مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والثلاثون

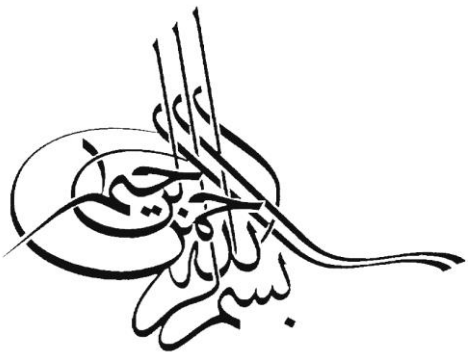
ربيع الآخر ١٤٤٤هـ

الجزء الأول

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 استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board) أثناء جائحة كورونا د. ريا بنت إبراهيم البليهي	١٥
التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية د. شيهانة بنت محمد القفاري أ. هدى بنت خالد العتيبي	٦٩
تطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي أ. نجلاء بنت محمد البشر د. هيفاء بنت عبد الله السحيم	١٤٣
برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية وأثره في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة د. نوال بنت صالح المسند	١٩٩
مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي د. هند بنت محمد القحطاني	٢٥١
معوقات التعليم الإلكتروني في السنة التمهيدية للصم بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات أ.د. مريم بنت إبراهيم غبان	٣٥٩

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board) أثناء جائحة كورونا

د. ريا بنت إبراهيم البليهي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Black Board) أثناء جائحة كورونا

د. ريا بنت إبراهيم البليهي

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

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٨/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٧/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام البلاك بورد (Black Board) أثناء جائحة كورونا، من خلال بحث أربعة محاور أساسية: (استخدام أدوات النظام، والاتجاهات، والصعوبات التي واجهوها، والكشف عن مدى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس)، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي؛ نظرًا إلى طبيعة الدراسة؛ إذ كان الهدف من الدراسة وصفَ واقع، وقد بُنيت استبانة لتقييم الواقع، وطُبقت على عينات من مختلف أقسام كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ، وجاء في النتائج المتعلقة باستخدام أدوات النظام أن الواجبات الإلكترونية أعلى نسب الاستخدام، وتلتها الصفوف الافتراضية، ثم مستندات المقرر. أما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فقد كانت أكثر عبارة وافقوا عليها هي: يستهويني التدريس باستخدام نظام البلاك بورد حيث يوفر لي معظم الاحتياجات لإنجاح المحاضرة، وتلتها: يعجبني نظام البلاك بورد حيث يسهل لي التواصل بشكل فعال مع الطلاب، وجاء في النتائج المتعلقة بالصعوبات التي واجهها أعضاء هيئة التدريس أن بطء نظام البلاك بورد هو أكثر صعوبة واجهوها، وأما الصعوبة الثانية فقد كانت نقص المهارات الفنية، وجاء في نتائج الدراسة المتعلقة بالجنس أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بأدوات نظام البلاك بورد، وعدم وجود فروق في الاتجاهات، والصعوبات التي واجهوها عند مستوى (٠,٠١)، وفي ضوء النتائج جاءت التوصيات، والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: واقع استخدام، نظام إدارة التعلم، البلاك بورد، جائحة كورونا.

The Utilization of the Black Board learning management platform by faculty members at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud University during the Corona pandemic

Dr. Raia Ibrahim ALBelehi
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud university

Abstract:

The study aimed to identify the use of the Black Board system by faculty members in the College of Education at Imam Mohammad ibn Saud University during the Corona pandemic by examining four basic axes. (the use of system tools, attitudes, the difficulties they face, and differences attributed to the variable of sex). The descriptive research method was used to o achieve this. Due to the nature of the study, A questionnaire was built. It was applied to samples from various departments of the College of Education during the second semester of the academic year ١٤٤٢ AH. The results related to the use of system tools stated that electronic assignments were the highest percentage of use, followed by virtual classes, then course documents, and faculty members 'attitudes; it was the most agreed statement: I like teaching using the blackboard system, as it provides me with most of the needs for the success of the lecture, and then I love the blackboard system as it facilitates me to communicate effectively with students. As for the difficulties faced by faculty members the slowness of the blackboard system is considered more difficult; than the lack of technical skills. As for the results related to gender, they stated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the two study groups (male and female) regarding the practices of the faculty members at Imam University related to their use of the tools of the blackboard system, their attitudes, and the difficulties they face at the level of (٠,٠١), and considering the results, some recommendations and suggestions were presented.

key words: Reality of Use, Learning Management System, Blackboard, Corona Pandemic.

مقدمة الدراسة:

تغير محور العملية التعليمية من التعليم القائم على المعلم، إلى التعليم القائم على المتعلم، وقد ساعدت التقنية، وتكنولوجيا التعليم على تحقيق هذا التغيير؛ فأصبح الهدف من العملية التعليمية تطوير فهم الطلاب، وتنمية خبراتهم، وزيادة شعورهم بالمسؤولية عن نتائج تعلمهم، وإكسابهم مواقف إيجابية تجاه التعلم، وتعزيز ثقتهم، ورضاهم عن أنفسهم، فعندما تتكامل تقنيات التعليم مع طرائق التدريس تكاملاً جيداً فإنها تسهم في تحسين تعلم الطلاب، وبناء بيئة إيجابية داعمة لعملية التعلم، وتسهم في انخراط الطلاب في التعلم، وتساعد على تفاعلهم مع المعرفة تفاعلاً إيجابيًّا.

ويعد التعليم الإلكتروني أحد النماذج الحديثة نسبيًّا للتعليم في معظم الجامعات المحلية والعالمية، حتى أضحت بعض الجامعات والمعاهد تقدم برامج متكاملة بأسلوب التعليم الإلكتروني (Almekhlafy, 2020)؛ ولكن انتشار جائحة كورونا (COVID-19) في ديسمبر ٢٠١٩ وما أحدثته من إجراءات حكومية لمواجهة خطر انتشار المرض مثل: منع السفر، والتباعد الاجتماعي، والحظر الجزئي، والتام في بعض الدول، وإغلاق المدارس والجامعات في معظم الدول، أدى إلى الانتقال من أسلوب التعليم المباشر (وجهًا لوجه) في معظم التخصصات الجامعية، إلى التعليم الإلكتروني.

ففي يوم الأربعاء ٢٠٢٠/٣/٨م أغلقت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبوابها، وانتقلت من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم عن بُعد، فبدأ العشرات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتجربة التعليم عن بُعد، حين

توجب على طلابهم البقاء في المنزل، والتعلم عبر شاشات الحاسب، حيث كان التعليم الإلكتروني هو الخيار الأنسب.

وتعد جامعة الإمام من الجامعات العريقة في المملكة العربية السعودية، التي لها تجارب في توظيف التعليم الإلكتروني، إلا أن تجربتها في تغيير نمط التعليم من مباشر إلى إلكتروني تعد تجربة مفاجأة للطلاب والأساتذة على حدٍّ سواء؛ إذ كان انتشار فيروس كورونا غير متوقع، فأجبر الجامعة على التحول للتعليم غير المباشر تحولًا سريعًا في غضون أيام. ولمواجهة هذا التحول ضُوعفت الجهود في عمادات التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وعمادة تقنية المعلومات.

ويُعرَّف التعليم عن بعد بأنه خبرات التعلم التي تتطلب الإنترنت، وجهاز حاسب (أجهزة الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر) في بيئات متزامنة، ويُقصد بها أن يلتقي المتعلم والمعلم في نفس الوقت في محاضرات حية لمناقشة مهام التعلم التقاءً يمكّن المتعلم من الاستماع والمناقشة والمشاركة في عملية التعلم من أي مكان، فيكون بين الأساتذة والمتعلمين تفاعل اجتماعي حقيقي، وبيئات غير متزامنة يتوافر فيها التعلم بأساليب متعددة، فيستطيع الطالب تعلمه متى شاء (Liguori &Winkler, 2020) .

وهناك العديد من أنظمة إدارة التعلم مثل: نظام مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) ونظام قوقل كلاس روم (Google Classroom)، ونظام البلاك بورد (Blackboard) الذي تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية على مستوى العالم، ويعد نظام البلاك بورد نظامًا قويًّا لإدارة عملية التعليم؛ وذلك لعدد من الاعتبارات، منها: سهولة الاستخدام، وتعدد أدوات التواصل،

وتوفر نظام إدارة المحتوى، وتوفر نظام تسجيل وتقييم وتحليل نتائج الطلاب، والتغذية الفورية، وتتبع أعمال الطلاب، والإسهام في بناء مهارات الطلاب (Simpson, 2016).

ويعد نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Learning Management System) (LMS) من الخيارات المميزة المتاحة للتعليم عن بعد، وهو نظام رقمي يعتمد على الإنترنت، ويستخدم ليسهل إدارة العملية التعليمية، وتخطيط وتنفيذ وتقويم عمليات التعليم، فيمكِّن الأستاذ من إنشاء وتقديم المحتوى التعليمي، وييسر عملية التعلم، ويدعم أنشطة التدريس بصورة تعزز مشاركة الطلاب، ويساعد الأستاذ على تقويم أداء الطلاب، ويزوده بمجموعة من الأدوات التفاعلية، مثل: الويكي، والمنتديات، والفصول الافتراضية، ومجموعات العمل، ويتيح التواصل بين المعلم والطلاب من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى (Al-Naibi, Madarsha, Ismail, 2015).

ويغطي نظام إدارة التعلم إدارة أربع عمليات أساسية وهي: عملية إدارة المستخدمين (معلم، طالب، والتسجيل، والجدَّاول...)، وعملية إدارة المادة التعليمية (المحتوى التعليمي الوثائق، والملفات...)، عملية إدارة التواصل (الويكي، المنتديات، الإيميل، الفصول الافتراضية...)، وعملية إدارة الأنشطة (الواجبات، الاختبارات). فهو نظام شامل يدير عملية التعلم الإلكتروني من خلال الإنترنت فيمكن الطلاب من الوصول إلى المحتوى، والتعامل معه بسهولة، والتواصل مع الأستاذ، والزملاء المسجلين إلكترونيًّا في نفس المقرر، ويوفر أدوات تساعد على التفاعل لبناء المعرفة، والقيام بالأنشطة، وتنفيذ المهمات، وتبادل الملفات (Almekhlafy, 2020).

ويتكون نظام البلاك بورد من أدوات مفيدة لإدارة محتوى المقرر بطريقة مرنة؛ فهو يسمح للأستاذ ببناء أنشطة، وواجبات، واختبارات تفاعلية إلكترونية وإدارتها، وتقديم التغذية الراجعة حولها، كما يزوده بأدوات تمكنه من نشر مقاطع الفيديو والوسائط للطلاب (Nichols, 2019). ويتيح النظام ميزة متابعة الطلاب، وتتبع عدد المرات التي اطلع فيها الطلاب على ملفات المقرر في النظام، واستفادوا من المواد التعليمية، وإعداد تقارير للأستاذ حول ذلك (Tonsmann, 2014).

إلا أنه مع وجود جميع تلك المميزات في نظام البلاك بورد، ففاعليته لا تقوم بذاتها، وإنما بكيفية استغلال إمكاناته بالشكل الأمثل؛ فنظام البلاك بورد يساعد على خلق بيئات تعلم مناسبة، إلا أن مهارة الأستاذ هي الأساس الذي يقوم عليها نجاح العملية التعليمية، وذلك بحسن استغلال أدوات هذا النظام (Chang, Shen, Liu, 2014) وبناء أنشطة التعلم التي تشرك المتعلم معرفيًا، وتجعله يفكر، ويوائم، ويطبق، ويعمم؛ ويعيد تنظيم بناه المعرفية، ويدمج المعارف القديمة بالحديثة من خلال خلق بيئات تعلم بنائية وتفاعلية عبر الويكي، والمنتديات، ولوحات المناقشة (Nkonki, Ntlabathi, Mkonqo, 2013). ويمكن استخدام نظام البلاك بورد بطريقة تفعل كلًّا من المجالين: المعرفي، والعاطفي، وذلك لتنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتعزيز التنظيم الذاتي للطالب، وتعزيز سلوكه الإيجابي؛ ومن خلال تحقيق مثلث التعلم الذي يقوم على التآزر بين المتعلم والمهمة والتكنولوجيا (Al-Naibi, Madarsha, Ismail, 2015).

مشكلة الدراسة:

يمتاز نظام إدارة التعلم البلاك بورد بعدد من المميزات التي تتضمن: إمكانية الوصول لمواد المقرر ويشمل ذلك المهماتِ، المحاضرات المسجلة، الشرائح، في أي وقت، وأي مكان، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب من قبل أستاذ المقرر؛ إذ يمكن برمجته لتعزيز الإجابة الصحيحة للطلاب، وعرض الإجابة النموذجية ليكوّن الطلاب فكرة عن الأخطاء التي وقعوا بها، كما يضمن تواصل الأستاذ مع الطلاب خارج أسوار الصف، فيمكن للطلاب استشارة الأستاذ، وإرسال المهمات المكتملة في أي وقت، ويمكن للأستاذ متابعة الطلاب، والرد على استفساراتهم.

كما يحفز نظام البلاك بورد الطلاب على التعلم بأنفسهم، وعلى البحث عن المعلومات، والسعي لتطويرها من مصادر مختلفة، مما يؤدي إلى إدارة المعرفة بشكل فاعل، وتساعد إمكانات النظام على تنمية مهارات التفكير، وتكوين مواقف إيجابية تجاه التعلم، وتزيد من التحصيل الأكاديمي، مما يؤدي إلى الإشباع، والرضا عن النفس (Eldridge, 2014)، غير أنه لا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا من خلال خلق مواقف تعليمية تساعد على إشراك الطلاب، وجعلهم إيجابيين في عملية التعلم، بطريقة تقلل من سلبيتهم، وتحثهم على الانضباط في موقف لا يشجع على ذلك، وهذا الأمر من أصعب التحديات التي يواجهها الأستاذ في عملية التعليم عن بعد (Liguori, Winkler, 2020).

فعلى الرغم من مميزات النظام الكثيرة، فإن نتائج الدراسات تؤكد استغلال القليل منها فقط، فقد جاء في نتائج دراسة براد فورد وبوشيلو (Porciello,2007

Bradford,) أن الأساتذة يستخدمون غالبًا أربع مميزات في نظام البلاك بورد فقط: صفحة الإعلانات، ولوحة المناقشات، والفصول الافتراضية، والبريد الإلكتروني، وذلك لأن استخدام تلك الأدوات يقلل من الساعات المكتبية التي يحتاج إليها الطلاب من الأستاذ، ويساعد الطلاب على بناء مهارات ما وراء المعرفة مثل: تنظيم الأولويات، وإدارة الوقت بحكمة.

وأثبتت نتائج دراسة تونس مان (Tonsmann, 2014) أن معظم استخدام الأساتذة اقتصر على الأدوات التالية فقط: المحتوى، ولوحة الإعلانات، ومركز التقديرات الكاملة فقط. وقد جاء في نتائج بحث تامبر (Taber, 2011) أن معظم الأساتذة يركزون على استخدام أدوات عرض المحتوى، وأجزاء محدودة جدًّا من أدوات النظام التفاعلية. وجاء في نتائج دراسة الدريج Eldridge, (2014) أن الأساتذة يستخدمون أدوات نظام البلاك بورد المرتبطة بمحتوى المقرر (المستندات، والصفوف الافتراضية، ولوحة الإعلانات، والاختبارات الإلكترونية) أكثر من أدوات التواصل الاجتماعي (لوحة المناقشة، مواقع الويب الخارجية، والمنتديات، والويكي) وقد يكون السبب في ذلك المعتقدات الخاطئة التي لديهم حول استخدامات تكنولوجيا التعليم؛ إذ ينظر لها بعض الأساتذة على أنها وسيط تقني فقط لنقل الدروس الصفية، إذا لم يستطيعوا التدريس وجهًا لوجه.

وتأسيسًا على ما سبق؛ تتضح أهمية تعرّف واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بنظام إدارة التعلم البلاك بورد، وتعرّف العوائق التي تحول دون استخدامه، أو الاقتصار على استخدام بعض الأدوات المتاحة فقط، تمهيدًا

للعمل على إزالة العوائق، بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم باستخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد، ما يساعد على تعلم الطلاب بفاعلية، وانخراطهم في عمليات التعلم بجدية.

أسئلة الدِّراسة:

١. ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟
٢. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟
٣. ما الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟
٤. ما الفرق بين واقع استخدام الأساتذة الرجال والنساء في كلية التربية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟

فروض الدِّراسة:

- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بأدوات نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.
- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.

- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور- إناث) حول الصعوبات التي واجهوها عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.

أهداف الدراسة:

١. تعرّف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.
٢. تعرّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.
٣. تعرّف أهم الصعوبات التي واجهها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.
٤. الكشف عن مدى وجود فروق بين واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة استجابةً للتوجهات الحديثة في تطبيق التعلم عن بعد في بعض التخصصات في التعليم الجامعي.

٢. أن تكون النتائج مفيدة في فتح المجال أمام الباحثين والباحثات لإجراء دراسات مشابهة تتناول واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كليات وجامعات أخرى.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يفيد من نتائج هذه الدراسة:

١. القائمون على الدورات التدريبية في الجامعات المحلية والعربية؛ للوقوف على الصعوبات التقنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس فتحول دون استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد بفاعلية.

٢. أعضاء هيئة التدريس للفت انتباههم لكيفية الاستخدام الأمثل لمبادئ التعلم التقني، وأهم الإجراءات التي يمكن للأستاذ فعلها لتحفيز الطلاب للتعلم، وتفادي سلبيتهم.

٣. في تحسين عملية التعليم والتعلم، حيث تتناول الكشف عن واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في التمهيد لتذليل العقبات الفنية اللي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنظام إدارة التعلم البلاك.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرّف درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلم البلاك بورد، وتعرّف اتجاهاتهم نحوه، وأهم الصعوبات التي واجهوها في أثناء جائحة كورونا، ومدى وجود فروق بين استخدام أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث لهذا النظام.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث الذين يدرسون في كلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الزمانية: وُزّعت الاستبانة خلال الفصل الدراسي الثاني بتاريخ ١٤٤٢/٧/١٦هـ، وأُستقبِلت آخر استجابة بتاريخ ١٤٤٢/٧/٢٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

من أبرز المصطلحات الواردة في هذه الدراسة: نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) وهو نظام إلكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية للطلاب، وتوفير إمكانية التعليم والتدريب التعاوني وإتاحة المشاركة والتواصل بين الطلاب والأستاذ، والطلاب فيما بينهم، وإدارة كامل العملية التعليمية إلكترونيًّا (Tonsmann, 2014). وتعرف الباحثة نظام البلاك بورد

إجرائيًا في هذه الدارسة بأنه: وسيط إلكتروني متعدد الأدوات، والإمكانات، التي تعزز عملية التعلم، وتزيد من إيجابية المتعلم، ويمكن للأستاذ استغلال بعض تلك الأدوات، أو جميعها، ويمكِّن الأستاذ من التدريس بشكل متزامن، أو غير متزامن، ويمكِّنه من تقديم التمارين، وإدارة النقاشات الطلابية، ومتابعتها، وفرض الواجبات، وتلقيها، وتقديم التغذية الراجعة حولها، وإرسال الاختبارات، وتلقيها، وتصحيح الأسئلة الموضوعية منها إلكترونيًّا، ويتيح له أيضًا عمل مجموعات تعاونية للطلاب، ويمكّنه من إرسال رسائل بريد إلكتروني، وروابط، وإرفاق ملفات بالعديد من الصيغ.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أحدث التقدم التكنولوجي ثورة في الطريقة التي يُدرِّس بها الأساتذة في الجامعات، ويتعلم بها الطلاب، ففي العقد الماضي تغيرت الاتجاهات التعليمية بسرعة، فظهر التعليم المدمج، والتعليم المستند إلى الويب والذي استبدل التعليم وجها لوجه، بأسلوب التعليم عن بُعد، وظهرت بيئات التعليم الافتراضي، وأنظمة إدارة التعلم، التي تسهل التعليم خارج الفصول الدراسية. (Chang, Shen, Liu, 2014)

وتعددت أنظمة إدارة التعلم بتعدد الشركات المنتجة لها، ومن أهمها نظام مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) ونظام قوقل كلاس روم (Google Classroom)، ونظام البلاك بورد (Blackboard)، وهي أنظمة تقنية، مؤسسية، من نتاج الجيل الثالث للويب، تهدف إلى تحسين أداء الطلاب، وزيادة إنتاجية الأستاذ، وإمكانية التعليم عن بعد، ودعم التعليم المستمر مدى الحياة، والمزج بين مزايا التعلم وجهاً لوجه والتعلم من خلال الإنترنت، والاستفادة من التكنولوجيا لتعزيز القدرة التنافسية، والانتقائية للمؤسسات، وتوفير إطار عمل يتكامل مع النظام الأساسي للمؤسسة التعليمية (Martin, 2008).

واعتمدت جامعة الإمام نظام البلاك بورد، وهو بيئة برمجية تمكِّن من إدارة، وتقديم محتوى التعلم للطلاب. ويركز نظام البلاك بورد على تطوير المنتجات، وعلى فهم وتلبية احتياجات العملاء، ومتطلباتهم، من خلال تلبية مئات طلبات التحسين الموجهة من قبل العملاء، وتضمن النظام أكثر من ١٥٠ ميزة، تم تطويرها للتركيز على خمسة محاور: سهولة الاستخدام؛ لدعم استخدام المبتدئين والمتقدمين، دعم مصادر التعلم المفتوحة، تمكين المؤسسة من دعم

التعلم عن بعد، والحد من النفقات الإدارية، واعتماد التقنيات الجديدة من أجل تحقيق الأهداف الإستراتيجية والتربوية (Everhart, Yaskin, 2020).

ويمكّن نظام إدارة التعلم البلاك بورد المؤسسات التعليمية من استخدام الإنترنت باعتباره أداة قوية للتعليم والتعلم، وتستخدمه أكثر من ألفي مؤسسة مخصصة للتدريس، ويتميز هذا النظام بأنه مصمم ليكمل التعليم وجهًا لوجه، أو ليكون قائمًا بذاته في أسلوب التعلم عن بعد. ويمكن للأساتذة الاستفادة منه عبر إدارة المحتوى ومشاركته، وإدارة التقييم، ودفتر التقديرات، وأدوات التعاون والتواصل، وإدارة الملفات (Alharbi, 2015).

ويزود نظام البلاك بورد الأساتذة ببيئة افتراضية تعليمية غنية، مصممة ليستفيد منها المتقدمون في مهارات الحاسب الآلي، والمبتدئون على حدٍّ سواء، وتمكّن الأستاذ من التحكم الكامل بتصميم المقرر الدراسي، وإدارته، فيستطيع إنشاء محتوى المقرر، والاستطلاعات والاختبارات الذاتية، وجدَّاول التقييمات، ونشر الإعلانات، كما يوفر النظام للطلاب فرصة التفاعل مع الأستاذ، ويقوم بتقييم بعض أشكال الاختبارات، والواجبات للطلاب إلكترونيًّا، وتقديم تغذية راجعة فورية لهم (Whitmer, Nuñez, Forteza, 2016)، وذلك بتصحيح بعض معلوماتهم، أو تشجيعهم على مزيد من التفوق (Pusuluri, Mahasneh, Alsayer, 2017)، كما يمكّن النظام الأستاذ من استخدام دفتر التقديرات: الذي يرسل من خلاله الدرجات لعرضها على الطلاب (Tonsmann, 2014).

ويتميز نظام البلاك بورد بحفظ كل ما يتعلق بالمقرر في مكان واحد يسهل على الطلاب الرجوع إليه، كما يستطيع الأستاذ تسجيل المحاضرات بحيث

يتمكن الطلاب من العودة لها إذا احتاجوا إلى ذلك (Eldridge, 2014)، إلا أن استخدام هذه المزية بدون تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط تجعل من المتوقع عدم تركيز الطلاب؛ لعلمهم أنهم سيتمكنون من الاستماع للتسجيلات متى أرادوا ذلك (Tella, 2011). ويتيح النظام للأستاذ إرسال رسائل بريد إلكتروني عامة لجميع الطلاب، ويمكنه تخصيص بعضهم فقط (Al Meajel, Sharadgah, 2017) ويساعد أولئك الذين يعانون من ضعف التنظيم والتخطيط ومهارات التحفيز الذاتي، من خلال إمكانية عمل مجموعات للعمل التعاوني، وإرسال الرسائل التذكيرية بالمهمات المتبقية (Sridharan, Deng, Corbitt, 2010).

ويدعم نظام البلاك بورد العملية التعليمية، لأنه يتميز بكل ما يؤهله لتحويل المؤسسات التعليمية إلى بيئة تكنولوجية قائمة على التفاعل، والإبداع، وجعل العملية التعليمية تتمحور حول الطالب (Alharbi, 2015). ويتيح للطالب الاستفادة من عدد من المميزات، مثل: خاصية التحكم بواجهة النظام، وتغيير بعض الخصائص، لتسهيل التعامل مع النظام حسب الاحتياج، ويزوده بخاصية التسجيل، ومن جهة أخرى يقدم للأستاذ خاصية إنشاء المحتوى؛ فيمكّنه من تحميل الملفات، وجدولة الأنشطة، وتحديد المواعيد لتسليم الواجبات، وخاصية إنشاء الاختبارات الإلكترونية، وخاصية التواصل، وخاصية الفصول الافتراضية التي تدعم الدروس المتزامنة، وخاصية دعم شبكات التواصل الاجتماعية مثل الفيس بوك Facebook، والتويتر Twitter، وخاصية طباعة التقارير التي تتعلق بدرجات الطلاب، وإمكانية تصديرها على شكل ملفات Excel أو Pdf أو عرضها على شكل رسوم بيانية (Alharbi, 2015) .

إلا أنه مع تلك المميزات بنظام البلاك بورد، فجميعها لا يؤدي الغرض إذا لم يحسن استخدامها، فينبغي أن يكون التعلم عبر نظام البلاك بورد ممتعًا، ويدعم التعلم النشط للطلاب، عن طريق ابتكار مهمات ملهمة، وممتعة تساعد على الامتصاص المعرفي، فعندما تلتقي الرؤوس الثلاثة لمثلث العمل: الأداء، المتعة، والتعلم، في نسق مترابط يحدث التعلم (Al Meajel, Sharadgah, 2018) . فيحتاج الأساتذة إلى أن يكونوا قادرين على استخدام هذه التكنولوجيا التعليمية بكفاءة تربوية لتسهيل عملية التعلم، وإلا كان الأمر خطوة إلى الأمام تكنولوجيًّا، وخطوتين إلى الوراء في تحقيق أهداف التدريس (Alharbi, 2015). والحقيقة أن النظام يمكّن الأستاذ من تقديم محتويات وأنشطة تتمحور حول المتعلم، وتعزز التفاعل (Vrielink, 2015) إلا أن تلك الأدوات لا معنى لها بدون الاستغلال الكفء لها من قبل الأستاذ، فهو الوحيد الذي يمكن أن يضمن تفعيلها (Liguori &Winkler, 2020).

ويعد التمكين والتحفيز هما الشيئان المهمان اللذان يجب على الأساتذة التركيز عليهما في أثناء تطبيق التعلم عن بعد، ولتحقيقهما يمكن تطبيق بعض إستراتيجيات التدريس مثل: المحاضرات، ودراسة الحالة، والمناقشات، وجلسات العصف الذهني، والألعاب وغيرها، مما يؤدي إلى توسيع أفق المتعلم (Al-Mubireek, 2019). وعلى الأستاذ من أجل تحقيق تعلم جيد وفعّال للطلاب تقسيم محتوى التدريس إلى وحدات صغيرة لمساعدة الطلاب على التركيز؛ يمتد كل منها إلى ٢٠ أو ٢٥ دقيقة فقط (Whitmer, Nuñez, Forteza, 2016).

ولتحقيق تعلم فعّال للطلاب لا بد من مراعاة بعض مبادئ التعليم عن بعد، ومنها: أن يتوافق طول المحتوى مع خصائص التعلم لدى الطلاب، وضبط سرعة التدريس من أجل ضمان التعلم الفعال، وضمان الدعم الكافي من قبل الأساتذة للطلاب، وإرسال التغذية الراجعة في الوقت المناسب، والرد على البريد الإلكتروني، والجمع بين التعلم التزامني وغير التزامني؛ وإثارة المناقشة الهادفة بين الطلاب، وتشجيع التعلم النشط؛ وذلك بإرسال المحتوى التعليمي مسبقًا قبل بدء المحاضرة، لاطلاع الطلاب عليها، ومحاولة فهمها وتكليفهم بالبحث حول بعض النقاط، فيمكن للأستاذ تحميل الدروس على شكل فيديو للطلاب قبل بدء المحاضرة، بحيث تكون الفصول الدراسية أقرب لنموذج الصف المقلوب، (Whitmer, Nuñez, Forteza, 2016)، ثم يكون النقاش خلال وقت المحاضرة.

كما يمكن أن يطلب الأستاذ من الطلاب النقاش على منصات المناقشة حول الموضوع الجديد فالنقاشات الصفية مهمة للتعلم العميق، فيفهم الطلاب في أثناء النقاش الأجزاء الغامضة ويكون لديهم تصور كلي للأجزاء المبعثرة (Sridharan, Deng, Corbitt, 2010). ولجعل التدريس أكثر فائدة؛ يمكن استخدام إستراتيجية العصف الذهني، لجذب اهتمام الطلاب، وتجنب الرتابة، وتوفير مجموعة متنوعة من خيارات التعلم (Montrieux, Vangestel, Raes, Matthys, Schellens, 2015).

ولتحقيق التدريس الفعّال عبر نظام البلاك بورد أشارت بعض الدراسات أيضًا إلى ضرورة التواصل الجيد بين الطلاب والأساتذة، ودعم العمل التعاوني بين الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب قدر المستطاع، ووضع مواعيد نهائية لإنهاء المهمات، وتكليف الطلاب ببعض المهمات الصعبة، والثناء

على العمل الجيد، الأمر الذي يوصل غالبًا إلى تحقيق التوقعات العالية، وعلى الأساتذة التنويع في التكاليف؛ والواجبات المنزلية مثل: إعداد البحوث، والتقارير، والقيام بأعمال تطوعية، أو تلخيص كتاب، وذلك لمقابلة الاختلاف في أساليب التعلم (Joksimovic, Gaševic, Kovanovic, Hatala, 2015) Riecke, ولأن الطلاب يحتاجون إلى التواصل عاطفيًّا مع أساتذتهم، فعليهم تقديم المزيد من التعاطف، والرعاية لهم (Olsen, 2001) ، ولأنهم يحتاجون إلى تفاعل اجتماعي ذي اتجاهات متعددة، فعليهم استغلال أدوات التواصل، والمنتديات، لتلبية هذا الاحتياج (Zraick &Garcia, 2020).

كما ينبغي في التعلم عن بعد التأكيد على استخدام الصوت بفاعلية؛ ففي التدريس وجهًا لوجه داخل الفصل، يستخدم المعلم لغة الجسد وتعبيرات الوجه، وكلها أدوات تعليمية مهمة. أما في التعلم عن بعد فيمكن العمل على الصوت فقط بشكل فعال وكامل، من خلال الإبطاء عند عرض النقاط المهمة، وتكرارها أكثر من مرة إن أمكن ذلك (Sridharan, Deng, Corbitt, 2010). ويستحسن تخفيض الحمل المعرفي، لزيادة التفاعل في أثناء عملية التدريس (Heirdsfield, Walker, Tambyah, Beutel, 2019). فالممارسة، والنقاش، وحل المشكلات، والتقييم التكويني جمعها إستراتيجيات تقود للتعلم، وفي ظل محدودية الوقت يمكن للمعلم ممارسة تلك الإستراتيجيات عن طريق تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب (Chang, Shen, Liu, 2014).

وعلى الأستاذ في أسلوب التعلم عن بعد تطبيق مبدأ المشاركة عالية الجودة للطلاب، في اختيار بعض الأنشطة مثلاً، وتقديم الاستشارات، والإجابة على

أسئلة الطلاب (Heirdsfield, Walker, Tambyah, & Beutel, 2019)، والتخفيف قدر الإمكان من قلق الطلاب لضمان تمكنهم من المشاركة بنشاط وفعالية، فبعد توقف الطلاب عن الدراسة وجهًا لوجه، للتغلب على بعض التحديات مثل عدم التوازن الاجتماعي والعاطفي Pusuluri, Mahasneh, (Alsayer, 2017).

وينبغي للأستاذ وضع حدود زمنية نهائية لإنجاز المهمات، وتذكير الطلاب بالمشاريع، والواجبات، والاختبارات (Al Meajel, Sharadgah, 2017)؛ وذلك لأنهم في نظام التعلم عن بعد غير مستعدين استعداداً كافياً للموازنة بين عملهم وعائلاتهم وحياتهم الاجتماعية مع حياتهم الدراسية، كما أنهم غير مهيئين جيداً لكفاءات التعلم الإلكتروني والكفاءات الأكاديمية (Moawad, 2020).

إن جذب اهتمام الطلاب في أنظمة التعلم عن بعد ليس بالأمر السهل، فيتطلب من الأساتذة خلق أنشطة مبتكرة وجذابة للطلاب (Olsen, 2001) بطريقة تحفزهم للتعلم، وتتحدى إمكاناتهم، وتجعلهم قادرين على المناقشة، والتفكير، واتخاذ القرارات (Taber, 2011). ويرتبط رضا الطلاب ارتباطًا وثيقًا بالمتعة، والمرونة في استخدام التقنية، ويمكن تحقيق ذلك باستخدام مختلف أدوات التعلم لتتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب (Zraick &Garcia, 2020)، فتفاعل الطلاب الاجتماعي عبر أدوات نظام البلاك بورد صنع فرقًا في تعلمهم، فكلما زاد عدد الطلاب الذين يستخدمون أدوات التواصل في نظام البلاك بورد؛ زاد تفاعلهم، وخبراتهم، وتعلمهم (Taber, 2011).

ويدعم نظام البلاك بورد التعلم البنائي الاجتماعي؛ إذ يعزز التفاعل بشكل متزامن، وغير متزامن؛ لتوفير فرص كبيرة للطلاب لبناء المعرفة ضمن سياقات

اجتماعية، فمن مميزات أدوات نظام البلاك بورد: تعزيز التواصل بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب والأستاذ من جهة أخرى، وبين الطلاب والمحتوى التعليمي من جهة ثالثة؛ (Al Meajel, Sharadgah, 2018) إذ يقدم للمستخدمين الأدوات التالية: لوحة الإعلانات، فيمكن للأستاذ مشاركة الإعلانات للطلاب، بحيث يمكنه إرسالها على الإيميل للطلاب، أو جعلها منبثقة عندما يدخل الطالب إلى نظام البلاك بورد، ويقدم الدردشة: وتتيح هذه الوظيفة للطلاب الدردشة في وقت الصف الافتراضي مع الطلاب الآخرين في نفس الصف، ويقدم لوحة المناقشات التي تسمح للمستخدمين بإنشاء سلسلة مناقشات والرد عليها (Alharbi, 2015).

وأشارت دراسة سيمبسون (Simpson, 2016) في نتائجها إلى أنه حتى الأساتذة المتمرسون يستخدمون نظام البلاك بورد لإدارة الصف، وإرسال بريد إلكتروني، وتقديم المحتوى التعليمي فقط، وأرجع هذا الوضع إلى نقص المهارات التقنية لدى الأساتذة، وأوصى بضرورة تدريبهم لتحقيق الاستخدام الفعال لنظام البلاك بورد. أما الدراسة التي أجراها النايبي إسماعيل، ومرداشا Al-Naibi, Madarsha, Ismail, 2015) فقد أرجعت السبب إلى عدم استخدام أدوات نظام البلاك بورد التواصلية لأنهم لا يملكون فهمًا عميقًا لطريقة الاستخدام الفعال لتقنيات التعليم. وقد أوصت دراسة (Heirdsfield, Walker, Tambyah, Beutel, 2019) بتدريب الأساتذة على استخدام أدوات النظام التي توظف إستراتيجيات التعلم التعاوني مثل لوحة المناقشات، والويكي، وجميعها سهلة الاستخدام، ولا تحتاج إلى الكثير من المهارة التقنية، كما أوصت

بإعطاء الأستاذ الوقت الكافي للتحضير، وتطوير المهمات، والمناهج التعليمية في بدايات كل فصل دراسي.

وتكمن خطورة عدم استخدام أدوات التواصل في نظام البلاك بورد ما ورد في نتائج دراسة ريندر (Reinder, 2015) التي خلصت إلى أن التعلم السلبي من خلال الإنترنت بدون وجود مناقشات بين الطلاب تؤدي إلى نتائج تعليمية ضعيفة، وأن نظام البلاك بورد لم يحدث فرقًا في تعلم الطلاب بسبب نقص المعرفة حول الاستخدام الكفء لأدواته التواصلية، وجاء في توصيات دراسة ليجوري ووينكلر (Liguori, Winkler, 2020) ضرورة تكوين مجموعات بين الأساتذة في الكليات لزيادة التنسيق وتبادل وجهات النظر حول الاستغلال الأمثل لأدوات نظام البلاك بورد، ورفع مستوى مهارات عضو هيئة التدريس بتوفير التدريب والتوجيه المناسبين؛ فالأساتذة قد يكونون متحفزين بشكل أفضل فقط إذا تعرّفوا مميزات النظام.

ومع اتخاذ هذه الإجراءات جميعاً فإنه يبقى الكثير من المشاكل المرتبطة بالتعلم عن بعد، مثل: أخطاء التنزيل، ومشكلات التثبيت، ومشكلات تسجيل الدخول، ومشكلات الصوت، والفيديو، وضعف شبكة الإنترنت وغيرها. ويمكن حل الصعوبات التقنية من خلال التسجيل المسبق للمحاضرات، وإرسال المحتوى مسبقًا لاطلاع الطلاب عليه، وتجهيز خطط استباقية دائمًا تحسبًا لأي ظرف طارئ قد يعوق العملية التعليمية (Pusuluri, Mahasneh, Alsayer, 2017).

وفي التعلم باستخدام نظام البلاك بورد صعوباتٌ أكبر تتعلق بالطلاب ذوي التحصيل المنخفض؛ بسبب عدم قدرتهم على تحمل المسؤولية، وإدارة الوقت،

وكثرة المشتتات في أثناء وقت المحاضرة (Raspopovic, Jankulovic, Runic, Lucic, 2014)، ومشاعر العزلة، وقلة الدعم (Alkhazim, 2020)، ويمكن مقابلة هذه الصعوبات بتحديد مهمات صغيرة لهم في وقت مبكر، وإرسال رسائل تذكيرية لأدائها، مثل: إكمال واجب، أو أداء نشاط، أو كتابة مقال، أو كتابة تقرير (Liguori, Winkler, 2020) كما ينبغي بذل الجهود لإضفاء الطابع الإنساني على عملية التعلم إلى أقصى حد ممكن (Alkhazim, 2020) وتقديم الاهتمام الشخصي بالطالب حتى يتمكن من التكيف بسهولة مع بيئة التعلم عن بعد؛ فالتواصل هو المفتاح الناجح لبناء العلاقات الجيدة مع الطلاب (Al-Mubireek, 2019).

وقد وجد أن من الطرق المجدية مع هؤلاء الطلاب طرحَ أسئلة مفتوحة عن أهدافهم من الالتحاق بالجامعة، والتأثير الذي يريدون أن يحدِثوه في العالم، فيمكن أن يُطلب من الطلاب كتابة مقال يعكس أهدافهم، وما يريدون تعلمه في الجامعة، فكتابة الأهداف تجعلها أوضح في أذهانهم فتساعدهم على البقاء في المسار الصحيح (Ross, 2020).

وللحد من عوامل التشتت، يمكن مطالبة الطلاب بإبقاء كاميراتهم قيد التشغيل في أثناء المحاضرة، والإكثار من التمارين التي تتطلب المشاركة النشطة من كل طالب، وأن يطلب منهم الأستاذ إكمال القراءة، أو شرح المفاهيم للصف (Raspopovic, Jankulovic, Runic, Lucic, 2014)، كما يمكن إبقاء الطلاب يقظين عن طريق سؤالهم عشوائيًّا عن آرائهم حول موضوع معين (Moawad, 2020)، وذلك لما للمناقشة والمشاركة من أهمية في عملية التعلم؛ إذ يؤديان عموماً إلى تعلم الطلاب تعلّماً جيداً يكاد يقترب من جودة التعلم

في الفصول الدراسية الحضورية (Al Meajel, Sharadgah, 2018)، كما يمكن استغلال لوحات المناقشة، مع مراعاة تقسيم الأعداد الكبيرة إلى مجموعات مناقشة صغيرة؛ لضمان سماع صوت كل طالب (Shamoail, 2015)، والمراوحة بين الاختبارات والواجبات المنزلية (Chang, Shen, Liu, 2014).

ومع كل هذه الصعوبات والعوائق للتعلم عن بعد، فقد اتضح مع مرور الوقت أن الطلاب اعتادوا على التحقق يوميًّا من لوحة الإعلانات، ومتابعة المواد الدراسية، ومشاهدة الأفلام التعليمية، وأداء المهمات، والأنشطة التي رفعها الأستاذ (Pusulur, Mahasneh, Alsayer, 2017)، وبذلك يكون قد طُورت أهم مهارات التعلم التي يجب تطويرها لدى الطالب، وذلك بجعله هو المسؤول عن نجاح عملية التعلم (Tella, 2011).

***

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة أسلوب البحث الوصفي، نظرًا إلى طبيعة الدراسة، فقد كان الهدف من الدراسة وصف واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بنظام البلاك بورد في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في أثناء جائحة كورونا، وقد قامت ببناء استبانة لتقييم واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس، واتجاهاتهم تجاه نظام البلاك بورد، والصعوبات التي واجهوها، والكشف عن مدى وجود فروق في الممارسات تعزى لمتغير الجنس، وطبقت الاستبانة على عينات من مختلف أقسام كلية التربية (قسم المناهج وطرق التدريس، قسم أصول التربية، قسم الإدارة والتخطيط، وقسم التربية الخاصة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ١٣٤ من الذكور، و١٤٥ من الإناث.

عينة الدراسة:

أُختيرت العينة اختياراً عشوائيًّا، وكان عدد العينة ٧٥: ٣٨ رجلاً، و٣٧ امرأة.

أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، صممت الباحثة الاستبانة باعتبارها إحدى الأدوات التي تفيد في جمع البيانات والمعلومات التي تغطى كافة جوانب موضوع الدراسة، وذلك من خلال إجابة أفراد العينة على بنودها، وترجع مبررات اختيار هذه الأداة للدراسة الحالية إلى

أنها تتيح الفرصة لأفراد العينة للتعبير عن آرائهم بطلاقة دون حرج، ويمكن توزيعها على أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع، كما أنها تساعد على جمع المعلومات بصورة معيارية، ويسهل تحليل نتائجها إحصائيًّا. وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة محاور:

- المحور الأول: ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا فيما يخص أدوات النظام، وتضمن (١٥) عبارة.
- المحور الثاني: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا، وتضمن (١٥) عبارة.
- المحور الثالث: الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا، وتضمن (٦) عبارات. وبهذا أصبح مجموع العبارات (٣٦) عبارة.

أ- صدق الاستبانة:

تعد الاستبانة صادقة إذا استطاعت قياس ما وُضعت لقياسه، وللتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة، جرى التأكد من:

- صدق المحتوى: ويقصد به مدى تمثيل محتوى الاستبانة للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، وتقدير صدق المحتوى يعتمد على الأحكام التقييمية للخبراء أو المهتمين بالمجالات التربوية، على أن يقوم كل محكم بتقييم كل عبارة من عبارات الاستبانة في ضوء المحاور الرئيسة المتعلقة بالنطاق السلوكي، كنوع العبارات ومدى ملاءمتها للمحتوى والهدف.

ويعرف ذلك بصدق المحكمين، وقد عُدّل بعض البنود في ضوء مقترحات السادة المحكمين وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، وتمثلت التعديلات فيما يلي: التعديلات اللغوية لبعض عبارات الاستبانة، وإعادة صياغة بعض العبارات واختصارها لتكون أوضح، وإعادة ترتيب بعض فقرات الاستبانة، وحذف بعض البنود.

- الصدق الذاتي: لحساب صدق الاستبانة فقد طُبقت على عينة استطلاعية من (٣٠) عضوَ هيئة تدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولمعامل الصدق الذاتي أهمية في أنه يمثل الحد الأعلى لمعامل صدق الاستبانة، ويُحسَب الصدق الذاتي للاستبانة عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، أي إن:

معامل الصدق الذاتي= معامل الثبات.

وبذلك يكون معامل الصدق الذاتي لكل محور من محاور الاستبانة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) معامل الصدق الذاتي للاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الصدق
ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) فيما يخص أدوات النظام في أثناء جائحة كورونا	١٥	٠,٩٨٠
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا	١٥	٠,٩٨٨
الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا	١٥	٠,٩٠١

ويعني ذلك أن ارتباط محاور الاستبانة ببعضها قوية، ويدل ذلك على درجة الصدق العالية لعبارات الاستبانة.

- صدق الاتساق الداخلي: حُسب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد									
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٦٢**	٤	٠,٨٦٧**	٧	٠,٨٦٨**	١٠	٠,٨٩١**	١٣	٠,٨٩٥**
٢	٠,٦٠٥**	٥	٠,٨٢٣**	٨	٠,٦٩٨**	١١	٠,٦٥٨**	١٤	٠,٩٧١**
٣	٠,٧٤١**	٦	٠,٨٧٧**	٩	٠,٥٩٦**	١٢	٠,٨١٤**	١٥	٠,٩٢٤**
ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) فيما يخص أدوات النظام									
١	٠,٨٧٧**	٤	٠,٩٥٠**	٧	٠,٩٤٦**	١٠	٠,٨٢٢**	١٣	٠,٨٣٤**
٢	٠,٨٦٩**	٥	٠,٩٠٤**	٨	٠,٩١٢**	١١	٠,٨٢٤**	١٤	٠,٩١٢**
٣	٠,٩٤٤**	٦	٠,٩١٣**	٩	٠,٧٢٣**	١٢	٠,٨٤٦**	١٥	٠,٩٥٣**
الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد)									
١	٠,٩٧٥**	٣	٠,٧٤١**	٤	٠,٩١٧**	٥	٠,٩١٢**	٦	٠,٨٧١**
٢	٠,٨٥٥**								

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

يتضح من الجدَّاول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكويني للاستبانة.

جـ- ثبات الاستبانة:

حُسِب معامل الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS V.18، وهي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) معامل ثبات محاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) فيما يخص أدوات النظام في أثناء جائحة كورونا	١٥	٠,٩٦١
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد	١٥	٠,٩٧٧
الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا	١٥	٠,٨١٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات تتراوح بين (٠,٨١٢ – ٠,٩٧٧) وجميعها قيم مرتفعة، مما يدل على أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع.

إجراءات تطبيق الاستبانة:

سارت إجراءات تطبيق الاستبانة على النحو التالي:

- بعد إخراج الاستبانة في صورتها النهائية، طُبّقت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلال الفصل الدراسي الثاني من ١٤٤٢/٧/١هـ حتى ١٤٤٢/٧/٢٤هـ.
- وبلغ عدد الاستبانات المستوفاة (٧٥) استبانة.
- صُحّحت الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي:

- (موافق جدًّا = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق أبداً = ١) في العبارات الموجبة.
- (موافق جدًّا = ١، موافق = ٢، محايد = ٣، غير موافق = ٤، غير موافق أبداً = ٥) في العبارات السالبة.

١- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة في التحليل الإحصائي على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS V.18)، وقد استخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

- حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة.
- حساب معامل الارتباط لبيرسون لحاسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (الاتساق الداخلي للعبارات).
- حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة؛ إذ تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الدرجات الخام.
- التقدير الرقمي = (ك١ × ٥) + (ك٢ × ٤) + (ك٣× ٣) + (ك٤ × ٢) (ك٥ × ١).

إذ: مجموعة تكرارات موافق جدًّا، ك٢: مجموع تكرارات موافق، ك٣: مجموع تكرارات محايد، ك٤: مجموع تكرارات غير موافق، ك٥: مجموع تكرارات غير موافق أبداً.

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{التقدير الرقمي}}{\text{ن}} \times ١٠٠$$

ف(ن) هو عدد أفراد عينة الدراسة وهو يساوى (٧٥).

ولتحديد نسبة التحقق من درجة الموافقة لدى أفراد العينة بصفة عامة لكل عبارة، حُسب:

- المدى الكلى = أعلى وزن نسبى – أقل وزن نسبى.

$$\text{فرق المدى} = \frac{\text{المدى الكلى}}{٥}$$

وذلك لتحديد مرتبة عبارات الاستبانة؛ إذ:

وحُكم على درجة الموافقة، وذلك لكل عبارة ضمن أداة الدراسة، وفق مقياس ليكرت المفسر لاستجابات عينة البحث، على النحو التالي:

جدول (٤) مقياس دلالة المتوسط الحسابي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي	
	إلى	من
غير موافق أبداً	١,٨٠	١
غير موافق	٢,٦٠	١,٨١
محايد	٣,٤٠	٢,٦١
موافق	٤,٢٠	٣,٤١
موافق جدًّا	٥	٤,٢١

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

تتضح نتائج الدراسة الميدانية من خلال عرض التحليل الإحصائي الذي أُجرِيَ على أبعاد الاستبانة، وهي بالتفصيل:

١- تحليل محاور الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تعرّف اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية لنظام البلاك بورد، ويندرج تحت ذلك ثلاثة محاور رئيسة، وفيما يلي عرض النتائج لهذه المحاور إجمالاً:

جدول (٥) درجة الموافقة على المحاور إجمالًا (من وجهة نظر عينة الدراسة) (ن = ٧٥)

المحاور	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا فيما يخص أدوات النظام	١٥	٢,٨٨	١,١٣	٥٧,٦٪	محايد
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد	١٥	٣,٥١	١,٥٣	٧٠,٢٪	موافق

المحاور	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة
الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا	٦	٣,١٧	٠,٩٧	٦٣,٤٪	محايد

يتضح من الجدول السابق أن: أجمعت عينة الدراسة على أن لهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام نظام البلاك بورد، فكانت درجة الموافقة (موافق)، والنسبة المئوية للموافقة على هذا المحور بلغت (٧٠,٢٪)، بمتوسط ٣,٥١، وانحراف معياري ١,٥٣، وكانت درجة موافقتهم على ممارستهم للأدوات المرتبطة بنظام إدارة التعلم البلاك بورد بالمحايدة بنسبة (٥٧,٦٪) ومتوسط ٢,٨٨ وانحراف معياري ١,١٣، أما درجة موافقتهم على الصعوبات التي تواجههم في أثناء استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد فكانت محايدة بنسبة مئوية (٦٣,٤٪)، ومتوسط ٣,١٧، وانحراف معياري ٠,٩٧.

٢- تحليل عبارات محاور الاستبانة:

بعد تحليل كل محور من محاور الاستبانة إجمالاً، سنحلّل عبارات كل محور من هذه المحاور بالتفصيل كما يأتي:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول:

وهدَفَ السؤال الأول إلى تعرّف درجة استخدام أفراد العينة لأدوات نظام البلاك بورد، ويندرج تحته (١٥) أداة يوضحها جدول رقم (٦)، الذي نصه: ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوات نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟

جدول (٦) يوضح ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بأدوات نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا

الأداة	دائما		غالبًا		أحياناً		نادرا		لم أستخدمه		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
الواجبات الإلكترونية	٣٩	٥٢	١٥	٢٠	١١	١٤,٧	٥	٦,٧	٥	٦,٧	٤,٠٤	١,٢٥	٣٠٣	٤٠٤	٥٢,٨	٠,٠١	غالبًا	١
الصفوف الافتراضية	٣١	٤١,٣	٢٣	٣٠,٧	٩	١٢	٨	١٠,٧	٤	٥,٣	٣,٩٢	١,٢١	٢٩٤	٣٩٢	٣٥,١	٠,٠١	غالبًا	٢
مستندات المقرر	٣٢	٤٢,٧	١٣	١٧,٣	٢٣	٣٠,٧	٣	٤	٤	٥,٣	٣,٨٨	١,١٧	٢٩١	٣٨٨	٤١,٥	٠,٠١	غالبًا	٣
صفحة الإعلانات	٣٥	٤٦,٧	١٤	١٨,٧	١٢	١٦	٩	١٢	٥	٦,٧	٣,٨٧	١,٣١	٢٩٠	٣٨٦,٧	٣٦,٤	٠,٠١	غالبًا	٤
الاختبارات الإلكترونية	٢٨	٣٧,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	٥	٦,٧	٤	٥,٣	٣,٨٣	١,١٧	٢٨٧	٣٨٢,٧	٢٨,١٣	٠,٠١	غالبًا	٥
خاصية تسجيل المحاضرات	٢٥	٣٣,٣	١١	١٤,٧	١٢	١٦	٩	١٢	١٨	٢٤	٣,٢١	١,٦٠	٢٤١	٣٢١,٣	١١,٣	٠,٠٥	غالبًا	٦
مصادر التعلم	١٢	١٦	٩	١٢	٣٢	٤٢,٧	٧	٩,٣	١٥	٢٠	٢,٩٥	١,٢٩	٢٢١	٢٩٤,٧	٢٦,٥	٠,٠١	احيانا	٧
روابط لمقاطع فيديو	٧	٩,٣	١٣	١٧,٣	٣٠	٤٠	٧	٩,٣	١٨	٢٤	٢,٧٩	١,٢٦	٢٠٩	٢٧٨,٧	٢٤,٤	٠,٠١	أحياناً	٨
لوحة المناقشات	١٠	١٣,٣	١١	١٤,٧	١٢	١٦	٩	١٢	٣٣	٤٤	٢,٤١	١,٥٠	١٨١	٢٤١,٣	٢٧,٣	٠,٠١	نادراً	٩
المدونة	٣	٤	٦	٨	١٨	٢٤	٣٠	٤٠	١٨	٢٤	٢,٢٨	١,٠٥	١٧١	٢٢٨	٣١,٢	٠,٠١	نادراً	١٠
إرسال مقاطع وملفات مسبقًا لتجهيز الطلاب للمحاضرة	٧	٩,٣	٩	١٢	٩	١٢	١٨	٢٤	٣٢	٤٢,٧	٢,٢١	١,٣٦	١٦٦	٢٢١,٣	٢٨,٩	٠,٠١	نادراً	١١
مجموعات العمل	٤	٥,٣	٩	١٢	١٦	٢١,٣	١٢	١٦	٣٤	٤٥,٣	٢,١٦	١,٢٧	١٦٢	٢١٦	٣٥,٢	٠,٠١	نادرا	١٢
إرسال روابط خارجية لكتب ومقالات	٧	٩,٣	٥	٦,٧	١٥	٢٠	٥	٦,٧	٤٣	٥٧,٣	٢,٠٤	١,٣٨	١٥٣	٢٠٤	٦٩,٩	٠,٠١	نادراً	١٣
الويكي	٣	٤	٤	٥,٣	١٦	٢١,٣	١٠	١٣,٣	٤٢	٥٦	١,٨٨	١,١٦	١٤١	١٨٨	٦٨,٠	٠,٠١	نادرا	١٤

الأداة	دائما		غالبًا		أحياناً		نادرا		لم أستخدمه		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
البريد الإلكتروني	٢	٢,٧	٣	٤	١٠	١٣,٣	١٣	١٧,٣	٤٧	٦٢,٧	١,٦٧	١,٠٣	١٢٥	١٦٦,٧	٩١,١	٠,٠١	لم استخدمه	١٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت الواجبات الإلكترونية في المرتبة الأولى، وكان اتجاه الموافقة على استخدامها بـ(غالبًا) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (٤٠٤) وكانت كا٢ لها (٥٢,٨) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٤,٤)، بانحراف معياري (١,٢٥)، وتلتها الصفوف الافتراضية؛ إذ كان اتجاه الموافقة عليها (غالبًا) ووزنها النسبي (٣,٩٢)، وكانت كا٢ لها (٣٥,١) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتلتها مستندات المقرر، ثم صفحة الإعلانات.
- وجاء البريد الإلكتروني في المرتبة الأخيرة، وكان اتجاه الموافقة على استخدامه بـ(لم أستخدمه) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (١٦٦,٧) وكانت كا٢ لها (٩١,١) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (١,٦٧)، بانحراف معياري (١,٠٣)، وأتى بعده في ندرة الاستخدام الويكي؛ إذ كان وزن استخدامه النسبي (١٨٨) وكانت كا٢ لها (٦٨,٠) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وتلاه في ندرة الاستخدام إرسال روابط خارجية لكتب ومقالات، ثم أداة تكوين مجموعات العمل.

ونجد أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج دراسة سيمبسون (Simpson, 2016) ودراسة ريندر (Reinder, 2015)، ودراسة وودز، وبيكر، وهوبر (Woods, Baker, Hopper, 2018)والتي جاء فيها أنه حتى الأساتذة المتمرسون يستخدمون نظام البلاك بورد لإدارة الصف، وتقديم المحتوى التعليمي فقط، وأرجع هذا الوضع إلى نقص المهارات التقنية لديهم، وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النايبي إسماعيل، ومرداشا Al-Naibi, Madarsha, (Ismail, 2015)، ونتائج دراسة وودز، وبيكر، وهوبر (Woods, Baker, Hopper, 2018) التي أشارت إلى أن أعضاء هيئة التدريس استخدموا نظام البلاك بورد كأداة لإدارة المقرر الدراسي فقط، ولم يُستخدَم أداةً لتعزيز التعلم، وخلق مناخ اجتماعي إيجابي.

وتكمن الخطورة في هذا الوضع فيما جاء من نتائج لبحث المعجل والشردقة (Al Meajel, Sharadgah, 2017) الذي نصَّ على أن نظام البلاك بورد لم يحدث فرقًا في تعلم الطلاب، بل أدى إلى نتائج تعلم ضعيفة، وأرجع السبب في عدم استخدام الأدوات التواصلية في النظام إلى نقص المعرفة حول الاستخدام الكفء لها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع توصية دراسة (Julie, 2018) بتحديد حد أدنى من الأدوات على نظام البلاك بورد؛ لخلق بيئة تعليمية محفزة ومفيدة للطلاب.

ومن هنا نجد أن نتائج الدراسة تشير إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام البلاك بورد كان يعتمد بالدرجة الأولى على إدارة عملية التعلم، إلا أنه لم يحقق التعلم التحولي، الذي يقتضي التركيز على إحداث تغييرات تربوية، أكثر

من التغييرات التكنولوجية، فلم يُستخدَم معظم إمكانات نظام البلاك بورد التفاعلية، فالأدوات التي تخدم التفاعلية، البنائية، السياقية، التعاون، لم تفعّل التفعيل المناسب؛ وهذا يقتضي ضرورة تغيير الأفكار الموجودة لدى أعضاء هيئة التدريس حول طبيعة العملية التعليمية باستخدام التقنية، بحيث تُمزَج التطبيقات التربوية والتكنولوجية لتحقيق النتائج التعليمية بكفاءة، بطريقة تحقق مبادئ التعلم النشط، والتعاوني، والبنائي.

***

الإجابة عن السؤال الثاني:

وهدَفَ السؤال الثاني إلى تعرّف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد، ويندرج تحت هذا المحور (١٥) عبارة يوضحها الجدول رقم (٧)، الذي نصه: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟

جدول (٧) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد

العبارة	موافق جدًّا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق أبدا		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
يستهويني التدريس باستخدام نظام البلاك بورد حيث يوفر لي معظم الاحتياجات لإنجاح المحاضرة	٢٧	٣٦	٣٧	٤٩,٣	٧	٩,٣	٢	٢,٧	٢	٢,٧	٤,١٣	٠,٨٩	٣١٠	٤١٣,٣	٦٨,٧	٠,٠١	موافق	١
يعجبني نظام البلاك بورد حيث يسهل لي التواصل بشكل فعال مع الطلاب	٣٥	٤٦,٧	٢٣	٣٠,٧	٥	٦,٧	١٠	١٣,٣	٢	٢,٧	٤,٠٥	١,١٥	٣٠٤	٤٠٥,٣	٥٠,٥	٠,٠١	موافق	٢
أشعر بالارتياح عند استخدام نظام البلاك بورد لأنه يمكنني من إرسال الإعلانات والتذكيرات للطلاب	٢٥	٣٣,٣	٣٥	٤٦,٧	٩	١٢	٣	٤	٣	٤	٤,٠١	٠,٩٩	٣٠١	٤٠١,٣	٥٤,٩	٠,٠١	موافق	٣
أنصح باستخدام نظام البلاك بورد	٧	٩,٣	٧	٩,٣	٥	٦,٧	١٨	٢٤	٣٨	٥٠,٧	٣,٩٧	١,٣٥	٢٩٨	٣٩٧,٣	٥١,١	٠,٠١	موافق	٤
أحب استخدام نظام البلاك بورد لأنه	٣٠	٤٠	٢٢	٢٩,٣	١٥	٢٠	٤	٥,٣	٤	٥,٣	٣,٩٣	١,١٤	٢٩٥	٣٩٣,٣	٣٤,٤	٠,٠١	موافق	٥

العبارة	موافق جدًّا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق أبدا		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
يمكنني يمكن تحميله على الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، واللابتوب.																		
أشعر بارتياح عند التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في نظام البلاك بورد	٢٥	٣٣,٣	٣٢	٤٢,٧	١٠	١٣,٣	٤	٥,٣	٤	٥,٣	٣,٩٣	١,٠٨	٢٩٥	٣٩٣,٣	٤٣,٧	٠,٠١	موافق	٦
أفضل استخدام نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) لأنه يمكنني من تقديم التغذية الراجعة لأداء الطلاب بدقة وتفصيل	١٧	٢٢,٧	٣٤	٤٥,٣	٢٠	٢٦,٧	٣	٤	١	١,٣	٣,٨٤	٠,٨٧	٢٨٨	٣٨٤	٤٨,٧	٠,٠١	موافق	٧
أحب استخدام نظام البلاك بورد لأنه يجعلني قادر على متابعة مستوى طلابي بشكل دقيق	١٨	٢٤	٣٤	٤٥,٣	١٥	٢٠	٥	٦,٧	٣	٤	٣,٧٩	١,٠٢	٢٨٤	٣٧٨,٧	٤٠,٩٣	٠,٠١	موافق	٨
يعجبني في نظام البلاك بورد أنه يعزز مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب.	١١	١٤,٧	٣٥	٤٥,٧	١٨	٢٤	١٠	١٣,٣	١	١,٣	٣,٦٠	٠,٩٤	٢٧٠	٣٦٠	٤٣,١	٠,٠١	موافق	٩
أخذت دورة تدريبية لأتقن مهارات العمل على نظام البلاك بورد	٢٠	٢٦,٧	٣٠	٤٠	٣	٤	١٧	٢٢,٧	٥	٦,٧	٣,٥٧	١,٢٩	٢٦٨	٣٥٧,٣	٣٣,٢	٠,٠١	موافق	١٠
أفضل استخدام برامج أخرى غير نظام البلاك بورد في الشرح والتواصل مع طلابي	١٣	١٧,٣	٩	١٢	٣	٤	٤٠	٥٣,٣	١٠	١٣,٣	٣,٣٣	١,٣٤	٢٥٠	٣٣٣,٣	٥٥,٦	٠,٠١	محايد	١١

العبارة	موافق جدًّا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق أبدا		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
بسبب صعوبة استخدامه																		
نقص المهارات التقنية تحول دون استخدامي لنظام البلاك بورد	١٠	١٣,٣	١٤	١٨,٧	٩	١٢	٢٥	٣٣,٣	١٧	٢٢,٧	٣,٣٣	١,٣٧	٢٥٠	٣٣٣,٣	١١,١	٠,٠٥	محايد	١٢
تثبط المشكلات الفنية عزيمتي عن استخدام نظام البلاك بورد	١٣	١٧,٣	٢٥	٣٣,٣	١٢	١٦	٢٠	٢٦,٧	٥	٦,٧	٢,٧٢	١,٢٣	٢٠٤	٢٧٢	١٥,٩	٠,٠١	محايد	١٣
أتضايق من بطء نظام البلاك بورد	١٨	٢٤	١٩	٢٥,٣	١٢	١٧,٣	٢٤	٣٢	١	١,٣	٢,٦١	١,٢١	١٩٣	٢٦١,٣	٢٠,٤	٠,٠١	محايد	١٤
أتضايق من تعطل النظام أحياناً، ما يضيع وقت المحاضرة في الذهاب لتطبيق آخر	٣٦	٤٨	٢٣	٣٠,٧	١٠	١٣,٣	٦	٨	٠	٠	١,٨١	٠,٩٥	١٣٦	١٨١,٣	٢٩,٦	٠,٠١	غير موافق	١٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح أن:

- عبارة يستهويني التدريس باستخدام نظام البلاك بورد حيث يوفر لي معظم الاحتياجات لإنجاح المحاضرة جاءت في المرتبة الأولى، وهي عبارة كان اتجاه الموافقة عليها بـ(غير موافق) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (٤١٣,٣) وكانت كا٢ لها (٦٨,٧) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٤,١٣)، بانحراف معياري (٠,٨٩)، وتلتها عبارة يعجبني نظام البلاك بورد حيث يسهل لي التواصل بشكل فعال مع الطلاب، وكان اتجاه الموافقة عليها بـ(غير موافق) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (٤٠٥,٣)، وكانت كا٢

لها (٥٠,٥)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٤,٠٥)، بانحراف معياري (١,١٥)، وتلتها أشعر بالارتياح عند استخدام نظام البلاك بورد لأنه يمكنني من ارسال الإعلانات والتذكيرات للطلاب، وتلتها أنصح باستخدام نظام البلاك بورد.

- عبارة أتضايق من تعطل النظام أحياناً، ما يضيع وقت المحاضرة في الذهاب لتطبيق آخر، جاءت في المرتبة الأخيرة، وكان اتجاه الموافقة عليها بـ(موافق) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (١٨,٣) وكانت كا٢ لها (٢٩,٦) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (١,٨١)، بانحراف معياري (٠,٩٥)، وتلتها عبارة أتضايق من بطء نظام البلاك بورد و كان اتجاه الموافقة عليها بـ(محايد) من وجهة نظر عينة الدراسة، وكان وزنها النسبي (٢٦١,٣) وكانت كا٢ لها (٢٠,٤)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٢,٦١)، بانحراف معياري قدره (١,٢١)، تلاها عبارة تثبط المشكلات الفنية عزيمتي عن استخدام نظام البلاك بورد وكان اتجاه الموافقة عليها محايد، وتلتها نقص المهارات التقنية تحول دون استخدامي لنظام البلاك بورد وكان اتجاه الموافقة عليها (محايد).

وتشير نتائج تحليل البيانات أن لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية تجاه استخدام نظام البلاك بورد، وذلك يتفق مع ما جاء في نتائج دراسة شفيق ومحسن (Shafeeq, Mohsen, 2014)، وما جاء في دراسة ايرتمر واوتنبرت ليفتويش (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, 2010)، فقد أشارت نتائج تلك

الدراسات إلى أن معظم الأساتذة في كلية التربية يرون أن نظام البلاك بورد نظام سهل الاستخدام، وفيه الكثير من المميزات، مثل: سهولة تحميل ملفات المحتوى، والقدرة على تتبع أداء الطلاب، ولوحة الإعلانات، والواجبات، والاختبارات الإلكترونية، والقدرة على إعطاء تغذية راجعة، وتعدد طرق التواصل بين الأستاذ والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم. وتتفق مع ما جاء في نتائج دراسة السعيد (Alsaied, 2019) التي طبقت في جامعة الملك عبدالعزيز، على معلمي اللغة الإنجليزية، وتتفق مع نتائج ما جاء في دراسة (Khamis, Ghareeb, Aldhafeeri, 2019).

الإجابة عن السؤال الثالث:

وهدَفَ السؤال الثالث إلى تعرّف درجة موافقة أفراد العينة حول الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد)، ونصُّه: ما الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟ ويندرج تحت هذا المحور (٦) عبارات يوضحها جدول رقم (٨)

جدول (٨) الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا

الصعوبة	موافق جدًّا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق أبدًا		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
بطء نظام إدارة التعلم	٣٩	٥٢	١٥	٢٠	١٤	١٨,٧	٦	٨	١	١,٣	٤,١٣	١,٠٧	٣١٠	٤١٣,٣	٥٦,٩	٠,٠١	موافق	١

الصعوبة	موافق جدًّا		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق أبدا		المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	كا٢	الدلالة	درجة الموافقة	الترتيب حسب الرتبة
	ك١	%	ك٢	%	ك٣	%	ك٤	%	ك٥	%								
نقص المهارات الفنية	٢٩	٣٨,٧	٢٦	٣٤,٧	١٠	١٣,٣	٣	٤	٧	٩,٣	٣,٨٩	١,٢٤	٢٩٢	٣٨٩,٣	٣٦,٧	٠,٠١	موافق	٢
تعدد أنظمة إدارة التعلم	١١	١٤,٧	١٥	٢٠	٣٩	٥٢	٧	٩,٣	٣	٤	٣,٣٢	٠,٩٨	٢٤٩	٣٣٢	٥٣,٣	٠,٠١	محايد	٣
عدم وجود دعم فني	١٠	١٣,٣	١٨	٢٤	١٨	٢٤	٢٥	٣٣,٣	٤	٥,٣	٣,٠٧	١,١٦	٢٣٠	٣٠٦,٧	١٧,٦	٠,٠١	محايد	٤
عدم تحقيق احتياجات الطلاب التعليمية	٥	٦,٧	١١	١٤,٧	١٦	٢١,٣	٤٠	٥٣,٣	٣	٤	٢,٦٧	١,٠٠	٢٠٠	٢٦٦,٧	٥٩,١	٠,٠١	محايد	٥
عدم وجود الدعم والتشجيع من القسم والكلية	٢	٢,٧	٤	٥,٣	١٠	١٣,٣	٣٥	٤٦,٧	٢٤	٣٢	٢,٠٠	٠,٩٦	١٥٠	٢٠٠	٥٣,١	٠,٠١	غير موافق	٦

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح أن:

- العبارة التي مؤداها بطء نظام إدارة التعلم جاءت في المرتبة الأولى، وهذه الصعوبة كان اتجاه الموافقة على وجودها بـ(موافق) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (٤١٣,٣) وكانت كا٢ لها (٥٦,٩) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٤,١٣)، بانحراف معياري (١,٠٧). أما الصعوبة الثانية فهي نقص المهارات الفنية، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في توصيات دراسة خميس، غريب، الضافري (Khamis, Ghareeb, Aldhafeeri, 2019) بوجود حاجة

كبيرة لتدريب كل من أعضاء هيئة التدريس على نظام البلاك بورد بانتظام. أما الصعوبة الثالثة من وجهة نظر الأساتذة فكانت تعدد أنظمة إدارة التعلم.

- والعبارة التي مؤداها عدم وجود الدعم والتشجيع من القسم والكلية، جاءت في المرتبة الأخيرة، وهذه الصعوبة كان اتجاه الموافقة على وجودها بـ(غير موافق) من وجهة نظر عينة الدراسة؛ إذ كان وزنها النسبي (٢٠٠) وكانت كا٢ لها (٥٣,١) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكان متوسط استجابات الأفراد عليها (٢)، بانحراف معياري (٠,٩٦).

وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات أن أهم العوائق التي تحول دون استخدام نظام البلاك بورد بطء النظام، وعدم وجود المهارات الفنية الكافية، وتعدد أنظمة إدارة التعلم المتاحة، وبذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة الزويدي (El Zawaidy, 2018) التي جاء فيها أن عدم تشجيع الكلية لهم كان أحد أهم العوائق التي تحول دون استخدام البلاك بورد نظاماً تعليمياً مدمجاً، في كليات التربية بجامعة الملك سعود (الرياض)، وجامعة الملك خالد (أبها)، وجامعة الطائف.

الإجابة عن السؤال الرابع:

هدف السؤال الرابع إلى التحقق من وجود فروق بين واقع استخدام الأساتذة الرجال والنساء في كلية التربية لنظام البلاك بورد، ونصُّه: ما الفروق بين واقع استخدام الأساتذة الرجال والنساء في كلية التربية لنظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا؟

ولحساب دلالة الفروق بين المجموعتين (الذكور – الإناث): حُسِبت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (ذكور – إناث) لاختبار فروض الدراسة.

- الفرض الأول: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بأدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا، ولاختبار صحة الفرض الأول حُسِبت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث)، وظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المجموعتين حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام المتعلقة بأدوات نظام إدارة التعلم (البلاك بورد)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠١)
ذكور	٣٧	٤٤,٥١	١٦,٧٧	٠,٦٩٥	٧٣	٠,٤٨٩ غير دال
إناث	٣٨	٤١,٧٩	١٧,١٨			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الأول، الذي يقتضي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المتعلقة بنظام إدارة التعلم (البلاك بورد) فيما يخص أدوات النظام في أثناء جائحة كورونا، ومعنى هذا أنه لا يوجد فروق بين المجموعتين حول درجة استخدام كل من الذكور والاناث لأدوات نظام التعلم البلاك بورد.

- الفرض الثاني: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) فيما يتعلق باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد، لاختبار صحة الفرض الثاني حُسِبت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) فيما يتعلق باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد، وظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠) يوضح نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المجموعتين حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠١)
ذكور	٣٧	٥٢,٤٦	٨,٧٩	٠,٢٠٧	٧٣	٠,٨٣٧ غير دال
إناث	٣٨	٥٢,٨٤	٧,١٨			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الثاني الذي يقتضي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد،

ومعنى هذا أنه لا توجد فروق بين المجموعتين حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد.

- الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا، ولاختبار صحة الفرض الثالث حُسِبت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) حول الصعوبات التي واجهها أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد في أثناء جائحة كورونا، وظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١١) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين المجموعتين حول الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (٠,٠١)
ذكور	٣٧	١٩,١١	٦,٠١	٠,٠٤١	٧٣	٠,٩٦٧ غير دال
إناث	٣٨	١٩,٠٥	٥,٧٣			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الثالث الذي يقتضي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (ذكور – إناث) فيما يتعلق بالصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في أثناء جائحة كورونا، ومعنى هذا أنه لا توجد فروق بين المجموعتين حول الصعوبات التي واجهوها عند استخدام نظام التعلم البلاك بورد.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

١. السعي إلى إيجاد حلول لبطء نظام البلاك بورد.

٢. إيجاد الدعم الفني الفوري لحل المشكلات التقنية.

٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس الحاليين، والجدد على استخدام نظام البلاك بورد، والتأكيد على الأدوات التي توظف إستراتيجيات التعلم التعاوني، مثل: لوحة المناقشات، والويكي بشكل فعال؛ لأن التعلّم السلبي يؤدي إلى نتائج تعلُّمية ضعيفة.

٤. تكوين مجموعات مناقشة على إحدى وسائل التواصل الاجتماعي لتنمية الفهم العميق لمفهوم تقنيات التعليم، ولتبادل المعلومات حول كيفية الاستغلال الأمثل لأدوات نظام البلاك بورد.

٥. السعي دومًا إلى تحقيق الرؤوس الثلاثة لمثلث العمل: الأداء، والمتعة، والتعلم.

٦. تزويد الجامعة بإنترنت سريع لاستغلال إمكانات نظام البلاك بورد في القاعات الدراسية.

***

المقترحات:

في ظل جائحة كورونا، وكثرة الحروب، ومشكلات الطقس التي لا يمكن التحكم بها، يمكن اقتراح بحث المواضيع التالية:

١. إجراء المزيد من الأبحاث حول كيفية استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد بفاعلية لتحسين نواتج تعلم الطلاب.

٢. إجراء مزيد من الأبحاث حول معيقات استخدام أدوات التعلم التعاوني؛ الويكي، المدونات، ومجموعات العمل.

٣. إجراء المزيد من الأبحاث حول كيفية تحقيق أسلوب الصف المقلوب في التعلم عن بعد من خلال استخدام نظام البلاك بورد.

٤. إجراء المزيد من الأبحاث حول تأثير استخدام أدوات نظام البلاك بورد على تنمية مهارات التعلم الذاتي.

***

المراجع:

Al Meajel, T. Sharadgah, T. (2017) Barriers to Using the Blackboard System in Teaching and Learning: Faculty Perceptions, Springer Science+ Business Media, Tech Know Learn, at: https://repository.psau.edu.sa/xmlui/bitstream/handle/123456789/1323/10.1007%40s10758-017-9323-2.pdf?sequence=-1&isAllowed=

Al Meajel, T.M. and Sharadgah, T.A. (2018), "Barriers to using the blackboard system in teaching and learning: faculty perceptions", Technology, Knowledge and Learning, Vol. 23 No. 2, pp. 351-366, available at: www.researchgate.net/publication/312136352

Alharbi, M. (2015). Effects of Blackboard's Discussion Boards, Blogs and Wikis on Effective Integration and Development of Literacy Skills in EFL Students. English Language Teaching, 8(6), pp. 111-132.

Alkhazim, M. (2011). Distance education is more than blackboard, Australian Journal of Teacher Education, Vol 36, 7. pp. 16-30

Almekhlafy, S. (2020) Online learning of English language courses via blackboard at Saudi universities in the era of COVID-19: perception and use, https://www.emerald.com/insight/2399-1747.htm

Al-Mubireek, A. (2019). E-learning in the English classroom: Comparing two E-learning, CALL-EJ, 20 (2), pp. 19-37

Al-Naibi, S. A., Madarsha, K. B., & Ismail, N. A. (2015). Blackboard use by faculty members in the colleges of applied sciences in the Sultanate of Oman. International Journal for Innovation Education and Research, 3(4), pp. 26–40. Available at: http://www.al-jazirah.com/2020/20200405/ln22.htm

Bradford, P & Porciello, M. (2007) The Blackboard Learning System, https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Educational-Technology-Systems-1541-3810

Chang, C. Shen, H. Liu, E. (2014). University faculty's perspectives on the roles of E-instructors and their online instruction practice. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15, pp. 72–92.

Eldridge, B. (2014). Exploring faculty adoption and utilization of Blackboard at a community college in the Kentucky Community and Technical College System. Doctoral dissertation, University of Kentucky, USA.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. Journal of research on Technology in Education, 42(3), pp. 255-284.

H. Alsaied (2019) Use of Blackboard Application in Language Teaching: Language Teachers' Perceptions at KAU, International Journal of Applied Linguistics & English Literature ISSN 2200-3592, Vol. 5 No. 6

H.El Zawaidy (2018) Using Blackboard in Online Learning at Saudi University: Faculty Member's Perceptions and Existing Obstacles, International Interdisciplinary Journal of Education –July 2014, Volume 3, Issue 7

Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah, M., & Beutel, D. (2019). Blackboard as an online learning environment: What do teacher education students and staff think? Australian Journal of Teacher Education, 36(7), pp. 1–16.

Joksimovic, S., Gaševic, D., Kovanovic, V., Riecke, B. E. and. Hatala, M., 2015. Social presence in online discussions as a process predictor of academic performance. Journal of Computer Assisted Learning, 31(6), pp. 638–654.

Julie (2018) Students Perceptions of and Experiences in Using The Blackboard Learning Management System, Global Education Journal, Issue 4.

Khamis, L. Ghareeb, A. Aldhafeeri, F. (2019) Faculty members' perceptions towards utilizing blackboard in teaching system at Hafr Al-Batin University, KSA Journal of Nursing Education and Practice, https://doi.org/10.5430/jnep.v9n5p64

Liguori, E. Winkler, C. (2020). From Offline to Online: Challenges and Opportunities for Entrepreneurship Education Following the COVID-19 Pandemic, Entrepreneurship Education and Pedagogy, Vol. 3(4) pp. 346–351, http://dx.doi.org/10.1177/2515127420916738

Martin, F. (2008) Blackboard as the Learning Management System of a Computer Literacy Course, at https://www.researchgate.net/publication/242717927_Blackboard_as_the_Learning_Management_System_of_a_Computer_Literacy_Course

Moawad, R. (2020). Online Learning during the COVID-19 Pandemic and Academic Stress in University Students, Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 12(1Sup2), pp. 100-107. https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/252

Mohsen, M. Shafeeq, C. (2014) EFL Teachers' Perceptions on Blackboard Applications, Canadian Center of Science and Education, Vol. 7, No. 11, pp. 67-85

Montrieux, H., Vangestel, S., Raes, A., Matthys, P., and Schellens, T., 2015. Blending face-to-face higher education with web-based lectures:

Comparing different didactical application scenarios. Educational Technology and Society, 18, 1, pp. 23-36
Nichols, D. L. (2019). An exploration of Blackboard utilization by faculty at a Midwestern University. Doctoral Dissertation, Ohio University, USA.
Nkonki, V. Ntlabathi, S. Mkonqo, L. (2013) "Explaining influences in the adoption of Blackboard at an institution of higher learning", Proceedings of the 8th International Conference on E-Learning, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa, ICEL 2013 Proceedings Volume 2, PP 76-97
Olsen F (2001) Getting ready for a new generation of course-management system, Chronicle of Higher Education 48(17) PP25-28.
Onsmann, G. (2014) A Study of the Effectiveness of Blackboard Collaborate for Conducting Synchronous Courses at Multiple Locations. In Sight: A Journal of Scholarly Teaching, 9, PP. 54-63.
Pusuluri, S., Mahasneh, A. and Alsayer, B.A.M. (2017), "The application of blackboard in the English courses at Al Jouf University: perceptions of students", Theory and Practice in Language Studies, Vol. 7 No. 2, Pp. 106-123
Raspopovic, M. Jankulovic, A. Runic, J. Lucic, V. (2014). Success factors for e-learning in a developing country: A case study of Serbia, Open Distrib. Learn., vol. 15, no. 3, PP. 95-121
Reinder Vrielink (2015) Appreciation of the use of Blackboard at the Police Academy of the Netherlands using the Technology Acceptance Model, The Journal of Technology Enhanced Learning, Innovation and Change Volume 1, Issue 1 ISSN (online) PP. 2049-7385
Shamoail, E. (2015). Teachers' perceptions and experiences in adopting Blackboard computer program in a Victorian secondary school: A case study. Doctoral Dissertation, Victoria University, Australia.
Simpson, A., 2016. Designing Pedagogic Strategies for Dialogic Learning in Higher Education. Technology, Pedagogy and Education, 25(2), pp. 135–151. https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1038580
Sridharan, B. Deng, H. Corbitt, B. (2010) Critical success factors in e-learning, Technol., vol. 12, PP. 65-71
Taber, K. (2011) Constructivism as Educational Theory: Contingency in Learning, and Optimally Guided Instruction. Nova Science Publishers Inc., PP. 39-61.
Tella, A. (2011). Reliability and factor analysis of a Blackboard course management system success: A scale development and validation in an educational context. Journal of Information Technology Education, 10, pp. 53–80.

Tonsmann, G. (2014). A study of the effectiveness of Blackboard Collaborate for conducting synchronous courses at multiple locations. In Sight: A Journal of Scholarly Teaching, 9, pp. 54–63.
Whitmer, J., Nuñez, N. and Forteza, D. (2016), "How successful students use LMS tools – confirming our hunches – blackboard blog", Blackboard Blog, pp. 4-7, available at: http://blog.blackboard.com/how-successful-students-use-lms-tools/
Woods, R., Baker, J.D. & Hopper, D. (2018). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. Internet and Higher Education, 7(4), 281-297.
Zraick, K. and Garcia, S. (2020). A List of What's Been Canceled Because of the Coronavirus, New York Times, at: https://www.nytimes.com/article/cancelled-events-coronavirus.html.

***

التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية

د. شيهانة بنت محمد القفاري
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. هدى بنت خالد العتيبي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس المتوسطة والثانوية

د. شيهانة بنت محمد القفاري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. هدى بنت خالد العتيبي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

تاريخ تقديم البحث: ٢٩/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٧/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم، وفق متغير (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، متمثلة أداة الدراسة في استبانة مصممة لتحديد أهم التحديات المتعلقة (بالمعلم/المعلمة – والمدرسة – والطالب/الطالبة والأسرة)، على عينة بلغ عددها (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٧٠) معلمة و(٨٤) معلمًا. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أعلى التحديات هي تلك التحديات المتعلقة بالمدرسة وأبرزها كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، ومن ثم التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة وعلى رأسها ضعف متابعة الأسرة للطالب ذو صعوبات التعلم في المنزل، وتحتل المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة وأهمها كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو متغير المؤهل العلمي. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم ما بين (١–٥) سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح عدم وجود دورات في مجال صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التحديات – معلمي التعليم العام – الطلاب ذوي صعوبات التعلم– المدارس المتوسطة والثانوية.

Challenges Facing General Education Teachers When Teaching Students with Learning Disabilities in the Middle and High Schools

Dr. Shehana Mohammed Alqafari
Department Special Education
Faculty Education
King Saud university

A. Huda Khaled Alotaibi
The General Administration of Education in Riyadh Region

Abstract:

The current study aimed to identify the challenges facing general education teachers who are teaching students with learning disabilities in middle and high schools from their perception. According to the variables (gender, level of education, years of experience, and learning disability training courses), A descriptive-analytic method was used to achieve the objectives of the study. The researchers created a questionnaire to identify the most significant challenges related to the teacher, school, student, and family. The sample was (٣٥٤) male and female teachers, including (٢٧٠) female and (٨٤) male teachers. The results of the study concluded that the highest of those challenges were those related to the school. Especially the large number of students in one class, and then the challenges related to the student and the family, as poorly following up the student at home, and the least challenges were related to the teacher, as large load of classes in the teacher's schedule. The results also showed there were no significant differences due to the gender or level of education variables. However, there were significant differences due to the years of experience variable in favor of those whose experience was between (٥-١) years, and other significant differences due to the training courses variable in favor of the absence of learning disabilities training courses

key words: Challenges, General education teachers, Students with learning disabilities, Middle and high schools.

المقدمة

المعلم هو عصب العملية التعليمية والتربوية وأساس نجاحها، ومهما حدث من تطور علمي وفكري، سيظل المعلم عنصرًا فاعلًا لا غنى عنه، وذلك لدوره الرئيس في عمليات التدريس والتقويم وتعديل السلوك، وقد يمتد دوره في التأثير على مستقبل تلاميذه الشخصي والمهني. كما يعد المعلم من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وتوجيه الطلاب وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم وحاجاتهم (عبد الدايم وحمدان، ٢٠١٣). ولذا سعت التربية الحديثة إلى التركيز على دور المعلم وتدريبه وإكسابه الكفايات اللازمة لضمان تعلم أفضل لطلبته. وإعطائه أدوارًا مختلفة ومتعددة، مما ينبغي على المعلم أن يكون قادرًا على أدائها، وبخاصة من حيث تفاعله مع طلبته في داخل الحجرة الدراسية وخارجها (الطراونة، ٢٠٠٤). وهذا يتفق تمامًا مع ما أشارت إليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ حيث برز من خلالها الاهتمام بتطوير المعلم وتأهيله بأفضل الوسائل الممكنة، مما يشير إلى عظم أثره على أجيال المجتمع (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ب).

ويعد معلم التعليم العام عضوًا أساسيًّا وهامًّا في تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بما أن هؤلاء الطلاب يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام، فهو أول من يدرسهم ويقدم الخدمة بالدرجة الأولى لهم داخل الفصل؛ فازدادت مسؤولياته (العاجز، ٢٠٠٧). وبحكم أنه يقضي مع الطلاب وقتًا طويلًا، ويتعامل معهم لفترة طويلة، فإنه يدرك الصعوبات في تعليمهم والتعامل معهم (أبا عود والسحيباني، ٢٠١٩). وهو أيضًا أول من يلاحظ الطالب

الذي قد يكون لديه صعوبات تعلم، ويكتشف قدراته، ويعرف احتياجاته، ويتفاعل معه، مما يجعله يساهم بمعلومات مهمة عن الطالب ومنهج التعليم العام. وكذلك يعد معلم التعليم العام من خلال تجاربه وخبرته مصدرًا أساسيًّا للمعلومات التي تبين مدى تقدم الطالب مع مرور الوقت، بالإضافة إلى أي سلوك أو عوامل أخرى يرى أنها قد تساهم في ظهور المشكلة لدى الطالب (أبو نيان، ٢٠٢٠).

وقد تبنت منظمة مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية Council For Exceptional Children (CEC) المبادئ الأساسية لتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة وشددت على أهمية الاستفادة من مناهج التعليم العام قدر الإمكان، والوصول لمناهج التعليم العام" Accessing the General Education Curriculum، دون استثناء لجميع فئات الإعاقة المختلفة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم (أخضر، ٢٠١٧). وهذا يأتي متناسباً مع قانون تعليم ذوي الإعاقة الذي ينص على: حق الجميع في الحصول على تعليم مناسب مجاني على حساب الحكومات، وأن يكون الطلاب ذوو الإعاقة مع أقرانهم العاديين (IDEA, 2004). كما أن القانون العام "التعليم لجميع الأطفال المعاقين ٩٤/١٤٢ Education for all handicapped children act (EACHA)" الذي صدر عام ١٩٧٥م، من أهم القوانين التي ضمنت ذوي الإعاقة الذين تتراوح أعمارهم (من ٦ إلى ٢١ سنة) حقهم في التعليم والخدمات الأخرى. ويهدف هذا القانون بشكل خاص إلى ضمان تعليم مناسب مجاني في مؤسسات التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة Free appropriate public

education (FAPE) مع التركيز على تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة لهم (أبو نيان، ٢٠١٩). وقد أجريت عليه بعض التعديلات حيث جعل البرنامج التربوي الفردي Individualized education program (IEP) الأداة الأساسية للتخطيط التربوي، وشجع على وصول الطلاب الذين لديهم إعاقات إلى منهج التعليم العام. وأخيرًا صدر تحسين لهذا القانون عام ٢٠٠٤ Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)، أكد على تطوير التعليم والتعلم (أبو نيان، ٢٠١٥).

ويعني ذلك إلى ضرورة تقديم التعليم الشامل لجميع الطلاب وضمان وجود الطالب ذوي الإعاقة جنبًا إلى جنب مع أقرانه العاديين داخل الصف العادي، الأمر الذي يشير إلى أهمية استخدام ممارسات تدريسية فاعلة تسهم في وصولهم إلى مناهج التعليم العام، وتوفير تعليم أكاديمي فاعل لهؤلاء الطلاب (الحسين وآل داود، ٢٠١٧). فوجود تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الصف يجعل المعلم يعمل مع مجموعة غير متجانسة ليس لديها القدرة على التعلم بنفس الطريقة والكفاءة التي يتعلم بها أقرانهم في الصف العادي وهذا ينعكس على تحصيلهم الدراسي مظهرًا فجوة أكاديمية حادة (السميري والجهني، ٢٠١٩). لذلك يتطلب لمن يتعامل مع هذه الفئة من الطلاب معرفة خصائصهم والطرائق المناسبة لتدريسهم حتى يتمكنوا من مجاراة نظرائهم في الصفوف العادية مع معلمي الصف (Berkeley & Barber, 2015). وهذا يقع على عاتق معلم الصف العادي في المدرسة مسؤولية إعداد طلاب صعوبات التعلم أكاديميًّا ومهنيًّا، كما أن له دورًا عظيمًا في اكتشافهم وتشخيصهم والمساهمة في إعداد

البرامج التربوية الفردية لهم (آل حسين والكثيري، ٢٠١٨). ولكي يقوم معلم التعليم العام بهذا الدور الهام لا بد أن يتوافر لديه المعرفة الكافية بصعوبات التعلم وتأثيرها على الطلاب أكاديميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، وبخاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية (أبو نيان، ٢٠٢٠).

ففي دراسة نُشرت من المركز الوطني لصعوبات التعلم National Center for Learning Disabilities (NCLD) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية معرضون للانسحاب من المدارس أكثر من الطلاب العاديين بثلاثة أضعاف، وذلك لأنهم إضافة إلى المشكلات الأكاديمية، يواجهون صعوبات في القدرة العالية على إتقان مهارات المرحلة العمرية. كما يعانون من مشاكل في المهارات المعرفية، السلوك الاجتماعي، والاستقرار العاطفي، وهذا ناتج عن طبيعة الصعوبة وكثرة متطلبات المرحلتين المتوسطة والثانوية (Learner, 2010). فتلاميذ هاتين المرحلتين يواجهون تحديات عدة من ضمنها صعوبة التعامل مع معايير الأداء، والاختبارات التحصيلية، والتكيف مع المقررات وكثافة المناهج الدراسية، وعدم كفاءة معلمي الفصول العادية للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (U.S. Department of Education, 2017).

وهذا يجعل معلمي التعليم العام يواجهون مجموعة من التحديات التي تؤثر على نتاج العملية التعليمية والتربوية (العاجز، ٢٠٠٧). حيث يواجه معلم التعليم العام مشكلات وضغوطًا مختلفة وبصورة أكبر عن غيره من المعلمين، مما يؤثر على أدائه ونتائجه وتواصله مع الآخرين، فمن هذه التحديات ما هو متعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته (صبره، ٢٠١٩)، كما أن هناك تحديات

في تعامله مع أسر الطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تأثير المستوى التعليمي للوالدين الذي يشير انخفاضه إلى تدني الفرصة في خلق وعي بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة (عواد، ٢٠١٦)، وكذلك تحديات تتعلق بالجوانب الإدارية في المدرسة والنقص في الدعم من المشرفين والإداريين (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣). فالعديد من معلمي التعليم العام يشعرون بعدم الجاهزية، أو غياب الإعداد الجيد للعمل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يجعل من عملية الإعداد المتطور للمعلمين ضرورة ملحة (سميث وتايلور ومحمد، ٢٠١١).

وعند الرجوع للدراسات العلمية المتعلقة بموضوع التحديات التي تواجه معلمي التعلم العام عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم نجد بأن هناك عددًا من الدراسات تناولت هذه التحديات ولكن في المرحلة الابتدائية، أو بشكل عام دون تحديد المرحلة التي طُبقت عليها الدراسة؛ كذلك لم نجد دراسات سلطت الضوء على المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل خاص، وهذا يبين ندرة الدراسات المطبقة على المرحلتين المتوسطة والثانوية –بناء على ما توصلت له الباحثتين– ومن هنا يتضح بأن هناك حاجة لإجراء بحث لتقصي التحديات التي تواجه معلمي التعلم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا تأتي دراستنا الحالية.

مشكلة الدراسة

سنت المملكة العربية السعودية مشروع التعليم الشامل الذي يُعد جزءًا لا يتجزأ من رؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي فيه نقلة نوعية في تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة، وهو أحد المشاريع الذي يرسم مستقبلًا واعدًا للأجيال القادمة (تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٧). من خلال توفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة المخرجات، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم (العمري وآل مساعد، ٢٠١٨). وهذا يضع على عاتق معلم الصف العام العديد من المسؤوليات التي يجب عليه القيام بها ككشف وإحالة الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، والمشاركة في تشخيصهم، وتكييف المناهج والاختبارات والواجبات والأنشطة، وتطبيق استراتيجيات تدريس فعالة داخل الصف بما يتناسب مع أهداف البرنامج التربوي الفردي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج). مما يتطلب القيام بما ذكره البتال (٢٠١٩) من تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين؛ وذلك بسبب أن العمل مع طلاب ذوي صعوبات التعلم يتطلب جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين (السعدي، ٢٠١٨). وقد ينتج عن ذلك الكثير من التحديات التي تطرقت لها عدد من الدراسات كدراسة رودني (Rodney, 2016) والتي ذكرت بأن بعض معلمي التعليم العام لا يتقبلون الطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام. بينما ذكرت دراسة كلٍّ من ورتز، كاربنتر، وفيويل (Werts, Carpenter, & Fewell, 2014) بأن المعلمين يواجهون ضيقًا في الوقت وكثرة المهام والأعباء الموكلة لهم. أما دراسة باركو

(Barco, 2007) فقد تطرقت إلى المشكلات المتعلقة في التدريب القبلي للمعلمين والكفاءة المهنية. كما ركز عواد (٢٠١٦) على التحديات المتعلقة بأسر الطلاب ووعيهم بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة. فعند مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التحديات التي تواجه معلمي التعليم العالم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية يظهر بأن هناك قلة وندرة في الدراسات التي تناولت هذا الجانب – حسب علم الباحثتين– على الرغم من أن هاتين المرحلتين يظهر فيها العديد من التحديات التي تميزها عن غيرهما من المراحل كالتغيرات البدنية والنفسية والاجتماعية، كما أنها تتسم بكثافة المناهج والمتطلبات الدراسية، وفيها يتم تحديد مساراتهم الجامعية والمهنية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج)، ومن هنا دعت الحاجة إلى إجراء دراسة تتناول هذا الموضوع، وعليه تأتي الدراسة الحالية المتمثلة في الأسئلة التالية:

١- ما التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٢- هل توجد اختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى (لمتغير الجنس، متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم.

٢- الوقوف على الاختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى هذين الجانبين:

أ- الأهمية النظرية:

١- ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإلى الفائدة التي ستعود عليهم في المرحلتين المتوسطة والثانوية وهم من الفئات التي بدأ الاهتمام بها حديثًا.

٢- تأتي أهمية الدراسة من خلال اهتمامها بمعلمي التعليم العام الذين يواجهون طلاب صعوبات التعلم من خلال عملهم اليومي باعتبار أن هؤلاء الطلبة بحاجة شديدة إلى نوعية معينة من المعلمين والذين يستطيعون التفاعل معهم وإدارة صفوفهم المدرسية بكفاءة عالية.

٣- تكمن أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تفيد صناع القرار والمسؤولين عن تعليم ذوي الإعاقة ومعلمي التعليم العام الذين يقومون بتدريس ذوي

صعوبات التعلم على أهم التحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤- طرح بعض الحلول للتغلب على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية ومن ثم الاستفادة من تلك الحلول المقترحة.

٥- من الممكن أن يكون لنتائج هذا الدراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال إعداد المعلمين في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٦- تضع هذه الدراسة الفرصة لمعلمي التعليم العام وطلبة الجامعات المقبلين على التخصص في التربية الخاصة أن يكونوا على وعي بالتحديات التي قد تواجههم في المستقبل والأسلوب الأمثل في حلها، وبذلك يختصر الوقت والجهد عليهم

ب- الأهمية التطبيقية:

١- توفر هذه الدراسة للمسؤولين بوزارة التعليم وللمسؤولين عن التربية الخاصة معلومات تساعد في التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وبالتالي تطوير أدائهم.

٢- من المأمول أن تعمل هذه الدراسة كمصدر معلومات لأبحاث أخرى في المملكة ويسهم في تحسين المعرفة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس ذوي صعوبات التعلم.

٣- التعرف على التحديات وتحديدها وتوجيه الأنظار إليها للتغلب عليها ومعالجتها من قبل المسؤولين وتوجيه أنظارهم لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المعلمين.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات العملية وتطوير الخطط الإجرائية التنفيذية التي تحسن وتطور نوعية الخدمات الشاملة والمتكاملة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٥- تشكل هذه الدراسة دافعًا للقيام بدراسات وأبحاث أخرى تتناول جوانب أخرى من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتهتم بالعلاج وتذليل التحديات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود البشرية: مجموعة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات تعلم بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

بالمرحلتين المتوسطة والثانوية والتي تتعلق بكل من (المعلم/المعلمة – المدرسة – الطالب/الطالبة والأسرة).

مصطلحات الدراسة

التحديات Challenges

يعرف التحدي على أنه مشكلات، أو صعوبات، أو عوائق، يمثل وجودها تهديدًا، أو إضعافًا، أو تشويهًا كليًّا، أو جزئيًّا دائمًا كان أو مؤقتًا لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار (فتحي، ٢٠٠٥).

أما التعريف الإجرائي للتحديات في الدراسة الحالية فهو: الصعوبات أو العقبات التي تتعلق بالمعلم والمدرسة والطالب والأسرة وتقلل من كفاءة وجودة عمل معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي، وتحول أو تقلل من استفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المواد الدراسية، مما ينعكس على أداء هؤلاء الطلاب الدراسي وبالتالي يعيق سير العملية التعليمية داخل المدرسة.

معلم التعليم العام Teachers of General Education

عُرّف معلم التعليم العام بأنه: "المعلم المتخصص في مجال علمي محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

أما إجرائيًّا فهو: كل معلم/معلمة يقوم بتدريس جميع الفئات في الفصل الدراسي العادي باختلاف المواد، في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الطلاب ذوي صعوبات التعلم Students with Learning Disabilities

هم الطلاب الذين لديهم تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم التي تسبب لهم عدم القدرة على مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِ معهم أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديهم ظروف أسرية مما يستدعي التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

أما إجرائيًّا فهم: الطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم لديهم صعوبات تعلم ويلزمهم الالتحاق بخدمات التربية الخاصة نظرًا لأنهم يعانون من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي في القراءة أو الكتابة أو الحساب دون وجود إعاقة، رغم امتلاكهم لقدرة عقلية ضمن المتوسط أو أعلى، مما يستدعي تقديم الخدمات التربوية الخاصة بجوانب القصور لديهم داخل غرفة المصادر في المدرسة من قبل المعلم المختص.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الطلاب ذوو صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية:

من المعروف أن صعوبات التعلم تستمر مدى الحياة مما يستوجب الاستمرار في تقديم الخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية وحتى الجامعية (المشيقح واليعيش، ٢٠١١)، وتساهم برامج صعوبات التعلم إلى الحد من التعثر الدراسي للطلاب وبالتالي التقليل من تسرب وانسحاب الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المدارس والجامعات، وكذلك التقليل أيضًا من الآثار السلبية نفسيًّا واجتماعيًّا نتيجة تكرار الفشل لدى هؤلاء الطلاب (أبو نيان، ٢٠٢٠). ولم يعد تركيز المرحلة المتوسطة والثانوية على تدريس وممارسة المهارات الأساسية كالقراءة، والإملاء والرياضيات كما كان في المرحلة الابتدائية، فالطلاب في هذه المرحلة مطالبون بفهم جميع المواد، وتلبية متطلبات المنهج الذي أصبح أكثر كثافة وغزارة في المحتوى. ومع هذا التغير الكبير يفتقد الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة إلى استراتيجيات التعلم الفاعلة، مع ضعف مهارات البحث والاستذكار (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

وتتمثل خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية فيما يلي (المشيقح واليعيش، ٢٠١١):

أ- الخصائص الأكاديمية:

- التباين الكبير بين الصف الدراسي وأداء الطالب، فقد يكون الطالب بالصف الثاني المتوسط وأداؤه بالصف الخامس الابتدائي.
- صعوبة كبيرة في فهم المادة العلمية.

- صعوبة في المهارات الأساسية في مادتي لغتي والرياضيات.

ب- الخصائص المعرفية:

- ضعف مهارات البحث والاستذكار. - ضعف مهارات إدارة الذات - التنظيم وإدارة الوقت.
- ضعف الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية - التخطيط والتنفيذ.
- ضعف وعي الطالب بقدراته. - صعوبة في اتباع التعليمات الشفوية والتحريرية.

ج- الخصائص الاجتماعية:

- صعوبة في قراءة اللغة غير اللفظية: المشاعر، القبول، الموافقة.
- صعوبة في تفسير الألفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي كالسخرية والاستهزاء.
- صعوبة في الانتماء إلى مجموعات الطلاب العاديين.
- صعوبة في تكوين العلاقات الأسرية مع الوالدين والأخوة.
- ضعف تقبل زملائهم ومعلميهم لهم مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية.

د- الخصائص النفسية والسلوكية:

- ضعف مفهوم الذات المرتبط بمواقف الفشل سواءً الأكاديمية أو الاجتماعية.
- انخفاض قيمة الذات - التفاعل مع المواقف الاجتماعية والأكاديمية.
- الشعور بالقلق، خاصة في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة كتسميع الحفظ والاختبارات وطلب الإجابة أمام الطلاب.
- التعدي على الآخرين. - الشعور بالاكتئاب-قليل الظهور.

- الجنوح-مخالفة الأعراف والقيم. - التسرب والانسحاب من المدرسة.

وقد يكون هناك تفاعل بين هذه الخصائص المختلفة (أكاديمي، نفسي، وسلوكي) فيؤثر بعضها على بعض، ويتأثر بها التحصيل الدراسي. وهذه الخصائص تظهر لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية على وجه العموم؛ كما أنه ليس بالضرورة أن كل طالب تظهر لديه جميع هذه الخصائص، فالتشخيص الشامل هو الذي يبين ما لدى كل طالب بمفرده.

التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

إن خصوصية فئة صعوبات التعلم وما يعانيه المجال من تحديات معاصرة فرضت على المعلمين حتمية التجدد وتحسين مستوى أدائهم المهني، والتركيز على الارتقاء في كيفية أداء مهام المهنة بصورة تتلاءم مع المرحلة الدراسية، ونوعية الصعوبات التي يتعاملون معها داخل الصف الدراسي (العنزي، ٢٠١٧). وخصوصاً في المرحلتين المتوسطة والثانوية اللتين يمر فيهما الطلاب بعدد من التغيرات والتطورات البدنية والنفسية والفكرية، التي عادةً ما يصاحبها ظهور مجموعة من الحاجات كالحاجة إلى الأمن والاستقلال (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج). فمعلم التعليم العام يقوم بمجموعة من الأدوار مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أهمها تعزيز المعلومات والمهارات واستراتيجيات التعلم التي يتلقاها الطالب ذو صعوبات التعلم في برنامجه التربوي الفردي، وتكييف المنهج، ونوع الأنشطة المقدمة داخل الفصل العادي، واختيار أساليب التدريس والتقويم المناسبة للطالب ذو صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠٢٠). كما ينبغي أن يعي

معلم التعليم العام بأن الطالب ذا صعوبات التعلم سوف يأخذ حصة أو حصتين فقط خلال اليوم في غرفة المصادر وفق أهداف الخدمات الأكاديمية والمساندة في برنامجه التربوي الفردي، أما بقية اليوم المدرسي فعلى هؤلاء الطلاب تحمل متطلبات منهج المرحلتين المتوسطة والثانوية في الفصل العادي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠ ج).

ولمعلم التعليم العام مهام كثيرة توضح حجم مسؤولياته الفعلية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي كما يذكرها الدريويش (٢٠٠٩) فيما يلي:

- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبة في التعلم وتحويلهم إلى المدرسة التي ينفذها هذا البرنامج، والقيام بعمليات التشخيص والتقويم لتحديد صعوبة التعلم.
- إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية التي تتلاءم مع خصائص واحتياجات كل طالب من الطلاب المستفيدين من خدمات غرفة المصادر.
- تقديم المساعدة الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب طبيعة احتياجاتهم.
- العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي في إعداد الجداول الخاصة بكل طالب من المستفيدين من غرفة المصادر.
- التنسيق مع المرشد للطلاب بشأن التعاون مع أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبناؤهم.

ورغم هذه الأهمية لدور المعلم في تدريس ذوي صعوبات التعلم إلا أنه يواجه بعض التحديات ومن أهمها: وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها هؤلاء المعلمون تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (Jennings, 2002). ومعاناة المعلم من المسؤوليات الغامضة والمتناقضة وتوقعات غير واضحة من المعلمين الآخرين وأولياء الأمور، وعدم توفر الدعم الإداري، والكم الهائل من الأعمال الكتابية التي يقوم بها المعلم، والحواجز بين معلمين التعليم العام ومعلمين التربية الخاصة (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٣). كما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية المحيطة بالطالب ذوي صعوبات التعلم (الديب، ٢٠٠٣)، وكذلك يواجه المعلمون تحديات مثل عدم وجود برامج اجتماعية من قبل الإدارة تساعد طلاب التعليم العام على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، وعدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة (الحميدي، ٢٠٠٦). ولا يجب أن نغفل عن عملية إعداد معلم التعليم العام قبل الخدمة لذلك كان من أبرز التحديات التي تواجه المعلم هو عدم كفاية التدريب المتعلق بمعلمي ومعلمات التعليم العام لتدريس المناهج المطورة (الخزيم، ٢٠١٨).

وهناك بعض العوائق التي تتسبب بها الإدارة المدرسية التي تعيق المعلم عن عمله وهي صعوبة التمييز بين خصائص صعوبات التعلم والتأخر الدراسي والإعاقات الأخرى، وتحويل المتأخرين دراسيًّا وذوي الاضطرابات السلوكية إلى غرفة المصادر، كما يواجه المعلم صعوبة في اختيار الاستراتيجيات والطرق

التربوية المناسبة لطلابه ذوي صعوبات التعلم والاستفادة إلى أقصى حد ممكن من استخدام التكنولوجيا سواءً في الفصل الدراسي أو في المنزل (Adebisi, Liman, & Longpoe, 2015). كما ذكر المرشدي (٢٠٠٨) أن التجهيزات المكانية وتوفر المستلزمات اللازمة هي واحدة من المعوقات التي تواجه المعلمين عند تدريس ذوي صعوبات التعلم.

وقد ذكر الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) مجموعة من المشكلات التي من الضروري تحديدها لتطوير تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها: يتطلب من المعلم أن يتعامل مع مجموعة من العوامل المتعددة التي تشكل جملة من التحديات المتمثلة في ذلك العدد المرتفع للطلبة الذين تتباين احتياجاتهم التعليمية والمشكلات الأسرية والاجتماعية، عدم وعي وفهم العاملين في المدارس لخصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم، عدم توفر خدمات الدعم الكافية والمواد والتكنولوجيا، عدم كفاية الوقت والدعم المطلوب للتخطيط والتقييم بهدف إجراء التكيفات والتعديلات على البرامج، عدم إعداد المعلمين بشكل جيد لتقديم التعليم المناسب، نادرًا ما يكون لدى المدارس خططًا شاملة لتقييم فعالية البرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ضعف التخطيط التنسيقي المتعلق بانتقال الطلبة من البيت للمدرسة والعمل، وعدم كفاية التواصل بين المدراء والمعلمون والأخصائيين والطلبة والآباء. كما ذكرت بلعوص والمغربي (٢٠١٨) أن المعلمة تواجه الكثير من المشكلات كالافتقار إلى المعرفة بالتقنيات لذوي صعوبات القراءة والأدوات المساندة لذوي صعوبات الكتابة،

بالإضافة إلى الافتقار لدليل إجرائي معتمد في الوزارة يختص بكيفية تجهيز غرفة المصادر.

ونظرًا لضرورة التعرف على تلك التحديات والمعوقات التي تواجه معلمي التعليم العام، فقد تناولت بعض الدراسات ومنها دراسة أجراها باركو (Barco, 2007) بهدف معرفة اتجاهات وفعالية معلمي التعليم العام في المرحلة الثانوية نحو الدمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصل الشامل. وقد شمل مجتمع الدراسة ٢٩٦ مدرسة ثانوية في ولاية فرجينيا، تم اختيار حجم عينة من ٣٠ ٪ من المدارس الثانوية للمشاركة في الدراسة. بلغ العدد النهائي للمدارس المشاركة (٨٧) مدرسة ثانوية. استخدمت الدراسة المقابلة الهاتفية مع المعلمين، وكذلك المسح عبر الإنترنت باستخدام استبانة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين في المرحلة الثانوية لديهم مواقف إيجابية وسلبية تجاه الدمج. وتباينت هذه المواقف فيما يتعلق بمسائل إجراء تكيفات وتعديلات للطلاب ذوي الإعاقة، وأيضًا حول ما إذا كان لديهم تدريب كافٍ لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الشامل. وشملت التجارب الإيجابية إجراء تغييرات منهجية وأساليب تدريس جديدة، وتوظيف أفضل ممارسات التدريس، وتغيير طريقة إعطاء الواجبات. ووجد المعلمون أن هذه التغييرات إيجابية لجميع الطلاب داخل الفصل. وتوصلت الدراسة إلى أن الدمج له فوائده، وعيوبه، لكن نجاحه يعتمد على اتجاهات معلمي التعليم العام داخل الفصل. وكذلك توصلت إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم ومواقف المعلم بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئة شاملة.

كما هدفت دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وبرامج الدمج في المدارس العادية في محافظة الطائف، وتمثل مجتمع الدراسة بالمعلمين والمعلمات المتواجدين في المدارس التي تتبع إدارة التعليم في محافظة الطائف، وبلغت عينة الدراسة (٢٢٢) معلمًا ومعلمة (١٥٥) ذكورًا و(٦٧) إناثًا، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد معوقات تواجه معلمي التربية الخاصة على جميع محاور الاستبانة التسعة، وأنه لا توجد فروق لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الإعاقة، وتوجد فروق في المعوقات التي تواجه هؤلاء المعلمين بين الذكور والإناث حيث إن الإناث أعلى في تقديرهن للمعوقات التي تواجههن بينما لا توجد فروق في المعوقات ترجع للمؤهل في الدراسة وترجع لسنوات الخبرة.

وجاءت دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣) بهدف تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية من وجهة نظرهم، وإلى معرفة مدى تأثير متغيرات النوع، والمؤهل وعدد سنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة البحث، وهي استبانة مكونة من (٣٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية موزعين على (١٩) مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن معلمي اللغة العربية يعانون من صعوبات كثيرة، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لدرجة أهمية هذه

الصعوبات، وتبين أن أهم تلك الصعوبات هي التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم من أبرزها ارتفاع كثافة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد، وارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية.

أما دراسة عقيل (٢٠١٤) فهدفت إلى التعرف على إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة أبها بمنطقة عسير. وتكونت العينة من (١١٢) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا من معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الابتدائية بأبها. استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة على مقياس Teachers' Perceptions of Teaching Students with LD in Inclusive Classrooms. مشيرة النتائج بأن هناك تأثيرًا إيجابيًّا لمدة خبرة التدريس، والحصول على دورات تدريبية وورش عمل متخصصة بمجال صعوبات التعلم على خبرات معلمي التعليم العام نحو تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يحسن ذلك من قدراتهم في توفير الخدمات المناسبة، ويمكنهم من مراعاة الفروق الفردية بينهم.

كما أشارت دراسة ورتز، كاربنتر، وفيويل (Werts, Carpenter, & Fewell, 2014) التي تهدف إلى معرفة تصورات المعلمين من فوائد ومعوقات للاستجابة للتدخل، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) معلمًا للتربية الخاصة. وكانت أهم نتائج الدراسة أن من المعوقات التي ذكرت وتزيد من العبء على المعلمين هي الأعمال الورقية الكثيرة، وعدم وجود وقت كافٍ وأن هناك ضعفًا في التدريب ونقص في المعرفة عن عمليات الاستجابة للتدخل ونقص الموارد والعاملين.

وجاءت دراسة العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) بهدف التعرف على الاحتياجات المهنية اللازم توافرها لدى معلمات التعليم العام لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومدى اختلاف تلك الاحتياجات بناءً على متغير المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية والمتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٦٥) معلمة تعليم عام، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة وصُممت استبانة على ثلاثة أبعاد: الاحتياجات المهنية العامة، الاحتياجات المهنية التدريسية، احتياجات النمو المهني. وقد أظهرت النتائج وقوع جميع الاحتياجات المهنية التي تضمنتها أبعاد الدراسة ضمن فئة الحاجة بدرجة كبيرة، ولكن احتلت المرتبة الأولى في بعد الاحتياجات المهنية العامة (الحاجة إلى معرفة الفروق الفردية بين الطالبات العاديات والطالبات ذوات صعوبات التعلم). أما البعد الثاني الاحتياجات المهنية التدريسية فقد احتلت المرتبة الأولى عبارة (استخدام أساليب تقويم متنوعة وملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم). وجاءت في المرتبة الأولى للبعد الثالث احتياجات النمو المهني عبارة: (الحاجة إلى تقليل النصاب التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يمكن أن تعزى إلى متغيرات الدراسة.

كما أجرى السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) دراسة بهدف التعرف على مستوى الفعالية الذاتية لدى معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والكشف عن العلاقة بين الفعالية ومتغيرات طبيعة العمل،

المؤهل التعليمي، والخبرة في التدريس. وتكونت العينة من (٣٣٧) معلم تعليم عام، و(٦١) معلمًا صعوبات تعلم في مدارس المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في هذه الدراسة وتم استخدام مقياس الحاج حسين "تصورات معلم التربية الخاصة لفعاليته الذاتية في تعليم ذوي الإعاقة". وأشارت النتائج إلى أن تصورات معلمي التعليم العام حول فعاليتهم الذاتية لم تكن إيجابية، حيث تبين إتقانهم لسبع من المهارات الثلاث والثلاثين التي تضمنها المقياس. وأن هناك فروق دالة كبيرة بين تصور معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم لصالح معلمي صعوبات التعلم. كذلك أشارت النتائج أن هناك علاقة دالة بين مستوى الفعالية الذاتية عند معلمي التعليم العام ومتغير المؤهل، لصالح أصحاب الشهادات العليا (دبلوم، ماجستير)، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم في التدريس بين ١٠ –٢٠ سنة.

أما دراسة أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بمدارس البنات الابتدائية بمدينة الرياض، وقد بلغت عينة الدراسة (٥٠٢) منهن ٩٩ مديرة مدرسة و٢٠٠ معلمة تعليم عام و٢٠٣ معلمة صعوبات تعلم، وتشير نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تواجه برامج صعوبات التعلم في مدارس البنات الابتدائية تتراوح بين بسيطة ومتوسطة. جاء في المرتبة الأولى المشكلات المتعلقة بأولياء أمور الطالبات. والمشكلات التي تتعلق بمجتمع المدرسة جاءت في المرتبة الأخيرة. كما تبين من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وفي دراسة رودني (Rodney, 2016) التي هدفت إلى دراسة الأسباب التي قد تؤثر على اتجاهات معلمي التعليم العام نحو دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أُعطي معلمو التعليم العام الابتدائي من مدرستين في منطقة مدرسية حضرية في نيوجيرسي مسح ATTM-m لتحديد موقفهم تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام بغض النظر عن الجنس وطول سنوات الخبرة ومقدار الدورات التعليمية الخاصة، لم يكونوا على استعداد لقبول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصل التعليم العام.

وأجرى السعيدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات، وأيضًا التعرف على الفروق بهذه الاتجاهات حسب متغير (الجنس، الخبرة التدريسية، المرحلة التعليمية). وتكونت عينة الدارسة من (٦٢٩) معلمًا ومعلمة من العاملين بالتعليم العام في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع المعلومات. وأسفرت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو طلبة صعوبات التعلم جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، وأكثر العبارات الحاصلة على استجابات مرتفعة هي التي تنص على: "يتطلب العمل مع طلاب صعوبات التعلم جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين"، ثم تليها التي تنص على: "أعتقد أن هناك حاجة ضرورية للمزيد من التوعية الإعلامية تجاه طلبة صعوبات التعلم". كما أسفرت النتائج أيضًا عن عدم وجود فروق في الاتجاهات لدى

كل من المعلمين والمعلمات تبعًا لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية.

وفي دراسة البتال (٢٠١٩) كان الهدف هو التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض. طبق الباحث استبانة على عينة بلغت (٦٠٣) معلمًا، منهم (١٣٩) معلمًا صعوبات تعلم، و(٤٦٤) معلمًا تعليم عام، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة كان متوسطًا، بينما اتسم مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بالضعف. كذلك بينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة؛ حيث يرى معلمو صعوبات التعلم أن عملية الاستشارة تمارس بمستوى أكبر مما يراه معلمو التعليم العام. أما بخصوص العمل الجماعي فأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستواه. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقًا لمتغير العمر والمؤهل العلمي والخبرة. إلا أن هناك اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والذين ليس لديهم معلومات. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين.

ودراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم، وتألفت عينة الدراسة من (٧٦) معلما ومعلمة

يعملون ببرامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وزعت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات متعلقة بمعلم صعوبات التعلم وتجهيزات البرنامج وإدارة ومعلمي التعليم العام والطلاب ذوي صعوبات التعلم وأسرهم والإشراف التربوي على البرنامج. أشارت النتائج إلى وجود بعض التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم على كل مجال من مجالات الاستبانة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وكانت دراسة القطان (٢٠١٩) تهدف إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في أثناء تدريس مقررات العلوم في مدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) معلمًا ومعلمة من المعلمين الذين يقومون بتدريس العلوم في مدارس التربية الخاصة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتم إعداد الاستبانة كأداة للدراسة. وكشفت النتائج عن أن المعلمين في مدارس التربية الخاصة يواجهون مجموعة من الصعوبات في أثناء تدريس مقررات العلوم بدرجة كبيرة. وكانت تلك الصعوبات تنازليًّا على الترتيب: الصعوبات المتعلقة بالخطة الزمنية، الصعوبات المتعلقة بمحتوى المقررات الدراسية، الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس، الصعوبات المتعلقة بالأهداف، وأخيرًا الصعوبات المتعلقة بالبيئة الصفية. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة بين تقديرات العينة لوجود صعوبات تبعًا لمتغير النوع وعدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة القاضي والقحطاني (٢٠١٩) إلى الكشف عن أبرز التحديات المختلفة التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفعالية،

والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة. واقتصر تطبيق الدراسة على معلمات صعوبات التعلم، العاملات بمدارس التعليم العام التابعة لمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لعينة مكونة من(٦٥٤) معلمة من معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بجميع مراحله بمدينة الرياض، وقد تم اعتماد أداة الاستبانة لجمع البيانات وتحقيق الأهداف، وأشارت النتائج إلى عدد من التحديات مثل: كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمة، عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصورًا بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة. كذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات خاصة معلمات لغتي والرياضيات.

وفي دراسة الخطيب (٢٠٢٠) كان الهدف التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم، والاختلافات في اتجاهاتهم تبعًا لمتغيرات النوع وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية، وتكونت العينة من (٢٥٢) معلمًا ومعلمة منهم (٨١) معلمًا صعوبات تعلم، و(١٧١) معلمًا تعليم عام واتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة تصورات إيجابية للتدريس التشاركي. وعلى الرغم من المواقف الإيجابية العامة حول التدريس التشاركي، إلا أن النتائج أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى، مما يثبت أثر النمو المهني في تطوير العملية

التعليمية. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بإعداد دورات تدريبية تهدف لتطوير المعلمين في أثناء الخدمة والتخطيط لعدد من الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وكتابة الإطار النظري وفي إعداد استبانة التحديات المطبقة بالدراسة الحالية وفي كتابة محاورها وما تحتها من عبارات وفي حساب صدق وثبات الأداة، وأيضًا في تفسير النتائج وكتابة التوصيات.

***

منهجية الدراسة وإجراءاته

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يتناسب مع أهدافها وأغراضها، فهو يقوم على أساس التعبير الكيفي، ودراسة الواقع وتناول الظاهرة بالوصف والتفسير الدقيق ويوضح خصائصها، كما اعتمدت الدراسة على التعبير الكمي (الاستبانة) في جمع البيانات ووصفها وصفًا رقميًّا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومن ثم الوصول إلى النتائج والخروج باستنتاجات وتعميمات وعلاقات جديدة (Ditchman et al., 2013) وفي الدراسة الحالية تمت دراسة الأدبيات السابقة، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها، عن طريق دراسة واقع أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من خلال استبانة معدة لهذا الغرض والتحقق من صدقها وثباتها وبعد ذلك المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين والبنات الملحق بها برنامج صعوبات تعلم داخل المدارس الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، البالغ عددهم (٣,٧٦٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٠٠١) معلمة تعليم عام في المرحلة المتوسطة و(٨٧٥) معلمة تعليم عام في المرحلة الثانوية. أما المعلمون فمنهم (٥١٦) معلم تعليم عام في

المرحلة المتوسطة و(٣٧٢) معلم تعليم عام في المرحلة الثانوية، وذلك حسب آخر إحصائية لوزارة التعليم ٢٠٢١م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة التي تم تطبيق الدراسة عليها من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٧٠) معلمة و(٨٤) معلمًا من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في المدارس الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات تعلم داخل مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٠/٢٠٢١م. ويبين جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

جدول (١) توصيف عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	84	23.7
	أنثى	270	76.3
المرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها	المرحلة المتوسطة	257	72.6
	المرحلة الثانوية	97	27.4
المؤهل العلمي	دبلوم	16	4.5
	بكالوريوس	312	88.1
	ماجستير	26	7.3
سنوات الخبرة في التدريس	من (١ – ٥) سنوات	29	8.2
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	18.9
	(١١) سنة فأكثر	258	72.9
	لا يوجد	216	61.0

عدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم	(١ -٢) دورات	79	22.3
	(٣ - ٤) دورات	13	3.7
	(٥) دورات فأكثر	46	13.0
الإجمالي		354	100.0

يتبين من جدول (١) اختلاف وتباين أفراد العينة من حيث متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.

إعداد أداة الدراسة

مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

ب- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق الاتصال الهاتفي، والاستفادة منهم في تحديد محاور الاستبانة، وكذا في صياغة العبارات الفرعية المتدرجة من المحاور الرئيسة.
- دراسة خصائص وسمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية وأهم المشكلات التي يمرون بها في بناء سماتهم وخصائصهم.

- تحديد ثلاثة محاور للاستبانة تتمثل في، المحور الأول: التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة. والمحور الثاني: التحديات المتعلقة بالمدرسة. والمحور الثالث: التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، التي اشتملت على (٣٩) عبارة موزعة كما يلي: (١٦) عبارة في المحور الأول و(١٣) عبارة في المحور الثاني، و(١٠) عبارات في المحور الثالث. وقد روعي عند صياغة العبارات أن تكون في عبارات قصيرة وأن تكون دقيقة وواضحة.

ت- التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، التي تكونت من جزأين:

- الجزء الأول: يتضمن البيانات الشخصية، وتضمنت المتغيرات الآتية: الجنس والمرحلة التعليمية التي أقوم بالتدريس فيها والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم.
- الجزء الثاني: المحاور الثلاثة الرئيسة، وما يندرج تحتها من عبارات فرعية، وقد تم استخدام مقياسًا خماسيًّا لليكرت، وذلك بوضع خمسة مستويات لقياس استجابة عينة الدراسة، بحيث يكون أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة خمس خيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقميًّا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ – ٢,٣٣ بسيطة من ٢,٣٤ – ٣,٦٧ متوسطة

من ٣,٦٨ – ٥,٠٠ كبيرة

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) – الحد الأدنى للمقياس (١) ٥ – ١

٣ ١,٣٣=

عدد الفئات المطلوبة (٣)

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

ث– ضبط الاستبانة:

١– صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١١) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وذلك بغرض معرفة ما تقيسه الفقرات من الأداء المطلوب، ومدى صلة عبارات الاستبانة بالمتغير المراد قياسه، وللحكم على العبارات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها للمحاور. وقد اقترح السادة المحكِّمين بعض التعديلات المهمة مثل: تعديل بعض العبارات، وحذف بعضها واستبدالها بأخرى، وإعادة صياغة بعضها، وقد أُجريت التعديلات اللازمة على ضوء آراء السادة المحكِّمين، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

٢– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) معلمًا، والتي ليست جزءًا من العينة الرئيسة النهائية، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور، وبين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.72	**.59	14	**.81	**.69	27	**.90	**.79
2	**.76	**.61	15	**.77	**.78	28	**.73	**.60
3	**.73	**.57	16	**.68	**.60	29	**.75	**.58
4	**.79	**.79	17	**.75	**.73	30	**.71	*.46
5	**.70	**.58	18	**.69	**.62	31	**.70	**.51
6	**.58	**.52	19	**.71	**.63	32	**.74	**.50
7	**.72	**.74	20	**.77	**.64	33	**.74	*.36
8	**.63	**.57	21	**.62	**.63	34	**.85	**.70
9	**.55	*.45	22	**.82	**.71	35	**.57	*.35
10	**.49	**.53	23	**.77	**.71	36	**.74	**.56
11	**.55	**.59	24	**.85	**.76	37	**.66	*.41
12	**.65	**.50	25	**.70	**.67	38	**.71	**.49
13	**.80	**.72	26	**.75	**.64	39	**.69	**.49

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ****دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

يتبين من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور وقعت في الفترة المغلقة [٠,٣٥ – ٠,٧٦]، ومعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية

وقعت في الفترة المغلقة [٠,٤٩- ٠,٨٥]، بالتالي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق الاستبانة.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

المجال	تحديات تتعلق بالمعلم/ة	تحديات تتعلق بالمدرسة	تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	التحديات ككل
تحديات تتعلق بالمعلم/ة	1			
تحديات تتعلق بالمدرسة	.715**	1		
تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	.403*	.425*	1	
التحديات ككل	.899**	.890**	.663**	1

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ****دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

يبين جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًّا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ج- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. كما تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ. وجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

المحور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي "معادلة كرونباخ"
تحديات تتعلق بالمعلم/ة	٠,٩٢	0.91
تحديات تتعلق بالمدرسة	٠,٩١	0.93
تحديات تتعلق بالطالب/ة والأسرة	٠,٩٠	0.88
الثبات العام للاستبانة	٠,٩١	0.95

يتبين من جدول (٤) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة بمحاوره جاءت دالة عند مستوى ٠,٠١ فقد تراوحت ما بين ٠,٩٠ و٠,٩٢، ومعامل الثبات للاستبانة ككل =٠,٩١ بالنسبة لطريقة إعادة الاختبار وتراوحت ما بين ٠,٨٨ و٠,٩٣ ومعامل الثبات للاستبانة ككل =٠,٩٥ بالنسبة لطريقة معادلة كرونباخ، مما يشير إلى أن الاستبانة ذو ثباتٍ عالٍ.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	٢	تحديات تتعلق بالمدرسة	3.97	.646	مرتفع
2	٣	تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	3.91	.589	مرتفع
3	١	تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	3.75	.595	مرتفع
التحديات ككل			3.87	.498	مرتفع

يبين جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.75 - 3.97)، حيث جاءت التحديات المتعلقة بالمدرسة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.97)، وجاءت التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.91)، بينما جاءت التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات ككل (٣,٨٧).

والآن يتم توضيح عبارات كل محور من المحاور الثلاثة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات كل محور على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولًا– تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية	4.38	.809	مرتفع
2	8	كثرة الأعباء الإدارية المسندة المعلم/ة	4.27	.870	مرتفع
3	6	نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم أثناء الخدمة	4.26	.742	مرتفع
3	7	قلة المقررات الدراسية التي تتناول مجال صعوبات التعلم في بعض برامج إعداد معلمي التعليم العام قبل الخدمة	4.26	.727	مرتفع
4	16	أواجه صعوبة في إنهاء الخطة الدراسية في زمن محدد والذي لا يتلاءم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.76	.961	مرتفع
5	4	ضعف معرفتي بأساليب التدريس المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.73	.922	مرتفع
6	2	ضعف معرفتي بخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.71	.972	مرتفع
6	5	ضعف معرفتي بالأساليب التي تزيد من دافعية وتفاعل الطالب ذو صعوبات التعلم داخل الفصل	3.71	.942	مرتفع
7	15	أواجه صعوبة في اختيار الأنشطة الملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.70	.946	مرتفع
8	11	أواجه صعوبة في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.61	1.004	متوسط
8	13	ضعف مهارتي في تكييف وتعديل المقرر الدراسي ليتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.61	1.022	متوسط
9	14	ضعف مهارتي في تكييف أساليب التقييم لتتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.60	1.006	متوسط

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	10	ضعف التواصل بيني وبين معلم/ة ذوي صعوبات التعلم	3.59	1.053	متوسط
11	1	ضعف معرفتي بمفهوم صعوبات التعلم	3.42	1.076	متوسط
12	3	ضعف معرفتي بطريقة اكتشاف الطالب ذو صعوبات التعلم من غيره من الطلاب داخل الفصل	3.29	1.088	متوسط
13	12	يعيق وجود الطالب ذو صعوبات من قدرتي على إدارة الصف	3.17	1.031	متوسط
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة			3.75	.595	مرتفع

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.17 - 4.38)، حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على: "كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.38)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على: "كثرة الأعباء الإدارية المسندة للمعلم/ة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم أثناء الخدمة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، بينما جاءت الفقرة رقم (12) ونصها: "يعيق وجود الطالب ذو صعوبات من قدرتي على إدارة الصف" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.17). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالمعلم/ة ككل (٣,٧٥).

يتضح من خلال النتائج الموضحة سابقا أن من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية والذي احتل المرتبة الأولى: كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية، وهذا يشكل تحديًا كبيرًا

لمجهود المعلم والمعلمة في التعليم العام ولاسيما عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. بينما جاء تحدي ‘‘كثرة الأعباء الإدارية المسندة للمعلم" بالمرتبة الثانية، وقد يعزى ذلك لما ذكره الحديدي والخطيب (٢٠٠٣) بأن لا يتم توفير الدعم الإداري المناسب للمعلمين، وبأن المعلمين يقومون بكم هائل من الأعمال الكتابية بشكل يومي. وهذا يفسر ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن إحدى المشكلات التي تواجه المعلمين عدم كفاية الوقت والدعم للتخطيط والتقييم المطلوب للطلبة ذوي صعوبات التعلم. أما تحدي "نقص الدورات التدريبية الخاصة بمجال صعوبات التعلم في أثناء الخدمة " فقد احتل المرتبة الثالثة، وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الحميدي (٢٠٠٦) عدم وجود برامج اجتماعية من قبل إدارات المدرسة تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب وبرامج ذوي الإعاقة، وهذا ناتج عن عدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة. كما قد يعزى إلى ما ذكره باركو (Barco, 2007) بأن لدى المعلمين نقصًا في التدريب القبلي للمعلمين والكفاءة المهنية. وهذا يفسر سبب افتقار المعلمين للمعرفة بالتقنيات التعليمية لذوي صعوبات القراءة والأدوات المساندة لذوي صعوبات الكتابة، بالإضافة إلى افتقارهم للأدلة الإجرائية المعتمدة من الوزارة.

وتجدر الإشارة بأن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتيجة دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣) التي أوضحت أن ارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية من الصعوبات المتعلقة بالمعلمين أنفسهم. كذلك تتفق مع نتائج دراسة العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) التي بينت الحاجة إلى تقليل النصاب

التدريسي لمعلمات التعليم العام لتلبية احتياجات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة السعيدي (٢٠١٨) والتي تنص على "أن العمل مع طلاب صعوبات التعلم يتطلب جهودًا مضاعفة مقارنة بأقرانهم العاديين". بالإضافة إلى أنها اتفقت مع نتائج دراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) التي أظهرت وجود ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة.

ثانيًا– تحديات تتعلق بالمدرسة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمدرسة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمدرسة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد	4.23	.929	مرتفع
2	28	قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة	4.06	.886	مرتفع
3	18	قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة	4.04	.842	مرتفع
4	23	قصور معرفة مشرفي المواد بمجال صعوبات التعلم وآلية العمل الخاصة به	4.03	.854	مرتفع
5	20	الدعم غير الكافي للمعلم/ة من قبل إدارة المدرسة	4.02	.886	مرتفع
6	19	قلة الحوافز المقدمة للمعلم/ة من قبل إدارة المدرسة	4.01	.900	مرتفع
7	24	ندرة الاجتماعات مع فريق العمل في برنامج صعوبات التعلم	3.97	.846	مرتفع
7	26	وضع أكثر من طالب ذي صعوبات تعلم داخل الفصل الواحد	3.97	.906	مرتفع

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
8	27	البيئة الصفية غير مهيأة لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.96	.962	مرتفع
8	29	وقت الحصة غير كافي لاستخدام استراتيجيات تدريسية مع الطالب ذي صعوبات التعلم	3.96	.959	مرتفع
9	22	ضعف تخطيط ودعم بعض قادة المدارس لبرنامج صعوبات التعلم وآلية العمل الخاصة به	3.94	.829	مرتفع
10	17	ضعف وضوح آلية التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.90	.805	مرتفع
11	21	ضعف مهارات التعاون بين المعلمين/ات داخل المدرسة	3.54	.981	متوسط
		تحديات تتعلق بالمدرسة	3.97	.646	مرتفع

يظهر في الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.54 - 4.23)، حيث جاءت الفقرة رقم (25) التي تنص على: "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وجاءت الفقرة رقم (28) التي تنص على: "قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاءت الفقرة رقم (18) التي تنص على: " قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة " في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها: "ضعف مهارات التعاون بين المعلمين/ات داخل المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.56). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالمدرسة ككل (٣,٩٧).

يتضح من خلال من خلال النتائج الظاهرة بأن أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بمجال المدرسة هي: "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد"، ومن ثم "قلة توفر الأجهزة والوسائل التعليمية

المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة". وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الصباح (٢٠٠٨) بأن التجهيزات المكانية والمستلزمات التعليمية إن لم تكن مناسبة قد تشكل عائقًا يواجه المعلمين في أثناء عملية التعليم. وهذا قد يفرض على المعلم استخدام وسائل تقويم تقليدية التي بدورها لا تساعد المعلم على التعرف الدقيق على أداء الطالب ذوي صعوبات التعلم. وهذا يؤكد ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن أحد أهم المشكلات التي تواجه المعلمين عدم توفر خدمات الدعم الكافية والمواد والتكنولوجيا. أما تحدي: "قلة برامج التوعية حول صعوبات التعلم داخل المدرسة " والذي يحتل المرتبة الثالثة، وقد يفسر ذلك وجود معيقات متعلقة بالإدارة المدرسية وتعاونها في تعزيز معرفة المعلمين ببرامج صعوبات التعلم (Adebisi, Liman, & Longpoe, 2015). وقد يعزى ذلك إلى ما أظهره الحميدي (٢٠٠٦) بعدم حصول مديري المدارس على برامج تدريبية في التربية الخاصة، وهذا سبب عدم وجود برامج توعوية واجتماعية تطرحها إدارات المدارس للتعرف على ذوي الإعاقة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم.

وتجدر الإشارة إلى أن النتائج الظاهرة تتفق مع نتيجة دراسة عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣)، التي أوضحت أن ارتفاع كثافة الطلاب في الفصل الدراسي الواحد من أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين. أما فما يخص قلة توفر الأجهزة والوسائل فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة القطان (٢٠١٩) من حيث إن أهم المشكلات والمعوقات التي تواجه المعلمين هي الصعوبات المتعلقة بطرق التدريس والوسائل التكنولوجية. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع

دراسة السعيدي (٢٠١٨) التي أظهرت أن المعلمين في حاجة للمزيد من التوعية الإعلامية تجاه طلبة صعوبات التعلم، ودراسة الخطيب (٢٠٢٠) التي تؤكد على ضرورة توعية المعلمين بإعداد الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا– تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) استجابات عينة الدراسة حول التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلتين المتوسطة والثانوية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	37	ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل	4.14	.757	مرتفع
2	39	ضعف تواصل الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة	4.05	.781	مرتفع
3	36	ضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم	4.04	.813	مرتفع
3	38	قلة تعاون الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع تعليمات المعلمين/ات	4.04	.790	مرتفع
4	32	ضعف مهارات التحاور والمشاركة عند الطالب ذي صعوبات التعلم أثناء الدرس	4.02	.632	مرتفع
5	31	ضعف مهارة التعلم التعاوني للطالب ذي صعوبات التعلم مع زملائه داخل الفصل	3.85	.794	مرتفع
6	30	ضعف دافعية الطالب ذي صعوبات التعلم للتعلم	3.83	.821	مرتفع

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	33	الغياب المتكرر للطالب ذي صعوبات التعلم عن المدرسة	3.80	.913	مرتفع
8	34	قصور الاستجابة للطالب ذي صعوبات التعلم لتوجيهات المعلم/ة داخل الفصل	3.78	.879	مرتفع
9	35	ظهور مشكلات سلوكية لدى الطالب ذو صعوبات التعلم داخل الفصل	3.52	.916	متوسط
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة			3.91	.589	مرتفع

يبين جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.52 - 4.14)، حيث جاءت الفقرة رقم (37) التي تنص على: "ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.14)، وجاءت الفقرة رقم (39) التي تنص على: "ضعف تواصل الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وجاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على: "ضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (4.04)، بينما جاءت الفقرة رقم (35) ونصها: "ظهور مشكلات سلوكية لدى الطالب ذي صعوبات التعلم داخل الفصل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52). وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالطالب/ة والأسرة ككل (٣,٩١).

ويتضح من خلال النتائج الظاهرة أن من أبرز التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمتعلقة بمجال الطالب/الطالبة والأسرة هي كل من: ضعف متابعة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم في المنزل، وضعف تواصل

الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم مع المدرسة، وضعف معرفة الأسرة للطالب ذي صعوبات التعلم بخدمات برنامج صعوبات التعلم، ويمكن ربط الثلاث التحديات ببعضهما وكل منهم تؤكد على الأخرى وجميعهم تدلل على أن المعلمين يتفقون على أنه لا يوجد تواصل فعّال بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم سواء في المنزل أو بينهم وبين المدرسة، وبالتالي فهم لا يقفون على مستوى أبنائهم. وقد يعزى ذلك لما ذكره عواد (٢٠١٦) بأن المستوى التعليمي للوالدين قد يؤثر على ضعف الوعي بظروف الإعاقة وحاجات أبنائهم من ذوي الإعاقة. ومما يؤكد ذلك هو أن المعلمين يعتقدون أنّ الآباء لا يؤيدون دمج أبنائهم في الصفوف الدراسية العادية؛ لأنّهم غير مدركين لأهمية عملية الدمج.

وتجدر الإشارة بأن النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية تأتي متفقة مع نتائج دراسة أبو نيان والجلعود (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم والمتعلقة بأولياء الأمور هي عدم مشاركة الأهل في وضع البرنامج التربوي الفردي لابنتهم. وهناك أيضًا اتفاق مع نتيجة دراسة الزعبي والنفيعي (٢٠١٩) حيث جاء مجال التحديات المتعلقة بأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في المرتبة الأولى من التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم.

للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على: " هل توجد اختلافات في استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى (لمتغير الجنس،

متغير المؤهل العلمي، متغير سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم)؟"

أولًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	ذكر	84	3.85	.464	1.627	352	.105
	أنثى	270	3.73	.629			
تحديات تتعلق بالمدرسة	ذكر	84	4.08	.475	1.789	352	.075
	أنثى	270	3.94	.688			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	ذكر	84	3.97	.468	1.185	352	.237
	أنثى	270	3.89	.621			
التحديات ككل	ذكر	84	3.96	.344	1.933	352	.054
	أنثى	270	3.84	.535			

يتبين من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة= ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. وتدل النتائج الموضحة أن هناك تماثلًا في استجابات أفراد العينة بنوعيهما (ذكور وإناث) نحو التحديات التي تواجههم في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وهذا يعني أن معلمي التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية يواجهون نفس التحديات التي تواجهها معلمات التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

وقد تعزى هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين إلى أن كِلا الجنسين من المعلمين يتم إعدادهما في الجامعات وفق البرامج ذاتها مما يشكل لديهما القاعدة المعرفية والمهنية المتشابهة للتعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم بصرف النظر عن جنسهما هذا فضلًا عن أنهما يعملان تحت الظروف نفسها ويتلقون التدريب نفسه، كما أن توفر الإمكانيات والوسائل وتهيئة البيئة المدرسية متشابهة إضافة إلى طبيعة المنهاج الذي يدرسه فهو المنهاج نفسه، مما يفرض على معلمي ومعلمات هذه الفئة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا العديد من الخصائص والواجبات والأعمال، وبالتالي من الطبيعي ألا يوجد هناك فروق.

وتجدر الإشارة إلى أن النتيجة هنا تتوافق من نتائج دراسة كلٍّ من السعيدي (٢٠١٨)، الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، القطان (٢٠١٩)، والخطيب (٢٠٢٠) والتي تشير نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة العايد وآخرين (٢٠١١) التي تشير نتائجها إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ثانيًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب

متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المؤهل العلمي على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	دبلوم	16	3.66	.578
	بكالوريوس	312	3.74	.575
	ماجستير	26	3.92	.815
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	دبلوم	16	3.89	.336
	بكالوريوس	312	3.96	.649
	ماجستير	26	4.14	.742
	المجموع	354	3.97	.646
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	دبلوم	16	3.67	.600
	بكالوريوس	312	3.91	.593
	ماجستير	26	4.02	.506
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	دبلوم	16	3.74	.395
	بكالوريوس	312	3.86	.491
	ماجستير	26	4.02	.609
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٠) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١١).

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	.836	2	.418	1.180	.308
	داخل المجموعات	124.331	351	.354		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	.893	2	.447	1.071	.344
	داخل المجموعات	146.398	351	.417		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	1.237	2	.618	1.793	.168
	داخل المجموعات	121.050	351	.345		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	.865	2	.433	1.751	.175
	داخل المجموعات	86.721	351	.247		
	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. وتدل النتائج أن المؤهل العلمي ليس له تأثير في التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد يعزى ذلك من وجهة نظر الباحثتين إلى كونها تحديات عامة وخارجة عن إطار كفاءة المعلم أو المعلمة في العمل وبالتالي ليس للمؤهل دور في تحديد هذه التحديات، كما أن المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلات علمية مختلفة أدركوا وبشكل متقارب مستوى التحديات التي تواجههم، مما يؤكد على أن متغير المؤهل العلمي ليس متغيرًا فاعلًا ومؤثرًا في إدراك هذه التحديات التي تواجههم. ولما كانت التحديات تمثل مدى فهم المعلم لاحتياجات الطلبة ذوي

صعوبات التعلم ومعاناتهم، فإن إدراك مثل هذه التحديات وإدراك البيئة التربوية السائدة لا تتطلب مؤهلًا علميًّا عاليًا أو منخفضًا بقدر ما تتطلب ملاحظة وإحساسًا ومشاعرَ تعكس ما يسود في هذه المواقف التعليمية التعلمية، أضف لذلك أن هؤلاء المعلمين أو المعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية يدركون مدى أهمية فئة ذوي صعوبات التعلم الذين يقومون بالتدريس لها، فلا بد من تحمل المسؤولية على أكمل صورة والارتقاء بأدائهم وتطويره بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

وتجدر الإشارة بأن هذه النتائج تتوافق مع نتائج دراسة كلٍّ من العايد وآخرين (٢٠١١)، العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل التعليمي. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من أبي نيان والجلعود (٢٠١٦)، السرطاوي والقراقيش (٢٠١٦)، القاضي والقحطاني (٢٠١٩)، الخطيب (٢٠٢٠)، والتي أظهرت نتائج دراساتهم أن متغير المؤهل العلمي أحدث فروق ذات دلالة إحصائية.

ثالثًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	من (١ – ٥) سنوات	29	3.79	.778
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.60	.641
	(١١) سنة فأكثر	258	3.79	.555
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	من (١– ٥) سنوات	29	4.20	.776
	من (٦ –١٠) سنوات	67	3.84	.823
	(١١) سنة فأكثر	258	3.98	.568
	المجموع	354	3.97	.646
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	من (١ – ٥) سنوات	29	3.86	.669
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.87	.665
	(١١) سنة فأكثر	258	3.92	.559
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	من (١ –٥) سنوات	29	3.95	.633
	من (٦ – ١٠) سنوات	67	3.75	.603
	(١١) سنة فأكثر	258	3.89	.446
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٢) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٣).

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	1.938	2	.969	2.760	.065
	داخل المجموعات	123.228	351	.351		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	2.771	2	1.385	*3.365	.036
	داخل المجموعات	144.521	351	.412		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	.218	2	.109	.313	.732
	داخل المجموعات	122.069	351	.348		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	1.237	2	.618	2.514	.082
	داخل المجموعات	86.350	351	.246		
	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء تحديات تتعلق بالمدرسة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر سنوات الخبرة على التحديات المتعلقة بالمدرسة

المحور	الفئات	المتوسط الحسابي	من (١-٥) سنوات	من (٦-١٠) سنوات	(١١) سنة فأكثر
تحديات تتعلق بالمدرسة	من (١-٥) سنوات	4.20			
	من (٦-١٠) سنوات	3.84	*.36		
	(١١) سنة فأكثر	3.98	.22	-.14	

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يتبين من جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين من (١- ٥) سنوات ومن (٦ -١٠) سنوات وجاءت الفروق لصالح من (١- ٥) سنوات. توضح لنا هذه النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية والمتعلقة بالمدرسة، لصالح سنوات الخبرة (١- ٥).

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة القليلة يواجهون تحديات أكبر من المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة الطويلة. وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره الصخابرة والعبد الجبار (٢٠١٦) بأن طبيعة عمل المعلم يتطلب منه التعامل مع مجموعة من العوامل المتعددة كالأعداد المرتفعة للطلبة الذين تتباين احتياجاتهم، والتعاملات مع المشكلات الأسرية والاجتماعية، والتي إن تزامنت هذه المشكلات تزيد من تفاقم الصعوبات والتحديات التي يواجها المعلم والطالب. كما قد تعزى إلى عدم كفاءة التدريب والتأهيل المهني المقدم للمعلمين قبل الخدمة (الخزيم، ٢٠١٨).

تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من عقيل (٢٠١٤)، أبو نيان والجلعود (٢٠١٦)، السرطاوي وقراقيش (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلٍّ من العايد وآخرين (٢٠١١)، العبد الجبار والسديري (٢٠١٦)، السعيدي (٢٠١٨)، البتال

(٢٠١٩)، الزعبي والنفيعي (٢٠١٩)، القطان (٢٠١٩)، والخطيب (٢٠٢٠)، والتي توصلت دراساتهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

رابعًا– الاختلافات التي تعزى لمتغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الدورات التدريبية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	لا يوجد	216	3.86	.500
	(١-٢) دورات	79	3.59	.585
	(٣-٤) دورات	13	3.41	.686
	(٥) دورات فأكثر	46	3.63	.846
	المجموع	354	3.75	.595
تحديات تتعلق بالمدرسة	لا يوجد	216	4.03	.594
	(١- ٢) دورات	79	3.84	.559
	(٢- ٤) دورات	13	3.73	1.054
	(٥) دورات فأكثر	46	3.97	.826
	المجموع	354	3.97	.646
	لا يوجد	216	3.90	.537

تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	(١- ٢) دورات	79	3.86	.583
	(٣ - ٤) دورات	13	3.64	.979
	(٥) دورات فأكثر	46	4.08	.665
	المجموع	354	3.91	.589
التحديات ككل	لا يوجد	216	3.93	.429
	(١-٢) دورات	79	3.74	.406
	(٣-٤) دورات	13	3.58	.850
	(٥) دورات فأكثر	46	3.86	.721
	المجموع	354	3.87	.498

يبين جدول (١٥) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بسبب اختلاف فئات متغير الدورات التدريبية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (١٦).

جدول (١٦) تحليل التباين الأحادي لأثر الدورات التدريبية على التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المحور	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	بين المجموعات	6.826	3	2.275	*6.729	.000
	داخل المجموعات	118.341	350	.338		
	الكلي	125.167	353			
تحديات تتعلق بالمدرسة	بين المجموعات	2.940	3	.980	2.377	.070
	داخل المجموعات	144.351	350	.412		
	الكلي	147.291	353			
تحديات تتعلق بالطالب/الطالبة والأسرة	بين المجموعات	2.545	3	.848	2.480	.061
	داخل المجموعات	119.741	350	.342		
	الكلي	122.286	353			
التحديات ككل	بين المجموعات	3.123	3	1.041	4.314	.005
	داخل المجموعات	84.463	350	.241		

	الكلي	87.587	353			

يتبين من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات باستثناء تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة وفي الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (١٧).

جدول (١٧) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الدورات التدريبية على تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة والتحديات ككل

المحور	الفئات	المتوسط الحسابي	لا يوجد	(1-2) دورات	(3-4) دورات	(5) دورات فأكثر
تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة	لا يوجد	3.86				
	(١-٢) دورات	3.59	.27*			
	(٣-٤) دورات	3.41	.45	.17		
	(٥) دورات فأكثر	3.63	.23	.05	.22	
التحديات ككل	لا يوجد	3.93				
	(١-٢) دورات	3.74	.18*			
	(٣-٤) دورات	3.58	.35	.17		
	(٥) دورات فأكثر	3.86	.07	.12	.29	

***دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

يتبين من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين (لا يوجد) و(١-٢) دورات، وجاءت الفروق لصالح (لا يوجد) في تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة، والتحديات ككل. يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين

المتوسطة والثانوية والمتعلقة بالمعلم/المعلمة، لصالح (لا يوجد) دورات تدريبية تخص صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن عدم حصول معلمي ومعلمات التعليم العام على دورات متخصصة بصعوبات التعلم قد تزيد من التحديات التي تواجههم عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره باركو (Barco, 2007) بأن كفاءة وتطوير المعلم مرتبطة بتوجهاته تجاه تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا يعني بأن من لديه توجهات سلبية تجاه تعليم ذوي صعوبات التعلم قد لا يسعى إلى تطوير ذاته وحضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم. كما قد تعزى إلى عدم تبني وتوجيه الإدارات المدرسية لضرورة حضور الدورات التدريبية في مجال صعوبات التعلم (الحميدي، ٢٠٠٦). وهذا يؤكد على ما ذكره الخطيب (٢٠٢٠) من ضرورة التخطيط لإعداد الدورات التدريبية التي تهدف لتطوير جوانب المشاركة الفعالة ما بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عقيل (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن متغير الدورات التدريبية يحدث فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة.

خلاصة النتائج

أكّد أفراد الدراسة أن التحديات المتعلقة بالمدرسة احتلت المرتبة الأولى، وجاءت التحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة في المرتبة الثانية، بينما جاءت التحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة في المرتبة الأخيرة. وبالنسبة للتحديات المتعلقة بالمعلم/المعلمة احتلت العبارة "كثرة نصاب المعلم/ة من الحصص الدراسية" المرتبة الأولى، أما التحديات المتعلقة بالمدرسة احتلت العبارة "كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد" المرتبة الأولى، والتحديات المتعلقة بالطالب/الطالبة والأسرة احتلت العبارة "ضعف متابعة الأسرة للطالب ذو صعوبات التعلم في المنزل" المرتبة الأولى.

كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية. كما أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخبرة لصالح من كانت خبرتهم (١-٥) سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) تعزى لأثر الدورات التدريبية لصالح (لا يوجد) دورات في تحديات تتعلق بالمعلم/المعلمة، والتحديات ككل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- الاهتمام ببرامج إعداد معلم التعليم العام قبل الخدمة وتبصيرهم ببرنامج صعوبات التعلم.

٢- عقد دورات تدريبية وورش عمل في أثناء الخدمة تخص مجال صعوبات التعلم لمعلم التعليم العام.

٣- التوسع في نشر التوعية ببرنامج صعوبات التعلم بين فئات المجتمع عامة، وأسر الطلاب والمعلمين خاصة.

٤- تخفيف نصاب معلم التعليم العام والأعمال الإدارية الملقاة عليه.

٥- العمل على تقليل كثافة الطلاب داخل الفصل الواحد لا سيما مع وجود تلميذ ذو صعوبات تعلم.

٦- إعداد برامج إرشادية لأسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم توضح أهمية دورهم في تعليم ومتابعة أبنائهم، وكذلك أهمية تواصلهم مع المعلمين والمدرسة.

الخاتمة

تتطور أساليب التدخلات التربوية والتعليمية المقدمة لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم ومستوياتهم داخل الصف العادي بصورة متزايدة لتحقيق أفضل المخرجات التعليمية، وتحقيق التكامل داخل المدارس سواء التكامل بين معلمي التعليم العام ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، أو التكامل بين الطلاب باختلاف مستوياتهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وتلبية متطلبات فلسفة التعليم للجميع. ولا شك في أن هناك صعوبات داخل بيئة الدمج تعوق تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعد الهدف الأساسي لدمج هذه الفئة في المدارس العادية هو زيادة قدرتهم على متابعة الدراسة إلى جانب أقرانهم العاديين وهو ما يتطلب العديد من الإجراءات. وتحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على مجموعة من التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في فهم أوضح لهذه التحديات وكيفية التغلب عليها.

***

أولًا- المراجع العربية:

أبا عود، عبد الرحمن بن عبد الله، والسحيباني، إسراء بنت عبد العزيز. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمي الطلاب الذين لديهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣)، ٣٥-٦٦.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٥). صعوبات التعلم/طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٩). البرامج التربوية الفردية. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠٢٠)، صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الاعاقة، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

أبو نيان، إبراهيم سعد، والجلعود، هيا عثمان. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ٢٠٩-٢٦١.

أخضر، أروى علي عبد الله. (٢٠١٧). المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

آل حسين، سارة عبد الله سعد، والكثيري، نورة علي زيد. (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣١٩)، ٣٣-٣٨٤.

البتال، زيد محمد. (٢٠١٩). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢٠(٢)، ١٦١-١٨٨.

بلعوص، رنيم سليمان، والمغربي، راندا محمد. (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٣)، ٤٦- ٧٧.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال. (٢٠٠٣). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. أكاديمية التربية الخاصة.

الحسين، عبد الكريم حسين، وآل داود، حنان عبد العزيز. (٢٠١٧). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة واتجاهاتهم نحوها. مجلة العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ٣٥٥-٣٧٧.

الحميدي، الصيدان. (٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها برامج خاصة في مدينة الرياض [رسالة ماجستير]. جامعة الملك سعود.

الخزيم، خالد محمد. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متطلبات منهج الرياضيات المطور. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (١٥)، ٦٢-٨١.

الخطيب، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي في منطقة القصيم. مجلة التربية الخاصة، (٣٠)، ١-٤١.

الدريويش، عدنان سلمان. (٢٠٠٩). برنامج إرشادي مقترح لتخفيض صعوبات التعلم [رسالة ماجستير]. جامعة أم درمان الإسلامية.

الديب، رندا. (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة [بحث منشور]. الزقازيق: جامعة الزقازيق.

الزعبي، سهيل محمود، والنفيعي، رشا فهد. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلّم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية .دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٦، ٦١٩-٦٣٣.

السرطاوي، زيدان أحمد، وقراقيش، صفاء رفيق. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ١-٣٨.

السعيدي، أحمد محسن. (٢٠١٨). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العلم بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(٣)، ٣٢٥-٣٣٥.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٨). تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة. دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سميث، ديبورا ديوتش، وتايلور، نعومي تشاودورى، ومحمد، زين العابدين سيد. (٢٠١١). التعليم الشامل الفعال: تزويد ممارسي التعليم بالمهارات والمعرفة اللازمة. مستقبليات: مركز مطبوعات اليونسكو، ٤١(٣)، ٤٨١-٥٠٥.

السميري، ياسر عايد، والجهني، سلمان عايد. (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في اكتشاف الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمدينة ينبع. المجلة التربوية: جامعة سوهاج كلية التربية، ٦١، ٣٨٩-٤١٢.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٧). أدلة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

صبره، سوسن عارف محمد. (٢٠١٩). المعيقات التي تواجه معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية. دراسات جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (١)، ٤٠-٨٠.

الصخايرة، رفعه طينان، والعبد الجبار، عبد العزيز محمد. (٢٠١٦). مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة من قبل معلمات برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة بحوث التربية النوعية، (٤١)، ٤٠-٦٣.

الطراونة، خليف. (٢٠٠٤). أساسيات في التربية. دار الشروق للنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد. (٢٠٠٧). الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق. دار المقداد للطباعة.

العايد، واصف محمد، وكمال، سعيد عقل. (٢٠١١). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف. مجلة كلية التربية، ١(١٤٦)، ٥٠١- ٥٤٦.

العبد الجبار، عبد العزيز محمد، والسديري، نوف عبد الله. (٢٠١٦). الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم .مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٣(١١)، ٣٨-٧٩.

العبد الدايم، خالد، وحمدان، عبد الرحيم. (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١(٤)، ٤٣-٧٢.

عقيل، عمر علوان. (٢٠١٤). إدراك معلمي التعليم العام لخبرات التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (٢١)، ٣١٥-٣٧٤.

العمري، عائشة بليهش محمد، وآل مساعد، حصة محمد سعود. (٢٠١٨). أثر استخدام بعض أنماط المحاكاة الالكترونية والشبكات الاجتماعية عبر الويب في إكساب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهارات التطور المهني. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ٣(٢)، ١٠١-١٣٦.

العنزي، محمد سماح. (٢٠١٧). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية، ٣٣(١)، ١٥٠-١٨٥.

عواد، يوسف ذياب. (٢٠١٦). بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين، مسترجع من: https://slpemad.files.wordpress.com

فتحي، أنيس. (٢٠٠٥). الإمارات إلى أين... استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عامًا. مركز الإمارات للدراسات والإعلام، أبو ظبي.

القاضي، نفلاء علي، والقحطاني، محمد بن علي بن عبد الرحمن آل زالف. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (١١)، ٦٩-١٠١.

القطان، هاني علي. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت. دراسات تربوية ونفسية، (١٠٤)، ٢٩٥-٣٤٢.

المرشدي، طارق. (٢٠٠٨). المشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

المشيقح، نجلاء فهد، واليعيش، سامية سلطان. (٢٠١١). دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوي. إدارة التربية الخاصة، وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التعليم العام–المساواة في التعليم للأطفال ذوي الإعاقة–. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu2.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠ ب). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠ ج). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مكتبة الملك فهد. وزارة التعليم. https://speciaedl.com/home/2020/08/28/

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Adebisi, R., Liman, N., Longpoe, P. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st century. Journal of Education and Practice,6(24),14-20

Barco, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teacher's self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting [Doctoral dissertation, Virginia Tech].

Berkeley, S., & Barber, Taboada A. (2015). Maximizing effectiveness of reading comprehension instruction in diverse classrooms: Reading strategies for diverse classrooms. Brookes Publishing.

Ditchman, N., Werner, S., Kosyluk, K., Jones, N., Elg, B., & Corrigan, P. W. (2013). Stigma and intellectual disability: potential application of mental illness research. Rehabilitation psychology, 58(2), 206

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). Sec. 300.309 Determining the existence of aspecific learning disability.

Jennings J. (2002) Problems facing teachers-towards a better policy. Journal of Educational Psychology, Jersey.

Learner, J. (2010). Learning disabilities and related disorders. Houghton Mifflin Company, USA.

U.S. Department of education, national center for education statistics. (2017). *Digest of education statistics, 2016* (NCES 2017-094), Chapter 2.

Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. Rural Special Education Quarterly, 33(2), 3-11

***

ÂwlًA- AlmrAjç Alçrbyħ:

ÂbA çwd ،çbd AlrHmn bn çbd Allh ،wAlsHybAny ،ĂsrA' bnt çbd Alçzyz. (2019). AltHdyAt Alty twAjh mçlmy AlTlAb Alðyn ldyhm ADTrAb nqS AlAntbAh wAlnŝAT AlHrky AlzAŶd fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٦ ،(23)٦٦-٣٥ ،.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2015). SçwbAt Altçlm/Trq Altdrys wAlAstrAtyjyAt Almçrfyħ. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2019). AlbrAmj Altrbwyħ Alfrdyħ. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd. (2020) ،SçwbAt Altçlm wdwr mçlmy Altçlym AlçAm fy tqdym AlxdmAt. mrkz Almlk slmAn lÂbHAθ AlAçAqħ ،mktbħ Almlk fhd AlwTnyħ ÂθnA' Alnŝr

Âbw nyAn ،ĂbrAhym sçd ،wAljlçwd ،hyA çθmAn. (2016). Almŝklat Alty twAjh brAmj SçwbAt Altçlm bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bmdArs AlbnAt fy mdynħ AlryAD. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣ ،(11)٢٦١-٢٠٩ ،.

ÂxDr ،ÂrwŶ çly çbd Allh. (2017). Almrŝd fy tkyyf mnAhj Altçlym AlçAm llTlAb ðwy AlĂçAqħ wfq mnĎwmħ Altçlym AlŝAml. AlnAŝr Aldwly llnŝr wAltwzyç.

Āl Hsyn ،sArħ çbd Allh sçd ،wAlkθyry ،nwrħ çly zyd. (2018). Almçwqat AlĂdAryħ wAlfnyħ Alty twAjh mçlmAt SçwbAt Altçlm fy mdArs Altçlym AlçAm AlAbtdAŶyħ llbnAt bmdynħ AlryAD mn wjhħ nĎrhn. mjlħ AlTfwlħ wAltrbyħ١٠ ،(319)-٣٣ ، ٣٨٤.

AlbtAl ،zyd mHmd. (2019). mstwŶ AlmmArsħ lçmlyħ AlAstŝArħ wAlçml AljmAçy byn mçlmy AlTlAb ðwy SçwbAt Altçlm wnĎrAŶhm mçlmy AlfSwl AlçAdyħ fy AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bmdynħ AlryAD. Almjlħ Alçlmyħ ljAmçħ Almlk fySl٢٠ ،(2)١٨٨-١٦١ ،.

blçwS ،rnym slymAn ،wAlmγrby ،rAndA mHmd. (2018). wAqç AltqnyAt AlmsAndħ lðwy SçwbAt tçlm AlqrA'ħ wAlktAbħ fy γrf mSAdr AlmdArs AlAbtdAŶyħ AlHkwmyħ bjdħ. Almjlħ Alçrbyħ lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ ،(3)٤٦ ،- 77.

AlHdydy ،mnŶ ،wAlxTyb ،jmAl. (2003). qDAyA mçASrħ fy Altrbyħ AlxASħ. ÂkAdymyħ Altrbyħ AlxASħ.

AlHsyn ،çbd Alkrym Hsyn ،wĀl dAwd ،HnAn çbd Alçzyz. (2017). AltHdyAt Alty twAjh mçlmy AlTlbħ ðwy frT AlHrkħ wtŝtt

AlAntbAh fy dmj AltqnyAt AlmsAçdħ wAtjAhAthm nHwhA. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ٢٩ ،(3)٣٧٧-٣٥٥ ،.

AlHmydy ،AlSydAn. (2006). AlmŝklAt Alty twAjh mdyry AlmdArs AlmlHq bhA brAmj xASħ fy mdynħ AlryAD [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Almlk sçwd.

Alxzym ،xAld mHmd. (2018). AlAHtyAjAt Altdrybyħ lmçlmy wmçlmAt AlryADyAt bAlmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwyħ fy Dw' mtTlbAt mnhj AlryADyAt AlmTwr. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlĂdAryħ ،(15)٨١-٦٢ ،.

AlxTyb ،nwrħ bnt çbd Allh. (2020). AtjAhAt mçlmy Altçlym AlçAm wmçlmy SçwbAt Altçlm nHw Altdrys AltŝArky fy mnTqħ AlqSym. mjlħ Altrbyħ AlxASħ ،(30)٤١-١ ،.

Aldrywyŝ ،çdnAn slmAn. (2009). brnAmj ĂrŝAdy mqtrH ltxfyD SçwbAt Altçlm [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Âm drmAn AlĂslAmyħ.

Aldyb ،rndA. (2003). AlmŝklAt Alty twAjh çmlyħ dmj AlÂTfAl ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ [bHθ mnŝwr]. AlzqAzyq: jAmçħ AlzqAzyq.

Alzçby ،shyl mHmwd ،wAlnfyçy ،rŝA fhd. (2019). AltHdyAt Alty twAjh brnAmj SçwbAt Altçlm fy mnTqħ tbwk bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. drAsAt - Alçlwm Altrbwyħ: AljAmçħ AlÂrdnyħ٦٣٣-٦١٩ ،٤٦ ،.

AlsrTAwy ،zydAn ÂHmd ،wqrAqyŝ ،SfA' rfyq. (2016). AlfAçlyħ AlðAtyħ lmçlmy Altçlym AlçAm fy tdrys AlTlAb ðwy SçwbAt Altçlm. mŵssħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣ ،(11)٣٨-١ ،.

Alsçydy ،ÂHmd mHsn. (2018). mstwŶ mçrfħ AtjAhAt mçlmy Altçlym Alçlm bTlbħ SçwbAt Altçlm fy Dw' bçD AlmtγyrAt bdwlħ Alkwyt. Almjlħ Aldwlyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٤ ،(3)-٣٢٥ ، ٣٣٥.

slAmħ ،çbd AlHAfĎ. (2008). tSmym AlwsAŶl Altçlymyħ wĂntAjhA lðwy AlAHtyAjAt AlxASħ. dAr AlbAzwry Alçlmyħ llnŝr wAltwzyç.

smyθ ،dybwrA dywtŝ ،wtAylwr ،nçwmy tŝAwdwrŶ ،wmHmd ، zyn AlçAbdyn syd. (2011). Altçlym AlŝAml AlfçAl: tzwyd mmArsy Altçlym bAlmhArAt wAlmçrfħ AllAzmħ. mstqblyAt: mrkz mTbwçAt Alywnskw٤١ ،(3)٥٠٥-٤٨١ ،.

Alsmyry ،yAsr çAyd ،wAljhny ،slmAn çAyd. (2019). AlmŝklAt Alty twAjh mçlmy SçwbAt Altçlm fy AktŝAf Almwhwbyn mn ðwy

SçwbAt Altçlm bmdynħ ynbç. Almjlħ Altrbwyħ: jAmçħ swhAj klyħ Altrbyħ٤١٢-٣٨٩ ،٦١ ،.

ŝrkħ tTwyr llxdmAt Altçlymyħ. (2017). Âdlħ Altçlym AlŝAml fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. mktbħ Almlk fhd AlwTnyħ.

Sbrh ،swsn çArf mHmd. (2019). AlmçyqAt Alty twAjh mçlmy wmçlmAt Altrbyħ AlxASħ fy AlmdArs AlHkwmyħ AlÂrdnyħ. drAsAt jAmçħ çmAr θlyjy bAlÂçwAT ،(1)٨٠-٤٠ ،.

AlSxAyrħ ،rfçh TynAn ،wAlçbd AljbAr ،çbd Alçzyz mHmd. (2016). mstwŶ rDA ÂwlyA' AlÂmwr çn AlxdmAt Almqdmħ mn qbl mçlmAt brAmj SçwbAt Altçlm bmdynħ AlryAD. mjlħ bHwθ Altrbyħ Alnwçyħ ،(41)٦٣-٤٠ ،.

AlTrAwnħ ،xlyf. (2004). ÂsAsyAt fy Altrbyħ. dAr Alŝrwq llnŝr wAltwzyç.

AlçAjz ،fŵAd. (2007). AlĂdArħ AlSfyħ byn AlnĎryħ wAltTbyq. dAr AlmqdAd llTbAçħ.

AlçAyd ،wASf mHmd ،wkmAl ،sçyd çql. (2011). AlmçwqAt Alty twAjh mçlmy mçAhd Altrbyħ AlxASħ wbrAmj Aldmj fy AlmdArs AlçAdyħ bmHAfĎħ AlTAŶf. mjlħ klyħ Altrbyħ ، ١(146)٥٠١ ،- 546.

Alçbd AljbAr ،çbd Alçzyz mHmd ،wAlsdyry ،nwf çbd Allh. (2016). AlAHtyAjAt Almhnyħ lmçlmAt Altçlym AlçAm ltdrys AlTAlbAt ðwAt SçwbAt Altçlm. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣،(11)٧٩-٣٨ ،.

Alçbd AldAym ،xAld ،wHmdAn ،çbd AlrHym. (2013). AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Allyħ Alçrbyħ fy AlmdArs AlθAnwyħ bmdyryħ Altrbyħ wAltçlym lmnTqħ ŝmAl γzħ. mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ١ ،(4)٧٢-٤٣ ،.

çqyl ،çmr çlwAn. (2014). ĂdrAk mçlmy Altçlym AlçAm lxbrAt Altdrys llTlAb ðwy SçwbAt Altçlm bmnTqħ çsyr. mjlħ jAmçħ Almlk xAld llçlwm Altrbwyħ ،(21)٣٧٤-٣١٥ ،.

Alçmry ،çAŶŝħ blyhŝ mHmd ،wĀl msAçd ،HSħ mHmd sçwd. (2018). Âθr AstxdAm bçD ÂnmAT AlmHAkAħ AlAlktrwnyħ wAlŝbkAt AlAjtmAçyħ çbr Alwyb fy ĂksAb mçlmAt AlTAlbAt ðwAt SçwbAt Altçlm mhArAt AltTwr Almhny. mjlħ Alŝmal llçlwm AlĂnsAnyħ٣ ،(2)١٣٦-١٠١ ،.

Alçnzy ،mHmd smAH. (2017). dwr mçlm AlmrHlħ AlθAnwyħ fy tçzyz qym AlmwATnħ ldŶ AlTlAb mn wjhħ nĎr Almŝrfyn Altrbwyyn. mjlħ klyħ Altrbyħ٣٣ ،(1)١٨٥-١٥٠ ،.

çwAd ،ywsf ðyAb. (2016). bçD AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Altrbyħ AlxASħ fy Alçml mç AlmçAqyn ،mstrjç mn: https://slpemad.files.wordpress.com

ftHy ،Ânys. (2005). AlĂmArAt ĂlŶ Âyn... AstŝrAf AltHdyAt wAlmxATr çlŶ mdŶ 25 çAmĺA. mrkz AlĂmArAt lldrAsAt wAlĂçlAm ،Âbw Ďby.

AlqADy ،nflA' çly ،wAlqHTAny ،mHmd bn çly bn çbd AlrHmn Āl zAlf. (2019). AltHdyAt Alty twAjh tTbyq AlbrAmj Altrbwyħ Alfrdyħ lðwAt SçwbAt Altçlm. Almjlħ Alsçwdyħ lltrbyħ AlxASħ ،(11)١٠١-٦٩ ،.

AlqTAn ،hAny çly. (2019). AlSçwbAt Alty twAjh mçlmy Alçlwm bmdArs Altrbyħ AlxASħ bdwlħ Alkwyt. drAsAt trbwyħ wnfsyħ ،(104)٣٤٢-٢٩٥ ،.

Almrŝdy ،TArq. (2008). AlmŝklAt Alty twAjh ðwy SçwbAt Altçlm fy mdArs Albnyn AlAbtdAŶyħ [rsAlħ mAjstyr]. jAmçħ Âm AlqrŶ.

AlmŝyqH ،njlA' fhd ،wAlyçyŝ ،sAmyħ slTAn. (2011). dlyl çml brAmj SçwbAt Altçlm fy AlmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwy. ĂdArħ Altrbyħ AlxASħ ،wzArħ Altçlym.

wzArħ Altçlym. (2020). Altçlym AlçAm-AlmsAwAħ fy Altçlym llÂTfAl ðwy AlĂçAqħ-. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu2.aspx

wzArħ Altçlym. (2020 b). Altçlym wrŵyħ Alsçwdyħ 2030. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

wzArħ Altçlym. (2020 j). dlyl mçlm SçwbAt Altçlm llmrHltyn AlmtwsTħ wAlθAnwyħ. mktbħ Almlk fhd. wzArħ Altçlym. https://speciaedl.com/home/2020/08/28/

***

تطوير الجدارات القيادية
لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
وزارة التعليم

أ. نجلاء بنت محمد البشر
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية بالمزاحمية
جامعة شقراء

د. هيفاء بنت عبد الله السحيم
قسم الإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة الملك سعود

تطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. دلال بنت عبد الرحمن العريفي
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
وزارة التعليم

أ. نجلاء بنت محمد البشر
قسم الإدارة التربوية- كلية التربية بالمزاحمية
جامعة شقراء

د. هيفاء بنت عبد الله السحيم
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢١/ ٥/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٧/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر الجدارات القيادية وفق نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وهي: جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية، لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. كما هدفت إلى تحديد الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بكلية التربية في المزاحمية، حيث اعتمدت الدراسة أسلوب الحصر الشامل؛ نظراً لصغر حجم المجتمع، وقد تم الاكتفاء بتحليل (٨٥) استبانة؛ نظراً لابتعاث (٩) منهن للدراسة أثناء تطبيق الدراسة الميدانية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أن درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية كانت عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣ من ٥.٠٠)، وتم ترتيب أبعاد الجدارات القيادية تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية على النحو التالي: بُعد الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٠ من ٥.٠٠)، يليه بُعد الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠ من ٥.٠٠)، وأخيراً بُعد الجدارات الاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨ من ٥.٠٠). كما أظهرت النتائج أن مفردات الدراسة موافقات بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٣٧ من ٥.٠٠) على الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية. وبناءً على ما أسفرت عنه النتائج، قدمت الباحثات مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يؤمل أن تؤدي إلى بناء وتعزيز الجدارات القيادية لدى منسوبي المؤسسات الجامعية، من أهمها: تفعيل قنوات التواصل داخل الكلية، وتمكين أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على المشاركة في عمليات اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: الجدارات القيادية، الجدارات الأساسية، الجدارات الفكرية، نموذج منظمة (OECD).

Development of leadership Competencies among the Heads of Departments in the Faculty of Education in Mazahmiah from the Perspective of Faculty Members

Dalal alarifi
The General Administration of Education in Riyadh
Ministry of education

Najla Albisher
Department ducational administration
Faculty education in Almuzahmiah
Shaqra university

Dr. Haifa Alsuhaim
Department ducational administration Faculty education
King Saud university

Abstract:

The study aimed to reveal the degree of availability of leadership competencies according to the OECD model: results achieving competencies, social competencies and strategic competencies; among the heads of departments at the Faculty of Education in Mazahmiah from the point of view of its faculty members. It also aimed to identify the proposed mechanisms for the development of leadership competencies among the heads of departments at the Faculty of Education in Mazahmiah from the point of view of its faculty members. This study employed the descriptive approach and the questionnaire as the data collection tool

The study consists of all faculty members in the College of Education in Mazahmiah, where the study adopted a complete census method due to the small size of the population and was satisfied with the analysis of (٨٥) questionnaires because (٩) of them were studying abroad during the study.

The study found several results, most notably: the degree of availability of leadership competencies among the heads of departments at the Faculty of Education in Mazahamiah was high, with an arithmetic mean of (٣,٧٣ out of ٥,٠٠), and the order of dimensions of leadership competencies came in descending order according to the arithmetic mean for each dimension as follows: social competencies and relationship construction dimension with an arithmetic mean of ٣,٩٠ out of ٥,٠٠, followed by the competencies associated with achieving results with an arithmetic mean of ٣,٨٠ out of ٥,٠٠, and finally, strategic competencies with an arithmetic mean of ٣,٤٨ out of ٥,٠٠The results also showed that the study population was moderately agreed, with overall arithmetic mean of ٣,٣٧ out of ٥,٠٠ on the proposed mechanisms for the development of leadership competencies among the heads of departments at the Faculty of Education in Mazahmiah. Based on the results, the study presented a set of recommendations that is hoped will lead to the development and reinforcement of leadership competencies among university staff, the most important of which are: activating channels of communication between all parties, empowering faculty members, and encouraging them to participate in decision-making processes.

key words: Leadership competencies, basic competencies, intellectual competencies, OECD model.

المقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم اليوم الكثير من التحديات، والتغيرات، والتطورات التي تدفع الجامعات نحو التطوير، والتغيير، والتميز، حيث تحمل تلك التطورات عدداً من الأفكار الإدارية والتنظيمية المتجددة، مما يتطلب سرعة الاستجابة لها، والتعامل معها بشكل فعّال؛ لذا تسعى الجامعات اليوم إلى اجتذاب النصيب الأكبر من أفضل الكوادر والقيادات لديها، سواء من داخلها، أو بالاستقطاب من خارجها، كما تهتم بتحسين قدرات الموارد البشرية فيها، والسمو بها إلى الجدارة والتميز مما يسهم وبشكل فعال في تميز المؤسسة الجامعية، وتحقيق أهدافها.

إنَّ سعي الجامعات اليوم للتميز يعتمد بدرجة كبيرة على توافر الكوادر والقيادات المؤهلة، وهذا ما يستدعي تطوير قدراتهم؛ لكي يسهموا في تحقيق التميز بامتلاكهم الجدارات التي تمكن تلك المؤسسات من بلوغ غاياتها. فالجدارة بحسب رأي مصطفى (٢٠٢٠) هي التي تضمن البقاء والاستمرار للمنظمات، فالجدارة هي القدرة على الأداء الصحيح لنشاط معين، بأكبر درجة ممكنة من الدقة والإتقان، وفقاً للمعايير والتعليمات المحددة لذلك، وقد يتضمن هذا النشاط تطوير وتنمية مختلف جوانب المهارات المتعلقة بالأداء (هاشم والسلامية، ٢٠٢٠)؛ إذ تركز كثير من المؤسسات الناجحة اليوم على الجدارات القيادية، وتطمح بتوافرها لدى أفرادها (ص٣).

وترى هاشم والسلامية (٢٠٢٠) أن المورد البشري هو أهم ما تملكه المؤسسة من موارد، وهو قوتها الجوهرية، ولكي تعمل هذه المؤسسات على

تنمية مواردها البشرية، وإكسابهم الجدارات القيادية التي تؤهلهم لممارسة ما هو منوط بهم من واجبات ومسؤوليات على نحو فعّال ومتميز، فإنه ينبغي عليها أن تسعى لتوفير قيادات فعالة تمتلك من الخبرات والجدارات ما يجعلهم قادرين على قيادة كافة الطاقات العاملة فيها (ص ٨٧). "فقائمة الجدارات القيادية التي تحددها المنظمة وتركز عليها تساعد في إكساب القادة الإداريين المعارف والمهارات التي تدعمهم في إجراء عمليات إدارية فعالة، كما يمكن استخدامها في تقييم مستوى جودة القادة الموجودين حالياً، والمتوقع ترقيتهم في المستقبل لشغل الوظائف القيادية" (عبد العزيز، ٢٠١٩، ص ٣٧١).

ومع تزايد التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي ازدادت الحاجة للتركيز على الجدارات القيادية لاستيعاب كل التحديات التنظيمية، والتمكن من مواجهتها في المؤسسة التعليمية (Mduwile, 2020). فتوافر الجدارات القيادية يدعم تميز مؤسسات التعليم والعاملين بها، وبخاصة في ظل التحديات العالمية، والتطورات المعلوماتية، والظروف التنافسية الجديدة التي تفرض على الجامعات ضرورة توافر جدارات قيادية قادرة على مواكبة ذلك كله، ولهذا يرى كل من رشاد وعباس (٢٠٢٠) أن نقطة البداية لأي استراتيجية إدارية سليمة وناجحة لمجابهة التطورات المتسارعة يتلخص في بناء وتكوين شخصية قيادية قائمة على الجدارات" (ص ١١١). وهذا ما أكدت عليه كثير من الدراسات كدراسة منال سفر (٢٠١٧) ودراسة الشهري (٢٠٢١)، والتي أكدت نتائجها على أن هناك تأثيراً إيجابيًّا للجدارات القيادية على الأفراد والمؤسسات، كما أكدت دراسة آل مداوي ومحمد (٢٠٢٠) على "ضرورة توافر الجدارات

القيادية في الجامعات السعودية" (ص ١٦٥). وهو الأمر الذي أكدت عليه توصيات المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المنعقد في مكة المكرمة بتاريخ (١-٣ أكتوبر ٢٠٢١).

وقد اهتم كثير من المنظمات الدولية بموضوع الجدارات القيادية؛ فاعتمدت لها نماذج متعددة شكلت أطراً عامة للجدارات (Competency Framework)، وقد ذكر خميس وعاشور (٢٠٢٠) عدداً من تلك النماذج، منها نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) والذي ركز على مجموعة من الجدارات القيادية يمكن تقسيمها إلى الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية.

وتأتي هذه الدراسة استجابة للاهتمام الكبير بموضوع الجدارات القيادية، حيث نادت مؤتمرات عديدة بضرورة الاهتمام بالقيادات التربوية وتطويرها، مثل "مؤتمر الكويت الدولي العلمي الثاني في القيادة والإدارة والتخطيط في التربية" (١٩-٢٠ يناير ٢٠٢١)، وكذلك "مؤتمر القيادة والإدارة التربوية" (٧-٩ سبتمبر ٢٠٢١). كما أنه ورد في الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥ (٢٠٢١) أن "البرنامج ركّز على تطوير قدرات الأفراد وتنميتها، حيث يسعى إلى أن يمتلك المواطن قدرات تمكنه من المنافسة عالميًّا" (ص ٧).

وترى الباحثات أن دراسة الجدارات القيادية والتركيز على الأطر المحددة لها يمكن الاستفادة منها في البيئات الجامعية بما يسهم في نجاحها وتميزها، ويدعم وصولها لأهدافها المنشودة، فتحقيق رؤى الجامعات وأهدافها يرتبط ارتباطاً وثيقاً

بالجدارات القيادية المتوافرة لدى قياداتها ومنسوبيها؛ ذلك لأن تلك الجدارات تمثل في جوهرها أساسياً للقدرة القيادية، والتطور المعرفي لدى أفرادها مما ينعكس إيجاباً على نجاحات الجامعة والعاملين فيها، وتحقيقها للأهداف الشخصية والمؤسسية على حد سواء.

مشكلة الدراسة:

تواجه المؤسسات الجامعية عدداً من التحديات المتعلقة بتحقيق التميز في أدائها، وبخاصة في ظل التطورات والتغيرات المتسارعة التي تشهدها المنظمات حول العالم، مما دفعها وشجع المسؤولين فيها على زيادة الاهتمام بالموارد البشرية لديها وبجودة أدائهم، وتطوير قدراتهم ومعارفهم بشكل يجعلهم متمكنين وجديرين لقيادة مؤسساتهم بنجاح لتحقيق الأهداف المنشودة التي تطمح لها.

ويرى أحمد (٢٠١٨) أن على الجامعات في مواجهتها للتحديات التي فرضتها ظروف العصر، الاهتمام بجدارات الموارد البشرية فيها (ص ٣٥). فالاهتمام بموضوع الجدارات له مبرراته المهمة التي تتطلبها مشاريع وبرامج تطوير قدرات الأفراد. وقد أكد النجار وشعيب (٢٠٢٠) أن تركيز الباحثين والمختصين على تحديد تلك الجدارات وفهمها، ليس إلا نتيجة لما تحققه الجدارات من تميز في الأداء، وتمكين للفرد داخل المنظمة، حيث إنها تمثل مجموعة من المعارف والسمات والمهارات التي يحتاجها الفرد لأداء الوظائف المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية، وأكدت الشهري (٢٠٢١) على ضرورة التركيز على مدخل الجدارات؛ كونه أحد المداخل التي تؤهل الأفراد في مؤسسات

التعليم معرفيًّا، وأدائيًّا، وسلوكيًّا بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة لتطوير المؤسسات التعليمية وفق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (ص ٢٣٢).

ونظراً لأهمية الجدارات القيادية وتأثيرها في البيئة الجامعية، وفي رسم ملامحها المستقبلية، ونظرًا للحرص الكبير والجهود المتواصلة التي تبذلها كلية التربية في المزاحمية – إذ تعمل فيها إحدى الباحثات في هذه الدراسة – في ردم الفجوة المعرفية، وتحسين الجدارات القيادية للعاملين فيها، تتركز مشكلة الدراسة في البحث عن درجة توافر الجدارات القيادية وفق نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وهي: جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية في المزاحمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها، بالإضافة إلى تقديم المقترحات اللازمة لتطويرها والارتقاء بها.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما درجة توافر الجدارات القيادية وفق نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وهي: جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية، لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٢. ما الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. الكشف عن درجة توافر الجدارات القيادية وفق نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وهي: جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية، لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

٢. تحديد الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية العلمية لهذه الدراسة من خلال تحقيقها للجوانب التالية:

- أنها تشكل مرجعًا علميًّا، ورافدًا معرفيًّا للمهتمين، والباحثين في مجال الجدارات في المؤسسات الجامعية، حيث تقدِّم بياناً لمفهومها، وأهميتها، وسبل تطويرها، مما يسهم في استيعاب المفاهيم المتعلقة بالجدارات القيادية، وبيان الفروق بين أنواعها.
- أنها تقدم إضافة معرفية للقيادات والمسؤولين فيما يخص الجدارات القيادية، وتزودهم بالأسس العلمية لأهم نماذج الجدارات.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في نتائجها التي ستسهم -بإذن الله- في الآتي:

- دعم القيادات والمسؤولين في الجامعات لتقديم، وتقويم، وتطوير برامج الجدارات القيادية لدى منسوبيها؛ إذ تقدم تشخيصًا واقعيًّا وآليات للتطوير

قابلة للدراسة وللتطبيق، مما يسهم في توافر درجة عالية من الجدارات القيادية، ويرفع الوعي لديهم بأهمية الجدارات القيادية وأثرها، ويحفزهم للتطوير من خلال تحسين ممارساتهم الذاتية بشكل مستمر.

- قد يفيد المحتوى العلميُّ لهذه الدراسة صُناع القرار بالجامعات، في تقديم، وتصميم، وتطوير برامج تدريبية للجدارات القيادية، والتخطيط العملي الدقيق للارتقاء بها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الكشف عن درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية في ضوء نموذج الجدارات لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والتي تتمثل في: (جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية)، إضافة إلى تحديد الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على كلية التربية بالمزاحمية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالمزاحمية.

الحدود الزمانية: طبق الجزء الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ-٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

الجدارات: Competencies

تعرّف الجدارة بأنها: القدرة على الأداء الصحيح لنشاط معين، بأكبر درجة ممكنة من الدقة والإتقان، وفقاً للمعايير والتعليمات المحددة لذلك، وقد يتضمن هذا النشاط تطوير وتنمية مختلف جوانب المهارات المتعلقة بالأداء (هاشم والسلامية، ٢٠٢٠).

الجدارات القيادية: Leadership Competencies

هي سلوكيات قيادية تسهم في تحقيق التفوق في العمل، وتقديم الأداء المتميز، من خلال استخدام منهج قائم على الجدارات القيادية (Rohana & Abdullah, 2017).

التعريف الإجرائي:

تعرف الجدارات القيادية إجرائيًّا بأنها: مجموعة الجدارات القيادية المتوافرة لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية في المزاحمية، والتي تحقق الأداء المتفوق والمتميز في ضوء نموذج الجدارات المعتمد من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والتي تتمثل في: (جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الجدارات القيادية:

تمهيد:

يشهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في المؤسسات التعليمية، وتعد الجامعات من أهم أماكن إعداد الأجيال الذين يتميزون بالجدارات القيادية؛ ولذا فإنها تهتم بمواكبة التطورات الحديثة في كافة المجالات العلمية والتعليمية؛ مما جعل الجامعات تضاعف اهتمامها بالموارد البشرية لديها، وتركز على إعدادهم وتطوير جداراتهم وفق طرق علمية، ليكونوا قادرين ومؤهلين لقيادتها. وتتطلع الجامعات اليوم خاصة في ظل التنافسية التي تشهدها المؤسسات الجامعية إلى الوصول للتميز، وتحقيق أهداف المجتمع، والارتقاء به، فأصبحت تولي اهتماماً خاصًّا بجدارات قياداتها، وأعضاء هيئة التدريس فيها.

والجدارات هي السمات والصفات الشخصية التي تجعل الفرد مميزاً وبارعاً في مجاله، وجديراً بالمهمة التي وُلّي عليها. وهذا ما يبينه المعنى اللغوي لمفردة (الجدارة)، حيث عرفها ابن منظور (٢٠٠٥) بأنها: مصدر جَدُر فهو جدير، ويقال جدُر بهذا المنصب أي صار مستحقًّا وأهلاً له (ص٣٤٤). كما جاءت كلمة الجدارات في بعض قواميس ومعاجم اللغة العربية مرادفة لمعاني الاستحقاق، والأهلية، والتفوق (أحمد، ٢٠١٨، ص ٥٤).

وظهر مفهوم الجدارة (Competence) لأول مرة من خلال ماكليلاند (١٩٧٣)، الذي عرّفها بأنها مجموعة من السمات الشخصية، أو العادات التي تؤدي إلى تحقيق أداء متميز (خميس وعاشور، ٢٠٢٠). وعرفتها فاطمة الربابعة

(٢٠٢٠) بأنها مجموعة المهارات، والقدرات، والمعارف، والخصائص، والاتجاهات، والدوافع المميزة، والتي ليس من السهل محاكاتها أو تقليدها، وذكرت أنها تأتي في صور مختلفة، فبعضها ظاهرٌ واضح كالمهارات والمعارف، والآخر ضمني كالدوافع والأنماط الذهنية، وكلها تنعكس على سلوك الفرد وأدائه وإنجازه (ص ٧١٨). كما عرفتها الشهري (٢٠٢١) بأنها مجموعة من المعارف، والمهارات، والسلوك المعياري، وتؤدي جميعها إلى التميز والارتقاء بالأداء (ص ٢٣٥).

وبتأمل ما سبق، يتبين أن مفهوم الجدارات يشير إلى مجموعة الخصائص التي تميز الأشخاص المتفوقين عن غيرهم في أداء وظيفة ما، فهي تتشكل من صفات وقدرات الفرد الشخصية والفكرية، وبما يمتلكه من معارف ومهارات تمنحه صفة التفرد والتميز عن غيره. وهذا المعنى يعطي مفردة الجدارات شمولية أكثر من المفردات الأخرى.

وقد تناول عدد من الباحثين موضوع الجدارات، باعتباره مفهوماً شاملاً ومختلفاً عن أي مفهوم آخر، كمفهوم الكفاءات والمهارات، بينما يخلط بعضهم بين مفهوم الجدارات والمفاهيم الأخرى، بحكم الخصائص المتشابهة بينها. وقد ناقشت بعض الدراسات تلك المفاهيم والاختلافات بينها في الاستخدام، ومنها دراسة الشهري (٢٠٢١)، والبربري (٢٠٢١)، والربابعة (٢٠٢٠)، ورشاد وعباس (٢٠٢٠)، وخاطر (٢٠١٨)، ويمكن تلخيص أبرز الفروق بين مفهوم الجدارات، وبين المفاهيم الأخرى، فيما يلي:

- تعرّف الكفاءات (Efficiencies) بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المطلوبة طبقاً لمعايير محددة سلفاً، كما تعني مستوى مقبول من إنجاز الأهداف في فترة زمنية محددة، بغض النظر عن الجهد المبذول والموارد المستخدمة (رشاد وعباس، ٢٠٢٠). بينما تعرف الجدارات (Competencies) بأنها مجموعة من الصفات التي يجب أن تتوفر في شخص معين، من معارف، ومهارات، وخبرات، تؤهله للقيام بمهام العمل الذي يؤديه، وهي لا تعني مجرد القيام بالعمل فقط، ولكن أداء هذا العمل على أكبر قدر من الفعالية والإتقان (الربابعة، ٢٠٢٠) (خاطر، ٢٠١٨).
- تُركز الكفاءات على الوسائل والأنشطة، بينما الجدارات تشمل مجموعة أكبر؛ هي: الوسائل، والأنشطة، والنتائج، والإنجازات. وفيما يخص القياس، فالكفاءات تقاس من خلال نسبة المدخلات الفعلية إلى المخرجات الفعلية، بينما يتم قياس الجدارات من خلال نسبة المدخلات الفعلية إلى المخرجات الفعلية والمستقبلية، وهذا قد يعزى إلى اعتماد الجدارات وتركيزها على الأداء الحالي، ومدى تقدّمه مستقبلاً، مختلفةً في ذلك عن الكفاءات التي تعتمد على المعلومات المتعلقة بالأداء الحالي.

ويرى البربري (٢٠٢١) أن الجدارة تعني إنجاز العمل الصحيح بالطريقة الصحيحة من قبل الشخص الصحيح، وأن هناك ثمة علاقة بين الكفاءة، والفعالية، والجدارة، فالكفاءة نقطة الانطلاق حتى تصبح في موقف الفعالية للوصول إلى مرحلة مثالية تتمثل في الجدارة (ص ١١٢). ويتفق هذا مع ما أورده خاطر (٢٠١٨) في أن الجدارات بالمعاني التي تتضمنها أصبحت من

أكثر المفردات المنتشرة في إدارة التطوير، وأدب المنظمات والموارد البشرية (ص٢٩). ويؤيد هذا المفهوم، ما قدمته Harvard Business Review (2021) والتي ذكرت أن الجدارات (Competencies) هي قدرات خاصة يتمتع بها الشخص، ويستحسنها المسؤولون، وهي ضرورية كمقاييس لتقييم أداء الأفراد، بينما يختلف هذا المفهوم عن المهارات، بالرغم من وجود تشابه في بعض الجوانب، إلا أن الجدارات تمثل صفات عميقة متأصلة في الفرد تكونت خلال فترات زمنية طويلة، تجمع بين المهارات، والمعرفة، والقدرات، والخبرة التي حصل عليها الفرد في مراحل حياته المختلفة (Para. 4).

ويمكن القول بأن تعدد مفهوم الجدارات قد يعود إلى المعاني المتعددة التي تتضمنها المفردة نفسها؛ ذلك أنها تشتمل على المهارات الشخصية، والقدرات، والمعارف، والاتجاهات، والدوافع، وقد يشكِل الأمر على البعض فيطلقون عليها الكفاءات، أو المهارات، مقتصرين على عنصر واحد مما تتضمنه الجدارة، إلا أن الجدارات بمفهومها الواسع، تعطي معنى أشمل ليضم تحت معانيه الكفاءات إلى جانب الخصائص، والسمات، والمعارف، والقدرات الأخرى. فالجدارات تعبر عن السمات الكامنة المتمثلة في مجموع المهارات، والمعارف، والقدرات لدى الفرد، والتي لها أثر إيجابي عليه في تحقيق التفوق. كما ترى الباحثات أن مفهوم الكفاءات قد يكون مرتبطاً بالمتطلبات الوظيفية اللازمة لمهام معينة، مما يعني أن مفهوم الجدارات أوسع بشموله لمتطلبات الوظيفة، وتجاوزه لأبعد من حدودها، فيركز على الخصائص والقدرات الشخصية كذلك.

وتعرف الجدارات إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة المعارف، والمهارات، والقدرات التي يمتلكها الفرد، وتمكنه من التفوق والتميز.

مفهوم الجدارات القيادية:

تعرف الجدارات القيادية بأنها: "مجموع ما يمتلكه القائد من القدرات، والمعارف، والمهارات التي تمكنه من القيام بأداء وظيفي متميز يتجاوز الأداء العادي مقارنة بزملائه في نفس المجال، وبالدرجة التي تعزز قدرة منظمته على المنافسة داخل السياق المحلي والعالمي" (الحسيني، ٢٠١٥، ص ٢٥). ويتفق ذلك مع ما ذكرته دراسة أحمد (٢٠١٨) بأن الجدارات بما تتضمنه من القدرات، والمهارات، والكفاءات، والمعارف، والخبرات، وميزات شخصية أخرى تعد حاسمة ومؤثرة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات للنجاح والتطوير المهني، ولتحقيق أداء أفضل.

وذكر النواصرة (٢٠١٩) أن الجدارات القيادية تتمثل في مجموعة القيم، والمهارات، والقدرات الضمنية الموجودة لدى القادة والمديرين، والتي تمكنهم من التنبؤ بالسلوك، والتخطيط، والتوجيه، والتحفيز، واحتواء المواقف الحرجة بكفاءة وفعالية وصولاً إلى تحقيق الأهداف بعيدة المدى.

والجدارات القيادية بهذا المفهوم، تشير إلى سمات شخصية معينة، ومهارات، وقيم، ومعرفة، وقدرات، وكفاءات تسهِّل قدرة الفرد على أداء مهام قيادية في المؤسسة Wisittigars & Siengthaim, (2019)، فالجدارات القيادية عبارة عن مزيج من المعرفة، والمهارات، والقدرات وغيرها من السمات الشخصية، التي

تلزم القيادات للنجاح والتطوير المهني، وتقديم الأداء بشكل أفضل، وتحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وجودة عالية (البربري، ٢٠٢١).

وتعرَّف الجدارات القيادية إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة الجدارات القيادية المتوافرة لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية، والتي تحقق الأداء المتفوق والمتميز في ضوء نموذج الجدارات المعتمد من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وتتمثل في: (جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية).

أنواع الجدارات القيادية:

تتعدد أنواع الجدارات القيادية تبعاً لتعدد فلسفات المنظمات، وطبيعة العمل والتخصصات فيها. وهي برغم ذلك التعدد إلا أن تنوعها يسهم في تحديد المحاور التي تدور في ضوئها الجدارات القيادية، باعتبارها جدارات أساسية ومؤثرة في عمل القيادات والمؤسسات، لهذا فمعرفة أنواع الجدارات القيادية في المؤسسات الجامعية يسهم في تيسير معرفة جوانبها وأبعادها، إضافة إلى التمكن من قياسها، والعمل على تطويرها لدى قيادات الكليات والأقسام، مما يعزز جودة الأداء، ويحقق نتائج المؤسسة.

وقد قسَّم بعض الباحثين الجدارات القيادية إلى نوعين أساسيين، هما: الجدارات الأساسية، والجدارات الوظيفية (الربابعة، ٢٠٢٠، هاشم والسلامية، ٢٠٢٠، أحمد، ٢٠١٨، إسماعيل، ٢٠١٣)، وهي:

أولاً: الجدارات الأساسية: (Core Competencies):

وهي التي تعتمد على أهداف وقيم وثقافة المنظمة، ويمكن وصفها بأنها كل الصفات، والسلوكيات، والمهارات، والقدرات اللازمة للنجاح في كل الوظائف داخل المنظمة، كما ترتبط بقيم المنظمة، وأهدافها، وخططها الاستراتيجية. ومن أمثلة هذا النوع من الجدارات، ما يلي:

- القدرة على تحفيز الآخرين.
- القدرة على قيادة التغيير.
- القدرة على بناء العلاقات.
- القدرة على تطوير أداء الآخرين
- القدرة على التفكير التحليلي والاستراتيجي.
- التركيز على النتائج.
- الجودة والإتقان في أداء العمل.

ثانياً: الجدارات الوظيفية: (Job-Specific Competences):

وهي التي تعتمد على القدرات الشخصية الضرورية لممارسة وظيفة محددة داخل المنظمة، حيث تختلف جدارات الفرد في وظيفة ما، عن جدارات الآخر في وظيفة أخرى وهكذا. ومن أمثلة هذه الجدارات ما يلي:

- المسؤولية والاستقلالية.
- قيادة فرق العمل.
- تحليل البيانات.
- التواصل مع الآخرين.

وحدد بودقورسكا وبيتشلاك Podgorska & Pichlak (٢٠١٩) الجدارات القيادية في نوعين رئيسين، وهما:

الجدارات الفكرية: وتتضمن امتلاك القدرة على الإبداع والابتكار، وصياغة الرؤى الواضحة، والقدرة على تحقيق التوازن، وجدارة الحكم السليم، واتخاذ القرارات.

الجدارات العاطفية: وتتضمن الوعي الذاتي، والمرونة العاطفية، والقدرة على التأثير والتحفيز، ومواجهة التحديات والضغوط.

ويتضح مما سبق أن تقسيم الباحثين للجدارات، تضمن عدداً من القواسم المشتركة والمتداخلة فيما بينها، فبالنظر للجدارات الأساسية، فإنها تشتمل في الوقت نفسه على الجدارات الشخصية، والسمات والمهارات التي تلزم الفرد للتميز في عمله. كما تتضمن الجدارات الوظيفية، والقدرات القيادية والذاتية في التركيز على الإنجاز، وتحديد الاتجاه، وبناء فرق العمل. وهذا التداخل إنما يؤكد الحاجة إلى زيادة التركيز على موضوع الجدارات القيادية؛ للتعرف عليها، وإدراك أهميتها، وفهمها بشكل عميق في ضوء تعدد نماذجها وخصائصها.

أهمية الجدارات القيادية:

للجدارات القيادية أهمية بارزة للمؤسسات بشكل عام، والتعليمية بشكل خاص؛ ذلك أنها تساعدها في التعامل مع المتغيرات المتزايدة، والمتطلبات المتجددة؛ حيث تساعد الجدارات القيادية على استثمار المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها الأفراد، مما يساعد في الوصول إلى الأهداف المنشودة. ويحقق اعتماد المؤسسات التعليمية للجدارات القيادية عدداً من الفوائد، يمكن

تلخيصها كما يلي: كل من البربري (٢٠٢١)، وهاشم والسلامية (٢٠٢٠)، والربابعة (٢٠٢٠)

- تحديد استراتيجيات تطوير القيادات، وإعداد وتأهيل الأفراد لمهام القيادة.
- تمكين المؤسسة من استثمار قدرات الأفراد وتطويرها بطريقة منظمة.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية داخل المؤسسة.
- توفير المزيد من بيانات التخطيط، وربطها بالتنمية والأهداف المؤسسية.
- تبسيط الأنشطة القيادية، والعمليات الإدارية بالمؤسسة، مع توفير إطار مشترك للعمل.

وتؤدي الجدارات القيادية دوراً مهماً في إدارة أنشطة الموارد البشرية، من خلال التخطيط والمتابعة، وتحديد فجوة الجدارات بين ما هو مطلوب، وما هو موجود، إضافة إلى قياس مستوى أداء الأفراد، وإدارة مخزون المعارف والمهارات والاتجاهات لديهم، وفي إعداد خطط التطوير المهني لهم (محمد، ٢٠٠٩، ص ٩٩).

ويرى بعض الباحثين أن أهمية الجدارات القيادية تكمن في كونها تزود المسؤولين بالمهارات المعرفية، والسلوكيات والقدرات المطلوبة لمقابلة احتياجات اختيار الموظفين، كما تساعدهم على صياغة خطط تطوير الأفراد وفرق العمل، من أجل تقليل الفجوة في الأداء من خلال تطوير الجدارة التي تدعم استراتيجية المنظمة (Draganidis, chamopoulou, paraskevi, 2006, p 2)

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن المؤسسات الجامعية اليوم بحاجة إلى استثمار الجدارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس؛ ذلك أن الجدارات لها

دور مهم في تمكين الأفراد ودعمهم لتحقيق الرؤى والأهداف المؤسسية، والوصول للتميز والتفوق من خلال أداء الأعمال والمهام بشكل متقن ومتفرد، وهذا من شأنه أن يركز الجهود، ويقلص التكلفة التي قد تفرضها متطلبات تطوير وتأهيل وتدريب الأفراد. كما تسهم الجدارات القيادية في استخراج الأفكار الجديدة، وتحفيز الإبداع لدى الأفراد، مما يعزز فرص النمو، والتميز للمؤسسة.

خصائص الجدارات القيادية:

تتسم الجدارات القيادية بعدد من الخصائص، منها: (الخلايلة، ٢٠١٨، ص ١٥، والبربري، ٢٠٢١، ص١٣٢)

١. أنها مكتسبة، فالفرد يكتسبها من خلال التدريب الموجه، وبهذا فهي صعبة التقليد من قبل المنافسين.
٢. أنها ذات غاية، حيث يتم عن طريقها توظيف المعارف، والقدرات، والمهارات لتحقيق هدف أو أهداف معينة.
٣. أنها ديناميكية، إذ تتفاعل مجموعة مكوناتها فيما بينها بما تتضمنه من معارف وقدرات ومهارات.
٤. أنها تحقق التميز المؤسسي عند استثمارها وتطويرها، لكنها تتقادم عند عدم تحديثها واستعمالها، فحين لا يسمح للأفراد بإظهار جداراتهم وقدراتهم، فإنها ستضمحل وتضعف.
٥. أنها متجددة، وفقاً للتطورات المستمرة في المجالات المعرفية والتقنية.

وبتأمل ما سبق، يتضح مدى التأثير الذي يمكن أن تضيفه الجدارات القيادية لدى رؤساء الأقسام في الكليات الجامعية؛ ذلك أن هذه الخصائص تجعل من الجدارات القيادة فرصة عظيمة للمؤسسات التعليمية يمكن من خلال استثمارها تحقيق التفوق والتميز، وتجعل من المهام القيادية والتنظيمية مجالاً لتطوير قدرات الأفراد، واكتشاف المواهب والمهارات. وفي الوقت ذاته، فإن عدم الوعي بالجدارات وخصائصها السابقة قد يؤدي بدوره إلى ظهور آثار سلبية داخل المؤسسة، قد يكون من بينها، ضعف الأداء والقدرات للأفراد، وربما رحيل الكفاءات للبحث عن بيئات عمل أخرى داعمة ومشجعة لجداراتهم.

نماذج الجدارات القيادية:

تعددت النماذج التي ناقشت الجدارات القيادية، والتي بُنيت وصُممت لإيمان واضعيها بأنها النماذج التي ينبغي أن تتوافر في القيادات، والتي تمكنها من إحداث تحولات إيجابية مميزة في مؤسساتها. وذكر خميس وعاشور (٢٠٢٠)، وهاشم والسلامية (٢٠٢٠)، عدداً من النماذج، تلخص الدراسة الحالية أبرزها، وذلك على النحو التالي:

١- نموذج هاي Hay Group Model ويتضمن النموذج ست جدارات هي: (القدرة على التأثير – التوجه بالإنجاز – القدرة على تشكيل وإدارة فرق العمل – القدرات التحليلية — المبادرة – القدرة على تنمية الآخرين).

٢- نموذج الجدارات الثماني العظمى Great Eight Competencies: ويتضمن القيادة واتخاذ القرارات – التدعيم والتعاون – القدرة على التواصل والتفاعل

– القدرة على التحليل والتفسير – القدرة على الإبداع – القدرة على التنظيم – القدرة على التكيف – القدرة على الأداء وتحقيق الأهداف.

٣- دليل الأمم المتحدة للجدارات ومعايير القياس في مجال القيادة: والذي يهدف إلى تحقيق التنمية والتطور والازدهار للأفراد، من خلال تطوير قدراتهم ومعارفهم وسلوكياتهم، وركز هذا الدليل على خمس مجالات، وهي: (القيادة والتعاون وإدارة الأفراد والاتصالات والمبادرة).

٤- نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD: حيث قدمت هذه المنظمة في عام (٢٠١٤) إطاراً عامًّا يتكون من ثلاثة نماذج للجدارات، كل نموذج يناسب فئة من الوظائف؛ منها نموذج للوظائف القيادية العليا، ونموذج لوظائف المحللين والباحثين، ونموذج للوظائف الإدارية والكتابية. ويتكون نموذج الوظائف القيادية العُليا من أربع عشرة جدارة موزعة على ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- جدارات مرتبطة بتحقيق النتائج، وتتضمن خمس جدارات هي: (القدرات التحليلية –التركيز على الإنتاج –التفكير المرن – القدرة على إدارة الموارد بكفاءة وفاعلية – القدرة على تكوين فرق العمل وقيادتها بفاعلية).
- جدارات اجتماعية وبناء علاقات، وتتضمن خمس جدارات، هي: (التركيز على العميل –الحساسية الدبلوماسية –القدرة على التأثير – القدرة على التفاوض – المعرفة التنظيمية).
- جدارات استراتيجية، وتتضمن أربع جدارات، هي: (القدرة على تنمية المواهب – القدرة على توجيه الشركة – القدرة على بناء شبكة علاقات

استراتيجية –التفكير الاستراتيجي) (خميس، وعاشور، ٢٠٢٠، ص٣٧٥–٣٧٦).

وتعتمد الدراسة الحالية نموذج منظمة (OECD) للتعرف على درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية في المزاحمية، ومعرفة سبل تطويرها وفقاً لهذا النموذج؛ نظراً لحداثته ولشموليته وملاءمة أبعاده لقياس الجدارات لدى القيادات في الجامعات، أو الأقسام العلمية، وكونه أحد البرامج التي ذُكرت في الوثيقة الإعلامية في برنامج تنمية القدرات البشرية ضمن البرامج الداعمة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠؛ إذ ورد فيها مفهوم الجدارات المعتمد من نموذج منظمة (OECD) (الوثيقة الإعلامية، برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١–٢٠٢٥، ص ٧).

تطوير الجدارات لدى رؤساء الأقسام العلمية:

لرئيس القسم الأكاديمي في الجامعات والكليات أهمية بالغة؛ نظراً للدور الذي يقوم به، ولأهمية المهام التي يؤديها، وتأثيرها على جودة العملية التعليمية، وعلى مكانة وترتيب القسم، أو البرنامج الذي يتبعه، ومساهماته في إنجاز الأهداف المؤسسية والتعليمية وفقاً لمعايير الكفاية اللازمة، والقدرة على التميز والمنافسة، وهذا يستدعي البحث في الممارسات التي تسهم في تطوير الجدارات القيادية لدى رؤساء الأقسام، حيث قدمت آل مداوي ومحمد (٢٠٢٠) عدداً من التوصيات لتطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية من خلال ما يلي:

١- دعم استراتيجية العمل الجماعي بالقسم العلمي لضمان نجاح إجراءات التخطيط الإداري، وإقرار نظام للتواصل الفعّال.

٢- تقديم برامج تطويرية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مجال الجدارات مبنية على تحديد الاحتياجات العقلية، والجدارات المهنية القيادية اللازمة والمتوافقة مع الاحتياجات المستقبلية وفق رؤية ٢٠٣٠.

٣- مساعدة ودعم القيادات العليا بالجامعة لقيادات الأقسام الأكاديمية حتى يتمكنوا من بناء رؤية واضحة للمستقبل الأكاديمي لأقسامهم.

كما حدد السميري (٢٠١٦) بعض الممارسات التي تسهم في تطوير وتأهيل رؤساء الأقسام العلمية، منها ما يلي:

١- عقد دورات للنمو المهني لرؤساء الأقسام بهدف تبصيرهم بطبيعة المؤسسة الأكاديمية ومسؤولياتهم، والأبعاد والجوانب المختلفة لهذه المسؤوليات، وإكساب رؤساء الأقسام المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لأداء أدوارهم، وإعانتهم على التكيف مع التحولات الفجائية التي تقتضيها طبيعة منصب رئيس القسم، وتعريف رؤساء الأقسام بالأساليب الجديدة في مجال التنظيم، والإدارة، والتخطيط، وتوزيع الميزانية وتقويم الأداء وزيادة قدرتهم على التعامل مع المشكلات الناتجة عن العمل، وخفض حدة التوتر والصراعات التي قد تنشأ داخل القسم، وتوثيق العلاقة مع رؤساء وأعضاء الأقسام الأخرى.

٢- مراجعة معايير انتقاء وتعيين رؤساء الأقسام والتي لا ينبغي أن تعتمد فقط على الخبرة في مجال البحث والتدريس.

٣- الاهتمام ببرامج خدمة المجتمع، وفتح قنوات الاتصال مع مختلف القطاعات في المجتمع، وحصر الكفاءات والخبرات المتاحة.

٤- توفير المستلزمات والموارد اللازمة لرؤساء الأقسام لأداء أعمالهم، وممارسة أدوارهم ومسؤولياتهم وفق الأهداف المنشودة (٦٥٧).

ونظراً لأهمية الجدارات، وتأثيراتها الإيجابية على الأداء المؤسسي والقيادي في مؤسسات التعليم، فقد ظهر هذا جليًّا في البحوث والدراسات العلمية، حيث اهتم عدد كبير من الباحثين والمتخصصين في مجال الإدارة بشكل عام بموضوع الجدارات القيادية، وبحثوا في الأسس الفكرية لها، ودرسوا نماذجها، ودرجة توافرها، وسبل تطويرها لدى القادة والأفراد. كما ركزت دراسات كثيرة في الإدارة التربوية على درجة توافر الجدارات القيادية في المؤسسات التعليمية، وهذا يعزي للدور الكبير الذي تمثله الجدارات، والأثر الأكبر الذي ينعكس إيجاباً على المؤسسة التعليمية بما فيها الجامعات.

وتستعرض الباحثات عدداً من الدراسات السابقة المتعلقة بالجدارات القيادية، مع توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية. وتم تقسيم الدراسات إلى مجموعتين، الأولى دراسات في الأسس النظرية والفكرية للجدارات القيادية، وأثرها على المؤسسات التعليمية، ولثانية دراسات في الجدارات القيادية داخل مؤسسات التعليم العالي، وقياداتها، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس.

من الدراسات التي ركزت على الأسس الفكرية للجدارات، دراسة الحسيني (٢٠١٥) حيث تناولت الأسس الفكرية للجدارات القيادية ودورها في تحسين

الأداء في المؤسسات التعليمية المصرية، وهدفت إلى التعرف على بعض النماذج الأجنبية المعاصرة للجدارات القيادية في المنظمات، وتقديم مجموعة مقترحة لتحسين الأداء في ضوء بعض النماذج المعاصرة.

دراسة خاطر (٢٠١٨) لتركز على الأسس النظرية لمدخل بناء الجدارة، وتحلل بعض صيغ التجديد الإداري المعاصرة، ودراسة دورها في بناء الجدارات لقيادات الإدارات التعليمية في مصر. وهدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على واقع الجدارات في أداء قيادات الإدارات التعليمية بمحافظة الإسماعلية، وقد أسفرت عن عدد من النتائج، كان من أهمها: أن هناك ضعفاً في ممارسة قيادات الإدارات التعليمية لجدارات الإنتاجية، والجدارات القيادية والشخصية. وقدمت آليات مقترحة لتوظيف مدخل بناء الجدارة في تطوير أداء القيادات التعليمية.

وتناولت دراسة سفر (٢٠١٧) موضوع الجدارات القيادية، حيث هدفت دراستها إلى تحديد نوعية العلاقة بين الجدارات وتحقيق التميز بالمدارس. وبالرغم من أن الدراسة طبقت في ميادين التعليم العام، إلا أن نتائجها يمكن أن يسترشد بها في التعرف على أثر الجدارات القيادية في تحقيق التميز في الأداء، وبينت النتائج أن هناك علاقة طردية قوية بين التمكن من الجدارات، وتحقيق التميز.

وهدفت دراسة الدباس (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى توافر الجدارات الذاتية، والفنية، والإنسانية، والفكرية لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ودورها في تنمية رأس المال الاجتماعي، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى ممارسة الجدارات في وزارة التربية

والتعليم العالي الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة، وأن أكثر الجدارات تأثيراً هي الجدارات الفكرية.

وبالرغم من اختلاف مجتمع الدراسة في دراسة سفر (٢٠١٧)، ودراسة الدباس (٢٠٢٠) عن الدراسة الحالية عن حيث المجتمع، والحدود المكانية، إلا أن نتائجهما يمكن أن تثري الجانب النظري وتساعد في تفسير الدراسة الحالية.

ومن الدراسات التي تناولت موضوع الجدارات القيادية في المؤسسات الجامعية وركزت على الجدارات القيادية في الأقسام الأكاديمية (دراسة أوفربي وسوڤانوجاسيري Overby Suvanujasiri ٢٠١٢، ودراسة أحمد ٢٠١٨، ودراسة آل مداوي ومحمد ٢٠٢٠، ودراسة الربابعة ٢٠٢٠، ودراسة خواجة ٢٠٢٠، ودراسة رشاد وعباس ٢٠٢٠، ودراسة إسماعيل وطه ٢٠٢٠).

حيث جاءت دراسة أوفربي وسوڤانوجاسيري Overby & Suvanujasiri (٢٠١٢) للتعرف على أهم أبعاد الجدارات القيادية في مؤسسات التعليم العالي، وتوصلت إلى أن جدارة التوجه بالنتائج، وجدارة التغيير، والفطنة وبناء المجموعات تعتبر أبعاد شاملة للجدارات القيادية.

كما تناولت دراسة أحمد (٢٠١٨) موضوع الجدارات اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وهدفت الباحثة من خلال الوقوف على الجدارات اللازمة، إلى تقديم تصور مقترح للجدارات اللازم توافرها في رؤساء الأقسام بالجامعة في ضوء نتائج البحث النظرية والميدانية.

وجاءت دراسة ماكلين McLean (٢٠١٩) للبحث عن الجدارات القيادية الأساسية لرؤساء الكليات في لويزيانا، من خلال التركيز على خبرات رؤساء الكليات. وأشارت أبرز النتائج إلى أهمية اعتماد مقاييس خاصة لتحديد الجدارات القيادية، وموازنة العوامل المؤثرة فيها داخل بيئات التعليم العالي.

وركزت دراسة آل مداوي ومحمد (٢٠٢٠) على درجة توافر الجدارات القيادية لدى رؤساء الأقسام بجامعة الملك خالد، وهدفت إلى التعرف على واقع ممارساتها بالجامعة، وعلاقتها بتحقيق العدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد ركزت الباحثة على العمليات الإدارية كالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة. وأظهرت نتائج الدراسة توافر عمليات محور الجدارات القيادية بالجامعة بدرجة متوسطة، مما يعني أن جدارات رؤساء الأقسام التي استهدفتها الدراسة في أداء الأعمال الإدارية كانت متوسطة المستوى.

وهدفت دراسة الربابعة (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى توافر الجدارات لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية في محافظات الجنوب، للتعرف على أهميتها، وسبل تطويرها، وتقديم مقترحات لقياس وتطوير جدارات أعضاء هيئة التدريس. وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن مستوى توافر الجدارات القيادية لدى أعضاء الهيئة التدريسية جاء متوسطاً. وقد أكدت الدراسة على ضرورة اهتمام الجامعات بجدارات أعضاء الهيئة التدريسية من خلال عقد برامج تدريبية، وتشجيعهم، وتقديم الحوافز لاستثمار جداراتهم.

وركزت دراسة خواجة (٢٠٢٠) على الجدارات القيادية كآلية لتنمية رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، واستهدفت تحديد

مستوى الجدارات القيادية، ومستوى أبعاد رأس المال الفكري، وتحديد أكثر الجدارات القيادية ارتباطاً بتنمية رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان. وتمثلت أبرز النتائج في وجود تأثير للجدارات القيادية على تنمية رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان، وأن مستوى الجدارات القيادية جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة رشاد وعباس (٢٠٢٠) إلى التعرف على الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية. وتمثلت أبرز النتائج في أن مستوى الجدارات بالجامعات المصرية كان بدرجة كبيرة.

كما هدفت دراسة إسماعيل وطه (٢٠٢٠) إلى توصيف مستوى الجدارات الجوهرية بالجامعات المصرية، وتحديد نوع العلاقة بين الجدارات الجوهرية ومستوى التميز التنظيمي فيها. وبينت النتائج أن مستوى توافر الجدارات الجوهرية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية كان متوسطاً، وضعيفاً في بُعدي التعلم التنظيمي، والمرونة الاستراتيجية.

وتناولت دراسة البربري (٢٠٢١) موضوع الجدارات القيادية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي، وجاءت أهدافها مركزة على الكشف عن كيفية تطوير الجدارات لديهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط طردي بين الجدارات، وبعض الأبعاد التنظيمية مثل الابتكار، والتوظيف الأمثل للموارد، كما توصلت الدراسة إلى ضرورة بناء الجدارات وتطويرها باستمرار لتعظيم فاعلية أدوار القيادات، والتغلب على العوائق التي قد يسببها نقص الكفاءات داخل المركز.

وباستعراض الدراسات السابقة، يتضح أنها تشابهت واتفقت في تركيزها على الجدارات القيادية، إلا أن بعضها اختلف في الهدف، ومجتمع الدراسة، بينما تناولت بعض الدراسات الأطر النظرية للجدارات القيادية، وركّزت دراسات أخرى على أبعاد الجدارات القيادية وأنواعها، كدراسة كل من: (البربري، ٢٠٢١، وإسماعيل وطه، ٢٠٢٠، ورشاد وعباس، ٢٠٢٠، وخواجة، ٢٠٢٠، والربابعة، ٢٠٢٠، وأحمد، ٢٠١٨)، إلا أن الدراسة الحالية تميزت في دراستها لدرجة توافر تلك الجدارات، وسبل تطويرها، من خلال اعتمادها على نموذج علمي لبنائها وتطويرها، وهو نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) والذي يركز على مجموعة من الجدارات القيادية التي تستهدف رفع القدرات في جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، إضافة إلى الجدارات الاستراتيجية.

***

منهجية الدراسة ومجتمعها وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)؛ باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية في التعرف على درجة توافر الجدارات القيادية. وقد عرفه العساف (٢٠١٢) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منه؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى العلاقة، أو المقارنة" (ص ١٧٨)؛ إذ يمكّن هذا المنهج من دراسة درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية، ويساعد في الوصول إلى استنتاجات تسهم في تقديم آليات لتطويرها لديهن.

وتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمزاحمية، وعددهن (٩٤)؛ ونظراً لصغر حجم المجتمع، فقد تم اعتماد أسلوب الحصر الشامل في جمع البيانات. (تواصل شخصي مع هيلة المسعري، ٢٤ أكتوبر، ٢٠٢١).

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثات الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، والاستناد على

نموذج الجدارات لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتضمنت (٣٠) عبارة، موزعة على محورين أساسيين، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحورين.

جدول (١) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية في المزاحمية	الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج	٥	١٥ عبارة
	الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات	٥	
	الجدارات الاستراتيجية	٥	
الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية في المزاحمية		١٥	١٥ عبارة
مجموع عبارات الاستبانة			٣٠ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (عالية جدًّا –عالية –متوسطة– منخفضة – منخفضة جدًّا). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كميًّا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للجدول التالي:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	عالية جدًّا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	عالية	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسطة	٢.٦١	٣,٤٠
٤	منخفضة	١,٨١	٢,٦٠
٥	منخفضة جدًّا	١,٠٠	١,٨٠

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثات بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في الإدارة التربوية، وقد طُلب منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، وإبداء ما يرونه من تعديلات أو مقترحات. وبعد الاطلاع على الآراء والملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، أو البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور وعباراته، كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط			
	المحور الأول			المحور الثاني
	بُعد جدارات تحقيق النتائج	بُعد الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات	بُعد الجدارات الاستراتيجية	
١	٠,٨٣٥**	٠,٨٦٤**	٠,٨٤٤**	٠,٨٥٦**
٢	٠,٨٦٢**	٠,٨٨٥**	٠,٩٠٣**	٠,٨٢٠**
٣	٠,٨٦٧**	٠,٩٢٨**	٠,٩٢٤**	٠,٩٠٨**
٤	٠,٩٠٥**	٠,٩٢٩**	٠,٨٤٩**	٠,٨٢٣**
٥	٠,٩١٢**	٠,٨٦٤**	٠,٨٥٢**	٠,٦٨٠**
٦				٠,٨٦٧**
٧				٠,٨٩١**
٨				٠,٨٥٣**
٩				٠,٩٣١**
١٠				٠,٩٠٥**
١١				٠,٩٠**
١٢				٠,٩٠٠**
١٣				٠,٧٨٤**
١٤				٠,٩١٦**
١٥				٠,٨٧٥**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدارسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة ومحوريها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، فبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٩٦٢)، وهو معامل ثبات مرتفع. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج	٠,٩٢٧
الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات	٠,٩٣٧
الجدارات الاستراتيجية	٠,٩١٥
الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها	٠,٩٧٤
كامل الاستبانة	٠,٩٦٢

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، تم تطبيقها ميدانيًّا باتباع الإجراءات الإدارية المتمثلة في الحصول على النماذج المعتمدة، والخطابات الرسمية من عمادة البحث العلمي، ثم توزيع الاستبانة على عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بالمزاحمية اللاتي كن على رأس العمل وقت تطبيق أداة الدراسة، حيث بلغ عدد الاستبانات (٨٥) استبانة كانت صالحة للتحليل الإحصائي، ويمثل هذا العدد نسبة ٩٠.٤٪ من العدد الكلي، وقد تم الاكتفاء بهذه النسبة لاعتذار (٩) من عضوات هيئة التدريس المبتعثات للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية باستخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط ألفاكرونباخ، وبيرسون في معالجة بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة توافر الجدارات القيادية وفق نموذج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD): جدارات تحقيق النتائج، والجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والجدارات الاستراتيجية، لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

البعد الأول: الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج:

للتعرف على درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية فيما يتعلق ببُعد الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) استجابات مفردات الدراسة عن الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج

م	العبارة		درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
١	تحرص رئيسات الأقسام على المراجعة المستمرة لنتائج العمل.	ك	٢٤	٣٢	٢٦	٢	١	٣.٨٩	٠.٨٨٦	١
		%	٢٨.٢	٣٧.٦	٣٠.٦	٢.٤	١.٢			
٢	تمتلك رئيسات الأقسام قدرات تحليلية تمكنهن من حل المشكلات.	ك	٢١	٣١	٢٦	٦	١	٣.٧٦	٠.٩٤٦	٤
		%	٢٤.٧	٣٦.٥	٣٠.٦	٧.١	١.٢			
٣	تتمتع رئيسات الأقسام بالمرونة الفكرية في اتخاذ القرارات	ك	٢٣	٣٥	١٨	٨	١	٣.٨٣	٠.٩٧٤	٣
		%	٢٧.١	٤١.٢	٢١.٢	٩.٤	١.٢			
٤	تتمكن رئيسات الأقسام من إدارة الموارد بكفاءة وفاعلية.	ك	١٩	٢٧	٣٢	٦	١	٣.٦٧	٠.٩٤٣	٥
		%	٢٢.٤	٣١.٨	٣٧.٦	٧.١	١.٢			
٥	تقود رئيسات الأقسام فرق العمل بكفاءة وفاعلية.	ك	٢٦	٣٠	٢٣	٤	٢	٣.٨٧	٠.٩٨٥	٢
		%	٣٠.٦	٣٥.٣	٢٧.١	٤.٧	٢.٤			
المتوسط الحسابي العام = ٣.٨٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٣٠										

يتضح في الجدول (٥) أن توافر الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج لدى رئيسات الأقسام جاء بدرجة عالية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠ من ٥.٠٠)، كما يتبين موافقة مفردات الدراسة بدرجة عالية على عبارات هذا البُعد؛ إذ جاءت العبارة رقم (١): "تحرص رئيسات الأقسام على المراجعة المستمرة لنتائج العمل"، بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩ من ٥.٠٠). بينما جاءت العبارة رقم (٤): "تتمكن رئيسات الأقسام من إدارة الموارد بكفاءة وفاعلية" بالمرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٧ من ٥.٠٠).

وترى الباحثات أن درجة التوافر العالية لبعد الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج تُعزى إلى تمكين رئيسات الأقسام من القيام بأدوارهن، مما أسهم في الانعكاس الإيجابي على نوعية القرارات وجودتها. وتختلف نتيجة هذا البُعد مع

ما توصلت إليه دراسة خاطر (٢٠١٨) والتي ذكرت أن مستوى الجدارات الإنتاجية لدى القيادات التعليمية كان ضعيفاً.

البعد الثاني: الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات:

للتعرف على درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية فيما يتعلق ببُعد الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٦) استجابات مفردات مجتمع الدراسة عن الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات

م	العبارة		درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
١	تمتلك رئيسات الأقسام قدرة التأثير على المرؤوسات	ك	٢٢	٣٣	٢٣	٤	٣	٣,٧٨	١,٠٠١	٥
		%	٢٥,٩	٣٨,٨	٢٧,١	٤,٧	٣,٥			
٢	تحرص رئيسات الأقسام على بناء علاقات متميزة مع المرؤوسات.	ك	٢٧	٣٦	١٨	٣	١	٤	٠,٨٨٦	١
		%	٣١,٨	٤٢,٤	٢١,٢	٣,٥	١,٢			
٣	تفعل رئيسات الأقسام الآليات التي تعزز التواصل الفعال بين الكلية وأعضاء هيئة التدريس.	ك	٢٨	٣٣	١٧	٥	٢	٣,٩٤	٠,٩٩٢	٣
		%	٣٢,٩	٣٨,٨	٢٠	٥,٩	٢,٤			
٤	تمتع رئيسات الأقسام بالتفاوض الفعال في ممارساتهن	ك	٢٢	٣٤	٢٢	٦	١	٣,٨٢	٠,٩٤٠	٤
		%	٢٥,٩	٤٠	٢٥,٩	٧,١	١,٢			
٥	تنظم رئيسات الأقسام الأدوار المنوطة بالمرؤوسات من خلال مراعاة الجوانب الإنسانية لهن.	ك	٢٩	٣٢	١٩	٤	١	٣,٩٨	٠,٩٣٢	٢
		%	٣٤,١	٣٧,٦	٢٢,٤	٤,٧	١,٢			
المتوسط الحسابي العام = ٣.٩٠ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٤٩										

يتضح من الجدول (٦) أن توافر الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات لدى رئيسات الأقسام جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٠ من

٥.٠٠)، كما يتضح موافقة مفردات مجتمع الدراسة بدرجة عالية على عبارات هذا البُعد؛ إذ جاءت العبارة رقم (٢) "تحرص رئيسات الأقسام على بناء علاقات متميزة مع المرؤوسات"، على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٠ من ٥.٠٠). بينما جاءت العبارة (١) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨ من ٥.٠٠).

وترى الباحثات أن درجة التوافر العالية لبعد الجدارات الاجتماعية تُعزى إلى أن السياسات الإدارية بالكلية تدعم توجه رئيسات الأقسام بتركيزهن على تنمية العلاقات بين القسم ومنسوباته، والاهتمام بتحقيق التواصل داخل المنظمة، كما أن انتهاج سياسة الباب المفتوح شجّع على فتح قنوات التواصل، مما أدى إلى امتلاكهن للجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات، والتعرف على الأفكار والمواهب التي تمتلكها منسوبات الكلية.

***

البعد الثالث: الجدارات الاستراتيجية:

للتعرف على درجة توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام بكلية التربية بالمزاحمية فيما يتعلق ببُعد الجدارات الاستراتيجية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٧) استجابات مفردات مجتمع الدراسة عن الجدارات الاستراتيجية

م	العبارة		درجة التوافر					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
١	تمتلك رئيسات الأقسام الجدارات اللازمة للتخطيط.	ك	١٦	٣٥	٢٨	٤	٢	٣,٦٩	٠,٩١٣	٢
		%	١٨,٨	٤١,٢	٣٢,٩	٤,٧	٢,٤			
٢	تمارس رئيسات الأقسام التفكير الاستراتيجي في عمليات اتخاذ القرارات	ك	٢٠	٢٤	٣٢	٧	٢	٣,٦٢	١,٠١	٣
		%	٢٣,٥	٢٨,٢	٣٧,٦	٨,٢	٢,٤			
٣	تعمل رئيسات الأقسام على تنمية المواهب لدى المرؤوسات.	ك	١٦	٢٠	٢٢	١٨	٩	٣,١٨	١,٢٦	٤
		%	١٨,٨	٢٣,٥	٢٥,٩	٢١,٢	١٠,٦			
٤	تعمل رئيسات الأقسام على إنجاز استراتيجيات الكلية لتحقيق أهدافها المنشودة.	ك	٢٢	٣٨	١٩	٣	٣	٣,٨٥	٠,٩٦٥	١
		%	٢٥,٩	٤٤,٧	٢٢,٤	٣,٥	٣,٥			
٥	تخطط رئيسات الأقسام لبناء اتفاقيات تعاون مع جهات أخرى تسهم في تطوير الكلية.	ك	١٦	٢٣	١٢	١٩	١٥	٣,٠٧	١,٤٠	٥
		%	١٨,٨	٢٧,١	١٤,١	٢٢,٤	١٧,٦			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٤٨ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٧٤										

يتضح من الجدول (٧) أن توافر الجدارات الاستراتيجية لدى رئيسات الأقسام جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨ من ٥.٠٠)، كما

يتبين موافقة مفردات الدراسة بدرجة عالية على العبارات (٤، ١، ٣)، بينما تشير نتيجة العبارتين (٤ و٥)، إلى موافقة مفردات الدراسة بدرجة متوسطة.

وترى الباحثات أن درجة التوافر العالية لبعد الجدارات الاستراتيجية قد تعكس توجه الكلية واستراتيجياتها في ترشيح رئيسات الأقسام وفق معايير واضحة؛ إذ تركز على مدى امتلاكهن للجدارات القيادية الاستراتيجية التي تدعمهن في قيادة القسم، والتي تتضح من خلال قدرتهن على بناء رؤية واضحة، وداعمة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية المتعلقة بتنمية أعضاء هيئة التدريس، وتطويرهم، ودعمهم للمشاركة في عمليات التطوير بشكل مستمر. كما تعكس النتائج أنه ربما يكون هناك حاجة للتركيز على بناء جسور التعاون والشراكات مع جهات خارج إطار الكلية؛ بهدف تحقيق الفائدة، واستثمار الخبرات الأخرى لتطوير جدارات منسوبات الكلية، وتنمية مواهبهن. وتختلف نتيجة هذا البُعد عما توصلت إليه دراسة إسماعيل وطه، والتي أشارت إلى أن هناك ضعفاً في الجدارات الاستراتيجية لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما بينت الدراسة أن ترتيب أبعاد الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، جاء وفق الترتيب التالي:

جدول (٨) ترتيب أبعاد الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج	٣,٨٠	٠,٨٣٠	٢
٢	الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات	٣,٩٠	٠,٨٤٩	١
٣	الجدارات الاستراتيجية	٣,٤٨	٠,٩٧٤	٣
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٣ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٣٤				

يتضح من الجدول (٨) أن توافر الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣ من ٥.٠٠)؛ إذ جاءت الجدارات الاجتماعية وبناء العلاقات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٠ من ٥.٠٠)، يليها الجدارات المرتبطة بتحقيق النتائج بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠ من ٥.٠٠)، وأخيراً الجدارات الاستراتيجية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٨ من ٥.٠٠). وترى الباحثات أن درجة التوافر العالية على عبارات هذا المحور تُعزى إلى ما تقوم به قيادة الكلية من الممارسات الإدارية، والتزامها بعملية المتابعة بشكل مستمر، وحرصها على تمكين عضوات هيئة التدريس لديها؛ مما ساهم في تطور جداراتهن القيادية.

وتتفق نتيجة هذا المحور جزئيًّا مع ما توصلت إليه نتائج دراسات الدباس (٢٠٢٠)، ودراسة خواجة (٢٠٢٠)، ودراسة رشاد وعباس (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن مستوى الجدارات كان مرتفعاً، بينما تختلف عن نتائج دراسة آل مداوي ومحمد (٢٠٢٠)، التي توصلت إلى أن توافر الجدارات القيادية لدى

رؤساء الأقسام بجامعة الملك خالد جاء متوسطاً، وكذلك تختلف عن نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٠) التي كشفت أن مستوى توافر الجدارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية كان متوسطاً.

السؤال الثاني: ما الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

للتعرف على الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) استجابات مفردات الدراسة عن الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
١	تضمين تنمية الجدارات القيادية كأحد البرامج التدريبية التي تضعها الكلية.	ك	٢٢	٢٤	٢٦	٧	٦	٣,٥٧	١,١٦	٣
		%	٢٥,٩	٢٨,٢	٣٠,٦	٨,٢	٧,١			
٢	الاعتماد على مفهوم الجدارات في عمليات الاستقطاب والإحلال الوظيفي.	ك	١٩	٢٦	٢٩	٦	٦	٣,٥٦	١,٠٩	٤
		%	٢٢,٤	٣٠,٦	٣٤,١	٧,١	٥,٩			
٣	نشر ثقافة الجدارة القيادية في الكلية من خلال اللقاءات بين قيادة الكلية ومنسوبيها لتحفيزهم على استثمار جداراتهم القيادية	ك	١٨	١٩	٣١	١٢	٥	٣,٣٨	١,١٤	٨
		%	٢١,٢	٢٢,٤	٣٦,٥	١٤,١	٥,٩			
٤		ك	٢١	١٧	٢٣	١٩	٥	٣,٣٥	١,٢٤	٩

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
	تصميم البرامج المخصصة لتطوير الجدارات القيادية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.	%	٢٤,٧	٢٠	٢٧,١	٢٢,٤	٥,٩			
٥	إتاحة قنوات اتصال فعّالة بين رئيسات الأقسام وبين المرؤوسات.	ك	٢٨	٤٢	١٤	١	٠	٤,١٤	٠,٧٢٦	١
		%	٣٢,٩	٤٩,٤	١٦,٥	١,٢	٠			
٦	تمكين عضو هيئة التدريس الذي يُظهر جدارة قيادية من المشاركة في صنع القرارات بالكلية.	ك	٢٦	١٨	٣٢	٨	١	٣,٧٠	١,٠٤	٢
		%	٣٠,٦	٢١,٢	٣٧,٦	٩,٤	١,٢			
٧	منح الصلاحيات الممكنة لأعضاء هيئة التدريس لتنمية جداراتهم القيادية.	ك	٢٣	٢١	٢٠	١٧	٤	٣,٤٩	١,٢٢	٦
		%	٢٧,١	٢٤,٧	٢٣,٥	٢٠	٤,٧			
٨	عقد لقاءات بين قيادة الكلية ومنسوبيها لرفع الوعي بأهمية استثمار الأفراد للجدارات التي يمتلكونها.	ك	٢٢	٢٠	٢٧	١٤	٢	٣,٥٤	١,١١	٥
		%	٢٥,٩	٢٣,٥	٣١,٨	١٦,٥	٢,٤			
٩	الاستعانة بجهات استشارية خبيرة لتطوير الجدارات القيادية.	ك	٢٣	١٤	١٦	٢٠	١٢	٣,١٨	١,٤٢	١١
		%	٢٧,١	١٦,٥	١٨,٨	٢٣,٥	١٤,١			
١٠	تخصيص الحوافز المشجعة للأعضاء الذين يظهرون تفوقاً في الجدارات القيادية.	ك	٢٢	١٥	٣٠	١٤	٤	٣,٤٣	١,١٧	٧
		%	٢٥,٩	١٧,٦	٣٥,٣	١٦,٥	٤,٧			
١١	توفير الدعم اللازم لمساندة أعضاء هيئة التدريس في ممارساتهم القيادية.	ك	٢٢	٦	٢٣	١٦	١٨	٢,٩٧	١,٤٧	١٥
		%	٢٥,٩	٧,١	٢٧,١	١٨,٨	٢١,٢			
١٢	استقطاب الخبراء في مجال الجدارات من خارج الكلية.	ك	٢٢	١١	١٨	١٧	١٧	٣,٠٤	١,٤٧	١٤
		%	٢٥,٩	١٢,٩	٢١,٢	٢٠	٢٠			
١٣	تخفيف الأعباء الوظيفية عن أعضاء هيئة التدريس لمنحهم الوقت لممارسة أدوار قيادية.	ك	٢١	١٣	٢٢	١١	١٨	٣,٠٩	١,٤٦	١٣
		%	٢٤,٧	١٥,٣	٢٥,٩	١٢,٩	٢١,٢			
١٤	بناء فرق عمل محفزة لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لتطوير جداراتهم القيادية.	ك	١٩	١١	٢٩	١٥	١١	٣,١٤	١,٣١	١٢
		%	٢٢,٤	١٢,٩	٣٤,١	١٧,٦	١٢,٩			
١٥		ك	١٨	١٨	٢٤	٢٠	٥	٣,٢٨	١,٢١	١٠

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
	وضع معايير واضحة للجدارات القيادية في تقييم الأداء.	%	٢١,٢	٢١,٢	٢٨,٢	٢٣,٥	٥,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٣٩ ، الانحراف المعياري العام = ١,٠٥										

يتضح من الجدول (٩) أن موافقة مفردات الدراسة على الآليات المقترحة لتطوير الجدارات القيادية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالمزاحمية جاءت بدرجة عالية، ومتوسط حسابي بلغ (٣.٣٩ من ٥.٠٠)، وفق الترتيب التالي:

١. إتاحة قنوات اتصال فعّالة بين رئيسات الأقسام، وبين المرؤوسات، بمتوسط حسابي (٤.١٤ من ٥.٠٠)، مما يعني موافقة مفردات الدراسة على هذه العبارة بدرجة عالية.

٢. تمكين عضو هيئة التدريس الذي يُظهر جدارة قيادية من خلال المشاركة في صنع القرارات بالكلية، بمتوسط حسابي (٣.٧٠ من ٥.٠٠)، أي أن درجة الموافقة عالية.

٣. تضمين تنمية الجدارات القيادية كأحد البرامج التدريبية التي تضعها الكلية، بمتوسط حسابي (٣.٥٧ من ٥.٠٠)، مما يعني الموافقة بدرجة عالية.

وتبين نتائج العبارات السابقة إدراك مفردات الدراسة لأهمية التواصل بين جميع الأطراف في بيئة العمل، باعتبار أن الاتصال أحد أهم عناصر العملية الإدارية؛ إذ من خلاله يمكن ممارسة عدد من العمليات الإدارية كالتوجيه، وتنسيق الجهود، وتكوين فرق العمل، والتشجيع على تبادل وجهات النظر

والأفكار، والتعرف على مواهب منسوبات الكلية. وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة البربري (٢٠٢١) حيث أكدت نتائجها أن الجدارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأبعاد التنظيمية كالابتكار، وتتيح الجدارات فرصة ممارسة الأفراد لمواهبهم، والمشاركة بالأفكار الابتكارية؛ مما يسهم في توليد إبداعات ومواهب أكثر. وهذه النتيجة تعد مؤشراً على أن مفردات الدراسة بحاجة إلى مزيد من التواصل المستمر مع قيادات الأقسام، وعدم الرضوخ للعزلة التي قد يفرضها العمل القيادي والإداري على رئيسات الأقسام أحياناً.

كما تبين نتيجة العبارة الثانية تطلع مفردات مجتمع الدراسة إلى دعم وتشجيع المنسوبات من خلال المشاركة في عمليات اتخاذ القرارات بالكلية، فيما توضح نتيجة العبارة الثالثة أن هناك رغبة لديهن في أن يكون موضوع الجدارات القيادية أحد المجالات التدريبية التي تقدمها الكلية، مما يشير إلى اهتمام مفردات الدراسة بتطوير الجدارات القيادية لديهن. وهو الأمر التي أكدته نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٠)؛ إذ توصلت إلى أنه من الضروري عقد دورات وبرامج تدريبية مختصة بالجدارات، مع تقديم الحوافز المناسبة.

كما جاءت النتائج في العبارات الأخرى، كالتالي:

٤. موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة: "الاعتماد على مفهوم الجدارات في عمليات الاستقطاب والإحلال الوظيفي" بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٦ من ٥.٠٠).

٥. موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة: "عقد لقاءات بين قيادة الكلية ومنسوبيها لرفع الوعي بأهمية استثمار الأفراد للجدارات التي يمتلكونها" بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٤ من ٥.٠٠).

٦. موافقة مفردات مجتمع الدراسة على عبارة: "منح الصلاحيات المكِّنة لأعضاء هيئة التدريس لتنمية جداراتهم القيادية"، بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٩ من ٥.٠٠).

٧. موافقة مفردات مجتمع الدراسة على العبارة: "تخصيص الحوافز المشجعة للأعضاء الذين يظهرون تفوقاً في الجدارات القيادية" بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣ من ٥.٠٠).

وحصلت ثمان عبارات في الجدول السابق على درجة موافقة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣.٣٩ من ٥.٠٠). كما يتبين أن مفردات مجتمع الدراسة موافقات بدرجة عالية على سبع من الآليات المقترحة لتطوير جدارات رئيسات الأقسام في هذا البُعد، وهو الأمر الذي قد يشير إلى ضرورة اعتماد برامج لتطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام بالكلية، مما يدعم تحقيق التميز والنجاح في أداء المهام الوظيفية المنوطة بهن، وبجميع الأعمال القيادية والإدارية الواجب القيام بها، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة الربابعة (٢٠٢٠) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالجدارات من خلال إجراءات وممارسات وحوافز تقدمها الجامعات.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

١. عقد لقاءات دورية بين قيادة الكلية ومنسوباتها، وتفعيل قنوات التواصل بين جميع الأطراف.

٢. تمكين أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وتشجيعهم على المشاركة في عمليات اتخاذ القرار، وتولي مهام قيادية بالكلية.

٣. تصميم خطط وبرامج تدريبية تُعنى بالجدارات القيادية لرئيسات الأقسام، ومنسوبات الكلية؛ لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة بالجدارات.

٤. إيجاد أنشطة تعزز الجدارات القيادية لدى منسوبات الكلية، واستثمارها لتطوير أدائهن وتحقيق الأهداف الاستراتيجية بالكلية.

٥. استثمار الخبرات لدى رئيسات الأقسام لتطوير الجدارات القيادية لمنسوبات الكلية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية عن توافر الجدارات القيادية في كليات وجامعات أخرى بالمملكة العربية السعودية.
- الجدارات القيادية وعلاقتها بعدد من المتغيرات مثل النمط القيادي، أو التحفيز الإداري وغيرها.
- دور البرامج التدريبية في تطوير الجدارات لدى القيادات، أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

المراجع العربية:

آل مداوي، عبير، ومحمد، منى. (٢٠٢٠). الجدارات القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الملك خالد وعلاقتها بتحقيق العدالة التنظيمية. مجلة الفتح، (٨٣) ١٦٣-٢١١.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (٢٠٠٥). لسان العرب. دار صاد.

أحمد، أمل علي. (٢٠١٨). الجدارات اللازمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أسيوط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ١(٥٦)، ٣٣-١٢٦.

إسماعيل، عمار، وطه، منى. (٢٠٢٠). دور الجدارات الجوهرية للجامعات المصرية في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية. المجلة العلمية للبحوث التجارية. العدد (٣)، ٢٩١- ٣٦٥.

البربري، محمد. (٢٠٢١). تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي: دراسة ميدانية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣٤)، ١٠٣- ١٨٢.

الحسيني، عزة. (٢٠١٥). الجدارات القيادية وتحسين الأداء المدرسي في جمهورية مصر العربية. مجلة الإدارة التربوية بجامعة حلوان، ٢(٥)، ١٥-٦٤.

خاطر، محمد إبراهيم. (٢٠١٨). آليات مقترحة لتطوير أداء القيادات التعليمية بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل بناء الجدارة المهنية. مجلة الإدارة التربوية، (٢٠)، ١١-٨٥.

خميس، محمد، وعاشور، أحمد. (٢٠٢٠). الكفاءات القيادية الداعمة لنجاح التحولات الاستراتيجية في الشركات العالمية. المجلة العربية للإدارة، ٤٠ (٤)، ٣٧١- ٣٩٦.

خواجة، زينهم. (٢٠٢٠). الجدارات القيادية كآلية لتنمية رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية بجامعة الفيوم، ٢ (١٩)، ٧٣-١٢٨.

الربابعة، فاطمة. (٢٠٢٠). إطار مقترح لقياس وتطوير جدارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة ميدانية في الجامعات الأردنية الرسمية في محافظات الجنوب. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٦(٤)،٧١١-٧٣٨.

رشاد، عبد الناصر، وعباس، هشام. (٢٠٢٠). الجدارات الوظيفية اللازمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات المصرية: تصور مقترح. مجلة الإدارة التربوية بالجمعية المصرية للتربية المقارنة، ٧ (٢٥)، ١٠٥-٢٠٥.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية٢٠٢١-٢٠٢٥.

/https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp

سفر، منال. (٢٠١٧). الجدارة الإدارية لقائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة وعلاقتها بالمدرسة المتميزة من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية. مجلة القراءة المعرفة، (١٩٤)، ٢٠٠-٢١٩.

السميري، أحمد. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير الأقسام العلمية في الجامعات السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،١(١٧١)، ٦٥١-٦٦٢.

الشهري، نورة. (٢٠٢١). دور تطبيقات نظم الجدارة في تطوير مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: رؤية استشرافية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(٦)، ٢٢٧- ٢٦٩.

عبد العزيز، عبد الفتاح. (٢٠١٩). الجدارات المهنية اللازمة للمراجعين الخارجيين المعتمدين لمدارس التعليم العام على ضوء بعض التجارب العالمية. مجلة كلية التربية، ٤ (١٩)، ٣٤٧-٤٨٦.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

محمد، نبيل عبد العليم. (٢٠٠٩). تحديد الفجوة بين الجدارات الحالية والجدارات المستهدفة لمسؤولي إدارة الموارد البشرية وتأثيرها على أداء المؤسسة بالتطبيق على الشركات المصرية، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، ٢٩ (٢)، ٥٩-١٤١.

مصطفى، صفية. (٢٠٢٠). دور الجدارات الوظيفية في تحقيق الإبداع الإداري في المؤسسات العمومية: دراسة ميدانية لدى موظفي المركبات المتعددة الرياضات بالجزائر

[أطروحة دكتوراه غير منشوره]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة غرداية.

المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي، السعودية. ١-٣ أكتوبر ٢٠٢١. https://www.kefeac.com/el /

مؤتمر الكويت الدولي العلمي الثاني الافتراضي في الإدارة والتخطيط في التربية. ١٩-٢٠ يناير ٢٠٢١. https://cutt.us/9lJtj

مؤتمر القيادة والإدارة التربوية. ٧-٩ سبتمبر ٢٠٢١. https://www.emconf.com /

النجار، أحمد، وشعيب، محمد. (٢٠٢٠). حزم الجدارات الوظيفية كأداة لتطوير أداء القيادات الإدارية: دراسة تطبيقية على بعض الفنادق المصرية. المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة بجامعة الفيوم، ١٤(٢)، ٧٠٨-٧٢٧.

النواصرة، مصطفى. (٢٠١٩). جدارات القيادة الاستراتيجية وأثرها في بناء المنظمات الذكية (ط.١). دار وائل للنشر والتوزيع.

هاشم، نهلة، والسلامية، ليلى. (٢٠٢٠). جدارات مقترحة لدعم المسؤولية المجتمعية لقادة الكليات التقنية بسلطنة عمان. مجلة التربية المقارنة والدولية، (١٣)، ٨٥-١٤٧.

المراجع الأجنبية:

Management Concepts: Competencies. (2021). In Harvard business Review. https://cutt.us/uiyKU

Mduwile, P. (2020). Leadership Style: A Panacea for School Improvement in the 4.0 Era. for Administrative in Educational Institution. The International Conference on Lesson Study, Banjarmasin, 1-3 Sep. 2020. https://cutt.us/19Oct

McLean, M. (2019). Essential Leadership Competencies for College Presidents in a Metrics-Driven Community College System. Dissertations. 1653. https://core.ac.uk/download/pdf/301298313.pdf

Overby, J. & Suvanujasiri, A. (2012). A Second Order Confirmatory Factor Analysis of a Leadership Competency Model, an Empirical Study Conducted in Thailand, the Journal of Applied Business Research**,** 28 (5), 1073-1084.

Podgórska, M & Pichlak, Magdalena (Jun.2019). Analysis of Project Managers, Leadership Competencies: Project Success Relation: What are the Competencies of Polish Project Leaders? International Journal of Managing Projects in Business, 9(10).

Rohana, N, & Abdullah, C. (2017). Leadership Competencies and Organizational Performance: Review and Proposed Framework. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 7(8), 824-831.

Wisittigars, B., Siengthai, S. (January 2019). Crisis Leadership Competencies: the Facility Management Sector in Thailand, Facilities. (Accesed on 11/6/2019) https://doi.org/10.1108/F-10-2017- 0100.

***

AlmrAjç Alçrbyħ:

Āl mdAwy ،çbyr ،wmHmd ،mnŶ. (٢٠٢٠). AljdArAt AlqyAdyħ ldŶ rŵsA' AlÂqsAm AlÂkAdymyħ bjAmçħ Almlk xAld wçlAqthA btHqyq AlçdAlħ AltnĎymyħ. mjlħ AlftH٢١١-١٦٣ (٨٣) ،.

Abn mnĎwr ،Âbw AlfDl jmAl Aldyn mHmd. (2005). lsAn Alçrb. dAr SAd.

ÂHmd ،Âml çly. (٢٠١٨). AljdArAt AllAzmħ lrŵsA' AlÂqsAm AlÂkAdymyħ bjAmçħ ÂsywT mn wjhħ nĎr ÂçDA' hyŶħ Altdrys: drAsħ mydAnyħ. Almjlħ Altrbwyħ bjAmçħ swhAj١٢٦-٣٣ ،(٥٦)١ ،.

ĂsmAçyl ،çmAr ،wTh ،mnŶ. (٢٠٢٠). dwr AljdArAt Aljwhryħ lljAmçAt AlmSryħ fy tHqyq Altmyz AltnĎymy: drAsħ tTbyqyħ. Almjlħ Alçlmyħ llbHwθ AltjAryħ. Alçdd ٣٦٥ -٢٩١ ،(٣).

Albrbry ،mHmd. (٢٠٢١). tTwyr AljdArAt AlwĎyfyħ Altqnyħ ldŶ mdyry mrAkz AlqyAs wAltqwym bAljAmçAt AlmSryħ ltHqyq mtTlbAt AltHwl Alrqmy: drAsħ mydAnyħ. mjlħ drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs ،(١٣٤) ، ١٨٢ -١٠٣.

AlHsyny ،çzħ. (٢٠١٥). AljdArAt AlqyAdyħ wtHsyn AlÂdA' Almdrsy fy jmhwryħ mSr Alçrbyħ. mjlħ AlĂdArħ Altrbwyħ bjAmçħ HlwAn٦٤-١٥ ،(٥)٢ ،.

xATr ،mHmd ĂbrAhym. (٢٠١٨). ĀlyAt mqtrHħ ltTwyr ÂdA' AlqyAdAt Altçlymyħ bjmhwryħ mSr Alçrbyħ fy Dw' mdxl bnA' AljdArħ Almhnyħ. mjlħ AlĂdArħ Altrbwyħ٨٥-١١ ،(٢٠) ،.

xmys ،mHmd ،wçAŝwr ،ÂHmd. (٢٠٢٠). AlkfA'At AlqyAdyħ AldAçmħ lnjAH AltHwlAt AlAstrAtyjyħ fy AlŝrkAt AlçAlmyħ. Almjlħ Alçrbyħ llĂdArħ٤٠، ٣٩٦ -٣٧١ ،(٤).

xwAjħ ،zynhm. (٢٠٢٠). AljdArAt AlqyAdyħ kĀlyħ ltnmyħ rÂs AlmAl Alfkry ldŶ ÂçDA' hyŶħ Altdrys bjAmçħ HlwAn. mjlħ klyħ Alxdmħ AlAjtmAçyħ lldrAsAt wAlbHwθ AlAjtmAçyħ bjAmçħ Alfywm٢ ، ١٢٨-٧٣ ،(١٩).

AlrbAbçħ ،fATmħ. (2020). ĂTAr mqtrH lqyAs wtTwyr jdArAt ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy AljAmçAt: drAsħ mydAnyħ fy AljAmçAt AlÂrdnyħ Alrsmyħ fy mHAfĎAt Aljnwb. Almjlħ AlÂrdnyħ fy ĂdArħ AlÂçmAl١٦ ،(4)٧٣٨-٧١١ ،.

rŝAd ،çbd AlnASr ،wçbAs ،hŝAm. (٢٠٢٠). AljdArAt AlwĎyfyħ AllAzmħ llqyAdAt AlÂkAdymyħ bAljAmçAt AlmSryħ: tSwr mqtrH. mjlħ AlĂdArħ Altrbwyħ bAljmçyħ AlmSryħ lltrbyħ AlmqArnħ٧ ، ٢٠٥-١٠٥ ،(٢٥).

rŵyħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ ٢٠٣٠. (2021). Alwθyqħ AlĂçlAmyħ lbrnAmj tnmyħ AlqdrAt Albŝryħ2021-2025.

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp /

sfr ،mnAl. (٢٠١٧). AljdArħ AlĂdAryħ lqAŶdAt AlmdArs AlHkwmyħ bmkħ Almkrmħ wçlAqthA bAlmdrsħ Almtmyzħ mn wjhħ nĎr mŝrfAt AlĂdArħ Almdrsyħ. mjlħ AlqrA'ħ Almçrfħ٢١٩-٢٠٠ ،(١٩٤) ،.

Alsmyry ،ÂHmd. (2016). tSwr mqtrH ltTwyr AlÂqsAm Alçlmyħ fy AljAmçAt Alsçwdyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ bjAmçħ AlÂzhr١٠(171)٦٦٢-٦٥١ ،.

Alŝhry ،nwrħ. (٢٠٢١). dwr tTbyqAt nĎm AljdArħ fy tTwyr mŵssAt Altçlym AlçAm bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ: rŵyħ AstŝrAfyħ. Almjlħ Alçlmyħ lklyħ Altrbyħ bjAmçħ ÂsywT٣٧ ،(6)٢٢٧ -٢٦٩.

çbd Alçzyz ،çbd AlftAH. (٢٠١٩). AljdArAt Almhnyħ AllAzmħ llmrAjçyn AlxArjyyn Almçtmdyn lmdArs Altçlym AlçAm çlŶ Dw' bçD AltjArb AlçAlmyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ٤ ، ٤٨٦-٣٤٧ ،(١٩).

AlçsAf ،SAlH. (٢٠١٢). Almdxl ĂlŶ Alçlwm Alslwkyħ. AlryAD: mktbħ AlçbykAn.

mHmd ،nbyl çbd Alçlym. (٢٠٠٩). tHdyd Alfjwħ byn AljdArAt AlHAlyħ wAljdArAt Almsthdfħ lmsŵwly ĂdArħ AlmwArd Albŝryħ wtÂθyrhA çlŶ ÂdA' Almŵssħ bAltTbyq çlŶ AlŝrkAt AlmSryħ ،mjlħ AldrAsAt wAlbHwθ AltjAryħ ، ٢٩ ١٤١-٥٩ ،(٢).

mSTfŶ ،Sfyħ. (٢٠٢٠). dwr AljdArAt AlwĎyfyħ fy tHqyq AlĂbdAç AlĂdAry fy AlmŵssAt Alçmwmyħ: drAsħ mydAnyħ ldŶ mwĎfy AlmrkbAt Almtçddħ AlryADAt bAljzAŶr [ÂTrwHħ dktwrAh γyr mnŝwrh]. klyħ Alçlwm AlAqtSAdyħ wAltjAryħ wçlwm Altsyyr bjAmçħ γrdAyħ.

Almŵtmr Aldwly ltÂhyl wtmkyn AlqyAdAt Altrbwyħ ltHqyq Altmyz Almŵssy ،Alsçwdyħ. ١-٣ Âktwbr ٢٠٢١. https://www.kefeac.com/el/

mŵtmr Alkwyt Aldwly Alçlmy AlθAny AlAftrADy fy AlĂdArħ wAltxTyT fy Altrbyħ. ١٩-٢٠ ynAyr ٢٠٢١. https://cutt.us/9lJtj

mŵtmr AlqyAdħ wAlĂdArħ Altrbwyħ. ٧-٩ sbtmbr ٢٠٢١. https://www.emconf.com/

AlnjAr ،ÂHmd ،wŝçyb ،mHmd. (٢٠٢٠). Hzm AljdArAt AlwĎyfyħ kÂdAħ ltTwyr ÂdA' AlqyAdAt AlĂdAryħ: drAsħ tTbyqyħ çlŶ bçD AlfnAdq AlmSryħ. Almjlħ Aldwlyħ lltrAθ wAlsyAHħ wAlDyAfħ bjAmçħ Alfywm-٧٠٨ ،(٢)١٤ ، ٧٢٧.

AlnwASrħ ،mSTfŶ. (٢٠١٩). jdArAt AlqyAdħ AlAstrAtyjyħ wÂθrhA fy bnA' AlmnĎmAt Alðkyħ (T.١). dAr wAŶl llnŝr wAltwzyç.

hAŝm ،nhlħ ،wAlslAmyħ ،lylŶ. (٢٠٢٠). jdArAt mqtrHħ ldçm Almsŵwlyħ Almjtmçyħ lqAdħ AlklyAt Altqnyħ bslTnħ çmAn. mjlħ Altrbyħ AlmqArnħ wAldwlyħ١٤٧-٨٥ ،(١٣) ،.

***

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة:

"تطوير الجدارات القيادية لدى رئيسات الأقسام في كلية التربية بالمزاحمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس".

	اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	بدر بن جويعد العتيبي	أستاذ	السياسات التربوية	جامعة الملك سعود
٢	د. عبد الله بن مشبب الأحمري	أستاذ مشارك	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د. علي بن إبراهيم بن طالب	أستاذ مشارك	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	د. علي بن مرزوق الغامدي	أستاذ مشارك	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	د. علي بن عبده الألمعي	أستاذ مساعد	أصول التربية	جامعة الملك عبد العزيز
٦	د. نايف بن عماش السويلم	أستاذ مشارك	الإدارة والتخطيط التربوي	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

***

برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية وأثره في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة

د. نوال بنت صالح المسند

قسم العلوم التربوية – كلية التربية

جامعة المجمعة

برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية وأثره في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة

د. نوال بنت صالح المسند

قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٧/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة. ولتحقيق ذلك أُعتمد المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالبةً مُعلِّمةً بقسم اللغة العربية، وأُستخدمت بطاقة الملاحظة، وبطاقة التأمل في المواقف التدريسية أداتين لجمع البيانات، وأظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التقييم القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة في مجموع المجالات لصالح التطبيق البعدي، وتحسنًا ملحوظًا في مستوى الأداء التدريسي في بطاقة التأمل في المواقف التدريسية لدى عينة الدراسة. وأوصت الدراسة بالإفادة من البرنامج التدريبي الذي أُعِدَّ، ونشر الوعي وثقافة الممارسة التأملية وأدواتها، وتضمين استمارة تقييم الأداء، الممارسات التأملية باعتبارها مؤشر أداء تميز ونقاط قوة مضافة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، الأداء التدريسي.

A Training Program Based on Meditative Practices and its Impact on improving the Teaching Practice of a Teacher Student in the Department of the Arabic Language, Faculty of Education, University of Al-Majmaah

Dr. Nawal Salih Muhammad Al-Messnad
Department Educational Sciences – Faculty Education
Majmaah university

Abstract:

The current study aims at identifying the impact of a training program based on meditative practices on improving the teaching practice of a teacher-student in the department of the Arabic Language, Faculty of Education, University of Al-Majmaah. To achieve this objective, the quasi-experimental method of one group was adopted. The study sampling consisted of (٢٥) female student teachers in the Department of the Arabic Language. An observation card and meditation card in the teaching situations used two instruments for data gathering. Results showed a remarkable improvement at the level of the teaching performance for the study sample, in addition to the differences of statistical significance between the pre and post-assessments in the observation card in the total fields in favor of the post-applicationAlso, there is a significant improvement in the level of teaching performance in the reflection card in meditation card in the teaching. The study recommends benefiting from the prepared training program and spreading awareness and the culture of meditative practices with its instruments, in addition to training students on them in the preparation program. This is achieved by assignments and applications that suit the students' interests and experiences as well as including the Performance Assessment Form with the meditative practices as an index of distinguished performance and added points of strength.

key words: Meditative practices – Teaching performance.

مُقدّمةٌ

يُعد التعليم الركيزة الأساسية التي يعوِّل عليها كلُّ مجتمع للرقي بمستوى أفراده؛ فهو الأداة الفاعلة التي تبرز سماته وخصائصه وتميزه عن غيره، ولنجاح العملية التعليمية لا بُدَّ من توافر عددٍ من المقومات، التي يأتي في مقدمتها المعلم، فمن دون معلم متطور واعٍ لأدواره، ومسايرٍ للتغيرات المتسارعة في شتَّى جوانب الحياة المعاصرة؛ لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه.

وتعتبر قضية إعداد المعلم من القضايا التي تشغل الأذهان؛ لأهمية الدور المناط به، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداده، باعتباره الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم، إذ لا يمكن لفاعلية النظام التعليمي أن تتحقق دون صلاحية المعلم ومقدرته على الأداء المتميز، وهذا ما أكده راجح في قوله: "إن الاهتمام بفاعلية برامج تأهيل وتدريب المعلم –قبل الخدمة وفي أثنائها– يعد من الأسس الرئيسة؛ لضمان نجاح العملية التعليمية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة" (٢٠٠٦، ١٠٨).

وحظيت عملية إعداد المعلم بالكثير من الاهتمام من قبل المؤتمرات الدولية والمحلية؛ لتطوير كفاياته ومهاراته التي تُمكنه من التعامل مع متغيرات العصر، إذ أَوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التدريس في برامج الإعداد؛ لرفع الكفايات المهنية، ومنها مؤتمر معلم المستقبل (إعداده وتطويره)، ١٤٣٦هـ بجامعة الملك سعود، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم بعنوان: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، ١٤٣٧هـ بجامعة أم القرى، والمؤتمر التربوي الأول الذي نظمته جامعة الملك خالد بعنوان: المعلم وعصر المعرفة،

١٤٣٨، ومؤتمر الجمعية السعودية للمعلم (جسم): متطلبات التنمية وطموح المستقبل ٢٠١٩م.

ولقد فرض التقدم العلمي في جميع الميادين ما يُسمَّى بتحديات المهنة؛ الأمر الَّذي جعلنا بحاجةٍ ماسة إلى مواصلة الإعداد، عن طريق التدريب قبل الخدمة وبعدها، إذْ يعد امتلاك المعلم لمهارات التدريس الأساسية من المقومات الضرورية للمعلم الكفء، الَّذي يحرص على تهيئة الأسباب اللازمة لتوفير البيئة الصالحة للتعلم داخل الفصل وخارجه (الناقة، ٢٠٠٩، ٢).

في الآونة الأخيرة تزايدت الاهتمامات برفع مستوى التعليم في المملكة ونوعيته، وقد ركزت هذه الاهتمامات على المعلم وطرق إعداده؛ إذ تكاتفت الجهود من قبل وزارة التعليم من خلال تكثيف برامج التدريب في أثناء الخدمة؛ للرفع من مستوى أداء المعلم ومواكبته للمستجدات التربوية، كما عملت على تفعيل دور الجامعات في تأهيل معلمي ما قبل الخدمة، الأمر الَّذي جعل عملية إعداد المعلم وتدريبه لم تعد تعتمد على تلقينه مجموعة مِن الطرائق التي يَختار من بينها؛ لتحقيق أهداف منشودة في بيئته الصفية، بل ينبغي أن يكون مُعدًا إعدادًا خاصًا، يمكنه من تصميم مواقف التعليم، وليس الاختيار منها، وتقويمها.

كما أنَّ استشراف المستقبل يتطلب تعليمًا يساعد على وضوح الرؤية لدى المتعلمين، فنحتاج تعليمًا ينشئ مفكرين ومبتكرين، ويهدف إلى النهوض بالمجتمعات، لا الوقوف عند حدود التحصيل والمواد الدراسية؛ فقد أصبح الاقتصاد المعرفي والابتكار العلمي موضع تنافس بين الدول، ولتحقيق ذلك اهتمت الدول المتقدمة بإعداد معلمين متأملين مقبلين على التجدد والابتكار،

وقادرين على مواكبة عصر تسارعت فيه المعارف، وكثرت فيه المتطلبات، فالمعلم المتأمل قادر على التفكر في عمليات التدريس التي يؤديها من تخطيط وتنفيذ وتقويم؛ ليزداد وعيه بأداءاته، ومِن ثَمَّ قناعته بأهمية إجراء التعديلات المناسبة على ممارساته غير المرغوبة، فالمعلم المتميز ناقد لذاته، متأمل لممارساته. (سليم وعوض، ٢٠٠٩، ٣١).

وقد دخلت الأفكار التأملية بمضامينها النظرية والتطبيقية بقوة في الميدان التربوي، بعد تزايد قناعة الكثير مِن الباحثين والتربويين بأهمية هذه الأفكار، باعتبار الممارسات التأملية إحدى العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام وبصفته منهجًا لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين،كما يستند التطور المهني إلى التأمل بصفته وسيلة مِن وسائل التقويم الذاتي؛ فالتأمل من أساليب التعلم الذاتي والحوار الداخلي للعقل عند الإنسان، ويعد إعداد الفرد المفكر والقادر على مواجهة المشكلات، وتنمية قدرته على التعامل معها بما تتضمنه من مواقف، وتحليلها بعمق؛ أحد الأهداف التربوية المنشودة. (Alkawldeh, 2008)

ويعزو الكثيرُ من الباحثين زيادة الاهتمام بالممارسة التأملية إلى الاتجاهات التربوية المتنامية لاعتماد البنائية في التعلم، الَّتي ترى أنَّ المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات الدمج والتفاعل مع المحتوى والبيئة المحيطة، كما أنَّها تعتبر التأمل عاملًا حاسمًا في عمليتي التعليم والتعلم، وأنَّ الممارسة التأملية ضرورية للمربين في مؤسسات التعليم عمومًا؛ لأنَّ التعليم يتطلب قدرًا كبيرًا من الحكمة والاستبصار، كونه يتم في بيئات متنوعة ومتعددة المتغيرات، ومن ثَمَّ يُنظر إلى الممارسة التأملية بصفتها بديلًا لطرق التطوير المهني التقليدية، لأنَّها تُؤدي إلى

زيادة الوعي الذاتي وتطوير معارف جديدة ذات صلة بالممارسة التأملية وفهم أوسع للمشكلات (أبو عمشة، ٢٠٠٦)، بالإضافة إلى زيادة الثقة لديهم، وهذا ما أسفرت عنه دراسة (Recchia& Beck, 2014) إذ إنَّ الممارسات التأملية في برنامج الإعداد ساعدت (١٩) معلمًا مبتدئًا تمت مقابلتهم وجمع الوثائق حول أدائهم التأملي بالتدريس في زيادة الثقة بأنفسهم.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة لإعداد وتطوير المعلم على أهمية الممارسات التأملية للمعلم، إذ تَرى أنَّ التغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة؛ وإنَّما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتم من خلال ملاحظة التدريس وتحليله وتقويمه؛ فَفي حين يركز النموذج التقليدي لإعداد المعلم على المهارات الفنية التدريسية نجد أنَّ النموذج التأملي يركز على التفكير التأملي، وذلك التفكير هو الَّذي ينتج عنه غالبًا التغير المنشود الإيجابي في السلوك (أحمد، ٢٠٠٩).

ولأنَّ جودة التدريس تحتاج إلى تنمية وعي وإدراك الطالب المعلم بعملية التدريس وإتقان مهاراته، دعت العديدَ مِن الدراسات التربوية إلى ضرورة تضمين الممارسات التأملية في التدريس بصفتها إحدى الركائز الأساسية عند بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين، بهدف تزويد معلمي المستقبل بالفرص الكافية للتأمل في الموقف التدريسي بجميع عناصره، خاصة خلال فترة التدريب الميداني، حيث إن هذه الفترة تعد بداية التدريب الحقيقي على ممارسة التدريس (بلجون، ٢٠١٠).

وهذا ما أسفرت عنه دراسة (الجبر، ٢٠١٣) من ضرورة تضمين مقررات طرائق التدريس العامة والخاصة بموضوعات التدريس التأملي وأدواته وآليات

تطبيقه وتفعيله عن طريق التدريس المصغر في أثناء التربية الميدانية. واتفقتْ هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (بخش، ٢٠٠٣)؛ إذْ أوصت بضرورة التأسيس للتدريس التأملي في برامج الإعداد المهني للمعلمين.

ونظرًا إلى أهمية برامج التربية العملية بصفتها جزءًا أساسيًّا من برامج إعداد المعلم قبل الخدمة؛ إذ تتيح للطالب المعلم أن يواجه مواقف متعددة، يكتسب من خلالها العديد من الاتجاهات والمهارات، ويتعرف من خلالها على المشكلات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، نالت الممارسة التأملية اهتمامَ برامجِ كليات التربية في العديد من الدول المتقدمة، متبنية ذلك بصفتها فلسفة أساسية، وعُدَّت الممارسة التأملية جزءًا من أنظمة التدريب وتأهيل المعلمين؛ فعلى سبيل المثال، اعتمد قسم التربية في جامعة كمبرلانس Cumberlands University في الولايات المتحدة الأمريكية شعار "بنائيون تأمليون لخبرات التعلم من خلال التفكير الناقد"، وذلك بهدف إيصال المفاهيم الأساسية لإطار العمل المعتمد في برامج التربية، باعتبار التأمل أحد أهم معايير برنامج إعداد المعلم،كما تضمنت الأطر المفاهيمية والإجرائية في أنظمة التربية الميدانية وبروتوكولاتها في العديد مِن كليات التربية في الجامعات العالمية تأكيدًا على أهمية دور التأملية النقدية في إعداد الطالب المعلم،

كجامعة ماسيشويت Massachusett University، وجامعة بوتسوانا Botswana University، وجامعة والدن Walden University، وجامعة هسن Husson University. (المنوفي، ٢٠١٠، ١٨).

ومما سبق يتضح أنَّ التأمل الذاتي يساعد الفرد على تقويم تفكيره وتعديله، وخاصة المعلم المبتدئ، وهذا ما أشار إليه دونالد شون (Donald Schon)؛ إذ اعتبر الممارسة التأملية الطريق الأول للمبتدئين في مجال ما، لتحديد أوجه التناغم والانسجام بين ما يقومون به من ممارسات وممارسات الناجحين. وقد أخذ هذا المفهوم بالتنامي بشكل واسع؛ إذ دُمج ضمن برامج إعداد المعلمين؛ انطلاقًا من أنَّ التدريس التأملي يربط بين فلسفة جون ديوي في الأخلاق والمظاهر المحيطة بالعملية التدريسية، لذلك فإنَّه يساعد المعلمين والتربويين في تهذيب ممارساتهم التدريسية وتجويدها (Ferraro, 2000).

وباستقراء البحوث والدراسات السابقة ونتائجها؛ تبين أنَّ العديد منها أكد أهمية تضمين الممارسات التأملية في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتبني اتجاه التعلم من الخبرة، وأن التأمل جزء من تلك الخبرة، ومن الدراسات التي تناولت تنمية الممارسات التأملية في مرحلة الإعداد المهني للطلاب المعلمين كدراسة (بخش، ٢٠٠٣؛ حسن، ٢٠١٣؛ خميس، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٢٠). بينما تناولت بعض الدراسات تحسين ممارسات المعلمين أثناء الخدمة كدراسة (الخلف، ٢٠٢٠؛ Pazhoman& Sarkhash، 2019؛ أبو سليم، ٢٠١٦؛ السنيدي، ٢٠١٦). ومِن الدراسات التي تناولت مجال الممارسات التأملية لمعلمي اللغة العربية دراسة (علي، ٢٠٢٠؛ خلف، ٢٠١٧؛ عبد العال، ٢٠١٥؛ حسن، ٢٠١٣).

مشكلة الدراسة:

على الرَّغم من أهمية الممارسات التأملية التي أشار إليها عدد من الدراسات كدراسة (علي،٢٠٢٠؛خلف، ٢٠١٧؛ السنيدي،٢٠١٦؛ Recchia& Beck, 2014؛حسن، ٢٠١٣؛ الجبر،٢٠١٣؛ خميس،٢٠١٣؛ بخش، ٢٠٠٣)،فإنَّ بعض الدراسات التقويمية لبرامج إعداد معلم اللغة العربية أسفرت نتائجها عن وجود بعض القصور في إعداد الطالب المعلم، للتعامل الجيد في المواقف التدريسية مع المتعلمين، وعدم تمكينه من الرؤية الواضحة للواقع التعليمي وطبيعة التعامل معه؛ كدراسة (التويجري ،٢٠١٦؛ الميعان ،٢٠١٥)، كما كشفت دراسة (الشايع،٢٠١٣) عن ضعف درجة ممارسة المعلم لأنشطة التطور المهني مثل: كتابة التقارير التأملية بممارساتهم التدريسية بهدف التطوير المستمر.

ومِن خلال طبيعة عمل الباحثة في مجال التعليم العالي والإشراف على طالبات التدريب الميداني، وجدت قصورًا في امتلاك الطالبات المعلمات بقسم اللُّغة العربية لبعض المهارات التدريسية، بالإضافة إلى ضعف الوعي بأهمية التأمل في التطوير وتصحيح الأخطاء، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة، التي تضمنت مجموعة من الأسئلة استهدفت التعرف على مدى إلمام الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بالممارسات التأملية في التدريس، ووزعت الاستبانة على عدد (١٥) طالبة، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الوعي بالممارسات التأملية، وأن بعضها يأتي عرضيًّا دون الاستناد إلى خطوات وإجراءات منظمة، وفي ضوء ذلك توجه اهتمام الباحثة إلى بناء برنامج تدريبي

قائم على الممارسات التأملية لتحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة، وتنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتقديم برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية ، وقياس أثره في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة.

أسئلة الدراسة:

- مَا البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية لتحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللُّغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة؟
- ما أثر البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية بجامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة:

تَسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- إعداد برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية لتحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية بجامعة المجمعة.
- التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي في مهارات لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية بجامعة المجمعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- توجيه الطالبة المعلمة إلى أهمية الممارسات التأملية في التدريس، وزيادة الوعي بأهميتها وأثرها في النمو المهني.
- إثراء البحث التربوي بمواكبة التحولات العالمية والمحلية في مجال التطوير المهني.

الأهمية العملية:

- تقديم برنامج تدريبي يتيح خيارات متعددة من الأنشطة والأساليب والنماذج التي تنمي الممارسة التأملية، وتُحسن الأداء التدريسي.
- الإسهام في حلِّ مشاكل ضعف المستوى المهني من خلال تطبيق أدوات الممارسة التأملية.

حدود الدِّراسة:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الحدود المكانية: قسم اللُّغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة.

الحدود البشرية: طالبات التدريب الميداني بقسم اللغة العربية في المستوى الثامن للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الحدود الموضوعية: البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية، مهارات الأداء التدريسي

(التخطيط، التنفيذ، التقويم)

مُصطلحات الدراسة:

الممارسات التأملية

عرفها المصري (٢٠١٧) بأنَّها: "العملية العقلية التي تتم قبل أو في أثناء أو بعد عملية التدريس، ويقوم من خلالها المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية تأملية بدرجة مرضية". ص ٤١

وتُعرف الباحثة الممارسات التأملية إجرائيًّا بأنَّها: العملية التي تراجع من خلالها الطالبة المعلمة بقسم اللغة العربية ممارساتها التدريسية السابقة، وفحص ما حُقق من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلًا.

الأداء التدريسي:

عرَّفه دياب والبنا بأنَّه: سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقًا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس وتقويم الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية (٣٥,٢٠٠١).

ويمكن تعريفه بأنَّه السلوك التعليمي المبذول من قبل الطالبة معلمة اللغة العربية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة وفقاً لمجموعة المهارات التدريسية في (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، ويُقاس إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها في بطاقة الملاحظة والمعدة لذلك، ودرجة تحسن الطالبة في بطاقة التأمل الذاتي في المواقف التدريسية.

الإطارُ النَّظري والدّراسات السَّابقة:

تعد الممارسة التأملية أحد أنماط التفكير الذي يوجه العمليات العقلية العليا إلى أهداف محددة لمواجهة المشكلات، وموضوع التأمل موضوع قديم حديث، والاهتمام به بدأ يأخذ حيزًا أكبر من جهد الباحثين التربويين؛ نظرًا إلى اهتمامهم بالنظرية البنائية في التعلم (Hassn, 2013).

وظهر مصطلح التأمل في ميدان التربية وبصورة مقننة في العصر الحديث على يد جون ديوي، وذلك في كتابه (كيف نفكر؟) الذي صدر في النصف الأول من القرن العشرين (١٩٣٣)؛ إذ أَورد فيه أهمية ممارسة التأمل من قبل المعلمين ضمن السياق الاجتماعي لعمليات التعلم، وقد تطرق ديوي إلى التأمل بوصفه منهجًا للتفكير الموضوعي بموقف صعب يمر به الفرد بحاجة لتوضيح وتحليل؛ ما يتطلب التفكير العميق بالموقف لاقتراح الحلول المناسبة، ومِن ثَمَّ تقييمها لاختيار الحل الأفضل، فِي حين اتجه العام البنائي جان بياجيه إلى اعتبار التأمل في الخبرات والمواقف تنميةً لتفكير الفرد وإسهامًا في تطوره (Rodriguez, 2008).

وجاءت محاولة شون (Schon, 1983) لربط التأمل بالممارسة في كتابه (الممارس المتأمل)؛ فعرف الممارسات التأملية بقدرة الفرد على التفكير في الموقف من زوايا مختلفة لتحقيق التعلم الذاتي المستمر، ووجدها وسيلة مهمة في تهذيب أداء المعلم الممارس لمهنة التعليم شأنه في ذلك شأن ممارسي الفن والطب والمتأملين.

وقد أورد (Osterman & Kotkamp, 2002) في كتابيهما أنَّ الممارسة التأملية هي الوسيلة التي يستطيع فيها الممارسون بموجبها أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة وأثر الأداء، ما يخلق فرصًا للنمو والتطوير المهني، ويُساعد في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق .

وعرف نولز (Knowles, 2008) الممارسة التأملية كما وردت في شاهين (٢٠١٢،٦) بأنها: "عملية تفكير عقلي تجمع مراحل متعددة للتدارس والتباحث لاكتشاف الأفكار والمشاعر والتقويمات التي تسلط الضوء على مهارات الممارس ومخرجاته". وعرفها المصري (٢٠١٧) بأنَّها: "العملية العقلية التي تتم قبل أو في أثناء أو بعد عملية التدريس، ويقوم من خلالها المعلم بمراجعة وفحص ممارساته التدريسية لتحديد أوجه القصور بها، والعمل على تحسينها لمواجهة المواقف التدريسية المستقبلية، والوصول إلى ممارسات تدريسية تأملية بدرجة مرضية". ص ٤١

كما عرفها كشكو (٢٠٠٥،٨) بأنها: "نشاط عقلي للفرد في المواقف التعليمية التي أمامه لتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناءً على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي".

ويتضح مما سبق أن الممارسة التأملية في التدريس تساعد المعلم على فحص ممارساته وتجويدها، وتشجعه على التفكير في الموقف التدريسي وتقييمه، ووضع خطة للتعامل مع نقاط الضعف.

وتؤكد دراسة (Harris and Bretag, 2003) أنَّ الممارسات التأملية أدت إلى تحسين المخرجات التعليمية، كما أن تأمل المعلمين لممارساتهم التدريسية يسهم في زيادة الدافعية والاستعداد لديهم، وينمي لديهم الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي، وينمي مهاراتهم التدريسية من خلال التدريب المستمر على عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة، ويساعدهم على اتخاذ قرارات علمية حول أساليب التدريس وتحسين الأداء، كما أشار إلى ذلك (Bryan and Recesso, 2006).

وفي السياق ذاته أكدت الاتجاهات الحديثة ضَرورة الاهتمام بالممارسات التأملية في إعداد أداء المعلم وتطويره؛ إِذْ تَرى أن التغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط، وإنَّما عن طريق الوعي الذاتي الذي يتم من خلاله ملاحظة وتقويم كل الأعمال التدريسية، في حين تركز الطرق التقليدية لإعداد المعلم على المهارات الفنية للتدريس (أبو النجا، ٢٠٠٨).

وبغية تمكين المعلمين من الانخراط بشكل قوي في الممارسات التأملية، ينبغي عليهم أولًا جمع المعلومات المتعلقة بسلوكهم التدريسي بشكل منتظم، ويُساعد هذا الاندماج البحثي المعلمين في تكوين منظومة من المعتقدات والافتراضات المتعلقة بممارساتهم، مَا يجعل عملية تحليل هذه الممارسات والسلوكيات مبنية على مؤشرات منهجية (Farrell, 2008). كما يعزز فحص واختبار المواقف والمعتقدات التربوية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين، بالإضافة إلى مهارة التفكير الناقد للممارسات، الأمر الذي يؤدي إلى تعميق الفهم بأسس ومهارات التدريس باعتبار أن التجربة وحدها غير كافية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم (Bailey, 1997).

وفِي ذلك أشار شون (Schon, 1983) إلى نمطين مِن أنماط المعرفة التأملية يتمثل الأول في التأمل في أثناء الحدث الذي يتحقق في أثناء عملية التعلم، ثم التأمل في الحدث الَّذي يتطلب من الممارس التوقف والتفكير في كل ما أُنجز بعد الانتهاء منه، لاستعراض ووصف وتحليل وتقييم الموقف؛ وذلك للحصول على أفكار لتحسين الممارسة في المستقبل وصولًا إلى بناء المعاني من الخبرة السابقة، ثم تحسين الإجراء أو الإنجاز مستقبلًا، ويرتبط كلا النمطين بالعملية التي تمكن الممارس من إدراك المعارف الشخصية وبنائها، بحيث تقود إلى فهم جديد للذات المهنية من خلال مجموعة من الممارسات حددها مسكاي (McKay, 2008) في: الخبرات الصفية التي تمثل الأساس لبناء معتقدات المعلمين بشأن دورهم ودور طلبتهم في عملية التعلم، ومِن ثَمَّ تتخذ هذه التجارب بصفتها قاعدة لاتخاذ القرارات حول ما ينبغي على المعلمين القيام به في فصولهم الدراسية الخاصة، ثم المعارف العامة والمتعلقة بمضامين المحتوى التعليمي، وطرق إدارة الصف، وتقويم التعلم والتفاعل وغيرها، ثم القيم الشخصية المكتسبة من تجارب الحياة الخاصة التي بدورها يمكن أن تؤثر على القرارات التي يتخذونها في ممارساتهم التعليمية الخاصة.

ووفقًا لفلوريز (Florez, 2001) فإنَّ الممارسة التأملية تدخل في حلقة متصلة من عمليتي المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، ضمن أربع خطوات متعاقبة، هي:

١- جمع البيانات الوصفية حول ما يجري في الفصول الدراسية.

٢- تحليل البيانات التي جُمعت، والمتعلقة بالمواقف والافتراضات، والمعتقدات، والأهداف، والعلاقة بينها.

٣- التخطيط في كيفية وضع أنشطة أو بدائل يمكن أنْ تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير كذلك في المعتقدات التي تقف وراءها، بما يوسع نطاق التفكير فيما وراء البيانات التي جُمعت.

٤- تصميم الخطة التي تتضمن رؤى جديدة؛ بغرض تحسين الممارسات التدريسية، بحيث تُربط المعرفة بالممارسة، وبالخبرات المكتسبة، ثم اتخاذ القرارات، ومراقبة التأثيرات، بحيث تتواصل هذه العملية بشكل مستمر ودائري.

ومن خلال استعراض الأدب النظري للممارسة التأملية؛ اتضح تعدد نماذج الممارسات التأملية فمنها نموذج بخش (٢٠٠٣) حيث اقترحت نموذجًا في الممارسات التأملية طُبق في خمس مراحل، تبدأ بالتعرف على الموقف المشكل وتدوينه، ثم التحليل الناقد للموقف مع الأقران أو مع الذات، وبعد تصميم خبرات تعلم جديدة لمعالجة الموقف المشكل، يُحاكَى الواقع الصفي؛ فيدرس المعلم ثم يقيم أقرانه، وفي المرحلة الأخيرة يتم التأمل والنقاش في المراحل الأربع. ويرى كولب (Kolb,2011) أنَّ الممارسة التأملية ذات مسار دائري يتكون من أربع مراحل: الملاحظة والتحليل، واستخلاص المفاهيم وإعادة بنائها، ثم ممارسة النشاط التجريبي، ويُنتهى بخبرة واقعية يمكن تعميمها.

وفي ذلك أشار سليم وعوض (٢٠٠٩) إلى أن الممارسة التأملية ممارسة تلازم المعلم الذي يتحلى بثلاث صفات تتمثل في: سعة الأفق، والمسؤولية، والإخلاص، وتتيح له إمكانية التأمل بمفرده أو بمشاركة الآخرين، وتمنحه فرصة للربط بين النظريات التربوية وتطبيقها داخل غرفة الصف؛ ما يساهم في نموه

المهني، ويضمن استمرارية النمو المهني وإكسابه الخبرات بشكل مستمر، من خلال التأمل والتعديل ومتابعة الأثر، ما يساعد المعلم على الاحتراف المهني.

أدوات الممارسة التأملية:

تعد الممارسة التدريسية التأملية من الممارسات المهنية التي ساد الاهتمام بها في أنظمة التعليم، من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف؛ وهناك بعض الأدوات التي تُوظف لجمع البيانات حول تلك الممارسة، وهذه الأدوات عديدة أكثرها استخدامًا: (شاهين، ٢٠١٢)

١- البحث الإجرائي: وهو بحث تطبيقي يكون فيه الباحث (المعلم) ممارسًا أيضًا، حيث يحاول من خلال خبرته الصفية إجراء بحث يتطلب منه تفكيرًا تأمليًّا لظاهرة ما، تحدث داخل المدرسة، تستدعي الاهتمام وتسليط الضوء عليها؛ ومن ثَمَّ يُدخل النتائج التي توصل إليها في بحثه بخططه وتدريسه المستقبلي.

٢- المذكرات التأملية: وهي إحدى الأساليب المهمة للتأمل والتفكير، وتدوين الأفكار والمشاعر الماضية فهي كتابات تأملية عميقة لأحداث سابقة تساعد في التوصل إلى فهم أعمق للمعارف الجديدة،

٣- وهي أداة تنمي أداء المعلم، وتساعده في حسن التعامل بالمواقف التدريسية، وغالبًا ما تكون مركزة حول خبرات ومفاهيم محددة ذات تأثير وأهمية لدى المتأمل.

٤- ملف الإنجاز: وهو عبارة عن حافظة أو سجل أو حقيبة يجمع المعلم فيها منظم هادف للأعمال المتنوعة التي قام بها، والتي تظهر الجهد والتقدم الذي أحرزه في أدائه التدريسي؛ ما يساعده في تحسين أدائه التدريسي وتقويمه.

٥- المناقشة الجماعية: هي حلقة حوارية تدور بين عدد من المعلمين بغرض الوصول إلى فهم متبادل حول موضوع ما أو حل مشكلة معينة، وهي وسيلة مهمة في التأمل بخبرات الآخرين، واكتساب المهارات الاجتماعية، واتخاذ القرار المناسب في التعليم من خلال التأمل بشكل جماعي.

٦- التوثيق الصوتي والمرئي: وهو تسجيل المعلم لمواقف تدريسية سجلها بنفسه، أو شاهدها لأحد غيره، صوتيًّا باستخدام جهاز تسجيل الصوت أو مرئيًّا من خلال كاميرا التصوير؛ بهدف مراجعتها وتقييمها لاحقًا للكشف عن نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي بغرض تحسينه.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن تدريب الطالبة المعلمة على تأمل ممارساتها التدريسية باستخدام هذه الأدوات، يعتبر بداية رحلة النمو المهني، وذلك من خلال تنمية قدراتهن على الانتقاء والتجديد والتقويم الذاتي، وتحسين فرص التعلم وتغييرها للأفضل.

وفيما يتعلق الدراسات التي تناولت الممارسات التأملية في التدريس فقد أُجريت العديد من الدراسات في هذا الجانب، وتناولت العديد من المحاور المختلفة والإشكاليات المتنوعة؛ فقد هدفت دراسة (الخلف، ٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمنطقة الرياض من وجهة نظرهن، في ضوء متغير المؤهل والخبرة،

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت قائمة بالممارسات التأملية، تكونت من (٤١) مهارة، طُبقت على عينة الدارسة البالغ عددها (١٨٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية، وأظهرت النتائج أنَّ معلمات العلوم الشرعية يمارسن مهارات محور تأمل إجراءات التخطيط دائمًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للمحور بشكلٍ كلي (٢,٣٥)، وكذلك يمارسن مهارات تأمل إجراءات التنفيذ أحيانًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور بشكلٍ كلي (٢,٢٦)، ويمارسن أيضًا مهارات محور تأمل إجراءات التقويم أحيانًا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور بشكلٍ كلي (٢,١٠)، وقد أشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر كل من المؤهل والخبرة في مستوى الممارسات التأملية.

كما أجرى (علي، ٢٠٢٠) دراسة بهدف التعرف على الممارسات التأملية المكتسبة في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت بمستوياتها وأدواتها، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المختلط، وذلك بتطبيق استبانة مغلقة مفتوحة على عينة تألفت من (١٣٩) طالبةً من السنتين الثالثة والرابعة في البرنامج، وأَشارت النتائج إلى أنَّ اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاء بدرجة كبيرة، كما لفتت النتائج إلى أن مستوى الممارسات المكتسبة جاء بدرجة متوسطة وتركزت في مستوى التفكير التأملي بالعمل قبل أدائه بشكل أكبر، كذلك بينت النتائج أنَّ المناقشات الجماعية في المحاضرات الجامعية أكثر أدوات اكتساب الممارسات استخدامًا، مقابل قلة استخدام أدوات أخرى كالمذكرات التأملية.

وأجرى Pazhoman& Sarkhash (2019) دراسة هدفت إلى بحث تأثير ممارسات التدريس التأملي على أداء المعلمين، استخدم فيها الباحثان المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (٤٠) معلمًا؛ منهم (٢٠) معلمًا في المجموعة التجريبية و(٢٠) معلمًا في المجموعة الضابطة، حيث دُربت المجموعة التجريبية على وحدة نمطية تقوم على التدريس التأملي، واستخدم الباحثان مجموعة من الاختبارات والنماذج لتقييم أداء المعلمين قبل التدريب وفي أثنائه وبعده، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي للوحدة التدريبية على تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين.

وفي الكشف عن تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات، أجرت الزايد (٢٠١٩) دراسة اتبعت فيها منهجية دراسة الحالة بأساليب مختلطة، وشارك في البحث (١٦) معلمة من إحدى المدارس الثانوية المشاركة في البرنامج الوطني لتطوير المدارس في مدينة الرياض، واستخدمت استبانة الممارسة التأملية ونصوص المحادثات والمقابلات، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي للممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم المعلمات بأبعاده الثلاثة: الوعي المعرفي، والممارسات الصفية، والمعتقدات التربوية.

كما استهدفت دراسة (خلف،٢٠١٧) التعرف على مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية، وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ أُعدَّت استبانتان وطُورتا؛ الأولى استبانة ممارسات التدريس التأملي للمدرسين والثانية استبانة الكفايات التدريسية لديهم، وطبق

الباحث أدوات الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) مدرسًا ومدرسة من مدرسي مديرية تربية الأنبار في العراق، فكان من أهم النتائج وأبرزها أن درجة إتقان مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لممارسات التدريس التأملي من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، كما وجِدَتْ فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، ووجِدَتْ فروق في الخبرة التدريسية لصالح (١٠ سنوات وأكثر)، كما وُجِدَتْ علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين درجة إتقان مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لممارسات التدريس التأملي ومستوى الكفايات التدريسية لديهم.

وفي دراسة حالة أجراها (Farrell, 2016) على ثلاث معلمات لغة إنجليزية مبتدئات، هدفت إلى التحقق من أهمية الممارسات التأملية في إعداد معلم اللغة؛ إذ وضع نموذجًا للممارسات التأملية، يتضمن مراحل متعددة يتدرب من خلالها معلم اللغة المبتدئ على ممارسة التأمل، وتوصلت النتائج إلى فعالية النموذج، ومساهمة الممارسات التأملية بشكل ملحوظ، في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية والإيجابية، نحو التعليم في نفوس المعلمات، وتخفيف ضغوط المهنة. وأجرت أبو سليم (٢٠١٦) دراسة بهدف الكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، واتبعت المنهج النوعي الكيفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مدرسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وأُستخدم لجمع بيانات الدراسة قائمة مراجعة الأداء، وتضمنت (الاستعداد والتهيئة، والأسلوب التدريسي، والتفاعل مع الطلاب، وتقويم الطلاب)، والكتابة التأملية، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر

الإيجابي للبرنامج التدريبي في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي، وفي تحسين الأداء التدريسي بشكل عام، خاصة في محور الإعداد للتدريس، كما أن البرنامج ساعد في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى، كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة. كذلك أجرى عبد العال (٢٠١٥) دراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الأزهر، تخصصات الجغرافيا واللغتين العربية والإنجليزية؛ استخدم فيها الباحث المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق هذا الهدف أُعدَّت قائمة بمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين، واختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي وبطاقة ملاحظة، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين في مقياس التقدير المتدرج لمهارات التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات ذلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في بطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التدريس التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

فِي حين هدفتْ دراسة حسن (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة

التدريس، وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، اعتمدت الباحثة فيها المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وطبقت على عينة قوامها (٥٦) معلمة منهم (١٦) معلمة مصرية و(٤٠) معلمة سعودية. واستُخدم لجمع بيانات الدراسة مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس. وأَظهرت نتائج الدراسة أنماطًا متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين، وهِي: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

وهدفتْ دراسة خميس (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر نموذج تدريسي قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلاب معلمي الفلسفة بكلية التربية بدمنهور. اعتمد الباحث فيها المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات شبه التجريبية، من خلال استخدام المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بالدبلوم العامة شعبة الفلسفة والاجتماع، بلغ عددها (١١٥) طالبًا وطالبة، استخدم الباحث فيها بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس المعتقدات التدريسية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب معلمي المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي في مستوى الأداء التدريسي وكذلك في مقياس المعتقدات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين:

- أنَّ معظم الدراسات تناولت الممارسات التأملية أو التفكير التأملي لدى المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام كدراسة (الخلف، ٢٠٢٠؛ الزايد، ٢٠١٨؛ خلف ٢٠١٧؛ Farrel, 2016). وجاءت دراسة (أبو سليم، ٢٠١٦) في الممارسات التأملية لدى الأستاذ الجامعي، بينما الدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلم دراسة (علي، ٢٠٢٠؛ عبد العال، ٢٠١٥؛ حسن، ٢٠١٣، خميس، ٢٠١٣).
- كما تناولت بعض الدراسات دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية وبعض المتغيرات الأخرى كتعديل توجه النظرية التدريسية وجودة التدريس كما في دراسة حسن (٢٠١٣)، وعلاقة الممارسات التأملية بالمعتقدات التدريسية كدراسة خميس (٢٠١٣).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (علي، ٢٠٢٠؛ عبد العال، ٢٠١٥؛ حسن، ٢٠١٣، خميس، ٢٠١٣) في العينة، وكذلك اتفقت في المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع دراسة حسن (٢٠١٣). وانفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتطبيق برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية، وقياس أثره في الأداء التدريسي على الطالبات المعلمات بقسم اللُّغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة، من خلال بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وتتبع تحسن مستوى الأداء لدى الطالبات من خلال بطاقة التأمل في المواقف التدريسية.

منهجيةُ الدراسةِ وإجراءاتُها:

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ لقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية لتحسين الأداء التدريسي، ويعد المنهج شبه التجريبي أحد أساليب البحث العلمي الذي يُطبق من أجل إحداث تغيير ما في الواقع وملاحظة نتائج هذا التغير.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من طالبات التدريب الميداني بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة وعددهن (٢٥)، وشملت العينة جميع أفراد المجتمع.

أدوات الدراسة وموادها:

استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة:

أولًا: بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي: من إعداد الباحثة، وتم الاستعانة في بنائها باستمارات الزيارات الصفية، والأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وتم التحقق من صدقها بعرضها في صورتها الأولية على (٨) من المختصين التربويين بغرض التعديل في ضوء ما يرونه مناسبًا، وشكّل ذلك الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة.

وتكونت الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة من قسمين؛ يحتوي القسم الأول على: البيانات الأولية للطالبة، والقسم الثاني: ويتكون من (٣٠) عبارةً مقسمة على (٣) محاور: مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، ومهارات التنفيذ التقويم، واعتمدت في تصميمها مقياس ليكرت الخماسي.

- ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (١) قيمة معامل الثبات للبطاقة.

الجدول (١) قيم معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة

المجالات	معامل الثبات
التخطيط	٠,٧٨٢
التنفيذ	٠,٧٥٩
التقويم	٠,٧٩٣
المجموع	٠,٧٦٦

ويتضح من الجدول رقم (١) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة ما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الَّذي تنتمي إليه قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة، من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط		
	التخطيط	التنفيذ	التقويم
١	٠,٥٣٠**	٠,٥٣١**	٠,٦١٥**
٢	٠,٥٧٩**	٠,٦١٢**	٠,٥٩٤**
٣	٠,٥٤٣**	٠,٥٣٩**	٠,٥٨٧**
٤	٠,٥١٣**	٠,٥٧٦**	٠,٦٣٠**
٥	٠,٤٥١**	٠,٥٥١**	٠,٥٣٣**
٦	٠,٥٨٦**	٠,٦٣٧**	٠,٦٤٣**

م	معامل الارتباط		
	التخطيط	التنفيذ	التقويم
٧	٠,٦٠٧**	٠,٦١٩**	٠,٦٣٢**
٨	٠,٥٢٩**	٠,٥٤٧**	
٩		٠,٥٠٥**	
١٠		٠,٤٩٤**	
١١		٠,٥٤٢**	
١٢		٠,٦٤٢**	
١٣		٠,٥٦٥**	
١٤		٠,٥٥٢**	
١٥		٠,٥٦٣**	

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مَا يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثانيًا: بطاقة التأمل في المواقف التعليمية: وأُفيد من بطاقة التأمل في المواقف التعليمية في دراسة (الفارسية والعياصرة، ٢٠١٥)؛ وذلك لتتبع التطور في الأداء التدريسي للطالبة المعلمة في (٣) مواقف تدريسية بعد الخضوع للبرنامج التدريبي.

- ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (١) قيمة معامل الثبات للتقييم.

الجدول (١) قيم معاملات الثبات للتقييم

المحاور	معامل الثبات
التخطيط	٠,٧٨٧
التنفيذ	٠,٧١٢

فاعلية الإدارة الصفية	٠,٧٣٥
فاعلية إستراتيجيات التدريس	٠,٧٧٤
التقويم	٠,٨١٩
المجموع	٠,٧٩٤

ويتضح من الجدول رقم (١) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة ما يدل على أنَّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد مِن تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه قامت الباحثة بقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط				
	التخطيط	التنفيذ	فاعلية الإدارة الصفية	فاعلية إستراتيجيات التدريس	التقويم
١	٠,٦٣٢**	٠,٥٧٢**	٠,٦١٦**	٠,٦٥٨**	٠,٥٤٠**
٢	٠,٥٩٨**	٠,٦٤٠**	٠,٥٦٤**	٠,٦٢٣**	٠,٦٧٨**
٣	٠,٦١٧**	٠,٦٥٢**	٠,٥٨٠**	٠,٦٢٩**	٠,٦٠٨**
٤	٠,٥٨٩**	٠,٦٦٧**			٠,٥٨٣**
٥	٠,٥٩٣**				٠,٥١٩**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، ما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

مادة الدراسة: البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية.

إجراءات البرنامج التدريبي المقترح:

أُعِدَّ البرنامج من قبل الباحثة بالإفادة من الدراسات السَّابقة، وكذلك مراجعة الأدبيات المتعلقة بالموضوع، وعُرض على عدد (٥) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجال التربوي، ووفقًا لملاحظات المحكمين، أُعِدَّ البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

تصميم البرنامج المقترح:

أهداف البرنامج:

الهدف العام: تحسين الأداء التدريسي لدى الطالبة المعلمة بقسم اللُّغة العربية بكلية التربية بجامعة المجمعة.

الأهداف الخاصة: يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من البرنامج أن تكون قادرة على:

١- التعرف على مفهوم الممارسات التأملية.

٢- التعرف على أهمية الممارسات التأملية في التدريس.

٣- استنتاج خصال المعلم المتأمل.

٤- التعرف على أنواع الممارسات التأملية.

٥- التعرف على أساليب الممارسات التأملية وأدواتها.

٦- التدرب على وصف المواقف التدريسية من خلال الأدوات التأملية.

٧- التعرف على مراحل التأمل وخطواته.

٨- التعرف على مكونات النموذج التدريسي التأملي في التدريس.

٩- تنمية المهارات الأساسية للممارسات التأملية.

١٠- تطبيق النموذج التدريسي التأملي في التدريس.

أسس بناء البرنامج:

استند البرنامج إلى عددٍ مِن الأسس:

- التفكير التّأملي الَّذي يساعد على الوعي بالممارسات التدريسية واكتشاف أخطائها وعلاجها.
- ممارسة التأمل في الأداء التدريسي في ثلاث محاور: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

مُحتوى البرنامج:

نُظم محتوى البرنامج في عدد من الموضوعات، وهِي:

- مفهوم الممارسات التأملية وأهميتها.
- خصال المعلم المتأمل.
- أبرز أنواع الممارسات التأملية ومستوياتها.
- أساليب التأمل وأدواته.
- نماذج التأمل.
- التدريب على وصف المواقف التدريسية من خلال الأدوات التأملية.
- وقد راعت الباحثة عند إعداد موضوعات البرنامج ما يلي:
- وضوح أهداف كل موضوع وصياغتها سلوكيًّا بحيث توضح ما يراد تحقيقه من دراسة الموضوع.
- تنوع الخبرات التعليمية التي يشتمل عليها البرنامج.

أَساليب التدريب في البرنامج:

أُعتمد على كل من الأساليب الآتية، وهِي:

أ- أُسلوب التعلم الفردي: وهو أحد أساليب التعلم الذاتي؛ إذ يتيح للمتعلم فرصة الدراسة بمفرده وفق الأهداف المحددة قبل بدء دراسة الموضوع، ومِن ثَمَّ تتحقق إيجابية التعلم ونشاطه نتيجة اعتماده على نفسه وتحمل تحقيق الأهداف المرجوة، فضلا عن إتاحة الفرصة للتعرف على نقاط القوة والضعف من خلال التدريب الموجود في نهاية موضوع التدريب، وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر.

ب- أسلوب المناقشة: وهو أحد أساليب التدريس الفعالة، وتساعد المناقشة على تثبيت ما تم اكتسابه من معلومات، وتصحيح مسار تعلمها.

ج- العصف الذهني: هو نقاش جماعي يهدف إلى توليد الأفكار أو التوصل إلى حلول للمشاكل من خلال اقتراح أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول.

د- التدريس المصغر: وهو طريقة في التدريب ذات تنظيم محكم، ويُدرَّب من خلاله مجموعات صغيرة من الطلاب في موقف حقيقي مصغر يشبه غرفة الصف العادية؛ لتطوير أدائهم التدريسي.

أَساليب التقويم في البرنامج التدريبي:

يُعد التقويم جانبًا حاسمًا للبرنامج التدريبي؛ إذْ يهدف إلى التعرف على مستوى أداء الطالبة المعلمة، وقد تم التقويم من خلال:

- تدريب في نهاية كل موضوع للحكم على مدى تحقق الأهداف المتضمنة لكل موضوع، مع الحرص على تقديم التغذية الراجعة المستمرة.

- بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي.
- بطاقة التأمل في المواقف التعليمية، وتتبع مستوى الأداء التدريسي من خلال استجابة أفراد العينة في المواقف التدريسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
٢. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٤. اختبار ت (T) لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق الإحصائية.
٥. معامل كوهين لقياس حجم الأثر لعينتين مرتبطتين.

قيمة معامل كوهين	الفئة
٠,٢	بسيط
٠,٥	متوسط
٠,٨	كبير

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال عرضت الباحثة في أدوات الدراسة وموادها عرضًا مجملًا لمكونات البرنامج التدريبي القائم على الممارسات التأملية، بداية من تحديد مصادر بنائه وأسسه وتوضيح مكوناته، وعناصره وأهدافه العامة والخاصة.

الإجابة عن السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني طُبقت بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي على أفراد عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وتم حساب الفرق بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للبطاقة

جدول (٣) الفرق بين متوسطي الدرجات التطبيق القبلي والبعدي للبطاقة

المحور	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية	معامل كوهين
التخطيط	قبلي	٢,٨٥	٠,٢٢٤	٢٤	٩,٩٧ –	٠,٠٠*	١,٧٧
	بعدي	٣,٤٦	٠,٢٤١				
التنفيذ	قبلي	٣,١٣	٠,١٥٨	٢٤	٩,٧١ –	٠,٠٠*	١,٨٠
	بعدي	٣,٤٥	٠,١٧٨				
التقويم	قبلي	٣,١٧	٠,٢٠٢	٢٤	٩,٦١ –	٠,٠٠*	١,٨٤
	بعدي	٣,٤٥	٠,٢٠٨				
المجموع	قبلي	٣,٠٦	٠,١٣٥	٢٤	١٥,٣٦ –	٠,٠٠*	٢,٩٤
	بعدي	٣,٤٥	٠,١٤٧				

(*) **دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتبين من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مجال التخطيط لصالح الاختبار البعدي، إذ بلغ معامل T (– ٩,٩٧) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (١,٧٧)، ما يدل أن حجم الأثر كبير.
- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مجال التنفيذ لصالح الاختبار البعدي؛ إذ بَلغ معامل T (– ٩,٩١) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (١,٨٠)، ما يدل على أنَّ حجم الأثر كبير.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مجال التقويم لصالح الاختبار البعدي، إذ بلغ معامل T (- ٩,٦١) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (١,٨٤)، ما يدل على أن حجم الأثر كبير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الاختبار القبلي والبعدي في مجموع المجالات لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ معامل T (- ١٥,٣٦) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٢,٩٤)، ما يدل على أنَّ حجم الأثر كبير.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بأنَّ للتأمل أثرًا كبيرًا في تحسن الأداء في المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)؛ إذ يعد ذلك مؤشرًا على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء التدريسي للطالبة المعلمة، وبالنظر إلى حجم الأثر يتضح أنّ حجم الأثر كان كبيرًا، وتعزو الباحثة هذا الأثر إلى ممارسة أفراد العينة لأدوات الممارسة التأملية كالتسجيل الصوتي، والمذكرات التأملية التي أسهمت في تنمية التقويم الذاتي لدى الطالبة المعلمة والوقوف على مواطن القوة والضعف لديها والتغذية الراجعة لأدائها، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (علي، ٢٠٢٠) في أن اكتساب الممارسات التأملية في البرنامج جاء بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة (Pazhoman& Sarkhash، 2019) في وجود التأثير الإيجابي للوحدة التدريبية على تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، وكذلك

دراسة (الزايد، ٢٠١٩)، وأيضاً اتفقت مع نتائج دراسة (خلف، ٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين إتقان مدرسي اللغة العربية للممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفايات التدريسية، ودراسة (Farrell, 2016) في مساهمة الممارسات التأملية بشكل ملحوظ في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية ، كما اتفقت مع دراسة (أبو سليم، ٢٠١٦ ؛خميس، ٢٠١٣) في تحسن الأداء التدريسي ودراسة (Harris and Bretag, 2003، في وجود التأثير الإيجابي للممارسات التأملية و تأثيرها في تحسين المخرجات التعليمية .

ولتدعيم نتائج الملاحظة، طبقت الباحثة بطاقة التأمل في المواقف التدريسية؛ لتتبع التطور في الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة في ثلاث مواقف تدريسية في مهارات (التخطيط والدافعية، والإدارة الصفية، وإستراتيجيات التدريس، والتقويم)، وحُللت النتائج باستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين الموقف (١) والموقف رقم (٢)، وأيضًا تطبيقه لمعرفة الفروق بين الموقف (٢) والموقف رقم (٣).

جدول (٣) الفرق بين متوسطي الدرجات التقييم (١) والتقييم (٢)

المحور	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية	معامل كوهين
التخطيط	تقييم (١)	٣,٤٨	٠,٢٧٧	٢٤	-٠,٦٩٤	٠,٤٩٤	-
	تقييم (٢)	٣,٥٥	٠,٤٣٣				
التنفيذ	تقييم (١)	٣,٤٢	٠,٢٤٧	٢٤	-١,٧٥	٠,٠٩٢	-
	تقييم (٢)	٣,٥٨	٠,٤١٢				
فاعلية الإدارة الصفية	تقييم (١)	٣,٣٠	٠,٣٣٢	٢٤	-2.88	*٠,٠٠٨	٠,٤٣
	تقييم (٢)	٣,٦٩	٠,٥٣٥				
	تقييم (١)	٣,٣٨	٠,٣١٤	٢٤		*٠,٠١٠	٠,٤٧

المحور	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية	معامل كوهين
فاعلية إستراتيجيات التدريس	تقييم (٢)	٣,٦٨	٠,٤٤٥		-2.81		
التقويم	تقييم (١)	٣,٤٩	٠,٣٦٥	٢٤	-٢,١٠	*٠,٠٤٦	٠,٣٧
	تقييم (٢)	٣,٦٧	٠,٥٣٨				
المجموع	تقييم (١)	٣,٤٣	٠,١٨١	٢٤	-٢,٨٣	*٠,٠٠٩	٠,٥٠
	تقييم (٢)	٣,٦٢	٠,٣٣٢				

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجال التخطيط، حيث بلغ معامل T (- ٠,٦٩٤) عند درجة حرية (٢٤)، ومستوى دلالة (٠,٤٩٤)، وهو أكبر من (٠,٠٥).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجال التنفيذ، حيث بلغ معامل T (- ١,٧٥) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٩٢)، وهو أكبر من (٠,٠٥).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجال فاعلية الإدارة الصفية لصالح التقييم (٢)، إذ بلغ معامل T (- ٢,٨٨) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٨)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٤٣)؛ ما يدل على أن حجم الأثر بسيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجال فاعلية إستراتيجيات التدريس لصالح التقييم (٢)، إذ بلغ معامل؟ زو (- ٢,٨١) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة

(٠,٠١٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٤٧)، ما يدل أن حجم الأثر بسيط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجال التقويم لصالح التقييم (٢)؛ حيث بلغ معامل T (-٢,١٠) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٤٦)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٣٧)، ما يدل أن حجم الأثر بسيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (١) والتقييم (٢) في مجموع المجالات لصالح التقييم (٢)؛ إذ بلغ معامل T (-٢,٨٣) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٩)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٥٠)، ما يدل أن حجم الأثر متوسط.
- الفرق بين متوسطي الدرجات في التقييم (٢) والتقييم (٣)

جدول (٤) الفرق بين متوسطي الدرجات التقييم (٢) والتقييم (٣)

المحور	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية	معامل كوهين
التخطيط	تقييم (٢)	٣,٥٥	٠,٤٣٣	٢٤	-٧,٤٦	*٠,٠٠	١,٤٣
	تقييم (٣)	٣,٨٠	٠,٣٧٤				
التنفيذ	تقييم (٢)	٣,٥٨	٠,٤١٢	٢٤	-٣,٦٧	*٠,٠٠١	٠,٦٩
	تقييم (٣)	٣,٧٣	٠,٣١٣				
فاعلية الإدارة الصفية	تقييم (٢)	٣,٦٩	٠,٥٣٥	٢٤	-3.05	*٠,٠٠٥	٠,٥٢
	تقييم (٣)	٣,٩٧	٠,٣٤٥				
فاعلية إستراتيجيات التدريس	تقييم (٢)	٣,٦٨	٠,٤٤٥	٢٤	-3.67	*٠,٠٠١	٠,٦٩
	تقييم (٣)	٣,٨٤	٠,٣٦١				
التقويم	تقييم (٢)	٣,٦٧	٠,٥٣٨	٢٤		*٠,٠٤٩	٠,٣٦

المحور	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية	معامل كوهين
	تقييم (٣)	٣,٧٦	٠,٤٩٢		– ٢,٠٧		
المجموع	تقييم (٢)	٣,٦٢	٠,٣٣٢	٢٤	– ٦,٧٦	٠,٠٠*	١,٣٦
	تقييم (٣)	٣,٨١	٠,٢٥٤				

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول رقم (٤) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجال التخطيط لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (– ٧,٤٦) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (١,٤٣)، ما يدل أن حجم الأثر كبير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجال التنفيذ لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (– ٣,٦٧) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٦٩)، ما يدل على أنَّ حجم الأثر متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجال فاعلية الإدارة الصفية لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (– ٣,٠٥) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠٥)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٥٢)، مَا يدل على أنَّ حجم الأثر متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجال فاعلية إستراتيجيات التدريس لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (- ٣,٦٧) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) وهو أصغر من (٠,٠٥). وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٦٩)، ما يدل أن حجم الأثر متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجال التقويم لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (- ٢,٠٧) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٤٩)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (٠,٣٦)، ما يدل أن حجم الأثر بسيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التقييم (٢) والتقييم (٣) في مجموع المجالات لصالح التقييم (٣)؛ إذ بلغ معامل T (- ٦,٧٦) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠)، وهو أصغر من (٠,٠٥)، وقد بلغ معامل كوهين لقياس حجم الأثر (١,٣٦)، ما يدل على أن حجم الأثر كبير.

وتُعزى هذه النتائج والأثر الكبير إلى استمرارية تطبيق الطالبة المعلمة لبطاقة التأمل؛ حيث إن التأمل المنتظم أكسبهن تحسنًا ملحوظًا في الأداء التدريسي، وهذا ما أظهرته نتائج التحسن في الموقف الثالث عن الثاني، والثاني عن الأول، كما تبين من خلال الملاحظات التي دونتها الطالبة المعلمة في بطاقة التأمل الأثر الإيجابي، إذ أظهرت مجمل الملاحظات اكتساب الطالبة المعلمة العديد

من المهارات؛ كتحليل محتوى الدرس، والتفكير بعمق في إجراءات تنفيذه، من حيث تحديد أهدافه بدقة، وتحديد التهيئة المناسبة له والإستراتيجيات والوسائل وأساليب التقويم التي تحقق أهدافه، كما ساعد التأمل في الموقف التدريسي تنمية التقويم الذاتي لديهن، وصقل شخصياتهن ونموهن المهني، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (علي، ٢٠٢٠) في الأثر الإيجابي للممارسات التأملية في التطور المهني لدى عينة الدراسة، كما تتفق مع نتائج دراسة (Pazhoman& Sarkhash، 2019) في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين، وكذلك دراسة (الزايد، ٢٠١٩)، وأيضاً اتفقت مع نتائج دراسة (خلف، ٢٠١٧) التي أسفرت نتائجها عن تحسن مستوى الكفايات التدريسية، ودراسة (Farrell, 2016) في مساهمة الممارسات التأملية بشكل ملحوظ في تحقيق الشعور بالكفاءة المهنية ، كما اتفقت مع دراسة (أبو سليم، ٢٠١٦ ؛خميس، ٢٠١٣) في تحسن الأداء التدريسي، ودراسة(الجبر،٢٠١٣) في فعالية أدوات التدريس التأملي في تنمية حل المشكلات الصفية، وأن التدريس التأملي بأدواته يعزز النمو المهني عن طريق إحداث تغيرات مرغوبة في الأداء التدريسي عندما يتأملون ما يواجهونه من أحداث في الموقف التعليمي وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Harris and Bretag, 2003)، في وجود التأثير الإيجابي للممارسات التأملية في التحسينات الإيجابية في الكفايات الأدائية التدريسية لدى عينة الدراسة .

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

- الإفادة من البرنامج التدريبي الذي أُعِدَّ لتطوير الأداء التدريسي من خلال الممارسة التأملية للمعلمين والمعلمات.
- تضمين التدريس التأملي في برامج إعداد المعلم بنماذجه المختلفة.
- نشر الوعي وثقافة الممارسة التأملية وأدواتها وتدريب الطالبات عليها في برنامج الإعداد من خلال تكاليف وتطبيقات تتلاءم مع اهتماماتهن وخبراتهن.
- تضمين استمارة تقييم الأداء الممارسات التأملية بصفتها مؤشر أداء تميز ونقاط قوة مضافة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات تتناول برامج تدريبية مقترحة لتنمية الممارسات التأملية لدى المعلمات قبل وأثناء الخدمة.
- إجراء دراسات حول الممارسات التأملية تستهدف المشرفين التربويين؛ لدعم برامج التطوير المهني وتوجيه المعلمين

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو النجا، عبد الله عبد النبي. (٢٠٠٨). فعالية استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المعلمين بكلية التربية. الثقافة والتنمية، مصر، ٨، (٢٦)، ١٥٠-٢٨٠.

أبو عمشة، خالد. (٢٠٠٦). أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، العلوم التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو سليم، إيمان محمد. (٢٠١٦). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والأبحاث. مج٥، ع٢، ٢٩٩-٣٢٢

أحمد، فاطمة كمال. (٢٠٠٩). فاعلية نموذج مقترح للتدريس التأملي قائم على النظرية البنائية لتحسين الأداء التدريسي وتنمية الاتجاه نحو النمو المهني لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع ٦٠،١٤٢- ٩٩.

أوسترمان وكوتكامب. (٢٠٠٢). الممارسة التربوية للتربويين، ترجمة منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.

بخش، هالة طه. (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية. جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع٩٠، ٢٧١-٢٩٥.

بلجون، كوثر جميل. (٢٠١٠). مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامس عشر: تطوير التعليم، رؤى ونماذج ومتطلبات، السعودية، ص ٧٠٦-٧٣٠.

التويجري، نوال. (٢٠١٦). تصور مقترح لمحتوى الخطة الدراسية لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كليات التربية بدولة الكويت. المجلة التربوية، ٣٠ (١١٩)، ١٠١-١٥١.

جامعة الملك سعود. (١٤٣٦). مؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره، كلية التربية، مسترجع من: http://cutt.us/fPa73.
جامعة أم القرى. (١٤٣٧). المؤتمر الخامس إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، كلية التربية، مسترجع من: www.moaalem5.com/.
الجبر، جبر محمد. (٢٠١٣). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات. ع ٣٣، ٩١-١٢٨
حسن، سعاد جابر. (٢٠١٣). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٢، ع٧،٦٥٩-٦٨٢.
خلف، إبراهيم. (٢٠١٧). مدى إتقان مدرسي اللُّغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع١٨،١٣-٢٠٠.
الخلف، جواهر.(٢٠٢٠).واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. ع٢١،ج١٣، ٤٤٢-٤٦٩.
خميس، محمد، عبد الله، هناء. (٢٠١٣). نموذج تدريس مقترح قائم على الممارسات التأملية وأثره في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلاب معلمي الفلسفة بكلية التربية. رابطة التربية الحديثة. س٣٠، ع ٩٥. ٥٥-١٢٦
الدهمشي، عبد الولي حسين. (٢٠١٦). التَّطور المهني للمعلمين والممارسات التأملية: اتجاهات بحثية. محاضرة مقدمة في مركز التميز البحثي لتعليم وتعلم الرياضيات. جامعة الملك سعود. الرياض .١٤٣٧/٤/٢٩هـ

راجح، على حسين. (٢٠٠٦): فاعلية استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدى الطلبة المعلمين قسم التاريخ في كلية التربية والعلوم التطبيقية بحجة جامعة صنعاء، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١١٥، ص ١٠٧ – ١٢٧.

ريان عادل عطية. (٢٠١٤). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن. مج ٢٠، ع١(١٤١-١٧٠).

الزايد، زينب عبد الله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. ع٦٢. ٥٥-٧٩.

الزغلول، سخاء، والعلوان، أحمد. (٢٠١٦). مستوى الممارسات التأملية لدى المعلمين وعلاقتها بكفاياتهم المهنية في التدريس، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء. مسترجع من: http://thesis.mandumah.com/Record/295051

سليم، خيري، عوض، ميشيل. (٢٠٠٩). التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

السنيدي، سليمان. (٢٠١٧). التدريس القائم على الممارسات التأملية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الثاني للتميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات. جامعة الملك سعود. الرياض.١٤-١٥ شعبان ١٤٣٨هـ.

شاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٢). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، ج١٤، ع٢، ص ١٨١-٢٠٨.

عبد العال، عطية، أبو الخير، عصام، سليمان، علي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب. ع ٦٨، ٢٣٢-٢٨٤.

علي، فاطمة أحمد. (٢٠٢٠). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية. المجلة التربوية، مج ٣٤. (١٣٧)، ٤٧-٧٨.

الفارسية، عائشة، العياصرة، محمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمات التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. مسقط.

كشكو،عماد.(٢٠٠٥). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.غزة.

المزروع، هيا. (٢٠٠٥). رؤية في النمو المهني للمعلم. إصدار اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. ١٣٠-١٥٢.

المصري، تامر علي عبد اللطيف. (٢٠١٧). برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم، مجلة التربية العلمية، مصر، ٢ ع، (٦)، ٨-٣٧.

المنوفي، سعيد. (٢٠١٠). اتجاهات حديثة للتربية العملية في الدول المختلفة. مشروع تطوير التربية العملية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مسترجع من: http://webcache.googleusercontent.com/search.

الميعان، هند. (٢٠١٥). دراسة تقويمية لمخرجات برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت في ظل معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم وأعضاء الهيئة التدريسية. المجلة التربوية، ٢٩ (١١٥) ٥٩-٩٨.

الناقة، صلاح أحمد. (٢٠٠٩). تقويم (الأداء التدريسي) للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). المجلد السابع عشر. العدد ٢١. ص١- ٣٣.

وزارة التعليم (٢٠١٧). تقرير التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. رُجع ١٤٣٩/١/٢هـ، الساعة ١٠ص مسترجع من: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alkhawaldeh, A. (2008). Thinking skills of students in the basic stage. Amman: Dar Al-Hamed Publishing and Distribution.

Bailey, K.(1997). Reflective Teaching: Situating Our Stories. Asian Journal of English Language Teaching, 7, 1-19

Dejancuk, N. and Dejancukova, D.,(2003). On Perspectives of Reflective Education. http://www.wcp2003.org/NikolajDemjancuk_Dagmar Demjancukova.doc.

Farrell, T.(2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. http://www.teslontario.org/uploads/research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf.

Farrell,T.(2016). TESOL, a profession that eats its young The importance of reflective practice in language teacher education. Iranian Journal of Language Teaching Research, 4(3),97-107.

Fazey, D. (2004). Developing and sharing best practice: Some key issues and principles. Learning& Teaching in Action, 3(3), 7-13. Retrieved at June10, 2017 from: http://www.celt.mmu.ac.uk /ltia/issue9/fazey.pdf.

Ferraro, j. (2000). Reflective Practice and Professional Development. ERIC. Digest, ED449120.

Florez, M.(2001) Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. National Center for ESL Literacy Education.

Hassan, R. (2013). teachers A proposed blended learning program for developing reflective teaching skills of EFL Prospective teachers. (AM Thesis), Faculty of Education, Mansoura University.

Knowles, B. (2008). Reflection Practices: Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science. http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid_docs/.

McKay, S. (2008). Reflective Teaching Practices. http://www.cape.edu/docs/TTalk0032.pdf.

Recchia, S.L..& Beck,L.M. (2014). Reflective practice as enrichment: how new early childhood teachers enact preservice values in their classrooms. Journal of Early Childhood Teacher Education, (35), 203-225

Rodinguez,S. (2008). Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching. Evidence in A professional Development Program. March 5 2021. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657.

Rodriguez, S. (2008). Teachers Attitudes Toward Reflective Teaching. Evidence in a Professional Development Program. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657.

Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New Yourk: Basic Books

.

AlmrAjç:
ÂwlĹA: AlmrAjç Alçrbyħ:
Âbw AlnjA ،çbd Allh çbd Alnby. (2008). fçAlyħ AstxdAm Altdrys AltÂmly fy tnmyħ mhArAt Altδwq AlÂdby ldŶ TlAb Almçlmyn bklyħ Altrbyħ. AlθqAfħ wAltnmyħ ،mSr ،٨ ،(26)٢٨٠-١٥٠ ،.
Âbw çmŝħ ،xAld. (2006). Âhmyħ Altfkyr AltÂmly wÂθrh fy tçlym AlTlbħ. rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ çmAn Alçrbyħ lldrAsAt AlçlyA ،çmAn ،AlÂrdn.
Âbw slym ،ĂymAn mHmd. (2016). Âθr AlmmArsħ AltÂmlyħ çnd AlÂstAð AljAmçy fy tHsyn ÂdAŶh Altdrysy. Almjlħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ. dAr smAt lldrAsAt wAlÂbHAθ. mj5 ،ç2٣٢٢-٢٩٩ ،
ÂHmd ،fATmħ kmAl. (2009). fAçlyħ nmwδj mqtrH lltdrys AltÂmly qAŶm çlŶ AlnĎryħ AlbnAŶyħ ltHsyn AlÂdA' Altdrysy wtnmyħ AlAtjAh nHw Alnmw Almhny ldŶ TAlbAt ŝçbħ AlAqtSAd Almnzly. mjlħ drAsAt fy AlmnAhj wTrq Altdrys ،AlqAhrħ ،ç 142،60-99.
ÂwstrmAn wkwtkAmb. (2002). AlmmArsħ Altrbwyħ lltrbwyyn ،trjmħ mnyr AlHwrAny ،Alçyn: dAr AlktAb AljAmçy.
bxŝ ،hAlħ Th. (2003). fçAlyħ brnAmj mqtrH lltdrys AltÂmly fy tTwyr Altrbyħ Alçmlyħ bklyAt Altrbyħ bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. jAmçħ çyn ŝms - klyħ Altrbyħ - Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys. ç90٢٩٥-٢٧١ ،.
bljwn ،kwθr jmyl. (2010). mdŶ ĂtqAn mçlmy Alçlwm lmmArsAt Altdrys AltÂmly wçlAqth bmstwŶ AlkfA'ħ Altdrysyħ ldyhm ،AllqA' Alsnwy AlxAms çŝr: tTwyr Altçlym ،rŵŶ wnmAδj wmtTlbAt ،Alsçwdyħ ،S 706-730.
Altwyjry ،nwAl. (2016). tSwr mqtrH lmHtwŶ AlxTħ AldrAsyħ lĂçdAd mçlm Allγħ Alçrbyħ llmrHlħ AlAbtdAŶyħ fy klyAt Altrbyħ bdwlħ Alkwyt. Almjlħ Altrbwyħ٣٠، (119)١٥١-١٠١ ،.
jAmçħ Almlk sçwd. (1436). mŵtmr mçlm Almstqbl: ĂçdAdh wtTwyrh ،klyħ Altrbyħ ،mstrjç mn: http://cutt.us/fPa73.
jAmçħ Âm AlqrŶ. (1437). Almŵtmr AlxAms ĂçdAd wtdryb Almçlm fy Dw' mTAlb Altnmyħ wmstjdAt AlçSr ،klyħ Altrbyħ ،mstrjç mn: www.moaalem5.com/.
Aljbr ،jbr mHmd. (2013). fAçlyħ AstxdAm ÂdwAt Altdrys AltÂmly fy tnmyħ Hl mŝklAt AlĂdArħ AlSfyħ ldŶ AlTlAb Almçlmyn fy txSS Alçlwm bklyħ Almçlmyn bjAmçħ Almlk sçwd. Almjlħ Aldwlyħ llÂbHAθ Altrbwyħ. jAmçħ AlĂmArAt. ç 33١٢٨-٩١ ،
Hsn ،sçAd jAbr. (2013). brnAmj qAŶm çlŶ Altdrys AltÂmly ltnmyħ mhArAt Altdrys wfq mçAyyr Aljwdħ wtçdyl twjh AlnĎryħ Altdrysyħ ldŶ AlTAlbAt mçlmAt Allγħ Alçrbyħ wAldrAsAt AlĂslAmyħ bmSr wAlsçwdyħ. Almjlħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ: dAr smAt lldrAsAt wAlÂbHAθ ،mj2 ، ç7،659-682.
xlf ،ĂbrAhym. (2017). mdŶ ĂtqAn mdrsy Allĺγħ Alçrbyħ lmmArsAt Altdrys AltÂmly fy AlmrHlħ AlĂçdAdyħ wçlAqth bmstwŶ AlkfAyAt Altdrysyħ ldyhm. mjlħ Alfnwn wAlÂdb wçlwm AlĂnsAnyAt wAlAjtmAç: klyħ AlĂmArAt llçlwm Altrbwyħ ،ç13،180-200.

Alxlf ،jwAhr.(2020).wAqç AlmmArsAt AltÂmlyħ ldŶ mçlmAt Alçlwm Alŝrçyħ fy mrAHl Altçlym AlçAm bmdynħ AlryAD mn wjhħ nĎrhn. mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ. jAmçħ çyn ŝms. ç21،j13٤٦٩-٤٤٢ ،.

xmys ،mHmd ،çbd Allh ،hnA'. (2013). nmwðj tdrys mqtrH qAŶm çlŶ AlmmArsAt AltÂmlyħ wÂθrh fy tHsyn AlÂdA' Altdrysy wAlmçtqdAt Altdrysyħ ldŶ AlTlAb mçlmy Alflsfħ bklyħ Altrbyħ. rAbTħ Altrbyħ AlHdyθħ. s30 ،ç 95. 55-126

Aldhmŝy ،çbd Alwly Hsyn. (2016). AltŤwr Almhny llmçlmyn wAlmmArsAt AltÂmlyħ: AtjAhAt bHθyħ. mHADrħ mqdmħ fy mrkz Altmyz AlbHθy ltçlym wtçlm AlryADyAt. jAmçħ Almlk sçwd. AlryAD .29/4/1437h-

rAjH ،çly Hsyn. (2006): fAçlyħ AstxdAm Altdrys AlmSγr fy tnmyħ bçD kfAyAt Altdrys ldŶ AlTlbħ Almçlmyn qsm AltAryx fy klyħ Altrbyħ wAlçlwm AltTbyqyħ bHjħ jAmçħ SnçA' ،drAsAt fy AlmnAhj wTrq Altdrys ،ç 115 ،S 107 – 127.

ryAn çAdl çTyħ. (2014). drjħ AlmmArsAt AltÂmlyħ ldŶ mçlmy AlryADyAt wçlAqthA bfAçlyħ AlðAt Altdrysyħ. mjlħ AlmnArħ llbHwθ wAldrAsAt ، AlÂrdn. mj 20 ،ç1(141-170).

AlzAyd ،zynb çbd Allh. (2018). tÂθyr AlmmArsħ AltÂmlyħ fy mjtmçAt Altçlm Almhnyħ fy tçlm mçlmAt AlmrHlħ AlθAnwyħ. jAmçħ Almlk sçwd - Aljmçyħ Alsçwdyħ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ. ç62. 55-79.

Alzγlwl ،sxA' ،wAlçlwAn ،ÂHmd. (2016). mstwŶ AlmmArsAt AltÂmlyħ ldŶ Almçlmyn wçlAqthA bkfAyAthm Almhnyħ fy Altdrys ،(rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ). AljAmçħ AlhAŝmyħ ،AlzrqA'. mstrjç mn: http://thesis.mandumah.com/Record/295051

slym ،xyry ،çwD ،myŝyl. (2009). Altdrys AltÂmly wAlnmw Almhny llmçlmyn. dAr AlktAb AlHdyθ. AlqAhrħ.

Alsnydy ،slymAn. (2017). Altdrys AlqAŶm çlŶ AlmmArsAt AltÂmlyħ. wrqħ mqdmħ ĂlŶ Almŵtmr AlθAny lltmyz fy tçlym wtçlm Alçlwm wAlryADyAt. jAmçħ Almlk sçwd. AlryAD.14-15 ŝçbAn 1438h-.

ŝAhyn ،mHmd çbd AlftAH. (2012). wAqç AlmmArsAt AltÂmlyħ lÂçDA' AlhyŶħ Altdrysyħ fy jAmçħ Alqds AlmftwHħ wçlAqthA bAtjAhAthm nHw AltTwr Almhny AlðAty fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ jAmçħ AlÂzhr bγzħ ، slslħ Alçlwm AlĂnsAnyħ ،j14 ،ç2 ،S 181-208.

çbd AlçAl ،çTyħ ،Âbw Alxyr ،çSAm ،slymAn ،çly. (2015). fAçlyħ brnAmj tdryby mqtrH qAŶm çlŶ Altdrys AlmSγr fy tnmyħ mhArAt Altdrys AltÂmly ldŶ AlTlAb Almçlmyn bklyAt Altrbyħ. drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs: rAbTħ Altrbwyyn Alçrb. ç 68٢٨٤-٢٣٢ ،.

çly ،fATmħ ÂHmd. (2020). AlmmArsAt AltÂmlyħ fy brnAmj ĂçdAd mçlmAt Allγħ Alçrbyħ llmrHlħ AlAbtdAŶyħ fy klyħ Altrbyħ. Almjlħ Altrbwyħ ،mj 34. (137)٧٨-٤٧ ،.

AlfArsyħ ،çAŶŝħ ،AlçyASrħ ،mHmd. (2015). fAçlyħ brnAmj tdryby fy AlmmArsħ AltÂmlyħ fy tTwyr AlÂdA' Altdrysy ldŶ mçlmAt Altrbyħ AlĂslAmyħ fy AlHlqħ AlθAnyħ mn Altçlym AlÂsAsy fy slTnħ çmAn. (rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ). jAmçħ AlslTAn qAbws. msqT.

kŝkw،çmAd.(2005). Âθr brnAmj tqny mqtrH fy Dw' AlĂçjAz Alçlmy bAlqrĀn çlŶ tnmyħ Altfkyr AltÂmly wmstwyAth ldŶ Tlbħ AlSf AltAsç AlÂsAsy bγzħ ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ.γzħ.
Almzrwç ،hyA. (2005). rŵyħ fy Alnmw Almhny llmçlm. ĂSdAr AllqA' Alsnwy AlθAlθ çŝr lljmçyħ Alsçwdyħ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ. ١٣٠-١٥٢.
AlmSry ،tAmr çly çbd AllTyf. (2017). brnAmj qAŶm çlŶ Altfkyr AltÂmly fy tnmyħ bçD AlmhArAt Altdrysyħ wAlAtjAh nHw Almhnħ ldŶ TAlb Aldblwm AlçAm fy Altrbyħ txSS çlwm ،mjlħ Altrbyħ Alçlmyħ ،mSr٢ ،ç ، (6)٣٧-٨ ،.
Almnwfy ،sçyd. (2010). AtjAhAt Hdyθħ lltrbyħ Alçmlyħ fy Aldwl Almxtlfħ. mŝrwç tTwyr Altrbyħ Alçmlyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ Almnwfyħ ،mstrjç mn: http://webcache.googleusercontent.com/search.
AlmyçAn ،hnd. (2015). drAsħ tqwymyħ lmxrjAt brnAmj ĂçdAd mçlm Allγħ Alçrbyħ fy klyħ Altrbyħ bjAmçħ Alkwyt fy Ďl mçAyyr Aljwdħ mn wjhħ nĎr AlTlbħ Almtwqç txrjhm wÂçDA' AlhyŶħ Altdrysyħ. Almjlħ Altrbwyħ٢٩ ، (115) 59-98.
AlnAqħ ،SlAH ÂHmd. (2009). tqwym (AlÂdA' Altdrysy) llTlbħ Almçlmyn bklyħ Altrbyħ fy AljAmçħ AlĂslAmyħ bmHAfĎħ jnwb γzħ ،mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ (slslħ AldrAsAt AlĂnsAnyħ). Almjld AlsAbç çŝr. Alçdd A2. S1- 33.
wzArħ Altçlym (2017). tqryr Altçlym wrŵyħ Alsçwdyħ 2030. rĵç 2/1/1439h ،- AlsAçħ 10S mstrjç mn: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

***

مَهَارَاتُ تَوْظِيفِ تَطْبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الِاصْطِنَاعِيِّ
فِي تَحْسِينِ نَوَاتِجِ التَّعَلُّمِ
لَدَى طُلَّابِ الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ فِي ضَوْءِ التَّجَارِبِ الْعَالَمِيَّةِ

أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هند بنت محمد القحطاني
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
وزارة التعليم

مَهَارَاتُ تَوْظِيفِ تَطْبِيقَاتِ الذَّكَاءِ الِاصْطِنَاعِيِّ فِي تَحْسِينِ نَوَاتِجِ التَّعَلُّمِ لَدَى طُلَّابِ الْمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ فِي ضَوْءِ التَّجَارِبِ الْعَالَمِيَّةِ

أ.د. أحمد بن عبدالعزيز الرومي
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هند بنت محمد القحطاني
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
وزارة التعليم

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٧/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٠/ ٨/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدِّراسة إلى: تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التَّجارِب العالمية، من خلال توضيح دور مهارات توظيف تطبيقات الذَّكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلُّم، وتشخيص الواقع وتحديد المتطلَّبات والكشف عن المعوِّقات، والاستفادة من التَّجارِب العالمية البارزة والأُطُر النظرية في هذا المجال.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي للاستجلاء الأمثل من الأطر النظرية والتجارب العالمية في موضوع الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي لتوضيح الدور وتحديد المتطلبات والكشف عن المعوقات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب من وجهة نظر الخبراء، ولتشخيص الواقع من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. واشتمل مجتمع البحث على: الخبراء في الذكاء الاصطناعي من المتخصِّصين في الذكاء الاصطناعي وفي علوم الحاسب والمعلومات ومن خبراء التربية المهتمين بالذكاء الاصطناعي والمتخصِّصين في تقنيات التعليم المهتمين بالذكاء الاصطناعي؛ وعلى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. وطُبِّقت الدراسة على عينة قصدية بلغت (٣٠) من الخبراء، وعلى عينة عشوائية طبقية متناسبة بحسب المناطق بلغت (٤١٤) من مديري المدارس الثانوية.

وقد توصَّلَت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها: الدور العالي جدًّا لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطالب في المجالات الخمسة (البيئة الصفيَّة – المحتوى وطرق التَّدريس– التَّقويم– المعلِّم– الطَّالب)، وضعف الواقع المطبَّق في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، مع وجود فروق في استجابات أفراد العينة وكانت لصالح التعليم الأهلي وحملة الدكتوراه. كما أكدت نتائج الدراسة على الموافقة العالية جدًّا على المتطلبات التي صُنِّفت في خمس مُتطلَّبات (تشريعيَّة – تطويريَّة– فنيَّة – تأهيليَّة– تثقيفيَّة)، وأيضًا الموافقة بدرجة عالية جدًّا على المعوقات. وتوصَّلَت الدراسة أيضًا إلى تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطالب في المرحلة الثانوية في ثلاثة مستويات: المستوى الأول: المهارات التمكينية وكانت الجهة المستهدفة فيها القيادات العليا، المستوى الثاني: المهارات المستهدفة والجهة المستهدفة فيها المعلمون والطلاب، المستوى الثالث: المهارات الناتجة والجهة المستهدفة فيها الطلاب؛ وقد حُدِّدَت في ضوء النتائج الميدانية وفي ضوء التجارب العالمية والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي – تطبيقات الذكاء الاصطناعي – مهارات الذكاء الاصطناعي– تحسين نواتج التعلم – مهارات المستقبل– المهارات التمكينية – مهارات المعلمين– مهارات الطلاب – توليد المعرفة – المجتمع المدرسي الرقمي.

*** وَيَتَقَدَّم البَاحِثان بالشُّكْرِ لِعِمَادَةِ الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ بِجَامِعَةِ الْإِمَامِ مُحَمَّدِ بْنِ سُعُودِ الْإِسْلَامِيَّةِ فِي الْمَمْلَكَةِ العَرَبِيّةِ السُعُودِيّةِ لِتَمْوِيلِهَا هَذَا المَشْرُوعِ لْعَامِ ١٤٤٢هـ. برقم (٢٠-١٣-٠١٠)**

The Skills of Utilizing Artificial Intelligence Applications in Improving the Learning Outcomes among High School Students in the Light of International Experience

Dr. Ahmed Abdulaziz Al-Roumi
Department Fundamentals of Education
Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic university

Dr. Hind Muhammad Al-Qahtani
The General Administration of Education in Riyadh
Ministry of Education

Abstract:

he present research paper aims to define the skills of utilizing artificial intelligence application in improving the learning outcomes among high school students in the light of international experience by highlighting the role, identifying the reality, defining the requirements, determining the obstacles to these skills and employs the prominent international experience and theoretical frameworks in the field.

It adopted the descriptive documentary approach to elucidate the relevant theoretical frameworks and international experience. It adopted the descriptive survey approach to illustrate the role, identify the reality, and define the requirements. It determines the obstacles to artificial intelligence application skills in improving the students' learning outcomes from the perspective of the experts and identifies the reality from the perspective of high school principals in Saudi Arabia.

The study covered a population of artificial intelligence experts and computer science and information specialists, education experts interested in artificial intelligence, specialists of educational technology interested in artificial intelligence, and high school principals in Saudi Arabia. It was applied to an intentionally selected sample of (٣٠) experts and an area-based proportionate stratified sample of (٤١٤) high school principals.

The results showed the very high role of artificial intelligence application skills in improving the learning outcomes among high school students in the five domains (classroom environment, content and instruction, evaluation, teacher, and student) and the weakness of applied reality in high schools in Saudi Arabia. There were differences in the responses of the participants, which were in favor of private education, and PhD holders.

The participants demonstrated a very high agreement with the (legislative, developmental, technical, qualification, and educational) requirements and the obstacles. Moreover, the study categorized the artificial intelligence application skills in improving the learning outcomes among high school students into three levels: The empowerment skills of top leaders, target skills of teachers and students, and acquired skills of students. They were determined in the light of field results, international experiences, and previous studies.

key words: Artificial intelligence - Artificial intelligence applications - Artificial intelligence skills - Improving learning outcomes - Future skills - Enabling skills - Teacher skills - Student skills - Knowledge generation - The digital school community.

١ –تمهيد:

ألقَتِ الثَّورة الصناعيَّة الرابعة بظلالها على جميع المجالات مُحدِثةً تحوُّلاتٍ كبرى غيرَ مسبوقة، وذلك على المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والصحي، والبيئي، والأمني، والتعليمي.. وغيرها من المجالات.

وتتجلَّى هذه الثورة في صورة اندماج شامل بين أنساق متدافعة من الثورات العلمية في مختلف مظاهر الحياة الإنسانية والمعرفية، لتأخذ مشهدًا تتقاطع فيه الثورات المعرفية والعلمية بالطفرات التكنولوجية، لتُكوّن نظامًا فائقًا يدمج بين الذكاء البشري وذكاء الآلة. (وطفة، ٢٠٢٠م، ص١٣)

يقول شواب (schwab,٢٠١٧): "إننا نقف على حافة ثورة تكنولوجية من شأنها أن تُغيّر جذريًّا الطريقة التي نعيش ونعمل بها". وقد ذكر "أننا لا نعرف إلى الآن الكيفية التي ستتكشّف بها هذه الثورة، ولكن الواضح أن الاستجابة لهذه الثورة يجب أن تكون متكاملة وشاملة، متضمنة أصحاب المصلحة في النظام السياسي في القطاعين العام والخاص إلى الأوساط الأكاديمية والمجتمع المدني". (P٤)

ويمثّل الذكاء الاصطناعي أهم مخرجات هذه الثورة التكنولوجية القائمة على الاندماج بين الذكاء البشري وذكاء الآلة، وأحد المحرِّكات الرئيسة التي توجِّه العالم اليوم، كما أن التطورات الحديثة فيه تُبشِّر بعصر جديد للكثير من التقنيات الأخرى. (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠١٨م، ص ص ٨– ٩)

ونحن نرى آثار الذكاء الاصطناعي اليوم من حولنا –رغم أنه ما زال في بدايته–، وذلك في السيارات ذاتية القيادة، وفي الصناعات الطبية والتشخيص العلاجي، وفي التطبيقات التعليمية، وفي المنازل الذكية، وفي تنبؤات الطقس، وفي الروبوتات الذكية المصمّمة لمجالات الصناعة والخدمات والمجالات الطبية والتعليم؛ كل ذلك وما زالت أنظمة الذكاء الاصطناعي المطبَّقة تُصنَّف ضَمْن الذكاء الاصطناعي الضعيف.

من هذا المنطلق نجد أن الدول العظمى أدركت حجم التأثير الكبير الذي ستُحدثه ثورة الذكاء الاصطناعي والتطورات التكنولوجية، واستشعرت الفرق بين هذه التحولات التي ستُحدثها الثورة الصناعية الرابعة في العقود القادمة عمَّا سبقها من الثورات. وحجم الفجوة الرقمية التي ستنشأ بين الدول والتي سيترتَّب عليها فجوات اقتصادية واجتماعية وأمنية وتعليمية.

فبادرت مجموعة من الدول منذ ٢٠١٧م بصياغة استراتيجياتها الخاصة بالذكاء الاصطناعي، وتَبِعها في ذلك الكثير من الدول حتى اليوم، وما زالت الدول الأخرى في طريقها إلى ذلك؛ متى ما استدركت هذا الخطر وهذه التحديات التي ستواجهها.

وكانت المملكة العربية السعودية من ضِمْن الدول التي أعلنت استراتيجيتها في الذكاء الاصطناعي، ومن تلك الدول كندا وكوريا الجنوبية والصين والولايات المتحدة الأمريكية والهند وأستراليا وبريطانيا والإمارات العربية المتحدة.. وغيرها. (OECD,٢٠٢٠)

وكان من أهم الركائز الأساسية التي بُنيت عليها هذه الاستراتيجيات وأعلنت عنها قمّة مجموعة العشرين (OECD,٢٠٢٠): بناء القدرات البشرية والاستعداد للتحوُّل إلى سوق العمل وفقًا لضرورات الذكاء الاصطناعي.

فالوظائف المستقبلية بحسب التقارير العالمية ستشهد تحولات كبيرة، فهناك وظائف ستنتهي ووظائف ستستبدل ووظائف ستستحدث، وذلك لما يُحدثه الذكاء الاصطناعي والتطورات التكنولوجية في مجالات الحياة كافة. وهذا كله يدعونا إلى الاستعداد لهذه الثورة بالتسلح بالمهارات المستقبلية المطلوبة من خلال المنظومات التعليمية. (الكعبي، ٢٠١٩م)

ولذلك سنشهد على مستوى التعليم العالي وهيكلة الجامعات والتخصصات الجامعية تحولات كبيرة سعيًا إلى التربية على مهارات الذكاء الاصطناعي في الجامعات، من حيث استحداث التخصصات في الذكاء الاصطناعي، وتكامُل عدد من التخصصات المختلفة مع الذكاء الاصطناعي، وأيضًا تبنّي الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتحوُّل إلى الجامعات الذكية والتعلم الذكي؛ كل ذلك لتتوافق مخرجات الجامعات مع متطلبات الوظائف وسوق العمل، ولتتأهل هذه المخرجات بالمهارات المستقبلية المطلوبة (القحطاني، ١٤٤٣هـ).

إلّا أن هذا التحول في الجامعات والتعليم العالي سيُحدث فجوة في المنظومة التعليمية بين مخرجات التعليم الثانوي ومتطلبات الالتحاق بالجامعات والتعليم العالي وسوق العمل؛ مما يستوجب الاهتمام والنظر في التعليم العام ومخرجاته ومواكبته لمتطلبات عصر الذكاء الاصطناعي.

٢-مشكلة الدراسة:

جاءت ثورة الذكاء الاصطناعي لتُلقي بظلالها على أنظمة الحياة كافة، ومن أهمها المنظومة التعليمية التي تُعَدّ الرافد الأول للمجتمعات بالكفاءات المؤهَّلة التي تمتلك ما يلزم من مهارات؛ فمنذ القفزة الكبيرة في الذكاء الاصطناعي والعلماء والخبراء يُطوِّرون أنظمةً وتطبيقاتٍ للذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة ومنها مجال التعليم.

وقد أثبتت هذه التقنيات دورها وتأثيرها على العملية التعلمية من خلال نتائج الدراسات التي أُجريت كدراسة بورج (Borge,٢٠١٦) ودراسة رول وويلي (Roll& Wylie, ٢٠١٦)، وتشير هذه الدراسات إلى قدرة تقنيات الذكاء الاصطناعي على إحداث تَحوُّل كبير ليس على العملية التعليمية فحسب، بل على المنظومة التعليمية بأكملها.

وبالرغم من الدور الكبير لتقنيات الذكاء الاصطناعي، إلّا أن تطبيق هذه التقنيات في التعليم يواجه تحديات كبيرة، فقد أشارت دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) إلى أن أهم التحديات التي تواجه التحول إلى الذكاء الاصطناعي في التعليم، هو إعداد الكفاءات من معلمين وطلاب وتشريع السياسات التعليمية وضمان التعليم للجميع؛ لسد الفجوات الرقمية والاجتماعية التي ستظهر مع اندماج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. ويرى أشولو وآخرون (Ashaolu et. al, ٢٠٢١) أن الأخذ بهذه التحديات ومواجهتها ضرورة لمواكبة المستجدات المستقبلية في التعليم.

ومن هذا المنطلق، نجد أنَّ الدول المتقدمة بادرت بإطلاق استراتيَّجياتها ومبادراتها الخاصة بالذكاء الاصطناعي في التعليم، والمنبثقة من الاستراتيجيات الوطنية في الذكاء الاصطناعي لتلك الدول.

ففي اليابان على سبيل المثال: أطلقت الحكومة مبادرتين مهمتين تهدفان إلى تعزيز مهارات الذكاء الاصطناعي بين شبابها، وذلك في المدارس الثانوية؛ بهدف إعداد شبابها لسوق العمل الرقمي والحياة المستقبلية من خلال تنمية مهارات الرياضات وعلوم البيانات والذكاء الاصطناعي لجميع الطلاب. (OECD,٢٠٢٠,P ٥٣)

أما الصين فقد أطلقت استراتيجيتها الخاصة بالتعليم؛ بهدف تنمية المهارات بالذكاء الاصطناعي، وتمكين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومن بين هذه التطبيقات التصحيح الآلي للمقالات، وقد طُبقت في (٦٠,٠٠٠) مدرسة، وقد حققت دقة وصلت إلى ٩٢٪ مقارنةً بالتصحيح البشري. (UNESCO,٢٠١٩,P ١٤)

والجدير بالملاحظة أن تمكين الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال أنظمته وتطبيقاته ليس كتقنيات التعليم السابقة، فهو ليس ممارسات فردية من داخل الميدان التعليمي بل مبادرات وسياسات تُطلِقها الدولة وتُشرِف عليها قطاعات التعليم.

ومن خلال ما تم استعراضه فيما سبق، نجد أننا أمام ثورة تكنولوجية كبيرة ليست كسابقاتها من الثورات والتقنيات لا في التأثير ولا في سرعة التغيير، يقودها الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته الهائلة في جميع مجالات الحياة، والتي تُحدِث

تغييرات جذرية في الوظائف والتخصصات والمهارات المستقبلية المطلوبة. (وطفة، ٢٠٢٠م)

مما يضع أنظمة التعليم أمام تحدٍّ كبير في تهيئة وبناء القوى البشرية المؤهَّلة بالمهارات اللازمة لثورة الذكاء الاصطناعي، وتوظيف أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لرفع مستوى العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلم من خلال إكساب الطلاب المهارات المستقبلية القائمة على التطور الرقمي والمعرفي.

وتبرز أهمية الدراسة في أنها تُركِّز على أمر مهم، وهو أن عملية الاندماج وتمكين الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب تحتاج إلى مهارات متعددة المستويات، تشمل كافة عناصر المنظومة التعليمية؛ لضمان التوظيف الأمثل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم وإكساب الطلاب المهارات المستقبلية والتي تسعى الأنظمة التعليمية من خلالها لسدّ الفجوات الرقمية والاجتماعية.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل الرئيس الآتي: ما مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية.

وذلك سعيًا لضمان التحول الشامل والمتكامل نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحقيق ما يستهدفه هذا التوظيف من تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب بما يتوافق مع مُتطلَّبات عصر الذكاء الاصطناعي ومع

تطلُّعات المملكة في رؤيتها ٢٠٣٠م واستراتيجيتها الوطنية في الذكاء الاصطناعي ٢٠٢٠م.

٣-أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية؟

وذلك من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما أبرز التجارب العالمية في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟

٣- ما متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟

٤- ما واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

٥- ما معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟

٦- ما مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية؟

٤-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية.

وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- استجلاء أهم التجارب العالمية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- توضيح دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء.

٣- تحديد مُتطلَّبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء.

٤- تشخيص واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

٥- الكشف عن معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء.

٦- تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية

٧-أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من جانبين:

❖ **الأهمية النظرية:**

- تُقدِّم الدراسة إطارًا عامًّا نظريًّا يتناول التعريف بالذكاء الاصطناعي وعلاقته بتحسين نواتج التعلم في التعليم العام وعلى وجه الخصوص في التعليم الثانوي.
- تُعَدّ إضافةً علمية إلى الميدان التعليمي بتحديدها مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء عدد من التجارب العالمية.
- تربط الدراسة بين أهم الاتجاهات في الميدان التربوي وهي: تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحسين نواتج التعلم، ورَبْط نواتج التعلم بمتطلبات ومهارات المستقبل المطلوبة في الجامعات وسوق العمل.

❖ **الأهمية التطبيقية:**

- تساعد أصحاب القرار في الميدان التربوي وواضعي الخطط والمبادرات من خلال إلقائها الضوء على الواقع والمتطلَّبات والمعوِّقات في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم.
- تسهم في تطوير نواتج التعلم بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في التعليم وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تُمكِّن الميدان التربوي من الاستفادة من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها الاستخدام الأمثل من خلال تحديد المهارات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم.
- تُوجِّه أنظار الباحثين إلى أهمية البحث في مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ لأنه يُمثِّل أحد أهم الاتجاهات الحديثة في التعليم والبحث التربوي.

٦–حدود الدراسة:

■ الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة موضوعيًّا على تحديد مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال استجلاء أهم التجارب العالمية في موضوع الدراسة، وإبراز دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، وتحديد المتطلَّبات، وتشخيص الواقع والكشف عن المعوِّقات.

■ الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في العام ١٤٤٢هـ/ ١٤٤٣هـ.

■ الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٧–مصطلحات الدراسة:

■ الذكاء الاصطناعي: يُعرِّفه أوكانا فرناندز وآخرون (Ocana-Fernandez et. al,٢٠١٩) بأنه: جزء من علوم الكمبيوتر، يهتم بتصميم الأنظمة الذكية، أي الأنظمة التي تُظهر الخصائص التي نربطها بالذكاء في السلوكيات البشرية. (ص ٥)

وتُعرِّف الدراسة الذكاء الاصطناعي إجرائيًّا بأنه: خصائص وسلوكيات مُعيَّنة تتميَّز بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي قدرات البشر الذهنية وأنماط عملها (الذكاء والسلوك البشري)؛ ومن أبرز هذه الخاصيات: القدرة على الاستنتاج والتحليل، والقدرة على التعلم وردّ الفعل على أوضاع لم تُبرمج داخل الآلة، والقدرة على اتخاذ القرارات.

■ المهارات: يُعرِّفها إطار الشراكة العالمية من أجل التعلم في القرن الحادي والعشرين بأنها: "مجموعة من المهارات التي يحتاج إليها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل ليكونوا مبدعين، إلى جانب إتقانهم المحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح تمشِّيًا مع المتطلَّبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين". (ترلينج & تشارلز، ٢٠٠٩/ ٢٠١٣م)

وتُعرِّف الدراسة المهارات إجرائيًّا بأنها: القدرات اللازمة لأداء وإنجاز الأعمال والممارسات المعتمدة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكفاءة ودقة وإتقان. وهي نوعان: مهارات صُلبة (Hard Skills)، ومهارات ناعمة أو شخصية (Soft Skills).

■ مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي: تُعرِّف الدراسّة مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيًّا بأنها: "هي امتلاك القدرة والكفاءة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؛ بهدف استخدامها الاستخدام الأمثل، وبطريقة صحيحة وفاعلة؛ لتحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، وهي عبارة عن مهارات مطلوبة ومهارات مكتسبة".

■ نواتج التعلم: يُعرّف مصطلح نواتج التعلم بأنه: ما ينبغي أن يعْرفه الطالب ويكون قادرًا على أدائه، وما يُتوقَّع من الطالب إنجازه وتحقيقه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي مُحدِّد. (قاسم وحسن، د.ت، ص٦)

وتُعرِّفه الدراسة إجرائيًّا بأنه: ما يكتسبه الطالب في نهاية نشاط أو مُقرَّر أو برنامج أو مرحلة دراسية من معارف ومهارات وكفاءات مستهدفة تُؤهِّله

بمهارات ومتطلبات المستقبل، سواءً على مستوى السمات الشخصية أو المهارات الناعمة أو المهارات المتخصِّصة (الصلبة).

الإطار النظري

أولًا: الذكاء الاصطناعي

١-مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تُوجَد العديد من التَّعريفات للذكاء الاصطناعي، ولكلٍّ من هذه التعريفات وجهةُ نظرٍ خاصةٌ به، وهو مُكوَّن من كلمتين: (الذكاء) و(الاصطناعي):

فالذكاء -كما يشير موسى وبلال (٢٠١٩م) - هو: القدرة على الفهم أو التفكير، والاصطناعي: هو الشيء المصنوع وغير الطبيعي؛ وفيما يلي عرضٌ لبعض تعريفات الذكاء الاصطناعي:

هو: عِلم بَيْنِيّ، ومجال مهم في حياة الفرد والمنظمة والمجتمع، يهدف إلى تقديم برمجيات ذكية وصناعة آلات ذكية للقيام بأشياء وأعمال مشابهة لما يقوم به الإنسان؛ بهدف جَعْل الحياة والعمل أفضل وأسهل وأقل تكلفة. (أبو النصر، ٢٠٢٠م)

كما عُرِّف بأنه: "أحد تطبيقات الحاسب الآلي، يهتم ببناء برامج قادرة على دراسة وتنفيذ النشاطات المتكررة التي يقوم بها الإنسان". (الحوامدة وعبد المنعم، ٢٠١٩م)

وهناك تعريف يقارب هذا التعريف، يرى صاحبه أنّ الذكاء الاصطناعي هو: محاكاة لذكاء الإنسان وفَهْم طبيعته، عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتّسم بالذكاء. (أصرف، ٢٠١٩م)

وترى نبيلة قشطي (٢٠٢٠م) أن مصطلح الذكاء الاصطناعي يشير إلى: الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام التي يمكنها أن تُحسِّن من نفسها استنادًا إلى المعلومات التي تجمعها.

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص أن الذكاء الاصطناعي: عِلم من علوم الحاسب الآلي والأجهزة الذكية، يهدف إلى محاكاة الذكاء البشري، بحيث تتمكَّن أنظمته وتقنياته من أداء بعض المهام عن الإنسان.

٢-الخلفية التاريخية للذكاء الاصطناعي:

يعود تاريخ ظهور مصطلح الذكاء الاصطناعي إلى العقد الخمسين من القرن العشرين، حيث يشير بعض الباحثين إلى أنّ هذا المصطلح ظهر عام ١٩٥٠ على يد العالم آلان تورينغ (Alan Turing) حينما قام بتصميم الذكاء لجهاز الحاسب الآلي وتصنيفه ذكيًّا في حال قدرته على محاكاة العقل البشري (أبو النصر، ٢٠٢٠م)، (حنا، ٢٠٢١م)، (زيمرمان، ٢٠٢٠م)، ويرى البعض أن هذا المصطلح ظهر في عام ١٩٥٦م، ويُنسب إلى جون مكارثي، وهو أستاذ مساعد للرياضيات في كلية دارتموث في هانوفر بولاية نيوهامشير بالتعاون مع ثلاثة باحثين هم (مارفين مينسكي من جامعة هارفارد، وينشين روشقر من شركة آي بي إم، كلود شانون من مختبرات بل للهواتف)، حيث قدَّم كلٌّ منهم إسهامات أساسية في مجال الذكاء الاصطناعي من خلال مؤتمر صيفي عُقد لهذا المجال. (كابلان، ٢٠٢١م)

ويمكن سرد التسلسل التاريخي للذكاء الاصطناعي على المستوى العالمي – كما أشار إلى ذلك أسماء محمد وكريمة محمد (٢٠٢٠م) – على النحو التالي:

- ١٨٢٢ وضع تشارلز باي بيج تصميمًا لأول آلة حاسبة في العالم.
- ١٨٥٤ ابتكر جورج بول نظرية المنطق الجبري المعتمدة على قيمتَيِ ((الصّفر والواحد الصّحيح)).
- ١٩٢١ تم استخدام مصطلح روبوت لأول مرة في المسرحية التشيكية ((روبوتات رسوم عالمية)).
- ١٩٤٠ بدأت المحاولات لابتكار شبكات إلكترونية بسيطة تحاكي الخلايا العصبية بصورة بدائية.
- ١٩٥٠ تم تقييم الذكاء لجهاز الحاسب على يد آلان تورينغ (Alan Turing).
- ١٩٥٦ ظهر الذكاء الاصطناعي بشكل رسمي في كلية دارتموث Dartmouth College.
- ١٩٨٠ شهدت أبحاث الذكاء الاصطناعي صحوة عَبْرَ النجاح التجاري لمجال النظم الخبيرة المحاكية للخبراء البشريين.
- ١٩٨٥ وصلت أرباح أبحاث الذكاء الاصطناعي إلى أكثر من مليار دولار، وبدأت الحكومات في تمويل تلك الأبحاث.
- ١٩٨٧ حقَّق الذكاء الاصطناعي نجاحات أكبر في المجال اللوجستي واستخراج البيانات والتشخيص الطبي.

واستمرَّ التطور بعد ذلك في مجال الذكاء الاصطناعي، حيث تمكَّن أول جهاز من التغلب على منافس بشري في لعبة الشطرنج (حنا،٢٠٢١م). وبدأت وتيرة التسارع في علم الذكاء الاصطناعي في بداية القرن الحادي والعشرين حتى أصبحت الروبوتات التفاعلية متاحة عَبْرَ المتاجر، بل إن الأمر

تعدَّى ذلك ليصبح هناك روبوت يتفاعل مع المشاعر المختلفة من خلال تعابير الوجه.

وفي هذا الصدد يشير موسى وبلال (٢٠١٩م) إلى أن التطور في مجال الذكاء الاصطناعي مع بداية القرن الحادي والعشرين انتقل من الخيال العلمي إلى الواقع، وبدأت رحلة الاستثمار التكنولوجي في مشاريع الذكاء الاصطناعي، وفُتحت آفاق جديدة للذكاء الاصطناعي، مثل: النقل (السيارة المستقلة والموحّدة)، المنازل (المنزل المتصل)، الصحة (المريض المتصل)، خبرة العملاء (التخصيص).

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن القول: إن بدايات الذكاء الاصطناعي كانت متواضعة، ونتيجةً للاهتمام المتزايد بهذا المجال من قِبل الحكومات وزيادة حجم الإنفاق عليه وعَقْد المؤتمرات المتخصِّصة في هذا المجال فُتحت آفاق جديدة للذكاء الاصطناعي، وحصل التطور في مجالاته كافة، وأصبح معظم البشر يتفاعل اليوم مع برامج الذكاء الاصطناعي من خلال الهواتف الذكية ومحركات البحث ومواقع التجارة الإلكترونية والتعلم الآلي وغيرها من البرامج.

٣-أهداف الذكاء الاصطناعي:

تناولت مجموعة من الأدبيات أهداف الذكاء الاصطناعي، وأغلبها يدور حول فهم طبيعة الذكاء الإنساني من أجل محاكاته عن طريق الحاسبات الآلية، ومن أبرز أهداف الذكاء الاصطناعي ما ذكره أبو النصر (٢٠٢٠م) وفاطمة البشر (٢٠٢١م)، وإيمان محمود (٢٠٢٠م)، فيما يأتي:

- فَهْم أفضل لطبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني.
- تحسين قدرة الحاسبات الآلية على القيام بوظائفها التقليدية ووظائفها الجديدة.
- معالجة المعلومات بشكل أقرب إلى طريقة الإنسان في حل المسائل.
- تحسين التفاعل الإنساني الإنساني، الإنساني الحاسوبي، الحاسوبي الحاسوبي.
- حل مشكلة المهام المكثفة للمعرفة.
- التواصل مع الآخرين بشكل أقرب إلى ما يَحدث بين البشر.
- التشخيص للمشكلات أو للأمراض وإجراء العمليات الجراحية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن أهداف الذكاء الاصطناعي تهتم بالعمليات التي يستخدمها الإنسان في تأدية أعماله، كما يهتم بتصحيحها من أجل تحسين الأداء في المستقبل.

٤–خصائص الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي خصائص نوعية عديدة تُمَيِّزه عن غيره جعلت منه استثمارًا في كثير من المجالات، وقد ذكر خصائص الذكاء الاصطناعي عددٌ من المهتمِّين فيما يلي:

- تمثيل المعرفة بواسطة الرمز.
- إمكانية تمثيل المعرفة.
- استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل.
- قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة. (الحوامدة وعبد المنعم، ٢٠١٩م)

- استعمال طريقة مماثلة للطريقة التي يستخدمها الإنسان في التعامل مع المشكلات.
- توفير حل لكل مشكلة على حِدَة، ولكل عدد متشابه من المشكلات.
- حِفْظ الخبرة البشرية.
- تقديم أفكار جديدة تقود إلى الابتكار. (البلوي، ٢٠٢٠م)
- التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة.
- الاستجابة السريعة للمواقف والظروف الجديدة. (شعبان، ٢٠٢١م)
- القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.
- القدرة على التَطوُّر والإبداع والإدراك. (البشر، ٢٠٢١م)
- ملاحظة الأنماط المتشابهة في البيانات وتحليلها بفعالية أكثر من الأدمغة البشرية.
- إيجاد الحلول للمشكلات غير المألوفة باستخدام قدراته المعرفية. (محمد ومحمد، ٢٠٢٠م)
- تمثيل كميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال مُعيَّن.
- تقليص الاعتماد على الخبراء البشريين. (قشطي، ٢٠٢٠م)
- التطور والإبداع وفَهْم الأمور المرئية وإدراكها. (محمود، ٢٠٢٠م)

٥-مجالات الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من المجالات؛ فهناك مجالات عسكرية وصناعية واقتصادية وتقنية وتعليمية وطبية وغيرها، وقد تناول عددٌ من الباحثين مجالات الذكاء الاصطناعي، مثل:

(البلوي، ٢٠٢٠م)، (أصرف، ٢٠١٩م)، (هندي، ٢٠٢٠م)، (قشطي، ٢٠٢٠م)، (الخيبري، ٢٠٢٠)، وكان من أبرز المجالات التي تناولوها:

- الأنظمة الخبيرة التي تستطيع أداء مهام بطريقة تُشبه طريقة الخبراء وتساعدهم على اتخاذ قراراتهم بدقة اعتمادًا على جُملة من العمليات المنطقية؛ من أجل التوصُّل إلى قرار صحيح أو جُملة من الخيارات المنطقية.
- برامج الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الاقتصادية كالبورصة وتَداوُل الأسهم.
- معالجة اللغة الطبيعية التي تختصّ بتطوير برامج ونُظم لها القدرة على فَهْم اللغة البشرية.
- الروبوتات والإنسان الآلي، وهي آلة كهروميكانيكية تتلقَّى الأوامر من الكمبيوتر وتقوم بأعمال مُعيَّنة.
- إمكانية الرؤية من الكمبيوتر من خلال تزويد الكمبيوتر بأجهزة استشعار ضوئية تُمكِّنه من التعرف على الأشخاص أو الأشكال الموجودة، وذلك عن طريق تطوير عِدَّة أساليب فنية لتحليل الصورة وتمييز الوجوه.
- السيارات ذاتية القيادة التي لا تحتاج إلى سائق.
- الرعاية الصحية؛ حيث يُقدِّم الذكاء الاصطناعي فرصًا للحصول على المعلومات التي تم جمعها عن المرضى، والعمل على الابتكار وتحسين مُخرجَات المرضى.

- البرمجة الآلية، والتي تعني القدرة على إيجاد مُفسِّرات أو مترجمات فائقة تُمكِّن الكمبيوتر من استلام المصدر مكتوبًا بلغة طبيعية ثم القيام بتوليد برنامج يُمكِّن الكمبيوتر مِن أنْ يتولَّى تنفيذه والتعامل معه.
- تطبيقات الألعاب؛ فباستخدام الذكاء الاصطناعي في الألعاب أصبح الحاسوب ندًّا قد يصعب التغلب عليه في كثير من الألعاب.
- التحكم اللاخطيّ كالتحكم بالسكك الحديدية.
- عناقيد جوجل البحثية على جهاز الحاسوب عَبْرَ الإنترنت.
- التطبيقات الخاصة بتعلم اللغات الطبيعية المختلفة، وقواعد فَهْم اللغات المكتوبة والمنطوقة آليًّا، والرد على الأسئلة بإجابات مُبرمَجة مسبقًا، وأنظمة الترجمة الآلية للغات بشكل فوري.
- التعليم والتعلم باستخدام الكمبيوتر للقياس ببعض الوظائف الخاصة بإدارة عمليتي التعلم والتعليم لدى الطلاب وتوجيه تَعلُّمهم بدلًا من المعلم، واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين وإرشادهم وتوجيههم في بيئة التعلم الإلكترونية.

ثانيًا: الذكاء الاصطناعي والتعليم

يحظى الذكاء الاصطناعي باهتمام واسع في العملية التعليمية في السنوات الأخيرة، والمتوقَّع أن يُغيِّر الذكاء الاصطناعي قواعدَ العمل في مجال التعليم.

ولشدَّة الارتباط بين الذكاء الاصطناعي والتعليم يرى بعض الباحثين أن التعليم والذكاء الاصطناعي وجهان لعملة واحدة؛ ففي هذا الصدد يرى موسى وبلال (٢٠١٩م) أن التعليم يساعد الطلاب على التعلم وتوسيع المعرفة

المتراكمة للمجتمع، والذكاء الاصطناعي يوفر تقنيات لفهم الآليات الكامنة وراء الفكرة والسلوك الذكي.

إنَّ التقدم الملحوظ في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي –إلى جانب إتاحة المواد عَبْرَ شبكة الإنترنت– جعل التربويين يُفكِّرون في الذكاء الاصطناعي كأداة للتعلم والتفاعل والتواصل. (البلوي، ٢٠٢٠م)

وقد لخَّصَت صبرية الخيبري (٢٠٢٠م) أهم مبررات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، فأشارت إلى تَطوُّر العلوم السلوكية والتربوية وظهور بعض العلوم التربوية الجديدة مثل علم التعلم وعلم التصميم التعليمي؛ الأمر الذي يستدعي البحث في كيفية تطوير هذه المعرفة واستثمارها لتطوير العملية التعليمية بجميع عناصرها ورفع مستواها الكيفي، كما أشارت إلى الانفجار السكاني والمعرفي حيث النمو المطَّرد لأعداد المتعلمين وعدم قدرة المؤسسات التعليمية على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة، فضلًا عن الانفجار المعرفي والتقني الهائل.

أما عن الآثار الإيجابية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية فقد لخَّصَها العلي وقنديلجي والعمري، (١٤٤٣هـ) في النقاط التالية:

- تحقيق الأعباء الإدارية، وذلك من خلال تحويل نُظم الإدارة إلى النظم الإلكترونية بما يسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة.
- مساعدة المتعلم على التحرُّر من التعلم بأسلوب واحد؛ فمثلًا تطبيقات الدروس الذكية ومنصات التعليم المتنوعة أصبحت متوائمة مع كل طالب وفقًا لميوله واتجاهاته واحتياجاته.

- إمكانية التعليم وتطوير الذات؛ كآلات التعليم والمنطق والبرمجة الذاتية.
- إنشاء قواعد بيانات مُنظَّمة يتم تخزين المعلومات فيها بشكل فعَّال.
- حماية المعرفة من التسرُّب والضياع.
- إيجاد حلول للمشكلات، بالإضافة إلى تحليلها ومعالجتها في وقت مناسب.
- كما أضافت أماني شعبان (٢٠٢١م) الآثار الإيجابية التالية:
- تقديم التعليم المخصَّص للمعلمين والمتعلمين وفقًا لاحتياجاتهم.
- التصحيح الآلي لبعض أنواع التعليم.
- تَتبُّع خبرات المتعلمين من خلال التصحيح الآلي.
- توفير صفات التدريس الذكية للتعلم عن بُعد.
- توسيع الفرص المتاحة للمتعلمين للتواصل والتعاون فيما بينهم.
- زيادة التفاعل بين المتعلمين والمحتوى الأكاديمي.

أمَّا فيما يتصل بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم فقد تناولها عددٌ كبير من الباحثين والمهتمين بهذا المجال؛ بعضهم ذكرها بشكل مُجمَل ومختصر، حيث ذكرت زهرة الرواحية (٢٠٢٠م) التطبيقات التالية: تعليم الروبوتات، نُظم التعليم الذكي، التعلُّم عَبْرَ الإنترنت. وذكر الأسطل والآغا وعقل (٢٠٢١م) دراسة المحتوى الذكي، وأنظمة التعليم الذكي. وأيضًا أشار محمود (٢٠٢٠م) إلى: المحتوى الذكي، أنظمة التعليم الذكي، تقنية الواقع الافتراضي.

وبعض الباحثين والمهتمين تناوَل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم بشكل مُفصَّل، حيث ذكرت أماني شعبان (٢٠٢١م) أنظمة التدريس

الذكية، بيئات التعليم التكيفي، الذكاء الاصطناعي كمُكوِّن مستقبلي للعمليات التعليمية، استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم، الروبوتات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي، النُّظم الخبيرة، استخدام الذكاء الاصطناعي مع تقنيات الواقع الافتراضي، أتمتة المهام الإدارية، المحتوى الذكي، تَواصُل الطلاب، الجدولة الديناميكية والتحليل التنبؤي، التعلم الآلي، دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

أيضًا ذكرت سمر الحجيلي ولينا الفراني (٢٠٢٠م) التدريس الذكي، بيئات التعلم التكيفية، استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم، الروبوتات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي، أتمتة المهام الإدارية، المحتوى الذكي، الجدولة الديناميكية والتحليل التنبؤي، النظم الخبيرة، استخدام الذكاء الاصطناعي بالتكامل مع الواقع الافتراضي، تطبيقات تعلُّم الآلة في التعليم.

كما تناولت أسماء محمد وكريمة محمد (٢٠٢٠م) التطبيقات التالية: تمثيل المعرفة، الاستدلال القائم على الحالة، أدوات تأليف نُظم التعليم الذكية، التعلم من خلال الذكاء الاصطناعي الموزّع، نُظم التعلم الذكية.

وفيما يلي سيتم تَناوُل أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل مُفصَّل (الرواحية، ٢٠٢٠م)، (البلوي، ٢٠٢٠م)، (محمد ومحمد، ٢٠٢٠م)، (شعبان، ٢٠٢١م)، (الخيبري، ٢٠٢٠م)، (محمود، ٢٠٢٠م)، (الأسطل والآغا ومجدي، ٢٠٢١م)، (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٠م)، (بكر، ٢٠١٩م).

⊙ تعليم الروبوتات: ويستفيد الطالب من هذا التطبيق من خلال نقله من النظري إلى العملي التطبيقي عَبْرَ دمج المواد التعليمية من العلوم والرياضيات

والهندسية والتكنولوجيا والفن معًا بما يعرف بـ STEAM.ويُنمّي الروبوت في العملية التعليمية قدراتِ الطلاب ومهاراتهم في ثلاثة اتجاهات؛ فهو يساعد على التعرف إلى الوظائف المختلفة للقطع الميكانيكية، ويُنمّي مهارة تجميع القطع الثلاثية الأبعاد ورَبْطها بوظائف مختلفة، ويُمكّن الطالب من الخوض في خصائص المواد الفيزيائية والميكانيكية وفي الحوسبة والتحكم؛ كذلك يُنمّي الروبوت روح العمل الجماعي وتحمُّل المسؤولية وتبادُل الأدوار.

- الأنظمة الرقمية بالمدارس: ويمكن من خلال هذه الأنظمة إقامة شبكات عصبية ذات حجم كبير تستطيع الكشف عن جوانب الضعف وطرق معالجتها لدى الطلبة، كما تعمل على إدارة المعلومات ومعالجة المشكلات من بداية ظهورها.
- نظم التعليم الذكية: وهي عبارة عن أنظمة حاسوبية ابتُكرت لتحسين وتعزيز عملية التعلم في مجال المعرفة، فهي تهتم بتوظيف ومواءمة عملية التدريس أو التعليم وفق احتياجات المتعلم، وبواسطة وسائل متعددة بعرض وتمثيل المعرفة المرتبطة بمجال الدراسة.
- التدريس الخصوصي الذكي: ويُقصَد بهذا التطبيق توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في محاكاة التدريس الخصوصي البشري، وتقديم أنشطة التعلم الأكثر تطابقًا مع الاحتياجات المعرفية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الهادفة والآنية. ويتم تقديم كل ما سبق دون الحاجة إلى حضور المعلم.
- أتمتة الدرجات والتقويم: حيث يمكن من خلال هذا التقويم رصد الدرجات للطلبة وتقويمهم من خلال تصحيح الواجبات المنزلية واختبارات الأداء

المختلفة، ووفقًا لذلك تُرسم الشخصية الملائمة لكل طالب، إلى جانب إخبار الطلبة بما حصدوه من علامات.

- أتمتة المهام الإدارية: يتمتع الذكاء الاصطناعي بالقدرة الفائقة على أتمتة وتسريع المهام الإدارية لكلٍّ من المؤسسات التعليمية والمعلمين، كما يمكن كذلك الإجابة عن تساؤلات المتعلمين في أيّ وقت وتقديم الواجبات المنزلية.
- تقنية الواقع الافتراضي: يمكن للذكاء الاصطناعي جنبًا إلى جنب مع تقنية الواقع الافتراضي أن يوفر للطالب فرصة لخوض تجارب متنوعة كالمشاركة في زيارة أماكن معينة وهو في البيئة الصفية أو في المنزل، ويمكن للطالب أن يكون جزءًا مهمًّا من التجربة، وهذا بدوره يُمكِّن الطالب من الاستكشاف بحرية والتعلم بشكل مستقل.
- تقنية الواقع المعزز: تمتاز تقنية الواقع المعزز بأنها تقنية تفاعلية تشاركية يمكن تسخيرها في العملية التعليمية بهدف معاونة الطلبة ليستطيعوا التعامل مع المعلومات ومشاهدتها أمامهم بصورة أسهل وأكثر دقة من توظيف الواقع الافتراضي، وتتيح هذه التقنية مجموعة من الخيارات التعليمية المتنوعة كمحاكاة عمليات معقدة كالعمليات الجراحية أو القيام بتشريح جسم الإنسان بالنسبة لطلبة الطب مثلًا.
- النظم الخبيرة: يتمثل هذا التطبيق ببرنامج مُصمَّم لمحاكاة وتقليد الذكاء الإنساني، أو المهارات الإنسانية، أو السلوك البشري، ويمكن أن يساعد هذا التطبيق في تقديم تعليم آني مخصص أو تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

- تواصُل الطلاب: يتمكَّن الطلاب والمعلمون من خلال الذكاء الاصطناعي من التواصل فيما بينهم؛ مما يساعد الطلاب على توسيع شبكات التعلم الشخصية الخاصة بهم والتي تُلبِّي اهتماماتهم واحتياجاتهم في أيّ لحظة.
- التعليم عن بُعد: يُعدّ التعليم عن بُعد من أكثر أنواع التعليم المعاصرة، حيث تتيح هذه التقنية فرصًا للتعلم وتقديم الاختبارات عن بُعد مع وجود أنظمة رقابية خاضعة للذكاء الاصطناعي لمراقبة الطالب والتأكد من عدم الغش والمصداقية في الإجابة، كما يستثير التعليم عن بُعد الطلاب ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويساعد بشكل كبير على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ثالثًا: أبرز التجارِب العالمية في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم

حظِيَت مؤخرًا تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم باهتمام متزايد من الدول المتقدمة كافة، وقد سار هذا الاهتمام والانتشار بالتوازي مع النمو المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ فدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يُعطي القدرة على مواجهة الكثير من التحديات التي تواجه التعليم اليوم، كما أنه يساعد على تبسيط مهام التدريس الأساسية، بالإضافة إلى الارتقاء بجودة التعليم، وغير ذلك من الفوائد العديدة التي تتناول كل عناصر العملية التعليمية؛ وسيتم فيما يلي تناوُل التعليم والذكاء الاصطناعي في عدد من الدول المختصَّة في هذا المجال وقد تم اختيار ثلاث تجارِب عالمية وهي الصين، الأرجنتين واليابان وجاء الاختيار للأسباب الآتية:

- يتضح في التجارب الثلاث أن تعزيز وتمكين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يستهدف تحسين نواتج التعلم وإكساب الطلاب للكثير من مهارات الذكاء الاصطناعي المستهدفة، وهو متفق مع أهداف الدراسة ونتائجها.
- يتضح من التجارب الثلاث أن تمكين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يأتي من تبني الدولة لهذا الاتجاه، ووضع استراتيجيات وخطط ومبادرات لتمكينه. ولم يأتي كممارسات عشوائية من داخل الميدان التربوي. وهذا هو الاتجاه الصحيح في نجاح تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي
- توافر الدراسات والتقارير حول هذه التجارب وما قامت به من مبادرات في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

❶ الصين:

تُعَدّ الصين من الدول الرائدة في مجال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وفي هذا الإطار يشير (Hrastinski et. al, ٢٠١٩) إلى أن وزارة التعليم في الصين أصدرت خُطَّة تطوير للصناعات المتعلقة بالروبوتات ذات العلاقة بالتعليم، وذلك بالشراكة مع وزارة الصناعة وتكنولوجيا المعلومات، والموارد البشرية والضمان الاجتماعي.

ومما يدل على اهتمام الحكومة الصينية بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم -كما أشارت إلى ذلك هند حريري (٢٠٢١م) - إرسالُ الحكومة الصينية إشارةً إلى المعلمين والمدارس والشركات بأن تطبيقات تقنيات التعليم بالذكاء الاصطناعي وتعلُّم المهارات اللازمة لتطوير الذكاء

الاصطناعي في المدارس على اختلاف مراحلها والجامعات ستكون أولوية قصوى.

وقد ازدهرت تجارب تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الصين، وهذا عائد إلى عِدَّة عوامل من أبرزها:

- التخفيضات الضريبية المقدَّمة للشركات (شركات الذكاء الاصطناعي).
- احتدام التنافس الأكاديمي الذي يُعزِّز تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- توفُّر كميات ضخمة من قواعد البيانات وأنظمة الخبرة التي تساعد على التدريب والتحسين في استخدام الخوارزميات. (بكر، ٢٠١٩م)
- وفي هذا الإطار ذكر (Xueqin Jiang, ٢٠٢٠) أن التعليم الصيني هو التعليم الأكثر ملاءمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأن ذلك يعود إلى أسباب من أبرزها:
- وجود منهج مركزي يسمح بالانتظام والتجانس والتلاؤم في جَمْع البيانات من الصف الأول إلى الجامعة.
- اهتمام الصين بنتائج الاختبارات.
- استخدام المؤسسات التعليمية في الصين تقنية التعرف على الوجه ومسح الدماغ لتحليل مستويات انتباه الطلاب.

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالصين في مجال التعليم اعتبار الحاسب المحمول هو الأداة التعليمية ويقوم بمتابعة التلاميذ، فعلى سبيل المثال في مقرر الرياضيات تتم الإجابة عن الأسئلة ورقيًّا، ثم تُقدَّم على الحاسب،

وهناك لوح إلكتروني للتحكم يتابع عن طريقه المعلم أعمال التلاميذ. (بكر، ٢٠١٩م)

❷ الأرجنتين:

أعلنت الأرجنتين الخُطَّة الوطنية للذكاء الاصطناعي باسم الاستراتيجية الوطنية لتطوير الذكاء الاصطناعي، وهي قائمة على مبادرتين: الأرجنتين الرقمية ٢٠٣٠م، والأرجنتين المبتكرة ٢٠٣٠م. (Stanford University,٢٠٢١)

وتحتوي هذه الخُطَّة على عِدَّة أهداف، منها: تعظيم الأثر الاقتصادي والنمو المحتمل للدولة، والحث على تطوير ذكاء اصطناعي شامل ومستدام لتوليد جودة حياة أفضل للناس، وتقليل المخاطر التي قد يولدها التنفيذ، وتحفيز تطوير المواهب المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، وتعزيز تطبيق الذكاء الاصطناعي على المستوى الفيدرالي. (Kendall,٢٠٢١)

ولتحقيق هذه الأهداف الطموحة تسعى الأرجنتين إلى دمج مناهج متخصِّصة بالذكاء الاصطناعي مع المناهج الدراسية الإلزامية في ٢٣ مقاطعة أرجنتينية، ونواة هذه المناهج تَعلُّم البرمجة بالإضافة إلى الذكاء الاصطناعي. (Carlo,٢٠٢٠)

كما قامت الأرجنتين بجهود متعددة في التعليم لدعم تطوير المواهب بالذكاء الاصطناعي، ومن هذه الجهود برنامج (EDUCAR).

وقد تمت الإشارة إلى هذا البرنامج في تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD,٢٠٢٠) الذي أعدَّه فريق العمل في قمة العشرين المقامة في

المملكة العربية السعودية، كإحدى المبادرات المتميزة في بناء القدرات البشرية في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

وذكر التقرير (OECD,٢٠٢٠) أن البرنامج يشتمل على مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها الحكومة الأرجنتينية لبناء القدرات البشرية ذات الصلة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، ويبدأ هذا البرنامج التعليمي منذ مراحل التعليم الأولى وحتى نهاية الصف الثاني عشر، أي في الفترة العُمرية من (٦ إلى ١٨ عامًا). هذا البرنامج يُسلِّط الضوء على أهمية بناء المهارات التي يُمكِن أن تُمكِّن البلاد من صناعة تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بطريقة جديرة بالثقة. (P ٥١)

ومن خلال تطبيق برنامج (EDUCAR) الذي تم تدشينه منذ عام ٢٠١٨م، تقوم وزارة التعليم بمحو الأمية الرقمية من خلال تدريب الأطفال والمراهقين على مهارات الاتصال بالإنترنت في المدارس، وتقديم ودعم الأدوات الرقمية لهم، وتطوير البرامج ومنصّات التدريب الافتراضية وخَلْق مساحات متزايدة للابتكار التكنولوجي. (OECD,٢٠٢٠,P ٥١)

كما أشار التقرير (OECD,٢٠٢٠) إلى برنامج آخر تقوم عليه مراكز التعلم المهتمة بالتكنولوجيا ويُسمَّى (خطة التعليم المتصل =NAPs) تهدف الحكومة الأرجنتينية من خلاله إلى إعداد الأجيال الشابة المتسلحة بمهارات المستقبل؛ وهذه المهارات تشتمل على القدرات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، مثل: مهارات التفكير الإحصائي، ومهارات الرياضيات، والمهارات المتعلقة بالمنطق وعلوم الكمبيوتر والبرمجة والتفكير الحسابي. هذا بالإضافة إلى الآثار المترتبة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل العلاقات بين الأشخاص والتقنيات، وقضايا

الخصوصية، واستخدام البيانات، والتفكير النقدي)، وهذه المعرفة تجعل الأطفال والمراهقين على استعداد للتعامل معها. (P٥١)

كما يهدف هذا البرنامج إلى دعم وتحفيز تنمية المهارات التي تُمَيِّز البشر عن الآلات، وهذه المهارات مثل المهارات: المعرفية المتقدمة، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، ومن بينها القدرة على التفكير والقدرة على التواصل والقدرة على الاستنتاج والتحليل والتعاطف مع الآخرين، والفضول، والعمل الجماعي، والإبداع. وتم تحديد المبادرات الأخرى في خُطَّة الأرجنتين الوطنية للذكاء الاصطناعي لتكون خُطَّة شاملة. (OECD,٢٠٢٠,P ٥١)

❸ اليابان:

دشَّنَت اليابان استراتيجيتها الوطنية في الذكاء الاصطناعي في ٢٠١٧م، وكانت من الدول الأولى التي أعلنت عن استراتيجيتها الوطنية، وقد أطلقت على استراتيجيتها اسم استراتيجية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وفي ٢٠١٩م أطلق مجلس تعزيز استراتيجية الابتكار المتكاملة استراتيجية أخرى للذكاء الاصطناعي، تهدف إلى: التسريع في تنفيذ مرحلة الاستخدام العام للذكاء الاصطناعي، وتوسيع صناعة الخدمات للتغلب على المشكلات التي تواجه اليابان، والاستفادة من نقاط القوة في البلاد، وفتح الفرص المستقبلية. (Stanford University,٢٠٢١,ch٧,p ٦)

وكان لليابان من خلال استراتيجيتها جهود كبيرة لدعم وتعزيز مهارات الشباب في الذكاء الاصطناعي، وقد أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD,٢٠٢٠) إلى المبادرات المتميزة التي قدَّمَتها اليابان من خلال التعليم لتعزيز المهارات وبناء القدرات البشرية في الذكاء الاصطناعي.

فقد أطلقت الحكومة اليابانية مبادرتين جديدتين مهمتين تهدفان إلى تعزيز مهارات الذكاء الاصطناعي بين شبابها؛ بهدف تحسين بيئة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية وتعزيز اكتساب الشباب لمهارات الرياضيات وعلوم البيانات والذكاء الاصطناعي، وذلك لاستعداد الشباب من خلال امتلاكهم لهذه المهارات والقُدرات على الحياة وسط سوق عمل رقمي. (OECD,٢٠٢٠, p٥٣)

ففي عام ٢٠٢٠م دشَّنَت الحكومة اليابانية مبادرة باسم "مدارس بوابة الابتكار العالمية للجميع" (GIGA)، تهدف هذه المبادرة إلى تحسين بيئة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الابتدائية والإعدادية، خاصةً ما يتعلق بتطوير كل الطُّلاب والحفاظ على شبكات اتصالات عالية السرعة وقادرة على تخزين كمّ هائل من البيانات؛ وذلك من خلال الالتزام بالدعم المالي وتطوير البنية التحتية. وتسهم مدارس (GIGA) في التعلم الذي يُعزِّز الإبداع، بالإضافة إلى التعلم الفردي؛ مما يضمن دمج تَنوُّع الأطفال، وهذا يشمل دمج ذوي القُدرات والاحتياجات الخاصة. هذه المبادرة تحت إشراف ومسؤولية أمانة مجلس الوزراء ووزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ووزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة، ووزارة الشؤون الداخلية والاتصالات. (OECD,٢٠٢٠, P ٥٣)

وقد سبق هذه المبادرة، مبادرة اعتماد برامج تعليم العلوم الرياضية وعلوم البيانات والذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات والكليات التقنية. وهي موجهة لجميع الكليات والخريجين في هذه المجالات التكنولوجية-أي (ما يقرب من ٥٠٠,٠٠٠ خريج كل عام)، وبغض النظر عن التخصصات، فكل هؤلاء

يجب أن يكتسبوا مهارات الرياضيات وعلوم البيانات والذكاء الاصطناعي من المستوى الابتدائي وحتى الجامعة. (OECD,٢٠٢٠, P ٥٣)

هذه المبادرة قائمة على معايير ونمذجة مرجعية، تجعل الحكومة اليابانية قادرة على التصديق على البرامج التعليمية المتميزة والمعترَف بها؛ من أجل تخريج شباب يعملون في المؤسسات الرقمية. والجدير بالذكر، أن هذه المبادرة تحت إشراف ومسؤولية مكتب رئيس مجلس الوزراء، ووزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ووزارة الاقتصاد والتجارة والصناعة باليابان. (OECD,٢٠٢٠, P ٥٣)

رابعًا: النظريات المفسِّرة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

١-نظرية التعلُّم البنائية التربوية:

إن القاعدة الأساسية للنظرية البنائية تركِّز على أن المتعلِّم هو الذي يبني المعرفة، وعلى الرغم من التنوُّع في وجهات النظر الخاصَّة بمفهوم نظرية التعلُّم البنائية فإن هناك إجماعًا على أن التعلُّم عملياتٌ نشطة لبناء المعرفة بدلًا من الحصول عليها. (هارسم، ٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م ص ١١٠)

وتبرز أهمية النظرية البنائية للتعلُّم فيما يلي:

- تركيزها على دور المتعلِّم في صناعة المعنى وبناء الفهم؛ أي إن المتعلِّم هو الذي يبني المعرفة.
- الدَّور النَّشط للمتعلِّم؛ فهو محور العملية التعليمية.
- التركيز على الإنتاج النهائي للمعرفة؛ ولذلك فالمعلِّم البنائي يُنوِّع ويُبدع في استخدام الأساليب التدريسية.

- أن العقل ينتج الفكرة ويولِّد الأفكار والمعرفة، فهي تركِّز على مهارات التفكير العليا.
- إثارة حُبِّ الاستطلاع الفطري (الفضول)، وهو ما يعني البحثَ بعُمق في أثناء التعلُّم.

المبادئ التي ترتكز عليها أساليب التدريس البنائية:

لقد أسهمت النظرية البنائية –من خلال نظرتها إلى التعلُّم– في إيجاد عدد من أساليب التعلُّم والتدريس المرتكزة على أربعة مبادئ أو قِيَم رئيسة، موضَّحةٍ على النحو التالي: (هارسم، ٢٠١٧م/٢٠٢٠م، ص ص ١٢٤-١٣٤)

❖ التعلُّم النَّشِط: من خلال المشاركة والعمل والتجربة والتفاعل، ومن ثم يبدأ الطلابُ بالتأمُّل والتبصُّر والتفكير، ويناقشون ما يعملونه، مثل التعلُّم القائم على المشروع.

❖ التعلُّم بالممارسة: أي البنائية، وتعني تدريسَ الطلاب عملَ شيءٍ ما بدلًا من تعليمهم عن الشَّيء، ومن الأساليب التدريسية البنائية المعتمدة على الممارسة:

✓ التعلُّم القائم على حلِّ المشكلات.
✓ التعلُّم القائم على توزيع المشكلة.
✓ التعلُّم القائم على الحالة.
✓ التعلُّم القائم على الاستقصاء.
✓ التعلُّم القائم على الألعاب والمحاكاة وتبادُل الأدوار.

❖ التعلُّم المدعَّم: وهو لا يُعَدُّ طريقةَ تدريس، بل هو شكل من أشكال التعلُّم التشاركي، ويمكن أن يكون التدعيمَ، أو التدعيمَ من خلال أسلوب تعلُّم الأقران، أو تقنيةً مساعدةً، أو غيرَ ذلك.

❖ التعلُّم التشاركي: يتشارك فيه الأعضاء ويتفاعلون لإنتاج منتَجٍ مشترك، ويمكن أن يكون من خلال التقنية.

النظرية البنائية والتقنية:

أسهمت النظرية البنائية في تطوير مجموعةٍ متنوِّعة من التقنية وتطبيقاتها، وقد صار التقدُّمُ في تقنية الإنترنت في مجال التعليم سريعًا مع النظريات والأساليب التربوية والتقنية المرتكزة على كلٍّ من النظرية الموضوعية ونظرية المعرفة البنائية. (هارسم، ٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م، ص ١٣٤)

وقد أرشدت الاستثماراتُ التِّجارية والتَّعليمية إلى تطوُّراتٍ كثيرة؛ مثل ما يُسمَّى بالمقرَّرات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs)، وبيئات التعلُّم الشخصية، ونُظُم التعلُّم التكيُّفي التي تركِّز على الفردية والشبكة أو التعلُّم الذي يُديره الذكاءُ الصناعي (AI). (هارسم، ٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م، ص ١٤٤)

وبرَبْط هذه النظرية بالدراسة الحالية نجد أن كل ما يهدف إليه الذكاء الاصطناعي في التعليم ويسعى إلى تحقيقه، نابعٌ ومتوافق مع ما تقوم عليه نظرية التعلم البنائية.

فالتوجُّهات الحديثة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تقوم على المبادئ التي ترتكز عليها نظرية التعلم البنائية التربوية، فقد أشارت الدراسات الحديثة في الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى ضرورة أن تُبنى تطبيقات

الذكاء الاصطناعي وأنظمته في التعليم على النظريات التربوية ونظريات التعلم، وذلك من خلال تطبيق مبادئ البنائية في تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، بحيث تجعل المتعلِّم محورَ العملية التعليمية بل هو قائد العملية التعليمية، وتسعى هذه التطبيقات إلى إكساب الطلاب المهارات اللازمة؛ مثل: مهارة حلِّ المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات التفكير والتحليل والإبداع، والممارسة والتطبيق، والوصول بالطالب إلى ما وراء المعرفة وتوليد المعرفة، وذلك بالاعتماد على طرق تدريسية مدعومة بالذكاء الاصطناعي والتقنيات الذكية المختلفة.

ومن المهم الإشارة إلى أن من الدراسات التي أكدت على ضرورة أن تُصمَّم أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وَفْقَ النظرية البنائية، دراسة أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao,٢٠٢١)؛ وذلك لتعزيز التعلُّم الفردي أو التكيُّفي، وأن يكون المتعلم محور العملية التعليمية بحيث تُعزّز هذه الأنظمة الذكاء البشري، والتعاون بين الإنسان والآلة مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والتربوية.

٢-نظرية التعلم التشاركية:

هي نظرية بُنيت في ضوء البنائية، وتقدِّم هذه النظريةُ نموذجًا للتعلُّم الذي يساهم في تشجيع الطلاب ودعمهم للعمل معًا لفُرَص التعلُّم وبناء المعرفة، وتقدِّم بعضَ الأساليب مثل التعلُّم النَّشِط أو التعلُّم بالممارسة، وتقود رغبةُ الطالب الأنشطةَ التي تسعى لتوليد المعرفة أو المهارة أو إنتاجهما، وتؤكِّد التشاركيةُ على دَور الحوار والمناقشة؛ فهي تركِّز على الدَّور الذي يؤدِّيه الحوارُ

في بناء المعرفة، وتبادل المعلومات ونشرها، والتحليل والتطبيق والنقد. وتكون من خلال بيئات التعلُّم التشاركية على الإنترنت، ويكون هذا التشارُكُ في وجود المعلِّمين والخبراء والممارسين، وهو ما يُسهم في توجيه العملية التعليمية (هارسم،٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م، ص ٢٢٢).

النظرية التشاركية والذكاء البشري المعزّز والذكاء الاصطناعي:

هي نظريات التعلُّم التي ترتكز على نظرية المعرفة الموضوعية، والتي تركِّز على التعلُّم الفردي، وقد أدَّى التفوُّقُ التقني في الوقت الحاضر إلى زيادة تبنِّي الذكاء الصناعي.

- من ناحية أخرى تشجِّع النظرياتُ المرتكزة على نظرية المعرفة البنائية الأنشطةَ التشاركية؛ لأنها ترى المتعلِّم محورَ تلك الأنشطة، وتشجِّع الجوانبَ التربوية والتقنية التي تبحث في تعزيز الذكاء والتفكير البشري، والذكاء البشري المعزَّز (هارسم،٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م، ص ٢٥٨).
- وتسعى التشاركية لدعوة التربويّين إلى تنمية مهارات الطلاب والوصول بها إلى أعلى مستوياتها، وذلك من خلال الاستفادة من بيئات التعلُّم التشاركية القائمة على الحوار والمناقشة، وتوليد الأفكار، والتحليل والاستنتاج، حتى التوصُّل إلى اتِّفاق، والاستفادة من أقصى ما توصَّلتْ له التقنيةُ والذكاء الاصطناعي لتعزيز الذكاء البشري، وليس تعزيز التعليم بالتقنية والذكاء الاصطناعي الذي يقضي على الذكاء البشري (هارسم،٢٠١٧م/ ٢٠٢٠م، ص ٢٥٣).

وبربط هذه النظرية بالدراسة الحالية نجدها تؤكِّد على أن تعزيز مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يكون من خلال المناهج وطُرُق التدريس المتَّبعة في أسلوبها التعليمي النظريةَ البنائية والنظرية التشاركية؛ لأن اتِّباعَ الأساليب التدريسية البنائية والتشاركية يعزِّز مهاراتِ الذكاء الاصطناعي لدى الطلاب، إضافةً إلى أن التشاركية تؤكِّد على أهمية تعزيز الذكاء البشري للوصول إلى الذكاء المعزَّز، وذلك بالاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يؤكِّد على دَور الذكاء الاصطناعي في تحسين مخرَجات التعلُّم، وضرورة تنمية مهاراته لتطويع أنظمة الذكاء الاصطناعي لتعزيز الذكاء البشري لا لإلغائه.

كما أن هذه النظرية تؤكد الاتجاه نحو ضرورة بناء أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقًا للنظريات التربوية ونظريات التعلم، للوصول للذكاء الاصطناعي المعزز للذكاء البشري والذي يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية ويكسبه المهارات المستقبلية المطلوبة والتي تعد مهارات عالية المستوى سواءً على مستوى المهارات التخصصية الصُلبة، أو المهارات الناعمة وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao,٢٠٢١).

٣- نظرية انتشار المستحدثات/ الابتكارات:

ظهرت هذه النظرية خلال السنوات الأخيرة في الخمسينيات والستينيات على يد العالم روجرز "Rogers" متأثرة بنظرية تدفق المعلومات على مرحلتين التي قدمها لازازسفيلد وزملاؤه. وتركز هذه النظرية على نشر المستحدثات والمبتكرات والتجديد بين أفراد المجتمع أو قطاع منه بهدف تحقيق التنمية وهي في الأخر تعتبر (التغيير) الهدف النهائي لها. وتهدف هذه النظرية للتعرف على

آليات تبني الأفكار والمستحدثات من قبل الجمهور (المجتمع وأفراده) لتؤكد دور البيئة الاجتماعية على سريان المعلومات وقبولها.

وقد عرف روجرز عملية تبني الأفكار الجديدة والمستحدثة بوجه عام أنها "العملية العقلية التي يمر خلالها الفرد من وقت سماعه أو علمه بالفكرة أو الابتكار حتى ينتهي به الأمر إلى أن يتبناها" وتمر هذه العملية بخمس مراحل هي: مرحلة الوعي بالفكرة (المعرفة أو العلم)، مرحلة الاهتمام (الاقتناع)، مرحلة التقييم (اتخاذ القرار)، مرحلة التجريب (التطبيق)، مرحلة التبني (التأكيد). (Rogres,٢٠٠٣)

وبربط هذه النظرية بالدراسة الحالية نجد أن: هذه النظرية تؤكد على ضرورة تبني الأفكار والمستحدثات والابتكارات وذلك من قبل المجتمع وأفراده ومؤسساته. وأن عملية اقناع المجتمع وأفراده تمر بمراحل تبدأ باستيعاب الفكرة وتنتهي بتبنيها. ويتفق هذا مع ما تسعى إليه الدراسة من تمكين أهم تقنيات العصر وهو الذكاء الاصطناعي، وتوظيف تطبيقاته في التعليم وتحسين نواتج التعلم واكتساب المهارات المستقبلية المستهدفة. وذلك يبدأ من تبني الدولة لهذا الاتجاه وتضمينه في خطط ومبادرات تطوير التعليم وفق المستحدثات والابتكارات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم للوصول لتحسين نواتج التعلم.

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات المحلية والعربية

دراسة زهور العمري (٢٠١٩م)، بعنوان: "أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة

الابتدائية". هدفت الدراسة إلى التعرف على روبوتات الدردشة ودورها في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطُبِّقت على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًّا بين درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة معنويًّا في التطبيق البعدي للاختبار بين المجموعتين عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية روبوت الدردشة للذكاء الاصطناعي في تنمية الجوانب المعرفية لطالبات الصف السادس الابتدائي بجدة.

دراسة إيمان محمود (م٢٠٢٠)، بعنوان: "أثر تفاعُل بعض نُظم الذكاء الاصطناعي والمستوى الدراسي على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب المراحل العمرية (١٦-١٧) سنة". هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تفاعُل بعض نُظم الذكاء الاصطناعي والمرحلة الدراسية على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من المراهقين (١٦-١٧) سنة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبًا من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى أفراد العينة، أيضًا وجود تفاعُل دال إحصائيًّا بين (المحصِّلة الدراسية – طريقة الدِّراسة) على الوعي الذاتي لدى أفراد العينة، كذلك وجود تفاعل بين (المرحلة الدراسية – طريقة الدراسة) على جودة الحياة لدى أفراد العينة.

دراسة سمر الحجيلي ولينا الفراني (٢٠١٩م)، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية". هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية في الجوانب التالية: ما يمكن أن يُقدِّم الذكاء الاصطناعي للتعليم بالمملكة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المملكة، والمعلمون وأنظمة الذكاء الاصطناعي، والمستقبل وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي. وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: أن الذكاء الاصطناعي أداة المستقبل التي تملك إمكانات هائلة يجب علينا أن نتقن إنتاجها واستخدامها وتوظيفها في تعليمنا في المملكة العربية السعودية، وذلك بتآزُر جهود كلٍّ من قيادات التعليم والمتعلمين، وأن نُحقِّق التوازن عند استخدامها في ممارسة التعليم، وأن نسعى إلى تسليح المتعلمين بالعقول التقنية المنتجة والقادرة على الاتساق مع أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ظلّ آلية محكمة ومعايير تحكم استخدام وتوظيف الذكاء الاصطناعي.

دراسة سمر الحجيلي ولينا الفراني (٢٠٢٠م)، بعنوان: "العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)". هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقت على (٤٤٦) معلمًا ومعلمة. وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: أن المعلمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام

الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أنَّ كلًّا من (الأداء المتوقَّع – الجهد المتوقَّع – التأثير الاجتماعي – التسهيلات المتاحة) يؤثر بشكل إيجابي على نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة إيرين هندي (٢٠٢٠م)، بعنوان: "إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعلم". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي معتمدةً على الاستبانة التي طُبِّقت على (٨٠) معلمًا، وتم التوصُّل إلى عدد من النتائج من أبرزها: ضعف معلمي التربية في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب طلاب كلية التربية الفنية على مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من خلال مقرر طرق التدريس وفي أثناء تدريبهم العملي، وتقديم الحوافز التشجيعية للمعلمين الذين يُوظِّفون تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة محمود (٢٠٢٠م)، بعنوان: "تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظلّ تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-١٩)". هدفت الدراسة إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظلّ تحديات جائحة كورونا (COVID-١٩). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقَت على عينة بلغت (٣١)

مسؤولًا عن العملية التعليمية بالتعليم الجامعي. وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: وجود تحديات عديدة تتصل بالجوانب التالية (العملية التعليمية – الإدارة التعليمية – المعلم – المتعلم – أولياء الأمور – تقييم المتعلمين) في ظل أزمة كورونا، منها: محدودية جاهزية المعلمين والبنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام بتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة، والاعتماد على الكتب الورقية، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن الحدّ من تلك المشكلات من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كتقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزّز وأنظمة التعليم الذكي والمحتوى الذكي.

دراسي العميري والطلحي (٢٠٢٠م)، بعنوان: "توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية". استهدفت الدراسة الكشف عن سُبل توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت إلى نتائج من أبرزها: أن هناك ستة موجِّهات رئيسة للثورة الصناعية الرابعة وهي: الناس والإنترنت، الحوسبة والاتصالات، إنترنت الأشياء، الذكاء الاصطناعي، البيانات الضخمة، الاقتصاد المتشارك، رقمنة الأشياء. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك ثلاثة مجالات تقنية رئيسة منبثقة عن الثورة الصناعية الرابعة وهي: المجال الفيزيائي، والمجال البيولوجي، والمجال الرقمي. وكشفت النتائج أيضًا عن إمكانية توظيف ستة تطبيقات للثورة الصناعية الرابعة في تعليم وتعلُّم الجغرافيا، وهي: الذكاء

الاصطناعي، البيانات الضخمة، الحوسبة السحابية، إنترنت الأشياء، الروبوتات، تقنية النانو.

دراسة أماني شعبان (٢٠٢١م)، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي". استهدفت الدراسة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي. واعتمدت على المنهج الوصفي في جمع وتحليل كل ما يتعلق بالذكاء الاصطناعي؛ مما له علاقة بأسئلة البحث. وتوصلت الدراسة إلى: أن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي تتمثل في أنظمة التدريس الذكية، بيئات التعلم التكيفي، الذكاء الاصطناعي كمُكوِّن مستقبلي للعمليات التعليمية، استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم، الروبوتات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي، النظم الخبيرة، استخدام الذكاء الاصطناعي مع تقنيات الواقع الافتراضي، أتمتة المهام الإدارية، المحتوى الذكي، تواصُل الطلاب، الجدولة الديناميكية والتحليل التنبؤي، التعلم الآلي، دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالذكاء الاصطناعي.

دراسة الأسطل والأنما وعقل (٢٠٢١م)، بعنوان: "تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس". هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطُبقت على (٣٢) من الطلبة ببرنامج دبلوم البرمجيات وقواعد البيانات الكلية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة

إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات البرمجة بمساق الخوارزميات ومبادئ البرمجة لصالح التطبيق البعدي.

دراسة هند حريري (٢٠٢١م)، بعنوان: "رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (COVID-١٩) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين". استهدفت الدراسة تقديم رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (COVID-١٩) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد توصلت إلى عدة نتائج من أبرزها: أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعلم الإلكتروني استُخدمت كمساعد لعملية التعلم بالجامعات السعودية خلال فترة الحظر، كما أن الجامعات وظَّفت تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة من خلال إنشاء عدد من المنصَّات الإلكترونية التعليمية لتغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب في كافة جامعات المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: الدِّراسات الأجنبية

دراسة رول وويلي (Role & Wylie,٢٠١٦)، بعنوان: "تَطوُّر وثورة الذكاء الاصطناعي في التعليم". وهدفت الدراسة إلى تحديد نقاط القُوَى الرئيسة من تتبُّع تطورات الذكاء الاصطناعي في التعليم، واكتشاف الفرص الجديدة التي تلوح بالأفق في هذا المجال. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي. وتوصلت إلى أن هناك عملية هائلة من النمو والنضج والتطور في تكنولوجيا الذكاء

الاصطناعي في التعليم على مدى الـ ٢٥ سنة الماضية، وأنه يجب دمج بيئات التعلم التفاعلية بشكل أفضل مع بيئات التعلم النظامية وغير النظامية، ومع المعلمين وممارساتهم ومع المعايير الثقافية ومع الموارد الحالية، ومع الحياة والمهمات اليومية للطلاب، كما أشارت الدراسة إلى ضرورة تَقبُّل التحولات في أدوار المعلمين ودعمها. وتوصي بأن تدعم الأجيال الجديدة من أنظمة الذكاء الاصطناعي البيئات التفاعلية والتشاركية والتعليم الشخصي الفردي، ورفع مستوى المعلم وأدواره إلى الناصح المستشار الذي يستطيع أن يصل إلى الطالب في مواقع أبعد من الصف الدراسي؛ كل ذلك نتيجة لقيام أنظمة الذكاء الاصطناعي بالعديد من المهام الروتينية للمعلمين وتفريغهم لمهام إنسانية أعلى.

دراسة منظمة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩)، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والفرص من أجل التنمية المستدامة". هدفت الدراسة إلى توضيح عِدَّة أمثلة لدمج الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم في جميع أنحاء العالم خاصةً في البلاد النامية كجزء من أهداف تحقيق التنمية المُستدامة. وتمثلت عينة الدراسة في تلخيص وتحليل تقرير الأمم المتحدة بسنة ٢٠١٩م، والمناقشات التي حدثت في إطار أسبوع التعلم في نفس العام، والتي تدور حول الذكاء الاصطناعي والتنمية المُستدامة، واستخدمت الدراسة أداة تحليل المضمون لجمع بيانات الدراسة، وفقًا للمنهج الاستقرائي الوصفي. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن الذكاء الاصطناعي يُسهم في تعزيز التخصيص وتحسين نتائج التعلم، واستكشاف كيف يُمكن للذكاء الاصطناعي تسهيل الوصول إلى التعليم والبيئات التعاونية وأنظمة التدريس الذكية لدعم المعلمين، كذلك استخدام

الذكاء الاصطناعي في كافة الأنظمة الإدارية في المدارس والجامعات والمؤسسات البحثية. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم بكل مستوياته.

دراسة كارسنتي (Karsenti,٢٠١٩)، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم: الحاجة الملحَّة إلى إعداد المعلمين لمدارس الغد". هدفت الدراسة إلى تقديم لمحة عامة عن الاستخدامات التعليمية للذكاء الاصطناعي في التعليم، وأكدت أهمية تدريب المعلمين على أساسيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد استخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى: أنه لا يمكننا أن نطلب من جميع المعلمين أن يصبحوا خبراء في الذكاء الاصطناعي، ولكن يجب عليهم على الأقل أن يكونوا مستعدين للعمل في مدارس المستقبل، وفي الوقت نفسه يجب علينا تجهيز طلابنا بالأدوات التي يحتاجون إليها لبناء مجتمع الغد القائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

دراسة استفزرا وآخرين (Estevez et. al, ٢٠١٩) ، بعنوان: "مقدمة للذكاء الاصطناعي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج سكراتش". هدفت الدراسة إلى نشر ثقافة واسعة لدى العامة بقضايا الذكاء الاصطناعي في إطار تعليمي تجريبي. وقد استخدم الباحثون برنامج تشفير داعم لتجربة بعض الآليات لأنظمة الذكاء الاصطناعي، حيث قاموا بوصف أجزاء ورشة العمل وتوفير دعم متدرج للطلاب عن طريق برنامج سكراتش لفهم كيفية عمل عمليات الذكاء الاصطناعي، وقد قِيسَ تأثيره على الطلاب في المرحلة الثانوية في إسبانيا عن طريق تعبئة استبانة قبل وبعد التجربة. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج

من أبرزها: أن الطلاب من فريق الذكاء الاصطناعي أدقّ وأكثر وعيًا، لأنه عن طريق استخدام برنامج سكراتش استطاع الطلاب تعلُّم المصطلحات المعقدة بطريقة أسهل وتعلُّم أساسيات الذكاء الاصطناعي، فالطلاب أصبحوا أكثر إدراكًا بعد التجربة، وهذا يؤكد الحاجة إلى الذكاء الاصطناعي في التعلم والحياة العامة.

دراسة نادو وآخرين (Naidoo et.al,٢٠١٩)، بعنوان: "إطار نظري لدمج الذكاء الاصطناعي بالمدارس الثانوية الحضرية في جنوب إفريقيا". وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيف يؤثر دمج إطار نظري للذكاء الاصطناعي بالمدارس الثانوية الحضرية والمدارس الأخرى بشكل عام، وكيف يساعد في تطوير عملية دائمة لنموذج تقنية التواصل التفاعلي في التعلم والتدريس. وفي هذه الدراسة يشير التواصل التفاعلي إلى التواصل بين المعلم والطالب في الأنشطة الصفية، وتقنية التفاعل تعتمد على عاملين، وهما: المرسل والمتلقي، ثم التفاعل بين المتلقي والمرسل؛ وقد قام الباحثون من أجل الوصول إلى الإطار النظري المستخدَم بدمج النموذج التواصلي التفاعلي مع نموذج تَقبُّل التقنية، وهو نموذج يقوم على دراسة العوامل التي تجعل الآخرين يتقبَّلون التقنية أو تمنعهم من ذلك؛ ليَسهُل عليهم استخدامها بعد ذلك. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن استخدام تقنية المعلومات والاتصالات مهمة في التدريس، ولكن يجب أن يقرن ذلك بالتدريب المكثف للمدرسين نظرًا لوجود الكثير من التحديات التي تصاحب الاستخدام، كما توصلت الدراسة إلى أن الإطار النظري والدمج بين النموذجين يساعد على التعليم المدمج التفاعلي في الفصول

الدراسية ويكون تعليمًا متوازنًا وديناميكيًّا في نفس الوقت، أيضًا توصلت الدراسة إلى أنّ أيّ تأخير في تطبيق الذكاء الاصطناعي لن يكون في صالح المتعلمين الرقميّين؛ لأنه يمسّ حاجاتهم الحياتية والعلمية.

دراسة نونشفلي وآخرين (Noniashvili et. al,٢٠١٩)، بعنوان: "منصة تعليمية مبتكرة في المدارس الثانوية في جمهورية جورجيا". تهدف هذه الدراسة إلى إظهار الفرص والتحديات لاستخدام منصة تعليمية مبتكرة للتدريس في جمهورية جورجيا، حيث إن هذه المنصة سوف تجعل تطبيق الذكاء الاصطناعي أكثر ديناميكية، وتُوفِّر طرقًا فعالة للتعلم. وقد أُجريت الدراسة على (٣٣) طالبًا، قُسِّموا إلى ثلاث مجموعات: الأولى اجتازت كورس ريادة الأعمال، والثانية رسبت فيه، والثالثة كانت من جامعات ومناهج أخرى لم تَدرس الكورس. وقد خلصت الدراسة إلى: نجاح دمج هذه المنصة الإبداعية في عملية التعلم وقدرتها على رَفْع جودة التدريس والتعلم الذاتي وجعل العملية التعليمية أكثر متعة، وأصبح الطلاب أكثر انخراطًا في العملية التعليمية، أيضًا توصَّلَت الدراسة إلى إحساس الطلاب بأن المواد المقدَّمة في الفصول التقليدية أكثر كثافة، أما في الفصل الافتراضي فإنها أقل ولكنها شاملة وتغطي المنهج، إضافةً إلى كثرة تقسيم المنهج في الفصول التقليدية بعكس الفصول الافتراضية التي تأتي كوحدة واحدة، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام المنصة يحفظ للمعلمين الوقت والجهد حيث إن المحاضرات تُحفظ ويستطيع الطلاب الرجوع إليها.

دراسة رديقوس جراسي وآخرين (Rodríguez-García et.al, ٢٠٢٠)، بعنوان: "تقييم منصة تعليمية لتدريس الذكاء الاصطناعي للطلاب من سن

(١٠-١٦) سنة". وقد هدفت الدراسة إلى تقييم منصة تعليمية وضعَتْها الدولة للمربّين والطلاب للعمل في مشاريع تطبيقية للذكاء الاصطناعي، وكيف لهذه المنصة أن تساعد الطلاب على فهم الذكاء الاصطناعي. وقد شارك في هذه الدراسة (١٣٥) طالبًا شاركوا في جميع مراحل الخبرة التعليمية لورشة العمل، ولتقييم معرفة الطلاب للذكاء الاصطناعي، حيث تم عمل اختبار يحتوي على أسئلة مختلفة. وقد خلصت الدراسة إلى: أن هذه المبادرة أظهرت تأثيرًا إيجابيًّا على معرفة الطلاب بالذكاء الاصطناعي، وعلى وجه الخصوص مَن بدأ من الطلاب بمعرفة محدودة، كما أظهرت النتائج أن أفكار الطلاب السابقة حول الذكاء الاصطناعي كانت تدور حول الآلة وبعد التدخل أصبحت تركز على حل المشكلة، أيضًا وجد الطلاب أن استخدام المنصة سهل وجذاب فهي لا تحتاج إلى اشتراك واستخدامها مجاني. وأكدت الدراسة على أن هناك حاجة ماسّة إلى إضافة تمارين ومصادر أخرى للتعلم، وكشف استراتيجيات جديدة لجعل الطلاب يتعلمون الخوارزميات للتعرف على المعلومات.

دراسة تشاي وآخرين (Chai et.al, ٢٠٢٠)، بعنوان: "نظرية موسَّعة لسلوك طلاب المرحلة الثانوية الصينيين لتعلم الذكاء الاصطناعي". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على نية طلاب المرحلة الثانوية الصينيين لتعلم الذكاء الاصطناعي مقرونة بثمانية عوامل سيكولوجية ذات صلة. وشارك في هذه الدراسة (٨٤٥) طالبًا أكملوا على الأقل دورة واحدة في كورس الذكاء الاصطناعي، وقد قاست الاستبانة معرفتهم بالذكاء الاصطناعي وعوامل أخرى، وهي: الفائدة المرجوَّة، والفائدة المجتمعية، وسلوك الثقة والتفاؤل نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، أو

القلق والنية لاستخدام الذكاء الاصطناعي. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن جميع العوامل السابقة قد أثَّرَت في سلوك الطلاب للتعلم، وأن الطلاب يرون أهمية تعلم الذكاء الاصطناعي المجتمعية لأن الآخرين يتوقعون منهم أن يتعلموا، فمثلًا نجد أن والدَيْهم قد دفعوا لهم مصاريف إضافية من أجل العلم والمعلمين، ويقومون بمساعدتهم، كما توصلت الدراسة إلى أنه ينبغي على وزراء التربية تبنِّي إصلاحات عاجلة لدمج الذكاء الاصطناعي للتغيرات الوشيكة، أيضًا توصلت الدراسة إلى أن هذا النموذج يساعد الباحثين والمعلمين على فهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب للذكاء الاصطناعي، وأخيرًا توصلت الدراسة إلى أن هذه العوامل يجب أن تُوضَع في الاعتبار عند تصميم مناهج الذكاء الاصطناعي.

دراسة تشن وآخرين (chen et. al., ٢٠٢٠) ، بعنوان: "التطبيق والفجوات النظرية عند تطوير الذكاء الاصطناعي في التعليم". ويهدف البحث إلى إجراء مراجعة شاملة ومنهجية للدراسات التي تناولت تَطوُّر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd). وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتوصلت إلى النتائج التالية: أن هناك ندرة إلى حدٍّ ما في الأبحاث التي تتناول إدخال تقنيات التعلم العميق في السياقات التعليمية، وأيضًا هناك ندرة في الدراسات التي تناولت استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي من جانب تفاعُلها بعمق مع النظريات التعليمية، كما أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التقليدية مثل معالجة اللغة الطبيعية إلى حدٍّ كبير في السياقات التعليمية، بينما من النادر تبنِّي تقنيات الذكاء الاصطناعي الأكثر تقدُّمًا. وقد اقترحت الدراسة على الباحثين

والعلماء: البحث عن إمكانات تطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية الحقيقية، وبذل الجهود للتعرف على العلاقات التفصيلية بين إجابات المتعلمين والفهم المطلوب داخل أنظمة التدريس الذكية.

دراسة تشو وتشاي (Chiu & Chai, ٢٠٢٠)، بعنوان: "تخطيط المنهج الدائم لتدريس الذكاء الاصطناعي". وتهدف الدراسة إلى اكتشاف وجهات نظر المعلمين الذين لديهم أو ليس لديهم خبرة في استخدام الذكاء الاصطناعي، مع الأخذ بعين الاعتبار الإعداد والتطبيق والتنقيح الدائم لمنهج الذكاء الاصطناعي. وقد طُبّقت الدراسة على (٤٨) مدرسة ثانوية في هونج كونج، وقد كان الإطار الذي يشرح مشكلات الدراسة والنتائج أربع طرق أساسية لتخطيط المنهج، وهي: المحتوى، والمضمون، والعملية، ورَبْط ما يتعلّم بالواقع. وقد خلصت الدراسة إلى: أن بناء المنهج الأصلي يجب أن يتضمَّن الطرق الأربع لتصميم المنهج، والتي يتم دمجها مع نظرية الدوافع والاتجاهات الشخصية للمعلمين؛ لتكون هي المنظِّم والمخطِّط لخبرات الطلاب التعليمية.

دراسة ألنسو (Alonso,٢٠٢٠)، بعنوان: "تدريس الذكاء الاصطناعي القابل للتغير لطلاب المرحلة الثانوية". وقد شملت الدراسة طلاب مدرسة ثانوية في إسبانيا انخرطوا في ورش عمل تفاعلية باستخدامهم برنامج سكراتش، وهو برنامج وتطبيق مجاني للتعلم أنشئ بواسطة معهد ماتشوسس للتكنولوجيا في أمريكا يتعلَّم فيه الأطفال عن طريق الرسوم المتحركة والألعاب والأوامر الجاهزة، وقد نزل بأربعين لغة ويستخدم في ١٥٠ دولة، وفيه يحلّ الأطفال المشكلات

المختلفة عن طريق المتعة، وقد تعلَّم الأطفال كيف يبنون قاعدة بيانات خالية من الحيادية، وكيف يُجهّزون التقسيمات القابلة للتغير والمتعددة التفسير أيضًا.

كما خلصت الدراسة إلى اقتراح حلقة مُنظّمة بين تطوير المنهج من قِبل المعلمين من جهة، ومسؤولي المناهج من جهة أخرى، وتشتمل هذه الحلقة على الإعداد وتصميم المحتوى وتصميم العملية التعليمية وتصميم التطوير وتنتهي بالتعزيز.

دراسة أويانغ وجيا (Ouyang& Jiao,٢٠٢١)، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم: النماذج الثلاثة". وهدفت الدراسة إلى تلخيص النماذج الرئيسة لتَطوُّر الذكاء الاصطناعي في التعليم مع تقديم أوصاف للأسس النظرية ذات الصلة. وقد تناولت الدراسة التطورات والأبحاث المستقبلية المتوقَّعة، وهي دراسة تحليلية حول الجوانب النظرية والتربوية والحاسوبية التي يؤديها الذكاء الاصطناعي في التعليم، وكيفية هذا الأداء.

وكان من أبرز نتائج الدراسة تحديد النماذج والمسارات الثلاثة، وهي:

١. الذكاء الاصطناعي الموجّه: ويكون فيه المتعلم متلقيًا، وفي هذا النموذج يقوم النظام بتحديد محتوى التعلم وإجراءات التعلم والهدف من التعلم، كما يتم إجبار المتعلم على السير في مسار تعليمي مُعيَّن يُحدِّده النظام، ولا يأخذ هذا النظام في الاعتبار خصائص المتعلمين الفردية واحتياجاتهم وأهدافهم، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر السلوكية.

٢. الذكاء الاصطناعي المدعوم: ويكون المتعلم فيه متعاونًا مع النظام حتى يتعلَّم، ويتقدَّم النموذج الثاني بخطوة كبيرة نحو التعلم البشري، والذي يجعل

المتعلم في مركز العملية التعليمية، وذلك عن طريق التفاعل المتبادَل والتعاون المستمر بين المتعلم ونظام الذكاء الاصطناعي. ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر البنائية المعرفية والاجتماعية للتعلم.

٣. الذكاء الاصطناعي المِمكّن: ويكون المتعلم فيه قائدًا، أي إن وكالة أو سيطرة المتعلم على مسار التعلم هي أساس هذا النموذج. وهو نظام مُعقَّد يتكوَّن من الذكاء الاصطناعي والمتعلمين والمدربين وغيرهم. بحيث يتعامل هذا النظام مع المتعلم من منظور إنساني، ويراعي الظروف البشرية، وهو يعكس منظورًا منبثقًا من نظرية التعقيد التي تنظر إلى التعليم على أنه نظام تَكيُّفي مُعقَّد.

دراسة أوشلو وآخرين (Ashaolu et. al,٢٠٢١) ، بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم". هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم والفصول الدراسية، وأدوار المعلم والمتعلم في ظلّ هذه التكنولوجيا، والتوقُّعات المستقبلية التي ستُحدثها في التعليم، وأدوار المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى: أن استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم تجعل التعليم يتمتع بدرجة أعلى من المرونة والتخصيص بصورة لم تكن مُتاحة من قبل، وأنها ستُمثل ثورة في المدارس وفي الفصول الدراسية، كما أنها سهَّلَت الكثير من مهام المعلم. وتؤكد الدراسة أن تواجد المعلمين وقيامهم بدورهم النقدي والتحليلي لا يُمكِن الاستغناء عنه، لكن من المتوقَّع أن يكون هناك العديد من التغييرات في مسؤوليات المعلم؛ نظرًا لأن طُلاب اليوم سيعملون في بيئة ستكون مليئة بأدوات

الذكاء الاصطناعي كما هو مُتوقَّع، فمن المناسب أن تُوفر مؤسساتنا الأكاديمية للطُلاب تعليم تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اختلفت الدراسات السابقة التي تم استعراضها من حيث الأهداف، بالإضافة إلى اختلافها في الأدوات المستخدَمة، والنتائج التي تم التوصل إليها؛ وفيما يلي سيتم استعراض أبرز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وأخيرًا سيتم إبراز أوجه الاستفادة منها في الدراسة الحالية.
- يتضح أن البحوث والدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها تُعَدّ حديثة، حيث تراوحت بين عامَيْ (٢٠١٦م) و (٢٠٢١م).
- تتشابه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في المنهج البحثي المستخدَم؛ فتتشابه مع دراسة سمر الحجيلي ولينا الفراني (٢٠١٩م)، وأماني شعبان (٢٠٢١م)، وهند حريري (٢٠٢١م) في استخدام المنهج الوثائقي، كما تتشابه مع دراسة سمر الحجيلي ولينا الفراني (٢٠٢٠م)، وإيرين هندي (٢٠٢٠م)، ومحمود (٢٠٢٠م)، والعميري والطلحي (٢٠٢٠م)، ودراسة تشووتشاي (Chiu & Chai, ٢٠٢٠) في استخدام المنهج الوصفي المسحي.
- تتشابه مع دراسة محمود (٢٠٢٠م)، واستفزرا وآخرين (Estevez et. al, ٢٠١٩) ، ونادو وآخرين (Naidoo et.al, ٢٠١٩)، وتشاي وآخرين (Chai et.al, ٢٠٢٠) ، وتشو وتشاي (Chiu & Chai, ٢٠٢٠) ، وألنسو (Alonso,٢٠٢٠) في المرحلة الدراسية المستهدَفة وهي المرحلة الثانوية.

- تختلف عن بقية الدراسات السابقة في المناهج البحثية المستخدَمة، وفي المراحل الدراسية المستهدَفة.
- تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في الهدف من البحث، حيث تنوعت أهداف الدراسات السابقة؛ فبعضها يهدف إلى التعرف على أثر تفاعُل بعض نظم الذكاء الاصطناعي والمرحلة الدراسية على الوعي الذاتي والجودة كدراسة إيمان محمود (٢٠٢٠م)، وبعضها يستهدف الكشف عن سبل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بعض المقررات بمراحل التعليم العام مثل دراسة العميري والطلحي (٢٠٢٠م)، وهناك دراسات تستهدف التعرف على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي مثل دراسة أماني شعبان (٢٠٢١م)، أيضًا هناك دراسات هدفت إلى تقديم لمحة عن الاستخدامات التعليمية للذكاء الاصطناعي مثل دراسة رديقوس جراسي وآخرين (Rodríguez- García et.al, ٢٠٢٠) ، كذلك هناك دراسات كان الغرض منها إجراء مراجعة عامة للدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي مثل دراسة تشن وآخرين (chen et. al, ٢٠٢٠) ، وغير ذلك من الدراسات التي تبتعد عن أهداف الدراسة الحالية؛ فالدراسة الحالية تنفرد باستهداف التعرف على مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية.

تمت الاستفادة من الدارسات السابقة في جوانب كثيرة من البحث، فمن أبرز ما تم الاستفادة منه: تدعيم مشكلة الدراسة، وتأصيل بناء الإطار النظري

والعلمي، بالإضافة إلى الاسترشاد بها في كيفية بناء أداة الدراسة، والتعرف على الأساليب الإحصائية الملائمة للبحث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

١–منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي) للإجابة عن السؤال الأول عن طريق استجلاء أمثل الأطر النظرية في عرض تجارب الدول في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم. ويُعرِّفه العساف (٢٠١٢م) بأنه: "الجمع المتأني والدقيق للوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها؛ بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث" (ص١٩٢).

كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة (الدور، والواقع، والمتطلَّبات، والمعوِّقات)؛ لكونه يتلاءم مع طبيعة الدراسة، وجوانبها المختلفة، ومجالاتها المتعددة، وأهدافها المطروحة، ولكونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما في الواقع عن طريق جمع البيانات من جميع أفراد المجتمع ما أمكن؛ بُغية وصف الظاهرة المدروسة، وهي عملية التحوُّل والوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تسهم في تحسين الواقع. (عبيدات وعبد الحق، ٢٠١٧م، ص٤٣)

٢– مجتمع الدراسة:

أولًا: مجتمع الخبراء: وهو المجتمع المستهدَف لتحقيق هدف الدراسة الثاني والرابع والخامس والمتمثِّل في توضيح الدور وتحديد المتطلَّبات والكشف عن

المعوِّقات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوي، وقد بلغ عددهم (٣٠) خبيرًا، وكان معيار اختيارهم هو:

- المتخصصون في الذكاء الاصطناعي وما يرتبط به من تخصُّصات كعلوم الحاسب.
- خبراء التربية المهتمون بالذكاء الاصطناعي في التعليم ممن ألَّفوا أو بحثوا أو أشرفوا على دراسات في هذا المجال.
- المتخصِّصون في تقنيات التعليم المهتمون بالذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثانيًا: مجتمع مديرو ومديرات المدارس الثانوية في المملكة: وقد بلغ عددهم (٢١,٩٩٦) بحسب إحصائية عام ١٤٤٢هـ، موزعين على (١٣) منطقة.

٣-عينة الدراسة:

أولًا: عينة الخبراء وقد اعتمدت الدراسة على اختيار الخبراء عن طريق العينة القصدية التي تُعرف بأن أساس الاختيار فيها هو خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة تُمثِّل مجتمع البحث. (العساف، ٢٠١٢م، ص١٠١). وقد بلغ أفراد الدراسة من الخبراء (٣٠) خبيرًا جميعهم من حملة الدكتوراه. وتم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة من الخبراء، وتشمل: (التخصص – المؤهل العلمي – مكان العمل – سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة من الخبراء، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة

ثانياً: عينة مديري ومديرات المدارس الثانوية بالنسبة لعينة الدراسة من المديرين فقد تم اختيارهم من خلال عينة عشوائية طبقية متناسبة بحسب مناطق المملكة، وتعد العينة العشوائية الطبقية من أفضل العينات وأصدقها تمثيلًا للمجتمع وهي الأكثر استخدامًا في البحوث المسحية (الخليلي، ٢٠١٢م، ص ١٧٠). وبحسب معادلة ستيفن ثامبسون فإن حجم العينة يساوي بالتقريب (٣٧٨) فرد. وتم حساب حجم العينة في كل طبقة بالمعادلة الخاصة بحساب العينة الطبقية، وهي كالآتي:

حجم الطبقة = (حجم العينة* حجم الطبقة) / عدد أفراد المجتمع.

إلا أنه بسبب التوزيع الإلكتروني للاستبانات فقد زاد حجم العينة في بعض الطبقات بحيث بلغ عدد الاستبانات الكلي المستلمة (٤١٤) استبانة؛ وبحسب الخليلي (٢٠١٢م) فإن الزيادة في عدد العينة يكون جيدًا وضروري في كثير من الحالات (ص ١٧٤).

وعليه فقد تم التحليل الإحصائي لجميع الاستجابات المستلمة والتي بلغت (٤١٤) استبانة. وتم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية، وتشمل: (العمل – نوع التعليم – المؤهل العلمي – الإدارة التعليمية – سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

٤–أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها.

أ- بناء أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأدوات (الاستبانتين)،

أولاً: استبانة الخبراء: تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يراد جمعها من أفراد الدراسة من الخبراء، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة من الخبراء، والمتمثلة في: (التخصص – المؤهل العلمي – مكان العمل – سنوات الخبرة).

القسم الثالث: ويتكون من (٩٤) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور أساسية، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة من الخبراء، وفق درجات الموافقة التالية:

جدول (١) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	عالية جدًّا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	عالية	٣,٤١	٤,٢٠
٣	متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	قليلة	١,٨١	٢,٦٠

٥	قليلة جدًّا	١,٠٠	١,٨٠

ثانيًا: استبانة المديرين تكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود جمعها من أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية، والمتمثلة في: (العمل – نوع التعليم – المؤهل العلمي – الإدارة التعليمية – سنوات الخبرة).

القسم الثالث: ويتكون من (٣٣) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية، وفق درجات الموافقة التالية:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	مطبقة بدرجة عالية جدًّا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	مطبقة بدرجة عالية	٣,٤١	٤,٢٠
٣	مطبقة بدرجة متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	مطبقة بدرجة قليلة	١,٨١	٢,٦٠
٥	غير مطبقة	١,٠٠	١,٨٠

ب– صدق أدوات الدراسة:

وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال:

-الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكِّمين):

فقد تم عرضهما بصورتهما الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٢) محكم، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانتين في عدد من الجوانب. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانتين بصورتهما النهائية.

-صدق الاتساق الداخلي للأدوات:

أولًا: استبانة الخبراء: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور. واتضح من النتائج أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول والثاني والثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثانيًا: استبانة المديرين: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة. واتضح من النتائج أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ج- ثبات أدوات الدراسة:

أولًا: استبانة الخبراء: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، وكان معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٦٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانيًا: استبانة المديرين: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، وكان معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٨٤)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٥-إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانتين) وثباتهما، وصلاحيتهما للتطبيق، تم تطبيقهما ميدانيًّا باتباع الخطوات التالية:

- توزيع الاستبانتين إلكترونيًّا.
- جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (٣٠) استبانة للخبراء و(٤١٤) استبانة للمديرين.

٦-أساليب المعالجة 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).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية؛ المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"، المتوسط الحسابي "Mean"، الانحراف المعياري "Standard Deviation"، اختبار " ت: Independent Sample T-test، تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ واختبار شيفيه لتوضيح اتجاه الفروق.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

أولًا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني:

والذي ينص على "ما دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟" لتحديد دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات ككل التي بنيت عليها أداة الدراسة وتحددت في خمس مجالات: (البيئة الصفية- المحتوى وطرق التدريس- التقويم- المعلم- الطالب)، ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع عبارات الأداة وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣) استجابات أفراد الدراسة من الخبراء على دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بحسب المجالات

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المجال الأول: البيئة الصفية	٤,٧٤	٠,٢٩٤	١
٢	المجال الثاني: المحتوى وطرق التدريس	٤,٦١	٠,٤١١	٤
٣	المجال الثالث: التقويم	٤,٦٥	٠,٣٩٤	٣
٤	المجال الرابع: المعلم	٤,٦٧	٠,٤٦٦	٢

٥	المجال الخامس: الطالب	٤,٥٧	٠,٥٥٣	٥
دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية		٤,٦٤	٠,٣٧٥	-

- أن خبراء الدراسة موافقون بدرجة "عالية جدًّا" على دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عام (٤,٦٤ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة "عالية جدًّا "، وبانحراف معياري (٠,٣٧٥).
- كما يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن جميع المجالات الخمسة حصلت على موافقة بدرجة "عالية جدًّا"، من جميع الخبراء وتراوحت المتوسطات الحسابية لها (من ٤,٧٤ إلى ٤,٥٧) وانحرافات معيارية بين (٠,٢٩٤ إلى ٠,٥٥٣).
- أن أبرز دور لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تمثلت في المجال الأول: البيئة الصفية بمتوسط (٤,٧٤) وانحراف معياري (٠,٢٩٤)، يليها المجال الرابع: المعلم بمتوسط (٤,٦٧) وانحراف معياري (٠,٤٦٦)، يليها المجال الثالث: التقويم بمتوسط (٤,٦٥) وانحراف معياري (٠,٣٩٤)، يليها المجال الثاني: المحتوى وطرق التدريس بمتوسط (٤,٦١) وانحراف معياري (٠,٤١١)، وأخيراً جاء المجال الخامس: الطالب بمتوسط (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٥٣).
- حصلت جميع عبارات الأداة وعددها (٥٢) عبارة توزعت على خمس مجالات والتي تقيس دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في

تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، على موافقة بدرجة "عالية جدًّا"، من جميع الخبراء.

وتفسر الدراسة التوصل لهذه النتيجة: (أن خبراء الدراسة موافقون بدرجة "عالية جدًّا" على دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية): أنها جاءت من الدور الفاعل الذي تقدمه مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال (البيئة الصفية – والمحتوى وطرق التدريس – والتقويم – والمعلم – والطالب) في تحسين نواتج التعلم ورفع مستوى مخرجات التعليم والمهارات المكتسبة لدى الطلاب. بحيث يجمع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم : للطالب بين العمق المعرفي وتوليد المعرفة واكتساب المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، ويرفع من مستوى المعلم، ويجدد ويطور أدواره ويساهم في المشاركة في مهمته ويسهلها ويدعمها، ويحوّل البيئة الصفية إلى بيئة تفاعلية تشاركية ذكية، كما يحول أسلوب التقييم إلى التقويم المستمر والمدعوم بالتغذية الراجعة الفورية والتي تحول التعليم والتعلم إلى التعلم الفردي الشخصي التكيفي بحيث تتحدد نقاط القوة والضعف وتعالج بشكل فردي لكل طالب، أيضًا دعم المحتوى وتصميم المقررات المخصصة وتطوير المناهج وطرق التدريس والأنشطة بما يؤدي الى الوصول الى ما وراء المعرفة واكتساب المهارات المستهدفة وتحسين نواتج التعلم.

وبمناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة نجد أن هذا ما أكدت عليه الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة العمري (٢٠١٩م) والتي أثبتت فاعلية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي (روبوتات الدردشة) في تنمية مهارات

الطالب وخصوصًا في الجوانب المعرفية، ودراسة نونشفلي وآخرون (et. al,٢٠١٩ Noniashvili)، والتي توصلت إلى قدرة مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في رفع جودة التدريس وتنمية مهارات الطلاب كالتعلم الذاتي وزيادة الدافعية للتعليم ودعم المعلمين وحفظ الوقت والجهد لهم، كما خلصت دراسة نادو وآخرون (Naidoo et.al, ٢٠١٩) ، إلى أن مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالمدارس الثانوية تؤدي إلى توفر بيئة تفاعلية ديناميكية وتعليم متوازن، كما تنمي مهارات التواصل الفعّال بين مكونات البيئة التعليمية، وأثبتت دراسة رول وويلي (Roll& Wylie, ٢٠١٦) ودراسة أشولو (Ashaolu, ٢٠٢١) دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في بناء بيئة تفاعلية تشاركية ذكية، وبناء مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، ليصبحوا خبراء متمرسين، والوصول بهم إلى ما وراء المعرفة، وتحول التركيز من المنتج إلى العملية التعليمية، وتحول التقييم من قياس للأداء النهائي، إلى التقييم المستمر والذي يوفر الدعم المخصص الفردي في الوقت المناسب، كما تدعم دور المعلم كمرشد وداعم وموجه للطلاب، ليصبحوا ذوي فكر مستقل تشاركي.

كما تفسر الدراسة أيضًا الدور البارز لمجال البيئة الصفية، وحصولها على أعلى متوسط حسابي وأقل انحراف معياري ومن ثم يليه مجال المعلم ثم مجال التقويم ثم المحتوى وطرق التدريس، ثم مجال الطالب وذلك لأن معظم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي طُورت في مجال التعليم وتحسين نواتج التعلم، كان الهدف الأول منها: تحسين البيئة الصفية، وتطويرها، وتحويلها لبيئة جاذبة،

تفاعلية، تشاركية، ذكية، متناسبة مع خصائص الطلاب، وتراعي الفروق الفردية، وتوفر التعلم التكيفي لهم، وهذا بدوره سوف ينعكس على تطوير الطالب ورفع مهاراته وتعميق تعلمه والوصول به إلى ما وراء المعرفة وإلى توليد المعرفة، ويتحقق ذلك من خلال التركيز على الاهتمام بالمعلم وتطوير كفاءته ومهاراته، ومن ثم تطوير أساليب التقويم والتي تركز على التقييم المستمر وتحديد نقاط القوة والضعف وإعطاء تغذية راجعة فورية لكل طالب حسب احتياجه. وللوصول لذلك لابد من تُطوَر طرق التدريس والأنشطة والمناهج وفق هذه الاحتياجات، محققة الوصول إلى تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب.

وهذا ما يفسر حصول مجال البيئة الصفية على أعلى رتبة يليها مجال المعلم ثم التقويم ثم المحتوى وطرق التدريس، ثم مجال الطالب.

وبمناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة نجد أن هذا ما تتفق عليه معظم الدراسات وكانت أبرز الدراسات التي أشارت لهذه الأدوار، دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) والتي أكدت على دور مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخصيص التعليم وتحسين نواتج التعلم وتحويل البيئات التعليمية إلى بيئات تعاونية تفاعلية فاعلة، ودعم أدوار المعلمين وأنظمة التدريس الذكية وقد أكدت على ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كافة أنظمة العملية التعليمية وأوصت بضرورة الاستفادة من مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بكل مستوياته.

ثانيًا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث:

والذي ينص على: "ما واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟" بعد حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من المديرين على عبارات واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، جاءت النتائج كما يلي:

- أن أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية متفقون في إجابتهم على أن مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية "غير مطبقة" وذلك بمتوسط عام بلغ (١,٢٢ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الاولى من فئات المقياس الخماسي (من ١,٠٠ إلى ١,٨٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "غير مطبقة"، وبانحراف معياري (٠,٥٠٧).
- أن أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية متفقون على "عدم تطبيق" العبارات الثلاثة والثلاثون والتي تصف واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. بمتوسطات حسابية ما بين (١,٧- ١,٠٨) وانحرافات معيارية تتراوح بين (٠,٥٦٤- ٠,٤٠٩).

وتفسر الدراسة هذه النتيجة: أن هناك ضعف في واقع تطبيق مهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم في المدارس الثانوية وليس انعدام في التطبيق وذلك لوجود عدد من الاستجابات التي قالت بالتطبيق والتي

اتضحت من خلال تشتت الإجابات ونسبة التكرارات والانحرافات المعيارية، مما يشير إلى أن هناك متطلبات ومعوقات أمام واقع تطبيق مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الواقع والتي تم الكشف عنها في إجابة السؤال الرابع والخامس.

وبمناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة: يتضح ضعف الواقع بالرغم من الأهمية الكبيرة والدور الأساسي للذكاء الاصطناعي في مجالات متعددة في تحسين نواتج التعلم ومنها تتبع أداء الطلاب وتحليل مستواهم والتنبؤ بالفروق الفردية وذلك لتخصيص التعليم ومعالجة الصعوبات سعيًا لتحسين نواتج التعلم لدى الطلاب. وقد تعزى هذه النتيجة لما ذكرته دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) بأنه لا فائدة من التحليلات التنبؤية إلا إذا تم تمكين المعلمين والمديرين من إدارة توفير التعلم في مدارسهم بهذه التقنيات. كما وأن المعلمين بحاجة إلى أن يمتلكوا مهارة تحليل البيانات حتى يتمكنوا من تفسير البيانات التي توفرها هذه الأنظمة. وبالتالي ينصرف المعلمون ومن هم في الميدان التعليمي من توظيف مثل هذه التطبيقات في العملية التعليمية. كما تعزى لما أكدته دراسة الخيبري (٢٠٢٠م)، ودراسة هندي (٢٠٢٠م) من ضعف امتلاك المعلمين لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

ولأهمية دراسة الواقع: وبناءً على نتيجة هذا السؤال ووجود تشتت في إجابات بعض العبارات فقد، قام الباحثان بحساب الفروق بين استجابات مديري المدارس الثانوية حول واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية عند المتغيرات (العمل- نوع التعليم- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة – الإدارة التعليمية) باستخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test "و "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA). وتم التوصل للنتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية) باختلاف متغير العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية) باختلاف متغير نوع التعليم لصالح التعليم الأهلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية) باختلاف متغير المؤهل العلمي. ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه، وجاءت النتيجة لصالح أفراد الدراسة الذين مؤهلهم العلمي الدكتوراه.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية) باختلاف متغير الإدارة التعليمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (واقع مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وتعزو الدراسة وجود فروق لصالح حملة الدكتوراة إلى أن المديرين من حملة درجة الدكتوراة يتوجهون لتبني الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية وذلك لما يمتلكونه من المستوى العلمي والمعرفي العالي، ومن هذه الاتجاهات: تبني مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، وعلى الرغم من أن متوسط استجابات أفراد الدراسة من حملة الدكتوراة يمثل نسبة قليلة جدا مقابل حملة البكالوريوس والماجستير، إلا أن الفرق كان لصالح حملة الدكتوراة.

كما تعزو الدراسة وجود فروق لصالح التعليم الأهلي، إلى أن التعليم الأهلي يسعى للتنافس وتلبية رغبات المجتمع وفقًا للتوجهات الحديثة في التعليم، ولديه صلاحيات أكبر من المدارس الحكومية في تبني مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب مثل إدخال الروبوتات إلى التعليم وغيره من الاتجاهات.

كما تفسر الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة من مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير (العمل- والإدارات

التعليمية) أن ذلك يعود إلى المساواة في التعليم العام السعودي بين تعليم البنين والبنات وبين التعليم في كافة مناطق المملكة، وأن إي اختلافات في النتائج بينهم يعود للجهود الشخصية والممارسات التي تتم داخل الميدان، وليس في الدعم الموجه من الدولة ومن الوزارة.

ثالثًا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع:

والذي ينص على "ما متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟" لتحديد المتطلبات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب للأبعاد ككل التي بنيت عليها أداة الدراسة وتحددت في خمس مجالات: (التشريعية- التطويرية- الفنية- التأهيلية- التثقيفية)، ومن ثم تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع عبارات الأداة وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤) استجابات أفراد الدراسة من الخبراء على متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بحسب الأبعاد

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المتطلبات التشريعية	٤,٦٥	٠,٥٥١	٤
٢	المتطلبات التطويرية	٤,٦٣	٠,٥٣٢	٥
٣	المتطلبات الفنية	٤,٦٨	٠,٤٤٢	٣
٤	المتطلبات التأهيلية	٤,٨١	٠,٣٣٤	١
٥	المتطلبات التثقيفية	٤,٨٠	٠,٣٩٦	٢
متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية		٤,٧٢	٠,٣٧٢	-

- أن أفراد الدراسة من الخبراء موافقون بدرجة (عالية جدًّا) على أهمية متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط عام بلغ (٤,٧٢ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية وانحراف معياري (٠,٣٧٢).
- كما يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن جميع الأبعاد الخمسة حصلت على موافقة بدرجة "عالية جدًّا"، من جميع الخبراء وتراوحت المتوسطات الحسابية لها (من ٤,٨١ إلى ٤,٦٣) وانحرافات معيارية بين (٠,٣٣٤ إلى ٠,٥٣٢).
- أن أبرز المتطلبات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تمثلت في المتطلبات التأهيلية بمتوسط (٤,٨١) وانحراف معياري (٠,٣٣٤)، يليها المتطلبات التثقيفية بمتوسط (٤,٨٠) وانحراف معياري (٠,٣٩٦)، يليها المتطلبات الفنية بمتوسط (٤,٦٨) وانحراف معياري (٠,٤٤٢)، يليها التشريعية بمتوسط (٤,٦٥) وانحراف معياري (٠,٥٥١)، وأخيراً المتطلبات التطويرية بمتوسط (٤,٦٣) وانحراف معياري (٠,٥٣٢).
- حصلت جميع عبارات الأداة وعددها (٢١) عبارة توزعت على خمس أبعاد والتي تحدد متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، على موافقة بدرجة "عالية جدًّا"، من جميع الخبراء.

وتفسر الدراسة الاتفاق بالموافقة بدرجة "عالية جدًّا" على متطلبات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، أنه يأتي لحداثة التوجه نحو الذكاء الاصطناعي في التعليم، والحاجة إلى تحديد المتطلبات سعيًّا إلى تحقيق مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، والذي أثبتت نتائج الواقع ضعفها وأن غير مطبقة حتى الآن ولذلك جاءت الحاجة لأهمية تحديد هذه المتطلبات بأبعادها الخمسة التشريعية والتطويرية والفنية والتأهيلية والتثقيفية وتؤكد الكثير من الدراسات على ضرورة تحديد المتطلبات لمهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم والعمل على تلبيتها ومن هذه الدراسات دراسة أويانغ وجياو (Ouyang & Jiao,٢٠٢١) والتي أكدت على أن مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd) لا تتعلق فقط بتنفيذ تقنية الذكاء الاصطناعي ولكنه نظام تكاملي يشتمل على أبعاد تربوية واجتماعية وثقافية واقتصادية يتم الجمع بينهم في أثناء عمليات تطبيق هذه التقنية.

وبمناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة: نجد العديد من الدراسات تؤيد أهميةَ المتطلباتِ والأبعاد السابقةِ؛ فقد أكدت على أهمية المتطلباتِ التشريعيةِ، دراسةُ تشاي وآخرين (chai et al,٢٠٢٠) التي توصَّلَت إلى أنه ينبغي لوزارات التربية والتعليم تبنّي إصلاحات عاجلة لدمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أيّدت دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) ضرورة التعامل مع الواقع المستقبلي المرتبط بمهارات الذكاء الاصطناعي وذلك بإعادة صياغة

السياسات وإعادة صياغة المناهج. كما أكدت على أهمية المتطلبات التطويرية عددٌ من الدراسات والأدبيات، ومن هذه الدراسات دراسة تشن وآخرين (Chen, et al,٢٠٢٠) التي توصَّلَت إلى أنه من النادر ما يتم ربط أنظمة وخوارزميات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي مع النظريات التربوية والتعليمية، وأكدت على ضرورة دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع النظريات التعليمية، كما أكدت على أن أبحاث وأنظمة الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd) متعددة التخصصات وتحتاج إلى فريق من الخبراء لإنجازها.

كما أشارت دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) على أهمية المتطلبات الفنية وأكدت الدراسة على ضرورة الاستفادة من المنصات التعليمية في تطوير الذكاء الاصطناعي في التعليم، والاستفادة أيضًا من تجارب الدول السابقة، وأكدت على أهمية البنية التحتية الأساسية وأنَّ نقصَها يؤدي إلى فجوة رقمية جديدة.

كما تضمَّنَت دراسة اليونسكو (UNESCO,٢٠١٩) على أهمية المتطلبات التأهيلية من خلال تأكيدها ضرورة الوقوف على التحديات التي تواجه التعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي وتلبية المتطلبات التأهيلية اللازمة، ومنها: إعداد المعلمين لهذا النوع من التعليم، وذلك من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة أو قبلها وتَعْتبر الدراسة هذا المتطلب، مُتطلَّبًا مهمًّا ليس فقط لزيادة استعداد المعلمين للمهارات الرقمية ولكن لإثبات دور المعلم خلال هذه التطورات. وتتفق مع هذه الدراسة أيضًا دراسة محمود (٢٠٢٠م)، وهندي (٢٠٢٠م).

كما تؤكد الدراسات على أهمية المتطلبات التثقيفية ومنها: دراسة استفزرا وآخرين (Estevez et. al, ٢٠١٩) التي هدفت إلى نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد توصلت إلى الأثر الإيجابي لنشر هذه الثقافة، وأن الطلاب أصبحوا أكثر وعيًا وإدراكًا لأهمية هذا التوجُّه. ويؤيد هذه النتيجة أيضًا دراسة إيرين هندي (٢٠٢٠م) التي أوصت بضرورة تقديم الحوافز التشجيعية.

رابعًا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس:

والذي ينص على: "ما معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء؟" وبحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من الخبراء على عبارات معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، جاءت النتائج كما يلي:

- أن أفراد الدراسة من الخبراء موافقون بدرجة (عالية جدًّا) على معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٤٢ من ٥,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية جدًّا، وانحراف معياري (٠,٥١٩).

وتفسر الدراسة الاتفاق بالموافقة بدرجة "عالية جدًّا" على معوقات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب

المرحلة الثانوية ، وذلك لأن تمكين مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، والتعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي، تعد توجهات حديثة ومستقبلية ومازالت في بداياتها وتحتاج إلى الكثير من العمل والتنظيم والتطوير لتطبيقها، ويؤيد هذه النتيجة: النتيجة السابقة لسؤال الواقع والتي أظهرت بأن أفراد الدراسة متفقون بدراجة عالية على أن الواقع "غير مطبق" والتي فُسّرت بأن هناك الكثير من المعوقات والتحديات التي تحتاج إلى النظر فيها، ومعالجتها، وتجاوزها.

وبمناقشة النتائج وربطها بالدراسات السابقة: نجد أن معظم الدراسات التي كتبت في الذكاء الاصطناعي في التعليم تتفق مع هذه النتيجة؛ ومنها دراسة الخيبري (٢٠٢٠م)، دراسة محمود (٢٠٢٠م)، ودراسة رول وويلي (Roll & Wylie ٢٠١٦) والتي تشير لعدد من التحديات وضرورة مواجهتها ومعالجة الصعوبات.

خامسًا: نتيجة السؤال السادس:

الذي ينص: "ما مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية؟"

بناءً على ما تم عرضه من التجارب العالمية والدراسات السابقة، وعلى ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الميدانية فقد حددت الدراسة مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم في عدة مستويات:

- المستوى الأول: المهارات التمكينية
- المستوى الثاني: المهارات المستهدفة

- المستوى الثالث: المهارات الناتجة (المكتسبة)

الشكل (١) مستويات مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم

المستوى الأول: المهارات التمكينية

وهي المهارات القيادية العليا اللازمة في توجيه واتخاذ القرار، لتبني التوجه نحو تمكين مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، فتبني مثل هذا الاتجاه يحتاج إلى سلسة من الإجراءات والقرارات والتحولات تبدأ من استراتيجية الدولة للتحول للذكاء الاصطناعي، يليها المبادرات التي يقدمها قطاع التعليم لمواكبة هذا التحول، وصولًا إلى توظيفها في البيئة الصفية بهدف تحسين نواتج التعلم. ولأن الذكاء الاصطناعي تقنية مختلفة عن التقنيات السابقة، فإن تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd) يشتمل على تحول كامل وشامل لكافة المنظومة التعليمية، ولذلك تبدأ مرحلة تمكين

مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم من قمة هرم المنظومة التعليمية، وذلك وفقًا للمهارات التمكينية التالية:

الشكل (٢) المهارات التمكينية

❶ مهارات التطوير: إن تطوير أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ستوظف في التعليم يجب أن تطور وفقًا للأسس النظرية التربوية، ونظريات التعلم، والسياسات التعليمية، وتحفظ الخصوصية والأمان للمستخدمين. وتحقيق ذلك يكون من خلال فُرق متعددة التخصصات، بحيث يعمل خبراء الذكاء الاصطناعي، مع خبراء من التربية، وخبراء من العلوم النفسية والاجتماعية. أيضًا أن تكون هناك لجان مسؤولة عن جودة الاختيار لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي توظف في التعليم، وعقد الشراكات مع القطاعات الخاصة والحكومية.

❷ مهارات التشريع: أن ينطلق تبني هذا الاتجاه من الخطط الاستراتيجية التي تشارك في صياغتها مع وزارة التعليم الأطراف المعنية مثل هيئة الحكومة الرقمية، ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، هيئة البيانات والذكاء

الاصطناعي، ووزارة المالية، وغيرها من الجهات، ومراجعة السياسات التعليمية، ورصد الميزانيات الخاصة.

❸ مهارات فنية: التأكد من جاهزية البنية التحتية، وجاهزية البيانات الضخمة لدى منظومة التعليم للاستفادة منها في مجالات متعددة مثل تحليل التعلم، وتخزين واسترجاع البيانات التعليمية، والاستفادة من تجارب الدول في هذا المجال من خلال المتابعة والتقييم المستمر.

❻ مهارات التأهيل: ويشمل التأهيل كافة أفراد وعناصر المنظومة التعليمية، فالتحول لأنظمة الذكاء الاصطناعي وتمكين توظيف تطبيقاته في العملية التعليمية، تحول شامل ومتكامل، وإن كان المستهدف البيئة الصفية. إلا أن التركيز الأساسي يكون على إعداد المعلمين للتعليم والتعلم المدعوم والقائم على الذكاء الاصطناعي، بحيث يشمل: التأهيل قبل الخدمة في الكليات التربوية، والتأهيل بعد الخدمة من خلال برامج التدريب والتعلم المستمر.

❺ مهارات التثقيف: وذلك بالتوعية بأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتمكين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، من خلال البرامج التي تنشر الوعي بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وكافة المجتمع، ومن خلال التشجيع والتحفيز والدعم لكل من يوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم، وأيضًا من خلال تشريب مفهوم الذكاء الاصطناعي ودمجه في المناهج والتخصصات المختلفة.

المستوى الثاني: المهارات المستهدفة

وهي المهارات الأساسية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، وذلك لإعداد المعلمين والطلاب للتعليم والتعلم المدعوم – أو القائم– على الذكاء الاصطناعي. وهي كالتالي:

شكل (٣) المهارات المستهدفة

❶ مهارات المعلمين: سيظل دور المعلمين محوريًّا خلال مراحل تطور الذكاء الاصطناعي بل أن المعلمين هم المسؤولون عن تحديد مهام الذكاء الاصطناعي، ولكن لكي يتمكن المعلمون من التعامل مع تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعّال، سيكونون بحاجة إلى التدريب والتأهيل، كما سيكونون بحاجة إلى استيعاب الكفاءات الجديدة المطلوبة في هذا المجال، ويتطلب منهم ذلك مجموعة من الكفاءات والسمات الشخصية اللازمة لهذه المرحلة من التحولات، وسيتم التفصيل في مهارات المعلمين لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم كما يلي:

- الكفاءات: ونقصد بها المهارات المطلوبة لمواجهة التحديات المعقدة أمام توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم وهذه الكفاءات تتمثل فيما يلي:

- كفاءة التعلم والوعي الرقمي بأنظمة الذكاء الاصطناعي: أن يكون لدى المعلمين وعي بأنظمة الذكاء الاصطناعي وفهم واضح لكيفية عمل أنظمة الذكاء الاصطناعي الداعمة للعملية التعليمية، مما يمكنهم من الاستفادة الفاعلة منها والقدرة على إصدار الاحكام حول كفاءتها. وتشمل التعليم الموجه ذاتيًا، ومهارات فوق معرفية
- كفاءة البحث وتحليل وتفسير البيانات: حتى يتمكن المعلمون من تفسير البيانات التي توفرها تطبيقات وأنظمة الذكاء الاصطناعي، وتزويد الطلاب بالملاحظات بناءً على الرؤى التي تظهرها البيانات.
- كفاءة النظرة النقدية: حول الطرق التي يؤثر بها الذكاء الاصطناعي، لدعم قدرات الطلاب لكي يتمكنوا من فهم مكامن القوة والامكانيات وأيضًا المخاطر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- كفاءة تعزيز القدرات البشرية: التي لم يكن لدى المعلم الوقت الكافي لتعزيزها ودعمها قبل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام الروتينية للمعلم. مثل: الدعم والتشجيع والتحفيز للطلاب في كل الجوانب الإبداعية والعاطفية والاجتماعية– الإرشاد والتوجيه التربوي–التواصل الفعّال، وذلك كونها مهارات لن تجيدها الآلات في المستقبل القريب.

- كفاءة استقلالية الإدارة: بحيث يتمكن من إدارة الموارد البشرية (الطلاب)، والموارد المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وإدارة الصف وما يلزم من تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- السمات الشخصية: وهي المهارات اللازمة للتعامل مع البيئات والأنظمة المتغيرة، لإمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم بشكل فاعل، وتتمثل هذه السمات في الآتي:

- المبادرة والتصميم: أي قدرة المعلمين على تحفيز أنفسهم ورغبتهم في تحقيق الإنجازات مع نوع مختلف من التعليم القائم والمدعوم بالذكاء الاصطناعي، والمثابرة نحو تحقيق الهدف. بحيث يكون لديهم دافعية داخلية، وقدرة على تولي زمام الأمور.
- فاعلية الذات والثقة بالنفس: من خلال إيمان المعلمين وثقتهم بقدرتهم على الإنجاز، وتحمل المسؤولية أمام قراراتهم.
- التكيف: القدرة على تغيير الخطط، والمنهجيات والأدوات والأساليب في ضوء أي ظروف أو تطورات تقنية.
- تطوير الذات وتعلم مهارات جديدة: من خلال قدرة المعلمين على متابعة كل ما يستجد وتتطلبه المهنة، والتفاني في اكتساب مهاراته.

شكل (٤) مهارات المعلمين لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب

❷ مهارات الطلاب: من المهم تطوير مهارات جديدة للطلاب في ظل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب ليتمكنوا من الاستفادة القصوى من هذه التقنيات في التعليم وتحسين نواتج التعلم. وذلك من خلال تطوير عدد من الكفاءات والسمات الشخصية لدى الطلاب، والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

- الكفاءات: ونقصد بها المهارات المطلوبة لمواجهة التحديات المعقدة أمام توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم وهذه الكفاءات تتمثل فيما يلي:

كفاءة الابتكار والابداع: من خلال القدرة على تخيل واستنباط طرق جديدة ومبتكرة لمعالجة التحديات والاجابة على الأسئلة الشائكة، ما يخلق لديه معرفة جديدة متلائمة، وتصميم حلول إبداعية وابتكار منتجات فكرية رائعة من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم.

- كفاءة التعاون والعمل الجماعي: تفرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي العمل الجماعي وربما تعدد الثقافات ولذلك يحتاج الطالب في تعامله الى الذكاء الاجتماعي والانفتاح والقدرة على العمل مع الفريق.
- كفاءة التواصل: من خلال تعدد مهارات التواصل اللغوية والحوار والعرض والانفتاح على النقد والاتجاه نحو التوافق من خلال التواصل الرقمي والواقع الافتراضي. وتفرض تقنيات الذكاء الاصطناعي التواصل مع الآلة ومع البشر لذلك كان على الطلاب امتلاك هذه المهارة.
- كفاءة التفكير النقدي وحل المشكلات: بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، لم يعد فقط التفكير النقدي معتمداً على تنظيم الحقائق والأفكار واستخدامها في عقل الانسان فإلى جانب ذلك أصبح لكل طالب ذاكرة تكميلية بواسطة الذكاء الاصطناعي. والتي تنقل الطالب من مرحلة تعميق المعرفة إلى مرحلة توليد المعرفة.
- التفكير المحوسب: وهو من أهم المهارات الرئيسة للطلاب في ظل توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وهو حل المشكلات من خلال (صياغة المشكلة – تنظيم وتحليل البيانات- تمثيل البيانات – أتمتة الحلول عن طريق التفكير الخوارزمي- تحديد وتحليل وتنفيذ الحلول الممكنة- تعميم حل المشكلة إلى مجموعة واسعة من المشاكل الأخرى). وقد أثبت فاعليته في التعليم المعتمد على الذكاء الاصطناعي وطبقته الكثير من الدول المتقدمة.

- كفاءة الاندماج بالمجتمع الرقمي: فالطالب من خلال توظيف تطبيقات الذكاء لاصطناعي في التعليم، ذلك يفرض عليه التعلم من خلال بيئات رقمية وربما معلمين افتراضيين والعمل مع فرق افتراضية، بل إن الطالب مع التعليم المدعوم بالذكاء الاصطناعي يكون متعاون مع الذكاء الاصطناعي وفي المستقبل القريب سيصبح قائدًا له بحيث يقود تعلم وتوجيه الذكاء الاصطناعي.

- السمات الشخصية: وهي المهارات اللازمة للتعامل مع البيئات والأنظمة المتغيرة، لتمكين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم بشكل فاعل، وهذه السمات تتقاطع مع السمات الشخصية للمعلمين السابق ذكرها وتتمثل هذه السمات الشخصية للطلاب فيما يلي:

- المبادرة والتصميم: أي قدرة الطلاب على تحفيز أنفسهم ورغبتهم في تحقيق الإنجازات مع نوع مختلف من التعليم القائم والمدعوم بالذكاء الاصطناعي، والمثابرة نحو تحقيق الهدف. بحيث يكون لديهم دافعية داخلية، وقدرة على تحمل المسؤولية.
- فاعلية الذات والثقة بالنفس: من خلال إيمان المعلمين وثقتهم بقدرتهم على الإنجاز، وتحمل المسؤولية أمام قراراتهم.
- التكيف: القدرة على تغيير الخطط، والمنهجيات والأدوات والأساليب في ضوء أي ظروف أو تطورات تقنية.

- تطوير الذات وتعلم مهارات جديدة: من خلال قدرة المعلمين على متابعة كل ما يستجد وتتطلبه المهنة، والتفاني في اكتساب مهاراته.

الشكل (٥) مهارات الطلاب لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم

المستوى الثالث: المهارات الناتجة (المكتسبة)

في الوقت الذي نحتاج فيه للكثير من المهارات لتمكين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، وذلك لكونه اتجاه حديث في التعليم ويؤثر على المنظومة التعليمية كاملة بحيث يحدث تحولات كبيرة فيها، فإن آثاره تمتد على البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وعلى الصناعة ومتطلبات سوق العمل وعلى المهارات المستقبلية.

ولذلك نجد أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم له آثاره الكبيرة على تحسين نواتج التعلم وعلى التعليم ككل، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة.

فمن أهم النواتج المكتسبة من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، هو اكساب الطلاب مهارات الذكاء الاصطناعي ومهارات القرن

الحادي والعشرين (المهارات المستقبلية)، والتي تحقق متطلبات سوق العمل والتنمية الاجتماعية والاقتصادية في هذا القرن.

وفيما يلي ذكر لأهم المهارات الناتجة (المكتسبة) لدى الطلاب، نتيجةً لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم:

1. كفاءات متعددة في التفكير: سينعكس توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم على مهارات التفكير لدى الطلاب بحيث يكتسب الطالب مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، والتفكير التحليلي، والتفكير التنبؤي، والتفكير المحوسب.
2. كفاءة الابداع والابتكار: بحيث يكتسب الطالب من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الوصول للحلول الإبداعية، والأفكار الابتكارية الخلاقة من خلال التعامل مع أنظمته وتطبيقاته المتعددة.
3. الكفاءة الرقمية: من خلال الوعي بأنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفهم طريقة عملها والتعامل معها، وكيفية توظيفها في المواقف المختلفة، والاستفادة من قدراتها الكبيرة في شتى مجالات الحياة.
4. كفاءة الاتصال والتواصل: بالرغم مما فرضته التحولات الرقمية من مهارات التواصل الافتراضي، إلا أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم سيكسب الطالب كفاءات متعددة في التواصل من أهمها التواصل مع الآلة والتطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي كالروبوتات وغيرها والعمل والتعامل معها.

❺ الكفاءة الذاتية: أنّ توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم يكسب الطالب الإدارة الذاتية لوقته وتعلمه، كما يكسبه إدارة العبء المعرفي والمسؤولية الذاتية، والقدرة على اتخاذ القرار.

❻ كفاءة التعاون الافتراضي والعمل مع الفريق: ولن يقتصر فقط على مهارات التعاون والتشارك مع الفرق الافتراضية البشرية ولكن تنمية قدرته على التعاون والعمل مع فريق مكون من الآلات الذكية والروبوتات.

❼ كفاءة الوصول إلى ما وراء المعرفة: وهذه من أهم المهارات التي سيكسبها توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليم إذا أنها ستساعد الطلاب على ليس فقط العمق المعرفي والوصول إلى ما وراء المعرفة بل ستصل بالطلاب إلى الهدف والغاية الرئيسة من التعليم وهو توليد المعرفة.

ولن يقتصر الأمر على هذه المهارات التي تم تحديدها ووصفها بل إن المهارات تتطور بتطور التقنيات، وما يصاحبها من متطلبات.

ولكن الأهم من تحديد هذه المهارات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لطلاب المرحلة الثانوية هو العمل على تنميتها لدى عناصر المنظومة التعليمية وأهمهم كما ذكرنا المعلم والطالب.

ويكون ذلك بالعناية بالتأهيل للمعلمين قبل الخدمة من خلال كليات التربية والتي ينبغي أن تأخذ مثل هذه الكفاءات والمهارات بعين الاعتبار والسعي لإكسابها للمعلمين من خلال برامج نوعية تنفذها الجامعات والكليات بهدف الرقي بمستوى المعلم والذي سيعلم في بيئات تعليمية قائمة ومدعومة بأنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

كما يجب أن يُعتنى ببرامج ما بعد الخدمة وهي برامج التدريب والتطوير والتعلم المستمر، وتنفيذ برامج نوعية لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمين.

ومتى ما تم تأهيل المعلم على المستوى المطلوب وتمكينه بالمهارات اللازمة، وتثقيف الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بأهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتصميم المحتوى والمقررات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية بكفاءة عالية، كل ذلك يضمن تحقيق الغاية وهي تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب وإكسابه المهارات المستقبلية المطلوبة في مستقبل العمل والتعلم.

شكل (٦) المهارات الناتجة (المكتسبة) من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم

جدول (٥) مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب في المرحلة الثانوي

م	مستوى المهارات	الفئة المستهدفة	المهارات	المهارات الممتدة
	المهارات التمكينية		التطويرية	تكوين فرق متعددة التخصصات

م	مستوى المهارات	الفئة المستهدفة	المهارات	المهارات الممتدة
المستوى الأول:		القيادات العليا		تكوين لجان محددة المسؤوليات
				التعاقد وانشاء الشراكات
			التشريعية	وضع الخطط الاستراتيجية
				مراجعة السياسات
				رصد الميزانيات
			الفنية	توفير البنية التحتية
				الاستفادة من البيانات الضخمة
				الاستفادة من تجارب الدول
			التأهيلية	تأهيل كافة افراد المنظومة
				تأهيل ما قبل الخدمة للمعلمين
				تأهيل في أثناء الخدمة
			التثقيفية	نشر الوعي لكافة المجتمع
				الدعم والتحفيز والتشجيع
				تشريب المفاهيم في المناهج المختلفة
المستوى الثاني:	المهارات المستهدفة	مهارات المعلمين	كفاءات	كفاءة التعلم والوعي الرقمي بأنظمة الذكاء الاصطناعي
				كفاءة البحث وتحليل وتفسير البيانات
				كفاءة النظرة النقدية
				كفاءة تعزيز القدرات البشرية
				كفاءة استقلالية الإدارة
			سمات شخصية	المبادرة والتصميم
				فاعلية الذات والثقة بالنفس
				التكيف
				تطوير الذات وتعلم مهارات جديدة
		مهارات الطلاب	كفاءات	كفاءة الابتكار والابداع
				كفاءة التعاون والعمل الجماعي
				كفاءة التواصل
				كفاءة التفكير النقدي وحل المشكلات

م	مستوى المهارات	الفئة المستهدفة	المهارات	المهارات الممتدة
				التفكير المحوسب
				كفاءة الاندماج بالمجتمع الرقمي
				المبادرة والتصميم
			سمات شخصية	فاعلية الذات والثقة بالنفس
				التكيف
				تطوير الذات وتعلم مهارات جديدة
المستوى الثالث:	المهارات الناتجة (المكتسبة)	مهارات الطلاب	كفاءات	كفاءات متعددة في التفكير
				كفاءة الابداع والابتكار
				الكفاءة الرقمية
				كفاءة الاتصال والتواصل
				الكفاءة الذاتية
				كفاءة التعاون الافتراضي والعمل مع الفريق
				كفاءة الوصول إلى ما وراء المعرفة

توصيات ومقترحات الدراسة:

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من النتائج، تُوصِي الدراسة بما يلي:

- **التوصية الأولى:** أن ينطلق التوجه نحو تمكين مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم من استراتيجية شاملة تضمن التحول الكامل والمتزامن للمنظومة التعليمية، تضعها وزارة التعليم وتشارك في صياغتها الجهات المعنيّة؛ كهيئة التحول الرقمي- ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات- وهيئة البيانات والذكاء الاصطناعي.
- **التوصية الثانية:** أن يتم تكوين فِرق من الخبراء مُتعدِّدي التخصُّصات لتطوير أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وأن يتم تطويرها وفقًا للأسس النظرية التربوية ونظريات التعلم؛ بحيث لا تُطوَّر فقط من خبراء

الذكاء الاصطناعي، بل يشاركهم خبراء من التربية ومن علم النفس والاجتماع، ويلزم تكوين هذه الفِرق من التخصصات المختلفة؛ لكي يتم إنتاج أنظمة متوافقة مع مُتطلَّبات التعليم والتعلم وتراعي خصائص المتعلمين.

- **التوصية الثالثة:** أن يتم تكوين لجان من جهات وتخصُّصات مختلفة، مسؤولة عن اختيار الأنظمة والتطبيقات التي يمكن توظيفها في التعليم وتحسين نواتج التعلم، ومن ثم تقييمها؛ لمعرفة مدى مناسبتها للتطبيق في الميدان التعليمي، كما أن هذه اللجان تتقصَّى تجارب وخبرات الدول التي لها السبق في هذا المجال، وإمكانية الإفادة منها.
- **التوصية الرابعة:** عَقْد شراكات مع المنظمات والهيئات والقطاعات الخاصة والحكومية، المحلية والعالمية، في تطوير الذكاء الاصطناعي في التعليم وتجهيز البنية التحتية اللازمة له والابتكار في توظيفه؛ لأن مثل هذه التحولات تحتاج إلى دعم القطاعات المتخصصة؛ لضمان سرعة التحول على أعلى وأجود مستوى.
- **التوصية الخامسة:** العناية بالتأهيل لتمكين مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم، وذلك لعناصر المنظومة التعليمية كافة، كلٌّ بحسب مجاله، من خلال برامج نوعية مُتخصِّصة تُبنى وفقًا للإطار العام للمهارات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم.

- **التوصية السادسة:** تأهيل المعلمين بشكل خاص وفقًا لخطة مقترحة تعتمدها الوزارة بالتنسيق مع الجامعات والكليات التربوية والمراكز الوطنية المتخصِّصة بالتدريب والتأهيل، والجهات المعنية بتطوير أداء المعلمين كبرامج الإيفاد والابتعاث والخبرات، تشمل: التأهيل قبل الخدمة في الكليات التربوية، والتأهيل في أثناء الخدمة من خلال برامج التدريب والتعليم المستمر. وتُبنى هذه الخطة والبرامج وفقًا للإطار المقترح لمهارات المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع إمكانية تقييم وقياس قدرات المتعلمين وتمكّنهم من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؛ سعيًا إلى تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب.
- **التوصية السابعة:** إطلاق برامج تثقيفية وتوعوية بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وضرورة التحوُّل إلى التعليم القائم والمدعوم بالذكاء الاصطناعي، وأهمية الإعداد والاستعداد لهذا التحوُّل، وضرورة امتلاك المهارات اللازمة للاستفادة القصوى من هذا التحوُّل. وأن تكون هذه البرامج على مستويات؛ منها ما يوجَّه للطلاب ومنها ما يوجَّه لأفراد المنظومة التعليمية، ومنها ما يوجَّه لأولياء الأمور والمجتمع. وأن يكون هناك تنوُّع في أساليب التوعية والقنوات المستخدَمة بحيث تكون من خلال البرامج والأنشطة والمسابقات وتشريب المفاهيم في المناهج والتخصُّصات المختلفة.
- **التوصية الثامنة:** أن يكون التوجه لتبنِّي الذكاء الاصطناعي في التعليم من الجهات العليا –أي من قمة الهرم التعليمي–، ومتوافقًا مع توجُّهات الدولة،

وألّا يعتمد على التحوُّل الحاصل من داخل الميدان التعليمي؛ وذلك لأن التوظيف لتطبيقات الذكاء الاصطناعي إذا اعتمد على ممارسات من داخل الميدان سيكون في جوانب ومجالات محددة -كما اتضح ذلك من نتيجة الواقع- ومن جهات وأفراد محددين، وسيكون تحولًا بطيئًا، وجهدًا مُشتَّتًا لا يضمن التحول الكامل الشامل المتزامن الذي يشمل جميع المجالات (البيئة الصفية – المحتوى وطرق التدريس، التقويم، المعلم ، الطالب) وغيرها من المجالات المهمة لتمكين الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- **التوصية التاسعة:** الاستفادة من المهارات بمستوياتها الثلاثة (المهارات التمكينية – المهارات المستهدفة – المهارات الناتجة أو المكتسبة) التي حدَّدَتها الدراسة، واللازمة لتمكين توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم، وذلك في كل مرحلة من مراحل تمكين الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم، بحيث يتم تضمينها في الخطة الاستراتيجية للتحول وبناء برامج التأهيل قبل وفي أثناء الخدمة، وفي البرامج التثقيفية، وتصميم المناهج والمقررات.
- **التوصية العاشرة:** أن يتم تصميم أدوات قياس وتقويم، لتملك مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وتحسين نواتج التعلم لدى الطلاب؛ بحيث تقيس مدى امتلاك القيادات للمهارات التمكينية وتحقيقهم لمتطلَّبات التحول لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقًا لهذه الكفاءات والمهارات المحددة، وتقيس مدى امتلاك المعلمين لمهارات المعلمين المستهدفة ومدى تمكّنهم من توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في العملية التعليمية لتحسين نواتج التعلم، كما تقيس مدى تمكُّن الطلاب من المهارات المستهدفة والتي تُمكِّنهم من كفاءة التعلم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأيضًا تقيس المهارات المكتسبة عند الطلاب والتي ستُثبت دور توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، تقترح الدراسة ما يلي:

١- دراسة تحليلية لتجربة إحدى الدول الرائدة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وإمكانية الإفادة منها في التعليم السعودي.

٢- دراسة مَسحيّة لتوافُر مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم في برامج إعداد المعلمين في الكليات التربوية في المملكة.

٣- دراسة مقارنة بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومدى أثرها في تحسين نواتج التعلم.

٤- دراسة تجريبية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومدى فاعليتها في تحسين نواتج التعلم.

٥- دراسة مستقبلية لمدارس المستقبل والتعليم القائم على الذكاء الاصطناعي.

أولًا: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت. (٢٠٢٠م). الذكاء الاصطناعي في المنظمات الذكية، القاهرة: المجموعة العربية للأبحاث والنشر.

الأسطل، محمود زكريا والأنما، إياد محمد وعقل، مجدي سعيد (٢٠٢١م). تطوير نموذج قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، مجلد ٢٩، ع (٢)، ص. ص ٧٤٣-٧٢.

أصرف، حامد جودت. (٢٠١٩م). استشراف وظائف إدارة الموارد البشرية في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، دراسة مطبقة على دائرة البلدية والتخطيط في إمارة عجمان – الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر الذكاء الاصطناعي والتنمية، الأردن، جامعة جرش.

البشر، فاطمة عبد الله. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في الجامعات السعودية: المتطلبات والتحديات. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

البلوي، مرزوقة حمود. (٢٠٢٠م). تطبيق الذكاء الاصطناعي في إصلاح نواتج التعلم نظرة استشرافية في ضوء تجارب عالمية. وائل

بكر، عبد الجواد السيد. (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي: أساسياته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، مجلد ٣ (١٨٤)، ٣٨٣-٤٣٢.

ترلينج بيرني؛ تشارلز، فأدل. (٢٠١٣م). مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا (ترجمة أ.د.بدر الصالح)، الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠٠٩م)

الحجيلي، سمر أحمد والفراني، لينا أحمد (٢٠٢٠م). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية النوعية. (١١)، ٧١-٨٤.

الحجيلي، سمر أحمد والفراني، لينا أحمد. (٢٠٢٠م). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم على ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام

التكنولوجيا UTAUT، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٤)، ٢١٥-٢٥٢.
حريري، هند حسين (٢٠٢١م). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-١٩) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٢٧-٣٦٥.
حنا، مهدي. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي والصراع الإمبريالي. الأردن، عمان: الآن ناشرون وموزعون.
الحوامدة، ثروت محمد وعبد المنعم، أسامة (٢٠١٩م). أثر الذكاء الاصطناعي في خلق التفكير الاستراتيجي الصحيح للقيادات الريادية لمنظمات الأعمال للوصول للقيمة المضافة لعملياتها الاستراتيجية – نموذج مقترح، مؤتمر الذكاء الاصطناعي والتنمية، الأردن، جامعة جرش.
الخليلي، خليل يوسف. (٢٠١٢م). أساسيات البحث العلمي التربوي. دبي: دار القلم
الخيبري، صبرية محمد عثمان. (٢٠٢٠م). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (١٩)، ١١٩-١٥٢.
الرواحية، زهرة راشد. (٢٠٢٠م). الذكاء الاصطناعي طريقنا إلى المستقبل. عمان: أكاديمية الذكاء الاصطناعي.
زيمرمان، ميشيل. (٢٠٢٠م). تدريب الذكاء الاصطناعي استكشاف آفاق جديدة للتعلم، ترجمة (مكتب التربية العربي لدول الخليج)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢٠م)
شعبان، أماني عبد القادر. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨٤، ١-٢٣.
عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ عبد الحق، كايد. (٢٠١٧م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٢. عمان: دار الفكر

العساف، صالح حمد (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء

العلي، عبد الستار؛ قنديلجي عامر والعمري، غسان (١٤٤٣هـ). المدخل إلى إدارة المعرفة. ط ٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمري، زهور حسن. (٢٠١٩). أثر استخدام روبوت دردشة للذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة السعودية للعلوم التربوية، جامعة الملك سعود، (٦٤)، ٢٣-٤٨.

العميري، فهد بن علي والطلحي؛ محمد دخيل. (٢٠٢٠م). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(٢)، ٣٤٧-٣٩٦.

قاسم، مجدي؛ حسن، أحلام. (د.ت). نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية. مصر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

القحطاني، هند محمد (١٤٤٣هـ). التربية على مهارات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية: رؤية استشرافية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قشطي، نبيلة عبد الفتاح. (٢٠٢٠م). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية، ٦٧-٩٠.

كابلان، جيري. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي ما يحتاج الجميع إلى معرفته، جمهورية مصر العربية: شركة بوك مانيا.

الكعبي، سليمان. (٢٠١٩م). تقرير وظائف المستقبل ٢٠٤٠م. أبو ظبي: مؤسسة استشراف المستقبل.

محمد، أسماء السيد ومحمد، كريمة محمود (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

محمود، إيمان عبد الوهاب. (٢٠٢٠). أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعي والمستوى الدراسي على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة العمرية ١٦-١٧ سنة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٩)، ٢٥٩-٢٩٨.

محمود، عبد الرزاق مختار. (٢٠٢٠م). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (Covid-١٩)، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣ (٤)، ١٧١-٢٢٤.

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (٢٠١٨م). استشراف مستقبل المعرفة. دبي. الغرير للطباعة والنشر.

موسى، عبد الله وبلال، أحمد (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

هارسم، ليندا. (٢٠٢٠م). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الالكتروني (ترجمة أ.د.صالح عبدالله العطيوي)، الرياض: جامعة الملك سعود. (٢٠١٧م)

هندي، إيرين عطية. (٢٠٢٠م). إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، (٣١)، ٦٠٣-٦٢٦.

وطفة، علي أسعد. (٢٠٢٠م). مستقبل التعليم العالي الخليجي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير. الكويت: مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية بجامعة الكويت.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alonso, J. M. (٢٠٢٠). Teaching Explainable Artificial Intelligence to High School Students. International Journal of Computational Intelligence Systems, ١٣(١), ٩٧٤-٩٨٧.

Ashaolu, Tolulope Joshua, et al, (٢٠٢١), Artificial Intelligence in Education, International Journal of Scientific Advances, Vol.٢, Issue.١, PP. ٥-١١, ISSN: ٢٧٠٨-٧٩٧٢.

Borge, N. (٢٠١٦). Artificial Intelligence to Improve Education / Learning Challenges. International Journal of Advanced Engineering & Innovative Technology (IJAEIT), ٢(٦), ١٠-١٣. Retrieved from: www.ijaeit.com

Carlo, Fabio. (٢٠٢٠), ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ARGENTINA. Retrieved from: https://www.gbreuer.com.ar/index.php/en/٢٠٢٠/٠١/٠٢/artificial-intelligence-in-argentina/

Chai, C. S., Wang, X., & Xu, C. (٢٠٢٠). An extended theory of planned behavior for the modelling of Chinese secondary school students' intention to learn Artificial Intelligence. Mathematics, ٨(١١), ٢٠٨٩.

Chen, Xieling, et al, (٢٠٢٠), Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education, Computers and Education: Artificial Intelligence ١ (٢٠٢٠) ١٠٠٠٠٢. https://doi.org/١٠,١٠١٦/j.caeai.٢٠٢٠,١٠٠٠٢.
Chiu, T. K., & Chai, C. S. (٢٠٢٠). Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-Determination Theory Perspective. Sustainability, ١٢(١٤), ٥٥٦٨.
Estevez, J., Garate, G., & Graña, M. (٢٠١٩). Gentle introduction to artificial intelligence for high-school students using scratch. IEEE access, ٧, ١٧٩٠٢٧-١٧٩٠٣٦.
Hrastinski, S., Olofsson, A. D., Arkenback, C., Ekström, S., Ericsson, E., Fransson, G., ... & Utterberg, M. (٢٠١٩). Critical imaginaries and reflections on artificial intelligence and robots in postdigital K-١٢ education. Postdigital Science and Education, ١(٢), ٤٢٧-٤٤٥.
Karsenti, T., (٢٠١٩). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. Formation et profession, ٢٧(١), ١٠٥-١١١. http://dx.doi.org/١٠,١٨١٦٢/fp.٢٠١٨.a١٦٦
Kendall,jasmine. (٢٠٢١). Oxford Insights' AI Strategy Series: Argentina and Uruguay. Retrieved from: https://www.oxfordinsights.com/insights/٢٠٢١/١/٨/oxford-insights-ai-strategy-series-argentina-and-uruguay
Naidoo, G. M., Madida, M., & Rugbeer, H. (٢٠١٩). Conceptual framework for ICT integration in rural secondary schools in South Africa. Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA), ٨(٣), ١٨٧-٢١٢.
Noniashvili, M., Dgebuadze, M., & Griffin, G. (٢٠٢٠). A new tech platform as innovative teaching model at high schools in Georgia. Journal of Eastern European and Central Asian Research (JEECAR), ٧(١), ٩٥-١٠٣.
Ocana-Fernandez, Yolvi, et al, (٢٠١٩). Artificial Intelligence & its Implications in Higher Education, Propositos y Representaciones.
OECD (٢٠٢٠), Report for the G٢٠ Digital, Economy Task Force Saudi Arabia, ٢٠٢٠, " Examples of AI National policies", Paris, Retrieved from http://www.oecd.org/termsandconditions
Ouyang, Fan & Jiao, Pengcheng (٢٠٢١). Artificial intelligence in education: The three paradigms, Computers and Education: Artificial Intelligence ٢ (٢٠٢١) ١٠٠٠٢٠.
Rodríguez-García, J. D., Moreno-León, J., Román-González, M., & Robles, G. (٢٠٢٠). Evaluation of an Online Intervention to Teach Artificial Intelligence with Learning ML to ١٠-١٦-Year-Old Students.
Rogers,E.M.(٢٠٠٣).Diffusion of innovations (٥th edition).New York,NY.Free.Press
Stefan A. D. Popenici and Sharon Kerr.(٢٠١٧), Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education, Research and Practice in Technology Enhanced Learning,١-١٣
Roll, I., & Wylie, R. (٢٠١٦). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Artificial Intelligence in Education Society, ٢٦, ٥٨٢-٥٩٩. DOI ١٠,١٠٠٧/s٤٠٥٩٣-٠١٦-٠١١٠-٣

Schwab, Klaus (٢٠١٧). The Fourth Industrial Revolution, New York: Crown Publishing Group. Retrieved from: http://bitly.ws/٨H٨٩

Stanford University (٢٠٢١) Artificial Intelligence Index Report ٢٠٢١, Chapter ٧, Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, Standford, USA.

UNESCO (٢٠١٩): Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development, UNESCO Education Sector, Paris, France. Retrieved from: https://en.unesco.org/news/challenges-and-opportunities-artificial-intelligence-education

Xueqin, J. (٢٠٢٠) After Covid ١٩, Will Chinese Education Achieve Artificial Intelligence? (Emerging Technologies and Ed tech July,٦ ٢٠٢٠). Retrieved from: https://www.wise-qatar.org/after-covid-١٩-will-chinese-education-achieve-artificial-intelligence

***

ÂwlA: AlmrAjç Alçrbyħ

Âbw AlnSr ،mdHt. (٢٠٢٠m). AlðkA' AlASTnAçy fy AlmnĎmAt Alðkyħ ، AlqAhrħ: Almjmwçħ Alçrbyħ llÂbHAθ wAlnŝr.

AlÂsTl ،mHmwd zkryA wAlÂnmA ،ĂyAd mHmd wçql ،mjdy sçyd (٢٠٢١m). tTwyr nmwðj qAŶm çlŶ AlðkA' AlASTnAçy wfAçlyth fy tnmyħ mhArAt Albrmjħ ldŶ TlAb Alklyħ AljAmçyħ llçlwm wAltknwlwjyA bxAn ywns ، mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،γzħ ،mjld ٢٩ ،ç (٢) ، S. S ٧٤٣-٧٢.

ÂSrf ،HAmd jwdt. (٢٠١٩m). AstŝrAf wĎAŶf ĂdArħ AlmwArd Albŝryħ fy Dw' tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy ،drAsħ mTbqħ çlŶ dAŶrħ Albldyħ wAltxTyT fy ĂmArħ çjmAn – AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ ،mŵtmr AlðkA' AlASTnAçy wAltnmyħ ،AlÂrdn ،jAmçħ jrŝ.

Albŝr ،fATmħ çbd Allh. (٢٠٢١m). AlðkA' AlASTnAçy fy Alçml AlĂdAry fy AljAmçAt Alsçwdyħ: AlmtTlbAt wAltHdyAt. çmAn: dAr wmktbħ AlHAmd llnŝr wAltwzyç.

Alblwy ،mrzwqħ Hmwd. (٢٠٢٠m). tTbyq AlðkA' AlASTnAçy fy ĂSlAH nwAtj Altçlm nĎrħ AstŝrAfyħ fy Dw' tjArb çAlmyħ. wAŶl

bkr ،çbd AljwAd Alsyd. (٢٠١٩m). AlðkA' AlASTnAçy: ÂsAsyAth wbrAmjh wtTbyqAth fy Altçlym AlçAly: mnĎwr dwly ،mjlħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr ، klyħ Altrbyħ ،mjld ٣ (١٨٤)٤٣٢-٣٨٣ ،.

trlynj byrny؛ tŝArlz ،fÂdl. (٢٠١٣m). mhArAt Alqrn AlHAdy wAlçŝryn Altçlm llHyAħ fy zmnnA (trjmħ Â.d.bdr AlSAlH) ،AlryAD: jAmçħ Almlk sçwd. (٢٠٠٩m)

AlHjyly ،smr ÂHmd wAlfrAny ،lynA ÂHmd (٢٠٢٠m). AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ ،Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ. (١١)٨٤-٧١ ،.

AlHjyly ،smr ÂHmd wAlfrAny ،lynA ÂHmd. (٢٠٢٠m). AlçwAml Almŵθrħ çlŶ qbwl Almçlm lAstxdAm AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym çlŶ Dw' AlnĎryħ AlmwHdħ lqbwl wAstxdAm Altknwlwjya UTAUT ،Almjlħ Alçrbyħ llçlwm

Altrbwyħ wAlnfsyħ ،Almŵssħ Alçrbyħ lltrbyħ wAlçlwm wAlĀdAb ،(١٤) ، ٢٥٢-٢١٥.
Hryry ،hnd Hsyn (٢٠٢١m). rŵyħ mqtrHħ lAstxdAm AlðkA' AlASTnAçy fy dçm Altçlym bAljAmçAt fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ lmwAjhħ jAŶHħ kwrwnA (Covid-١٩) fy Dw' AlAstfAdħ mn tjrbħ AlSyn. mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ llçlwm Altrbwyħ wAlAjtmAçyħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ bAlmdynħ Almnwrħ٣٦٥-٢٢٧ ،.
HnA ،mhdy. (٢٠٢١m). AlðkA' AlASTnAçy wAlSrAç AlĂmbryAly. AlÂrdn ، çmAn: AlĀn nAŝrwn wmwzçwn.
AlHwAmdħ ،θrwt mHmd wçbd Almnçm ،ÂsAmħ (٢٠١٩m). Âθr AlðkA' AlASTnAçy fy xlq Altfkyr AlAstrAtyjy AlSHyH llqyAdAt AlryAdyħ lmnĎmAt AlÂçmAl llwSwl llqymħ AlmDAfħ lçmlyAthA AlAstrAtyjyħ – nmwðj mqtrH ،mŵtmr AlðkA' AlASTnAçy wAltnmyħ ،AlÂrdn ،jAmçħ jrŝ.
Alxlyly ،xlyl ywsf. (٢٠١٢m). ÂsAsyAt AlbHθ Alçlmy Altrbwy. dby: dAr Alqlm
Alxybry ،Sbryħ mHmd çθmAn. (٢٠٢٠m). drjħ AmtlAk mçlmAt AlmrHlħ AlθAnwyħ bmHAfĎħ Alxrj lmhArAt twĎyf AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym ،mjlħ drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs: rAbTħ Altrbwyyn Alçrb ، (١٩)١٥٢-١١٩ ،.
AlrwAHyħ ،zhrħ rAŝd. (٢٠٢٠m). AlðkA' AlASTnAçy TryqnA ĂlŶ Almstqbl. çmAn: ÂkAdymyħ AlðkA' AlASTnAçy.
zymrmAn ،myŝyl. (٢٠٢٠m). tdryb AlðkA' AlASTnAçy AstkŝAf ĀfAq jdydħ lltçlm ،trjmħ (mktb Altrbyħ Alçrby ldwl Alxlyj) ،AlryAD: mktb Altrbyħ Alçrby ldwl Alxlyj. (٢٠٢٠m)
ŝçbAn ،ÂmAny çbd AlqAdr. (٢٠٢١m). AlðkA' AlASTnAçy wtTbyqAth fy Altçlym AlçAly ،Almjlħ Altrbwyħ ،jAmçħ swhAj٢٣-١ ،٨٤ ،.
çbydAt ،ðwqAn؛ çds ،çbd AlrHmn؛ çbd AlHq ،kAyd. (٢٠١٧m). AlbHθ Alçlmy mfhwmh wÂdwAth wÂsAlybh. T٢. çmAn: dAr Alfkr
AlçsAf ،SAlH Hmd (٢٠١٢m). Almdxl ĂlŶ AlbHθ fy Alçlwm Alslwkyħ. T٢. AlryAD: dAr AlzhrA'
Alçly ،çbd AlstAr؛ qndyljy çAmr wAlçmry ،γsAn (١٤٤٣h). Almdxl ĂlŶ ĂdArħ Almçrfħ. T ٤ ،çmAn: dAr Almsyrħ llnŝr wAltwzyç wAlTbAçħ.
Alçmry ،zhwr Hsn. (٢٠١٩). Âθr AstxdAm rwbwt drdŝħ llðkA' AlASTnAçy ltnmyħ AljwAnb Almçrfyħ fy mAdħ Alçlwm ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ ، Almjlħ Alsçwdyħ llçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ Almlk sçwd ،(٦٤)٤٨-٢٣ ،.
Alçmyry ،fhd bn çly wAlTlHy؛ mHmd dxyl. (٢٠٢٠m). twĎyf tTbyqAt Alθwrħ AlSnAçyħ AlrAbçħ fy AljγrAfyA Altrbwyħ bmrAHl Altçlym AlçAm fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ ،mjlħ jAmçħ flsTyn llÂbHAθ wAldrAsAt ، ١٠(٢)٣٩٦-٣٤٧ ،.
qAsm ،mjdy؛ Hsn ،ÂHlAm. (d.t). nwAtj Altçlm wDmAn jwdħ Almŵssħ Altçlymyħ. mSr: AlhyŶħ Alqwmyħ lDmAn jwdħ Altçlym wAlAçtmAd.
AlqHTAny ،hnd mHmd (١٤٤٣h). Altrbyħ çlŶ mhArAt AlðkA' AlASTnAçy fy AljAmçAt Alsçwdyħ: rŵyħ AstŝrAfyħ. rsAlħ dktwrAħ γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،AlryAD.

qŝTy ،nbylħ çbd AlftAH. (٢٠٢٠m). tÂθyr AlðkA' AlASTnAçy çlŶ tTwyr nĎm Altçlym ،Almjlħ Aldwlyħ lltçlym bAlĂntrnt ،jmçyħ Altnmyħ Altknwlwjyħ wAlbŝryħ٩٠-٦٧ ،.

kAblAn ،jyry. (٢٠٢١m). AlðkA' AlASTnAçy mA yHtAj Aljmyç ĂlŶ mçrfth ، jmhwryħ mSr Alçrbyħ: ŝrkħ bwk mAnyA.

Alkçby ،slymAn. (٢٠١٩m). tqryr wĎAŶf Almstqbl ٢٠٤٠m. Âbw Ďby: mŵssħ AstŝrAf Almstqbl.

mHmd ،ÂsmA' Alsyd wmHmd ،krymħ mHmwd (٢٠٢٠). tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy wmstqbl tknwlwjyA Altçlym ،AlqAhrħ: Almjmwçħ Alçrbyħ lltdryb wAlnŝr.

mHmwd ،ĂymAn çbd AlwhAb. (٢٠٢٠). Âθr tfAçl bçD nĎm AlðkA' AlASTnAçy wAlmstwŶ AldrAsy çlŶ Alwçy AlðAty wjwdħ AlHyAħ ldŶ çynħ mn TlAb AlmrHlħ Alçmryħ ١٦-١٧ snħ ،mjlħ drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs ، (١١٩)٢٩٨-٢٥٩ ،.

mHmwd ،çbd AlrzAq mxtAr. (٢٠٢٠m). tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy mdxl ltTwyr Altçlym fy Ďl tHdyAt jAŶHħ fyrws kwrwnA (Covid-١٩) ،Almjlħ Aldwlyħ llbHwθ fy Alçlwm Altrbwyħ٣ ، (٤)٢٢٤-١٧١ ،.

mŵssħ mHmd bn rAŝd Āl mktwm llmçrfħ wbrnAmj AlÂmm AlmtHdħ AlĂnmAŶy. (٢٠١٨m). AstŝrAf mstqbl Almçrfħ. dby. Alγryr llTbAçħ wAlnŝr.

mwsŶ ،çbd Allh wblAl ،ÂHmd (٢٠١٩m). AlðkA' AlASTnAçy θwrħ fy tqnyAt AlçSr ،AlqAhrħ: Almjmwçħ Alçrbyħ lltdryb wAlnŝr.

hArsm ،lyndA. (٢٠٢٠m). nĎryAt Altçlm wtTbyqAthA fy Altçlm AlAlktrwny (trjmħ Â.d.SAlH çbdAllh AlçTywy) ،AlryAD: jAmçħ Almlk sçwd. (٢٠١٧m)

hndy ،Ăyryn çTyħ. (٢٠٢٠m). ĂmkAnyħ tTbyq mçlmy Altrbyħ Alfnyħ bAlmrHlħ AlĂçdAdyħ bmHAfĎħ AlmnyA lmhArAt twĎyf AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym ،mjlħ AlbHwθ fy mjAlAt Altrbyħ Alnwçyħ ،jAmçħ AlmnyA ،(٣١) ، ٦٢٦-٦٠٣.

wTfħ ،çly Âsçd. (٢٠٢٠m). mstqbl Altçlym AlçAly Alxlyjy fy Dw' Alθwrħ AlSnAçyħ AlrAbçħ frA'ħ nqdyħ fy ĂŝkAlyħ AlSyrwrħ wAlmSyr. Alkwyt: mrkz drAsAt Alxlyj wAljzyrħ Alçrbyħ bjAmçħ Alkwyt.

***

معوقات التعليم الإلكتروني في السنة التمهيدية للصم بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات

أ.د. مريم بنت إبراهيم غبان
قسم المواد العامة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز

معوقات التعليم الإلكتروني في السنة التمهيدية للصم بجامعة الملك عبدالعزيز من وجهة نظر الطالبات

أ.د. مريم بنت إبراهيم غبان

قسم المواد العامة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٦/ ٨/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات التعليم الإلكتروني، التي واجهت تعليم الصم وضعاف السمع في السنة التمهيدية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطالبات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت الدراسة استبانة؛ للإجابة عن السؤال التالي: ما معوقات التعليم الإلكتروني للطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي، وما إمكانية تعليمهم عن بعد من وجهة نظر الطالبات؟

وقد أظهرت النتائج أن أبرز التحديات تتمثل في الجوانب المالية اللازمة؛ لتطوير منصة البلاك بورد؛ لتناسب تعليم الصم وضعاف السمع وتفي باحتياجاتهم الخاصة، كما أثبت الدراسة وجود معوقات تقنية، من جهة مهارات الطالبات وقدرتهن على استخدام منصة البلاك بورد في تأدية الواجبات، والاختبارات، ونقاش المنتديات.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد—— الفصول الافتراضية – السنة التمهيدية للصم– الصم – ضعاف السمع.

***تتقدم الباحثة بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة على دعمها العلمي والمادي بالمنحة البحثية رقم (١٤٤٢-٢٤٦-٧٧:G).**

Obstacles Facing e-Learning via Virtual Classes in the Preparatory year for the Deaf at King Abdulaziz University in the View of Female Students

Dr. Maryam Ibrahim Ghabban
Department General Courses – Faculty Arts and Humanities
King Abdulaziz university

Abstract:

The purpose of this study was to uncover the challenges of e-learning faced by female students teaching Deaf and hard-of-hearing students in the preparatory year at KAU. The study sample consisted of ٢٧ female students. The study used the descriptive-survey method. One survey was adopted to answer the following question: what are the obstacles of e-learning for deaf and poor hearing students at the university, and how possible to provide distance learning for them in the view of female students?

Results showed that key challenges are represented in the required financial aspects to develop the Black Board Platform to suit teaching the deaf and poor hearing students and meet their special needs. The study proved the existence of technological obstacles as regards the skills of the female students and their ability to use the Black Board Platform in carrying out assignments, exams and discussions at forums.

key words: The Deaf – Poor hearing – Distance learning – Virtual classes – The preparatory year for the Deaf.

مقدمة

أوجدت إجراءات الحظر الصحي خلال جائحة كرونا نوعًا من التحدي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية، ولاسيما الطلاب ذوو العوق السمعي، بسبب فقدانهم حاسة السمع، التي تعد من أهم الحواس للتواصل عن بعد، وتتلخص مشكلة الدراسة بوجود عدد من الصعوبات، التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في التعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني، واستخدام تقنيات التعليم عن بعد عبر المنصات التعليمية الرقمية، فقد أشار كل من التويجري (٢٠١٤م)، و الخضير والجبر (٢٠١٩م) إلى عدد من التحديات التي تواجه معلمي الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة في المرحلة الثانوية، كما قدم الصقير(٢٠١٤م) استراتيجية مقترحة؛ لتنمية مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، في حين سعى عبد العال (٢٠١٦م) إلى قياس فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعيًّا لمفاهيم الحاسب الآلي في المرحلة الإعدادية، وقد أشارت جميع الدراسات السابقة إلى وجود صعوبات لدى الصم وضعاف السمع في التعامل مع التقنيات التعليمية.

لذا تتزعّم هذه الدراسة فكرة سَبر تجربة التعليم الإلكتروني للصم عن بعد (في المرحلة الجامعية)، في أثناء تطبيق الحظر الصحي لجائحة كرونا؛ للكشف عن أبرز المعوقات التي واجهت تعليم هذه الفئة عن بعد.

وقد أظهرت الدراسات السابقة حاجة ماسة إلى تطويع المقررات الدراسية للتعليم الإلكتروني للصم وضعاف السمع، وتزويدهم ببرمجيات خاصة تدمج

النص والصورة بلغة الإشارة، لدعم التعليم الإلكتروني طويل الأجل، الذي يعزز التعليم المستمر للفئة.

وتظهر أهمية هذه الدراسة من مهامها، التي تؤكد على أهمية استمرار فرص التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة؛ كي يتمكنوا من تأدية دورهم في المجتمع، كل حسب استطاعته وقدرته، وقد كان السعي إلى تعميم التعليم الإلكتروني للفئة في فترة الحظر انطلاقًا من معاهدة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادة (٢٢) الأمم المتحدة (٢٠٠٦م)، التي تنص على ضرورة توفير نظام تعليمي لذوي الإعاقة دون تمييز، وعلى قدر من المساواة بالآخرين.

والمملكة العربية السعودية بوصفها إحدى الدول الموقعة على هذه المعاهدة، قد تجاوزت حدود التعليم الأساسي والتعليم المهني، بتوفير مقاعد دراسية لذوي الإعاقة بجميع أنواعها المختلفة، بمن فيهم ذوي العوق السمعي، وكانت جامعة الملك عبد العزيز من المؤسسات التعليمية، التي أتاحت لهم فرصة التعليم في التخصصات التي تتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم، وتراعي خصائصهم النفسية والفكرية.

ومن خلال نتائج هذه الدراسة يمكن معرفة مدى إتقان أعضاء التدريس، فنيات التعامل مع الخيارات التقنية التي تدعم تعليم الصم وضعاف السمع (عن بعد)، ومدى قدرتهم على إنتاج وسائط بصرية رقمية، تستثمر الذاكرة البصرية؛ لتسهيل تعليم هذه الفئة، إضافة إلى أهمية التعرف إلى الأدوات الأخرى، التي تتوافق مع احتياجات تعليم الصم وضعاف السمع، وترفع من حصيلتهم المعرفية

والمهنية، بالإضافة إلى معرفة الصعوبات والتحديات، التي واجهت تعليم هذه الفئة عن بعد.

وقد أكد آل ناجي (٢٠٠٢م) أن التحصيل العلمي لذوي العوق السمعي من أكثر المواضيع ذات الاحتياج إلى البحث العلمي؛ "لتأثره بعوامل مختلفة؛ بعضها يتعلق بالطالب، وبعضها يتأثر بعوامل أخرى ترتبط بطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، وخبرات أعضاء هيئة التدريس في تعليم الفئة" (آل ناجي، ٢٠٠٢م، ص: ٣٦)، وهناك عوامل بيئية أسرية قد تؤثر في مسيرة تعليم الطالب (الأصم/ ضعيف السمع) وتعلمه؛ فحدوث أي خلل، أو نقص في التجهيزات التدريسية، قد ينعكس سلبًا على تحصيل الطالب؛ لذا أكد الريس، والخريجي (٢٠١٠م) ضرورة تذليل الصعوبات التي تواجه مسيرة تعليم فئة الصم وضعاف السمع، وضرورة الاستفادة من مخرجات البحث العلمي في هذا الجانب.

لقد أوجدت تجربة التعليم الإلكتروني -خلال الحظر الصحي لجائحة كرونا- تساؤلًا عن مدى إمكانية امتلاك الطلاب الصم وضعاف السمع المهارات اللازمة للتعامل مع منصة التعليم الإلكتروني (بلاك بورد)، مما تطلب إجراء مسح ميداني، يستهدف أبرز الصعوبات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعامل مع فنيات الفصول الافتراضية، وإجراء الاختبارات، وحل الواجبات، والتفاعل مع منتديات النقاش.

مشكلة الدراسة

أوجد التحول السريع والمفاجئ إلى التعليم الإلكتروني عبر الفصول الافتراضية في فترة الحظر الصحي، تساؤلًا محوريًّا حول جدوى التعليم الافتراضي

لذوي الإعاقة الحسية، ولاسيما الصم وضعاف السمع، وقد أشارت دراسة الصقير (٢٠١٤م) إلى العديد من المشكلات التي تواجه استخدام التعليم والتعلم الإلكتروني لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وترجح الدراسة السابقة أن ضعف مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني للصم سببه أن الطلاب الصم وضعاف السمع لم يتلقوا التعليم الكافي لاستخدام تلك التقنيات، وتوظيفها في تعلمهم لإثراء ذلك التعلم.

وقد لاحظت الباحثة في أثناء تدريسها للصم وضعاف السمع ضعف المهارات التقنية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذا الضعف أوجد صعوبات متعددة واجهت التحول المفاجئ إلى التعليم عن بعد، بسبب ظروف جائحة كرونا.

وهذه الظروف أوجدت حاجة ماسة إلى سبر هذه التجربة، ومحاولة اكتشاف أبرز التحديات والصعوبات التي تواجه تعليم الفئة عن بعد، وذلك لضمان مساواتهم بإقرانهم السامعين، واستمرار تعليمهم في أوقات الأزمات والكوارث، كما أن التعليم عن بعد أصبح واقعا حتميًّا، وهدفًا استراتيجيًّا داعمًا للتعليم المباشر ومعززًا له في الجامعات السعودية كافة.

وعلى أساس مساواة الطلاب الصم وضعاف السمع لأقرانهم السامعين وضعاف السمع، سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال التالي: ما أبرز معوقات التعليم الإلكتروني للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في جامعة الملك عبد العزيز؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المعوقات التقنية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

٢- ما المعوقات المنهجية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

٣- ما المعوقات التربوية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

٤- ما المعوقات المادية التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة $\alpha > ٠,٠٥$ بين متوسط استجابات عينة الدراسة تجاه معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني للطالبات الصماوات وضعيفات السمع في السنة التمهيدية بجامعة الملك عبد العزيز تعزى للمتغيرات التالية: (حالة السمع – الحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف معوقات التعليم الإلكتروني للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، ويتفرع عن هذا الهدف أهداف أخرى هي:

١- اقتراح حلولٍ للمعوقات (التقنية والمنهجية، والمادية)، التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم عن بعد.

٢- تعرّف أثر معوقات التعليم الإلكتروني على التحصيل العلمي للطلاب الصم وضعاف السمع.

٣- تعرّف اتجاهات الطلاب الصم وضعاف السمع نحو التعليم والتعلم الإلكتروني في المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تزويد أعضاء التدريس والمختصين التربويين بمعلومات حول مواصفات البيئة التعليمية لتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع عبر الفصول الافتراضية، وما التجهيزات اللازمة لتجويد التعليم عن بعد للفئة.

٢- التعريف بأبرز التحديات التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم عن بعد.

٣- إثراء الأدبيات البحثية المتعلقة بصعوبات وتحديات التعليم الإلكتروني للصم وضعاف السمع عبر الفصول الافتراضية.

الأهمية التطبيقية:

١- تساير هذه الدراسة الاهتمام الحالي بتمكين التعليم العالي للصم وضعاف السمع، وضمان استمراريته وتطويره، وفقًا للمستجدات والظروف المحلية والعالمية.

٢- توجيه أنظار المسؤولين، وصناع القرار إلى أبرز التحديات والعقبات التي تواجه التعليم الإلكتروني لفئة الصم وضعاف السمع.

٣- الإسهام في تطوير برامج تعليم الصم وضعاف السمع في التعليم العالي.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على عينة قصدية من الطالبات الصماوت وضعيفات السمع بالتطبيق الكامل على جميع أفراد العينة.

الحدود المكانية: السنة التمهيدية لبرامج تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك عبد العزيز.

الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة في فترة الحظر الصحي لجائحة كرونا في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١- ١٤٤٠هـ.

الحدود الموضوعية: تنحصر في معرفة المعوقات والتحديات التي تواجه تعليم وتعلم الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم عن بعد.

***

مصطلحات الدراسة:

١- المعوقات (Obstacles Facing)

جمع (مُعَوِّق)، وهو اسم مشتق من الفعل الثلاثي (عاق/ عَوَق)، والمصدر (عَوق): "بمعنى منع وضيق وعجَّز، أي صعّب الأمر، وحال دون نفاذه بيسرٍ وسهولةٍ" (عُمر، ٢٠٠٠م، ص: ٢٥٦)، ويعرفها الريس والخريجي (٢٠١٠م) بأنها: «مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير السلبي على التعليم، مما يحد أو يقلل من فاعليته أو كفاءته" (الريس، والخريجي، ٢٠١٠م، ص: ٦١٨).

وعند الباحثة المعوقات هي: العراقيل، والمثبطات، التي تقلل فاعلية إجراء أمر ما، ومعوقات التعليم الإلكتروني للصم هي: العقبات التي تعترض سبيل تعليم الصم وضعاف السمع عن بعد وتقلل من جودته، وكفاءة مخرجاته.

٢- السنة التمهيدية لتعليم الصم (the Preparatory year for the Deaf)

مسار متخصص بالطلاب/ الطالبات الصم وضعاف السمع استُحدث في جامعة الملك عبد العزيز؛ لتهيئة طلاب الثانوية المتخرجين من معاهد الأمل، وبرامج دمج الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام؛ ليتمكنوا من الانخراط في الأقسام العلمية بالجامعة[١].

---

١ الخطة التنفيذية لتطوير برامج الصم من ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز، للاطلاع يمكن التواصل مع مركز ذوي الاحتياجات الخاصة/ عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز، رابط: https://studentaffairs.kau.edu.sa.

٣- الفصول الافتراضية (Virtual Classes)

عرّف عبد العال (٢٠١٦م) الفصول الافتراضية بأنها: "أحد أساليب التعليم والتعلم الإلكتروني، تدار فيه العملية التعليمية من خلال تقنية المعلومات من حاسب، وشبكة الإنترنت، ووسائط متعددة بين المعلم والمتعلم عن طريق الحوار، والنقاش عبر شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني"(عبد العال، ٢٠١٦م، ص: ٣٧٨).

وتعرف الباحثة الفصول الافتراضية بأنها: اتصال متزامن بين معلم يجلس في مكان، ومتعلم يجلس في مكان آخر، بحيث يراه المتعلم ويستمع إلى شرح الدروس عبر الإنترنت، ويتفاعلان معًا عن بعد بواسطة أدوات تقنية مُعينة تنقل الصوت، والصورة بين الطرفين.

٤- التعليم عن بعد (The Telelearning)

يعرف الأترابي (٢٠١٥) التعليم عن بعد بأنه: أسلوب من أساليب التعليم، يتم فيه إيصال المواد الدراسية أو التدريب عبر وسيط تعليمي إلكتروني، ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات، ووسائط متعددة، من صوت، وصور، ورسومات، أي استخدام التقنية بجميع أشكالها في إيصال المعلومات (الأترابي، ٢٠١٥م، ص: ٢٠). وعند الباحثة: هو نمط من التعليم يعتمد التكنولوجيا عنصرًا أساسيًّا، وعاملًا مهمًّا في إجراءاته، وتحقق مخرجاته المعرفية، والمهارية، والسلوكية، بحيث يستطيع الطلبة التعلم في أي مكان في العالم تتوفر فيه شبكات الإنترنت، وفي أي وقت دون تواصل مباشر مع الأستاذ، باستخدام وسيط وسائط التكنولوجيا المختلفة؛ لنقل المعلومات.

٥- الصم:

يعرف (Moores ، ٢٠٠٢م)، الصم بأنهم الأفراد الذين يعانون من عجز سمعي، يصل إلى حد فقدان السمع عندهم إلى (٧٠٪) ديسبيل فأكثر، مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستعمال السماعة الطبية أم بدونها.

وعند الباحثة: طالبات السنة التمهيدية اللاتي تعانين من عجز سمعي، يصل إلى حد فقدان السمع عندهم إلى (٧٠٪) ديسبيل فأكثر.

٦- ضعف السمع: (Hard Of Hearing)

ضعف السمع هو فقد جزئي للقدرات السمعية، مما يجعل الفرد يواجه صعوبة في فهم الكلام المسموع سواء باستخدام المعينات السمعية أم دون استخدامها (Moores، ٢٠٠٢م). وعند الباحثة: صعوبة في السمع، تؤدي إلى عدم القدرة على تمييز بعض الأصوات، وعدم القدرة على فهم الكلام المسموع باستخدام المعينات السمعية أم دون استخدامها.

***

المبحث الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة

في ظل الظروف البيئية التي مرَّ بها العالم في أثناء جائحة كرونا، أصبح التعليم عن بعد ضرورة ملحة؛ لضمان سلامة الجميع مع إتاحة فرص استمرار العملية التعليمية، وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية تقنيات التعليم الإلكتروني، ودورها الفعّال في دعم تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة منها: راشد (٢٠٠٥م)، عبد العال (٢٠١٢م)، الجزازوي (٢٠٠٥م)، الصقير (٢٠١٤م)، وجميعها أكدت الأثر الفعال لبرامج الكمبيوتر، ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لدى الطلاب الصم.

وقد ركز رياض(٢٠٢٠م) على أهمية تحسين جودة العملية التعليمية للصم، عن طريق تزويدها بمصادر التعلم الإلكتروني والتقنيات الحديثة، كما أشارت الدراسة السابقة إلى وجود ضعف، وقصور في مهارات معلمي الصم وضعاف السمع من جهة إنتاج مصادر التعلم الإلكترونية، التي تدعم تعليم الفئة بأيسر وأسرع الطرق، ولذلك تزعمت دراسته فكرة توفير بيئة تعليمية افتراضية نمطية للتغذية الراجعة (الفورية والآجلة)، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريسية حديثة، وعلى تطبيقات حديثة في مجال الإنترنت (رياض، ٢٠٢٠م، ص:٣٠)، كما أكد الباسل (٢٠١٧م) على أهمية توظيف منصات التواصل الاجتماعي؛ لتعزيز تعليم الطلاب الصم، وتنمية ميولهم تجاه التعليم الإلكتروني.

وقد أظهرت نتائج الخضير، والجبر (٢٠١٩م) مجموعة من التحديات التقنية، والمادية، التي تواجه معلمات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة منها: أن إعداد المواد التعليمية التقنية يتطلب وقتًا أطول، وعدم توفر

الأجهزة في بعض البيئات التعليمية، ضعف المهارات التقنية لدى المعلم، وعدم توفر الدعم الفني الكافي؛ لتدريب وتأهيل المعلمين والطلاب، وبذلك يظهر أن معوقات التعليم الإلكتروني للصم لها جوانب متعددة ترجع إلى: (الطلاب، المعلمين، تصميم المناهج، ومحتوى المقررات الدراسية، الدعم المادي والفني المساند لعملية التعليم والتعلم).

وبناء على المقابلات الشخصية التي أجراها الصقير(٢٠١٤م) لعدد من معلمي الصم في مدينة الرياض، لاحظ وجود قصور في مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني لدى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة، مما دفع الباحث إلى اقتراح استراتيجية لتنميته، وتتلخص أبرز نتائج دراسته فيما أضافته من جوانب تشخيصية لأسباب هذا الضعف، إضافة إلى تأكيد الاتجاه السلبي نحو التعامل مع التكنولوجيا بوجه عام، ومهارات التعليم والتعلم الإلكتروني بوجه خاص لدى التلاميذ الصم في مجتمع الدراسة.

وعند استقراء نتائج الدراسات السابقة، يظهر لدى الباحثة أن التعليم الإلكتروني –عن بعد– للصم لم يصل إلى المستوى الذي يحقق الاحتياجات المطلوبة للفئة، مع أن النتائج التي توصلت إليها تجارب العينات الضابطة لدى: الصقير (٢٠١٤م)، الباسل (٢٠١٧م)، رياض (٢٠٢٠م)، تشير إلى أن توظيف التقنيات الإلكترونية في التعليم عن بعد، يحقق مخرجات تعليمية، ومعرفية، ومهارية، تكاد تتقارب مع مخرجات التعليم المباشر للصم، إذا تم اعتماد استراتيجيات تعليمية، وتوفير بيئات افتراضية ملائمة لاحتياجاتهم، وتمّ تقديم الدعم الفني اللازم لإتمام العملية التعليمية على أكمل وجه.

وبالنظر إلى ندرة الأبحاث العلمية والتجارب التربوية، التي تؤسس لمعايير تعليم وتعلم الطلاب الصم وضعاف السمع عن بعد، فإن الدراسة الحالية تتطلع إلى سبر المقومات التقنية والأسس العلمية المعززة لجودة التعليم الإلكتروني عن دعد لفئة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية.

***

المبحث الثاني: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو منهج يهتم ببيان الحالة أو وصف المشكلة، ومن ثم وضع حلول مستقبلية لها، من خلال المسح الشامل لفئة معينة من المجتمع، أوعن طريق اختيار عينة تمثل أغلبية مجتمع الدراسة (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠). والمسح الوصفي في هذه الدراسة هو ضمن إطار اجتماعي تربوي؛ من أجل الإجابة عن سؤال البحث، والكشف عن معوقات التعليم الإلكتروني في السنة التمهيدية في التعليم الجامعي للصم، ومن أجل ذلك فهو يهتم بكل المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية من جهة (المعلم، المتعلم، المنهج، الوسائل التعليمية، وغير ذلك). ومن خلال المنهج المعتمد، سعت الباحثة إلى وصف وتحليل المعنى، الذي يعطيه المشاركون للخبرات، التي عاشوها تجاه التعليم الإلكتروني عن بعد في جامعة الملك عبد العزيز.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم إجراء حصر شامل لأفراد العينة، ومن ثم جاء التطبيق الكامل لأفراد العينة، وهن طالبات الدفعة الأولى في السنة التمهيدية لتأهيل الصم وضعاف السمع بجامعة الملك عبد العزيز في الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وعددهن (٢٧) طالبة، خضعن لتجربة التعليم عن بعد. وبذلك تكون العينة قد شكلت مجتمع الدراسة كله، فقد وقعت ظروف الحجر الصحي، في السنة

الأولى، التي تم فيها تدشين برنامج السنة التمهيدية لتعليم الصم وضعاف السمع، وعلى وجه التحديد في منتصف الفصل الدراسي الثاني.

وصف مجتمع الدراسة حسب المتغيرات:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة؛ لوصف مفردات عينة الدراسة وتشمل: حالة السمع، تاريخ التخرج والتقدير في الثانوية العامة.

جدول (١) وصف متغيرات العينة

متغير حالة السمع		تاريخ التخرج من الثانوية			التقدير العام في الشهادة الثانوية		الدورات التأهيلية بعد الثانوية			
١٩ صماوات	٨ ضعيفات سمع	(١٥) من ١- ٢ سنة	(١١) من ٣- ٤ سنة	(١) أكثر من ٥ سنوات	٢٦ممتاز	١ جيد جدا	حاسب (٤)	لغة عربية (٢)	أخرى (٦)	لم يحصلن على دورات (١٥)
المجموع: ٢٧		المجموع: ٢٧			المجموع: ٢٧		المجموع: ٢٧			

أدوات الدراسة

أعدت الباحثة استبانة خاصة بالطالبات الصماوات وضعيفات السمع، تكونت من (٣٠) عبارة، متعلقة بتحديد صعوبات التعليم والتعلم الإلكتروني للطلاب الصم وضعاف السمع، وموجهة للطالبات، وهي مقسمة إلى خمسة أقسام؛ القسم الأول: يتضمن المعلومات الأولية الخاصة بمفردات العينة.

القسم الثاني: المحور الأول: المعوقات التقنية التي تواجه الطالبات في التعليم عن بعد، المحور الثاني: المعوقات المنهجية المرتبطة بأداء الواجبات، والتكليفات، والاختبارات، المحور الثالث، المعوقات المادية المرتبطة بالفهم والتفاعل عبر الفصول الافتراضية، المحور الرابع: المعوقات المادية المتعلقة بالبيئة التعليمية.

الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأداة وثباتها

عرف القحطاني وآخرون (٢٠٠٠م) صدق أداة الدراسة بأنه أحد الأسس التي يقوم عليها أي مقياس يتم تصميمه، والتي تعني أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلًا؟

وذلك للتأكد من أنها تقيس ما أعدت له، وشمولها عناصر التحليل اللازمة لتحقق الفرض، إضافة إلى وضوح عباراتها ودقتها. وقد اقتصرت الدراسة على نوعين من الصدق، هما الصدق الظاهري (المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي.

وللتأكد من مدى الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على (٤) من المحكمين والعاملين في مجال تعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع ؛ لتحديد مدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة عباراتها لفئة الصم وضعاف السمع، وقدرتهم على فهمها والإجابة بدقة عنها، وقد تم تعديل الاستبانة؛ لتكون ذات مقياس زوجي (٦) مؤشرات؛ بتلافي خيار (محايد)؛ وذلك بناء على التساؤلات التي وردت عن العينة العشوائية، التي طُبقت عليها الاستبانة قبل إجراء المسح الشامل، وما أظهرته نتائج الفحص، من عدم دقة المقياس خماسي، لكثرة اختيار الطالبات المقياس (محايد). وقد تُرجمت العبارات والمؤشرات بلغة الإشارة؛ للتأكد من فهم الطالبات لها.

الأساليب الإحصائية

استعانت الدراسة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) في معالجة بيانات استجابة مجتمع الدراسة على الاستبانة، وقد استخدمت الدراسة لتحليل بياناتها الأساليب الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية؛ للإجابة على أسئلة الدراسة، من خلال تحديد متوسط استجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع لكل عبارة من عبارات مجالات الاستبانة.

٢. الانحراف المعياري: لمعرفة مدى تباين واختلاف استجابات عينة الدراسة تجاه كل عبارة من عبارات المجالات.

التقديرات الوزنية المحكية في الدراسة: استندت الدراسة إلى تقديرات وزنية معينة لمتوسطات استجابة عينة الدراسة؛ لتحديد درجة موافقة عينة الدراسة على العبارات، وتم حساب فئات المتوسط الحسابي، كما تم وضع درجات تقديرية لاستجابة أفراد الدراسة.

ثبات الاتساق الداخلي

للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المجال بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وفيما يلي مصفوفة قيم معاملات الارتباط لبيرسون لدرجة العبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له:

جدول (٢): قيم معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

المجال الأول: المعوقات التقنية				المجال الثاني المعوقات المنهجية		المجال الثالث: المعوقات التربوية				المجال الرابع: المعوقات المادية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧**	٦	٠,٧٢**	١	٠,٥٦**	١	٠,٤٢*	٦	٠,٤٤*	١	٠,٦٤**
٢	٠,٥٣*	٧	٠,٦٠**	٢	٠,٥٢**	٢	٠,٤٩*	٧	٠,٦٢**	٢	٠,٧١**
٣	٠,٥١*	٨	٠,٧٢**	٣	٠,٧٥**	٣	٠,٤٦*	٨	٠,٤٨*	٣	٠,٤٨*
٤	٠,٥٧**	٩	٠,٥٥**	٤	٠,٦٧**	٤	٠,٧٦**	٩	٠,٥٠**	٤	٠,٤٢*
٥	٠,٧٠**	١٠	٠,٥٢**	٥	٠,٤٩*	٥	٠,٧٠**			٥	
				٦	٠,٥٨**						

**** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتبين من الجدول أعلاه (٢) أن جميع عبارات مجالات استبانة الطالبات حققت معاملات ارتباط طردية وموجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) و(٠,٠٥)، إذ تراوحت بين (ر=٠,٤٢*) أدنى قيمة و(ر=٠,٧٦**) أعلى قيمة ارتباط، مما يعني تمتع جميع عبارات مجالات الاستبانة بدرجة مقبولة، وصادقة من الاتساق الداخلي، ومقبولة تربويا، وبالتالي يمكن الاعتماد والوثوق في تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

ثبات أدوات الدراسة

قامت الدراسة بالتحقق من ثبات أداتها من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل مجال من مجالات الاستبانة الخاصة بكل من الطالبات، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) معاملات الثبات ألفا كرونباخ للمجال والدرجة الكلية للأداة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: المعوقات التقنية	١٠	٠,٨٠
لمحور الثاني: المعوقات المنهجية	٦	٠,٦٣
المحور الثالث: المعوقات التربوية (البشرية) المتصلة بخصائص عينة الدراسة.	٩	٠,٧١

المحور الرابع: المعوقات المادية	٥	٠,٥٥
الثبات الكلي للاستبانة	٣٠	٠,٩٠٣

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (٠,٩٠٣) وهو معامل ثبات مقبول تربويًّا؛ إذ يشير إلى صلاحية الأداة؛ لتحقيق هدف الدراسة الحالية. وبالنسبة إلى معاملات ثبات محاور الاستبانة؛ بلغت قيمة معامل ثبات المحور الأول المعوقات التقنية (٠,٨٠) والمحور الثاني الخاصة بالمعوقات المنهجية (٠,٦٣) ومحور المعوقات التربوية (٠,٧١) ومحور المعوقات المادية (٠,٥٥). وتشير الدراسة أن جميع معاملات ثبات مجالات الاستبانة مقبولة تربويًا، وهذا يشير إلى صلاحية الأداة؛ لتحقيق هدف الدراسة الحالية وتطبيقها ميدانيًّا على عينة الدراسة.

***

المبحث الثالث: نتائج الدِّراسَة ومناقشتها وتفسيرها

التقديرات الوزنية المحكية في الدراسة:

استندت الدراسة إلى تقديرات وزنية معينة لمتوسطات استجابة عينة الدراسة؛ لتحديد درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات، وتم حساب فئات المتوسط الحسابي وفقًا للمعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس، ومن ثم تقسيم العدد الناتج على أكبر قيمة أو درجة في المقياس، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة أو درجة في المقياس؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وتم وضع درجات تقديرية لاستجابة أفراد الدراسة كما هو مبين في الجدول:

جدول (٤): المحك المعتمد للتقديرات الوزنية والدرجة لبدائل الإجابة

الموافقة	أوفق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		لا أوافق إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
المتوسطات	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى	من	إلى
	٥,١٦	٦,٠٠	٤,٣٣	٥,١٥	٣,٥٠	٤,٣٢	٢,٦٧	٣,٤٩	١,٨٤	٢,٦٦	١-	١,٨٣

١- نتائج السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها: نص السؤال الأول للدراسة على: ما أبرز معوقات التعليم الإلكتروني للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية من وجهة نظر الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في جامعة الملك عبد العزيز؟

للإجابة على السؤال أعلاه، تم فحص إجابات الطالبات الصماوات وضعيفات السمع على بنود الاستبيان باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والرتب، ودرجة الموافقة؛ وذلك للتعرف إلى معوقات التعلم الإلكتروني لدى الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في

السنة التمهيدية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهن، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية، وعند تساوي المتوسط الحسابي يكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري. وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات حسب متوسطات الموافقة:

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
المحور الأول: المعوقات التقنية	٤,٤٠	٠,٨١٣	٧٣,٣٪	١	أوافق
المحور الثاني: المعوقات المنهجية	٣,٨٧	٠,٨٣٦	٦٤,٦٪	٤	أوافق إلى حد ما
المحور الثالث: المعوقات التربوية	٤,٠٦	٠,٧٤٢	٦٧,٧٪	٣	أوافق إلى حد ما
المحور الرابع: المعوقات المادية	٤,٣٣	٠,٧٩٨	٧٢,٢٪	٢	أوافق
المحور ككل	٤,١٦	٠,٧٠٣	٦٩,٤٪		أوافق

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات، التي تواجههن في التعليم الإلكتروني بلغ (٤,١٦) وانحرافاً معياري (٠,٧٠٣) ووزن نسبي مقدراه (٦٩,٤٪)، وهو متوسط يقع ضمن مدى المتوسط (من ٤,٣٤ – ٥,١٥)، الذي يشير إلى خيار(أوافق) في المعيار المحكي في الدراسة. وبالتالي جاءت غالبية تقديرات الطالبات تجاه المعوقات والصعوبات التي تواجهها موافقة.

وعلى مستوى المجالات نلاحظ أن المجال الأول المتعلق بـ "المعوقات والصعوبات التقنية "جاءت مجمل استجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع مرتفعة بدرجة " أوافق"، حيث حقق المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٨١٣) وبوزن نسبي (٧٣,٣٪) وكذلك

جاءت مجمل استجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع بدرجة "أوافق" للمحور الرابع: المعوقات المادية، حيث حققت المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩٨) بوزن نسبي (٧٢,٢٪).

فيما نجد أن المحور الثالث المتعلق بـ"المعوقات والصعوبات التربوية " جاءت مجمل استجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع عليه بدرجة "أوافق إلى حد ما"، حيث حاز على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) وانحراف معياري (٠,٧٤٢) وبوزن نسبي (٦٧,٧٪)، وكذلك جاءت مجمل استجابة الطالبات بدرجة "أوافق إلى حد ما" للمجال الثاني والمتصل بالمعوقات المنهجية، حيث حقق المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغت استجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع عليه (٣,٨٧)، وانحراف معياريّ قدره (٠,٨٣٦) بوزن نسبي (٦٤,٦٪).

وتشير الباحثة إلى أن موافقة غالبية الطالبات الصماوات وضعيفات السمع إلى حد ما تعنى أن لدى بعض الطالبات معوقات وصعوبات منهجية، وتربوية، فيما كانت معاناة غالبية الطالبات أقل في المعوقات التقنية، والمادية في عملية التعليم الإلكتروني عن بعد. وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد العال (٢٠١٦م) في إقرارها فاعلية تجربة فصل افتراضي في زيادة التحصيل العلمي للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وتأكيدها لقدرتهم على استيعاب تقنيات التعليم عن بعد، وذلك لأن الصعوبات التقنية جاءت أدنى من الصعوبات المنهجية والتربوية المتعلقة بخصائص الفئة.

ولأن السؤال الرئيس تفرع منه أربعة تساؤلات فرعية، تستعرض الباحثة كل سؤال على حده مع مناقشة تفسير النتائج على النحو التالي:

أولا: نتائج السؤال الأول الفرعي: نص السؤال الأول الفرعي للدراسة على: ما المعوقات التقنية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات الطالبات الصماوات وضعيفات السمع على بنود الاستبيان باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والرتب، ودرجة الموافقة؛ وذلك للتعرف إلى المعوقات والصعوبات التقنية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطالبات الصماوات وضعيفات السمع للمحور الأول: "الصعوبات التقنية"

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
١	في بداية التعليم عن بعد خضعتُ لدورات تدريبية تساعدني في فهم طريقة استخدام منصة البلاك بورد التعليمية.	٤,٥٢	١,٢٨	٧٥,٣٪	٧	أوفق
٢	أستطيع تطبيق خطوات الدخول إلى البلاك بورد عبر بوابة الجامعة الإلكترونية	٤,٥٩	١,٢٤	٧٦,٥٪	٦	أوفق
٣	أستطيع الدخول إلى الفصول الافتراضية باستخدام رابط الجلسة المرسل من أستاذة المادة.	٥,٠٤	١,٠١	٨٤٪	١	أوفق
٤	أستطيع التواصل مع الأستاذة باللغة العربية عن طريق الكتابة في مربع الشات المصمم يسار الصفحة في الفصول الافتراضية	٤,٨٩	١,٣١	٨١,٥٪	٣	أوفق

٥	أستطيع الوصول إلى المحاضرات المسجلة	٤,٩٣	١,٢٦	٪٨٢,١	٢	أوفق
٦	أستطيع الوصول إلى الواجبات في البلاك بورد.	٤,٦٧	١,٥٦	٪٧٧,٨	٥	أوفق
٧	أستطيع رفع الواجبات عبر البلاك بورد.	٣,٤٤	١,٥٥	٪٥٧,٣	١٠	أوافق إلى حد ما
٨	أستطيع الوصول إلى الاختبارات في البلاك بورد.	٣,٧٤	١,٦٠	٪٦٢,٣	٨	أوافق إلى حد ما
٩	أستطيع رفع الاختبار في البلاك بورد.	٣,٤١	١,٦٠	٪٥٦,٨	٩	أوافق إلى حد ما
١٠	أستطيع الدخول إلى مركز التقديرات، لمعرفة تفاصيل توزيع درجاتي في كل مادة.	٤,٧٨	١,٠٥	٪٧٩,٦	٤	أوفق
المجال ككل		٤,٤٠	٠,٨١٣	٪٧٣,٣	أوفق	

ويتضح من الجدول أعلاه (٦) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات التقنية التي تواجههن في التعليم عن بعد بلغ (٤,٤٠) بانحراف معياري قدره (٠,٨١٣)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (من ٤,٣٤ – ٥,١٥)، الذي يعبر عن درجة "أوفق"، وتعبر مضمون موافقة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع بشكلها العام على أن غالبية آراء الطالبات توجههن معوقات تقنية متوسطة بنسبة (٧٣,٣٪) في التعليم الإلكتروني عن بعد.

وعلى مستوى عبارات المجال: نجد أن متوسطات استجابة الطالبات حيال المعوقات التقينه انحصرت بين (٤,٥٩-٣,٤١) وجاءت آراؤهن ودرجة موافقتهن نحوها متباينة؛ إذ اتضح أن غالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع موافقات على وجود معوقات تقنية في العبارة (٧) ونصها "أستطيع رفع الواجبات عبر البلاك بورد"، فقد جاءت نتائجها في أدنى العبارات في المرتبة العاشرة بأدنى متوسط بلغ (٣,٤٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٥٥)،

ووزن نسبي (٥٧,٣٪). وقد جاءت مجمل استجابات موافقة الطالبات عليها بدرجة "أوافق إلى حد ما ".

كما تشير نتائج العبارة (٩) ونصها: "أستطيع رفع الاختبار في البلاك بورد" أن غالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع جاءت موافقة إلى حد ما، بأن لديهن صعوبات في الوصول للاختبارات ورفعها، عبر منصة التعليم الإلكتروني عن بعد.

فيما عدا ذلك تبين استطاعة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع " الدخول إلى الفصول الافتراضية باستخدام رابط الجلسة المرسل من أستاذة المادة وفقا لنتائج العبارة (٢)، فقد" حازت على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٥,٠٤)، وبانحراف معياري (١,٠١) وبوزن نسبي (٨٤٪) وقد جاء مجمل استجاباتها عليها بدرجة "أوافق". تليها في المرتبة الثانية العبارة (٥) ونصها " أستطيع الوصول إلى المحاضرات المسجلة" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩٣) وبانحراف معياري قدره (١,٢٦) وبوزن نسبي (٨٢,١٪)، فيما جاءت في المرتبة الثالثة العبارة (٤) ونصها " أستطيع التواصل مع الأستاذة باللغة العربية عن طريق الكتابة في مربع الشات المصمم يسار الصفحة في الفصول الافتراضية. بمتوسط حسابي قدره (٤,٨٩)، وانحراف معياري قدره (١,٣١)، ووزن نسبي (٨١,٥٪). وقد جاءت مجمل استجابات موافقة الطالبات عليها بدرجة "أوفق".

وبذلك يتبين أن لديهن قدرة على دخول الفصول الافتراضية، والوصول إلى المحاضرات المسجلة، والتواصل مع الأستاذة باللغة العربية عن طريق الكتابة

في مربع الشات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العال (٢٠١٦)، التي توصلت إلى فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعيًا لمفاهيم الحاسب الآلي.

فيما نلاحظ من الجدول أعلاه أن المعوقات التقنية تنحصر في موافقة غالبية الطالبات الصماوات وضعيفات السمع إلى حد ما حيال بعض العبارات، كما جاء في العبارة (٨) ونصها" أستطيع الوصول إلى الاختبارات في البلاك بورد. بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (١,٦٠) ووزن نسبي (٦٢,٣٪)، تليها العبارة (٩) والتي تنص على "أستطيع رفع الاختبار في البلاك بورد" بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٦٠)، ووزن نسبي (٥٦,٨٪). وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى نقص مهارات الطالبات في التعامل مع مكونات منصة البلاك بورد، وحاجتهن إلى مزيد من التدريب المباشر، لأن تدريب أفراد العينة على مهارات التعليم الإلكتروني تم عن بعد؛ نظرا لظروف الجائحة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الفرعي: نص السؤال الثاني الفرعي للدراسة على: ما المعوقات المنهجية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والرتب، ودرجة الموافقة؛ لتحديد المعوقات والصعوبات المنهجية التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازليًّا وفقًا للمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطالبات الصماوات وضعيفات السمع لعبارات المحور الثاني "الصعوبات المنهجية"

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
١	أواجه صعوبات في فهم أسئلة الواجبات في البلاك بورد	٤,٥٩	١,٠٤	٧٦,٥٪	٢	أوافق
٢	أواجه صعوبات في حل أسئلة الاختبار في البلاك بورد	٣,٨٥	١,٦١٠	٦٤,١٪	٣	أوافق إلى حد ما
٣	درجات اختباراتي في البلاك بورد أعلى من درجاتي في الاختبارات الحضورية في الجامعة	٣,٢٦	١,٧٨	٥٤,٣٪	٥	لا أوافق إلى حد ما
٤	درجات اختباراتي في البلاك بورد متقاربة مع درجاتي في الاختبارات الحضورية في الجامعة.	٣,٧٨	١,٢٥١	٦٣٪	٤	أوافق إلى حد ما
٥	أواجه صعوبات في فهم شرح الأستاذة عن بعد.	٣,١١	١,٥٥	٥١,٨٪	٦	لا أوافق إلى حد ما
٦	تقدم لي الأستاذة كل المساعدات اللازمة، إذا واجهتني أي صعوبات في فهم الدرس، أو حل الأنشطة، أو الواجبات، أو الاختبارات.	٤,٦٧	١,١٠	٧٧,٨٪	١	أوافق
المجال الثاني ككل		٣,٨٧	٠,٨٣٦	٦٤,٦٪	أوافق إلى حد ما	

يتضح من الجدول أعلاه (٧) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات المنهجية التي تواجههن في التعليم الإلكتروني عن بعد بلغ (٣,٨٧) بانحراف معياري قدره (٠,٨٣٦)، بوزن نسبي قدره (٦٤,٦٪)، وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (من ٣,٥٠ – ٤,٣٢)، الذي يعبر عن درجة موافق" أوافق إلى حد ما "، وتشير مضمون هذه النتيجة بشكلها العام إلى موافقة غالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع إلى حد ما تجاه المعوقات المنهجية التي تواجها في التعليم الإلكتروني عن بعد، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة آل ناجي (٢٠٠٢م) التي أشارت إلى ضعف التحصيل العلمي للطلاب الصم وضعاف السمع،

وبالتالي حاجته إلى مزيد من الأبحاث التي تسهم في تشخيص الوضع الراهن، وتقديم الحلول المناسبة لدعم تعليم الفئة، عن طريق الاستفادة من مخرجات البحث العلمي.

بالنسبة للمعوقات على مستوى المحور: يلاحظ أن المتوسطات الحسابية للمعوقات المنهجية قد انحصرت بين (٣,١١- ٤,٦٧)، وهي متوسطات تشير إلى تباين آراء الطالبات تجاه المعوقات المنهجية التي تواجههن في التعليم الإلكتروني.

وغالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع جاءت موافقة حيال العبارة (٦) ونصها "تقدم لي الأستاذة كل المساعدات اللازمة إذا واجهتني أي صعوبات في فهم الدرس، أو حل الأنشطة، أو الواجبات، أو الاختبارات"، فقد حازت على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٧)، بانحراف معياريّ (١,١٠) ووزن نسبي (٧٧,٨٪)، وهذه تشير إلى أنه غالبية الطالبات الصماوات لا توجههن هذه العبارة بوصفها معوقا منهجيا في التعليم الإلكتروني.

وبالمقابل كشفت النتائج -كما ورد في الجدول السابق- أن لدى معظم الطالبات الصماوات وضعيفات السمع معوقًا منهجيًّا حيال التعليم الإلكتروني من جهة الواجبات، إذ جاءت آرؤهن موافقة، وتمثل ذلك في العبارة (١) ونصها " أواجه صعوبات في فهم أسئلة الواجبات في البلاك بورد؛ فقد حصلت العبارة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٩) بانحراف معياريّ (١,٠٤) ووزن نسبي (٧٦,٥٪). وهذا يعني أن لدى الطالبات صعوبة في فهم أسئلة الواجبات في البلاك بورد. كما يلاحظ في الجدول أن آراء الطالبات الصماوات

وضعيفا السمع موافقات إلى حدٍّ ما على العبارة رقم (٢) ونصها " أواجه صعوبات في حل أسئلة الاختبار في البلاك بورد"؛ إذ جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥) وانحراف معياريّ قدره (١,٦١٠) ووزن نسبي (٦٤,١٪).

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة آل ناجي (٢٠٠٢م)، التي أشارت إلى تأثر التحصيل العلمي لذوي العوق السمعي بعوامل مختلفة، بعضها يتعلق بالطالب، وبعضها يتعلق بطرائق التدريس، وخبرات عضو هيئة التدريس في تعليم الفئة وتقييمهم.

فيما تبين أن الطالبات لا توافقن إلى حدٍّ ما على العبارة (٣) ونصها" درجات اختباراتي في البلاك بورد أعلى من درجاتي في الاختبارات الحضورية في الجامعة"؛ فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٦) وانحراف معياريّ قدره (١,٧٨) ووزن نسبي (٥٤,٣٪)، وأما العبارة (٥) ونصها: "أواجه صعوبات في فهم شرح الأستاذة عن بعد"؛ فقد جاءت في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,١١) وانحراف معياريّ قدره (١,٥٥) ووزن نسبي (٥١,٨٪).

وفي ضوء النتائج الآنفة الذكر، تستنتج الدراسة أن غالبية الطالبات الصماوات يتفاعلن مع أستاذاتهن ومترجمي لغة الإشارة، ويفهمن شرح الدروس، أي عدم وجود معوقات لدى معظمهن تتصل بالفهم والتفاعل عبر الفصول الافتراضية. وتفسر الباحثة ذلك بأنه قد يعود إلى دافعية الطالبات للتعلم، ورغبتهن الجادة في اجتياز السنة التمهيدية والانتقال إلى التخصص، وحرصهن

على الاستفادة من فرصة القبول التي منحت لهن، كما أن الخدمات المساندة المقدمة من إدارة ذوي الاحتياج بشؤون الطلاب، وعمادة التعليم الإلكتروني أسهمت بدور فعال في الحد من الصعوبات، وتذليل العقبات.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث الفرعي: نص السؤال الثالث الفرعي للدراسة على: ما المعوقات التربوية، التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والرتب، ودرجة الموافقة؛ وذلك لتحديد أي المعوقات والصعوبات التربوية التي تواجهها الطالبات الصماوات في التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن، مع مراعاة ترتيب العبارات تنازليًّا وفقًا للمتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطالبات الصماوات لعبارات المحور الثالث "الصعوبات التربوية المرتبطة بخصائص عينة الدراسة "

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
١	أستطيع استخدام الكاميرا للتواصل مع المترجم / المترجمة أثناء حضوري المحاضرة في الفصول الافتراضية.	٤,٣٠	١,٧٠	٧١,٦٪	٤	أوافق إلى حد ما
٢	أستطيع متابعة شرح الدرس في الشاشة مع ترجمته بلغة الإشارة.	٥,١٥	١,٢٦	٨٥,٨٪	١	أوافق
٣	أطلب المساعدة من أستاذتي؛ لفهم أسئلة الاختبارات المقدمة عبر البلاك بودر	٤,٠٠	١,٢٧	٦٦,٦٪	٦	أوافق إلى حد ما
٤	أطلب مساعدة من صديقاتي؛ للتأكد من حل أسئلة الاختبارات والواجبات قبل رفعها عبر البلاك بورد.	٣,٣٧	١,٦٤	٥٦,١٪	٩	لا أوافق إلى حد ما

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
٥	أطلب مساعدة أسرتي؛ للتأكد من صحة حل أسئلة الاختبارات والواجبات قبل رفعها عبر البلاك بورد.	٣,١٩	١,٧١	٥٣,١٪	١٠	لا أوافق إلى حد ما
٦	اعتمد على نفسي في حل أسئلة الاختبارات والواجبات في البلاك بور.	٤,٧٤	١,٠٩	٧٩٪	٣	أوافق
٧	التعليم عن بعد عبر البلاك بورد يمكن الطالبة ضعيفة السمع من الاستماع إلى شرح الأستاذة من خلال سماعة الرأس.	٣,٥٩	١,١١	٥٩,٨٪	٧	أوافق إلى حد ما
٨	التعليم عن بعد عبر البلاك بورد يقوي تواصل الطالبة مع أستاذة المادة باللغة العربية، لأنه يتيح لهن فرصة للكتابة باللغة العربية عبر الشات المصممة في النظام.	٣,٣٨	١,٧٤	٥٦,٣٪	٨	لا أوافق إلى حد ما
٩	التعليم عن بعد عبر البلاك بورد يقوي مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، لأنه يتيح لهم فرصة للكتابة باللغة العربية عبر الشات	٤,٨٥	١,١٩	٨٠,٨٪	٢	أوافق
المجال ككل		٤,٠٦	٠,٧٤٢	٧٦,٧٪	٥	أوافق إلى حد ما

ويتضح من الجدول أعلاه (٨) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات التربوية، التي تواجههن في التعليم الإلكتروني عن بعد بلغ (٤,٠٦) بانحراف معياري قدره (٠,٧٤٢)، بوزن نسبي قدره (٧٦,٧٪) وكانت درجة المتوسط في المدى المتوسط (من ٣,٥٠ – ٤,٣٢)، الذي يعبر عن درجة موافق" أوافق إلى حد ما "، وتشير مضمون هذه النتيجة بشكلها العام على موافقة غالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع إلى حد ما، تجاه المعوقات التربوية التي تواجههن في التعليم الإلكتروني عن بعد، و أنه ليس لدى غالبيتهن صعوبات ومعوقات تربوية، ويلاحظ من النتائج في الجدول تباين درجة موافقة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع حيال المعوقات التربوية؛ فقد تراوحت المتوسطات الحسابية

بين (٣,١٩- ٥,١٥)، واتضح أن غالبيتهن جاءت آراؤهن بدرجة "أوافق" في العبارات (٢-٦-٩)؛ إذ جاءت العبارة (٢) ونصها أستطيع متابعة شرح الدرس في الشاشة مع ترجمته بلغة الإشارة"، في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٥,١٥) بانحراف معياريّ (١,٢٦) ووزن نسبي (٨٥,٨٪)، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (٩) ونصها" التعليم عن بعد عبر البلاك بورد يقوي مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الصم؛ لأنه يتيح لهن فرصة للكتابة باللغة العربية عبر الشات" بمتوسط حسابي (٤,٨٥) وانحراف معياريّ (١,١٩) ووزن نسبي (٨٠,٨٪) ومن ثم العبارة (٦) والتي تنص على "أعتمد على نفسي في حل أسئلة الاختبارات والواجبات في البلاك بورد. بمتوسط حسابي (٤,٧٤) وانحراف معياريّ (١,٠٩) ووزن نسبي (٧٩٪) حيث حازت على المرتبة الثالثة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تكاثف الجهود، وتظافرها مع الدعم المقدم من قبل المترجمات، والفنيات في عمادة التعليم الإلكتروني، والأخيرات قدمن دعمًا مستمرًا للطالبات وعضوات التدريس.

فيما نلاحظ من الجدول أعلاه أن مجمل استجابات الطالبات الصماوات وضعيفات السمع جاءت لا توافق إلى حد ما تجاه العبارات (٤-٥-٨)، فالطالبات لا توافقن إلى حد ما على العبارة (٨) ونصها "التعليم عن بعد عبر البلاك بورد يقوي تواصل الطالبة مع أستاذة المادة باللغة العربية، لأنه يتيح لهن فرصة للكتابة باللغة العربية عبر الشات المصممة في النظام. وقد جاءت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياريّ (١,٧٤) ووزن نسبي (٦,٣٪)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه جميع الدراسات التي أشارت إلى

ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، منها دراسة الريس والخريجي (٢٠١٠م)، ومن هنا يمكن للباحثة تفسير عدم قدرة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع على تفعيل الشات في التواصل الكتابي مع أعضاء هيئة التدريس في المنصة، وإليها أيضًا ترجع الصعوبات التي واجهت الطالبات في فهم أسئلة الواجبات والاختبارات.

كذلك جاءت آراؤهن غير موافقة إلى حد ما على العبارة (٤) ونصها " أطلب مساعدة من صديقاتي للتأكد من حل أسئلة الاختبارات والواجبات قبل رفعها عبر البلاك بورد."؛ إذ حصلت على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (١,٦٤) ووزن نسبي (٥٦,١٪)، وأخيراً العبارة (٥) جاءت في المرتبة العاشرة ونصها " أطلب مساعدة أسرتي للتأكد من صحة حل أسئلة الاختبارات، والواجبات قبل رفعها عبر البلاك بورد"؛ إذ حققت أدنى متوسط بلغ (٣,١٩)، وانحراف معياري (١,٧١)، ووزن نسبي (٥٣,١٪). وتعزو الباحثة النتائج السابقة إلى وعي الطالبات بأهمية الاعتماد على النفس؛ لتطوير الذات، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

رابعا: نتائج السؤال الرابع الفرعي: ما المعوقات المادية التي تواجهها الطالبات الصماوات وضعيفات السمع في التعليم الإلكتروني عن بعد؟

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطالبات الصماوات لعبارات المحور الثالث "الصعوبات المادية "

رقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب	درجة الموافقة
١	يتوفر مترجم / مترجمة بلغة الإشارة في أثناء شرح الدرس في الفصول الافتراضية.	٥,٣٠	١,٢٣٥	٨٨,٣٪	١	أوافق بشدة
٢	أواجه صعوبات في دخول الاختبارات بسبب ضعف شبكة الإنترنت.	٣,٥٩	١,٨٦٦	٥٩,٨٪	٤	أوافق إلى حد ما
٣	استخدم جاز كمبيوتر للدخول إلى البلاك بورد.	٤,٣٣	١,٥١٩	٧٢,١٪	٣	أوافق
٤	استخدم الهاتف الجوال للدخول إلى منصة البلاك بورد.	٣,٤٤	١,٥٢٨	٥٧,٣٪	٥	لا أوافق إلى حد ما
٥	استخدم برامج تواصل أخرى مثل: (الواتس آب / التليجرام) للمساعدة في التعلم والتواصل المستمر مع زميلاتي وأستاذاتي.	٥,٠٠	١,٢٧	٨٣,٣٪	٢	أوافق
المجال ككل		٤,٣٣	٠,٧٩٨	٧٢,٢٪	أوافق	

يتبين من معطيات الجدول أعلاه (٩) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات المادية التي تواجههن في التعليم الإلكتروني عن بعد بلغ (٤,٣٣) بانحراف معياري بلغ (٠,٧٩٨)، بوزن نسبي قدره (٧٢,٢٪)، ودرجة هذا المتوسط تقع في المدى المتوسط (من ٤,٣٣ – ٤,١٥)، التي يشير إلى خيار " أوافق " في المحك الخاص بالدراسة، وتشير مضمون هذه النتيجة بشكلها العام إلى أن غالبية آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع موافقات تجاه المعوقات المادية، التي تواجههن في التعليم الإلكتروني عن بعد، ولكن ليس لدى غالبيتهن صعوبات ومعوقات تربوية.

ويلاحظ من النتائج المشار إليها في الجدول أعلاه تباين درجة موافقة الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه المعوقات المادية؛ فقد انحصرت

المتوسطات الحسابية لاستجابتهن بين (٣,٤٤) بدرجة لا وافق إلى حد ما، و(٥,٣٠) بدرجة "أوافق بشدة".

ونلاحظ أن غالبية الطالبات الصماوات وضعيفات السمع كانت آراؤهن بدرجة "أوافق " تُجاه العبارة (١) ونصها يتوفر مترجم / مترجمة بلغة الإشارة أثناء شرح الدرس في الفصول الافتراضية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٥,٣٠) بانحراف معياريٍّ (١,٢٣٥) ووزن نسبي (٨٨,٣٪)، مما يعني عدم وجود معوقات مادية متصلة بالترجمة، تعاني منها غالبية الطالبات الصماوات في التعليم الإلكتروني. وتعزو الباحثة هذه التنجية إلى جودة أداء المترجمين، وسهولة بث الترجمة، وإرسال مقاطعها عبر مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالطالبات؛ ليتسنى لهن مراجعة الدرس، وتأكيد الفهم.

فيما نلاحظ أن معظم آراء الطالبات موافقة تجاه العبارتين الأولى (٥) ونصها " استخدم برامج تواصل أخرى مثل: (الواتس آب / التليجرام) للمساعدة في التعلم والتواصل المستمر مع زميلاتي وأستاذاتي والعبارة (٣) ونصها" استخدم جاز حاسب الي للدخول إلى البلاك بورد" حيث حصلتا على متوسط حسابي على التوالي (٥,٠٠) و(٤,٣٣) وانحراف معياري على التوالي (١,٢٧)(١,٥١٩), %)، مما يعني أن غالبية الطالبات لا تعانين من صعوبات ومعوقات مادية في استخدم برامج التواصل؛ للمساعدة في التعلم والتواصل مع زميلاتهن، و استخدم جاز حاسوب للدخول إلى البلاك بورد.

فيما كانت آراء غالبية الطالبات موافقة إلى حد ما على العبارة (٢) ونصها" أواجه صعوبات في دخول الاختبارات بسبب ضعف شبكة الإنترنت. إذ

حصلت هذه العبارة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري بلغ (١,٨٦٦)، وتستنتج الباحثة من مضمون هذه العبارة أن غالبية الطالبات تعانين من صعوبات مادية في التعليم الالكتروني ذات صلة بضعف شبكة الإنترنت عند الدخول للاختبارات.

أخيرًا نلاحظ أن غالبية الطالبات الصماوات لا توافقن إلى حد ما على العبارة (٤) ونصها" استخدم الهاتف الجوال للدخول إلى منصة البلاك بورد" فقد جاءت في المرتبة الخامسة والأخيرة بأدنى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٤) وانحراف معياري بلغ (١,٥٢٨) ووزن نسبي (٥٧,٣٪). وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى جودة الدعم المادي المقدم للطلاب الصم وضعيفات السمع من قبل الجامعة، ودوره في توفير المتطلبات التقنية للتعليم والتعلم.

خامسا: نتائج السؤال الخامس الفرعي: نص السؤال الخامس الفرعي للدراسة على: ينص السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة $\alpha > ٠,٠٥$ بين متوسط استجابات عينة الدراسة تجاه معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني للطالبات الصماوات وضعيفات السمع في السنة التمهيدية بجامعة الملك عبد العزيز تعزى للمتغيرات التالية: (حالة السمع – الحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية؟

للإجابة على هذا التساؤل، حسبت متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة مان ويتني (U) وتم ذلك من خلال استخدام الباحثة اختبار مان ويتني (Mann Whitney U)، بهدف التعمق في الكشف عما إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب استجابات عينة الدراسة تجاه معوقات

وصعوبات التعليم الإلكتروني للطالبات الصماوات وضعاف السمع تعزى لمتغير (حالة السمع والحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية)، ويبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (١٠): نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد الدراسة نحو معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير حالة السمع والحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) ماون ويتني	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق
حال السمع	صماء	١٩	٢,٨٢	٢٤٣,٥٠	٥٣,٥٠٠	١,٣٨١	٠,١٦٧	غير دال إحصائياً
	ضعيفة سمع	٨	١٦,٨١	١٣٤,٥٠				
الحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية	لا يوجد	١٨	١٤,٢٢	٢٥٦,٠٠	٧٧,٠٠٠	٠,٢٠٦	٠,٨٣٧	غير دال إحصائياً
	نعم	٩	١٣,٥٦	١٢٢,٠٠				

يتبين من النتائج في الجدول (١٠) أعلاه، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب استجابات للطالبات الصماوات وضعاف السمع تجاه معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير (حالة السمع ومدى الحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية). حيث بلغت القيمة المعنوية لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات استجابات للطالبات الصماوات وضعيفات السمع تجاه معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير (حالة السمع) نحو (٠,١٦٧) ومتغير (الحصول على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية) بقيمه معنوية بلغت (٠,٨٣٧). وجميعها قيم غير داله إحصائيًّا لأنها أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المحددة بالدراسة.

وتستنتج الباحثة من النتائج السالفة الذكر أنه لا تختلف آراء الطالبات الصماوات وضعيفات السمع تُجَاه معوقات وصعوبات التعليم الإلكتروني تعزى إلى حالات السمع لديهن ومدى حصولهن على دورات أو شهادة دبلوم قبل المرحلة الجامعية)، وترجع الباحثة ذلك إلى أن مقومات البيئة التعليمية عن بعد لا تدعم إمكانية الاستفادة من بقايا السمع، كما يحصل في القاعات الدراسية المزودة بأجهزة صوتية، وبنية تحتية عازلة للصوت، كما أن المحاضرات مدعومة بترجمة لغة الإشارة، وبناء على ذلك تتساوى الظروف والإمكانات لجميع الطالبات الصماوات وضعيفات السمع، وبالنسبة لمتغير الدورات والديبلومات، لا توجد فروق كافية لحدوث فارق نوعي كأن تكون لدى بعضهن دورات تأهيل في مهارات التعليم الإلكتروني، وحتى الدورات في مهارات اللغة العربية، كانت العينة فيها قليلة جدا (طالبتان فقط)، غير كافية من الناحية البحثية لإحداث فارق نوعي، يؤثر في نتيجة الدراسة، كذلك الحال في متغير التقدير في الشهادة الثانوية (طالبة واحدة جيد جدا، والباقيات ٢٦ بتقدير ممتاز)، والحال نفسه مع متغير (تاريخ التخرج) من المرحلة الثانوية (طالبة واحدة فقط) تجاوزت فترة انقطاعها (٥ سنوات)، وهي لا تشكل فارقا يمكن أن يحدث تغييرًا في وجهة نظر الطالبات

هل تختلف آراء عينة الدراسة تبعا لاختلاف طبيعة المتغيرات؟

بالنظر إلى الوضع الراهن، ونظرا لقلة عدد أفراد العينة، الراجع إلى محدودية قبول الطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعة المعنية بالدراسة، نجد أن التباين

في حجم العينة لم يكن كافيا لدراسة الفروق في الدلالة الإحصائية، أي غير كاف لإجراء التحليل الإحصائي.

وقد قامت الباحثة بمراجعة درور المستجيبات وفقا للمتغيرات نجد ما يلي:

***

التوصيات

واستنادًا إلى النتائج التي توصلت لها الدراسة، يمكن الإشارة إلى عدد من التوصيات والمقترحات اللازمة لمواجهة التحديات والحد من الصعوبات، وهي:

١- ضرورة استثمار المكتسبات التي حققها التعليم الإلكتروني للصم في أثناء فترة الحظر الصحي؛ لأنه قدّم تجربة ناشئة حول إمكانية تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي العوق السمعي، ولعله أحدث قناعة جزئية بإمكانية استخدام هذا النوع من التعليم في إطار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وذوي العوق السمعي بصفة خاصة، ويمكن الجمع بين التعليم المباشر والتعليم عن بعد في الظروف الطبيعية، لضمان استمرارية الاستفادة من هذه التقنيات، وهذا يتوافق مع ما تدعو إليه العديد من الدراسات إلى إدخال تقنيات التعليم الإلكتروني لهذه الفئة. كما أن هذه الدراسة قد كشفت عن تحسّن توجهات الطلاب الصم وضعاف السمع تجاه التعلم الإلكتروني، وهذا بدوره قد يدفع تعلمهم خطوات أكثر تقدمًا، ومن ثم محاولة البحث عن أساليب تطويرية، من خلال اقتراح استراتيجيات تدريسية ملائمة للتطبيق عبر الفصول الافتراضية، وذلك بتفعيل خيارات التقسيم إلى مجموعات نقاش داخل الفصول الافتراضية ومنتديات النقاش.

٢- الاستفادة من تطبيقات (Google Drive) في تصميم المقررات الرقمية بطريقة متطورة تلائم احتياجات الطلاب الصم وضعاف السمع؛ وذلك لإمكانية ربطها بمقاطع فيديو مترجمة للغة الإشارة، وذلك لربط المحتوى التعليمي في المقرر بالشروح والتوضيحات التي تمت داخل المحاضرة

الافتراضية، ويمكن أيضا الاستعانة بمقاطع فيديو مناسبة من المحتوى التعليمي في اليوتيوب بما يثري المحتوى التعليمي، ويساعد في تعزيز التعلم الذاتي لدى الصم وضعاف السمع.

٣- عقد دورات تدريبية مكثفة؛ لتدريب أعضاء التدريس على الاستخدام الأمثل لمكونات البلاك بورد؛ لتعزيز التعلم التشاركي.

٤- إقامة دورات تدريب مستمرة للطلاب الصم وضعاف السمع، لتطوير مهاراتهم في التعامل مع تقنيات (google) التعليمية.

٥- ضرورة استثمار الأسبوع الإرشادي للطلاب الصم وضعاف السمع في بداية العام؛ لوضع برنامج تدريبي مكثف ومباشر لتدريب الطالبات على المهارات التقنية اللازمة للتعليم عن بعد.

٦- الاستفادة من منتدى النقاش في البلاك بورد؛ لتفعيل آلية التواصل بين الأستاذ والطالب الأصم.

٧- مراعاة حقوق الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي، وضمان استمرارية تعليمهم، وجاهزيتهم لتطبيق التعليم عن بعد في حال تم فرضه فترة الأزمات والأوبئة لا قدر الله.

٨- العمل على تطوير منصات التعليم الإلكتروني؛ وضرورة تخصيص واجهة تعليمية مزودة بتقنيات ملائمة لاحتياجات الطلاب الصم.

المراجع العربية:

الأتربي، شريف (٢٠١٥)، التعليم الإلكتروني والخدمات المعلوماتية، القاهرة، دار العربي للنشر.

أخضر، أروى (٢٠٠٨)، دمج الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام للبنات بوزارة التربية والتعليم ماذا حقق، وماذا يحتاج؟، الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة لرعاية الصم تحت عنوان: (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)، مركز الملك فهد بالرياض،٢٤-٢٢ إبريل.

الباسل، رباب (٢٠١٧)، أثر استخدام بعض بيئات التعلم الإلكتروني التفاعلي القائمة على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للتلاميذ الصم وضعاف السمع، مجلة تكنولوجيا التربية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع٣٢، ج٢،١٩٩-٤٣.

آل ناجي، محمد (٢٠٠٠)، دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١(١) ، ١-٣٦.

الأمم المتحدة (٢٠٠٦)، اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٤/١٢/٢٩.

https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx.

التويجري، عبد الرحمن، (١٤٣٦) المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين، أطروحة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

الجزازوي (٢٠٠٥)، فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية في تحقيق أهداف منهج الحاسب الآلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، أطروحة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية.

الخضير، أسماء، والجبر، إيمان (٢٠١٩)، التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ج(٣)، ع(٩). ص٤٣١- ٤٦٠.

راشد، عبد المجيد محمد (٢٠٠٥)، أثر العلاقة بين أساليب عرض الصور الفوتوغرافية المكروسكوبية والرسوم التوضيحية في برامج الكمبيوتر التعليمية في التحصيل الدراسي الفوري والمرجأ لدى المرحلة الثانوية، أطروحة ماجستير، جامعة حلوان، كلية التربية.

رياض، رياض محمد كمال (٢٠٢٠)، أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فوري – مؤجل) في بيئات التعلم الافتراضية على تنمية مهارات المعلمين لإنتاج بعض مصادر التعلم الإلكتروني لذوي الإعاقة السمعية، أطروحة ماجستير، كلية التربية بجامعة الفيوم.

الريس، طارق. الخريجي، منال (٢٠١٠)، واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر. ٤(٣٤)، ٦١٩– ٦٨٣.

الصقير، إبراهيم بن صقير (٢٠١٤)، استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التعليم والتعلم الإلكتروني لدى التلاميذ الصم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ملخص أطروحة دكتوراه بجامعة عين شمس، مجلة كلية التربية، ع(١٥٥)، ٨٠-٥٣. رابط.http.search.mandumah.com/Record/٧٢٠٦٠٥

القحطاني، سعد (٢٠١٣)، واقع استخدام التقنيات الحاسوبية في برامج معاهد اللغة العربية بالجامعات السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العدد ١٣، ص٢٥-٣٤.

القحطاني، سالم. والعامري، أحمد. وآل مذهب، معدي. والعمر، بدران (٢٠٠٠)، منهج البحث في العلوم السلوكية، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٣)، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، عمان، مكتبة اليازوري، تلاميذ الصف الأول الإعدادي، أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبد العال، أحمد السيد. نصر، محمود (٢٠١٢)، تصميم برمجية وسائط متعددة قائم على النمذجة والممارسة الموجهة لتنمية بعض مهارات برنامج ميكروسوفت لدى تلاميذ الصف الزول الإعدادي، أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبد العال، مصطفى أيمن إبراهيم، (٢٠١٦)، فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعيًا لمفاهيم الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعلم، رابط
http://search.mandumah.com/Record/٧٧١٧٠٩
عقل، سمير محمد (٢٠١٦)، التدريس لذوي الإعاقة السمعية، ط٢، عمان: دار المسيرة.
عمر، أحمد مختار (٢٠٠٠)، المكنز الكبير: معجم شامل للمجالات والمترادفات والمتضادات، الرياض، مؤسسة التراث.

المراجع الإنجليزية

Moores, D. F. (٢٠٠٢). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. Houghton. Mifflin: Boston، MA .

***

AlmrAjç Alçrbyħ:
AlÂtrby ،ŝryf (٢٠١٥) ،Altçlym AlĂlktrwny wAlxdmAt Almçlwmatyħ ،AlqAhrħ ، dAr Alçrby llnŝr.
ÂxDr ،ÂrwŶ (٢٠٠٨) ،dmj AlSm wDçAf Alsmç fy mdArs Altçlym AlçAm llbnAt bwzArħ Altrbyħ wAltçlym mAðA Hqq ،wmAðA yHtAj ،[٩]Alndwħ Alçlmyħ AlθAmnħ llAtHAd Alçrby llhyŶAt AlçAmlħ lrçAyħ AlSm tHt çnwAn: (tTwyr Altçlym wAltÂhyl llÂŝxAS AlSm wDçAf Alsmç) ،mrkz Almlk fhd bAlryAD٢٤-٢٢، Ăbryl.
AlbAsl ،rbAb (٢٠١٧) ،Âθr AstxdAm bçD byŶAt Altçlm AlĂlktrwny AltfAçly AlqAŶmħ çlŶ mnSAt AltwASl AlAjtmAçy çlŶ tnmyħ nwAtj Altçlm lltlAmyð AlSm wDçAf Alsmç ،mjlħ tknwlwjyA Altrbyħ ،Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyA Altrbyħ ،ç ،٣٢j٢ ،.٤٣-١٩٩
Āl nAjy ،mHmd (٢٠٠٠) ،drAsħ AstkŝAfyħ lbçD AlçwAml Almŵθrħ fy AltHSyl AldrAsy lTlAb AljAmçħ ،mjlħ AtHAd AljAmçAt Alçrbyħ lltrbyħ wçlm Alnfs١ ،(١) ٣٦-١ ،.
AlÂmm AlmtHdħ (٢٠٠٦) ،AtfAqyħ Hqwq AlÂfrAd ðwy AlĂçAqħ wAlbrwtwkwl AlAxtyAry ،tm AstrjAçh btAryx ٢٩/١٢/٢٠١٤.
https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx.
Altwyjry ،çbd AlrHmn ،(١٤٣٦) AlmŝklAt Alty twAjh mçlmy mçAhd wbrAmj AlSm wDçAf Alsmç fy AstxdAm AltqnyAt Altçlymyħ fy mdynħ brydħ mn wjhħ nĎr Almçlmyn ،ÂTrwHħ mAjstyr ،jAmçħ Âm AlqrŶ ،klyħ Altrbyħ ، qsm AlmnAhj wTrq Altdrys.
AljzAzwy (٢٠٠٥) ،fAçlyħ brnAmj wsAŶT mtçddħ tfAçlyħ fy tHqyq ÂhdAf mnhj AlHAsb AlĀly ltlAmyð AlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،ÂTrwHħ mAjstyr ،jAmçħ çyn ŝms ،klyħ Altrbyħ Alnwçyħ.
AlxDyr ،ÂsmA' ،wAljbr ،ĂymAn (٢٠١٩) ،AltHdyAt Alty twAjh mçlmAt AlTAlbAt AlSm wDçAf Alsmç fy AstxdAm AltqnyAt AlHdyθħ bAlmrHlħ AlθAnwyħ ،Almjlħ Alçrbyħ lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ ،j(٣) ،ç(٩). S٤٣١-٤٦٠.
rAŝd ،çbd Almjyd mHmd (٢٠٠٥) ،Âθr AlçlAqħ byn ÂsAlyb çrD AlSwr AlfwtwγrAfyħ Almkrwskwbyħ wAlrswm AltwDyHyħ fy brAmj Alkmbywtr Altçlymyħ fy AltHSyl AldrAsy Alfwry wAlmrjÂ ldŶ AlmrHlħ AlθAnwyħ ، ÂTrwHħ mAjstyr ،jAmçħ HlwAn ،klyħ Altrbyħ.
ryAD ،ryAD mHmd kmAl (٢٠٢٠) ،Âθr AxtlAf nmT Altγðyħ AlrAjçħ (fwry – mŵjl) fy byŶAt Altçlm AlAftrADyħ çlŶ tnmyħ mhArAt Almçlmyn lĂntAj bçD mSAdr Altçlm AlĂlktrwny lðwy AlĂçAqħ Alsmçyħ ،ÂTrwHħ mAjstyr ، klyħ Altrbyħ bjAmçħ Alfywm.
Alrys ،TArq. Alxryjy ،mnAl (٢٠١٠) ،wAqç wmçwqAt brAmj Altçlym AlçAly llSm wDçAf Alsmç bmdynħ AlryAD ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms ، mSr. ٦٨٣-٦١٩ ،(٣٤)٤.
AlSqyr ،ĂbrAhym bn Sqyr (٢٠١٤) ،AstrAtyjyħ mqtrHħ ltnmyħ mhArAt Altçlym wAltçlm AlĂlktrwny ldŶ AltlAmyð AlSm fy AlmrHlħ AlmtwsTħ bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ ،mlxS ÂTrwHħ dktwrAh bjAmçħ çyn ŝms ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،ç(١٥٥)٥٣-٨٠ ،. rAbThttp.search.mandumah.com/Record/٧٢٠٦٠٥.

AlqHTAny ،sçd (٢٠١٣) ،wAqç AstxdAm AltqnyAt AlHAswbyħ fy brAmj mçAhd Allγħ Alçrbyħ bAljAmçAt Alsçwdyħ ،mjlħ jAmçħ Almlk sçwd ،Alçdd ١٣ ، S٢٥-٣٤.
AlqHTAny ،sAlm. wAlçAmry ،ÂHmd. wĀl mõhb ،mçdy. wAlçmr ،bdrAn (٢٠٠٠) ،mnhj AlbHθ fy Alçlwm Alslwkyħ ،AlryAD ،AlmTAbç AlwTnyħ AlHdyθħ.
çAmr ،TArq çbd Alrŵwf (٢٠١٣) ،Altçlym çn bçd wAltçlym AlmftwH ،çmAn ، mktbħ AlyAzwry ،tlAmyð AlSf AlÂwl AlĂçdAdy ،ÂTrwHħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ bny swyf.
çbd AlçAl ،ÂHmd Alsyd. nSr ،mHmwd (٢٠١٢) ،tSmym brmjyħ wsAŶT mtçddħ qAŶm çlŶ Alnmõjħ wAlmmArsħ Almwjhħ ltnmyħ bçD mhArAt brnAmj mykrwswft ldŶ tlAmyð AlSf Alzwl AlĂçdAdy ،ÂTrwHħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ bny swyf.
çbd AlçAl ،mSTfŶ Âymn ĂbrAhym ،(٢٠١٦) ،fAçlyħ fSl AftrADy fy tHSyl AltlAmyð AlmçAqyn smçyA lmfAhym AlHAsb AlĀly bAlmrHlħ AlĂçdAdyħ ،rsAlħ mAjstyr ،jAmçħ çyn ŝms ،klyħ Altrbyħ ،qsm tknwlwjyA Altçlm ،rAbT
http://search.mandumah.com/Record/٧٧١٧٠٩
çql ،smyr mHmd (٢٠١٦) ،Altdrys lõwy AlĂçAqħ Alsmçyħ ،T٢ ،çmAn: dAr Almsyrħ.
çmr ،ÂHmd mxtAr (٢٠٠٠) ،Almknz Alkbyr: mçjm ŝAml llmjAlAt wAlmtrAdfAt wAlmtDAdAt ،AlryAD ،mŵssħ AltrAθ.

***

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