مجلة العلوم التربوية

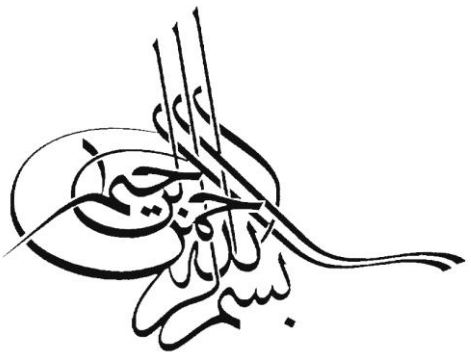
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والثلاثون
محرم ١٤٤٤هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء ١٥

د. إبراهيم بن عبدالله الخطيب

واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم ٨٩

د. مؤمنة بنت شباب المطيري

الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على الروح المعنوية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ١٦٩

د. سعيد بن صلاح الحربي د. خليل بن إبراهيم الشريف

تصور مقترح لدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى TPACK ٢٢٩

د. خالد بن عبدالله الغملاس

تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية ٢٩٣

د. سارة بنت راجح الروقي

كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية ٣٦١

د. صالح بن أحمد دخيخ د. أسامة محمد أبو طبل

نموذج مقترح للعلاقات السببية بين التجول العقلي والابداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران ٤٣٥

د. عفاف بنت عبد اللاه عثمان

واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء

د. إبراهيم بن عبدالله الخطيب
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء

د. إبراهيم بن عبدالله الخطيب

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك فيصل

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٥/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، والكشف عن درجة أهمية توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، ودرجة ممارستهم لها، وتحديد معوقات ممارستهم للبحث الإجرائي، وآفاق التطوير الممكنة لتفعيله لديهم. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة أداة للدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من (١٦) مشرفًا تربويًا، وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج منها: تحددت مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بما يلي: ١- مهارة تحديد المشكلة وصياغتها ٢- مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث ٣- مهارة جمع البيانات ٤- مهارة تحليل البيانات وتفسيرها، كما بينت النتائج أن إدراك مشرفي التربية الإسلامية تجاه أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء كان مرتفعًا، كما تبين من نتائج الدراسة أن محور مهارة تحديد المشكلة وصياغتها، احتل المرتبة الأولى لدى المعلمين من حيث الممارسة، كما أظهرت النتائج أن أهم المعوقات التي تواجه المعلمين تجاه ممارسة البحث الإجرائي هو ضعف الحوافز المادية والمعنوية، كما بينت النتائج أن أهم أفق من آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى المعلمين -يكمن في توفير المناخ المناسب الداعم داخل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: البحث الإجرائي – معلمو التربية الإسلامية – المرحلة المتوسطة.

The reality of action research and the prospects of its development for the teachers of Islamic Education at the intermediate stage in Al-Ahsa Governorate

Dr. Ebrahem Abdullah Al Khateeb
Curriculum & Instruction Department - College of Education
King Faisal University

Abstract:

The current study is aimed at determining the action research skills that teachers of Islamic Education should have at the intermediate stage, in addition to revealing its importance for teachers of Islamic Education at the intermediate stage in Al-Ahsa Governorate. the degree of their practice, as well as identifying the obstacles to their practice of action research, and the possible development prospects for activating it for those teachers. To answer the study questions, the researcher has used the descriptive survey approach and the questionnaire as a study tool. The study sample consisted of (16) educational supervisors. The study has come to a number of results, including: The action research skills that teachers of Islamic Education should have at the intermediate stage, were determined by the following: 1- The skill of defining and formulating the problem 2- The skill of literature review related to the research topic 3- The skill of data collection 4- The skill of data analysis and interpretation. The results has also shown that the awareness of Islamic Education supervisors towards the importance of having action research skills among Islamic education teachers at the intermediate stage in Al-Ahsa governorate was high. According to the results of the study, the skill of problem identification and formulation, ranked first among teachers in terms of practice; the most important obstacles that teachers face towards practicing action research is the weakness of the material and moral incentives. The study concluded that the most important method of possible development prospects for activating action research for teachers lies in providing the appropriate supportive atmosphere within the school.

key words: Action Research - Islamic Education Teachers - Intermediate Stage.

المقدمة:

تسعى المنظومة التربوية بمدخلاتها المختلفة وعلى رأسها المعلم إلى بناء أجيال صالحين، وإعداد مواطنين فاعلين، وتربيتهم على الالتزام بأحكام مجتمعهم وقيمه وتعاليمه؛ للنهوض بهم، والوصول بهم إلى سلم المجد، وهذا كله يعني أهمية تحسين أدوار المعلم، وتنميته بشكل مستمر، وتوجيهه نحو حلِّ المشكلات التي يواجهها بشكل سليم، وبما يضمن التطوير والتحسين المستمر للمؤسسة التعليمية، ومخرجاتها، والمجتمع بوجه عام. ولأجل ذلك؛ ظهر في الآونة الأخيرة عدد من الدعوات (البلوي، ٢٠٢١؛ سليم، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٦؛ عملة، ٢٠١٨) التي تنادي بأهمية تنمية مهارات المعلم وقدراته داخل المدرسة، والمطالبة بإلحاح بتمكينه من البحث الإجرائي، ونشر ثقافته بين المعلمين، والدعوة إلى زيادة معرفتهم بمهاراته، وتشجيعهم على ممارسته، وأهمية عقد الندوات العلمية، والدورات التدريبية تجاهه، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على ممارسته.

ويعد البحث الإجرائي شكل من أشكال الاستقصاء القائم على التأمل والتبصر الذي يقوم به المعلم من أجل فهم ممارساته التعليمية والتربوية، وأسلوب من أساليب التنمية المهنية الذي يسهم في إحداث توازن بين المعارف البحثية والممارسات الأدائية داخل المؤسسة التعليمية، وتمكين المعلم من "إحداث تطوير في بيئته أو مجال عمله، باستخدام المنهجية العلمية اللازمة، التي تساعده على توصيف الواقع وحل مشكلاته، واقتراح الحلول المناسبة لكل مشكلة، بناء على معرفته وخبرته الشخصية واطلاعه على المداخل الحديثة في مجاله، ووضع تلك

الحلول موضع التنفيذ" (زامل وآخرون، ٢٠١٨، ص٢). كما يسهم البحث الإجرائي في زيادة الدافعية لدى المعلمين، وارتفاع ثقتهم بأنفسهم عند اتخاذهم للقرارات التعليمية، كما أنه يسمح في إقامة العلاقة الجيدة بين المعلم وطلابه، مما يسهم في إحداث تغيير أفضل نحو العملية التعليمية. إضافة إلى ما أكدت عليه دراسة بخاري (٢٠١٩) من أن البحث الإجرائي يزيد من قدرة المدارس التعليمية على معالجة المشكلات التي تواجهها لعدة أسباب، منها ما يؤدي إليه البحث الإجرائي من تحسن مستمر في نتائج الطلاب عند استخدامه مع مرور الوقت، إضافة إلى تعميق فهم تجارب المتعلمين بالمدرسة، وعمليات التعلم الخاصة بهم، واستخدام هذه الأفكار كأساس لاتخاذ إجراءات قائمة على الأدلة.

ويؤكد بخيت (٢٠٠٩) أن النظرة التربوية المعاصرة للمعلم ترى أن من أهم أدوار المعلم ممارسته للبحث الإجرائي؛ من أجل مواجهة الصعوبات، والبحث عن حلول واقعية للمشكلات التي تواجهه داخل الصف الدراسي والمدرسة بوجه عام، وهذا يقود إلى ضرورة بذل جهد أكبر، ومواكبة كل جديد "بقصد تفعيل دور المعلم، ليس على صعيد العملية التربوية في حدودها الضيقة وحسب، بل على صعيد دوره في مواجهة الإشكاليات التربوية على تعددها، فهو الملامس المباشر لهذه الإشكاليات، إن كان ذلك داخل نظام الصف الدراسي، أو في المدرسة، أو بيئة النظام المدرسي أيضًا" (أبو جلالة، ٢٠٠١، ص٣٥).

وفي سبيل العناية والاهتمام بالبحث الإجرائي، وتطوير مهارات المعلم وكفاياته بما يضمن تطوير العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها التعليمية؛ فقد

نُفذَ العديد من المؤتمرات والمشاريع العلمية التي نادت بأهمية تفعيل البحث الإجرائي في الميدان التربوي، حيث عُقدت ثلاثة (٣) مؤتمرات في المملكة المتحدة حول البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمعلمين (١٩٩٠، ١٩٩٢، ١٩٩٤)، كما نظمت كلية التربية بجامعة قطر أربعة (٤) مؤتمرات حول البحث الإجرائي تحت مسمى: المؤتمر السنوي للبحث الإجرائي (٢٠٠٨، ٢٠٠٩، ٢٠١٠، ٢٠١٢)، (السيد والعمري، ٢٠١٥). كما عقدت وزارة التربية والتعليم في عُمان عام (٢٠٠٣/٢٠٠٤) عددًا من الفعاليات والملتقيات والمسابقات للمعلمين؛ بهدف صقل مهاراتهم في البحوث الإجرائية (العسيري، ٢٠٠٨). إضافة إلى ذلك، قدمت كلية العلوم التربوية بجامعة القدس المفتوحة بفلسطين دليلًا خاصًّا بالبحث الإجرائي تحت مسمى: دليل البحث الإجرائي، تم إصداره عام ٢٠١٨م؛ إسهامًا منها في تقديم خلفية علمية وعملية خاصة بالبحث الإجرائي وآلية ممارسته. أما على الصعيد الوطني، فقد بُذلت جهود إيجابية في المملكة العربية السعودية تجاه البحث الإجرائي، ومن ذلك تضمن المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية التأكيد على أهيمة البحوث الإجرائية وتعزيزها لدى العاملين في الحقل التربوي (الغدوني، ٢٠٢١)، واعتماد مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود جائزة خاصة بالبحوث الإجرائية، تحت مسمى: جائزة البحث الإجرائي في تعليم العلوم والرياضيات، إضافة إلى اعتماد برنامج بكالوريوس رياض الأطفال بجامعة الأمير عبد الرحمن بن فيصل بدءًا من الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ لمقرر علمي يسهم

في تفعيل مفهوم البحث الإجرائي، ومساعدة الخريجين على حل المشكلات التربوية التي تواجههم بطريقة علمية، تحت مسمى: مقرر البحث الإجرائي.

ويعد أسلوب البحث الإجرائي من أبرز التوجهات التربوية التي تسهم في تعزيز مهارات معلمي التربية الإسلامية، ومن أجدر الممارسات العلمية والعملية التي تسهم في تحسين ممارساتهم ومهاراتهم التعليمية والبحثية، وزيادة مقدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة للعديد من المشكلات التعليمية والتربوية التي قد تواجههم، لا سيما وأن مجال التربية الإسلامية يعد من أخصب الحقول في تنمية تفكير المعلمين من خلال ما تحويه مناهج التربية الإسلامية من مشكلات وقضايا عديدة بحاجة إلى الوقوف عليها بالبحث والدراسة، كغموض المحتوى وعدم وضوحه، وآلية اختيار موضوعاتها، ومدى مراعاتها للحاجات الروحية والنفسية والمعرفية والجسمية لدى المتعلم في مراحل نموه المختلفة، ومدى مناسبة ما يطرأ على موضوعاتها من إضافة أو حذف أو تطوير يفيد المجتمع، إضافة إلى ضعف إقبال المتعلمين على هذه المناهج مقارنة بالمناهج الدراسية الأخرى، وما يواجهه المعلم من مشكلات تعليمية مختلفة ذات صلة بالمتعلمين في أثناء تدريسه لمقررات التربية الإسلامية داخل الحجرة الدراسية، وحاجة ذلك كله إلى حلول يتم الوصول إليها وفق أسلوب علمي، ومنهجية سليمة في الخطوات، وجمع المعلومات والبيانات.

مشكلة الدراسة:

رغم الأهمية التي يكتنفها البحث الإجرائي تجاه التنمية المهنية المستدامة التي تسعى إليها المؤسسات التربوية، وتجويد مخرجاتها، والدور الكبير الذي يؤديه تجاه تعزيز مهارات المعلمين من خلال فهمهم لممارساتهم التعليمية، ومساعدتهم للكشف عن المشكلات التعليمية والتربوية التي تواجههم داخل حجرة الصف وخارجها، واتخاذ القرارات العلمية السليمة تجاهها، إلا أن عددًا من الدراسات العلمية (السيد والعمري، ٢٠١٥؛ العبيدي، ٢٠١٠؛ عملة، ٢٠١٨؛ الوهيبي، ٢٠١١) أكدت أنه لا زال البحث الإجرائي في العالم العربي غير ملاقٍ الاهتمام الكافي في المؤسسات التعليمية، وأن تطبيقه في الميدان التربوي لا يزال دون المستوى المطلوب. كما أثبتت دراسة كل من (بخاري، ٢٠١٩؛ الربيعان والدغيم، ٢٠٢٠؛ العتيبي، ٢٠١٦؛ العرفج والحربي، ٢٠٢٠) أن البحث الإجرائي في المملكة العربية السعودية -بوجه خاص- لا يزال يعاني من ضعف في تفعيله، ومن عدة إشكاليات تحول دون تنفيذه من قِبل المعلمين، وأن ثقافة هذا النوع من البحوث لا زالت بحاجة إلى مزيد من التوعية بأهميتها داخل المؤسسات التعليمية والتربوية.

ولأجل ذلك؛ ونظرًا لما أثبته العديد من الدراسات العلمية (البديوي؛ ٢٠٠٧؛ التميمي والسيف، ٢٠١٨؛ يوسف، ٢٠١٨) من أن بعض معلمي التربية الإسلامية لا زال يواجه العديد من المشكلات التعليمية والتربوية التي تحتاج منه إلى وقفة جادة لعلاجها، والوصول بها إلى حلول علمية مدروسة، وما أوصت به العديد من الأدبيات والدراسات العلمية السابقة (الأكلبي،

٢٠١٧؛ التويجري، ٢٠١٦؛ السهلي، ٢٠١٢) من أهمية الاهتمام بمعلم التربية الإسلامية وتنميته مهنيًا؛ للدور المهم الذي يقوم عليه، والمكانة الخاصة للمقررات التي يدرسها، وأهمية الوقوف عليه بالدراسة والبحث والتقويم المستمر، وما أوصت به دراسة الغدوني (٢٠٢١) من ضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث العلمية حول البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية. واستنادًا على قلة الأبحاث العلمية التي تناولت البحث الإجرائي بوجه عام كما تؤكد ذلك دراسة الغتامي (٢٠١٨)، وندرتها تجاه استهداف معلمي التربية الإسلامية بوجه خاص –حسب اطلاع الباحث–، بالرغم من أهمية هذا النوع من الأبحاث، وتأكيداً على أهمية هذا الأسلوب البحثي الذي لا تكاد تخلو أي مؤسسة تعليمية من الحاجة إليه –جاءت هذه الدراسة التي تستهدف الوقوف على واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟
٢. ما درجة أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
٣. ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء لمهارات البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٤. ما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء تجاه ممارسة البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٥. ما آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

٢. الكشف عن درجة أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣. التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء لمهارات البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٤. التوصل إلى المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء تجاه ممارسة البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٥. المساهمة في تقديم مجموعة من آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

الأهمية العلمية (النظرية): وتتمثل في الآتي:

- إلقاء الضوء على مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- إبراز دور وأهمية البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في إكسابهم المهارات البحثية اللازمة نحو تطوير العمل وتحسينه.

الأهمية العملية (التطبيقية): وتتمثل في الآتي:

- الإسهام في مساعدة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء في التقييم الذاتي لأدائهم في ممارسة البحث الإجرائي، وتحسينه، وتطويره من خلال قائمة مهارات البحث الإجرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- إفادة المشرفين التربويين والقائمين على برامج التدريب في أثناء الخدمة على تنمية وتعزيز مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، في ضوء النتائج وآفاق التطوير المقترحة التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

- توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء مزيد من الدراسات العلمية حول ممارسات البحث الإجرائي لمعلمي التربية الإسلامية، ومقترحات تفعيله وتطويره؛ خاصة مع ندرة الأبحاث التي استهدفت معلمي التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بوجه عام في هذا المجال -على حد علم الباحث-.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن مهارات البحث الإجرائي اللازم توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، ودرجة أهمية توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، وممارستهم لها، والمعوقات التي تواجههم تجاه ممارسة البحث الإجرائي، وآفاق التطوير الممكنة لتفعيله.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مراكز الإشراف التربوي التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على مشرفي التربية الإسلامية التربويين للمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

البحث الإجرائي: يُعرف البحث الإجرائي بأنه: "بحوث تعالج مشكلات التعليم المدرسي عندما تجري في مجال التعليم، وتكون أكثر صلة بالواقع، وتقوم على المعرفة الوظيفية التي تقتضيها طبيعة الموقف أو المشكلة، ولا تتطلب الدقة التي تتطلبها البحوث الأخرى من حيث المنهج، وأسلوب الضبط، واختيار العينة، والتحليل والمعالجة الإحصائية" (عطية، ٢٠١٠، ص٦٣).

ويعرف إجرائيًّا بأنه: بحث ميداني يقوم به معلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء بدرجة أقل دقة وضبط وتفصيل من البحوث العلمية الأساسية، من خلال استخدام خطوات ومهارات علمية محددة بهدف التوصل لحل مشكلة تعليمية معينة، وتحسين ممارساته، ومساعدته على اتخاذ القرارات الصحيحة في عمله، دون أن تعمم نتائجه في مواقف أخرى.

معلمو التربية الإسلامية: يعرفون إجرائيًّا بأنهم: المعلمون المكلفون من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتدريس مقررات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

المرحلة المتوسطة: تُعرف إجرائيًّا بأنها: المرحلة التعليمية التي تمثل المرحلة الثانية من سلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتمتد الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية متتابعة، وتنتهي بنيل الطالب الشهادة المتوسطة.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: مفهوم البحث الإجرائي:

يشير الأدب التربوي إلى أن أول من استخدم مفهوم البحث الإجرائي هو لورانس سيتنهاوس (Lawrence Stenhouse) في سبعينيات القرن الماضي عندما تطرق إلى مصطلح المعلم الباحث في كتابه (مقدمة للبحوث في مجال المناهج وتطويرها). وقد تنوعت التعاريف التي تناولت البحث الإجرائي، كما لاقى اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين والمختصين؛ مما يعطي مؤشرًا واضحًا لأهميته. فقد عرفه ساجور (Sagour, 2000, p3)بأنه: "عملية منضبطة تعتمد على الاستقصاء، وتهدف إلى مساعدة المعلمين على تحسين أدائهم، وتطوير ممارساتهم المهنية". أما (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠، ص١٢٦) فعرفا البحث الإجرائي بأنه: "خطة متكاملة يستخدم فيها الاستقصاء المنظم، وتهدف إلى الإجابة عن سؤال محير لا توجد لدى الباحث إجابة فورية عنه، ويتم تنفيذ الخطة الاستقصائية بطريقة إجرائية تسهم في تحسين ممارسات المعلم، وتساعده على اتخاذ القرارات الصائبة في عمله". في حين يرى جونسون (Johnson, 2008, p28) أن البحث الإجرائي عبارة عن: "دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصف من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل". كما عرفه (القداح، ٢٠١٠، ص٣٠) بأنه: "عمل منظم يسعى لحل مشكلة ما، أو تطوير أداء ما لغايات تحقيق نتاجات تعليمية أفضل".

وفي ضوء ما سبق؛ وبالنظر للتعريفات السابقة يمكن للباحث استخلاص عدد من السمات العامة للبحث الإجرائي والمحاور التي تحكم وجهات النظر تجاهه، ومنها:

١. يعد البحث الإجرائي جزءًا لا يتجزأ من أنواع البحوث الأخرى مع درجة أقل من الدقة والضبط وعدم تعميم النتائج.

٢. يشير البحث الإجرائي إلى طريقة منظمة في الاستقصاء يقوم بها المعلم من أجل تطوير وتحسين التعليم وممارساته المهنية.

٣. ارتباط البحث الإجرائي الوثيق بالمدرسة، فهو يتأثر بها وينطلق من المشكلات الحقيقية الناتجة عنها.

٤. يعد البحث الإجرائي وسيلة مهمة من وسائل تطوير المعلم وإكسابه الخبرات المعرفية والمهنية اللازمة.

وبناء على ما سبق؛ يمكن للباحث تعريف البحث الإجرائي بأنه: بحث ميداني يقوم به المعلم أو التربوي بدرجة أقل دقة وضبط وتفصيل من البحوث العلمية الأساسية، من خلال استخدام خطوات ومهارات علمية محددة بهدف التوصل لحل مشكلة تعليمية معينة، وتحسين ممارساته، ومساعدته على اتخاذ القرارات الصحيحة في عمله، دون أن تعمم نتائجه في مواقف أخرى.

ثانيًا: أهمية البحث الإجرائي:

للبحث الإجرائي أهمية كبيرة في تحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية، والرفع من جودة مخرجاتها، فهو يسعى إلى إيجاد حلول عملية للمشكلات التعليمية والتعلمية التي يواجهها المعلم داخل المدرسة والفصل الدراسي، كما أنه يقوم على أداة مهمة وهي عملية التفكر التي تهدف إلى تحسين الممارسة المهنية "والتوصل إلى معارف وخبرات جديدة، مما يوفر فرصًا عديدة لتنمية العاملين في الميدان التربوي مهنيًا" (ضحاوي، ٢٠١٣، ص٨). ويمكن للباحث إجمال أهمية البحث الإجرائي كما ورد في الأدب التربوي في الآتي: (إبراهيم، ٢٠١٦؛ بخيت، ٢٠٠٩؛ الربيعان و الدغيم، ٢٠٢٠):

- تكوين الشخصية المهنية المتفكرة لدى المعلم، وترسيخ فكرة المعلم الباحث.
- تجويد الممارسة المهنية، وتحسين الأدء المهني في المؤسسات التربوية.
- يساعد المعلم على قياس مدى فاعلية أساليب تدريسه.
- يساعد المعلم على إدراك قدراته وإمكاناته، ونقاط القوة والضعف لديه، بحيث يعدل أساليبه وممارسته نحو الأفضل.
- وسيلة للتدريب في أثناء الخدمة من خلال تزويد المعلم بمهارات وطرق جديدة، وتطوير القدرات البحثية لديه.
- إحداث تغيير نحو الأفضل في النهج التربوي على مستوى المدرسة، والمناهج الدراسية، وكافة جوانب العملية التعليمية.

ثالثًا: تصنيف البحث الإجرائي:

يجمع معظم الباحثين والمختصين في مجال البحث الإجرائي إلى وجود ثلاثة أنواع من البحث الإجرائي وفقًا لعدد العاملين الذين يمارسونه، ويستعرض الباحث هذه التصنيفات كما جاء في الأدب التربوي (بخيت، ٢٠٠٩؛ ضحاوي، ٢٠١٣؛ الوهيبي، ٢٠١١):

أ- **البحث الإجرائي الفردي**: وهو البحث الذي يقوم به معلم واحد فقط داخل حجرة الدراسة، ويتناول فيه مشكلة معينة ترتبط بالمتعلمين، أو سلوكياتهم، أو استراتيجيات وأساليب التدريس التي يستخدمها، ويعمل على حلها.

ب- **البحث الإجرائي التعاوني**: ويسمى أيضًا بالبحث التشاركي، وهو بحث يقوم به مجموعة من المعلمين اثنان أو أكثر، ويركز على المشكلات التعليمية التي تحدث داخل حجرة الدراسة أو أكثر من حجرة دراسية، وتكون عينة البحث أكبر، ويتميز بتقديم مخرجات أفضل.

ت- **البحث الإجرائي على مستوى المؤسسة التعليمية**: وهو بحث يقوم بتنفيذه مجموعة كبيرة من المعلمين وإداريو المدرسة أو جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، بهدف حل مشكلة ما، أو تحسين أدائهم أو أداء المؤسسة التعليمية بوجه عام.

ويؤكد الباحث على أن بعض الباحثين والمختصين أضاف نوعًا رابعًا من أنواع البحوث الإجرائية، وهو البحث الإجرائي على مستوى المنطقة التعليمية،

ويقوم بتنفيذه مجموعة من الممارسين التربويين من مدارس مختلفة لدراسة مشاكل تعليمية أكثر عمومية وأوسع انتشارًا.

رابعًا: خطوات البحث الإجرائي:

أمكن في الأدبيات التوصل إلى عدة نماذج لخطوات البحث الإجرائي، ويستعرض الباحث بعضًا من هذه النماذج كما يلي (إبراهيم، ٢٠١٦؛ سليم، ٢٠١٨؛ الجليدي، ٢٠١٤):

أ- **نموذج كامبرل براون وركارد بارسونز:** ويقسم هذا النموذج البحث الإجرائي إلى خمس خطوات هي: التعريف بالمشكلة، مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، صياغة الفرضيات، رسم وتنفيذ خطة الحل والعلاج، جمع وتحليل البيانات.

ب- **نموذج مركز تكنولوجيا التعليم بجامعة جونز هوبينكز:** ويسمى بنموذج الخطوات الخمس، ويرى أن البحث الإجرائي يمر بمجموعة من الحلقات، وكل حلقة تتضمن خمس خطوات، وتتمثل في الآتي: الإحساس بالمشكلة وتحديدها وصياغتها، تجميع معرفة كافية عن موضوع البحث، إعداد خطة البحث الإجرائي، تنفيذ الإجراءات وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، كتابة تقرير البحث.

ت- **نموذج نادية جمال الدين:** وتم تقسيم خطوات البحث الإجرائي فيه إلى ثماني خطوات هي: تحديد القضية أو المشكلة المطلوب دراستها وعلاجها، جمع ومراجعة المعلومات المتصلة بالقضية أو المشكلة، وضع خطة عمل، تنفيذ الخطة، تقويم النتائج وتبادل الخبرة مع الزملاء، تحليل وتأمل النتائج، تطوير

خطة العمل في ضوء ما تم تجميعه من معلومات وتوثيق النتائج لحفظها، الإجابة على جميع التساؤلات.

ث- **نموذج الدريج:** ويرى أن خطوات البحث الإجرائي تتكون من سبع خطوات تتمثل في الآتي: تحديد المشكلة، صياغة الفرضيات أو التساؤلات، مراجعة الأدبيات السابقة، تصميم خطة البحث وإجراءاته، تحديد وسائل وأدوات جمع البيانات، جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها، كتابة التقرير.

من خلال النظر لما سبق؛ يتضح أن المختصين في دراسة البحث الإجرائي يجمعون على صعوبة الاتفاق على تصنيف معين لخطوات البحث الإجرائي، ويتفقون على أنه لا يوجد في الأدب التربوي في مجال البحث الإجرائي تصنيف يمكن الاتفاق عليه، إلا أنهم يتفقون بوجه عام إلى أنها تؤدي في نهاية المطاف إلى نفس النتائج، وأنها تدور حول الخطوات المعروفة في مناهج البحث العلمي.

خامسًا: توظيف معلم التربية الإسلامية للبحث الإجرائي:

لمعلم التربية الإسلامية دور حاسم في العملية التعليمية ونجاحها، ويحتل مكانة بارزة ودورًا مُهمًّا في المؤسسة التعليمية، من خلال الدور المنوط به في تحقيق أهداف المجتمع، وتنمية عقول المتعلمين، والمحافظة على عقيدتهم، والمكانة الخاصة لمقررات التربية الإسلامية التي يدرسها والتي تحتاج "إلى المعلم القادر على تحمل المسؤولية، والمؤهل تأهيلًا علميًا، وثقافيًا، وتربويًا، عارفًا بشرع الله، مزودًا بالطرق والأساليب والوسائل التعليمية الحديثة التي يستعين بها على أهدافه التعليمية من شرع الله القويم، وبما يساعده على تنمية جوانب شخصية المتعلم وقدراته المختلفة" (الأكلبي، ٢٠١٧، ص١٣٧)، فهو أحد المداخل الأساسية

من مدخلات العملية التعليمية؛ ولأجل ذلك أكدت عدد من الدراسات العلمية (المالكي، ٢٠١١؛ السهلي، ٢٠١٢) على أهميته، وضرورة تنميته بشكل مستمر.

وللبحث الإجرائي دور مهم في تطوير معلم التربية الإسلامية، وتحريره من الممارسات التقليدية، وتنمية إحساسه بالمسؤولية الاجتماعية، وتنميته مهنيًا. فالبحث الإجرائي يساعد معلم التربية الإسلامية على "التفكير في ممارساته، من أجل رفع مستوى ونوعية التعليم، ومن أجل المعلم ذاته، ومن أجل طلابه" (الجليدي، ٢٠١٤، ص٢٣).

إن ثورة المعرفة والمعلومات، وضرورة التحول إلى مجتمع معرفي يعد أحد التوجهات الهامة، والعوامل التي تحتم على معلم التربية الإسلامية بشكل خاص تطوير أدواره في العملية التعليمية مما يقتضي العمل المشاركة في إنتاج المعرفة، وحسن استخدامها (الأكلبي، ٢٠١٧). ويؤكد الغدوني (٢٠٢١) في هذا الصدد أن معلم التربية الإسلامية مطالب كغيره من المعلمين بالتنمية المهنية، والسعي للبحث عن الحقائق وفق البراهين والمصادر، خاصة مع الدور الذي يقوم به وفق طبيعة تخصصه، ويمكن تحقيق ذلك الأمر من خلال اتباعه منهجية البحث الإجرائي التي تبعده عن الارتجالية في اختيار الحلول للمشكلات التعليمية والصفية، وتجعله يستند في قراراته وحلوله على الأساليب العلمية.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت البحث الإجرائي بشكل عام، وممارساته لدى المعلمين في مراحل التعليم المختلفة. وسوف يستعرض الباحث بعضًا من الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية، وذات الصلة قدر الإمكان، ومنها:

ما هدفت إليه دراسة زامبو وزامبو (Zambo & Zambo, 2007) من الكشف عن مدى استفادة المعلمين قبل الخدمة من مقرر البحث الإجرائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلمًا من كلية التربية بجامعة متروبوليتان العامة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المعلمين ما قبل الخدمة كانوا أكثر يقينًا من أن مقرر البحث الإجرائي أثر بشكل إيجابي على نموهم المهني، وعلى نظرتهم الإيجابية نحو قدرتهم التعليمية.

وما هدفت إليه دراسة السيد والعمري (٢٠١٥) من تحديد مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأُوَل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) معلمة، واستخدمت الدراسة الاختبار أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: عدم توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات عينة الدراسة، حيث جاءت دون مستوى الاتقان المحدد في الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما أجرت عملة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى إدراك معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الأساسية بمحافظة الخليل لمهارات البحث الإجرائي وعلاقته بالمنظومة القيمية السائدة لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة والاختبار أداتين للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن عينة الدراسة يدركون مهارات البحث الإجرائي بدرجة منخفضة، مع وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

أما دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) فقد استهدفت التعرف على واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة البكيرية للبحث الإجرائي، والصعوبات التي تواجه استخدامه، وكيفية التغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي كان بدرجة قليلة، وأن من أهم الصعوبات التي تواجههم تجاه ذلك عدم توافر المناخ الداعم، وعدم وجود دعم مادي، مع كثرة الأعباء المدرسية.

كما أجرت البلوي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج

من أهمها: أن مهارات البحث الإجرائي تتوافر بدرجة متفاوتة لدى عينة الدراسة، وكانت النسبة الأكبر لمهارة تصور المشكلة وتحليلها.

وجاءت دراسة الغدوني (٢٠٢١) مستهدفة الكشف عن واقع إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة لمهارات البحث الإجرائي، والصعوبات التي تواجههم حيال استخدامه، ومقترحات التغلب على تلك الصعوبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلمًا، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ارتفاع إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي، إضافة إلى وجود عدد من الصعوبات الشخصية والإدارية التي تواجههم للقيام بالبحث الإجرائي.

من خلال العرض السابق يتضح مدى إدراك الباحثين والمهتمين لأهمية البحث الإجرائي في العملية التعليمية، ودوره في تطوير الممارسات التربوية، وبناء معرفة تعليمية عملية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في هدفها الرئيس وهو الكشف عن واقع البحث الإجرائي لدى المعلمين وآفاق تطويره كما في دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) والغدوني (٢٠٢١)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات: (Zambo & Zambo, 2007)، السيد والعمري (٢٠١٥)، الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، البلوي (٢٠٢١)، الغدوني (٢٠٢١) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، واتفقت كذلك مع عدد من الدراسات: (Zambo & Zambo, 2007)، الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، البلوي (٢٠٢١)، الغدوني (٢٠٢١) في الأداة المستخدمة

وهي الاستبانة، كما اتفقت مع دراسة الغدوني (٢٠٢١) في استهدافها لمعلمي التربية الإسلامية. في حين اختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات في استهدافها معلمي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة بوجه خاص، وكذلك اختلفت مع دراسة السيد والعمري (٢٠١٥) ودراسة عملة (٢٠٢١) في استخدامهما الاختبار كأداة لدراستهما، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة عملة (٢٠١٨) في اعتماد الأخيرة المنهج الوصفي الارتباطي، كما اختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات في مجتمع وعينة الدراسة وهم المشرفون التربويون، حيث اعتمدت الدراسات السابقة في مجتمعاتها وعيناتها على المعلمين والمعلمات، كما اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حدودها المكانية والزمانية، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على بعض الأطر النظرية التي تناولتها تلك الدراسات، وبناء أداة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة والهدف الرئيس الذي تسعى له الدراسة والمتمثل في التعرف على واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين فقد عمد الباحث إلى تطبيق المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لملاءمته طبيعة الدراسة وأغراضها، والذي يُعرف بأنه: "إحدى أساليب البحث العلمي الذي يتمُّ من خلال جمع المعلومات أو البيانات المناسبة عن ظاهرة الدراسة موضوع البحث، بقصد التعرف، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه" (العمراني، ٢٠١٣، ص٦٩).

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة التربويين بمحافظة الأحساء للعام الدراسي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (١٩) مشرفًا تربويًا وفقًا لإحصائيات إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الأحساء. ونظرًا لمحدودية حجم المجتمع الأصلي فقد طبق الباحث أداته على جميع أفراد المجتمع، وكان العائد منها (١٦) استبانة، أي بنسبة مثلت (٨٤,٣٪) من مجتمع الدراسة، حيث امتنع ثلاثة (٣) مشرفين تربويين عن الاستجابة، وللتحقق من تمثيل العينة للمجتمع تم استخدام معادلة روبرت ماسون، والتي أظهرت تمثيل العينة للمجتمع الأصلي.

أداة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، وفي ضوء التساؤلات التي بُنيت عليها أهداف الدراسة، فقد تم الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تعد من أكثر الأدوات شيوعًا في مجال منهج البحث الوصفي المسحي. وتُعرف بأنها: "أحد أساليب التقويم التربوي في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالأفراد أو المشكلات التي تواجههم أو لتحديد احتياجاتهم، وتتضمن الاستبانة مجموعة من الأسئلة أو المواقف ترتبط بموضوع معين، وتتطلب إجابة المفحوصين" (سيد وسالم، ٢٠٠٥، ص١٢٨).

وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٣) فقرة، موزعة على أربعة (٤) محاور رئيسة على النحو الآتي:

- **المحور الأول:** أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، وتضمن: ثماني (٨) فقرات.
- **المحور الثاني:** ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمهارات البحث الإجرائي، وتم تقسيمه إلى أربعة (٤) محاور فرعية على النحو الآتي:
  - المحور الأول: مهارة تحديد المشكلة وصياغتها. وتضمن: خمس (٥) فقرات.
  - المحور الثاني: مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث. وتضمن: أربع (٤) فقرات.
  - المحور الثالث: مهارة جمع البيانات. وتضمن: أربع (٤) فقرات.

- المحور الرابع: مهارة تحليل البيانات وتفسيرها. وتضمن: ست (٦) فقرات.

- **المحور الثالث:** المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي. وتضمن: سبع (٧) فقرات.
- **المحور الرابع:** آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة. وتضمن: تسع (٩) فقرات.

كما تم تصنيف مستوى الاستجابة على فقرات الأداة إلى خمسة مستويات من الأداء (مقياس ليكرت الخماسي)، حسب طبيعة المحور. ثم وضع الباحث تصنيفاً كمعيار للحكم على الفقرات ودرجة تحققها كالآتي: من (١ – ٢,٣٣) متحققة بدرجة منخفضة، ومن (٢,٣٤ – ٣,٦٦) متحققة بدرجة متوسطة، ومن (٣,٦٧ – ٥,٠٠) متحققة بدرجة مرتفعة، وهذه الفترات تم اشتقاقها من القواعد الرياضية، وهي المعيار الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة، وعليه تم بناء المقارنة بين المتوسطات الحسابية.

اختبار صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة:

١. **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرض الصورة الأولية من الأداة على مجموعة من أصحاب الخبرة والكفاية من المحكمين تنوعت تخصصاتهم بين المناهج وطرق التدريس، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، والقياس والتقويم التربوي، والقيادة التربوية؛ بهدف التحقق من مدى صدق الأداة، وملاءمتها لأسئلة الدراسة

وأهدافها، وأخذ وجهات نظرهم في صدق فقرات الاستبانة، وصولًا إلى الصورة النهائية لها.

٢. **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب صدق الفقرات من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها (١٠) من مشرفي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بمحافظة الأحساء، وتبين من نتائج التحليل الإحصائي أن كل فقرة من فقرات الاستبانة ترتبط ارتباطًا دالًا إحصائيًّا مع المحور الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) و ($\alpha = 0.05$)، وهذا ما يشير إلى توافر الاتساق الداخلي بين فقرات محاور الاستبانة وبين فقرات الاستبانة والمقياس ككل.

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (١٠) من مشرفي التربية الإسلامية في إدارة التعليم بمحافظة الأحساء، وبعد تطبيق الأداة تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، واتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس ككل بلغ (٩٤,٧٪)، وهي قيمة ثبات مرتفعة، وتشير إلى توافر الثبات بالمقياس.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (Spss) للإجابة عن أسئلة الدِّراسة على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق المحتوى (الاتساق الداخلي).
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لقياس واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من خلال الفقرات الواردة في محاور الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن هذا السؤال والكشف عن مهارات البحث الإجرائي الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة التي تناولت الموضوع محل الدراسة، ومنها: (الدريج، ٢٠٠٧؛ العسيري، ٢٠٠٨؛ العتيبي، ٢٠١٦؛ الكندي، ٢٠٠٨).
- الوقوف على القوائم التي توصلت إليها العديد من الدراسات السابقة في مجال البحث الإجرائي، وتحليلها، ومنها: (بخيت، ٢٠٠٩؛ الربيعان والدغيم، ٢٠٢٠؛ السيد والعمري، ٢٠١٥).
- تحديد مهارات البحث الإجرائي الرئيسة الواجب توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- بناء المهارات الفرعية الخاصة بكل مهارة رئيسة.

- عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- الأخذ بآراء وملاحظات السادة المحكمين.
- الوصول بالقائمة إلى صورتها النهائية، وتكونت من أربعة (٤) مهارات بحثية رئيسة، تفرعت عنها (١٩) مهارة بحثية فرعية، على النحو الآتي:

أولًا: مهارة تحديد المشكلة وصياغتها. وتضمنت المهارات البحثية الفرعية التالية:

١. يستطيع معلم التربية الإسلامية اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظاته للممارسات التعليمية.
٢. يستطيع معلم التربية الإسلامية تحديد المشكلة البحثية التي تواجهه في ضوء الأدب التربوي السابق.
٣. يستطيع معلم التربية الإسلامية التعريف بالمشكلة البحثية التي تواجهه من خلال عرض بعض مظاهرها.
٤. يستطيع معلم التربية الإسلامية دعم المشكلة البحثية بالمبررات المناسبة.
٥. يستطيع معلم التربية الإسلامية وضع المشكلة التي يريد علاجها على هيئة سؤال أو فرضية أو أكثر.

ثانيًا: مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث. وتضمنت المهارات البحثية الفرعية التالية:

١. يتابع معلم التربية الإسلامية الدراسات والأبحاث في مجال عمله بشكل مستمر.

٢. يستطيع معلم التربية الإسلامية عمل مراجعة ناقدة لما تم كتابته من قِبل الآخرين حول المشكلة التي تواجهه.

٣. يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من مصدر علمي في أثناء دراسته للمشكلة.

٤. يكتب معلم التربية الإسلامية عن المشكلة بطريقة علمية جيدة.

ثالثًا: مهارة جمع البيانات. وتضمنت المهارات البحثية الفرعية التالية:

١. يقوم معلم التربية الإسلامية بالرجوع إلى الأدب التربوي لبناء أدوات خاصة لجمع بيانات البحث.

٢. يجمع معلم التربية الإسلامية البيانات بصورة منهجية سليمة.

٣. يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من أداة لجمع البيانات (استبانات، بطاقة ملاحظة، مقابلة).

٤. يستعين معلم التربية الإسلامية بالملفات الإرشادية والتقارير الخاصة بالمشكلة عند جمع البيانات.

رابعًا: مهارة تحليل البيانات وتفسيرها. وتضمنت المهارات البحثية الفرعية التالية:

١. يحلل معلم التربية الإسلامية البيانات بطريقة علمية.

٢. يفسر معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها حسب الواقع.

٣. يدعم معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها بنتائج البحوث الإجرائية والدراسات العلمية السابقة.

٤. يبرز معلم التربية الإسلامية أهم النتائج المرتبطة بأسئلة وفروض البحث عند عرض النتائج.

٥. يستطيع معلم التربية الإسلامية كتابة توصيات ومقترحات علمية وفقًا لنتائجه.
٦. يكتب معلم التربية الإسلامية تقريرًا نهائيًا عن المشكلة بشكل مناسب.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما درجة أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الأهمية، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة، كما يبينها جدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
١	تنمي لدى معلم التربية الإسلامية مهارة حل المشكلات	٤,٥٠	٠,٨٩	مرتفعة	١
٥	تكسب معلم التربية الإسلامية معارف جديدة تتعلق بمهنته	٤,٢٥	٠,٦٨	مرتفعة	٢
٣	تسهم في دراسة معلم التربية الإسلامية للمشكلات التعليمية بشكل أكثر تعمقًا	٤,١٣	٠,٨١	مرتفعة	٣
٤	تساعد معلم التربية الإسلامية على تحسين ممارساته العملية	٤,١٣	٠,٨٩	مرتفعة	٣
٦	تؤدي إلى تحسين اتجاهات معلم التربية الإسلامية نحو مهنته	٤,١٣	٠,٧٢	مرتفعة	٣
٧	تمنح معلم التربية الإسلامية الإحساس بالثقة بالنفس	٤,١٣	٠,٧٢	مرتفعة	٣
٨	تساعد على المشاركة الفاعلة بين معلم التربية الإسلامية والجهات المسؤولة لاتخاذ القرارات المناسبة للتطوير	٤,١٣	٠,٩٦	مرتفعة	٣
٢	تساعد معلم التربية الإسلامية على تطوير مهاراته البحثية	٤,٠٦	١,٠٦	مرتفعة	٨
المحور		٤,١٨	٠,٥٨	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (١) أن محور أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة يتكون من (٨) فقرات،

تراوحت متوسطات درجاتها بالنسبة لمجموع فقرات المحور بين (٤,٠٦ و٤,٥٠)، وتقع جميعها تحت درجات أهمية مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الوهيبي (٢٠١١).

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٤,١٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٨)، وهذه القيمة تشير إلى أن فقرات المحور وفقًا لوجهة نظر عينة الدراسة مرتفعة الأهمية وفقًا للمعيار الذي تم استخدامه لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فوزي وآخرون (٢٠٢٠).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (١) تباين قيمة المتوسط الحسابي لعدد من الفقرات الواردة في هذا المحور. فقد احتلت الفقرة الأولى "تنمي لدى معلم التربية الإسلامية مهارة حل المشكلات" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٥٠)، وبدرجة مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن مشرفي التربية الإسلامية يدركون تمامًا الارتباط الوثيق بين البحوث الإجرائية وبين مهارة حل المشكلات، وأن ممارسة المعلمين للبحوث الإجرائية من شأنه أن يساعدهم على الامتلاك المناسب لمهارة حل المشكلات والتي تعد من أهم المهارات التي تتطلبها الاتجاهات التربوية الحديثة، والتعليم المعاصر، إذ يمكن للمعلمين من خلال ممارستهم لمهارة حل المشكلات أن يوجهوا الموقف التعليمي نحو دراسة المشكلة بأسلوب علمي، وخطوات مقننة، بهدف الوصول إلى حلول مدروسة لتلك المشكلة التعليمية. كما تدعم هذه النتيجة ما أكدت عليه دراسة الوهيبي

(٢٠١١) من أن البحث الإجرائي بحث علمي ينطلق من مشكلة وفرضيات بحثية، يتبع ذلك جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها، وصولًا إلى النتائج العلمية المطلوبة، وهو الأمر الذي تؤكد عليه مهارة حل المشكلات. كما يؤكد بخيت (٢٠٠٩) وضحاوي (٢٠١٣) إلى أن من أهداف البحث الإجرائي الرئيسة تنمية روح حل المشكلات لدى الممارسين التربويين في الميدان، ويساعد على تنمية الشخصية المتفكرة من خلال طريقة حل المشكلات. وفي هذا الجانب، يرى الباحث أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي يسهم بشكل فعال في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات وتنميتها بالشكل العلمي الصحيح، والتغلب على الصعوبات والمشكلات التعليمية التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية، وهذا الأمر من شأنه أن يقود إلى تحسين دور المدرسة كمؤسسة تربوية، وتفعيل دور الممارسين التربويين فيها، وفي مقدمتهم معلمو التربية الإسلامية، والذين لم يعد دورهم كما يؤكد العياصرة (٢٠١٠) مجرد ملقنين للمعلومات، وناقلين للخبرات، بل موجهين ومرشدين لنشاط طلابهم، ومسهلين لعملية تعلمهم، ومخططين لتوجيههم، ومعينين لهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم. وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تتفق مع دراسة زامبو وزامبو (Zambo & Zambo, 2007)، ودراسة الوهيبي (٢٠١١).

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب الفقرة الخامسة: "تكسب معلم التربية الإسلامية معارف جديدة تتعلق بمهنته"، بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وبدرجة مرتفعة. وهذا يشير إلى إيمان مشرفي التربية الإسلامية واقتناعهم أن لممارسة

معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي مردودًا إيجابيًا على تطوير معارفهم المهنية، وواقع تدريسهم، وهذه النتيجة تؤكد الدور الحقيقي للبحث الإجرائي تجاه إكساب معلمي التربية الإسلامية فرصًا أفضل ومعارف أعمق تجاه مهنتهم، واكتشافهم آفاقًا جديدة تجاه النظريات والاتجاهات المهنية المعاصرة، ويتجلى ذلك عندما يبدأ المعلمون الباحثون في القراءة والبحث الحقيقي عن المشكلة المحددة، والوقوف على الأدبيات السابقة التي تناولتها، وتحليلها، وربطها بأبحاثهم ومشكلاتهم، وهذا من شأنه أن يساعد المعلمين على تطوير أدوارهم في العملية التعليمية والتربوية. وفي هذا الصدد يشير ضحاوي (٢٠١٣) إلى أن الحاجة إلى البحث الإجرائي ظهرت جراء أهميته في تمكين المعلم من مواجهة التحديات التي تواجهه وحلها، وإنتاج المعارف المهنية بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع دراسة فوزي وآخرون (٢٠٢٠)، حيث جاءت هذه الأهمية في المرتبة الثالثة في تلك الدراسة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣).

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (٢) "تساعد معلم التربية الإسلامية على تطوير مهاراته البحثية" بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وعلى الرغم من ورود هذه الأهمية في المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهذا يدل بشكل جلي على الدور الفاعل الذي يُثمر عنه ممارسة المعلمين للبحث الإجرائي من وجهة نظر عينة الدراسة، وفي هذا الشأن يوصي الباحث معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة إلى ممارسة هذا النوع من الأبحاث، والإيمان بأهمية الدور المنوط بهم كمعلمين وباحثين في آن واحد، وهو ما ينسجم مع التوجهات

التربوية الحديثة، التي تعتبر المعلم باحثًا في أثناء ممارسته لعمله، من خلال ما يتعرض له من مواقف تعليمية تجعله يثري طلبته من خلال ما يتوصل إليه من نتائج من خلال قيامه بعمله، وبالتالي تجاوز وظيفته التقليدية التي تقوم على كونه ناقلًا للمعرفة وملقنًا لها، إذ لم يعد هذا الدور ملائمًا مع تطور المعرفة وثورة المعلومات، والنظرة الحديثة للتعليم، والبحث الإجرائي من أفضل الوسائل الفعالة لهذا التوجه الذي يثري المعلم والطلبة، ويسهم بشكل مباشر في تطوير الميدان التربوي ومخرجاته. وفي هذا الصدد يؤكد كارول وآخرون (Carol et al 2010) , أن البحث الإجرائي أصبح واحدًا من أهم الوسائل لتنمية وتجديد أساليب التعليم، وتنمية قدرات المعلمين المهنية. وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تختلف مع دراسة الوهيبي (٢٠١١) حيث وردت هذه الأهمية في المرتبة الأولى في تلك الدراسة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء لمهارات البحث الإجرائي من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة، كما يتبين من خلال الجداول الآتية:

جدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة لمهارة تحديد المشكلة وصياغتها:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	يستطيع معلم التربية الإسلامية دعم المشكلة البحثية بالمبررات المناسبة	٣,٨١	١,٠٥	مرتفعة	١
١	يستطيع معلم التربية الإسلامية اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظاته للممارسات التعليمية	٣,٧٥	٠,٨٦	مرتفعة	٢
٥	يستطيع معلم التربية الإسلامية وضع المشكلة التي يريد علاجها على هيئة سؤال أو فرضية أو أكثر	٣,٧٥	١,٠٠	مرتفعة	٢
٣	يستطيع معلم التربية الإسلامية التعريف بالمشكلة البحثية التي تواجهه من خلال عرض بعض مظاهرها	٣,٦٩	٠,٨٧	مرتفعة	٤
٢	يستطيع معلم التربية الإسلامية تحديد المشكلة البحثية التي تواجهه في ضوء الأدب التربوي السابق	٣,٤٤	٠,٨١	متوسطة	٥
المحور		٣,٦٩	٠,٨١	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن محور مهارة تحديد المشكلة وصياغتها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة يتكون من (٥) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤٤ و ٣,٨١)، ويقع جميعها تحت درجات ممارسة

مرتفعة عدا مهارة واحدة جاءت بدرجة متوسطة وهي: "يستطيع معلم التربية الإسلامية تحديد المشكلة البحثية التي تواجهه في ضوء الأدب التربوي السابق".

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور مهارة تحديد المشكلة وصياغتها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٣,٦٩)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨١)، بدرجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغدوني (٢٠٢١) في حين تختلف مع دراسة البلوي (٢٠٢١)، ودراسة عملة (٢٠٢١).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٢) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة معظم المهارات الواردة في هذا المحور لدى المعلمين. فقد تصدرت المهارة الرابعة "يستطيع معلم التربية الإسلامية دعم المشكلة البحثية بالمبررات المناسبة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الإيجابي لدى برامج إعداد معلم التربية الإسلامية، والتي يُسلح فيها معلمو التربية الإسلامية بالمعارف التربوية والتخصصية المناسبة، إضافة إلى تعرض معلمي التربية الإسلامية لبرامج ودورات تدريبية تربوية في أثناء الخدمة ساعدتهم في الوصول إلى فهم أعمق وأدق للمشكلات التي يتعرضون لها، وإمكانية دعمها بالمبررات المناسبة. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخبرة المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، نتيجة مشاركتهم الفاعلة في مهنة التدريس داخل مدارسهم، وتصديهم لكثير من المواقف والأنشطة والمهام التعليمية؛ إدراكًا منهم للدور الكبير المنوط بهم تجاه العملية التربوية، وإعداد جيل مُسلح بالعلم، وتربيته

تربية صحيحة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجليدي (٢٠١٤) والتي أثبتت وجود قدرة كبيرة لدى المعلمين على دعم المشكلات البحثية بالمبررات والأدلة المناسبة، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة الغدوني (٢٠٢١)، حيث جاءت هذه المهارة في المرتبة قبل الأخيرة.

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب المهارتين، الأولى "يستطيع معلم التربية الإسلامية اختيار المشكلة البحثية من خلال ملاحظاته للممارسات التعليمية" والخامسة: "يستطيع معلم التربية الإسلامية وضع المشكلة التي يريد علاجها على هيئة سؤال أو فرضية أو أكثر"، بمتوسط حسابي (٣,٧٥) لكل واحدة منهما، وبدرجة مرتفعة. وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية وصلوا إلى مرحلة إيجابية من حيث الانتباه والتأمل والإدراك الحسي المقصود والموجه نحو السلوكيات التعليمية، ورصدها ومتابعتها، وإمكانية اختيار المشكلات البحثية في ضوء ذلك؛ إدراكًا منهم لأهمية الملاحظة كأداة فاعلة في تسجيل السلوكيات المرتبطة بالمهنة. وفي هذا الصدد يؤكد العبيدي (٢٠١٠) إلى أن الملاحظة والتأمل من قِبل المعلم يعد من أهم الممارسات في عملية البحث الإجرائي، فمن دونه يتم إغفال بعض الأدلة والمؤشرات المهمة في اختيار المشكلة التعليمية وتحديدها. وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تختلف مع دراسة الغدوني (٢٠٢١) والتي جاءت فيها هذه المهارة في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة.

كما تشير النتيجة السابقة إلى القدرة البحثية لدى معلمي التربية الإسلامية في صياغة المشكلة التي يريدون علاجها على هيئة سؤال أو فرضية أو أكثر،

ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى الإعداد التربوي الجيد الذي حصل عليه معلمو التربية الإسلامية في أثناء الإعداد للخدمة في دراستهم الجامعية، ودراستهم لمقرر مناهج البحث التربوي، إضافة إلى ما يمتلكونه بحكم طبيعة تخصصهم من قوة لغوية ساعدت على حصول هذه المهارة على درجة مرتفعة. وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسة الغدوني (٢٠٢١) من أن لبرامج إعداد المعلم، ودراسة مقرر البحث التربوي أثرًا إيجابيًا في إدراك ومعرفة معلمي التربية الإسلامية لمهارة صياغة المشكلة البحثية التي يريدون علاجها على هيئة سؤال أو فرضية أو أكثر. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجليدي (٢٠١٤) حيث حصلت هذه المهارة على مرتبة متأخرة مقارنة بباقي المهارات.

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (٢) "يستطيع معلم التربية الإسلامية تحديد المشكلة البحثية التي تواجهه في ضوء الأدب التربوي السابق" بمتوسط حسابي (٣,٤٤). بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث السبب في عدم ارتفاع هذه المهارة إلى قلة الدورات التدريبية التي يتعرض لها معلمو التربية الإسلامية في مجال البحث الإجرائي، وكيفية الاستفادة من الأدب التربوي السابق، وتحليله، وربطه بالمشكلات التعليمية والبحثية التي تواجههم. وفي هذا الشأن يؤكد الباحث إلى ضرورة عقد دورات وورش عمل تدريبية للمعلمين حول البحث الإجرائي، والتركيز على كيفية الاستفادة من الأدب التربوي في تحديد المشكلة البحثية التي تواجه المعلم، لا سيما وأن المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المعلمون تزخر بكم كبير من المتخصصين في مناهج البحث العلمي، ولديهم القدرة على تنمية قدرات المعلمين تجاه البحث الإجرائي، وآلية

الاستفادة من جميع ما يتصل به، وفي مقدمة ذلك الأدب التربوي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة لمهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من مصدر علمي في أثناء دراسته للمشكلة	٣,٧٥	١,٠٦	مرتفعة	١
٤	يكتب معلم التربية الإسلامية عن المشكلة بطريقة علمية جيدة	٣,٥٦	١,٠٣	متوسطة	٢
٢	يستطيع معلم التربية الإسلامية عمل مراجعة ناقدة لما تم كتابته من قِبل الآخرين حول المشكلة التي تواجهه	٣,٣٨	٠,٨٩	متوسطة	٣
١	يتابع معلم التربية الإسلامية الدراسات والأبحاث في مجال عمله بشكل مستمر	٣,٣١	١,٢٠	متوسطة	٤
المحور		٣,٥٠	٠,٩٥	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن محور مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة يتكون من (٤) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٣١ و٣,٧٥)، ويقع جميعها تحت درجات ممارسة متوسطة عدا مهارة واحدة جاءت بدرجة مرتفعة وهي: "يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من مصدر علمي في أثناء دراسته للمشكلة".

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٣,٥٠)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٥)، بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، والتي جاء فيها هذا المحور بدرجة ممارسة قليلة لدى عينة الدراسة.

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٣) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة المهارات الواردة في هذا المحور لدى المعلمين. فقد احتلت المهارة الثالثة "يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من مصدر علمي في أثناء دراسته للمشكلة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية تنوع المصادر العلمية التي يستندون عليها في أثناء دراستهم للمشكلة البحثية، وهذا عائد كما يرى الباحث إلى طبيعة تخصص معلم التربية الإسلامية في المرحلة الجامعية الذي يعتمد بدرجة جيدة على تعدد المصادر والمراجع وتنوعها في أثناء الدراسة، والبحث، وكتابة الواجبات، والتقارير العلمية، الأمر الذي أسهم في رفع وعي وثقافة معلمي التربية الإسلامية تجاه استخدامهم المصادر العلمية المتنوعة في أثناء دراسة المشكلة. وفي هذا الصدد يوصي الباحث المعلمين إلى أهمية أن يستمروا في ممارسة هذه المهارة والتي تساعد على إكسابهم بُعد نظر في المشكلات التعليمية والبحثية التي تواجههم، والتعرف على وجهات النظر والآراء المختلفة، كما يوصي الباحث الجهات المعنية بأهمية عقد الدورات التدريبية القصيرة والطويلة التي تسهم في الاستغلال الأمثل من تمكين المعلمين في الاستفادة من المصادر العلمية التي يرجعون إليها في أثناء دراسة المشكلة وتوظيفها بشكل علمي في مشكلاتهم البحثية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبيدي (٢٠١٠)، ودراسة الغدوني (٢٠٢١)، بينما تختلف مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب المهارة الرابعة "يكتب معلم التربية الإسلامية عن المشكلة بطريقة علمية جيدة"، بمتوسط حسابي (٣,٥٦)، وبدرجة متوسطة. ويمكن أن يعود عدم ارتفاع هذه المهارة إلى قلة استمرارية ممارسة معلمي التربية الإسلامية للبحث الإجرائي، أو الاشتراك في تنفيذه؛ نتيجة ظروف وطبيعة العمل التي لا تسمح بشكل كبير بممارسة البحث الإجرائي، وتركز على عملية التدريس بالدرجة الأولى، إضافة إلى ما تم التأكيد عليه سابقًا من قلة البرامج والدورات التدريبية التي يتعرض لها المعلمون في هذا المجال. وتجدر الإشارة إلى أن البحث الإجرائي يستلزم من المعلم الباحث أن تكون لديه قدرة علمية وفنية تتمثل في امتلاكه الكفايات العلمية اللازمة في مجال الظاهرة المبحوثة، والكفايات الفنية التي يقتضيها المنهج العلمي في البحث، فإذا ضعُف امتلاكه لهاتين الكفايتين سينتج عن ذلك تدنٍ في مستوى القدرة على الكتابة عن المشكلة بطريقة علمية جيدة. وفي هذا الصدد يوصي الباحث الجهات القائمة على التدريب في أثناء الخدمة على ضرورة تدريب معلمي التربية الإسلامية على مهارة الكتابة العلمية، وتشجيع المعلمين على الالتحاق بالبرامج والدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة، إضافة إلى إتاحة الوقت الكافي لهم؛ لممارسة الكتابة العلمية وفق ما يتطلبه المنهج الإجرائي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (١) "يتابع معلم التربية الإسلامية الدراسات والأبحاث في مجال عمله بشكل مستمر" بمتوسط حسابي (٣,٣١). بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لا

يتابعون الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال عملهم بدرجة مرتفعة، وبشكل مستمر، ولعل ذلك يعود إلى انقطاع كثير من المعلمين عن التعليم والتعلم المستمر بمجرد الحصول على الدرجة العلمية الجامعية، وبالتالي فقدان السبب والمحفز الرئيس لدى لكثير منهم للاطلاع على الأبحاث والدراسات والمستجدات في مجال التخصص، بالإضافة إلى ضعف وجود حوافز ذاتية لدى البعض للاطلاع على الدراسات والأبحاث العلمية، أو خارجية كضعف التشجيع على حضور المؤتمرات العلمية، واللقاءات المتخصصة بمجال التخصص. وقد يُعزى ذلك إلى ما توصلت إليه دراسة السيد والعمري (٢٠١٥) من أن الحقل التربوي لا يخصص للمعلم الوقت الكافي ليقوم بعملية القراءة المستمرة، مما يجعله يعزف عن الاهتمام الكبير عن متابعة الدراسات العلمية التي توصل إليها الباحثون والمتخصصون في مجال عمله. وفي هذا الجانب يؤكد الباحث على أهمية تشجيع معلمي التربية الإسلامية على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا كمدخل لإعدادهم كباحثين، وتنمية اتجاهاتهم لمتابعة الدراسات والأبحاث العلمية في مجال عملهم وتخصصهم، إذ إن مراجعة الدراسات العلمية والوقوف عليها بشكل مستمر كما يؤكد زيتون (٢٠٠٤) تمكن المعلم الباحث من تحديد أبعاد مشكلته البحثية، وملامحها، وتوضيح الثغرة المعرفية التي يستطيع مَلأَها بدراسته. كما يوصي الباحث المعلمين بأهمية استثمار قواعد البيانات التي تتيحها الشبكة العنكبوتية للوقوف على الدراسات والأبحاث في مجال العمل والتخصص، حيث تمكن هذه القواعد الباحث من الوصول إلى مصادر ومراجع ثرية في وقت قصير، وضرورة تفعيل دور المشرف

التربوي، والإدارة المدرسية في توفير البيئة المعرفية والمعلوماتية والمكافآت المحفزة للمعلمين ليكونوا قادرين على ممارسة البحث الإجرائي، ومتابعة مستجدات التخصص. إضافة إلى ما أوصت به دراسة الوهيبي (٢٠١١) من أهمية إنشاء قاعدة بيانات للبحوث الإجرائية المنفذة وإدراجها في نافذة خاصة بالبوابات التعليمية الخاصة بالمعلمين. وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تختلف مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة لمهارة جمع البيانات:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	يستعين معلم التربية الإسلامية بالملفات الإرشادية والتقارير الخاصة بالمشكلة عند جمع البيانات	٣,٤٤	١,٢١	متوسطة	١
٣	يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من أداة لجمع البيانات (استبانات، بطاقة ملاحظة، مقابلة)	٣,٣٨	١,٠٩	متوسطة	٢
٢	يجمع معلم التربية الإسلامية البيانات بصورة منهجية سليمة	٣,٣١	١,١٤	متوسطة	٣
١	يقوم معلم التربية الإسلامية بالرجوع إلى الأدب التربوي لبناء أدوات خاصة لجمع بيانات البحث	٣,١٣	١,١٥	متوسطة	٤
المحور		٣,٣١	١,٠٧	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن محور مهارة جمع البيانات لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة يتكون من (٤) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,١٣ و٣,٤٤)، ويقع جميعها تحت درجات ممارسة متوسطة.

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور مهارة جمع البيانات لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٣,٣١)، وبانحراف معياري بلغ (١,٠٧)، بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

العبيدي (٢٠١٠)، في حين تختلف مع دراسة الجليدي (٢٠١٤)، ودراسة الغدوني (٢٠٢١).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٤) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة المهارات الواردة في هذا المحور لدى المعلمين. فقد احتلت المهارة الرابعة "يستعين معلم التربية الإسلامية بالملفات الإرشادية والتقارير الخاصة بالمشكلة عند جمع البيانات" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٤٤)، وبدرجة متوسطة. ويتضح من هذه النتيجة اهتمام معلمي التربية الإسلامية بالوقوف على الملفات الإرشادية والتقارير الخاصة بالمشكلة إلى حد مناسب؛ لما توفره تلك الملفات والتقارير من بيانات ومعلومات هامة تفيد المعلم الباحث في تحديد كثير من المشكلات التعليمية التي تواجهه، والوقوف على أسبابها. كما يُرجع الباحث هذه النتيجة إلى التنظيم الجيد في مدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بوجه عام، والذي يتبنى تنظيم وإعداد الملفات والتقارير الخاصة بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وإعداد التقارير الدورية عن مستويات الطلاب التحصيلية، والسلوكية، وإنشاء الملفات الخاصة بالإرشاد والتوجيه، وإتاحتها للمعلمين عند الحاجة إليها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجليدي (٢٠١٤) حيث جاءت هذه الممارسة في المراتب المتأخرة في تلك الدراسة.

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب المهارة الثالثة "يستخدم معلم التربية الإسلامية أكثر من أداة لجمع البيانات (استبانات، بطاقة ملاحظة، مقابلة)" بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وبدرجة متوسطة. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى الوعي الجيد لدى معلمي التربية الإسلامية تجاه أهمية التنوع في استخدام

الأدوات العلمية عند جمع البيانات للمشكلة المراد دراستها؛ إذ إن الأدوات البحثية تعد الوسيلة العلمية التي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات محل الدراسة بغرض الإجابة عن أسئلة البحث، وكلما نوع الباحث في أدواته ودعمها ببعض كلما كان ذلك أدعى لصحة النتائج وقوتها. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى اعتماد المعلمين على بعض المناهج البحثية التي يمكن في ضوء طبيعتها استخدام أكثر من أداة لجمع البيانات كما هو الحال –على سبيل المثال– في المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على الاستبانة بالدرجة الأولى في جمع المعلومات والبيانات، وقد يُستعان بالمقابلة كأداة مكملة لأداة الاستبانة في جمع البيانات المطلوبة ودعمها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجليدي (٢٠١٤)، بينما تختلف مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (١) "يقوم معلم التربية الإسلامية بالرجوع إلى الأدب التربوي لبناء أدوات خاصة لجمع بيانات البحث" بمتوسط حسابي (٣,١٣)، وبدرجة متوسطة. ويتضح من هذه النتيجة أن معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لديهم قصور في الاستفادة من الأدبيات التربوية عند بناء الأدوات والمقاييس الخاصة بمشكلاتهم البحثية. وفي هذا الصدد يؤكد الباحث على أهمية التحاق معلمي التربية الإسلامية ببرامج الدراسات العليا في مجال التخصص، وبالدورات التدريبية، واللقاءات العلمية التي تسهم في تنمية فهمهم تجاه بناء الأدوات البحثية، والمهارات اللازمة لتنفيذ البحث الإجرائي، وقراءة الكتب المتخصصة في مجال مناهج البحث العلمي، إضافة إلى ضرورة العمل من قِبل الجهات المعنية على رفع وعي المعلمين تجاه أهمية الوقوف على

الأدب التربوي الذي تناول الموضوع محل الدراسة، وبناء أدواتهم العلمية في ضوئه، الأمر الذي يسهم في تعميق بحثهم، وتحديد مواطن التقاء أدواتهم مع تلك الدراسات السابقة أو تفردها، إضافة إلى تفعيل دور المشرف التربوي تجاه توفير الدعم المناسب للمعلمين ليكونوا قادرين على ممارسة البحث الإجرائي بجميع مراحله، لا سيما وأن الإشراف التربوي عملية إرشادية لا إدارية، كما أن للمشرف التربوي دورًا كبيرًا في تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بها، كما يُعد المشرف التربوي كما يؤكد حسين وعوض الله (٢٠٠٦) مرجعًا علميًا للمعلم، ومن مقوماته الإشرافية أن يجعل المعلم أكثر فاعلية في العملية التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة فوزي وآخرين (٢٠٢٠) حيث حصلت هذه المهارة على المرتبة الثانية من حيث الممارسة في تلك الدراسة.

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الممارسة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة لمهارة تحليل البيانات وتفسيرها:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	يكتب معلم التربية الإسلامية تقريرًا نهائيًا عن المشكلة بشكل مناسب	٣,٨١	٠,٩١	مرتفعة	١
٣	يدعم معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها بنتائج البحوث الإجرائية والدراسات العلمية السابقة	٣,٦٩	٠,٩٥	مرتفعة	٢
٤	يبرز معلم التربية الإسلامية أهم النتائج المرتبطة بأسئلة وفروض البحث عند عرض النتائج	٣,٦٣	٠,٨١	متوسطة	٣
٥	يستطيع معلم التربية الإسلامية كتابة توصيات ومقترحات علمية وفقًا لنتائجه	٣,٦٣	٠,٩٦	متوسطة	٣
١	يحلل معلم التربية الإسلامية البيانات بطريقة علمية	٣,٥٦	٠,٨٩	متوسطة	٥
٢	يفسر معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها حسب الواقع	٣,٥٦	٠,٨٩	متوسطة	٥
المحور		٣,٦٥	٠,٨١	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن محور مهارة تحليل البيانات وتفسيرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة يتكون من (٦) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥٦ و٣,٨١)، وتقع بين درجات ممارسة متوسطة ومرتفعة.

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور مهارة تحليل البيانات وتفسيرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (٣,٦٥)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨١)، بدرجة متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الجليدي (٢٠١٤).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٥) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة عدد من المهارات الواردة في هذا المحور لدى المعلمين. فقد تصدرت المهارة السادسة "يكتب معلم التربية الإسلامية تقريرًا نهائيًا عن المشكلة بشكل مناسب" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨١)، وبدرجة مرتفعة. وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية يمتلكون المهارة والقدرة المناسبة لكتابة التقرير النهائي لمشكلاتهم البحثية كإجراء مهم لإتمام البحث الإجرائي بصورة علمية. ويُرجع الباحث ارتفاع هذه المهارة إلى الإعداد المعرفي والمهاري الجيد الذي حصل عليه المعلمون في أثناء دراستهم لمقرر مناهج البحث التربوي في المرحلة الجامعية تجاه مهارة كتابة التقرير النهائي عن المشكلة البحثية، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الغدوني (٢٠٢١)، ويوصي الباحث المعلمين في هذا الصدد بأهمية المحافظة على هذه المهارة، وتحري الدقة والوضوح عند كتابة التقرير النهائي، واستخدام الألفاظ التي تُعبر عن المقصود، بحيث يتلقاه

القارئ بشكل جاذب وسلس، وفي هذا الجانب يؤكد (عطية، ٢٠١٠، ص٣٣٥) إلى أن كتابة التقرير "تعد من بين أهم العمليات التي يقوم بها الباحث؛ لما لها من دور في إيصال الأفكار والعمليات والنتائج إلى المتلقي". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغدوني (٢٠٢١)، في حين تختلف مع دراسة بخيت (٢٠٠٩) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب المهارة الثالثة "يدعم معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها بنتائج البحوث الإجرائية والدراسات العلمية السابقة" بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وبدرجة مرتفعة. مما يدل على أن المعلمين يدركون أهمية دعم النتائج بالأبحاث والدراسات العلمية السابقة في ذات المجال، لأجل تقديم تفسير علمي صحيح للنتائج والأدلة العلمية والتفسيرات التي تم الوصول إليها، ومقارنتها بما تم الوصول إليه في بيئات ومجتمعات مختلفة، وفهم حقيقة نتائجها، وأبعادها المختلفة، وتقديم التوصيات المناسبة لها. ويوصي الباحث المشرفين التربويين، والمسؤولين عن إعداد البرامج والدورات التدريبية بإدارة التعليم تجاه هذه النتيجة الإيجابية إلى أهمية تعزيز هذه المهارة لدى المعلمين؛ لما لها من أهمية في دعم النتائج والآراء التي يخرج بها المعلم الباحث، وتدعيمها بالأدلة والحجج التي تدفع الطعن في آرائه وتفسيراته التي توصل إليها. والجدير بالذكر أنه لم يقع بين يدي الباحث أي دراسة علمية سابقة استهدفت هذه المهارة، مما لا يمكن مقارنة هذه النتيجة مع أي نتيجة أخرى في ذات المجال.

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت المهارتان رقم (١) "يحلل معلم التربية الإسلامية البيانات بطريقة علمية" ورقم (٢) "يفسر معلم التربية الإسلامية النتائج التي توصل إليها حسب الواقع" بمتوسط حسابي (٣,٥٦) لكل واحدة منهما، وبدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة غير المرتفعة طبيعية نظرًا لكون مهارتي عملية تحليل البيانات وتفسيرها تحتاج إلى ممارسة مستمرة من المعلم، ووعي جيد لديه بالدور الذي تقوم به في المساهمة في مساعدة القارئين في الكشف عن نتائج المشكلة المدروسة بصورة كمية أو كيفية أو بهما معًا، وتزويدهم بالأدلة العلمية التي تُسند النتائج المتوصل إليها، وتبرهن صحة وعلمية ما تم الوصول إليه، فمهارة الباحث الجيد تتجسد في هذه المرحلة المتقدمة من البحث العلمي، وتظهر قابليته الفعلية في البحث والتحليل. ويؤكد هذا الرأي ما أكده القواسمة وآخرون (٢٠١٢) من أن تحليل بيانات البحث وتفسيره تعد المرحلة الأصعب عند كتابة البحث، وتحتاج لوقت طويل لإتقانها وممارستها بشكل صحيح، كما تحتاج لدراسة الإحصاء وطرقه، والمحتوى وطرق تحليله وغيرها من المهارات المتداخلة التي تمكن المعلم الباحث في مستقبله المهني من النجاح. ولأجل ذلك يوصي الباحث القائمين على الدورات والورش التدريبية في إدارة التعليم بالاهتمام بتدريب المعلمين على هذه المهارة والتركيز عليها، ورفع وعيهم تجاه الحرص على اتقانها. كما يوصي الباحث كليات التربية بالاستفادة من الفصل المخصص للتدريب الميداني في تطوير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي المستقبل، خاصة وأنهم يكونون تحت إشراف أساتذة جامعيين، وإقامة برامج تدريبية قبل الخدمة للمعلمين في البحث الإجرائي، وهو

ما يتفق مع ما أوصت به دراسة رسل (Russel, 2000)ودراسة ماري وآخرون (Mary et al, 2003) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: "ما المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء تجاه ممارسة البحث الإجرائي من وجهة المشرفين التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التحقق، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة، كما يبينها جدول رقم (٦) الآتي:

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة تحقق المعوقات، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٥	ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لمعلم التربية الإسلامية تجاه إجراء البحث الإجرائي	٤,٥٦	٠,٥١	مرتفعة	١
٤	افتقار البيئة المدرسية للمناخ الداعم لقيام معلم التربية الإسلامية بالبحث الإجرائي	٤,٢٥	٠,٦٨	مرتفعة	٢
٦	ضعف إدراك معلم التربية الإسلامية بأهمية البحث الإجرائي	٤,١٩	٠,٩٨	مرتفعة	٣
١	ضعف مهارات معلم التربية الإسلامية في مجال البحث الإجرائي	٤,١٣	٠,٨١	مرتفعة	٤
٧	ضعف مستوى توجيه المشرف التربوي لمعلم التربية الإسلامية بأهمية القيام بالبحث الإجرائي	٣,٩٤	٠,٩٣	مرتفعة	٥
٣	كثرة النصاب التدريسي المسند لمعلم التربية الإسلامية	٣,٨٨	١,٠٢	مرتفعة	٦

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢	كثرة الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية	٣,٦٣	٠,٨١	متوسطة	٧
المحور		٤,٠٨	٠,٦٢	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي يتكون من (٧) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٣ و٤,٥٦)، ويقع جميعها تحت درجات تحقق مرتفعة عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة تحقق متوسطة وهي: "كثرة الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية".

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي (٤,٠٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٢)، بدرجة تحقق مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الوهيبي (٢٠١١)، ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٦) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي. فقد احتلت الفقرة الخامسة "ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لمعلم التربية الإسلامية تجاه إجراء البحث الإجرائي" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وبدرجة مرتفعة. وهذا يشير إلى اعتقاد المشرفين التربويين إلى أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية تجاه إجراء البحث الإجرائي يعد سببًا رئيسًا يحول دون إقبال

المعلمين لممارسة البحث الإجرائي بالشكل والحجم المطلوبين. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى عدم تخصيص الجهات المعنية ميزانية خاصة لإجراء البحوث الإجرائية، وضعف توجه القائمين في وزارة التعليم على تطوير المعملين في أثناء الخدمة تجاه البحث الإجرائي، وصقل مهارات المعلمين تجاهه، وبالتالي ضعف دعم هذه المهارة ماديًا ومعنويًا، بالإضافة إلى عدم تخصيص جهة مسؤولة في إدارات ومكاتب التعليم عن البحوث الإجرائية، مما أفرز ضعفًا في الدعم المادي والمعنوي لإجرائها، وتقديم الدعم والمساندة لها. وفي هذا الجانب يوصي الباحث بضرورة توفير جهة مسؤولة في إدارات التعليم عن إجراء البحوث الإجرائية، وتخصيص ميزانية خاصة لدعم مناشطها وفعاليتها التي تسهم في دعم وتنمية البحوث الإجرائية لدى المعلمين في كل مدرسة، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية المناسبة لهم، ودعم الأدوات والمقاييس والمراجع العلمية التي تتطلبها الأبحاث، وأهمية تبني وزارة التعليم لأسلوب البحث الإجرائي في جميع المشكلات التربوية التي تواجهها، واحتساب إجراء المعلمين للبحوث الإجرائية ضمن نقاط الامتيازات والترقيات. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الأدب التربوي حيث أشارت دراسة الوهيبي (٢٠١١) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠)، ودراسة الغدوني (٢٠٢١) إلى هذا المعوق الرئيس، واحتل درجة موافقة كبيرة في تلك الدراسات.

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب الفقرة الرابعة "افتقار البيئة المدرسية للمناخ الداعم لقيام معلم التربية الإسلامية بالبحث الإجرائي" بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وبدرجة مرتفعة. مما يدل على أن المشرفين التربويين يعتقدون بدرجة

كبيرة أن مدارس المرحلة المتوسطة الحالية بمحافظة الأحساء تفتقر إلى الجو المناسب الذي يهيئ لمعلمي التربية الإسلامية القيام بالبحث الإجرائي، ولعل سبب ذلك عائد إلى ضعف تجهيز البناء المدرسي وتصميمه ليكون بيئة تعليمية مناسبة وجاذبة للمعلمين لإجراء البحوث الإجرائية، خاصة وأن عددًا ليس باليسير من الأبنية المدرسية وفقًا لخبرة الباحث في محافظة الأحساء يعتبر قديمًا وبحاجة إلى تحسين وتطوير. وعليه يدعو الباحث المسؤولين إلى ضرورة مراجعة الأبنية المدرسية والنظر في احتياجاتها، وتوفير كل ما من شأنه الرفع من مستوى المعلم مهنيًا، والسعي في تحديث المدارس قديمة البناء، وتجهيزها بالمكاتب والمكتبات والأدوات المخصصة للقيام بالبحث الإجرائي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الغدوني (٢٠٢١)، ودراسة الوهيبي (٢٠١١) ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (٢) "كثرة الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية" بمتوسط حسابي (٣,٦٣). بدرجة متوسطة، وهذا يعني أن مشرفي التربية الإسلامية التربويين لا يؤمنون بدرجة كبيرة أن لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة أعباء إدارية كبيرة تحول دون ممارستهم للبحث الإجرائي. وقد تُفسر هذه النتيجة إلى عدم تعدد المهام المسندة لمعلمي التربية الإسلامية، وإشراكهم في لجان متعددة تحول دون قيامهم بالبحث الإجرائي. ووفقًا لخبرة الباحث وزياراته الميدانية لمدراس التعليم العام، واحتكاكه بمعلمي التربية الإسلامية يرى أن هذه النتيجة مناسبة إلى حد كبير، حيث لم يلحظ تعددًا كبيرًا للمهام المسندة لمعلمي التربية الإسلامية داخل

المدرسة مقارنة بمهمة الأداء التدريسي. وبوجه عام، ونظرًا لكون هذا المعوق جاء بدرجة تحقق متوسطة فإن الباحث يوصي بأهمية تقليل الأعباء الإدارية التي يقوم بها معلمو التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة؛ ليتسنى لهم القيام والتركيز على الأبحاث الإجرائية وتنفيذها بشكل مستمر. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) حيث جاء هذا المعوق في مرتبة مرتفعة، وتوصلت الدراسة إلى معاناة عينة الدراسة من كثرة الأعباء الإدارية داخل المدرسة، كالإشراف اليومي، وريادة الفصول، والأنشطة اللاصفية وغيرها من الأعباء التي تعد عائقًا رئيسًا دون القيام بالبحوث الإجرائية بالنسبة لهم.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "ما آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة، كما يبينها جدول رقم (٧) الآتي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الموافقة على آفاق التطوير الممكنة، وبيان ترتيبها وفقًا لإجابات عينة الدراسة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	توفير المناخ المناسب داخل المدرسة الداعم لتنفيذ معلم التربية الإسلامية للبحوث الإجرائية	٤,٣١	١,٠٨	مرتفعة	١
٦	توفير الدعم المادي والمعنوي الملائم لمعلم التربية الإسلامية لإجراء البحوث الإجرائية	٤,١٩	١,٢٢	مرتفعة	٢

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	عقد إدارة التعليم للقاءات ودورات تدريبية متخصصة في مجال البحث الإجرائي توجه لمعلمي التربية الإسلامية	٤,٠٠	١,١٥	مرتفعة	٣
٢	تخفيف النصاب التدريسي والعبء الإداري المكلف به معلم التربية الإسلامية	٤,٠٠	٠,٨٩	مرتفعة	٣
٤	إنشاء وحدة متخصصة في إدارة التعليم لدعم البحث الإجرائي	٤,٠٠	١,٠٣	مرتفعة	٣
٥	إصدار أدلة إرشادية من قِبل إدارة التعليم توضح منهجية وخطوات البحث الإجرائي	٣,٨١	١,١١	مرتفعة	٦
٧	تخصيص قسم في مكتبات المنطقة التعليمية خاص بالبحوث الإجرائية	٣,٧٥	١,٢٩	مرتفعة	٧
٨	اعتبار القيام بالبحوث الإجرائية أحد عناصر تقويم معلم التربية الإسلامية	٣,٦٩	١,٣٥	مرتفعة	٨
٩	احتساب القيام بالبحث الإجرائي ضمن النصاب التدريسي لمعلم التربية الإسلامية	٣,٦٩	١,٣٠	مرتفعة	٨
المحور		٣,٩٤	٠,٩٨	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن فقرات محور آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة يتكون من (٩) فقرات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٩ و ٤,٣١)، ويقع جميعها تحت درجات موافقة مرتفعة، مما يشير إلى ارتفاع درجة موافقة عينة الدراسة على الفقرات الواردة، وضرورتها في تفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

كما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين لفقرات محور آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة (٣,٩٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٨)، بدرجة مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الوهيبي (٢٠١١)، ودراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

كما يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٧) تباين قيم المتوسط الحسابي لمستوى الموافقة على معظم فقرات محور آفاق التطوير الممكنة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة. فقد احتلت الفقرة الثالثة "توفير المناخ المناسب داخل المدرسة الداعم لتنفيذ معلم التربية الإسلامية للبحوث الإجرائية" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وبدرجة مرتفعة. وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في المحور السابق حيث حصلت الفقرة "افتقار البيئة المدرسية للمناخ الداعم لقيام معلم التربية الإسلامية بالبحث الإجرائي" على درجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثانية ضمن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي. وفي هذا الصدد يدعو الباحث الجهات المعنية إلى ضرورة تضمين المدارس التعليمية بالأدوات والمكاتب المخصصة لقيام معلمي التربية الإسلامية بالبحث الإجرائي، وتوفير المكتبة المرجعية المناسبة بما تتضمنه من مصادر ومراجع وأبحاث علمية تربوية تدعم وتساند المعلمين في تنفيذ بحوثهم، وتخصيص وقت للمعلمين داخل وقت العمل الرسمي لإجراء الأبحاث، وإتاحة البيانات الخاصة بالمدرسة وطلابها للمعلمين من خلال أيقونة الكترونية يسهل على المعلمين الوصول إليها، والتعامل معها، إضافة إلى أهمية دعم مديري المدارس للمعلمين ومساندتهم عند تنفيذهم للبحوث الإجرائية، وإدراك أن ذلك يعود بالنفع على المعلم والطالب والمدرسة والمجتمع بوجه عام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أهمية توفير المناخ المناسب للمعلم داخل المدرسة للقيام بتنفيذ البحوث الإجرائية.

أما المرتبة الثانية فجاءت من نصيب الفقرة السادسة "توفير الدعم المادي والمعنوي الملائم لمعلم التربية الإسلامية لإجراء البحوث الإجرائية" بمتوسط حسابي (٤,١٩)، وبدرجة مرتفعة. وهذا يعني أن مشرفي التربية الإسلامية التربويين يؤمنون بأهمية الحوافز المادية والمعنوية الملائمة للمعلمين تجاه ممارستهم للبحث الإجرائي، وأنها دافع رئيس لتحريك عجلة الأبحاث الإجرائية لديهم. وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية في المحور السابق حيث حصلت الفقرة "ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لمعلم التربية الإسلامية تجاه إجراء البحث الإجرائي" على درجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأولى ضمن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارسة البحث الإجرائي. ويفسر الباحث عدم التوافق التام بين ترتيب المعوقات وما يقابلها من آفاق للتطوير للفقرتين السابقتين نتيجة أن المشرفين التربويين نظروا إلى أن ضعف الجانب المادي والمعنوي يعد أهم معوق وحائل دون ممارسة المعلمين للبحث الإجرائي في ظل الوضع الراهن؛ لإدراكهم صعوبة تغيير البيئة والمناخ الذي يعمل به المعلم، وبالتالي جاء معوق: ضعف الحوافز والدعم المادي والمعنوي في المرتبة الأولى متقدمًا بترتيب واحد على معوق: افتقار البيئة المدرسية للمناخ الداعم لقيام معلم التربية الإسلامية بالبحث الإجرائي، في حين رأت عينة الدراسة أن توفير المناخ المناسب داخل المدرسة الداعم لتنفيذ معلمي التربية

الإسلامية للبحوث الإجرائية مقدم على الدعم المادي والمعنوي في الترتيب تجاه تفعيل ممارسة البحث الإجرائي لدى المعلمين، واعتباره أهم أُفق من آفاق التطوير؛ وذلك للنظرة الشمولية وبعيدة المدى التي استجابت في ضوئها عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيعان والدغيم (٢٠٢٠).

أما في المرتبة الأخيرة فجاءت الفقرتين (٨) "اعتبار القيام بالبحوث الإجرائية أحد عناصر تقويم معلم التربية الإسلامية" و (٩) "احتساب القيام بالبحث الإجرائي ضمن النصاب التدريسي لمعلم التربية الإسلامية" بمتوسط حسابي (٣,٦٩) لكل واحدة منهما، وبدرجة مرتفعة، وهذا يعني أن المشرفين التربويين يرون أهمية الموازنة بين عملية التدريس من جانب وعملية البحث الإجرائي من جانب آخر، وأن كلًا منهما يكمل الآخر ويدعمه، كما يمكن تفسير النتيجة الحالية بموافقة عينة الدراسة على اعتبار قيام المعلم بالبحث الإجرائي أحد الأدوار والمهام المنوطة به في مهنة التعليم. ويرى الباحث وفقًا لهذه النتيجة أهمية تخفيف العبء التدريسي على معلمي التربية الإسلامية، وتخصيص جزءٍ منه لممارسة الأبحاث الإجرائية، واحتساب ذلك ضمن العبء التعليمي الكامل للمعلم، وأحد عناصر تقويمه؛ لما لذلك من تنمية مهنية مستدامة، وتطوير للأداء التدريسي لدى المعلمين، ومعينًا كبيرًا بإذن الله في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم بشكل علمي سليم، إضافة إلى ما أكدت عليه دراسة بخاري (٢٠١٩) إلى أن الاهتمام بالبحوث الإجرائية يعد أحد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين. وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تختلف مع دراسة الغدوني (٢٠٢١).

التعليق العام على نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن الاهتمام الملحوظ والإدراك المرتفع من قِبل مشرفي التربية الإسلامية تجاه أهمية توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء، ودوره في تنمية المعلمين تجاه ممارساتهم المهنية والمعرفية، وتحسينها، وتطويرها، وإعلاء دورهم كمعلمين مفكرين، وتعزيز مقدرتهم على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه المواقف التعليمية التي تواجههم بكل ثقة، ودراستها بشكل أعمق، وتطوير مهاراتهم البحثية، وتحسين اتجاهاتهم نحو مهنتهم، ومشاركتهم الفاعلة مع الجهات ذات الصلة، وتزويدهم بالمقترحات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة للتطوير التربوي، وبالتالي تعزيز مكانتهم وأدوارهم الحقيقية في العملية التعليمية والتربوية. وجاءت ممارسة مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تنازليًا من الأعلى ممارسة إلى الأقل ممارسة حسب المحاور الواردة في الدراسة وفقًا للترتيب التالي: جاء في المرتبة الأولى المحور الأول: (مهارة تحديد المشكلة وصياغتها)، بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الثانية المحور الرابع: (تحليل البيانات وتفسيرها) بدرجة متوسطة، أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب المحور الثاني: (مهارة مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث) بدرجة متوسطة، واحتل المحور الثالث: (مهارة جمع البيانات) المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة توضح بوجه عام تدرج المهارات البحثية الإجرائية التي يمارسها المعلمون في أثناء تنفيذهم للبحث الإجرائي، ولعل في ذلك لفت لانتباه المهتمين والمسؤولين في وزارة التعليم، والقائمين على البرامج والدوارات التدريبية

للاستفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وتوظيفها في تطوير الممارسات البحثية الإجرائية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، –وخاصة التي جاءت بمستوى دون المرتفع–، والاعتناء بتدريب معلمي المستقبل على البحوث الإجرائية قبل الخدمة؛ لما لها من دور في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين في أثناء الخدمة، كما أكدت على ذلك دراسة كونغ ساك وبيرث (Kongsak& Phairoth, 2004)، خاصة وأن الحاجة إلى البحوث الإجرائية كما يؤكد عطية (٢٠١٠) لا زالت في حالة ازدياد مطرد لا تعرف الوقوف عند مستوى معين؛ لصلتها وارتباطها بمستجدات الحياة وتحدياتها التي لا تعرف الركود، فالحاجة للبحث العلمي بجميع أنواعه بما فيها البحوث الإجرائية قائمة ما دامت الحياة تشهد سباقًا محمومًا في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعرفة العلمية في المجالات العلمية المختلفة بقصد ضمان الراحة والرفاهية للإنسان. كما يتضح من نتائج الدراسة إيمان مشرفي التربية الإسلامية بشكل كبير بوجود عدد من المعوقات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة تجاه ممارستهم البحث الإجرائي، ويتبين ذلك من خلال ما حصلت عليه جميع المعوقات من درجة تحقق مرتفعة سوى معوق واحد حصل على درجة متوسطة، ولم تحصل أي فقرة وردت في المحور على درجة منخفضة. ونتيجة لذلك، يوصي الباحث المعنيين في وزارة التعليم بضرورة استقصاء المعوقات التي تحول دون ممارسة معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة للبحث الإجرائي، والإفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية، ووضع الخطط المناسبة لعلاجها، إضافة إلى الإفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية في سؤالها

الخامس، وتفعيل ذلك بشكل عملي في الميدان التربوي. كما أظهرت نتائج الدراسة درجة الموافقة المرتفعة لدى مشرفي التربية الإسلامية تجاه آفاق التطوير المقترحة لتفعيل البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة، إيمانًا منهم بالدور الكبير الذي يقوم عليه البحث الإجرائي نحو تطوير العمل، وتحسين الأداء لدى المعلمين. وفي هذا الصدد يوصي الباحث الجهات المعنية بضرورة الاستفادة من المقترحات التطويرية التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والأخذ بها بعين الاعتبار، بهدف القضاء على المعوقات التي قد تحول دون قيام وتنفيذ معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة للبحوث الإجرائية، لا سيما وأن هذه النتائج جاءت نتيجة لآراء خبراء في الميدان التربوي، والأكثر التصاقًا ومعرفة بالمعلمين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الإفادة مما توصلت إليه الدراسة الحالية من قائمة بمهارات البحث الإجرائي، ونتائج علمية، ومقترحات تطويرية، وتوظيفها في تطوير ممارسات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- إبراز دور البحث الإجرائي في الميدان التربوي، وزيادة دافعية معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة نحو ممارسته.
- أهمية التعاون والتكامل بين إدارة التعليم بمحافظة الأحساء وجامعة الملك فيصل من خلال عقد دورات تدريبية، وورش عمل في مجال البحث الإجرائي، والاستفادة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في هذا المجال.
- تضمين الخطط الأكاديمية لتخصصات التربية الإسلامية فكرة البحث الإجرائي كبحث تخرج يستهدف إجراء معلم التربية الإسلامية المتدرب في أثناء فصل التربية العملية بحث إجرائي لمشكلة ميدانية واجهته في أثناء التدريب، ويكون ذلك تحت إشراف أستاذ الجامعة المتخصص.

المقترحات:

استكمالًا لما بدأته الدراسة الحالية يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسات علمية مماثلة حول واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية في محافظة الأحساء.
- إجراء دراسات علمية حول بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بمحافظة الأحساء.

المراجع:

١. أبو جلالة، عبد الحليم علي. (٢٠٠١). البحث الإجرائي: مضامينه وتطبيقاته. مجلة آفاق تربوية، (١٤)، ٣٤-٤٣.

٢. الأكلبي، مفلح دخيَّل. (٢٠١٧). المرجع الحديث في تدريس مقررات التربية الإسلامية: المفاهيم والتطبيقات. ط٢، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

٣. البديوي، توفيق إبراهيم. (٢٠٠٧). المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة في مدينة الرياض. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٩)، ٦٥-١٠٨.

٤. بخيت، محمد سلامة. (٢٠٠٩). بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

٥. بخاري، خلود إسحاق. (٢٠١٩). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدنية الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(٨)، ٥٤٣-٥٥٩.

٦. البلوي، عائشة محمد. (٢٠٢١). درجة توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، (١٨)، ٤١-٥٨.

٧. التويجري، أحمد محمد. (٢٠١٦). واقع تدريس معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد بالمرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)، ١٥-٧٤.

٨. التميمي، زياد منصور والسيف؛ عبد المحسن سيف. (٢٠١٨). مدى تطبيق معلمي العلوم الشرعية معايير الجودة الشاملة في التعليم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٠١)، ٦٩-١٢٤.

٩. الجليدي، حسن إبراهيم. (٢٠١٤). البحث الإجرائي وتطبيقاته في تطوير الأداء اللغوي من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٤(١٥٩)، ٩-٤٤.

١٠. حسين، سلامة عبد العظيم و عوض الله؛ سليمان عوض الله. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. ط١، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١١. الدريج، محمد. (٢٠٠٧). البحث الإجرائي تحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين. مجلة رسالة التربية، (١٦)، ٧٤-٨٤.

١٢. الربيعان، هيفاء محمد والدغيم؛ خالد إبراهيم. (٢٠٢٠). واقع استخدام معلمات التربية الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٦٩، ٨٦٣- ٨٩٧.

١٣. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

١٤. زامل، مجدي، وآخرون. (٢٠١٨). دليل البحث الإجرائي. كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

١٥. سيد، علي أحمد وسالم؛ أحمد محمد. (٢٠٠٥). التقويم في المنظومة التربوية. ط٢، الرياض: مكتبة الرشد: ناشرون.

١٦. السهلي، عبد الله منيف. (٢٠١٢). مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل (رؤساء الأقسام). رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمَّان، الأردن.

١٧. السيد، عبد القادر محمد والعمري؛ طفول عامر. (٢٠١٥). مدى توافر مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي في محافظة ظفار سلطنة عمان. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٦(١٠٣)، ١٣٩-١٦٢.

١٨. سليم، شيماء عبد السلام. (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية العالمية الحديثة لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(٧)، ٤٧-٨١.

١٩. ضحاوي، بيومي محمد. (٢٠١٣). توظيف البحوث الإجرائية في البحوث والدراسات المقارنة. مجلة التربية، ١٦(٤٠)، ٧-١٦.

٢٠. العسيري، عامر محمد. (٢٠٠٨). جهود وزارة التربية والتعليم في تشجيع ودعم البحث الإجرائي. مجلة التطوير التربوي، ٦(٤٠)، ٤٦-٤٩.

٢١. العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١٠). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية. ط١، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٢. عطية، محسن علي. (٢٠١٠). البحث العلمي في التربية. مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمَّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٢٣. العبيدي، خالد خاطر. (٢٠١٠). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الإجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي. مجلة القراءة والمعرفة، (١٠٨)، ٢٢-٥٥.

٢٤. العمراني، عبد الغني محمد. (٢٠١٣). مناهج البحث العلمي. ط٢، صنعاء: جامعة العلوم والتكنولوجيا.

٢٥. العتيبي، سارة بدر. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦٩)، ٨٥-١٠٢.

٢٦. عملة، آلاء بهجت. (٢٠١٨). إدراك معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الأساسية لمهارات البحث الإجرائي وعلاقته بالمنظومة القيمية السائدة لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

٢٧. العرفج، عبد الحميد عبد الله والحربي؛ وئام خالد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي ومعلمات فصول الموهوبين. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٢٠٩-٢٤٤.

٢٨. غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة؛ خالد محمد. (٢٠١٠). مناهج البحث التربوي: تطبيقات عملية. ط١، عمَّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٢٩. الغتامي، سليمان سيف. (٢٠١٨). مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الإجرائي ومعاييره: دراسة تحليلية نوعية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ١٧(١)، ١٠٩-١٢٠.

٣٠. الغدوني، عبد الله محمد. (٢٠٢١). إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي (الواقع والمعوقات، ومقترحات التطوير). مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٩)، ٦٠٩-٦٤٨.

٣١. فوزي، ياسر محمود، وآخرون. (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة التدريب الميداني في التربية بجامعة السلطان قابوس نحو مقومات البحث الإجرائي وتطبيقاته وأثر ذلك على تعلم التلاميذ واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٤(٣)، ١٥٣-٢٠٧.

٣٢. القداح، محمد إبراهيم. (٢٠١٠). البحث الإجرائي في تطوير الممارسات التربوية. الأردن: مطابع الدستور التجارية.

٣٣. القواسمة، رشدي، وآخرون. (٢٠١٢). مناهج البحث العلمي. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

٣٤. الكندي، ناصر صالح. (٢٠٠٨). مجالات البحث الإجرائي. مجلة التطوير التربوي، ٦(٤٠)، ٣٣-٣٥.

٣٥. المالكي، مسفر عيضة. (٢٠١١). الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢١)، ٨٣-١١٦.

٣٦. الوهيبي، هدى إبراهيم. (٢٠١١). واقع البحث الإجرائي وآفاق تطويره لدى مشرفي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

٣٧. يوسف، يحيى. (٢٠١٨). المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣(٢)، ٢٩٢-٣١٦.

***

Carol, G. et al. (2010). Sustaining Teachers Growth and Renewal through, Action research Induction Programs and Collaboration. Teachers Education Quarterly. 37(1), 91-108.

Johnson, A. (2008). Short Guide to Action research. 3rd edn, New York: Pearson Education, Inc.

Kongsak, T & Phairoth, T. (2004). Training on Classroom Research Skills for Student Teachers. Faculty of Education Khon Kaen University, Thailand.

Mary, L. et al. (2003). Using Action Research to Develop Preservice Teachers Confidence Knowledge and Beliefs about Technology. Journal of Interactive Online Learning, 1(4), 1-16.

Russel, T. (2000). Introducing Pre-service Teachers to Teacher Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans), 1-15.

Sagour, Richard. (2000). Guiding School Improvement with action research. U.S.A: The Association for Supervision and Curriculum Development.

Zambo, D & Zambo, R. (2007). Action Research in an Undergraduate Teacher Education Program: What Promises Dose it Hold? Journal of Action in Teacher Education, 28(4), 62-74.

***

AlmrAjç:
1. Âbw jlAlħ ،çbd AlHlym çly. (2001). AlbHθ AlĂjrAŶy: mDAmynh wtTbyqAth. mjlħ ĀfAq trbwyħ ،(14)٤٣-٣٤ ،.
2. AlÂklby ،mflH dxyl̇. (2017). Almrjç AlHdyθ fy tdrys mqrrAt Altrbyħ AlĂslAmyħ: AlmfAhym wAltTbyqAt. T2 ،AlryAD: mktbħ Alrŝd nAŝrwn.
3. Albdywy ،twfyq ĂbrAhym. (2007). AlmhArAt Altdrysyħ lmçlmy Alçlwm Alŝrçyħ fy AlmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwyħ: drAsħ mqArnħ byn AlmdArs AlHkwmyħ wAlxASħ fy mdynħ AlryAD. mjlħ rsAlħ Altrbyħ wçlm Alnfs ،(9)١٠٨-٦٥ ،.
4. bxyt ،mHmd slAmħ. (2009). bnA' brnAmj tdryby wqyAs Âθrh fy tnmyħ mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ mçlmy AldrAsAt AlAjtmAçyħ. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Alyrmwk ،AlÂrdn.
5. bxAry ،xlwd ĂsHAq. (2019). dwr AlbHθ AlĂjrAŶy fy tHsyn AlmmArsAt Altçlymyħ mn wjhħ nĎr AlqyAdAt Almdrsyħ bmdnyħ AlryAD. mjlħ klyħ Altrbyħ bjAmçħ ÂsywT٣٥ ،(8) ، ٥٥٩-٥٤٣.
6. Alblwy ،çAŶŝħ mHmd. (2021). drjħ twAfr mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ mçlmAt Altçlym AlçAm bmdynħ tbwk bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ ،(18)٥٨-٤١ ،.
7. Altwyjry ،ÂHmd mHmd. (2016). wAqç tdrys mçlmy Alçlwm Alŝrçyħ lmhArAt Altfkyr AlnAqd bAlmrHlħ AlθAnwyħ bmnTqħ AlqSym Altçlymyħ. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ bjAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،(8)٧٤-١٥ ،.
8. Altmymy ،zyAd mnSwr wAlsyf؛ çbd AlmHsn syf. (2018). mdŶ tTbyq mçlmy Alçlwm Alŝrçyħ mçAyyr Aljwdħ AlŝAmlħ fy Altçlym bAlmrHlħ AlmtwsTħ bmnTqħ HAŶl Altçlymyħ. mjlħ drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs ،(101)١٢٤-٦٩ ،.
9. Aljlydy ،Hsn ĂbrAhym. (2014). AlbHθ AlĂjrAŶy wtTbyqAth fy tTwyr AlÂdA' Allγwy mn wjhħ nĎr mŝrfy Allγħ Alçrbyħ. mjlħ Altrbyħ bjAmçħ AlÂzhr٤ ،(159)٤٤-٩ ،.
10. Hsyn ،slAmħ çbd AlçĎym w çwD Allh؛ slymAn çwD Allh. (2006). AtjAhAt Hdyθħ fy AlĂŝrAf Altrbwy. T1 ،AlÂrdn: dAr Alfkr nAŝrwn wmwzçwn.
11. Aldryj ،mHmd. (2007). AlbHθ AlĂjrAŶy tHsyn AlmmArsAt Altrbwyħ ldŶ Almçlmyn. mjlħ rsAlħ Altrbyħ ،(16)٨٤-٧٤ ،.

12. AlrbyçAn ،hyfA' mHmd wAldγym؛ xAld ĂbrAhym. (2020). wAqç AstxdAm mçlmAt Altrbyħ AlAjtmAçyħ llbHθ AlĂjrAŶy çlŶ AlnTAq Almdrsy. Almjlħ Altrbwyħ bjAmçħ swhAj ،٦٩ ، ٨٦٣- 897.
13. zytwn ،kmAl çbd AlHmyd. (2004). mnhjyħ AlbHθ Altrbwy wAlnfsy mn AlmnĎwr Alkmy wAlkyfy. AlqAhrħ: çAlm Alktb llnŝr wAltwzyç wAlTbAçħ.
14. zAml ،mjdy ،wĀxrwn. (2018). dlyl AlbHθ AlĂjrAŶy. klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ Alqds AlmftwHħ ،flsTyn.
15. syd ،çly ÂHmd wsAlm؛ ÂHmd mHmd. (2005). Altqwym fy AlmnĎwmħ Altrbwyħ. T2 ،AlryAD: mktbħ Alrŝd: nAŝrwn.
16. Alshly ،çbd Allh mnyf. (2012). mstwŶ AlÂdA' Altdrysy lmçlmy Altrbyħ AlĂslAmyħ fy AlmrHlħ AlθAnwyħ bdwlħ Alkwyt fy Dw' mçAyyr DmAn Aljwdħ mn wjhħ nĎr Almdyryn wAlmdrsyn AlÂwAŶl (rŵsA' AlÂqsAm). rsAlħ mAjstyr ،jAmçħ Alŝrq AlÂwsT ،çm̋An ،AlÂrdn.
17. Alsyd ،çbd AlqAdr mHmd wAlçmry؛ Tfwl çAmr. (2015). mdŶ twAfr mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ AlmçlmAt AlÂwAŶl bmdArs Altçlym AlÂsAsy fy mHAfĎħ ĎfAr slTnħ çmAn. mjlħ klyħ Altrbyħ bjAmçħ bnhA٢٦ ،(103)١٦٢-١٣٩ ،.
18. slym ،ŝymA' çbd AlslAm. (2018). brnAmj tdryby qAŶm çlŶ AlmçAyyr Almhnyħ AlçAlmyħ AlHdyθħ ltnmyħ mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ AlTlAb Almçlmyn ŝçbħ AlkymyA'. Almjlħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ٢١ ،(7)٨١-٤٧ ،.
19. DHAwy ،bywmy mHmd. (2013). twĎyf AlbHwθ AlĂjrAŶyħ fy AlbHwθ wAldrAsAt AlmqArnħ. mjlħ Altrbyħ١٦ ،(40)١٦-٧ ،.
20. Alçsyry ،çAmr mHmd. (2008). jhwd wzArħ Altrbyħ wAltçlym fy tŝjyç wdçm AlbHθ AlĂjrAŶy. mjlħ AltTwyr Altrbwy٦ ،(40) ، ٤٩-٤٦.
21. AlçyASrħ ،wlyd rfyq. (2010). Altrbyħ AlĂslAmyħ wAstrAtyjyAt tdryshA wtTbyqAthA Alçmlyħ. T1 ،çm̋An: dAr Almsyrħ llnŝr wAltwzyç wAlTbAçħ.
22. çTyħ ،mHsn çly. (2010). AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ. mnAhjh ، ÂdwAth ،wsAŶlh AlĂHSAŶyħ. çm̋An: dAr AlmnAhj llnŝr wAltwzyç.
23. Alçbydy ،xAld xATr. (2010). wAqç AstxdAm mçlmy Allγħ Alçrbyħ lmmArsAt AlbHθ AlĂjrAŶy fy tTwyr ÂdA' tlAmyðhm Allγwy. mjlħ AlqrA'ħ wAlmçrfħ ،(108)٥٥-٢٢ ،.

24. Alçmrany ،çbd Alγny mHmd. (2013). mnAhj AlbHθ Alçlmy. T2 ،SnçA': jAmçh Alçlwm wAltknwlwjyA.
25. Alçtyby ،sArh bdr. (2016). fAçlyh brnAmj tdryby mqtrH fy tnmyh mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ mçlmAt AlSfwf AlÂwlyh qbl Alxdmh. drAsAt çrbyh fy Altrbyh wçlm Alnfs ،(69)١٠٢-٨٥ ،.
26. çmlh ،ĀlA' bhjt. (2018). ĂdrAk mçlmy Alçlwm wAlryADyAt fy AlmrHlh AlÂsAsyh lmhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy wçlAqth bAlmnĎwmh Alqymyh AlsAŶdh ldyhm. rsAlh mAjstyr γyr mnŝwrh ،klyh Alçlwm Altrbwyh ،jAmçh Alqds ،flsTyn.
27. Alçrfj ،çbd AlHmyd çbd Allh wAlHrby؛ wŶAm xAld. (2020). brnAmj tdryby mqtrH ltnmyh mhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy ldŶ mçlmy wmçlmAt fŚwl Almwhwbyn. mjlh klyh Altrbyh bjAmçh bnhA٣١ ،(122)٢٠٩-٢٤٤ ،.
28. γbAry ،θAŶr ÂHmd wÂbw ŝçyrh؛ xAld mHmd. (2010). mnAhj AlbHθ Altrbwy: tTbyqAt çmlyh. T1 ،çmĆAn: mktbh Almjtmç Alçrby llnŝr wAltwzyç.
29. AlγtAmy ،slymAn syf. (2018). mdŶ tqyd bHwθ Almçlmyn bmnhjyh AlbHθ AlĂjrAŶy wmçAyyrh: drAsh tHlylyh nwçyh. Almjlh Altrbwyh Aldwlyh AlmtxSSh١٧ ،(1)١٢٠-١٠٩ ،.
30. Alγdwny ،çbd Allh mHmd. (2021). ĂdrAk mçlmy Altrbyh AlĂslAmyh fy AlmrHlh AlθAnwyh lmhArAt AlbHθ AlĂjrAŶy (AlwAqç wAlmçwqAt ،wmqtrHAt AltTwyr). mjlh jAmçh byŝh llçlwm AlĂnsAnyh wAltrbwyh ،(9)٦٠٩-٦٤٨ ،.
31. fwzy ،yAsr mHmwd ،wĀxrwn. (2020). AtjAhAt Tlbh Altdryb AlmydAny fy Altrbyh bjAmçh AlslTAn qAbws nHw mqwmAt AlbHθ AlĂjrAŶy wtTbyqAth wÂθr ðlk çlŶ tçlm AltlAmyð wAtjAhAthm nHwh. mjlh klyh Altrbyh fy Alçlwm Altrbwyh ، ٤٤(3)٢٠٧-١٥٣ ،.
32. AlqdAH ،mHmd ĂbrAhym. (2010). AlbHθ AlĂjrAŶy fy tTwyr AlmmArsAt Altrbwyh. AlÂrdn: mTAbç Aldstwr AltjAryh.
33. AlqwAsmh ،rŝdy ،wĀxrwn. (2012). mnAhj AlbHθ Alçlmy. flsTyn: jAmçh Alqds AlmftwHh.
34. Alkndy ،nASr SAlH. (2008). mjAlAt AlbHθ AlĂjrAŶy. mjlh AltTwyr Altrbwy٦ ،(40)٣٣-٣٥ ،.
35. AlmAlky ،msfr çyDh. (2011). AlÂdA' Altdrysy lmçlmy Altrbyh AlĂslAmyh llmrHlh AlθAnwyh fy Dw' mçAyyr Aljwdh AlŝAmlh bAlmmlkh Alçrbyh Alsçwdyh. mjlh AlqrA'h wAlmçrfh ،(121)١١٦-٨٣ ،.

36. Alwhyby ،hdŶ ĂbrAhym. (2011). wAqç AlbHθ AlĂjrAŶy wĀfAq tTwyrh ldŶ mŝrfy AldrAsAt AlAjtmAçyħ fy slTnħ çmAn. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlslTAn qAbws ،çmAn.
37. ywsf ،yHyŶ. (2018). AlmçyqAt Alty twAjh tTbyq Altqwym AlHqyqy fy tçlym wtçlm mqrrAt Altrbyħ AlĂslAmyħ bmdArs mnTqħ tbwk Altçlymyħ. Almjlħ Aldwlyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٣ ،(2)٣١٦-٢٩٢ ،.

***

واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم

د. مؤمنة بنت شباب المطيري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم

د. مؤمنة بنت شباب المطيري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ١٠/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ قوامها (٧٩) عضو هيئة تدريس في العام الدراسي ١٤٤٣/١٤٤٤م. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

جاءت درجة استجابة أفراد العينة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل (كبيرة) ، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعًا لمتغير التخصص ، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعًا لمتغير الخبرة، بينما أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية في محوري معوقات ومتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية في محور واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي بين أستاذ مساعد وأستاذ لصالح أستاذ مساعد.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب – الأداء التدريسي.

The reality of employing faculty members at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University Web Professional Development Communities in their performance

Dr. Momenah binet shabab ALmutiri
Department curricula and teaching methods – Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic university

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the employment of faculty members at the College of Education for Web Professional Development Communities in their teaching performance at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh, Saudi Arabia. The study used the descriptive survey method to achieve its objectives by applying a questionnaire to a random sample of faculty members. It consisted of (79) faculty members in the academic year 1443/1444 AD. The study reached the following results:

The degree of response of the sample members to the axes of the questionnaire and the questionnaire as a whole was (large), and it also found that there is no statistically significant difference in all the axes of the questionnaire and the questionnaire as a whole according to the variable of specialization, and there is no statistically significant difference in all the axes of the questionnaire and the questionnaire as a whole according to the variable of experience, while it indicated that There is a statistically significant difference between the average responses of the sample members according to the degree variable in the axes of obstacles and requirements for the employment of faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University to the communities of professional practice via the web in their teaching performance, and the absence of a statistically significant difference between the average responses of the sample members according to the degree variable In the focus of the reality of the employment of faculty members at Imam Muhammad bin Saud Islamic University for professional communities of practice via the web in their teaching performance between an assistant professor and a professor for the benefit of an assistant professor.

key words: Web Professional Development Communities - teaching performance.

المقدمة:

أصبح تطوير الجامعات السعودية في جوانب منظومتها المتنوعة بعامة، وعضو هيئة التدريس بخاصة يمثل مطلباً وغاية تربوية في ظل التغير السريع والتقدم العلمي والتقني؛ لذا سعت الجامعات السعودية للبحث عن أساليب ومداخل جديدة لتحسين عملية التعليم وتوفير بيئة ممارسة مهنية ناجحة تعليمية.

وتعد التنمية المهنية المدخل الأساسي في تطوير المعلم مهنياً والرقي بجودة أدائه التدريسي وفق ما يستجد في الميدان التربوي من تطورات ومستحدثات متسارعة؛ لكونه المحور الرئيس الذي تعتمد عليه العملية التعليمية؛ حيث يمثل العامل الأهم في نجاح أي تطوير تربوي بصفته أداة ذلك التطوير (الحارثي،٢٠٠٩م) مما يستدعي عملية تنميته مهنياً وفق خطة منظمة وهادفة لتطوير مهاراته ومعارفه وسلوكياته؛ وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة طبق أعلى مستويات الجودة والاعتماد

ولما كانت الحاجة إلى التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس حاجة قائمة باستمرار، وذلك لكي يحافظ على مستواه وتجديد معلوماته ومهارات المرتبطة بتخصصه. خاصة وأن العصر يتسم بالنمو المعرفي والتكنولوجي وانتشار نظم الاتصالات والتوسع في استخدام شبكة الإنترنت، وظهور مستجدات أثرت على طبيعة المهنة وفي مقدمتها جائحة كورونا؛ التي كان من متطلباتها الاتجاه نحو الرقمنة للمقررات الدراسية ونشرها عبر الويب.

ويعد ظهور مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب، التي توصف بأنها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المحترفين في التعلم الإلكتروني يجتمعون ويتعاونون معًا من أجل مشاركة المعلومات والخبرات ذات الصلة باستخدام وتطوير التعلم الإلكتروني، والتعاون من أجل حل مشكلات التعلم الإلكتروني معًا، وبناء المعارف التكنولوجية التربوية والممارسات المهنية، وتطوير مهاراتهم في التدريس في مجال الاهتمام والاختصاص (Chikh & Berkani, 2010).

وفي ذات الوصف يشير دوبي وبرهيس وجاكوب (Dube, Bourhis & Jacob,2006) إلى أن مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب تعميق لمعرفة وخبرات أعضائها من خلال آليات التفاعل المستمر القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمختلف أجيالها المتدرجة البساطة إلى الأكثر تعقيدًا (المؤتمرات عن بعد، البريد الإلكتروني، الإنترنت، قاعدة بيانات مشتركة، والفيديوهات، وسائل التواصل الاجتماعي، وغيرها)، ولا يشترط أن تكون اجتماعاتهم وجهًا لوجه، وتهدف مجتمعات الممارسة الإلكترونية إلى خلق روابط اجتماعية من خلال التكنولوجيا.

وفلسفياً تقوم مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب على مبادئ نظرية التعلم الرقمي؛ بمعنى الاعتماد على التشاركية التي توفرها أدوات الويب المتطورة، وشبكات التواصل لمجموعة من الأفراد يشتركون في تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف محددة مسبقًا، الأمر الذي جعلها تقوم على جلب المعطيات والتفاعلات بطريقة تشاركية وتبادل للخبرات المتنوعة (الشريف، ٢٠١٢، ١٢).

ويوضح جولدن (Golden, 2016) أنه في ظل تطور إعداد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والحاجة لمواجهة التغيرات الحادثة في التربية سواء كانت فيما يرتبط بالجودة والاعتماد الاكاديمي، ثمة دوراً بارز لمجتمعات الممارسة المهنية الإلكترونية تتمثل في: دعم الأقران والتوجيه والدافعية، وإثراء أنظمة الإرشاد والتوجيه الإلكتروني والزمالة، الممارسة المشتركة والنمو المهني، ودعم وتشجيع التغيير وتعزيز المعرفة الذاتية، بناء الثقة والبيئة الآمنة، بناء المجتمع بتعزيز الانتماء العلمي والاتجاه نحو العمل الجماعي.

لذا أصبح من الضروري استقصاء الممارسات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المختلفة على ترسيخ مبادئهم التعليمية عبر الويب من خلال مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب.

مشكلة الدراسة:

بتأمل مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب يلحظ أنها تستهدف تطوير روابط اجتماعية ذات مستوى محلى وعالمي بين أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال التواصل الإلكتروني المبدع لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المحلية أو العالمية باستخدام وسائط تقنيات المعلومات المتنوعة، حيث تتيح مجتمعات الممارسة المهنية الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتبادل الخبرات، وتعميق المعرفة، والتعاون لحل المشكلات التي تواجههم في مجال تخصصهم، أو التي تواجههم داخل الجامعة (إسراء متولي،٢٠٢٠، ص٣٩٣). ولعل في ذلك ما يمكن أن يحقق أوجه تعاون علمي مفتوح، وبذات الوقت تهميش الانعزالية الفكرية في

المجال المهني، وتحقيق الانتماء، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المهنية في قواسم التخصص المشترك، بل أيضًا في التخصصات البينية.

وعليه جاء تأكيد الأدب التربوي بأن المعارف والمهارات الحاسمة لعملية التعليم لا توجد في الكتب والمراجع، بل تكمن في خبرات الهيئة التدريسية، وممارساتهم المهنية التي غالباً ما تظل حبيسة لدى كل منهم، وأهم الآليات والطرق التي تساعد على جمع المعارف وتطويرها بفتح قنوات الاتصال بين المعلمين لتبادل الأفكار وتشاركها من ناحية، ومن ناحية أخرى التعاون في استخدام استراتيجيات جديدة، وتطوير أخرى موجودة لزيادة فاعليتها، وهذا ما أقرته دراسة روزلاند (Rosland, 2014).

ومن زاوية نوعية تحظى مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب بالدور الأهم في منظومة التنمية المهنية، وإدارة المعرفة، وتحسين مهارات التعلم الإلكتروني المدمج بالجامعات؛ فهي مدخل تشاركي أكثر كفاءة لتعميق عملية التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس يستهدف توسيع نطاق اهتمامات عضو هيئة التدريس المهنية وتقوية جوانب الضعف في وظائف الجامعة الكبرى (التدريس – البحث العلمي – خدمة المجتمع)، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Reilly & et al:2012) الأمر الذي جعلها مدخلًا نشطًا ومترابطًا مستديم الحاجة في أي زمان ومكان لإتاحة فرص التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

وهذا ما برز في نتيجة أكثر نوعية لدراسة قام بها ترست (Trust,2016) أكدت على أهمية وجود شبكات للتعلم المهني عبر الويب لقدرتها على

الاستجابة لمصالح واحتياجات أعضاء هيئة التدريس المتنوعة، ولدعم النمو المهني لهم بشكل عام وبشكل يحث التعليم المستمر.

ويسهم التعرف على الصعوبات التي قد تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الفضاء الإلكتروني، في تطوير أدائهم وبالتالي تطوير العملية التعليمية، حيث ينعكس ذلك على إمكانية تعرف أعضاء هيئة التدريس على العديد من التقنيات الحديثة التي تعزز من دورهم الرائد في الاستجابة بخطى معاصرة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في أهدافها الخاصة بالتعليم والابتكار والبحث العلمي، والعمل على وضع مقترحات تساهم في تشجيع الاستخدام الأمثل لمثل مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب.

من العرض السابق تستنتج الباحثة الآتي:

١- مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب الإطار الأكثر فاعلية للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، كما تشكل أحد الأدوات الأكثر جدوى لتحسين أداء الجامعة في وظائفها الكبرى.

٢- وجود مجتمعات ممارسة مهنية عبر الويب ذات معايير موثقة يمكن أن يسهم في تحقيق مستوى من الجودة في التدريس، والتصدي للمستجدات العصرية وفي مقدمتها جائحة كورونا المستجدة.

ومن ثم، فإن مشكلة الدّراسة الحالية يمكن التعبير عنها بالسؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟
- ما صعوبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟
- ما متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات عينة الدراسة لواقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة–التخصص – الدرجة العلمية).
- ما التصور المقترح لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إعداد استبانة للكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- تحديد الصعوبات التي تحول دون توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.
- تحديد مجموعة المتطلبات اللازمة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.
- الوقوف على درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية في ضوء متغيرات (الدرجة العلمية–سنوات الخبرة)؟
- وضع تصور مقترح لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية العلمية:

- بيان أهمية مجتمعات الممارسة المهنية من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية.
- قد تساهم في تحسين الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات وتشجيعهم على توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

الأهمية العملية:

- تقديم معيار يمكن من خلاله الحكم على درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمجتمعات الممارسة المهنية.

- تقديم استبانة للتعرف على درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية يمكن استخدامها وتطبيقها على جامعات أخرى.
- قد تساعد الدراسة القائمين على تدريب أعضاء هيئة التدريس لكافة التخصصات في تصميم برامج تدريبية قائمة على التصور المقترح لتوظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب المقدم في هذه الدراسة.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام بحوث أخرى مماثلة في التعرف على واقع مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لتخصصات أخرى في كليات أخري بالجامعة.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية، الصعوبات التي تحول دون توظيفها، ووضع مقترحات لتوظيفها.
- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

مجتمعات الممارسة: Communities of Practice

عرفت مجتمعات الممارسة بأنها: "مجموعة من الأفراد يتشاركون معًا الاهتمام أو الشغف حول شيء ما يفعلونه أو مشروع مشترك، ويتعلمون كيفية فعله بشكل أفضل، وذلك لأنهم يتفاعلون معًا بانتظام".(Ronaid & Papa,2012,p35)

وتعرّف بأنها: "مجموعة من الأفراد الذين ينتمون إلى الجامعة ويتشاركون الاهتمام حول مجموعة من القضايا والموضوعات والمشكلات، ولديهم إحساس واضح بالهدف، ويسعون إلى تعميق معارفهم وخبراتهم في مجالات اهتمامهم من خلال التفاعل المستمر بينهم حتى تحقق الجامعة أهدافها. (إيمان حرب، ٢٠٢٠، ٢٦٨).

ويعرف مجتمع الممارسة عبر الويب إجرائيًّا على أنه: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ذات الانتماء العلمي لديهم أنشطة واهتمامات وقضايا علمية مشتركة تسعى لهدف تعميق هذه الخبرات وتبادل الآراء وأوجه الاستفادة في التخصص المشترك في إطار تعاوني مستمر بتوظيف أدوات وتقنيات الويب المتطورة.

مجتمعات الممارسة الإلكترونية: E - Communities of Practice

تعرف بأنها: "مجموعة من الأفراد تتواصل معًا إلكترونيًا ويتشاركون الاهتمام حول شيء ما يفعلونه، ويتعلمون كيفية فعله بشكل أفضل". (Zhang & Watts, 2015, p57)

كما تعرّف مجتمعات الممارسة الإلكترونية إجرائيًّا بأنها: مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الذين يتفاعلون مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم بشكل رقمي، ويعملون كفريق وفي تخصصات مختلفة يحاولون الاستفادة من بعضهم البعض في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي المجتمعي للتفكير والإبداع وحل المشكلات ويتصفون بأن لديهم القدرة والدافعية للتعلم المستمر والانفتاح على الآخرين.

الأداء التدريسي:

يعرف الموسى (٢٠١٥، ص ٤١٤) الأداء التدريسي بأنه: "كل نشاط يقوم به معلم الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة في الموقف التدريسي بحيث يساعد على تحقيق التعلم المرغوب ويمكن أن يقاس إجرائيًّا من خلال درجات معلمي الدراسات الاجتماعية التي يحصلون عليها من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة".

ويعرّف الأداء التدريسي إجرائيًّا بأنه: مجموعة من المهارات التي يمارسها عضو هيئة التدريس في أثناء الموقف التدريسي لتحقيق التعلم المرغوب فيه لدى الطلاب.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

المحور الأول: مجتمعات الممارسة عبر الويب:

مفهوم مجتمعات الممارسة عبر الويب

يعد مفهوم مجتمعات الممارسة عبر الويب من المفاهيم الحديثة نسبياً، وقد عرفها فينجر Wenger وسنايدر Snyder بأنها: "مجموعة من الأفراد يتفاعلون معًا بشكل غير رسمي، ويتبادلون الخبرات الفردية والعاطفية والشغف حول مشروع عمل مشترك، ويتم فيها إنشاء المعرفة الجديدة، وحل المشكلات من خلال التفاعلات بين أفرادها". (Zhang & Watts,2015, p55)

كما تعرّف بأنها:" مجتمعات ذاتية التنظيم ينظمها مجموعة من الأفراد يعملون معًا بشكل منتظم، ويتبادلون المعرفة والخبرات بينهم حول هدف أو ممارسة أو مشكلة مشتركة، ويتم ذلك في إطار من التعاون والعلاقات الاجتماعية". (Ngulube & Mngadi, 2009,p2).

وتعرف أيضًا بأنها: "مجموعة من الأفراد يشتركون في القلق والشغف تجاه موضوع ما أو مجموعة من المشاكل، ويعمقون معرفتهم وخبراتهم من خلال التفاعل المستمر معتمدين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل الوسائط التقليدية (الهاتف، والفاكس، وغيرها)، والوسائط التكنولوجية الأكثر تعقيدًا (المؤتمرات عن بعد، البريد الإلكتروني، الإنترنت، قاعدة بيانات مشتركة، والفيديوهات، وسائل التواصل الاجتماعي، وغيرها)، ولا يشترط أن تكون اجتماعاتهم وجهًا لوجه، وتهدف مجتمعات الممارسة الإلكترونية إلى خلق روابط اجتماعية من خلال التكنولوجيا.(Dube, & Jacob,2006,69-70)

وتتفق التعريفات السابقة على أن مجتمعات الممارسة عبر الويب تضم مجموعة من الأفراد ذوي الاهتمام المشترك توفر لهم سياقًا مشتركًا؛ للتواصل ومشاركة المعلومات والخبرات والتجارب الشخصية، لبناء الفهم والرؤية المشتركة، لمعالجة المشكلات التي تواجههم في أداء عملهم، وبناء معرفة جديدة، وتحفيز التعلم من خلال العمل كوسيلة للتواصل الحقيقي، والتوجيه، والتدريب، والعمل الذاتي، وتحسين الممارسات المهنية، الأمر الذي يساعدهم على النمو المهني المستمر.

كما تُعرّف مجتمعات الممارسة في الجامعات بأنها: "عبارة عن مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لديهم قلق أو اهتمام حول موضوع ما، ويجتمعون معًا بشكل منتظم من أجل تعميق وتبادل الخبرات بينهم، وتطوير مهاراتهم المهنية من خلال التفاعل المستمر". (إسراء متولي،٢٠٢٠، ص٣٩٢)

وتعرف أيضًا بأنها: "مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المحترفين في التعلم الإلكتروني يجتمعون ويتعاونون معًا من أجل مشاركة المعلومات والخبرات ذات الصلة باستخدام وتطوير التعلم الإلكتروني، والتعاون من أجل حل مشكلات التعلم الإلكتروني معا، وبناء المعارف التكنولوجية التربوية والممارسات المهنية، وتطوير مهاراتهم في التدريس." (Chikh & Berkani,2010 ,p5024)

ويتفق تعريف إسراء متولي (٢٠٢٠) وتعريف (Chikh & Berkani, 2010,p5024)أن مجتمعات الممارسة الإلكترونية تهدف إلى تكوين علاقات وروابط اجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس على المستوى المحلي والعالمي، من خلال التواصل مع غيرهم من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أخرى سواء

محلية أو عالمية باستخدام وسائل الاتصال الحديثة عبر الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والويب ٢,٠، حيث تتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتبادل الخبرات، وتعميق المعرفة، والتعاون لحل المشكلات التي تواجههم في مجال تخصصهم، أو التي تواجههم داخل الجامعة، ويعتمد عمل مجتمعات الممارسة الإلكترونية على العمل التعاوني بين أعضاء هيئة التدريس، والتخلص من الفردية والانعزالية، وتنمية الانتماء لتطوير جامعتهم، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم المهنية.

ومن خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أن مفهوم مجتمع الممارسة عبر الويب يعتمد في الأساس على إدراك الحاجة إلى دعم أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يعملون في بيئة مشتركة عبر الإنترنت، وبالتالي يعد مجتمع الممارسة شكلًا من أشكال العلاقة بين الأفراد ذوي الاهتمام المشترك والاحتياجات المتبادلة في سياق تعليمي تعلمي، يتم فيها تقاسم الموارد والأفكار وتقديم المساعدة المتبادلة، مع توفير بيئة اجتماعية تسهم في تحفيز عضو هيئة التدريس في تطوير ذاته مهنيًا ودعم تعلم طلابه.

خصائص مجتمعات الممارسة عبر الويب في الجامعات:

لازم ظهور مفهوم مجتمع الممارسة وانتشاره في مجالات العمل الأكاديمي الجامعي وجود عدد من الخصائص تناولتها العديد من الدراسات بالبحث ومنها: (Lai & et, al,2006, p10) (Catherine & Monaghan,2011,p430)، و (Oberty & De Saá – Pérez,2006,p64)، و(إيمان حرب،٢٠٢٠، ص٢٦٦) فيما يلي:

– التكوين الذاتي والحكومة الذاتية.

- تشارك الأعضاء الاهتمام حول موضوع معين.
- الإسهام في بناء المعرفة الجديدة.
- التعلم يحدث في سياق واقعي.
- إمكانية تناول أي مجال من مجالات الحياة.
- عملية التعلم وعملية العضوية في مجتمع الممارسة متلازمتان مع بعضهما.
- تعد الممارسة هي السمة الأساسية للمجتمع.
- التعلم المشترك يحدث بفاعلية أكبر عبر حدود المجتمع.
- مجتمعات الممارسة تتسم بأنها ذاتية الإدارة.
- في أثناء القيام بالممارسة يضع أعضاء مجتمعات الممارسة تشريعاتهم من خلال التفاعل البيني.

وعليه فإن مجتمعات الممارسة في الجامعات أمرٌ حتمي؛ فلم تعد الأساليب الإدارية الملزمة وقوانين العمل وتعقيداته تحقق أهداف الجامعة المعاصرة، وأصبح من الضروري أن تتحول الجامعات إلى وعاء يحوي جميع العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الجامعة في إطار محدد يتشارك فيه الأعضاء الاهتمامات، ويتعلمون في سياق واقعي ويتشاركون المعلومات والمعارف في إطار من الثقة والاحترام والتعاون.

عناصر مجتمعات الممارسة في الجامعات:

تنطوي مجتمعات الممارسة المهنية في الجامعات على ثلاثة عناصر هي كما يلي: (Charlotte & et al,2009) و(إيمان حرب، ٢٠٢٠، ص٢٦٣).

١. **المجال** Domain: ويشمل النطاق المعرفي الذي يلتف حوله أعضاء المجتمع، كما أنه ينطوي على مجموعة القضايا موضع النقاش والتحليل، وهو أيضًا الذي يرشد أعضاء المجتمع إلى توجيه الأسئلة، ورسم الحدود بين الأعضاء من ناحية ومع المجتمعات الأخرى من ناحية ثانية، وهو بذلك يوجد نوعًا من الهوية المحددة، والالتزام بنوع القضايا في إطار النطاق الذي حدده المجال. ومن أبرز ما يمكن أن يكون عن المجال تنمية الانتماء، والرابط الاجتماعي حول هذا المجال.

٢. **المجتمع** Community: المجتمع عنصر أساس لبناء المعرفة، وممارسة هذه المعرفة ومشاركتها مع الآخرين، كما أن المجتمع هو أساس العلاقات الشخصية والمكان الذي يساعد فيه الأفراد بعضهم بعضًا مما يزيد من معرفتهم بالممارسات حول مجال معين؛ ولعل مرجع ذلك أنه يتبادل الأعضاء النقاش والحوار حول القضايا ذات المجال الواحد، لذا فإن المجتمع يعزز الأفكار ويشجع على الانتماء والالتزام، وهذا ما جعل مجتمعات الممارسة توازي قيمة المنظمات لدورها الأساسي في تطوير العلاقات وتبادل واستخدام المعرفة.

٣. **الممارسة:** توجه الممارسة إلى التطوير من خلال العمل؛ لذا يرى العلماء أنها الطريق إلى الإدراك حيث يرون أن المعرفة ليست شيئًا في أذهان الناس ولكنها وجدت من خلال الممارسة وفي سياق من التفاعل. ويلقب أعضاء المجتمع بالممارسين لأنهم ينمّون مواردهم المشتركة والتي تتمثل في الخبرات

والأطر والأفكار والمعلومات والأساليب والمصطلحات وطرق معالجة المشكلات.

ويتضح من العرض السابق لعناصر مجتمعات الممارسة عبر الويب أن المجال هو العنصر الأول لمجتمع الممارسة لأعضاء هيئة التدريس والذي يهتم بالتعليم والتدريس والروابط الاجتماعية، أما العنصر الثاني فهو المجتمع ويضم أعضاء هيئة التدريس الذين يتواصلون معًا عبر الإنترنت باستمرار ولديهم اهتمامات مشتركة ويتعاونون معًا فيما بينهم في تنفيذ مشروعات تعليمية مختلفة، أما العنصر الثالث فهو الممارسة من خلال: نمط التعلم بالعمل من خلال تبادل المعرفة والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس وبعضهم البعض، باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.

أهمية مجتمعات الممارسة عبر الويب للأستاذ الجامعي:

ومع تزايد الإمكانيات التي توفرها التقنيات التكنولوجية، وتقنيات الويب تزداد إمكانات مجتمعات الممارسة الإلكترونية كوسيلة لتحقيق التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، وتطوير مهاراته. ويمكن توضيح أهمية مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لعضو هيئة التدريس على النحو التالي: (إسراء متولي، ٢٠٢٠، ص٣٩٨)، (Murugalah&etal,2012) (Ghimisi& Nicula, 2017, pp58-59)

- بناء المعلومات والمعرفة على أساس الحوار المتبادل.
- تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس المهنية، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والبحثية.

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من التعبير عن احتياجاتهم وتوقعاتهم للأقران الذين يتشاركون تجارب مماثلة معهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم، واكتشاف طرق واستراتيجيات تعليمية جديدة، وتطوير مهاراتهم وخبراتهم وزيادة مستوى كفاءتهم.
- فرصة للانخراط في مناقشات مهنية عبر الويب، والوصول لأكبر عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعات مختلفة.
- تمكين أعضاء هيئة التدريس من التواصل بسهوله متخطية حواجز الزمان والمكان.
- استخدام أدوات الويب أو الشبكات الاجتماعية المختلفة لتبادل مختلف أشكال ووسائط المعلومات والمعرفة بين أعضاء هيئة التدريس.
- تتيح لأعضاء هيئة التدريس التعرف على الممارسات الجديدة في مجال تخصصهم.
- تعزيز عمليات التعاون بالجامعات، والتغلب على المشاكل التي تنشأ في عمليات التدريس والتعلم.
- تسهل عملية تبادل الأفكار، وإنشاء حلقات فعالة تنمى روح التعاون والانتماء والابتكار لدى أعضاء المجتمع الجامعي.

ومن هذه القيمة التربوية المنشودة لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لأعضاء هيئة التدريس يتضح دورها الكبير في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص، ومساعدتهم على تحسين قدراتهم، وتوفر لهم الفرصة للتعرف على الأساليب التكنولوجية الحديثة، وتبادل الخبرات مع العديد

من أعضاء هيئة التدريس في كافة أنحاء العالم، وهذا التنوع يكسبهم العديد من الخبرات والتعرف على كل ما هو جديد في مجال عملهم، والقدرة على تخطي حواجز الزمان والمكان لأنهم يستطيعون التواصل مع الأعضاء الآخرين في بيئة تعليم مستمر، وتنمية الانتماء نحو جامعاتهم ومجتمعهم.

وعليه يتضح أهمية مجتمعات الممارسة عبر الويب لأعضاء هيئة التدريس والجامعات التي يعملون بها، فبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس تتيح لهم فرص التفاعل المستمر وتبادل الخبرات بينهم وتوفير سياق مشترك للتواصل وتبادل المعلومات والقصص لمواجهة القضايا والمشكلات وتحفيز التعلم والتوجيه، والتعلم من الأخطاء والنمو الذاتي، بينما تفيد الجامعات في إدخال العمليات التعاونية بها وبينها وبين الجامعات الأخرى بما يشجع التدفق الحر للمعلومات والأفكار وتبادلها، وإيجاد معارف جديدة ومساعدة أعضاء هيئة التدريس على استيعاب التغيرات والاحتياجات والتطورات التكنولوجية.

كما أن مجتمعات الممارسة عبر الويب لها دور كبير في تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم، وإتاحة الفرصة للتعرف على الأساليب التكنولوجية الحديثة، وتبادل الخبرات مع العديد من أعضاء هيئة التدريس في كافة أنحاء العالم، وهذا التنوع يكسبهم العديد من الخبرات والتعرف على كل ما هو جديد في مجال عملهم، ويشعرهم بالحرية في التعاون والتواصل مع الأعضاء الآخرين لأنهم لديهم اهتمامات وأهداف مشتركة، وتكسبهم مجتمعات الممارسة الإلكترونية القدرة على تخطى حواجز الزمان والمكان لأنهم يستطيعون التواصل مع الأعضاء الآخرين في أي مكان وأي

زمان، وتساعدهم أيضًا على التعلم المستمر، وتنمية الانتماء نحو جامعاتهم ومجتمعهم.

الاعتبارات الواجب مراعاتها عند تصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية في الجامعات:

حدد فينجر مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند تصميم مجتمعات الممارسة، ويمكن توضيح ذلك فيما يلى: (Wenger,2000,pp230-232)

- **الأحداث:** يحدد أعضاء مجتمع الممارسة نوع الأنشطة التي يحتاج لها المجتمع سواء كانت رسمية أو غير رسمية أو استضافة محاضرين أو جلسات لحل المشكلات مع مراعاة التناغم بين المسؤوليات والأحداث الأخرى التي تقع على عاتقهم.
- **العضوية:** اتساع نطاق العضوية قد يؤدي إلى عدم التركيز والتشتت والنزاعات بين أعضاء المجتمع، وافتقادهم للتواصل والتفاعل.
- **التواصل:** يعد التواصل أساس بناء مجتمع الممارسة، وعلى المجتمع أن يوفر طرقًا متنوعة للتواصل بين أعضائه، وقد يتضمن مجتمع الممارسة وجود وسطاء، فالوساطة بين الأفراد الذين يحتاجون مساعدة تعتبر أمرًا ضروريًا، وتقديم المساعدة اللازمة لهم للتواصل داخل المجتمع.
- **القيادة:** تعتمد مجتمعات الممارسة على القيادة الداخلية، فعلى القائد مراعاة دور المنسق؛ لأنه يتولى رعاية الأعمال اليومية، ويحتاج مجتمع الممارسة إلى عدة أنماط من القيادة مثل القادة عبر الشبكات، والقادة أصحاب الفكر وغيرهم.

- **مشروعات التعلم**: تتضمن مشروعات التعلم عمل تصميمات عامة وإجراء الأبحاث، والتواصل مع الجامعات التي تقوم بعمل أبحاث في نفس المجال المعرفي، وإجراء مقابلات مع الخبراء لعمل دليل إرشادي للأعضاء الجدد.
- **الآثار والنتائج**: المجتمعات الممارسة نتائج خاصة مثل: إنتاج الوثائق والأدوات والرموز والقصص وغير ذلك، وعلى أعضاء مجتمع الممارسة مراعاة النتائج والآثار، وتحديد من لديهم القدرة على الحفاظ على هذه النتائج للاستفادة منها في المجتمع.

بالإضافة إلى هذه الاعتبارات يوجد اعتبارات أخرى يجب مراعاتها عند تصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية داخل الجامعة، ويمكن عرضها كما يلي:(Ghimisi & Nicula,2017,p60)

- تحديد التغييرات المؤسسية التي تحدث التنمية.
- تعزيز الابتكارات والأدوات التقنية اللازمة لتيسير سياقات مرنة وحديثة.
- المشاركة المفتوحة والهياكل الأفقية للعمل، والدعوة إلى مستويات مختلفة من المشاركة.
- العمل الجماعي، والتركيز على القيمة.
- مشاركة خبراء معترف بهم، وذوي قدر عالٍ من الخبرة في المجال.
- الاستخدام الجيد للتكنولوجيا، وتسهيل استخدام الخدمات الإلكترونية، وتحديد منسق مناسب.

- توفير بنية تكنولوجية تحتية ذات كفاءة عالية، وتوفير شبكات الاتصالات المتقدمة.
- تحديد اتجاهات وأهداف مشتركة للعمل.
- التفاعلات الهادفة، والتنظيم، والدعم وتخزين المعرفة المشتركة.
- تحديد المهام، ووضع استراتيجيات المشاركة والقيادة.

كما هناك عدة اعتبارات خاصة بتصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية كما حددها ميتشيل Mitchel، جرهام ومارفن Graham and Marvin، حوران Horan ويلمان Wellman، ويمكن عرضها على النحو التالي: (Horan & Wells, 2005, pp32-34)

- **اعتبارات المجتمع**: وتتطلب بذل جهود لتصميم البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة لتطوير مجتمعات الممارسة، كما يجب تعيين متخصصين لتطوير المجالات الافتراضية الخاصة بالجامعة، والتخطيط لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التواصل بين الأعضاء، ويعد وجود شبكة معلومات واتصالات أحد المتطلبات الرئيسة لمجتمعات الممارسة الإلكترونية المهنية القائمة والتي تعتمد على المعرفة على التدريس والتعلم الواقعي أكثر من نقل المعلومات، والتعلم يتم من خلال التوجيه والاستيعاب ونمذجة الأدوار والتفاعل والنشاط الاجتماعي، ويجب على أعضاء مجتمعات الممارسة الإلكترونية أن تكون المعلومات التي يتم مناقشتها وتبادلها ذات قيمة للمجتمع، ويسهل الوصول إليها، والدعوة إلى تطوير وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة.

- **اعتبارات الممارسة:** يضم مجتمع الممارسة الإلكترونية مجموعة من الممارسين يتفاعلون معًا من خلال استخدام وسائل الاتصالات الحديثة، ويعد التفاعل الدينامي العنصر الأساسي في الممارسة، ويتضمن تصميم مجتمع الممارسة الإلكترونية المهنية تصميم برنامج يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتقييم المستمر لأعضاء المجتمع، وبالتالي السماح لأعضاء المجتمع طرح وجهات نظر وحلول مختلفة حول المشكلات المطروحة، واستكشاف الحلول الصحيحة، والتخلص من الحلول غير المناسبة.
- **اعتبارات المجال:** البنية التحتية التكنولوجية لها دور كبير في تقوية الثقافات بين مجموعات الممارسة، وتقوية العلاقات والتفاهمات المشتركة بين أعضائها لضمان الوصول إلى نطاق واسع عبر المجموعات المتباينة، وتحقيق التكامل المناسب لمصادر المعلومات الافتراضية، وبالتالي فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمكن مجتمعات الممارسة بالجامعات من التواصل بسهولة.

ويتضح مما سبق أن مجتمعات الممارسة الإلكترونية تحتاج إلى التخطيط والتنظيم الجيد، ويعتمد عملها على التفاعل بين أعضاء المجتمع باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتهدف إلى حل المشكلات وتطوير مهارات الأعضاء المهنية وتبادل الخبرات، وتحقيق أهداف محددة، وبالتالي فإن مجتمعات الممارسة الإلكترونية ليست مجموعة من الأعضاء يتواصلون معًا باستخدام

تكنولوجيا المعلومات فقط، ولكنها مجتمعات لها اعتبارات عند تصميمها، ويجب على الجامعة مراعاة ذلك عند تصميمها.

مبادئ تصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية:

تتضمن مجتمعات الممارسة الإلكترونية مجموعة من المبادئ يجب مراعاتها عند تصميمها، ويمكن عرضها كما يلي: (Wing & et al, 2006, pp. 12-14)؛ إسراء متولي، ٢٠٢٠، ٤٠٦).

١- تنمية مجتمعات الممارسة الإلكترونية لتنمو بشكل طبيعي: يجب أن تنمو مجتمعات الممارسة الإلكترونية بشكل طبيعي بدلاً من صنعها، ويتم تصميمها بطريقة تسمح بالتنمية وحدوث التطور، وأن يهدف التصميم إلى إبراز اتجاه المجتمع، وتحقيق التنوع.

٢- تصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية لدعم المشاركة الاجتماعية: ويتم تحديد عدد من الاستراتيجيات لدعم المشاركة الاجتماعية مثل منح **الأعضاء** الوقت الكافي للمشاركة، والسماح بمستويات مختلفة من المشاركة، وبناء العلاقات الاجتماعية والثقة، ووضع سياسات واضحة، وضمان سهولة استخدام التقنيات الحديثة.

٣- إنشاء مجتمعات الممارسة الإلكترونية لجذب عضويات متنوعة: التأكد على تنوع الأعضاء المشاركين في مجتمعات الممارسة الإلكترونية والحرص على التجنيد **المستمر** للأعضاء، وتشجيعهم على المشاركة، وهيكلتها لاستيعاب التنوع الجغرافي والثقافي.

٤- إدارة مجتمعات الممارسة الإلكترونية من خلال توفير أدوار مختلفة: يجب أن تضمن **أدوار** مختلفة، وتشمل أدوار القيادة، والأعضاء الأساسيين، ودعم الأفراد، وأعضاء المجتمع.

٥- أن تشمل مجتمعات الممارسة الإلكترونية تقنيات مصممة لدعم المشاركة الاجتماعية ومشاركة المعرفة: نظراً لأن اختيار التكنولوجيا يؤثر على مجتمع الممارسة يحتاج **المصممون** إلى مراعاة ما يلي: احتياجات المجتمع، ومستوى التمويل المتاح، وقدرة الأعضاء على التعامل مع التكنولوجيا، ويمكن لتكنولوجيا أن تدعم مجتمعات الممارسة بعدة طرق من خلال ربط أعضاء مجتمع الممارسة معاً، ودعم العمل الجماعي، وبناء مستويات المعرفة، وتشجيع المشاركة، وتعزيز الهوية، وتقديم الإرشاد والدعم.

٦- تتطلب مجتمعات الممارسة الإلكترونية منهجاً مدمجاً للتنمية من خلال دعم الأنشطة عبر الإنترنت من خلال الأنشطة غير المتصلة بالإنترنت: يجب أن تتضمن مجتمعات الممارسة استخدام أنشطة متصلة بالإنترنت وأنشطة غير متصلة، وذلك لتحقيق مستوى أعلى من الرضا، والمساعدة في بناء علاقات جديرة بالثقة.

يتضح مما سبق أن الجامعة في حاجة إلى مراعاة مجموعة من المبادئ عند تصميم مجتمعات الممارسة الإلكترونية، ومراعاة أن تكون المجتمعات متوافقة مع ثقافة المجتمع واحتياجاته واهتماماته، وأن تسمح ببناء علاقات اجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس، ودعم العمل الجماعي، وتشجيع المشاركة، وتقديم الإرشاد والدعم، ووضع استراتيجيات واضحة لضمان استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات، ومراعاة التنوع الجغرافي والثقافي لأعضاء هيئة التدريس والتواصل مع زملاء لهم في جامعات أخرى وتخصصات أخرى، وأن تتضمن المجتمعات أنشطة متزامنة متصلة بالإنترنت وغير متزامنة لتحقيق أعلى مستوى من الرضا.

المحور الثاني: مجتمعات الممارسة الإلكترونية والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

تتيح مجتمعات الممارسة الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس فرصة لتطويرهم المهني، وتوفر المراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس العديد من الخدمات التي تساعدهم في تحقيق التنمية المهنية مثل خدمة "جواب وسؤال " وتتاح الخدمة لكافة أعضاء هيئة التدريس من خلال منتديات المناقشة والمؤتمرات عن بعد والرسائل الإخبارية عبر الإنترنت، وهذه الخدمة تهدف لتعزيز أفضل الممارسات في التدريس والتعلم، والتطوير التنظيمي بالجامعة.

وهي وسيلة محفزة حتى يتشارك أعضاء هيئة التدريس أفكارهم وممارساتهم مع زملائهم، كما أنها طريقة فعالة لتلبية احتياجاتهم الفردية، ويمكن استخدامها كنهج مستدام لتحسين عملية التعليم والتعلم حيث تتألف مجتمعات الممارسة من المشاركة" وهي تتضمن (الحوار، والأنشطة، والتفكر والتأمل)، كما تتألف من الأدوات التي تشتمل على الوثائق، والعمليات، والطرق، والمنهج) وذلك بغرض تكوين المني، ولقد حدد مركز الجودة والإنتاجية الأمريكي The American Productivity and Quality Center أربعة مقاصد أساسية من وراء بناء مجتمعات الممارسة بالنسبة للمهنيين والمتخصصين وهي: حل المشكلات

التي تتعلق بالأمور المتعلقة بالتخصص المعرفي، ومشاركة أفضل الممارسات والعمل على تطويرها، وخلق الأدوات والوظائف المساعدة، وأخيرًا الابتكار.(Bond & Lockee ,2018,p6).

وأوضحت جولدن Golden أن هناك **ستة فوائد أساسية لمجتمعات الممارسة عبر الإنترنت تتعلق بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس**، وتصف الجوانب المختلفة للتفاعل داخل مجتمع الممارسة ومدى تأثيرها على ممارساتهم التدريسية وهي كالتالي (Golden,2016,p86-89، إيمان حرب،٢٠٢٠، ص ٢٨٣-٢٨٥):

١. الممارسة المشتركة والنمو المهني والتنمية المهنية: إن أعضاء مجتمعات الممارسة يسيطر عليهم الشعور بالرغبة في العمل الذي يقومون به في ظل تشارك ممارساتهم والالتزام بتحسين هذه الممارسات، وذلك نتيجة للتعاون مع زملائهم الآخرين، كما أن التحدث مع أشخاص على نفس المستوى الفكري، والعقلي يساعد في خلق الأفكار الجديدة، ويؤدى الحوار المفتوح بينهم إلى تشارك وجهات النظر المختلفة.

٢. دعم وتشجيع التغيير وتعزيز المعرفة الذاتية والممارسة التأملية: إن المشاركين في مجتمع الممارسة عبر الإنترنت يتشاركون في عمليات التفكير الموضوعي، ولديهم القدرة على رؤية إنجازاتهم وتحديد جوانب القصور لديهم، كما أن لديهم القدرة على إحداث التغييرات الإيجابية وذلك عندما يطبقون ما تعلموه، فالتعلم عبر الإنترنت يساعدهم على الارتقاء من مستوى إلى مستوى آخر أعلى منه، وعندما يتقدم أحد الأعضاء بمقترح ويتم مناقشة

الجوانب الإيجابية والسلبية لهذا المقترح فإن ذلك يدل على أهمية متابعة الأقران وقيمة التغذية الراجعة من الزملاء، كما أن اكتساب الثقة بين الأعضاء يعزز من الممارسة التأملية ويفتح آفاقًا وأبعادًا جديدة للمعرفة الذاتية التي تسمح لأعضاء هيكلة التدريس بتعزيز ممارساتهم التدريسية، ويشعر العضو في المجتمع بالدعم الوجداني والمعنوي عندما يوافق الآخرين على أفكاره ويقرون بصلاحيتها ويتشاركونها معًا.

٣. دعم الأقران والتوجيه والدافعية: يحقق مجتمع الممارسة العديد من الفوائد سواء لأعضاء هيئة التدريس الجدد أو القدامى عن طريق تعزيز الشعور بالزمالة حيث يعمل أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة كموجهين لزملائهم من أعضاء هيئة التدريس الجدد مما يؤدي إلى تحقيق متطلبات واحتياجات الزملاء وتطوير ممارساتهم، فالتوجيه والتعاون بين الأقران هو أحد السبل الأكثر إفادة في تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٤. بناء الثقة والبيئة الآمنة: إن المجموعات القائمة على التعاون تتيح بيئة تعلم آمنة، وفي مجتمع الممارسة يستطيع الأعضاء مشاركة مخاوفهم وجوانب القلق لديهم خاصة حول ما يتعلق باستخدام التكنولوجيا في المجال التعليمي، وحتى تحقق مجتمعات الممارسة عبر الإنترنت الهدف المرجو منها فإنه ينبغي توافر مناخ قائم على الثقة حتى يتمكن أعضاء المجتمع من الانفتاح على الأفكار الجديدة، ومناقشة الموضوعات التي تتناول مشكلات تتعلق بممارساتهم التدريسية، كما أن أعضاء هيئة التدريس لديهم الرغبة في التعلم

في ظل بيئة آمنة تتلهم قدراتهم واحتياجاتهم، فهم ليسوا بحاجة إلى من يصدر عليهم الأحكام ويحد من قدراتهم.

٥. بناء المجتمع والحد من العزلة: تعد العزلة في المجتمع الجامعي من أكثر الجوانب المثيرة للقلق، فعندما يشعر عضو هيئة التدريس بالعزلة وعدم القدرة على مشاركة المشكلات والصعوبات التي يواجهها مع الزملاء فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بعدم الانتماء، وعدم القدرة على تطوير الذات؛ لذا تتيح مجتمعات الممارسة عبر الإنترنت المناخ الذي يساعد عضو هيئة التدريس على الاندماج والتعامل مع الآخرين فهذا المناخ يساعد على التعلم، ويتيح الفرصة لمختلف المناقشات والحوارات، كما يساعد على بناء علاقات قوية بين الزملاء والشعور بالهوية والانتماء.

٦. تبادل الموارد وتقنيات النمذجة: إن أعضاء مجتمعات الممارسة لديهم أفكار مختلفة، ونظريات متباينة، وسبل مختلفة للقيام بالأشياء، لذا فإن هذه الأفكار والأساليب تنتقل بين الأعضاء، كما أن مشاركة الأعضاء لمعلوماتهم تؤدي إلى تبادل الموارد والتي قد تشتمل على مواقع الإنترنت مثل wiki، والكتب، والقصص، وطرق التدريس، كما يتبادلون معًا مختلف تقنيات النمذجة في مجال الحاسب الآلي.

٧. مما سبق نجد أن مجتمعات الممارسة الإلكترونية تتيح لأعضاء هيئة التدريس فرصة للتطوير المهني، وتوفر لمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس العديد من الخدمات التي تساعدهم في تحقيق التنمية المهنية، كما تعمل على تعزيز برامج التنمية المهنية ودعم أعضاء هيئة التدريس عبر الإنترنت، وتتيح لهم

فرصة الوصول إلى قواعد المعرفة في مختلف التخصصات والتواصل مع الآخرين بغض النظر عن الزمان والمكان من خلال غرف الدردشة أو كتابة مقال مشترك في النشرة الإخبارية عبر الإنترنت، والقدرة على الحصول على مجموعة متنوعة من الخدمات من خلال البوابة الإلكترونية.

الدراسات السابقة:

دراسة إيمان حرب (٢٠٢٠) هدفت إلى الاستفادة من الدراسات المقارنة لمجتمعات الممارسة في جامعات بعض الدول الأجنبية في تطوير الجامعات المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مفهوم مجتمع الممارسة يقوم على التعلم الموقفي والتفاعل الاجتماعي، ويؤكد على ضرورة التشارك بين الأفراد لمعالجة قضايا محددة، وتتضمن مجتمعات الممارسة ثلاث عناصر أساسية هي: المجال، والمجتمع، والممارسة، كما أن فنجر وضع أربعة عشر مؤشرًا لتحديد مجتمعات الممارسة، وقام بتقسيم هذه المؤشرات في ضوء ثلاثة أبعاد محددة، أن مجتمعات الممارسة كان لها دور مهم وبارز في جامعات جنوب أفريقيا، وأستراليا، والولايات المتحدة الأمريكية في العديد من القضايا مثل التعليم الإلكتروني، وإدارة المعرفة.

إسراء متولي (٢٠٢٠) هدفت إلى إلقاء الضوء على مفهوم مجتمعات الممارسة الإلكترونية، والتعرف على تأثيرها على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والتعرف على أبرز تجارب جامعات بعض الدول الأجنبية في تطبيق مجتمعات الممارسة الإلكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وعرض تحليل مقارن لتطبيقات مجتمعات الممارسة الإلكترونية لتحقيق التنمية

المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات المقارنة، وعرض واقع جهود الجامعات المصرية في تطبيق مجتمعات الممارسة الإلكترونية، وكشف أبرز المعوقات التي تواجه التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وتوصل البحث إلى وضع إجراءات مقترحة لمساعدة الجامعات المصرية في تطبيق مجتمعات الممارسة الإلكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء الاستفادة من بعض الخبرات الأجنبية في هذا المجال.

دراسة إنجي ميخائل (٢٠٢١) هدفت إلى الاستفادة من تطبيقات مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا؛ لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مصر بما يتماشى مع طبيعة المجتمع المصري، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، واشتمل على الخطوات التالية: الإطار النظري لمجتمعات الممارسة، وطبيعة علاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين، وعرض أبرز ملامح تطبيقات مجتمعات الممارسة؛ لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، تلا ذلك التحليل والمقارنة لبيان أوجه الشبه والاختلاف، وإبراز الجهود المصرية المبذولة؛ لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة، واشتملت الخطوة الأخيرة على النتائج والإجراءات المقترحة.

دراسة مصطفى، والغامدي (٢٠١٤) هدفت إلى تحديد المعايير التربوية والتقنية لتصميم مجتمعات الممارسة عبر الويب، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك معايير تربوية تتضمن معايير المجال في مجتمعات الممارسة، ومعايير المجتمع في مجتمعات عبر الويب، ومعايير

الممارسة المهنية في شبكات الممارسة المجتمعية، ومعايير التصميم لمجتمعات الممارسة في بيئة الإنترنت، ومعايير تقويم الممارسات)، وهناك معايير تقنية تتضمن معايير النصوص والصوت، ومعايير الصور والرسومات الثابتة، ومعايير تصميم واجهات مجتمع الممارسة، ومعايير التفاعلية والتحكم، ومعايير الروابط الفائقة واساليب التصفح).

دراسة تشكي لاميا بيركاني Chikh , Lamia Berkani (2010) : هدفت الدراسة إلى إظهار إمكانات التعلم الاجتماعي في مجال التعلم الإلكتروني من خلال مجتمعات ممارسة التعلم الإلكتروني، وتقديم المفاهيم والأهداف الرئيسة لهذه المجتمعات، وشرح كيف يمكنها دعم الأعضاء المشاركين والفاعلين في التعلم الإلكتروني في حياتهم اليومية، وتعزيز التعلم الإلكتروني في سياق التعليم العالي في مجال علوم الحاسب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن مجتمعات ممارسة التعلم الإلكتروني بيئة يتعلم فيها الأفراد والخبراء والمبتدئون معا لتطوير وتحسين ممارساتهم ومهاراتهم المهنية، وبالتالي فهي أفضل بيئة للتعلم الفردي والجماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة اهتمامها في الهدف من حيث تناولها لمجتمعات الممارسة الإلكترونية، ودورها في التنمية المهنية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس مثل دراسة: إنجي ميخائل (٢٠٢١)، وإسراء متولي (٢٠٢٠)، وإيمان حرب (٢٠٢٠)، و(2010) Chikh , Lamia Berkani . واتفقت بعض الدراسات في منهج الدراسة حيث استخدمت دراسة إنجي ميخائل (٢٠٢١)،

وإسراء متولي (٢٠٢٠)، وإيمان حرب (٢٠٢٠) المنهج المقارن، بينما استخدمت دراسة مصطفى، والغامدي (٢٠١٤) Berkani Chikh , Lamia (2010). المنهج الوصفي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة مصطفى، والغامدي (٢٠١٤) , Chikh Lamia Berkani (2010) في استخدام منهج البحث الوصفي، كما تتشابه مع الدراسات السابقة في الهدف من حيث الاهتمام بمجتمعات الممارسة عبر الويب، إلا أنها تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- إعداد الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية.
- إعداد الاستبانة والتصور المقترح لتوظيف مجتمعات الممارسة المهنية في الجامعة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد منهج الدراسة المستخدم.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استُخدم المنهج الوصفي (المسحي) للإجابة عن أسئلة الدراسة، لأن البحث المسحي يطبق لمعرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة، مما يمكن من تشخيص ذلك الواقع. (العساف،٢٠٠٣م، ص ١٨٩) وبذلك يعد المنهج الوصفي المسحي أكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية، فمن خلاله سيتم التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية ووضع تصور مقترح لتوظيفها لدى أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض من تخصصات مختلفة، والبالغ عددهم (١٩٩) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ قوامها (٧٩) عضو هيئة تدريس.

وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٩) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة:

- **من حيث التخصص**

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
علوم شرعية	٢٤	٪٣٠,٤
مناهج وطرق تدريس	١٨	٪٢٢,٨
أصول تربية	١٩	٪٢٤,١
علم نفس	١٨	٪٢٢,٨
المجموع	٧٩	٪١٠٠,٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة أعضاء هيئة التدريس ممن هم تخصص علوم شرعية بلغت (٣٠,٤٪)، بينما بلغت نسبة تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم نفس (٢٢,٨٪)، بينما بلغت نسبة تخصص أصول تربية (٢٤,١٪).

- **من حيث سنوات الخبرة:**

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	**٢٩**	**٪٣٦,٨**
من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	**٢٥**	**٪٣١,٦**
أكثر من ١٠ سنة	**٢٥**	**٪٣١,٦**
المجموع	**٧٩**	**٪١٠٠,٠**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة من خبرتهم من أقل من ٥ سنوات بلغت (٣٦,٧٪) من جملة أفراد العينة بينما بلغت نسبة من خبرتهم من ٥- أقل من ١٠ سنوات (٣١,٦٪)، أما من خبرتهم أكثر من ١٠ سنة بلغت نسبتهم (٣١,٦٪).

- **من حيث الدرجة العلمية:**

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	٢٧	٣٤,٢٪
أستاذ شارك	٢٦	٣٢,٩٪
أستاذ	٢٦	٣٢,٩٪
المجموع	٧٩	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن من رتبتهم أستاذ مساعد بلغت نسبتهم (٣٤,٢٪) من جملة أفراد العينة بينما بلغت نسبة أستاذ مشارك (٣٢,٩٪)، أما رتبة أستاذ فبلغت نسبتهم (٣٢,٩٪).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة للتعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية:

١. استبانة واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية.

لجمع البيانات اللازمة عن موضوع الدراسة تم تصميم استبانة للتعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود لمجتمعات الممارسة المهنية في مدينة الرياض، وتكونت من جزأين:

- **الجزء الأول:** عبارة عن البيانات الأولية: (التخصص، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية).

- **الجزء الثاني:** محاور الاستبانة: تكونت من ثلاثة محاور تقيس واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية.

وقد تم بناء الاستبانة من خلال الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من** الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى التعرف على درجة واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية.
- **مصادر بناء الاستبانة:** تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى عدد من الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات دراسة: مصطفى والغامدي(٢٠١٤)، ودراسة محمدين وموسى (٢٠١٧)، ودراسة إيمان حرب (٢٠٢٠).
- **الاستبانة في صورتها الأولية:** تم إعداد قائمة أولية للمحاور التي سوف تبنى في ضوئها الاستبانة وهذه القائمة تضمنت ثلاثة محاور ويندرج تحت كل محور عدد من العبارات وهي كما يلي:

- **المحور الأول:** واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي. ويندرج تحته (٢١) عبارة.
- **المحور الثاني:** معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي. ويندرج تحته (١٤) عبارة.

- **المحور الثالث:** متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي. ويندرج تحته (١٥) عبارة.

- **عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين:** حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبانة، ودرجة وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وكل ما يرونه مناسباً، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

- **التطبيق الاستطلاعي للاستبانة:** طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، وذلك بهدف حساب المعاملات التالية:

☒ حساب ثبات الاستبانة:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

ولحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	معامل الثبات
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩١
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩٥

المحور	معامل الثبات
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	٠,٩٧
الاستبانة ككل	**٠,٩٨**

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات حيث بلغ الثبات العام للاستبانة ككل (٠,٩٨) وهو معامل ثبات مناسب.

☒ حساب صدق الاستبانة:

– الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي لعبارات الاستبانة من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (٥) معاملات الصدق الذاتي للاستبانة

المحور	معامل الثبات	معامل الصدق
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩١	٠٠,٩٥
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩٥	٠,٩٧
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	٠,٩٧	٠,٩٨
الاستبانة ككل	٠,٩٨	٠,٩٩

يتضح من الجدول السابق أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق الذاتي حيث بلغ الصدق العام للاستبانة ككل (٠,٩٩) وهو معامل صدق مرتفع.

– صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
.١	*٠,٢٩	.٢٦	**٠,٩٥
.٢	*٠,٢٣	.٢٧	**٠,٩٥
.٣	**٠,٦٧	.٢٨	**٠,٣٧
.٤	**٠,٥٥	.٢٩	**٠,٩٥
.٥	**٠,٧١	.٣٠	**٠,٩٤
.٦	**٠,٥٦	.٣١	**٠,٣٥
.٧	**٠,٧٧	.٣٢	**٠,٩٥
.٨	**٠,٥٨	.٣٣	**٠,٩٥
.٩	**٠,٦١	.٣٤	**٠,٩٠
.١٠	**٠,٥١	.٣٥	**٠,٩٤
.١١	**٠,٤٨	.٣٦	**٠,٩٢
.١٢	**٠,٧٣	.٣٧	**٠,٩٨
.١٣	**٠,٧٤	.٣٨	**٠,٩٧
.١٤	**٠,٥٤	.٣٩	**٠,٩٥
.١٥	**٠,٤٥	.٤٠	**٠,٩٦
.١٦	**٠,٤٥	.٤١	**٠,٩٦
.١٧	**٠,٧٥	.٤٢	**٠,٩٧
.١٨	**٠,٦٣	.٤٣	**٠,٩٧
.١٩	**٠,٦٠	.٤٤	**٠,٥٣
.٢٠	**٠,٧٨	.٤٥	**٠,٥٤
.٢١	**٠,٧٨	.٤٦	**٠,٨٨
.٢٢	**٠,٣٥	.٤٧	**٠,٨٠
.٢٣	**٠,٩٥	.٤٨	**٠,٨٨
.٢٤	**٠,٩٥	.٤٩	**٠,٩٧
.٢٥	**٠,٣٥	.٥٠	**٠,٥٤

** دالة عند مستوى ٠,٠١

*دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات الاستبانة دالة عند مستوى (٠,٠١ – ٠,٠٥) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه بين (٠,٢٣ – ٠,٩٨).

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩٤**
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	٠,٩٨**
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	٠,٩٥**

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة على درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

١- وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأقصى للفئة – الحد الأدنى للفئة) / عدد الفئات، وتم

حساب المدي كما يلي: (٥-١=٤)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول علي طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١-١,٨٠ يمثل ضعيفة جدًّا نحو كل عبارة.
- من ١,٨١-٢,٦٠ يمثل ضعيفة نحو كل عبارة.
- ٢,٦١ — ٣,٤٠ يمثل متوسطة نحو كل عبارة.
- ٣,٤١-٤,٢٠ يمثل كبيرة نحو كل عبارة.
- ٤,٢١ — ٥ يمثل كبيرة جدًّا نحو كل عبارة.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، للتأكد من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cranach's alpha)، للتحقق من ثبات الاستبانة.

٤- المتوسطات الحسابية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبانة وترتيب العبارات حسب المتوسط ترتيباً تنازلياً.

٥- التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات الاستبانة.

٦- الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدي التشتت في استجابة أفراد مجتمع الدراسة عن العبارات المتضمنة في المحاور ككل،

وكذلك يستخدم في ترتيب العبارات في حال تساوي العبارات في المتوسط الحسابي حيث تكون العبارة التي انحرافها المعياري أقل تسبق تلك التي يكون انحرافها المعياري أكبر.

٧- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين استجابات قادة المدارس والمعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

حيث تم تناول النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بعد تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى مناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج بعض الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض ذلك:

١. الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول من محاور الاستبانة والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لواقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١.	يعمل أعضاء هيئة التدريس وفق رؤية مشتركة تجاه أهدافهم التعليمية.	٤,٥٤	٠,٧٨	كبيرة جدًّا	١
٢.	تركز رؤية الجامعة على جودة مخرجات عمليات التعلم عبر الويب.	٤,٣٩	٠,٩٠	كبيرة جدًّا	٢
٣.	تسود مجتمعات الممارسة المهنية الثقة والتعاون والعمل بروح الفريق.	٣,٧٦	١,٠٤	كبيرة	٦
٤.	يتبنى أعضاء مجتمعات الممارسة المهنية مفاهيم وأهداف تعليمية تشجع على الحوار والعمل.	٣,٦٦	١,١٢	كبيرة	١١
٥.	تشجع إدارة الجامعة أعضاء مجتمعات الممارسة المهنية على تقديم المبادرات الهادفة لتحسين جودة العمل.	٣,٥٨	١,٢٦	كبيرة	١٤
٦.	توفر إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس قواعد بيانات لما يحتاجونه من معلومات وخبرات ومهارات بسهولة ويسر.	٣,٥٦	١,٢٤	كبيرة	١٧
٧.	يوصف أعضاء مجتمع الممارسة المهنية المقررات الدراسية بشكل تعاوني.	٣,٥٤	١,٢٥	كبيرة	١٨
٨.	تضع إدارة الجامعة لأعضاء مجتمعات الممارسات المهنية الدعم نظامًا للدعم والحوافز لزيادة دافعيتهم.	٣,٥٦	١,٢٠	كبيرة	١٥
٩.	يقيم أعضاء مجتمع الممارسة المهنية مدى التزامهم بتحقيق الرؤية بأنفسهم	٣,٧٦	٠,٩٦	كبيرة	٨
١٠.	يحدد أعضاء مجتمع الممارسة المهنية احتياجاتهم من التنمية المهنية لمواجهة المستجدات التعليمية.	٣,٨٥	١,٠٣	كبيرة	٥
١١.	يطور أعضاء مجتمع الممارسة المهنية من أساليب التدريس والتقويم بناءً على أنشطة التنمية المهنية.	٣,٨٤	١,٠١	كبيرة	٧
١٢.	يجتمع أعضاء مجتمع الممارسة المهنية لمناقشة المستوى العلمي للطلاب.	٣,٧٦	١,٠٤	كبيرة	٩
١٣.		٣,٩٠	٠,٩٦	كبيرة	٤

م	الفقرات تعقد إدارة الجامعة مع أعضاء مجتمع الممارسة المهنية اجتماعات دورية لمناقشة جودة التعليم والتعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١٤.	يضع أعضاء مجتمع الممارسة المهنية خطة جماعية لأنشطة النمو المهني داخل الكلية موزعة على أسابيع العام الدراسي.	٣,٣٣	١,١٣	متوسطة	١٩
١٥.	يشارك أعضاء مجتمع الممارسة المهنية مع بعضهم التجارب الناجحة للاستفادة منها.	٤,١٨	٠,٩٦	كبيرة	٣
١٦.	يطلع أعضاء مجتمع الممارسة المهنية بعضهم البعض على أساليب التدريس والتقويم التي يتبعنها مع طلابهم.	٣,٦٧	١,٠٩	كبيرة	١٠
١٧.	تتسم العلاقات الإنسانية بالجامعة بالصراحة والاحترام والثقة المتبادلة.	٣,٦٥	١,٠٩	كبيرة	١٢
١٨.	تعزز الجامعة العلاقات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس.	٣,٢٧	١,٠٦	متوسطة	٢٠
١٩.	توفر الجامعة مصادر تعلم مناسبة لتنفيذ أنشطة التعلم المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٩	١,٢٠	كبيرة	١٣
٢٠.	تكرم الجامعة أعضاء مجتمع الممارسة المهنية على مجهوداتهم.	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	١٦
٢١.	يجرى أعضاء مجتمع الممارسة المهنية استقصاءات مستمرة بهدف تحسين وتطوير نتائج التعلم.	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	١٦
المتوسط العام للمحور ككل		٣,٨٣	١,٤٥	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٨٣) بدرجة موافقة (كبيرة)، وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة بين (كبيرة جدًّا ومتوسطة) كما يلي:

- ✓ جاءت العبارة رقم (١) وهي: "يعمل أعضاء هيئة التدريس وفق رؤية مشتركة تجاه أهدافهم التعليمية."، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٨) بدرجة توافر كبيرة جدًّا. وقد يرجع ذلك إلى أن

أعضاء هيئة التدريس على تواصل دائم فيما بينهم من خلال مجلس القسم ولقاءاتهم المتكررة لدراسة مشكلات القسم وسبل تطوير العمل به وتبادل الخبرات فيما بينهم ووضع خطة عمل محددة الأهداف داخل القسم يسعى الجميع إلى تنفيذ هذه الأهداف كل في تخصصه.

- ✓ جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " تركز رؤية الجامعة على جودة مخرجات عمليات التعلم عبر الويب."، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٩) وانحراف معياري (٠,٩٠) بدرجة توافر كبيرة جدًّا وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الجامعات السعودية بتطبيق معايير الجودة في جميع المجالات بما ينعكس على مخرجات العملية التعليمية.
- ✓ جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: " يشارك أعضاء مجتمع الممارسة المهنية مع بعضهم التجارب الناجحة للاستفادة منها."، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٩٦) بدرجة توافر كبيرة. حيث يؤكد هذا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتبادلون فيما بينهم خبراتهم التدريسية وتجاربهم من خلال مجتمعات الممارسة المهنية سواء على مستوى القسم أو التخصص الواحد.
- ✓ جاءت العبارة رقم (٢) وهي: " تعزز الجامعة العلاقات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس."، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (١,٠٦) بدرجة توافر متوسطة. وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تعزز العلاقات الإيجابية والتعاون بين منسبيها من خلال العمل التعاوني في المشروعات المختلفة.

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لمحور واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٨٣) بدرجة موافقة (كبيرة). وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يوظفون مجتمعات الممارسة المهنية بشكل كبير من خلال توحيد رؤيتهم حول التدريس وأهدافهم التعليمية والتأكيد على جودة المخرجات التعليمية وتحديد احتياجاتهم المهنية وعقد اجتماعات دورية لمناقشة جودة التعليم، وتبادل الخبرات، وتوفير مصادر التعلم المناسبة، وذلك نظرًا لتوافر التقنيات الإلكترونية والتوسع في استخدام أدوات الويب في عملية التعليم نظرًا للظروف الصحية الطارئة التي يمر بها العالم بسبب جائحة كورونا، بالإضافة إلى تشعب المعرفة العلمية وتطورها بشكل كبير والتطور السريع لتلك المعرفة مما اصبح من الضروري التواصل مع مختلف الفئات والمتخصصين عبر الإنترنت للاستفادة من خبراتهم ومعارفهم وتحقيق التنمية المهنية في تخصصاتهم المختلفة ومتابعة كل ما هو جديد.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المهدي وعائشة الحارثية وبدرية الرواحية (٢٠١٦) حيث توصلت إلى توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بدرجة مرتفعة بالمدارس المصرية والعمانية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أمل سليمان ومي الأشقر (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن أكثر من ٨٣٪ تقريبًا ليس لديهم وعي كامل بمفهوم وفلسفة مجتمعات التعلم المهنية وأهميتها في توظيف وترسيخ مفاهيم التنمية المستدامة في المجتمع لتحسين أدائهم داخل المجتمعات المهنية والذي يعود بأثره بالتأكيد على تعلم الطالب وتحسن نتائجه.

٢. الإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول من محاور الاستبانة والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١.	زيادة كثافة الطلاب في القاعات الدراسية مما يقلل فرص العمل الجماعي ومتابعة الطلاب	٣,٥٩	١,٢٠	كبيرة	٢
٢.	زيادة عدد الساعات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس مما لا يسمح لهم بفرص العمل التعاوني مع الزملاء	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
٣.	تكليف أعضاء هيئة التدريس بأعمال إضافية مما يعيقهم عن تصميم وممارسة أنشطة تنمية مهنية	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
٤.	ضعف البنية التحتية وعدم توافر الأجهزة التي تساعد على تنفيذ برامج وأنشطة التنمية المهنية	٣,٥٩	١,٢٠	كبيرة	٢
٥.	عدم اقتناع بعض أعضاء هيئة التدريس بجدوى برامج وأنشطة التنمية المهنية ومجتمعات الممارسة	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
٦.	ضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء هيئة التدريس مما يعيق العمل بروح الفريق.	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
٧.	العمل الفردي والعزلة المهنية	٤,٤٧	٠,٨١	كبيرة جدًا	١

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
.٨	تركيز إدارة الجامعة على إنهاء المهام العاجلة المرتبطة بالعمل دون الاهتمام بأنشطة التنمية المهنية بعيدة المدى.	٣,٥٤	١,٢٥	كبيرة	٤
.٩	غياب الرؤية المشتركة التي تركز على تعلم الطلاب كهدف أساسي للجامعة	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
.١٠	ضعف نظام الاتصال وإبلاغ جميع المشاركين بالاجتماعات الشهرية.	٣,٥٩	١,٢٠	كبيرة	٢
.١١	برامج وأنشطة التنمية المهنية غير مرتبطة بحاجات أعضاء هيئة التدريس	٣,٥٤	١,٢٥	كبيرة	٤
.١٢	ضعف الحوار المستند إلى البيانات والشواهد وعدم احترام الرأي الآخر واحتكار الحقيقة والتعصب للرأي	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٣
.١٣	الخوف من المبادرات والابتعاد عن التحسين والتطوير	٣,٤٨	١,٢٦	كبيرة	٦
.١٤	الخوف من الخطأ والحرج من كشف نقاط الضعف	٣,٥٢	١,٢٤	كبيرة	٥
المتوسط العام للمحور ككل		٣,٦٢	١,٢٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٦٢) بدرجة موافقة (كبيرة)، وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة بين (كبيرة جدًّا وكبيرة) كما يلي:

- ✓ جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "العمل الفردي والعزلة المهنية". في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وانحراف معياري (٠,٨١) بدرجة توافر كبيرة جدًّا. أن من المعوقات التي تعوق مجتمعات التعلم المهنية تفضيل بعض أعضاء هيئة التدريس العمل الفردي دون مشاركة باقي زملائهم في

تخصصاتهم، وهذا بدوره لا يتفق وخصائص مجتمعات الممارسة المهنية عبر الإنترنت التي تقوم في أساسها على التعاون والمشاركة بين أعضاء المجتمع وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم، كما أن رغبة أعضاء هيئة التدريس في العمل الفردي قد يرجع إلى غياب ثقافة العمل التعاوني في مجتمعاتنا العربية، كما قد يؤدي إلى تحفظات بعض أعضاء هيئة التدريس على ما قد تثيره أفكاره من نقاشات وخلافات قد تتعرض للنقد مما يسبب له الإحراج.

- ✓ جاءت العبارات رقم (١ -٤-١٠) وهي: " زيادة كثافة الطلاب في القاعات الدراسية مما يقلل فرص العمل الجماعي ومتابعة الطلاب." ضعف البنية التحتية وعدم توافر الأجهزة التي تساعد على تنفيذ برامج وأنشطة التنمية المهنية"، "ضعف نظام الاتصال وإبلاغ جميع المشاركين بالاجتماعات الشهرية."، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (١,٢٠) بدرجة توافر كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى قلة المخصصات المالية بالجامعة وعدم توافر بنود لشراء الأجهزة لتنفيذ أنشطة التنمية المهنية، وعدم وجود نظام اتصال سريع لتبليغ أعضاء هيئة التدريس بالاجتماعات الشهرية، فزيادة كثافة الطلاب يقلل من قدرة عضو هيئة التدريس على متابعة جميع الطلاب عبر الإنترنت وبالتالي صعوبة تقويم الطلاب وتوجيههم من خلال مواقع الإنترنت.
- ✓ جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: " الخوف من المبادرات والابتعاد عن التحسين والتطوير."، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٢٦) بدرجة توافر كبيرة. وقد يرجع ذلك إلى أن الخوف من

التطوير التجديد يعد من أهم أعداء التطوير والتحسين لظروف العمل داخل البيئة التعليمية، حيث إنَّ هناك البعض من أعضاء هيئة التدريس يفضل البقاء على الوضع التقليدي المتبع لسهولته وعدم وجود أي مشكلات في أثناء تدريس الطلبة من خلاله بالنسبة له بينما التجديد والتعامل مع الإنترنت يعتريه العديد من المشكلات التي قد لا يستطيع التعامل معها مما يشعره بالحرج بين زملائه وطلابه.

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لمحور معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٦٢) بدرجة موافقة (كبيرة). وهذا يدل على أن هناك العديد من المشكلات التي تعوق تنفيذ مجتمعات الممارسة المهنية لدي أعضاء الجامعة والتي يتمثل أهمها في: العمل الفردي وقلة الإمكانات المادية وضعف البنية التحتية، والخوف من المبادرات والتحسين التطوير الأمر الذي يلزم الجامعات بضرورة توفير البنية التحتية المناسبة لتطبيق مجتمعات الممارسة المهنية، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية المناسبة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تطبيق واستخدام مجتمعات الممارسة المهنية في العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فيفي توفيق (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود العديد من المعوقات التي تواجه مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمصر.

٣. الإجابة عن السؤال الثالث: ما متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثالث من محاور الاستبانة والمحور ككل، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي. كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لمتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
١.	وجود آلية لإبلاغ أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات	٣,٤٧	١,٣١	كبيرة	١٣
٢.	توزيع القيادة على أعضاء هيئة التدريس وتحديد صلاحيات كل منهم	٣,٥٦	١,٢٦	كبيرة	٦
٣.	تأمين الموارد المادية والبشرية لدعم الممارسات المهنية عبر الويب	٣,٥١	١,٢٥	كبيرة	١٠
٤.	توفير مناخ آمن يشجع على التعاون وطرح الأفكار الإبداعية وتحريرها.	٣,٤٩	١,٢٤	كبيرة	١٢
٥.	تصميم أنشطة تنمية مهنية وفقًا لاحتياجات أعضاء هيئة التدريس المهنية	٣,٥٣	١,٢٥	كبيرة	٨
٦.	توفير المصادر (الوقت والتنمية المهنية والبيانات اللازمة) لدعم وتطوير مجتمعات الممارسة المهنية	٣,٤٩	١,٢٢	كبيرة	١١
٧.	تضمين مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في سياسات إدارة الكليات بالجامعة وبرامجها	٣,٥٤	١,٢٥	كبيرة	٧

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
.٨	وضع معايير تقود العمل الجماعي ويلتزم بها الجميع	٣,٥٧	١,٢٧	كبيرة	٥
.٩	إيجاد بيئة آمنة ومشجعة على استخدام وتطبيق أدوات واستراتيجيات جديدة	٤,٣٣	٠,٧٦	كبيرة جدًّا	١
.١٠	تقدير الإنجاز بغض النظر عن حجمه، وتقديم التشجيع المستمر لمجتمعات الممارسة المهنية	٤,٢٢	٠,٨٧	كبيرة جدًّا	٢
.١١	توفير مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات المشتركة بين أعضاء مجتمعات الممارسة المهنية	٣,٥٦	١,٢٠	كبيرة	٦
.١٢	تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم عن طريق العمل والممارسة لمجتمع الممارسات المهنية عبر الويب	٣,٦٧	١,١٢	كبيرة	٣
.١٣	بناء قواعد بيانات معرفية لتسهيل وصول أعضاء مجتمع الممارسة المهنية لمصادر المعلومات التي يحتاجونها	٣,٦٥	١,١٧	كبيرة	٤
.١٤	تنظيم الممارسات المهنية المشتركة بين أعضاء مجتمع الممارسة المهنية بالجامعة.	٣,٥٢	١,٢٦	كبيرة	٩
.١٥	عقد مناظرات وحوارات فعلية لعرض خبرات أعضاء مجتمع الممارسة المهنية وتبادلها	٤,٣٣	٠,٧٦	كبيرة جدًّا	١
المتوسط العام للمحور ككل		٣,٧٠	١,١٩	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لمحور متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٧٠) بدرجة موافقة (كبيرة)، وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة بين (كبيرة جدًّا وكبيرة) كما يلي:

✓ جاءت العبارتان رقم (٩ -١٥) وهي: "إيجاد بيئة آمنة ومشجعة على استخدام وتطبيق أدوات واستراتيجيات جديدة"، "عقد مناظرات وحوارات

فعلية لعرض خبرات أعضاء مجتمع الممارسة المهنية وتبادلها."، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٧٦) بدرجة توافر كبيرة جدًّا. وقد يرجع ذلك إلى أهمية وجود بيئة آمنة بعيدة عن التهديد تعطي عضو هيئة التدريس الحرية في طرح الأفكار والإبداعات دون خوف أو قيود، كما أن تبادل الخبرات والتجارب بين أعضاء هيئة التدريس في تطوير مجتمعات الممارسة المهنية وتفعيلها داخل الجامعة يسهم في تطوير مجتمعات الممارسة المهنية.

- ✓ جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: " تقدير الإنجاز بغض النظر عن حجمه، وتقديم التشجيع المستمر لمجتمعات الممارسة المهنية"، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٨٧) بدرجة توافر كبيرة جدًّا، وقد يرجع ذلك إلى أن التشجيع والتحفيز لأعضاء مجتمعات الممارسة المهنية له أهمية كبيرة تقديم الدعم النفسي مما يجعل لديهم حافز لتطوير مجتمعات الممارسة المهنية.
- ✓ جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم عن طريق العمل والممارسة لمجتمع الممارسات المهنية عبر الويب."، في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٢) بدرجة توافر كبيرة. حيث يؤكد هذا على أهمية المناخ الإيجابي والبيئة الخالية من التهديد والخوف والتي تشجع على العمل والإبداع والعمل في مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب.

- ✓ جاءت العبارة رقم (١) وهي: "وجود إليه لإبلاغ أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات."، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (١,٣١) بدرجة توافر كبيرة. وقد يرجع ذلك إلى أهمية وجود أسلوب سريع في تحقيق التواصل بين أعضاء هيئة التدريس لتبليغهم بالمستجدات مما يعزز عمل مجتمعات الممارسة المهنية.

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لمحور متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بلغ (٣,٧٠) بدرجة موافقة (كبيرة). وهذا يدل على أن هناك العديد من المتطلبات التي يجب توفيرها لتفعيل مجتمعات الممارسة المهنية ومنها: إيجاد بيئة آمنة تشجع على العمل والإنجاز وتبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس وإيجاد وسائل للتواصل بين أعضاء هيئة التدريس بناء قواعد بيانات معرفية لتسهيل وصول أعضاء مجتمع الممارسة المهنية، توفير مكان مناسب لعقد اللقاءات والاجتماعات المشتركة بين أعضاء مجتمعات الممارسة المهنية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمدين وموسى (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن موافقة عينة الدراسة على متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالأزهر جاءت بدرجة كبيرة. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المسروري والمشايخي والمعجلية (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة موافقة عينة الدراسة على متطلبات مجتمعات التعلم المهنية متوسطة.

٤. الإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ استجابات عينة الدراسة لواقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية تعزى لمتغيرات (التخصص –الخبرة–الدرجة العلمية)؟

- **بالنسبة لمتغير التخصص:**

تم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص على محاور الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	بين المجموعات	١١٩١,٨٨	٣	٣٩٧,٢٩	٢,٢٢	٠,٠٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	١٣٣٩٧,٨٧	٧٥	١٧٨,٦٤			
	المجموع الكلي	١٤٥٨٩,٧٥	٧٨				
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة	بين المجموعات	٨٥٣,٢٧	٣	٢٨٤,٤٢	١,٦١	٠,١٩	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٣٢٢٣,٨٢	٧٥	١٧٦,٣٢			
	المجموع الكلي	١٤٠٧٧,٠٩	٧٨				

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي							
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	بين المجموعات	٦٣٨,٥٨	٣	٢١٢,٨٦	٠,٩٣	٠,٤٣	
	داخل المجموعات	١٧٢٥٨,٧٩	٧٥	٢٣٠,١٢			
	المجموع الكلي	١٧٨٩٧,٣٧	٧٨				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٧٢١١,٦١	٣	٢٤٠٣,٨٧	١,٤٩	٠,٢٢	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	١٢٠٧١٩,٢٣	٧٥	١٦٠٩,٥٩			
	المجموع الكلي	١٢٧٩٣٠,٨٤	٧٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًّا في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٢٢ – ١,٦١–٠,٩٣ – ١,٤٩) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠٩ – ٠,١٩ – ٠,٤٣ – ٠,٢٢). وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًّا.

❖ بالنسبة لمتغير الخبرة:

تم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة.

جدول (١١) دلالة الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة على محاور الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	بين المجموعات	٢٣٥,٣٢	٢	١١٧,٦٦	٠,٦٢	٠,٥٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٤٣٥٤,٤٣	٧٦	١٨٨,٨٧			
	المجموع الكلي	١٤٥٨٩,٧٥	٧٨				
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	بين المجموعات	٣٠٠,٦٤	٢	١٥٠,٣٢	٠,٨٣	٠,٤٤	
	داخل المجموعات	١٣٧٧٦,٤٥	٧٦	١٨١,٢٧			
	المجموع الكلي	١٤٠٧٧,٠٩	٧٨				
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في	بين المجموعات	٦٤٣,٢٣	٢	٣٢١,٦٢	١,٤٢	٠,٢٥	
	داخل المجموعات	١٧٢٥٤,١٤	٧٦	٢٢٧,٠٣			
	المجموع الكلي	١٧٨٩٧,٣٧	٧٨				

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
أدائهم التدريسي.							
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢٤٥٣,٦٠	٢	١٢٢٦,٨٠	٠,٧٤	٠,٤٨	
	داخل المجموعات	١٢٥٤٧٧,٢٣	٧٦	١٦٥١,٠٢			
	المجموع الكلي	١٢٧٩٣٠,٨٤	٧٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الخبرة في جميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل حيث إنَّ قيمة "ف" بلغت (٠,٦٢ – ٠,٨٣ – ١,٤٢ – ٠,٧٤) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٥٤ – ٠,٤٤ – ٠,٢٥ – ٠,٤٨). وهي قيم أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًّا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المسروري والمشايخي والمعجلية (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا يعزى لمتغير الخبرة بين أفراد عينة الدراسة حول متطلبات مجتمعات التعلم المهنية. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمدين وموسى (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة حول متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

❖ **بالنسبة لمتغير الدرجة العلمية:**

تم بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، ثم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (١٢) دلالة الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية على محاور الاستبانة والاستبانة ككل باستخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	بين المجموعات	٨٨٧,٠٧	٢	٤٤٣,٥٤	٢,٤٦	٠,٠٩	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	١٣٧٠٢,٦٧	٧٦	١٨٠,٣٠			
	المجموع الكلي	١٤٥٨٩,٧٥	٧٨				
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	بين المجموعات	١٥٤٢,٥٨	٢	٧٧١,٢٩	٤,٦٨	٠,٠١	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٥٣٤,٥١	٧٦	١٦٤,٩٣			
	المجموع الكلي	١٤٠٧٧,٠٩	٧٨				
متطلبات توظيف أعضاء هيئة	بين المجموعات	١٨١٦,٣٩	٢	٩٠٨,١٩	٤,٢٩	٠,٠٢	

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة	الاستنتاج
التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	داخل المجموعات	١٦٠٨٠,٩٨	٧٦	٢١١,٥٩			
	المجموع الكلي	١٧٨٩٧,٣٧	٧٨				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٢٣٠٤,١٧	٢	٦١٥٢,٠٨	٤,٠٤	٠,٠٢	
	داخل المجموعات	١١٥٦٢٦,٦٧	٧٦	١٥٢١,٤٠			
	المجموع الكلي	١٢٧٩٣٠,٨٤	٧٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية في محوري معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي، متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي. حيث إنَّ قيمة "ف" على الترتيب بلغت (٤,٦٨ – ٤,٢٩ – ٤,٠٤) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١ – ٠,٠٢ – ٠,٠٢). وهي قيم أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنها دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية في محور واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية

عبر الويب في أدائهم التدريسي حيث إنَّ قيمة "ف" بلغت (٢,٤٦) وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠٩). وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيًّا.

وللتعرف لصالح أي من الدرجات العلمية تلك الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣) اتجاه الفروق باستخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية في المحور الثاني والثالث والاستبانة ككل وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	المجموعات	المتوسط	اتجاه الفروق		
			أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي	أستاذ مساعد	٥٥,٥٥			
	أستاذ مشارك	٥١,٤٦			
	أستاذ	٤٤,٨٤	١٠,٧*		
متطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.	أستاذ مساعد	٦١,٥٩			
	أستاذ مشارك	٤٥,٥٠			
	أستاذ	٥٠,٠	١١,٦*		
الاستبانة ككل	أستاذ مساعد	١٩٩,٥٥			
	أستاذ مشارك	١٨٤,٦			
	أستاذ	١٦٩,١	٣٠,٥*		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا في محوري معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي ومتطلبات توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر

الويب في أدائهم التدريسي والاستبانة ككل بين أستاذ مساعد وأستاذ لصالح أستاذ مساعد وقد يرجع ذلك إلى حداثة سن من هم على درجة أستاذ مساعد وارتباطهم الكبير بالتكنولوجيا وتطبيقاتها في التعليم منذ دراستهم الجامعية وقدرتهم على المشاركة الفعالة في توظيف الويب في مجتمعات الممارسة المهنية.

٥. الإجابة على السؤال الخامس: ما التصور المقترح لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية؟

تمهيد:

ترتبط مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب بكفايات المعلم التقنية ومدى توافرها بتأهيل المعلمين الذين هم على رأس الخدمة بالإضافة إلى إعداد الطلاب المعلمين في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين وذلك بمسايرة كل جديد عن طريق تقديم البرامج والدورات التدريبية التي تتناسب مع حجم التقدم التقني الهائل وفق ما أشار إليه عدد من الباحثين مثل العطوي (٢٠١٣م)، المعمري والمسروري (٢٠١٣م)، الطاهر ومصطفى (٢٠١٢م) كيرنلي، ويلديريم (Kiranli&Yildirim, 2012)، تاسير، وأبور، وعبدالحليم، وهارون (Tasir&Abour&Abd Halim &Harun, 2012)،الأبرط (٢٠١١م)، الحاسري (٢٠١١م)، سعيد (٢٠١١م)، وتأسيساً على ما سبق وبناءً على الإطار النظري للدراسة الحالية والنتائج التي أظهرتها تقدم الباحثة تصوراً مقترحاً لتوظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في أدائهم التدريسي.

أولاً: ماهية التصور المقترح:

هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج الدراسة لبناء إطار فكري عام تتبناه الباحثة بغرض توظيف أعضاء هيئة التدريس لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية كونه اتجاهًا حديثًا في التعليم والتعلم الجامعي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثانياً: مبررات التصور المقترح:

١. كلية العلوم الاجتماعية من المؤسسات الجامعية المهمة في المملكة العربية السعودية، وتحسين كفاءتها يستلزم تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للوصول إلى الأهداف المنشودة.

٢. التحديات التي تفرضها التربية القائمة على مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في شتى المجالات تتطلب جهوداً كبيرة ومن بينها تطوير القائمين على العمل التربوي وعلى رأسهم عضو هيئة التدريس الجامعي.

٣. نتائج الدراسة الحالية وتأكيد معظم الدراسات السابقة على وجود قصور في امتلاك عضو هيئة التدريس لتوظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.

٤. ما تنادي به الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تقنيات التعلم من ضرورة التخلي عن الأهداف التقليدية سعياً لمواكبة التطورات السريعة في هذا المجال.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

يتمثل الهدف الرئيس للتصور المقترح في توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ممارساتهم التدريسية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تساهم في تطوير أدائهم المهني التي رصدتها الدراسة، وينبثق من هذا الهدف عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

١. النهوض بمستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢. الإسهام في توفير أداة تقويم فعالة في تشخيص مواطن القوة والضعف لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية.
٣. تفعيل دور مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الأداء التدريسي وتوفيرها بما يتواكب مع التطورات التقنية الحديثة.
٤. تزويد القائمين على العملية التعليمية بما يساعدهم في رسم خططهم المستقبلية ذات العلاقة بتوظيف أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب ممارساتهم التدريسية.
٥. التأكيد على القائمين على العملية التعليمية إدراج برامج توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب ضمن برامج تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

رابعاً: منطلقات التصور المقترح:

١. ما تنص عليه الخطة الاستراتيجية ورؤية ورسالة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من ضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية وما تتطلبه من عمل جاد وتخطيط منظم واستغلال كافة الإمكانات المتاحة.

٢. تطوير وتنمية مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمساعدتهم على القيام بأداء أدوارهم التدريسية بما يخدم العملية التعليمية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ للملكة العربية السعودية.

٣. المنطلقات النظرية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب المتمثلة في: واقع توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب، متطلبات توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب، معوقات توظيف لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب.

٤. سياسة التعليم الجامعي والمنبثقة من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.

٥. المقاصد والطموحات الاجتماعية المطلوبة من التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

٦. توجهات وزارة التعليم للسعي إلى تطوير الأداء التدريسي لهيئة أعضاء التدريس بالجامعات.

٧. توفير مادة يمكن الاستفادة منها في إعداد الأستاذ الجامعي إعدادًا معرفيًّا ومهاريًا وبمستوى محدد من الأداء وبما يتواكب مع الاتجاهات العالمية الحديثة

في مجال توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية.

٨. واقع الميدان التربوي الذي يظهر مدى الحاجة إلى برامج وخطط تنموية واعية تهدف إلى الحد من المشكلات التربوية من خلال تطوير القائمين على العمل التربوي وعلى رأسهم الأستاذ الجامعي.

خامسًا: عناصر التصور المقترح:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن عرض عناصر التصور المقترح لتطوير مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على النحو الآتي:

١. **التخطيط على مستوى الكلية، والأقسام التي تعنى بتدريب ورفع مستوى أعضاء هيئة التدريس:** تتطلب برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس ما يتحقق به توافر الكفايات عامة، وكفايات التعلم المقلوب بخاصة لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الآتي:

أ- يقوم واضعي المقررات الدراسية التي تقدم للطالب المعلم في أثناء فترة الإعداد بالكلية تضمينها مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب وبرامج تنمية الأداء التدريسي.

ب- الاهتمام بما يتحقق به توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية لدى الطالب المعلم عن طريق التدريب المصغر داخل الكلية.

ج- الاهتمام بما يتحقق به توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية لدى الطالب المعلم عن طريق برنامج التربية الميدانية.

٢. القائمون على العملية التعليمية بوزارة التعليم:

أ- تدريب أعضاء هيئة التدريس:

يمكن المساهمة في توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عن طريق الآتي:

- الإشراف على الدورات التدريبية الموجهة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من قبل متخصصين ذوي مؤهلات علي في التعلم الإلكتروني.
- إعداد برامج تدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية بشكل مستمر بغرض اطلاعهم على كل جديد يتعلق بمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب ومواقع دعمه عبر الإنترنت في مجال التعليم والتعلم الجامعي.

ب- برنامج تدريبي مقترح:

- **اسم البرنامج:** توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في ممارساتهم التدريسية

- **الهدف العام للبرنامج**: تطوير معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود في مجال الممارسات التدريسية بما يساعدهم على أداء أدوارهم على الوجه المطلوب.
- **الأهداف التفصيلية للبرنامج**:

– تطوير معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس في المجال المعرفي لمجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية.

– تطوير معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال توظيف أدوات مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية

– تطوير معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم مواد وأدوات مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية.

– تطوير معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال إدارة مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية.

– تطوير معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية.

- **الفئة** المستهدفة: أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.
- **ساعات التدريب**: تقترح الباحثة أن يكون إجمالي ساعات البرنامج (٦٠) ساعة تنفذ خلال (١١) يومًا على شكل وحدات تدريبية مستقلة مقترحة:

جدول (١١) الوحدات التدريبية للبرنامج التدريبي

م	الوحدة التدريبية	عدد الساعات	عدد الأيام
١	المجال المعرفي مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية	١٠	٢
٢	مجال معرفة واستخدام أدوات مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية	١٥	٣
٣	مجال تصميم مواد وأدوات مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية	٢٠	٤
٤	مجال إدارة مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في الممارسات التدريسية وتقويمه	١٥	٢
	المجموع	٦٠	١١

سادساً: مصادر بناء التصور المقترح:

١- الاطلاع على رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

٢- الإطار النظري للدراسة الحالية (الذي تناول: مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب – المهارات التدريسية – أعضاء هيئة التدريس بالجامعة).

٣- الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات التي تناولت مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب عامة وتأثيرها على الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بصفة خاصة.

٤- قائمة مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب التي تم بناؤها في هذه الدراسة (مدرجة مع التصور المقترح).

٥- آراء الخبراء والمختصين (التحكيم).

سابعاً: الجهات المعنية بتطبيق التصور المقترح:

١- كلية التربية وكليات إعداد المعلمين.

٢- إدارات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- عمادة الموهبة والإبداع.

٤- عمادة تطوير التعليم الجامعي.

٥- عمادة التقويم والجودة.

ثامناً: متطلبات تطبيق التصور المقترح

١- الدعم والتأييد من قبل القيادة العليا ممثلة في وزارة التعليم للجهات ذات العلاقة، التي تقوم على تطبيق التصور.

٢- توفير الثقافة الداعمة لنشر الرسالة حول أهمية عملية التطوير ومواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الجامعي عن طريق الندوات، والنشرات، شبكات التواصل الاجتماعي.

٣- توفير الإمكانات المادية والبشرية للتطبيق.

٤- توفير وسائل الاتصال الحديثة، والتقنيات المناسبة للتطبيق.

٥- توفير الوقت المناسب الكافي والملائم لعملية التطبيق.

٦- توفير أدوات التقويم المناسبة للتأكد من درجة تحقق الأهداف المرجوة من التصور المقترح.

٧- الدعم والتأييد من قبل القيادة العليا ممثلة في وزارة التعليم للجهات ذات العلاقة، التي تقوم على تطبيق التصور.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

١. عقد برامج ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتنمية كفايات تصميم مجتمعات الممارسة المهنية لتطوير أدائهم التدريسي.

٢. توفير الاعتمادات المالية المناسبة لكليات التربية بالجامعات السعودية لدعم مجتمعات الممارسة المهنية.

٣. تقليل عدد الساعات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس لتتيح لهم فرص العمل التعاوني مع الزملاء في مجتمعات الممارسة المهنية.

٤. تخفيض أعداد الطلاب بقاعات الدروس حتى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من متابع الطلاب عبر تقنيات التعلم الإلكتروني.

٥. اعتماد أدوات ومنصات تعلم إلكتروني من قبل وزارة التعليم تقدم نماذج لتنفيذ مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب بصورة متقنة، كي يحتذي بها أعضاء هيئة التدريس.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة الآتي:

١. تأثير توظيف مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب لدى طالبات كلية التربية في تنمية مهارات التفكير التصميمي والاتجاه نحوها بمدينة الرياض.

٢. دور مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الإيجابي والذات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

٣. أثر مجتمعات الممارسة المهنية عبر الويب على تبادل المعارف في ضوء المعايير التربوية والتقنية لمجتمعات الممارسة عبر الويب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ع ٤٧، ١١٤ – ٢٦٠.

٢. الحارثي، محمد. (٢٠٠٩م). تصور مقترح لتفعيل التنمية المهنية الذاتية لمعلمي الصفوف الأولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٣. حرب، إيمان وصفي كامل السيد. (٢٠٢٠). دراسة مقارنة لمجتمعات الممارسة في جامعات بعض الدول الأجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (٦٩)، ٢٣٧ –٣٥٧.

٤. سليمان، أمل نصر الدين والأشقر، مي. (٢٠٢٠). نموذج مقترح لبناء مجتمعات التعلم المهنية لتحسين مستوى الأداء المهني للمعلم في ضوء استراتيجيات تطبيق التنمية المستدامة. كلية التربية، جامعة عين شمس. متاح على

٥. https://sup4pcl.aucegypt.edu/wp-content/uploads/2020/05

٦. الشريف، لؤي (٢٠١٢م)، الواقع الافتراضي وامكانية تطبيقه في البيئة العمرانية الفلسطينية (حالة دراسية: حل مشكلة التنقل عبر الادراج في مدينة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

٧. العساف، صالح بن حمد.(٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٨. متولي، إسراء عبد اللطيف محمد. (٢٠٢٠). مجتمعات الممارسة الإلكترونية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات الأجنبية. جامعة بنها، كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج٣١، ع١٢٢، ٣٧٩– ٤٥٨.

٩. محمدين، حشمت عبد الحكم وموسى، أحمد محمد بكري. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة التربية: جامعة الأزهر –كلية التربية، ع١٧٢، ج١، ١٢ –٧٢.
١٠. المسروري، فهد بن سالم بن سيف والمشايخي، سعيد بن سالم والمعجلية، عائشة بنت عبدالله. (٢٠٢٠). درجة توافر متطلبات تطبيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، ع (٢٧)، ١–٢٨.
١١. مصطفى، أكرم فتحي والغامدي، ابراهيم سفر. (٢٠١٤). المعايير التربوية والتقنية لتصميم مجتمعات الممارسة القائمة على الويب. المجلة الدولية المتخصصة، مج ٣ (٤)، ٩١ –١٢١.
١٢. المعمري، سيف بن ناصر، المسروري، فهد.(٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الاساسي في بعض المحافظات العمانية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد (٣٤)، ٦١–٩١.
١٣. المهدي، ياسر فتحي الهنداوي والحارثية، عائشة بن سالم والرواحية، بدرية بنت عبدالله.(٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس، مج ١٠(٢)، ٢٧١ — ٢٨٩.
١٤. الموسى، جعفر محمود. (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة. مجلة التربية: جامعة الأزهر –كلية التربية، ع١٦٥، ج٢، ٤٠٧ — ٤٥٢.
١٥. ميخائيل، إنجي طلعت نصيف. (٢٠٢١). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء مجتمعات الممارسة بالولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وإمكان الإفادة منها في مصر. المجلة التربوية: جامعة سوهاج –كلية التربية، ج٨١، ٥٠٥ –٦٠٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Catherine H. Monaghan (2011)" 'Communities of practice: A Learning strategy for management education", journal of management education,Vol.35 No3, , p.430.

Charlotte N.Gunawardena et al. (2009). Theoretical Framework for Building Online Communities of Practice with Social Networking Tools, *Education Media International*, Vol. (46), Issue. (1), pp. 6-9.

Chikh, A &. Berkani, L. (2010).Communities of Practice e Learning, an Innovative Learning Space for e- Learning Actors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. (2). pp.50235024

Dube, L. Bourhis, A. & Jacob,R. (2006). Towards a Typology of Virtual Communities of Practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, Vol. (1), pp. 69-70.

Etienne Wenger. (2000).Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization, Vol. (7), No. (2), SAGE Social Science Collections, London*, , pp. 230-232.

Ghimisi, S & Nicula. D. (2017). The Role of Communities of Practice in Higher Technical Education. *Fiability & Durability Editura Academica Brancusi*, No. (2), A pp. 58-59.

Golden, J.E. (2016).Supporting Online Faculty through Communities of Practice: Finding the Faculty Voice. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. (53), No. (1), pp. 86-89.

Horan, T & Wells, K. (2005). Digital Communities of Practice: Investigation of Actionable Knowledge for Local Information Networks. *Knowledge, Technology & Policy*, spring, Vol. (18), No. (1), pp. 32-34.

Murugalah. P& et al.(2012).Teacher Learning Via Communities Practice: A Malaysian Case Study", *International Journal of Pedagogies and Learning*, Vol. (7), Issue. (2).

Reilly, J.R. & et al. (2012).Faculty Development for E-Learning: A Multi-Campus Community of Practice (Cop) Approach. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 16, Issue 2, p. 102.

Rosland, Rice. (2014). The Theory and Practice of Continues Professional Development of kindergarten Mentors /Facilitators. Educational Association Annual Conference, 6-7 September.

Trust. T. (2016). Together We Are Better, Professional Learning Network for Teachers. *Teacher Journal Computer & Education*.

Wenger, Etienne and McDermott, Richard and Snyder, William.(2009). **cultivating communities of practice,** USA: Harvard business school press.

Wing, Kwok & et al. (2006). Literature Review and Synthesis: Online Communities of Practice, Report Prepared for the Ministry of Education. *University of Otago, New Zealand*, pp. 12-14.

Zhang, W & Watts, S. (2015). Online Communities as Communities of Practice: A case Study. *Journal of Knowledge Mangement*, Vol. (12), No. (4), p. 57.

AlmrAjç:
ÂwlA: AlmrAjç Alçrbyħ:
1. twfyq ،fyfy ÂHmd. (2017). synAryw mstqbly ltfçyl mjtmçAt Altçlm bmdArs Altçlym AlçAm bmHAfĎħ swhAj. Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ jAmçħ swhAj ،ç 47١١٤ ، – 260.
2. AlHArθy ،mHmd. (2009m). tSwr mqtrH ltfçyl Altnmyħ Almhnyħ AlðAtyħ lmçlmy AlSfwf AlÂwlyħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Almlk sçwd.
3. Hrb ،ĂymAn wSfy kAml Alsyd. (2020). drAsħ mqArnħ lmjtmçAt AlmmArsħ fy jAmçAt bçD Aldwl AlÂjnbyħ wĂmkAnyħ AlĂfAdħ mnhA fy mSr. Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj ،ç (69)٢٣٧ ، -357.
4. slymAn ،Âml nSr Aldyn wAlÂŝqr ،my. (2020). nmwðj mqtrH lbnA' mjtmçAt Altçlm Almhnyħ ltHsyn mstwŶ AlÂdA' Almhny llmçlm fy Dw' AstrAtyjyAt tTbyq Altnmyħ AlmstdAmħ.klyħ Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms. mtAH çlŶ
5. https://sup4pcl.aucegypt.edu/wp-content/uploads/2020/05
6. Alŝryf ،lŵy (2012m) ،AlwAqç AlAftrADy wAmkAnyħ tTbyqh fy AlbyŶħ AlçmrAnyħ AlflsTnyħ (HAlħ drAsyħ: Hl mŝklħ Altnql çbr AlAdrAj fy mdynħ nAbls ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlnjAH ،nAbls ،flsTyn.
7. AlçsAf ،SAlH bn Hmd.(2003). Almdxl ĂlŶ AlbHθ fy Alçlwm Alslwkyħ. AlryAD: mktbħ AlçbykAn.
8. mtwly ،ĂsrA' çbd AllTyf mHmd. (2020). mjtmçAt AlmmArsħ AlĂlktrwnyħ ltHqyq Altnmyħ Almhnyħ lÂçDA' hyŶħ Altdrys bAljAmçAt AlmSryħ fy Dw' bçD AlxbrAt AlÂjnbyħ. jAmçħ bnhA ،klyħ Altrbyħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ، mj31 ،ç122٤٥٨-٣٧٩ ،.
9. mHmdyn ،Hŝmt çbd AlHkm wmwsŶ ،ÂHmd mHmd bkry. (2017). mtTlbAt tTbyq mjtmçAt Altçlm Almhnyħ bAlmçAhd AlÂzhryħ mn wjhħ nĎr Almçlmyn. mjlħ Altrbyħ: jAmçħ AlÂzhr -klyħ Altrbyħ ،ç172 ،j١١٢ ، -72.
10. Almsrwry ،fhd bn sAlm bn syf wAlmŝAyxy ،sçyd bn sAlm wAlmçjlyħ ، çAŶŝħ bnt çbdAllh. (2020). drjħ twAfr mtTlbAt tTbyq ÂbçAd mjtmçAt Altçlm Almhnyħ fy AlmdArs AlHkwmyħ bslTnħ çmAn mn wjhħ nĎr Almŝrfyn Altrbwyyn. Almjlħ AlĂlktrwnyħ AlŝAmlħ mtçddħ AltxSSAt ،ç (27)٢٨-١ ،.
11. mSTfŶ ،Âkrm ftHy wAlγAmdy ،AbrAhym sfr. (2014). AlmçAyyr Altrbwyħ wAltqnyħ ltSmym mjtmçAt AlmmArsħ AlqAŶmħ çlŶ Alwyb. Almjlħ Aldwlyħ AlmtxSSħ ،mj 3 (4)٩١ ، -121.
12. Almçmry ،syf bn nASr ،AlmsrwrŶ ،fhd.(2013). drjħ twAfr kfAyAt tknwlwjyA Almçlwmat wAlAtSAlAt ldŶ mçlmy AldrAsAt AlAjtmAçyħ bmrHlħ Altçlym mA bçd AlAsAsy fy bçD AlmHAfĎAt AlçmAnyħ. Almjlħ Aldwlyħ llÂbHAθ Altrbwyħ ،jAmçħ AlAmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،Alçdd (34)٩١-٦١ ،.
13. Almhdy ،yAsr ftHy AlhndAwy wAlHArθyħ ،çAŶŝħ bn sAlm wAlrwAHyħ ، bdryħ bnt çbdAllh.(2016). wAqç twAfr ÂbçAd mjtmçAt Altçlm Almhnyħ wAlmmArsAt AlqyAdyħ AldAçmħ lhA fy AlmdArs AlHkwmyħ bjmhwryħ mSr Alçrbyħ wslTnħ çmAn. mjlħ AldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ jAmçħ AlslTAn qAbws ،mj 10(2)٢٧١ ، – 289.

14. AlmwsŶ ،jçfr mHmwd. (2015). tqwym AlÂdA' Altdrysy lmçlmy AldrAsAt AlAjtmAçyħ fy AlmrHlħ AlÂsAsyħ Alçlyا fy Dw' mçAyyr Aljwdħ. mjlħ Altrbyħ: jAmçħ AlÂzhr -klyħ Altrbyħ ،ç165 ،j2٤٠٧ ، – 452.
15. myxAŶyl ،Ănjy Tlçt nSyf. (2021). Altnmyħ Almhnyħ llmçlmyn fy Dw' mjtmçAt AlmmArsħ bAlwlAyAt AlmtHdħ AlÂmrykyħ wÂstrAlyA wĂmkAn AlĂfAdħ mnhA fy mSr. Almjlħ Altrbwyħ: jAmçħ swhAj -klyħ Altrbyħ ،j81٥٠٥ ، -604.

***

الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على الروح المعنوية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

د. سعيد بن صلاح الحربي
إدارة شؤون المعلمين
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
وزارة التعليم

د. خليل بن إبراهيم الشريف
إدارة التدريب والابتعاث
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
وزارة التعليم

الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على الروح المعنوية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم

د. سعيد بن صلاح الحربي
إدارة شؤون المعلمين
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

د. خليل بن إبراهيم الشريف
إدارة التدريب والابتعاث
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على درجة تأثيره على الروح المعنوية لهم من وجهة نظرهم، وتقديم مقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات تجاه عملهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في ثلاث إدارات تعليمية هي: الرياض وجدة والمنطقة الشرقية، البالغ عددهم (١٧٣٣٩٤) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧٢) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وأظهرت نتائج الدراسة أن النظرة الإيجابية للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي كانت بدرجة عالية، في حين جاءت النظرة السلبية للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة متوسطة، وأن تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي على روحه المعنوية كان بدرجة عالية. وحصلت المقترحات التي تبنتها الدراسة على درجة موافقة عالية جداً.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، المعلم، الروح المعنوية.

The speech directed to the teacher on social media and its impact on Teachers' Morale in Saudi Arabia from their point of view

DR. SAEED SALAH ALHARBI
TEACHERS AFFAIRS DEPARTMENT
GENERAL ADMINISTRATION OF EDUCATION IN JEDDAH

DR. KHALIL IBRAHIM ALSHAREEF
TRAINING AND SCHOLARSHIP DEPARTMENT
GENERAL ADMINISTRATION OF EDUCATION IN JEDDAH

Abstract:

teacher on social media from the point of view of teachers in Saudi Arabia, to identify the degree of its impact on their morale from their point of view, and to identify proposals to benefit from the speech directed to the teacher on social media Raise morale of teachers towards their work. The study was based on the descriptive approach, and the study population consisted of teachers in three educational departments: Riyadh, Jeddah and Ash Sharqiyah Region, whose number was (173394) male and female teachers, and the sample of the study consisted of (672) male and female teachers. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed consisting of (50) items distributed on three axes.

The study results showed that the teacher's positive perception on social media was to a large extent, while the negative perception of the teacher on social media came in a medium degree, and that the effect of the speech directed to the teacher in social media on his morale was to a large extent. The proposals adopted by the study obtained a very large degree of approval.

key words: social media, teacher, morale.

المقدمة:

منذ بداية ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي شهدها العالم بظهور (الإنترنت)، والتطور في مجال الاتصالات والعوالم الافتراضية يزداد يوماً بعد يوم، وقد ساهم هذا التسارع في مجال تطبيقات الإنترنت إلى ظهور نوع جديد من الإعلام الإلكتروني يختلف عن وسائل الإعلام التقليدية في الوسائل وفي المضمون. فهو أكثر سرعة في الانتشار وأكثر قدرة على الوصول إلى أكبر شريحة من المجتمع، كما أنه يتيح مدى أوسع في حرية الخطاب ومباشرة وصوله للمستهدفين بشكل مباشر وسريع.

ومع تنامي اعتماد الأفراد على الإنترنت وتطور المواقع تعددت الاستخدامات من التصفح للبريد الإلكتروني ثم المنتديات وغرف الدردشة والرسائل النصية والفورية والمدونات حتى ظهرت المواقع الاجتماعية كمصطلح أطلق على مجموعة المواقع الإلكترونية التي ظهرت مع الجيل الثاني للويب وأتاحت التواصل مع مجتمعات افتراضية ولعل أشهرها (تويتر، فيس بوك، يوتيوب، واتساب، تيليجرام...) وغيرها من وسائل التواصل الإلكتروني المتعددة والمتطورة بشكل مستمر (الحربي، ٢٠١٩، ١٨).

وأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي وسيلة للتأثير على العقول وتوجيهها نحو اتجاهات فكرية أو عقائدية معينة؛ حيث استخدمتها الجماعات الإجرامية والإرهابية في تدمير المجتمعات، واستخدمتها الدول المتقدمة لنشر ثقافة العولمة داخل مجتمعات العالم الثالث (توفيق، ٢٠١٨، ١٩٨). ويؤكد العديد من الدراسات العلمية على مدى تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في

حياتنا اليومية، منها دراسة البشابشة (٢٠١٣)، ودراسة الصوافي (٢٠١٥)، ودراسة الجبر وعقيل وحسن (٢٠١٧). وقد أوجد الانتشار الواسع لهذه الشبكات أشكالاً من الخطابات الموجهة لفئات المجتمع المختلفة، ومن أهم هذه الفئات المعلمين والمعلمات، حيث تتضمن هذه الوسائل رسائل وخطابات موجهه لهم، ويظهر جلياً تفاعل أفراد المجتمع بما فيهم المعلمون والمعلمات مع ما يتم بثه وتداوله في هذه الشبكات.

ويمثل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويتوقف مدى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة على إنتاج المعلم وأدائه لمهامه المنوطة به؛ من أجل ذلك يولي الباحثون في المجال التربوي أهمية كبيرة لدراسة العوامل المؤثرة على إنتاجية المعلم سواء كانت هذه العوامل من داخل المؤسسة التعليمية أو من خارجها. ويؤثر مستوى الروح المعنوية للمعلم على إنتاجيته فكلما كانت الروح المعنوية عالية زادت الإنتاجية، وهذا الارتباط الوثيق أدى إلى زيادة الاهتمام بالروح المعنوية للعاملين في المؤسسات التربوية وغير التربوية (علوان،٣،٢٠١٧). ويشير جوفينداراجان (Govindarajan,2012,58) إلى أن الروح المعنوية تعبر عن مقدار الدافعية للاستمرار في العمل والرغبة في القيام به، وأن مستوى الروح المعنوية يرتفع وينخفض وفقاً لظروف العمل المحيطة بالمعلمين، ولا يقتصر أثر رفع الروح المعنوية للمعلمين على جعل عملهم أكثر متعة فحسب، بل يتعدى ذلك إلى التأثير على الطلاب فيجعل عملية التعلم أكثر متعة وجاذبية مما يؤدي إلى إيجاد بيئة أكثر ملاءمة للتعلم.

وهذا ما دعا الباحثين إلى دراسة عامل من العوامل التي يرجح أن لها تأثيراً على الروح المعنوية للمعلمين من خارج المؤسسة التعليمة وهو الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي، لتشخيص الواقع وتعرف تأثيره على الروح المعنوية للمعلمين، ودراسة سبل الاستفادة منه في رفع الروح المعنوية للمعلمين؛ مما يؤدي بالتالي إلى تحسين أدائهم وزيادة درجة تحقيقهم للأهداف التعليمة والتربوية المنوطة بهم.

مشكلة الدراسة:

مع التطورات التكنولوجية المتسارعة، ظهر ما يسمى بالإعلام الجديد ومنه مواقع التواصل الاجتماعي على الإنترنت وحظيت بانتشار كبير على الصعيد العالمي. بل وباتت بعض مواقع التواصل الاجتماعي من أكثر المواقع الإلكترونية استخدامًا في العالم مثل: الفيس بوك وتويتر وغيرها... (البشابشة،٢٠١٣، ١). ومن الدراسات التي أكدت على أهمية وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على عدد من فئات المجتمع: دراسة أبي يعقوب (٢٠١٥)، ودراسة الرحومي وأحمد وأبكر (٢٠١٨)، ودراسة القحطاني (٢٠٢٠). مما يحتم ضرورة التعرف على مدى تأثير هذه الوسائل الإعلامية على شرائح المجتمع المختلفة ومن أهمها المعلمون والمعلمات.

ومن التحولات الحديثة في إدارة الأفراد الاهتمام بمعنويات العاملين في المنظمات (ذيب، ٢٠١٢، ٥٦). وقد أوصت دراسة المصاروة (٢٠١٨)، ودراسة بريكات (٢٠١٩)، بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمستويات الروح المعنوية عند المعلمين، وتزداد أهمية رفع الروح المعنوية للمعلمين لما لها من تأثير

في سلوكهم واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم وبالتالي أدائهم لعملهم وقدرتهم على تحسين جودة العملية التعليمية الأمر الذي يتطلب ضرورة التعرف على العوامل التي يمكن أن تؤثر على الروح المعنوية لهم، ومنها الخطاب الإعلامي في وسائل التواصل الاجتماعي، وأهمية توفير خطاب إعلامي في تلك الوسائل يعمل على رفع الروح المعنوية للمعلم تجاه رسالته ودوره في العملية التعليمية، إلى جانب ضرورة الحد من أشكال الخطاب السلبية في وسائل التواصل الاجتماعي المؤدية لخفض الروح المعنوية للمعلمين والعمل على مواجهتها والتخلص منها.

واستناداً لخبرة الباحثين في المجال التعليمي ومتابعتهم للخطاب الإعلامي في وسائل التواصل الاجتماعي، وفي ظل غياب – في حدود علم الباحثين – للدراسات العلمية التي تكشف عن تأثير ما يتم بثه وتداوله في وسائل التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلم؛ فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على "درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم"

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية؟

٢- ما درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

٣- ما المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية.

٢- التعرف على درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.

٣- تقديم مقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم بوسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية تجاه عملهم من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١- الأهمية المتزايدة لوسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على كافة أفراد المجتمع، والذي طال جميع جوانب الحياة، وتم التركيز عليه بقوة من قبل المنظمات على اختلاف أنواعها وأحجامها لتوظيفه بما يحقق أهدافها.

٢- يؤمل أن يكون لهذه الدراسة أهمية خاصة بما ستضيفه من إطار نظري عن تأثير الخطاب في وسائل التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين.

٣- يؤمل من هذه الدراسة أن تُسهم في تعزيز الخطاب الإعلامي في وسائل التواصل الاجتماعي بما يرفع الروح المعنوية للمعلمين، مما يسهم في تطوير أداء المعلمين واتجاهاتهم لمهنتهم.

٤- يؤمل أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه نظر المسؤولين في وزارة التعليم إلى الاهتمام بالخطاب الإعلامي في وسائل التواصل الاجتماعي والاستفادة منه في رفع الروح المعنوية للمعلمين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: التعرف على واقع الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي من حيث النظرة الإيجابية أو السلبية للمعلم فيما يتم بثه وتداوله في وسائل التواصل الاجتماعي من نصوص وصور وتسجيلات صوتية أو فيديو... وأثر ذلك على المظاهر الإيجابية والسلبية للروح المعنوية لدى المعلمين، ومن ثم تقديم مُقترحات للاستفادة من هذا الخطاب في رفع الروح المعنوية للمعلمين.

الحدود المكانية: نطاق الإدارات العامة للتعليم في كل من: الرياض، وجدة، والمنطقة الشرقية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

الخطاب الموجه للمعلم:

التعريف الإجرائي: هو كل ما يتم بثه وتداوله من نصوص وصور ورسومات وتسجيلات صوتية أو فيديو... ولها مدلولات ذات علاقة بالمعلم.

وسائل التواصل الاجتماعي:

يعرف البادي (٢٠١٧، ٣) وسائل التواصل الاجتماعي بأنها "تطبيقات تعتمد على الويب، وتوفر هذه التطبيقات سرعة التواصل والتفاعل بين المستخدمين عن طريق استخدام الرسائل المكتوبة أو الصوتية أو المرئية، وتتيح إمكانية مشاركة الأفكار والآراء والأخبار والمقترحات بين المستخدمين".

التعريف الإجرائي: هي الوسائل التقنية التي تعتمد على التطبيقات الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب، والأكثر شهرة في التواصل بين البشر في عالمنا المعاصر مثل: تويتر، وفيسبوك، وانسجام وغيرها... حيث تتيح التواصل وإرسال الملفات والوسائط والرسائل بأشكالها المتنوعة.

الروح المعنوية:

يعرف العيسوي (٢٠٠٥، ٦٠) الروح المعنوية بأنها:" القدرة على السيطرة على النفس والثقة بها، والدافعية القوية على الاستمرار، والابتهاج والعمل المنظم".

التعريف الإجرائي: يقصد بالروح المعنوية في هذه الدراسة بأنها: الحالة الوجدَّانية التي تؤثر في أداء المعلمين وإنتاجيتهم، ومدى اعتزازهم بالانتماء لمهنة التعليم، وإحساسهم بأهمية دورهم التربوي والاجتماعي.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: وسائل التواصل الاجتماعي.

وسائل التواصل الاجتماعي إحدى وسائل الإعلام الحديثة، وهي مجتمعات إلكترونية افتراضية تهدف إلى التواصل وتبادل الأفكار والآراء والتقدم بمقترحات وحلول للمشكلات التي تواجه المشاركين في التواصل والحوار. فهي تجمع مجموعة من الأفراد ذوي ميول واتجاهات متقاربة أو مختلفة وتسمح للمشتركين فيها بإنشاء حسابات خاصة بهم، وتقدم لهم مجموعة من الخدمات من شأنها دعم التواصل والتفاعل بينهم في أي وقت يشاؤون وفي أي مكان من العالم من خلال مجموعة من الطرق مثل: المحادثة والرسائل والمدونات والفيديوهات والمحادثات الصوتية وغيرها... (أبو يعقوب، ٢٠١٥، ٣١).

ويعرف العزي (٢٠١٩، ٢٢) وسائل التواصل الاجتماعي بأنها "منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك بإنشاء موقع خاص به ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس الاهتمامات والهوايات". ويمكن القول بأن وسائل التواصل الاجتماعي موجودة منذ زمن بعيد إلا أنها أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية؛ وما تغير هو أنها أصبحت متاحة على نطاق واسع بعد أن كانت مقتصرة على من يمتلكون فهماً عميقاً للتكنولوجيا ودوائر القرصنة (Sundheim، 2020).

وقد بدأ ظهور مواقع التواصل الاجتماعي على الإنترنت في نهاية القرن العشرين إلا أن ازدهارها وانتشارها كان من بداية القرن الحادي والعشرين ومازال مستمراً، ويعد موقع (SixDegrees) الذي تم إنشاؤه عام ١٩٩٧ أول موقع

إلكتروني لوسائل التواصل الاجتماعي، وحشد الموقع حوالي مليون مستخدم قبل أن يتم إغلاقه عام ٢٠٠٠، ثم عاد بعد ذلك بشكل متواضع، وشهدت بداية القرن الجديد عام ٢٠٠٠ ظهور موقع Hot or Not وبعد بيع الموقع عدة مرات حاول مالكيه الجدد إلى إحيائه كلعبة عام ٢٠٠٤، وشهد عام ٢٠٠٢ ظهور موقع (Friendster) وكان في الأصل موقع لتكوين صداقات مع الأشخاص، وتم تمكين المشتركين من إنشاء ملف تعريف وتضمين تحديث الحالة والكشف عن الحالة المزاجية، إلا أن ارتفاع شعبية الموقع عام ٢٠٠٣ فاجأ الشركة وأثر على خوادمها مما أدى بالمشتركين للبحث عن الاتصال في مكان آخر، واتجه المستخدمون لموقع جديد وهو Myspace الذي بلغ ذروته عام ٢٠٠٥ حيث وصل عدد المستخدمين للموقع ٢٥ مليون، وكان خامس موقع مشهور في الولايات المتحدة، وبداية تراجعه كانت في ذلك العام عندما تم بيعه، وفي عام ٢٠٠٣ أطلق مارك زوكربيرج Facemach الذي وصف بأنه إجابة جامعة هارفارد على Hot or Not، تبعه في عام ٢٠٠٤إطلاق موقع فيس بوك (Facebook) مسجلاً مليون مستخدم في العام نفسه، واستمر تسارع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي، حيث ظهرت العديد من المواقع التي اكتسبت شهرة كبيرة حتى وقتنا الحاضر، إذ تمّ إطلاق موقع يوتيوب (YouTube) عام ٢٠٠٥ بمقطع الفيديو الأول، وعقب ذلك عام ٢٠٠٦ تمت إتاحة موقع الفيس بوك لجميع المستخدمين حول العالم بعد أن كان استخدامه مقتصراً على طلاب جامعة هارفارد فقط، وفي عام ٢٠١٢ وبعد مرور ثمان سنوات على تأسيسه احتفل الفيس بوك بوصول عدد مستخدميه إلى مليار مستخدم (Saumur،2018).

كما شهد عام ٢٠٠٦ إطلاق موقع تويتر (Twitter) الذي بدأ كموقع صغير للتدوين ليصبح أحد أشهر مواقع التواصل الاجتماعي بحلول عام ٢٠٢٠ أصبح ٢٢٪ من البالغين في الولايات المتحدة يستخدمون تويتر، وفي عام ٢٠١٠ تمّ إطلاق منصة الإنستقرام (Instagram) من قِبل كيفن سيستروم (kevin systrom) لتكون موقعاً يختص بمشاركة الصور عبر الإنترنت، كما ظهر في العام نفسه موقع التواصل الاجتماعي بينتيريست (Pinterest)، وفي العام ٢٠١١ أطلق كلّ من إيفان شبيغل وريجي براون وبوبي ميرفي طلاب جامعة ستانفورد موقعاً خاصاً بمُشاركة مقاطع الفيديو القصيرة عُرف باسم سناب شات (Snapchat) ، وفي عام ٢٠١٦ أطلقت شركة (Byte Dance) الصينية تطبيق تيك توك (TikTok) الذي وصل عدد مستخدميه في أوائل عام ٢٠٢٠ إلى ما يزيد عن ٨٠٠ مليون مستخدم حول العالم (Maryville Universty, 2020). ونتيجة للإقبال المتزايد على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل كافة فئات المجتمع وخاصة فئة الشباب والمراهقين تتنافس كبرى الشركات في إطلاق مواقع جديدة للتواصل الاجتماعي وتسعى لاستقطاب أكبر عدد ممكن من المستخدمين.

أنواع شبكات التواصل الاجتماعي:

أدى التقدم التقني وتطور وسائل شبكات التواصل بين البشر وزيادة أعداد مستخدميها إلى ظهور أنواع مختلفة من شبكات التواصل الاجتماعي، وتذكر إيناس الشيتي (٢٠١٨، ١١٤-١١٥) أن شبكات التواصل الاجتماعي يمكن تقسيمها طبقا لمجموعة من الأسس المختلفة، فقد تقسم حسب التقنية الفنية

التي تبنى عليها أو حسب اهتمام المجموعات التي تستخدمها وتشارك فيها، حيث تقسم إلى:

- نوع أساسي: يتكون هذا النوع من ملفات شخصية للمستخدمين وتقدم خدمات عامة مثل: المراسلات الشخصية ومشاركة الصور والملفات الصوتية والمرئية والروابط والنصوص والمعلومات بناء على تصنيفات محددة مرتبطة بالدراسة أو العمل أو النطاق الجغرافي مثل مواقع فيس بوك وماي سبيس.
- شبكات شخصية أو محلية خاصة بأشخاص محددين: حيث تقتصر هذه الشبكات على مجموعة من الأصدقاء والمعارف تعمل على التواصل الاجتماعي فيما بينهم، حيث يتم إتاحة ملفات للصور الشخصية والمناسبات الاجتماعية فيما بينهم للتواصل.
- شبكات مهنية: ظهرت وانتشرت نتيجة لزيادة البطالة واحتياج دول العالم لتنشيط العمل، واستخدمت التقنية المتطورة لعمل بيئة عمل، وبيئة تدريبية مفيدة وحرفية واستقبال سير ذاتية للمشتركين مع استقبال طلبات توظيف من جانب الشركات وأشهر هذه الشبكات لينكد إن (linked in).
- مميزات إضافية: هناك بعض شبكات التواصل الاجتماعي توفر مميزات أخرى كالتدوين المصغر مثل: تويتر وبلارك (Plurk)، والشبكات الجغرافية مثل موقع برايت كايت (Brightkite).

مميزات وإيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي:

تتميز مواقع التواصل الاجتماعي عن المواقع الإلكترونية الأخرى بالعديد من الخصائص الإيجابية، من أهمها:

- تخطت حاجز البعد وأتاحت التواصل السريع بين الناس من أي مكان وفي أي وقت.
- إمكانية إنشاء حسابات شخصية، ليتمكن المستخدم من تسجيل الدخول إلى المواقع بواسطتها، وإنشاء صفحات شخصية تمكن المستخدم من نشر معلومات خاصة عنه مثل السيرة الذاتية، أو الصور الشخصية، أو آخر الأنشطة التي قام بها.
- إمكانية نشر محتويات وتعديلها، وقد تكون هذه المحتويات رسائل مكتوبة، أو صور، أو فيديو، أو غير ذلك.
- إمكانية التفاعل مع مستخدمين آخرين ومتابعتهم، والتفاعل مع منشوراتهم عن طريق التعليق وإبداء الآراء المختلفة.
- إمكانية إيجاد أشخاص ذوي اهتمامات مشتركة والتعرف عليهم والتواصل معهم.
- تعد مصدر متعة وتثقيف لكثير من الناس من خلال متابعة الأخبار والأحداث المتنوعة.
- ساهمت في استثمار فرص وظيفية وتجارية من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدعاية والإعلان وغيرها من الأنشطة التقنية والتجارية (الحربي،٢٠١٩، ٢٦-٢٧).
- سهولة الاشتراك بها واستخدامها؛ فهي لا تحتاج إلى إجراءات معقدة للاشتراك بها، ولا تحتاج إلى مهارات صعبة.
- المجانية في عمل الحسابات مما أتاح الاشتراك لجميع الأفراد.

- التفاعل والإيجابية، فهي تجعل من المستخدم مشاركاً إيجابيًّا بالإضافة والتجديد لحسابه مما يعكس شخصية المستخدم، وتفرده، وتعلمه المبادرة والابتكار (الجبر وعقيل وحسن، ٢٠١٧، ٩٣).

سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي:

على الرغم من إيجابيات وسائل التواصل الاجتماعي وفوائدها إلا أن لها بعض السلبيات التي تتصف بها ويمكن تحديد أهم هذه السلبيات على النحو الآتي:

- اكتساب صفات غير حميدة مثل التواصل والعلاقات مع أناس مجهولين يتسمون بالأخلاق السيئة ويتصرفون بطريقة مخالفة لعادات وتقاليد المجتمع.
- تغيير السلوكيات الإيجابية لبعض المستخدمين وخاصة المراهقين.
- نشر العنف والفساد والإرهاب.
- انتشار الجرائم الإلكترونية.
- أنها قد تؤدي لمشاكل صحية ونفسية وأشكال من التوتر والقلق نتيجة إدمان المستخدم لهذه المواقع (الشيتي،٢٠١٨، ١١٦).
- أنها تساهم في نشر الشائعات والمعلومات المغلوطة في العديد من المجالات العلمية والصحية والاجتماعية والسياسية والأمنية، وتفتح المجال لآراء غير المختصين.
- تساعد على نشر الكراهية لعدم وجود رقابة عليها كما هو الحال في وسائل الإعلام الأخرى.

- تضيع وقت كثير من المستخدمين الذين يقضون جل وقتهم في متابعة تحديثات أصدقائهم والرد على تعليقاتهم أو في الألعاب غير المفيدة (السليمي،٢٠١٩، ٢١-٢٣).

ثانياً: النظريات الإعلامية لوسائل التواصل الاجتماعي:

تفترض نظريات وسائل التواصل الاجتماعي أن لديها القدرة على حل الغموض الذي يواجه الجمهور وتقديم تفسيرات متنوعة، فثراء المعلومات هو عملية تقوم فيها المعلومات بتخفيض درجة الغموض لدى أفراد المجتمع، وإيجاد مساحة من المعاني المشتركة باستخدام وسيلة اتصالية معينة، وتمتاز وسائل الإعلام الجديدة المعروفة بوسائل التواصل الاجتماعي بالقضاء على مركزية وسائل الإعلام والاتصال، ويتم إعداد بيئة وسائل الإعلام الجديد وفقاً لاهتمامات المستهدفين ورغباتهم، كما أن تطور تكنولوجيا وسائل الإعلام والاتصال الحديثة أدى إلى فقد وسائل الإعلام التقليدي الكثير من أهميتها التي كانت تحظى بها، إذ أصبح الكم الهائل من المعلومات الخام متاحا للجميع وأصبح أفراد المجتمع قادرين على التعبير عن أرائهم ومعارضة الإعلاميين والمتحدثين الرسميين وتفنيد أراءهم بل ومنافستهم مما جعلهم يفقدون هيمنتهم على الأخبار والمعلومات، كما تتيح التكنولوجيا الحديثة في المجال الإعلامي والاتصالي إيجاد منتدى واسع للتواصل الاجتماعي يستطيع الجمهور من خلاله التفاعل والتواصل المستمر، وتعبر الشبكات الاجتماعية عن مرحلة من الوعي الإنساني وأصبحت تشكل واقع اجتماعي له مردوده على الكيانات الاجتماعية؛ مما أكد أهمية الوقوف على إطار نظري تحليلي لتفسير واقع هذه

الشبكات مع الأخذ في الاعتبار أن هذا التنظير يحتاج إلى مرونة تفسيرية (طالة، ٢٠١٩، ١٧٩-١٨١).

وتعددت النظريات وتنوعت بحسب الأسس التي تقوم عليها كل نظرية إلا أن هذه الدراسة سنتناول ثلاثًا من أبرز نظريات الإعلام في وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك على النحو الآتي:

نظرية البناء الشبكي:

تنطلق هذه النظرية من حقيقة أن البناء الشبكي يتمثل في مجموعة من الحزم الاجتماعية تتكون من الأفراد أو الجماعات أو كيانات منظمة مثل الشركات والمؤسسات تربط بينهم روابط بنائية شبكية. وتعتمد هذه النظرية على فرضية عدم التداخل بين عناصر البناء الشبكي، فالبناء الشبكي ليس متفاعلًا كله كما في الفرضيات المرتبطة بالبناء الاجتماعي في التنظير التقليدي، فالتفاعلات داخل البنية الشبكية لا يشترط أن تكون شاملة في كامل الكيان الشبكي، فالتفاعل الاجتماعي في مستواه الافتراضي يتم بين الأفراد بعضهم البعض أو بين الجماعات والأفراد، وقد يهمل الأفراد أو تهمل الجماعات تفاعلات مع أفراد آخرين ضمن الإطار الشبكي، وقد يصل الأمر إلى غياب تفاعل بعض الأفراد داخل الشبكة، ويعتمد البناء الشبكي على دعامتين أساسيتين:

- الدعامة الأولى: تتمثل في قوة الروابط حيث يستمد البناء الشبكي الاجتماعي طاقته التي تسبب ذيوع وانتشار الشبكة من قوة الروابط بين الأفراد أو الجماعات، ويتمخض عنها متانة البناء.

- الدعامة الثانية: تتمثل في خواص الروابط التي تتنوع بتنوع مجالات اهتمامات الأفراد والجماعات، والتي تتعدد بدورها داخل البناء الشبكي.

ويتمحور البناء الشبكي في مجالين هما: البناء الشبكي العالمي، والبناء المحلي للشبكات الاجتماعية؛ إذ يتمثل مجال البناء الشبكي العالمي في بنية تفاعلية عالمية تتضمن موضوعات ذات مجال عالمي لا تخص جماعة أو أقلية معينة، ولكن تنصهر كل الجماعات والأقليات والتباينات الثقافية داخل بوتقة التفاعل العالمي للشبكة، بينما يتمثل مجال البناء المحلي للشبكات الاجتماعية في ظهور دور الجماعات المحلية التي أوجدت لنفسها وحدات داخل التفاعلات العالمية ويتمحور التركيز فيها على الموضوعات والسياسات المحلية أو التي تخص جماعات بذاتها في إطار اهتمام داخلي، وتخضع البنية الشبكية في هذا المجال إلى التجانس الثقافي إلى حد كبير. ويرى الباحثون في هذا الصدد أن الأفراد والجماعات في إطار الشبكات الاجتماعية لهم القدرة على التزامن بين البنية الكوكبية والبنية المحلية، وهنا يتهجن البعد الثقافي للأفراد ويجمع بين المحلية والعالمية، ويترجم ذلك بوضوح فكرة الثقافة الرمزية التي يمكن اعتبارها ثقافة المتفاعلين في السياقات الافتراضية (طالة،٢٠١٩، ١٨٢).

نظرية الاعتماد المتبادل:

ترتكز النظرية على الجمهور مع وسائل الإعلام؛ إذ يعتمد الجمهور على المعلومات التي تنقلها وسائل الاتصال الحديثة، وأنه لا يمكن الاستغناء عن هذه الوسائل؛ لذلك تعد درجة اعتماد الأفراد على المعلومات التي يحصلون عليها

من وسائل الاتصال تعد متغيراً أساسياً لفهم: متى؟ ولماذا؟ تغير وسائل الإعلام والاتصال معقدات ومشاعر وسلوك الأفراد. وتكمن الفكرة الأساسية للنظرية على أن قدرة وسائل الاتصال على تحقيق التأثير المعرفي، والعاطفي، والسلوكي تزداد عندما تقوم هذه الوسائل بنقل المعلومات بشكل متميز ومكثف وتزداد قوة هذا التأثير في حالة عدم الاستقرار البنائي في المجتمع بسبب الصراع والتغيير، كما أن فكرة تغيير سلوك ومعارف ووجدَّان الجمهور يمكن أن تصبح تأثيراً مرتداً بتغيير كل من المجتمع ووسائل الاتصال وهو ما يشار إليه بالعلاقات الثلاثية بين وسائل الاتصال والجمهور والمجتمع، وتقوم نظرية الاعتماد على ركيزتين أساسيتين:

١- الأهداف: لكي يحقق الأفراد والجماعات والمنظمات أهدافهم فإن عليهم الاعتماد على مصادر الاتصال التي يسيطر عليها آخرون والعكس بالعكس.

٢- المصادر: يسعى الأفراد والجماعات والمنظمات إلى تحقيق الأهداف الخاصة بهم من خلال مصادر معلومات مختلفة تقوم عليها وسائل الإعلام (الجنابي،٤٧، ٢٠٢٠).

ومن النظريات التي يمكن الرجوع إليها لدراسة وتقييم أداء وتأثير مواقع شبكات التواصل الاجتماعي:

نظرية التفاعلية الرمزية:

تركز هذه النظرية على طبيعة اللغة والرمز في شرح عملة الاتصال في إطارها الاجتماعي حيث تتحدد الاستجابات من خلال الرموز والمعاني الذي يبنيها

الفرد للأشياء والأشخاص والمواقف، وكلما اتسع إطار المعاني المشتركة كلما تشابهت الاستجابات في عمليات التفاعل الاجتماعي المختلفة (عبد الحميد،٢٠٠٤، ٣١٥-٣٢٠). وتهتم التفاعلية الرمزية بالديناميات النفسية والاجتماعية لتفاعل الأفراد في جماعات صغيرة وتركز على المفاهيم والمعاني التي وجدت وتم المحافظة عليها من خلال التفاعل الرمزي بين الأفراد، وترى أن هوية الفرد ونظرته لذاته تتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي، ومن خلال كيفية تفاعل الآخرين وعنونتهم للفرد. ويعد هذا التوجه من بين الإطارات النظرية المناسبة لدراسة الوجود الاجتماعي في المجتمع الافتراضي، فالأفراد يتفاعلون من خلال الشبكات الاجتماعية من خلال استخدام النص، والصوت والفيديو أو الشخصيات الرقمية، وهذه الوسائل تمثل معاني ورموزًا لهم، فالمستخدمون يتصرفون في المجتمع الافتراضي من خلال ما تعنية الأشياء لهم، ويتشكل لديهم ذوات إلكترونية من خلال التفاعل مع الآخرين. (طالة،٢٠١٩، ١٧٩)

ثالثاً: الروح المعنوية.

معنويات العاملين لها أهمية كبيرة فهي تعد مقياساً لمدى فعالية أداء العاملين، وينظر البعض إلى سلوك العاملين كدليل أو انعكاس لمعنوياتهم فإذا كان هذا السلوك بالشكل غير المرغوب دل ذلك على انخفاض الروح المعنوية للعاملين، وهناك روح معنوية للفرد وروح معنوية للجماعة؛ فالروح المعنوية للفرد تصف مشاعر الفرد تجاه عمله ومدى رضاه عن هذا العمل، وعن مشاعره تجاه زملائه ورؤسائه في العمل بالإضافة إلى ردود الفعل تجاه ساعات العمل وسياسات الأفراد المتبعة من قبل المنظمة وغير ذلك من ظروف العمل. بينما الروح المعنوية

للجماعة تصف ردود الفعل الاجتماعية لمجموعة العمل، وتركز على المشاعر تجاه القيم الاجتماعية وليس الفردية، وتعطي اهتماماً أكبر للمشاعر الجماعية، والاهتمامات والإنجازات التي تحققها مجموعة العمل مما يجعل الفرد يضع مصلحة الجماعة فوق مصلحته، وتكون الروح المعنوية في هذه الحالة عبارة عن مجموع حالات الشعور بالرضا التي يحصل عليها الأفراد من خلال مشاركتهم في المجموعة (حسان والعجمي، ٢٠١٣، ٣٤٩-٣٥٠).

وقد عرف " والز" الروح المعنوية بأنها: "رد الفعل الوجدَّاني للفرد تجاه عمله" (أرفيس، ٢٠١٧، ١١).

وعرفها زويلف بأنها: "الاستعداد الوجدَّاني الذي يهيئ للعاملين الإقبال بحماس على مشاطرة أقرانهم في ألوان نشاطهم، ويجعلهم أقل قابلية للميل إلى المؤثرات الخارجية" (الخالدي، ٢٠٠٨، ٣٩).

خصائص الروح المعنوية:

تتميز الروح المعنوية بعدة مميزات نذكر منها:

١- أنها حالة نفسية وعاطفية لا يمكن تحديدها بعامل واحد إنما تخضع في ارتفاعها وانخفاضها إلى مجموعة من العوامل المتداخلة.

٢- أنها لا تتأتى بالسلطة الرسمية، إنما عن طريق الاهتمام بجو العمل المحيط والظروف المحيطة بإيجاد الثقة والاحترام والتفاهم والتعاون بين الرئيس والمرؤوس (الزهراني،٢٠٠٨، ٤٩).

٣- أنها ظاهرة لا تخضع للملاحظة المباشرة وبالتالي لا يمكن قياسها مباشرة، بل عن طريق آثارها ونتائجها، ويمكن الحكم عليها من خلال مؤشرات تدل على ارتفاعها أو انخفاضها.

٤- أنها ترتفع وتنخفض بحسب الظروف المحيطة بها فهي تتحكم فيها العديد من العوامل لأنها ظاهرة معقدة.

٥- أنها تتحكم في سلوك العاملين، فهي تحفز أو تضعف الجهد والعمل للأفراد العاملين وبالتالي في رفع أو خفض القدرة الإنتاجية للأفراد والمنظمة (بريكات،٢٠١٩، ٣١٢).

العوامل المؤثرة في الروح المعنوية:

يوجد العديد من المؤثرات التي ترفع وتخفض الروح المعنوية، ويمكن العمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين من خلال هذه العوامل، وتقسمها أرفيس (٢٠١٧، ١٢٤-١٦٦) إلى أربع مجموعات: نفسية، اجتماعية، تنظيمية، وفيزيقية على النحو الآتي:

- العوامل النفسية: وتمثل في المساواة والعدل بين العاملين، والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتحفيز المعنوي، وإعطاء الموظف قدرًا من الحرية في إنجاز العمل، وكذلك الثقة المتبادلة بين القائد والموظفين، والترفيه، والشعور بالأمن والاستقرار في العمل، وتوافق العامل مع عمله، والرضا، والشعور بالإنجاز والتقدم، والولاء التنظيمي.
- العوامل الاجتماعية: وتتضمن الثقافة والقيم الاجتماعية، والأخلاق العامة، والمكانة الاجتماعية، والحالة الاجتماعية، والجماعة، ومكانة الفرد في

المنظمة، والصراع، والتعاون، وتعد المكانة الاجتماعية من أهم هذه العوامل؛ إذ تعتبر المنظمة نسقاً مفتوحاً في المجتمع تؤثر وتتأثر به.

- العوامل التنظيمية: وتتضمن القيادة، وتحديد الأهداف، والتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتنسيق، والرقابة، وتحليل وتوصيف الوظائف، والاتصال، وإدارة الوقت، وإدارة التقنية في المنظمة، والتدريب، والتفويض، والترقية، والتغيير والتطوير الإداري.
- العوامل الفيزيقية: وتعتبر من العوامل الخارجية المؤثرة في الروح المعنوية والتي ينبغي أن تكون مناسبة كي تساعد العامل على الأداء الجيد ومن هذه العوامل: الإضاءة، ودرجة الحرارة، والتهوية والتلوث، والضوضاء، والتحفيز المادي، والصحة، والتغذية، وفترات الراحة، والنظافة وحسن المظهر، والألوان.

ويمكن إضافة مجموعة خامسة تختص بالمهارات الشخصية للفرد لها علاقة بامتلاك الفرد لمهارات معينة مثل: مهارة التكيف في بيئة العمل، ومهارة التواصل والتشارك مع الآخرين وتقبل العمل ضمن فرق عمل فالاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى العاملين يمكن أن يحافظ على روحهم المعنوية مرتفعة.

التأثير المعنوي لوسائل التواصل الاجتماعي:

تمثل وسائل الاتصال الاجتماعي جزءًا مما يعرف بالإعلام الجديد، وعند دراسة تأثيرها على معنويات الأفراد والمجتمعات؛ فإنه ينبغي الرجوع إلى نظريات الاتصال والإعلام، ومن أهم هذه النظريات التي اهتمت بدراسة عملية التأثير نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام.

ووفقاً لنظرية الاعتماد فإن تأثير وسائل الإعلام على الأفراد يكون نتيجة الاعتماد المتبادل بين: وسائل الإعلام، والنظم الاجتماعية الأخرى، والجماهير. ويشتمل النموذج المتكامل للنظرية على قائمة معقدة من العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى التأثير المحتمل لوسائل الإعلام (مكاوي والسيد،١٩٩٨، ٣٣١).

وقد حدد كل من ساندرا بول روكتش وميلفين ديفلير (S. Ball. Rokeach & M. Defleur) تأثيرات الاعتماد على وسائل الإعلام في ثلاث فئات على النحو الآتي:

أولاً: التأثرات المعرفية.

وتتمثل في عدة مجالات منها:

- تجاوز مشكلة الغموض الناتجة عن تناقض المعلومات التي يتعرض لها الفرد، أو نقص المعلومات وعدم كفايتها لفهم معاني الأحداث أو تحديد التفسيرات الممكنة والصحيحة لها.
- تشكيل الاتجاهات حيث تقوم وسائل الإعلام بدفع غير محدود للآراء والموضوعات والشخصيات التي تثير المتلقين للاهتمام بها.
- ترتيب اهتمامات المتلقين بالنسبة للموضوعات أو الأفكار التي تنشرها وسائل الإعلام.
- التأثير على معتقدات الأفراد سواء بزيادة الفئات التي يمكن تنظيم هذه المعتقدات في إطارها أو زيادة المعتقدات في كل فئة.
- بناء السياق الذي تظهر من خلاله القيم، وتقديم المعلومات التي تشترك فيها القيم المتباينة وتبرز الصراع الأساسي بين القيم.

ثانياً: التأثرات الوجدَّانية.

ويظهر هذا التأثير عندما تقدم معلومات تؤثر على مشاعر الأفراد واستجاباتهم بالتالي في الاتجاه المستهدف، وتتبلور التأثيرات الوجدَّانية في الاتصال الرقمي بصفة خاصة من خلال الرسائل التي يتبادلها الأفراد في الفئة الواحدة على مواقع الشبكة أو الاتصال بالغير؛ حيث تدعم هذه الرسائل مشاعر القلق والخوف والمقاومة خصوصاً بين الأفراد التي جمعها الخصائص أو الحاجات المشتركة. ومن أمثلة هذه التأثيرات.

- الفتور العاطفي. هناك فرض يرى أن التعرض المكثف إلى موضوعات العنف في وسائل الإعلام يؤدي إلى الفتور العاطفي.
- القلق والخوف. على سبيل المثال يؤدي التعرض المكثف للرسائل الإعلامية التي ترسم مدناً على أنها تتميز بالعنف قد يؤدي إلى الخوف من الحياة في هذه المدن أو السفر إليها.
- التأثيرات المعنوية. فالدعم المعنوي لا يمكن تطويره دون تأثيرات نظم الاتصال، ووجود معلومات إيجابية ومنظمة حول الفئات التي ينتمي إليها الأفراد له تأثير معنوي على الأفراد الذين يعتمدون على نظم وسائل الإعلام في إطار التأثيرات الوجدَّانية.

ثالثاً: التأثرات السلوكية.

ومن أهم التأثيرات في هذا المجال الفعالية وعدم الفعالية أو تجنب القيام بالفعل، ويظهر مفعول الفعالية عندما يقوم الفرد بفعل ما كان ليقوم به لولا تعرضه للرسائل الإعلامية. والتأثيرات السلوكية هي محصلة التأثيرات المعرفية

والوجدَّانية، ونتيجة لتشكيل الاتجاهات التي ساهمت المعرفة والشعور في تكوينها أو التأثير فيها (عبد الحميد،٢٠٠٤، ٣٠٢-٣١٠).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت وسائل التواصل الاجتماعي.

أجرى كل من جين وجبتا وآناند (Jain. Gupta & Anand, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الرأي العام لشريحة الشباب، ودراسة نوع القضايا الاجتماعية التي تتم مناقشتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأجريت الدراسة على عينة قوامها (١٠٠) شخص من الشباب في مدينة دلهي تتراوح أعمارهم بين ١٨- ٣٠ عاماً. ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك تأثيرًا لشبكات التواصل الاجتماعي على فكر الشباب في القضايا الاجتماعية، وأن ملف الفساد هو القضية الأكثر شيوعاً التي نوقشت عبر وسائل التواصل الاجتماعي يليها حقوق الإنسان.

وهدفت دراسة اللوزي (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) على تغير اتجاهات الطلبة بجامعة العلوم الإسلامية نحو تغير القيم الإسلامية المتمثلة في القيم العقدية، القيم النفسية، القيم الاجتماعية، التسامح والحوار. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن للفيس بوك تأثيراً سلبياً بمستوى متوسط على بعض القيم الإسلامية، وعلى الانعزال الاجتماعي وعدم التفاعل مع المجتمع المحيط بإيجابية، في حين جاء التأثير إيجابيًّا وبدرجة متوسطة لقيم الحوار، وقيم التسامح.

وأجرى الرحومي وأحمد وأبكر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى قياس استخدام وسائل التواصل الاجتماعي- الفيسبوك والواتساب وتويتر – نموذجاً في نشر القيم التنظيمية وأثرها في تحسين أداء الموظفين في جامعة الملك خالد. تم استخدام المنهج التحليلي والوصفي من خلال جمع البيانات الأولية والثانوية من الأدبيات السابقة بالإضافة إلى إعداد استبانة موجهة لعينة من موظفي الجامعة لقياس دور تلك الوسائل في نشر القيم التنظيمية، وأثر تلك القيم على تحسين الأداء، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط معنوي بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ونشر القيم التنظيمية، وبين القيم التنظيمية وتحسين الأداء، كما أوضحت أن مستوى استخدام وسائل التواصل في نشر القيم التنظيمية في الجامعة ضعيف.

أما دراسة الشيتي (٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على قيم طالبات جامعة القصيم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتم بناء استبانة لتحقيق أهداف الدراسة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين كثافة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وبين متغير القيم ككل لدى الشباب حيث ساعد استخدام شبكات التواصل على اكتساب العديد من القيم الاجتماعية والمعرفية والمحافظة على القيم الدينية لديهن.

كما أجرى الحربي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام الباحث

بتصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومن أهم نتائج الدراسة أن نسبة (٣٣,٥٪) من عينة الدراسة يوافقون على وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل اتجاهاتهم الفكرية، ويرى (٣٣,٩٪) من عينة الدراسة أن التأثير بدرجة متوسطة بينما يرى (٣٣,٩٪) أن التأثير عليهم كان ضعيفاً.

وأجرى العلوصي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري من وجهة نظر طلاب الكلية الجامعية بحقل، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكان من أبرز نتائجها ارتفاع مستوى استخدام الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي، وأن وسائل التواصل الاجتماعي تؤثر على الأمن الفكري بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أول سبل الوقاية من خطر وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري هو وضع القوانين والعقوبات الرادعة لمن يسيء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وتعزيز قيم التضامن والتماسك الاجتماعي.

ثانياً: دراسات تناولت الروح المعنوية للمعلم.

أجرى رولاند (Rowland, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسات قادة المدارس المتوسطة والروح المعنوية للمعلمين، وأجريت الدراسة في سبع مدارس متوسطة من مدارس متروبولتن اطلنطا، واستخدم الباحث قائمة للممارسات القيادية لقياس ممارسات قادة المدارس، واستخدم استبانة لجمع المعلومات عن الروح المعنوية لدى المعلمين في تلك المدارس، ومن أبرز

نتائج الدراسة ارتباط الممارسات القيادية لقادة المدارس بالروح المعنوية للمعلمين، وأن التصرفات اليومية للقادة تؤدي دوراً في تفعيل البيئة المدرسية، وأن الممارسات التي تسعى لتمكين الآخرين في العمل لها أقوي ارتباط إيجابي في رفع الروح المعنوية للمعلمين.

وتناولت دراسة الرشيدي (٢٠١٤) أبعاد الصحة التنظيمية وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين في مدارس التعليم العام في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٤) معلماً ومعلمة من العاملين في منطقة الفروانية التعليمية. طورت الباحثة استبانة لقياس متغيرات الدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة أن مستوى الروح للمعلمين في مدارس التعليم العام في الكويت جاء مرتفعاً كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد الصحة التنظيمية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وأوصت الباحثة بالاهتمام بتنمية الروح المعنوية للمعلمين لما لذلك من انعكاس على مخرجات العملية التعليمية.

وقام المصاروة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في لواء بني عبيد، ومعرفة أثر كل من متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية) في درجة تقدير المعلمين لدرجة توافر الروح المعنوية لديهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين لدرجة توافر الروح المعنوية لديهم قد جاءت بدرجة عالية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة توافر الروح المعنوية لديهم تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية).

أجرى الشرمان وجبران (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، وقام الباحثان ببناء استبانة اشتملت على جزأين: الإدارة بالتجوال، ومستوى الروح المعنوية وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦٤) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية للمعلمين في محافظة إربد من وجهة نظرهم كان متوسطاً وأن العلاقة بين ممارسة الإدارة بالتجوال ومستوى الروح المعنوية للمعلمين كانت مرتفعة.

أما دراسة بريكات (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة من مجالين هدف المجال الأول إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمات واشتمل المجال الثاني من الاستبانة على (٢٠) فقرة لتعرف مستوى الروح المعنوية للمعلمات، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمات للأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس مرتفعة في محوري المجال الأول (نمط المبادأة والاهتمام بالعمل، ونمط الاهتمام بالعلاقات الإنسانية). وكانت تقديراتهن لمستوى الروح المعنوية للمعلمات مرتفعة مع وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس والروح المعنوية للمعلمات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت وسائل التواصل الاجتماعي نجد أن هذه الدراسات اتفقت في إبراز أهمية وسائل التواصل الاجتماعي، ودورها في تغيير القيم ونشرها، وتشكيل الاتجاهات الفكرية والأمن الفكري، فدراسة جين وجبتا وآناند (Jain. Gupta & Anand, 2012) هدفت إلى التعرف على تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الرأي العام لشريحة الشباب، ونوع القضايا الاجتماعية التي تتم مناقشتها. بينما سعت دراسة اللوزي (٢٠١٧) إلى التعرف على أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تغير اتجاهات الطلبة في الجامعة الإسلامية نحو القيم الإسلامية، ودراسة الشيتي (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على قيم طالبات جامعة القصيم، أما دراسة الحربي (٢٠١٩) فقد سعت إلى التعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية، بينما هدفت دراسة العلوصي (٢٠١٩)إلى التحقق من تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري من وجهة نظر طلاب الكلية الجامعية بحقل، بينما تفردت دراسة الرحومي وأحمد وأبكر (٢٠١٨) بدراسة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في نشر القيم التنظيمية وأثرها في تحسين أداء الموظفين.

أما الدراسات التي تناولت الروح المعنوية للمعلم فنجد أنها اتفقت في دراسة الروح المعنوية للمعلمين واختلفت في دراسة العوامل التي لها علاقة بالروح المعنوية ففي حين هدفت دراسة الرشيدي (٢٠٠٤) إلى دراسة العلاقة بين الصحة

التنظيمية والروح المعنوية نجد أن دراسة رولاند (Rowland, 2008) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسات قادة المدارس المتوسطة والروح المعنوية للمعلمين في تلك المدارس، بينما تسعى دراسة المصاروة (٢٠١٨) للكشف عن درجة توفر الروح المعنوية لدى المعلمين وعلاقتها بالسن والمؤهل وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، أما دراسة الشرمان وجبران (٢٠١٨) فقد درست ممارسة الإدارة بالتجوال وعلاقتها في رفع الروح المعنوية للمعلمين، وسعت دراسة بريكات (٢٠١٩) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسات المجموعة الأولى في تناولها تأثير وسائل التواصل الاجتماعي، ومن حيث منهج الدراسة وبعض الأساليب الإحصائية المستخدمة، وتختلف عنها في مجتمع الدراسة وفي تركيزها على الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل وتأثيره على الروح المعنوية للمعلمين. كما تتشابه هذه الدراسة مع دراسات المجموعة الثانية في تناولها للروح المعنوية للمعلم، وفي منهج الدراسة والفئة المستهدفة وهم المعلمون، وتتميز هذه الدراسة بأنها تناولت الروح المعنوية للمعلم تحت تأثير عامل من خارج النظام التعليمي –وسائل التواصل الاجتماعي– في حين أن بقية الدراسات درست الروح المعنوية للمعلم في ظل عوامل من داخل المؤسسة التعليمية.

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على وصف الظاهرة وجمع معلومات عنها، لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع شاغلي الوظائف التعليمية في ثلاث إدارات تعليم هي: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية؛ والبالغ عددهم (١٧٣٣٩٤) معلم ومعلمة ويوضح الجدول (١) الآتي توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والإدارة التعليمية.

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة بحسب الإدارة التعليمية والجنس.

الإدارة التعليمة	عدد شاغلي الوظائف التعليمة		المجموع
	ذكور	إناث	
الرياض	٣٦٥٤٤	٤٩٠١٨	٨٥٥٦٢
جدة	٢١٥٢٠	٢٧٥٨٩	٤٩١٠٩
الشرقية	١٧٧٦٣	٢٠٩٦٠	٣٨٧٢٣
المجموع	٧٥٨٢٧	٩٧٥٦٧	١٧٣٣٩٤

ثالثاً: عينة الدراسة

تم توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد المستجيبين (٦٨٢) معلماً ومعلمة، وهذا العدد يفي بالغرض وفق الجدَّاول الإحصائية لتحديد عدد العينة عند كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan) التي أشارت إلى أنه إذا كان حجم مجتمع الدراسة أكثر من (١٠٠٠٠٠) وأقل من (٢٥٠٠٠٠) فإن عدد أفراد العينة لهذا المجتمع لا يقل

عن (٣٨٣) مفردة إحصائية، ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والإدارة التعليمية.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإدارة التعليمية والجنس

الإدارة التعليمة	عدد العينة		المجموع
	ذكور	إناث	
الرياض	١٤٣	١٩٣	٣٣٦
جدة	٨٧	١٠٦	١٩٣
الشرقية	٧٠	٨٣	١٥٣
المجموع	٣٠٠	٣٨٢	٦٨٢

ثالثاً: أداة الدراسة

بعد الرجوع للأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة تم بناء أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة موجهة لشاغلي الوظائف التعليمية تكونت من قسمين:

أولاً: بيانات أولية لأفراد عينة الدراسة.

ثانياً: محاور الدراسة وهي على النحو الآتي:

- المحور الأول: واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي، ويتضمن (١٨) فقرة لقياس النظرة الإيجابية والنظرة السلبية.
- المحور الثاني: تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات ويتضمن (٢٠) فقرة لقياس تأثير الخطاب على المظاهر الإيجابية والمظاهر السلبية للروح المعنوية.
- المحور الثالث: مقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع الروح المعنوية للمعلم ويتضمن (١٢) فقرة.

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمختصين، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين لتخرج الاستبانة في صورتها النهائية. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية له

المحور	البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
واقع الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي	النظرة الإيجابية	١	٠,٨٨٧**	٦	٠,٩٣٨**
		٢	٠,٩٣٥**	٧	٠,٩٣٣**
		٣	٠,٨٢٩**	٨	٠,٩٢٤**
		٤	٠,٨٩٦**	٩	٠,٧٩٤**
		٥	٠,٨٦١**		
	النظرة السلبية	١٠	٠,٨٤٩**	١٥	٠,٩١٢**
		١١	٠,٦٨٩**	١٦	٠,٩٠٧**
		١٢	٠,٩١٢**	١٧	٠,٨٣٢**
		١٣	٠,٩١١**	١٨	٠,٧٥٦**
		١٤	٠,٨٤٩**		
تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي	المظاهر الإيجابية للروح المعنوية	١	٠,٨١١**	٦	٠,٥٧١**
		٢	٠,٨٠٧**	٧	٠,٨٢٩**
		٣	٠,٧٨٥**	٨	٠,٨٣٢**
		٤	٠,٥٤٢**	٩	٠,٧٧٩**
		٥	٠,٣٣٩**	١٠	٠,٨٤٥**
	المظاهر السلبية للروح المعنوية	١١	٠,٦٩٢**	١٦	٠,٧٠٩**
		١٢	٠,٦٨٩**	١٧	٠,٧٣٠**
		١٣	٠,٧١٤**	١٨	٠,٦٧٠**

المحور	البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
		١٤	٠,٧٣٦**	١٩	٠,٧٨٤**
		١٥	٠,٨٠٩**	٢٠	٠,٦٥٧**
مقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع الروح المعنوية للمعلم		١	٠,٦٥٠**	٧	٠,٧٥٢**
		٢	٠,٨٤٢**	٨	٠,٧٣٥**
		٣	٠,٨٤٨**	٩	٠,٨١٢**
		٤	٠,٥٨٤**	١٠	٠,٧٦٩**
		٥	٠,٨١٨**	١١	٠,٧٨٨**
		٦	٠,٧٥١**	١٢	٠,٧١٤**

** **دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة

المحور	البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
واقع الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي	النظرة الإيجابية	٠,٩٦٧
	النظرة السلبية	٠,٩٥١
تأثير الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي	المظاهر الإيجابية للروح المعنوية	٠,٩٠٢
	المظاهر السلبية للروح المعنوية	٠,٨٩٥
مقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع الروح المعنوية للمعلم		٠,٩١٨

يبين الجدول (٤) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام التدريج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

جدول (٥) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٤,٢١ إلى ٥,٠٠	عالية جدًّا
من ٣,٤١ الى ٤,٢٠	عالية
من ٢,٦١ الى ٣,٤٠	متوسطة
من ١,٨١ الى ٢,٦٠	منخفضة
من١,٠٠إلى ١,٨٠	منخفضة جدًّا

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: ما واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي، وكانت النتائج كما يلي:

النظرة الإيجابية:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي، المتعلق بالنظرة الإيجابية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	محتوى لمواقف إيجابية ونبيلة للمعلم مع الطلاب.	٤,٠٢	١,١٣٢	عالية	١
٣	الاحتفال بالمناسبات التي تهم المعلم كيوم المعلم.	٣,٩٥	١,١٩٧	عالية	٢
٨	التأكيد على الدور التربوي للمعلم.	٣,٨٤	١,٣١٨	عالية	٣
٢	رسائل شكر وامتنان للمعلم.	٣,٨٣	١,٣٠٨	عالية	٤
٩	نصائح وإرشادات موجهة للمعلم ترشده للعمل بطريقة مثالية.	٣,٧٤	١,٢٤٠	عالية	٥
٤	تصدي المجتمع لكل من ينتقص من قدر المعلم أو يسيء إليه.	٣,٧٢	١,٤٤٤	عالية	٦
٦	محتوى يشجع المعلمين ويعزز شعورهم تجاه مهنتهم.	٣,٧٠	١,٤١٢	عالية	٧
٧	محتوى عن تكريم المعلم.	٣,٦٨	١,٤٠٢	عالية	٨
١	تعزيز لمكانة المعلم الاجتماعية.	٣,٦٣	١,٣٩٧	عالية	٩
	المتوسط العام	٣,٧٩	١,١٧٣	عالية	

ويبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية المتعلق بالنظرة الإيجابية تراوحت قيمها بين (٣,٦٣ – ٤,٠٢)

وجميعها بدرجات موافقة عالية ، حيث حصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على "محتوى لمواقف إيجابية ونبيلة للمعلم مع الطلاب" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٢)، في حين حصلت العبارة رقم (٢١) والتي تنص على " تعزيز لمكانة المعلم الاجتماعية " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٦٣)، وهذا يتفق ما توصلت إليه دراسة الفضالة (٢٠١٩)، ودراسة التل (٢٠١١) اللتين أشارتا إلى أن مهنة التدريس تحظى بمكانة اجتماعية عالية من الجانب الاجتماعي، وحصول هذه الفقرة على أقل متوسط حسابي يعني أن هناك فرصة للعمل على نشر محتوى يؤدي إلى تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٧٩) ودرجة موافقة عالية، وهذا يدل على أن النظرة الإيجابية لواقع الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة عالية. وهذا إنما يعود إلى ثقافة المجتمع وتقديره للمعلم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة أمبوسعيدي وآخرين (٢٠١٨) من أن المجتمع العماني لديه نظرة إيجابية تجاه المعلم، وينبغي العمل على المحافظة على هذه النظرة الإيجابية بدعم وسائل التواصل الاجتماعي بصورة مستمرة بمحتوى مناسب يدعم النظرة الإيجابية للمعلم لتصل إلى درجة عالية جدًّا.

النظرة السلبية:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي، المتعلق بالنظرة السلبية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١١	ضعف الإدراك بدور المعلم والمهام التي يقوم بها.	٣,٧٥	١,٣٣٧	عالية	١
١٨	المبالغة في نشر أخبار تخص الوظائف التعليمية ولوائحها التنظيمية.	٣,٥٦	١,٤٤٠	عالية	٢
١٧	الاعتراض على المزايا المادية والمعنوية المقدمة للمعلم.	٣,٤٥	١,٥٥٠	عالية	٣
١٣	الميل نحو تحميل المعلم أسباب ضعف مخرجات التعليم.	٣,٤١	١,٦٠٤	عالية	٤
١٤	الإشارة إلى ضعف التأهيل المهني للمعلم.	٣,٢٩	١,٣٩٩	متوسطة	٥
١٥	وصف المعلم بكثرة التذمر والشكوى.	٣,٢٢	١,٥٨٦	متوسطة	٦
١٢	انتقاد المعلم وتشويه صورته أمام الطلاب والمجتمع.	٣,١٢	١,٦٤٦	متوسطة	٧
١٠	رسائل سلبية تجاه مهنة التعليم.	٣,١١	١,٥٤٢	متوسطة	٨
١٦	نشر مقاطع وعبارات مسيئة لمهنة التعليم.	٢,٩٧	١,٦٤٤	متوسطة	٩
	المتوسط العام	٣,٣٢	١,٢٩٩	متوسطة	

ويبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول واقع الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي المتعلق بالنظرة السلبية تراوحت قيمها بين (٢,٩٧ – ٣,٧٥)، حيث حصلت العبارات (١١، ١٨ ،١٧، ١٣) على درجات موافقة عالية كان أعلاها العبارة رقم (١١) والتي تنص على "ضعف الإدراك بدور المعلم والمهام التي يقوم بها "حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٧٥)، تلتها العبارة رقم (١٨) التي تنص على "المبالغة في نشر أخبار تخص الوظائف التعليمية ولوائحها التنظيمية" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٦) وهذا يدعو إلى إعادة النظر في تنظيم نشر ما يخص العملية التعليمية من أخبار ولوائح وكيفية النشر، تلتها العبارة رقم (١٧) ونصها "الاعتراض على المزايا المادية والمعنوية المقدمة للمعلم" بمتوسط حسابي

قيمته (٣,٤٥) وهذا الاعتراض ناتج عن المقارنات غير العادلة بالفئات الوظيفية الأخرى كما أن له علاقة بضعف الإدراك بدور المعلم والمهام التي يقوم بها مما يتطلب توضيح دور المعلم وأهميته في تنشئة الجيل وتشكيل مستقبل الأمة والمصاعب التي تواجهه في سبيل ذلك، ثم الفقرة رقم (١٣) ونصها "الميل نحو تحميل المعلم أسباب ضعف مخرجات التعليم" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٤١) مما يدعو إلى توعية المجتمع بأهمية تظافر الجهود من أجل تحسين مخرجات التعليم وتوضيح دور كافة فئات المجتمع ذات العلاقة، في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها العبارة رقم (١٦) والتي تنص على "نشر مقاطع وعبارات مسيئة لمهنة التعليم " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٢,٩٧).

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٢) ودرجة موافقة متوسطة، مما يدل على أن النظرة السلبية في الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة. وهذا يتطلب العمل على تحسين صورة المعلم في وسائل التواصل الاجتماعي وتطهير وسائل التواصل من كل محتوى سلبي في حق المعلم بما يتفق مع دور المعلم ومكانته الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: ما درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات المتعلق بالمظاهر الإيجابية للروح المعنوية، وكذلك المتعلق بالمظاهر السلبية للروح المعنوية وكانت النتائج كما يلي:

المظاهر الإيجابية للروح المعنوية.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات المتعلق بالمظاهر الإيجابية للروح المعنوية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	أشعر بالفخر عندما أرى رسائل تقدر جهود المعلم وتعزز دوره في المجتمع.	٤,٦٤	٠,٧١٠	عالية جدًّا	١
٥	أشعر بالرضا عندما يطبق القانون على المسيئين لمهنة التعليم في مواقع التواصل الاجتماعي.	٤,٦٣	٠,٧٣٠	عالية جدًّا	٢
٦	تزداد لدي الدافعية للعمل عندما أشاهد مقاطع ورسائل تكريم المعلمين في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٤٧	٠,٨٢٣	عالية جدًّا	٣
٧	ما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي يشجعني على تطوير نفسي مهنياً	٣,٨٣	١,١٨٢	عالية	٤
١٠	يشجعني الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي المعلم على الابتكار والتجديد.	٣,٦٤	١,٢٤٠	عالية	٥
٨	ما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي ينمي لدي الرغبة في الاستمرار بمهنتي.	٣,٦٠	١,٢٧٨	عالية	٦
٩	أجد الاحترام والتقدير عندما أفصح عن مهنتي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	٣,٥٦	١,٢٧٦	عالية	٧
٣	أشعر بالرضا عندما تناقش وسائل التواصل الاجتماعي قضايا المعلمين.	٣,٥١	١,٣٥٠	عالية	٨
١	تعزز وسائل التواصل الاجتماعي مشاعري الإيجابية تجاه عملي كمعلم.	٣,٤٩	١,٣٨٤	عالية	٩

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	ما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي يزيد من انتمائي لمهنة التعليم	٣,٣٣	١,٣٣٨	متوسطة	١٠
	المتوسط العام	٣,٨٧	٠,٨٤٥	عالية	

ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية لهم بالمملكة العربية السعودية المتعلق بالمظاهر الإيجابية للروح المعنوية تراوحت قيمها بين (٣,٣٣ – ٤,٦٤)، حيث حصلت العبارات (٤، ٥، ٦) على درجات موافقة عالية جدًّا كان أعلاها العبارة رقم (٤) والتي تنص على " أشعر بالفخر عندما أرى رسائل تقدر جهود المعلم وتعزز دوره في المجتمع" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٦٤)، تلتها العبارة رقم (٥) ونصها " أشعر بالرضا عندما يطبق القانون على المسيئين لمهنة التعليم في مواقع التواصل الاجتماعي" ثم العبارة رقم (٦) ونصها" تزداد لدي الدافعية للعمل عندما أشاهد مقاطع ورسائل تكريم المعلمين في وسائل التواصل الاجتماعي"، في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة عالية عدا العبارة رقم (٢) والتي تنص على " ما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي يزيد من انتمائي لمهنة التعليم " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٣) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يتطلب التركيز على تنشيط دور وسائل التواصل في هذا الجانب من خلال بث محتوى ورسائل إيجابية تعزز من انتماء المعلم لمهنة التعليم.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٨٧) ودرجة موافقة عالية، وهذا يدل على أن تأثير الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية لهم بالمملكة العربية السعودية المتعلق بالمظاهر الإيجابية للروح المعنوية كان بدرجة عالية، وهذا يتطلب الاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي بتوظيفه في زيادة الروح المعنوية للمعلمين والذي بدوره ينعكس إيجاباً على أدائهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المناطة بهم.

المظاهر السلبية للروح المعنوية

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلم في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات، المتعلق بالمظاهر السلبية للروح المعنوية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٨	يزعجني كثرة تدخل أفراد المجتمع في عملي كمعلم.	٤,٣٨	٠,٩٣٣	عالية جدًّا	١
١٧	أشعر بالإحباط حين يتم التركيز على الأخبار والمقاطع المسيئة لمهنة التعليم.	٤,٢٨	١,٠٧٧	عالية جدًّا	٢
١٣	أشعر بالقلق تجاه الرسائل التي تعترض على تقديم المزايا والدعم للمعلم.	٤,١٤	١,٠٧٥	عالية	٣
١٦	يزعجني طرح تفاصيل وظيفتي ومزاياها المادية في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,١٤	١,١٦٣	عالية	٤
١١	أشعر بالإحباط نتيجة الرسائل السلبية في مواقع التواصل الاجتماعي تجاه مهنة التعليم.	٣,٩٦	١,٢٠٤	عالية	٥
١٢	ينتابني القلق نتيجة متابعة طلابي ما ينشر عن المعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٣,٨٢	١,١٧٨	عالية	٦
٢٠	لا أحب أن أتحدث عن مهنتي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	٣,٥٥	١,٣١١	عالية	٧

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١٥	ينتابني القلق تجاه مستقبلي كمعلم نتيجة لما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي.	٣,٥٠	١,٣٥١	عالية	٨
١٩	أشعر بالملل من العمل بسبب ما ينشر في مواقع التواصل الاجتماعي.	٣,٤٨	١,٣٤٢	عالية	٩
١٤	عند متابعة وسائل التواصل الاجتماعي أتمنى لوكنت أعمل في مهنة غير مهنة التعليم	٣,١٢	١,٤١٢	متوسطة	١٠
	المتوسط العام	**٣,٨٤**	**٠,٨٦٩**	**عالية**	

ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول درجة تأثير الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية لهم بالمملكة العربية السعودية المتعلق بالمظاهر السلبية للروح المعنوية تراوحت قيمها بين (٣,١٢ – ٤,٣٨)، حيث حصلت العبارتان (١٨،١٧) على درجات موافقة عالية جدًّا كان أعلاهما العبارة رقم (١٨) والتي تنص على "يزعجني كثرة تدخل أفراد المجتمع في عملي كمعلم" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٣٨)، تلتها العبارة رقم (١٧) ونصها "أشعر بالإحباط حين يتم التركيز على الأخبار والمقاطع المسيئة لمهنة التعليم" بمتوسط حسابي (٤,٢٨). في حين حصلت باقي العبارات على درجات موافقة عالية عدا العبارة رقم (١٤) والتي تنص على "عند متابعة وسائل التواصل الاجتماعي أتمنى لوكنت أعمل في مهنة غير مهنة التعليم" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,١٢) ودرجة موافقة متوسطة.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣,٨٤) ودرجة موافقة عالية، وهذا يدل على أن تأثير الخطاب الموجه للمعلمين

والمعلمات في مواقع التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية لهم بالمملكة العربية السعودية المتعلق بالمظاهر السلبية للروح المعنوية كان بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة جين وجبتا وآناند (Jain. Gupta & Anand, 2012) من أن هناك تأثيرًا لشبكات التواصل الاجتماعي على فكر الشباب في القضايا الاجتماعية، ودراسة الحربي (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية. وهذا يعني أن الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي سلاح ذو حدين فكما يمكن الاستفادة منه في دعم الروح المعنوية للمعلمين يمكن أن يكون أداة هدم تعمل على إحباط المعلمين وإضعاف روحهم المعنوية مما يدل على ضرورة الاهتمام بوسائل التواصل الاجتماعي والعمل على تحليل محتواها ومتابعة ما يتم نشره بها والعمل على توجيهها الوجهة الصحيحة في دعم الروح المعنوية للمعلمين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: ما المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم بوسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات تجاه عملهم، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنويات المعلمين والمعلمات.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	التأكيد على كافة المسؤولين من منسوبي التعليم والجهات ذات العلاقة بعدم نشر ما يسئ للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٧٧	٠,٥٣٩	عالية جدًّا	١
٩	نشر الرسائل التوعوية والتحذيرية من الجهات الأمنية المسؤولة عن عقوبة من يسيء لمهنة التعليم.	٤,٧٦	٠,٥٨٤	عالية جدًّا	٢
١	تشريع المزيد من القوانين الرادعة لمن يسيء للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٧٥	٠,٦٢٢	عالية جدًّا	٣
٢	توجيه حسابات الإعلام التربوي لتعزيز مكانة المعلم بوسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٧٣	٠,٥٨٥	عالية جدًّا	٤
١٠	التصدي المجتمعي للحسابات والمواقع والحملات التي تسيئ لمهنة التعليم وتحاول هدمها.	٤,٧٢	٠,٦٢٤	عالية جدًّا	٥
٣	التأكيد على مسؤولية مؤسسات المجتمع العامة والخاصة على إبراز دور المعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٧١	٠,٦١٠	عالية جدًّا	٦
٨	قيام وزارة التعليم بمقاضاة المسيئين للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٧٠	٠,٦٨٤	عالية جدًّا	٧
٥	تفعيل حسابات كافة الجهات التعليمية في وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مكانة المعلم.	٤,٦٣	٠,٦٦٦	عالية جدًّا	٨
١١	المشاركة المجتمعية والتكامل لإبراز مكانة المعلم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي خصوصا في المناسبات العالمية كيوم المعلم.	٤,٦٢	٠,٧١١	عالية جدًّا	٩
٧	تكليف الإعلام التربوي بعمل تحليل محتوى لما يطرح عن المعلم في وسائل التواصل الاجتماعي وتقديم دراسة وافية للمسؤولين في الوزارة.	٤,٦٠	٠,٧١٩	عالية جدًّا	١٠
١٢	وضع جائزة لأفضل محتوى داعم لمهنة التعليم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	٤,٥١	٠,٨٢٤	عالية جدًّا	١١
٤	التأكيد على دور مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي في تقديم محتوى داعم لمهنة التعليم.	٤,٢٠	١,١٤٢	عالية	١٢
	المتوسط العام	٤,٦٤	٠,٥١٥	عالية جدًّا	

ويبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات بوسائل التواصل الاجتماعي في رفع معنوياتهم تجاه عملهم تراوحت قيمها بين (٤,٢٠ – ٤,٧٧)، حيث حصلت معظم العبارات على درجات موافقة عالية جدًّا كان أعلاها العبارة رقم (٦) والتي تنص على "التأكيد على كافة المسؤولين من منسوبي التعليم والجهات ذات العلاقة بعدم نشر ما يسئ للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٧٧)، تلتها العبارة رقم (٩) ونصها " نشر الرسائل التوعوية والتحذيرية من الجهات الأمنية المسؤولة عن عقوبة من يسيء لمهنة التعليم" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧٦)، فالعبارة رقم (١) ونصها "تشريع المزيد من القوانين الرادعة لمن يسيء للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي" بمتوسط حسابي قيمته (٤,٧٥) وتتفق نتيجة الدراسة في هذه الفقرة مع نتيجة دراسة العلوصي (٢٠١٩) والتي أشارت إلى وضع القوانين والعقوبات الرادعة لمن يسيئ استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وذلك للوقاية من خطر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، في حين حصلت العبارة رقم (٤) والتي تنص على " التأكيد على دور مشاهير وسائل التواصل الاجتماعي في تقديم محتوى داعم لمهنة التعليم." على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٠) ودرجة موافقة عالية.

كما يبين الجدول حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤,٦٤) ودرجة موافقة عالية، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل المقترحات للاستفادة من الخطاب الموجه للمعلمين والمعلمات بوسائل التواصل

الاجتماعي في رفع معنوياتهم تجاه عملهم، ويسهم في تحسين دور المعلم في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

التوصيات:

١- بناء على نتائج السؤال الأول التي أشارت إلى وجود مجال لتحسين الخطاب الموجه للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي بتعزيز النظرة الإيجابية ومعالجة النظرة السلبية للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي، ونتائج السؤال الثاني التي تشير إلى وجود تأثير لوسائل التواصل الاجتماعي على الروح المعنوية للمعلم توصي الدراسة بضرورة إنشاء إدارة تختص بتوجيه الدعم المعنوي للمعلم وتعمل على تحسين صورة المعلم في وسائل التواصل الاجتماعي من خلال دعم المحتوى الإيجابي والعمل على تطهير وسائل التواصل الاجتماعي من المحتوى السلبي في كل ما يخص المعلم.

٢- بناء على نتائج السؤال الثالث توصي الدراسة بتبني وزارة التعليم للمقترحات المذكورة في النتائج، مع التأكيد على الآتي:

- ضرورة إصدار وزارة التعليم تعميم يتضمن التأكيد على كافة المسؤولين من منسوبي التعليم والجهات ذات العلاقة بعدم نشر ما يسئ للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.
- بناء شراكة مجتمعية فاعلة مع الجهات الأمنية تضمن الحفاظ على حقوق المعلم وتتضمن نشر الرسائل التوعوية والتحذيرية من الجهات الأمنية المسؤولة عن عقوبة من يسيء لمهنة التعليم.

- التنسيق مع الجهات التشريعية والجهات ذات العلاقة لتشريع المزيد من القوانين الرادعة لمن يسيء للمعلم في وسائل التواصل الاجتماعي.
- توجيه حسابات الإعلام التربوي للقيام بدورها في تعزيز مكانة المعلم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.
- ضرورة تكاتف أفراد المجتمع ومؤسساته للتصدي للحسابات والمواقع والحملات التي تستهدف الإساءة لمهنة التعليم وتحاول هدمها والتي قد تحمل أجندات خارجية للنيل من المكتسبات الوطنية.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

١. أبو يعقوب، شدان يعقوب. (٢٠١٥). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الوعي السياسي بالقضية الفلسطينية لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٢. ارفيس، مريم. (٢٠١٧). الروح المعنوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى عمال المنظمة دراسة ميدانية بالوكالة الولائية للتسيير والتنظيم العقاري الحضري –بسكرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

٣. أمبوسعيدي، عبد الله. والفهدي، راشد. والهاشمي، عبد الله. والرواحي، ناصر. والبلوشي، علي. (٢٠١٨). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس ١٢(٢)،٢٧٢-٢٩٩.

٤. البادي، وليد علي. (٢٠١٧). تحليل مضمون وسائل التواصل الاجتماعي: قراءة في الأدوات والأبعاد. المؤتمر الثامن والعشرون: شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيراتها في مؤسسات المعلومات في الوطن العربي، ٢٨(١-٢١).

٥. بريكات، كفى كمال أحمد. (٢٠١٩). الأنماط القيادية لدى مديرات المدارس الخاصة في لواء عين الباشا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمات. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦(٣)،٣٠٧-٣٢٣.

٦. البشابشة، وسام طايل. (٢٠١٣). دوافع استخدام طلبة الجامعات الأردنية لمواقع التواصل الاجتماعي واشباعها (فيس بوك وتويتر) دراسة على طلبة الجامعة الأردنية وجامعة البتراء أنموذجاً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البتراء، الأردن.

٧. التل، وائل عبد الرحمن. (٢٠١١). الكشف عن مكانة مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين الخريجين من جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية والعوامل المؤثرة فيها. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٥(٩٩)،٢٨١-٣١٤.
٨. توفيق، ميمي محمد. (٢٠١٨). شبكات التواصل الاجتماعي: النشأة والتأثير. مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية، ٢٤(٢)،١٩٢-٢٣٨.
٩. الجبر، حامد وعقيل، ابتسام وحسن، منى. (٢٠١٧). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٦: ٢، ٧٧-١١٥.
١٠. الجنابي، م. م محمد الأمين احمد. (٢٠٢٠). مواقع التواصل الاجتماعي والحراك الشعبي "الاعتماد المتبادل"، ط١، برلين: المركز الديمقراطي العربي.
١١. الحربي، محمد جزاء. (٢٠١٩). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات الفكرية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٦: ٢، ١٥-٦٦.
١٢. حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (٢٠١٣). الإدارة التربوية، ط٣، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٣. الخالدي، أحمد محمد. (٢٠٠٩). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٤. ذيب، محمد رشدي احمد. (٢٠١٢). قيم العمل التي يمارسها مديرو التربية والتعليم وعلاقتها بالروح المعنوية والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين معهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٥. الرحومي، أحمد وأحمد، علي وأبكر، عبد الجلال. (٢٠١٨). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في نشر القيم التنظيمية وأثرها على تسيد أداء الموظفين في جامعة الملك خالد. أماراباك-مجلة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا،٩(٢٩)،٢٣-٤٦.

١٦. الرشيدي، سعاد مضحي. (٢٠١٤). درجة توافر أبعاد الصحة التنظيمية في مدارس التعليم العام في الكويت وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

١٧. الزهراني، نورة بنت عطية. (٢٠٠٨). علاقة النمط القيادي لمدبرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية لمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

١٨. السليمي، عليا محمد (٢٠١٩). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على موثوقية المعلومات لدى الشباب السعودي. المجلة العربية للدراسات المعلوماتية، ١٠، ٥-٥٣.

١٩. الشرمان، محمد أحمد وجبران، علي محمد. (٢٠١٨). درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،٩(٢٥)،١٠٩-١٢٢.

٢٠. الشيتي، إيناس محمد. (٢٠١٨). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على القيم لدى الشباب: دراسة ميدانية على طالبات جامعة القصيم. مجلة البحوث التجارية،٤٠(٤)، ١٠٣-١٥٠.

٢١. الصوافي، عبد الكريم عبد الله. (٢٠١٥). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان.

٢٢. طالة، لامية. (٢٠١٩). نظريات شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على وسائل الإعلام التقليدية: دراسة في النماذج الإعلامية. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران، ١٠(٢)، ١٧٣-١٩٦.

٢٣. عبد الحميد، محمد. (٢٠٠٤). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٢٤. العزي، خالد ممدوح. (٢٠١٩). وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على الوعي التنموي. مجلة العربي للدراسات الإعلامية، المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية، ١(٣)، ١٣-٤٠.

٢٥. علوان، أسماء محمد. (٢٠١٧). أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٢٦. العلوصي، علاء رأفت. (٢٠١٩). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلاب الكلية الجامعية بحقل. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،١٤(٣٣)، ٢٨٨-٣٢٠.

٢٧. العيسوي، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٥). سبل رفع الروح المعنوية لدى العاملين. مجلة الوعي الإسلامي، ٤٢(٤٧٤)،٥٩-٦١.

٢٨. الفضالة، خالد محمد. (٢٠١٩). واقع المكانة الاجتماعية للمعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة بدولة الكويت. المجلة التربوية، كلية التربية بجامعة سوهاج، ٦٣ :٢، ٥٩٠-٦٣٠.

٢٩. القحطاني، فهد. (٢٠٢٠). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على قيم الطالب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

٣٠. المصاروة، أسامة محمد. (٢٠١٨). درجة توافر الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الحكومية في لواء بني عبيد من وجهة نظرهم. دراسات–العلوم التربوية،٤٥(٤)،١٥–٣٠.

٣١. مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلى حسن. (١٩٩٨). الاتصال ونظرياته المعاصرة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣٢. اللوزي، أماني أحمد عبدربه. (٢٠١٧). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) على القيم الإسلامية: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Govindarajan, K. (2012).Teachers Morale. International Journal of Behavioral and Movemet Sciences. 1(2).57-61. http://www.ijobsms.in/

Jain, M. Gupta, P& Anand, N(2012). Impact of Social Networking Sites in the Changing Mindset of Youth on Social Issues A Study of Delhi- NCR Youth. Journal of Arts, Science &Commerce, 3(2),36-43.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research. Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Maryville Universty. (2020). The Evolution of Social Media: How Did It Begin, and Where Could It Go Next?. Retrieved December 18,2020. *https://online.maryville.edu/blog/evolution-social-media/*

Rowland, Keith. A. (2008). The relationship of principal leadership and teacher morale. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.

Saumur, Alexandra (2018). The History of Social Media: 29+ Key Moments. Retrieved January 20, 2021, https://blog.hootsuite.com/history-social-media/

Sundheim, Ken. (2011). Where They Started, the Beginning of Facebook and Twitter: A Brief History of Social Media. Retrieved January 21, 2021, https://www.businessinsider.com/a-brief-history-of-social-media-2011-7

qAŶmħ AlmrAjç
ÂwlA̓: AlmrAjç Alçrbyħ
1. Âbw yçqwb ،ŝdAn yçqwb. (2015). Âθr mwAqç AltwASl AlAjtmAçy çlŶ Alwçy AlsyAsy bAlqDyħ AlflsTynyħ ldŶ Tlbħ jAmçħ AlnjAH AlwTnyħ. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlnjAH AlwTnyħ ، flsTyn.
2. Arfys ،mrym. (2017). AlrwH Almçnwyħ wçlAqthA bAlÂdA' AlwĎyfy ldŶ çmAl AlmnĎmħ drAsħ mydAnyħ bAlwkAlħ AlwlAŶyħ lltsyyr wAltnĎym AlçqAry AlHDry –bskrħ. ÂTrwHħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،jAmçħ mHmd xyDr ،bskrħ ،AljzAŶr.
3. Âmbwsçydy ،çbd Allh. wAlfhdy ،rAŝd. wAlhAŝmy ،çbd Allh. wAlrwAHy ،nASr. wAlblwŝy ،çly. (2018). Swrħ Almçlm AlçmAny ldŶ fŶAt mn Almjtmç: drAsħ wSfyħ tHlylyħ. mjlħ AldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،jAmçħ AlslTAn qAbws 12(2)٢٩٩-٢٧٢،.
4. AlbAdy ،wlyd çly. (2017). tHlyl mDmwn wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy: qrA'ħ fy AlÂdwAt wAlÂbçAd. Almŵtmr AlθAmn wAlçŝrwn: ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy wtÂθyrAthA fy mŵssAt Almçlwmat fy AlwTn Alçrby٢٨ ،(1-21).
5. brykAt ،kfŶ kmAl ÂHmd. (2019). AlÂnmAT AlqyAdyħ ldŶ mdyrAt AlmdArs AlxASħ fy lwA' çyn AlbAŝA wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ llmçlmAt. mjlħ drAsAt Alçlwm Altrbwyħ٤٦ ،(3)٣٢٣-٣٠٧،.
6. AlbŝAbŝħ ،wsAm TAyl. (2013). dwAfç AstxdAm Tlbħ AljAmçAt AlÂrdnyħ lmwAqç AltwASl AlAjtmAçy wAŝbAçhA (fys bwk wtwytr) drAsħ çlŶ Tlbħ AljAmçħ AlÂrdnyħ wjAmçħ AlbtrA' ÂnmwðjA̓ rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlbtrA' ،AlÂrdn.
7. Altl ،wAŶl çbd AlrHmn. (2011). Alkŝf çn mkAnħ mhnħ Altdrys ldŶ AlTlAb Almçlmyn Alxryjyn mn jAmçħ jAzAn bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ wAlçwAml Almŵθrħ fyhA. Almjlħ Altrbwyħ ،jAmçħ Alkwyt٢٥ ،(99)٣١٤-٢٨١،.
8. twfyq ،mymy mHmd. (2018). ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy: AlnŝÂħ wAltÂθyr. mjlħ klyħ Altrbyħ fy Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlÂdbyħ ، ٢٤(2)٢٣٨-١٩٢،.
9. Aljbr ،HAmd wçqyl ،AbtsAm wHsn ،mnŶ. (2017). wAqç dwr ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy fy tnmyħ Alwçy AlθqAfy ldŶ TAlbAt klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ fy dwlħ Alkwyt. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr١٧٦ ،: 2١١٥-٧٧ ،.
10. AljnAby ،m. m mHmd AlÂmyn AHmd. (2020). mwAqç AltwASl AlAjtmAçy wAlHrAk Alŝçby "AlAçtmAd AlmtbAdl" ،T1 ،brlyn: Almrkz AldymqrATy Alçrby.
11. AlHrby ،mHmd jzA'. (2019). tÂθyr wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy çlŶ tŝkyl AlAtjAhAt Alfkryħ ldŶ TlAb AljAmçħ AlĂslAmyħ bAlmdynħ

Almnwrħ mn wjhħ nĎrhm. Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj٦٦ ،: 2٦٦-١٥ ،.
12. HsAn ،Hsn mHmd wAlçjmy ،mHmd Hsnyn. (2013). AlĂdArħ Altrbwyħ ،T3 ،çmAn: dAr Almsyrħ llnŝr wAltwzyç.
13. AlxAldy ،ÂHmd mHmd. (2009). ÂsAlyb ĂdArħ AlSrAç AltnĎymy ldŶ mdyry AlmdArs AlθAnwyħ AlHkwmyħ bmdynħ mkħ Almkrmħ wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ llmçlmyn mn wjhħ nĎrhm. jAmçħ Âm AlqrŶ ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
14. ðyb ،mHmd rŝdy AHmd. (2012). qym Alçml Alty ymArshA mdyrw Altrbyħ wAltçlym wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ wAlAltzAm AltnĎymy lrŵsA' AlÂqsAm AlçAmlyn mçhm. ÂTrwHħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،jAmçħ çmAn Alçrbyħ ،çmAn ،AlÂrdn.
15. AlrHwmy ،ÂHmd wÂHmd ،çly wÂbkr ،çbd AljlAl. (2018). AstxdAm wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy fy nŝr Alqym AltnĎymyħ wÂθrhA çlŶ tsyd ÂdA' AlmwĎfyn fy jAmçħ Almlk xAld. ÂmArAbAk-mjlħ AlÂkAdymyħ Alçrbyħ llçlwm wAltknwlwjyA٩،(29)٤٦-٢٣،.
16. Alrŝydy ،sçAd mDHy. (2014). drjħ twAfr ÂbçAd AlSHħ AltnĎymyħ fy mdArs Altçlym AlçAm fy Alkwyt wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ llmçlmyn. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Āl Albyt ،AlÂrdn.
17. AlzhrAny ،nwrħ bnt çTyħ. (2008). çlAqħ AlnmT AlqyAdy lmdbrAt AlmdArs bAlrwH Almçnwyħ lmçlmAt AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ lmHAfĎħ jdħ. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ، Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
18. Alslymy ،çlyA mHmd (2019). tÂθyr wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy çlŶ mwθwqyħ Almçlwmat ldŶ AlŝbAb Alsçwdy. Almjlħ Alçrbyħ lldrAsAt Almçlwmatyħ٥٣-٥ ،١٠ ،.
19. AlŝrmAn ،mHmd ÂHmd wjbrAn ،çly mHmd. (2018). drjħ mmArsħ AlĂdArħ bAltjwAl ldŶ mdyry AlmdArs fy mHAfĎħ Ărbd wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ llmçlmyn mn wjhħ nĎrhm. mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٩،(25)١٢٢-١٠٩،.
20. Alŝyty ،ĂynAs mHmd. (2018). Âθr AstxdAm ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy çlŶ Alqym ldŶ AlŝbAb: drAsħ mydAnyħ çlŶ TAlbAt jAmçħ AlqSym. mjlħ AlbHwθ AltjAryħ٤٠،(4)١٥٠-١٠٣ ،.
21. AlSwAfy ،çbd Alkrym çbd Allh. (2015). AstxdAm wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy ldŶ Tlbħ AlHlqħ AlθAnyħ mn Altçlym AlÂsAsy fy mHAfĎħ ŝmAl Alŝrqyħ bslTnħ çmAn wçlAqth bbçD Almtγyrat. rsAlħ mAjstyr ،jAmçħ nzwŶ ،çmAn.
22. TAlħ ،lAmyħ. (2019). nĎryAt ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy wÂθrhA çlŶ wsAŶl AlĂçlAm Altqlydyħ: drAsħ fy AlnmAðj AlĂçlAmyħ. mjlħ drAsAt ĂnsAnyħ wAjtmAçyħ ،jAmçħ whrAn١٠ ،(2)١٩٦-١٧٣ ،.

23. çbd AlHmyd ،mHmd. (2004). nĎryAt AlĂçlAm wAtjAhAt AltÂθyr. T3 ،AlqAhrħ: çAlm Alktb.
24. Alçzy ،xAld mmdwH. (2019). wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy wtÂθyrhA çlŶ Alwçy Altnmwy. mjlħ Alçrby lldrAsAt AlĂçlAmyħ ،Almrkz Alçrby llÂbHAθ wAldrAsAt AlĂçlAmyħ١ ،(3)٤٠-١٣ ،.
25. çlwAn ،ÂsmA' mHmd. (2017). ÂsAlyb ĂdArħ AlSrAç AltnĎymy ldŶ mdyry AlmdArs AlθAnwyħ bmHAfĎAt γzħ wçlAqthA bAlrwH Almçnwyħ llmçlmyn. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ ،flsTyn.
26. Alçlwsy ،çlA' rÂft. (2019). tÂθyr wsAŶl AltwASl AlAjtmAçy çlŶ AlÂmn Alfkry ldŶ TlAb Alklyħ AljAmçyħ bHql. Almjlħ Aldwlyħ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ١٤،(33)٣٢٠-٢٨٨ ،.
27. Alçyswy ،çbd AlftAH mHmd. (2005). sbl rfç AlrwH Almçnwyħ ldŶ AlçAmlyn. mjlħ Alwçy AlĂslAmy٤٢ ،(474)٦١-٥٩،.
28. AlfDAlħ ،xAld mHmd. (2019). wAqç AlmkAnħ AlAjtmAçyħ llmçlm mn wjhħ nĎr mçlmy AlmrHlħ AlθAnwyħ fy mHAfĎħ AlçASmħ bdwlħ Alkwyt. Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ bjAmçħ swhAj٦٣ ، :2 ، ٦٣٠-٥٩٠.
29. AlqHTAny ،fhd. (2020). Âθr mwAqç AltwASl AlAjtmAçy çlŶ qym AlTAlb AljAmçy. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،mkħ Almkrmħ. Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
30. AlmSArwħ ،ÂsAmħ mHmd. (2018). drjħ twAfr AlrwH Almçnwyħ ldŶ mçlmy AlmdArs AlHkwmyħ fy lwA' bny çbyd mn wjhħ nĎrhm. drAsAt-Alçlwm Altrbwyħ٤٥،(4)٣٠-١٥،.
31. mkAwy ،Hsn çmAd wAlsyd ،lylŶ Hsn. (1998). AlAtSAl wnĎryAth AlmçASrħ. AlqAhrħ: AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ.
32. Allwzy ،ÂmAny ÂHmd çbdrbh. (2017). Âθr AstxdAm ŝbkAt AltwASl AlAjtmAçy (Alfys bwk) çlŶ Alqym AlĂslAmyħ: drAsħ tHlylyħ. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Alçlwm AlĂslAmyħ AlçAlmyħ ، AlÂrdn.

***

تصور مقترح لدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى TPACK

د. خالد بن عبدالله الغملاس
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

تصور مقترح لدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى TPACK

د. خالد بن عبدالله الغملاس

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة المعلمين والمعلمات بدمج التقنية في التعليم، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير دمج التقنية في عملية التعليم والتعلم وفقاً لإطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى (TPACK)، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام، وأُستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من ٥٨٧٧ معلماً ومعلمة، أُخترت عينة منه قدرها ٦٣٧ وذلك من إدارة التعليم بمحافظة الخرج، ومن أجل الحصول على البيانات وُزِّعت استبانة صممها الباحث لغرض الدراسة، وقُسمت إلى أربعة محاور: المعرفة بالتقنية، والمعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس، والمعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى العلمي، والمعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات من التقنية (TK) كانت عالية، وأن درجة معرفتهم بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK) كانت متوسطة، بينما درجة معرفتهم بالتقنية المرتبطة بالمحتوى العلمي (TCK) كانت عالية، وأما درجة معرفتهم بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى العملي (TPACK) كانت متوسطة، كما كشفت الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين درجة معرفة أفراد العينة في بعض المحاور وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية. ومن خلال تحليل نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة، توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK، ويشمل هذا التصور على أربعة مراحل أساسية. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات المرتبطة بنتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: دمج التقنيات، التعليم، TPACK ، طرق التدريس، المحتوى.

A proposed vision for integrating technologies in education according to the framework of Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK)

Dr. Khalid Abdullah Alghimlas
Department Curriculum and Instructions – Faculty Education
Prince Sattam bin Abdulaziz university

Abstract:

This study aimed to identify teachers' knowledge to integrate technology into education, and then to develop a proposed vision for the development of the integration of technology in the teaching and learning process according to the framework of Technological, Pedagogical, and Content knowledge (TPACK), from the teachers' perspectives. The descriptive method was used in this study. The study population consisted of 5877 teachers, a sample of 637 was selected from Al-Kharj Governorate at Saudi Arabia. A questionnaire designed including four sections: technological knowledge, technological and pedagogical knowledge, technological and content knowledge, and of technological, pedagogical, and content knowledge. The results showed that the degree of teachers' knowledge regarding TK and TCK was high, while that the degree of their knowledge in TPK and TPACK was medium. The researcher has come up with a proposed vision for the development of integrating technologies into education according to the TPACK framework.

key words: Technology integration, education, TPACK, pedagogy, content.

مقدمة:

في السنوات الأخيرة، أصبحت التقنيات جزءًا مُهمًّا من حياة أفراد المجتمع اليومية وانتشرت على نطاق واسع مما أثر على ثقافاتهم وتواصلهم، حيث وفرت تلك التقنيات العديد من الفوائد والفرص والإيجابيات لكافة المجتمعات في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم والتعلم. ويؤكد العديد من الدراسات على أهمية دمج التقنيات في التعليم، حيث يشير ليفوبير وديودلين ولويسيل (Lefebvre, Deaudelin & Loiselle, 2006) إلى أن تقنيات التعليم الحديثة توفر العديد من المصادر لتحسين التعليم والتعلم في الفصول الدراسية، وتوصلت دراسة ميرفي (Murphy, 2006) إلى أن استخدام التقنيات في التعليم يمكن أن تلعب دوراً مهمًّا في زيادة المعرفة لدى الطلاب، حيث وجدت أن الإنترنت يزود الطلاب بالمفاهيم العلمية الجديدة، ويجيب على كثير من تساؤلات الطلاب واستفساراتهم العلمية. كما أثبتت دراسة دي وينتر ووينتربوتوم وويلسون (de Winter, Winterbottom, Wilson, 2010) أن استخدام الويكي، والفيديو الرقمي، والبث الصوتي (Bordcast) زادت من تحفيز الطلاب للتعلم داخل الفصل الدراسي، كما وجدت دراسة سلانقر وسلوب (Slanger & Sloep, 2005) أن الخرائط الذهنية الإلكترونية ساعدت بشكل مباشر على تحفيز الطلاب في التعلم النشط (active learning). كما تشير دراسة القميزي والغملاس (٢٠١٨) إلى أن معظم الطلاب يرى أن أهمية قنوات اليوتيوب التعليمية تكمن في زيادة التحصيل العلمي، والتشويق لاستيعاب الدرس، وكذلك هي طريقة جديدة من طرق التدريس، كما وجد هزايمة (٢٠١٦) أن

استخدام السبورة الذكية له أثر في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي.

ومع زيادة استخدام التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم بشكل متسارع، وانتشار العديد من التطبيقات والأجهزة التقنية الحديثة في كثير من المؤسسات التعليمية، فهناك حاجة إلى تطوير أساليب التعليم التقليدية وفقا لفلسفة التعليم الحديث المدعمة باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، حيث يؤكد تقرير الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academies of Sciences, 2018) أن مهارات التدريس العامة تحتاج إلى تنقيح وتطوير عند استخدام التقنيات الحديثة بهدف الوصول إلى بيئة تعليمية تعلمية فعّالة تتناسب مع العصر الرقمي. واقترح لي (Lee, 2002) أنه مع دمج التقنيات الحديثة في المدارس، ينبغي أن يتغير دور المعلمين ليصبحوا مرشدين وموجهين أكثر من كونهم ملقين للمعارف في أثناء تنفيذ الدروس داخل الفصل الدراسي. كما تشير الأدبيات إلى أن إدخال التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم يتطلب من أصحاب القرار التربوي أن يضعوا للمعلمين تصوراً واضحاً ومناسباً لدمج هذه التقنيات في التعليم، وفي العصر الرقمي تزداد الحاجة إلى تحسين وتطوير مهني للمعلمين وفق إطار مناسب.

وقد أوصى العديد من الدراسات الأدبية على ضرورة تطوير أداء المعلمين للوصول إلى توظيف مناسب للتقنيات في عمليتي التعليم والتعلم، فعلى سبيل المثال، وأوصت دراسة (الحصان، ٢٠١٤) بضرورة تدريب معلمات العلوم والطالبات على توظيف استخدام مواقع التواصل الاجتماعية المهنية بما فيها موقع اليوتيوب في تقديم أنشطة اثرائية مرتبطة بمحتوى الوحدات العلمية في

العلوم. كما أوصى العديد من الدراسات والمؤتمرات العلمية بضرورة تمكين المعلمين من توظيف خدمات الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم، فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة فراونة (٢٠١٢) إلى أهمية معرفة المعلمين باستخدام الاختبارات الذاتية المعتمدة على الفيديو، حيث إنَّ لها أثاراً تربوية إيجابية، وتساعد على تحسين نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف ومع أهمية تدريب المعلمين على تلك التقنيات فإن روميو (Romeo, 2006) يؤكد أن التركيز لا ينبغي أن يكون على الحاسوب والأجهزة التقنية كأدوات مساعدة في التعليم وإنما يجب أن تدمج كأدوات فعّالة في عمليتي التعليم والتعلم.

ونظراً لأهمية دمج التقنيات في التعليم، فقد اهتم العديد من الباحثين والتربويين في دراسة الأطر والنماذج المساعدة على تطوير أساليب واستراتيجيات دمج التقنية في التعليم بشكل فعّال، وأحد تلك النماذج إطار (Technological Pedagogical Content Knowledge) ويرمز له اختصاراً بـ (TPACK) وتعني "المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى)، والذي قام بتطويره ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006)، وأكد العديد من الدراسات على أن هذا الإطار يُعدّ نموذجاً لدراسة ومناقشة دمج التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم (Kurt et al., 2014; Bingimlas, 2018) ، ووفقا لغراهام (Graham, 2011)، فإنه يمكن استخدام TPACK لمعرفة أداء المعلمين في الفصول الدراسية عند دمج تقنيات المعلومات والاتصالات بالتعليم. واكتسب إطار TPACK شعبية على مدى السنوات العشر الماضية نتيجة للاندماج الفعال للتقنيات في

التعليم (Koehler, Shin & Mishra, Voogt et al., 2013, Bingimlas, 2018 2012).

مشكلة الدراسة

من خلال ما سبق، وفي ظل التغيرات المتسارعة في الآونة الأخيرة في الجوانب المعرفية والتقنية التي تفرض على المؤسسات التعليمية الاهتمام بتوظيف التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم بصورة فعّالة، تظهر أهمية البحوث والدراسات التي تركز على دمج التقنية في التدريس وفقاً لأسس وأطر مبنية على دراسات علمية، حيث أظهر العديد من الدراسات (Romeo, 2006, Lee, 2002) أن مجرد امتلاك المعلم لبعض المهارات التقنية أو المعرفة بعدد من الأجهزة التقنية والتطبيقات الحديثة لا يضمن توظيف فعال للتقنيات في عمليتي التعليم والتعلم، بل يتطلب الأمر فهماً منظومياً لكيفية التكامل ما بين التقنية وأساليب التدريس المناسبة لمحتوى التخصصات المختلفة.

ويُؤكد عددٌ من الدراسات الحديثة (إبراهيم، ٢٠١٩، حسن، ٢٠٢١، صبري، ٢٠١٩، متروك، ٢٠٢١) على أهمية دعم المعلمين في تخصصاتهم المختلفة على توظيف ودمج التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم وفقاً لإطار TPACK الذي يسعى إلى توضيح تكامل ما بين ثلاث معارف أساسية هي التقنية وطرق التدريس والمحتوى العلمي، على سبيل المثال يذكر صبري (٢٠١٩) أن نموذج TPACK يُعدّ من الاتجاهات الحديثة التي تركز على إعداد المعلمين للتوظيف المناسب للتقنيات في العملية التعليمية ضمن سياق محدد ينطلق من الفهم الجيد للمعارف الثلاث الأساسية التي ذكرها ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler,

2006) المتضمنة المعرفة بالتقنيات والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بالمحتوى العلمي، ويدعم هذا الطرح ما اقترحه كيرت وآخرون (Kurt, et al, 2014) من أن نموذج TPACK يعمل كإطار مفاهيمي لوصف المعارف الأساسية للمعلمين والمطلوبة لدمج التقنيات في التعليم بشكل فعّال. كما يؤكد أليس وماجد وناراسيومان (Elas, Majid & Narasuman, 2019) على أن نموذج TPACK يمهد الطريق لتحديد العلاقة بين التقنيات وعلم التدريس والمحتوى العلمي حول كيفية دمج المعلمين لهذه المعارف بطريقة مناسبة.

كما تشير الدراسات إلى أنه يمكن استخدام إطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى TPACK كمبادئ توجيهية لدمج التقنيات الحديثة في بيئات التعلم حيث يساعد على الفهم الصحيح لممارسة المعلمين في تعزيز بيئة تعليمية فعّالة مدعمة بتقنيات التعليم، (Chai, Koh & Tsai, 2010; Koehler & Mishra, 2009). وحيث يستخدم إطار (TPACK) بشكل واسع ليساعد على فهم التدريس الفعال مع استخدام التقنيات الحديثة (Bingimlas, 2018; Kurt et al., 2014)، ويؤكد ذلك شاي وكوه وتاسي (Chai, Koh & Tsai, 2010) بقولهم إن إطار TPACK يُعدّ نموذجاً مركباً من المعارف بغرض معرفة دمج التقنيات التعليمية في التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية. كما يقدم هذا الإطار لصانعي القرار والسياسات التوجيه السليم في أثناء صياغة سياسة النظام التعليمي من أجل تطوير ودمج التقنيات في عمليتي التعليم والتعلم (Lee, 2002). ويؤكد شميدت (Schmidt, 2009) على أن إطار TPACK يصف

بشكل رئيس احتياجات المعلمين من المعرفة المناسبة لدمج التقنيات في التدريس بشكل فعّال.

ومن خلال خبرة الباحث كمعلم ثم مشرف تربوي ثم باحث أكاديمي متخصص في مجال تقنيات التعليم، فقد وجد أن هنالك فجوة بحثية تتمثل في الحاجة إلى تصور مقترح مبني على إطار يسهم في تحسين دمج التقنية في علميتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية، وحيث يؤكد العديد من الدراسات على أن إطار TPACK أحد النماذج التي تساعد في توظيف فعّال للتقنيات في الفصول الدراسية. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتضع تصوراً مقترحاً لدمج التقنية في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى.

من خلال هذه المشكلة فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة معرفة المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) من وجهة نظرهم؟

٢- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف الجنس؟

٣- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف التخصص؟

٤- هل يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف المرحلة الدراسية؟

٥- ما التصور المقترح لتطوير دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على درجة معرفة المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) من وجهة نظر هم.

٢- معرفة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية

٣- وضع تصور مقترح لتطوير دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK)

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في النقاط التالية:

١- تبرز أهمية هذه الدراسة في وضع تصور مقترح حول دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار علمي مما يدعم التربويين والمعلمين في الاستفادة من التطورات التقنية المتسارعة.

٢- الإسهام في إثراء المكتبة العربية والسعودية بالأبحاث التي تعنى بدراسة دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK).

بينما تكمن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في النقاط التالية:

١- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة التربويين ومتخذي القرار في وضع سياسات وأطر واضحة لتوظيف فعّال للتقنيات الحديثة في التعليم وفقاً لإطار (TPACK)

٢- قد تسهم هذه الدراسة في تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في وزارة التعليم والجامعات السعودية حول دمج التقنيات في التعليم بشكل علمي.

٣- يسهم وضع تصور مقترح حول دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار علمي في تطوير أداء المعلمين والمعلمات في تنوع أساليب تدريسهم من خلال استخدام فعّال للتقنيات.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية: التعرف على آراء المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK، واختيرت المحاور المرتبطة بالتقنية فقط من هذا الإطار.

٢- الحدود المكانية: مدارس محافظة الخرج بمراحلها الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد حدد الباحث الدراسة بهذه الحدود المكانية وذلك نظراً لكون الباحث يسكن في هذه المحافظة، مما يساعد على متابعة تطبيق أدوات الدراسة بشكل مناسب

٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١ الموافق ٢٠١٩/٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة

التقنيات في التعليم (Technology in Education):

يُعرف جالبريث (Galbraith, 1967) التقنية على أنها التطبيق المنظم للمعرفة العلمية، ويُعرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) التعليم بأنه "الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ من أجل تعليم مثمر وفعّال". (ص١٢٢)، وأما تعريف تقنيات التعليم فتعرفها رابطة الاتصالات التربوية والتقنيات (Association for Educational Communication and Technology - AECT) على الدراسة والممارسة التربوية في تسهيل التعلم وتحسين الأداء من خلال ابتكار واستخدام وإدارة المصادر والعمليات التقنية المناسبة لعملية التعليم (Januszewski & Persichitte, 2008).

ويمكن تعريف تقنيات التعليم إجرائيًّا بأنها القدرة الممارسات التعليمية التي توظيف الأجهزة والتطبيقات والبرمجيات التقنية المختلفة والأفكار التعليمية الإبداعية في علميتي التعليم والتعلم.

إطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى (TPACK)

يُرمز لإطار المعرفة بالتقنيات وطرق التدريس والمحتوى بالرمز (TPACK) اختصار للعبارة (Technological Pedagogical Content Knowledge)، ويعرفه ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006) على أنه إطار منهجي قائم على فهم ووصف وتكامل ثلاثة أنواع من المعرفة (المعرفة بالتقنية، المعرفة بطرق التدريس، المعرفة بالمحتوى العلمي) التي يحتاج إليها المعلمون من أجل ممارسات تدريسية فعالة في بيئة تعلم معززة بالتقنيات، كما يوضح كوهلر وآخرون

(Koehler, et al., 2012) أنه أحد النماذج التي تؤكد التكامل بين المعرفة بالتقنيات والمعرفة بمحتوى المادة العلمية، والمعرفة بطرق التدريس كمتطلبات أساسية للتدريس الفعّال باستخدام التقنيات التعليمية.

ويمكن تعريفها إجرائيًّا: على أنها إطار لوصف مجمل المعارف والكفايات الضرورية لدمج التقنيات في التعليم بطريقة فعّالة وفقاً لثلاثة مكونات أساسية تتكامل فيما بينها وهي التقنيات وطرق التدريس والمحتوى العلمي.

التصور المقترح (Paradigm)

يعرف زين الدين (٢٠١٣، ص٦) التصور المقترح بأنه: تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين. ويمكن تبني هذا التعريف إجرائيًّا.

***

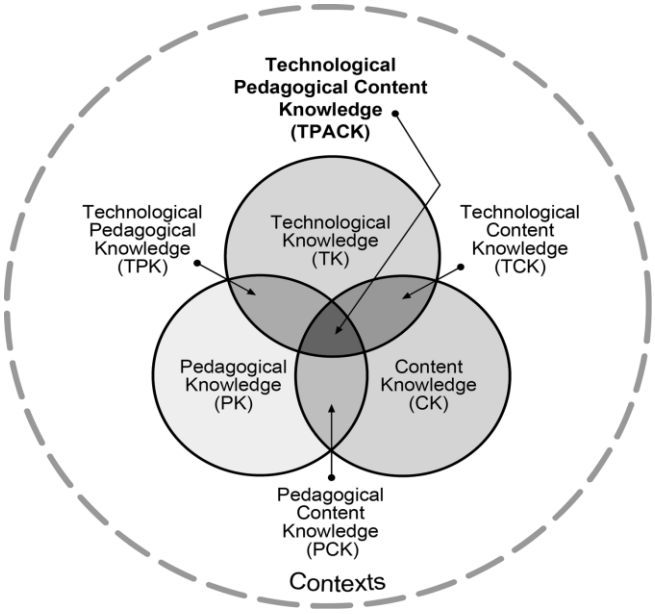
الإطار النظري والدراسات السابقة:

بُني إطار TPACK على نموذج صممه العالم شولمان (Shulman, 1986) وأطلق عليه pedagogical content knowledge (PCK) وتعني "المعرفة بالمحتوى التربوي"، وقد أضافا ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006) "المعرفة التقنية" كأحد مكونات هذا النموذج، وبالتالي أصبح مسماه المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى (TPACK)، وقد أُستخدم هذا النموذج كإطار مفاهيمي لمعارف المعلمين فيما يتعلق بدمج التقنيات في التعليم.

وتشير دراسات أخرى إلى أن إطار TPACK يمكن أن يستخدم للعديد من الأغراض، فعلى سبيل المثال يمكن استخدامه لغرض دراسة احتياجات المعلمين لدمج التقنيات المناسبة في التدريس بفاعلية (Schmidt, 2009)، كما يمكن استخدامه لقياس معرفة المعلمين بالتقنيات والمحتوى وطرق التدريس (Voogt, Roblin, 2012)، ويمكن استخدامه كذلك لنفس الغرض لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات (Chang, Jang & Chen, 2015)، كما يمكن استخدام هذا الإطار لغرض تطوير معرفة المعلمين بالتقنيات التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (العمري، ٢٠١٩)، أو يمكن استخدامه لتصميم نماذج لدمج التقنيات في التعليم (العنزي، والشدادي، ٢٠١٨). واستخدمت بعض الدراسات (حسن، ٢٠١٨؛ عبد الفتاح، ٢٠١٩) إطار TPACK لاقتراح لتطوير برامج التنمية المهنية وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين. ويؤكد صبري (٢٠١٩) على أنه عند دمج المعارف الأساسية الثلاثة: المعرفة بالتقنية والمعرفة بطرق التدريس والمعرفة بالمحتوى العلمي، ويمكن وصف العلاقة بينهم والتي تركز على

كيفية توظيف التقنيات لتتلاءم مع طرق التدريس اللازمة لفهم محتوى معين ضمن سياق تعليمي محدد، ودمج تلك المعارف في معرفة واحدة يعكس كيف تتأثر بعضها ببعض لتصبح نموذجًا معرفيًّا تربويًّا تقني يقدم إطارًا نظريًّا لقاعدة المعارف الأساسية لدى المعلمين الراغبين في التدريس بشكل فعّال باستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

ويتكون إطار (TPACK) من ثلاثة مكونات أساسية وأربعة مكونات فرعية منبثة من خلال التفاعل فيما بينها، ليصبح هذا الإطار يشمل سبعة مكونات، يمكن تمثيلها على شكل مخطط Venn حيث الدوائر المتداخلة تمثل المكونات الأساسية كما هو موضح في الشكل ١.



الشكل ١: إطار TPACK (بإذن من الناشر tpack.org ©2012 by)

وبمراجعة الدراسات الأدبية السابقة المتعلقة بإطار TPACK مثل (Koehler & Mishra, 2009; Cox & Graham, 2009; Mishra & Koehler, 2006) يمكن تحديد مفهوم كل مكون من مكونات الإطار السبعة كما يلي:

- المعرفة بالتقنيات Technological Knowledge ويرمز لها بـ (TK): وتعني المعرفة العامة بالتقنيات الأساسية أو المتقدمة مثل كيفية استخدام الحاسب الآلي وملحقاته، أو المعرفة بنظام البلاك بورد أو البرمجيات والتطبيقات، أو وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.
- المعرفة بطرق التدريس، Pedagogical Knowledge ويرمز لها بـ (PK): وتعني المعرفة بطرق التدريس والممارسات التدريسية وأساليب واستراتيجيات التعليم والتعلم، مثل المعرفة بكيفية إدارة الصف، أو كيفية استخدام أسلوب حل المشكلات.
- المعرفة بالمحتوى Content Knowledge ويرمز لها بـ (CK): وتعني المعرفة بالمحتوى التعليمي بدون التركيز على طريقة تدريسه مثل المعرفة بمحتوى مادة الرياضيات أو مادة العلوم.
- المعرفة بطرق تدريس المحتوى Pedagogical Content Knowledge ويرمز لها بـ (PCK): وتعني المعرفة بعرض المحتوى التعليمي لمادة معينة باستخدام طرق تدريسية مناسبة مثل التطبيق العملي لعرض تجربة كيميائية.
- المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى Technological Content Knowledge ويرمز له بـ (TCK): وتعني المعرفة بكيفية استخدام تقنيات متنوعة لغرض معرفة محتوى تعليمي معين بطرق مختلفة مثل المعرفة بكيفية استخدام المترجم

الإلكتروني لتوضيح مفردة في مادة اللغة الإنجليزية، أو استخدام أداة البحث (قوقول) للبحث حول المجموعة الشمسية في مادة العلوم.

- المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس Technological Pedagogical Knowledge ، ويرمز لها بـ (TPK): وتعني المعرفة بتوظيف التقنيات في طرق التدريس والممارسات التدريسية بغض النظر عن المحتوى العلمي للمواد الدراسية مثل استخدام طريقة التعلم التعاوني المعتمد على الحاسب الآلي (Computer-supported collaborative learning).
- المعرفة بالتقنية وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى Technological Pedagogical Content Knowledge، ويرمز لها بـ (TPACK): وتعني المعرفة بكيفية استخدام تقنيات متنوعة ومناسبة لعرض محتوى علمي لمادة معينة باستخدام طرق وممارسات تدريسية مناسبة مثل المعرفة بكيفية استخدام الويكي (Wiki) كأحد أدوات التواصل لزيادة التعلم التعاوني لمادة الاجتماعيات.

ويتضح أن إطار TPACK يوفر مزيجًا من المعارف التي تتفاعل وتتكامل فيما بينها وتركز على ثلاثة محاور أساسية هي التقنيات وطرق التدريس والمحتوى العلمي، وتشير دراسة كوهلر وآخرين (Koehler et al., 2012) إلى أنه يمكن استخدام إطار TPACK كنموذج مناسب لمعرفة الاتجاهات نحو دمج التقنيات في التعليم ، ومن خلال هذا الإطار يمكن أيضًا للمعلمين معرفة ذاتهم وإدراك قناعاتهم ومعارفهم تجاه التقنيات، ويمكنهم كذلك تقييم ضرورة التحسين من أجل تحقيق كفاءة عالية في عملية دمج التقنية الرقمية والحاسوبية في ممارساتهم

التعليمية والتربوية. وفي الدراسة الحالية سيتم التركيز على المكونات المرتبطة بمحور التقنيات فقط وهي (TK, TPK, TCK, TPACK)، وذلك لأن هدف الدراسة هو وضع تصور مقترح لدمج التقنيات في التعليم وفقاً لهذا الإطار.

يوجد العديد من الدراسات الحديثة التي ركزت على دراسة إطار TPACK لأغراض مختلف، وفيما يلي سيتم استعراض أهم الدراسات مرتبة حسب التسلسل الزمني ومن ثم التعليق عليها.

هدفت دراسة مبروك (٢٠٢١) إلى تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج TPACK وتحديد الاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي في مدينة حلوان في مصر، وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق في كفاءات الأداء المهني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي لصالح الأكثر في سنوات الخبرة والأعلى في الدرجة العلمية، وفروق في مقياس اتجاه معلمات الاقتصاد المنزلي نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لصالح المعلمات الأعلى في الدرجة العلمية والأكثر في سنوات الخبرة، وفى ضوء النتائج تم تصميم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الأداء المهني لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء نموذج TPACK ومتطلبات مجتمع التعلم المهني، وبينت النتائج فاعلية هذا البرنامج في تنمية الأداء المهني، وفي تنمية الاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لدى معلمات الاقتصاد المنزلي لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة صبري (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نموذج TPACK باستخدام تقنية الانفوجرافيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة ومهارات

التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهم في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث الأولى (المعلمين) في مقياس مهارة صناعة الانفوجرافيك، وكذلك في اختبار التحصيل المعرفي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما بينت وجود فرق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث (طالبات) الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول متوسط في اختبار التوليدي البصري، وكذلك في اختبار التواصل الرياضي، وذلك لصالح مجموعة البحث التجريبية.

بينما هدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩) إلى اقتراح برنامج تنمية مهنية لمعلمي الكمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج TPACK لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لدى طلابهم، وطبقت الدراسة في مدينة القاهرة ، وأظهرت النتائج أن استخدام برنامج التنمية المقترح القائم على نموذج TPACK وتنميه مهارات التدريس لدى المعلمين من خلاله مكّنَ المعلمين من استخدام أساليب تنمية الإبداع مع طلابهم، مما كان سببًا في تنمية مهارات الإبداع لدى الطلاب .

وهدفت دراسة العمري (٢٠١٩) إلى بناء تصور مقترح لتطوير المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى التعليمي TPACK لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض ، وكانت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة محايدات حول مدى توافر المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي لديهن بشكل عام، كما قدمت الدراسة

تصورًا" مقترحًا" لتطوير هذه المعرفة لديهن يتضمن خمس مراحل للتطوير هي مرحلة الإعداد، مرحلة تطوير المعرفة التقنية TK ، مرحلة تطوير المعرفة التقنية التربوية TPK والمعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى التعليمي TCK، مرحلة تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي TPACK، وأخيراً مرحلة المتابعة والتقويم.

في حين هدفت دراسة أتن ويوستا (Atun & Usta, 2019) إلى التعرف على أثر تعليم البرمجة المخطط باستخدام إطار TPACK على مخرجات التعلم لطلاب المدارس الإعدادية في مقرر (تكنولوجيا المعلومات ودورة البرمجيات) في مدينة قونية بتركيا ، وتشير نتائج الدراسة إلى التأثير الإيجابي للدرس المخطط وفق نموذج TPACK على نواتج التعلم وهي التحصيل الدراسي للطلاب ، ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الحسابي، كما تشير إلى استخدام التقنيات المناسبة وفقاً لهذا الإطار أمر بالغ الأهمية في تعليم البرمجة، وفي تحسين مهارات التفكير العليا ، وكذلك تسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي من خلال التعلم المدعوم بالتقنيات.

أما دراسة سيركوبان وتوسنكوقلو وكيرميزي (Saricoban, Tosuncuoglu & Kirmizi, 2019) فقد هدفت إلى قياس المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى (TPACK) لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة، وطُرق الدراسة في تركيا، وتشير النتائج إلى أن معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قبل الخدمة لديهم مستوى مرضي في مستوى المعرفة بالتقنيات وطرق التدريس والمحتوى (TPACK)، كما بينت النتائج أن الذكور أفضل من الإناث

في المعرفة بالتقنيات، وأشارت أن الفئة العمرية الأكبر أفضل من الفئة العمرية الأصغر.

كما هدفت دراسة أليس وماجد ونراسيومان (Elas, Majid & Narasuman, 2019) إلى معرفة أثر التقنيات في تدريس اللغة الإنجليزية وفقاً لإطار التقنيات وطرق التدريس والمحتوى (TPACK) في ماليزيا ، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن أن تساعد التقنيات في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، واقترحت الدراسة نموذجين يمكنهما قياس دمج التقنيات في تعليم اللغة الإنجليزية تمثلت في الاستبانتين المطبقتين في هذه الدراسة حيث تم التأكد من موثوقيتهما وصحتهما.

وهدفت دراسة العنزي والشدادي (٢٠١٨) إلى تحديد مدى تطبيق معلمات اللغة العربية لمكونات المعرفة في إطار TPACK من وجهة نظر مشرفاتهن التربويات في مدينة الرياض، كما هدفت إلى تصميم نموذج قائم على إطار TPACK ونموذج التصميم التعليمي لجيرلاك وإيلي لدمج التقنيات في التعليم العام، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن معظم أفراد العينة لديهم معرفة أكاديمية بالتخصص الذي تقوم بتدريسه وأصول تدريس المحتوى ، وأيضًا المعلمات على دراية كافية في استخدام التقنيات وكيفية التدعيم لها لفهم المحتوى ودمجها لاستراتيجيات . كما توصلت الدراسة إلى تصميم نموذج مقترح لدمج التقنيات في التعليم العام وفقاً لإطار TPACK ونموذج التصميم التعليمي (جيرلاك وإيلي) ويتكون من أربع مراحل: مرحلة الاستعداد، مرحلة اتخاذ القرار، مرحلة الدمج،

مرحلة التكيّف، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق النموذج المقترح لتأهيل وتدريب المعلمات.

في حين هدفت دراسة حسن (2018) إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في مصر، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي وتم بناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ، وطبقت الدراسة على عينة مقدارها ٣٠ معلمًا ومعلمة في تخصص الدراسات اجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث لصالح القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في كل من مجال تخطيط التدريس ومجال تنفيذ التدريس ومجال التقويم والمجال الأكاديمي مما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي.

وقد هدفت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج TPACK لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة في أسيوط بمصر، وقد أظهرت النتائج تدني مستوى تمكن عينة الدراسة من كفاءات نموذج TPACK دون مستوى (٨٠%) كذلك تدني مستوى تمكن العينة من مهارات التدريس الإبداعي دون مستوى (٨٠%)، وفي ضوء النتائج تم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية كفاءات TPACK ومهارات التدريس الإبداعي.

أما دراسة بن غملاس (Bingimlas, 2018) فقد هدفت إلى استقصاء معرفة المعلمين السعوديين بالمكونات الأساسية الثلاثة لـ TPACK وهي المعرفة

بالتقنيات وطرق التدريس والمحتوى العلمي، وأظهرت النتائج بأن غالبية المعلمين لديهم مستوى متوسط من المعرفة المتعلقة بإطار TPACK. وتوجد اختلافات بينهم باختلاف الجنس، ومواد التدريس، وخبرات التدريس. وتوصلت الدراسة بتوصية وهي أنه يجب على المعلمين التغيير في أسلوب التدريس من التعلم التقليدية إلى طرق التدريس الفعالة المدعمة باستخدام التقنيات.

كما هدفت دراسة جو وبارك وليم (Joo, Park, Lim, 2018) إلى استقصاء العلاقة بين إطار TPACK، والكفاءة الذاتية للمعلم، وسهولة استخدام التقنيات، وتصور الفائدة لاستخدام التقنيات لمعلمي ما قبل الخدمة الذين يعتزمون استخدام التكنولوجيا في كوريا الجنوبية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين قبل الخدمة بإطار TPACK ساهم بشكل كبير في رفع كفاءة المعلمين الذاتية وسهولة استخدام التقنيات في الفصول الدراسية، كما أن معرفتهم بهذا الإطار ساهمت أيضًا في تحفيزهم لاستخدام التقنيات.

أما دراسة الفار ووهبة (٢٠١٦) فهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج التأهيل التربوي المبني على كفايات المعلمين في تطوير كل من المعرفة بطرق التدريس للمحتوى (PCK) والمعرفة بالتقنيات وطرق التدريس والمحتوى العلمي (TPACK) من وجهات نظر معلمي العلوم في محافظات الضفة الغربية في فلسطين ومديري مدارسهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من ١٢١ معلماً و٨ مديرين ممن التحقوا ببرنامج التأهيل التربوي، واستخدمت ثلاث أدوات للدراسة، استبانة، ومقابلات لمجموعات بؤرية للمعلمين، ومقابلات معمقة لمديري المدارس، وبينت النتائج

الكمية أن برنامج التأهيل المبني على الكفايات فعالٌ بدرجة كبيرة في تطوير كل من معرفتهم بطرق التدريس للمحتوى، والمعرفة بالتقنيات وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة العلوم ونتائج البيانات النوعية أكدت على ذلك أيضًا.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة، يتبين أنها اختلفت من حيث الهدف ، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: أغلبها كانت تهدف إلى دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على إطار TPACK لتطوير أداء المعلمين، بعضها اقترح تصور لتطوير الأداء المهني للمعلمين مثل (صبري، ٢٠١٩، عبد الفتاح، ٢٠١٩، حسن، ٢٠١٨، محمد، ٢٠١٨، الفار ووهبة، ٢٠١٦)، في حين جاءت بعض هذه الدراسات تركز على تقييم أداء المعلمين من حيث معرفتهم بمكونات إطار TPACK مثل (مبروك، ٢٠٢١، Saricoban, et al., 2019 ، Bingimlas, 2018، Joo, et al., 2018)، أما نتائج القسم الثالث فكانت تهدف إلى تطوير المعرفة بالتقنيات لدى المعلمين في ضوء إطار TPACK ، مثل (العمري، ٢٠١٩ ، Elas, et al, 2019 ، العنزي والشدادي، ٢٠١٨) ، كما يتضح أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي وبعضها المنهج الوصفي، ومع وجود عددٍ من الدراسات التي ركزت على بناء برنامج تدريبي قائم على إطار TPACK إلا أنها تفتقد إلى وجود تصور واضح يسهم في تحسين دمج التقنية في التعليم وفقاً لإطار TPACK ، ولذلك فإن الدراسة الحالية تسعى إلى وضع تصور مقترح لتوظيف المعلمين للتقنية في التعليم بشكل مناسب وفقاً لإطار TPACK .

منهجية الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي في وصف الأدبيات والدراسات السابقة وجمع البيانات اللازمة للكشف عن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى العلمي (TPACK) من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظة الخرج، ووضع تصور مقترح لدمج مناسب للتقنية في العملية التعليمية، فالدراسات التي تهتم بالتقييم، أو تهدف إلى معرفة وجهة النظر، أو إلى جمع البيانات الأساسية لعينة من الأفراد، من المفضل أن تعالج بالمنهج الوصفي (عدس ، ١٩٩٣). ويرى الباحث أن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة وذلك لحاجة الدراسة لاستجواب عدد من أفراد مجتمع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١هـ والذي يوافق ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ ، وبلغ مجتمع الدراسة ٥٨٧٧ معلماً ومعلمة وفقاً لإحصائية إدارة التعليم بمحافظة الخرج (إدارة التعليم بمحافظة الخرج، ١٤٤١)، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة عن طريق إدارة التعليم بالمحافظة، وكان عدد الاستجابات بعد حذف الاستجابات العشوائية وغير المكتملة ٦٣٧ استجابة.

وصف خصائص عينة الدراسة:

يوضح الجدول (١) وصفاً لعينة الدراسة وفقاً للبيانات الأساسية المتعلقة بالدراسة.

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات الأساسية

المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	221	34.7%
	أنثى	416	65.3%
	المجموع	637	100.0%
المرحلة	الابتدائية	202	31.7%
	المتوسطة	226	35.5%
	الثانوية	209	32.8%
	المجموع	637	100.0%
التخصص	علوم	82	12.9%
	رياضيات	73	11.5%
	لغة عربية	86	13.5%
	اجتماعيات	93	14.6%
	حاسب آلي	40	6.3%
	دراسات إسلامية	126	19.8%
	لغة إنجليزية	53	8.3%
	أخرى	84	13.2%
	المجموع	637	100.0%

من الجدول رقم (١) يتضح أن نسبة (65.3%) من إجمالي عينة الدراسة من الإناث، بينما (٣٤,٧%) منهم من الذكور، كما أن نسبة (٣٥,٥ (%من إجمالي عينة الدراسة يدرسون بالمرحلة المتوسطة، و (٣٢,٨ (%منهم يدرسون بالمرحلة الثانوية، و (٣١,٧ (%منهم يدرسون بالمرحلة الابتدائية. كما يتبين أن عينة الدراسة موزعين بين عدد من التخصصات تراوحت نسبتها ما بين ٦,٣٪ إلى ١٩,٨٪.

أداة الدراسة:

جُمعت البيانات اللازمة لهذه الدراسة من خلال استبانة صممت من قبل الباحث بالاستفادة من الدراسات السابقة منها (Bingimlas, 2018; Harris, Mishra, & Koehler, 2007; Koehler & Mishra, 2009 ; Harris & Hofer, 2011)، وذلك للتعرف على رأي معلمي ومعلمات إدارة التعليم بمحافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK، وتكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول يتعلق بالمعلومات الأولية لعينة الدراسة، أما القسم الثاني فيتكون من أربعة محاور، المحور الأول: المعرفة التقنية (Technological Knowledge (TKوالذي يحتوي على ثماني فقرات، المحور الثاني: المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس Technological Pedagogical Knowledge (TPK)ويشمل سبع فقرات، المحور الثالث: المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى Technological Content Knowledge (TCK) ويشمل سبع فقرات أيضًا، المحور الرابع: المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) ويحتوي على سبع فقرات.

صدق المحتوى الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الأداة الظاهري قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتهما الأولية وتحتوي على ٣١ فقرة على سبعة من المتخصصين في تقنيات التعليم، وطرق التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي حول كفاية الاستبانة للإجابة على أسئلة الدراسة، ووضوح التعليميات والفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للمحاور اللاتي ينتمين إليها، وطلب منهم اقتراح التعديلات، وإضافة أو حذف

أيٍّ من فقرات الاستبانة، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة الاستبانة بصورتها النهائية المكونة من ٢٩ فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طُبقت ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ من خارج أفراد العينة، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور، وبين الدرجة الكلية لجميع فقرات هذا المحور الذي ينتمي إليه تلك الفقرة، وذلك لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحاور

المعرفة بتقنية (TK)			المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)			المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)			المعرفة بالتقنية وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى (TPCK)		
رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمحور	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	0.798**	0.000	9	0.769**	0.000	16	0.791**	0.000	٢٣	0.790**	0.000
2	0.681**	0.000	10	0.821**	0.000	17	0.758**	0.000	٢٤	0.771**	0.000
3	0.763**	0.000	11	0.762**	0.000	18	0.787**	0.000	٢٥	0.898**	0.000
4	0.869**	0.000	12	0.759**	0.000	19	0.830**	0.000	٢٦	0.821**	0.000
5	0.790**	0.000	١٣	0.854**	0.000	٢٠	0.825**	0.000	٢٧	0.807**	0.000
6	0.713**	0.000	14	0.833**	0.000	٢١	0.810**	0.000	٢٨	0.868**	0.000
٧	0.812**	0.000	15	0.819**	0.000	٢٢	0.720**	0.000	٢٩	0.884**	0.000
٨	0.792**	0.000									

(**) تعني أن الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) فأقل.

من الجدول (٢) يلحظ أن جميع معاملات الارتباطات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، وهذا يعني أن جميع الفقرات مرتبطة

بالمحاور التي تنتمي إليها، وكذلك المحور مرتبط بالاستبيان، وليس هناك حاجة إلى حذف أي منها.

كما يوضح الجدول (3) أن جميع ارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية للاستبيان كانت دالة إحصائيًا، وهذا يعني أن جميع المحاور مرتبطة بالاستبيان، ولا حاجة إلى حذف أي منها.

الجدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ارتباط المحور بالاستبيان	القيمة الاحتمالية (Sig)
١	المعرفة بالتقنية (TK)	٨	0.887**	0.000
٢	المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	٧	0.910**	0.000
٣	المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	٧	0.827**	0.000
٤	المعرفة بالتقنية وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى (TPCK)	٧	0.927**	0.000

حساب الثبات الإحصائي:

تم حساب معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة وفقاً لطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha, 1951).

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات الإحصائي

م	المحور	عدد العبارات	معامل الفا كرو نباخ
١	المعرفة بالتقنية (TK)	٨	0.903
٢	المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	٧	٠,٩٠٠
٣	المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	٧	0.893
٤	المعرفة بالتقنية وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى (TPCK)	٧	0.912
	الاستبيان ككل (الثبات العام)	**٢٩**	**0.963**

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن جميع معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) للمحاور والاستبيان كاملاً تتراوح بين (0.963 - 0.893)، وقيمة ألفا

كرونباخ التي تدل على مستوى مقبول من الثبات تكون غالباً أعلى من ٠,٧ (Field, 2017)، مما يدل على أن أداة الدراسة (الاستبيان) تتصف بالثبات المناسب بما يحقق أغراض الدراسة، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة ولتحليل البيانات، استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM-SPSS statistics (IBM SPSS Statistics for Windows., 2013). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، وصممت الاستجابات على عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في البحث، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠)، ثم تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي: من ١ إلى ١,٧٩ يمثل درجة استجابة (منخفضة جدًّا)، من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ يمثل درجة استجابة (منخفضة)، من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ يمثل درجة استجابة (متوسطة)، من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ يمثل درجة استجابة (عالية)، من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠ يمثل درجة استجابة (عالية جدًّا).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة سؤال الدراسة الأول: "ما درجة معرفة المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) من وجهة نظرهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل محور من المحاور الأربعة المتعلق بدرجة معرفة المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) من وجهة نظرهم.

الجدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
٣	المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	٣,٤٩	١,٢٦	1	عالية
1	المعرفة بالتقنية (TK)	٣,٤١	١,٢٦	2	عالية
2	المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	٣,٣٩	١,٢٥	٣	متوسطة
٤	المعرفة بالتقنية وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى (TPCK)	2.99	1.32	٤	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام للاستبيان	**٣,٣٢**	**١,٢٧**	**–**	**متوسطة**

من الجدول (٥) يتضح أن المتوسط الحسابي العام للاستبيان بلغ (3.32) وانحراف معياري (1.27)، وهذا المتوسط يعني أن درجة موافقة عينة الدراسة على الاستبانة متوسطة، ونستنتج أن درجة معرفة معلمي ومعلمات محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK كانت متوسطة، وتم ترتيب المحاور حسب المتوسط الحسابي، حيث جاء المحور الثالث (المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري

(١,٢٦)، وهذا يعني أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقنية المرتبطة بالمحتوى كانت عالية. وجاء المحور الأول (المعرفة بتقنية) بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٢٦)، وهذا يعني أن درجة معرفتهم بالتقنية كانت عالية. وجاء المحور الثاني (المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس) بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٢٥)، وهذا يعني أن درجة معرفتهم بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس كانت متوسطة. وجاء المحور الرابع (المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس) بالمرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٩٩) وانحراف معياري (١,٣٢)، وهذا يعني أن درجة معرفتهم بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس كانت متوسطة.

وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج تحليل إجابات المفحوصين في كل محور من المحاور الأربعة المتعلق بدرجة معرفة المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) من وجهة نظرهم، والتي تشمل المعرفة بالتقنية (TK)، والمعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)، المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)، والمعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى (TPACK).

المحور الأول: المعرفة بالتقنية (TK)

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الأول وهو محور المعرفة بالتقنية (TK).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المعرفة بالتقنية (TK)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
1	يمكنني استخدام البرمجيات الأساسية للحاسب الآلي مثل معالج النصوص (وورد)، برامج العروض (البوربوينت)، برامج الجداول (الأكسل).	٣,٨٨	١,٠٩	1	عالية
6	يمكنني استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المشهورة مثل (تويتر، فيس بوك، برامج المحادثة، المدونات، الويكي).	٣,٨٥	١,١٦	2	عالية
2	يمكنني استخدام الأجهزة الأساسية الملحقة بالحاسب الآلي مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرات الرقمية وأجهزة العرض والسبورة الذكية.	٣,٨١	١,١٤	3	عالية
3	يمكنني تنصيب برامج الحاسب الآلي التي أحتاجها.	٣,٥٦	١,٢٤	4	عالية
٨	يمكنني استخدام أدوات المشاركة عبر الإنترنت (مثل المنتديات)	٣,٢٩	١,٣٧	5	متوسطة
٧	يمكنني استخدام أدوات الاتصال (مؤتمرات الفيديو) عبر الإنترنت (مثل Zoom وSkype وGoogle Hangouts)	٣,١٣	١,٣٨	6	متوسطة
5	يمكنني إنشاء مقطع فيديو والتعديل عليه.	٢,٩٤	١,٤٤	٧	متوسطة
4	يمكنني حل المشكلات الفنية الأساسية لأجهزة الحاسب الآلي وملحقاته.	٢,٨١	١,٢٨	٨	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	**٣,٤١**	**١,٢٦**	**-**	**عالية**

من الجدول (٦) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعرفة بالتقنية (TK) بلغ (٣,٤١) بانحراف معياري (١,٢٦)، وهذا يعني أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقنية كانت عالية، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي حيث جاءت العبارة رقم (١) وهي (يمكنني استخدام البرمجيات الأساسية للحاسب الآلي مثل معالج النصوص (وورد)، برامج العروض (البوربوينت)، برامج الجداول (الأكسل)) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(٣,٨٨) وانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة معرفة عالية، تليها العبارة رقم (٦) وهي (يمكنني استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المشهورة مثل (تويتر، فيس بوك، برامج المحادثة، المدونات، الويكي)) بمتوسط حسابي (٣,٨٥) وانحراف معياري (١,١٦)، وبدرجة معرفة عالية، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٢) وهي (يمكنني استخدام الأجهزة الأساسية الملحقة بالحاسب الآلي مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرات الرقمية وأجهزة العرض والسبورة الذكية) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,١٤)، وبدرجة معرفة عالية، في حين جاءت العبارة رقم (٤) وهي (يمكنني حل المشكلات الفنية الأساسية لأجهزة الحاسب الآلي وملحقاته) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (١,٢٨)، وبدرجة معرفة متوسطة.

***

المحور الثاني: المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPACK)

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني وهو محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK).

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
1	يمكنني استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة لتطوير أدائي في التدريس.	٣,٧٨	١,١٤	1	عالية
3	يمكنني استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.	٣,٧٨	١,١٦	2	عالية
2	يمكنني استخدام التقنيات الحديثة من خلال الإنترنت لدعم تعلم الطلاب (بأنفسهم).	٣,٦٧	١,١٧	3	عالية
4	يمكنني استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) في تقويم الطلاب بأساليب متنوعة.	٣,٥٠	١,١٨	4	عالية
5	يمكنني إدارة الفصول المدعمة بالتقنيات الحديثة (مثل الفصول الذكية) بفعالية.	٣,١٣	١,٣٣	5	متوسطة
6	يمكنني استخدام أدوات المشاركة عبر الإنترنت مثل (المنتديات) لتشجيع طلابي على المناقشة والمشاركة	٣,٠٢	١,٣٧	6	متوسطة
٧	يمكنني استخدام أدوات الاتصال (مؤتمرات الفيديو) عبر الإنترنت لمساعدة طلابي على التعلم	٢,٨٨	١,٣٩	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	**٣,٣٩**	**١,٢٥**	**–**	**متوسطة**

من الجدول رقم (٧) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK) بلغ (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٢٥)، وهذا يعني أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK) كانت متوسطة، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي حيث

جاءت العبارة رقم (١) وهي (يمكنني استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة لتطوير أدائي في التدريس) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١٤)، وبدرجة معرفة عالية، تليها العبارة رقم (٣) وهي (يمكنني استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية) بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (١,١٦)، وبدرجة معرفة عالية، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٢) وهي (يمكنني استخدام التقنيات الحديثة من خلال الإنترنت لدعم تعلم الطلاب بأنفسهم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,١٧)، وبدرجة معرفة عالية، في حين جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يمكنني استخدام أدوات الاتصال (مؤتمرات الفيديو) عبر الإنترنت لمساعدة طلابي على التعلم) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٨) وانحراف معياري (١,٣٩)، وبدرجة معرفة متوسطة.

***

المحور الثالث: المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني وهو محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK).

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK):

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
6	يمكنني استخدام الإنترنت في البحوث العلمية في مجال تخصصي.	٣,٧٥	١,٢٠	1	عالية
1	يمكنني استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) العامة في تطوير معرفتي بتخصصي.	٣,٦٥	١,١٩	2	عالية
5	يمكنني الاستفادة من التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) التي تم إنشاؤها خصيصًا في مجال تخصصي	٣,٥٣	١,٢٥	3	عالية
3	يمكنني توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل مع الخبراء في مجال تخصصي.	٣,٥١	١,٢٨	4	عالية
2	يمكنني استخدام المصادر القائمة على الإنترنت (مثل المكتبات الرقمية) في إثراء معرفتي العلمية بمواد تخصصي.	٣,٤٩	١,٢٧	5	عالية
٧	يمكنني الاستفادة من التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) لحضور المؤتمرات والندوات في مجال تخصصي	٣,٤٤	١,٣٣	6	عالية
4	يمكنني استخدام التقنيات الحديثة المناسبة مثل (الوسائط المتعددة، المحاكاة، النمذجة) في تمثيل محتوى التخصص.	٣,٠٨	١,٣١	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	٣,٤٩	١,٢٦	–	عالية

من الجدول رقم (٨) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لمحور المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK) بلغ (٣,٤٩) بانحراف معياري (١,٢٦)، وهذا يعني أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK) كانت عالية، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي حيث جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يمكنني استخدام الإنترنت في البحوث العلمية في مجال تخصصي)

بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (١,٢٠)، وبدرجة معرفة عالية، تليها العبارة رقم (١) وهي (يمكنني استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) العامة في تطوير معرفتي بتخصصي) بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,١٩)، وبدرجة معرفة عالية، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٥) وهي (يمكنني الاستفادة من التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) التي تم إنشاؤها خصيصًا في مجال تخصصي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (١,٢٥)، وبدرجة معرفة عالية، في حين جاءت العبارة رقم (٤) وهي (يمكنني استخدام التقنيات الحديثة المناسبة مثل (الوسائط المتعددة، المحاكاة، النمذجة) في تمثيل محتوى التخصص) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (١,٣١)، وبدرجة معرفة متوسطة.

***

المحور الرابع: المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى (TPACK)

استخدم الباحث الإحصاء الوصفي وحساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور الثاني وهو محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى (TPACK).

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على عبارات محور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس والمحتوى (TPACK)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
1	يمكنني دمج الأساليب التعليمية الفعّالة مع التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة في مجال تخصصي.	٣,٤٦	١,١٩	1	عالية
5	يمكنني القيادة في مساعدة الآخرين في تدريس محتوى تخصصي بأساليب تدريسية متنوعة مع استخدام تقنيات حديثة مناسبة.	٣,١٧	١,٢٩	2	متوسطة
6	يمكنني استخدام التقنيات التعليمية لإنشاء مواقف تعليمية فعالة في مجال تخصصي	٣,٠٩	١,٣٠	3	متوسطة
3	يمكنني استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لربط طلابي بالخبراء والمختصين في مجال تخصصي.	٢,٩٢	١,٤١	4	متوسطة
4	يمكنني تصميم أنشطة تعليمية في مجال تخصصي باستخدام تقنيات حديثة مناسبة (مثل الوسائط المتعددة، المحاكاة، النمذجة).	٢,٨٩	١,٣٤	5	متوسطة
٧	يمكنني استخدام أدوات التعاون عبر الإنترنت مثل (الويكي، المواقع) في العمل الجماعي لإثراء محتوى تخصصي	٢,٧١	١,٣٧	6	متوسطة
2	يمكنني استخدام نظم إدارة التعلم (مثل البلاك بورد، المودل) في أثناء تدريس محتوى تخصصي.	٢,٦٧	١,٣٣	٧	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	**2.99**	**1.32**	**–**	**متوسطة**

من الجدول (٩) يتضح المتوسط الحسابي العام لمحور المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK) بلغ (٢,٩٩) بانحراف معياري (١,٣٢)، وهذا يعني أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK) كانت متوسطة، وتم ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي حيث جاءت

العبارة رقم (١) وهي (يمكنني دمج الأساليب التعليمية الفعّالة مع التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة في مجال تخصصي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (١,١٩)، وبدرجة معرفة عالية، تليها العبارة رقم (٥) وهي (يمكنني القيادة في مساعدة الآخرين في تدريس محتوى تخصصي بأساليب تدريسية متنوعة مع استخدام تقنيات حديثة مناسبة) بمتوسط حسابي (٣,١٧) وانحراف معياري (١,٢٩)، وبدرجة معرفة متوسطة، ومن ثم جاءت العبارات رقم (٦) وهي (يمكنني استخدام التقنيات التعليمية لإنشاء مواقف تعليمية فعالة في مجال تخصصي) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٠٩) وانحراف معياري (١,٣٠)، وبدرجة معرفة متوسطة، في حين جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يمكنني استخدام نظم إدارة التعلم (مثل البلاك بورد، المودل) في أثناء تدريس محتوى تخصصي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (١,٣٣)، وبدرجة معرفة متوسطة.

مما سبق نستنتج أن درجة معرفة المعلمين والمعلمات بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK في محافظة الخرج كان بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، حيث جاءت معرفتهم بالتقنية (TK) ومعرفتهم بالتقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK) بدرجة عالية، بينما معرفتهم بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK) والمعرفة طرق التدريس المرتبطة بالمحتوى (TPACK) جاءت بدرجة متوسطة، وقد يكون سبب معرفتهم الجيدة بالتقنيات هو انتشار التقنية وسهولة الوصول لها، وكذلك توفر الأجهزة والإمكانات في أغلب المدارس بمحافظة الخرج الأمر الذي ساعد على معرفتهم باستخدام هذه الأجهزة والتقنيات، كما أن التدريب

على استخدام هذه الأجهزة واهتمام إدارة التعليم بذلك قد يكون سبباً في معرفتهم بتلك التقنيات، إلا أن معرفتهم بالتقنيات المرتبطة بطرق التدريس كانت متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أنه مع وجود معرفة جيدة بالتقنيات واستخدامها إلا انه قد ينقص المعلمين والمعلمات طرق توظيف هذه التقنيات في التدريس بطريقة مناسبة مما يعني ضرورة التركيز على محوري المعرفة بالتقنيات المرتبطة بطرق التدريس والمرتبطة أيضًا بالمحتوى العلمي. ويؤيد ذلك ما ذكرته الدراسات السابقة (Romeo, 2006, Lee, 2002) في أن مجرد امتلاك المعلمين للمهارات والمعارف التقنية أو قدرتهم على استخدام عدد من الأجهزة التقنية والتطبيقات الحديثة لا يضمن توظيف فعّال للتقنيات في عمليتي التعليم والتعلم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ساركوبان وآخرين (Saricoban et al, 2019) التي أظهرت أن معرفة المعلمين بالتقنيات وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى العلمي كانت مرضية، وكذلك تتفق مع دراسة العمري (٢٠١٩) والتي خلصت إلى أن رأي الطلبة المعلمين في القدرة على دمج التقنيات وفقاً لإطار TPACK كانت (محايد) أي أن تمكنهم كان متوسطاً، في حين أن هذه الدراسة قد اختلفت عن بعض الدراسات مثل دراسة العنزي والشدادي (٢٠١٨) والتي أظهرت أن المعلمات على دراية كافية بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس وكذلك الحال فيما يتعلق بالتقنية المرتبطة بالمحتوى العلمي، كما أن الدراسة الحالية اختلفت أيضًا مع دراسة محمد (٢٠١٨) التي بينت تدني مستوى معرفة أفراد العينة من المعرفة بالتقنيات وطرق التدريس المرتبطة بالمحتوى.

إجابة سؤال الدراسة الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف الجنس؟

لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف الجنس، استخدم الباحث اختبارT للعينتين المستقلتين (Independent Samples Test).

الجدول (١٠) اختبارT للعينتين لدلالة الفروق بين درجة معرفة أفراد العينة من حيث الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
المعرفة بتقنية (TK)	ذكر	221	٣,٥٢	٠,٩٢	٢,٠٥*	635	٠,٠٤
	أنثى	416	٣,٣٥	١,٠٠			
المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	ذكر	221	٣,٣٦	١,١٠	-٠,٥٦	635	٠,٥٧
	أنثى	416	٣,٤١	١,٠٥			
المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	ذكر	221	٣,٤٥	١,٠٩	-٠,٦٩	635	٠,٤٩
	أنثى	416	٣,٥٢	١,٠٩			
المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)	ذكر	221	٢,٩٢	١,٢٢	-١,٠٧	635	٠,٢٨
	أنثى	416	٣,٠٢	١,١١			
الإجمالي الكلي	**ذكر**	**221**	**٣,٣١**	**١,٠٠**	**-٠,١٥**	**635**	**٠,٨٨**
	أنثى	**416**	**٣,٣٣**	**٠,٩٨**			

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل

(**) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

يتضح من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين درجة معرفة أفراد العينة في محور (المعرفة بتقنية) وفقاً لمتغير الجنس، وأن هذه الفروق جاءت لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين درجة معرفتهم في محور المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس ((TPK، المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى ((TCK، المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس ((TPCK، والإجمالي الكلي، وفقاً لمتغير الجنس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أغلب البرامج التدريبية بين الجنسين متساوية سواء في التدريب قبل الخدمة أي في أثناء الدراسة الجامعية في كليات التربية أو التدريب في أثناء الخدمة الذي تقدمه في الغالب إدارة التدريب في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

إجابة سؤال الدراسة الثالث: هل يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف التخصص؟

لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف التخصص، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

الجدول (١١) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجة معرفة أفراد العينة من حيث التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
المعرفة بتقنية (TK)	بين المجموعات	٦٧,٣٣	7	٩,٦٢	١١,٢٦**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٥٣٧,١٧	629	٠,٨٥		
	المجموع	٦٠٤,٥٠	636			
المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	بين المجموعات	١٩,٥٣	7	٢,٧٩	٢,٤٩**	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٧٠٤,٠٥	629	١,١٢		
	المجموع	٧٢٣,٥٨	636			
المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	بين المجموعات	٢٨,٨٧	7	٤,١٢	٣,٥٩**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٢٢,٠٣	629	١,١٥		
	المجموع	٧٥٠,٩٠	636			
المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)	بين المجموعات	٤٥,٩٥	7	٦,٥٦	٥,٢١**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٧٩١,٨٣	629	١,٢٦		
	المجموع	٨٣٧,٧٧	636			
الإجمالي الكلي	بين المجموعات	٣٣,٢٨	7	٤,٧٥	٥,١٠**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٥٨٦,٣٨	629	٠,٩٣		
	المجموع	٦١٩,٦٦	636			

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل

(**) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

يتضح من الجدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين درجة معرفة أفراد العينة في محور المعرفة بتقنية (TK)، المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)، المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)، المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)، والإجمالي الكلي، وفقاً لمتغير التخصص. ولمعرفة صالح الفروق استخدم الباحث اختبار (Scheffe).

الجدول (١٢) اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة من حيث التخصص

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	علوم	رياضيات	لغة عربية	اجتماعيات	حاسب آلي	دراسات إسلامية	لغة إنجليزية	أخرى
المعرفة بتقنية (TK)	علوم	٣,٣٩	–							
	رياضيات	٣,٦٨		–						
	لغة عربية	٣,٣٤			–					
	اجتماعيات	٣,١٥				–				
	حاسب آلي	٤,٤٣	**	*	**	**	–			
	دراسات إسلامية	٣,١٨					**	–		
	لغة إنجليزية	٣,٧٠					*		–	
المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	علوم	٣,٣٦	–							
	رياضيات	٣,٣١		–						
	لغة عربية	٣,٥٣			–					
	اجتماعيات	٣,٣٣				–				
	حاسب آلي	٣,٩٣	*	*	*	*	–			
	دراسات إسلامية	٣,٢٨					*	–		
	لغة إنجليزية	٣,٥٩					*		–	
المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	علوم	٣,٣٥	–							
	رياضيات	٣,٤٢		–						
	لغة عربية	٣,٧٢			–					
	اجتماعيات	٣,٣٧				–				
	حاسب آلي	٣,٩٩	*	*	*	*	–			
	دراسات إسلامية	٣,٣٠					*	–		
	لغة إنجليزية	٣,٨٤	*	*				*	–	
المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)	علوم	٢,٦٤	–							
	رياضيات	٢,٩٩		–						
	لغة عربية	٣,١٦			–					
	اجتماعيات	٢,٨٥				–				

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	علوم	رياضيات	لغة عربية	اجتماعيات	حاسب آلي	دراسات إسلامية	لغة إنجليزية	أخرى
	حاسب آلي	٣,٦٥	*	*	*	*	–			
	دراسات إسلامية	٢,٨٣					*	–		
	لغة إنجليزية	٣,٤٤	*	*			*		–	
الإجمالي الكلي	علوم	٣,١٨	–							
	رياضيات	٣,٣٥		–						
	لغة عربية	٣,٤٤			–					
	اجتماعيات	٣,١٧				–				
	حاسب آلي	٤,٠٠	*	*	*	*	–			
	دراسات إسلامية	٣,١٥					*	–		
	لغة إنجليزية	٣,٦٤					*		–	

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل

(**) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

يتضح من الجدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف التخصص، ويلاحظ أن الاختلافات دائما مرتبطة بتخصص الحاسب الآلي، فمثلا توجد فروق بين معلمي تخصص الحاسب الآلي ومعلمي العلوم والرياضيات والدراسات الإسلامية في أغلب المحاور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمو ومعلمات الحاسب الآلي لديهم معرفة جيدة بالتقنيات بحكم التخصص وفي الغالب لديهم معرفة جيدة بالمحتوى العلمي في مجال تخصصاتهم.

إجابة سؤال الدراسة الرابع: هل يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف المرحلة الدراسية؟

لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف المرحلة الدراسية، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ويقصد بالمرحلة الدراسية هنا التي يقوم المعلم بالتدريس فيها في أغلب عمله.

الجدول (١٣) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجة معرفة أفراد العينة من حيث المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
المعرفة بتقنية (TK)	بين المجموعات	١٤,٢٠	2	٧,١٠	٧,٦٢**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٥٩٠,٣٠	634	٠,٩٣		
	المجموع	٦٠٤,٥٠	636			
المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	بين المجموعات	٩,١٢	2	٤,٥٦	٤,٠٥*	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٧١٤,٤٥	634	١,١٣		
	المجموع	٧٢٣,٥٨	636			
المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	بين المجموعات	٨,٤٩	2	٤,٢٤	٣,٦٣*	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٧٤٢,٤١	634	١,١٧		
	المجموع	٧٥٠,٩٠	636			
المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)	بين المجموعات	٩,٨٦	2	٤,٩٣	٣,٧٨*	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٨٢٧,٩١	634	١,٣١		

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
	المجموع	٨٣٧,٧٧	636			
الإجمالي الكلي	بين المجموعات	١٠,١٤	2	٥,٠٧	٥,٢٧**	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٠٩,٥٢	634	٠,٩٦		
	المجموع	٦١٩,٦٦	636			

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل

(**) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

من الجدول (١٣) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين درجة معرفتهم في محور المعرفة بتقنية ((TK، المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس ((TPK، المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى ((TCK، المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس ((TPCK، والإجمالي الكلي، وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية. ولمعرفة صالح الفروق استخدم الباحث اختبار (Scheffe).

الجدول (١٤) نتائج اختبار (Scheffe) لدلالة الفروق بين إجابات متغير المرحلة الدراسية

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
المعرفة بتقنية (TK)	الابتدائية	٣,٢٦	–		
	المتوسطة	٣,٣٥	**	–	
	الثانوية	٣,٦٢		*	–
المعرفة التقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPK)	الابتدائية	٣,٢٩	–		
	المتوسطة	٣,٣٤		–	
	الثانوية	٣,٥٦	*		–
المعرفة التقنية المرتبطة بالمحتوى (TCK)	الابتدائية	٣,٤٠	–		
	المتوسطة	٣,٤٣		–	
	الثانوية	٣,٦٦	*		–
المعرفة بالتقنية المرتبطة بطرق التدريس (TPCK)	الابتدائية	٢,٩١	–		

	المتوسطة	٢,٨٩		–	
	الثانوية	٣,١٧		*	–
الإجمالي الكلي	الابتدائية	٣,٢١	–		
	المتوسطة	٣,٢٥		–	
	الثانوية	٣,٥٠	*	*	–

(*) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل

(**) تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل

يتضح من الجدول (١٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات في محافظة الخرج نحو معرفتهم بدمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK) باختلاف المرحلة الدراسية الاختلاف دائما لصالح المرحلة الثانوية ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدارس الثانوية قد تكون مجهزة بالتجهيزات التقنية أفضل من المدارس الابتدائية والمتوسطة، كما أن المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية غالبًا أكثر اهتماما بمحتوى التخصص العلمي، كما أن معلمو ومعلمات الحاسب الآلي المشاركين في هذه الدراسة قد يكون أغلبهم في المرحلة الثانوية مما أظهر معرفتهم بدمج التقنية في التعليم جاء أكبر من غيرهم في المرحلة المتوسطة والابتدائية.

إجابة سؤال الدراسة الخامس: ما التصور المقترح لتطوير دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار (TPACK)؟

للإجابة على السؤال الخامس ومن خلال تحليل نتائج الدراسة الحالية والاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، فقد توصل الباحث إلى تصور مقترح لتطوير دمج التقنيات في التعليم وفقاً لإطار TPACK والذي أثبتت الدراسات الحديثة أنه نموذج مناسب لدمج فعّال للتقنيات في التعليم (Kurt et al, 2014; Elas et al, 2019)، وذلك من خلال عدد من الإجراءات منها وضع أهداف ومنطلقات التصور، ومن ثم بناء مراحل التصور والتي تشمل التمكن من التقنيات كقاعدة أساسية، ثم التمكن من طرق التدريس المعززة بالتقنيات وكذلك التقنيات الخاصة بالمحتوى العلمي، يلي ذلك التمكن من التقنيات الخاصة بطرق تدريس محتوى التخصص العلمي، ووُضع لكل مرحلة عدد من العناصر الضرورية لها، وقام الباحث بعرض هذا التصور على عدد من الخبراء بحيث يتسق هذا التصور مع نتائج الدراسة، حتى ظهر بالصورة النهائية.

وفيما يلي شرح مفصل للتصور المقترح الذي توصلت له الدراسة الحالية.

منطلقات التصور: يسعى هذا التصور إلى تطوير الممارسات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المختلفة من خلال توظيف التقنيات في العملية التدريسية وفقاً لإطار علمي تربوي يسعى إلى تحسين معارفهم وتطوير ممارساتهم الأساسية، وذلك استجابةً للتطورات التكنولوجية المتسارعة في العصر الرقمي الحالي.

هدف التصور: يهدف هذا التصور إلى المساهمة في تحسين درجة تمكن المعلمين والمعلمات من امتلاك المعرفة الضرورية والممارسة التدريسية المناسبة

لدمج التقنيات في التعليم بطريقة فعّالة وفقاً لإطار TPACK، مما ينعكس إيجابيًّا على تعزيز بيئات التعليم والتعلم الفعّالة المدعمة بالتقنيات.

مراحل التصور: يشمل هذا التصور على أربع مراحل أساسية تسهم في تطوير الممارسات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات باستخدام التقنيات التعليمية وفقاً لإطار المعرفة بالتقنيات وطرق التدريس والمحتوى العلمي، ويمكن تلخيص المراحل الأربعة كما يلي:

مرحلة التمكن من التقنيات:

ويقصد بذلك أن يتمكن المعلم من استخدام التقنيات الأساسية وإتقان التعامل معها سواء أجهزة أو برمجيات أو تطبيقات، ويتطلب ذلك تعاون المدرسة وإدارة التعليم في التركيز على برامج تدريبية تساعد المعلم على إتقان التعامل مع الأجهزة التقنية والتطبيقات العامة، ومن الأمثلة على ذلك ما يلي:

- التمكن من استخدام البرمجيات الأساسية للحاسب الآلي مثل معالج النصوص (وورد)، برامج العروض (البوربوينت)، برامج الجداول (الأكسل).
- التمكن من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المشهورة مثل (تويتر، فيس بوك، برامج المحادثة، المدونات، الويكي).
- التمكن من استخدام الأجهزة الأساسية الملحقة بالحاسب الآلي مثل الطابعة والماسح الضوئي والكاميرات الرقمية وأجهزة العرض والسبورة الذكية.
- التمكن من تنصيب برامج الحاسب الآلي التي أحتاجها.
- التمكن من استخدام أدوات المشاركة عبر الإنترنت (مثل المنتديات)
- التمكن من استخدام أدوات الاتصال (مؤتمرات الفيديو) عبر الإنترنت (مثل Zoom وSkype وGoogle Hangouts)

- التمكن من إنشاء مقطع فيديو والتعديل عليه.
- التمكن من حل المشكلات الفنية الأساسية لأجهزة الحاسب الآلي وملحقاته.

مرحلة التمكن من مهارات طرق التدريس المعززة بالتقنيات:

ويقصد بذلك أن يتمكن المعلم من استخدام التقنيات التي تدعم تطوير الممارسات التدريسية وإتقانها، وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، ويتطلب ذلك توفير تلك البرامج من قبل الإدارة المدرسية وإدارة التعليم، ومساعدة المعلمين وحثهم على التمكن منها وتوظيفها داخل الفصل وخارجه، ومن أبرز المعارف والممارسات المراد إتقانها في هذه المرحلة ما يلي:

- التمكن من استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة لتطوير الأداء في التدريس.
- التمكن من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.
- التمكن من استخدام التقنيات الحديثة من خلال الإنترنت لدعم تعلم الطلاب (بأنفسهم).
- التمكن من استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) في تقويم الطلاب بأساليب متنوعة.
- التمكن من إدارة الفصول المدعمة بالتقنيات الحديثة (مثل الفصول الذكية) بفعالية.
- التمكن من استخدام أدوات المشاركة عبر الإنترنت مثل (المنتديات) لتشجيع الطلاب على المناقشة والمشاركة

- التمكن من استخدام أدوات الاتصال (مؤتمرات الفيديو) عبر الإنترنت لمساعدة الطلاب على التعلم

مرحلة التمكن من التقنيات الخاصة بالمحتوى العلمي:

ويقصد بذلك أن يتمكن المعلم من استخدام التقنيات ذات العلاقة بالمحتوى العلمي للتخصص الذي يقوم بتدريسه، وإتقانها، وتوظيفها في تطوير معارفه وقدراته العلمية في مجال تخصصه، ويتطلب ذلك متابعة من قبل المشرفين التربويين وذوي الخبرات في مجال التخصص لتوجيه المعلم بأهم التقنيات والتطبيقات الإلكترونية في ذلك، والمعارف والممارسات المراد إتقانها في هذه المرحلة تختلف باختلاف التخصص، ولكن يمكن ذكر أبرزها فيما يلي:

- التمكن من استخدام الإنترنت في البحوث العلمية في مجال التخصص.
- التمكن من استخدام التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) العامة في تطوير المعرفة بالتخصص.
- التمكن من الاستفادة من التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) التي تم إنشاؤها خصيصًا في مجال التخصص
- التمكن من توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التواصل مع الخبراء في مجال التخصص.
- التمكن من استخدام المصادر القائمة على الإنترنت (مثل المكتبات الرقمية) في إثراء المعرفة العلمية بمواد التخصص.
- التمكن من الاستفادة من التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) لحضور المؤتمرات والندوات في مجال التخصص.

– التمكن من استخدام التقنيات الحديثة المناسبة مثل (الوسائط المتعددة، المحاكاة، النمذجة) في تمثيل محتوى التخصص.

مرحلة التمكن من التقنيات في طرق التدريس الخاصة بالمحتوى العلمي:

ويقصد بذلك أن يتمكن المعلم من استخدام التقنيات التي تعزز طرق التدريس وتتناسب مع محتوى علمي في مجال التخصص ، وإتقانها، وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، والتي تنعكس إيجابيًّا على بيئات التعليم والتعلم الفعّالة المدعمة بالتقنيات داخل الفصل وخارجه، ويتطلب ذلك جهود كبيرة من قبل المعلم وإدارة المدرسة والمشرفين التربويين في الإدارات التعليمية في توظيف كافة السبل المعينة للمعلمين القيام بتلك المرحلة التي يُعدّها الخبراء مثل ميشرا وكوهلرا (Mishra & Koehler, 2006) على أنها المعرفة التي يحتاجها المعلمون من أجل ممارسات تدريسية فعّالة في بيئات تعلم معززة بالتقنيات. والمعارف والممارسات المراد إتقانها في هذه المرحلة أيضًا تختلف باختلاف التخصص، ولكن يمكن ذكر أبرزها فيما يلي:

– التمكن من دمج الأساليب التعليمية الفعّالة مع التقنيات الحديثة (التطبيقات/البرامج/الأجهزة) المناسبة في مجال التخصص.

– التمكن من القيادة في مساعدة الآخرين في تدريس محتوى التخصص بأساليب تدريسية متنوعة مع استخدام تقنيات حديثة مناسبة.

– التمكن من استخدام التقنيات التعليمية لإنشاء مواقف تعليمية فعالة في مجال التخصص

– التمكن من استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لربط الطلاب بالخبراء والمختصين في مجال التخصص.

- التمكن من تصميم أنشطة تعليمية في مجال التخصص باستخدام تقنيات حديثة مناسبة (مثل الوسائط المتعددة، المحاكاة، النمذجة).
- التمكن من استخدام أدوات التعاون عبر الإنترنت مثل (الويكي، المواقع) في العمل الجماعي لإثراء محتوى التخصص
- التمكن من استخدام نظم إدارة التعلم (مثل البلاك بورد، المودل) في أثناء تدريس محتوى التخصص.

المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح:

قد تواجه تطبيق هذا التصور المقترح عدداً من المعوقات، يمكن تلخيص أهمها كما يلي:

معوقات تتعلق بالمدرسة، ومن أمثلة ذلك الافتقار إلى الأنظمة والتشريعات التي تسهل على المعلم الاستفادة من كل التقنيات المتاحة في المدرسة وخارجها، وضعف القناعة بتحفيز المعلمين الذين يسعون إلى تطوير أنفسهم وممارساتهم التدريسية، وضعف توفير الدعم الفني المناسب للمعلمين عند حاجتهم لذلك. وعجز المدرسة عن طرح البرامج التدريبية المناسبة للمعلمين.

معوقات تتعلق بالمعلمين والمعلمات، ومن أمثلة ذلك عدم قناعة المعلمين بأهمية توظيف التقنيات في التعليم، وضعف كفاءة المعلمين من استخدام التقنيات، وخوف المعلمين من الفشل عند استخدام التقنيات، وعدم توفر الوقت الكافي للتحضير والاستعداد لتكوين بيئات تعلم معززة بالتقنيات.

معوقات تتعلق بالموارد المالية، ومن أمثلة ذلك، ضعف المخصصات المالية المتعلقة بتوفير الأجهزة التقنية وشراء التطبيقات المتخصصة، وضعف المخصص

المالي للتدريب، والمبالغة في أسعار التطبيقات التربوية والتخصصية في بعض الأحيان.

كيفية التغلب على المعوقات التي قد تواجه تنفيذ التصور المقترح:

يمكن التغلب على المعوقات التي قد تواجه تنفيذ هذا التصور من خلال ما يلي:

- توفير الأجهزة والبرمجيات والتطبيقات المناسبة لتوفير بيئة تعليمية فعّالة معززة باستخدام التقنيات
- تصميم برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات مركزة على توظيف مناسب للتقنيات في عمليتي التعليم والتعلم.
- توفير الدعم الفني في المدارس للمعلمين والمعلمات في أثناء استخدامهم للتقنيات لدعم بيئات التعليم والتعلم.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والمعلمات الذين يسعون لتوظيف تقنيات التعليم في تصميم بيئات تعليم فعّالة.
- توفير الدعم المالي المناسب لإدارات التعليم والمدارس لغرض تصميم بيئات تعليمية فعّالة مدعمة باستخدام التقنيات الحديثة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن الخروج بعدد من التوصيات من أهمها:

- تبني التصور المقترح في هذه الدراسة والمبني على إطار المعرفة بالتقنية وطرق التدريس والمحتوى العلمي (TPACK) لتطوير دمج التقنيات في التعليم والتعلم من قبل مسؤولي التعليم في المملكة العربية السعودية.
- توفير البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات لتحسين مهاراتهم في دمج التقنيات المتعلقة بطرق التدريس والخاصة بالمحتوى العلمي للتخصص وذلك وفقاً لإطار TPACK

ويقترح الباحث عدداً من الدراسات الأخرى للمساهمة في مجال هذه الدراسة، منها:

- دراسة حول واقع ممارسات المعلمين والمعلمات في التدريس وفقاً لإطار TPACK
- دراسة حول أثر وفاعلية برامج تدريبية لتطوير المعلمين والمعلمات على دمج التقنيات في التعليم من خلال إطار TPACK
- دراسة تهتم بوضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في ضوء إطار TPACK

***

قائمة المراجع العربية:

١. إدارة التعليم بمحافظة الخرج. (١٤٤١). البطاقة الإحصائية من نظام نور، تم الاسترجاع من: edu.moe.gov.sa/Kharj/About/Pages/Statistics.aspx

٢. حسن، حنان عبد السلام عمر.(٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك (TPACK)في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٠٣)، ٢٢١-٢٥٣

٣. الحصان، أماني بنت محمد (٢٠١٤). فعالية استراتيجيات نظرية تريز فى تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة العلوم التربوية،٢٦(٣)، ٥٨٣-٦٠٩.

٤. صبري، رشا السيد. (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK باستخدام تقنية الانفوجرافيك على تنمية مهارة إنتاجه والتحصيل المعرفي لدي معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهن، مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(٦)، ١٧٨-٢٦٤

٥. عبد الفتاح، سالي كمال. (٢٠١٩). برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج "TPACK" لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لدى طلابهم. الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢(١٠)، ١-٤٤

٦. عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٣). أساسيات البحث التربوي، الأردن: دار الفرقان

٧. العمري، خيرية علي. (٢٠١٩). تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي (TPACK) لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض: تصور مقترح، المجلة الدولية التربوية، ٨(١)، ١٠٣-١١٧

٨. الفار، شهناز إبراهيم، وهبة، دعاء عوشة. (٢٠١٦). فعالية برنامج التأهيل التربوي المبني على كفايات المعلمين في تطوير كل من المعرفة البيداغوجية للمحتوى

والتكنولوجية البيداغوجية لمحتوى العلوم لمعلمي الضفة الغربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٧(١)، ٢٢٩-٢٥٤

٩. فراونة، أكرم عبد القادر. (٢٠١٢). فعالية استخدام قنوات الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٠. القميزي، حمد، الغملاس ، خالد (٢٠١٨)، أثر توظيف قنوات اليوتيوب التعليمية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم وآرائهم حولها، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(٥)، ١٢٤-١٤٨

١١. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٥ ، القاهرة: عالم الكتب

١٢. مبروك، أحلام عبد العظيم. (٢٠٢١). تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تيباك TPACKوالاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لمعلمات الاقتصاد المنزلي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٧(٣٣)، ١٥٩-٢٣٣

١٣. محمد، هناء عبد الحميد. (٢٠١٨). تصور مقترح لبرنامج تدريبي في ضوء نموذج "تيباك " TPACK لتنمية كفاءاته ومهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي علم النفس قبل الخدمة. مجلة كلية التربية، ٣٤(٧)، ٤٨٥-٥٢٠

١٤. هزايمة، سامي. (٢٠١٦). أثر استخدام السبورة الذكية في تحسين مهارة الكتابة الأدائية لدى طلبة الصف الثاني في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات بجامعة آل البيت، ٢٣(٣)١٧٥-٢٢٠

قائمة المرجع الأجنبية

Atun, H. & Usta, E. (2019). The effects of programming education planned with TPACK framework on learning outcomes. *Participatory Educational Research, 6* (2), 26-36. DOI: 10.17275/per.19.10.6.2

Bingimlas, K. (2018). Investigating the level of teachers' Knowledge in Technology, Pedagogy, and Content (TPACK) in Saudi Arabia. *South African Journal of Education, 38*(3), 1-12 . Doi.org/10.15700/saje.v38n3a1496

Chai, C. S., Koh, J. L. & Tsai, C. C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society, 13*, 63-73.

Chang, Y., Jang, S. & Chen, Y. (2015). Assessing university students' perceptions of their Physics instructors' TPACK development in two contexts. *British Journal of Educational Technology, 46*(6),1236-1249. DOI: 10.1111/bjet.12192

Cox, S. & Graham, C.R., (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *Tech-Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 53*, 60-69. DOI: 10.1007/s11528-009-0327-1

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.

de Winter, J., Winterbottom, M., & Wilson, E. (2010). Developing a user guide to integrating new technologies in science teaching and learning: Teachers' and pupils' perceptions of their affordances. *Technology, Pedagogy and Education, 19*(2), 261 - 267.

Elas, N., Majid, F. & Narasuman, S. (2019). Development of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) For English Teachers: The Validity and Reliability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 14*(20), 18-33.

Field, A. P. (2017). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.). London, UK: Sage.

Galbraith, J. K. (1967). *The New Industrial State*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Graham, C.R., (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education, 57*(3), 1953-1960. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.04.010

Harris, J.B. & Hofer, M.J., (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(3), 211-229. DOI: 10.1080/15391523.2011.10782570

Harris, J.B., Mishra, P., & Koehler, M.J. (2007). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *American Educational Research Association conference*, Chicago, IL.

IBM SPSS Statistics for Windows. (2013). Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
Januszewski, A. & Persichitte, K. (2008). A history of the AECT's definitions of educational technology. In Januszewski, A. & Molenda, M. (Eds.), *Educational technology: A definition with commentary* (PP.259-282). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
Joo, Y., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology: TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. *Journal of Educational Technology & Society, 21*(3), 48-59.
Koehler, M.J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary issues in technology and teacher education, 9*(1), 60-70.
Koehler, M. J., Shin, T. S. & Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. In *Educational technology, teacher knowledge and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches*. (pp. 16-31). IGI Global. Doi: 10.4018/978-160690-750-0. ch002
Kurt, G. , Akyel, A. , Koçoğlu, Z. & Mishra, P. (2014). TPACK in practice: A qualitative study on technology integrated lesson planning and implementation of Turkish pre-service teachers of English. *ELT Research Journal, 3* (3), 153-166. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5483/74461
Lee, K. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education & Development, 5*(1), 21-45.
Lefebvre, S., Deaudelin, D., & Loiselle, J. (2006, November). *ICT implementation stages of primary school teachers: The practices and conceptions of teaching and learning.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education National Conference, Adelaide, Australia.
Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teaches College Record, 108*(6), 1017-1054.
Murphy, C. (2006). The impact of ICT on primary science. In P. Warwick, E. Wilson & M. Winterbottom (Eds.), *Teaching and learning primary science with ICT* (pp. 13-32). Berkshire, England: Open University Press.
National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/24783.
Romeo, G. (2006). Engage, empower, enable: Developing a shared vision for technology in education. In D. Hung & M. S. Khine (Eds.), *Engaged learning with emerging technologies* (pp. 149-175). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
Sarıçoban, A., Tosuncuoğlu, İ. & Kırmızı, Ö. (2019). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment of pre-service EFL teachers learning to teach English as a foreign language. *Journal of*

Language and Linguistic Studies, 15(3), 1122-1138. DOI: 10.17263/jlls.631552

Schmidt, M. (2009). Special issue: societal aspects of synthetic biology. *Systems and synthetic biology*, 3, 1-2. DOI: 10.1007/s11693-009-9043-6

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Slanger, L. A. M. P., & Sloep, P. (2005). Mind tools contributing to an ICT-rich learning environment for technology education in primary schools. *International Journal of Continuous Engineering Education and Lifelong Learning*, *15*(3-6), 225-239.

Voogt, J. & Roblin, N.P., (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321. DOI: 10.1080/00220272.2012.668938

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J. & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29*(2), 109-121. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x

qAŶmħ AlmrAjç Alçrbyħ:

1. ĂdArħ Altçlym bmHAfĎħ Alxrj. (1441). AlbTAqħ AlĂHSAŶyħ mn nĎAm nwr ،tm AlAstrjAç mn: edu.moe.gov.sa/Kharj/About/Pages/Statistics.aspx
2. Hsn ،HnAn çbd AlslAm çmr.(2018). tÂθyr brnAmj tdryby qAŶm çlŶ nmwðj tybAk (TPACK)fy tnmyħ AlÂdA' Altdrysy ldŶ mçlmy AldrAsAt AlAjtmAçyħ bmrHlħ Altçlym AlÂsAsy. mjlħ Aljmçyħ Altrbwyħ lldrAsAt AlAjtmAçyħ ،(103)٢٥٣-٢٢١ ،
3. AlHSAn ،ÂmAny bnt mHmd (2014). fçAlىħ AstrAtىjىAt nĎrىħ trىz f ىtdrىs Alçlwm çlŶ tnmyħ mhArAt Altdrys AlĂbdAçy ldŶ AlTAlbAt AlmçlmAt bjAmçħ AlÂmyrħ nwrħ bnt çbd AlrHmn. mjlħ Alçlwm Altrbwىħ٢٦،(3).٦٠٩-٥٨٣ ،
4. Sbry ،rŝA Alsyd. (2019). Âθr brnAmj qAŶm çlŶ nmwðj tybAk TPACK bAstxdAm tqnyħ AlAnfwjrAfyk çlŶ tnmyħ mhArħ ĂntAjh wAltHSyl Almçrfy ldy mçlmAt ryADyAt AlmrHlħ AlmtwsTħ wmhArAt Altfkyr Altwlydy AlbSry wAltwASl AlryADy ldŶ TAlbAthn ،mjlħ trbwyAt AlryADyAt٢٢ ،(6)٢٦٤-١٧٨ ،
5. çbd AlftAH ،sAly kmAl. (2019). brnAmj tnmyħ mhnyħ mqtrH lmçlmy AlkymyA' wAlfyzyA' bmdArs Altçlym AlθAnwy Alfny AlSnAçy fy Dw' ÂbçAd nmwðj "TPACK" ltnmyħ mçArfhm Altdrysyħ wmhArAt Altdrys AlĂbdAçy ldyhm wmhArAt AlĂbdAç AljAd ldŶ TlAbhm. Aljmçyħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ٢٢ ،(10)٤٤-١ ،

6. çds ،çbd AlrHmn. (1993). ÂsAsyAt AlbHθ Altrbwy ،AlÂrdn: dAr AlfrqAn
7. Alçmry ،xyryħ çly. (2019). tTwyr Almçrfħ Altqnyħ Altrbwyħ AlmrtbTħ bAlmHtwŶ Altçlymy (TPACK) ldŶ mçlmAt Alçlwm bmdynħ AlryAD: tSwr mqtrH ،Almjlħ Aldwlyħ Altrbwyħ٨ ،(1)١١٧-١٠٣ ،
8. AlfAr ،ŝhnAz ĂbrAhym ،whbħ ،dçA' çwŝħ. (2016). fçAlyħ brnAmj AltÂhyl Altrbwy Almbny çlŶ kfAyAt Almçlmyn fy tTwyr kl mn Almçrfħ AlbydAγwjyħ llmHtwŶ wAltknwlwjyħ AlbydAγwjyħ lmHtwŶ Alçlwm lmçlmy AlDfħ Alγrbyħ. mjlħ AtHAd AljAmçAt Alçrbyħ llbHwθ fy Altçlym AlçAly٣٧ ،(1)٢٥٤-٢٢٩ ،
9. frAwnħ ،Âkrm çbd AlqAdr. (2012). fçAlyħ AstxdAm qnwAt Alfydyw AlĂlktrwnyħ fy AktsAb mhArAt tSmym AlSwr Alrqmyħ ldŶ TAlbAt klyħ Altrbyħ fy AljAmçħ AlĂslAmyħ bγzħ (rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ) ،qsm AlmnAhj wTrq Altdrys ،klyħ Altrbyħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ.
10. Alqmyzy ،Hmd ،AlγmlAs ،xAld (2018) ،Âθr twĎyf qnwAt Alywtywb Altçlymyħ fy AltHSyl AldrAsy lTlAb AlSf AlθAny AlmtwsT fy mAdħ Alçlwm wĀrAŶhm HwlhA ،Almjlħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ٢١ ،(5) ، ١٤٨-١٢٤
11. AllqAny ،ÂHmd Hsyn wAljml ،çly ÂHmd. (2003). mçjm AlmSTlHAt Altrbwyħ Almçrfħ fy AlmnAhj wTrq Altdrys. T5 ،AlqAhrħ: çAlm Alktb
12. mbrwk ،ÂHlAm çbd AlçĎym. (2021). tqwym kfA'At AlÂdA' Almhny fy Dw' nmwðj tybAk TPACK wAlAtjAh nHw mtTlbAt mjtmç Altçlm Almhny lmçlmAt AlAqtSAd Almnzly. mjlħ AlbHwθ fy mjAlAt Altrbyħ Alnwçyħ٧ ،(33)٢٣٣-١٥٩ ،
13. mHmd ،hnA' çbd AlHmyd. (2018). tSwr mqtrH lbrnAmj tdryby fy Dw' nmwðj "tybAk TPACK " ltnmyħ kfA'Ath wmhArAt Altdrys AlĂbdAçy ldŶ mçlmy çlm Alnfs qbl Alxdmħ. mjlħ klyħ Altrbyħ٣٤ ،(7)٥٢٠-٤٨٥ ،
14. hzAymħ ،sAmy.)2016). Âθr AstxdAm Alsbwrħ Alðkyħ fy tHsyn mhArħ AlktAbħ AlÂdAŶyħ ldŶ Tlbħ AlSf AlθAny fy dwlħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ. mjlħ AlmnArħ llbHwθ wAldrAsAt bjAmçħ Āl Albyt٢٣ ،(3)175-220

تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

د. سارة بنت راجح الروقي
قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة شقراء

تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

د. سارة بنت راجح الروقي

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تفعيل دور تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من خبرة الولايات المتَّحدة الأمريكية، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي المقارن، من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين ,وتوصَّل البحث إلى نتائج منها؛ أنَّ فلسفة الولايات المتَّحدة الأمريكية تتشابه مع فلسفة المملكة العربية السعودية في أهمِّيّة اكتشاف الموهوبين، بينما تختلف عنها في أنَّ فلسفة الولايات المتَّحدة تركز على الموهوبين في السنوات الأولى من عُمرهم ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، في حين تبدأ برامج رعاية الموهوبين في المملكة منذ الصف الرابع الابتدائي، كما تتشابه الدولتين في الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين وفي ماهيّة الطالب الموهوب, وتختلف المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في نوعيّة البرامج التربويّة المقدَّمة للموهوبين.

الكلمات المفتاحية: تربية، طلاب موهوبون.

The Talented Elementary Stage Pupils' Education in the United States of AmericaAnd the Possibility of Building on it in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Sarah Rajeh Al Rougi
Department Early childhood - Faculty Education
Shaqra university

Abstract:

The research aims to activate the role of talented elementary stage pupils' education in the Kingdom of Saudi Arabia by benefitting from the experience of the United States of America. The researcher adopted the comparative descriptive approach, through identifying the aspects of similarity and discrepancy between the Kingdom of Saudi Arabia and the United States of America in terms of the talented elementary stage pupils' education. The research has reached some findings including that the philosophy of the United States of America is similar to the philosophy of the Kingdom of Saudi Arabia concerning the importance of discovering talented pupils. However, it differs from it in that the philosophy of the United States focuses on the talented in the early years of their age starting from the kindergarten stage, while the talented care programs start from the fourth grade in the Kingdom. Moreover, the two countries are similar concerning the objective of talented elementary stage pupils' education and the nature of the talented pupil. While both the Kingdom of Saudi Arabia and the United States are different in terms of the type of educational programs that are provided to the talented pupils.

key words: Education, Talented Pupils.

المقدمة:

يُعدّ العنصر البشري أساس التنمية والتطور في المجتمعات، وهذا يُحتّم على المؤسسات التربوية استمرارية التطوير للنظام التعليمي وفقًا لمستجدات العصر ومتغيراته، وفي سبيل تحقيق هذا يجب أن تسعى إلى اكتشاف مواهب الأفراد وقدراتهم، ومن ثم محاولة تنميتها والاستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع، مكوّنةً الإنسان الصالح المدرك لقدراته ومواهبه، المفعّل لأهداف مؤسَّسات التربية تفعيلًا إيجابيًّا يسهم في تنمية المجتمع وبنائه، للانضمام إلى مصافِّ الدول المتقدِّمة.

ومن هنا يتعاظم دور المدرسة -بصفتها إحدى المؤسَّسات التربوية- في رعاية وتطوير واستحداث تطبيقات تربويةٍ متعلِّقة بالموهبة وتنمية قدرات الموهوبين، من حيث استكشاف طبيعة الموهبة ومكوّناتها ومراحلها، وما يحدث من تفاعل ديناميكي، ومعرفة خصائص الموهوبين وما يرتبط بها من سلوك وأنشطة. وتمثِّل تربية الموهوبين استثمارًا على المدى البعيد، ومن ثَمَّ فإنَّ ما يُصرف على الموهوبين لا يضيع هباءً، وإنما يظهر مردودُه بعد عدَّة سنوات، على هيئة إسهامات وإنجازات ومبتكَرات متعدِّدة في كلِّ مجالات الحياة تقريبًا (عليّ ومحمود وحافظ والشيخ، ٢٠١٨م).

فلم تعد رعاية الطلبة الموهوبين من كماليات التربية التي قد تمثِّلها مجموعة من المناشط غير الصفِّية التي يسرع إليها معلِّم الصفِّ أو معلِّم المادَّة ويقدِّمها للطلبة الموهوبين لشغل أوقات فراغهم في حين يعلِّم هو باقي الطلبة، كما لم تعد برامج الموهوبين تلك الفعالياتِ التي تسعى إدارات التعليم إلى دفع الطلبة

الموهوبين للمشاركة فيها والتنافس لتحقيق مكاسب وحصد جوائز على مستوى المنطقة التعليمية؛ لقد غدت تربية الطلبة الموهوبين ورعايتهم جزءًا أساسيًّا من النظام التعليمي للدول المتقدِّمة، التي تنبَّهت لحقيقة الاستثمار في هذه الفئة، والأدوار العظيمة التي يمكن أن تطبِّقها في مجتمعاتها (الجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣).

ويُعدُّ التعرُّف المبكِّر على الطلبة الموهوبين خطوةً متقدِّمةً تتماشى مع مفهوم التنمية البشرية، وذلك باستخدام الطرق والأساليب الحديثة، الأمر الذي يفيد المعلمين والقائمين على برامج الطلبة الموهوبين في توجيه الطاقات البشرية كلٍّ حسَب مُيولِه وإمكاناتِه، كما يساعد الاكتشاف المبكِّر أولياءَ الأمور في البيئة الأسرية على معرفة قدرات أبنائهم (العدواني، ٢٠١٩).

لقد سَعت الدول المتقدمة كالولايات المتَّحدة الأمريكية إلى دعم الموهوبين مما جعلها رائدةً في هذا المجال، وقد تمثلت أبرز عناصر النجاح لها في المرونة، والتطوير، والتنوع، وإشراك الأسرة والمجتمع، والدعم الأساسي للطلاب ذوي الخلفية الواحدة مثل الجنسيات المختلفة، والاتصال الفاعل بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وتعدد الطرق وتنوعها، وشمولية برامج رعاية الموهوبين منذُ مراحل العمر الأولى، والمراجعة الدائمة للمعايير والأساليب والوسائل التي يتمّ بها تحديد الموهوبين، والإنشاء المبكر الجمعيات الداعمة للطلَّاب الموهوبين مثل الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين منذ عام ١٩٤٧م، كما أُنشئت المنظمة القومية للأطفال الموهوبين NAGC عام ١٩٥٣م. (الدريويش،٢٠٢١)

ومحليًّا، اهتمَّت المملكة العربية السعودية بالموهوبين والمتفوّقين، إيمانًا منها بأنهم يشكِّلون الأساس في صناعة الحضارة الإنسانية، وإدراكًا منها لأهمية هذه الفئة من الطلَّاب في تقدُّم المجتمع، فقد بدأ الاهتمام غير الرسمي برعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية منذ بداية تأسيسها وبداية التعليم الديني فيها، وتطوَّر هذا الاهتمام مع تطوُّر الحياة في المملكة، إلى أن صار رسميًّا في عام ١٩٦٩م وهو العام الذي صدَّق فيه مجلس الوزراء السعودي وثيقةَ سياسة التعليم في المملكة؛ إذ ورد ضمن تلك الوثيقة أكثرُ من بندٍ يؤكِّد أهميةَ رعاية الموهوبين والمتفوّقين في المؤسَّسات التربوية السعودية (عامر،٢٠٠٩)

ولخادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز –رحمه الله– كلمةٌ عن الموهبة تضمَّنت الآتي: "إنَّ مَهمَّتنا جميعًا في عصر الإبداع صقلُ الموهبة وتجسيدُها على الواقع، لخدمة الدين والوطن". ومؤسَّسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) هي مؤسَّسة وطنية حضارية، وتتمثَّل رسالتها في دعم بناء مجتمعِ الإبداع بمفهومه الشامل وتطوير بيئته في المملكة، لكي يتمكَّن الموهوبون بفئاتهم المختلفة من استغلال مواهبهم وتسخيرها في خدمة الوطن، وتعمل على تحقيق أهداف استراتيجية، أبرزُها رعاية الموهوبين والمبدعين من الذكور والإناث، ودعم القدرات الوطنية في توليد الأفكار الابتكارية، والسعي لإيجاد روَّاد من الشباب المبدع الموهوب في مجالات العلوم والتقنية (موهبة، ٢٠٢٠).

وقدمت وزارة التعليم العديد من البرامج التطويرية والمبادرات الإثرائية لرعاية الموهوبين في المدارس؛ بهدف توفير بيئة تعليمية محفّزة على الإبداع والابتكار، تتمثل في البرامج التالية:(وزارة التعليم،٢٠٢١)

البرنامج	العدد المستهدف والمتحقق
مشروع فصول الموهوبين	بلغ عددها حتى عام ٢٠٢٠م (٩٩٨) فصلاً للبنين والبنات
البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين	تم الكشف حتى عام ٢٠٢٠م عن (١٣٢,٩٥٨) طالباً وطالبةً من الموهوبين.

يتّضح مما سبق أن وزارة التعليم ممثّلة بالإدارة العامَّة لرعاية الموهوبين تؤمن بحقِّ جميع طلبة التعليم العامِّ بالمملكة في الحصول على فرصٍ متكافئةٍ لاكتشاف مواهبهم ورعايتها، ولكن يعاني الموهوبون في الفصول العادية عدمَ توافق ما يُقدِّمه لهم المنهج التعليمي مع قدراتهم العقلية، ما يجعل نموَّ مواهبهم وقدراتهم بطيئًا ومحدودًا، ومن ثَمَّ يفقدون روح التحدِّي ويُصابون بالكسل الذهني. وعليه، فبإيجاد بيئة مستقرَّة وداعمة للمواهب في المدرسة، يُستثمَر العنصر البشريُّ ذو القدرات العالية استثمارًا أمثل (الجغيمان، ٢٠٠٨).

وفي هذا السياق أوصى المؤتمر العالمي الأول للموهبة (٢٠٢٠) بأهمية إقرار سياسات وتنظيمات وتشريعات تضمن حقوق الموهوبين في تلقي تعليم مناسب لقدراتهم، وتعزز من أدوار المنظمات العاملة في مجال رعاية المواهب تأكيدًا على أهمية رعاية الموهبة والإبداع من أجل استثمار أمثل لأهم فئة في رأس المال البشري. (موهبة ٢٠٢٠).

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق ومن خلال رؤى التعليم المستقبلية لوزارة التعليم والمؤسَّسات الأهلية الخاصَّة، يظهر حرص المملكة العربية السعودية على تطوير وتحسين العملية التعليمية في مجال تربية الموهوبين، لكون رعاية الموهوبين وتربيتهم أحدَ الأركان الرئيسة في عملية التحوُّل الوطني، لبناء مستقبلٍ واعدٍ على أيدي الموهوبين من أبناء الوطن وبناته (القحطاني، ٢٠٢٠).

إذ يتَّضح أنَّ الموهبة كنز ثمين وركيزة أساسية للمجتمع؛ منها تَخرُج القيادات الواعية وبها ترتقي المؤسَّسات، وأخذًا بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فإنَّ للموهوبين الحقَّ في تلقِّي التربية والتعليم اللذَين يتلاءمان وينسجمان مع قدراتهم واستعداداتهم العقلية وأنماط تعلُّمهم. وللموهوبين حاجات لا بدَّ من تلبيتها، لأثرها البارز في نموّ شخصياتهم، ولأنَّ تلبية هذه الحاجات ينطلق من حاجة المجتمع إلى علماء ومفكِّرين ومخترعين، يمثِّلون ثروته وعُدَّته ومصدر قوَّته، الأمر الذي يتطلَّب وجود برامج ومناهج دراسية تناسبهم كمًّا وكيفًا (الغامدي، ٢٠١٩).

وفي هذا السياق ذكرت نتائج دراسة (Khalezov and Liashenko, 2017) فاعليّة اكتشاف الموهوبين منذ الصغر باستخدام اختبارات الذكاء والأولمبياد؛ حيث ذكرت أن قرابة ٥ % من الطَّلاب منذ الطفولة يظهرون قدرات معرفية استثنائية مما تساعد هذه الاختبارات على رعاية موهبتهم مبكرًا.

وعلى الرغم من ذلك فقد ذكرت نتائج دراسة الشريف (٢٠١٥) أنّ البرامج التعليمية والتربوية في المدارس العادية تصمَّم وتوضع حسب مستوى

الطلَّاب عاديِّي الذكاء، لذا فإن هذه البرامج غير كافية أو مناسبة للطلّاب الموهوبين، ومِن ثَمَّ فمن الواجب تصميم برامج تعليمية إضافية تركِّز على الجوانب الخاصة والمواهب المتميزة.

وعزّز هذا القول نتائج دراسة محمد (٢٠١٩م) التي ذكرت أن هناك قِلّة في البرامج الإثرائية للموهوبين، وضعف التجهيزات، وقِلّة عدد الحصص المخصَّصة للبرامج الإثرائية، وعدم ملاءمة المناهج للموهوبين، وقِلّة الدورات والبرامج للمعلِّمين، وعدم وجود فصول أو مدارس خاصّة للموهوبين.

كما أكَّدت نتائج دراسة الدريويش (٢٠٢١) الحاجة للاستفادة من فلسفة تربية الموهوبين في الدول المتقدمة القائمة على تنوع مجالات الموهبة, وعدم ارتباط الموهبة بمرحلة معينة والتنويع في البرامج المقدمة للموهوبين, ومن هذا المنطلَق تَبرُز أهميةُ البحث الحالي، القائم على المقارَنة بين تجربة الولايات المتَّحدة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين؛ للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال، من خلال دراسة واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها، ومن ثم معرفة ما واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في والمملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها، وصولًا إلى كيفية الاستفادة من الخبرة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

١- ما واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها؟

٢- ما واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها؟

٣- ما أوجه التشابه والاختلاف في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين بين المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية؟

٤- كيف يُستفاد من الخبرة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها.

٢- الكشف عن واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء العوامل والقُوى المؤثِّرة فيها.

٣- الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين بين المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية.

٤- الاستفادة من الخبرة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

أولًا– الأهمية النظرية:

- يُعطي البحث استعراضًا تفصيليًّا لتربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية بما يوفر إطارًا علميًّا يمكن توظيفه في التجربة المحليّة بالمملكة العربية السعودية.
- تأتي أهمية البحث من خلال مسايرتها لاهتمام المملكة العربية السعودية مُمثّلةً برؤية المملكة ٢٠٣٠ برعاية وتربية الموهوبين وذلك انطلاقًا من حاجتها إلى ذوي الكفاءات والقدرات الموهوبة من أبنائها.
- يُسهم في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وذلك بإتاحة تعليم يتناسب مع احتياجات طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين.

- **ثانيًا– الأهمية التطبيقية:**

– تزويد القائمين في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بآليَّات تربية الموهوبين منذ المراحل الأولى في حياته.

– قد يوجه أصحاب القرار في وزارة التعليم بالاستفادة من هذا البحث لوضع برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين استنادًا على تجربة الولايات المتَّحدة الأمريكية في ذلك.

– قد يُسهم هذا البحث في تضافر الجهود التربويَّة بين القائمين على مركز موهبة ووزارة التعليم في المملكة بما يمكّن من نشر فلسفة تربية الموهوبين وتزويد المجتمع المحلّي بها.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على الوقوف على واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في كُلٍّ من المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في ضوء القُوى والعوامل المؤثِّرة فيها، واستنتاج أوجه الاستفادة من الخبرة الأمريكية؛ للوصول إلى أفضل الممارسات لتربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في مدراس المملكة العربية السعودية, وتشمل أوجه المقارَنة: (الفلسفة التي تقوم عليها تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين- الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين- ماهيّة طالب المرحلة الابتدائية الموهوب- برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين), وتمّ اختيار دولة المقارنة الولايات المتَّحدة الأمريكية بناءً على حصولها على مركز مُتقدّم في مؤشر التنافسية العالمي للمواهب حيث احتلت المركز الثاني.(تقرير التنافسية العالمي,٢٠١٩), وبناءً عليه تمّ اختيار أوجه المقارنة للاستفادة الكاملة من التجربة الأمريكية بمعرفة فلسفتها وأهدافها وماهية الطالب الموهوب من وجهة نظرها وصولًا إلى التعرف على برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين.

الحدود الزمانية: أُجري هذا البحث في عام ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م.

مصطلحات البحث:

تربية:

اصطلاحًا: هي الرعاية الشاملة والمتكاملة لشخصية الإنسان من جوانبها الأربعة: الجسدي والنفسي والعقلي والاجتماعي، وتنميتها بهدف إيجاد فَرد متوازن (حسن، ٢٠٢١، ص١١).

إجرائيًّا: هي عمليةُ رعاية مواهبِ وقدراتِ طالب المرحلة الابتدائية الموهوب؛ وذلك بهدف تنميتها والاستفادة منها لصالح الفرد والمجتمع.

الموهوب:

اصطلاحًا: هو الفرد الذي يملك طاقاتٍ وإمكاناتٍ عاليةً تؤهِّله للإنجاز العالي في جانب معيَّن من فكر، أو في علم من العلوم، أو في مهارات معينة، وتكون لديه رغبة في الإنجاز والإحساس بالمسؤولية (أبو النجا، ٢٠١٧، ١٠٣).

إجرائيًّا: تتبنَّى الباحثة تعريف وزارة التعليم بالسعودية: يُعرَّف الطلبة الموهوبون بأنهم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عاديّة، أو أداء متميز عن بقيّة أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدِّرها المجتمع، وبخاصّة في مجالات التفوّق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصّة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصّة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العاديّة (موهبة، ٢٠٢١م).

تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

هي عملية رعاية لطلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين الذين يقدّمون أدلّة على قدرة عالية من الإنجاز في مجالات معيَّنة, وتستند فلسفة تربيتهم على ضرورة اكتشافهم منذ الصغر ورعايتهم, وتقديم البرامج اللازمة لهم, وذلك بهدف استثمار مواهبهم للمحافظة على مستوى متقدم اقتصاديًّا للمجتمع.

منهج البحث:

يعتمد البحث الحاليّ على استخدام المنهج الوصفي المقارن، مع استخدام مدخل (جورج بيريداي)، وقد اختارته الباحثة لأنه أنسب المناهج لتحقيق أهداف البحث الحاليّ، وذلك للوصول إلى أحدث طرق لتربية الطلَّاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ويعرَّف المنهج المقارَن بأنه (المسح التحليلي للنُّظم التعليمية الأجنبية، وفي عبارة أخرى يعرَّف بأنه الجغرافيا السياسية للمدارس، من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالميّ، ومهمّتها هي التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي استُخلصت من المفارقات، أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة، كوسيلة تقويم النظم القومية المحلية (نجوى، ٢٠١٩م، ص١٠).

الإطار النظري:

أولًا فلسفة تربية الموهوبين وأهدافها:

تُعدّ الفلسفة العامة للمجتمع مصدر السياسة التربوية الذي تستمدُ منه سماتها وتوجهاتها، ويمكن تصنيف مصادر السياسة التربوية إلى مصادر متعددة منها: العقيدة الدينية للمجتمع في بعض الدول, والخبرات التاريخية, والخبرات الأجنبية, والفكر التربوي, ومُراعاة البعد الدولي والإقليمي, وأنظمة ولوائح المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية(في الجغيمان وأبو ناصر,٢٠١٢).

وتنطلق فلسفة تربية الموهوبين على فكرة أن الموهوبين يتميزون عن غيرهم , وهذا يستوجب توفير رعاية خاصة تتفق مع تلك الخصائص وتُلبي حاجاتهم , وتتخطى مُشكلاتهم, وذلك من خلال برامج خاصة وخدمات متميزة ضِمن أهداف تربوية مستوحاة من فلسفة تربوية تختلف عن البرامج والخدمات التقليدية المقدمة للطلاب العاديين, وبذلك تستند فلسفة تربية الموهوبين على عدّة منطلقات وهي: (في الحسينان,٢٠٢٠)

- أنّ الطلاب الموهوبين يختلفون عن الطلاب العاديين في خصائص كثيرة منها أنماط التعلم والدافعية وطبيعة الحاجات.
- البرامج الخاصة بالموهوبين تسمح بتقديم خبرات خاصة تتلاءم مع احتياجاتهم وقدراتهم العقلية.
- تُهيئ البرامج الخاصة مناخًا يستثير ذكاء وقدرات الموهوبين.
- تُسهم البرامج الخاصة بالموهوبين في تهيئة المكان والوقت اللازمين لكي يكتشف الموهوبون أنفسهم.

- تُشجع البرامج الخاصة الموهوبين على اكتشاف مكانتهم في العالم من خلال تعرفهم على الجوانب التي يستطيعون الإسهام فيها.

تأسيسًا على ما سبق يتّضح أنّ فلسفة تربية الموهوبين هي مصدر السياسات التربوية في كل المجتمعات, فالفلسفة تؤمن بأنّ الموهوبين يتميزون عن غيرهم وبالتالي يجب توفير خدمات خاصة تقابل اهتماماتهم واحتياجاتهم.

وتعُدّ عملية رعاية وتربية الموهوبين بهدف التعرف على قدراتهم , وميولهم, واهتماماتهم, واحتياجاتهم, وتخطيط البرامج التربوية التي تناسبهم, وتزيد من تفوقهم, لأمر يشجع الموهوبين إبراز قدراتهم الكامنة التي تبين تميزهم عن أقرانهم العاديين.(عجيلات,٢٠١٦)

وتتعدد أهداف تربية الموهوبين التي ذكرها العلماء ولعّل من أهمها: (في الزهراني,٢٠٢٠)

- الأهداف العامة؛ تهدف إلى مساعدة الموهوبين على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية, ومساعدة المعلمين وأولياء أمور الطلاب الموهوبين على فهم خصائصهم وتطوير أساليب فعالة في التعامل معهم وتلبية احتياجاتهم.
- الأهداف الخاصة؛ تهدف إلى تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر واقعيًا وإيجابيًا وتقبله, والاعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تحسينها, وتنمية مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال مع الآخرين, وتطوير مهارات حل الصرعات والمشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد

والإبداعي وأساليب خفض التوتر, والعمل على توعية المعلمين بخصائص الطلاب الموهوبين.

ويتّضح من أهداف تربية الموهوبين أنّها تسعى في المقام الأول لتلبية احتياجات الموهوبين من خدمات وبرامج وبالتالي يجب على المدرسة تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرص عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال البرامج الإثرائية التي تقدم لإثراء المحتوى بإضافة موضوعات معاصرة وطريقة الإثراء تسمح للتلاميذ الموهوبين بتنمية مهارات التفكير التباعدي والتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع.

ثانياً النظريات المفسرة للموهبة:

تعددت النظريات المفسرة للموهبة بناءً على الاهتمام الكبير من عُلماء النّفس والتربية , وتستعرض الباحثة أكثر النظريات ارتباطًا بالبحث الحالي:

أولًا نظرية تايلور متعدد المواهب:

رأى تايلور أن المدرسة تركز اهتمامها على تنمية بعض القدرات ولاسيما التحصيل المرتفع, وتغفل العديد من المواهب العقلية الأخرى, واقترح ست مواهب ينبغي الاهتمام بها وتنميتها داخل غرفة الدراسة وهي؛ (المواهب الأكاديمية أو الذكائية, مواهب التفكير الإنتاجي والحلول غير المألوفة للمشكلات, مواهب اتصالية مثل استعداد الطالب للتعبير عن نفسة والتعبير بذلك للآخرين, مواهب تنبؤية مثل الاستعداد لتوقع ما يحدث في المستقبل من نتائج, ومواهب اتخاذ القرار, ومواهب التخطيط وجمع البيانات وتحليلها) , وهنا يتضح أن على المعلم اكتشاف الطلاب الموهوبين وتنمية استعداداتهم فيما يتعلق

بالمواهب الست السابقة, فمثلًا يتم تنمية المواهب الأكاديمية من خلال تزويد الطلاب وإكسابهم المعارف والمفاهيم التي تشكل أساسًا معرفيًا جيدًا عن المواضيع المعطاة, وتنمية التفكير الإنتاجي عن طريق تشجيع الطلاب على توليد أفكار متعددة, أما المواهب الاتصالية فيتم التركيز في تنميتها على الاستخدام والتفسير اللفظي وغير اللفظي لأشكال الاتصال للتعبير عن الأفكار والاحتياجات.(القريطي,٢٠١٣)

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أن الموهوب هو من يظهر امتيازاً مستمراً في أدائه في أيّ مجال, مما يجعل لهم في المستقبل إمكانية بالوصول إلى مستويات مرتفعة في المجال الأكاديمي, أو بالتفكير الإبداعي والإنتاجي, أو القدرة على حلّ المشكلات, أو القدرة على الاتصال مع الآخرين, وذلك إذا توفرت لهم الخدمة والإمكانيات التربوية السليمة.

ثانيًا: نظرية جاردنر:

حاول (جاردنر) من خلال نظريته الذكاءات المتعددة توضيح وترسيخ وجود ذكاءات متمايزة يعتمد اكتشافها على الأداء العملي للأفراد وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والمهام والمواقف الحقيقية التي تتم ملاحظتها من المحيطين بهم مثل المعلمين أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعين أو أولياء الأمور, وقد أوضح أنه نتيجة تعدد وتنوع استقلالية كل نوع من الذكاءات عن الآخر فإنه يمكن أن ينمو ويتطور بمعزل عن الأنواع الأخرى, ومن ثم يمكن زيادة كل نوع من هذه الأنواع وتنميته بالتدريب والتعلم , وقد أدى هذا التوجه إلى بناء

وتطوير بعض البرامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم.(قناوي والدسوقي وفريحة, ٢٠١٩)

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أن هذه النظرية تقوم على اعتقاد يتمثل في أن الذكاء يختلف ليس في الدرجة فقط بل في النوع أيضاً, وهذا يتطلب تنوعًا في برامج رعاية الموهوبين وتنوعًا في أساليب وطرق التدريس.

ثالثًا التطور التاريخي لرعاية الموهوبين بالمملكة:

إنَّ المملكة العربية السعودية كانت وما زالت سبّاقةً في رعاية الموهوبين؛ وهي ترى أن ذلك حق مشروع كَفَلته سياسة الدولة عمومًا، وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية خصوصًا (تليدي، ٢٠١٢م).

وقد مرّت رعاية الموهوبين بعدة مراحل تثبت الاهتمام الكبير من الدولة بهذه الفئة، ولذكر التطوُّر التاريخي لرعاية الموهوبين بالمملكة؛ تستعرض الباحثة مراحل تطوُّر رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية على النحو الآتي (الشريف، ٢٠١٥):

المرحلة الأولى: تضافرت الجهود الرسمية في كُلٍّ من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتّقنية، ووزارة المعارف، والرئاسة العامّة لتعليم البنات –للبدء في برنامج بحثي متكامل للتعرُّف على الطلَّاب الموهوبين، ورعايتهم في المراحل الدراسية المختلفة، وهكذا ظهر للوجود مشروعُ بحثٍ وطنيّ بِاسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، الذي تَمخّض عنه إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، كما تَضمَّن إعداد برنامجين إثرائيَّين تجريبيَّين في العلوم والرياضيات، كنماذج أوَّليَّة لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

المرحلة الثانية: برنامج الكشف عن الموهوبين: برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة، ونائب رئيس مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وفريق بحث برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم؛ وقد بدأ تطبيق المشروع في المدارس التابعة لوزارة المعارف، وتوفير كافّة الإمكانات البشرية والتقنية اللازمة لتنفيذه، وتكليف فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبد النافع، وعضوية فريق البحث، لتنفيذ البرنامج، وتقديم تصوُّر مفصَّل لمعالي وزير المعارف.

المرحلة الثالثة: إنشاء الإدارة العامّة لرعاية الموهوبين: في ظلّ سعي الوزارة إلى التوسُّع في برامج رعاية الموهوبين؛ برزت الحاجة إلى إيجاد إدارة عامّة لرعاية الموهوبين، تمثّل الجهاز التربوي والتعليمي، الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق الأهداف التي ترمي لها وزارة المعارف، لذا أُنشئت إدارةٌ عامّةٌ تعنى بالإشراف على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

المرحلة الرابعة: إنشاء إدارة رعاية الموهوبات: وقد أُنشئت نظرًا للتوسُّع في برامج رعاية الموهوبات، ورُبطت بمعالي نائب وزير المعارف لشؤون البنات.

المرحلة الخامسة: توحيد الجهود في رعاية الموهوبين: أُسند الإشراف إلى الإدارة العامّة لرعاية الموهوبين بمهامّها المُوكَلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حَدٍّ سواء.

وحاليًا تُعَدُّ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" هي من تتولَّى أمور رعاية الموهوبين واكتشافهم، وتحظى بدعم كبير ومتواصل مِن قِبَل خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود -يحفظه الله-

منذ تأسيسها؛ إيمانًا منه بأهمية رعاية الموهبة والإبداع، فكان وبنظرته الثاقبة وقراءته الحكيمة للمستقبل أن قَدَّم للوطن "مقترحًا" بفكرة تأسيس كيان يُعنى برعاية الموهوبين إبَّان إمارته لمدينة "الرياض"، ورئاسته لمجلس منطقة الرياض، والذي كان بفضل الله ثم بفضل مبادرة مقامه الكريم انطلاق "نواة" التأسيس، وصولًا إلى تشرُّفها بحمل اسم الملك المؤسِّس للسعودية، الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود –طيَّب الله ثراه– ورجالِه، ليكون تأسيسها في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز –رحمه الله– بموجب الأمر الملكي رقم أ/١٠٩، بتاريخ ١٤٢٠/٥/١٣هـ، وكان أوَّلَ من ترأَّسها خادمُ الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز منذ تأسيسها حتى وفاته – رحمه الله– (موهبة، ٢٠٢١م)، وقد شاركت (موهبة) ورعايتها لأكثر من (٥٤٠٠٠) طالب وطالبة من الموهوبين والمتفوقين على المستوى الدولي في المسابقات العلمية الدَّولية؛ إذ حصل طلَّاب المملكة على (٣٩٧) ميدالية وجائزة في المسابقات العلمية الدَّولية (القفاري، ٢٠٢١).

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح الاهتمام بالموهوبين في المملكة العربية السعودية، ورعايتهم منذ وقت طويل، فهناك جهود فرديّة وجماعيّة بُذلت من أجل رعايتهم على مَرِّ الزمان، مُؤمِنةً بمقولة إنَّ الإنسان الموهوب هو القادر بعد توفيق الله أن يحدِّد مَعالِم المستقبل الذي يَنشُده المجتمع السعودي، ويصبو إلى تحقيقه.

رابعًا البرامج التربوية للطَّلبة الموهوبين:

إن الموهبة هي استعداد يُنعِم به الخالق تعالى على فئة قليلة من عباده، تمكِّنهم إذا وجدوا العناية والرعاية من الامتياز والتفوق والإجادة بشكل غير عاديّ في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، والموهوبون هم كل مَن يملكون قدرات خاصّة يتميزون بها عن أقرانهم في أدائهم، ويصلون إلى مستوى نبوغ رفيع ومستمرّ في جانب أو أكثر من جوانب النشاط الإنساني الذي تقدّره الجماعة. (الشريف,٢٠١٥)

وتختلف البرامج التعليمية والتربوية للموهوبين عن البرامج التي تُقدَّم للعاديِّين، وتختلف كل دولة في تطبيق البرامج تبعًا لتباين واختلاف الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لكل دولة، وفيما يلي عرض لأهمّ البرامج المعمول بها:

١- برامج التجميع (Grouping)

وهي نظامٌ يسمح بتعليم الموهوبين والمتفوّقين ذَوِي الاستعدادات المتكافئة، والاهتمامات الخاصّة المتشابهة، أو المشتركة -في مجموعات متجانسة؛ لتحقيق أكبر قدْر ممكن من التقدم الأكاديمي في دراستهم، والنُّموّ لمواهبهم، ومن أشكال التجميع: التجميع بدوام كامل، والتجميع بدوام جزئيّ، والتجميع العنقودي.

٢. برامج التسريع (Acceleration)

وهي مخصَّصة لتوفير الفرص التربوية التي تسهِّل التحاق الطفل الموهوب بمرحلة تعليمية ما في عمر أقل من أقرانه من الأطفال العاديِّين، أو اجتيازه لمرحلة

تعليمية ما في مدة زمنية أقلّ من المدّة التي يحتاج إليها الطفل العاديّ، ومن الممكن تسريع تحصيله في مادّة واحدة فقط، أو في معظم الموادّ، بترفيعه إلى صفٍّ أعلى، وتتميز هذه البرامج بالكُلفة المنخفضة، ومن سلبياتها عدم بقاء الطالب في مستوًى أقلَّ منه، والعُزلة الاجتماعية، وعدم مراعاة خصوصية الطالب الفردية؛ إذ يوضع مع طلبة أكبر منه (القفاري، ٢٠٢١م).

٣- برامج الإثراء (Enrichment)

يقصد بها تزويد الطفل بخبرات تعليمية إضافية للطلبة الموهوبين ضمن الصفوف العادية ليتلاءم مع أعمارهم، وتنقسم برامج الإثراء إلى:

الإثراء الأفقي: يُقصد به تزويد الموهوب بخبرات غنيّة في عدد من الموضوعات المدرسية.

والإثراء العمودي: ويُقصد به تزويد الموهوب بخبرات غنيّة في موضوع معيَّن من المواضيع المدرسية (محمد، ٢٠١٦م).

***

الدراسات السابقة:

دراسة الشريف (٢٠١٥م) التي هدفت إلى معرفة برامج تربية الموهوبين في مدارس التعليم العامّ في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول، استخدمت المنهج التحليلي والتاريخي، وأداة البحث هي جمع المصادر الأوَّليّة من وزارة التربية والتعليم، قسم الموهوبين، وبيَّنت النتائج أن البرامج التعليمية والتربوية في المدارس العادية تصمَّم وتوضع حسب مستوى الأطفال عاديِّي الذكاء، لذا فإن هذه البرامج غير كافية أو مناسبة للطلّاب الموهوبين، ومِن ثَمَّ فمن الواجب تصميم برامج تعليمية إضافية تركّز على الجوانب الخاصة والمواهب المتميزة , وكان من أهمّ البرامج المعمول بها والأكثر فعاليّةً في تربية الموهوبين هي الفصول أو المجموعات الخاصة، والإسراع في نقل الطفل إلى الفرقة الأعلى.

دراسة (Khalezov and Liashenko, 2017)، هدفت إلى تحديد الأطفال الموهوبين منذ مرحلة الطفولة، مستخدمةً المنهج شبه التجريبي، وباستخدام طريقتين رئيسيّتين، هما اختبارات الذكاء، واختبارات الأولمبياد (الرياضيات)، طُبِّقت على عيِّنة من الطلَّاب بالمرحلة الابتدائية، أثبتت الدراسات أن قرابة ٥٪ من الطلَّاب منذ الطفولة يُظهرون قدرات معرفية استثنائية، وهذا يُعَدُّ نجاحًا لاختبارات الذكاء والأولمبياد، ويوضِّح أنها ضرورية؛ لأنها تسمح باكتشاف الموهوبين منذ الصِّغَر، وتساعد على رعايتهم.

دراسة الغامدي (٢٠١٩م)، هدفت الدراسة إلى التعرُّف على المشكلات الشائعة لدى الطلَّاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرُّف على أثر متغيِّرَي الجنس والعمر الزمني على درجة وجود هذه المشكلات

وأبعادها. وقد أجرى الباحث دراسته على عيّنة أساسية بلغ عدد أفرادها (١٣٠) من الطلَّاب الموهوبين والطالبات الموهوبات الذين ينتمون إلى منطقة القصيم، واستخدم الباحث مقياس المشكلات، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات شيوعًا لدى الطلَّاب الموهوبين قد تمحورت عمومًا حول بُعدَين، هما: مشكلات النشاطات والهوايات وأوقات الفراغ، وكذلك المشكلات الانفعالية، كما أظهرت النتائج أنَّ لمتغيّر الجنس تأثيرًا دالًّا إحصائيًّا على مشكلات الطلَّاب الموهوبين والطالبات الموهوبات وأبعادها -باستثناء بُعد المشكلات الأسرية-، لصالح الطالبات.

دراسة محمد (٢٠١٩)، هدفتْ إلى التعرُّف على الواقع الحالي؛ لاكتشاف ورعاية الطلَّاب الموهوبين في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بالمنطقة الشرقية، والتعرُّف على نوعية البرامج الإثرائية المقدَّمة في المدارس للطلَّاب الموهوبين، ومعرفة طرق التدريس المستخدَمة معهم، ونوعية البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلِّمي الطلَّاب الموهوبين، والقائمين على رعاية الطلَّاب الموهوبين. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحِيّ، وتكوَّنت العيّنة من (٢٩) معلمًا ومعلمةً من معلِّمي الموهوبين، (١٧) من الذكور و(١٢) من الإناث، واستخدمَت الاستبيان، واتّضح من الإجابات قِلّة المعلِّمين المتخصِّصين، وعدم وجود معلومات دقيقة عن الموهوبين، مع قِلّة البرامج الإثرائية، وضعف التجهيزات، وقِلّة عدد الحصص المخصَّصة للبرامج الإثرائية، وعدم ملاءمة المناهج للموهوبين، وقِلّة الدورات والبرامج للمعلِّمين، وعدم وجود فصول أو مدارس خاصّة للموهوبين، وعدم وجود تعاون بين القطاعات الخاصّة

والمدارس والأهالي، وانخفاض مستوى وعي الأسرة بوجود موهوب لديها، وصعوبة إخراج الطلَّاب من الفصول لممارَسة نشاطات البرامج الإثرائية.

دراسة (Ansel, 2019) لتحديد ممارسات تعليم الموهوبين في ولاية ماساتشوستس، على عيِّنة من المدارس الابتدائية بالولاية، مستخدمةً المنهج الوصفيّ المَسْحِيّ، وأسلوب المقابلة مع القائمين على هذه المدارس، وأثبتت النتائج أن نسبة طلَّاب المدارس الابتدائية في جميع أنحاء البلاد، الذين صُنِّفوا على أنهم موهوبون، ومسجَّلون في برنامج الموهوبين –كانت ٧,٨ بالمائة، وأن أفضل برنامج مستخدَم هو برنامج الإثراء؛ إذ توجد مدارس بدوام كامل للطلَّاب الموهوبين والمتفوقين في كُلٍّ من المدارس الابتدائية الثلاث بالمنطقة، أثبتت النتائج تفوقًا لطلَّابها لأن البرنامج يوفِّر المزيد من الدروس العملية المتعمِّقة في الرياضيات والعلوم لجميع الطلَّاب، إضافةً إلى نجاح طريقة تواجد مدرس الطلَّاب الموهوبين والمتفوِّقين؛ إذ يكون موجودًا في كل فصل على الأقل مرةً واحدةً في الأسبوع، ويعمل مع جميع الطلَّاب.

دراسة الباني (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع أهداف برامج رعاية الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف في الواقع الفعليّ، وإبراز أهمّ عوامل تطوير أهداف برامج رعاية الموهوبين للمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة الرياض, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المَسحِيّ، وطُبِّقت أداة الدراسة الاستبيان على كامل مجتمع الدراسة (٤٩)، وتوصَّلت الدراسة إلى موافقة أفراد عينة الدراسة (إلى حدٍّ ما) على أنَّ مستوى البرنامج يناسب أهداف الطالبة وميولها

واهتمامها, وموافقة أفراد عينة الدراسة (إلى حدٍّ ما) فيما يتعلّق بسُبُل تطوير أهداف البرنامج لعمل اختبارات دوريّة تكشف مواهب الطالبات المختلفة، وتضمين النشاط الدراسي مشروعات للدراسة برعاية المعلمة ودعمها, وكان من أبرز التوصيات: تكثيف البرامج التدريبية القَبْليّة والبَعديّة لتنمية مهارات معلِّمات الطالبات الموهوبات، وضرورة اعتماد معايير عالمية حديثة في نظام اختيار الطالبات الموهوبات، مع ضرورة التقييم المستمر لهُنّ.

دراسة الدريويش (٢٠٢١) هدفت باستخدامها المنهج الوصفي المقارن الاستفادة من منهجيات الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في مجموعة من الدول (أمريكا-ألمانيا-اليابان), وأثبتت النتائج ضرورة التنويع في أساليب الكشف عن الموهوبين, وتكثيف الدراسات التطبيقية عن الموهوبين فيما يتعلق برعاية الموهوبين واكتشافهم, والاستفادة من فلسفة تربية الموهوبين في الدول المتقدمة القائمة على تنوع مجالات الموهبة, وعدم ارتباط الموهبة بمرحلة معينة والتنويع في البرامج المقدمة للموهوبين.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: سَعَت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على الواقع الحالي لاكتشاف ورعاية الطلَّاب الموهوبين في النظام التعليمي، مثل: دراسة الشريف (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠١٩)، ودراسة الباني (٢٠٢٠)، وهناك دراسات هدفت إلى التعرف على المشكلات الشائعة لدى الطلَّاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مثل: دراسة الغامدي (٢٠١٩)، وسعت بعض الدراسات لتحديد الممارسات في تعليم الموهوبين، مثل: دراسة (Ansel, 2019)، وهناك دراسات سَعَت لتحديد الموهوبين في مدارس وزارة التعليم، مثل: دراسة (Khalezov and Liashenko, 2017).
- من حيث المنهج المستخدَم: هناك دراسات استخدمت المنهج الوصفي المَسحِيّ، مثل: دراسة (Ansel, 2019)، ودراسة محمد (٢٠١٩)، ودراسة الباني (٢٠٢٠)، وهناك دراسات استخدمت المنهج التجريبي وشبه التجريبي، مثل: دراسة (Khalezov and Liashenko, 2017)، ودراسة المالكي (٢٠١٨).
- جميع الدراسات السابقة كانت دراسات تطبيقية، ما عدا دراسة الشريف (٢٠١٥)، ودراسة الدريويش(٢٠١٢) إذ كانت دراسة نظرية تحليلية.
- تنوَّعت أدوات البحث للدراسات السابقة ، فهناك دراسة استخدمت الاختبار، كدراسة (Khalezov and Liashenko, 2017)، ودراسة المالكي (٢٠١٨)، وهناك دراسة استخدمت المقابلة، كدراسة (Ansel, 2019)،

أما دراسة الباني (٢٠٢٠) ودراسة محمد (٢٠١٩) فقد استخدمتا الاستبيان أداةً للدراسة.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة الشريف (٢٠١٥), ودراسة الدريويش في تناولها لمواضيعها من جانب نظري، واختلفت عن بقيّة الدراسات السابقة التي تناولت مواضيعها من جانب تطبيقي عملي.

تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين، من حيث الشموليّة في تناول (الواقع والفلسفة والأهداف والبرامج).

كما تختلف أيضًا عن جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج المقارن بأسلوب بيريداي، وذلك من خلال مقارَنة واقع تربية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية بنظيره في المملكة العربية السعودية، ودراسة إمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. إثراءُ الإطار النظريّ للبحث الحاليّ، من خلال التعرُّف على المراجع والمصادر العلْميَّة المناسبة، والاستفادة منها في صياغة المقدِّمة والمشكلة، ووضع الإطار النظري.
٢. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة النتائج التي ستتوصل إليها الدِّراسة الحالية.

نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية في ضوء القُوى والعوامل المؤثِّرة فيها: (الوصف، والتفسير).

أولًا– فلسفة تربية طلّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

تُعَدُّ فلسفة الولايات المتَّحدة الأمريكية من الفلسفات الناجحة والمؤثِّرة في تربية الطلَّاب الموهوبين ورعايتهم، ويتجسد ذلك في الكمِّ الهائل من المبدِعين والمخترعين، سواء كانوا صغارًا في السنِّ، أي ما زلوا طلَّابًا، أو مِن الذي تخرَّجوا وأبدعوا في حياتهم المهنية، ومن أبرز ما يميِّز هذه الفلسفة: أنّها تركِّز أولًا وقبل وضع الأساليب الخاصّة برعاية الموهوبين على دراسة سمات وخصائص هذه الفئة في حيِّز الطلَّاب والمجتمع، وخصوصًا الأطفال في السنوات الأولى من أعمارهم؛ لأن النسبة العظمى من المواهب تبرز في مرحلة رياض الأطفال، ومن ثَمّ يسهل اكتشاف الموهوبين وفرزهم حسب مجال الموهبة التي يتميزون بها؛ إذ تجزم هذه الفلسفة بأن كل موهوب يمتلك قدرات خاصّة في مجال محدد، ومِن ثَمَّ توضع السياسات والأساليب الخاصّة، بالتركيز على هذه الموهبة ورعايتها وتنميتها وتطويرها (مرزوق وآخرون، ٢٠٢٠)؛ إذ تبدأ خدمات المدارس للموهوبين بتوفير أنشطة ومقرَّرات إضافية كترتيبات ومبادَرات شخصية يستفيد منها الطالب الموهوب وغير الموهوب، لتصل إلى استخدام أساليب متقدِّمة في الإسراع والإثراء والتجميع، كما تعتمد المدارس فصول الشرف للطلَّاب المتميزين ؛ مما يزيد من دافعيتهم للتعلُّم وانجازاتهم الإبداعية؛ إذ تتميز هذه الفصول بارتفاع

مستوى التعليم، والجودة النوعيّة العالية للخبرات، والمهارات المتقدمة، كما تقوم بعض هذه المدارس بتطبيق نظام اختبارات تحديد المستوى والقدرات والميول؛ لفرز وقبول نوعيات معيَّنة من الطلَّاب ممّن يتَّسمون بالإنجازات العالية (إبراهيم، ٢٠٢١).

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أن الفلسفة تعتمد أولًا على سمات وخصائص الموهوبين منذ المراحل الدراسية الأولى, ثم وضع السياسات الخاصة بالموهوبين والبرامج التي تلائم احتياجاتهم وقدراتهم.

ماهيّة طالب المرحلة الابتدائية الموهوب:

لقد طُوِّر التعريف الفيدراليّ الحاليّ للطلَّاب الموهوبين في أمريكا من تقرير مارلاند لعام ١٩٧٢م المقدم إلى الكونجرس، وعُدِّل عدّة مرّات منذ ذلك الحين، حتى جرى اعتماده والعمل به إلى الوقت الحاضر، وهو موجود في قانون التعليم الابتدائي والثانوي، ويُقصد بالطلّاب الموهوبين الطلَّاب أو الأطفال أو الشباب الذين يقدّمون أدلّة على قدرة عالية على الإنجاز في مجالات معيَّنة، مثل القدرات الفكرية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القيادية، أو في مجالات أكاديمية محدَّدة، والذين يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدِّمها المدرسة عادةً من أجل التطوير الكامل لتلك القدرات (NAGC, 2021).

ويتّضح أن الولايات المتَّحدة الأمريكية تشترط أن الطالب الموهوب يجب أن يقدم أدلّة على الإنجاز في أيّ مجال, حتى توفّر له برامج تعليمية تناسب قدراته.

الهدف من تربية طلاَّب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

اهتمت الولايات المتَّحدة الأمريكية برعاية الطلَّاب الموهوبين؛ لأنها تحقِّق من خلالهم الأهداف التالية (علي، ٢٠١٧):

١. يمثِّل الطالب الموهوب ثروةً قوميّةً، وسوف يحافظ على مستقبل الولايات المتَّحدة الأمريكية وسلامتها وأمنها.

٢. الاهتمام بالطالب الموهوب سوف يحقِّق الهدف الأهمّ، وهو تحقيق أعلى مستوًى اقتصاديًّا للمجتمع الأمريكي.

٣. خلق مُناخ تربويّ جيّد للطفل الموهوب قائم على الاختراع.

٤. إعطاء الفرصة لكل طالب موهوب في المشاركة بالخبرات التربوية التي تحقِّق أعلى إنجازًا، وتلبّي احتياجاته، وتُكسِبه كثيرًا من الخبرات.

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أنّ الهدف من تربية الموهوبين هو اقتصادي بالدرجة الأولى في الولايات المتَّحدة الأمريكية, فالموهوب هو مستقبل المجتمع وعليه تقوم مهمة حفظ أمن المجتمع الأمريكي, والاهتمام بالموهوبين هو طريق المجتمع لأعلى مستوى اقتصاديًّا منشود.

ثانيًا– برامج رعاية الطَّلاب الموهوبين:

تستهدف برامج رعاية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية الأطفال ابتداءً من الصفوف الأولية، وتشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية على حد سواء، وهي كالتالي:

برنامج الإثراء:

وضع هذا الأسلوبَ سكرتيرُ التربية للاتحاد الفيدرالي عام ١٩٧٥م، وطُبِّق هذا الأسلوب على المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال؛ إذ إن هذا الأسلوب يعطي فرصة للأطفال لتطوير وتنمية مهاراتهم ومواهبهم، وإكسابهم العديد من الخبرات التي تفيدهم في حياتهم اليومية، وإكسابهم أيضًا الثقة بالنفس، ويقدَّم هذا الأسلوب من خلال غرف المصادر، عن طريق إجراء أنشطة إثرائية كثيرة تنمّي مواهبهم في عدة مجالات، ومنها: الرياضيات، والعلوم، والآداب، والحاسب الآليّ، تحت إشراف معلِّمين مدرَّبين على ذلك، وقد اهتمَّت المدارس بتخصيص فصول إثرائية تقدِّم للأطفال كلَّ المعلومات التي تنمِّي مواهبهم في شتى المجالات؛ كالرسم، والموسيقى، والعلوم، والرياضيات، والتمثيل، والزراعية، وتعطي المدرسة الفرصة لكل طفل لتقديم أنشطة إثرائية بعد اليوم الدراسي، من خلال توفير فصول مخصَّصة بساعات محدَّدة -خمس عشرة ساعةً أسبوعيًّا-، أو في مراكز مخصَّصة تابعة للمدرسة، أو تخصيص حدائق أو مسارح أو معامل لممارسة هذه الأنشطة تحت إشراف المدرسة، كما تهتمّ بالرحلات العلمية (Ansel, 2019).

برنامج الذكاءات المتعدِّدة:

هو أسلوب طبَّقته الولايات المتَّحدة الأمريكية عام ١٩٨٠م، يوضِّح أنَّ الذكاء تختلف درجته من فرد إلى آخر، وهذا الأسلوب يحدِّد موهبة كلِّ طفل، ويقدِّم الخدمات التي تناسبه، كما أنَّ هذا الأسلوب يتميَّز بتوجيه كلِّ طفل حسَب موهبته إلى الأسلوب التربوي الذي يناسبه، كما يتميَّز أيضًا بمساعدة

الطفل الموهوب على فهم شخصيته، فهو يخاطب كثيرًا من الذكاءات والمهارات المختلفة لديه؛ إذ يتلقَّى كلُّ طفل موهوب أسلوبًا تربويًّا يناسبه، بناءً على تحديد موهبته بأسلوب الذكاءات المتعدِّدة (علي، ٢٠١٧م).

برنامج الحاسب الآلي:

اتَّبعت الولايات المتَّحدة الأمريكية أسلوب الحاسب الآلي والإنترنت وتقديم المعلومات من خلاله؛ إذ إن الأطفال الموهوبين يستمتعون باستخدام الإنترنت في البحث والمشاريع التي تجمع الأطفال، وتزيد من تفاعلهم مع بعضهم البعض، ويتميَّز هذا الأسلوب بأنه يقدِّم للأطفال الموهوبين المعلومات التي سيأخذونها في الأعوام القادمة، ويعمل على تنمية القدرات العقلية؛ إذ إنه متاح في كل وقت، وهو أسلوب تربوي يُطبَّق في جميع المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ويعمل على تيسير العملية التعليمية، ويخلق مُناخًا من المتعة للطفل الموهوب، لذلك اهتمَّت الولايات المتَّحدة الأمريكية بهذا الأسلوب من أجل تربية الطفل الموهوب على استخدام التكنولوجيا الحديثة، واستجابةً لمطالب العصر والانفتاح الاقتصاديّ على العالم، لذلك سعت في تخصيص حاسب آلي لكلّ طفل، وتقديم ألعاب إلكترونية تنمّي مهاراته اللغوية، ومهارات اكتساب المعلومات، وتساعده على التعبير عن نفسه، وتعزز ثقته بنفسه، وتفاعله مع المجتمع المحيط، كما خصّصت المدارس البرامج التعليمية عبر شبكة الإنترنت حتى تتاح لكل طفل وفي أي وقت، ووسَّعت شبكة الإنترنت للتواصل بين الأسرة والمدرسة، وأيضًا حتى يتواصل الطفل مع المدرسة، وتوفر المدرسة المعلومات عن المواد

الدراسية، ومعلومات إضافية؛ حتى تساعد الأطفال الموهوبين على تنمية مواهبهم (علي، ٢٠١٧).

برنامج التجميع:

يمكن للطلَّاب الحصول على تجربة التجميع بين الصفوف، أو التجميع حسب الاهتمامات، تساعد طريقة التجميع المدارس في الحصول على مستويات عالية من الإنجاز، وتقليص فجوات التميُّز بين طلّابها بشكل صحيح، وتتركز فكرته في تقديم المحتوى المناسب للطالب المناسب وفي الوقت المناسب، وأن تجميع الأطفال المتفوّقين في مجموعات متجانسة يُفسِح المجال لتقديم عناية أفضل، وذلك نتيجة التقارب فيما بينهم بالقدرات والحاجات الأساسية، وتَجانُسها (NAGC, 2021).

برنامج التسريع:

التسريع هو إدخال الطالب مبكّرًا إلى الرَّوضة أو الكلية، أو الترفيع الاستثنائي، أو التسريع الجزئي للصف؛ إذ يدخل الطالب صفًّا أعلى من صفّه لجزء من اليوم الدراسي؛ ليتلقّى تعليمًا متقدّمًا في محتوًى دراسي أو أكثر، ويعني مطابقة وتعقيد المناهج، مع استعداد الطالب وحافزه، وأفادت التقارير الأمريكية أن مجموعة من الأطفال ذوي المهارات العالية الذين جرى تسريعهم، أفاد منهم ٧١٪ بالرضا عن تجربة التسريع الخاصّة بهم، بالإضافة إلى ذلك، أظهر هؤلاء الطلَّاب تحسُّنًا في المدرسة الثانوية، واحترام الذات، مقارنةً بالصعوبات الطفيفة التي يواجهها الطلَّاب المتقدمون الذين لم يَجْرِ تسريعهم، وقد ثبت أن الطلَّاب

المسرَّعين يتفوقون على أقرانهم غير المسرَّعين أكاديميًّا على المدى الطويل (الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الموهوبين، ٢٠٢١) (Ansel, 2019).

برنامج التحدِّي:

منذ أكثرَ من عَقد من الزمان، بدأت مدارس والثام برنامج التحدِّي، وهو برنامج انسحاب يخدم أكثر من ٢٠٠ طالب متقدم أكاديميًّا وموهوبًا في الصف الثالث حتى الخامس، لدى والثام حاليًّا ثلاثة من معلِّمي التحدِّي، يقسِّمون وقتهم بين سِتِّ مدارس ابتدائية، تقوم الفكرة على سحب الطلَّاب ثلاث مرات في الأسبوع لمدة ٣٠ دقيقة خلال فترة التدخّل؛ لمنح الطلَّاب فرصًا لفهم المحتوى بمستويات أعمق، ولزيادة معرفتهم بالمناهج الدراسية على مستوى الصف وما بعده، أيضًا يقدِّم معلمو التحدِّي دعمًا إضافيًّا وموارد لمعلِّمي الفصل، ويُحدَّد الطلَّاب لبرنامج التحدي خلال ربيع الصف الثاني باستخدام تقييمات CogAT في ثلاثة مجالات: اللفظية والكمية وغير اللفظية. يُرشَّح الطلَّاب مِن قِبَل المعلمين، أو يُحالُون مِن قِبَل أولياء الأمور لإجراء التقييم. الطلّاب الذين لم يستوفوا المعايير، يمكنهم إجراء التقييم مرّةً أخرى في العام التالي، وهناك أيضًا برنامج ضيف إذا اعتقد معلمو الفصل أنهم يمكنهم الاستفادة من البرنامج. الهدف من برنامج التحدّي تلبية احتياجات كل طفل موهوب، كما يوضح أحد المعلمين، "يحق لجميع الأطفال التعلم كُلٌّ بحسب قدراته"، ويسعى معلمو التحدّي أيضًا إلى تلبية الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للطلَّاب، يفعلون ذلك من خلال المشاريع التعاونية، واحتضان اختلافات جميع الطلَّاب، ويؤمن القائمون على هذا البرنامج بأنه عند عدم

رعاية الطلَّاب الموهوبين يمكن أن يشعروا بالوحدة، وبأن لديهم شيئًا ما خطأ ، مما قد يؤدي إلى الاكتئاب والقلق، ويسمح برنامج التحدّي للطلَّاب بالعثور على آخرين مثلهم، ويدعمهم أيضًا في جلسات الانسحاب، من خلال تطوير العلاقات، مع فهم احتياجاتهم (Ansel, 2019).

نلحظ مما سبق أنّ برامج رعاية طلّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية متعّدة ومتنوعة حتى تلائم الاحتياجات والقدرات المختلفة للموهوبين, فمثلًا برنامج الإثراء يركز على الانشطة الإثرائية التي تنمي مواهب الطالب, وبرنامج الذكاءات المتعددة يؤمن أنّ كل طالب لديه درجة ذكاء مختلفة عن زميله وبالتالي يجب توفر أساليب تربوية تخاطب كُلّ طفل حسب درجة ذكاءه, ونلاحظ كذلك أن برامج تربية الموهوبين تستهدف الطلَّاب منذ مراحل العمُر الأولى من رياض الأطفال وحتى المراحل المتقدمة.

العوامل والقُوى المؤثِّرة في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية:

هناك الكثير من العوامل التي أثّرت في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية، تستعرضها الباحثة فيما يأتي:

العامل الجغرافي:

الولايات المتَّحدة بلد يقع في أمريكا الشمالية على حدود المحيط الأطلسي، الدول المجاورة هي كندا والمكسيك، تتنوع جغرافيا الولايات المتَّحدة بين جبال في الغرب، وسهل مركزي عريض، وجبال منخفضة في الشرق، نظام الحكومة

هو جمهورية فيدرالية قائمة على الدستور، ذات تقاليد ديمقراطية قويّة، رئيس الدولة هو رئيس الحكومة (Weisberger and Winther, 2021).

يبلغ عدد سكان الولايات المتَّحدة قرابة ٣٢٤ مليون نسمة، وهي موطن لمجموعات عرقية متنوعة، وهي ثالث أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان. يُعرِّف الأمريكيون أنفسهم على أنهم ٦٢,٦٪ من البيض، و١٥٪ من أصل إسباني، و١٣٪ من السود، و٤,٤٪ من آسيا، والباقي من الأمريكيين ومواطني ألاسكا الأصليين، أو هاواي، أو غيرهم من سكان جزر المحيط الهادئ، وفي عام ٢٠١٥، كان نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ٥٦٣٠٠ دولار، ويُعَدُّ التعليم صاحب أكبر نصيب في كل ميزانية الدولة (Elissa and Leigh, 2017).

وباستقراء ما سبق يتضح أنه نظرًا إلى الاتساع الجغرافي، والتوسّع الكبير في التعليم، والازدياد المستمر في عدد الطلَّاب بالمرحلة الابتدائية، برزت الحاجة لتوفير تربية للموهوبين تتوافق واحتياجاتهم واهتماماتهم، واستغلال طاقاتهم وقدراتهم في تنمية المجتمع.

العامل الاقتصادي:

الولايات المتَّحدة الأمريكية تمتلك أقوى اقتصاد في العالم؛ إذ تُعَدُّ الدولة الأولى في العالم من حيث الناتج القومي الإجمالي، الذي وصل إلى قرابة (١٣) تريليون دولار في عام ٢٠٠٦م، وهو ما يساوي (٣٠٪) من إجمالي الناتج القومي العالمي (علي، ٢٠٠٩م).

وقُدِّرت ميزانية السنة المالية ٢٠٢٢م الصادرة عن وزارة التجارة الأمريكية بمبلغ ١١,٥ مليار دولار أمريكي في شكل تمويل تقديري، بزيادة قدرها ٢,٦ مليار دولار أمريكي، أو ٢٩ بالمائة عن المستوى الذي أُقِرَّ في السنة المالية ٢٠٢١م. تقوم ميزانية السنة المالية ٢٠٢٢م باستثمارات تاريخية في التصنيع، وسلسلة التوريد والبحوث الأمريكية؛ لإعادة البناء بشكل أفضل للخروج من الأزمات غير المسبوقة والمتزامنة التي تمر بها الأُمَّة؛ وعلى وجه التحديد وباء كوفيد-١٩ ، والتحدِّيات الاقتصادية ذات الصِّلة (وزارة التجارة الأمريكية ٢٠٢١م).

ووَفقًا لمعهد ديفيدسون لتنمية المواهب، هناك أربع ولايات فقط لديها برامج رعاية للموهوبين مموَّلة بالكامل من الحكومة، و٢٤ ولاية أخرى من أصل ٣٨ ولاية لديها تفويضات تمويل جزئي لبرامج الموهوبين، والولايات التسع المتبقية تتيح خدمات لكنها لا تقدِّم أي تمويل، وإنما يُعتَمد على تمويل من الأهالي (Jones, 2019).

وباستقراء ما سبق يتضح تأثير العامل الاقتصادي في الاهتمام بالموهوبين؛ فيعد أهم عامل وأكثر تأثيرًا في التوسع ببرامج الموهوبين , فهي قادرة على اكتشاف الموهوبين منذ مراحل التعليم الأولى, وقادرة على إنشاء العديد من البرامج لتقابل اهتمامات الموهوبين وذلك الأمر انعكس على حصولها على مراكز متقدمة في التنافسية العالمية للموهبة.

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء القُوى والعوامل المؤثِّرة فيها: (الوصف، والتفسير).

أولًا– فلسفة تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

تتطلَّع المملكة العربية السعودية إلى اللّحاق بركب الأمم المتقدّمة، من خلال تحقيق أهداف التنمية المستدامة، والتي تُعَدّ رعاية الموهوبين من أحد أهدافها؛ إذ أكَّدت في رؤيتها ٢٠٣٠م على تمكين المؤسَّسات والجمعيات الأهلية لتفعيل دورها في رعاية الموهوبين.

وتقوم برامج رعاية الموهوبين في المملكة على مجموعة من الأسس، يأتي في مقدِّمتها البحث عن الموهوبين واكتشافهم، وتمييزهم عن الطلَّاب العاديّين، وذلك من خلال تعزيز كفاءة وفاعلية نظام التعرُّف على الموهوبين، وتطوير نظام رعاية شامل ومتكامل لهم، يتضمّن برامج وخدمات ذات جودة عالية، وذلك بتفعيل دور الشراكة والتكامل، وتحسين وتعزيز فرص التبادل والتعاون الدَّولي للأعمال والبرامج، ومن أهمّ البرامج التي تقدِّمها المملكة لرعاية الموهوبين: البرنامج الوطني للكشف عن الموهوبين في مجالات العلوم والتِّقنية، والمسابقات والجوائز؛ مثل: مسابقة الإبداع العلمي، ومسابقة الموهوب، والبرامج الإثرائية؛ مثل: البرامج المحلية، والبرامج الدولية، وتنمية المهارات الشخصية، وأيضًا فصول الموهوبين، كما في برنامج موهبة المتقدِّم في الرياضيات والعلوم، بالإضافة إلى مدارس الشراكة مع وزارة التعليم، وبرنامج بعثة موهبة، وبرنامج التميُّز للالتحاق بالجامعات الأمريكية المرموقة، كما تنتهج المملكة في نقل تجارب الدُّول المتقدِّمة

في اكتشاف الموهوبين، وأساليب رعايتهم، وتطبيقها في المملكة بما يتوافق مع خصائص البيئة المحلِّيَّة (تليدي، ٢٠٢١).

ومن الأُسس التي تعتمدها المملكة في رعاية الموهوبين: التعاون مع أولياء الأمور، وتأهيلهم بالأساليب المناسبة للتعامل مع ابنهم الموهوب، وذلك من خلال إقامة ورش العمل، وإعداد حملات توعويّة تساعد الأهل على احتضان الموهبة، وتساعد على تنميتها وتطويرها جنبًا إلى جنب مع المؤسَّسات والجمعيات التي ترعى الموهوبين، وتطوِّر مواهبهم (القفاري، ٢٠٢١).

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أنّ فلسفة تربية الموهوبين بالمملكة تركز على المشاركة المجتمعية الفاعلة من المؤسَّسات والجمعيات الأهلية في اكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتقديم الخدمات لهم, وتستفيد من خبرات الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين, وكذلك لم تغفل الدور المهم لأسر الموهوبين حتى تساعد الدولة والمؤسسات في عملية تربية الموهوب والاستفادة من قدراته.

ماهيَّة الطالب الموهوب:

الطالب الموهوب –حسَب ما ورد بمذكرة القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم (١٤٢١هـ)– هو الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميز عن بقيّة أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدِّرها المجتمع، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصّة لا تتوفّر في منهج الدراسة العادية.

الهدف من تربية الطلَّاب الموهوبين:

الاستثمار في المواهب لتلبية متطلَّبات القطاعات الحيويّة لصناعة المستقبل، ورفع مستوى جودة الأداء، وتحسين المخرَجات في القطاع التعليمي؛ تحقيقًا

لمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠م في رعاية ودعم الموهوبين والمبدِعين، نحو التحوّل إلى مجتمع المعرفة والتنمية الاقتصادية المستدامة (وزارة التعليم، ٢٠٢١م).

يتّضح مما سبق أن الهدف من تربية الموهوبين هو الطريق الأمثل إلى مجتمع المعرفة والتنمية الاقتصادية, وهي بذلك تشابه الهدف من تربية الطلَّاب الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية من أنّ تربية الموهوبين هو طريق الدول المتقدمة لتحقيق التقدم الاقتصادي.

ثانيًا– برامج رعاية الموهوبين:

تستعرض الباحثة برامج رعاية الموهوبين في المملكة، والمخصصة للطلَّاب منذ المرحلة الابتدائية فقط، والمذكورة بموقع مؤسسة الملك عبد الله بن عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، علمًا أنها موجَّهة للصف الرابع الابتدائي فما فوق في سلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (موهبة، ٢٠٢١م).

برنامج موهبة الإثرائي الأكاديمي:

يتبنّى برنامج موهبة الإثرائي الأكاديمي إثراء المعرفة، ورفع الكفاءة والاستعداد، وبناء الخبرات العِلمية والعَملية وَفق منهجيّات عالمية، ويتضمّن أنشطةً تركّز على تطوير المهارات الشخصيّة للطَّلبة، وتُعِدُّهم للانطلاق والمشاركة الفاعلة والمتميزة في البرامج الأخرى التي ترعاها وتقدِّمها "موهبة" داخل المملكة وخارجها، تساهم تلك البرامج في توفير سواعد وطنية تغطّي احتياجات التنمية، ولتكون ضمن الكوادر المتميّزة ذات الكفاءة العالية في سوق العمل المحلِّيّ والعالميّ، ومن أهمّ مميزات البرنامج: توسيع مدارك الطَّلبة العقلية والمعرفية، وفتح

الآفاق لبنائها، وتوفير بيئة علمية وإثرائية تمكّن الطَّلبة من مخالطة أقرانهم الموهوبين بنفس الفئة العُمرية، واستثمار أوقات الطَّلبة خلال الإجازة الصيفية(موهبة، ٢٠٢١م).

برنامج فصول موهبة:

برنامج فصول موهبة الذي تنفذه الإدارة العامة للشَّراكة مع المدارس هو أحد البرامج التي أقرَّتها "موهبة" ضمن خطَّتها لتحقيق رؤيتها الاستراتيجية حتى عام ١٤٤٤هـ، يستهدف هذا البرنامج عددًا من المدارس الحكومية والأهلية ذات المواصفات المتميّزة، من حيث البنية التحتيّة، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وأساليب التعلُّم، وتأهيل المعلِّمين وتدريبهم، ولتنفيذ هذا البرنامج تعاونت الإدارة العامّة مع أفضل بيوت الخبرة التربوية والتعليمية في المراحل المستهدَفة (من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي)، يدرس الطَّلبة في هذا البرنامج –بالإضافة إلى المناهج المعتمَدة مِن قِبَل وزارة التعليم– مناهج موهبة الإضافية المتقدِّمة المعتمَدة عالميًّا في مجال تعليم الطَّلبة الموهوبين والمبدِعين، وقد بدأت الدراسة في هذا البرنامج في عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م في الصفوف: الرابع الابتدائي، والأوَّل المتوسط، والأوَّل الثانوي، وتكاملت مع باقي المراحل في الأعوام التالية (موهبة، ٢٠٢١م).

برنامج موهبة المتقدِّم في العلوم والرياضيات:

يهدف هذا البرنامج إلى تعريض الطلبة الموهوبين إلى خبرات تعلُّمية متقدِّمة أكثر اتساعًا وعمقًا من الخبرات التي تقدَّم في مدارسهم الاعتيادية؛ من أجل تحفيزهم على اكتشاف المزيد من مفاهيم الرياضيات والعلوم، وإطلاق طاقاتهم

الكامنة، ويكون ذلك في فترة زمنية إضافية خارج أوقات الدوام الرسمي، وسيوفر هذا البرنامج للطَّلبة الموهوبين الملتحقين به فرص تعلُّم معمَّقة، تُثري ما يقدَّم لهم من برامج مدرسية، من خلال دراستهم لمناهج موهبة في العلوم والرياضيات، والتي صُمِّمت بالتعاون مع بيوت خبرة أجنبية وعربية، بُنيت في معظمها بشكل يتوافق مع مناهج وزارة التعليم، بحيث تشكِّل تحدِّيًا لقدرات الطَّلبة الموهوبين. ويقوم على تدريسهم معلِّمون مختصُّون، وقادرون على تلبية احتياجات الطَّلبة الموهوبين واهتماماتهم، وينفَّذ البرنامج عن بُعْد من خلال بوّابة موهبة للتعليم الإلكتروني، التي تخدم الطَّلبة الموهوبين في جميع مناطق المملكة. والرعاية في برنامج موهبة المتقدِّم ستكون من خلال أحد المسارين التاليين:

- ثلاثة أيام في الأسبوع، بواقع ساعة ونصف يوميًّا، بمعدَّل ستّة أسابيع من كل فصل دراسي، خارج الساعات الدراسية المحدَّدة من قبل وزارة التعليم.
- أربع ساعات ونصف خلال أيام السبت، بمعدَّل ستة أسابيع من كل فصل دراسي (موهبة، ٢٠٢١م).

وتأسيسًا على ما سبق يتّضح أن برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية تبدأ منذ الصف الرابع الابتدائي وليس من مرحلة رياض الأطفال كما هو معمول به في الولايات المتَّحدة الأمريكية, وأنّ البرامج المخصصة للموهوبين هي ثلاثة برامج فقط.

العوامل والقُوى المؤثِّرة في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

هناك الكثير من العوامل التي أثَّرت في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، تستعرضها الباحثة فيما يأتي:

العامل الجغرافي:

تقع المملكة العربية السعودية في أقصى الجنوب الغربي من قارة آسيا، ويَحُدُّها غربًا البحر الأحمر، وشرقًا الخليج العربي والإمارات العربية المتَّحدة وقطر، وشَمالًا الكويت والعراق والأردن، وجنوبًا اليمن وسلطنة عُمان، وتَشغَل المملكة العربية السعودية أربعة أخماس شبه جزيرة العرب، بمساحة تقدَّر بنحو ٢,٠٠٠,٠٠٠ كيلومتر مربع، وتتنوع تضاريس المملكة نظرًا لاتساع مساحتها، ويختلف مُناخ المملكة من منطقة لأخرى لاختلاف تضاريسها، وهي تقع تحت تأثير المرتفع الجوي المداري، وعمومًا فإن مُناخ المملكة قارّيّ، حارٌّ صيفًا، بارد شتاءً، وأمطارها شتويّة، ويعتدل المُناخ على المرتفَعات الغربية والجنوبية الغربية، أما المناطق الوسطى فصيفها حارٌّ وجافٌّ، وشتاؤها بارد وجافٌّ، وترتفع على السواحل درجة الحرارة والرطوبة (الهيئة العامّة للإحصاء، ٢٠٢١م).

-وبلغ عدد السكان حتى منتصف عام ٢٠٢١م حسب تقرير الهيئة العامة للإحصاء (٢٠٢١م) (٣٥,٠١٣,٤١٤) نسمة، وبلغت الفئة العُمريّة ٦-١٢ عامًا -وهم طلَّاب المرحلة الابتدائية- ما يُقدَّر بـ(٥,٦٥٧,٣١٤)، وهذا العدد الكبير يُثْبِت الحاجة لوجود برامج رعاية تستهدف الموهوبين منهم، وتربيتهم

وتنشئتهم، وتعهُّد مواهبهم بشكل يجعل المجتمع مستفيدًا من طاقاتهم ومواهبهم في دفع عجلة التنمية.

ويتضح مما سبق أن للعامل الجغرافي واتساع المساحة للملكة العربية السعودية وعدد السكان الكبير كان له أثر في الاهتمام بطرق اكتشاف الموهوبين والتوسع في برامجهم وكيفية رعايتهم وتربيتهم, الأمر الذي جعل المملكة تسعى للتنويع في البرامج حتى تقابل اهتماماتهم وحاجاتهم.

العامل الاقتصادي:

شهد الاقتصاد السعودي خلال عصره الحديث نموًّا على مستوى عدد كبير من القطاعات، مستغلًّا بذلك الموارد الطبيعية في المملكة، وموقعها الجغرافي والحضاري بين قارَّات العالم الثلاث، نتج عن هذا النُّموِّ بناء قاعدة اقتصادية متينة؛ إذ أصبح اقتصاد المملكة ضمن أكبر عشرين اقتصادًا عالميًّا، وعضوًا فاعلًا في مجموعة العشرين، وأحد اللاعبِين الرئيسيِّين في الاقتصاد العالمي وأسواق النّفط العالميّة، مدعومًا بنظام ماليّ قويّ، وقطاع بنكيّ فعّال، وشركات حكومية عملاقة تستند على كوادر سعودية ذات تأهيل عالٍ.

كما شهدت المملكة خلال السنوات الماضية إصلاحات هيكلية على الجانب الاقتصادي والمالي، ممّا يعزِّز من رفع معدَّلات النُّموِّ الاقتصاديّ، مع الحفاظ على الاستقرار والاستدامة الماليّة، ويظهر هذا جليًّا في تحسُّن بيئة الأعمال في المملكة، والسَّعي المستمرّ لتمكين القطاع الخاصّ في دعم التنويع الاقتصادي، عَبْر تحسين بيئة الأعمال، وتذليل المعوِّقات؛ لِجَعلِها بيئةً أكثرَ جاذبيّةً، بالإضافة إلى الاستثمار في القطاعات غير المستغَلّة سابقًا، وكذلك

تحسين البيئة الاستثمارية، وزيادة جاذبيّتها للمستثمرين المحلّيّين والأجانب. وفي سبيل تطوير الاقتصاد وتنويعه، وتخفيف الاعتماد على النفط، أطلقت المملكة العربية السعودية رؤية السعودية ٢٠٣٠م، مرتكِزةً على العديد من الإصلاحات الاقتصاديّة والماليّة، والتي استهدفت تحوُّل هيكل الاقتصاد السعودي إلى اقتصاد متنوّع ومستدام، مبنيّ على تعزيز الإنتاجية، ورفْع مساهَمة القطاع الخاصّ، وتمكين القطاع الثالث. ونجحت المملكة منذ إطلاق الرؤية في تنفيذ العديد من المبادَرات الداعمة، والإصلاحات الهيكلية؛ لتمكين التحوُّل الاقتصاديّ، وشمل هذا التحوُّل عِدّة جهود رئيسة متمحورة حول بُعدٍ قطاعي يشمل تعزيز المحتوى المحلّيّ، والصناعة الوطنية، وإطلاق القطاعات الاقتصادية الواعدة وتنميتها، وبُعدٍ تمكينيّ يهدف إلى تعظيم دَور القطاع الخاصّ والمنشَآت الصغيرة والمتوسّطة، وتعزيز استدامة الماليّة العامّة. وأسهمت هذه التحوُّلات الهيكلية في تعزيز قدرة اقتصاد المملكة على تجاوز جائحة كوفيد-١٩ في عام ٢٠٢٠م بثبات (رؤية المملكة ٢٠٣٠م).

وباستقراء العامل الاقتصادي نلاحظ أثره على اهتمام المملكة العربية السعودية بالموهوبين؛ فقد شهدت خطّة التنمية الثامنة تطوُّرات تُشكِّل ركائز أساسيّة للتوجُّه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، ومنها إقرار (استراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار)، ممّا دعا خطّة التنمية التاسعة إلى التوجّه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر المعرفة، التي تؤسّس قدرات تمكّن من نقل المعرفة وتراكمها، ثم توليدها، واستثمارها في مختلِف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (الهيئة العامّة للإحصاء، ٢٠٢١م).

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما أوجه التشابه والاختلاف في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين بين المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية؟ (المناظرة والمقارنة):

تؤسَّس هذه الخُطوة على فرض مبدئيّ، وهو تطبيق تربية الموهوبين في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة مقارنة، والذي يستند إلى نظيره الموجود في الولايات المتَّحدة الأمريكية، يؤدِّي إلى تطوير نظام تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

وفي ما يلي تستعرض الباحثة بياناتِ وصفِ تربية الموهوبين في المرحلة الابتدائية في الولايات المتَّحدة الأمريكية، بحيث يقتصر الوصف على نقاط محدَّدة تمثِّل أبرز بيانات المقارنة، كما هو موضَّح في الجدول التالي:

الجدول (١-١) أوجه التشابه والاختلاف في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين بين المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية

المحور الدولة	الولايات المتَّحدة الأمريكية	المملكة العربية السعودية
الفلسفة التي تستند عليها تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين	– تركِّز على الأطفال الموهوبين في السنوات الأولى من عُمرهم منذ مرحلة رياض الأطفال. – تركِّز على دراسة خصائص وسمات الموهوبين، ثمّ وضع برامج على أساسها. – تعتمد التنوُّع في تقديم أساليب وبرامج رعاية الموهوبين.	– تركِّز على رعاية الموهوبين لتحقيق أهداف التنمية الشاملة. – تركِّز على أهمِّيَّة البحث عن الموهوبين واكتشافهم، وتوفير خدمات ذات جودة عالية لهم. –تسعى إلى تمكين المؤسَّسات والجمعيات من تفعيل دَورها في رعاية الموهوبين.
الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين	١. يمثِّل الطالب الموهوب ثروةً قوميّةً، وسوف يحافظ على مستقبل الولايات المتَّحدة الأمريكية وسلامتها وأمنها. ٢. الاهتمام بالطالب الموهوب سوف يحقِّق الهدف الأهمّ، وهو تحقيق أعلى مستوًى اقتصادي للمجتمع الأمريكي.	استثمار المواهب لتلبية متطلبات القطاعات الحيويّة لصناعة المستقبل، ورفع مستوى جودة الأداء، وتحسين المخرَجات في القطاع التعليمي؛ تحقيقًا لمستهدَفات رؤية المملكة ٢٠٣٠م في رعاية ودعم الموهوبين والمبدِعين، نحو التحوّل إلى مجتمع المعرفة

المحور الدولة	الولايات المتَّحدة الأمريكية	المملكة العربية السعودية
	٣. خلق مُناخ تربوي جيّد للطفل الموهوب قائم على الاختراع. ٤. إعطاء الفرصة لكُلّ طالب موهوب في المشاركة بالخبرات التربوية التي تحقّق أعلى إنجاز، وتلبّي احتياجاته، وتُكسِبه كثيرًا من الخبرات.	والتنمية الاقتصادية المستدامة (وزارة التعليم، ٢٠٢١م).
ماهيَّة طالب المرحلة الابتدائية الموهوب	يُقصد بالطلّاب الموهوبين الطلَّاب أو الأطفال أو الشباب الذين يقدّمون أدلّة على قدرة عالية على الإنجاز في مجالات معيَّنة، مثل القدرات الفكرية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القيادية، أو في مجالات أكاديمية محدَّدة، والذين يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدّمها المدرسة عادةً من أجل التطوير الكامل لتلك القدرات.	الطالب الموهوب –حسَب ما ورد بمذكرة القواعد التنظيمية لرعاية الموهوبين بوزارة التعليم (١٤٢١هـ)– هو الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميز عن بقيّة أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصّة لا تتوفّر في منهج الدراسة العادية.
برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين	• برنامج الإثراء. • برنامج الذكاءات المتعددة. • برنامج الحاسب الآليّ. • برنامج التجميع. • برنامج التسريع. • برنامج التحدّي.	• برنامج موهبة الإثرائيّ الأكاديميّ. • برنامج فصول موهبة. • برنامج موهبة المتقدّم في العلوم والرياضيات.

من خلال التحليل المقارَن لتربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في كُلٍّ من الولايات المتَّحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية الموضَّح في الجدول السابق، يتَّضح أنَّ فلسفة الولايات المتَّحدة الأمريكية تتشابه مع فلسفة المملكة العربية السعودية في أهمِّيّة اكتشاف الموهوبين، ومِن ثَمَّ تقديم خدمات عالية الجودة لهم، وتختلف فلسفة الولايات المتَّحدة في تركيزها على الموهوبين في السنوات الأولى من عُمرهم ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، في حين تبدأ

برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية منذ الصف الرابع الابتدائي، وتختلف فلسفة المملكة العربية السعودية أيضًا في إشراكها للمؤسَّسات والجمعيَّات في رعاية الموهوبين.

كما تتشابه المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين، فكِلاهما يرى أنَّ رعاية وتربية الطالب الموهوب هي الطريق الأمثل للمجتمعات نحو التقدُّم الاقتصاديّ.

كما تتشابه المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في ماهيّة الطالب الموهوب، فكِلاهما يرى أنَّ الموهوب هو الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميِّز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات، وأنه يحتاج إلى خدمات ورعاية من أجل التطوير الشامل لقدرات الموهوب.

وتختلف المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في الفئة المستهدَفة للبرامج المقدَّمة لطلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين؛ إذ اقتصرت برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة على الصف الرابع الابتدائيّ فما فوق، بينما برامج رعاية الطلَّاب الموهوبين في الولايات المتَّحدة الأمريكية تستهدف الصفوف الأوَّليّة، وتشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

كما تختلف المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في نوعيّة البرامج التربويّة المقدَّمة للموهوبين؛ إذ تتميز الولايات المتَّحدة الأمريكية بالتنوُّع والتعدُّد في كمِّيَّة البرامج المقدَّمة للطلَّاب الموهوبين، التي تمثلت في (برنامج الإثراء، وبرنامج الذكاءات المتعدِّدة، وبرنامج الحاسب الآليّ، وبرنامج التجميع،

برنامج التسريع، وبرنامج التحدِّي)، بينما اقتصرت البرامج المقدَّمة للموهوبين في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على ثلاث برامج فقط، هي برنامج موهبة الإثرائيّ الأكاديميّ، وبرنامج فصول موهبة، وبرنامج موهبة المتقدِّم في العلوم والرياضيات، ويُلاحَظ اعتماد البرامج في المملكة على أسلوب الإثراء فقط، سواء في فصول موهبة، أو برنامج الإثراء الأكاديميّ، أو برنامج إثراء في العلوم والرياضيات.

وممَّا سبق يتَّضح أثر العوامل الجغرافية والاقتصادية في تشابه الاهتمام بتربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين بين الولايات المتَّحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية؛ إذ حرصتا عليها لأنه يوفِّر مكانة اقتصادية كبيرة في المستقبل، كما أنَّ كَثرة أعداد السكان تحتِّم على الدُّول الاستفادة منهم بشكل يدفع عجلة التنمية الاقتصادية.

***

النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن السؤال الرابع: كيف يُستفاد من الخبرة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية؟

من خلال نتائج تشخيص الواقع في الولايات المتَّحدة الأمريكية التي رُصدت وحُلِّلت وقورنت، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، يمكن الاستفادة من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من خلال:

أولًا– الفلسفة التي تقوم عليها تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

التركِّيز أولًا وقبل وضع الأساليب الخاصّة برعاية الموهوبين على دراسة سمات وخصائص هذه الفئة في حيِّز الطلَّاب والمجتمع، وخصوصًا الأطفال في السنوات الأولى من أعمارهم؛ لأن النسبة العظمى من المواهب تبرز في مرحلة رياض الأطفال، ومن ثَمّ يسهل اكتشاف الموهوبين وفرزهم حسب مجال الموهبة التي يتميزون بها؛ إذ لا بد من أنّ الفلسفة تؤمن بأن كل موهوب يمتلك قدرات خاصّة في مجال محدد، ومِن ثَمَّ توضع السياسات والأساليب الخاصّة، بالتركيز على هذه الموهبة ورعايتها وتنميتها.

ثانيًا– الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

يجب تطوير أهداف تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين لتحقق الهدف الأهم المتمثل في أنّ الاهتمام بالطالب الموهوب سوف يحقِّق أعلى مستوًى اقتصاديّ لأيّ مجتمع, وأن تسعى التربية جاهدةً لإعطاء الفرصة لكل طالب

موهوب في المشاركة بالخبرات التربوية التي تحقِّق أعلى إنجاز، وتلبّي احتياجاته، وتُكسِبه كثيرًا من الخبرات.

ثالثًا– ماهيّة طالب المرحلة الابتدائية الموهوب:

يجب اعتبار الطالب الموهوب هو كُلّ من يقدّم أدلّة على قدرة عالية على الإنجاز في مجالات معيَّنة، مثل القدرات الفكرية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القيادية، أو في مجالات أكاديمية محدَّدة، والذين يحتاج إلى خدمات وأنشطة لا تقدِّمها المدرسة عادةً من أجل التطوير الكامل لتلك القدرات.

رابعًا– برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين:

- الاستفادة من برنامج الذكاءات المتعدِّدة في اعتماد البرامج التي تحدِّد نسبة الذكاء لكلِّ طالب موهوب، ومن ثَمَّ يتلقَّى أسلوبًا تربويًّا يناسب موهبته، ويدعم هذا القول دراسة (Khalezov and Liashenko, 2017) إذ أثبتت الدراسة أنَّ قرابة ٥٪ من الطلَّاب منذ الطفولة يُظهِرون قدرات معرفيّة استثنائيّة، وهذا يُعَدُّ نجاحًا لاختبارات الذكاء والأولمبياد، وأنها ضرورية لأنها تسمح باكتشاف الموهوبين منذ الصِّغَر، وتساعد على رعايتهم.
- الاستفادة من برنامج الحاسب الآليّ في تربية الطالب الموهوب على استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ استجابةً لمطالب العصر والانفتاح الاقتصادي على العالم، وقد يساهم هذا الأمر في القضاء على العديد من المشكلات التي تصادف الطَّلبة الموهوبين؛ مثل مُشكِلات أوقات الفراغ والاهتمامات والنشاطات؛ إذ أكَّدت دراسة الغامديّ (٢٠١٩) أنَّ أكثر

المشكلات شيوعًا لدى الطلَّاب الموهوبين قد تمحورت عمومًا حول بُعدَين؛ هما: مشكلات النشاطات والهوايات، وأوقات الفراغ.

- الاستفادة من برنامج التجميع في أنَّ تجميع الطلَّاب الموهوبين في مجموعات متجانسة يُفسِح المجال لتقديم عناية أكبر للموهوب.
- الاستفادة من برنامج التسريع في أنَّ إدخال الطالب الرَّوضةَ مبكِّرًا، أو ترفيعه من صفٍّ إلى آخر -يُفسِح المجال للطالب الموهوب في تلقِّي تعليمٍ يناسب مواهبه وقدراته.
- الاستفادة من برنامج التحدِّي في اعتماده وسيلةً لسحب الطالب الموهوب من فصله، ليتلقّى على مدار ٣٠ دقيقة تعليمًا مكثَّفَ المحتوى.

***

مناقشة نتائج البحث:

توصَّل البحث إلى مجموعة من النتائج، جاءت على النحو التالي:

- أنَّ فلسفة الولايات المتَّحدة الأمريكية تتشابه مع فلسفة المملكة العربية السعودية في أهمِّيّة اكتشاف الموهوبين، ومِن ثَمَّ تقديم خدمات عالية الجودة لهم، وتختلف فلسفة الولايات المتَّحدة في تركيزها على الموهوبين في السنوات الأولى من عُمرهم ابتداءً من مرحلة رياض الأطفال، في حين تبدأ برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية منذ الصف الرابع الابتدائي، وتختلف فلسفة المملكة العربية السعودية أيضًا في إشراكها للمؤسَّسات والجمعيَّات في رعاية الموهوبين.
- تتشابه المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين، فكِلاهما يرى أنَّ رعاية وتربية الطالب الموهوب هي الطريق الأمثل للمجتمعات نحو التقدُّم الاقتصاديّ.
- تتشابه المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في ماهيّة الطالب الموهوب، فكِلاهما يرى أنَّ الموهوب هو الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميِّز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات، وأنه يحتاج إلى خدمات ورعاية من أجل التطوير الشامل لقدرات الموهوب.
- تختلف المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في الفئة المستهدَفة للبرامج المقدَّمة لطلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين؛ إذ اقتصرت برامج رعاية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة على الصف الرابع الابتدائيّ فما فوق، بينما برامج رعاية الطلَّاب الموهوبين في الولايات

المتَّحدة الأمريكية تستهدف الصفوف الأوَّليّة، وتشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

- تختلف المملكة العربية السعودية والولايات المتَّحدة الأمريكية في نوعيّة البرامج التربويّة المقدَّمة للموهوبين؛ إذ تتميز الولايات المتَّحدة الأمريكية بالتنوُّع والتعدُّد في كمِّيَّة البرامج المقدَّمة للطلَّاب الموهوبين، التي تمثلت في (برنامج الإثراء، وبرنامج الذكاءات المتعدِّدة، وبرنامج الحاسب الآليّ، وبرنامج التجميع، برنامج التسريع، وبرنامج التحدِّي)، بينما اقتصرت البرامج المقدَّمة للموهوبين في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية على ثلاث برامج فقط، هي برنامج موهبة الإثرائيّ الأكاديميّ، وبرنامج فصول موهبة، وبرنامج موهبة المتقدِّم في العلوم والرياضيات، ويُلاحَظ اعتماد البرامج في المملكة على أسلوب الإثراء فقط، سواء في فصول موهبة، أو برنامج الإثراء الأكاديميّ، أو برنامج إثراء في العلوم والرياضيات.

***

توصيات البحث:

في ضوء الخبرة الأمريكية في تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين توصي الباحثة بالتالي:

- استثمار الاتجاه الإيجابي نحو تربية الموهوبين من المجتمع بنشر ثقافة الهدف من تربية طلَّاب المرحلة الابتدائية الموهوبين، المتمثل في أن رعاية وتربية الطالب الموهوب هي الطريق الأمثل للمجتمعات نحو التقدُّم الاقتصاديّ.
- تفعيل أدوار المختصين في الموهبة من المعلمين بتوفير ما يتلاءم مع احتياجات الموهوبين؛ وذلك انطلاقًا من أنَّ الموهوب هو الطالب الذي لديه استعدادات وقدرات فوق العادية، أو أداء متميِّز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات، وأنه يحتاج إلى خدمات ورعاية من أجل التطوير الشامل لقدرات الموهوب.
- إصدار التشريعات اللازمة في المملكة العربية السعودية توصي بالتوسع بالفئة المستهدَفة للبرامج بحيث تستهدف الصفوف الأوَّليّة، وتشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.
- أن تدعم الجهات العُليا من قياديّي وزارة التعليم وخبراء الموهبة التوسع في نوعيّة البرامج التربويّة المقدَّمة للموهوبين، وذلك بالاستفادة من الخبرة الأمريكية التي تمثلت في (برنامج الإثراء، وبرنامج الذكاءات المتعدِّدة، وبرنامج الحاسب الآليّ، وبرنامج التجميع، برنامج التسريع، وبرنامج التحدِّي).

مقترَحات البحث:

- إجراء دراسة تقويميّة للبرامج التربويّة التي تستهدف الموهوبين في مدارس التعليم العامّ بالمملكة.
- إجراء دراسة مقارَنة مماثلة تتناول تربية الموهوبين في المرحلة الجامعيّة بإحدى الدول المتقدِّمة والمملكة العربية السعودية.
- إعداد تصوُّر مقترَح مستقبليّ لبرامج رعاية الموهوبين في المملكة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

***

المراجع العربية:

أبو النجا, محمد فاضل، والعويلي, ابراهيم، والأخناوي, محمد.(٢٠١٧). دور بعض مؤسسات لتربية في تنشئة ورعاية الأطفال الموهوبين في ضوء الخبرة الألمانية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*, ٥(٥), ١٠١-١١١.

الباني, ريم خليف. (٢٠٢٠). واقع أهداف برامج رعاية الموهوبين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات بمدينة الرياض. *مجلة الأزهر*، (٣٩)١٨٥, ٥٤١-٥٠٥.

تليدي، حيان. (٢٠٢١). دور الجمعيات والمؤسسات الاهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧* (٥)، ٣٩٧-٤٧٣.

تقرير التنافسية العالمي(٢٠١٩) https://www.adeccogroup.com /

الحسينان, نجوى يوسف(٢٠٢٠) *استراتيجية مقترحة لتطوير تربية الموهوبين ورعايتهم بدولة الكويت في ضوء متطلبات التنمية المستدامة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). القاهرة , مصر.

الجغيمان, عبدالله وأبوناصر, فتحي(٢٠١٢). واقع السياسات التربوية المرتبطة ببرامج تربية الموهوبين في المملكة العربية السعودية .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*.٨(٣),١٩٥-٢١٣.

الجغيمان، عبدالله، ومعاجيني، أسامه. (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية في ضوء معايير التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، ١٤ (١)، ٢١٧-٢٤٥.

حسام، إبراهيم.(٢٠٢١م). المعايير المهنية مدخل لتطوير أداء معلمي الطلبة الموهوبين في المدارس بسلطنة عمان في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٧٢)، ١٨٩-٢١٢.

حسن, رفاء عبداللطيف.(٢٠٢١). دور التربية في صياغة قيم الفر. *مجلة كلية العلوم الأساسية*.(٦٦), الجامعة العراقية، كلية التربية.(١)٦٦.

الدرابكه, محمد مفضي(٢٠١٨).استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل دراسة مقارنة. *المجلة العلمية*,٣٤(٦).١٤٨-١٦٨.

الدريوش, عبدالإله عبدالله(٢٠٢١).دراسة مقارنة في تقييم منهجيات الكشف على الموهوبين بين عدة دول. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*,٦(١٩),١٤٥-١٧٠.

الزهراني, أحمد (٢٠٢٠).أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين. *المجلة العلمية بأسيوط*,٣٦(١٠).١٧٧-١٩٥.

الشريف, منال عمار.(٢٠١٥). *برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين, كلية التربية, جامعة الإمارات ١٩-٢- مايو ٢٠١٥م.

عامر, طارق. (٢٠٠٩). *الاتجاهات الحديثة للموهوبين ورعايتهم وخصائصهم واكتشافهم*. المكتبة العربية.

عجيلات, عبدالباقي (٢٠١٦). *دور الأسرة الجزائرية في رعاية الأبناء الموهوبين* (رسالة دكتوراه غير منشوره).جامعة سطيف , الجزائر.

العدواني, أحمد سعود.(٢٠١٩). مستوى وعي الطلاب معلمي التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بالكويت بخصائص الموهوبين. *مجلة البحث العلمي بالتربية*, ٢ (٢٠), ١-٤٧.

علي, غادة علي، ومحمود, يوسف سيد، وحافظ, نعمت أحمد، والشيخ, محمد عبدالعال.(٢٠١٨). دور المدرسة في الكشف عن الموهوبين وبرامج رعايتهم. *مجلة جامعة الفيوم*,(٩)٣، ١٨٦-٢١٥.

علي, غاده ابراهيم الدسوقي. (٢٠١٧). *دراسة مقارنة لنظم تربية الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية والصين وامكانية الإفادة منها بمصر* (رسالة ماجستير). كلية التربية, عين شمس.

الغامدي, فهد عبدالله. (٢٠١٩). *برنامج إثرائي مقترح للموهوبين، المجلة العلمية*, كلية التربية أسيوط, ١١ (٣٥), نوفمبر ٢٠١٩. ٦٢٥-٦٤٩.

القحطاني, مشبب علي .(٢٠٢٠). *تصور مقترح لرعاية الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، المجلة العلمية*, كلية التربية, أسيوط، ١٠ (٣٦), ١٠٩-١٢٩.

القريطي, عبدالمطلب أمين(٢٠١٣). *الموهوبون والمتفوقون*. عالم الكتب, مصر.

القفاري، عبد الله.(٢٠٢١م). إسهام الخدمة الاجتماعية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٣ (٥٣)، ٦٤٧-٦٨٤.

قناوي, هدى والدسوقي, أمل وفريحه, رنا (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية جامعة بورسعيد*, ١٤, ٣٠٤-٣٥٨.

المالكي, سعيد حميدي.(٢٠١٨). تأثير التدريس بالاكتشاف الموجه على تنمية التحصيل وقدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ فصول موهبة بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*, ١٦ (١٩)، ٥٩٧-٦١٢.

محمد, منال محروس. (٢٠١٩). واقع اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام بالمملكة. *مجلة كلية التربية اسيوط*, ٣ (٣٥)٣, ٥٣١-٥٥٥.

مرزوق، بدر.، محمد، عادل.، ومنصور، محمد. (٢٠٢٠م). تطوير تربية الموهوبين في دولة الكويت في ضوء خبرتي الصين والولايات المتحدة الأمريكية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٠)، ٢٤٣-٢٧٠، من:

https://www.mawhiba.org/Ar/programs/schools/MathAndScience/Pages/default.aspx

نجوى, عميرش.(٢٠١٩). *التربية المقارنة*. مطابع بيداغوجيه مقباس, جامعة عبدالحميد المهري, الجزائر.

موهبة(٢٠٢٠).

https://www.mawhiba.org/Ar/programs/Pages/Programs.aspx

وزارةالتعليم(٢٠٢١)https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

References:

Abul-Nagā, Muḥammad Fādel, Al-ʿOwailī, Ibrāhīm, & Al-ʾAkhnāwī, Muḥammad. (2017). Dawr bʿad muʾasasāt At-tarbiah fī tanshiʾat wa-riʿāyat Al'aṭfāl Almawhūbīn fī dawʾ Alkhibrah Alʾ Almāniah. Majalat taṭwīr Alʾadaʾ Aljāmi ʿī, 5(5), 101-111.

Al-ʿAdwānī, Aḥmed Saʿūd. (2019). Mustawā wʿay At-tullāb Muʿalimī At-tarbiah Alkhaṣah bi-kulliyāt At-tarbiah Alʾasāsiah bi-Alkuayt bi-khaṣāyʾis Almawhūbīn. Majalat Albaḥth Alʿilmī bit-tarbiah, 2(20), 1-47.

Albānī, Rīm Khalīf. (2020). Wāqieʿ ʾAhdāf Barāmij Riʿāyat Almawhūbīn bī-Almarḥalah Al-ʾibtidaʾiyah min Wijhat Naẓar Almushrifāt bi-Madinat Ar-riyād. Majalat Alʾ Azhar, (39)185, 541-505.

Al-Ghāmdī, Fahad ʿAbdullah. (2019). barnāmaj ʾIthrāʾī Muqtarah lil-mawhūbīn. Almajalah Alʿilmiah, kulliyat At-tarbiah jāmiʿat Assiūt, 11 (35), November 2019. 625-649.

ʿAlī, Ghada ʿAlī, Maḥmoud, Youssef Sayed, Hāfeẓ, Nʿamat Aḥmed, & Sheikh, Moḥamed ʿAbdel ʿAāl. (2018). Dawr Almadrasah fī Alkashf ʿan Almawhūbīn wa-barāmij Riʿāyatihim. Majalat jāmiʿat Alfayūm, (9)3, 186-215.

ʿAlī, Ghāda Ibrāhīm Ed-Desūky. (2017). Dirasah Muqāranah li-nuẓum Tarbiat Almawhūbīn bi-Marhalat Riād Alʾatfāl fī Alwilāyāt Almutaḥidah Alʾamrikiah waṣ - ṣiyn wa-Imkāniāt Alʾifādah minhā bi-misr [Risālat mājistīr]. kulliyat At-tarbiah, ʿayn shams.

Al-Jughaymān, ʿAbdullah, & Mʿaajīnī, Osamā. (2013). Taqwīm barnāmaj Riʿāyat Almawhūbīn fī Madāris Altʿalīm Alʿām Alsaʿudiah fī ḍawʾ mʿāyīr At-tʿelīm Alʿālī. Majalat Alʿulūm At-tarbawiah wan-nafsiah, 14(1), 217-245.

Al-Mālikī, Saʿeed ḥamīdī. (2018). Tʾathīr At-tadrīs bi-Alʾiktishāf Almuajah ʿala Tanmiat At-taḥsīl wa-qudrāt At-tafkīr Alʾibtikārī ladā talāmīdh fusūl Mawhibat bi-madāris Altʿalīm Alʿām bi-Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿudiah. Majalat Albaḥth Alʿilmī fī At-tarbiah, 16(19), 597-612.

Al-Qafārī, ʿAbdullah. (2021 AD). ʾIshām Alkhidmah Alʾijtimāʿiah fī riʿāyat At-tullāb Almawhūbīn bi- Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿudiah. Majalat Dirasāt fī Alkhidmah Alʾijtimāʿiah wal-ʿulūm Alʾ Iinsāniah, 3(53), 647-684.

Al-Qaḥtānī, Mushabab ʿAlī (2020). Tasawur Muqtarah liRiʿāyat At-tullāb Almawhūbīn fī Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿudiah, Almajalah Alʿilmiah, kulliyat At-tarbiah jāmiʿat Assiūt, 10 (36), 109-129.

ʿAmer, Tāriq. (2009). Alʾetijāhāt Alḥadithah lil-mawhūbīn wa-Riʿāyatihim wa-khaṣāyiṣihim wa-iktishāfihim. Almaktabah Alʿarabiah.

Ash-Sharīf, Manal Ammar. (2015). Barnamaj Riʿayat Almawhūbīn bi-madāris Altaʿlīm Alʿamī bi-Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿudiah bayn Alwaqiʿ walmʾamul. Almuʾtamar Alduwali Ath-thānī lil-mawhūbīn wal-mutafawiqīn, kuliyat At-tarbiah, jāmiʿat Alʾimarāt 19-2-Mayu 2015.

Al Jughaiman, Abdullah and Abu Naser, Fathi (2012). The Reality of Educational Policies relative to the Talented Students' Education Programs in the Kingdom of Saudi Arabia. The Jordanian Journal for Educational Sciences, 8 (3), 195-213.

Al Husainan, Najwa Youssef (2020). A Proposed Strategy for developing and caring for the Talented students' Education in the State of Kuwait in light of Sustainable Development Requirements (unpublished PhD thesis), Cairo, Egypt.
Al Zahrani, Ahmed (2020). Patterns of Learning and its relation to Scientific Research Skills for Talented Students. The Scientific Journal in Assiut, 36 (10), 177-195.
Al Drabbkah, Mohamed Mufdi (2018). Strategies of Self-regulated Learning for Talented and Non-talented Students in Hail Province- Comparative Study. The Scientific Journal, 34 (6), 148-168.
Al Dariush, Abdul Illah Abdullah (2021). A Comparative Study on Evaluation of Methods of Discovering talented students among several countries. The Arab Journal for Disability and Talent Sciences, 6 (19), 145-170.
The Global Competitiveness Report (2019) https://www.adeccogroup.com/
Al Quraiti, Abdulmutallab Ameen (2013). The Talented and the Excellent Students. Books World, Egypt.
ḥassan, Rafaā ʿAbdel Laṭīf. (2021). Dawr At-tarbiah fī ṣiāghat qiam Alfar. Majalat kulliyat Alʿulūm Alʾasāsiah.(66), Aljamiʿah Alʿirāqiah, kulliyat At-tarbiah, (1) 66.
ḥossām, Ibrāhīm. (2021 AD). Almaʿāyīr Almihniah madkhal li-taṭwīr ʾadāʾ Muʿalimī At-talabah Almawhūbīn fī Al Madāris bi-saltanat Uman fī ḍawʾ khibrat Alwilāyāt Almutaḥidah Alʾamrikiah. Majalat Alfunūn wal-ʾadab waʿulūm Al-Insāniāt wal-ijtimāʿ, (72), 189-212.
Marzūk, Badr, Muḥammad, ʿādel, & Mansūr, Muḥammad. (2020 AD). taṭwīr Tarbiat Almawhūbīn fī dawlat Alkuayt fī ḍawʾ khibrataīī Aṣ-ṣiyn wa-Alwilāyāt Almutaḥidah Alʾ Amrikiah. Almajalah Alʿarabiah liʿulūm Alʾiʿaqah wal-mawhibah, 4(10), 243-270. min: https://www.mawhiba.org/Ar/programs/schools/MathAndScience/Pages/default.aspx
Moḥamed, Manāl Maḥrous. (2019). Waqieʿ ʾiktishāf wa-riʿāyat At-Talāmīdh Almawhūbīn fī madāris At-tʿalīm Alʿām bi-Almamlakah. Majalat kulliyat At-tarbiah Assiūt, 3(35)3, 531-555
Mawhiba (2020). https://www.mawhiba.org/Ar/programs/Pages/Programs.aspx
Ministry of Education (2021). https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

Najwa, Amirish (2019). At-tarbiah Almuqāranah. matabiʿe bidāghujih Miqbās, jamiʿat ʿAbdelhamīd Almahrī, Aljazāyir .
Talīdī, ḥayān. (2021). Dawr Aljamʿiāt wal-muʾasasāt Alʾahliah fī Riʿāyat Almawhūbīn bi-Almamlakah Alʿarabiah Alsaʿudiah min Wijhat Naẓar Alʿāmilīn fihā. Almajalah Alʿilmiah li-kulliyat At-tarbiah jāmiʿat Assiūt, 37 (5), 397-473.
Qenawy, Huda, Al Desouki, Amal and Furaiha, Rana (2019). The Effectiveness of a Training Program based upon the Theory of multiple intelligences in

developing talent indicators for kindergarten child. The Scientific Journal, Port Said University, 14, 304-358.
Ogailat, Abdulbaki (2016). The Role of Algerian Family in Caring for Talented Children (unpublished PhD thesis), Setif University, Algeria.

المراجع الأجنبية:

Ansel, Dana Elizabeth (2019). Gifted Education in Massachusetts: A Policy and Practice Review, Publisher,Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, http://archives.lib.state.ma.us/handle/2452/807459
Elissa F., & Wishney, Leigh R. (2017). Equity and Excellence: Political forces in the education of gifted students in The United States and abroad. Global Education Review, 4(1). 22-33.
Hassler, W. W. , Flaum, . Thea K. , Robinson, . Edgar Eugene , Harris, . James T. , Oehser, . Paul H. , Donald, . David Herbert , Handlin, . Oscar , Rollins, . Reed C. , Freidel, . Frank , Pole, . J.R. , Bradley, . Harold Whitman , Pessen, . Edward , Weisberger, . Bernard A. , Lewis, . Peirce F. , Owen, . Wilfred , Wallace, . Willard M. , Beeman, . Richard R. , Unit, . Economist Intelligence , O'Neill, . William L. , Zelinsky, . Wilbur , Winther, . Oscar O. , Naisbitt, . John , Schmidt, . Karl Patterson , Link, . Arthur S. and Gopnik, . Adam (2021, November 7). United States. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/place/United-States
Jones, E., & Gallagher, S. A. (2019). America agrees: Public attitudes towards gifted education. Los Angeles, CA: Institute for Educational Advancement
KHALEZOVa,E.A,& LIASHENKOa,E.K.(2017). METHODS FOR IDENTIFYING COGNITIVELY GIFTED CHILDREN, Journal of the Higher School of Economics. Vol. 14. N 2. P. 207–218.
United States Department of Commerce(2021) https://www.commerce.gov/.
NAGC(2021). https://www.nagc.org/

***

:AlmrAjç Alçrbyħ
‹wAlçwyly, AbrAhym ‹Âbw AlnjA, mHmd fADl wAlÂxnAwy, mHmd.(2017). dwr bçD mŵssAt ltrbyħ fy tnŝŶħ wrçAyħ AlÂTfAl Almwhwbyn fy Dw' Alxbrħ AlÂlmAnyħ. mjlħ .tTwyr AlÂdA' AljAmçy, 5(5), 101-111
AlbAny, rym xlyf. (2020). wAqç ÂhdAf brAmj rçAyħ Almwhwbyn bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ mn wjhħ nĎr AlmŝrfAt .(39)185, 541-505 ‹bmdynħ AlryAD. mjlħ AlÂzhr
HyAn. (2021). dwr AljmçyAt wAlmŵssAt AlAhlyħ fy ‹tlydy rçAyħ Almwhwbyn bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ mn wjhħ nĎr ‹AlçAmlyn fyhA. Almjlħ Alçlmyħ lklyħ Altrbyħ jAmçħ ÂsywT .٤٧٣-٣٩٧ ،(5)٣٧
tqryr AltnAfsyħ AlçAlmy(2019)
/https://www.adeccogroup.com
AlHsynAn, njwŶ ywsf(2020) AstrAtyjyħ mqtrHħ ltTwyr trbyħ Almwhwbyn wrçAythm bdwlħ Alkwyt fy Dw' mtTlbAt Altnmyħ .AlmstdAmħ (rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ). AlqAhrħ , mSr
AljγymAn, çbdAllh wÂbwnASr, ftHy(2012). wAqç AlsyAsAt Altrbwyħ AlmrtbTħ bbrAmj trbyħ Almwhwbyn fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ .Almjlħ AlÂrdnyħ fy Alçlwm .Altrbwyħ.8(3),195-213
ÂsAmh. (2013). tqwym ‹wmçAjyny ‹çbdAllh ‹AljγymAn brnAmj rçAyħ Almwhwbyn fy mdArs Altçlym AlçAm Alsçwdyħ fy Dw' mçAyyr Altçlym AlçAly. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ .٢٤٥-٢١٧ ،(1)١٤ ‹
ĂbrAhym.(2021m). AlmçAyyr Almhnyħ mdxl ltTwyr ‹HsAm ÂdA' mçlmy AlTlbħ Almwhwbyn fy AlmdArs bslTnħ çmAn fy Dw' xbrħ AlwlAyAt AlmtHdħ AlÂmrykyħ. mjlħ Alfnwn wAlÂdb .٢١٢-١٨٩ ،(72) ‹wçlwm AlAnsAnyAt wAlAjtmAç
Hsn, rfA' çbdAllTyf.(2021). dwr Altrbyħ fy SyAγħ qym Alfr. klyħ ‹mjlħ klyħ Alçlwm AlÂsAsyħ.(66), AljAmçħ AlçrAqyħ .Altrbyħ.(1)66
AldrAbkh, mHmd mfDy(2018).AstrAtyjyAt Altçlm AlmnĎm ðAtyŕA ldŶ AlTlbħ Almwhwbyn wγyr Almwhwbyn fy mnTqħ .HAŶl drAsħ mqArnħ. Almjlħ Alçlmyħ,34(6).148-168
Aldrywŝ, çbdAlĂlh çbdAllh(2021).drAsħ mqArnħ fy tqyym mnhjyAt Alkŝf çlŶ Almwhwbyn byn çdħ dwl. Almjlħ Alçrbyħ .lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ,6(19),145-170

AlzhrAny, ÂHmd (2020).ÂnmAT Altçlm wçlAqthA bmhArAt AlbHθ Alçlmy ldŶ AlTlAb Almwhwbyn. Almjlħ Alçlmyħ .bÂsywT,36(10).177-195
Alŝryf, mnAl çmAr.(2015). brnAmj rçAyħ Almwhwbyn bmdArs Altçlym AlçAm bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ byn AlwAqç wAlmÂmwl. Almŵtmr Aldwly AlθAny llmwhwbyn wAlmtfwqyn, klyħ Altrbyħ, jAmçħ AlĂmArAt 19-2- mAyw .2015m
çAmr, TArq. (2009). AlAtjAhAt AlHdyθħ llmwhwbyn .wrçAythm wxSAŶShm wAktŝAfhm. Almktbħ Alçrbyħ
çjylAt, çbdAlbAqy (2016). dwr AlÂsrħ AljzAŶryħ fy rçAyħ AlÂbnA' Almwhwbyn (rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrh).jAmçħ sTyf , .AljzAŶr
Alçdwany, ÂHmd sçwd.(2019). mstwŶ wçy AlTlAb mçlmy Altrbyħ AlxASħ bklyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ bAlkwyt bxSAŶS .Almwhwbyn. mjlħ AlbHθ Alçlmy bAltrbyħ, 2(20), 1-47
،wHAfĎ, nçmt ÂHmd ،wmHmwd, ywsf syd ،çly, γAdħ çly wAlŝyx, mHmd çbdAlçAl.(2018). dwr Almdrsħ fy Alkŝf çn -١٨٦ ،Almwhwbyn wbrAmj rçAythm. mjlħ jAmçħ Alfywm,(9)3 .٢١٥
çly, γAdh AbrAhym Aldswqy. (2017). drAsħ mqArnħ lnĎm trbyħ Almwhwbyn bmrHlħ ryAD AlÂTfAl fy AlwlAyAt AlmtHdħ AlÂmrykyħ wAlSyn wAmkAnyħ AlĂfAdħ mnhA bmSr (rsAlħ .mAjstyr). klyħ Altrbyħ, çyn ŝms
AlγAmdy, fhd çbdAllh. (2019). brnAmj ĂθrAŶy mqtrH Almjlħ Alçlmyħ, klyħ Altrbyħ ÂsywT, 11 (35), ،llmwhwbyn .nwfmbr 2019. 625-649
AlqHTAny, mŝbb çly .(2020). tSwr mqtrH lrçAyħ AlTlbħ Almjlħ Alçlmyħ, ،Almwhwbyn fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ .(36), 109-129 ١٠ ،klyħ Altrbyħ, ÂsywT
AlqryTy, çbdAlmTlb Âmyn(2013). Almwhwbwn .wAlmtfwqwn. çAlm Alktb, mSr
çbd Allh.(2021m). ĂshAm Alxdmħ AlAjtmAçyħ fy ،AlqfAry rçAyħ AlTlAb Almwhwbyn bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. mjlħ ،(53)٣ ،drAsAt fy Alxdmħ AlAjtmAçyħ wAlçlwm AlĂnsAnyħ .٦٨٤-٦٤٧
qnAwy, hdŶ wAldswqy, Âml wfryHh, rnA (2019). fçAlyħ brnAmj tdryby qAŶm çlŶ nĎryħ AlðkA'At Almtçddħ fy tnmyħ

bçD mŵŝrAt Almwhbħ ldŶ Tfl AlrwDħ. Almjlħ Alçlmyħ jAmçħ .bwrsçyd,14 ,304-358
AlmAlky, sçyd Hmydy.(2018). tÂθyr Altdrys bAlAktŝAf Almwjh çlŶ tnmyħ AltHSyl wqdrAt Altfkyr AlAbtkAry ldŶ tlAmyð fSwl mwhbħ bmdArs Altçlym AlçAm bAlmmlkħ Alçrbyħ .٦١٢-٥٩٧ ،Alsçwdyħ. mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ, 16(19)
mHmd, mnAl mHrws. (2019). wAqç AktŝAf wrçAyħ AltlAmyð Almwhwbyn fy mdArs Altçlym AlçAm bAlmmlkħ. mjlħ klyħ .Altrbyħ AsywT, 3(35)3, 531-555
mHmd. (2020m). tTwyr ،wmnSwr ،çAdl. ،mHmd ،bdr. ،mrzwq trbyħ Almwhwbyn fy dwlħ Alkwyt fy Dw' xbrty AlSyn wAlwlAyAt AlmtHdħ AlÂmrykyħ. Almjlħ Alçrbyħ lçlwm :mn ،٢٧٧٠-٢٤٣ ،(10)٤ ،AlĂçAqħ wAlmwhbħ https://www.mawhiba.org/Ar/programs/schools/MathAndScien ce/Pages/default.aspx
njwŶ, çmyrŝ.(2019). Altrbyħ AlmqArnħ. mTAbç bydAγwjyh .mqbAs, jAmçħ çbdAlHmyd Almhry, AljzAŶr mwhbħ(2020). https://www.mawhiba.org/Ar/programs/Pages/Programs.aspx wzArħAltçlym(2021)https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/ MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

***

كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

د. صـالح بن أحـمد دخيــخ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الباحة

د. أسامـة محمـد أبو طبـل
قسم التربية البدنية
كلية التربية
جامعة الباحة

كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

د. صالح بن أحمد دخيخ
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الباحة

د. أسامة محمد أبو طبل
قسم التربية البدنية
كلية التربية
جامعة الباحة

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، والتعرّف على مستوى تمكنهم من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي، والمتمثلة في التخطيط للتفكير الإبداعي، واكتشاف القدرة الإبداعية، وتوليد الأفكار الإبداعية، والحل بالتفكير الإبداعي، ومكافأة الإنتاج الإبداعي، ومن ثمَ معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات مستوى تمكنهم من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي التي تعزى إلى) الجنس، والمرحلة التعليمية)، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) مُعلمًا ومعلمةً للغة العربية بواقع (٧٣) مُعلمًا و(٦٠) معلمةً للدراسة الأساسية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، وبتطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي إعداد الباحثان)، أسفرت النتائج عن أن مستوى توظيف كفايات التفكير الابداعي في عملية التعليم جاءت بدرجة عالية في جميع كفايات التفكير الإبداعي، حيث جاءت مرتبة من الأعلى وفق التالي: كفايات توليد التفكير الإبداعي، الحل بالتفكير الإبداعي، تقويم التفكير الإبداعي، كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية، كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي، في مقابل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات اللغة العربية تعزى للجنس، وبين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم.

الكلمات المفتاحية: كفايات؛ التفكير الإبداعي؛ التعليم؛ معلمي اللغة العربية.

*(دراسة مدعومة من عمادة البحث العلمي بجامعة الباحة)

Competencies For Employing Creative Thinking in The Educational Process For Arabic language Teachers

Dr.Dokhikh, Saleh Ahmed
Department of Curriculum & instruction
Faculty of Education
Al-Baha University

Dr. Aboutable, Usama Mohamed
Department of Physical Education
Faculty of Education
Al-Baha University

Abstract:

The study aimed to determine the competency of teaching creative thinking skills necessary for Arabic language teachers, as well as identify the level of their ability to teach creative thinking skills.The competencies emphasized in this study were planning for creative thinking, discovering creative ability, generating creative ideas, solving by creative thinking, and rewarding creative production. The statistically significant differences between the mean scores of teaching creative thinking skills that are attributed to gender and educational level were identified. The study sample consisted of (١٣٣) Arabic language teachers, (٧٣) male and (٦٠) female. The study utilized the descriptive analytical approach using observation form to explore the competencies of Arabic language teachers in teaching creative thinking skills. The results indicated a high level of teachers' competencies of employing creative thinking skills. These competencies were ranked as the following; generating creative thinking, finding a solution, evaluation, discovering the creative ability, and planning for creative thinking. There were, however, no significant differences between teachers of the Arabic language that attributed to gender, the academic levels or the level of education.

key words: competencies; creative thinking skills; education; Arabic language teachers.

المقدمة ومشكلة الدراسة:

يُعدّ العقل البشري أرقى ميزة ميّز الله – سبحانه وتعالى – بها الإنسان وفضّله على سائر الكائنات الحيّة، ولقد حثنا ديننا الإسلامي الحنيف على التفكير والتفكر؛ لتنظيم الحياة وعلاقة الإنسان بربّه وأسرته ومجتمعه كقوله تعالى: ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [سورة الروم:٢١]، ولعل الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، والانفتاح على العالم نتيجة التسارع المعلوماتي جعل العالم متقاربًا، وما تحقق من هذه الإنجازات ما هي إلا نتاج المفكرين والمبدعين، ومن هذا المنطلق فقد أولت المؤسسات التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية خصوصًا والعالم عمومًا أهمية بالإبداع والمبدعين، وجعلت تنمية هذه العقول المفكرة مسؤولية الجميع، وعلى رأسِها المؤسسة التربوية والتعليمية.

ولأن المعلم الركيزة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية، كونه ناقل المعرفة والخبرة والتجربة؛ فمن خلاله تخرجت المهن المختلفة؛ كونه المسؤول عن صياغة أفكار الأجيال الجديدة، والمساهم في تشكيل سلوكهم، وتكوين قيمهم، ودمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (الحارثي، ٢٠٠٢ ، ١١)، كما أن نجاح المعلم في توظيف خبرات تسهم في تنمية الإبداع؛ مما يساعد على تنمية قدرات التفكير لدى الطلبة، بما ينمي الإبداع ويؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري، وهو ما أكدته نتائج بعض الدراسات من أن توافر الممارسات

الابتكارية في الأنشطة الصفية تؤدي إلى ارتفاع القدرات الإبداعية لدى الطلبة (المالكي والحربي، ٢٠٠٩، ٥٥).

وللمُعلم دور بالغ الأهمية في تعليم التفكير، وتنمية مهاراته لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة؛ مما يجعل من العسير ـ إن لم يكن من المستحيل ـ إحلال بديل آخر محله؛ فالمعلم يوفر مناخًا صفيًّا مناسبًا، ويشجع طلابه على التفكير الجيد، وهو الذي يستخدم الاستراتيجيات والطرق التعليمية التي تزيد من دور الطالب في التعلم وتستثير تفكيره، وهو من يساعد ويوجه للحصول على استجابات تفكير تحث الطالب على إعداد ومعالجة البيانات، واقتراح حلول للمشكلات المختلفة (أحمد وآخرون، ٢٠١٤، ٥)؛ ولذا يرى بعض التربويين أن التعلم الابتكاري لن يتم في ظروف صفية، أو بيئة تعلّم لا يتوفر فيها التعليم الإبداعي؛ فالمعلم المبدع هو الذي يحرص على بث روح الإبداع والابتكار في نفوس طلابه؛ من خلال ممارساته التعليمية، وربط مهارات التفكير في شؤون حياتهم، وإيجاد واستحداث المواقف التي تستثير تفكيرهم، وتقودهم نحو الإبداع (العنزي، ٢٠٠٦، ٣٦)؛ لذا يُنظر للمعلم باعتباره العنصر الأساس في تعليم الإبداع وتنميته (السيد، ٢٠١٠، ٥٩).

وهذا ما أكدتهُ بعض الدراسات المسحية من أن المعلم يحتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية في نجاح البرامج التربوية من ضمن خمسة عشرة عاملاً أساسيًا في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، في حين جاءت المناهج في المرتبة الثانية، والموارد المالية في المرتبة العاشرة؛ لذا فالمواقف التي يكونها المعلم في أثناء الممارسات التعليمية هي من تحدث التفاعل؛ حيث إن المعلم يساعد في

عمليات الدمج والإدراك المفاهيمي باستثارة الطلبة لإنجاز عمليات التفكير الإبداعي؛ من خلال ممارسة الطلبة لعمليات معرفية محددة مثل: تنظيم الحقائق في أنظمة مفاهيمية، وربط الأفكار ببعضها، وإجراء استدلالات، والحل الابتكاري، والتوصل إلى تعميمات (المالكي، ٢٠٠٢، ٦٦).

إن تنمية التفكير لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، أصبحت الشغل الشاغل للقائمين على نظم التعليم، لدرجة أنها تعد أحد أهم الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها؛ فالتعليم هو سبيل الأمم إلى التقدم والرقي، من خلال إعداد جيل قادر على التفكير؛ كون ممارسة الفرد لمهارات التفكير تساعد على تحمل مسؤولية الأعمال التي يقوم بها؛ ليتطلع إلى مستوى معيشة أفضل، وليتكيف مع مجريات العصر ، ويحل المشكلات، وليفكر في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف، وليصدر الأحكام الموضوعية على وجهات النظر المختلفة؛ وبناء المعرفة الجديدة، وتفسير الظواهر، وتطبيق المعرفة في مجالات متعددة (أحمد وآخرون ، ٢٠١٤، ٢). وهو ما أشارت إليه دراسة (أبي عميرة، ١٩٩٢، ٦٥) التي أوصت بأهمية توافر المهارات التعليمية المرتبطة بتنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين؛ لكي يتم تنميتها في طلبتهم، وظهور استراتيجيات تعليم مختلفة تؤدى إلى اهتمام الطلبة بتنمية التفكير ببرامج موجهة، وطرق وأساليب تعليم مختلفة مثل: التعليم التعاوني، والاختبار الحر، والعصف الذهني، والتعلم بالاكتشاف، والاستقصاء.

إنّ المعلم الذي يمتلك القدرات الإبداعية يستطيع أن يعكسها إيجابًا في الطلبة؛ لأنه صانع التغيير والتطوير ومحركه؛ بحيث يستنهض قدراته، ويستحدث

طاقاته؛ ليوفر البيئة المناسبة للإبداع؛ فالفرد يكون إنسانًا بفضل قدرته على التفكير؛ من خلال استنباط المعاني والانتفاع بها لمصلحة الإنسان (Tan, 2007, 101-103).

والتعليم الإبداعي لدى معلم اللغة العربية يتحقق باتسام السلوك التعليمي بسمات إبداعية، وقيامه بأداءات تعليمية مرنة وأصيلة وطلقة، والمعرفة بمتطلبات هذه الأداءات، والاقتناع بأهميتها، والقيام بممارستها، وبضرورة تنويع الأفكار والاستجابات، وتعديل الموقف التعليمي، وإعادة تنظيمه، بهدف إنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار.

ومن خلال العمل في مجال إعداد معلمي اللغة العربية والزيارات للميدان التربوي فلعل من الأهمية تقييم واقع المعلمين، ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم الصفي، للوصول إلى رؤية واضحة وشاملة مبنية على أسسٍ علميةٍ رصينةٍ تسهم في تحسين برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهذا ما توصلت إليه الدراسة في معرفة مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية كفايات تنمية التفكير الابتكاري.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال عمل الباحثين في مجال إعداد المعلمين، ومشاركتهم في برامج تدريبهم وتنميتهم في أثناء الخدمة، وما يحدث من تطوير في مساقات الإعداد بتضمينها موضوعات تتصل وثقافة الإبداع، ومن خلال مقابلات واستطلاع رأي بعض المشرفين والمعلمين، بالإضافة للإشراف على الطلاب المعلمين في التربية العملية والتدريب الميداني، فلعل من الأهمية تقييم واقع المعلمين ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم الصفي، للوصول إلى رؤية واضحة وشاملة مبنية على أسسٍ علميةٍ رصينةٍ تسهم في تحسين برامج إعداد

المعلمين وتدريبهم، وهذا ما تهدف إليه الدراسة؛ للتعرف على مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات تنمية التفكير الابتكاري.

ليبقى السؤال الرئيس: ما الكفايات المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية عن متطلبات التعليم الإبداعي للغة العربية، وما مدي توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية بالتعليم العام.

أسئلة الدراسة:

١- ما كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية؟

٢- ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي تُعزى إلى (الجنس، المرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

تحديد كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

التعرّف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي، والمتمثلة في: التخطيط للتفكير الإبداعي، اكتشاف القدرة الإبداعية، توليد الأفكار الإبداعية، الحل بالتفكير الإبداعي، مكافأة الإنتاج الإبداعي.

معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي والتي تعزى إلى (الجنس- المرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها يمكن أن تفيد في:

الكشف عن مستوى كفايات معلمي اللغة العربية في تعليم مهارات التفكير الإبداعي في مراحل التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ مما يمكن إدراجها ضمن برامج إعداد المعلم وتدريبه.

توجيه المسؤولين على التربية والتعليم إلى أهمية ممارسة التفكير الإبداعي، وتوفير البيئة المناسبة؛ كبناء برامج إعداد وتدريب المعلمين، وتوفير الأدوات التي تساعد المعلم على تنمية مهارات التفكير، وتطوير المناهج وتضمينها لهذه المهارات.

التأكيد على دور معلم اللغة العربية في الممارسة الحقيقية لمهارات التفكير الإبداعي؛ بهدف صقل المواهب والقدرات اللغوية للطلبة، واستخدام الطرائق التعليمية الحديثة وأساليبها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في:

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية بمراحل التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بمنطقة الباحة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

الإبداع: الإبداع لغة مشتق من الفعل أبدع، "وأبدع الشيء أي بدأه وأنشأه واخترعه لا على مثال" (البستاني ١٩٩٨، ٦٨)، وفي الاصطلاح يعرف كل من Torrance and Safter (1999) الإبداع بأنه "عملية الشعور للمشكلات والوعي بمواطن الضعف، والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات والبحث عن حلول، والتنبؤ وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات، وإعادة صياغتها أو تعديلها؛ من أجل التوصل إلى حلول وارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة".

الإبداع في التعليم: يتضمن الخبرات والمهارات والطرق والأساليب المناسبة، ويوفر فرص التعليم التي تحقق أقصى حد ممكن للتعلم لكل تلميذ (عبد اللاه، ٢٠٠١، ٦٠).

التعليم الإبداعي في اللغة العربية: "الإجراءات والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يقوم بها معلم اللغة العربية قبل عملية التعليم، ويظهرها في أثناء التعليم، ويمارسها بعده، وتتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة، وتؤدي إلى الإبداع اللغوي لدى المتعلمين" (فضل الله، ٢٠٠٠، ٢).

التعليم الإبداعي: "اتسام السلوك التدريسي بسمات إبداعية (طلاقة، ومرونة، وأصالة، وحساسية للمشكلات) عندما يقوم المعلم باستدعاء أكبر

عدد ممكن من الأفكار والاستجابات التربوية وتعديل الموقف التعليمي، وإعادة تنظيمه بشكل مناسب وإنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار"(إبراهيم، ٢٠٠٥، ٥٣).

كفايات التدريس الإبداعي: "القدرات التي تُعدّ أساسية في التفكير الإبداعي ومن أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة والخيال والحساسية للمشكلات"(فتح الله، ٢٠٠٨، ٨٣).

الممارسات التعليمية: هي "مجموعة الأقوال التي تصدر عن معلم اللغة العربية، أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف، وفي أثناء الحصة؛ لتقديم دروسه وتقويمها" (فضل الله، ٢٠٠٠، ٢).

***

الأدب النظري:

الإبداع في التعليم:

نتائج التعلم دالة على أسلوب التعليم، فإذا أعطى المعلمون المتعلمين المسؤولية ليقرروا ماذا يتعلمون، وكيف يتعلمون، وكيف يقيمون تقدمهم في التعليم والتعلم نجدهم يتفوقون في حل المشكلات، والإبداع في الأعمال التي تتطلب التوجه الذاتي (الأعسر ١٩٩٨، ١١)، ولأن الموقف التعليمي تفاعل بين المعلم والمتعلمين، فإن جعله موقفًا إبداعيًّا يتطلب قيام كل من المعلم والمتعلمين بأدوارهم الأصيلة التي تتطلب إبداع المعلم في قدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة، وتطبيقها عمليًّا في مجال تخصصه، وفي قدرته على التجديد في طريقة وأسلوب عرض لدروسه وتنفيذها، وفي تصميم الوسائل التعليمية، والأنشطة المبتكرة، والمبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للمشكلات التي تواجهه، ومن ثم تقويمها (عبد العزيز، ١٩٩٣، ١٤٨).

وفي ممارسات المعلم الصفية يمكن أن يحث المتعلمين على الإبداع من خلال: احترام استجابات المتعلمين وأسئلتهم، وتقدير أفكارهم الخيالية والعادية، وإشعارهم بأن لأفكارهم قيمة، وتشجيعهم على الممارسة والتجريب دون خوف، وحثهم على إدراك الأسباب والنتائج (علي الدين ١٩٩٠، ٤)، بالإضافة إلى توفير مناخ عملي واجتماعي متفاعل مفتوح، وبيئة تربوية واقعية؛ تتميز بالمرونة بالاستقصاء، والبحث والتجريب، وتبادل الآراء والأفكار (حمدان ٢٠٠٠، ٥٥-٥٦)؛ فالمعلم يكون معوقًا للإبداع عندما يكون غير مقتنع بعملية الإبداع، وبأهميته كغاية تربوية، أو عندما يكون غير مستعد لتلبية

حاجات المتعلمين؛ كونه لا يعرف طريقة بدء، أو تقويم القدرات الإبداعية (Slabbert, 1994, 64).

ويتحقق الإبداع في التعليم عندما يستخدم المعلم مداخل تساعد في تنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلمين؛ كالمداخل التي تعتمد على حل المشكلات، والتعلم الذاتي والألعاب، واللعب الدرامي؛ حيث إن أسلوب الحل الإبداعي للمشكلاتCreative Problem Solving يوجه المتعلمين إلى الملاحظة، ومعرفة جوانب المشكلة، ومعالجتها بما يعين على تحديدها، ومحاولة التوصل إلى الحلول المناسبة لها، وتقييم الأفكار، من خلال النقد والحكم على الأفكار التي تم التوصل إليها، والتي تمثل الحلول البديلة للمشكلة المطروحة (درويش ١٩٨٣، ٣٢). وكذا حلقة التفكير كاستراتيجية تعليمية تنمي إبداعات المعلمين؛ كونها تعتمد على التفكير الصحيح لحل المشكلات؛ من خلال تفكير دائري تتواصل حلقاته في أثناء الحل وبعده؛ بما يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة؛ ليتم تنفيذ حلقة التفكير في خطوات تعليمية محددة (جروان ١٩٩٩, ٩٦)، بالإضافة للعصف الذهني كأسلوب تعليمي يحفز على الإبداع؛ فتستمطر الأفكار التي يمكن أن تعالج الموضوع المشكلة أو تحلها، من خلال عرض وتوليد الأفكار الجزئية وتعميقها بالمناقشة؛ حيث ستظهر أفكار جديدة وتدمج أفكار موجودة (روشكا ١٩٩٨، ١٤٨-١٨٦) وكذا الاكتشاف كأسلوب يهتم بتنمية قدرات الطالب، ومهاراته العقلية؛ عندما يمارس نشاطًا عقليًّا يتمثل في إعادة التنظيم والترتيب والتحويل (أبو حطب، وصادق، ٢٠١٣، ٣١٤)، وهو ما يتيح فرصًا أمام الطلاب للتفكير المستقل، والحصول على المعرفة بأنفسهم في مواقف علمية

متكاملة يكون الطالب فيها هو المكتشف وليس المنفذ (لبيب، ١٩٩٧، ٩)، وكذلك المشروع كمدخل تعليمي يهدف إلى تنمية قدرات التفكير، والتربية العقلية الاستقلالية، من خلال تعود الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في التفكير (شحاته، ١٩٩٨، ١٧)، بالإضافة للمتفحص للاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام لعب الأدوار، كمداخل تعليمية يمكن الاستفادة منها في استراتيجية الإبداع في التعليم؛ حيث يتم الاختيار للمواقف التي ستمثل أدوارها؛ لتكون مواقف مناسبة للمتعلمين، يعقبها مناقشة حرة حول مضمون الدور ومستوى أدائه (أحمد ،١٩٩٢، ١٣٥- ١٣٧)؛ ولذا فإن الإبداع في التربية والتعليم يتطلب القيام بإجراءات تربوية وتعليمية متعددة ومتنوعة، تتطلب التوظيف المرن والواعي للإجراءات التعليمية، والصياغة المتكاملة؛ بما يحفز مصادر القدرة الإبداعية لدى المتعلمين.

الإبداع في اللغة العربية:

اللغة ظاهرة إنسانية واجتماعية، تتكامل في مركب معقد، تمس فروعًا مختلفة من المعرفة الإنسانية، فبواسطتها يمكن تحليل أي صورة، أو فكرة ذهنية، إلى أجزائها، أو خصائصها التي يمكن بها تركيب الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات، ووضعها في ترتيب معين (مدكور، ٢٠٠٠، ٤٦)، والاستعمال اليومي للغة لا يكون غالبًا ترديدًا لكلام سابق؛ بقدر ما هو استعمال متجدد بحسب ما يتمتع به الفرد من كفاية لغوية، وقدرة إبداعية؛ فالإبداع اللغوي هو القدرة على إنتاج عدد غير محدد من الجمل المتجددة بصورة دائمة، والمقدرة على تفهمها (زكريا، ١٩٨٣، ٣٢)، وللغة

العربية على وجه التحديد خصائص إبداعية، يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي: (البدري ١٩٩٨، ٤٩)

الاختلاف في تفسير الألفاظ: بما يترتب عليه تعدد المعاني والدلالات؛ مما يعكس قدرة اللغة العربية على تطوير ذاتها.

ظاهرة تأويل النص: فالتأويل ليس اختلافًا في تفسير معنى اللفظ، ولا إضافة إلى استخدام معاني اللفظ، وإنما استخدام جديد لدلالة الألفاظ والتراكيب، استخدامًا ينطلق من قناعة خاصة، ويرتبط في جوهره بنسق فكري مكتمل.

الترادف والمشترك اللفظي: والترادف هو إطلاق أكثر من كلمة على معنى أو دلالة واحدة، كإطلاق أسماء متعددة على السيف، أو الأسد، أو العسل، أما المشترك اللفظي فيعني اشتراك أكثر من معنى أو دلالة على لفظ واحد، مثل كلمة العين التي تدل على الجارحة التي يبصر بها الإنسان، أو على نبع الماء، أو على عِلية القوم.

التعبير بالمجاز: المجاز هو استخدام اللفظ في غير ما وضع له؛ كأن تطلق كلمة رأس على رئيس الجماعة أو حاكمها، ويقسم المجاز إلى مجاز عقلي، ولغوي، ومرسل، ومنه أيضًا الاستعارة وهي مجاز علاقته المشابهة، وبلا شك فإن استخدام المجاز في أي لغة يعد أوسع بابًا للإبداع؛ لأنه صورة مجسدة للخيال. وهو ما يدل على أن اللغة العربية لغة إبداعية في حد ذاتها، والسمات المميزة لها تؤكد طلاقتها ومرونتها، ومن ثم فإن استعمال المعلم للغة العربية عند تعليمها، وتنمية استعمال المتعلمين لها عن طريق الأساليب المختلفة لتعليمها يتماشى مع طبيعتها وخصائصها.

إن استعمال اللغة العربية وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم يرتبط بالنواحي الإبداعية؛ حيث إن استعمال اللغة العربية في أبسط أشكاله؛ تجديد يتصف بالإبداع؛ من حيث إنه يقوم على بناء الجمل الجديدة والمتنوعة، فكل ما ينطق به الإنسان عند استعمال اللغة هو غالبًا تعابير متجددة تحمل أفكارًا متجددة، معتمدة على المخزون الثقافي للفرد، ولا يمكن اعتباره ترديدًا لما سبق أن سمعه.

يؤكد الاستعمال اللغوي تماسك اللغة العربية، وملاءمتها لظروف الموقف اللغوي؛ فاللغة العربية قادرة على أن تحمل الأفكار المتجددة، وتعبر عن كل ما يحيط بالإنسان.

الاستعمال اللغوي يتيح تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير من خلال استخدام الألفاظ الدالة على المعاني المحددة المعينة على التعبير عن الأفكار الطارئة؛ مما يدعو للاعتماد على تنمية العمليات العقلية، وأنماط التفكير كغاية لتعليم اللغة العربية، وهو ما يتيح استعمال اللغة في مواقف التخاطب، والإلقاء، والأداء التعليمي؛ لتحقيق فرص متنوعة لتنمية بعض سمات الشخصية المبدعة، من مثل: المغامرة، وحب الاستطلاع، والشجاعة الأدبية، والثقة بالنفس (خصاوية، ٢٠٠٨، ٤٣-٥٣).

التدريس الإبداعي للغة العربية:

يركز تعليم اللغة العربية ـ في التربية الحديثة ـ على ما يكتسبه المتعلمون من مهارات ومفاهيم لغوية، وما يحصلوه من معارف أدبية؛ حيث أصبح الاهتمام بكيفية تعلم الطلاب للغة (أي العملية التي يحدث عن طريقها تعلم أو اكتساب اللغة)، والإبداع في تعليم اللغة العربية يمكن أن يكون وسيلة للإبداع في اللغة العربية؛ ولذا فإن حرص معلم اللغة العربية على القيام بممارسات تعليمية إبداعية

هو السبيل لتكوين المتعلم المبدع لغويًّا؛ كما يمكن الإفادة من طرق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي، وتطويره داخل الصف في تحديد متطلبات التعليم والتعلم الإبداعي للغة العربية وذلك كما يلي: (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨، ٣٧٠ -٤٠٥).

أولًا: قبل التعليم: يخطط المعلم لأن يصبح المتعلمون قادرين على: إصدار أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والأفكار، واستبدال الكلمات، والأفكار الروتينية بألفاظ وعبارات جديدة، وتعبيرات غير تقليدية، وأفكار متطورة، وتقديم إضافات جديدة لكل تعبير، أو فكرة تقال أو تكتب، وتقديم التعبير، أو الفكرة غير المعروفة، أو المكررة، ورسم صورة لكل فكرة عرضت، والتفاعل مع المشكلات اللغوية، وتقديم الحلول غير المألوفة لها.

ثانيًا: في أثناء التعليم: يقوم المعلم بإثارة الحوارات والمناقشات، وإتاحة الفرص للمتعلمين للعب أدوار متنوعة، وحث المتعلمين عند كل استجابة على التخيل والتفكير، ومطالبة المتعلمين باستخراج كلمات وعبارات وأفكار جديدة، وطلب أمثلة واستخدامات جديدة للمفردات والجمل والأفكار، وإتاحة الفرص للمتعلمين للتساؤل، وجعل بعض المتعلمين يديرون الحوارات والمناقشات، واعتبار بعض مواقف الاتصال جلسات عصف ذهني واستمطار للأفكار، وتدريب المتعلمين على النقد، ووضعهم في مواقف إكمال الإجابات أو القصص، وصياغة الأسئلة وتوجيهها، وإتاحة فرص ممارستهم للتعبير الذاتي وتدوين الأفكار، واستخراج الكلمات المفتاحية في النصوص اللغوية المختلفة، وتنظيم وتصنيف مفردات وعبارات وأفكار، والإجابة عن أسئلة تتطلب التخيل، ومعالجة الأخطاء ذاتيًّا، وأخطاء الآخرين، واستخدام المعاجم

لاستخراج المرادفات والمتضادات، وتركيب جمل متنوعة من عدة مفردات متفرقة، وكتابة فقرات، أو رواية أخبار، أو وصف مواقف، وتعليل الاستجابات ومناقش التبريرات مع زملائه، وحثه إلى قراءات إضافية تثري لغته وأفكاره. كما على المعلم أن يدرب المتعلمين على البحث، وممارسة النشاط اللغوي (الحمادي ١٩٩٩، ٢١- ١١٤).

والتعليم الإبداعي للغة العربية مطلب تربوي وتعليمي للحياة المعاصرة والمستقبلية؛ ولذا فقد حظي، باهتمام الباحثين؛ حيث أجرى الكثيري والعايد (٢٠٠٠، ٢٤٢،٢٢١) تقويمًا للتدريبات الواردة في كتاب القراءة المقرر بالصف السادس الابتدائي؛ لتحديد مدى إسهامها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأساليب الاستثارة اللفظية المستخدمة في ذلك، وقد خلصت دراستهما إلى ضعف مستوى إسهام التدريبات الواردة في كتاب القراءة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، كما أشار فضل الله (٢٠٠٠، ٢٠٩ - ٢٤٤) إلى إجراءات تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين باستخدام المنحى الاتصالي في تعليم اللغة العربية؛ حيث بين في دراسته العلاقة بين المنحى الاتصالي في تعليم اللغة العربية، وبين الإبداع اللغوي، في حين حدد عبد اللاه (٢٠٠١ ، ١٢٢- ١٤٨) المهارات اللازمة ليتقن معلم اللغة العربية التعليم الإبداعي للغة العربية؛ بهدف تحديد مجموعة السلوكيات التعليمية والاستجابات التربوية التي يمكن أن يظهرها المعلم في أثناء تعليمه، بما يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويؤدي إلى تنمية الإبداع لدى التلاميذ.

كفايات تعليم التفكير الإبداعي:

لتربية متعلم مبدع لا بد من إنتاج معلم يمتلك كفايات تعليم الإبداع، والتفكير الإبداعي (قمبر، والسويدي، ١٩٩٥، ١٣١)، وهو ما أوصت به نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٦) بضرورة أن يحرص المشرفون على التربية العملية والتدريب الميداني على أن يستخدم الطلاب المعلمون الأساليب والاستراتيجيات التي تنمي لديهم كفايات الإبداع، فيما يرى عبد الحميد وكاظم (١٩٩٧، ٢٣) أنه بمقدار كفاية المعلم على تمييز الفروق بين خصائص الطلبة، ومهاراتهم، وأساليبهم، تزداد فاعلية تناولهم للبدائل الإبداعية، أو الاستراتيجيات والنواتج التي تلائمهم على نحو فريد. وهكذا فإن استثارة التفكير ليست تدريسًا إبداعيًّا، وليست عملية زيادة تجانس مجموعة ثابتة من الاستراتيجيات؛ وإنما من قدرة وكفاية المعلم على مساعدة التلاميذ على إدراك وتنمية نواحي قوتهم الفريدة، ومواهبهم على التعلم وعلى أن يكونوا منتجين إبداعيًّا بأسلوبهم؛ حيث إن هذا الاتجاه يتفق مع ضرورة امتلاك المعلم لكفايات تعليم التفكير الإبداعي، ليتسنى له مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم الإبداعية؛ فعلى المعلم أن يفهم مواهب وإبداعات وقدرات طلابه المتنوعة، ويمتلك مهارات واستراتيجيات تسمح له بتوجيههم؛ ولذا فالمعلم بحاجة إلى تدريب وخبرة؛ لتحسين وتطوير البرامج التعليمية، والطرق الفعالة لتطوير مهارات ومواهب وإبداعات تلاميذه، وهو الذي يعمل على تعليم التفكير الإبداعي لتلاميذه، وإثارة جميع القوى الكامنة لديهم، ويعمل على تشجيعهم على المنافسة باستمرار، وبأن يقبل معارضة التلميذ له (عبد الكريم، ٢٠٠٠، ٢١٤-٢٥٦)؛ ولذا فقد أوضحه

نتائج دراسة Fraser (1997, 143)فاعلية برامج الإعداد والتدريب للطالب المعلم في اكتساب الكفايات؛ فيما أوصت الأعسر (١٩٩٨، ٩٥) بضرورة تقديم مناهج تعليمية يعلم فيها التفكير الإبداعي بكل مقوماته وأهدافه، فمن خلال هذه المناهج تتحول الإمكانات إلى حقائق تغير حياة الأفراد والمجتمعات.

ولكي يخطط المعلم لتعليم التفكير الإبداعي للتلاميذ فمن المفيد أن يسأل ويجيب عن الأسئلة التالية: (يونس، ١٩٩٧، ١١٦-١١٧).

ما الذي ينبغي أن أفعله لكي أساعد تلاميذي على أن:

يستغرقوا بحماس في أعمال حتى ولو لم تكن هناك إجابات واضحة .

يوسعون حدود معرفتهم وقدراتهم.

يولدون معاييرهم الخاصة ويلتزمون بها .

يولدون طرقًا جديدة للنظر إلى الأمور .

لذا فقد حددت الأعسر (١٩٩٨) المهارات الواجب على المعلم إتباعها لتعليم التفكير الإبداعي، على النحو التالي:

إكسابهم مهارات كيف يسألون، ومتى يسألون، وعم يتساءلون أهم من تعليمهم كيف يجيبون عن أسئلة الآخرين.

مساعدة التلاميذ على أن يعبروا عن مشاعرهم، وما يثير دافعيتهم؛ حتى وإن كان لا يتفق مع ما يريده المعلم، أو لا يتفق مع ما يثير اهتمامه.

تشجيع التلاميذ على المخاطرة المحسوبة.

إكساب التلاميذ مهارة تحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال، وما يقع لهم من أحداث إيجابية كانت أم سلبية، نجاحًا كانت أم فشلاً.

تنمية مهارات التلاميذ على التعاطف مع الآخرين؛ بأن يضع أنفسهم في مكان الآخرين.

تعليم التلاميذ بأنه لا مستحيل، من خلال تنفيذ ما يريدون وفقًا لقيم المجتمع.

كما ركزت نتائج دراسة Pima Community College (1999) على كفايات برنامج التعليم في الطفولة المبكرة؛ حيث أكدت نتائج الدراسة على أن الطلاب المعلمين بعد مرورهم بهذا البرنامج سوف يصبحون قادرين على أداء الآتي:

إعداد مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية الملائمة للأطفال والقابلة للتطوير منذ الميلاد وحتى سن الثامنة.

بناء وتقديم مشروعات في الدراسات الاجتماعية والأدبية وفنون اللغة وتصميم واستخدام الخامات والأنشطة في الموسيقى، والفنون، وفي المفاهيم الرياضية، والعلمية.

تطبيق مفاهيم الإدارة الفعالة للفصل الدراسي والتدريس والتعليم.

إعداد وتكوين برامج ملائمة قابلة للتطوير لإطار التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة.

ولقد أوضحت نتائج دراسة van der Aalsvoort (1993) عن العوامل التي تؤثر على كفايات كل من المعلمة والتلاميذ؛ من خلال ضرورة وجود ثلاثة عناصر من الكفايات للمعلمة تتمثل في : كفايات وجدانية، كفايات تنظيمية، كفايات توجيهية، كما أوضحت الدراسة أن أداء التلاميذ هو الناتج للتفاعل ما بينهم وبين المعلمة، وليس انعكاسًا مباشرًا لكفاياتهم؛ فالمعلمة الكفء هي

التي تستطيع استخراج أفضل النتائج من خلال تفاعلها الإيجابي معهم؛ وذلك عن طريق تحديد قدرات التلاميذ النمائية، ومن ثم تكليفهم بمهام وقدرات تتطلب تحدي أكبر بقليل من تلك القدرات للقيام بهذه المهام مع إعطائهم دعمًا اجتماعيًّا، ومشاركة وجدانية بينها وبينهم، في حين اهتمت دراسة عاطف (١٩٩٧) بتحديد قائمة الكفايات الأدائية الواجب توافرها في معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال، وكذا ما أوردته السحماوي (١٩٩٨، ٢٢١) إن الأساليب التربوية لتنمية الإبداع تتطلب المعلم الكفء، وتوفير الحرية له في اختيار الموضوعات والوقت، كما يتطلب إدخال تعديلات جوهرية على طريق إعداد المعلم، واكتسابه للمهارات المطلوبة لتعليم التفكير الإبداعي، المتمثل في: مهارة التشخيص، مهارة الإرشاد، مهارة إجراء التجارب، مهارة الحث على الإبداع، مهارة تكوين مناخ الصف، كما أوصت نتائج دراسة عمر (٢٠٠٠) بضرورة الاهتمام بتنظيم وإدارة برامج تدريب المعلمين من أجل رفع كفايتهم المهنية في نطاق تربية وتعليم المبدعين.

وعليه يمكن سرد قائمة كفايات تعليم التفكير الإبداعي لمعلم اللغة العربية على النحو التالي:

كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

كفايات اكتشاف التفكير الإبداعي.

كفايات توليد التفكير الإبداعي.

كفايات الحل بالتفكير الإبداعي.

كفايات مكافأة (تقويم) الإنتاج الإبداعي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة محمود (٢٠١٨) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللُّغة العربية في تدريسهم، وتكونت العينة من (١٩) معلماً، واستخدمت الدراسة قائمة بمهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لمعلمي اللُّغة العربية في تدريسهم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

كما أوضحت نتائج دراسة العظامات (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي، وتكونت العينة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة تخصص لغة عربية للصفين السادس والسابع الأساسيين؛ وتم استخدام استبانة مكونة من (٦٣) فقرة؛ وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم كانت متوسطة على المجموع الكمي للأداة، وفي مجالات: الحرية في التعبير، والاتجاه الإيجابي نحو الإبداع، وطرق التدريس، وطرق التقويم، والبيئة الصفية، وتحفيز الإبداع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة.

في حين هدفت دراسة البطحاني (٢٠١٨) إلى معرفه درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي من وجه نظر المعلمين أنفسهم، وتكونت العينة من (٤٠) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة مهارات التفكير التخيلي، وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التفكير التخيلي بدرجة متوسطة، وأن المعلمات يمارسن مهارات جميع المجالات المشار إليها، عدا مجال مهارات التعرف الأولى؛ إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، في حين كان الفرق دالًّا في المجالات الثلاثة الأخرى لصالح الإناث، وبينت النتائج كذلك أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (١٠) سنوات فأكثر أفضل، في حين لم يكن للمؤهل العلمي أثر في درجة الممارسة.

وجاءت دراسة الخفاجي (٢٠١٧) بهدف التعرّف على مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وتكونت العينة من (٢٠٥) معلمًا ومعلمة واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مكونة من (٣٤) فِقرة موزعة على أربعةِ مجالاتٍ (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، وأوضحت النتائج امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بدرجة متوسطة، فيما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إلى متغير الجنس تعزى لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير للخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة أبي جنين (٢٠١٧) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد تكونت العينة من ثمانية معلمين، أربعة من الذكور، وأربع من الإناث؛ حيث تم الاعتماد على تسجيل صوتي لما يدور خلال الحصة الصفية من مناقشات، وشرح وتعليق، أي تسجيل كل ما يدور داخل الفصل لدرس قرائي تم اختياره قصدًا لهذه الدراسة من مقرر الصف الثالث الأساسي بعنوان (الإنسان والضوء) في ثماني مدارس: أربع مدارس للذكور وأربع للإناث، وتم تحليل هذه الأشرطة السمعية، من خلال الاستماع لما يدور من مناقشات بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل، وبخاصة في أثناء توجيه الأسئلة التي تعقب عملية قراءة الدرس والتواصل بين المعلم والتلاميذ. وأظهرت نتائج الدراسة تدنيًّا واضحًا في الاستخدام لهذه المهارات.

فيما هدفت دراسة الشمري (٢٠١٧) إلى تقييم أداء معلّمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بحائل"، من خلال وضع قائمة بأهم مهارات التفكير الإبداعي التي يجب تنميتها لدى الطالبات من خلال مادة الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى تحديد المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، والتعرف على جوانب القوة والضعف في أداء المعلمات وفقاً لمتطلبات تنمية مهارات التفكير الإبداعي. واستخدمت الدراسة استبانة طُبقت على عينة من مشرفي الدراسات

الاجتماعية مكونة من (١٠) مشرفات، بالإضافة لتصميم ملاحظة لعدد (٣) من معلمات الدراسات الاجتماعية للتعرف على مدى تمكنهن من المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في مهارات تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، الدروس؛ لتنمية التفكير الإبداعي في ضوء المتطلبات التدريسية لطالبات المرحلة المتوسطة بحائل، بالإضافة لعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير الخبرة، في مقابل وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الدراسات الاجتماعية في استخدام مهارات التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير التدريب.

كما هدفت دراسة الراشد (٢٠١٦) إلى تحديد الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة ، وذلك بتحديد أبعاد الكفايات اللازمة وتطوير قدرات ومهارات معلمات الروضة وتحويل الاهتمام إلى استخدام الطرق والوسائل والأساليب التي تنمي الإبداع، وتم تحديد الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة، وباستخدام بطاقة الملاحظة المشتملة على (٣٠) من الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمة الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطفل. وقياسها على عينة الدراسة المكونة من (٦٠) من معلمات رياض الأطفال في الخدمة بالروضات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، فقد أظهرت النتائج أن نسبة توافر الكفايات الأدائية للمعلمات تقدر بنسبة

(٧٧,٢٪)، وأن جميع الارتباطات موجبة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين المتغيرين: نوع المؤهل، والكفايات الأدائية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، كما أن المتغيرات غير مستقلة مما يعني أن بعضها تؤثر على البعض الآخر.

كما هدفت دراسة وال (٢٠١٦) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية من وجهة نظرهم؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي على عينة الدراسة المكونة من (١٦٠) معلمًا ومعلمةً منهم (٦٠) معلمًا، و(١٠٠) معلمةٍ، واستخدمت الدراسة استبانة الكتابة الإبداعية، والجدلية؛ وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية يعزى لمتغير الخبرة التدريسية لصالح متغير الخبرة (١٠) سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة أبو ندى (٢٠١٥) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم، بالإضافة للتعرف على الفروق في درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغيرات (الجنس، ومستوى تعليم الأم، ومستوى تعليم الأب)، وتكونت عينة الدراسة

من (٣٠) معلماً ومعلمة، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (١٥) معلماً ومعلمة، اختيرت من مجتمع الدراسة الذي يتكون من جميع معلمي اللغة العربية للصف التاسع، في محافظة رفح والبالغ عددهم (٥١) معلماً ومعلمة. أما بالنسبة لعينة الطلاب فقد تم اختيار فصل واحد من الفصول التي يدرِّسها المعلمون في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت المجموعة التجريبية (٤٥٠) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، والمجموعة الضابطة (٤٥٠) طالباً وطالبة، وبعد تنفيذ البرنامج التعليمي على المعلمين، وتطبيق أدوات الدراسة على العينة ، تم جمع البيانات وتحليلها إحصائيًّا، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الإبداعي لصالح التجريبية؛ في مقابل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التي يقوم بها المعلمون أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تُعزى لمتغيرات النوع لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإبداعي البعدي تعزى لمتغيرات مستوى تعليم الأب وتعليم الأم، لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى معرفة درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها للمرحلة المتوسطة في مديرية تربية ذي قار لمهارات التفكير الإبداعي

ودرجة ممارستهم لها، ونظراً لطبيعة الدِّراسة، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات، طبقت على عينة الدِّراسة المكونة من (١٥٣) مدرسًا ومدرسَة، منهم (٧٥) مدرسًا، و(٧٨) مدرسةً، وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات التفكير الإبداعي كبيرة، وأنَّ درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها لمهارات التفكير الإبداعي متوسطة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي ولصالح الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدِّراسات العليا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في التدريس ولصالح أصحاب الخبرة التدريسية (١١ سنة فما فوق)، وأشارت الدِّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، كما وأشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح الدِّراسات العليا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، لصالح أصحاب الخبرة التدريسية (١١ سنة فما فوق)، وبما يخص العلاقة بين ممارسة وامتلاك مهارات التفكير الإبداعي

قد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ولكنها لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية.

وهدفت دراسة الرويلي (٢٠١٥) إلى تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي؛ للتعرف على مدى ممارسة الكفايات المهنية، وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، والبالغ عددهن (٦٠٠) معلمة، اختيرت عينة عشوائياً بلغت (٧٥) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتي الدراسة؛ الأولى لمهارات التفكير الإبداعي، والثانية للكفايات المهنية، وأظهرت النتائج بأن درجة توافر الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي عند معلمات رياض الأطفال جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة توافر الكفايات المهنية حسب متغيري المؤهل والخبرة، وعدم وجود فروق في توافر مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) حسب متغير المؤهل، كما أظهرت الفروق توفر مهارة المرونة حسب متغير الخبرة لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن (١-٥ سنوات) مقارنة بالمعلمات اللواتي خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات).

وهدفت دراسة البلولة وعبد القادر (٢٠١٥) إلى قياس أثر استراتيجية تعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية (بمحلية أم بدة) على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٩١٠) تلميذٍ، في حين اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بعدد (١٠٥) تلميذٍ، كما انحصرت الأدوات في اختبار، تحصيلي قبلي، وبعدي، وبعد تحليل النتائج توصلت النتائج إلى تأكيد

الأثر الإيجابي استراتيجية تعليم مهارات التفكير الإبداعي في تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين التلاميذ الذين درسوا بطرق التفكير الإبداعي والذين لم يدرسوا بها، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الدفاعي (٢٠١٤) إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وباتباع المنهج الوصفي في إجراءات الدراسة تم اختيار (٩٩) معلمًا ليمثلوا عينة الدراسة، وقد بلغت العينة (٦٠) معلمًا موزعين بين (٢٩) مدرسة تابعة للمديرية العامة لتربية ديالى مركز (بعقوبة)، وقد تمثلت أداة الدراسة (استمارة ملاحظة). توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية المتمثلة في عموم مجالات الاستمارة؛ إذ بلغ معدل الوسط المرجح لمجالات الاستمارة الخمس (٢,٠٠٢)، والوزن المئوي (٦٦,٥٧)، أما نتائج ترتيب المجالات فجاءت مرتبة على التوالي؛ إذ حصلت مهارة التفاصيل على المرتبة الأولى، ومهارة الأصالة على المرتبة الثانية، ومهارة المرونة على المرتبة الثالثة، ومهارة الطلاقة على المرتبة الرابعة، ومهارة التقويم على المرتبة الخامسة.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٩) إلى تحديد مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. ومن خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بمدارس مكة المكرمة بعدد (٣٠) معلماً يعملون في (١٩) مدرسة ثانوية، وقد أسفرت النتائج عن أن متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية الكلي لمهارات تنمية التفكير الابتكاري (المتضمنة في بطاقة

الملاحظة) ضعيف؛ مما تدل على ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية (عينة الدراسة) لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وعدم الكفاية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية للسلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم التعليمي داخل حجرة الدراسة والتي تعمل على استنارة وتنمية التفكير الابتكاري.

وهدفت دراسة محمود (٢٠٠٧) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم، وكذلك قياس أثر البرنامج على التحصيل في اللغة العربية لدى تلاميذهم، وقياس أثره على تنمية الإبداع في اللغة العربية لدى هؤلاء التلاميذ؛ واستخدمت الدراسة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب بعض مهارات استخدام الذكاءات المتعددة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في تدريسهم، وكذلك مقياس الإبداع، واختبار تحصيلي في بعض موضوعات اللغة العربية المقررة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد أوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية لمهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، والأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللغة العربية لدى تلاميذ المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة موسى وسلامة (٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، مقسمين إلى مجموعة

تجريبية مكونة من (٢٠) من الذكور والإناث، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) من الذكور والإناث، باستخدام قائمة مهارات التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة، وبرنامج معد من الألعاب اللغوية لتنمية المهارات اللغوية (التحدث) لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وبطاقة الملاحظة لقياس التحدث، ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة، فقد أسفرت النتائج إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (التحدث) لصالح المجموعة التجريبية ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الإبداعي قبل إجراء التجربة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لأطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مهارات التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

يلحظ أن كل الدراسات السابقة سواء التجريبية أو الوصفية اهتمت بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بصورة منفردة، بينما اهتمت الدراسة الحالية بالكشف عن مدى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التفكير الإبداعي في العملية التعليمية لجميع المراحل التعليمية، في مقابل لم تتناول معظم الدراسات متغير التخصص، والفروق في المرحلة الدراسية، كما كان هناك تباين واضح بين نتائج الدراسات السابقة حول علاقة التفكير الإبداعي بالجنس، في حين لا توجد دراسة وصفية اهتمت بالتعرف على مستوى توظيف معلمي اللغة العربية لكفايات التفكير الإبداعي في جميع المراحل التعليمية، وأن المعلم هو الأساس إذا توافرت لديه مهارات التفكير الإبداعي والناقد فإنه وبالتأكيد سيقوم بتنميتها لدى الطلبة ، أما إذا لم توجد لديه فإن فاقد الشيء لا يعطيه، لاسيما وأن تدريس اللغة العربية مرتبط بالعمليات العقلية، وأهمها المهارات المرتبطة بالتفكير، والتي ترق بالطالب إلى التفكير الإبداعي.

ومن هذا المنطلق وبعد أن تم مقارنة ما وجد من أدبيات في الدراسات السابقة وما يحدث على أرض الواقع تأتي هذه الدراسة في محاولة لإلقاء الضوء لمعرفة مستوى توظيف التفكير الإبداعي في تعليم اللغة العربية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في صورته المسحية؛ حيث تمَّ استخدام بطاقة تقويم التي صممها الباحثان للتعرف على كفايات تعليم مهارات التفكير الإبداعي اللازمة لمعلمي اللغة العربية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في منطقة الباحة في كل من الإدارة العامة للتعليم في الباحة، وإدارة تعليم المخواة بإجمالي عدد (١٣٦٤) في حين تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) مُعلمًا ومعلمةً لغة عربية بواقع (٧٣) مُعلمًا و(٦٠) معلمةً لغة عربية للدراسة الأساسية، و(٦) مُعلمين لغة عربية للدراسة الاستطلاعية والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من المراحل التعليمية والصفوف الدراسية

عينة الدراسة		الصف				المجموع
		الأول	الثاني	الثالث	صفوف عليا*	
المرحلة	الابتدائية	–	–	–	٣٩	٣٩
	المتوسطة	١٢	١٣	١٥	–	٤٠
	الثانوي	٢٢	١٨	١٤	–	٥٤
المجموع		٣٤	٣١	٢٩	٣٩	١٣٣

***صفوف عليا الصف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي**

أداة الدراسة: من الأساليب لتقويم الكفاية ما أورده محمود الناقة (١٩٩٧):

تقويم الكفاية بأن يطلب من الطالب أو المعلم بأن يستخدم كل مهارة من مهاراتها في المواقف المناسبة والظروف والشروط التي تستدعي استخدامها.

استخدام الاختبارات التحصيلية، أو الشفوية بالنسبة لإجراءات تقرير المعلومات والمعارف.

استخدام المشروعات العملية، أو الأداء التمثيلي، أو تصميم مواقف مشابهة للواقع مع استخدام بطاقة الملاحظة؛ وذلك بالنسبة لإجراءات تقدير الكفايات العملية (الناقة، ١٩٩٧، ٤٣).

ولذا لعل من المناسب أن تكون بطاقة الملاحظة الوسيلة المستخدمة لتقييم أداء المعلم؛ بحيث تتضمن تقريرًا عن مستوى أداء المعلم والمميزات الشخصية، والمهنية التي تخضع للتقييم؛ كونها تحتوي على بنود مثل حالة الفصل، وصوت المعلم، وضبط الفصل، ومعرفة المادة العلمية، وصلة المدرسة بالمجتمع المحلي وبزملائه وما شابه ذلك (المشرفي، ٢٠٠٣)، والملاحظة نوع من القياس ووسيلة أساسية له في آن واحد، يجمع بواسطتها المربون البيانات الخاصة بموضوع التدريس، والملاحظة تخص نفسها مباشرة بمشاهدة الظاهرة التعليمية، أو السلوك المطلوب التعرف عليه، ثم تسجيله حسب قواعد معينة في نماذج مناسبة معدة خصيصًا لذلك؛ هذا وتتلازم في العادة عمليات ملاحظة التعليم وقياسه نظريًّا وتطبيقيًّا؛ حيث يقوم المشرف التربوي بجمع، وتمييز، وتبويب البيانات المطلوبة، ثم تدوينها بصيغ منتظمة تنسجم مع طبيعة أداة الملاحظة المستخدمة، ثم يلي أعمال الملاحظة هذه حصر البيانات المتوافرة، وتحديد كفايتها الكمية؛

أي قياسها حسب معايير موضوعة مسبقة (حمدان، ٢٠٠٠، ٩٦)، كما يتم التقويم على أساس الكفاية من خلال عدة خطوات، على النحو التالي:

تحديد الأهداف النهائية الواجب على الفرد تحقيقها في موقف تعليمي معين.

تحديد الكفايات المطلوبة لتحقيق الأهداف السابق تحديدها.

ترجمة الكفايات إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها.

تصميم نظام للتقويم يضمن الإجابة عن سؤالين مهمين وهما:

أ. هل تم تحقيق الأهداف؟

ب. هل استطاع الفرد امتلاك الكفاية المطلوبة؟ (الناقة، ١٩٩٧، ٤٢)

وهو ما تشير له معظم الدراسات التربوية بأن هناك نوعين رئيسين يعتبران من أكثر أنظمة الملاحظة شيوعًا في مجال تقويم الكفايات للمعلم في أثناء عملية التعليم، وهما: (نظام البند، ونظام العلامات أو القوائم سابقة الإعداد)؛ حيث يستخدم النوع الأول لملاحظة مظهر سلوكي واحد من مظاهر سلوك المعلم في أثناء التدريس، ورصد عدد مرات تكرار الأداء الصادر عن المعلم، ويهدف هذا النوع إلى تحديد نوع الأداء الذي يتميز به المعلم حتى يسهل التعرف على إيجابيته وسلبياته وفقًا لمعايير معينة، ويتطلب ذلك من الملاحظ درجة عالية من الكفاءة حتى يتمكن من التسجيل بدقة في الوقت المحدد. في مقابل أن النوع الثاني وهو نظام العلامات والقوائم سابقة الإعداد والذي يمتاز باستخدامه في ملاحظة جميع مظاهر سلوك المعلم في أثناء عملية التعليم؛ حيث تلاحظ هذه المظاهر بنفس الأهمية والوزن، وفيه يتم تحديد بنود السلوك مسبقًا قبل البدء في

عملية الملاحظة، وفي ضوء تصور الأداء ورصد ما يحدث من المعلم في أثناء عملية التعليم؛ بحيث يمكن تسجيل الأداء، وقياسه بطريقة مباشرة وفور حدوثه (المفتي، ٢٠٠٢، ٤٤- ٤٩)؛ ولذا فلعل النوع الثاني هو المناسب عند قياس مدى تمكن معلم اللغة العربية من أداء كفايات تعليم التفكير الإبداعي لمراحل التعليم المختلفة؛ حيث يتم التركيز على ملاحظة الأداء التدريسي للمعلم في ضوء الكفايات السابق تحديدها في التعرف على ما إذا كان للمعلم إظهار الأداء المطلوب، أم لا يظهره، بصرف النظر عن عدد مرات تكراره، بالإضافة لاتسام نظام العلامات بموضوعية أكثر في ملاحظة أداء المعلم، كما أن هناك عدة اعتبارات تم مراعاتها عند تصميم هذا النوع من الملاحظة وهي:

تحديد مظاهر السلوك التدريسي المراد ملاحظته .

تعريف كل مظهر تعريفًا إجرائيًا قابلاً للملاحظة .

تحليل كل مظهر إلى أداءات فرعية مكونة له .

أن تصف العبارة أداءً واحدًا فقط.

ألا تحتوي العبارة على أدوات نفي بقدر المستطاع.

ولزيادة الاهتمام بتقويم أداء المعلم القائم على أساس الكفايات؛ فيعد معيار الأداء هو سلوك المعلم التعليمي داخل الفصل، والمتوقع بأن يكون سلوكًا فعالًا (الغامدي،٢٠٠٩، ٤٠-٤٥). وعليه فقد تمَّ تصميم بطاقة الملاحظة لقياس معيار الأداء في توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، والتي تم تطبيقها على معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة.

خطوات بناء بطاقة الملاحظة:

في ضوء الأدب التربوي، والعديد من الدراسات من مثل:(أحمد وآخرون، ٢٠١٤؛ شحاته ،٢٠٠٠؛ مدكور، ٢٠٠٠؛ كوجك ،١٩٩١؛ منسي ،١٩٩٣؛ Tan, 2007؛ جروان، ٢٠١٣) والدراسات السابقة مثل (أبو جنين، ٢٠١٧؛ محمد ،٢٠١٥؛ وال، ٢٠١٦؛ أبو ندى، ٢٠١٥؛ محمود، ٢٠٠٧؛ الدفاعي، ٢٠١٤؛ العظامات، ٢٠١٨؛ البطحاني، ٢٠١٨)؛ فقد تمَّ بناء بطاقة ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية وفقاً للخطوات التالية:

تحديد هدف بطاقة الملاحظة: وذلك من خلال تحديد درجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

إعداد بطاقة الملاحظة: حيث تمَّ إعداد بطاقة الملاحظة من خلال اتباع الخطوات التالية:

الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال.

مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة وصياغة عباراتها: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات التي أجريت في هذا المجال تم تحديد ثلاثة محاور أساسية لبطاقة قياس درجة توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وذلك بصياغة (٥٩) معيار سلوكي موزعة على المحاور التالية: مرفق (١)

المحور الأول: كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

المحور الثاني: كفايات التنفيذ للتفكير الإبداعي.

أولاً: كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية.

ثانياً: كفايات توليد التفكير الإبداعي.

ثالثاً: كفايات الحل بالتفكير الإبداعي

المحور الثالث: كفايات تقويم التفكير الإبداعي:

صياغة عناصر بطاقة الملاحظة: وقد روعي عند صياغة عناصر البطاقة: اتفاق الصيغة مع هدف البطاقة وطبيعتها؛ حيث اعتمد في صياغة مفردات البطاقة على إعداد قائمة مكونه من ثلاثة محاور.

وضع معايير للحكم على درجة كفايات تقويم التفكير الإبداعي

صياغة عبارات البطاقة في صورة إجرائية واضحة؛ تسهل ملاحظتها، وتمتاز بأنها عبارات قصيرة.

صياغة العبارات بحيث لا تحمل أكثر من معنى.

التقدير الكمي للدرجات: حيث اتبعت الدراسة أسلوب التقدير الكمي لبطاقة تقدير كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وذلك بتحديد مستويات الكفاية كما في جدول (٢) التالي:

جدول (٢) مستويات تقدير كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

المستوى	الدرجة
قام بالأداء بمستوى عالٍ	٥
قام بالأداء بمستوى جيد	٤
قام بالأداء بمستوى متوسط	٣
قام بالأداء بمستوى منخفض	٢
الأداء منعدم	١

تقدير استجابات العينة: اعتمدت الدراسة في تقدير (درجة الكفاية) على طريقة المتوسط المرجح (Weighted Mean)؛ بحيث يتم تفسير قيمة المتوسط الحسابي المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الخماسي؛ على أن يتم حساب المدى} أعلى خيار (٥) – أقل خيار (١) }= ٤ ويتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) ٤ /٥ والتي تساوي (٠,٨٠) لتصبح درجات الكفايات كما هو موضح بجدول (٣) التالي:

جدول (٣) تقدير (درجة الكفاية) درجات مقياس ليكرت الخماسي قيد الدراسة

المتوسط الحسابي	مستوى الكفاية
من ٤,٢٠ إلى ٥	مستوى عالٍ
من٣,٤٠ إلى ٤,١٩	مستوى جيد
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	مستوى متوسط
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	مستوى منخفض
من ١,٠٠ إلى ١,٧٩	مستوى منعدم

صياغة تعليمات البطاقة: تم صياغة تعليمات البطاقة بصورة محددة وواضحة؛ بحيث تيسر إجراء الملاحظة من قبل المشرفين التربويين على نحو صحيح، وقد تضمنت التعليمات إرشادات للملاحظ الذي سيستخدم البطاقة

توضح له كيفية استخدامها، كما تضمنت بعض البيانات عن المعلم، أو المعلمة التي تخضع للملاحظة.

المعاملات العلمية للبطاقة:

أولًا: حساب صدق البطاقة: تم حساب صدق البطاقة من خلال صدق المحتوى (المحكمين)؛ فبعد الانتهاء من صياغة عبارات بطاقة التقويم وإعدادها في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من صدق بطاقة التقويم، وللتعرف على آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

احتواء مفردات البطاقة على المعايير التي تم تحديدها لكل كفاية.

صحة صياغة عبارات بطاقة التقويم، ومناسبتها لقياس درجة كفايات تقويم التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

مدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه.

مدى وضوح مفردات البطاقة، وقدرتها على وصف الأداءات المراد ملاحظتها.

إضافة أية ملاحظات يرونها.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين تمّ إجراء التعديلات، وصياغة مفردات بطاقة التقويم، لتصبح مكونه من (٥٦) معيارًا مرفق (٢).

ثانيًا: ثبات بطاقة الملاحظة: تعد طريقة اتفاق الملاحظين في الثبات من أكثر الطرق استخداماً وشيوعاً لسهولتها، ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة سلوك التعليم لنفس المعلم وفي نفس الوقت

(المفتي ، ٢٠٠٢، ٦١)؛ ولحساب ثبات البطاقة تمَّ تطبيق البطاقة على عينة مكونة من (٦) من المعلمين عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك بالاستعانة بمشرفين تربويين؛ حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم بهدف حساب ثبات البطاقة؛ ولتحقيق ذلك استخدمت معادلة "كوبر" Coper لحساب نسبة ثبات الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتين، وتتضح هذه المعادلة فيما يلي: (المفتي، ٢٠٠٢، ٦٢)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

حيث أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة، ويبين الجدول (٤) نسبة الاتفاق بين اثنين من المشرفين التربويين في تقدير درجات كفايات تعليم التفكير الإبداعي باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (٦) معلمين.

جدول (٤) حساب نسبة الاتفاق بين المشرفين التربويين في ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية

المعلم	١	٢	٣	٤	٥	٦
نسبة الاتفاق (%)	٨٦٪	٨٨٪	٩٣٪	٧٩٪	٩٠٪	٩٣٪

ويتضح من الجدول السابق ثبات بطاقة الملاحظة؛ حيث كانت نسبة الاتفاق مقبولة بين المشرفين التربويين في ملاحظة كفايات توظيف التفكير الإبداعي.

تطبيق بطاقة الملاحظة: تمَّ تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها الإلكترونية من خلال المشرفين التربويين على عينة الدراسة، والمكونة من (١٣٣) معلمًا ومعلمة تخصص لغة عربية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

المعالجات الإحصائية: نظراً لطبيعة الدراسة فقد تم معالجة البيانات الخام إحصائياً عن طريق الحاسب الآلي باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS.24) وذلك للحصول على المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسبة المئوية %، المتوسط المرجح، اختبار (ت) T.Test لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي ذي الاتجاه الواحد بين المجموعات one-way Anova.

عرض النتائج ومناقشتها:

لمناقشة النتائج وتفسيرها تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، كما تم استخدام المدى، والمتوسط المرجح بعد حسابه بناءً على عدد الخيارات والفئات في مقياس ليكرت الخماسي في تحديد تقدير استجابات العينة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
	كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي:					
١	معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية	٥٧٨	٤,٣٥	٠,٨١	عالٍ	١
٢	تحديد خبرات المتعلمين السابقة في مهارات التفكير الإبداعي للغة العربية.	٥٦٠	٤,٢١	٠,٨٣	عالٍ	٦
٣	التمكن من صياغة الأهداف الإجرائية السلوكية للدرس وفق مكونات التفكير الإبداعي.	٥٥٨	٤,٢٠	٠,٩٦	عالٍ	٧
٤	اختيار وسائل تعليمية تحث الطلاب على التفكير الإبداعي.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩٢	عالٍ	٥
٥	اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لتحفيز المتعلمين على التفكير الإبداعي.	٥٧٦	٤,٣٣	٠,٨٥	عالٍ	٣
٦	التخطيط لتوليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل.	٥٥٢	٤,١٥	٠,٩٤	جيد	١٠
٧	تصميم الأنشطة الإبداعية المناسبة للخبرات السابقة ولمستوى الطلاب في الدروس	٥٥٦	٤,١٨	٠,٩١	جيد	٩
٨	يخطط مواقف تربوية محددة تتيح من خلالها المتعلمين إظهار قدراتهم الإبداعية.	٥٥٧	٤,١٩	٠,٩١	جيد	٨
٩	توظيف التغذية الراجعة الفورية التي تساعد إنتاجيات إبداعية.	٥٧٩	٤,٣٥	٠,٨٧	عالٍ	١
١٠	إعداد أنشطة جماعية لتعزيز مهارات الطلاب اللفظية.	٥٧٢	٤,٣٠	٠,٨٨	عالٍ	٤
	المتوسط العام	٥٦٥	٤,٢٥	٠,٨٩	عالٍ	
	كفايات التنفيذ للتفكير الإبداعي:					
	أولاً: كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية.					

م	الكفايات	المجموع الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١	يطرح أسئلة مفتوحة النهايات تساعد المتعلمين على الاستثارة اللفظية.	٥٧٩	٤,٣٥	٠,٧٩	عالٍ	٤
٢	يستخدم بعض مواقف الاتصال كجلسات عصف ذهني.	٥٦٩	٤,٢٨	٠,٨٧	عالٍ	٩
٣	يحث المتعلمين على إثارة الأسئلة المثيرة للتفكير.	٥٦٦	٤,٢٦	٠,٨٢	عالٍ	١١
٤	يطلب من المتعلمين استخراج كلمات وعبارات وأفكار جديدة غير ما عرض.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٨١	عالٍ	٣
٥	يطلب أمثلة إضافية واستخدامات جديدة للمفردات والجمل والأفكار.	٥٧٥	٤,٣٢	٠,٨٣	عالٍ	٦
٦	يدرب المتعلمين على الأسلوب العلمي للنقد بموضوعية.	٥٤٠	٤,٠٦	٠,٩٣	جيد	١٥
٧	يضع المتعلمين في مواقف إكمال الإجابات أو القصص.	٥٧١	٤,٢٩	٠,٨٧	عالٍ	٧
٨	يستمع إلى المتعلمين حتى يتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٧٦	عالٍ	١
٩	يساعد المتعلمين على استخراج الكلمات المفتاحية في النصوص اللغوية المختلفة	٥٩٠	٤,٤٤	٠,٨٢	عالٍ	٢
١٠	يهيئ البيئة المناسبة للاكتشاف والتفكير.	٥٦٧	٤,٢٦	٠,٨٤	عالٍ	١٠
١١	يجعل بعض المتعلمين يديرون المناقشات.	٥٥٩	٤,٢٠	٠,٨٩	عالٍ	١٣
١٢	يوفر للمتعلمين الفرص للعمل الحر بمفردهم إذا تطلب الموقف ذلك.	٥٧٠	٤,٢٩	٠,٨٨	عالٍ	٨
١٣	يستخدم اللعب الإبداعي من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة.	٥٣٣	٤,٠١	١,٠٦	جيد	١٦
١٤	ينظم مسابقات في اللغة العربية تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة كمكونات الإبداع الأساسية.	٥٥٠	٤,١٤	٠,٩٤	جيد	١٤
١٥	يلاحظ استجابات المتعلمين وجوانب القوة والتميز لدى كل منهم.	٥٧٧	٤,٣٤	٠,٨٣	عالٍ	٥

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١٦	يسجل بدقة وبالتفصيل استجابات المتعلمين في سجل تراكمي.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩١	عالٍ	١٢
المتوسط العام		٥٦٧	٤,٢٧	٠,٨٧	عالٍ	
ثانياً: كفايات توليد التفكير الإبداعي.						
١	يشجع كل متعلم على توليد أفكار كثيرة متنوعة من خلال استراتيجية الحوار والمناقشة لتوليد الأفكار الإبداعية.	٥٨٩	٤,٤٣	٠,٧٩	عالٍ	٤
٢	يمنح المتعلمين وقتًا كافيًا لتوليد الأفكار الإبداعية.	٥٨٢	٤,٣٨	٠,٧٩	عالٍ	٦
٣	ينشط فكر المتعلمين من خلال التفكير خارج النص اللغوي.	٥٥٥	٤,١٧	٠,٨٧	جيد	١٠
٤	يتقبل كل فكرة مهما كانت بسيطة أو غريبة ولا يقلل منها.	٥٩٩	٤,٥٠	٠,٧٣	عالٍ	٢
٥	يركز على العملية الإبداعية أكثر من الإنتاج الإبداعي	٥٤٤	٤,٠٩	٠,٨٨	جيد	١١
٦	يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية	٦٠٤	٤,٥٤	٠,٧٦	عالٍ	١
٧	يتجنب نقد المتعلمين في أفكارهم أو طرق تفكيرهم.	٥٩٥	٤,٤٧	٠,٧٨	عالٍ	٣
٨	يؤجل الحكم على قيمة كل فكرة حتى نهاية الجلسة.	٥٥٨	٤,٢٠	١,٠٠	عالٍ	٩
٩	يساعد المتعلمين على تطوير وربط الأفكار بطرق مختلفة للوصول إلى أفكار أخرى جديدة.	٥٧٧	٤,٣٤	٠,٨٧	عالٍ	٧
١٠	يوفر الفرص للمتعلمين أن يتعلموا ويفكروا ويكتشفوا دون التقييم الفوري الذي قد يقيد التفكير الإبداعي.	٥٨٥	٤,٤٠	٠,٨٤	عالٍ	٥
١١	يتابع أفكار المتعلمين كما هي دون محاولة إعادة تشكيلها أو تعديلها.	٥٦١	٤,٢٢	٠,٩٥	عالٍ	٨
	المتوسط العام	٥٧١	٤,٣٠	٠,٨٦	عالٍ	
ثالثاً: كفايات الحل بالتفكير الإبداعي						

م	الكفايات	المجموع الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
١	يحدد المشكلة موضوع الدرس ويطرحها على المتعلمين.	٥٩١	٤,٤٤	٠,٨١	عالٍ	٢
٢	يزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية.	٥٩٦	٤,٤٨	٠,٧٦	عالٍ	١
٣	يقدم للمتعلمين مواقف غامضة أو مشكلات محيرة لإثارة تفكيرهم.	٥٥٥	٤,١٧	٠,٨٧	جيد	٨
٤	يتيح فرصًا للمحاولات الفردية أو الجماعية لحل المشكلة بطريقة إبداعية.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٨٦	عالٍ	٣
٥	يشجع المتعلمين على إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلة.	٥٧٨	٤,٣٥	٠,٨٢	عالٍ	٤
٦	يتابع الأفكار التي تم توليدها ويختار المقبول منها في حل المشكلة.	٥٦٤	٤,٢٤	٠,٨٧	عالٍ	٦
٧	يساعد المتعلمين على وضع بدائل متعددة لحل المشكلة بطريقة إبداعية.	٥٦٣	٤,٢٣	٠,٨٦	عالٍ	٧
٨	يهتم بالأفكار والحلول من خلال مساعدة المتعلمين على التحقق من صحة الفروض، أو الحلول المقترحة.	٥٧٦	٤,٣٣	٠,٨٠	عالٍ	٥
المتوسط العام		٥٧٢	٤,٣٠	٠,٨٥	عالٍ	
كفايات تقويم التفكير الإبداعي:						
١	يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي.	٦٠٢	٤,٥٣	٠,٧٢	عالٍ	١
٢	يشجع المتعلمين للتعبير عن أفكارهم في حل المشكلة دون قيود أو إشارات سلبية.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٨٢	عالٍ	٢
٣	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة طبقًا للمعايير التي يعتمد عليها للثناء على إجابة معينة.	٥٩٢	٤,٤٥	٠,٧٦	عالٍ	٣
٤	يعرض الأفكار الإبداعية المتميزة للمتعلمين على زملائهم.	٥٩١	٤,٤٤	٠,٧٨	عالٍ	٤
٥	ينوع الأنشطة التقويمية وفق مستويات النتاجات الإبداعية.	٥٧١	٤,٢٩	٠,٨١	عالٍ	٧

م	الكفايات	المجموع الكلى	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التوظيف	ترتيب درجة التوظيف
٦	يحث المتعلمين على تطبيق أفكارهم الإبداعية في المجالات المختلفة.	٥٧٥	٤,٣٢	٠,٨٤	عالٍ	٦
٧	يوجه المتعلمين على تقويم أعمال زملائهم.	٥٥٦	٤,١٨	٠,٩٣	جيد	٩
٨	يستخدم أساليب المنافسة بين المتعلمين على تقديم الأفكار والأعمال الإبداعية.	٥٨٠	٤,٣٦	٠,٧٩	عالٍ	٥
٩	يشجع المتعلمين على التحدي والمخاطرة بطرح الأفكار الإبداعية.	٥٦٨	٤,٢٧	٠,٨٥	عالٍ	٨
١٠	ينظم المسابقات اللغوية وتقدم الحوافز للمبدعين.	٥٤٣	٤,٠٨	٠,٩٦	جيد	١١
١١	يوجه المتعلمين نحو الاحتفاظ بأفكارهم عن طريق تسجيلها في كراسات خاصة بهم.	٥٤٤	٤,٠٩	٠,٩٨	جيد	١٠
	المتوسط العام	٥٧٣	٤,٣١	٠,٨٥	عالٍ	
	الإجمالي	٥٧٠	٤,٢٩	٠,٨٦	عالٍ	

ويتضح من جدول (٥) والخاص بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، أن هناك تباين بين متوسطات الكفايات في جميع كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم، وأن مستوى درجة توظيف التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية بمتوسط عام (٤,٢٩) مما يدل على مستوى توظيف عالٍ، كما يتضح أن المتوسط العام لدرجة كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي (٤,٢٥) بمستوى كفاية عالٍ، كما كانت قيم كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي ما بين (٤,٣٥) إلى (٤,١٥) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم

(١) (معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، والكفاية رقم (٩) (توظيف التغذية الراجعة الفورية التي تساعد إنتاجيات إبداعية) وحصلت على الترتيب الأول أيضًا بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (٦) (التخطيط لتوليد الأفكار والمعلومات التي تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة والإفاضة في التفاصيل)؛ حيث حصلت على الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من (العظامات، ٢٠١٨؛ الراشد، ٢٠١٦)، فيما تختلف مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٩)، وكما تشير هذه النتيجة بأن معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية جزء مهم من كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي؛ ولعل هذه النتيجة تعزى إلى ما أشار إليه نتائج دراسة محمدي (٢٠١٦) بضرورة وضوح الأهداف الخاصة بالتدريس، والنابعة من احتياجات الطلاب، كما يجب أن تكون واضحه لكل من المعلم والمتعلم؛ كون هذا الوضوح يجعل كلا من المعلم والمتعلم على الطريق الصحيح؛ بحيث تتم مراحل التعليم الإبداعي بطريقة صحيحة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة عاطف (١٩٩٧) والتي هدفت تحديد قائمة الكفايات الأدائية للمعلمة والتي تتضمن على ثمانية وثلاثون (٣٨) كفاية أدائية، تم تصنيفها في ستة (٦) كفايات أساسية كان أهمها تخطيط وإدارة تنظيم المواقف التعليمية لتنمية الإبداع.

كما يتضح من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات اكتشاف القدرة الإبداعية (٤,٢٧) بدرجة كفاية عالية؛ حيث تراوحت قيم كفايات اكتشاف

القدرة الإبداعية ما بين (٤,٤٥) إلى (٤,٠١) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٨) (يستمع إلى المتعلمين حتى تتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (١٣) (يستخدم اللعب الإبداعي من خلال ممارسة الأنشطة المتنوعة)؛ حيث حصلت على الترتيب السادس عشر بمتوسط حسابي (٤,٠١)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية ظهرت بمستوى عالٍ لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة والتي يمكن عزوها إلى أن معلم اللغة المبدع بما يحمله من ثقافة، واتجاهات إيجابية نحو مهنته يعمل على تربية الإبداع عند الطلبة؛ معتمداً على تفهمه للإبداع وإدراك أبعاده، وعلى قدرته على اكتشاف المبدعين، ومتابعتهم في العملية الإبداعية؛ فهو قادر على إثارة دافعية الطلبة من خلال منحهم الفرصة للتعلم، وطرح أنشطة فنية يُعَبر فيها المبدعون عن مشاعرهم بحرية وطلاقة من خلال توفير الأمن والحرية النفسية لهم، وتشجيعهم على المحاولة والتجريب، ومحاربة اليأس، وحثهم على مرونة التفكير، وطرح البدائل المختلفة لحل المشاكل، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة كل من أبو جنين (٢٠١٧) ، ونتائج دراسة محمد (٢٠١٥) والتي أظهرت أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي و درجة ممارستهم ما بين المتوسطة والعالية.

كما يتضح من جدول (٥) بأن المتوسط العام لكفايات توليد التفكير الإبداعي (٤,٣٠) بدرجة كفاية عالية؛ حيث تراوحت قيم كفايات توليد

التفكير الإبداعي ما بين (٤,٥٤ إلى ٤,٠٩) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية؛ حيث كانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٦) (يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٤)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (٥) (يركز على العملية الإبداعية أكثر من الإنتاج الإبداعي) وحصلت على الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات توليد التفكير الإبداعي ظهرت بمستوى عالٍ أيضًا لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة، والتي تعزى إلى ما ذكره Armstrong (2017) بأن المعلم المبدع عند قيامه بالتعلم لابد أن يقوم باستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار التربوية، وينوع الأفكار، والاستجابات التربوية، ويعدل المواقف التعليمية، وينظمها بشكل مناسب، ويولد أفكار واستجابات تربوية جديدة، وقليلة التكرار، وعندما يتحقق ذلك فإنه يكون قد قام بممارسات تعليمية إبداعية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الرويلي (٢٠١٥) بأن على المعلم أن يمتلك كفايات توليد، أو إنتاج التفكير الإبداعي في الفصل الدراسي.

ويتضح أيضًا من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات الحل بالتفكير الإبداعي (٤,٣٠) بدرجة كفاية عالية، كما تراوحت قيم كفايات الحل بالتفكير الإبداعي ما بين (٤,٤٨ إلى ٤,٣) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (٢) (يزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٨)، وكانت أقل الكفايات

توظيفاً كفاية رقم (٨) (يقدم للمتعلمين مواقف غامضة أو مشكلات محيرة لإثارة تفكيرهم) وحصلت على الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وتشير هذه النتيجة إلى أن كفايات الحل بالتفكير الإبداعي ظهرت بمستوى عالٍ أيضًا لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة والتي تعزى إلى أن حل المشكلات الإبداعي يتضمن دائماً على الإبداع، وخصوصاً في مجالات مثل الأدب والشعر؛ مما يتطلب قيام المعلم بأدواره من تزود المتعلمين بالمعلومات والخبرات المتوافرة حول المشكلة، وتحللها إلى عناصرها الأولية الإبداعية، ويشجع المتعلمين على إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلة، وهذا ما أوضحه جروان (٢٠١٣) بأن الإبداع ينتج من الاهتمام والتوجيه نحو النشاطات والقيم التي تنطوي على الحلول الإبداعية بغض النظر عن النتاجات.

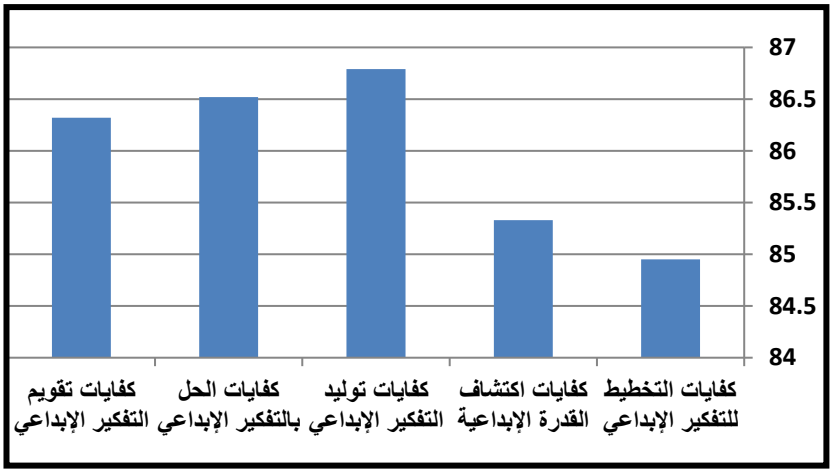
كما يتضح من جدول (٥) أن المتوسط العام لكفايات تقويم التفكير الإبداعي (٤,٣١) بدرجة كفاية عالية، كما تراوحت قيم كفايات تقويم التفكير الإبداعي ما بين (٤,٥٣ إلى ٤,٠٨) وبمستوى كفاية ما بين العالي والجيد لدى معلمي اللغة العربية ، وكانت أكثر الكفايات توظيف الكفاية رقم (١) (يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي)، وحصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٣)، وكانت أقل الكفايات توظيفاً كفاية رقم (١٠) (ينظم المسابقات اللغوية وتقدم الحوافز للمبدعين)، وحصلت على الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وتشير هذه النتيجة إلى ضرورة أن يقوم المعلم بتعزيز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي التي تشجع المتعلمين للتعبير في حل المشكلات دون قيود، أو إشارات سلبية؛ بحيث يستخدم أساليب التعزيز

المناسبة طبقًا للمعايير التي يعتمد عليها للثناء، يعرض الأفكار الإبداعية المتميزة للمتعلمين على زملائهم، وهذا ما أشار إليه Fleetham (2006) بأن من أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي تقويم مخرجات التفكير الإبداعي بأساليب تعزز مخرجات الإبداع والابتكار لدى الطالب.

جدول (٦) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة

كفايات توظيف التفكير الإبداعي	عدد الكفايات	عينة الدراسة	مجموع الكفايات	الأهمية النسبية %	ترتيب درجة التوظيف
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	١٠	١٣٣	٥٦٤٩	٨٤,٩٥	٥
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	١٦	١٣٣	٩٠٧٩	٨٥,٣٣	٤
كفايات توليد التفكير الإبداعي	١١	١٣٣	٦٣٤٩	٨٦,٧٩	١
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	٨	١٣٣	٤٦٠٣	٨٦,٥٢	٢
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	١١	١٣٣	٦٣١٤	٨٦,٣٢	٣

يتضح من نتائج جدول (٦) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقًا للأهمية النسبية للمحوة.



شكل (١) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%)

ويتضح من جدول (٦) وشكل (١) ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%)؛ حيث حصلت كفايات توليد التفكير الإبداعي على أعلى كفايات توظيف للتفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية بأهمية نسبية (٨٦,٧٩ %)، وجاء في الترتيب الثاني كفايات الحل بالتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٥٢ %)، بينما جاء في الترتيب الثالث كفايات تقويم التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٣٢ %)، أما في الترتيب الرابع فجاء كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية بأهمية بنسبة (٨٥,٣٣ %)، وجاء في الترتيب الخامس كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٤,٩٥ %). ويمكن أن تعزى تلك النتائج بحصول كفايات توليد التفكير الإبداعي على ترتيب متقدم في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، وبوزن نسبي عالٍ إلى أن اكتشاف وتنمية

مهارات التفكير الإبداعي لمعلم اللغة العربية ضرورة حتمية، ومطلب شرعي وحضاري، وحاجة واقع لمعلم اللغة العربية، وما يتطلبه من إعداد أكبر عدد ممكن من الأفراد المبدعين، كان لزامًا أن يكون للمعلم دور في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وهذا ما بينته نتائج دراسة محمود (٢٠١٣) التي أكدت دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وما يجب أن يقع على المعلم من العبء الأكبر في تنمية، أو كبح جماح القدرات الإبداعية للتلاميذ.

جدول (٧) دلالة الفروق بين معلمين ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم

المعالجات الإحصائية / المتغيرات	معلمين		معلمات		فروق المتوسطات	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	٤٢,٤٢	٧,٤٣	٤٢,٥٣	٦,٧٨	٠,١١	٠,٠٩	٠,٢٨
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	٦٧,٥١	١١,٣٠	٦٩,١٨	١٠,١٦	١,٦٨	٠,٨٩	٠,٧٥
كفايات توليد التفكير الإبداعي	٤٧,٠٣	٨,٠٥	٤٨,٦٠	٦,٥٨	١,٥٧	١,٢٢	٠,٢٨
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	٣٤,٥٢	٥,٩٥	٣٤,٧٢	٤,٨٤	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٢٤
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	٤٧,٢٦	٧,٣٦	٤٧,٧٣	٦,٥٥	٠,٤٧	٠,٣٩	٠,٨٩

قيمة ت الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٨ * ٠,٠١ = ٢,٦٣ **

يتضح من جدول (٧) عدم وجود أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم، ولعل ذلك يعزى إلى تشابه المعلمين والمعلمات في استخدام استراتيجيات التدريس وأنشطة توظيف التفكير الإبداعي وفق دليل المعلم المعتمد من وزارة التعليم؛ والذي يعد المرجع الأساس لعملية تعلم اللغة

العربية في تنفيذ الدروس، والنشاطات، والاختبارات، والنشاطات العلاجية والإثرائية الإبداعية، بالإضافة إلى طبيعة استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة العربية من ابتكار حلول واقعية للمشكلات اللغوية؛ حيث تتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة العظامات (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على جميع مجالات الدراسة، كما تتفق مع نتائج دراسة البطحاني (٢٠١٨)؛ إذ تساوت فيه درجة الممارسة بحسب متغير الجنس، لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت، والتي تضم أربعة مجالات هي: مهارات التعرف الأولى، ومهارات تميز الأفكار، ومهارات التخيل الإبداعي، ومهارات التخيل التحويلي.

جدول (٨) دلالة الفروق بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد

الكفايات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤١,٥١	٥,٩٩	٠,٥٤	٠,٥٨
	المتوسط	٤٠	٤٢,٦٣	٨,٨٧		
	الثانوي	٥٤	٤٣,٠٦	٦,٤٤		
كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية	الابتدائي	٣٩	٦٦,٥٤	٨,٦٣	٠,٨١	٠,٤٥
	المتوسط	٤٠	٦٩,٥٨	١٣,٤٦		
	الثانوي	٥٤	٦٨,٥٤	١٠,٠٠		
كفايات توليد التفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤٦,٨٢	٦,٦٦	٠,٦٧	٠,٥٢
	المتوسط	٤٠	٤٨,٧٥	٨,٨٥		
	الثانوي	٥٤	٤٧,٦٥	٦,٨٥		
	الابتدائي	٣٩	٣٣,٧٢	٤,٨٦	٠,٧٣	٠,٤٨

الكفايات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
كفايات الحل بالتفكير الإبداعي	المتوسط	٤٠	٣٤,٩٨	٦,٧٧		
	الثانوي	٥٤	٣٤,٩٨	٤,٧٦		
كفايات تقويم التفكير الإبداعي	الابتدائي	٣٩	٤٧,٠٥	٥,٠٨	٠,٢٨	٠,٧٦
	المتوسط	٤٠	٤٨,١٥	٨,٣٧		
	الثانوي	٥٤	٤٧,٢٨	٧,١٤		

قيمة ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٧ * ٠,٠١ = ٤,٧٧ **

يتضح من جدول (٨) عدم وجود أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية، ويمكن أن تعزى تلك النتائج لعدم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية إلى تشابه البيئة التعليمية؛ وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من وجود كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية؛ ففي المرحلة الابتدائية أظهرت نتائج دراسة أبو جنين (٢٠١٧) استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التعليم, وفي المرحلة المتوسطة أظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٥) ، ونتائج دراسة الخفاجي (٢٠١٧)، ونتائج دراسة الشمري (٢٠١٧) امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، ودرجة ممارستهم لها، أما في المرحلة الثانوية فأظهرت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٩) ضعف ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.

ملخص النتائج:

مستوى توظيف التفكير الإبداعي عامة في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة جاءت عالية بمتوسط عام (٤,٢٩).

مستوى توظيف كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٢٥)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "معرفة احتياجات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية".

مستوى توظيف كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية جاءت عالية بمتوسط (٤,٢٧)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "يستمع إلى المتعلمين حتى تتمكن من التعرف على أفكارهم عن قرب".

مستوى توظيف كفايات توليد التفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣٠)، وكانت أكثر الكفايات توظيف "يتقبل أخطاء المتعلمين الصريحة العفوية كجزء من العملية الإبداعية".

مستوى توظيف كفايات الحل بالتفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣٠)، وكانت أكثر الكفايات توظيفًا " تزود المتعلمين بالمعلومات المتوافرة حول المشكلة وتحللها إلى عناصرها الأولية".

مستوى توظيف كفايات تقويم التفكير الإبداعي جاءت عالية بمتوسط (٤,٣١)، وكانت أكثر الكفايات توظيفًا "يعزز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي".

ترتيب كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية عينة الدراسة وفقاً للأهمية النسبية للمحور (%) جاءت كالاتي:

كفايات توليد التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٧٩ %).

كفايات الحل بالتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٥٢ %).

كفايات تقويم التفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٦,٣٢ %).

كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية بأهمية نسبية (٨٥,٣٣ %).

كفايات التخطيط للتفكير الإبداعي بأهمية نسبية (٨٤,٩٥ %).

عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمين ومعلمات اللغة العربية بمنطقة الباحة في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم.

عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية في كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

***

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدارسة، يوصي الباحث بالآتي:

توجيه معلمي اللغة العربية لتوظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم وفق نتائج الدراسة من الاهتمام بكفايات توليد التفكير الإبداعي، وكفايات الحل بالتفكير الإبداعي، وكفايات تقويم التفكير الإبداعي، وكفايات اكتشاف القدرة الإبداعية، وكفايات التخطيط للتفكير الإبداعي.

ضرورة استخدام كفايات توظيف التفكير الإبداعي في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية.

التأكيد على تعزيز جميع نتاجات سلوك التفكير الإبداعي.

أهمية أن تتضمن أهداف لجوانب التفكير الإبداعي في مقرر اللغة العربية استعمال اللغة العربية، وتوظيفها في مواقف التعليم والتعلم يرتبط بالنواحي الإبداعية.

المقترحات:

قياس مهارات التفكير الإبداعي اللازمة في العملية التعليمة لدى معلمي اللغة العربية.

مدى توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الإبداعي.

فاعلية برنامج تدريبي في كفايات التفكير الإبداعي على عينة من معلمي اللغة العربية.

قائمة المراجع

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة: عالم الكتب.

٢. أبو جنين، عطا محمد (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس. *مجلة العمدة العلمية الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب*. (١) الجزائر.

٣. أبو جنين، عطا محمد (٢٠١٧). مدى استخدام معلمي اللغة العربية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في فلسطين لمهارات التفكير الإبداعي في أثناء التدريس. (١)، *مجلة العمدة العلمية الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب*، الجزائر.

٤. أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (٢٠١٣). *علم النفس التربوي*. (ط٦)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. أبو عميرة، محبات (١٩٩٢). *دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب، دراسة تجريبية، مؤتمر الإبداع والتعليم العام*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

٦. أبو ندى، خالد محمد (٢٠١٥). أثر برنامج تعليمي لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي العليا على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، دكتوراه، قسم علم نفس تربوي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية، السودان، الخرطوم.

٧. أحمد، محمد عبد القادر (١٩٩٢). *طرق التدريس العامة*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٨. أحمد، نعيمة حسن والقفاص، وليد كمال وحسن، احلام الباز (٢٠١٤). *دليل تنمية التفكير*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم قبل الجامعي.

٩. الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨). *تعليم من أجل التفكير*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

١٠. البدري، أبو الدهب البدري علي (١٩٩٨). أثر استخدام برنامج في الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية، جامعة المنيا.
١١. البستاني، بطرس (١٩٩٨). *قاموس محيط المحيط*. بيروت: مكتبة لبنان.
١٢. البطحاني، محمد عويض ابراهيم (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التفكير التخيلي في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
١٣. البلولة، فريحة أحمد وعبد القادر، علي الشفاء (٢٠١٥). استراتيجية تعليم مهارات التفكير وأثرها في تنمية التفكير الإبداعي في اللغة العربية (بمحلية أم بدة). (١) مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
١٤. جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
١٥. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). *الإبداع: مفهومه ومعاييره ومكوناته*. (ط٣) عمان: دار الفكر.
١٦. الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (٢٠٠٢). *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير حقيبة تدريبية*. الرياض: مكتبة الشقري.
١٧. الحمادي، علي (١٩٩٩). ٣٠ *طريقة لتوليد الأفكار الإبداعية سلسلة الإبداع والتفكير الابتكاري*. (٤)، بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
١٨. حمدان، محمد زياد (٢٠٠٠). *سيكولوجية الاتصال التربوية*. سلسلة المكتبة التربوية الحديثة، الرسائل ٣، ٨، ٢٠، دار التربية الحديثة.
١٩. خصاوية، رعد مصطفي (٢٠٠٨). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. (ط١)، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
٢٠. الخفاجيّ، سرمد محمّد داوّد (٢٠١٧). مستوى امتلاك مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مهارات تنمية التفكير الابتكاري. (٣)، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل.

٢١. درويش، زين العابدين (١٩٨٣). تنمية الإبداع . منهج تطبيقه. القاهرة: دار المعارف.
٢٢. الدفاعي، سيف علي حسين (٢٠١٤). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، العراق.
٢٣. الراشد، مضاوي عبد الرحمن (٢٠١٦). الكفايات الادائية اللازمة لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة: دراسة تحليلية مع تصور مقترح. ٢٣(١٠٢)، مستقبل التربية العربية.
٢٤. روشكا، ألكسندر (١٩٩٨). *الإبداع العام والخاص*. ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (١٤٤).
٢٥. الرويلي، عيده منيزل حريث (٢٠١٥). تقييم معلمات رياض الأطفال في محافظة القريات المملكة العربية السعودية لمدى تمكنهن من الكفايات المهنية ومهارات التفكير الإبداعي. ٦(١١)، المجلة العربية لتطوير التفوق، ١٤٣-١٧٣.
٢٦. زكريا، ميشيل (١٩٨٣). *الألسنة (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
٢٧. السحماوي، ابتسام محمد حسن (١٩٩٨). أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر. *مجلة العلوم التربوية*.
٢٨. السيد، يسري مصطفى (٢٠١٠). الإبداع في العملية التربوية وسائله ونتائجه. *مقالة منشورة جامعة الإمارات العربية المتحدة*، كلية التربية.
٢٩. شحاته، حسن (١٩٩٨). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
٣٠. شحاته، حسن (٢٠٠٠). *استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٣١. الشمري، تفة بنت صياح (٢٠١٧). تقييم أداء معلّمات الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بحائل. ٢٤(١٠٧)، *مستقبل التربية العربية*.
٣٢. عاطف، عدلي فهمي (١٩٩٧). الكفايات الأدائية لدى معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال دراسة ميدانية. *مؤتمر كلية رياض الأطفال*، جامعة القاهرة.
٣٣. عبد الحميد، جابر وكاظم، أحمد خيري (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط٢)، القاهرة: دار النهضة العربية.
٣٤. عبد العزيز، أحمد يوسف (١٩٩٣). تنمية كفايات الإبداع لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية بسوهاج. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة سوهاج.
٣٥. عبد الكريم، مجدي حبيب (٢٠٠٠). بحوث ودراسات في الطفل المبدع. (ط١)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٦. عبد اللاه، نايف يوسف سيف (٢٠٠١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية وأثره على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.
٣٧. العظامات، هايل عقمو بنيو (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي في مديرية التربية والتعميم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية. ٤٠(١)، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية.
٣٨. على الدين، محمد ثابت (١٩٩٠). *تعزيز السلوك الابتكاري*. ندوة كلية التربية، جامعة البحرين.
٣٩. عمر، ماهر محمود (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي للموهوبين. (٥) *مجلة خطوة*، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
٤٠. العنزي، مبارك بن غدير (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مدينة عرعر. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤١. الغامدي، فريد علي يحيى (٢٠٠٩). مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. ١(١)، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، المملكة العربية السعودية.

٤٢. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير. الرياض: دار النشر الدولي.

٤٣. فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٠). *تفعيل استخدام المنحى الاتصالي في تدريس اللغة العربية في ضوء متطلبات التفكير الإبداعي ندوة التفكير الإبداعي واستراتيجيات تعليم اللغة في القرن الحادي والعشرين*. وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين.

٤٤. قطامي، نايف وحمدي نزيه وقطامي، يوسف وصبحي، تيسير وأبو طالب صابر (٢٠٠٨). *تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية*. الشركة العربية المتحدة للتسوق والتوريدات، عمان، الاردن.

٤٥. قمبر، محمود والسويدي، ضحي (١٩٩٥). التربية والابتكار. ١(١)، مستقبل التربية العربية.

٤٦. الكثيري، راشد والعايد، عبد الله (٢٠٠٠). إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. *المؤتمر العلمي الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، يوليو.

٤٧. كوجك، كوثر حسين (١٩٩١). *الإبداع في المناهج وطرق التدريس "الإبداع والتعليم العام"*. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٤٨. لبيب، رشدي (١٩٩٧). *معلم العلوم: مسؤولياته وأساليب عمله، وإعداده، ونموه العلمي والمهني*. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩. المالكي، عوض بن صالح (٢٠٠٢). مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الابتكاري. *رسالة ماجستير غير المنشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٠. المالكي، عوض صالح والحربي ابراهيم سليم (٢٠٠٩). دور معلم الرياضيات في دعم التفكير الابتكاري. *ورقة بحثية مقدمة إلى كلية التربية*، جامعة أم القرى.

٥١. محمد، عقيل موحان (٢٠١٥). درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في مديرية تربية ذي قار لمهارات التفكير الإبداعي ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

٥٢. محمدي، فوزية (٢٠١٦). أهم الكفايات الأدائية للمعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، عدد خاص بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر).

٥٣. محمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم. ٢٣(١)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٥٤. محمود، عبد الرازق مختار (٢٠١٨). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ١(٢).

٥٥. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٦. المشرفي، انشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٥٧. المفتي، محمد أمين (٢٠٠٢). سلوك التدريس. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

٥٨. منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٣). *التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ*. (٢)، سلسلة التربية والإبداع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٩. موسى، محمد وسلامة وفاء (٢٠٠٤). فاعلية الالعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدي طفل ما قبل المدرسة الابتدائية. (٣٦)، *مجلة القراءة والمعرفة*.

٦٠. الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات "أسسه وإجراءاته"*. القاهرة: شركة مطابع الطوبجي التجارية للنشر والتوزيع.

٦١. وال، معاذ أحمد (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات الكتابة الإبداعية والجدلية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

٦٢. ينس، فيصل (١٩٩٧). *قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي*. مركز تنمية الإمكانات البشرية، القاهرة: دار النهضة العربية.

Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. Quality progress, 40(7), 64-65.

Armstrong, J. A. (2017). Nations before nationalism. UNC Press Books.

Eisner, E. W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education?. Journal of curriculum and supervision, 18(1), 4-16.

Fleetham, M. (2006). Multiple intelligences in practice: Enhancing self-esteem and learning in the classroom. A&C Black.

Fraser, H. (1997). The Initial Teacher Education of Nursery Teachers: Do Teacher Training Competences Help or Hinder?. Early Child Development and Care, 132(1), 1-19.

Gul, R., & Rafique, M. (2017). Teachers Preferred Approaches towards Multiple Intelligence Teaching: Enhanced Prospects for Teaching Strategies. Journal of Research & Reflections in Education (JRRE), 11(2).

Hoerr, T. R. (2000). Becoming a multiple intelligences school. ASCD.

Pima Community College(1999).Curriculum Department Curriculum Services, Early Childhood Education Program Competencies, Tucson, Arizona, 23-February.

Slabbert, J. A. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. The Journal of Creative Behavior, Vol. 28, Past I.

Smagorinsky, P. (1995). Multiple intelligences in the English class: An overview. The English Journal, 84(8), 19-26.

Tan, A. G. (2007). Creativity: A handbook for teachers. World Scientific.

Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1999). Making the creative leap beyond… Buffalo. NY: Creative Education Foundation.

van der Aalsvoort, G. M. (1993). Factors influencing competence with preschoolers and their professional caretakers: Results on data-analysis and on implementation in senior secondary personal and social services and health care education. European Early Childhood Education Research Journal, 1(1), 81-89.

***

qAŶmħ AlmrAjç

1. ĂbrAhym ،mjdy çzyz (2005). Altdrys AlĂbdAçy wtçlm Altfkyr. AlqAhrħ: çAlm Alktb.
2. Âbw jnyn ،çTA mHmd (2017). mdŶ AstxdAm mçlmy Allγħ Alçrbyħ llHlqħ AlÂwlŶ mn Altçlym AlÂsAsy fy flsTyn lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy fy ÂθnA' Altdrys. mjlħ Alçmdħ Alçlmyħ Aldwlyħ fy AllsAnyAt wtHlyl AlxTAb. (1) AljzAŶr.
3. Âbw jnyn ،çTA mHmd (2017). mdŶ AstxdAm mçlmy Allγħ Alçrbyħ llHlqħ AlÂwlŶ mn Altçlym AlÂsAsy fy flsTyn lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy fy ÂθnA' Altdrys. (1) ،mjlħ Alçmdħ Alçlmyħ Aldwlyħ fy AllsAnyAt wtHlyl AlxTAb ،AljzAŶr.
4. Âbw HTb ،fŵAd wSAdq ،ĀmAl (2013). çlm Alnfs Altrbwy. (T6) ، AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
5. Âbw çmyrħ ،mHbAt (1992). dwr mçlm AlryADyAt fy tnmyħ AlĂbdAç ldŶ AlTlAb ،drAsħ tjrybyħ ،mŵtmr AlĂbdAç wAltçlym AlçAm. AlqAhrħ: Almrkz Alqwmy llbHwθ Altrbwyħ.
6. Âbw ndŶ ،xAld mHmd (2015). Âθr brnAmj tçlymy ltdryb mçlmy Allγħ Alçrbyħ bmrHlħ Altçlym AlÂsAsy AlçlyA çlŶ tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ AltlAmyð. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،dktwrAh ،qsm çlm nfs trbwy ،jAmçħ AlswdAn llçlwm wAltknwlwjyA. klyħ Altrbyħ ، AlswdAn ،AlxrTwm.
7. ÂHmd ،mHmd çbd AlqAdr (1992). Trq Altdrys AlçAmħ. AlqAhrħ: dAr AlnhDħ AlmSryħ.
8. ÂHmd ،nçymħ Hsn wAlqfAS ،wlyd kmAl wHsn ،AHlAm AlbAz (2014). dlyl tnmyħ Altfkyr. AlmnĎmħ Alçrbyħ lltrbyħ wAlθqAfħ wAlçlwm ،mŝrwç tnmyħ ÂsAlyb Altfkyr ldŶ AlTlbħ fy Altçlym qbl AljAmçy.
9. AlÂçsr ،SfA' ywsf (1998). tçlym mn Âjl Altfkyr. AlqAhrħ: dAr qbA' llTbAçħ wAlnŝr.
10. Albdry ،Âbw Aldhb Albdry çly (1998). Âθr AstxdAm brnAmj fy AlÂnŝTħ Allγwyħ çlŶ tnmyħ AlĂbdAç wAltHSyl fy Allγħ Alçrbyħ ldŶ TlAb AlSf AlÂwl AlθAnwy. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlmnyA.
11. AlbstAny ،bTrs (1998). qAmws mHyT AlmHyT. byrwt: mktbħ lbnAn.
12. AlbTHAny ،mHmd çwyD AbrAhym (2018). drjħ mmArsħ mçlmy AlSfwf AlθlAθħ AlÂwlŶ lmhArAt Altfkyr Altxyly fy dwlħ Alkwyt. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ Āl Albyt ، AlÂrdn.
13. Alblwlħ ،fryHħ ÂHmd wçbd AlqAdr ،çly AlŝfA' (2015). AstrAtyjyħ tçlym mhArAt Altfkyr wÂθrhA fy tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy fy Allγħ

Alçrbyħ (bmHlyħ Âm bdħ). (1) mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlswdAn llçlwm wAltknwlwjyA ،klyħ Altrbyħ.
14. jrwAn ،ftHy çbd AlrHmn (1999). tçlym Altfkyr: mfAhym wtTbyqAt. AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ: dAr AlktAb AljAmçy.
15. jrwAn ،ftHy çbd AlrHmn (2013). AlĂbdAç: mfhwmh wmçAyyrh wmkwnAth. (T3) çmAn: dAr Alfkr.
16. AlHArθy ،ĂbrAhym ÂHmd mslm (2002). tdryb Almçlmyn çlŶ tçlym mhArAt Altfkyr Hqybħ tdrybyħ. AlryAD: mktbħ Alŝqry.
17. AlHmAdy ،çly (1999). 30 Tryqħ ltwlyd AlÂfkAr AlĂbdAçyħ slslħ AlĂbdAç wAltfkyr AlAbtkAry. (4) ،byrwt: dAr Abn Hzm llTbAçħ wAlnŝr wAltwzyç.
18. HmdAn ،mHmd zyAd (2000). sykwlwjyħ AlAtSAl Altrbwyħ. slslħ Almktbħ Altrbwyħ AlHdyθħ ،AlrsAŶl 3 ،٢٠ ،٨ ،dAr Altrbyħ AlHdyθħ.
19. xSAwyħ ،rçd mSTfy (2008). Âss tçlym AlktAbħ AlĂbdAçyħ. (T1) ، AlÂrdn: çAlm Alktb AlHdyθ llnŝr wAltwzyç.
20. AlxfAjy̆ ،srmd mHmd̆ dAwd̆ (2017). mstwŶ AmtlAk mdrs̆y Allyħ Alçrbyħ fy AlmrHlħ AlĂçdAdyħ fy mhArAt tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry. (3) ،mjlħ klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ llçlwm Altrbwyħ wAlĂnsAnyħ ،jAmçħ bAbl.
21. drwyŝ ،zyn AlçAbdyn (1983). tnmyħ AlĂbdAç - mnhj tTbyqh. AlqAhrħ: dAr AlmçArf.
22. AldfAçy ،syf çly Hsyn (2014). tqwym ÂdA' mçlmy Allγħ Alçrbyħ fy tçlym AlqrA'ħ fy Dw' AlmhArAt AllAzmħ ltnmyħ Altfkyr AlAbtkAry ldŶ tlAmyð AlSf AlxAms AlAbtdAŶy. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ، qsm TrAŶq tdrys Allγħ Alçrbyħ ،jAmçħ dyAlŶ ،klyħ Altrbyħ AlÂsAsyħ ،AlçrAq.
23. AlrAŝd ،mDAwy çbd AlrHmn (2016). AlkfAyAt AlAdAŶyħ AllAzmħ lmçlmAt AlrwDħ ltnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ Tfl mA qbl Almdrsħ: drAsħ tHlylyħ mç tSwr mqtrH. 23(102) ،mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
24. rwŝkA ،Âlksndr (1998). AlĂbdAç AlçAm wAlxAS. trjmħ γsAn çbd AlHy Âbw fxr ،slslħ çAlm Almçrfħ ،Alkwyt ،Alçdd (144).
25. Alrwyly ،çydh mnyzl Hryθ (2015). tqyym mçlmAt ryAD AlÂTfAl fy mHAfD̆ħ AlqryAt Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ lmdŶ tmknhn mn AlkfAyAt Almhnyħ wmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy. 6(11) ،Almjlħ Alçrbyħ ltTwyr Altfwq١٧٣-١٤٣ ،.
26. zkryA ،myŝyl (1983). AlÂlsnħ (çlm Allyħ AlHdyθ) AlmbAdŶ wAlĂçlAm. byrwt: Almŵssħ AljAmçyħ lldrAsAt wAlnŝr wAltwzyç.
27. AlsHmAwy ،AbtsAm mHmd Hsn (1998). ÂsAlyb trbyħ AlĂbdAç ltlAmyð Altçlym AlAbtdAŶy fy mSr. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ.

28. Alsyd ،ysry mSTfŶ (2010). AlĂbdAç fy Alçmlyħ Altrbwyħ wsAŶlh wntAŶjh. mqAlħ mnŝwrħ jAmçħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،klyħ Altrbyħ.
29. ŝHAth ،Hsn (1998). AlmnAhj AldrAsyħ byn AlnĎryħ wAltTbyq. AlqAhrħ: mktbħ AldAr Alçrbyħ llktAb ،AlqAhrħ.
30. ŝHAth ،Hsn (2000). AstrAtyjyAt Hdyθħ fy tçlym Allγħ Alçrbyħ wtçlmhA. AlqAhrħ: AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ.
31. Alŝmry ،tfħ bnt SyAH (2017). tqyym ÂdA' mçlĭmAt AldrAsAt AlAjtmAçyħ fy Dw' AlmtTlbAt Altdrysyħ AllAzmħ ltnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlmtwsTħ bHAŶl. 24(107) ، mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
32. çATf ،çdly fhmy (1997). AlkfAyAt AlÂdAŶyħ ldŶ mçlmħ AlrwDħ AllAzmħ ltnmyħ AbtkAryħ AlÂTfAl drAsħ mydAnyħ. mŵtmr klyħ ryAD AlÂTfAl ،jAmçħ AlqAhrħ.
33. çbd AlHmyd ،jAbr wkAĎm ،ÂHmd xyry (1997). mnAhj AlbHθ fy Altrbyħ wçlm Alnfs. (T2) ،AlqAhrħ: dAr AlnhDħ Alçrbyħ.
34. çbd Alçzyz ،ÂHmd ywsf (1993). tnmyħ kfAyAt AlĂbdAç ldŶ TlAb ŝçbħ AljγrAfyA bklyħ Altrbyħ bswhAj. rsAlħ dktwrAħ γyr mnŝwrħ ، klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj.
35. çbd Alkrym ،mjdy Hbyb (2000). bHwθ wdrAsAt fy AlTfl Almbdç. (T1) ،AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
36. çbd AllAh ،nAyf ywsf syf (2001). fçAlyħ brnAmj tdryby ltnmyħ bçD mhArAt Altdrys AlĂbdAçy ldŶ mçlmy Allγħ Alçrbyħ wÂθrh çlŶ tnmyħ AlĂbdAç ldŶ tlAmyðhm. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ. klyħ Altrbyħ bAlwAdy Aljdyd ،jAmçħ ÂsywT.
37. AlçĎAmAt ،hAyl çqmw bnyw (2018). drjħ mmArsħ mçlmy Allγħ Alçrbyħ lmhArAt tnmyħ Altfkyr AlĂbdAçy fy mdyryħ Altrbyħ wAltçmym lmnTqħ AlbAdyħ AlŝmAlyħ Alŝrqyħ. 40(1) ،mjlħ jAmçħ tŝryn llbHwθ wAldrAsAt Alçlmyħ ،slslħ AlĀdAb wAlçlwm AlĂnsAnyħ.
38. çlŶ Aldyn ،mHmd θAbt (1990). tçzyz Alslwk AlAbtkAry. ndwħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlbHryn.
39. çmr ،mAhr mHmwd (2000). AlĂrŝAd Alnfsy llmwhwbyn. (5) mjlħ xTwħ ،Almjls Alçrby llTfwlħ wAltnmyħ.
40. Alçnzy ،mbArk bn γdyr (2006). Âθr AstxdAm Tryqħ AlçSf Alðhny fy tdrys Alçlwm çlŶ tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry ldŶ tlAmyð AlSf AlθAny mtwsT fy mdynħ çrçr. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ، mkħ Almkrmħ.
41. AlγAmdy ،fryd çly yHyŶ (2009). mdŶ mmArsħ mçlm Altrbyħ AlĂslAmyħ bAlmrHlħ AlθAnwyħ lmhArAt tnmyħ Altfkyr

AlAbtkAry. 1(1) ،mjlħ jAmçħ Âm AlqrŶ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ، Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
42. ftH Allh ،mndwr çbd AlslAm (2008). tnmyħ mhArAt Altfkyr. AlryAD: dAr Alnŝr Aldwly.
43. fDl Allh ،mHmd rjb (2000). tfçyl AstxdAm AlmnHŶ AlAtSAly fy tdrys Allγħ Alçrbyħ fy Dw' mtTlbAt Altfkyr AlĂbdAçy ndwħ Altfkyr AlĂbdAçy wAstrAtyjyAt tçlym Allγħ fy Alqrn AlHAdy wAlçŝryn. wHdħ AlmtTlbAt AljAmçyħ AlçAmħ ،jAmçħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،Alçyn.
44. qTAmy ،nAyf wHmdy nzyh wqTAmŶ ،ywsf wSbHy ،tysyr wÂbw TAlb SAbr (2008). tnmyħ AlĂbdAç wAltfkyr AlĂbdAçy fy AlmŵssAt Altrbwyħ. Alŝrkħ Alçrbyħ AlmtHdħ lltswq wAltwrydAt ، çmAn ،AlArdn.
45. qmbr ،mHmwd wAlswydy ،DHy (1995). Altrbyħ wAlAbtkAr. 1(1) ، mstqbl Altrbyħ Alçrbyħ.
46. Alkθyry ،rAŝd wAlçAyd ،çbd Allh (2000). ĂshAm tdrybAt ktAb AlqrA'ħ Almqrr çlŶ AlSf AlsAds AlAbtdAŶy fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ fy tnmyħ mhArAt Altfkyr AlĂbdAçy. Almŵtmr Alçlmy AlθAny çŝr ،Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،ywlyw.
47. kwjk ،kwθr Hsyn (1991). AlĂbdAç fy AlmnAhj wTrq Altdrys "AlĂbdAç wAltçlym AlçAm". AlqAhrħ: Almrkz Alqwmy llbHwθ Altrbwyħ wAltnmyħ.
48. lbyb ،rŝdy (1997). mçlm Alçlwm: msŵwlyAth wÂsAlyb çmlh ، wĂçdAdh ،wnmwh Alçlmy wAlmhny. T4 ،AlqAhrħ: mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
49. AlmAlky ،çwD bn SAlH (2002). mdŶ AmtlAk mçlmy AlryADyAt lbçD mhArAt tnmyħ Altfkyr AlAbtkAry. rsAlħ mAjstyr γyr Almnŝwrħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،mkħ Almkrmħ.
50. AlmAlky ،çwD SAlH wAlHrby AbrAhym slym (2009). dwr mçlm AlryADyAt fy dçm Altfkyr AlAbtkAry. wrqħ bHθyħ mqdmħ ĂlŶ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Âm AlqrŶ.
51. mHmd ،çqyl mwHAn (2015). drjħ AmtlAk mdrsy Allγħ Alçrbyħ wmdrsAthA llmrHlħ AlmtwsTħ fy mdyryħ trbyħ ðy qAr lmhArAt Altfkyr AlĂbdAçy wdrjħ mmArsthm lhA. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ، qsm mnAhj wÂsAlyb tdrys Allγħ Alçrbyħ ،jAmçħ Āl Albyt ،klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،AlÂrdn.
52. mHmdy ،fwzyħ (2016). Âhm AlkfAyAt AlÂdAŶyħ llmçlm. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،çdd xAS bAlkfAyAt fy Altrbyħ ، jAmçħ qASdy mrbAH – wrqlħ (AljzAŶr).
53. mHmwd ،çbd AlrAzq mxtAr (2007). fçAlyħ brnAmj tdryby mqtrH fy ĂksAb mçlmy Allγħ Alçrbyħ mhArAt AstxdAm AlðkA'At Almtçddħ

fy tdryshm wÂθrh çlŶ AltHSyl wtnmyħ AlĂbdAç Allγwy ldŶ tlAmyðhm. 23(1) ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ ÂsywT.
54. mHmwd ،çbd AlrAzq mxtAr (2018). tnmyħ mhArAt Altdrys AlĂbdAçy AlmnAsbħ lmmArsħ mçAyyr Altdrys AlHqyqy ldŶ mçlmy Allγħ Alçrbyħ. Almjlħ Aldwlyħ llbHwθ fy Alçlwm Altrbwyħ ،(2).
55. mdkwr ،çly ÂHmd (2000). tdrys fnwn Allγħ Alçrbyħ. AlqAhrħ: dAr Alfkr Alçrby.
56. Almŝrfy ،AnŝrAH ĂbrAhym mHmd (2003). fAçlyħ brnAmj mqtrH ltnmyħ kfAyAt tçlym Altfkyr AlĂbdAçy ldŶ AlTAlbAt Almçlmat bklyħ ryAD AlÂTfAl. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ، jAmçħ AlĂskndryħ.
57. Almfty ،mHmd Âmyn (2002). slwk Altdrys. AlqAhrħ: mŵssħ Alxlyj Alçrby.
58. mnsy ،mHmwd çbd AlHlym (1993). Altçlym AlÂsAsy wĂbdAç AltlAmyð. (2) ،slslħ Altrbyħ wAlĂbdAç ،AlĂskndryħ: dAr Almçrfħ AljAmçyħ.
59. mwsŶ ،mHmd wslAmħ wfA' (2004). fAçlyħ AlAlçAb Allγwyħ fy tnmyħ mhArAt AltHdθ wAltfkyr AlĂbdAçy ldy Tfl mA qbl Almdrsħ AlAbtdAŶyħ. (36) ،mjlħ AlqrA'ħ wAlmçrfħ.
60. AlnAqħ ،mHmwd kAml (1997). AlbrnAmj Altçlymy AlqAŶm çlŶ AlkfA'At "Âssh wĂjrA'Ath". AlqAhrħ: ŝrkħ mTAbç AlTwbjy AltjAryħ llnŝr wAltwzyç.
61. wAl ،mçAð ÂHmd (2016). drjħ mmArsħ mçlmy Allγħ Alçrbyħ fy AlmrHlħ AlÂsAsyħ fy AlÂrdn lmhArAt AlktAbħ AlĂbdAçyħ wAljdlyħ mn wjhħ nĎrhm. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،qsm mnAhj wÂsAlyb tdrys Allγħ Alçrbyħ ،jAmçħ Āl Albyt ،klyħ Alçlwm Altrbwyħ ،AlÂrdn.
62. ywns ،fySl (1997). qrA'At fy mhArAt Altfkyr wtçlym Altfkyr AlnAqd wAltfkyr AlĂbdAçy. mrkz tnmyħ AlĂmkAnAt Albŝryħ ،AlqAhrħ: dAr AlnhDħ Alçrbyħ.

***

نموذج مقترح للعلاقات السببية بين التجول العقلي والابداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران

د. عفاف بنت عبد اللاه عثمان

قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية

جامعة نجران

نموذج مقترح للعلاقات السببية بين التجول العقلي والابداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران

د. عفاف بنت عبد اللاه عثمان

قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٧/ ٦/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقات السببية بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات الجامعة وتحديد الاسهام النسبي لكل من الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي في التنبؤ بالتجول العقلي وبناء نموذج يفسر العلاقات السببية بين الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة كمتغيرات مستقلة والإبداع كمتغير وسيط والتجول العقلي كمتغير تابع لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة نجران وتكونت عينة الدراسة الاساسية من (٩٨) طالبة من طالبات كلية التربية ممثلة للمجتمع الأصلي وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة ، وتوصلت الدراسة إلى أن (الإبداع) كمتغير وسيط يؤثر على العلاقة بين الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي.

الكلمات المفتاحية: التجول العقلي ، الإبداع ، سعة الذاكرة العاملة ، الفضول.

A proposed model for the causal relationships between mental wandering, creativity, working memory capacity, and cognitive curiosity among female students of the College of Education at Najran University

Dr. Afaf Abdelah Othman
Department of Education and Psychology - Faculty of Education
Najran university

Abstract:

The study aimed to identify the causal relationships between mental wandering, creativity, working memory capacity, and cognitive curiosity among university students, and to determine the relative contribution of creativity, working memory capacity, and cognitive curiosity in predicting mind wandering, and building a model that explains the causal relationships between cognitive curiosity and working memory capacity as independent variables, and creativity as a mediating variable. Mental wandering as a dependent variable for a sample of female students from the College of Education at Najran University. The sample of the basic study consisted of (٩٨) female students from the College of Education representing the original community. The sample was chosen in a simple random way. The study concluded that creativity as a mediating variable affects the relationship between cognitive curiosity, working memory capacity, and mental wandering.

key words: mind wandering, creativity, working memory capacity, cognitive curiosity.

مقدمة:

شهد العصر الحالي تقدمًا ملحوظًا في دراسة سمات الشخصية الإنسانية ومكوناتها وكيفية تعامل الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة، وفي ظل الانفتاح الهائل بمصادر المعلومات عبر الشبكة العنكبوتية كان لا بُدّ للتربية أن تسهم في سبل مواجهة التقدم ومحاولة التكيف معه، لذا ركزت المنظومة التربوية على الاهتمام بتحسين وتنمية القدرات العقلية للأفراد على أفضل وجه (محمد، ٢٠٢٠).

ولطالما نظر الباحثون في علم النفس إلى الفكر البشري على أنه ظاهرة موجهة نحو الهدف ولكن في الآونة الأخيرة بدأ الاهتمام يتحول إلى الطبيعة العفوية للفكر البشري، ولكن هذا التحول ما زال في مراحله الأولى وربما يرجع ذلك إلى عدم اليقين بشأن المصطلحات التي يجب استخدامها لتصنيف أشكال الفكر العفوي غير الموجه، ويقصد الفكر العفوي غير الموجه أي السماح للعقل بالتجول بحرية في الأفكار التي تبدو مرتبطة عن بعد بالمهمة المطروحة (Smeekens & Kane,2016)، ويعرفه (Chrysikou & Thompson, 2012) بأنه أفكار غير مقصودة تتبادر إلى الذهن دون أي جهد وبدون عناء، ويمكن أن يحدث في عدة أشكال مثل أحلام اليقظة وشرود الذهن.

ويميل العقل البشري إلى الشرود أحيانًا وتوليد أفكار لا علاقة لها بالموقف أو المهمة الحالية وقد أطلق على هذه الظاهرة مسميات كثيرة منها أحلام اليقظة، والتدخلات الفكرية، التفكير غير ذي الصلة، الفكر التلقائي، غياب

الذهن، وقد اقترح (Smallwood & Schooler, 2015) دمج هذه الخطوط البحثية المختلفة وتلك المسميات في مفهوم التجول العقلي.

ويعد التجول العقلي **Mind-Wandering** من الظواهر النفسية التي لها أهمية كبيرة نتيجة لانعكاساته وتأثيراته السلبية والإيجابية على العديد من المتغيرات لدى الطلاب ومنها تحصيل واستيعاب الطلاب للموضوعات الدراسية، وهي ظاهرة مهمة كما يشير الفيل (٢٠١٨) لكونها تصيب الجميع سواء كانوا في مراحل دراسية أو أفراد عاديين.

وتضيف العمري والباسل (٢٠١٩) أن ظاهرة التجول العقلي تؤدي إلى قصور في أداء المهام الشخصية المرتبطة بالأفراد أنفسهم أو المهام المكلفين بها من قبل عملهم أو أشخاص آخرين، وترى وداعة (٢٠٢٠) أن مفهوم التجول العقلي انبثق من نظريات التحكم التنفيذي التي تفسر قدرة الأفراد على التحكم وتنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وإنجاز المهام.

ومن أهم العوامل التي تولد التجول العقلي هي ما يطلق عليها شبكة الوضع الافتراضي وهي شبكة تتكون من عدة مناطق دماغية مترابطة تشتمل على السطح الأنسي للقشرة المخية التي تعمل بنوع من التفكير الذي يحدث في أثناء التجول العقلي وتنشط خلال فترات شرود الذهن(Zhun & Yaru, 2018) .

ويُنظر إلى التجول العقلي على أنه أحد مصادر الإلهاء المنتشرة بشكل كبير في الأوساط الأكاديمية ومزعج لعملية التعلم في الآونة الأخيرة، وأن خفض التجول العقلي له آثار مهمة على زيادة التركيز والإنجاز الأكاديمي , Alissa (2020).

ويرى (Tsukahara,(2014 أن التجول العقلي تجربة ينجرف فيها عقل المرء من مهمة معينة إلى أحلام اليقظة، وهي تجربة شائعة ومعروفة لدى معظم الناس، ولكن لم تتناولها أبحاث علم النفس إلا مؤخراً.

وقد شهد العقد الماضي زيادة في الأبحاث التي تتناول التجول العقلي، ولكن معظم الأبحاث لم تأخذ في الاعتبار الأهمية المحتملة للتمييز بين التجول العقلي المتعمد والتجول العقلي غير المتعمد أو غير المقصود، فالتجول العقلي المقصود يحدث عندما لا يكون لدى الأفراد الدافع الخاص لإكمال بعض المهام النفسية أو أنهم يرون أن تلك المهام سهلة بدرجة كافية بحيث يعتقدون أنهم يستطيعون تحمل تفكيرهم دون اعاقة الأداء، ويشير (Paul, et al.,2016) إلى أن معدل انخراط الأفراد في التجول العقلي المتعمد يتجاوز معدل انخراطهم في التجول العقلي غير المقصود.

وإذا كانت هناك دراسات ركزت على الآثار السلبية للتجول العقلي ومنها دراسة(Jonathan et al. ,(2014 التي أشارت إلى أن التجول العقلي يمنع الانتباه المستمر، فإننا على النقيض نجد دراسات ركزت على الجوانب الإيجابية للتجول العقلي مثل علاقته بالإبداع والتخطيط للمستقبل، بعض الأمراض العقلية ، وأحلام اليقظة الإيجابية، ضعف التحكم في الانتباه، كما أثبتت نتائج الدراسات أن التجول العقلي يأخذ شكل الاجترار، وأنه يرتبط بزيادة المخاطر الصحية وتدهور الحالة المزاجية فعندما يكون المزاج سيئًا فإن عقول الناس تميل إلى الشرود بصورة أكبر(Tsukahara, 2014 والعمري والباسل ٢٠١٩، و(Chun,2020).

ويجب الأخذ في الاعتبار بأن هناك العديد من المجالات التي يكون فيها التجول العقلي مفيدًا، وهنا يذكر Jonathan et al. ,(2014) بعض الفوائد المحتملة للتجول العقلي وهي:

- التجول العقلي يعزز التخطيط للمستقبل: إحدى الوظائف المحتملة للتجول العقلي تكمن في توقع وتخطيط الأهداف المستقبلية، ويرى (Baird, et al., 2011) أن نسبة كبيرة من الأفكار التي تحدث في أثناء التجول العقلي هي أفكار مستقبلية بطبيعتها.
- التجول العقلي يعزز الإبداع: حيث تشير العديد من الأبحاث التجريبية إلى أنه يمكن ربط التجول العقلي بالإبداع.
- إذا كان التجول العقلي يسهل الإبداع فهو أيضًا يمثل الجانب السلبي لليقظة: فاليقظة والتجول طرفان متناقضان فاذا كان التجول العقلي له قدرته على تعزيز الإبداع، فإن اليقظة تكبح أنواع معينة من العمليات الإيجابية.
- التجول العقلي يكون في بعض الأحيان تكيفيًا خاصة عند حل المشكلات المعقدة وعندما يكون للمهمة أهداف طويلة الأجل.(وداعة ،٢٠٢٠)

أنواع التجول العقلي:

ينقسم التجول العقلي الذي يصيب الطلاب إلى نوعين أساسيين وهما:

- التجول العقلي المرتبط بالمهمة: وهو تحول لا إرادي في الانتباه من الفكرة الرئيسة للمهمة التي يفكر فيها إلى فكرة أو أفكار أخرى مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها حاليًا.

- التجول العقلي غير المرتبط بالمهمة: وهو تحول لا إرادي للانتباه من الفكرة التي يفكر بها إلى فكرة أخرى ولكن غير مرتبطة بالمهمة التي يفكر فيها (الفيل ٢٠١٨، ومحمد ٢٠٢٠).

وقد تناول العديد من الدراسات التجول العقلي لمعرفة درجته وتأثيره السلبي والإيجابي على الأفراد، ومن هذه الدراسات دراسة (Zhun,& Yaru,2018) وتناولت الدراسة التجول العقلي من نظريتين مختلفتين للتجول العقلي الأولى هي التحكم في الانتباه، والثانية هي فشل التحكم في الانتباه، وتناقش الدراسة الآثار السلبية للتجول العقلي، دراسة (الفيل ،٢٠١٨) وهدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في خفض التجول العقلي، وطبق البحث على عينة عشوائية من ٩٠ طالباً جامعياً وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح في خفض التجول العقلي لدى الطلاب، ودراسة (العمري والباسل ،٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس في خفض نواتج التعلم وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة ماجستير وكشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح في خفض التجول العقلي لدى الطالبات، وكذلك نجد دراسة (Alissa , 2020) والتي تناولت تدريب الانتباه لتقليل مستوى التجول العقلي، وأبرزت الدراسة أهمية التدريب على الانتباه كاستراتيجية واعدة لتقليل حدة التجول العقلي وتكونت عينة الدراسة من ٢٢٩ طالب في المدارس الثانوية، وتوصلت النتائج إلى تحسن التنظيم العاطفي والحد من التجول العقلي خلال الحياة اليومية، ودراسة (بهنساوي

،٢٠٢٠) وهدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره على خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٦ طالبًا وطالبة وكشفت النتائج عن التأثير الكبير للبرنامج التدريبي في خفض التجول العقلي لأفراد عينة الدراسة ،دراسة (المراغي ،٢٠٢٠) وهدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة وخفض التجول العقلي على عينة مكونة من ٨٠ تلميذًا وتلميذة في المرحلة الابتدائية وأوضحت النتائج إمكانية الاستراتيجية المستخدمة في خفض التجول العقلي، ودراسة (وداعة ،٢٠٢٠) وهدفت إلى التعرف على واقع التجول العقلي لدى طلاب الجامعة وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة بالجامعة وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة لديهم تجول عقلي مرتبط بالموضوع وغير مرتبط بالموضوع.

والبحث في طبيعة التجول العقلي يتطلب الكشف عن الوظائف المعرفية المهمة للعقل البشري ومنها الذاكرة العاملة والتي تعد جزءًا أساسيًا وضروريًا في عملية التعلم فهي تساعد الأفراد على الاستفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية، كما أنها تعد الأفراد للخبرات الجديدة.

ويعرف (علي ،٢٠١٨) الذاكرة العاملة بأنها وحدة تخزين مؤقتة تعمل على معالجة المعلومات واسترجاعها بشكل عملي وسريع وتعمل على تنظيم المعلومات القادمة من البيئة المحيطة من خلال الحواس والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد من أجل عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتتضمن الذاكرة العاملة العمليات المعرفية المتداخلة حيث تقوم بمعالجة المعلومات اللفظية

والبصرية والمكانية وتخزينها لفترة بسيطة ، كما تتمثل وظيفتها في تشفير ومعالجة وتخزين المعلومات اللفظية والبصرية المكانية مع الاحتفاظ والمعالجة النشطة للمعلومات أثناء أداء المهام اليومية (Logie,2011).

ومن المتغيرات المرتبطة بالتجول العقلي متغير الإبداع والذي زادت أهميته في ضوء التغيرات السريعة في العصر الحالي الذي يتطلب أن نتناول المشكلات بطريقة إبداعية، ويعرف على أنه القدرة على تكوين وإنشاء شيء جديد أو دمج الآراء القديمة أو الجديدة في صورة جديدة، أو عمل شيء جديد ملموس أو غير ملموس بطريقة أو بأخرى، ويرى كل من (Engel & Gathercole, 2012) أن الأفراد الذين لديهم أدمغة فعالة قد يتمتعون بقدر كبير من الإبداع والذكاء لإيقاف أذهانهم عن التجول، وكذلك الأفراد الذين تعالج أدمغتهم المعلومات بكفاءة أكبر قد يكونون أكثر ميلًا إلى التجول العقلي.

ويضيف (Randall,(2015 أن التجول العقلي يمكنه أن يساعد في عملية تحفيز الإبداع ومن ثم، ليس من الغريب أن يتوصل الفرد إلى كل أفكاره الإبداعية وحلول مشكلاته عندما يكون شارد الذهن، كما أشارت نتائج الدراسات أن أولئك الذين تحدثوا عن توارد أكثر للتجول العقلي، هم أعلى معدل على القدرة الفكرية والإبداعية، ويؤكد (Smallwood, & Schooler,2015) أنه عندما يشرد الذهن ويجول في ذكريات ماضية، يلجأ المخ إلى التفكير في حلول ناجحة لأي مشكلة استعصى عليه حلها من قبل.

وقد تناولت بعض الدراسات الحديثة العلاقة بين التجول العقلي والإبداع ومنها دراسة (Aakriti ,2017) وتناولت آثار التجول العقلي على التفكير

الإبداعي المتباين والمتقارب وأوضحت أن القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية تضعف بسبب قلة التركيز في أثناء التجول العقلي، وأشارت النتائج أن التجول العقلي يؤثر سلبًا على الإبداع، وتشير الدراسة إلى نوعين من وجهات النظر حول علاقة التجول العقلي والإبداع وهي:

- التجول العقلي مرتبط بالاستكشاف والتعبير الإبداعي لأنه يسهل إعادة تركيب الصور الذهنية، والتي يمكن أن تكون مصدرًا للأفكار الإبداعية.
- التجول العقلي قد يرتبط سلبًا بالإبداع، لأن الأداء في المهام الإبداعية المتباينة والمتقاربة يضعف بسبب عدم التركيز في أثناء التجول.

والذاكرة العاملة **working memory** تلعب دورًا أساسيًا في الانتباه وخاصة الاحتفاظ بالخصائص الأولية للانتباه، والعبء المرتفع في الذاكرة العاملة يؤدي إلى اضطراب مهمة الانتباه، كما أنها باعتبارها نظامًا للمراقبة الانتباهية تعمل على الاحتفاظ المتزامن بكمية من المعلومات خلال أنجاز مهام معرفية متنوعة (كالفهم والتفكير وتحليل المشكلات) (زغلول ،٢٠١٩).

وتشير وداعة (٢٠٢٠) إلى أن أحد الأسئلة المهمة التي تواجه دراسة التجول العقلي هو كيفية ارتباطها بسعة الذاكرة العاملة ، وقد درست الأبحاث الحديثة العلاقة بينهما، إذ تمثل سعة الذاكرة العاملة مهارة شخصية للتحكم في عقل الفرد، ومن الممكن كما يذكر (Mc Vay,et al., 2012) أن يتسبب التجول العقلي في انخفاض الأداء في مهام سعة الذاكرة العاملة أو أن انخفاض سعة الذاكرة العاملة يسبب المزيد من حالات التجول العقلي، كما يرى (Baird et.al.,2011) أن تباين سعة الذاكرة العاملة لدى الأفراد يعد مؤشرًا جيدًا للميل

الطبيعي لشرود الذهن الذي يحدث في أثناء المهام المعرفية والأنشطة المختلفة في الحياة اليومية

وتتعدد نتائج الدراسات التي تناولت سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي ومنها دراسة (Tsukahara,2014) والتي هدفت إلى التحقق ما إذا كان التجول العقلي يتطلب موارد ذاكرة عاملة لتكون مستدامة وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا تأثير لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي، كما أوضحت أن زيادة متطلبات المهام عن طريق زيادة حمل الذاكرة يقلل من التجول العقلي، كما تناولت دراسة (Chun,2015) العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في ضوء منظورين حول كيفية تصور التجول العقلي، المنظور الأول وهو موارد سعة الذاكرة العاملة ويتنبأ بوجود علاقة إيجابية بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي، بينما يتنبأ المنظور الثاني وهو الانتباه التنفيذي بعلاقة سلبية بين كل من سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبًا جامعيًّا، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي تعتمد على كيفية تقييم التجول العقلي، كما أنها ارتبطت بشكل إيجابي بالتجول العقلي، ودراسة (Matt , 2019) وتبحث في العلاقة التي تربط بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي ، وتكونت عينة الدراسة من ٣١٥ شخصاً، وتوصلت النتائج إلى أن سعة الذاكرة العاملة ترتبط ارتباطاً إيجابيًّا بمعدلات التجول العقلي، كما أوضحت نتائج (Forster & Lavie, 2009) أن التجول العقلي يتناقص كلما ازدادت صعوبة المهمة، وأنه يتأثر بالحمل المعرفي للذاكرة العاملة.

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين التجول العقلي وسعة الذاكرة العاملة والإبداع، فنجد دراسة (Bridget (2013 التي تناولت دور سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في الإبداع، وتكشف الدراسة عن أن النظريات المتضاربة تشير إلى تنبؤات متعارضة لدور سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في الإبداع وتكشف نتائج الدراسة أن الاهتمام المركز في توجيه البحث الانتقائي للمعلومات ذات الصلة بالحل في الذاكرة يساعد في منع الأفكار غير الإبداعية التي يمكن الوصول إليها ، بينما الاهتمام غير المركز يؤدي إلى الإبداع حيث يسمح بالوصول إلى مفاهيم أكثر مرونة، كما تشير الدراسة إلى أن الأفكار غير المرتبطة بالمهمة تؤدي إلى التقدم نحو حل المشكلة أو الهدف الإبداعي، كما أن سعة الذاكرة العاملة ليست مفيدة للإبداع، وتطرح دراسة (Bridget, et.al.,2015) تساؤلًا يتمثل في: هل يساعد التحكم التنفيذي كما يستدل عليه من خلال سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في الإبداع أم يعوق عملية الإبداع؟ وتوصلت نتائج الدراسة أن التجول العقلي يسهم في الإدراك الإبداعي، وأن من أفضل الطرق لتوليد الأفكار الجديدة بشكل خلاق هو السماح للعقل بالتجول بحرية في الأفكار التي تبدو مرتبطة عن بعد بالمهمة المطروحة لتحديد ما إذا كان الإبداع يأتي لأولئك الذين يعملون أم الذين يتجولون، كما أشارت النتائج إلى ارتباط التجول العقلي في أثناء المهام المستمرة سلبًا بقدرات التحكم في الانتباه ، بينما يرتبط إيجابيًّا بالفكر الإبداعي في أثناء المهام الصعبة.

ومن المتغيرات الحديثة ذات الارتباط بمتغيرات الدراسة متغير الفضول المعرفي وهو رغبة وجدانية قوية، تصل حد الشغف، في معرفة الحقيقة، وفهم الظواهر التي تحدث في الكون والحياة، والبحث عن التفسيرات التي تزيل غموض جوانب متعددة في الوجود، واستكشاف الجديد في المجالات المختلفة، والفضول المعرفي يحفز السلوك الاستكشافي، ويظهر أكثر ما يظهر من خلال تعامل الفرد مع المشكلات لحلها وسعيه لتقديم تفسير موضوعي لهذه الحلول (عيسى ،٢٠٢٠).

ويوصف الأفراد الذين لديهم مستويات عُليا من الفضول بأنهم أكثر ابتكارية وإبداعًا، كما ينظر إلى الفضول المعرفي على أنه من العوامل المهمة والمسؤولة عن ترجمة القدرات الإبداعية إلى إنجازات، ويدرك على أنه قوة دافعة تدفع الناس إلى التعرف والتفكير بطرق إبداعية وفعالة (Klahr & Jirout, 2012)، وكذلك يشير (عيسى ،٢٠٢٠) إلى أن الفضول المعرفي يهدف إلى تنشيط الذاكرة العاملة وزيادة القدرة على التفكير الإبداعي وإنتاج المعرفة والمعلومات، كما أن الاشخاص الفضوليين لديهم أداء أفضل في اختبارات الذاكرة.

وقد تناولت قلة من الدراسات علاقة الفضول المعرفي ببعض متغيرات الدراسة الحالية فقد هدفت دراسة (Karwowski,2012) إلى الكشف عن العلاقة بين سمة الفضول المعرفي والإبداع لدى عينة مكونة من ٢٨٤ طالب وطالبة من طلبة المدارس تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٨) سنة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة وقوية بين الفضول والإبداع، وكذلك هدفت دراسة

كفروني (٢٠١٦) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأصالة في التفكير كأحد مهارات الإبداع وبين دافع حب الاستطلاع كمؤشر للفضول المعرفي على عينة مكونة من ٣٦٢ طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين.

ومن خلال ما تم طرحه سابقًا تحاول الدراسة الحالية إيجاد نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين المتغيرات؛ لأنه على الرغم من وجود ارتباط بين بعض متغيرات الدراسة وبعضها الآخر إلا أن الارتباط لا يعني وجود علاقة سببية.

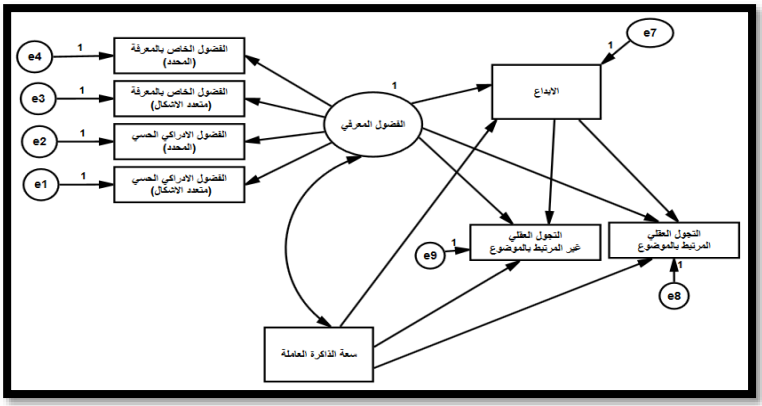
مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن موضوع التجول العقلي بدأ يفرض نفسه على ساحة الأبحاث النفسية والتربوية فهو يتمثل في ميل الأنسان والعقل الإنساني إلى الانجراف بعيداً عن المهمة الحالية نحو الأفكار الداخلية التي لا علاقة لها بهذه المهمة سواء بقصد أو بدون قصد، وبالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة نجد فيها تباين حيث أن بعضها ركز على التأثيرات السلبية للتجول العقلي ، فمثلا التجول العقلي يرتبط سلبيًا بالإبداع ومنها دراسة Mumford et al., (2012) التي أوضحت أن التجول العقلي يمنع الانتباه المستمر، بينما ركزت بعض الدراسات الأخرى على الجوانب الإيجابية للتجول العقلي مثل علاقته بالإبداع أو التخطيط للمستقبل، وتشير تلك الدراسات إلى أن التجول العقلي مع كونه ضارًا للأداء المعرفي والرفاهية إلا أنه يسهل الإبداع ومنها دراسة (Aakriti ,2017)،

ودراسة(Kieran,et.al.,2018) حيث يتضح أن للذاكرة العاملة تأثيرات سلبية وإيجابية على الإبداع ، وكذلك وجدت الباحثة تباينًا في الدراسات التي تناولت متغير التجول العقلي في علاقته بسعة الذاكرة العاملة ، حيث أشارت نتائج دراسة(Chun,2015) أن سعة الذاكرة العاملة ارتبطت بشكل إيجابي بالتجول العقلي، ودراسة (Matt , 2019) التي أشارت إلى أن سعة الذاكرة العاملة ترتبط ارتباطًا إيجابيًّا بمعدلات التجول العقلي، بينما أوضحت نتائج دراسة (Tsukahara,2014) أنه لا تأثير لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي، وكذلك كشفت بعض الدراسات عن العلاقة بين سمة الفضول المعرفي والإبداع.

ومع تنوع الدراسات التي تناولت الارتباط بين متغيرات الدراسة لم تجد الباحثة دراسة تناولت الربط بين متغيرات الدراسة مجتمعة، وكما سبق وذكرت الباحثة فإن وجود ارتباط بين بعض متغيرات الدراسة وبعضها الآخر لا يعني وجود علاقة سببية ، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة لتكون إضافة جديدة ومفيدة لتطوير العملية التعليمية من خلال محاولة دراسة مسار العلاقات بين متغيرات الدراسة بعضها ببعض في إطار نموذج بنائي تفترض فيه الباحثة وفقًا لما توصلت إليه من نتائج الدراسات وجود علاقة سببية بين التجول العقلي وكل من سعة الذاكرة العاملة والإبداع والفضول المعرفي.

ويوضح الشكل رقم (١) النموذج الافتراضي للدراسة وذلك بناءً على ما تم الاطلاع عليه من إطار نظري ودراسات سابقة لمتغيرات الدراسة:



شكل (١) النموذج الافتراضي للدراسة

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

١-ما العلاقة بين التجول العقلي وكل من الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران عينة الدراسة؟

٢- ما النموذج المقترح للعلاقة بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي يحقق مؤشرات حسن المطابقة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على العلاقات بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي.

٢- عرض نموذج مقترح يفسر العلاقات السببية بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- حداثة المتغيرات التي تتناولها الدراسة على مستوى الأدبيات النفسية والتربوية وانعكاساتها الإيجابية على تعليم الطالبات.
- توفير معلومات نظرية عن التجول العقلي والمتغيرات المرتبطة به سواء سلبًا أو إيجابًا وانعكاساتها المختلفة على العملية التربوية.
- تحظى متغيرات الدراسة باهتمام كبير في نظام التعليم لارتباطها بنتائج التعلم الإيجابية.

الأهمية التطبيقية:

- بناء نموذج يفسر العلاقات السببية لمتغيرات الدراسة الأربعة.
- وضع برامج تدريبية وإرشادية مناسبة لمعالجة التجول العقلي لدى طلاب الجامعة.
- تتيح نتائج الدراسة الحالية المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة تتثمل في الوقاية من التجول العقلي وما يترتب عليه من آثار سلبية تنعكس سلبًا على التحصيل الأكاديمي للطالبات.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالجامعة الى ضرورة الاهتمام بمتغير التجول العقلي والذي قد يلقي الضوء على أحد أسباب معوقات تقدم الطلاب في العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

التجول العقلي: Mind-Wandering

يعرفه Randall (2015) على أنه الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التي تتدخل لجذب الانتباه بعيداً عن المهمة الأساسية، وتتبنى الباحثة تعريف الفيل (٢٠١٨) الذي يشير إلى التجول العقلي على أنه تحول تلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها.

ويُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على مقياس التجول العقلي المعتمد في الدراسة الحالية.

الإبداع: Creativity

يعرفه Desouse (2008) بأنه الطريقة التي ينظر بها إلى الشخص والعمل والمنتج من خلال تصوراتهم للإبداع، وهو الشخص الذي لا ينظر للمشكلة بنفس الطريقة والقيام بعمل أفضل وبنهج مبتكر.

ويُقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة من خلال إجابتها على مقياس الإبداع المعتمد في الدراسة الحالية.

سعة الذاكرة العاملة: working memory capacity

تستخدم سعة الذاكرة العاملة (WMC) للإشارة إلى بناء الفروق الفردية الذي يعكس القدرة المحدودة للفرد.(Bridget, 2013) ويعرفها Matt (2019) على أنها جهاز لمعالجة المعلومات اليومية وهي حلقة الوصل بين الذاكرة الحسِّية والذاكرة

طويلة الأمد اللتين يمدانها بالمعلومات إما من البيئة الخارجية عن طريق الحواس أو من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد.

وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المستخدم في الدراسة لقياس سعة الذاكرة العاملة.

الفضول المعرفي: cognitive curiosity

يعرف على أنه الرغبة للمعرفة والرؤية والتجريب والحصول على معلومات جديدة وخبرات حسية تحفز استكشاف البيئة ، والتي تدفع الفرد وتوجه السلوك نحو اكتساب معلومات جديدة (Karwowski , 2012).

ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس المعد لهذه الغاية.

فرض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التجول العقلي وكل من الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران عينة الدراسة.

٢- النموذج البنائي المقترح لتحليل المسارات للعلاقة بين التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي يحقق مؤشرات حسن المطابقة.

حدود البحث:

تتحدد الدراسة الحالية موضوعيًا بمتغيرات التجول العقلي والإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي ،كما تتحدد بشريًا بتطبيق الدراسة على طالبات كلية التربية جامعة نجران في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي المقارن وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بجامعة نجران للعام الجامعي ١٤٤٣هـ الفصل الدراسي الأول والبالغ عددهم (٢٦٤٢) طالبة وفقًا للبيانات المسجلة بعمادة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٧١) طالبة من طالبات كلية التربية (ممن تقوم الباحثة بالتدريس لهم) بمتوسط عمري (٢٠,١٢) وانحراف معياري (١,٤١) طبقت عليهم أدوات الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية، بينما تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٨) طالبة من طالبات كلية التربية تخصص علم النفس ممثلة للمجتمع الأصلي بمتوسط عمري (٢٠,٣١) وانحراف معياري (١,٢٣) وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

التحليل الإحصائي المستخدم لتحليل نتائج الدراسة الحالية:

تم استخدام برنامج (SPSS) الإصدار (٢٣) في إجراء التحليلات الإحصائية. بعد تطبيق أدوات الدراسة تم إعادة تكويد الاستجابات الخاصة بالفقرات السلبية، وتم إدخال البيانات إلى برنامج (SPSS)، وتم استخدام معامل الالتواء (يجب ان تتراوح بين −١ و +١) والتفرطح (يجب أن تتراوح بين

-٢ و +٢) وذلك للتحقق من الاعتدالية الخطية للمتغيرات، وتم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) لوصف متغيرات الدراسة. وللتحقق من ثبات أدوات الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وأجري التحليل العاملي التوكيدي (CFA) باستخدام برنامج (AMOS) الإصدار(٢٠) وذلك للتحقق من الصدق البنائي لأدوات الدراسة. كما تم استخدام برنامج (AMOS) لاختبار النموذج البنائي في الدراسة الحالية، وقد تم الاعتماد على مؤشرات حسن المطابقة الواردة بجدول (١) وذلك للتحقق من مطابقة النموذج للبيانات (Doğan & Özdamar, 2017):

جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة المستخدمة للتحقق من مطابقة النموذج للبيانات

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المقبولة
x^2	x^2 / درجات الحرية < ٣
(درجات الحرية)	
x^2 / درجات الحرية	
مؤشر المطابقة المعياري Normed fit index (NFI)	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	CFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)	IFI ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	GFI ≥ 0.95
مؤشر توكر لويس Tucker-Lewis index (TLI)	TLI ≥ 0.95
مؤشر جذر متوسط الخطأ التقاربي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	RMSEA < 0.08

وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE).

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس التجول العقلي:

لتحقيق أهداف لدراسة استخدمت الباحثة مقياس الفيل (٢٠١٨) والمكون من (٢٦) مفردة موزعة على بعدين رئيسين وهما (التجول العقلي المرتبط بالموضوع، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) ويتم تقدير استجابات الطلاب على مقياس ثلاثي التقدير، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٦-٧٨) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي:

صدق المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من الصدق عن طريق الصدق الظاهري بعرضه على عدد (١١) أستاذًا من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية، كما قام معد المقياس بالتحقق من صدقه أيضًا باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي، والذي كشف عن وجود عامل واحد يفسر (٥٢,٧١٨٪) من تباين أداء الطلاب في استبيان التجول العقلي مما يعني أن المفردات متجانسة فيما بينها، وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق صدق التحليل العاملي التوكيدي لبعدي المقياس.

الصدق العاملي لمقياس التجول العقلي:

للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التجول العقلي تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي **Confirmatory factor analysis (CFA)**، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس التجول العقلي ويتكون نموذج القياس من (٢٦) فقرة

موزعة على بعدين، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي:

جدول (٢) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
x^2	٨٣٧,٣٤	x^2 / درجات الحرية < ٣
(درجات الحرية)	٢٩٨	
x^2 / درجات الحرية	٢,٨١	
مؤشر المطابقة المعياري Normed fit index (NFI)	٠,٩٧٠	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٧٤	CFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)	٠,٩٧٥	IFI ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٩٧٧	GFI ≥ 0.95
مؤشر توكر لويس Tucker-Lewis index (TLI)	٠,٩٧٦	TLI ≥ 0.95
مؤشر جذر متوسط الخطأ التقاربي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٦٤	RMSEA < 0.08

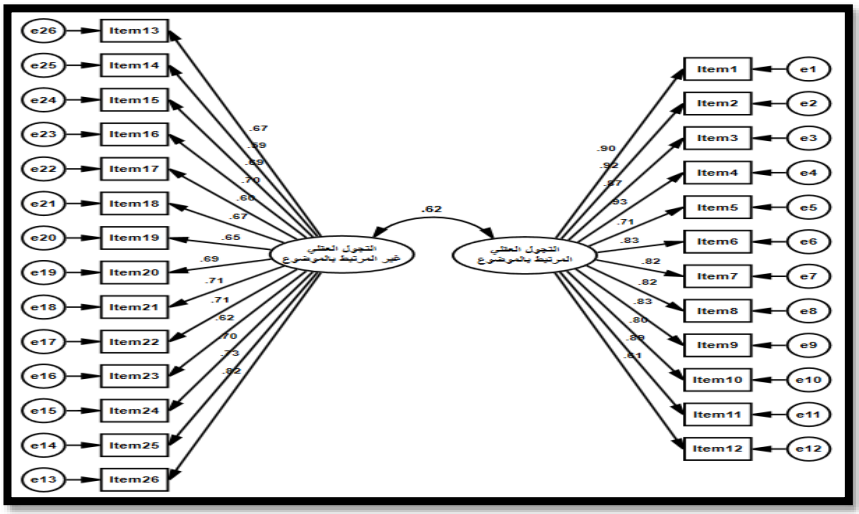
ويتضح من جدول (٢) أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس التجول العقلي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٣) قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس التجول العقلي وفقًا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي(ن=١٧١)

التجول العقلي المرتبط بالموضوع				التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع			
الفقرات	التشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	التشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"
١	٠,٩٠٢	٠,٠٥٦	١٥,٢٠	١٣	٠,٦٧٢	٠,٠٧٤	٩,٩١
٢	٠,٩١٧	٠,٠٥٠	١٥,٦٦	١٤	٠,٥٨٧	٠,٠٩٦	٨,٣٧
٣	٠,٨٦٨	٠,٠٤٩	١٤,٢٩	١٥	٠,٦٩٤	٠,٠٩٧	١٠,٣٢
٤	٠,٩٣٣	٠,٠٦٢	١٦,١٣	١٦	٠,٦٩٨	٠,٠٧٣	١٠,٤١
٥	٠,٧٠٧	٠,٠٤٥	١٥,٧١	١٧	٠,٦٠٤	٠,٠٧١	٨,٦٦

التجول العقلي المرتبط بالموضوع				التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع			
٦	٠,٨٣١	٠,٠٦١	١٣,٣٣	١٨	٠,٦٧٢	٠,١٠٤	٩,٩٠
٧	٠,٨١٦	٠,٠٦٥	١٢,٩٨	١٩	٠,٦٥٠	٠,٠٩٧	٩,٤٩
٨	٠,٨١٦	٠,٠٦٣	١٢,٩٨	٢٠	٠,٦٩٢	٠,٠٩٤	١٠,٢٩
٩	٠,٨٣٠	٠,٠٦٧	١٣,٣٢	٢١	٠,٧١٢	٠,٠٦١	١٠,٦٨
١٠	٠,٨٠٠	٠,٠٦٨	١٢,٦١	٢٢	٠,٧٠٩	٠,٠٨٣	١٠,٦٢
١١	٠,٨٨٨	٠,٠٥٧	١٤,٨١	٢٣	٠,٦١٨	٠,٠٦٩	٨,٩٠
١٢	٠,٦١٥	٠,٠٩٦	٨,٨٦	٢٤	٠,٦٩٥	٠,٠٦٨	١٠,٣٥
جميع قيم "Z" الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١				٢٥	٠,٧٣١	٠,٠٩٤	١١,٠٧
				٢٦	٠,٨١٦	٠,٠٦٥	١٢,٩٦

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من (٠,٥) ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس التجول العقلي.



شكل (١): التشبعات المعيارية لفقرات مقياس التجول العقلي وفق نموذج التحليل العاملي التوكيدي

الاتساق الداخلي:

كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بين كل مفردة والدرجة الكلية وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٢٦) ، (٠,٦٩٩) كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه وامتدت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول من (٠,٣٤٨) إلى (٠,٦١٨) بينما امتدت قيم معاملات الارتباط للبعد الثاني من (٠,٥٥٢) إلى (٠,٧٩١) وكلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يعنى أن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً للمقياس ككل.

ثبات المقياس:

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لمفردات المقياس ولكل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية، كما استخدم طريقة التجزئة النصفية للمقياس وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨١٩)، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التجول العقلي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لأفراد العينة الاستطلاعية (١٧١)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول (٠,٧٩٧)، والبعد الثاني (٠,٨٣٩)، والدرجة الكلية (٠,٨٥٧).

ثانيًا: اختبار إنتاج الرسوم لقياس الإبداع: إعداد وتطوير Urban & Jellen (1985)، وتقنين Sayed &Mohamed (2012) ، وقد قام كلٌّ من Urban & Jellen (1996) ببناء هذا الاختبار لقياس التفكير الابتكاري والإبداع عن طريق إنتاج الرسوم ، ويتميز بنظرته الشمولية للإبداع وإمكانية

تطبيقه على الأفراد المختلفين في القدرة من جميع الأعمار وقد أشار معدو الاختبار إلى أنه يتحرر تمامًا من أثر العوامل الثقافية.

التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار إنتاج الرسوم (TCT-DP):

تناول العديد من الدراسات اختبار إنتاج الرسوم (TCT-DP) منها دراسة (Wolanska & Necka,1990) والتي تم فيها حساب معامل الارتباط بين اختبارTCT-D واختبار رافن حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٤)، ودراسة (Emam, & Ahmed, 2013) وتم فيها حساب الصدق التلازمي مع اختبار الأشكال "لرافن" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٣٦ وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت ٠,٦٣،ودراسة (رانيا إمام مصطفى ،٢٠١٩) والتي قامت بحساب الصدق التلازمي مع اختبار "رافن" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٣٣ وتم حساب الثبات بإعادة التطبيق وكأنت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٩ وهى قيمة تعبر عن ثبات عالٍ للمقياس.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق التلازمي على العينة الاستطلاعية (١٧١) مع اختبار "رافن" حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٤١ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته ٠,٧٩ وهي قيمة تعبر عن ثبات عالٍ للمقياس.

طريقة تصحيح الاختبار:

يصحح هذا الاختبار طبقاً لأربعة عشر معيارًا وهي (استخدام الاستمرارات – التكملة – العناصر الجديدة – رسم الوصلات باستخدام الخطوط – الوصلات المرسومة من أجل إنتاج موضوع ما – الخروج عن الإطار بالاعتماد

على الشكل الموجود خارج المربع – الخروج عن الإطار مع عدم الاعتماد علي الشكل الموجود خارج المربع – البعد أو الاتجاه – روح الفكاهة أو القوة التعبيرية الوجدانية أو الانفعالية للرسم – اللاتقليدية (أي تغيير يحدثه المفحوص على ورقة الرسم) – اللاتقليدية (استخدام الأشكال السيريالية أو الرمزية أو القصصية) – اللاتقليدية (استخدام المفحوص لخليط من الأشكال مع الرموز والاشارات والكلمات والأرقام)- اللاتقليدية (الاستخدام غير النمطي للاشكال) – السرعة (تضاف درجة هذا المعيار إذا كانت درجة الرسم التي يحصل عليها المفحوص ٢٥ درجة فقط أو أقل نتيجة جمع الثلاثة عشر معيارًا).

طريقة تقدير درجات الاختبار:

يتم إعطاء الدرجة من (صفر – ٦) في المعايير التسعة الأولى باستخدام تقدير Rubric ranging from 0 to 6 points بينما في المعايير من (١٠ الى ١٣) فتعطي الدرجة من (صفر – ٣) باستخدام Rubric ranging from 0 to 3 ايضا.

زمن الاختبار: ١٢– ١٥ دقيقة

ثالثا: اختبار سعة الذاكرة العاملة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس علي (٢٠١٨) والمكون من (٣٥) عبارة موزعة على ثمانية مستويات تبدأ بالمستوى الثاني، ويتكون من عبارتين، ثم المستوى الثالث ويتكون من ثلاث عبارات، إلى أن يصل إلى المستوى الثامن ويتكون من ثماني عبارات، ويتم تقديم الاختبار سمعياً، حيث تستمع الطالبة للعبارات ويطلب منها تذكر الكلمة الأخيرة في كل عبارة

وتسجيل جميع الكلمات في نهاية كل مستوى من المستويات الثمانية في الاختبار، وتعطى درجة واحدة لكل كلمة صحيحة تذكرها الطالبة، ويصحح الاختبار بحيث إذا كتبت الطالبة الكلمة المسموعة آخر العبارة، تأخذ درجة واحدة وإذا لم تكتبها تأخذ صفرًا وتتراوح الدرجة الكلية بين (صفر – ٣٥).

الخصائص السيكومترية لاختبار سعة الذاكرة العاملة:

صدق الاختبار: قام معد الاختبار بالتحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين بعرضه على عدد (٥) من أساتذة علم النفس التربوي ، كما قام بالتحقق من صدقه أيضًا باستخدام صدق البناء ، وتم التحقق من صدق الاختبار في الدراسة الحالية عن طريق صدق البناء للعينة الاستطلاعية وعددها (١٧١) طالبة وحساب معامل الصعوبة لكل عبارة من عبارات الاختبار وتراوحت قيم معامل الصعوبة لكافة العبارات بين (٠,٣٥) ، (٠,٦٩) وكذلك حساب معامل التمييز لكل عبارة وتراوحت القيم ما بين (٠,٤١) و(٠,٧٣) مما يدل على أنها كلها ذات تمييز جيد.

ثبات الاختبار: قام معد الاختبار بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكانت قيمته (٠,٨٨)، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة الاستطلاعية (ممن تقوم الباحثة بالتدريس لهم) بعد فاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١) وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

الاتساق الداخلي للاختبار: قام معد الاختبار بالتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لاختبار سعة الذاكرة العاملة، وأظهرت النتائج أن جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى(٠,٠١)، كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معاملات الارتباط لكل درجة من درجات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (ن= ١٧١) وانحصرت قيم معامل الارتباط بين (٠,١٦٣)، (٠,٨٢٤) وكلها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)،(٠,٠٥) ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من ثبات الاتساق الداخلي وأن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن هناك اتساقًا داخليًّا للمقياس ككل.

مقياس الفضول المعرفي:

تبنت الباحثة مقياس Slater(2009) لقياس الفضول المعرفي والذي قامت بترجمته خديجة حيدر (٢٠١٥) وتكون المقياس من (٣٥) عبارة، ويتم تقدير الاستجابات على مقياس رباعي التقدير وفقًا لنظام ليكرت، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٥-١٤٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الفضول المعرفي:

صدق المقياس:

قامت حيدر (٢٠١٥) بالتأكد من خصائص المقياس السيكومترية وصلاحيتها عن طريق الصدق الظاهري وصدق البناء، والصدق العاملي للمقاييس الفرعية، وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية عن طريق صدق التحليل العاملي التوكيدي لبعدي المقياس:

للتحقق من الصدق العاملي لمقياس الفضول المعرفي تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA)، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الفضول المعرفي ويتكون نموذج القياس من (٣٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح جدول (٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفضول المعرفي:

جدول (٤) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفضول المعرفي

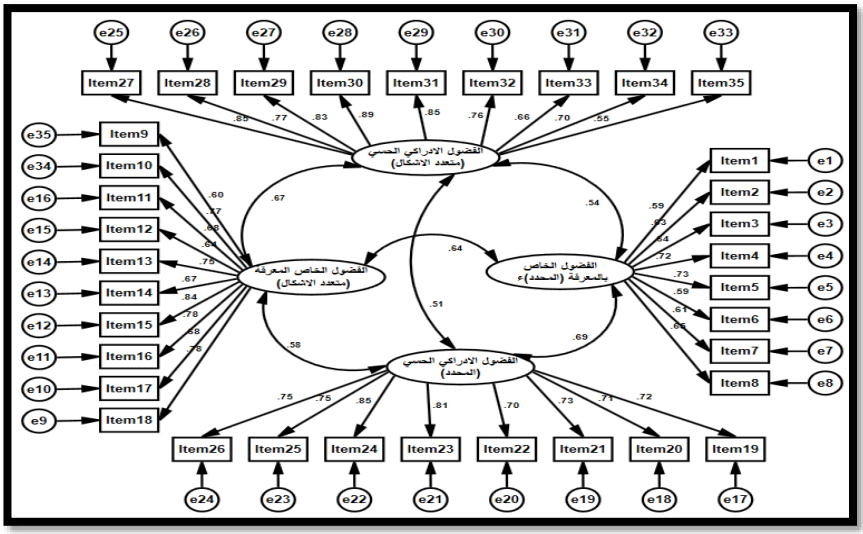
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
x^2	١٣٩٥,٤٢٥	x^2/ درجات الحرية < ٣
(درجات الحرية)	٥٥٤	
x^2 / درجات الحرية	٢,٥٢	
مؤشر المطابقة المعياري Normed fit index (NFI)	٠,٩٩٨	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٩١	CFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)	٠,٩٩٣	IFI ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٩٧١	GFI ≥ 0.95
مؤشر توكر لويس Tucker-Lewis index (TLI)	٠,٩٩٦	TLI ≥ 0.95
مؤشر جذر متوسط الخطأ التقاربي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٥٩	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الفضول المعرفي وفقًا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٥) قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الفضول المعرفي وفقًا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي (ن=١٧١)

الفقرات	التشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	التشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"
الفضول الخاص بالمعرفة (المحدد)				الفضول الإدراكي الحسي (المحدد)			
١	٠,٥٩٢	٠,١٠٤	٧,٧٦	١٩	٠,٧٢٤	٠,٠٧٧	١٠,٢٤
٢	٠,٦٢٨	٠,٠٨١	٨,٣٥	٢٠	٠,٧١٢	٠,٠٦٨	١٠,٠١
٣	٠,٦٣٦	٠,١٠٤	٨,٤٨	٢١	٠,٧٢٧	٠,٠٦٩	١٠,٣٠
٤	٠,٧١٥	٠,١٠٠	٩,٨٩	٢٢	٠,٦٩٩	٠,٠٧١	٩,٧٧
٥	٠,٧٣٥	٠,٠٧٧	١٠,٢٧	٢٣	٠,٨٠٦	٠,٠٦٢	١١,٩٦
٦	٠,٥٨٥	٠,٠٧٩	٧,٦٥	٢٤	٠,٨٥٤	٠,٠٦٤	١٣,٠٨
٧	٠,٦٠٧	٠,١١٣	٧,٩٩	٢٥	٠,٧٤٨	٠,٠٧٤	١٠,٧٢
٨	٠,٦٤٧	٠,١٠٤	٨,٦٧	٢٦	٠,٧٤٩	٠,٠٨٨	١٠,٧٥
الفضول الخاص بالمعرفة (متعدد الأشكال)				الفضول الإدراكي الحسي (متعدد الأشكال)			
٩	٠,٥٩٩	٠,١٠١	٨,٠٥	٢٧	٠,٨٥٢	٠,٠٧٧	١٣,١٥
١٠	٠,٧٦٧	٠,٠٦٤	١١,١٧	٢٨	٠,٧٦٧	٠,٠٧٨	١١,٢٣
١١	٠,٦٧٦	٠,٠٨٧	٩,٤٠	٢٩	٠,٨٢٩	٠,٠٧٧	١٢,٦١
١٢	٠,٦٤٠	٠,٠٧٣	٨,٧٥	٣٠	٠,٨٨٩	٠,٠٧٣	١٤,١١
١٣	٠,٧٥٤	٠,٠٧١	١٠,٩٠	٣١	٠,٨٤٦	٠,٠٨٦	١٣,٠١
١٤	٠,٦٧٢	٠,١٠٢	٩,٣١	٣٢	٠,٧٥٩	٠,٠٩٠	١١,٠٥
١٥	٠,٨٤٣	٠,٠٦٧	١٢,٨٨	٣٣	٠,٦٦٢	٠,١٠٦	٩,١٨
١٦	٠,٧٧٨	٠,٠٧٠	١١,٤١	٣٤	٠,٦٩٧	٠,٠٩٤	٩,٨٣
١٧	٠,٦٨٣	٠,٠٨٦	٩,٥٢	٣٥	٠,٥٥٢	٠,٠٨٧	٧,٣٤
١٨	٠,٧٧٧	٠,٠٧٥	١١,٣٩				
جميع قيم "z" الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١							

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من ٠,٥ ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الفضول المعرفي.



شكل (٢): التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الفضول المعرفي وفق نموذج التحليل العاملي التوكيدي

ثبات الاختبار:

قامت حيدر (٢٠١٥) بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق حساب الارتباط الداخلي بين فقرات المقياس وذلك بحساب قيم معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس وللمقاييس الفرعية ومقارنتها مع نتائج دراسة Slater(2009) ، كما تم حساب معامل الاتساق الخارجي باستخدام طريقة إعادة الاختبار بعد مرور فترة (٣٠) يومًا من التطبيق الأول وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيقين ، *وفي الدراسة الحالية* قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق حساب قيم معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس وبلغت(٠,٩٠٥) وللمقاييس الفرعية وتراوحت القيم بين (٠,٧٩٤)، (٠,٨١٢) وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين التجول العقلي وكل من الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى عينة الدراسة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التجول العقلي وكل من الإبداع وسعة الذاكرة العاملة والفضول المعرفي لدى عينة الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس التجول العقلي ودرجاتهم على كل من مقياس الإبداع واختبار سعة الذاكرة العاملة ومقياس الفضول المعرفي

المتغيرات	التجول العقلي		
	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	الدرجة الكلية
الفضول المعرفي	-٠,١٣٩*	-٠,٢٥٥**	-٠,٢٤٢**
الإبداع	-٠,٢٠٦**	-٠,٢٢٩**	-٠,١٦٨*
سعة الذاكرة العاملة	-٠,٢٩٥**	-٠,١٦٧*	-٠,٢٤٤**

*دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥، **دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٦) ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرات ولكنها علاقة سلبية حيث نجد:

- ✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس التجول العقلي ودرجاتهم على مقياس الفضول المعرفي ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٢٤٢)، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Yulia , Davis ,2020) التي تشير إلى وجود علاقة بين التجول العقلي وبين الفضول المعرفي حيث كلما زاد

التجول العقلي يتناقص الفضول المعرفي، وتختلف مع نتائج دراسة (Smallwood et al., 2008) والتي تشير إلى أن الفضول المعرفي مؤشرًا جيدًا للتجول العقلي وشرود الذهن، وتفسر الباحثة النتيجة التي توصلت إليها من خلال مفهوم متغير الفضول المعرفي الذي يبحث عن التفسيرات التي تزيل غموض جوانب متعددة في الوجود، واستكشاف الجديد في المجالات المختلفة بينما تؤدي ظاهرة التجول العقلي إلى قصور في أداء تلك المهام وأن الفضول المعرفي وخاصة المستويات العليا منه تعزز التنمية المعرفية وتحفز السلوك الاستكشافي والإتقان وهي خصائص تتناقض مع التجول العقلي وباعتباره قوة دافعة تدفع الفرد إلى التفكير بطرق جديدة فهو يرتبط سلبي بالتجول العقلي الذي يقلل من قدرة الطالب على الأداء والتفكير.

- ✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس التجول العقلي ودرجاتهم على اختبار سعة الذاكرة العاملة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٢٤٤)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) واختبار سعة الذاكرة العاملة (-٠,٢٩٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع) واختبار سعة الذاكرة العاملة (-٠,١٦٧) ، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة Forster & Lavie, (2009) التي تشير إلى أن التجول العقلي يتناقص كلما ازدادت صعوبة المهمة ، وأنه يتأثر بالحمل المعرفي للذاكرة العاملة ، ودراسة (Mc Vay & Kane, 2012) التي تشير إلى أن التجول العقلي يتسبب في انخفاض

الأداء في مهام سعة الذاكرة العاملة أو أن انخفاض سعة الذاكرة العاملة يسبب المزيد من حالات التجول العقلي، ودراسة (Chun,2015) والتي تناولت العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في ضوء منظورين حول كيفية تصور التجول العقلي ، المنظور الأول وهو موارد سعة الذاكرة العاملة ويتنبأ بوجود علاقة إيجابية بين سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي ، بينما يتنبأ المنظور الثاني وهو الانتباه التنفيذي بعلاقة سلبية بين كل من سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي ، بينما تختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Matt , 2019) والتي أشارت إلى أن سعة الذاكرة العاملة ترتبط ارتباطًا إيجابيًّا بمعدلات التجول العقلي، ودراسة (Tsukahara,2014) والتي أوضحت نتائجها أنه لا تأثير لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي وتفسر الباحثة تلك النتيجة التي توصلت إليها في الدراسة الحالية في ضوء ما تشير إليه أدبيات الدراسة من أن الذاكرة العاملة تلعب دورًا أساسيًا في الانتباه وهي تمثل نظام للمراقبة الانتباهية وباعتبار أن التجول العقلي يشتت الانتباه ويحول الانتباه بعيدا عن المهمة الأساسية لذا ينظر إليه على أنه نشاط عقلي ينافس نشاط الذاكرة العاملة المتمثل في الحفاظ على المعلومات والانتباه اليها.

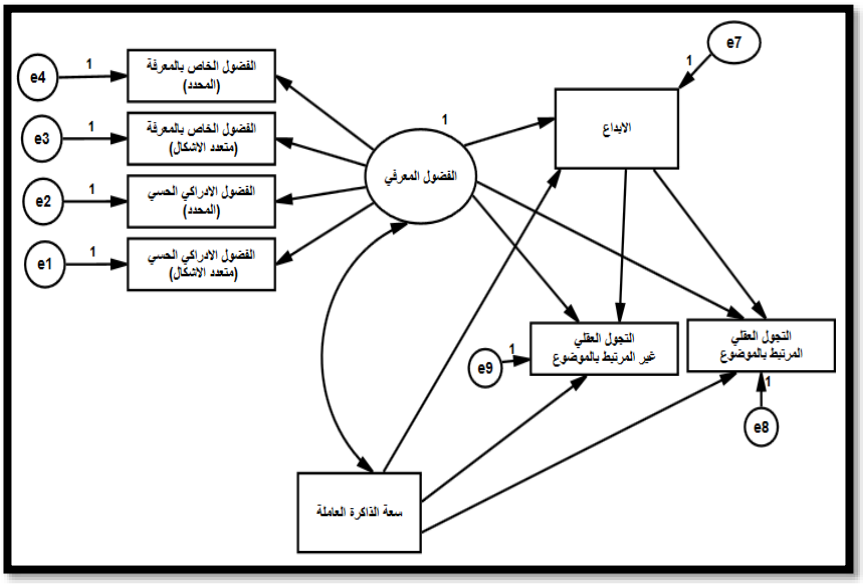
- ✓ عدم وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس التجول العقلي ودرجاتهم على مقياس الإبداع، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٠٨٦)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) ومقياس الإبداع (-٠,٢٠٦)

وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد (التجول العقلي الغير مرتبط بالموضوع) ومقياس الإبداع (-٠,٢٢٩) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Kieran & Roger,2018) في وجود علاقة بين المتغيرين والتي أسفرت عن وجود علاقة مباشرة بين التجول العقلي والتفكير الإبداعي وبالنسبة لاتجاه العلاقة نجد أن تلك النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Aakriti ,2017) والتي أشارت إلى أن التجول العقلي يؤثر سلبًا على الإبداع ،بينما تختلف تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Randall,2015) التي تشير إلى أن التجول العقلي يمكنه أن يساعد في عملية تحفيز الإبداع ، ونتيجة دراسة (Bridget, et.al.,2015) التي تشير إلى أن التجول العقلي يرتبط إيجابيًّا بالفكر الإبداعي، وتفسر الباحثة وجود العلاقة السلبية إلى أن الإبداع يحتاج إلى تركيز والتجول العقلي يضعف تركيز الفرد ويقلل منه ، كما أن الأداء في المهام الإبداعية المتباينة والمتقاربة يضعف بسبب عدم التركيز في أثناء التجول.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات بين كل من الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة كمتغيرين مستقلين والإبداع كمتغير وسيط والتجول العقلي كمتغير تابع لدى عينة البحث".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التوسط Mediation Analysis وذلك باعتبار أن الإبداع متغير يتوسط العلاقة بين متغيري الفضول المعرفي

والتجول العقلي، وقد تم اختبار نموذج التوسط شكل (٣) وذلك باستخدام برنامج Amos v20:



شكل (٣) نموذج العلاقات السببية بين كل من الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة كمتغيرين مستقلين والإبداع كمتغير وسيط والتجول العقلي كمتغير تابع لدى عينة البحث

ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج التوسط:

جدول (٨) قيم مؤشرات حُسن المطابقة لنموذج التوسط

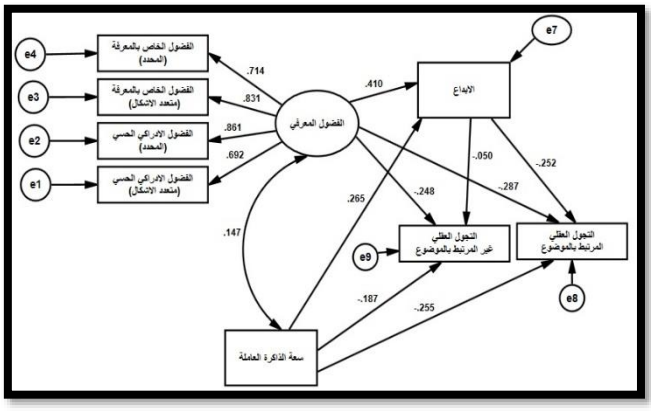
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
x^2	٣٩,٠٨٢	x^2/ درجات الحرية < ٣
(درجات الحرية)	١٥	
x^2 / درجات الحرية	٢,٦٠٥	
مؤشر المطابقة المعياري Normed fit index (NFI)	٠,٩٥٤	NFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٩٨	CFI ≥ 0.95
مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)	٠,٩٥٧	IFI ≥ 0.95
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٩٧٤	GFI ≥ 0.95
مؤشر توكر لويس Tucker-Lewis index (TLI)	٠,٩٥٢	TLI ≥ 0.95
مؤشر جذر متوسط الخطأ التقاربي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٦٩	RMSEA < 0.08

ويتضح من جدول (٨) أن قيم مؤشرات حُسن المطابقة جميعها كانت مقبولة وتقع ضمن الحدود المقبولة، مما يدل على مطابقة نموذج التوسط للبيانات ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات المباشرة، والغير مباشرة ودلالتها الإحصائية للنموذج البنائي:

جدول (٩) قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية للنموذج البنائي

المتغيرات		القيمة الغير معيارية	القيمة المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "z"	مستوى الدلالة
التأثيرات المباشرة						
الفضول المعرفي	الإبداع	٢,٩٩١	٠,٤١٠	٠,٧٢٠	٤,١٦	٠,٠١
	الفضول الإدراكي الحسي (متعدد الأشكال)	٢,٧٣٦	٠,٦٩٢	٠,٣٧٠	٧,٤٠	٠,٠١
	الفضول الإدراكي الحسي (المحدد)	٢,٨١٣	٠,٨٦١	٠,٢٨١	١٠,٠٣	٠,٠١
	الفضول الخاص بالمعرفة (متعدد الأشكال)	٤,١٧٩	٠,٨٣١	٠,٤٣٩	٩,٥٣	٠,٠١
	الفضول الخاص بالمعرفة (المحدد)	٢,٠٧٠	٠,٧١٤	٠,٢٦٨	٧,٧١	٠,٠١
	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	-٠,٩٧٤	-٠,٢٨٧	٠,٣٨٩	-٢,٥٠	٠,٠٥

المتغيرات		القيمة الغير معيارية	القيمة المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "z"	مستوى الدلالة
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	١,٤٤٨-	٠,٢٤٨-	٠,٦٩٨	٢,٠٧-	٠,٠٥
سعة الذاكرة العاملة	الإبداع	٠,٢٨٥	٠,٢٦٥	٠,٠٩٦	٢,٩٧	٠,٠١
	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠,١٢٨-	٠,٢٥٥-	٠,٠٤٩	٢,٥٨-	٠,٠١
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠,١٦١-	٠,١٨٧-	٠,٠٨٩	١,٨١-	غير دالة
الإبداع	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠,١١٧-	٠,٢٥٢-	٠,٠٥٢	٢,٢٧-	٠,٠٥
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠,٠٤٠-	٠,٠٥٠-	٠,٠٩٣	٠,٤٣-	غير دالة
التأثيرات غير المباشرة						
سعة الذاكرة العاملة	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠,٠٤١-	٠,٠٦٧-	٠,٠٢٠	٢,٠٥-	٠,٠٥
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠,٠١١-	٠,٠١٣-	٠,٠٣٣	٠,٣٣-	غير دالة
الفضول المعرفي	التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠,٣٧١-	٠,١٠٣-	٠,١٨٧	١,٩٨-	٠,٠٥
	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠,١٢٠-	٠,٠٢١-	٠,٣٢٧	٠,٣٧-	غير دالة



شكل (٤) القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة لنموذج التوسط

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) للفضول المعرفي على الإبداع بقيمة معيارية قدرها (٠,٤١٠) وقد بلغت قيمة "z" (٤,١٦) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، كما يلاحظ وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للفضول المعرفي على التجول العقلي المرتبط بالموضوع والغير مرتبط بالموضوع، بقيمة معيارية قدرها (٠,٣٨٩، ٠,٦٩٨) على الترتيب، وقد بلغت قيمة "z" (-٢,٥٠، -٢,٠٧) على الترتيب، وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لسعة الذاكرة العاملة على الإبداع بقيمة معيارية قدرها (٠,٢٦٥) وقد بلغت قيمة "z" (٢,٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي المرتبط بالموضوع بقيمة معيارية قدرها (-٠,٢٥٥) وقد بلغت قيمة "z" (-٢,٥٨) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للإبداع على التجول العقلي المرتبط بالموضوع بقيمة معيارية قدرها (-٠,٢٥٢) وقد بلغت قيمة "z" (-٢,٢٧) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥).

يؤثر (الإبداع) كمتغير وسيط على العلاقة بين كل من (الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة) والتجول العقلي، حيث يلاحظ وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للفضول المعرفي على التجول العقلي المرتبط بالموضوع وذلك عبر متغير (الإبداع) كمتغير وسيط، حيث بلغت القيمة المعيارية (-٠,٠٦٧) وبلغت قيمة "z" (-٢,٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند

مستوى (٠,٠٥)، كما يلاحظ وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي المرتبط بالموضوع وذلك عبر متغير (الإبداع) كمتغير وسيط، حيث بلغت القيمة المعيارية (-٠,١٠٣) وبلغت قيمة "z" (-١,٩٨) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، وتفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء ما توصلت اليه من دراسات تخص تلك المتغيرات كالتالي:

- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) للفضول المعرفي على الإبداع حيث أشارت دراسة (Karwowski,2012) إلى وجود علاقة موجبة وقوية بين الفضول والإبداع وكذلك هدفت دراسة كفروني (٢٠١٦) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأصالة في التفكير كأحد مهارات الإبداع وبين دافع حب الاستطلاع كمؤشر للفضول المعرفي ، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين وكذلك الأفراد الذين لديهم مستويات عليا من الفضول يوصفون بأنهم أكثر ابتكارية وإبداعًا.
- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للفضول المعرفي على التجول العقلي، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Yulia Davis ,2020 ,) التي تشير إلى وجود علاقة بين التجول العقلي وبين الفضول المعرفي؛ إذ كلما زاد التجول العقلي تناقص الفضول المعرفي ، وأن الفضول المعرفي يعزز التنمية المعرفية ويحفز السلوك الاستكشافي والإتقان وهي خصائص تتناقض مع التجول العقلي وباعتباره قوة دافعة تدفع الفرد

إلى التفكير بطرق جديدة فهو يرتبط سلبي بالتجول العقلي الذي يقلل من قدرة الطالب على الأداء والتفكير.

- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لسعة الذاكرة العاملة على الإبداع حيث أشارت نتائج دراسة(Kieran,et.al.,2018) إلى أن للذاكرة العاملة تأثيرات إيجابية على الإبداع، وكما تشير الأطر النظرية أن جميع أشكال الإبداع قد ترتبط عند مستوى معين بما يحمله الفرد في ذاكراته ، كما أن الخبرات السابقة قد تسهل وتيسر الإبداع؛ فمن الصعب أن نتخيل أي عمل إبداعي لم يرتبط بطريقة ما بخبرات الفرد السابقة في ذاكرته.
- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي وتختلف النتيجة مع نتائج دراسة (Tsukahara,2014) التي أوضحت أنه لا تأثير لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي ويرجع بعض الباحثين السبب الرئيس في حدوث التجول العقلي إلى السعة المحدودة للذاكرة العاملة لدى المتعلم، وللتغلب على التجول العقلي والحد منه يجب على الفرد توظيف واستخدام جميع موارد الذاكرة العاملة لديه في الأفكار المرتبطة بالمهمة الحالية؛ حتى لا يتبقى أي موارد أخرى من الذاكرة العاملة من شأنها أن تكون متاحة لحدوث التجول العقلي.
- وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للإبداع على التجول العقلي مثلما أشارت دراسة (Aakriti ,2017) والتي أوضحت أن

القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية تضعف بسبب قلة التركيز في أثناء التجول العقلي ، وأشارت النتائج إلى أن العلاقة السلبية بين التجول العقلي والإبداع أي أن الإبداع يقلل من ظاهرة التجول العقلي لدى الأفراد، والأداء في المهام الإبداعية المتباينة والمتقاربة يضعف بسبب عدم التركيز في أثناء التجول، وترى الباحثة أن التجول العقلي ليس ظاهرة سلبية على الدوام فهناك جوانب إيجابية من التجول العقلي فزيادة التفكير الإبداعي لدي الطالبة يؤدي إلى تجول عقلي قد يسفر عن نتائج جديدة في حياة الطالبة. كذلك التفكير المستقبلي والتخطيط يحتاج إلى تجول عقلي ومتابعة ما وراء الأفكار وما وراء المهام.

- يؤثر (الإبداع) كمتغير وسيط على العلاقة بين كل من (الفضول المعرفي وسعة الذاكرة العاملة) والتجول العقلي، حيث تشير دراسة (Klahr & Jirout, 2012) إلى أن الفضول المعرفي من العوامل المهمة والمسؤولة عن ترجمة القدرات الإبداعية إلى إنجازات، كما أن الأشخاص الفضوليين لديهم أداء أفضل في اختبارات الذاكرة.
- وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) للفضول المعرفي على التجول العقلي وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة (Yulia , Davis ,2020) التي تشير إلى وجود علاقة بين التجول العقلي وبين الفضول المعرفي حيث كلما زاد التجول العقلي تناقص الفضول المعرفي.
- يلاحظ وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) لسعة الذاكرة العاملة على التجول العقلي المرتبط بالموضوع وذلك عبر متغير

(الإبداع) كمتغير وسيط فنجد دراسة (Bridget,2013) التي تناولت دور سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في الإبداع تكشف نتائج الدراسة عن أن النظريات المتضاربة تشير إلى تنبؤات متعارضة لدور سعة الذاكرة العاملة والتجول العقلي في الإبداع ، واختلفت النتيجة مع نتيجة دراسة (Bridget, et.al.,2015) والتي توصلت نتائجها إلى أن كل من التجول العقلي وسعة الذاكرة يسهم في الإدراك الإبداعي ، وأن من أفضل الطرق لتوليد الأفكار الجديدة بشكل خلاق هو السماح للعقل بالتجول بحرية في الأفكار.

***

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- عمل دراسات عن ظاهرة التجول العقلي وأثرها السلبي والإيجابي على التعلم.
- تضمين المقررات العديد من الأنشطة والمواقف التعليمية التي تقلل من مستوى التجول العقلي لديهم.
- تدريب الطلاب على ترتيب وتصنيف المعلومات والخبرات في الذاكرة لما لها من تأثير على الإبداع وإمكانية توظيف تلك المعلومات في عمل اصيل.

الدراسات المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة ما يأتي:

١- أبحاث تتناول العلاقة بين التجول العقلي ومتغيرات أخرى كأنماط التفكير ومهارات حل المشكلات والمرونة المعرفية وغيرها ودراستها عند طلاب وطالبات الجامعة.

٢- إجراء بحوث تتناول الفضول المعرفي لدى طالبات الجامعة مع متغيرات اخرى مثل أنماط الشخصية وأنماط التفكير.

المراجع العربية:

١. بهنساوي، أحمد فكري، (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس ، ٢١(٥)، ٢٢٧-٢٦٧.

٢. زغلول، ماجدة، (٢٠١٩). تأثير فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه على الذاكرة العاملة لدى الطفل عسير الكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة العربي بن مهيدي ام البواقي.

٣. علي ، أحمد رمضان محمد ،(٢٠١٨). سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها بالمرونة المعرفية الأكاديمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.مجلة العلوم التربوية،٢(٢)، ٢٧- ٨١.

٤. العمري ، عائشة بلهيش والباسل ، رباب محمد عبد الحميد،(٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر في التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلي لدى طالبات كلية التربية –جامعة طيبة. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، (٣٨)، ٣٣١-٣٩٨.

٥. عيسى ، هبة مجيد ،(٢٠٢٠). قياس الفضول المعرفي ومظاهره لدى طالبات المرحلة الاعدادية. المجلة العربية لعلم النفس ، ٥(١) ، ١٢٣- ١٤٠.

٦. الفيل ، حلمي محمد حلمي ،(٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو عمق مستويات تنمية في وتأثيره التدريس في SBL المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية – كلية التربية. ٣٣(٢)، ٢-٦٦.

٧. كفروني، نبيل،(٢٠١٦).أصالة التفكير وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع لدى عينة من طلبة الصف التأني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية .رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
٨. المراغي، إيهاب السيد شحاتة ،(٢٠٢٠). استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٣(١) ، ٣١-٧٩.
٩. محمد، خلف الله حلمي فاوي،(٢٠٢٠).فعالية مدخل التعلم العميق في تنمية التفكير السابر والبراعة الرياضية وخفض التجول العقلي لدى طالب المرحلة الثانوية".مجلة تربويات الرياضيات،٢٣(٤)،٢١٧-٢٥١.
١٠. وداعة، زينة نزار ،(٢٠٢٠). واقع التجول العقلي لدى طلبة الجامعة في العراق في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ، مركز رفاد للدراسات والأبحاث ، ٨(٢) ، ٤٤٧-٤٦٨.

References:

- Aakriti ,W.,(2017). Mind Wandering and Creativity Effects of mind wandering valence on divergent and convergent creative thinking. *Psychol. Assess*., 24, 409–417.
- Al- feel, H. M. H.(2018). A proposed program for employing the scenario-based learning model, the depth of development levels in teaching and its impact on SBL, knowledge and reducing mental wandering among students of the Faculty of Specific Education, Alexandria University. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University - Faculty of Education. 33(2), 2-66.
- Ali, Ahmed, R. M. (2018). Working memory capacity and its relationship to academic cognitive flexibility among non-Arabic speaking students with high and low academic achievement. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 2(2), 27-81.
- Alissa J. M. , Michael D. M.(2020). The Feasibility of Attention Training for Reducing Mind-Wandering and Digital Multitasking in High Schools. *Theory, Research, and Practice*, 3, 12-33.
- Al-Omari, Aisha, B., & Al-Basil, R. M. A. (2019). A proposed program for employing pervasive learning in teaching and its impact on developing learning outcomes and reducing mental wandering among female students of the College of Education - Taibah University. (in Arabic). Educational technology - studies and research. *Arab Society for Educational Technology*, (38), 331-398.
- Bahnasawy, A. F. (2020). A training program based on mental alertness to develop self-control and its impact on reducing mental wandering among university students. (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Girls' College of Arts, Sciences and Education - Ain Shams University, 21 (5), 227-267.
- Baird, B., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Back to the future: Autobiographical planning and the functionality of mind-wandering. *Consciousness and Cognition*, 20, 1604 –1611. doi: 10.1016/j.concog.2011.08.007.
- Bridget A. S.(2013). The role of working memory capacity and mind wandering in creativity and insight.. *Journal of Personality*, 43, 434–454.
- Bridget A. S. and Michael J. K.(2015). Working Memory Capacity, Mind Wandering, and Creative Cognition: An Individual-Differences Investigation into the Benefits of Controlled Versus Spontaneous Thought. *Article in Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts* · January 2015.
- Chrysikou, E. G., & Thompson, S. L. (2012). Dissociable brain states linked to common and creative object use. *Human Brain Mapping*, 32, 665–675.
- Chun, M., S., 2015. Originally published in Explorations: *The UC Davis Undergraduate Research Journal*, 17 (3) 1209-1216.
- Doğan, İ., & Özdamar, K. (2017). The effect of different data structures, sample sizes on model fit measures. Communications in Statistics-Simulation and Computation, 46(9), 7525-7533.

- Desouse, F.(2008). Still the Elusive Definition of Creativity. International *Journal of Psychology* ,(2), 55-82 .
- El-Maraghi, Ihab, E. S. (2020). Using the mantle of the expert strategy in teaching engineering in an integrative manner on achievement and reducing the degree of mental wandering and limiting its causes among primary school students. (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Society for Mathematics Education, 23 (1), 31-79.
- Emam,M.S., Ahmed,H.H.,(2013).Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. *Creativity Research Journal*, 25: 2, 222-227.
- Engel, P. M. J., & Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104, 974–986.
- Forster, S., & Lavie, N. (2009). Harnessing the wandering mind: The role of perceptual load. *Cognition*, 111, 345–355. doi: 10.1016/j.cognition.2009.02.006.
- Issa, H. M. (2020). Measuring cognitive curiosity and its manifestations among middle school students. (in Arabic). *The Arab Journal of Psychology*, 5 (1), 123-140.
- Jonathan W. Schooler, Michael D. Mrazek, Michael S. Franklin,(2014). The Middle Way: Finding the Balance between Mindfulness and Mind-Wandering. *The Psychology of Learning and Motivation*, 60, Academic Press, 1-33.
- Kafrouni, N. (2016). Originality of thinking and its relation to curiosity motive among a sample of second year secondary students in Damascus Governorate Public Schools. (in Arabic). *Unpublished Master's Thesis*, Department of Psychology, Faculty of Education, Damascus University.
- Karwowski ,M.(2012).Did curiosity kill cat Relationship between trait curiosities, self creative Efficacy and creative personal identity.Europe 's *Journal of Psychology*.8(4),847-558.
- Kieran, C.,Roger, E.,B., (2019). Mind-wandering as creative thinking: neural, psychological, and theoretical considerations. *Current Opinion in Behavioral Sciences* 27, 123-130.
- Klahr, D., & Jirout, J. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2) 125-160.
- Logie,H.(2011).The functional organization and capacity limits of working memory.*Current Directions in Psychological Science*,20(4),240-245.
- Matt E. M.,(2019). The cognitive underpinnings of creative thought: A latent variable analysis exploring the roles of intelligence and working memory in three creative thinking processes. *Intelligence*, 41, 306–320.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012a). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 302–320. doi: 10.1037/a0025250

- Muhammad, K. H. F. (2020). The effectiveness of the deep learning approach in developing probing thinking and mathematical proficiency and reducing mental wandering among secondary school students." (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 23(4) 217-251.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47.
- Paul, S., Evan, F. R., Daniel, S., and Daniel, L. S.(2016). Mind-Wandering With and Without Intention. *Trends in Cognitive Sciences*, August 2016, 20, (8).
- Randall,J.(2015)." mind wandering and self- directed learning: Testing the Efficiency of Self- Regulation Interventions to Reduce mind wandering and Enhance online Training Performance *".phD. Dissertation*, Rice University.
- Smeekens, Bridget a., M.A. (2013). The Role of Working Memory Capacity and Mind Wandering in Creativity and Insight. *Acta Psychologica*, 142, 136–147.
- Smeekens, B.A., & Kane, M.J. (2016). Working memory capacity, mind wandering, and creative cognition: An individual-differences investigation into the benefits of controlled versus spontaneous thought. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(4), 389-415.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2015). The science of mind wandering: empirically navigating the stream of consciousness. *Annual review of psychology*, 66, 487-518.
- Tsukahara, J.S.,(2014). "The Role of Working Memory Resources in Mind Wandering: The Difference Between Working Memory Capacity and Working Memory Load". *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 607–619.
- Wadaa, Z. N. (2020). The reality of mental wandering among university students in Iraq in the light of some variables. International Journal of Educational and Psychological Studies, (in Arabic). *Rafad Center for Studies and Research*, 8(2), 447-468.
- Yulia , S.& Davis,F.(2020). Self-Regulation, Mind Wandering, and Cognitive Absorption During Technology Use. Neuroscience of Consciousness , 66,74: 78.
- Zaghloul, M. (2019). The effect of attention deficit hyperactivity disorder on the working memory of a dyslexic child. (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi.
- Zhun, G., Yaru, D.,(2018). Mind Wandering: Mechanism, Function, and Intervention. Scientific Research Publishing ,*Psychology*, 9, 2662-2672.

***

AlmrAjç Alçrbyħ:

1. bhnsAwy ،ÂHmd fkry ،(2020). brnAmj tdryby qAŶm çlŶ AlyqĎħ Alçqlyħ ltnmyħ AlDbT AlðAty wÂθrh fy xfD Altjwl Alçqly ldŶ TlAb AljAmçħ. mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ ،klyħ AlbnAt llĀdAb wAlçlwm wAltrbyħ – jAmçħ çyn ŝms ٢١ ،(5)٢٦٧-٢٢٧ ،.
2. zγlwl ،mAjdħ ،(2019). tÂθyr frT AlHrkħ AlmSHwb btŝtt AlAntbAh çlŶ AlðAkrħ AlçAmlħ ldŶ AlTfl çsyr AlktAbħ. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،klyħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،jAmçħ Alçrby bn mhydy Am AlbwAqy.
3. çly ،ÂHmd rmDAn mHmd ،(2018). sçħ AlðAkrħ AlçAmlħ wçlAqthA bAlmrwnħ Almçrfyħ AlÂkAdymyħ ldŶ AlTlAb AlnATqyn bγyr Allγħ Alçrbyħ mrtfçy wmnxfDy AltHSyl AldrAsy.mjlħ Alçlwm Altrbwyħ٢،(2)٢٧ ،- 81.
4. Alçmry ،çAŶŝħ blhyŝ wAlbAsl ،rbAb mHmd çbd AlHmyd،(2019). brnAmj mqtrH ltwĎyf Altçlm Almntŝr fy Altdrys wtÂθyrh çlŶ tnmyħ nwAtj Altçlm wxfD Altjwl Alçqly ldŶ TAlbAt klyħ Altrbyħ - jAmçħ Tybħ. tknwlwjyA Altrbyħ - drAsAt wbHwθ. Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyA Altrbyħ ،(38)٣٩٨-٣٣١ ،.
5. çysŶ ،hbħ mjyd ،(2020). qyAs AlfDwl Almçrfy wmĎAhrh ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlAçdAdyħ. Almjlħ Alçrbyħ lçlm Alnfs ٥ ،(1) ١٢٣ ،- 140.
6. Alfyl ،Hlmy mHmd Hlmy ،(2018). brnAmj mqtrH ltwĎyf Ânmwðj Altçlm AlqAŶm çlŶ AlsynAryw çmq mstwyAt tnmyħ fy wtÂθyrh Altdrys fy SBL Almçrfħ wxfD Altjwl Alçqly ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ Alnwçyħ jAmçħ AlĂskndryħ. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Almnwfyħ - klyħ Altrbyħ. 33(2)٦٦-٢ ،.
7. kfrwny ،nbyl،(2016).ÂSAlħ Altfkyr wçlAqthA bdAfç Hb AlAstTlAç ldŶ çynħ mn Tlbħ AlSf AltÂny AlθAnwy fy mdArs mHAfĎħ dmŝq Alrsmyħ. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،qsm çlm Alnfs ،klyħ Altrbyħ ، jAmçħ dmŝq.
8. AlmrAγy ،ĂyhAb Alsyd ŝHAtħ ،(2020). AstxdAm AstrAtyjyħ çbA'ħ Alxbyr fy tdrys Alhndsħ bÂslwb tkAmly çlŶ AltHSyl wxfD drjħ Altjwl

Alçqly wAlHd mn ÂsbAbh ldŶ tlAmyð AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ. mjlħ trbwyAt AlryADyAt ،Aljmçyħ AlmSryħ ltrbwyAt AlryADyAt٢٣ ،(1) ، ٧٩-٣١.

9. mHmd ،xlf Allh Hlmy fAwy،(2020).fçAlyħ mdxl Altçlm Alçmyq fy tnmyħ Altfkyr AlsAbr wAlbrAçħ AlryADyħ wxfD Altjwl Alçqly ldŶ TAlb AlmrHlħ AlθAnwyħ".mjlħ trbwyAt AlryADyAt٢٣،(4)٢٥١-٢١٧،.
10. wdAçħ ،zynħ nzAr ،(2020). wAqç Altjwl Alçqly ldŶ Tlbħ AljAmçħ fy AlçrAq fy Dw' bçD Almtγyrat. Almjlħ Aldwlyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،mrkz rfAd lldrAsAt wAlÂbHAθ ٨ ،(2) ٤٤٧-٤٦٨ ،.

***

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The Journal of Educational Sciences is a refereed scientific journal; issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah
Secretary Editor of the journal

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research