البنائية من أبرز نظريات التعلّم الحديثة التي تؤكد على أن المتعلم هو المسؤول عن بناء معرفته بشكل مستقل، ومن بين الإستراتيجيات التعليمية التي تندرج تحت هذه النظرية؛ التعلّم القائم على المشاريع، وتقوم فكرة هذه الإستراتيجية على أن يتعلم الطالب من خلال العمل على بناء مشاريع عملية؛ باتباع مجموعة من الخطوات المنظمة مسبقاً؛ مما يعزز من تطوير مهاراته العملية، ويشجعه على الاستكشاف، والتفكير النقدي.

كما يعتبر التعلّم المستند إلى المشروع من أبرز الأساليب التعليمية الفعّالة التي تتيح للطالب فرصة المشاركة النشطة والإيجابية في عملية التعلّم. ومن هذا المنطلق؛ يعتبر العديد من القادة التربويين أن هذه الطريقة تُعدّ الأنسب من الناحيتين العلمية، والعملية في التعليم. ويُعزز هذا الاعتقاد اعتمادها على مواقف واقعية تتناسب

مع حياة الطالب؛ مما يدفعه للبحث عن أسئلة تتعلق باهتماماته الشخصية، وهو ما يُسهم في زيادة دافعيته نحو التعلم (منصور، ٢٠١٤). وبعد التعلم المستند إلى المشروع طريقة تدريس تركز على الطالب؛ حيث تدمج بين المعرفة بموضوع معين ومهارات القرن الحادي والعشرين. ومن خلال هذه الطريقة؛ يتعلم الطلاب مفاهيم المنهج الدراسي؛ من خلال مشروع موجّه بسؤال استقصائي يسمح لهم بتطبيق المعرفة المكتسبة؛ حيث يشكّل المشروع أساس التعلم في الوحدة الدراسية، وليس مجرد نشاط إضافي أو تكميلي لدعم التعلم، ويواجه الطلاب تحديات من العالم الحقيقي، ويتعاونون في إجراء تحقيقات متعمقة، ومراجعة، وتأمل للمخرجات التي تم تطويرها؛ للوصول إلى حلول، وعرضها أمام الآخرين (الغامدي، ٢٠٢٤).

وتُعد مادة التربية الفنية من أبرز المواد التي تعتمد بشكل كبير على تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع؛ وذلك لكونها مادة تطبيقية بالدرجة الأولى؛ إذ تتطلب هذه المادة من الطالب أن يخطط وينفذ مشاريع فنية متنوعة؛ مما يسهم في تنمية قدراته على الابتكار، والإبداع، وحل المشكلات. ولتحقيق ذلك؛ من الضروري أن يكون معلم التربية الفنية متمكناً من استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع بشكل فعّال مع طلابه؛ ليتمكن من توجيههم نحو الطريق الصحيح، وتحفيزهم على تحقيق نتائج متميزة في مشروعاتهم الفنية.

وقد أشارت نتائج دراسة كل من منصور (٢٠١٤)، وأشكناني (٢٠٢٢) إلى أهمية استخدام إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع؛ حيث أظهرت أن لها تأثيراً إيجابياً كبيراً على تعلم الطالب؛ إذ تسهم في تزويده بمهارات، وخبرات تشجعه على بناء معرفته بنفسه من خلال التعلم الذاتي. كما أظهرت هاتان الدراستان أن هذه الإستراتيجية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتركز على ميولهم، واهتماماتهم. كما أفادت نتائج دراسة المطلق (٢٠١٤) بأن تطبيق إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في التدريس يُعد وسيلة فعّالة تسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية، ومحفزة. كما أوضحت نتائج دراسة (Romera,etal.,2016) فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية قدرة الطلاب على التنظيم الذاتي للمعرفة، وحل المشكلات، والمشاركة في صنع القرارات.

وبناءً على ما سبق، وتماشياً مع نظريات التعلم الحديثة -أبرزها النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية أن يبني المتعلم معرفته بنفسه باستخدام إستراتيجيات متعددة؛ من أبرزها التعلم القائم على المشاريع-؛ أصبح من الضروري دراسة واقع تطبيق معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية هذه الإستراتيجية. ومن هنا نشأت فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يتطلب تطبيق إستراتيجية التعلّم القائم على المشاريع معلماً ذا مهارات عالية في تنفيذها، فضلاً عن إلمام كافٍ بكيفية توجيه الطلاب نحو تطبيقها بشكل صحيح؛ إذ إن للمعلم دوراً محورياً في نجاح المشاريع التي ينفذها الطلاب؛ من خلال المتابعة، والتوجيه المستمر، بالإضافة إلى مشاركته الفعّالة في مراحل التخطيط للمشروع، وتنفيذه، وتقييمه. وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة؛ مثل دراسة منصور (٢٠١٤)، وأشكناني (٢٠٢٢)، والمطلق (٢٠١٤)، والخصاونة (٢٠١٠)، و(Hartatik, 2015)، و(Romera, et al., 2016) التي أكدت جميعها على الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في نجاح تطبيق التعلّم القائم على المشاريع، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت واقع تطبيق معلمات التربية الفنية لهذه الإستراتيجية؛ تبرز مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلّم القائم على المشاريع من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن؟

٢- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلّم المستند إلى المشروع تُعزى لمتغيرات (الخبرة-المؤهل العلمي-الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلّم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن

- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلّم المستند إلى المشروع تُعزى لمتغيري (الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في عدة جوانب منها:

- توجيه أنظار المعلمات نحو آلية استخدام التعلّم القائم على المشاريع في تدريس التربية الفنية، وانعكاساته على العملية التعليمية.
- تُعدّ هذه الدراسة محاولة للكشف عن واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع.

• تُعدُّ رافداً نظرياً للباحثين، ومكتبات الجامعات.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

حدود موضوعية: تتمثل في الكشف عن واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن.

حدود زمانية ومكانية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٦ هـ- ٢٠٢٥ م في مدينة بريدة.

حدود بشرية: عينة من معلمات التربية الفنية بلغ عددهن (١٠٠) معلمة في عدد من مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلح الآتي:

التعلم المستند إلى المشروع:

يعرّفه معهد بوك للتربية (Buck Institute for Education, 2021) بأنه: إستراتيجية تدريس تكسب الطلاب المعرفة، والمهارات من خلال عمل فحوص واستجابة لسؤال، أو مشكلة، أو تحدٍّ أصيل، وجذاب، ومعقد.

بينما تعرّفه لاشين (٢٠٠٩) بأنه نموذج للتعليم والتعلم يعتمد على أداء الطالب لمهام تعليمية كبرى في مواقف واقعية، وحياتية في بيئته، ويتطلب ممارسة الطالب مع أقرانه مهام التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ بهدف تحقيق نتائج مرجوة.

ويمكن تعريف التعلم المستند إلى المشروع إجرائياً بأنه: نموذج للتعليم والتعلم يعتمد على أداء الطالب لإنتاج وابتكار مشاريع فنية إبداعية تحت إشراف معلم التربية الفنية في مهام التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ بهدف تحقيق نتيجة مرجوة (مخرج فني).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

أ) التعلم المستند إلى المشروع والنظرية البنائية:

تستند النظرية البنائية إلى فرضية أن المعرفة تُبنى بشكل نشط من خلال العمليات العقلية، وتعد نتيجة لتفاعلات الفرد مع البيئة، واستناداً إلى ما يمتلكه المتعلم من معرفة، وخبرات سابقة. ويتم بناء المعرفة الجديدة من خلال عمليات التمثيل، والتأويل، والتنظيم، والتي تنشأ أثناء التفاعل مع البيئة.

أما التعلم القائم على المشاريع فيُعدُّ نموذجاً مبتكراً في التعليم والتعلم؛ يعتمد على النظرية البنائية. ويركز هذا النموذج على المفاهيم الأساسية، والمبادئ التوجيهية، ويشرك الطلاب في البحث عن حلول للمشكلات، والأنشطة ذات المعنى.



كما يتيح للطلاب العمل بشكل مستقل؛ مما يعزز قدرتهم على بناء معارفهم الخاصة (التعبان وناجي، ٢٠١٩).

كما يعدّ التعلّم القائم على المشاريع أسلوبًا تعليميًا متميزًا يركز على المتعلم؛ حيث يقتصر دور المعلم على الإشراف، والتوجيه، وتقديم المساعدة عند الحاجة. وتعدّ طريقة المشروع من أنسب الأساليب التعليمية؛ حيث يقوم التلاميذ بأداء أنشطة ذاتية تحت إشراف المعلم (نهبان، ٢٠٠٨).

وعرّفه الهويدي (٢٠٠٥) بأنه نشاط طبيعي وعفوي ينفذه التلاميذ لتحقيق أهداف حقيقية مرغوبة في جو اجتماعي واقعي، وظروف تشبه ظروف الحياة العادية.

ب) مراحل تطبيق التعلّم المستند إلى المشروع:

تمثل هذه الخطوات الأساسية إطارًا لتنفيذ المشاريع التعليمية بشكل فعال؛ حيث تبدأ من اختيار الموضوع المناسب، وتنتهي بتقييم العمل المنجز، وتهدف هذه العمليات إلى تعزيز مهارات الطلاب، وتنميتها من خلال التفاعل المستمر مع المشروع، وفيما يلي مراحل تطبيق التعلّم المستند إلى المشروع حسب ما ذكرته عبد الفتاح (٢٠١٧):

• **اختيار المشروع:** تعتبر هذه الخطوة من العوامل الحاسمة في نجاح أو فشل المشروع. تبدأ بتحديد المدرس لمسألة، أو مشكلة، أو موضوع للنقاش يتناسب مع اهتمامات الطلاب، ومستوياتهم الدراسية؛ مما يضمن أن المشروع سيكون ملائمًا، وملهمًا لهم.

• **التخطيط للمشروع:** في هذه المرحلة يبدأ الطلاب بوضع خطة لتنفيذ المشروع من خلال تحديد المهام، والأنشطة التي يجب القيام بها. يقسم الطلاب أنفسهم إلى مجموعات، ويحددون الموارد المطلوبة، ويضعون خطة زمنية. وفي النهاية؛ يصل كل طالب إلى خطوات واضحة تمهيدًا للانتقال إلى مرحلة التنفيذ الفعلي.

• **تنفيذ المشروع:** هذه هي المرحلة الأكثر إثارة في المشروع؛ حيث يشعر الطلاب بالتححرر من القيود التقليدية للدراسة. في هذه المرحلة؛ يصبح الهدف ليس فقط إنتاج العمل النهائي؛ بل أيضًا اكتساب معارف جديدة، وتطوير المهارات التي يرغبون في تحسينها.

• **تقييم المشروع:** تعتبر هذه المرحلة جوهرية؛ حيث يتم تقييم المشروع بناءً على ما تم إنجازه. يقوم المعلم بمراجعة العمل، وتوضيح نقاط القوة والضعف؛ مشيرًا إلى الأخطاء التي تم ارتكابها، وكيفية تجنبها في المستقبل من خلال تقديم "التغذية الراجعة" التي تساعد الطلاب على تحسين أدائهم في المشاريع القادمة.

ومما سبق يتضح أن هذه الخطوات توفر تنظيماً متكاملاً لتنفيذ المشاريع الفنية؛ مما يساعد على تنمية مهارات متنوعة لدى الطلاب؛ كالخطيط، والتنظيم، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، ويجعل البيئة التعليمية أكثر متعة، وتفاعلاً.

ج) أهداف التعلم المستند إلى المشروع:

تتنوع أهداف التعلم المستند إلى المشروع بناءً على طبيعة المادة الدراسية، والمرحلة التعليمية، ومستوى الطلاب. وفيما يتعلق بالتربية الفنية؛ يمكن استنتاج أهداف التعلم المستند إلى المشروع حسب رؤية الباحثة كما يلي:

■ **تنمية مهارات التخطيط:** تهدف إلى تطوير قدرة الطلاب على وضع خطة عمل محددة تشمل الأهداف، والتوقيت الزمني، وآلية التنفيذ، بالإضافة إلى تحديد الخامات، والأدوات اللازمة لإتمام المشروع.

■ **تنمية المهارات الفنية المتنوعة:** مثل تحسين قدرة الطلاب على التلوين، والقص، واللصق، ودمج الخامات المختلفة، وإظهار العمل الفني بشكل جمالي، واحترافي.

■ **تعزيز القيم الجمالية:** من خلال التأكيد على أهمية إخراج العمل الفني بشكل متقن، مع مراعاة الالتزام بعناصر وأسس العمل الفني؛ مما يساعد الطلاب على تطوير ذائقتهم الجمالية.

■ **تنمية مهارات النقد والتأمل:** من خلال تشجيع الطلاب على تحديد الصعوبات التي واجهوها أثناء تنفيذ المشروع، وتقديم حلول لتفاديها في المستقبل، فضلاً عن التعبير عن آرائهم في أعمالهم، وأعمال زملائهم، وكيفية انعكاس شخصيتهم في المشروع.

■ **تعزيز التفكير الإبداعي:** يوفر المشروع الفني فرصة للطلاب لإظهار قدراتهم الفنية، والابتكارية؛ مما يساهم في تطوير مهاراتهم في التفكير الإبداعي.

كما يشير دليل التربويين الدوليين (٢٠٠٨، ص ٦) إلى أن أهداف التعلم المستند إلى المشروع تركز على عدة جوانب مهمة تهدف إلى تطوير الطلاب بشكل شامل. تتضمن هذه الأهداف مساعدة الطلاب في التمييز بين المعرفة والعمل، ودعمهم في اكتساب مهارات حل المشكلات، والتواصل، وإدارة الذات، وتشجيعهم على تطوير التفكير النقدي المسؤول بما يتناسب مع مسارهم المهني، أو الفردي. كما تساهم في دمج المناهج الدراسية مع قضايا المجتمع، وتلبية احتياجات المتعلمين بمختلف مستوياتهم التعليمية، وتحفيز الطلاب للمشاركة النشطة في العملية التعليمية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الباحثة للدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة؛ توصلت إلى عدد من الدراسات، وقد تم ترتيبها وفق التسلسل الزمني لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

دراسة الدوسري (٢٠٢٤) هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمات العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية لإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات، وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمات في محافظة الخرج. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم إعداد استبانة مكونة من ٣٥ عبارة موزعة على محورين: الأول يتعلق بـ"ممارسة معلمات العلوم إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات" (٢٠ عبارة)، بينما المحور الثاني يتعلق بـ"مهارات التفكير الناقد" (١٥ عبارة). اعتمدت الباحثة معيار ليكرت الخماسي لقياس درجة الممارسات. شملت عينة الدراسة ٨٥ معلمة؛ تم اختيارهن عشوائيًا من مجتمع الدراسة الذي بلغ عددهن ١٦٠ معلمة. أظهرت النتائج أن ممارسة المعلمات لإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات كانت بدرجة كبيرة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائيًا بين ممارسة هذه الإستراتيجية، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

دراسة سلطان (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على اتجاه المعلمات نحو تطبيق طريقة المشروعات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بالإضافة إلى مميزاتها، والمعوقات التي تحد من تطبيقها. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة مكونة من ٣٧ بندًا موزعة على ثلاثة محاور: المعرفة بأسس طريقة المشروعات، إيجابيات استخدام هذه الطريقة في المدرسة، ومعوقات استخدامها. شملت عينة الدراسة ٣٦٠ معلمة من مدارس الحلقة الأولى للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢. أظهرت النتائج أن المعلمات لديهن معرفة محدودة بأسس طريقة المشروعات، وإيجابياتها، كما أنهن يجدن صعوبة في استخدامها؛ مما أدى إلى اتجاهات سلبية نحو تطبيقها. كما بينت النتائج أن زيادة عدد الدورات التدريبية التي تلقتها المعلمات ساعدت في تحسين معرفتهن بأسس الطريقة، وتقليل الشعور بالسلبية؛ مما أسهم في تحسين اتجاهاتهن نحو تطبيقها.

دراسة زيود (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم توزيع استبانة مكونة من ٥٧ فقرة موزعة على أربعة مجالات، بالإضافة إلى مقابلة مع المعلمين. شملت عينة الدراسة ١١٨ معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية بمحافظة جنين. أظهرت النتائج أن درجة استخدام التعلم القائم على

المشاريع كانت منخفضة؛ حيث أشار المعلمون إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تطبيق هذه الإستراتيجية بشكل فعّال. كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حسب المتغيرات؛ مثل المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، أو متوسط عدد الطلاب، إلا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذكور.

دراسة التركي وياوزير (٢٠١٩) هدفت إلى تقصي دور التعلّم القائم على المشروع كإستراتيجية تقييم واقعي. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد أدوات بحث شملت استبانة، بطاقة ملاحظة، وأسئلة مقابلة. شملت عينة الدراسة ٤٣١ معلمة للإجابة عن الاستبانة، و١٦ معلمة؛ تم اختيارهن للملاحظة، والمقابلة. أظهرت النتائج فاعلية التعلّم القائم على المشاريع في تطوير المهارات السلوكية، والأدائية، والمعرفية، بالإضافة إلى مهارات التفكير لدى الطالبات. كما تم التأكيد على دور التعلّم القائم على المشاريع في غرس القيم لدى الطالبات، وقياس كفايات المعلمات في بناء أدوات التقييم. بناءً على النتائج؛ أوصت الباحثتان بتطبيق طريقة المشروع كإستراتيجية تقييم واقعي في جميع المراحل الدراسية؛ مع إعادة النظر في المناهج، وربطها بمشاريع واقعية تتناسب مع ميول الطلاب، وتوفير أدوات تقييم محكمة لقياس المهارات.

دراسة السعود (٢٠٢٢) هدفت إلى قياس درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن، ومعرفة مدى اختلافها تبعًا للمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى تخصص معلم صف في مدارس مديرية التربية، والتعليم قسبة عمان، والبالغ عددهن ٨٠٢ معلمة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١؛ تم اختيار عينة ممثلة بطريقة العينة العشوائية الطبقية البسيطة بلغ عددها ٢١٢ معلمة. لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد استبانة لقياس درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس؛ موزعة على أربعة مجالات: المعرفة بالمشاريع، والمعرفة بالمشاريع المهارية، والمعرفة بالمشاريع الترفيهية، والمعرفة بالمشاريع في صورة المشكلات، وبعد التحقق من صدقها، وثباتها. أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للتعليم المستند إلى المشروع في التدريس من وجهة نظرهن جاءت مرتفعة؛ حيث كانت درجة ممارسة المشاريع المهارية في المرتبة الأولى، بينما جاءت درجة ممارسة المشاريع الترفيهية في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة في جميع المجالات

الأربعة. في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات من أبرزها ضرورة تزويد أدلة المعلمين لكتب الصفوف الثلاثة الأولى بالأنشطة، والأفكار التعليمية التي تمكّن معلمات هذه المرحلة من التوظيف الحقيقي للتعليم المستند إلى المشروع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات.

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ فمنها ما هدفت إلى تقصي دور التعلم القائم على المشروع كإستراتيجية تقويم واقعي؛ كدراسة التركي وباوزير (٢٠١٩)، ومنها ما هدفت إلى التعرف على اتجاه المعلمات نحو تطبيق طريقة المشروع؛ كدراسة سلطان (٢٠٢٣). تتفق الدراسة الحالية مع دراسة زيود (٢٠١٦)، ودراسة السعود (٢٠٢٢)، ودراسة الدوسري (٢٠٢٤) في الهدف من الدراسة؛ وهو الكشف عن واقع ممارسة المعلمات إلى التعلم المستند إلى المشروع.

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أهمية التعرف على مدى ممارسة المعلمين والمعلمات التعلم القائم على المشروع.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة المستهدفة، وهن معلمات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية.

- وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، والتعرف على منهج الدراسة المناسب؛ وهو المنهج الوصفي، وأيضًا اختيار أداة الدراسة المناسبة؛ وهي الاستبانة، كما استفادت من الدراسات السابقة في تفسير النتائج، ومناقشتها.

منهج الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها؛ اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ للتعرف على واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن، والذي "يهدف إلى وصف ظواهر، أو أحداث، أو أشياء معينة، وجمع الحقائق، والمعلومات، والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع" (جابر وآخرون، ٢٠١٠م، ص ٣٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، والبالغ عددهن (١٠٠)؛ وذلك في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٦هـ.

٢٠٢٥م؛ في حين تكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلمة من معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية، وفيما يلي خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية، والوظيفية.

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

النسبة	التكرار	المؤهل العلمي
٣.٦	٣	دبلوم كلية متوسطة
٩.٧	٨	معهد إعداد المعلمات
٧٨.٣	٦٥	بكالوريوس
٨.٤	٧	ماجستير
%١٠٠	٨٣	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (٦٥) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (٧٨.٣%) من اللاتي يحملن مؤهل البكالوريوس، وهن الفئة الأكبر في أفراد الدراسة؛ في حين أن (٣) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (٣.٦%) يحملن مؤهل دبلوم كلية متوسطة، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
٢٤.١	٢٠	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات
١٢.٠	١٠	من ٥ إلى ١٠ سنوات
٦٣.٩	٥٣	أكثر من ١٠ سنوات
%١٠٠	٨٣	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (٥٣) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (٦٣.٩%) من ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات، وهن الفئة الأكبر في أفراد الدراسة؛ في حين أن (١٠) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (١٢%) من ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم المستند إلى المشروع

النسبة	التكرار	عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم المستند إلى المشروع
٤٢.٢	٣٥	لا توجد
٢٨.٩	٢٤	من ١-٣ دورات
٢٨.٩	٢٤	أكثر من ٣ دورات
%١٠٠	٨٣	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن (٣٥) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (٤٢.٢%) لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال التعليم المستند إلى المشروع،

وهن الفئة الأكبر في أفراد الدراسة؛ في حين أن (٢٤) من أفراد الدراسة يمثلن ما نسبته (٢٨.٩%) حصلن على عدد من ١-٣ دورات تدريبية في مجال التعليم المستند إلى المشروع، وتساوت تلك الفئة مع اللاتي حصلن على أكثر من ٣ دورات، وهن الفئة الأقل في عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

- بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلّم القائم على المشاريع؛ كدراسة الغامدي (٢٠٢٤)، ودراسة السعود (٢٠٢٢)، وبعد استطلاع آراء بعض الخبراء والمختصين، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء الأداة (الاستبانة)، وقد اعتمدت الباحثة في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وعند صياغة عبارات الاستبانة؛ تمت مراعاة الآتي:

✓ وضوح العبارة، وانتمائها للمحور.

✓ ألا تحتل العبارة أكثر من فكرة، أو معنى.

✓ الابتعاد عن الكلمات التي تحتل أكثر من معنى.

✓ وضوح ألفاظ العبارات، وابتعادها عن الغموض.

وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: يشمل المتغيرات الوظيفية لأفراد الدراسة.

الجزء الثاني: يتكون من (١٧) عبارة من العبارات التي تقيس ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع، ومقسمة إلى ثلاث مجالات على النحو التالي:

المجال الأول: يقيس التخطيط للمشروع، ويشتمل على (٦) عبارات.

المحور الثاني: يقيس تنفيذ المشروع، ويشتمل على (٦) عبارات.

المحور الثالث: يقيس تقويم المشروع، ويشتمل على (٥) عبارات.

وصيغت عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي على النحو التالي: (دائماً/ أحياناً/ نادراً).

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين، والخبراء، والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد بلغ عددهم (٧) محكمين؛ بهدف التأكد من اتساقها مع أهداف الدراسة، ومدى وضوح صياغة كل

عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم تعديل أداة الدراسة "الاستبانة". وأصبحت صالحة لقياس ما وُضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة؛ وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معامل الارتباط بين كل فقرة والاستبانة ككل، وهو ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود الدراسة بالمحور الذي تنتمي إليه

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالمجال	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
المجال الأول			
١	أحدد بوضوح الأهداف الخاصة بالمشروع.	**٠.٧٠٠	**٠.٧٠٣
٢	أحرص على أن ترتبط أهداف المشروع بواقع الطالبات.	**٠.٧١٤	**٠.٦٩٧
٣	أخطط للمهام المطلوبة من كل طالبة قبل البدء بتنفيذ المشروع.	**٠.٨٥٨	**٠.٧٨٥
٤	أضع خطة مفصلة لمراحل التنفيذ.	**٠.٨٧٣	**٠.٨٧٤
٥	أضع معايير محددة لعملية التقويم لكل هدف من أهداف المشروع.	**٠.٧٨٠	**٠.٧٦٧
٦	أناقش خطة المشروع مع الطالبات قبل البدء فيها.	**٠.٨٤١	**٠.٧٤٢
المجال الثاني			
١	التأكيد على الالتزام بالأهداف المحددة مسبقاً أثناء عمل الطالبات على المشروع.	**٠.٨٠٨	**٠.٧٤٤
٢	مراعاة الفروق الفردية أثناء توزيع المهام على الطالبات.	**٠.٧٩٩	**٠.٧٨٣
٣	أدمج تقنيات تعلم متنوعة في المشروع.	**٠.٨٢٧	**٠.٧١٢
٤	أشرح المنفعة المستفادة من المشروع.	**٠.٨٦٥	**٠.٧٤١
٥	أوجه الطالبات لتدوين تأملاتهن بصورة دورية أثناء العمل.	**٠.٦٧٠	**٠.٦٦٤
٦	أقيم تغذية راجعة باستمرار أثناء عمل الطالبات.	**٠.٦٥٣	**٠.٦٣٨
المجال الثالث			
١	أقيم مدى التزام الطالبة بخطة المشروع المخطط لها مسبقاً.	**٠.٧٧٥	**٠.٨٦٤
٢	أحدد مدى توافق المخرج النهائي من المشروع مع الأهداف المحددة مسبقاً.	**٠.٨٣٦	**٠.٧٠٩
٣	أدون تغذية راجعة بناءً للطالبات بعد انتهاء المشروع.	**٠.٧٩٩	**٠.٧١٦
٤	أدون الصعوبات التي واجهت الطالبات أثناء التنفيذ لتفاديها مستقبلاً.	**٠.٨٣٤	**٠.٧٢١
٥	أدون مدى تطور مهارات الطالبات الفنية بعد تنفيذ المشروع.	**٠.٩٢٢	**٠.٨٤٧

** عبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠.٠٥)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية تجعلها صالحة للتطبيق الميداني. **ثبات الاستبانة:**

للتحقّق من الثّبات لمفردات محاور الدراسة؛ تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النّتائج كما يوضحها الجدول التّالي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المجال الأول	٦	٠.٨٨٢
المجال الثاني	٦	٠.٨٦٠
المجال الثالث	٥	٠.٨٨٩
معامل الثبات الكلي	١٧	٠.٩٥٠

من الجدول السابق يتّضح أن ثبات محور الدراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة ما بين (٠.٨٦٠ إلى ٠.٨٨٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٥٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة البحث:

لتسهيل تفسير النّتائج؛ استخدمت الباحثة الأسلوب التّالي لتحديد مُستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضّحة في الجدول التّالي؛ لتتم معالجتها إحصائيًا على النّحو التّالي:

جدول رقم (٦): تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
الدرجة	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مُستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التّالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (٣ - ١) \div ٥ = ٠.٨٠$$

لنحصل على التصنيف التّالي:

جدول (٧): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
دائمًا	من ٣.٠٠ - ٢.٣٤
أحيانًا	من ٢.٣٣ - ١.٦٨
نادرًا	من ١.٦٧ - ١.٠٠

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص أفراد الدراسة، وحساب صدق وثبات الأدوات، والإجابة عن تساؤلات الدراسة:

- التكرارات، والنسبة المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر؛ تركزت الآراء، وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس.
- تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن؟

للتعرف على واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن؛ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

المجال الأول: التخطيط للمشروع:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الأول: التخطيط للمشروع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			%	نادرًا	أحيانًا				
٢	أحرص على أن ترتبط أهداف المشروع بواقع الطالبات.	ك	٣	١٧	٦٣	٢.٧٢	٠.٥٢٥	عالية	١
		%	٣.٦	٢٠.٥	٧٥.٩				
١	أحدد بوضوح الأهداف الخاصة بالمشروع.	ك	٨	٢٣	٥٢	٢.٥٣	٠.٦٦٩	عالية	٢
		%	٩.٦	٢٧.٧	٦٢.٧				
٦	أناقش خطة المشروع مع الطالبات قبل البدء فيها.	ك	١٢	١٦	٥٥	٢.٥٢	٠.٧٣٩	عالية	٣
		%	١٤.٥	١٩.٣	٦٦.٣				
٣	أخطط للمهام المطلوبة من كل طالبة قبل البدء بتنفيذ المشروع.	ك	١٢	٢٧	٤٤	٢.٣٩	٠.٧٣٠	عالية	٤
		%	١٤.٥	٣٢.٥	٥٣.٠				
٤	أضع خطة مفصّلة لمراحل التنفيذ.	ك	١٥	٢٥	٤٣	٢.٣٤	٠.٧٦٩	عالية	٥
		%	١٨.١	٣٠.١	٥١.٨				
٥	أضع معايير محددة لعملية التقويم لكل هدف من أهداف المشروع.	ك	٢١	٢٦	٣٦	٢.١٨	٠.٨١٤	متوسطة	٦
		%	٢٥.٣	٣١.٣	٤٣.٤				
المتوسط العام						٢.٤٥	٠.٥٦٦	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية يمارسن مؤشرات مجال التخطيط للمشروع كأحد مجالات التعلم المستند إلى المشروع بدرجة عالية بشكل عام، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥) من (٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (دائماً) في أداة الدراسة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن التعلم القائم على المشاريع من أبرز الإستراتيجيات التي تُستخدم في تدريس التربية الفنية؛ مما أكسب المعلمات مهارات التخطيط للمشروع بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من السعود (٢٠٢٢)، والدوسري (٢٠٢٤).

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات مجال التخطيط للمشروع تراوحت بين (٢.١٨ إلى ٢.٧٢)، وهما المتوسطان اللذان يقعان في الفئتين الثانية، والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، واللذين تشير إلى

(أحياناً/ دائماً) في أداة الدراسة، وقد قامت الباحثة بترتيب هذه العبارات حسب درجة ممارستها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢)، والتي تنص على: (أحرص على أن ترتبط أهداف المشروع بواقع الطالبات) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٢ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يحرصن على التأكد من ارتباط أي مشروع فني بواقع الطالبات؛ لما له من أهمية من تنمية مهارات الطالبة في التعامل مع المواقف، والمشكلات الحياتية.

جاءت العبارة رقم (١)، والتي تنص على: (أحدد بوضوح الأهداف الخاصة بالمشروع) في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. ويدل هذا على حرص معلمات التربية الفنية على تحديد أهداف دقيقة، وقابلة للتحقيق، وتناسب مع قدرات الطالبات الفنية، والمهارية؛ لنجاح تنفيذ المشروع.

جاءت العبارة رقم (٦)، والتي تنص على: (أناقش خطة المشروع مع الطالبات قبل البدء فيها) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن إعداد خطة المشروع قبل البدء فيها خطوة مهمة توضح الإمكانيات المادية، والاحتياجات الخاصة بالمشروع قبل البدء فيه؛ مما يعطي صورة واضحة للمعلمة لتحديد وتعديل الخطة وفق ما يتوفر لديها من خامات، وأدوات، وكذلك بما يتناسب مع قدرات الطالبات.

جاءت العبارة رقم (٣)، والتي تنص على: (أخطط للمهام المطلوبة من كل طالبة قبل البدء بتنفيذ المشروع) في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٩ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات التربية الفنية على دراية كافية بأهمية توزيع المهام على الطالبات؛ نظراً لطبيعة مادة التربية الفنية التي تعتمد على المشاريع الفنية الجماعية، ولخبرتهن في أن نجاح أي مشروع فني يتطلب تحديداً دقيقاً للمهام المطلوبة من كل طالبة؛ حيث إن توزيع المهام من قبل المعلمة يساعد في نجاح إنجاز المشروع.

جاءت العبارة رقم (٤)، والتي تنص على: (أضع خطة مفصلة لمراحل التنفيذ) في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٤ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن وضع خطة لمرحلة التنفيذ تساعد المعلمة على التخطيط السليم، وتوزيع المهام وفقاً للوقت المتاح لعملية التنفيذ، والتقييم.

جاءت العبارة رقم (٥)، والتي تنص على: (أضع معايير محددة لعملية التقييم لكل هدف من أهداف المشروع) في المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٨ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة متوسطة. وتفسر الباحثة ذلك بأن المعلمات

يركزن في الغالب على التخطيط لعملية التنفيذ بشكل أكبر من عملية التقويم، أيضاً تحديد معايير محددة لكل هدف من أهداف المشروع قد يتطلب وقتاً وجهداً من المعلمات، خاصة لو كان لدى المعلمة أكثر من مشروع لعدة فصول، أو مراحل دراسية.

المجال الثاني: تنفيذ المشروع:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الثاني: تنفيذ المشروع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			نادرًا	أحيانًا	دائمًا				
٤	أشرح المنفعة المستفادة من المشروع.	ك	٦	١٥	٦٢	٢.٦٧	٠.٦٠٧	عالية	١
		%	٧.٢	١٨.١	٧٤.٧				
٦	أقيم تغذية راجعة باستمرار أثناء عمل الطالبات.	ك	٤	٢٠	٥٩	٢.٦٦	٠.٥٦٩	عالية	٢
		%	٤.٨	٢٤.١	٧١.١				
٢	مراعاة الفروق الفردية أثناء توزيع المهام على الطالبات.	ك	٨	١٦	٥٩	٢.٦١	٠.٦٥٩	عالية	٣
		%	٩.٦	١٩.٣	٧١.١				
١	التأكيد على الالتزام بالأهداف المحددة مسبقًا أثناء عمل الطالبات على المشروع.	ك	٦	٢١	٥٦	٢.٦٠	٠.٦٢٤	عالية	٤
		%	٧.٢	٢٥.٣	٦٧.٥				
٣	أدمج تقنيات تعلم متنوعة في المشروع.	ك	٩	٢١	٥٣	٢.٥٣	٠.٦٨٧	عالية	٥
		%	١٠.٨	٢٥.٣	٦٣.٩				
٥	أوجه الطالبات لتدوين تأملاتهن بصورة دورية أثناء العمل.	ك	١٦	٣٣	٣٤	٢.٢٢	٠.٧٥٠	متوسطة	٦
		%	١٩.٣	٣٩.٨	٤١.٠				
المتوسط العام									
						٢.٥٥	٠.٥٠٠	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية يمارسن مؤشرات مجال تنفيذ المشروع كأحد مجالات التعلم المستند إلى المشروع بدرجة عالية بشكل عام، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥) من (٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (دائمًا) في أداة الدراسة. كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات مجال تنفيذ المشروع تراوحت بين (٢.٢٢ إلى ٢.٦٧)، وهما المتوسطان اللذان يقعان

في الفئتين الثانية، والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، وللتين تشيران إلى (أحيانًا/ دائمًا) في أداة الدراسة، وقد قامت الباحثة بترتيب هذه العبارات حسب درجة ممارستها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤)، والتي تنص على: (أشرح المنفعة المستفادة من المشروع) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٧ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة الطالبات بالمنافع التي تعود عليهن بعد إنجاز المشروع يزيد من دافعيتهن، وحماسهن في تنفيذ المشروع.

جاءت العبارة رقم (٦)، والتي تنص على: (أقدم تغذية راجعة باستمرار أثناء عمل الطالبات) في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٦ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ وهذا يدل على أن معلمات التربية الفنية على دراية بأهمية التغذية الراجعة المستمرة في تلافي الأخطاء، وتصحيحها خطوة بخطوة؛ مما يساعد على ظهور المشروع في أفضل صورة.

جاءت العبارة رقم (٢)، والتي تنص على: (مراعاة الفروق الفردية أثناء توزيع المهام على الطالبات) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦١ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات التربية الفنية يحرصن على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات؛ لتيسير عملية التنفيذ وفقًا لمستويات الطالبات الفنية، وقدراتهن؛ وهذا يساعد على سرعة الإنجاز، وتقليل الأخطاء.

جاءت العبارة رقم (١)، والتي تنص على: (التأكيد على الالتزام بالأهداف المحددة مسبقًا أثناء عمل الطالبات على المشروع) في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٠ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يحرصن على الربط بين عمليتي التخطيط والتنفيذ؛ لتكون الطالبة على معرفة بالهدف الذي تسعى إلى تحقيقه أثناء تنفيذ المشروع.

جاءت العبارة رقم (٣)، والتي تنص على: (أدمج تقنيات تعلم متنوعة في المشروع) في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٣ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة مادة التربية الفنية تتطلب تقنيات وممارسات فنية متنوعة بين الدمج بين الخامات الفنية، وكذلك استخدام الألوان المتناسقة، والالتزام بعناصر وأسس التصميم الفني؛ مما جعل المعلمات يمارسن هذه المهارة بدرجة عالية.

جاءت العبارة رقم (٢)، والتي تنص على: (أوجه الطالبات لتدوين تأملاتهن بصورة دورية أثناء العمل) في المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٢ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة متوسطة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات قد يحرصن على

تركيز الطالبات على عملية التنفيذ دون إشغالهن في تدوين الملاحظات بصورة مستمرة؛ لتفادي ضياع الوقت.

المجال الثالث: تقويم المشروع:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات المجال الثاني: تقويم

المشروع مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			نادراً	أحياناً	دائماً				
٢	أحدد مدى توافق المخرج النهائي من المشروع مع الأهداف المحددة مسبقاً.	ك	٦	٣١	٤٦	٢.٤٨	٠.٦٣٢	عالية	١
		%	٧.٢	٣٧.٣	٥٥.٤				
١	أقيم مدى التزام الطالبة بخطة المشروع المخطط لها مسبقاً.	ك	١٠	٢٦	٤٧	٢.٤٥	٠.٧٠٣	عالية	٢
		%	١٢.٠	٣١.٣	٥٦.٦				
٣	أدّون تغذية راجعة بناءً للطالبات بعد انتهاء المشروع.	ك	١٣	٢٦	٤٤	٢.٣٧	٠.٧٤٤	عالية	٣
		%	١٥.٧	٣١.٣	٥٣.٠				
٥	أدّون مدى تطور مهارات الطالبات الفنية بعد تنفيذ المشروع.	ك	١٩	٢٢	٤٢	٢.٢٨	٠.٨١٦	متوسطة	٤
		%	٢٢.٩	٢٦.٥	٥٠.٦				
٤	أدّون الصعوبات التي واجهت الطالبات أثناء التنفيذ لتفاديها مستقبلاً.	ك	٢٠	٢٨	٣٥	٢.١٨	٠.٧٩٩	متوسطة	٥
		%	٢٤.١	٣٣.٧	٤٢.٢				
المتوسط العام						٢.٣٥	٠.٦١٧	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٣.٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية يمارسن مؤشرات مجال تقويم المشروع كأحد مجالات التعلم المستند إلى المشروع بدرجة عالية بشكل عام، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٥) من (٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (دائماً) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات مجال تقويم المشروع تراوحت بين (٢.١٨ إلى ٢.٤٨)، وهما المتوسطان اللذان يقعان في الفئتين الثانية، والثالثة من فئات المقياس الثلاثي، واللّتين تشيران إلى (أحياناً/ دائماً) في أداة الدراسة، وقد قامت الباحثة بترتيب هذه العبارات حسب درجة ممارستها على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢)، والتي تنص على: (أحدد مدى توافق المخرج النهائي من المشروع مع الأهداف المحددة مسبقاً) في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٨ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن

وضوح الهدف من المخرج الفني يسهل من عملية التقويم للمعلمات، والطالبات، ويؤكد على أهمية الالتزام بالأهداف المطلوب تحقيقها.

جاءت العبارة رقم (١)، والتي تنص على: (أقيّم مدى التزام الطالبة بخطة المشروع المخطط لها مسبقاً) في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥) من (٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يحرصن على تعويد الطالبات على عملية التخطيط، والتنظيم الجيد للمشروع، والالتزام بما تم تخطيطه.

جاءت العبارة رقم (٣)، والتي تنص على: (أدوّن تغذية راجعة ببناء للطالبات بعد انتهاء المشروع) في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٧) من (٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية؛ ويمكن تفسير ذلك بأن التغذية الراجعة تُعدّ خطوة مهمة في تطوير مهارات الطالبات الفنية، كما تساعد على معرفة نواحي القصور، وتفايدها مستقبلاً، ومعرفة نواحي القوة، وتنميتها.

جاءت العبارة رقم (٥)، والتي تنص على: (أدوّن مدى تطور مهارات الطالبات الفنية بعد تنفيذ المشروع) في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٨) من (٣.٠٠)، ودرجة ممارسة متوسطة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المعلمات قد يعتقدن بأن هذه الخطوة تتطلب جهداً، ووقتاً؛ نظراً لكثرة أعداد الطالبات والصفوف التي تغطيها المعلمة.

جاءت العبارة رقم (٤)، والتي تنص على: (أدوّن الصعوبات التي واجهت الطالبات أثناء التنفيذ لتفايدها مستقبلاً) في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.١٨) من (٣.٠٠)، ودرجة ممارسة متوسطة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الخطوة تتطلب متابعة مستمرة من المعلمات أثناء عملية تنفيذ المشروع من قِبَل الطالبات؛ وهذا قد يشكّل ضغطاً على المعلمة؛ نظراً لحرصها على إعطاء التغذية الراجعة بدلاً من تدوين الصعوبات.

وفيما يلي ترتيب جميع مجالات ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلّم المستند إلى المشروع من وجهة نظرهن، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على جميع مجالات واقع ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية التعلم المستند إلى المشروع

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
٢	عالية	٠.٥٦٦	٢.٤٥	المجال الأول: التخطيط للمشروع
١	عالية	٠.٥٠٠	٢.٥٥	المجال الثاني: تنفيذ المشروع
٣	عالية	٠.٦١٧	٢.٣٥	المجال الثالث: تقويم المشروع
	عالية	٠.٥٢٣	٢.٤٥	الدرجة الكلية لجميع مجالات ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية يمارسن جميع مجالات التعليم المستند إلى المشروع بدرجة عالية بشكل عام، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥ من ٣.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، والتي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (دائمًا) في أداة الدراسة.

كما تبين أن المجال الثاني: تنفيذ المشروع جاء في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. كما جاء المجال الأول: التخطيط للمشروع في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية. في حين جاء المجال الثالث: تقويم المشروع في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٥ من ٣.٠٠)، ودرجة ممارسة عالية.

ويمكن تفسير ذلك كما تم ذكره سابقًا بأن طبيعة مادة التربية الفنية تعتمد بشكل كبير على المشاريع الفنية، ويتضح من توزيع أفراد العينة أن ٦٣.٩% من المعلمات خبرتهن تجاوزت عشر سنوات؛ وهذا أكسب المعلمات خبرة واسعة في عملية التخطيط، والتنفيذ للمشاريع، وآلية تقويمها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعود (٢٠٢٢)، ودراسة الدوسري (٢٠٢٤)، ودراسة التركي وباوزير (٢٠١٩).

السؤال الثاني: مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع تُعزى لمتغيرات (الخبرة-المؤهل العلمي-الدورات التدريبية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع

ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير الخبرة؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في آراء عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير الخبرة

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط للمشروع	بين المجموعات	١.٣٠٦	٢	٠.٦٥٣	٢.٠٩٢	٠.١٣٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤.٩٧٧	٨٠	٠.٣١٢		
	المجموع	٢٦.٢٨٤	٨٢			
المجال الثاني: تنفيذ المشروع	بين المجموعات	٠.٣٣٢	٢	٠.١٦٦	٠.٦٥٩	٠.٥٢٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.١٥٣	٨٠	٠.٢٥٢		
	المجموع	٢٠.٤٨٥	٨٢			
المجال الثالث: تقويم المشروع	بين المجموعات	٠.٣٤٣	٢	٠.١٧٢	٠.٤٤٤	٠.٦٤٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠.٩٠٤	٨٠	٠.٣٨٦		
	المجموع	٣١.٢٤٧	٨٢			
الدرجة الكلية لجميع مجالات ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع	بين المجموعات	٠.٥٩٥	٢	٠.٢٩٧	١.٠٩٠	٠.٣٤١ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١.٨٢٨	٨٠	٠.٢٧٣		
	المجموع	٢٢.٤٢٣	٨٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير الخبرة؛ حيث إن مستويات الدلالة بلغت (٠.١٣٠، ٠.٥٢٠، ٠.٦٤٣، ٠.٣٤١)، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يوضح عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة نحو واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في آراء عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط للمشروع	بين المجموعات	١.٩٦٠	٣	٠.٦٥٣	٢.١٢٢	٠.١٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤.٣٢٤	٧٩	٠.٣٠٨		
	المجموع	٢٦.٢٨٤	٨٢			
المجال الثاني: تنفيذ المشروع	بين المجموعات	١.٥٦٥	٣	٠.٥٢٢	٢.١٧٨	٠.٠٩٧ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨.٩٢٠	٧٩	٠.٢٣٩		
	المجموع	٢٠.٤٨٥	٨٢			
المجال الثالث: تقييم المشروع	بين المجموعات	٢.٧٢٣	٣	٠.٩٠٨	٢.٥١٣	٠.٠٦٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨.٥٢٥	٧٩	٠.٣٦١		
	المجموع	٣١.٢٤٧	٨٢			
الدرجة الكلية لجميع مجالات ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع	بين المجموعات	١.٩٧٢	٣	٠.٦٥٧	٢.٥٣٩	٠.٠٦٢ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠.٤٥١	٧٩	٠.٢٥٩		
	المجموع	٢٢.٤٢٣	٨٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن مستويات الدلالة بلغت (٠.١٠٤، ٠.٠٩٧، ٠.٠٦٤، ٠.٠٦٢)، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يوضح عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي نحو واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير الدورات التدريبية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في آراء عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير الدورات التدريبية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: التخطيط للمشروع	بين المجموعات	٠.٩٣٧	٢	٠.٤٦٩	١.٤٧٩	٠.٢٣٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٣٤٦	٨٠	٠.٣١٧		
	المجموع	٢٦.٢٨٤	٨٢			
المجال الثاني: تنفيذ المشروع	بين المجموعات	٢.٧٨٥	٢	٠.٦٩٣	٦.٢٩٥	٠.٠٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	١٧.٧٠٠	٨٠	٠.٢٢١		
	المجموع	٢٠.٤٨٥	٨٢			
المجال الثالث: تقييم المشروع	بين المجموعات	٠.٠٣١	٢	٠.٠١٥	٠.٠٣٩	٠.٩٦١ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١.٢١٦	٨٠	٠.٣٩٠		
	المجموع	٣١.٢٤٧	٨٢			
الدرجة الكلية لجميع مجالات ممارسة معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية للتعليم المستند إلى المشروع	بين المجموعات	٠.٧٠١	٢	٠.٣٥١	١.٢٩١	٠.٢٨١ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١.٧٢١	٨٠	٠.٢٧٢		
	المجموع	٢٢.٤٢٣	٨٢			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع باختلاف متغير الدورات التدريبية؛ حيث إن مستويات الدلالة بلغت (٠.٢٣٤، ٠.٠٨٣، ٠.٩٦١، ٠.٢٨١)، وهي جميعها أكبر من (٠.٠٥)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يوضح عدم وجود تأثير لمتغير الدورات التدريبية نحو واقع ممارسة التعلم المستند إلى المشروع.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة، وتقتراح:
- ضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمات التربية الفنية في جميع المراحل تهدف إلى تنمية مهاراتهم في ممارسة التعلم المستند إلى المشروع لأهمية تطبيقه الصحيح في مقرر التربية الفنية.
- تضمين إرشادات لآلية تطبيق التعلم المستند إلى المشروع في دليل معلم التربية الفنية، وكذلك في كتاب الطالب.
- توفير الإمكانيات المادية والفنية في مدارس التعلم العام؛ لتطبيق التعليم القائم على المشاريع.

- إجراء دراسة تقييمية لبرامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات التربية الفنية في ضوء التعلّم المستند إلى المشروع.
- إجراء دراسة لبرنامج تدريبي مقترح لمعلمي ومعلمات التربية الفنية قائم على مهارات التعلّم المستند إلى المشروع.
- إجراء دراسة للتعرف على معوقات تطبيق التعلّم المستند إلى المشروع من وجهة نظر معلمات التربية الفنية.

قائمة المراجع:

أشكناني، ربيعة غلوم. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمات الروضة في دولة الكويت نحو استخدام طريقة التعلم بالمشروع في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الرياض . مجلة الطفولة العربية، ٢٤ (93)، ٨٩-١١٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1389670>

الدوسري، نورة بنت فراج بن محمد. (٢٠٢٤). مدى ممارسة معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية لإستراتيجية التعلم القائم على المشروعات وعلاقتها بتنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمات .مجلة كلية التربية، ١١٤ ، ٦٥-

١٢٠. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1471575>

التعبان، محمد عبدالله، وناجي، انتصار محمود محمد. (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (2)، ٤٠٠-٤٢٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1088934>

الغامدي، عبدالله محمد صالح. (٢٠٢٤). واقع تطبيق معلمي المهارات الرقمية والتقنية الرقمية لإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع في منطقة الباحة .رسالة الخليج العربي، ٤٥ (173)، ١١١-١٣٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1515627>

جابر، جابر عبدالحميد؛ وأحمد، خيرى. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس .دار الزهراء.

التركي، العنود عبدالعزيز، وباوزير، وزيرة سعيد. (٢٠١٩). مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي .مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (10)، ٧٧-١٢٥. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1029815>

اللاشين، سمر عبدالفتاح. (٢٠٠٩). فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات .دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥١ ، ١٣٤-١٦٧. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/41426>



المطلق، بندر بن عبدالله مطلق. (٢٠١٧). أثر التدريس المستند على المشروع في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (2)، ٨٨-١٠٣. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/845272>

منصور، سامي عباس. (٢٠١٤). استخدام التعليم المستند إلى المشروع وسجل الإنجاز الإلكتروني E-portfolio كأداة بديلة في تقييم تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مستقبل التربية العربية*، ٢١ (89)، ٢٧١-٣٣٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/704535>

نبهان، يحيى محمد. (2008). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

زيود، أسامة محمد أنيس، والصيفي، عبدالغني حمدي عبدالله. (٢٠١٦). واقع استخدام التعلّم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1228423>

سلطان، منال أحمد، وأبو سيف، وفاء. (٢٠٢٣). اتجاه المعلمات نحو تطبيق طريقة المشروعات في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى بمدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٤٥ (5)، ٣٩٩-٤١٩. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1427759>

الهوري، زيد. (2005). *معلم العلوم الفعال*. العين: دار الكتاب الجامعي.
Buck Institute for Education. (2021). *The state of project-based learning 2021*. مسترجع من

<https://www.pblworks.org/blog/state-project-based-learning-2021>

- Hartatik, F. (2015). Project based-learning (PBL): An offered solution for speaking class. *A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 2(2), 1-9.
- Romera, E. M., Gomez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., & Viejo, C. (2016). *Anthropologist*, 25(3), 199-206.



أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج

The impact of administrative delegation on improving
administrative processes in the education administration in
Al-Kharj Governorate

إعداد

وجدان بنت فهد العنزي

Wejdan Fahad Al-enzi

قسم العلوم التربوية- كلية التربية - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

د.أ / عبدالعزيز بن محمد الصقر

Prof. Abdulaziz Mohammed Al-saqr

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Doi: 10.21608/ejev.2025.420051

استلام البحث: ١٥ / ١ / ٢٠٢٥

قبول النشر: ١٣ / ٢ / ٢٠٢٥

العنزي، وجدان بنت فهد والصقر، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٢٥). أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٧٥٧ - ٨٠٠.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج ودوره في تحسين العمليات الإدارية، وحصر معوقات تطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج. وتحديد المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري والتي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج. والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفويض الإداري وتحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين وفق المتغير (الجنس، العمر، المؤهل، سنوات الخبرة). وقد تكون مجتمع الدراسة من القادة والإداريين العاملين في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، وشملت عينة الدراسة (١٢٤) إداري، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: جاء واقع تطبيق التفويض الإداري جاء بدرجة (غير موافق)، حيث بلغ المتوسط العام (٤٣،٢) بانحراف معياري (٦١٣٣،٠). كما جاء واقع معوقات تطبيق التفويض الإداري جاء بدرجة (غير موافق)، حيث بلغ المتوسط العام (٥٣،٢) بانحراف معياري (٧٥٦٦٢،٠). كما تبين هناك علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية. وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات، أهمها: لا بد أن يجد التفويض أهمية كبرى، وأن يمارس بدرجة أكبر في إدارة التعليم، وذلك حتى يتسنى تقليل العبء عن القادة، وأن يجد المرؤوسون فرصة لإثبات قدراتهم، وأن تقوم الإدارة بمتابعة ومراجعة النتائج والتقارير لكل الأعمال التي تم التفويض بها، وذلك لمعالجة وتدارك أي أخطاء، أو سلبيات في العمل، وأن يكون هناك اهتماماً من جانب الرؤساء المباشرين بتوفير معينات وأدوات تعين المرؤوسين في أعمالهم وتحفيزهم .

كلمات مفتاحية: التفويض الإداري، العمليات الإدارية، إدارة التعليم في محافظة الخرج.

Abstract:

The study aimed to identify the reality of applying administrative delegation in the education administration in Al-Kharj Governorate, and to identify the obstacles to applying administrative delegation that may affect the improvement of administrative processes in the education administration in Al-



Kharj Governorate. Identifying proposals to help implement administrative delegation that may affect the improvement of administrative processes in the education administration in Al-Kharj Governorate, and revealing the correlation between administrative delegation and improving administrative processes in the education administration in Al-Kharj Governorate from the point of view of leaders and administrators according to the variable (years of experience). The study population included leaders and administrators working in the Education Department in Al-Kharj Governorate, and the study sample included (124) administrators. The researcher used the descriptive survey method and used the questionnaire as a tool for the study. The study reached a number of results, the most important of which are: The reality of implementing administrative delegation came in at a degree of (disagree), as the overall average reached (2.43) with a standard deviation of (0.6133). The reality of the obstacles to implementing administrative delegation came in at a degree of (disagree), as the overall average was (2.53) with a standard deviation of (0.75662). It was also shown that there is a strong, statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the leaders' opinion on the relationship between delegation and improving administrative processes. The study recommended many recommendations, the most important of which are: Delegation must be of great importance and practiced to a greater extent in education administration, so that the burden on leaders can be reduced and subordinates have an opportunity to prove their abilities. The administration should follow up and review the results and reports of all the work that has been delegated in order to address and correct any errors or negatives in the work, and that there should be interest on the part of the

direct superiors in providing aids and tools that help the subordinates in their work and motivate them.

Keywords: administrative delegation, administrative processes, education administration in Al-Kharj Governorate

المقدمة:

بعد التحول الكبير في مهام المنظمات، والانتقال من الدور التقليدي إلى الدور الحديث، أصبحت العمليات الإدارية على درجة كبيرة من التعقيد، ولما كانت ظاهرة القيادة تتجسد بأيدي أفراد قلائل، وهم من يمارسون السلطة باتخاذ القرارات، وتحمل المسؤوليات، فقد أدى اتساع نطاق الخدمات وتشعبها في كل الاتجاهات إلى توسيع نطاق هذه القاعدة لتشمل توزيع السلطة بين العدد الأكبر من الأفراد القائمين بشؤونها، ذلك أنه لم يكد من واجب الإدارة العليا الانشغال بالأمور اليومية، بل أصبح عليها التركيز على القضايا الاستراتيجية طويلة الأمد.

وعالم الإدارة اليوم عالم مختلف، فالإدارة وليدة البيئة التي تعيش فيها سلباً وإيجاباً، ولا تزال التغييرات الكبيرة هي الدافع الرئيس لهذا التطور الجوهري في الفكر الإداري، وقد تصاعدت الأهمية الاستراتيجية للعاملين في الإدارات التشغيلية، مما اقتضى تفويضهم بالتصرف مباشرة في الأمور التي تعكس مخاطر، أو فرص جوهريّة للمنظمة، وهنا تبرز فكرة التفويض الإداري.

وقد أكدت بعض الدراسات على أن التنظيمات غدت تعد الأفراد الأساس الذي تعتمد عليه في تحقيق أهدافها المختلفة مثل دراسة المعاني ورشيده ٢٠٠٩، فأخذت تبذل الجهد والمال وتصرف الوقت لاختيارهم وتعمل على تمكينهم، فتوفر لهم التدريب المناسب، وتمنحهم المزيد من الحوافز، وتفوضهم المزيد من الصلاحيات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم، وتشجعهم على المبادرة والإبداع

و"التفويض الإداري" هو: صيحة في مجال تطور الفكر الإداري، بعد أن تحول الاهتمام من نموذج منظمة التحكم والأوامر Command and Control Organization إلى ما يسمى الآن بالمنظمة الممكنة Empowered Organization ويمكن إرجاع ذلك إلى أفكار مدرسة العلاقات الإنسانية التي برزت إلى الوجود بوصفها رد فعل لإهمال الجانب الإنساني في معادلات العمل التي تبنتها مدرسة الإدارة العملية التي قادها المهندس الصناعي "ريدرك تايلور" في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي وبدايات القرن العشرين، حيث إن نظرية تمكين العاملين عن طريق تفويض المزيد من السلطة التنفيذية لهم، وإشراكهم في صنع قرارات العمل، إنما هي مرحلة من أفكار المدرسة الإنسانية، فيما عُرف بمشاركة العاملين في الخمسينيات والستينيات من القرن الميلادي الماضي. (السكرانة، ٢٠٠٩م، ١٧٨)،

ويهدف أسلوب تفويض العاملين إلى خلق نوع من الحماس والالتزام داخل العاملين نحو أداء وظائفهم بشكل أفضل، وإنماء دور الرقابة الذاتية داخلهم، ويعني إعطاءهم السلطة والمسئولية للتصرف بحرية في العمل. (عبد الحميد، ٢٠٠٠م، ٤٨) وجدير بالذكر أن عدداً من الأدبيات تناولت موضوع التفويض الإداري وعلاقته بتحسين الأداء، منها: دراسة (العاني، ٢٠١٠)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفويض والكفاءة الإدارية، ودراسة (الغامدي، ٢٠٢٠)، التي أكدت أهمية التفويض في رفع مستوى الأداء الوظيفي، إلا أنه لا تزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات التطبيقية حول أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية. وعليه، تأتي هذه الدراسة لتقديم إضافة علمية حول موضوع التفويض الإداري وانعكاساته على الأداء الإداري، من خلال دراسة تطبيقية على إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

مشكلة الدراسة:

تعاني كثير من المنظمات الإدارية من المشكلات والسلبيات، نتيجة لبقائها أسيرة المركزية الشديدة، وهرمية المستويات الإدارية وتعددتها، وطول خطوط الاتصال الرسمية، وسرية المعلومات، ومحدودية الصلاحيات التي تُمنح للعاملين، وكل هذه العوامل بدورها تعمل على تشكيل عائق أمام التنمية والإصلاح، وكل هذا يشكل عبئاً زائداً على التكاليف، لهذا لا بد من بناء منظمات تواكب المنظمات العصرية التي تقوم في أساسها وفلسفتها ومنهجها على التمكين. (الكبيسي، ٢٠٠٤، ١٣٧)

وقد اتضح أن من الأساليب التي تُسهم في عدم الكفاءة الإدارية للمنظمات افتقار العاملين لسلطة حقيقية تمكنهم من القيام بأعباء المسؤوليات المطلوبة منهم لمواجهة ما يدور حولهم، الأمر الذي يشكل مردوداً سلبياً عليهم، سواء أكان ذلك على دافعيتهم، أم من حيث استعدادهم للإبداع والتطوير.

والتفويض الإداري أحد أبرز المفاهيم الإدارية، والتي تمثل أداة التطور القيادي في المنظمة؛ لأنه من المعلوم أن القيادة الإدارية أثبتت فاعليتها، ولكن تطبيق التفويض يصاحبه العديد من التحديات، حيث تشير العديد من الدراسات مثل: دراسة عبد الرحمن (٢٠٢٢م)، والزبون (٢٠٢٢م)، والدويش وعبدالرزاق (٢٠٢٠م)، إلى أن ممارسة التفويض الإداري، لا تزال تواجه بعض التحديات في المؤسسات الحكومية السعودية، حيث تتم ممارسة القرارات الإدارية بشكل مركزي إلى حد كبير، وقد أشارت دراسة صقر وأسماء (٢٠١٩م) إلى ممارسة التفويض بدرجة متوسطة، ووجود معوقات مرتبطة بسلوكيات قيادية.

وتسعى الدراسة الحالية للتعرف على اثر التفويض الإداري في تحسين أداء العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين ، وذلك لاستخلاص النتائج وتقديم التوصيات التي من شأنها تفعيل تحسين الأداء الإداري. ويتمحور موضوع الدراسة حول أثر التفويض الإداري ودوره في تحسين العمليات الإدارية، وبالإطلاع على الدراسات السابقة والبحوث، دعت الحاجة إلى تسليط الضوء على هذا الموضوع لمحاولة الكشف عن مختلف التأثيرات التي يمكن أن يحققها التفويض الإداري وقدرته على تحسين العمليات الإدارية ورفع كفاءة الأداء الإداري، وهل يساعد على تحسين الكفاءة الإدارية، وتنمية الموارد البشرية وتحسين العلاقات الإنسانية. وهل تدرك إدارة التعليم في منطقة الخرج أهمية التفويض الإداري، وهل تسعى إلى تطبيقه على نحو فعال. ويتمثل جوهر المشكلة البحثية في الإجابة على التساؤل الآتي: ما أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟

أسئلة الدراسة :

ينبثق من التساؤل الرئيس للدراسة عدة تساؤلات فرعية، أهمها:

س١: ما واقع تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟

س٢: ما معوقات تطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟

س٣: ما المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟

س٤: هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية وبين الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة :

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في التعرف على: دور التفويض الإداري في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس، عدد من الأهداف الفرعية التالية :

١. التعرف على واقع تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.
٢. حصر معوقات تطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

٣. تحديد المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري والتي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.
٤. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفويض الإداري وتحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين وفق المتغيرات (الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال مناقشتها لموضوع حيوي ومتجدد، وهو موضوع أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية ، وعليه يمكن أن توجز الباحثة أهمية الدراسة ضمن عنصرين هما:

الأهمية النظرية، والتي تتمثل فيما يلي:

- مساهمة الدراسة في تطوير المعرفة النظرية في مجال الإدارة التربوية، حيث يسعى إلى اختبار فرضية علمية حول أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية.
 - مساهمة الدراسة في تعميق الفهم لطبيعة التفويض الإداري، وآثاره على العمليات الإدارية.
 - هذه الدراسة تربط بين متغيرين في غاية الأهمية، وهما التفويض الإداري، والعمليات الإدارية لدى العاملين في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.
- #### الأهمية التطبيقية، والتي تتمثل في الآتي :
- الكشف عن التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، واقتراح الحلول المناسبة لها.
 - المساهمة في تطوير آليات التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج بما يتناسب مع طبيعة العمل فيها.
 - رفع كفاءة الأداء الإداري لإدارة التعليم، وذلك عن طريق زيادة كفاءة وفاعلية العمل الإداري، وسرعة إنجاز الأعمال الإدارية، ورفع مستوى رضا المتعاملين مع الإدارة التعليمية، فضلاً عن تحفيز الموظفين وزيادة دافعيتهم للعمل، وتطوير المهارات القيادية لدى الموظفين.
 - تزويد إدارة التعليم بمحافظة الخرج، بمعلومات مهمة ومفيدة، يمكن استخدامها كمرجعية وقاعدة في تطوير مسيرتها التعليمية والإدارية.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة بعدد من المحددات: الموضوعية، والبشرية، والمكانية، والزمنية، على النحو التالي :

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على: " اثر التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج ودوره في تحسين العمليات الإدارية، وحصر معوقات تطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج. وتحديد المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري والتي قد تؤثر في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج

الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على القادة والإداريين من النساء والرجال في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

• **الحدود المكانية:** تقتصر الحدود المكانية لهذه الدراسة في جانبها التطبيقي على إدارة التعليم في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

• **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

مصطلحات الدراسة:

أثر:

الأثر: بقية الشيء، والجمع آثار و أثور. وخرجت في إثره وفي أثره أي بعده. و أنثرته وتأثرته: تتبعته أثره ويقال: أثر كذا وكذا بكذا وكذا أي أتبعه إياه، و الأثر، بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء. والتأثير: إبقاء الأثر في الشيء. و أثر في الشيء: ترك فيه أثراً . والآثار : الأعلام، والتأثير: لغةً من أثر: والآثر : بقية الشيء. (ابن منظور، ١٩٩٤م، ج ٥، ١)

ويختلف التفويض لغة عن التفاوض، فالتفاوض: " فاوض كلٌ صاحبه، والمفاوضة: تبادل الرأي من ذوي الشأن فيه، بغية الوصول إلى تسوية واتفاق. (مصطفى وآخرون، ١٤٢٥ هـ، ٧٠٦)

وتعرف الباحثة الأثر إجرائياً بأنه: ما يحدثه التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من آثار ونتائج، تعبر عن التفاعل الواقعي بين الرئيس والموظف، ويمكن ملاحظتها وقياسها.

التفويض الإداري اصطلاحاً:

يعرفه المكاوي ٢٠١٥ بأنه "الجانب الإداري الذي تم الحديث فيه عن التفويض كعملية ضرورية حتمتها طبيعة التنظيم في الجهاز الإداري لكثرة الموظفين في المنظمة وضغط العمل جعل من المنطق انشاء مستويات كثيرة من السلطة في جسم الجهاز الإداري يستند اليه تنفيذ الاعمال المختلفة"

التعريف الإجرائي: تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عملية اختيارية يقوم خلالها المدير بنقل جزء من صلاحياته إلى أحد مرؤوسيه وبشكل مكتوب ومعلن وواضح، بحيث يمارس المفوض صلاحياته ويعد مسؤولاً أمام رئيسه وتحت إشرافه.

التحسين

اصطلاحاً: عرفه مراد ومحمد (٢٠٢٣) الارتقاء بحالة الشيء إلى وضع أكثر استحقاقاً، أو زيادة الإنتاجية لشيء ما.

العمليات الإدارية

تري الشامان (٢٠٠١، ١٣٢) بأن العمليات الإدارية هي: "مجموعة من الإجراءات تؤدي إلى إنجاز الفرد لما يسند إليه من مهمات إدارية بكفاءة وفعالية". وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة من الأنشطة المرتبطة بالعمل تسعى إلى تنمية النظام الإداري، ورفع الكفاءة الإدارية بما يتناسب مع متطلبات العمل.

إدارة التعليم بمحافظة الخرج:

هي: إحدى الإدارات التعليمية التابعة للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية، تطبق الأساليب الحديثة في الإدارة، ومن أبرزها الإدارة الإستراتيجية، حيث تتميز هذه الإدارة بديناميكيته وقدرتها على مواكبة التغيير، وتسعى إلى تحقيق التوازن بين متطلباتها واحتياجات المجتمع وتطوير أساليبها وقدراتها، وتعزيز دور العنصر البشري فيها.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: التفويض الإداري.

يعد التفويض أداة مهمة في سياق تطوير التنظيم الإداري، بشكل يضمن تحقيق المصالح ليحقق من خلالها الكفاءة، والفعالية الإدارية، بإعادة توزيع الاختصاصات داخل الكيان الإداري، بشكل يخفف من العبء الملقى على كاهل المدير الإداري حتى يعتني بإنجاز المهام الأكثر أهمية، ولذلك كان من المفيد أن نعرف الأنماط التي يتركز عليها العمل الإداري، حيث سيتم تسليط الضوء على نمطين من أنماط الإدارة، وهما: المركزية واللامركزية كمدخل لتفويض الصلاحيات، حيث يعتبر التفويض مؤشراً واضحاً على الاعتماد على اللامركزية في الإدارة.

تفويض الصلاحيات:

تعريف التفويض:

يعرفه (حسان والعجمي، ٢٠٠٧)، بأنه: منح المروءوس الذي تفوض إليه الصلاحية حرية التفكير والتصرف لوضع الخطط وتنفيذها، بعيداً عن أية ضغوط، أو قيود تحد من نشاطه الفكري، وقدرته على الابتكار.

بينما عرفه (المعاينة، ٢٠٠٧) على أنه: إسناد الرئيس بعض الصلاحيات إلى غيره ومن بينهم مرؤوسيه، على أن يتخذ التدابير والوسائل الكفيلة لمساءلتهم ومحاسبتهم عن نتائجها، بحيث يضمن ممارستهم لتلك الاختصاصات على الوجه الذي يترأى له بصفته المسؤول الأول عنها.

ويرى (حمادات، ٢٠٠٧) أن تفويض السلطة يعني أن يعهد الرئيس المختص بجزء من سلطاته المخولة له أصلاً بموجب النظام إلى أحد مرؤوسيه ليباشرها تحت إشرافه، وهذا التفويض لا يعني انتقال المسؤولية إلى المرؤوس الذي فوضه إذ تستمر مسؤوليات الرئيس كما هي، ولو أخطأ المرؤوس في استخدام ما خول من سلطة، فإن رئيسه يكون مسؤولاً عما يترتب عليه هذا الخطأ أمام الرئيس الأعلى.

ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن التفويض هو: أحد الممارسات الإدارية التي يتم بمقتضاها إدارة وتسيير منظومة العمل على نحو أفضل، من خلال دفع السلطة من الرئيس إلى المرؤوسين لممارسة جزء من صلاحيات الرئيس، على أن تبقى مسؤوليته قائمة؛ لضمان تنفيذ العمل بشكله المطلوب، مما يفتح المجال أمام الرئيس لمتابعة وتوجيه مرؤوسيه بشكل مستمر، ونظراً لأن مهمة تهيئة المناخ الإيجابي في بيئة العمل تقع ضمن مسؤوليات رؤساء إدارة التعليم بمحافظة الخرج، فإن استخدامهم لأسلوب التفويض له القدرة على تحسين المناخ التنظيمي والعلاقات الإنسانية في بيئة العمل من خلال تعزيز العلاقات الإنسانية، وبناء جدار ثقة بين القادة والمرؤوسين، وزيادة رضا المرؤوسين.

أهمية التفويض:

في السابق كان هناك فهم خاطئ حول تفويض الرئيس الإداري لصلاحياته إلى مرؤوسيه، حيث اعتقد بعض الرؤساء أن ذلك إقراراً منهم بضعفهم، وعدم قدرتهم على أداء مهامهم، وكان الخوف يملكهم من ضياع سلطتهم، ولكن مع مرور الوقت وتطور النظم الإدارية، ونمو العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، أصبح التفويض أفضل طريقة للتخفيف من تركيز السلطة (عبد الله، ١٩٨٦).

ونظراً لأهمية التفويض، فإنه يعتبر أفضل من التدريب في رفع كفاءة المدير الإداري، ويؤدي إلى ما يسمى بتكافؤ السلطة والمسؤولية وتحسين الممارسة الإدارية، بل إن البعض اعتبره مهارة ضرورية في الإدارة الذاتية للمدرسة، مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس لدى الجيل الثاني من القادة، ومن ثم فإن التفويض ضروري للإصلاح الإداري والاقتصاد في الوقت والجهد (فليه، وعبد المجيد، ٢٠٠٩).

وكما يرى (المعاينة، ٢٠٠٧) أن التفويض هو: الوسيلة الوحيدة التي يستطيع بها المدير أن يتجاوز قدراته الذاتية على إنجاز الأعمال، بحيث يساعده الآخرون في أداء بعض المهام وفي نفس الوقت، هو الطريق إلى الاستفادة الكاملة من قدرات ومهارات المرؤوسين، تلك القدرات التي لا يمكن استغلالها استغلالاً كاملاً بدون التفويض.

وترى الباحثة أن أهمية التفويض تتضمن أهمية مباشرة للموظف المفوض للقيام بمهمة ما، وكذلك للمدير المسؤول والذي يقوم بعملية التفويض والتوجيه، ولا يمكن لمدير إداري ناجح إلا أن يقوم بعملية التفويض من أجل أن يتم أداء المهام الإدارية بكفاءة أعلى وبخبرات أكبر إن كانت موجودة ضمن المؤسسة، أو بطريقة خارجية، وأيدي خارجية.

أنواع التفويض:

صنف (حسان والعجمي، ٢٠٠٧) التفويض إلى نوعين:

- التفويض التلقائي: وهو توزيع مسؤوليات العمل على العاملين، وتحديد دور كل منهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وسُمي تلقائياً؛ لأنه يتم عند وضع الهيكل التنظيمي.
 - التفويض الرسمي: وهو تحويل الصلاحية للمرؤوسين بالصورة التي تتيح لهم بعض المهام التي هي من اختصاص القائد الإداري.
- أما (أبو قحف، ٢٠٠٢)، فقد صنف التفويض إلى:
- تفويض الصلاحيات: هو نقل الصلاحية من سلطة عليا إلى سلطة أدنى، ولا يجوز للجهة، أو الشخص الذي قام بالتفويض أن يمارس الصلاحيات المفوضة طوال مدة التفويض (أسماء (عبد الله، ١٩٨٦) التفويض في الاختصاص، وقد ذكر بأن ممارسة الشخص، أو الجهة التي قامت بالتفويض لأي من الصلاحيات المفوضة، يحدث اضطراباً في العمل الإداري وبلبلة لدى الموظفين).
 - تفويض التوقيع: وهو تفويض المسؤول أحد مرؤوسيه بتوقيع بعض المعاملات نيابةً عنه، ويحق لمن فوض التوقيع أن يمارس حقه في التوقيع في أي وقت مع الشخص الذي فوضت إليه صلاحية التوقيع؛ لأن تفويض التوقيع، إنما هو نقل للعمل المادي في التوقيع باسم المفوض دون التفويض في الاختصاص نفسه، ولأن من قام بتفويض التوقيع، يحتفظ بدور الفاعل الحقيقي (عبد الله، ١٩٨٦ م).
- وصنف (عبد الهادي، ١٩٨٢ م) التفويض من حيث الأداة إلى:
- ### التفويض الاختياري والتفويض الإلزامي:

ويعني التفويض الاختياري أن تعود للرئيس حرية اختيار قرار التفويض، وكذلك اختيار الشخص الذي ستفوض له الصلاحيات، وفق ما يراه الرئيس مناسباً لظروف العمل، أما التفويض الإلزامي فيكون ملزماً إذا طلب من الرئيس ذلك، وبالتالي لا تكون له حرية التقدير والاختيار (مها، ٢٠٢١).

التفويض للمرؤوس المباشر والتفويض للمرؤوس غير المباشر: ويقصد بالتفويض للمرؤوس المباشر، أن يقوم الرئيس استناداً إلى نص النظام بتفويض جزء

من صلاحياته إلى مرسوم يقع ضمن إدارته، أما التفويض للمرؤوس غير المباشر، فهو أن يقوم الرئيس بتفويض جزء من صلاحياته إلى مرسوم غير تابع لإدارته بصفة مباشرة، أو ينتمي إلى منظمة أخرى (بسيوني، ٢٠٢٠).

التفويض البسيط والتفويض المركب:

ويقصد بالتفويض البسيط: أن يقوم الرئيس استناداً إلى نص النظام بتفويض جزء محدد من صلاحياته إلى مرسوم محدد، ويعهد إليه تنفيذ المهام المفوضة له، أما التفويض المركب، فيعني أن يقوم الرئيس بتفويض جزء كبير من اختصاصاته إلى عدد من المرؤوسين؛ ليقوموا بإنجاز المهام بصفة مشتركة (مهنا، ٢٠٢١). ولوحظ مما سبق أن هناك اختلاف بين الكتاب حول أنواع التفويض، وترى الباحثة أن التصنيف الذي صنفه عبد الهادي، هو الأشمل من غيره.

ضوابط التفويض:

التفويض الحقيقي هو: الذي يحفظ للرؤساء صلاحية المراجعة والتوجيه واتخاذ القرارات في مسائل السياسات العليا، وتحويل كل الأمور الأخرى للأتباع؛ حتى يتمكنوا من إنجاز المهام التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف دون تأخير، وعند التفويض يجب منح سلطات وصلاحيات للأتباع بشكل يتساوى مع الأعمال الموكلة إليهم (الأغبري، ٢٠٠٦).

وترى الباحثة أن عملية التفويض تتم فقط مرة واحدة، وفي حال نص القانون على أن يقوم المفوض إليه تفويض الأعمال الإدارية لغيره، فيجوز ذلك وتعتبر حالة استثنائية.

مزايا التفويض:

للتفويض دور كبير في تحسين الممارسات الإدارية، حيث يعتبر الوسيلة المثلى لترشيد الجهود وتفعيلها، وكذلك إيجاد بيئة اتصالات فعالة تساعد على التصرف بصورة حسنة، وبتيح المشاركة في صنع القرار والاستفادة من جميع الطاقات البشرية في المؤسسة لخدمة أهدافها (فليه، وعبد المجيد، ٢٠٠٩). ويرى كثير من الكتاب في الإدارة أن التفويض أصبح ضرورة ملحة لتنظيم العمل الإداري، وأن القيادة أصبحت في وضع يحتم عليها الإقدام على تفويض السلطة دون تخوف من الفهم الخاطئ للتفويض بأنه يقوض سلطة الرئيس ويقضي عليها، ويعطي لرؤسائه الفرصة في التمرد عليه، وعصيانه، وأن تفويض السلطة أصبح من الركائز الأساسية للقيادة الديمقراطية. (كنعان، ٢٠٠٩ م)

وعند اتخاذ قرار التفويض، يجب على المدير أن يدرك بأنه لا يستطيع تفويض أي مهمة تخطر عليه، إما لأنه لا يحب القيام بها، أو لأنه يريد أن يبقى شخص ما منشغلاً بعمل، وعليه أن يعي أن هناك مهاماً يجب تفويض القيام بها

للآخرين، وهي المهام الروتينية التي لا تحتاج إلى قرارات مصيرية ومهاماً يمكنه تفويضها للآخرين، إذا كانوا قادرين على تنفيذها مع توفر التدريب المناسب لهم، ومهاماً يجب أن يحتفظ بها لنفسه، وهي الأعمال التي تقع ضمن مسؤولياته العظمى، مثل: التخطيط للأعمال المستقبلية، أو اختيار الموظفين الجدد، أو مراقبة جهدهم، وتقييم عملهم وتقديم المكافأة لهم. (كينان، ١٩٩٦)

وترى الباحثة أن التفويض استجابة حتمية من قبل المنظمات التي ظلت لعقود طويلة رهينة للمركزية المفرطة، والترهل الكبير الذي يقف عائقاً مهماً أمام استجابتها تجاه الاستفادة من الفرص البيئية، وتجنب تهديداتها المتواصلة، فعملية نقل السلطة من الإدارة إلى الأفراد في مختلف المستويات التنظيمية، قد أسهمت بشكل واضح في رفع العبء الكبير الملقى على عاتق المديرين في التعاطي مع المعلومات والقرارات المطلوبة، والعمل على زيادة الإنتاجية وتحسين توزيع العمل، وباستخدام التفويض، يمكن تحويل بعض المهام والمسؤوليات إلى شخص آخر، مما يساعد على تحقيق توزيع أفضل للعمل، علاوة على ذلك، يؤدي التفويض إلى تحسين فرص التعلم والنمو المهني، عندما تمنح الثقة لشخص آخر للقيام بمهمة معينة، فإنه يمكن أن يكتسب المزيد من الخبرة، ويطور مهاراته من خلال تجربة التفويض.

معوقات التفويض:

قد يثير التفويض بعض المشكلات والصعوبات الإدارية إذا كان قائماً على أسس غير سليمة، لاسيما في إدارة المؤسسات التربوية، حيث تتعدد أنواع الخدمات والأفراد، مما يجعل تفويض السلطة عملية معقدة، كما أنه قد يثير مشاكل اجتماعية: كالحسد والغيرة بين الموظفين، ولكن المدير عندما يختار الشخص صاحب الكفاءة الأعلى سيرى الآخرون أن فيه دافعاً لمعنوياتهم، وتحفيزاً لهم على كسب ثقة المدير، لكي يفوض لهم مهام أخرى. (العمارة، ٢٠٠٢)

وترى الباحثة أن أهم التداعيات السلبية للتفويض، هو الانطباع الخاطئ الذي يخلقه هذا النوع من التفويض لدى المرؤوس والذي يعتبر من خلاله المرؤوس بأن المدير يتيح له كل هذه الصلاحيات؛ لأنه ليس قادراً حتى على التخطيط العام لأداء تلك المهام، وذلك من أخطر الانطباعات التي إذا غرست لدى المرؤوسين، سيجعل قيادة المرؤوسين من أصعب المهمات.

ويمكن التغلب على المعوقات التنظيمية عن طريق ما يلي:

- تحديد المسؤوليات، وتوزيعها من أعلى المستويات الإدارية إلى أقل مستوى بكل دقة ووضوح.
- النقل التدريجي لصنع القرار إلى أدنى مستوى في السلم الوظيفي من أجل تدريب العاملين المفوضين على صنع القرار.

- إسناد الأعمال المتشابهة في طبيعتها إلى جهاز، أو موظف واحد، وأن يكون مسؤولاً أمام رئيس واحد وعدم إرباكه بأعمال أخرى.
 - أن يتسم الهيكل التنظيمي بالبساطة والمرونة، بحيث يستجيب لمعطيات التغيير بكل سهولة.
 - خطوات التفويض الفعال: والتفويض الناجح هو الذي يرفع مستوى الأداء، ويساعد المدير على إتباع طرق تقويم متقدمة، وكذلك يمكن من فوضت له المهام من أداء عمله بأقل الأخطاء والمخاطر.
- ثانياً: معوقات ترجع إلى الرؤساء:**

- اعتقاد بعض الرؤساء أن قيامه بعملية التفويض؛ يعني أنه عاجز عن القيام بواجباته ومهامه.
 - حب السلطة والسيطرة وبسط النفوذ على أكبر قدر من المرؤوسين.
 - الخوف من إتقان المرؤوسين للعمل الإداري وتعودهم على إصدار القرارات، وإلمامهم بكل صغيرة وكبيرة في العمل ومن ثم إزاحة المدير عن منصبه.
 - جهل الرئيس بقواعد الإدارة العامة مما يؤدي إلى جهله بقواعد التفويض وطبيعته ومميزاته، وهذا يؤدي إلى إحجامه عن القيام بعملية التفويض.
 - انعدام الثقة في المرؤوسين وعدم الاطمئنان إليهم.
 - المبالغة في الشعور بالذاتية، وحب التقدير والرغبة في أن تنسب جميع الأعمال والإنجازات له.
 - عدم القدرة على استغلال الأيدي العاملة بحجة أن المرؤوسين قليلو العدد، وأن الإدارة تتطلب المزيد من الأيدي العاملة.
- وترى الباحثة أن هذه هي المعوقات التي تواجه عملية التفويض من خلال قيام كل من الرئيس والمرؤوس بدوره الوظيفي، وقد تتفاوت أهميتها من موضوع إلى موضوع، ومن بيئة تنظيمية إلى بيئة تنظيمية أخرى. ونتيجة لأهمية الحديث عن المعوقات في هذا الجانب تصدى الكتاب والباحثون إلى دراسة هذه المعوقات، والوقوف على أسبابها، ومن ثم محاولة إيجاد الاستراتيجيات الرامية إلى التخلص منها.

ويمكن التغلب على هذه المعوقات عن طريق ما يلي:

- فهم مضمون التفويض من قبل الرؤساء، والحرص على توازن وتكافؤ السلطة والمسؤولية.
- الثقة في قدرات المرؤوسين، ومتابعتهم؛ حتى يتمكنوا من أداء المهام المفوضة إليهم بإتقان.

- الرقابة المستمرة للعاملين بعد عملية التفويض، والتدخل السريع؛ لتصحيح الأخطاء.
- الإعداد والمشاركة لبرامج تدريبية تهدف لتغيير الاتجاهات والقيم والدوافع نحو التفويض.
- الاختيار الدقيق لمن يشغلون المناصب القيادية وفقاً لمعايير معينة، مثل: الخبرة والمقدرة على اتخاذ القرارات، وسعة الأفق، وعدم اختيارهم استناداً على اعتبارات طائفية، أو حزبية.

ثالثاً: معوقات ترجع إلى المرؤوسين:

- سلوك بعض المرؤوسين القائم على الضعف، وعدم الثقة في النفس، وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية.
- عدم قبول بعض المرؤوسين للسلطة المفوضة؛ لعدم رغبتهم في فقدان صداقتهم مع الزملاء.
- كثرة أعمال الموظف التي يتم التفويض إليه، مما يجعل التفويض حملاً ثقيلاً عليه.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع المرؤوسين على قبول مهام ومسؤوليات وأعباء إضافية.
- خوف الموظف من اللوم والتوبيخ والمساءلة من رئيسه، ورجوعه إلى الرئيس في كل صغيرة وكبيرة أثناء تنفيذه للمهام.
- وترى الباحثة أن الشخص المفوض إليه الذي لا يثق بنفسه وبقدرته على إنجاز ما فوض إليه ويظل متردداً ومتشككاً في معظم أعماله، مما يترتب عليه إعاقة العملية التفويضية. يضاف إلى ذلك أن الشخص المفوض إليه قد يكون عاجزاً صحياً عن القيام بالاختصاصات الجديدة المفوضة إليه، خاصة إذا كانت هذه المواقف يحتاج في تنفيذها إلى المزيد من الحركات والتنقل والجهد البدني، أو قد يكون المفوض إليه عاجزاً نفسياً، خاصة في المواقف التي يحتاج تنفيذها إلى صبر وقوة احتمال وضبط نفس.

المركزية واللامركزية:

عرفت المركزية الإدارية على أنها: تركيز السلطات الإدارية في يد رجال السلطة المركزية، وتابعيهم، سواء أكانوا يمارسون وظائفهم في العاصمة، أو في الأقاليم (خيري، ١٩٧٨م، ٧٠).

كما تُعرف أيضاً على أنها الاحتفاظ بالسلطات جميعاً في يد شخص، أو مستوى إداري عالي، وبالتالي حق اتخاذ القرارات لا يسمح للمستويات الأدنى بالتصرف إلا

بناءً على تعليمات من المستوى الإداري الأعلى، أو بعد موافقته (شاويش، ١٤١٤هـ، ٥٠٠).

وترى الباحثة أن المركزية تعني أن تركيز السلطة (اتخاذ القرارات) يكون بيد الإدارة العليا، مع تقليل دور المرؤوسين في عمليات اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، بينما تعني اللامركزية أنها على العكس تماماً من المركزية، حيث تعني مشاركة المرؤوسين وتقويضهم في أداء بعض الأمور الثانوية.

وقد أرجع (حسان والعجمي، ٢٠٠٧) المفاضلة بين المركزية واللامركزية بحسب ظروف المؤسسة، وطبيعة أعمالها وأوردا مجموعة من الأسباب التي تبرر استخدام كل من المركزية واللامركزية، ومنها:

الأسباب التي تدعو إلى استخدام المركزية:

- الحاجة إلى توحيد القرارات، أو الإجراءات تجاه المواقف المتشابهة.
- صغر حجم المؤسسة، أو المشروع، وتجمع نشاطها في مكان واحد، بحيث يسهل على العاملين الاتصال فيما بينهم، ويسهل على الرئيس الأعلى المتابعة الدقيقة لأعمالهم.
- إذا كانت الأعمال التي يقوم بها المرؤوسون عادية ومتكررة، ولا تتطلب مجهوداً ذهنياً للقيام بها.
- إذا كان كادر الموظفين ذوي خبرة محدودة لدرجة، لا يطمئن معها الرئيس في تفويضهم السلطة.

الأسباب التي تدعو إلى استخدام اللامركزية:

- عندما لا تكون هناك حاجة لمراجعة القرارات، حيث لا تأثير لها على تحقيق أهداف المؤسسة.
 - كلما اتسع نطاق عمل المنظمة وتزايد عدد العاملين فيها وتعددت فيها التخصصات.
 - إذا كانت المؤسسة ذات صلة مستمرة بالجمهور، والأعمال الموكلة للمرؤوسين فنية ومتجددة.
 - إذا توفر لدى المؤسسة كادر من الموظفين أصحاب خبرة ومهارة لدرجة يطمئن معها الرئيس إلى عدم رجوعهم إليه في اتخاذ القرارات.
 - إذا ندرت وسائل الاتصال، وتعددت المباني التي تضم أنشطتها.
- وحتى تتضح الصورة، لا بد من تسليط الضوء على إيجابيات وسلبيات كل من المركزية واللامركزية، وقد أورد (عصفور، ٢٠٢١م) بعض مزايا المركزية وعيوبها، ومنها:

مزايا المركزية:

- تحقق كثيراً من الفاعلية والوحدة في النظام التعليمي.
- تعمل على التجانس بين النظم التعليمية والمناهج وتخطيطها وتنفيذها.
- تحقق مبدأ تكافؤ الفرص وذلك بتوفير المساواة في تقديم الخدمات التعليمية.
- تعمل على توحيد مواصفات التعليم.
- تعمل على إعداد المعلمين، والقيادة التربوية، والإشراف عليهم.
- تحقق انضباطاً إدارياً وتحديداً دقيقاً للمسؤولية.
- تُرشد النفقات التعليمية، وذلك عن طريق استخدام موظفين من ذوي المؤهلات والخبرات المحدودة.
- ملائمتها للمشاريع الصغيرة.

أما عيوب المركزية، فهي:

- لا تشجع الاستقلال الذاتي في العمل الإداري، مما قد يدعو إلى التواكل.
- لا تحقق المشاركة الإيجابية بين الإدارة المدرسية والإدارة المركزية، بل تدعو إلى السلبية.
- قد تغفل بعض ما تحتاج إليه المدارس البعيدة.
- تحد من حرية العاملين في الميدان وتشعرهم بالتبعية.
- تسبب وجود بعض المشكلات المالية والروتينية، مما يقلل فرص تحقيق الأهداف التربوية.
- التأخير في اتخاذ القرارات، إذ ينبغي عليها المرور بعدة مستويات إدارية قبل وصولها للفرد.
- لا تشجع روح الابتكار والمبادأة بين الرؤساء في المستويات الإدارية الدنيا.

مزايا الإدارة اللامركزية :

- يرى (أحمد، ٢٠٢٠م)، أن مزايا الإدارة المركزية تتلخص في الآتي:
- تعمل على تحقيق الديمقراطية.
- تعمل على التنوع في المجالات التربوية والتعليمية بما يتفق مع الاتجاهات الجديدة.
- تساعد على الابتكار والإبداع، حيث تتاح الفرصة للتجريب المتجدد وتوفير قدر من الحرية.
- تتميز بالمرونة والتعبير عن حريات العاملين في الحقل التربوي.
- تسبب انتعاشاً فكرياً وعلمياً، يرفع مستوى التعليم في المدارس.
- تساعد على نمو الشخص مهنيّاً، والقدرة على تحمل المسؤولية.

- تقضي على الروتين، مما يضمن التقدم السريع.
- تدعو لبذل الجهود الذاتية.
- تُدرب الموظفين لشغل المناصب العليا، وترقيتهم في المستقبل.
- عيوب الإدارة اللامركزية: (الضجعي، ٢٠٠٦ م).
- قد تكون مجالاً لتكاسل بعض العاملين، وهبوط المستوى التعليمي.
- لا تسمح بتوفير القيادات في مختلف المجالات، مما يسبب ضعفاً في الكفاية بميدان العمل.
- أنها تؤدي إلى تكرار الجهود وبعثرتها.

وترى الباحثة أنه يتضح أن المركزية المطلقة مضارها كثيرة على سير العملية التعليمية، ولكن اللامركزية أيضاً إن لم تكن قائمة على أسس سليمة، فإن لها مشكلاتها وتعقيداتها التي تفوق أحياناً مشكلات المركزية، وانسياب السلطة بين الجهاز المركزي والجهاز اللامركزي، يجب أن يكون تدريجياً ويتناسب مع الواجبات المكلف بها الجهاز اللامركزي، بعد توفير المتطلبات اللازمة؛ حتى يصبح قادراً على التنفيذ بكفاية عالية، ويتفرغ الجهاز المركزي للتخطيط والتطوير والمتابعة.

العلاقة بين التفويض والمركزية:

تشير اللامركزية إلى تفريق السلطات من قبل الإدارة العليا إلى إدارة المستوى الآخر. وهو نقل منهجي للسلطات والمسئوليات في جميع أنحاء المنظمة. وهو يوضح كيف يتم توزيع سلطة اتخاذ القرارات في التسلسل الهرمي التنظيمي. وينعكس مدى التفويض على سمتين مهمتين في الإدارة، وهما المركزية، (واللامركزية ويشير مفهوم المركزية إلى مدى ممارسة التفويض في المنظمة على نطاق ضيق، مما يؤدي إلى تمركز السلطة بأيدي قلة من الرؤساء، ويمكن أن نحكم على درجة المركزية في منظمة ما، من خلال حساب نسبة الأفراد الذين يمتلكون صلاحية اتخاذ القرارات، وكلما زادت نسبة العاملين الذين يملكون سلطات اتخاذ القرارات، زادت بذلك درجة اللامركزية في المنظمة (برنوطي، ٢٠١٦).

العلاقة بين السلطة والصلاحيات:

السلطة والصلاحيات من المفاهيم المتداخلة، ويصعب على البعض التفريق بينهما، ويفرق (الطويل، ١٩٨٦ م) بين السلطة والصلاحيات بأن الصلاحيات نوع من أنواع السلطة يكون فيها التأثير والسيطرة قائماً على رغبة الآخرين بالاستجابة والطاعة والتعاون. وفي حين أن السلطة تعتمد على القوة والتهديد، فإن الصلاحيات تنطلق من رغبة الآخرين بالطاعة.

وترى الباحثة أن الفرق بين السلطة والصلاحيات، مصدر كل منهما، فالسلطة قد يكون مصدرها رسمي كسلطة تنفيذ الأحكام والقرارات الملزمة، أو غير رسمي،

كسلطة الوالدين، أو سلطة العشيرة، أو المجتمع، أما الصلاحية فهي مستمدة من النظام فقط، والسلطة لا يمكن نقل بعضها من شخص إلى آخر مثل: السلطة المستمدة من المكانة الاجتماعية، أو الكاريزما الشخصية، أما السلطة التي يستمدّها الفرد من البناء التنظيمي للمنظمة، فيمكن تفويضها، وهي ما يمكن تسميتها بالصلاحيات، ولذلك اختارت الباحثة موضوع الدراسة تحت عنوان "تفويض الصلاحيات"؛ لأن السلطة مرتبطة بالمسؤولية، ولأن المسؤولية لا تقوض، وأن ما يتم تفويضه هو الاختصاص الوظيفي، والسلطة التي يمنحها النظام للفرد، وهي الصلاحيات التي تخول للرئيس استخدام سلطة النظام لتنفيذها.

العلاقة بين التمكين والتفويض:

هناك من يعتقد أن تفويض السلطة مرادف للتمكين، وفي واقع الأمر، هما مختلفان تماماً، فبينما تفويض السلطة يمثل نوع من تحويل جزء محدد من الصلاحيات إلى الآخرين، أو المستويات الإدارية الدنيا لتسهيل عملية التنفيذ والوصول إلى الأهداف التنظيمية، دون إلغاء لمسؤولية المفوض عن النتيجة النهائية للعمل، وهنا يعد التفويض بمثابة حالة مؤقتة تنتهي بانتهاء المهمة التي تم التفويض لها، أو ربما إلغاء التفويض، أو تحجيمه وتعديل نطاقه، أما في التمكين، فإن الأفراد الذين لديهم مهارات وكفاءات فائقة، يمكن تمكينهم، أي إعطاؤهم سلطة اتخاذ القرارات، ويعتبرون المسؤولين عن النتيجة النهائية (الظاهر ومرزوق، ٢٠٠٩م؛ المعاني؛ ورشيدة، ٢٠٠٩م، ١٩٠).

ويعرف التفويض على أنه: العملية التي يعطي الرئيس للمروّوس الحق في القيام بوظيفة ما وإنجازها خلال فترة ما. (عامر، ٢٠١٠م، ٢٠١) كما يعرف بأنه: عملية السماح الاختياري بنقل جزء من السلطة من الرئيس إلى المروّوس، وعندما يقبل الأخير هذا التفويض، فإنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه وممارسة الصلاحيات اللازمة لأدائها، ويصبح مسؤولاً أمام رئيسه عما قام به من أعمال. (مهنا، ٢٠٠٦م، ٢٤)

ومن ناحية أخرى، يرى مصطفى (٢٠٠٥م، ٣٧)، أن التمكين الإداري لا يحفز الصف الثاني، أو المستويات الإدارية الدنيا فقط على أداء وتنفيذ المهام بشكل فعال، بل يسهم في إتاحة فرص التعلم، والتأهل لقدرات إدارية أوسع وأرقى. وفي التمكين تتيح الإدارة العليا للمديرين أن يتخذوا قرارات، مثل: التعيين والتدريب والشراء، ويمكن توضيح الفرق بين التفويض والتمكين في الجدول التالي رقم: (١-)

الفروق الرئيسية بين التفويض والتمكين

التفويض	التمكين
نقل جزء من الصلاحيات للمرؤوس.	إتاحة الفرصة للمرؤوس ليقدر فيقرر.
التفويض في مجالات محددة بدرجة عمق محددة.	تتاح صلاحيات للعاملين للمبادأة في نطاق أوسع.
تظل المسؤولية مسؤولية من فوض.	النجاح ينسب إلى الموظف الممكن، والفشل.
في التفويض يقاد الموظف.	تتاح للموظف قيادة ذاتية.
المعلومات تتاح على قدر جزئية التفويض.	المعلومات على المشاع بين الرئيس والمرؤوس.
إن أخطأ الفرد قد يُسحب التفويض.	إن أخطأ الفرد يتحرى السبب ويعالج.
التفويض قد يكون مؤقتاً، وقد يلغى، أو يعدل نطاقه.	التمكين يمثل قناعة وخياراً إستراتيجياً مستمراً.

المصدر: (أبو المجد، ٢٠٠٨م، ٥٠؛ مصطفى، ٢٠٠٥م، ١٣٠)

إلا أنه ينبغي القول بأن العلاقة ما بين التمكين والتفويض لا تزال قائمة، حيث إن التفويض يعتبر أداة أساسية في عملية التمكين باعتباره يفسح المجال لوجود العديد من المساهمين في نجاح المؤسسة، ولا يقتصر الأمر على مجرد أفراد الإدارة. (Baird، 2006، 17)

وبالتالي يمكن للباحثة استنتاج الفرق بين التمكين والتفويض؛ فالسلطات المفوضة يمكن استرجاعها في أي وقت شاء فيه المدير ذلك، مما يشعر العامل بعدم الأمان لأن السلطة التي في يده حالياً لا يضمن بقاءها، أو استمرارها، في حين أن التمكين يجعل الفرد يشعر بنوع من الملكية وحرية التصرف، مما يزيد من قدرته على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الخاصة ببيئة العمل.

انتهاء التفويض:

بحسب لائحة تفويض الصلاحيات الصادرة من وزارة الخدمة المدنية في السعودية، بموجب القرار رقم: (٧٠٣/١١٧٧٢٢) بتاريخ (١٤٢٧/١١/٢٢هـ)، ينتهي التفويض في الحالات التالية:

- انتهاء مدة التفويض.
- انتهاء الغرض الذي من أجله تم التفويض.
- إلغاء قرار التفويض.
- خلو وظيفة من فوضت إليه الصلاحيات.
- مضي ثلاثة أشهر من تاريخ تعيين وزير آخر غير من صدر منه التفويض وترى الباحثة أن التفويض ينتهي بانتهاء المدة المحددة، حينما يكون محدداً بفترة زمنية معينة، أو بالإلغاء متى قرر الأصليل إلغاء التفويض، أو إنهائه، في حين ينتهي الحلول بعودة الأصليل ومباشرته لمهام منصبه لأي سبب كان، ولا يجوز للموظف

الأصيل أن يقوم بإلغاء القرارات الصادرة عن الموظف الحال في أثناء فترة الحلول، أو سحبها، أو تعديلها.

المحور الثاني: العمليات الإدارية:

مفهوم العملية الإدارية:

يمكن تعريف الإدارة بأنها: " نشاط يعتمد على التفكير والعمل، ويتعلق بإثارة وتحفيز العاملين لتحقيق أهداف مشتركة، باستخدام الموارد والإمكانات المادية المتاحة، وفقاً للأسس والقواعد العملية " (عطوي، ٢٠٠٤م، ١٦).

وفي تعريف آخر: " العملية الإدارية هي تلك الأعمال التي تحدث أثراً إدارياً يتمثل في الأرباح والخسائر والرضا البشري، وهنا يشترط أن تكون هذه الأعمال ديناميكية تحدث الأثر المطلوب؛ بمعنى أن تتداخل وتتفاعل هذه الأعمال فيما بينها " (الصيرفي، ٢٠١٥م، ١٤).

من خلال التعريفات السابقة، يتضح للباحثة أن الأجهزة، أو القوى التي تقوم بتحويل المدخلات إلى مخرجات من خلال توجيه مسارات تفاعلها، تُسمى أجهزة التحويل، أو ما اصطلح عليه بالعمليات، ويمكن تصور عملية التحويل بالآلة تقوم باستقبال المادة الخام التي هي بمثابة مدخلات لها، واستيعابها وتحويلها في إطار عملياتها إلى مادة مصنعة هي بمثابة مخرجات، ويتطلب في ذلك استخدام العديد من الأدوات والمواد المتاحة للخروج بنتائج تمكننا من تحويل وتوجيه مسارات العملية التحويلية نحو الوجهة الصحيحة التي تحقق بدورها الأهداف المرجوة والمرموقة. وبصورة عامة فإن العمليات الرئيسية لتحويل المدخلات إلى نواتج في منظومة الإدارة التعليمية هي سبع عمليات: التخطيط، التنظيم، الإشراف، اتخاذ القرارات، الاتصال، وأخيراً المتابعة والتقييم.

أ. التخطيط:

نشأت فكرة التخطيط مع ظهور البشرية، فلقد وضع الإنسان البذور الأولى لمفهوم التخطيط بمعناه العام عندما حاول إصدار العديد من قراراته على المستوى الفردي، أو الجماعي للموازنة بين الحاجات الإنسانية المتزايدة والمواد والإمكانات المحدودة. (نزال، ٢٠١٦م، ٩)، والتخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة، إذ إن التخطيط العلمي يحدد ما يجب عمله في ضوء الأهداف المراد تحقيقها. (مجاهد، ٢٠١٣م، ٩١)، وهو: الوظيفة الإدارية تهتم بتوقع المستقبل، وتحديد أفضل السبل لإنجاز الأهداف التنظيمية. (عزازي، ٢٠١٣م، ٣٥)، والتخطيط بصفة عامة: هو أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ تدابير عملية لتحقيق أهداف معينة. (كنعان، ٢٠١٥م، ٥).

- والتخطيط له أهميته وفوائده التي يمكن إبرازها في النقاط التالية: (القباع، ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ، ١١؛ أبو الفضل، ٢٠١٣ م، ٤٤؛ الصيرفي ٢٠١٥، ٤٠)
- يساعد على دراسة عوامل البيئة الخارجية، وتشخيص آثارها على المؤسسة، وتحديد القيود التي تفرضها، وتحديد الفرص المتاحة، واستنباط أساليب التعامل معها.
 - يحقق القدرة على التأثير والقيادة، وألا تكون قرارات المؤسسة مجرد ردود أفعال للأحداث الجارية.
 - يحقق التنسيق بين مختلف النشاطات، والالتزام بأهداف المؤسسة الإستراتيجية.
 - يفيد الإدارات العليا والوسطى والمباشرة (التنفيذية) على وضع سلم مناسب الأولويات؛ بهدف التعامل مع القضايا الرئيسية المطروحة أمام المعنيين.
 - يعد في المؤسسة من القنوات الهامة للاتصال بين العاملين للتغلب على المشاكل التي تواجهها المؤسسة، والمشاكل التي تواجه العاملين فيها.
 - يعطي الفرصة لتقييم المرحلة السابقة من خلال الدراسة، والمسح البيئي الشامل والوقوف على نواحي القوة والضعف في منظومة المؤسسة، والتحديات التي تواجهها.
 - يساعد على الاستعداد للمستقبل ومحاولة تشكيكه بدلاً من الانتظار والتأثر به من دون حراك، وهذه تعد من أصعب العمليات، وهي اتخاذ القرارات في الحاضر لتساعدنا على التعامل مع المستقبل.
- وعليه، ترى الباحثة أن التخطيط التربوي** بوزارة التربية إدارة متخصصة، وتقوم هذه الإدارة بإعداد مشروعات الخطط التربوية الطويلة والقصيرة والمتوسطة المدى بالتعاون مع الإدارات العامة ومديريات التربية، إضافة إلى متابعة تقييمها وتنفيذها، كما تقوم هذه الإدارة بتلقي الاقتراحات الخاصة بشأن إعداد الفصول والمدارس ونوع المباني المطلوب إنشاؤها والتنسيق مع الإدارات العامة المتخصصة، ثم تقوم باقتراح الخطة التربوية لكل مرحلة، مثل: أولويات القبول، وتوزيع الفصول والمدارس، وذلك بغية تحقيق أهدافها في إطار السياسة العامة للوزارة.
- ب. التنظيم:**

يرى مارشال ديموك (M.Dimock) أن التنظيم هو: التجميع المنطقي للأجزاء المترابطة لتكوين كل موحد تمارس من خلاله السلطة والتنسيق والرقابة لتحقيق غاية محددة. والتنظيم يشمل التشكيل (الهيكل التنظيمي وما يشمله من خرائط وأنظمة وأدلة وإجراءات)، والأفراد كليهما؛ لأن الأجزاء المترابطة تتكون أيضاً من

أفراد يجب أن يوجهوا ويحفزوا وتنسق أعمالهم؛ حتى تتحقق أهداف المنشأة (المنظمة) (موثق في: عصفور، ١٩٧٣م، ٦١).

ج. الإشراف:

إن الإشراف التربوي هو: عملية تلازم الخطة الموضوعية والتنظيم السابق، وهو: " عملية ديمقراطية إنسانية علمية بهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة، تشمل المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية، وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية، وزيادة فعالية التعليم وتحقيق أهدافه" (بربر، ٢٠١٥م، ٢٥).

فالإشراف هو العمل الدائب للمدير، أو الرئيس، حيث يواجه المشكلات، ويقوم المعوج من الأمور، ويحقق التعاون بين العاملين، ويدعم روح الفريق الواحد بينهم، ويجعل الجميع راضين عن عملهم، ويحقق الكفاءة المستمرة في مستوى الأداء (المؤمن، ٢٠١٨م، ١٨٣).

وترى الباحثة أن العاملين في مجال الإدارة التعليمية بحاجة لمن يرشدهم، ويوجههم، ويشرف عليهم؛ حتى تتطور أعمالهم، ويتقنوا أساليب التعامل مع العمل، والطلاب ويزدادوا خبرة في مجال المهنة؛ حتى يمكن تحقيق أهداف الإدارة التعليمية، والتي تتبلور في النهاية في تكوين شخصية المرؤوسين من إداريين ومعلمين وطلاب وإعدادهم؛ لإدراك قدراتهم وإمكاناتهم والتسلح بالخبرات لمواجهة الحياة في مجتمع زاهر بالصعاب مليء بالمشاكل.

د. اتخاذ القرارات:

تعتبر عملية اتخاذ القرارات في الإدارة من أعقد العمليات وأسهلها في نفس الوقت فكأنها السهل الممتنع وإن قلنا أن العملية الإدارية عبارة عن مجموعة قرارات فإننا نساهل بعض أهم مكوناتها وهو الجزء القيادي، ولكن يمكن الإشارة إلى أن العملية الإدارية تدخل تحت مظلة القيادة. وذلك فإن مجموعة القرارات الصائية والدقيقة في الأداء هي الجزء الأهم في القيادة الحكيمة ويعرف الصباب (الصباب، أحمد ١٩٨٠م، ٨٦) عملية اتخاذ القرار بأنها "منهج التصرف" كما يضيف إلى أنه "اختيار من بين عدد من البدائل ليحدث أثراً ويحقق نتيجة" ولكن البعض يضيف إلى أنه حتى عملية عدم اتخاذ القرار هي بحد ذاتها قرار، حتى ولو كانت لا شعورية ولكن هذه العملية ليست هي المقصودة في عالم المال والأعمال وفي المجتمعات الراشدة ورغم تعدد التعاريف، إلا أنها تصب نحو نسق معين من الخطوات بغرض التوصل إلى حل بين بدائل من الحلول (الصباب وآخرون، ٢٠٠٥م، ٢٠١).

وتنقسم القرارات التربوية إلى قسمين (معوض ورزق ٢٠١٣):

١-القرارات التقليدية: وهي القرارات التي تتعلق بالمشكلات العادية المتصلة بإجراءات العمل اليومي وتنفيذه، مثل: الانصراف، الحضور والإشراف... إلخ، والنشاط الجاري في مستويات الإدارة التعليمية.

٢-القرارات الحيوية: وهي القرارات التي تتعلق بالتخطيط التعليمي والتربوي، ورسم سياسات العمل والمشكلات التي تعترض الخطط المرتبطة بالمهنة الأساسية للإدارة التعليمية، وبأهدافها طويلة المدى والسياسات والاستراتيجيات.

وترى الباحثة أن اتخاذ القرار قد يكون، إما لصناعة تغيير جديد، أو لمواجهة مشكلة من المشاكل، وحينما يتم اتخاذ أي قرارات، قد تضطر لسؤال ذوي الخبرات وأصحاب التجارب، وبالتالي فإن المؤثر القوي على غالب القرارات، هو الظروف، سواء أكانت ظروفاً داخلية، أو خارجية، مباشرة، أو غير مباشرة، نفسية، أو شخصية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، بل وسياسية، فهي حتماً تؤثر وتتأثر، إما سلباً، أو إيجاباً، ولكن الشاهد والعبرة من ذلك التحكم في كيفية التأثير بها.

هـ. الاتصال:

إن الأصل اللغوي لكلمة الاتصال في اللغة العربية مأخوذة من الوصل؛ أي الصلة بين الأفراد، والاتصال في مجال الإدارة معناه نقل وتبادل وإذاعة البيانات والمعلومات الضرورية لممارسة الوظائف المختلفة للإدارة. ويمكن تعريف الاتصال بأنه: " عملية ديناميكية يؤثر فيها شخص، سواء كان عن قصد، أو عن غير قصد على مدركات شخص آخر، أو آخرين من خلال مواد ووسائل مستخدمة، بشكل وطرق رمزية (العجمي، ٢٠١٠م، ١١٥).

وعملية الاتصال عملية مكثفة، لا تتم بشكل موسمي، أو دوري، وإنما بشكل دائم، فالمؤسسات الناجحة تلغي الحواجز بين الرئيس والمرووس، فلا يوجد خوف من المسؤول، فمصلحة المؤسسة، هي هدف كل منهم، وعلى الإدارة أن تبتكر السبل الكفيلة بالحوار المكثف واللقاء على أسس غير رسمية؛ لمناقشة أمور مهمة وجدية، كما يجب على المسؤولين عدم الانقطاع عن اجتماعات المرووسين في الإدارات الدنيا. (ملحم، ٢٠٠٩م، ٦٠ - ٦٢).

الخصائص السوسولوجية للعمليات الإدارية:

تلقي الإدارة التربوية مع سائر فروع الإدارة الأخرى، لكنها تتميز ببعض الخصائص التي تحدد علاقتها مع الآخرين، ومجموع العمليات المحيطة بها، ومن بين هذه الخصائص (شمس الدين، والفقي، ٢٠١٧م، ٤٩):

أ. **قابلية التحقيق:** يعنى بهذه الخاصية بأنها تحقيق كفاءة التوافق بين التوجيهات المنهجية لبلوغ الغايات المحدودة للإدارة التربوية وبين المتغيرات الاجتماعية الحادثة في المجتمع والتي تدع لتطوير الإدارة التربوية وتعظيم تأثيرها الإيجابي.

ب. **الإجرائية:** يعنى بها ترشيد القدرة على الأداء العملي الذي يستند على القوانين العملية ويتفق مع المستحدث في النظريات والتصنيف المركب في العلوم، وتولد القدرة على تطوير الجهود في المواقف العملية في بيئة الإدارة.

ج. **التأثيرية:** ويعنى بها: تطوير الأساليب المناسبة لحسن استثمار القوى البشرية والإمكانات المادية والعمل على تطويرها؛ لتحقيق أكبر عائد ممكن، وتطوير الخبرة والسلوك في نمو العملية الإدارية، وفهم المجتمع والحضارة، هذا التطوير مقترن بوجود إمكانات الوصول إلى استنتاجات، أو تنبؤات.

د. **الموضوعية:** يعنى بها الاستقلالية في عملية التحقق من سلامة الوصول إلى النتائج عن طريق إعادة إجراءات التجربة، أو استعادة النتائج الرئيسية التي تم التوصل إليها، إضافة إلى أن الموضوعية في الإدارة التعليمية، تعني إمعان النظر في الواقع الفيزيقي والإيكولوجي للبناء الاجتماعي والتوازن المحسوب بين تقدير الاحتياجات ومعرفة الإمكانات المتاحة.

هـ. **المستقبلية:** إن المستقبلية تعني المرونة وسرعة الاستجابة والتنفيذ والابتكاري المبدع القادر على صنع المستقبل وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان وإعداد الإنسان للمستقبل معتمداً في ذلك على التفكير والتحليل وحل المشكلات المتجددة في استجابة لتحديات المستقبل ورسم الاستراتيجيات التي تتفق مع ولوجنا القرن لاستقراء الماضي والتنبؤ بالاحتمالات المستقبلية.

وترى الباحثة، أن الخصائص السوسولوجية للعمليات الإدارية تتألف من نشاطات ووظائف محددة يقوم بها الإداريون، وتمتاز بأنها نشاطات تهدف إلى استمرار المنشأة عن طريق تشغيل عناصر الإنتاج. وتصنف العملية الإدارية إلى أربعة وظائف إدارية عند بعض العلماء، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة.

تأثير التفويض على العمليات الإدارية:

يساعد التفويض على تنمية قدرات المرؤوسين، وخاصة القيادات في المستويات الوسطى والمباشرة، وذلك لأنه من الثابت عملياً صعوبة تدريب المرؤوسين على المخاطرة في اتخاذ القرارات وحدهم معتمدين على أنفسهم، ولا يكون ذلك إلا بتفويضهم السلطة. (كنعان ٢٠٠٩م، ص ٢٤٠)

كما يمكن تطوير أداء الموظفين عن طريق تفويضهم للقيام ببعض المهام، ويؤدي ذلك إلى تعزيز مهاراتهم وخبراتهم، حيث إن فرص الترقى الوظيفي التي تُتاح لهم من الممكن أن تزيد حماسهم للعمل، كذلك فإنه يمكن تطوير أداء الموظفين في فريق العمل للاستفادة منهم على المدى البعيد، بحيث يمكنك تفويضهم للقيام بالمهام في المستقبل. (أموس، ٢٠٠٣م، ص ٤٥)

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة الزبون (٢٠٢٢م): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ودوره في تحسين أدائهم الإداري في محافظة جرش، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، وقام بتطوير استبانة لجمع البيانات الأولية، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة بلغ قوامها: (٥٥) إدارياً وإدارية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في محافظة جرش جاء بمستوى كبير، وأن مستوى تحسين أدائهم الإداري جاء بمستوى مرتفع، وأظهرت النتائج أيضاً أن تفعيل مبدأ التفويض الإداري يؤثر إيجاباً على تحسين أدائهم الإداري، كما أشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائية حول مستوى تفعيل التفويض الإداري تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومستوى المؤهل العلمي، كما تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى استخدام التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في محافظة جرش وتحسين أدائهم الإداري.

دراسة الزهراني، رحمة، والخميسي، بشائر (٢٠٢٢م): هدف الدراسة إلى الكشف عن أثر تفويض السلطة على جودة الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، ولتحقيق هدف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع البحث من جميع المعلمات في المدارس الثانوية بمكتب شمال محافظة جدة، وعددهن: (٩٨٤) معلمة، موزعات على (٣٠) مدرسة. أظهرت النتائج أن هناك أثر لتفويض السلطة على جودة الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة جدة، كما أن واقع تفويض السلطات من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي بلغ بالتقدير العام (٣.٧٦) وبوزن نسبي (٧٤.٧٦%)، وبدرجة استجابة كبيرة. وكذلك جاء واقع جودة الأداء من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي: (٣.٤٥) ووزن نسبي: (٧٣.٠٧%) ، وبدرجة استجابة كبيرة وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية عند مستوى الدلالة: ٥ % بين تفويض السلطة (الأكاديمي الإداري) ومستوى جودة الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات ترتبط بمتغير (سنوات الخبرة) بمحافظة جدة.

دراسة الماحي، محمد الأمين (٢٠٢١م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التفويض الإداري في القطاع الحكومي بالملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتدربين في معهد الإدارة العامة بمنطقة الرياض، وكذا الوقوف على ما إذا كانت هناك فروق معنوية في مستوى التفويض الإداري، تُعزى لمتغيرات الجنس،

التخصص، المرتبة الوظيفية، وسنوات الخبرة والمستوى التنظيمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة البيانات الأولية والتي تم تجميعها من خلال استبانة تم تصميمها لقياس واقع التفويض الإداري مكونة من: ٢٦ فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية في مستوى التفويض تُعزى لمتغيرات المرتبة الوظيفية ومستوى تطابق الوظيفية ومستوى المشاركة في القرارات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها للمتغيرات الوظيفية والشخصية الأخرى النوع، وسنوات الخدمة، ونوع الجهة، والمستوى التعليمي.

دراسة الدويش وعبدالرزاق (٢٠٢٠م): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، والتعرف على معوقات تفويض الصلاحيات في الإدارة المدرسية، وعلاقة تفويض الصلاحيات بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الإدارة المدرسية وعددهم: (٤٠) مشرفاً، إضافة إلى عينة عشوائية من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مدينة الرياض بنسبة: (١٠%) وعددهم: (١٢٠) مديراً. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥% بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور واقع تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين ومشرفي الإدارة المدرسية لصالح الاستجابة (موافق بشدة) على عبارات محور المعوقات التي تعوق تفويض الصلاحيات بالإدارة المدرسية.

دراسة انشيبيو (Anshebo, 2020): هدفت إلى تقييم ممارسة المدير في تفويض السلطة للمعلمين في بعض المدارس الابتدائية في ولكيت في أثيوبيا ، وتم توظيف المنهج النوعي من خلال المقابلات المعمقة على عينة مكونة من (٤٠) معلماً، و (٣) مدراء عشوائياً، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تفويض السلطة كان متوسطاً، حيث لا يفوض مديري المدرسة المعلمين المستوى المناسب من السلطة، مما ترتب عليه أن بعض المعلمين كانوا مترددين في قبول تفويض السلطة وتنفيذها.

دراسة سيث (Seth، 2020): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تفويض الصلاحيات وأداء المعلمين في المدارس الثانوية في بلدية كابالي في أوغندا، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وطبقت استبانة على عينة عشوائية مكونة من (١٤٢) مفردة، حيث خلصت الدراسة إلى مجموع من النتائج، من أبرزها: مستوى تفويض السلطة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج أن تفويض المسؤوليات له تأثير أكبر

على أداء المعلمين في المدارس الثانوية في بلدية كابالي، وأثبتت النتائج أنه يوجد هناك علاقة ارتباط موجبة بين تفويض السلطة وبين الأداء؛ بمعنى أنه كلما زادت تفويض السلطة للمعلمين كلما كان الأداء أفضل.

دراسة ديفيد وموسي (David and Musa، 2020): هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين ممارسات تفويض السلطة والالتزام التنظيمي للمعلمين في المدارس الثانوية في بلدية كيرا في أثيوبيا، استخدمت الدراسة المنهج المسحي وللوصول إلى أهداف الدراسة، حيث جرى تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة اشتملت على (١١٣) معلم، وقد بينت النتائج وجود علاقات قوية وإيجابية ذات دلالة إحصائية بين إسناد المسؤولية إلى مديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

فقد تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود بعض الفجوات البحثية التي يمكن أن يسهم الباحثون في معالجتها، حيث لوحظ أن معظم الدراسات ركزت على العلاقة بين التفويض الإداري وتحسين الأداء دون التطرق بعمق للتحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التفويض الإداري. كما ركزت معظم الدراسات على المنظمات التعليمية دون غيرها من المنظمات. لذا يمكن للباحثين المستقبليين الإسهام في معالجة هذه الفجوات من خلال دراسة التحديات والمعوقات بعمق أكبر، وتوسيع نطاق الدراسات لتشمل منظمات وقطاعات مختلفة، بالإضافة إلى استخدام مناهج بحثية متنوعة كالمنهج النوعي والمختلط للحصول على نتائج أعمق، كما تبين أيضاً أن أياً من هذه الدراسات لم يتطرق إلى دور التفويض الإداري في تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج وهو ما يعد منطلقاً أساسياً للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي (المسحي).

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من القادة، والإداريين العاملين في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، والبالغ عددهم قرابة: (٢٢٠) فرداً من النساء والرجال.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) إدارياً من العاملين في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، تم أخذهم بالطريقة عشوائية البسيطة، وبمعدل ٦٠% من إجمالي العينة.

أداة الدراسة

أ) بناء أداة الدراسة :



تم تصميم الاستبيان لجمع البيانات الواردة فيها من أفراد العينة ، حيث تحوي محاور الدراسة وعباراتها ما يتعلق بمستوي التفويض الإداري وأثره على تحسين العمليات الإدارية.

وتضمنت الاستبانة مقياساً متدرجاً من (٥) درجات لقياس استجابات الأفراد (موافق بشدة، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وبناء على أهداف الدراسة، فإنه يمكن تقسيم الاستبيان ليضم عدداً من الأقسام الرئيسية والمتمثلة في الآتي:

القسم الأول: مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات، والمعلومات التي سيتم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

القسم الثاني: البيانات الأولية الخاصة بأفراد العينة (الجنس ، العمر، المؤهل العلمي ، الخبرة)

القسم الثالث: ويتكون من (٣١) فقرة، موزعة على ثلاث محاور أساسية، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبيان، وكيفية توزيعها علي المحاور.

جدول (١) محاور الاستبيان وعباراتها

المجموع	عدد العبارات	المحور
١١	١١	مدى تطبيق التفويض الإداري وأثره في تحسين العمليات الإدارية
١٠	١٠	معوقات التفويض الإداري
١٠	١٠	مقترحات تحسين التفويض الإداري من وجهة نظر الإداريين وقيادات إدارة التعليم في محافظة
٣١		الاستبيان

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد العينة وفق الإجابات (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق بشدة، موافق، محايد) ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، وإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للآتي: موافق بشدة: (٥) درجات، موافق: (٤) درجات، محايد: (٣) درجات، غير موافق: (٢) درجتان، غير موافق بشدة: (١) درجة واحدة.

ب (صدق أداة الدراسة :

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين) :

وللتعرف على مدى صدق الاستبيان، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد: (١٢) من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة .



وطلب منهم تقييم جودة الاستبيان من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات ، وانتمائها للمحور ، وأهميتها ، وسلامتها لغويا، وإبداء ما يروونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد اخذ الآراء والاطلاع علي الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية .

٢. صدق الاتساق الداخلي للأداة :

وللتحقق أكثر من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، تم حساب معامل ارتباط (persons Correlation Coefficient) للتعرف على درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

محور مدي تطبيق التفويض الإداري		
م	معامل الارتباط	قيمة sig
١	.٥٠٨	.٠٠٠
٢	.٥٩٣	.٠٠٠
٣	.٦٣٣	.٠٠٠
٤	.٥٦٤	.٠٠٠
٥	.٦٤٦	.٠٠٠
٦	.٥٨٢	.٠٠٠
٧	.٥٦٩	.٠٠٠
٨	.٦٠٥	.٠٠٠
٩	.٥٥٥	.٠٠٠
١٠	.٧٠٦	.٠٠٠
١١	.٦١٧	.٠٠٠

**** وجود دلالة عند مستوى الدلالة (٠.١)**

يتضح من الجدول (٣-٧)، أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.١) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

معوقات التفويض الإداري		
م	معامل الارتباط	قيمة sig
١	.٦٤٨	.٠٠٠
٢	.٧٦٠	.٠٠٠
٣	.٧٥٥	.٠٠٠

معوقات التفويض الإداري		
٤	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٥	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٦	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٧	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٨	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٩	٠٠٠٠	٠٠٠٠
١٠	٠٠٠٠	٠٠٠٠

** وجود دلالة عند مستوى الدلالة (01.)

يتضح من الجدول (٣)، أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (01.) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور

تحسين التفويض الإداري		
م	معامل الارتباط	قيمة sig
١	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٢	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٣	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٤	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٥	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٦	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٧	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٨	٠٠٠٠	٠٠٠٠
٩	٠٠٠٠	٠٠٠٠
١٠	٠٠٠٠	٠٠٠٠

** وجود دلالة عند مستوى الدلالة (٠.١)

يتضح من الجدول (٣-٩)، أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.١) فأقل، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل المحور الأول ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

٣. ثبات أداة الدراسة :

تم التأكد من ثبات الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (s Alpha'Cronbach)، وبوضوح الجدول (٤) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبيان	عدد العبارات	ثبات المحور
مدى تطبيق التفويض الإداري وأثره في تحسين لعمليات الإدارية	١١	.٨١٨
معوقات التفويض الإداري	١٠	.٨٢٢
مقترحات تحسين التفويض الإداري	١٠	.٨٩٠
الثبات العام	٣١	.٨٧٤

يتضح من الجدول (٤)، أن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ (.٨٧٤) وهذا يدل أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً : مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها

السؤال الأول: (ما واقع تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق	الترتيب
1	يعتبر التفويض الإداري شائعاً في جهة عملك	٢.٢٥	.٨٣٤٩	%٥٥.٦	غير موافق	٨
2	يقوم كل شخص بعمله أفضل من عملية التفويض	٢.٤٩	١.٨٥٧	%٤١.٩	غير موافق	٣
3	يتبع مديرك المباشر سياسة التفويض الإداري	٢.٣١	.٩١٣٩	%٦١.٣	غير موافق	٧
4	يقوم المدير بتفويض الصلاحيات كلما زاد حجم العمل عليه فقط	٢.٥٦	١.٠٦٨	%٣٨.٧	غير موافق	١
5	يقوم المدير بتقييم المهام الإدارية المفوضة	٢.٤٥	.٩٣١٤	%٤٨.٤	غير موافق	٤
6	يتم الاطلاع على نتائج المهام المفوض بها للمفوض له	٢.٣٥	.٨٧٦٠	%٥٤.٠	غير موافق	٦
7	يتم تفويض الصلاحيات الإدارية للموظفين في الأمور البسيطة فقط.	٢.٤٩	١.٢١٩٧	%٣٩.٥	غير موافق	٣
8	يثق المدير بقدرات العاملين في انجاز المهام المفوض لهم فيها	٢.٤١	.٩١١٥	%٤٦.٨	غير موافق	٥



أثر التفويض الإداري على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم ...، وجدان العنزي - د. عبدالعزيز الصقر

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق	الترتيب
9	للمرؤوس الحرية في اختيار كيفية إنجاز الأعمال المفوض له فيها	٢.٤٥	١.٠٢٢	٤٦.٠%	غير موافق	٤
10	تتوافر منظومة متكاملة عن التفويض لدى إدارة التعليم	٢.٣٩	١.١٧٤	٤٤.٤%	غير موافق	٥
11	تدرب جهة عملك المفوضين قبل تفويض العمل لهم.	٢.٥٥	١.٢٠٥	٣٧.١%	غير موافق	٢
	المجموع	٢.٤٣	٦١٣٣٧	٤٦.٧%	غير موافق	

يتبين من الجدول (٥)، أن واقع تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين جاء بدرجة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٤٣) بانحراف معياري (٠.٦١٣٣).

وكما يتضح من النتائج بأن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٢.٢٥٨٠-٢.٥٦٤٥)، والتي تشير إلى درجة تطبيق (غير موافق) على وجود التفويض حيث اجمع افراد العينة على ضعف واقع التفويض في إدارة التعليم في محافظة الخرج.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها

السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟
وللإجابة علي هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق التفويض الإداري، والتي قد تؤثر على تحسين العمليات الإدارية، وكانت النتائج كالآتي :

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور معوقات التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق	الترتيب
1	يفتقر الرئيس المباشر لمهارة التفويض	٢.٧٧	١.٣٤٢٤	٣٦.٣%	محايد	١
2	يتخوف الرئيس المباشر من فشل المفوض عنه.	٢.٦٠	١.٢١٥٢	٤١.١%	غير موافق	٥
3	خطوات وقنوات الاتصال غير واضحة بين الرئيس المباشر والمفوض عنه.	٢.٧٢	١.٢٧٠٩	٣٥.٥%	متوسطة	٣
4	عدم توفير تغذية راجعة مناسبة وسريعة للمفوض له من الرئيس المباشر	٢.٣٣	١.١٨٨٦	٤١.١%	غير موافق	٨
5	يعتبر الخوف من ردود أفعال الرئيس	٢.٤٣	١.١١٣٤	٤٧.٦%	غير موافق	٧

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق	الترتيب
	المباشر في حال ارتكاب خطأ، سببا في عدم قبول التفويض					
6	يتخوف الرئيس المباشر من أن يظهر المفوض عنه بقدرات أكبر من قدراته.	٢.٦٥	١.٢٧٥٤	٣٣.١%	محايد	٤
7	يخلق التفويض مشاكل في بيئة العمل	٢.٧٤	١.٣٦٠٧	٣٦.٣%	متوسطة	٢
8	بيئة العمل لا تحفز على التفويض.	٢.٥٨	١.٣٣١٨	٣٦.٣%	غير موافق	٦
9	رجوع المفوض إليه المتكرر للرئيس المفوض يعكس خوفه من المساءلة.	٢.٢٠	١.٠٥١٣	٤٤.٤%	غير موافق	١٠
10	الخوف من تحمل المسؤولية سبب في عدم ممارسة التفويض.	٢.٣٣	٠.٩٩٣٦	٤٩.٢%	غير موافق	٩
	المجموع	٢.٥٣	٠.٧٥٦٦٢	٤٠.٠٩%	غير موافق	

يتبين من الجدول (٦)، أن واقع معوقات تطبيق التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين، جاء بدرجة (غير موافق)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٥٣) بانحراف معياري (٠.٧٥٦٦٢،٠). وكما يتضح من النتائج، بأن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٢.٢٠١٦ - ٢.٧٧٤٠)، والتي تشير إلى درجة معوق (ضعيفه).

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ما المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر على تحسين العمليات الإدارية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين؟ جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مقترحات تحسين التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الدرجة	الترتيب
1	تشجيع الرئيس المباشر للطرق المقترحة	٢.٢٥	٠.٧٦٣٧	٥٥.٦%	غير موافق	٨
2	توفير المعلومات الكافية عن المهمات قبل اتخاذ قرار التفويض	٢.٣٨	٠.٧٩٣٣	٤٩.٢%	غير موافق	٤
3	تنفيذ دورات تدريبية وبرامج خاصة بتطوير مهارة التفويض	٢.٤٣	٠.٩٢١٦	٤٦.٠%	غير موافق	٣
4	تحديد المعايير اللازمة للأداء الجيد لعملية التفويض.	٢.٣٨	٠.٨٧٥٠	٥٠.٠%	غير موافق	٤
5	تحفيز العاملين أو الإداريين على تقبل	٢.٥١	٠.٨٦٩٣	٤٣.٥%	غير موافق	١

	التفويض قبل منحهم إياه				موافق
6	تحديد مجال وجهة وحدود وزمن التفويض	٢.٤٥	٨٥٨٨.	٤٢.٧	غير موافق
7	تعزيز المشاركة في اتخاذ القرار لتنمية مهارات المفوضين.	٢.٣٦	٧٥٩٩.	٥٠.٠	غير موافق
8	التعرف على المشكلات والتحديات التي تواجه التفويض قبل بدء عملية التفويض والعمل على حلها.	٢.٣٨	٧٧٢٦.	٤٨.٤	غير موافق
9	تفويض ذوي الخبرة والمعرفة العلمية.	٢.٣١	٧٤٧٥.	٤٨.٤	غير موافق
10	تفويض الأعمال المناسبة لقدرات المفوض له	٢.٢٩	٧٣٢٣.	٥٠.٠	غير موافق
	المجموع	٢.٣٧	٥٧٤٦.	٤٨.٣ %	غير موافق

يتبين من الجدول (٧)، أن واقع مقترحات تحسين التفويض الإداري في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر القادة والإداريين جاء بدرجة (غير موافق)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٣٧) بانحراف معياري (٠.٥٧٤٦). وكما يتضح من النتائج بأن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٢.٢٥٨١ - ٢.٥١٦١)، والتي تشير إلى درجة مقترح تحسين (ضعيفة).

السؤال الثالث: (هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية وبين سنوات الخبرة ؟
للإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات مستوي دلالة إحصائية عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$ بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٨) قيم معامل الارتباط سبيرمان بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية

تحسين العمليات	التفويض	
التفويض	Correlation coefficient	١
	Sig. (2-tailed)	-
	N	١٢٤
تحسين العمليات	Correlation coefficient	١
	Sig. (2-tailed)	-
	N	١٢٤

يتضح من الجدول السابق، وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التفويض يساهم بشكل كبير، ويعضد من تحسين العمليات الإدارية، حيث إن تشجيع الكادر البشري، وتوفير المعلومات والبرامج والمشاركة في اتخاذ القرارات والتعرف علي المشكلات جميعها، تمكن الإدارة من تحقيق أهدافها في ظل ممارسة التفويض.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

نص السؤال الرابع: (هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين رأي القادة في العلاقة بين التفويض وتحسين العمليات الإدارية وبين سنوات الخبرة ؟ وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بهذا السؤال كما يلي :

* قامت الباحثة باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة، وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة؛ لتطبيق التفويض الإداري وبين تحسين العمليات الإدارية تبعاً لمتغيرات سنوات الخدمة ، ويوضح الجدول (٩) نتيجة اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة فروقات المتوسطات.

جدول رقم (٩) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق لمتوسط سنوات الخبرة

المحور	محور التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستويات الدلالة
التفويض	بين المجموعات	١.٢٢٩	٣	.٤١٠	١.٠٩٢	.٣٥٥
	داخل المجموعات	٤٥.٠٤٦	١٢٠	.٣٧٥		
	المجموع	٤٦.٢٧٥	١٢٣			
تحسين العمليات	بين المجموعات	.٦١٧	٣	.٢٠٦	.٦١٧	.٦٠٥
	داخل المجموعات	٤٠.٠٠٣	١٢٠	.٣٣٣		
	المجموع	٤٠.٦٢٠	١٢٣			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.٨٦	٣	.٢٩	.١٢٥	.٩٤٥
	داخل المجموعات	٢٧.٣٥٦	١٢٠	.٢٢٨		
	المجموع	٢٧.٤٤٢	١٢٣			

يتضح من الجدول رقم (٩)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لتطبيق التفويض الإداري وبين تحسين العمليات الإدارية تبعاً لمتغيرات سنوات الخدمة، حيث كانت قيمة مستوي الدلالة في اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة غير دالة إحصائياً، ويعني ذلك أن العاملين بإدارة التعليم بالخارج يؤدون أعمالهم ومهامهم بكل تفاني ومسؤولية، فهم

يقومون بإنجاز أعمالهم وبمختلف سنوات خدمتهم دون الحاجة إلى التفويض، وكذلك التدريب والتأهيل، فهم يتلقون التدريب، إضافة إلى أنهم يقومون بأعمالهم أفضل وأجود دون الحاجة للتفويض، وحتى عند التقييم لأعمالهم، نجد أنها تمثل نسبة كبيرة في الأداء.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزبون (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية حول مستوى تفعيل التفويض الإداري تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة :

بناءً على واقع تطبيق التفويض الإداري، توصي الباحثة بما يلي :

١. نشر ثقافة التفويض الإداري في إدارة التعليم في محافظة الخرج.
٢. لا بد أن يجد التفويض أهمية كبرى وأن يمارس بدرجة أكبر في إدارة التعليم في محافظة الخرج، وذلك حتى يتسنى تقليل العبء عن القادة، وأن يجد المرؤوسون فرصة لإثبات قدراتهم.
٣. أن تقوم الإدارة بمتابعة ومراجعة النتائج والتقارير لكل الأعمال التي تم التفويض بها، وذلك لمعالجة وتدارك أي أخطاء، أو سلبيات في العمل .
٤. تدريب الموظفين تدريب كافي قبل تفويض أي مهام، وذلك من خلال وضع برامج تدريبية مختصة في التفويض ومهاراته، أيضاً دعوة الخبراء والمختصين في مجال التفويض لتوعية الموظفين وشرح مبادئ التفويض.

وبناءً على واقع معوقات التفويض الإداري، توصي الباحثة بالاتي :

- (١) أن يكون هناك اهتماماً من جانب الرؤساء المباشرين بتوفير معينات، وأدوات تعين المرؤوسين في أعمالهم وتحفيزهم.
- (٢) خلق مساحة من التعاون والتعامل والثقة بين الرؤساء المباشرين والمفوض عنهم، وتوفير بيئة إيجابية بعيدة عن مصادر القلق والخوف من وقوع المفوض له في الخطأ.
- (٣) منح المفوض له الحصانة التي تجعله أكثر قدرة على تنفيذ الأعمال دون خوف من الفشل.
- (٤) تفويض الصلاحيات المناسبة لمهارات المفوض له والتي تتناسب مع قدراته للحد من الفشل في عمليات التفويض .

وبناءً على واقع المقترحات المساعدة لتطبيق التفويض الإداري التي قد تؤثر

على تحسين العمليات الإدارية توصي الباحثة بما يلي:

١. أن يهتم الرؤساء المباشرون بملاحظات وآراء المفوض عنهم، ومناقشتهم، والتعامل مع آرائهم بجدية وحرص.

٢. أن يتم تأهيل وتدريب المفوض عنهم، واختبار قدراتهم باستمرار، ومعالجة أي إخفاقات، أو سلبيات؛ حتى يستطيعوا ممارسة التفويض بطريقة صحيحة.
٣. أن يجد ذووا الخبرة والمعرفة العلمية حظهم من الاهتمام والرعاية، وذلك بتفويضهم لعكس خبراتهم في العمل.

مقترحات الدراسة :

- عمل دراسات متوسعة ومستقبلية عن التفويض الإداري ودوره في تحسين العمليات الإدارية.
- وضع تصور شامل عن متطلبات المفوض لهم وآلية تنفيذها بالإدارات.
- عمل دراسة متوسعة لمعرفة المعوقات التي قد تواجه التفويض الإداري، والحلول المناسبة.
- بناء تصور مقترح حول متطلبات تحقيق التفويض الإداري لتحسين العمليات الإدارية لدى إدارة التعليم في محافظة الخرج.

المراجع العربية:

أبو الفضل، عبد الشافي محمد (٢٠١٣). التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع الكفاءة الإنتاجية.

أبو المجد، محمد جمال (٢٠٠٨). التمكين الوظيفي ودوره في تعزيز القدرات البشرية، الطبعة الأولى، بيروت، دار ابن حزم للطباعة والنشر.

أبو قحف، عبدالسلام. (٢٠٠٢)، دليل المدير في تفويض السلطة ملامح الإصلاح الإداري العقود الإدارية إدارة الأزمات. دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية. مصر.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (١٩٩٤م). لسان العرب، دار النشر، دار صادر، بيروت، الطبعة، الأولى

أحمد، محمد (٢٠٠٩)، تفويض العمل حلول من الخبراء لتحديات يومية، مكتبة العبيكان، الرياض.

أحمد، محمد أحمد (٢٠٢٠)، مبادئ إدارة الأعمال، مكتبة الرشد، الرياض. الأغبري، عبدالصمد (٢٠٠٦م)، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. الطبعة الثانية. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

أموس جولي آن (٢٠٠٣) فن الإدارة بالتفويض، ترجمة، د. خالد العامري، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

بربر، كامل (٢٠١٥)، إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت.

برنوطي، سعاد (٢٠١٦) الإدارة، أساسيات إدارة الأعمال. الطبعة الثالثة. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

بسيوني، عبدالغني (٢٠٢٠). القانون الإداري وتطبيقاته، دار النهضة العربية. الجضي، خالد بن سعد (٢٠٠٦)، الإدارة النظريات والوظائف، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠١٤)، سيكولوجية صنع القرار، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

الحربي، قاسم بن عائل (٢٠٠٨). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة (٢٠٠٨)، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

- حسان، حسن محمد إبراهيم؛ العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧). الإدارة التربوية، عمان، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حمادات، محمد حسن (٢٠٠٧)، الإدارة التربوية، وظائف وقضايا معاصرة. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- خليل، منى عطية خزام. (٢٠٠٩م). الإدارة واتخاذ القرار في عصر المعلومات من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث.
- خيرى، محمد ميرغني (١٩٧٨). الوجيز في القانون الإداري المغربي، الرباط، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر.
- الدويش، عبدالعزيز بن سليمان بن عبدالرزاق (٢٠٢٠). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بمستوى الأداء في الإدارة المدرسية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض
- روازقي، محمد (٢٠٠٨). الإدارة الاقتصادية في الشركات اليابانية مع التركيز على نظام التوقيت الدقيق JIT ومحاولات الاستفادة منه في إحدى الشركات الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
- الزبون، داهود سالم خليف (٢٠٢٢). أثر التفويض الإداري لدى القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ودوره في تحسين أدائهم الإداري في محافظة جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.
- الزهراى، رحمة بنت فهد، والخميسي، بشائر بنت محمد (٢٠٢٢). أثر تفويض السلطة على جودة الأداء لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة جدة. جامعة الملك عبد العزيز.
- السكرانة، بلال خلف (٢٠٠٩). التدريب الإداري، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- سليمان، حنفي محمود (د.ت). السلوك التنظيمي والأداء، القاهرة، دار الجامعات المصرية.
- الشامان، أمل بنت سلامة الشامان (٢٠٠١). ما يقدم من برامج تدريسية لمديري المدارس ومديرياتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الملك سعود، ١٣ (٢)، ٣٧٧ - ٤٣٨
- شمس الدين، محمد علي والفقي، إسماعيل (٢٠١٧). السلوك الإداري، (مدخل نفسي اجتماعي للإدارة التربوية)، دار الفكر، عمان، الأردن.

الصباب، أحمد بن عبدالله؛ أحبيب، عبد الحميد؛ حبيب، شكيل أحمد؛ ميمني، خالد عبد الرحيم (٢٠٠٥). أساسيات الإدارة الحديثة، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.

الصباب، أحمد عبدالله (١٩٨٠). مبادئ الإدارة، الجزء الثاني. صقر، اشتيلي منال؛ وإبراهيم، أسماء خالد (٢٠١٩). تفويض الصلاحيات وعلاقتها بالأداء الإداري في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المديرين (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، الأردن الصيرفي، محمد (٢٠١٥). العلاقات العامة من منظور إداري، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية.

الطاهر، عبدالباري محمد، مرزوق، عبدالعزيز علي (٢٠٠٩). تمكين العاملين، مدخل لتحسين إدارة أزمات الحج، الملتقى العلمي الخامس لأبحاث الحج، معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج، المملكة العربية السعودية.

الطويل، هاني عبدالرحمن (١٩٨٦) الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم. الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

عامر، سامح عبدالمطلب (٢٠١٠). إدارة السلوك الإنساني في المنظمات الحديثة، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

العاني، أحمد (٢٠١٠). علاقة التفويض بالكفاءة الإدارية في المؤسسات التعليمية. مجلة الإدارة التربوية، ١٥ (٢)، ٤٥-٦٠.

عباس، سهيلة. (٢٠٠٤) القيادة الابتكارية والأداء المتميز، حقبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبدالله، عبد الغني بسيوني (١٩٨٦)، التفويض في السلطة الإدارية. الدار الجامعية، القاهرة. مصر.

عبد الهادي، بشار (١٩٨٢)، التفويض في الاختصاص. دراسة مقارنة. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

عبد الحميد، إيمان (٢٠٠٠). تحديثات القرن ٢١ أمام منظمات الأعمال الحكومية، مجلة المال والتجارة، مصر، ٣٧٢، إبريل.

العجارمة، أحمد فايز (٢٠١٦). اللامركزية في الأردن، مركز العالم العربي للتنمية الديمقراطية.

العجمي، محمد حسنين (٢٠١٠). الإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة. عطوي، جودت عزت (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط١، دار الثقافة، عمان.

- عزازي، فائق محمد عبد المنعم (٢٠١٣). الإدارة والتخطيط التربوي، دار الزهراء، الرياض.
- عصفور، محمد شاكر (٢٠٢١). أصول التنظيم والأساليب، دار المسيرة للنشر، الأردن.
- عصفور، محمد شاكر (١٩٧٣). التنظيم والأساليب، دار الشرق، جدة.
- العمارة، محمد (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الصباب، أحمد عبدالله، وآخرون (٢٠١٠)، أساسيات الإدارة الحديثة، دار البلاد
- الغامدي، سليمان (٢٠٢٠). أثر التفويض الإداري على الأداء الوظيفي للعاملين في القطاع الحكومي، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٧٢ (١)، ٣٢٠-٣٥٠. للطباعة والنشر، جدة.
- الفاقي، عبدالله إبراهيم (٢٠١٢). نظم المعلومات المحوسبة ودعم اتخاذ القرار، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- فقيه، فاروق عبده؛ وعبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. الطبعة الثانية، عمان. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القباع، حنان بنت سعد بن عبدالله (١٤٣٦-١٤٣٧). معوقات بناء الخطط الإستراتيجية لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الإدارة والتخطيط التربوي.
- الكبيسي، عامر بن خضير (٢٠٠٤). إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
- كنعان، علي (٢٠١٥ م). تخطيط وتنظيم البرامج الإعلامية، دار الأيام للنشر والتوزيع، الطبعة العربية، عمان.
- كنعان، نواف (٢٠٠٩). القيادة الإدارية. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.
- كينان، كيث (١٩٩٦). أصول تفويض الصلاحيات. ترجمة مركز التعريب والترجمة. الدار العربية للعلوم، بيروت. لبنان.
- المحي، محمد الأمين عبدالله (٢٠٢١). واقع التفويض الإداري في القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية على المتدربين بمعهد الإدارة العامة (رسالة ماجستير غير منشورة). السعودية، الرياض.
- مجاهد، فاء محمد علي (١٤٣٤ هـ / ٢٠١٣ م). أساسيات في الإدارة والتخطيط التربوي، دار الزهراء، الطبعة الأولى، الرياض.

مراد، الح ومحمد، محمد، عبير أحمد (٢٠٢٣) تحسين العمليات الإدارية بمنظومة التعليم والتدريب المهني المزدوج في مصر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية. المجلد السابع. العدد التاسع

مساد، عمر (٢٠١٥)، الإدارة التعليمية. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان. الأردن. مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٥) المدير ومهاراته السلوكية، الجمعية العربية للإدارة، القاهرة.

المعاينة، عبدالعزيز (٢٠٠٧)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان. الأردن

مصطفى، حنان أحمد (٢٠١٨). العلاقة بين تفويض الصلاحيات وتنمية المهارات الإدارية لدى العاملين في جامعة دمشق، دراسة ميدانية على العاملين الإداريين في جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد؛ وعبدالقادر، حامد؛ والنجار، محمد (١٤٢٥هـ). المعجم الوسيط، مصر، مكتبة الشروق الدولية .

المعاني، أيمن، ورشيدة، عبد الحكيم (٢٠٠٩م)، التمكين الإداري في الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية لإدارة الأعمال، ٥(٢).

معوض، لاج الدين إبراهيم ، ورزق، حنان عبد الحليم (٢٠١٣)، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

ملحم، يحيى سليم (٢٠٠٩). التمكين كمفهوم إداري معاصر، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المؤمنى، واصل جميل حسين (٢٠١٨)، الإدارة المدرسية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مهنا، إبراهيم عفيف إبراهيم (٢٠٠٦). العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح.

مهنا، محمد فؤاد (٢٠٢١). القانون الإداري والتنظيم الإداري، جامعة الإسكندرية، مجلة كلية الحقوق ١٤

نزال، نهيل حكمت (٢٠١٦). اتجاهات حديثة في التخطيط التربوي والتعليمي، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

هلال، محمد (٢٠١٣) مهارات التفويض الفعال. مركز تطوير الأداء والتنمية. الطبعة الثانية، مصر الجديدة. مصر.

المراجع الأجنبية:

Anshebo, M. (2020). An assessment of the principal's practice in delegation of authority to teachers in some selected public

- primary schools of Wolkite Town Administration. Journal of Education and Practice, ١١(٧), ٤٥-٣٢.
- Baird, James. (2006). The Intent To Leave, An Investigation of Empowerment Mechanisms, Job Satisfaction, and Organizational Commitment Among Technical College Employees. Doctor of Philosophy. Capella University.
- David, S., & Musa, M. (2020). Head teachers' delegation practices and teachers' psychological job commitment in secondary schools in Kira Municipality, Wakiso District, Uganda. European Journal of Special Education Research, 6(1), 101-104.
- Seth, A. (2020). The effect of delegation of responsibilities on teachers 'performance in selected secondary schools in Kabale Municipality, Kabale District. (Unpublished master's thesis). Kabale University.



تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية

The Impact of Artificial Intelligence Applications on Arabic Language Learning

إعداد

ساربه عبد الرحمن عائشة
Saria Abdulrahman Aisha

معلمة مجال ١ بروضة ومدرسة السلع - منطقة الظفرة / أبوظبي

Doi: 10.21608/ejev.2025.420052

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ٢ / ٨

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٣ / ٣

عائشة، ساربه عبد الرحمن (٢٠٢٥). تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩ (٣٦)، ٨٠١ - ٨١٨.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تعليم اللغة العربية لطلبة الحلقة الأولى، مع التركيز على تطوير مهارات النطق الصحيح، وتعلم القواعد النحوية، وتحسين مهارات الاستماع والفهم. يناقش البحث أهمية اللغة العربية عالميًا ودورها في مختلف المجالات، بالإضافة إلى دور التكنولوجيا الحديثة في تعزيز تعلم اللغات. يستعرض البحث فوائد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، مثل زيادة تفاعل الطلاب واهتمامهم، وتقديم تقييم فردي فوري، وتعزيز الثقة بالنفس والمهارات اللغوية. كما يوضح البحث كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم النطق الصحيح، وتوضيح القواعد النحوية، وتحسين مهارات الفهم والاستماع من خلال تحليل الصوت واللغة بشكل دقيق. رغم الفوائد العديدة، يواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بعض التحديات، مثل الحاجة إلى بنية تحتية تقنية متطورة، وتعقيد قواعد اللغة العربية مقارنة بلغات أخرى، وتأثير التكنولوجيا على العلاقة بين المعلم والطالب. لذلك، يقترح البحث بعض الحلول، مثل تطوير تطبيقات تناسب احتياجات الطلاب العرب، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين، وتعزيز التعاون والتفاعل بين المعلم والطالب من خلال التطبيقات الذكية. يخلص البحث إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي توفر فرصًا واعدة في تعليم اللغة العربية، من خلال تحسين تجربة التعلم وتعزيز مهارات الطلاب بطرق مبتكرة. ومع استمرار تطوير هذه التطبيقات، يمكن أن تصبح اللغة العربية أكثر سهولة ومتعة في التعلم، مما يساهم في تعزيز التفاهم الثقافي والتواصل الفعال على المستوى العالمي.

Abstract:

This study aims to examine the impact of artificial intelligence (AI) applications on teaching the Arabic language to first-cycle students, focusing on developing accurate pronunciation skills, learning grammar rules, and improving listening and comprehension abilities. The research highlights the global importance of the Arabic language and its role in various fields, as well as the contribution of modern technology in enhancing language learning. The study explores the benefits of AI applications in Arabic language education, such as increasing student engagement and motivation, providing immediate personalized feedback, and boosting confidence and

linguistic skills. It also explains how AI can be used to teach correct pronunciation, clarify grammatical rules, and enhance listening and comprehension skills through precise speech and language analysis. Despite the numerous advantages, the implementation of AI in Arabic language learning faces several challenges, including the need for advanced technological infrastructure, the complexity of Arabic grammar compared to other languages, and the impact of technology on teacher-student interaction. To address these issues, the study suggests developing AI applications tailored to the needs of Arabic learners, providing adequate teacher training, and fostering teacher-student interaction through smart applications. The research concludes that AI applications offer promising opportunities for Arabic language education by enhancing the learning experience and improving students' linguistic skills in innovative ways. As these applications continue to evolve, learning Arabic can become more accessible and engaging, fostering cultural understanding and effective global communication.

مقدمة :

تعد اللغة العربية من أبرز اللغات العالمية التي يتم تدريسها في المدارس. ومع تطور التكنولوجيا وانتشارها في مجالات متعددة، أصبحت التقنيات الحديثة تلعب دورًا هامًا في تعليم اللغات، بما في ذلك اللغة العربية. وتهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث. ستركز الدراسة على تطوير مهارات النطق الصحيح، وتعلم القواعد النحوية، وتحسين مهارات الاستماع والفهم. ستستكشف الدراسة أيضًا فوائد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية والتحديات التي يمكن مواجهتها في هذا المجال. التكنولوجيا الحديثة تسهم في تحقيق قفزات نوعية في تعزيز التعليم، حيث أصبح بالإمكان استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية بطرق مبتكرة. يعتمد هذا التطبيق على تقنيات متقدمة تهدف إلى تحسين تجربة التعلم وتعزيز مستوى المهارات اللغوية لطلبة الصف الثالث. من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يتم

تدريب الطلاب على النطق الصحيح للكلمات والعبارات العربية وتحسين تأملهم في القواعد النحوية الصحيحة. بفضل الذكاء الاصطناعي، يمكن تحسين مهارات الاستماع والفهم لدى الطلاب. يعتمد تطبيق الذكاء الاصطناعي على تعلم الآلة والتحليل الصوتي وغيرها من التقنيات المتقدمة لتوفير تجارب تعلم مشوقة وتفاعلية. يمكن للطلاب الاستفادة من هذه التطبيقات لتحسين مستوى فهمهم للنصوص وتطوير قدرتهم على الاستماع واستيعاب المحتوى اللغوي. ومن الجوانب المهمة التي ستطرق لها الدراسة هي فوائد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. ستسلط الدراسة الضوء على كيفية تحسين مستوى التعلم وتعزيز الدافعية والاهتمام باللغة العربية من خلال استخدام هذه التطبيقات التكنولوجية المتقدمة. علاوة على ذلك، من المهم أيضاً استكشاف التحديات التي قد تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. فقد يتعذر على بعض الطلاب توفير الوسائل التكنولوجية اللازمة أو التحصيل اللغوي المسبق الكافي للاستفادة الكاملة من هذه التطبيقات. لذا، يجب دراسة هذه التحديات وإيجاد الحلول الملائمة لضمان الوصول العادل لجميع الطلاب. باختصار، يتمحور هذا البحث حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لطلاب الصف الثالث. يهدف البحث إلى تطوير مهارات النطق الصحيح وتعلم القواعد النحوية وتحسين مهارات الاستماع والفهم. سيتم استكشاف فوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتحديات التي يمكن مواجهتها في تعليم اللغة العربية. يعد الذكاء الاصطناعي أداة قوية لتعزيز التعلم وتمكين الطلاب من اكتساب المهارات اللغوية الضرورية للنجاح في العصر الحديث (العنبي والسواط، ٢٠٢٣).

أهمية تعلم اللغة العربية

تعد اللغة العربية أحد اللغات الهامة والأساسية على المستوى العالمي، نظراً لدورها الرئيسي في العديد من المجالات بما في ذلك الأدب والثقافة والتجارة والشؤون السياسية والدينية. كما أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، وتحتل مكانة مرموقة بين المسلمين. وعلى الصعيد الشخصي، يعد تعلم اللغة العربية وإتقانها مهماً للأفراد الذين يرغبون في فهم ثقافات مختلفة والتواصل مع العرب في أمور الحياة اليومية والعمل. تعد اللغة العربية فعلاً لغة مدهشة بطبيعتها الأساسية وتعقيداتها اللغوية الفريدة. إن مكانتها وأهميتها لا يمكن إنكارها على الإطلاق. لقد رُبّطت اللغة العربية بالتاريخ والتراث العربي، وقد ترسخت فيها ثقافات وفنون رائعة. إجادة اللغة العربية تساعد في فهم النصوص الأدبية والفلسفية والدينية، وتمكن الأفراد من التعبير بطرق دقيقة وجميلة. بغض النظر عن الهدف من تعلم اللغة العربية، فإنه يعد تحدياً ممتعاً ومجزياً. يمكن للأفراد المبتدئين تعلم الأساسيات والقواعد الأولى، في حين

يمكن للمتقدمين توسيع مفرداتهم ومهاراتهم اللغوية للوصول إلى مستوى أعلى. الاستمرار في تعلم اللغة العربية يمكن أن يحقق فوائد مذهشة في الحياة الشخصية والمهنية. إنها فرصة لا تُعد ولا تُحصى للتواصل مع الناس من خلفيات ثقافية مختلفة وفهم ثقافتهم وقيمهم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمتعلمين تحقيق روابط قوية مع العرب خلال السفر أو العمل بالبلدان الناطقة بالعربية. إن حفظ قواعد اللغة واستخدام المصطلحات الصحيحة يُظهر الاحترام والتقدير للثقافة والهوية العربية. اللغة العربية تمكن الأفراد من التواصل بثقة وفعالية، وتعزز فرص العمل والشراكات التجارية الناجحة. لا شك أن التحديات قد تواجه المتعلمين في رحلتهم لتعلم اللغة العربية، لكنها تستحق الجهد والوقت المستثمرين فيها. بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن الموارد المتاحة لتعلم اللغة العربية غير محدودة. من خلال الممارسة المنتظمة والتواصل مع الناطقين باللغة العربية، يمكن للمتعلمين تطوير مهاراتهم اللغوية والثقة في استخدام اللغة. في النهاية، إن تعلم اللغة العربية يفتح الأبواب لعالم جديد من التفاهم والتواصل. إنها رحلة ممتعة ومغامرة مثيرة للاكتشاف واكتساب المعرفة الجديدة. تعلم اللغة العربية يعطي الأفراد القدرة على التواصل مع العالم العربي بشكل أعمق وأكثر تفهماً. فلنبداً هذه الرحلة المدهشة إلى عالم اللغة العربية ونستمتع بها بكل حماس واهتمام. (قشيوش، ٢٠٢١)

دور التكنولوجيا في تعليم اللغات الحديثة في القرن الحادي والعشرون

تعد التكنولوجيا أداة فعالة جداً في تعليم اللغات، حيث تقدم فرصاً متنوعة ومتعددة للتواصل وتحسين المهارات اللغوية المختلفة. فبفضل تطبيقات التعلم اللغوي، يتم توفير بيئة تعليمية تفاعلية وشيقة تساهم في تعزيز تفاعل الطلاب ومشاركتهم بشكل فعال وتنمية مهاراتهم اللغوية الخاصة بطرق إبداعية ومبتكرة. وبالإضافة إلى ذلك، توفر التكنولوجيا الوصول المباشر إلى مجموعة واسعة ومتنوعة جداً من الموارد اللغوية المختلفة، مثل التطبيقات الجوال والمواقع الإلكترونية الرائعة والبرامج الذكية المتطورة. كما أنها تتيح للمتعلمين الوصول إلى مصادر معرفية مبتكرة والتعرف على ثقافات ولهجات مختلفة من خلال استخدام تقنيات تعليمية متقدمة ومبتكرة. هذا يسهم بشكل كبير في تنويع وتعزيز تجربة تعلم اللغة ويساعد الطلاب على تحقيق نتائج مذهلة ومبهره في مسيرتهم التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام التكنولوجيا لتوسيع نطاق التعليم إلى المناطق النائية والتي يصعب الوصول إليها بسبب العوامل الجغرافية أو الاجتماعية. فهي توفر فرصاً متساوية للجميع للوصول إلى المعرفة وتحقيق التفوق الأكاديمي. إضافة إلى ذلك، من خلال استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغات، يمكن للمتعلمين الاستفادة من أدوات التقييم المبتكرة والتي تسمح لهم بقياس تقدمهم وتحسين ضعفهم في المهارات اللغوية المختلفة. لذلك،

يمكننا القول أن التكنولوجيا تلعب دوراً حيوياً في تحسين جودة تعليم اللغات وتطوير قدرات المتعلمين وتسهم في تحقيق أهدافهم التعليمية. وباستخدام التكنولوجيا بشكل مبتكر ومناسب، يمكن للمعلمين والمتعلمين الاستفادة القصوى من الإمكانيات اللامحدودة للتعلم والتطور المهني في مجال تعليم اللغات. (عثمان، ٢٠٢٢).

أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

يعتبر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية خطوة مهمة وحاسمة نحو تحسين جودة عملية التعليم وتعزيز تجربة الطلاب في الحصول على تعليم أفضل وأكثر تكاملاً. فتقنيات الذكاء الاصطناعي تستخدم بشكل ذكي تقنيات تحليل البيانات والتعلم الآلي لتحليل وتقييم أداء الطلاب بشكل مستمر ودقيق، وتقديم ردود فعل فورية ومتخصصة تمتاز بالشمولية والدقة. تلعب هذه التطبيقات الذكية دوراً فعالاً في تحسين مهارات النطق الصحيح وفهم النصوص وتطوير مهارات الاستماع والقراءة بشكل فعال ومبتكر. فهي توفر بيئة تعليمية متفاعلة ومستثيرة تساعد الطلاب على تحسين تركيزهم وانتباههم وتعزيز استيعابهم للمادة العلمية بطرق مبتكرة وممتعة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساهم في بناء الثقة بالنفس وتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب. فهي تساعدهم على تحقيق تقدم مستدام وملحوس في مهارات اللغة العربية، وتعزز تفكيرهم النقدي وقدرتهم على التعبير اللغوي بثقة واستراتيجية. لاشك أن اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية يعتبر استثماراً مستقبلياً واعداً في تحسين جودة التعليم وتأهيل الطلاب لمواجهة تحديات سوق العمل المتطورة. فتلك التطبيقات تعزز التحصيل الدراسي العام وتزيد من فرص النجاح الأكاديمي والاحترافي للطلاب، ما يساهم في تحقيق توازن متكامل بين المهارات الأكاديمية والعملية وتطور مستدام للأفراد والمجتمع بأسره. (علام، ٢٠٢٢).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية وسيلة فعالة لتعزيز تلقي وتحسين مهارات الطلاب في اللغة العربية. تقدم هذه التطبيقات طرقاً مبتكرة وتفاعلية لتعلم النطق الصحيح في اللغة العربية من خلال استخدام تقنيات التعرف على الصوت وتحليل النطق. بفضل هذه الأساليب المبتكرة، يمكن للطلاب تطوير مهاراتهم في النطق الصحيح وتنمية قدراتهم اللغوية بطريقة مشوقة ومسلية. هذه التطبيقات ليست مجرد وسيلة لتعلم النطق، بل تعمل أيضاً على تسهيل تعلم القواعد النحوية من خلال تقديم شرح شامل للقواعد وتوفير تطبيقات عملية لتعزيز الفهم والتطبيق العملي للقواعد. بالاعتماد على تقنيات التعرف على الصوت، يمكن لهذه التطبيقات أيضاً تحليل نطق الطلاب وتقديم توجيهات شخصية للتحسين. ومن الجوانب الرئيسية لهذه

التطبيقات أنها تساعد في تحسين مهارات الاستماع والفهم من خلال توفير تمارين قائمة على الاستماع النصي والمحاكاة الصوتية. يمكن للطلاب أن يتعلموا كيفية فهم التعبيرات الصوتية وتطبيقها في سياقات مختلفة، مما يساعدهم في أن يكونوا مستعدين للتفاعل بثقة في المحادثات الحقيقية. تعد هذه التطبيقات أداة قوية في تعلم اللغة العربية، حيث يمكن استخدامها بشكل فردي أو في إطار دروس اللغة العربية في المدرسة لتعزيز تجربة التعلم الشخصية وتحقيق نتائج أفضل. بفضل تقنيات التعرف على الصوت وتحليل النطق المبتكرة، يصبح تعلم اللغة العربية متاحاً للجميع بطريقة سهلة وممتعة. ستتمكن الطلاب الآن من التعلم بمستويات جديدة من الثقة والكفاءة في التحدث وفهم اللغة العربية. (الفرهود والمدهوني، ٢٠٢٢)

تعلم النطق الصحيح

تلعب تطبيقات الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً جداً في تعليم النطق الصحيح لطلاب اللغة العربية في الصف الثالث. فهذه التطبيقات توفر للطلاب فرصة فريدة لتعلم الأصوات الصحيحة وكيفية نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة ودقيقة. بواسطة تقنيات التعلم الآلي المتقدمة، تعرض التطبيقات الصوت والصور والتمارين التفاعلية للطلاب بهدف مساعدتهم وتحفيزهم على تحسين مهاراتهم في النطق والتواصل اللغوي. تعتمد هذه التطبيقات على خوارزميات وتقنيات حديثة لتحليل الصوت وتقييم مستوى النطق، مما يساعد الطلاب على تحديد الأخطاء وتصحيحها بشكل فوري وفعال. إن تعلم النطق الصحيح يعزز من فهم اللغة العربية ويساعد الطلاب على التواصل بثقة ودقة أكبر، وتحقيق نتائج أكثر إرضاء وتوفيق في مسيرتهم التعليمية. لذلك، فمن المهم أن ندعم ونوسع استخدام هذه التطبيقات في المدارس والمنازل على حد سواء. يمكن أن تتعاون المدارس مع شركات التكنولوجيا لتوفير هذه التطبيقات لجميع الطلاب، بينما يمكن لأولياء الأمور أن يشتروا نسخاً منها لاستخدامها في المنزل. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن نركز وجود هذه التطبيقات في المكتبات العامة والمراكز التعليمية، حتى يتمكن الأطفال من الوصول إليها بسهولة. إن استخدام التطبيقات الذكية لتعلم اللغة العربية وتحسين النطق ليس فقط مفيداً بالنسبة للطلاب في الصف الثالث، بل يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على جميع الأعمار ومستويات التعليم. ببساطة، التطبيقات الذكية توفر طريقة مريحة ومبتكرة لتحسين مهارات النطق والتواصل اللغوي في اللغة العربية، وهذا يعطي الطلاب الثقة اللازمة للتحدث والتفاعل باللغة بثقة واقتدار (حسين، ٢٠٢٣).

تعلم القواعد النحوية

تعتبر دراسة القواعد النحوية من الجوانب الأساسية والضرورية في عملية التعلم للغة العربية. فهي تلعب دوراً هاماً جداً في فهم بنية الجمل وتكوين الأفعال وأشكالها

المختلفة، وتوجد أهمية كبيرة في ترتيب الكلمات وتراكيب الجمل بشكل صحيح وصحيح النحو. بفضل الذكاء الاصطناعي وتطور التكنولوجيا، يمكن للتطبيقات الذكية أن تقدم مساهمة كبيرة جداً في عملية تعلم هذه القواعد النحوية المهمة. فهي تقدم شروحاً وافية ومفصلة جداً لكل قاعدة نحوية، مع توضيح الأمثلة الملائمة والمفهومة بشكل واضح ومفهوم. بالإضافة إلى ذلك، تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكنها توفير تمارين تفاعلية شبة وأنشطة متنوعة لاختبار فهم الطلاب وتطبيقهم العملي لهذه القواعد النحوية الهامة. بالاستفادة القصوى من هذه الأدوات التعليمية الفعالة، يمكن للطلاب تحسين مهاراتهم في فهم واستخدام القواعد النحوية بطريقة صحيحة ومنظمة جداً. وبهذه الطريقة، يصبح بإمكانهم تعزيز قدراتهم اللغوية في اللغة العربية وتحسين مستواهم العام فيها بشكل كبير جداً وملحوظ.

تحسين مهارات الاستماع والفهم

يعد تطبيق الذكاء الاصطناعي أداة قوية لتحسين مهارات الاستماع والفهم في تعلم اللغة العربية. من خلال استخدام التطبيقات الذكية، يمكن للطلاب أن يتعرضوا لمجموعة متنوعة وشاملة من المحتوى الصوتي الرائع والمفيد للغة العربية، مثل المقاطع الصوتية والمحادثات المثيرة والتمارين السمعية المتنوعة والمتطورة. يقدم هذا التنوع والتطور في المواد الصوتية للطلاب فرصة حقيقية للتدريب على سماع وفهم اللغة العربية الفصحى في سياقات متعددة ومتنوعة وشاملة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي المتطورة توفير تدريباً قوياً وشاملاً ومستهدفاً لتحسين مهارات الاستماع والفهم، من خلال تقديم تمارين تفاعلية ومتقدمة ومتعددة الأوجه وتحليل الأخطاء المفصل وتوفير تعليقات فورية فعالة وقوية ومفيدة وشاملة. بالتالي، يمكن لتلك التطبيقات المبتكرة والمتطورة تطوير وتعزيز وتحفيز قدرة الطلاب على الاستماع بفهم عميق ومتقدم وزيادة مهاراتهم المتطورة في تحليل وفهم واستيعاب واستشراف المحتوى اللغوي العربي ذاتياً وبكفاءة عالية وتركيز هام ودقة واستدامة وتميز. (البقي والعماري، ٢٠٢٢).

فوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية :

تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية ذات فوائد كبيرة ومتعددة. أولاً وقبل كل شيء، فإن هذه التطبيقات تساهم في زيادة تفاعل الطلاب واهتمامهم بعملية تعلم اللغة العربية. فهي تعتمد على تقنيات مبتكرة وتفاعلية تساعد الطلاب على التفاعل والمشاركة الفعالة في عملية التعلم وتعزيز الحوار وتنمية مهارات التواصل اللغوي لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام تلك التطبيقات يوفر للطلاب ردود فورية وتقييماً فردياً لأدائهم في التمارين والأنشطة اللغوية. حيث يمكن لكل طالب معرفة نقاط قوته ونقاط ضعفه والعمل على تحسين مهاراته اللغوية بشكل

فردى وفقاً لتلك التقييمات الفورية. وهذا يعزز الوعي الذاتي ويساعد الطلاب على تحديد الجوانب التي يحتاجون للتطوير في لغتهم العربية وتعزيز أدائهم العام فيها. وأخيراً، تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي أداة هامة لتعزيز الثقة بالنفس والمهارات اللغوية لدى الطلاب. حيث يتمكن الطلاب من متابعة تقدمهم وتحسين أدائهم عن طريق استخدام هذه التطبيقات الذكية. فعندما يرى الطلاب تقدمهم وتحسن أدائهم على مرحلة التعلم اللغوي، يزداد شعورهم بالاحترافية والتقدم في مهاراتهم اللغوية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويحفزهم على المزيد من التحسين والتطوير. باختصار، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية تعد أداة قوية وفعالة لتعزيز تفاعل الطلاب واهتمامهم باللغة وتقديم تقييم فردي وتعزيز الثقة بالنفس والمهارات اللغوية. إنها تعزز العمل الجماعي وتحسن نتائج التعلم وتوفر بيئة تعليمية مثالية للطلاب لإتقان اللغة العربية بطريقة ممتعة وفعالة (النعانة و طه، ٢٠٢٣).

زيادة تفاعل الطلاب واهتمامهم

باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، يتحقق زيادة كبيرة في تفاعل الطلاب واهتمامهم بالمادة. فعندما يتفاعل الطلاب مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، مثل التعلم الذاتي والألعاب التعليمية التفاعلية، يصبح العملية التعليمية أكثر شيوعاً بينهم. يشعرون بالمتعة والإثارة أثناء التعلم ويكتسبون رغبة قوية في استكشاف المزيد من المحتوى وتنمية مهاراتهم اللغوية. بفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يصبح التعلم أكثر تفاعلية ومشوقة للطلاب، مما يساعدهم في تحقيق نتائج ايجابية في تعلم اللغة العربية في الصف الثالث. توظف تلك التطبيقات الحديثة والمبتكرة لغة عربية جذابة، تشد انتباه الطلاب وتحفزهم على تعلم المادة بشكل ممتع ومثير. إضافةً إلى ذلك، فإن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مثل تقنية التعرف على الكلام والترجمة الفورية، يساهم في تطوير قدرات الطلاب اللغوية بشكل لافت. بفضل هذه الأدوات الذكية، يمكن للطلاب تحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث باللغة العربية بشكل فعال وسلس. وبالإضافة إلى تحسين قدرات اللغة العربية، توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي فرصاً للطلاب لتوسيع معرفتهم وتعميق فهمهم للعالم من حولهم. فهذه التطبيقات تضم مجموعة واسعة من المواد التعليمية المتنوعة، تتضمن الأدب العربي، والتاريخ، والعلوم، والثقافة العربية. هذا يمكن الطلاب من اكتشاف مجالات جديدة ومثيرة في تعلم اللغة العربية، ويثري معرفتهم وثقافتهم بشكل ملحوظ. علاوة على ذلك، يقدم تطبيق الذكاء الاصطناعي جو من المنافسة الصحية والتحدي بين الطلاب. فيفضل وجود ألعاب وتحديات ذكية ومثيرة، يتنافس الطلاب مع بعضهم البعض لتحقيق أفضل النتائج وتفوق في مهاراتهم. هذا يشجعهم على المثابرة والتطور المستمر، ويساهم في تعزيز ثقتهم

بأنفسهم ورغبتهم في تحقيق النجاح في تعلم اللغة العربية. باختصار، يمكن القول أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية تعتبر طريقة مبتكرة وفعالة لتحسين عملية التعلم وتعزيز تفاعل الطلاب ورغبتهم في استكشاف المزيد من المعرفة. يتغلب الطلاب على التحديات ويفوقون آمالهم بفضل هذه التقنيات المتقدمة، ويحققون نتائج إيجابية وملموسة في مسيرتهم التعليمية في تعلم اللغة العربية في الصف الثالث.

توفير ردود فورية وتقييم فردي

تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي مفيدة جدًا في تعليم اللغة العربية لطلاب الصف الثالث. فهي توفر ردودًا فورية للطلاب على مستوى فهمهم وأداءهم اللغوي. يمكن للتطبيقات تقييم الأداء الفردي لكل طالب وتحديد نقاط القوة والضعف في مهاراتهم اللغوية. بالإضافة إلى ذلك، تساعد تلك التطبيقات في تحديد المجالات التي يحتاج الطلاب إلى تحسينها وتوفير التوجيه اللازم لهم. من خلال توفير ردود فورية وتقييم فردي، تساعدنا تطبيقات الذكاء الاصطناعي على ضبط عملية التعلم اللغوي لدى الطلاب وتعزيز تطورهم اللغوي وتحقيق أهداف تعليمية أفضل. تعد هذه التطبيقات أيضًا وسيلة رائعة لتعزيز التفاعل والمشاركة النشطة في الفصل، حيث يمكن للطلاب أن يتنافسوا ويتعاونوا فيما بينهم لتحسين أداءهم اللغوي. ولأن هذه التطبيقات تسمح للطلاب بممارسة المهارات اللغوية في بيئة آمنة ومحاكاة للواقع، فإنها تعزز الثقة والاستعداد للتحدث باللغة العربية في الحياة اليومية. بفضل التحديثات المستمرة المتوفرة في هذه التطبيقات، فإنها تضمن تقديم محتوى متنوع وشيق يتوافق مع احتياجات ومستوى الطلاب المختلفة. وبفضل واجهاتها البسيطة وسهولة الاستخدام، يمكن للطلاب الاستفادة الكاملة من مميزات هذه التطبيقات دون أي صعوبة تذكر. هناك العديد من الفوائد الأخرى التي تأتي مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية. فهذه التطبيقات تعمل على تعزيز التفكير النقدي والإبداع لدى الطلاب، كما تطور قدراتهم في مجالات متعددة مثل القراءة والكتابة وفهم النصوص. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تقدم موارد تعليمية إضافية مثل الألعاب والأنشطة التفاعلية التي تساعد في جعل عملية التعلم مسلية وممتعة. باختصار، يمكن القول إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعد أداة قوية وفعالة في تعليم اللغة العربية. إن استخدامها يوفر العديد من المزايا للطلاب، حيث تساعدهم على تحسين أدائهم اللغوي وتحقيق نتائج أفضل في التعلم. لذا، ينبغي على المدارس والمعلمين وأولياء الأمور أن يبدؤوا في اعتماد هذه التطبيقات كأداة تعليمية أساسية لتعزيز تعلم اللغة العربية للطلاب في الصفوف الثالثة. (مصطفى، ٢٠٢٣)

تعزيز الثقة بالنفس والمهارات اللغوية

يعزز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية الثقة بالنفس لدى الطلاب ويساعدهم على تحقيق التقدم في مهاراتهم اللغوية بشكل كبير. يتيح لهم التفاعل المتكرر مع هذه التطبيقات التغلب على الخجل والمشاعر السلبية ويرشدهم نحو الحديث بثقة تامة باللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، يساهم تطبيق الذكاء الاصطناعي في تحسين مهارات الاستماع والتفهم لدى الطلاب من خلال مجموعة متنوعة من التمارين المستندة إلى مصادر صوتية حقيقية ومحادثات واقعية، مما يمكنهم من تعزيز قدرتهم على فهم اللغة العربية المحكية بطلاقة والتغلب على التحديات اللغوية المختلفة التي يواجهونها. بإمكانهم الآن الاستمتاع بتجربة تعلم المهارات اللغوية بطريقة ممتعة ومثمرة والمضي قدماً نحو اكتساب نسبة عالية من المعرفة والثقة في اللغة العربية.

تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية :

يواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية عدة تحديات. أحدها هو توافر التكنولوجيا والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل هذه التطبيقات. فقد يكون من الصعب توفير الأجهزة والاتصال السريع بالإنترنت في جميع المدارس والمؤسسات التعليمية. كما أن هناك صعوبة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية، حيث تختلف قواعد اللغة ونحوها عن اللغات الأخرى، وبالتالي يتطلب تطوير تطبيقات متخصصة تتناسب مع هذه الخصوصية. علاوة على ذلك، هناك تحدي في تأثير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على العلاقة المعلم-الطالب. يمكن أن يؤدي استخدام هذه التطبيقات إلى تقليل التفاعل المباشر بين المعلم والطالب وبالتالي تقليل الفرص التعاونية والتفاعلية في عملية التعلم.

توافر التكنولوجيا والبنية التحتية

يعد توافر التكنولوجيا والبنية التحتية من أهم العوامل التي تؤثر على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. يجب أن تتوفر الأجهزة اللازمة مثل الحواسيب والهواتف الذكية والإنترنت بسرعة عالية في الفصول الدراسية والمدارس. كما يجب توافر بنية تحتية قوية تدعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتسمح بالوصول السريع إلى المواد التعليمية والمحتوى اللغوي. يجب أن يتم تنفيذ خطط الصيانة الدورية للأجهزة والبرامج وتوفير التدريب المناسب للمعلمين والطلاب لضمان الاستفادة الكاملة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. تعتبر هذه الخطوات ضرورية جداً لتوفير تجربة تعليمية متميزة وممتعة تعتمد على الذكاء الاصطناعي المتقدم. يجب على المدارس العمل بجد لتوفير الموارد اللازمة والتفاعل مع التكنولوجيا المتقدمة لتطوير وتحسين العملية التعليمية.

يمكن أن تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير تعليم شخصي مخصص لكل طالب وتعزيز تفاعلهم اللغوي وتحفيزهم لاكتشاف اللغة العربية بطرق جديدة ومبتكرة. بالطبع، يجب أيضاً معالجة القضايا الأمنية وحماية البيانات الشخصية للطلاب والمعلمين ، لذا يجب توفير سياسات الأمان والخصوصية القوية. تعد تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وسيلة قوية لتعزيز العملية التعليمية وتوفير فرص تعليمية متساوية ومتقدمة للجميع. (المثقال، ٢٠٢٣)

صعوبة تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية

تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي صعوبات جمة في تعليم اللغة العربية نظراً لتعقيداتها الكبيرة وخصوصياتها الفريدة. فعلى سبيل المثال، يُعدُّ التعلُّم النحوي واحداً من التحديات الرئيسية التي يواجهها الذكاء الاصطناعي في تطبيقه لتعليم اللغة العربية، حيث تتضمن القواعد النحوية في اللغة العربية عدداً لا يُستهان به من الاستثناءات والتفاصيل الدقيقة التي يصعب تقديمها بشكل آلي. بالإضافة إلى ذلك، قد يواجه الذكاء الاصطناعي صعوبة في تعليم اللغة العربية بشكل فعال بسبب القواعد المستقلة المتنوعة والاستعارات الشعرية والتعابير اللغوية الفريدة التي تحتوي عليها اللغة. وبناءً على ذلك، فإن الجوانب المتعددة والتعقيدات اللغوية الكبيرة في اللغة العربية قد تشكل تحديات حقيقية كبيرة أمام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مهمتها الصعبة لتعليم اللغة العربية لطلاب الصف الثالث .

تأثير تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على العلاقة المعلم-الطالب

تحظى تطبيقات الذكاء الاصطناعي بتأثير كبير ومبهر في تعليم اللغة العربية وتعزيز العلاقة الثمينة والقوية بين المعلم المتميز والطالب المتفوق. فعلى سبيل الإضافة، يُعزز دور التطبيقات الذكية في تمكين المعلم المتميز من التواصل الأكثر فاعلية وانسيابية مع الطلاب الطموحين، حيث يمكن لهذه التطبيقات الذكية أن توفر آراءً وملاحظات فورية وموثوقة ومتخصصة بشكل فردي لأداء الطلاب المتميز، بل وإمكانية تقديم المساعدات السريعة والداعمة في أثناء الحاجة. وإذا انتقلنا إلى النقطة المهمة الأخرى، فإنه يمكن لهذه التطبيقات الرائعة أن تشجع التفاعل الفعال والتعاون المثمر بين المعلم المبدع والطالب المبتكر من خلال الاستفادة من ألعاب تعليمية ممتعة وتحديات تنمي الذكاء وتفجر المخيلة. وبفضل هذه الجوانب المثيرة والترفيهية، يتعزز العطاء والتشجيع البناء بين المعلم المبدع والطالب المبتكر، وينمو التفاعل الإيجابي والتنافس الصحي بينهما. بفضل هذه الأدوات والتقنيات المتطورة والممتعة، يتحقق التواصل الفعال والثقة العميقة والتعاون البناء بين المعلم المتميز والطالب المتفوق في ساحة تعليم اللغة العربية. إن التكنولوجيا الذكية للذكاء الاصطناعي تعزز قدراتنا

وترفع من مستوى تعليم اللغة العربية وتجعله أكثر إثراءً وتشويقاً وفعاليةً (حسن وحسان، ٢٠٢٤)

توصيات لتحسين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية :

يمكن تحسين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية عن طريق تطوير تطبيقات تناسب احتياجات الطلاب العرب. يجب أن تكون هذه التطبيقات مبنية على المناهج العربية وتستهدف الصعوبات الشائعة التي تواجهها الطلاب في تعلم اللغة العربية. وبالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تكون التطبيقات متاحة باللغة العربية وتتيح تعلم اللغة العربية بطرق مبتكرة وتفاعلية. علاوة على ذلك، يجب أن تتضمن التطبيقات تمارين مختلفة تساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم اللغوية من خلال التعلم التكاملي للنطق الصحيح وقواعد النحو ومهارات الاستماع والقراءة والكتابة.

تطوير تطبيقات تناسب احتياجات الطلاب العرب

تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية فرصة مهمة جداً لتلبية احتياجات الطلاب العرب وتعزيز تجربتهم التعليمية. يتطلب تحقيق هذا الهدف تطوير تطبيقات تعتمد على المحتوى والتصميم التي تناسب قدرات ومستوى الطلاب بشكل كبير وفعال. يجب أن تكون هذه التطبيقات سهلة الاستخدام ومفيدة جداً في تحقيق أهداف التعليم وتعزيز التعلم الفعال بطريقة تفاعلية وشيقة. يتطلب ذلك أن تكون هذه التطبيقات قادرة بشكل كبير على توفير تعلم تفاعلي وتقديم التغذية الراجعة للطلاب على أداؤهم بطريقة فردية وملئمة لتحسين مستواهم العام وفهمهم العميق للغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تستخدم هذه التطبيقات تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال ومتقدم لتحليل احتياجات وتفضيلات الطلاب بدقة فائقة وتوفير الموارد والممارسات المتنوعة التي تناسب تعلم اللغة العربية المتطور والمتقدم. من خلال تطوير هذه التطبيقات، يمكن أن يحقق التعلم الذكي والملائم لكل طالب عربي ويعزز تجربته التعليمية بشكل كبير وفعال. علاوة على ذلك، يمكن أن توفر هذه التطبيقات محتوى تعليمي إضافي يساهم في توسيع المعرفة والثقافة العامة للطلاب العرب. يمكن تضمين موارد إضافية مثل الألعاب التفاعلية والتدريبات التفاعلية والمسابقات اللغوية لزيادة إشراك الطلاب وتحفيزهم على تعلم اللغة العربية بشكل أكثر فعالية ومتعة. باستخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، يمكن لهذه

التطبيقات تحليل تقدم الطلاب ومستواهم وتقديم توجيهات شخصية مخصصة لتعزيز قدراتهم وتعزيز ثقتهم في استخدام اللغة العربية بطرق متنوعة وفعالة. يمكن أيضاً استخدام تقنيات التعلم الآلي للتعرف على نماذج تعلم الطلاب وتقديم تجارب تعليمية فريدة ومتجاوبة وملائمة لاحتياجاتهم الفردية وتفضيلاتهم. في النهاية، يمكن القول بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية تمثل نقلة نوعية في تجربة التعليم للطلاب العرب. يعززون تعلمهم، يلون احتياجاتهم الفردية، ويساهمون في نجاحهم الأكاديمي وتحقيق إمكاناتهم الكاملة في مجال اللغة العربية. (حسين، ٢٠٢٣)

توفير التدريب والدعم للمعلمين في استخدام التكنولوجيا

يأتي توفير التدريب والدعم اللازم للمعلمين في استخدام التكنولوجيا مهمة حيوية لضمان نجاح وفعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية. ولكي يكون لديهم المهارات والمعرفة اللازمة، ينبغي أن يتاح لهم فرص تطوير مهني معترف بها ومتخصصة في استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية. يمكن ضمان ذلك من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة، تشرح كيفية استخدام التطبيقات الذكية بشكل فعال وتعليم المعلمين التقنيات المتقدمة التي ستساعدهم في تحسين تجربتهم التعليمية. تعتبر ورش العمل والموارد التعليمية الإضافية والاستشارات الفنية آليات هامة لدعم المعلمين في رحلتهم مع التكنولوجيا. يمكن لهذه الأدوات أن تسهم بشكل فعال في تحسين مهارات المعلمين التقنية وتنمية كفاءتهم في التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي. علاوة على ذلك، ينبغي أن يتم تقديم الدعم المستمر للمعلمين من خلال التوجيه والمشورة، بحيث يمكنهم حل المشكلات والتحديات التي قد تواجههم في تطبيق التكنولوجيا في الفصول الدراسية. باختصار، قد يكون توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين في استخدام التكنولوجيا هو العنصر الأساسي للنجاح في تعليم اللغة العربية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويجب أن يكون هناك تركيز كبير على تقديم التدريب المهني المتخصص والدعم المستمر وتوفير الأدوات والموارد اللازمة لتطوير وتحسين قدرات المعلمين التقنية في هذا المجال الحيوي. (دوام، ٢٠٢٢)

تشجيع التعاون والتفاعل بين المعلم والطالب في استخدام التطبيقات

يساعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة العربية على تحفيز التعاون والتفاعل بين المعلم والطالب. فعندما يتم استخدام هذه التطبيقات في الفصل

الدراسي، يصبح للطلاب والمعلم فرصة فريدة للتفاعل معا عبر هذه التقنيات الحديثة المذهلة. يتمكن الطلاب من طرح الأسئلة والاستفسارات في الوقت الحقيقي والحصول على إجابات فورية وسريعة من المعلم الذي يقدمها بصورة متفهمة ومفصلة. وبالمثل، يمكن للمعلم أن يوجه الطلاب ويقدم الدعم والمساعدة في أي وقت، مما يعزز التفاعل الإيجابي القوي والتعاون الفعال التي تنمو بينهما تدريجياً. هذا التفاعل البناء والمثمر يساهم بشكل كبير في خلق بيئة تعليمية محفزة تشجع الطلاب على المشاركة الفعالة وتبادل المعلومات والأفكار، وبالتالي يعزز تعلم الطلاب للغة العربية بشكل متطور وفعال بنمو ثابت ومستمر. بالاستفادة من فوائد الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا التعليم الحديثة، يصبح التعلم لغة العربية إحدى العمليات الممتعة والثرية التي تقود الطلاب إلى أعلى مستويات التحصيل العلمي والثقافي.

تعقيب:

إن اللغة العربية هي لغة قديمة وجميلة ذات تعقيدات خاصة بها. ومع ذلك، فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن يجعل عملية تعلمها أسهل وأكثر متعة. وأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد في تعلم النطق الصحيح في اللغة العربية عن طريق تحسين التلقين الصوتي وتقديم معلومات صوتية دقيقة. فهذا يعني أن الطلاب سوف يتمكنون من تطوير مهاراتهم في النطق التي قد تكون صعبة في بعض الأحيان. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أيضاً توفير إرشادات مفصلة وتصحيحات للأخطاء الشائعة في النطق، مما يساعد الطلاب في تجاوز الصعوبات المحتملة التي قد تظهر في تعلمهم. ثانياً، تثبت الدراسة أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يعزز مهارات الاستماع والفهم لدى الطلاب من خلال تقديم محتوى متنوع ومثير للاهتمام. لا يمكننا إنكار أن الاستماع وفهم اللغة العربية قد يكونا تحدياً للطلاب. ولكن، بفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يمكن للطلاب الاستفادة من النصوص والملفات الصوتية المتنوعة التي يوفرها هذا النوع من البرمجيات. فقد تعتمد هذه التطبيقات على تقنيات تعلم الآلة لتحليل تفاصيل الكلمات والنحو والنطق بطريقة مفصلة، مما يساعد الطلاب في تحسين قدرتهم على الفهم اللغوي واكتساب مفردات جديدة. وأخيراً، أوضحت الدراسة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم وتحسن مهاراتهم اللغوية من خلال توفير ردود فورية وتقييم فردي. فبدلاً من الانتظار لتلقي الملاحظات والتقييمات مع الوقت،

يمكن للطلاب الحصول على تقييم فوري ومفصل لأدائهم من خلال هذه التطبيقات. وهذا بدوره يعزز ثقتهم ويشجعهم على الاستمرار في تحسين مهاراتهم اللغوية. هذا يعني أنه يمكن للطلاب أن يتعلموا بشكل أكثر فعالية ويشعروا بالتقدم أثناء رحلتهم التعليمية. هذه الاستنتاجات تعزز أهمية استخدام التكنولوجيا في تحسين عملية تعليم اللغة العربية لدى الطلبة. فإذا استمرت الجهود في تطوير هذه التطبيقات وتحسينها، يمكن أن يصبح تعلم اللغة العربية تجربة مثيرة وفعالة، وتسهم في تعزيز التفاهم الثقافي والتواصل الدولي.

المراجع:

- دوام ، هبه حسين عبدالحמיד حسين (٢٠٢٢). نمط الدعم الإلكتروني (الثابت/المرن) بيئة التعلم النقال وأثره في تنمية مهارات إنتاج برامج الفيديو والتلفزيون التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، ٣٨ (٧)، ١٢٨-١٩٠.
- الفرهود، بسمه داود سليمان ؛ المدهوني، فوزية عبدالله (٢٠٢٢). فاعلية التعلم المنتشر في تنمية مهارات تصميم الموشن جرافيك لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، ٣٨ (٦.٢)، ٩٣-٤٩.
- مصطفى، هدير صلاح (٢٠٢٣). دراسة مقارنة لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في فنلندا وماليزيا وإمكانية الاستفادة منها. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٥ (٤)، ٦٠-٣١.
- العتيبي ، نسيم عبد الرحمن مسفر ؛ السواط ، حمد حمود (٢٠٢٣). تصورات المعلمات نحو توظيف بيانات التعلم التكيفية في العملية التعليمية. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، ٣٩ (٢)، ١٧٩-١٣٥.
- المثقال ، عبير عبدالحافظ حسن (٢٠٢٣). واقع التحولات التربوية لطلبة المرحلة الأساسية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مدراء المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه اربد. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، ٣٩ (٣)، ٨٨-٦٨.
- البقمي، بدر عبدالله عقيل ؛ العماري، عبدالله محمد (٢٠٢٢). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات البرمجة في لغة python لدى طلاب الصف الاول المتوسط بمحافظة تربة. *مجلة كلية التربية بأسبوط*، ٣٨ (٨)، ٩٣-٦١.
- علام، صابر علام عثمان (٢٠٢٢). استخدام إستراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ٣٨ (٨)، ٦٠-١.
- قشيوش، رشيدة (٢٠٢١). القرآن الكريم وأهميته في حفظ اللغة العربية. *المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها وتعلمها*، ١٨-١٩ سبتمبر ٢٠٢١، جامعة مالانج باندونسيا.
- عثمان، دعاء محمد أحمد (٢٠٢٢). برنامج إثرائي في القراءة المتحررة قائم على نظرية الذكاء الناجح (لستيرنبرج) في تنمية بعض مهارات التفكير القرائي لدى التلاميذ الفائقين بالصف السادس. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٣ (٤)، ٦١-٩٠.

حسن، عمرو مصطفى ؛ حسان، محمود حسان (٢٠٢٤). تصور مقترح لتفعيل دور مؤسسات التعليم المستمر في تنمية وعي طلابها بمخاطر حروب الجيل الحديث. مجلة كلية التربية بـاسيوط، ٤٠ (١، ٢)، ٨٤-١. النعانة، بيان فراس ؛ طه، نشروان ناصر (٢٠٢٣). اتجاهات مديري المكتبات نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي-الجامعات الأردنية. مجلة دراسات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠٢٣ (٢)، ١٨-١. حسين، ابتسام جميل (٢٠٢٣). دور البرمجيات الرقمية في تحسين كفاءة النطق لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: دراسة تطبيقية تحليلية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ١٤ (١)، ٤٧-٢٦.



The impact of creating digital stories on attitudes to read English stories and retention levels among 4th grade students

BY

Diana Anani

PhD Candidate in Curricula and Teaching Methods - Al-Quds University, Abu Dis

Prof. Afif Zeidan

Al-Quds University, Abu Dis

Doi: 10.21608/ejev.2025.420053

استلام البحث: ٢٠٢٥ / ١ / ١٤

قبول النشر: ٢٠٢٥ / ٢ / ٢

Anani, Diana & Zeidan, Afif if (2025). The impact of creating digital stories on attitudes to read English stories and retention levels among 4th grade students. *Arab Journal of Specific Education*, Arab Institute for Education, Sciences and Arts, Egypt, 9(36), 819-842.

<https://ejev.journals.ekb.eg>

The impact of creating digital stories on attitudes to read English stories and retention levels among 4th grade students
Abstract:

The aim of this study is to identify the impact of creating digital stories (DS) on fourth grade students' attitudes towards reading English stories and to study its impact on the retention of a story events and the vocabulary of the story. To achieve this purpose, the researcher used a questionnaire composed of 20 items distributed to 20-female fourth grade students to measure their attitudes. The questionnaire was used twice, before and after the implementation of the study; for both the experimental and control groups. The researcher also used an exam composed of 7 different questions to measure the retention degree of the events and the vocabulary of the story. This study was conducted during the first semester of the scholastic year 2024-2025. The researcher used different statistical procedures which fit the collected data. The results of the study revealed that there were significant differences in attitudes and retention towards reading English stories in favor of the experimental group students due to creating digital stories. Based on the results, the researcher recommends the following: First, teachers are requested to use digital stories and encourage students create their own digital story to give students a chance to understand and better retrieve story events and vocabulary, so as to make reading English stories favorable for them and let them have positive attitudes towards it. Second, teachers are required to attend educational courses to learn programs that would help them create a digital story with attractive and influencing factors. They might also cooperate with technology teachers to learn the needed technology that might help them create a digital story. Third, teachers are required to encourage students use the technology they know or that a teacher trains them so to create their own

digital story; no matter how simple or complex the product could be.

Keywords: Digital storytelling (DST), Digital Stories (DS), Audio-Visual storytelling, Motivation, Retention, Multimedia tools, English as a Foreign Language (EFL), Storytelling Narrated Videos (SNV).

1. Introduction

Using stories in teaching is an old method that was there since the beginning of creation. People have used storytelling to teach skills and provide values, relying on the oral method of transferring and exchanging knowledge, which is a fun and influential method. Over the last few years, and with the introduction of technology in education, the popularity of digital storytelling (DST) rather than just reading normal print stories has increased dramatically; stories have evolved from oral or even paper stories into digital stories. Furthermore, and during the last years, there had been a huge leap in the educational system, where many terms were introduced and became a basic concept within this system. One of those terms that became strongly present was the term “*Digital Storytelling*”. So, what does this term mean? How could it be integrated within the educational system? And does it really have effective and positive results on students’ retention and attitudes towards learning or not?

It is claimed that Ken Burns was the first to introduce the idea of digital storytelling (DST), and this was used while telling the stories of the Civil Wars in America, where he used narrative, archival photographs, and audiovisual effects to embody that tragic event in the history of that country, (Ghnaim, 2019). To better understand DST many institutions and researchers defined the term of a digital story. For instance,

Monash University (2024) defined it as being a “multimodal digital presentation, which combines a variety of elements within a narrative structure – a story”. They added that Modes of storytelling may include a combination of linguistic, visual, auditory and gestural elements. In conclusion, digital stories are tales that contain sounds, music, and still or moving images. Which is more engaging for students in general and young learners in particular; this is what gave digital stories an effective role in the educational process; by employing media rich in audiovisual stimuli. That’s why some educators call it *Audio-Visual* storytelling, (Monash University, 2024).

Studies proved that Digital storytelling could be beneficial and have a significant effect on the learners, especially those who are taught to create their own digital stories. As they have the opportunity to look for pictures by their own, record their voice and act out the story, (Alismail, 2015). This is in accordance with what Sadik stated in his research, as he claimed that “the greatest benefit in the classroom may be found when students are asked to create their own digital stories, either individually, or as members of a small group”, (2008).

Moreover, Robin (2008) asserted that educators should use digital storytelling if they really want to support their students’ learning, where he thinks that this is a good way in which they can organize and express their ideas and knowledge individually and in a meaningful way. In addition, DST gives teachers a fabulous way while using with students, where students become active learners in the educational process, and using digital storytelling gives students the opportunity to collaborate, use problem solving, critical thinking skills, analyze and even evaluate their own work while being engaged in the classroom activities; which in turn increases motivation and retention amongst students, (Foelske, 2014).

2. Why digital storytelling?

Considering the main aim of this study, it is important to highlight two significant terms; motivation and retention. According to the researcher, and as teachers may conclude, students at the fourth grade level are difficult to motivate when it comes to reading print stories in English. It is also noted that students have low retention levels regarding what they read, and this is shown when they are asked to summarize or retell a story they have already read. That is why this study aimed to increase students' motivation level in reading English print stories through technology and the use of DST, and to make it even more motivating; creating their own digital story. Assuming that this motivation would result in increasing retention by default. In particular, the researcher aimed to study the degree of the increase in students' motivation level, desire and enjoyment while reading English stories, and study the degree of retention when creating digital stories by themselves.

The choice of digital stories was, as the researcher anticipated, that it would motivate students as they become the creators of the story rather than just normal readers, drawing and coloring images, adding music, re-writing the text, using their own voices, communicating with each other and their teacher, collaborating and working in groups and by themselves and addressing audience.

In conclusion, videos, audio and images are now one of the primary ways of communication, moving people from the traditional ways of communication into the digital world. Therefore, it was decided to motivate students and increase retention by using this technological development; *digital storytelling*.

3. Literature Review

3.1. What is digital storytelling?

As a start, to define digital storytelling, we should first consider traditional storytelling. When storytelling appeared it was due to the need to share information, such as information about the environment, wildlife, sources of food, survival information, etc. Later on, this expanded to include history, tradition, and cultural mythology. The resulting narratives were shared by storytellers who helped to preserve them, (Barber, 2016). Later on, stories became digitalized; technologies were integrated to tell short stories, using text, pictures and sounds that are combined to create attractive presentations. Hence, the term “*digital storytelling*” appeared. This term was first used in the mid-1990s, and since then it started to be used widely as a participatory approach enabling people from different backgrounds create and share short *audio-visual* narratives, (Davis, Waycott & Schleser, 2019).

To conclude, we can define storytelling to be one of the essential aspects of human communication that has been used for centuries to pass on knowledge and experiences from one generation to another, where stories proved to pull people’s attention and raise their emotional feelings, making storytelling a powerful tool for conveying information and thoughts, (Ginting et al, 2024). While a digital story has many definitions “but they all coincide in pointing out that digital stories combine traditional means of telling a story with different types of digital multimedia: images, audio, and video (graphics, text, recorded audio narration, video and music) to present information on a specific topic”, (Signes, 2008).

3.2. Motivation

Why do we need to use digital stories? And why not using traditional oral or even print stories? Robin (2006) argued that

using and creating digital stories can generate interest, increase attention and motivation for students who he named a "*digital generation*"; as this is a technology-connected generation. If one wants to reach their minds, we need to address their interests. This claim is in accordance with what Lazar et al (2020) reported in their study, as they stated that both teachers and students nowadays belong to a new generation different than teachers and students before, this generation prefers using different and modern resources and tools that are mostly technology oriented. Furthermore, a study conducted at a Korean school using DST to teach English revealed that DST made students more engaged, motivated and even more confident in the content of the story and the use of English language. In this study, students strongly agreed that DST made them more engaged in the content of a story; DST offered them a more fun and pleasant educational experience, and made them feel less worried with a more comfortable and enjoyable classroom atmosphere, (Yoon, 2013). In addition, Adara and Haqiyyah (2020), who conducted a study on some Indonesian EFL learners, stated that incorporating technology has a positive effect on improving students' motivation on learning English as a Foreign Language (EFL). They added that DST proved to be beneficial for improving students English skills and creativity and thus, it can be said that digital storytelling seems to have a tangible impact and positive effects on students' performance.

3.3 Retention

As defined by the dictionary retention is the "ability to retain things in mind", or the "preservation of the after-effects of experience and learning that makes recall or recognition possible", (merriam-webster,2019). In education, retention refers to students' ability to transfer the information they learned into their long-term memory so that they can recall the information

and knowledge they learned and use it in the future context when needed, (Ginting, 2024).

But does DST affect retention? The findings of a study that had been conducted at a university in Indonesia showed that students exposed to Storytelling Narrated Videos (SNV) had higher retention memory scores, as the storytelling videos with audio-visual effects enhanced understanding, and it also resulted into a more dynamic and memorable learning practices, (Ginting et al, 2024). Moreover, Ginting et al found out that students who watched digital stories could retain more information than those who had just read print stories, (2024).

This is in accordance with what Alismail (2015) has observed, he stated that researchers found out that the use of DST within the teaching process aids in the comprehension of difficult concepts and helps students retain most of the new information they learned. Adding that DST is as a bridge between the current knowledge students have and new material they are learning.

3.4 The impacts of watching digital stories

Alismail (2015) in his study concluded that DST motivates and engages students, due to the use of audio, video, sound effects and music, as these elements address the learners' senses; which as a result addresses the long-term memory and makes learning more entertaining; this means that it is motivating to use digital stories and that it also has an effect on future retention.

Additionally, Sadik (2008) stated that despite the difficulties teachers might face in using DST; the positive effects they find would outweigh the negative ones. Data suggested that DST enriched the learning environment and the curriculum. In addition, students' learning experiences were creative and showed high motivating. They related this excitement and

motivation to the use the web, computers and cameras. Teachers also believed that DST has an effect on increasing students' understanding of the curriculum and improve their collaboration together. Students started helping each other more than before, communication skills have expanded within learners as students engaged in long term DST projects. His study revealed that there were almost no noted weaknesses when DST and a technology-oriented approaches were used.

3.5 The impact of creating digital stories

When the educator gives the learners the control enabling them to create, discover, practice and apply the obtained information; learners would become the designers, listeners, interpreters, readers, writers, and experts. (Kaya& Akpunar, 2018).

In their research, Choo et al (2020) found out that when creating a digital story, this addresses students higher order thinking; i.e. critical, creative, and reflective thinking. They linked that to the fact that when students become the authors, creators and producers of their own educational content; the product will be a result of deep understanding, synthesis of the story they are digitalizing, and evaluation of their own work. They added that this creation of a digital story enhanced students written, visual, and digital literacy. To sum up, this would motivate them in creating more digital stories, increase communication skills as a result of working together and with the teacher, help students become more organized in their thinking and giving them the chance to criticize their own work. Finally, DST creation can help in the acquisition of many skills, such as reading, writing and technology and communication skills.

In conclusion, learners are considered dynamic when they create their own work, as organizing and constructing own

educational content helps in retention of information and facilitates high control in remembering, storing and retrieving information, (Smeda et al, 2014).

4. Problem Significance

As no one can deny, world is changing rapidly and therefore technology is also evolving rapidly. That's why educators should keep up with these rapid technological developments in order to be able to produce high academic achievements with the learners, keeping in mind that integrating 21st century skills; is almost a must.

On the other hand, reading is also an important skill that students need while learning a language, where it helps them in the learning process, improves their fluency, increases their vocabulary and it is also considered as a means of gaining information or even just for entertainment. So, reading is one of the basic tools of learning a language, but unfortunately, understanding the text cannot be acquired by learners of a second or a foreign language without any interference, whether it was from the learners themselves or any outer interference. So, this understanding should be gradually developed using reading strategies, (Lalicic & Dubravac, 2021).

In addition, teachers should be aware of the fact that young learners at this grade level *-fourth graders-* have low motivation towards reading in a foreign language as they still don't have much vocabulary, this leads them to face many difficult words and new vocabulary which would result into losing the will to read as they would not enjoy what they read. Unfortunately, some teachers are unaware of the "effect that digital literacy and technology has on motivating students and improving literacy performance", (LoBello, 2024).

In this paper, the researcher would suggest a way to increase students' retention levels of a story, and to motivate students to

read English stories by themselves, and to help educators find a way to motivate those young learners and engage them in reading stories in a language rather than their mother tongue, reach learners' minds, and achieve their goals.

5. Purpose of the study

English as a foreign language (EFL) at public schools is mostly considered to be one of the areas that are difficult and low engaging, this builds a barrier towards students' motivation in reading English stories, where they find it difficult to understand, which in conclusion makes it boring and much less engaging than reading stories in Arabic (*mother tongue language*). This leads to low retention levels if students were asked to read a story. Maybe as teachers we are not completely aware of this, and we are not aware of the way we can motivate young learners to read, enjoy, retain and understand English stories. Yet, teachers should put into consideration the impact of motivation on children's overall performance.

6. Research questions

The following questions were asked:

Main Question

- To what extent does creating digital stories affect young learners' motivation and retention levels while reading English stories?

Sub-Questions

- How does creating digital stories impact students' interest in reading English stories?
- How does creating digital stories impact students' retention levels when reading English stories?

7. Study scope and sample description

This study was limited to 20-female fourth grade students at an elementary governmental school in Jerusalem city, to find out the impact of creating digital stories on their attitudes to read

English stories and on the degree of retention of the events and vocabulary of the story. A census sample method was used to select participants. The sample was equally divided between the experimental and the control group. Participants ranged in age from 9 to 10 years. These students were learning in the scholastic year 2024/2025. Data were collected from November to December 2024.

8. Hypotheses of the Study

Hypothesis 1: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of young learners' motivation in reading English stories due to creating digital stories.

Hypothesis 2: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of young learners' retention levels while reading English stories due to creating digital stories.

9. Methodology

The story selected for this study was chosen from a project for reading stories designed for fifth grade students and above by the British Council, (Bilbrough, 2016). However, the researcher decided to implement it with fourth grade students so that to see the results of digitalizing it on students' attitudes and retention levels.

9.1 population of the study

The population of the study consisted of fourth grade students at a governmental school in the city of Jerusalem, 20 girls who are studying at the first semester of the scholastic year 2024-2025.

9.2 Sample of the Study

The study sample consisted of a complete enumeration of the fourth grade students (20 female students); with 10 participants

assigned to the experimental group and 10 participants assigned to the control group.

9.3 Instrument

Data to measure students' attitudes were collected through a questionnaire, retention was measured using an exam. The questionnaire asked students about their attitudes towards reading English stories on the basis of three-point Likert scale. The questionnaire was presented to students at Al-Fataa School in Jerusalem before and after the creation of the DST for both the control and experimental groups.

To measure retention a post-test was given to both groups at the end of the study, the test consisted of 7 different questions measuring students' retention of the events and the vocabulary of the story.

9.4 Validity and Reliability of the Instrument

To validate the questionnaire, the researcher gave it to a PHD professor, some of the suggestions and modifications were incorporated into the questionnaire. The reliability (internal consistency) was explored using Cronbach's alpha (α). The Cronbach's α was (0.76) for the pre-questionnaire which gives it a good reliability. It was (0.90) for the post questionnaire which gives it an excellent reliability. This reliability makes the questionnaire instrument suitable for this study.

To validate the test, the researcher gave it to other English teachers and to an English supervisor who holds a master degree in teaching EFL, and they agreed that the instrument was suitable for this study.

9.5 Digital storytelling videos

In this study, digital storytelling was utilized to enhance students' engagement and retention. To facilitate this, two videos

were produced by students, and an additional video was created by the researcher (teacher) to guide students in their projects. Students in the experimental category worked in two groups. The first group decided to narrate the story themselves, they recorded their voices and added pictures that express the events of the story as a background for their voices, ([watch video 1](#)). The second video that students created was completely created using technological tools. Students chose the characters, the voices, and added the narrative dialogue, ([watch video 2](#)). Both videos were produced with the guidance of the teacher. The third video was a teacher-produced video that aimed to be a sample for students and to encourage them create their own videos, ([watch video 3](#)).

10. Statistical analysis and results

10.1. Results related to the main question:

“To what extent does creating digital stories affect young learners’ motivation and retention levels while reading English stories?”, To answer this question; the researcher studied the results of the sub-questions and those results answered the main question. The results revealed that DST had a positive effect on students’ attitudes and retention levels while reading English stories. These results are shown in more details within the following sections.

10.2. Motivation results

To answer the first sub-question of the study: “How does creating digital stories impact students’ interest in reading English stories?”, The researcher used t-test to analyze the data from both the pre and post questionnaires.

Table 1. T-test of the Differences among the Means of students' interest towards reading stories (Pre-Questionnaire)

	groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
means	Control Group	10	1.8100	.33066	.181	18	.858
	Experimental Group	10	1.7850	.28387	.181	17.597	.858

Table 1 shows that the means of students' interest towards reading stories depending on the Pre-questionnaire and before implementing the creation of DSs were (1.81) for the control group and (1.79) for the experimental group; ($t = 0.18$, $p = 0.86$). The results show that both the experimental and control groups are equivalent as alpha was ($\alpha \geq 0.05$). Thus, t-test was conducted for the post-questionnaire.

Table 2. T-test of the Differences among the Means of students' interest towards reading stories (post-Questionnaire)

	groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
means	Control Group	10	1.6200	.30930	-6.856	18	.000
	Experimental Group	10	2.4450	.22167	-6.856	16.316	.000

Table 2 shows that the means of students' interest towards reading stories depending on the post-questionnaire and after implementing the creation of DSs were (1.62) for the control group and (2.45) for the experimental group; ($t = 6.86$, $p = 0.00$). The table shows that the null hypothesis was rejected and that there are significant statistical differences in attitudes towards reading stories when creating a digital story due to the target group as ($\alpha \leq 0.05$) and in favor of the group with higher mean; that is the experimental group.

10.3. Retention results

To answer the second sub-question of the study: “How does creating digital stories impact students’ retention levels when reading English stories?”, The researcher used t-test to analyze the data from the post-test.

Table 3. T-test of the Differences among the Means of students’ retention of a story (Post-Test)

	groups	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Post test	Control Group	10	2.0200	.69570	-4.680	18	.000
	Experimental Group	10	3.4600	.68020	-4.680	17.991	.000

Table 3 shows that the means of students’ retention levels after reading a story depending on the post-test and after implementing the creation of DST were (2.02) for the control group and (3.46) for the experimental group; ($t = 4.68$, $p = 0.00$). The table shows that the null hypothesis was rejected and that there are significant statistical differences in retention levels of a read story when creating a digital story due to the target group as ($\alpha \leq 0.05$) and in favor of the group with higher mean; that is the experimental group.

11. Results Discussion

The main purpose of the study was to investigate the attitudes and retention of the fourth grade students while reading English stories by asking them about their opinions to measure their attitudes, and giving them a post exam to measure retention. The results revealed that students who created a digital story had more positive attitudes towards reading English stories, they also had higher retention degrees.

11.1 Attitudes

The results of this study showed that students who used DST (experimental group) had higher motivation levels than

those who just read a print story (control group); (See table 2). These results are in agreement with Robin (2006) who found that DST increases students interest, attention and motivation towards reading stories. It is also in agreement with the study conducted by Lazar et al (2020) who reported that students preferred digital stories and were more motivated than those reading print stories. To add, this is also what was found by Yoon (2013) where his study revealed that DST made students more engaged, motivated and confident. Finally, it was also found by Adara and Haqiyyah (2020) that using DST had a positive effect on improving students' motivation.

This phenomenon can be attributed to more than one factor. First, when creating a digital story students are engaged in imagining and preparing the characters of the story, adding sounds or even recording their own sound, using music and cameras, etc. This all motivates them see their final product as they created their own project. Second, students work in groups with their classmates which is also motivating for them rather than reading by themselves. Third, while preparing their final product, the groups of the students need the teacher's guidance, working together with their teacher is also motivating for young learners as they feel more confident. Finally, it is motivating when students become responsible for their learning and are active learners in the educational process, where they analyze and evaluate their own work.

11.2 Retention

The results of this study showed that students who used DST (experimental group) had higher retention levels than those who just read a print story (control group); (see table 3). These results are in agreement with the findings of the study conducted by Ginting et al (2024) which showed that students exposed to DST had higher retention memory scores and could retain more

information than those who had just read print stories. The results are also in accordance with what Alismail (2015) who observed that the use of DST within the teaching process helps students retain most of the new information they learned.

This phenomenon can be attributed to more than one factor. First, as the final product of the reading process is a videos with audio-visual effects, this enhances understanding on the one hand and addresses more senses on the other hand. Second, when students are given the responsibility of the final project, they do their best to produce an outstanding video. To achieve that they read the story carefully and focus on all details of the story, this helps them keep and retain information they read. Finally, when students are involved in the learning process, and due to being a part of a long term project, in which they collaborate, use pictures, audios, videos and sound effects; this addresses many senses and addresses the long term memory which results into increasing retention levels.

11.3 Implications and future work

In the light of the positive outcomes observed from the initial implementation of digital storytelling with the fourth grade experimental group students, the activity was extended to include the control group and the third grade students upon their request. This extension was powered by the significant engagement reported by the participants of the study.

12. Limitations of the study

Acknowledging the limitations of this study is crucial as it helps to clarify the extent to which the results might be generalized. One of the main limitations of this study was the small sample size, with only 20 participants included, which may affect the generalization of the results. The small sample size may reduce the statistical power of the results, and as a consequence, the findings should be interpreted with caution.

Future research should consider increasing the sample size to enhance the generalization and accuracy of the results. Additionally, the study was limited to a single school in a specific geographical area (a city), which might not reflect the diversity of student population in other regions. Third, students limited experience with technological tools and software used for the story creation might impact their engagement and outcomes. Fourth, the duration of the inventions was relatively short, which might not be sufficient to observe the long-term effects of storytelling on future learning outcomes. Finally, during the implementation of the survey, many students reported difficulty in understanding negatively phrased items. So, it is recommended to choose clear and straightforward wording in a survey when addressing young participants.

13. Conclusions and Recommendations

13.1 Conclusions

The study found positive attitudes and higher retention levels towards reading English stories when using DST. Moreover; the following brief conclusions were also reached: 1. Students that created digital stories had positive attitudes towards reading English stories. 2. Students that created digital stories had higher retention levels of the events of the story they read. From these conclusions, this could be a call for other researchers to prove or refute the above mentioned conclusions.

13.2 Recommendations

Based on the conclusions made, the following recommendations are forwarded:

1. The Ministry of Education is recommended to conduct training for teachers on how to create digital stories.
2. Schools are recommended to provide professional development opportunities for teachers to learn how to effectively implement DST in their classroom.
3. Teachers are recommended to

encourage students create digital stories. 4. Researchers are recommended to conduct further research on students' attitude and retention levels towards reading English stories when creating digital stories across different age groups and educational contexts.

In conclusion, DST has shown promising results in enhancing students' attitudes towards reading English stories and improving retention levels. By implementing the recommendations outlined above, educators can create a more engaging and effective learning environment for learners.

References

- د. عادل غنيم. (٢٠١٩). *القصة الرقمية في التعليم*, January 10). Alyaum; صحيفة اليوم . <https://shorturl.at/KZ5iu>
- Adara, R., & Haqiyyah, A. (2021). The Effects of Integrating Digital Storytelling to Students' Motivation. *Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 7(2), 131-145. <https://doi.org/https://doi.org/10.19109/ejpp.v7i2.6023>
- Alismail, H. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082416.pdf>
- anani, D. (2025). *Juha and the meat- A digital story created with students' own voices*. YouTube. <https://youtu.be/A3UXXFKiL4?si=vVKVqr-6UgcIcRYb> (Video 1)
- anani, D. (2025). *Juha and the meat- digital story*. YouTube. <https://youtu.be/mrJ-ZOMpjwk?si=k2VvXjkJLHSDK5H> (Video 2)
- anani, D. (2025). *Juha and the meat- digital story sample created by the teacher*. YouTube. https://youtu.be/hL_ljObzr-8?si=kLTIqvN_bsl_e1yx (Video 3)
- Bilbrough , N. (2016). *StorieS Alive* [Review of *StorieS Alive*]. Teachingenglish; British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Stories%20Alive.pdf>
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Naw, A. M. (2020). Digital Storytelling vs. Oral Storytelling: An Analysis of the Art of Telling Stories Now and Then. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5A), 46–50. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081907>

- Davis, H., Waycott, J., & Schleser, M. (2019). Digital storytelling. *Managing Complexity and Creating Innovation through Design*, 15–24.
<https://doi.org/10.4324/9780429022746-3>
- Definition of RETENTION. (2019). Merriam-Webster.com.
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/retention>
- Digital storytelling: the impact on student engagement, *Digital storytelling: the impact on student engagement, motivation and academic learning motivation and academic learning*. (n.d.).
<https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1162&context=grp>
- Ginting, D., Woods, R. M., Barella, Y., Limanta, L. S., Madkur, A., & How, H. E. (2024). The Effects of Digital Storytelling on the Retention and Transferability of Student Knowledge. *Sage Open*, 14(3).
<https://doi.org/10.1177/21582440241271267>
- John F. Barber | (2016) Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy, *Cogent Arts & Humanities*, 3:1, 1181037,
<https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037>
- Kaya, V. D., & Akpunar, B. (2018). An Investigation of Prospective Teachers' 21st Century Skills Effect About Digital Storytelling Events. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4).
- Laličić, A., & Dubravac, V. (2021). The Role of Reading in English Language Classrooms. *MAP Social Sciences*, 1(1), 23–36.
<https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.23>
- Lazar, I., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2020). Adoption of Digital Storytelling Tool in Natural Sciences and Technology Education by Pre-Service Teachers Using the

- Technology Acceptance Model. *Journal of Baltic Science Education*, 19(3), 429-453.
- Learn digital storytelling. (2023, June 7). Student Academic Success. <https://www.monash.edu/student-academic-success/build-digital-capabilities/create-online/learn-digital-storytelling>
- Lobello, C. (n.d.). *The Impact of Digital Storytelling on Fourth Grade Students' Motivation to Write Item Type thesis*. Retrieved November 15, 2024, from https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/5790/ehd_theses/573/fulltext%20%281%29.pdf?sequence=1
- Robin, B. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University*, 47(3), 220-228.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sadik, Alaa. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*. 56. 487-506. 10.1007/s11423-008-9091-8.
- Signes, C. (2008). *PRACTICAL USES OF DIGITAL STORYTELLING*. https://www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/DST_15_ene_08_final.pdf
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>

Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. International Journal of Research Studies in Educational Technology, 2(1), 1-10. Consortia Academia Publishing. Retrieved November 29, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/49787/>.