المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد السابع عشر - العدد الثالث والستون 2024م

مجلة عربية ربعية محكمة تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا بالجمهورية اليمنية - المركز الرئيس عدن، بالاشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

Online ISSN: 2308-5355 Print ISSN: 2308-5347

- القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين — علي الطراونة زانة سعود صبحي الخليف
- معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز من وجهة نظر المعلمين — ميناء صالح علي العنزي
- فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر — رضى الصوص
- مدى توافر الكفايات الرقمية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة العقبة — منى سليمان سالم ابو غريقانه
- واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس — فايزه العجوري
- أثر الألعاب الإلكترونية على تنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال بتربية معان — صفاء كمال الرواد
- تقييم مستوى استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان — محمود عبدالقادر هارون الصنات
- واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة — داود سالم علي خليفه
- تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي و الدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع — شادي الصنات
- مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم في محافظة معان — اكرم ابراهيم سالم الشقيرات
- تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان — شادي الصنات
- أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في قصبة السلط — أيمن الحوارات
- معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة — منال محمد فضل رضوان
- معيقات تعلم مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة — لمى الرواشدة
- متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهه نظر معلمي محافظة معان — محمود عبد القادر هارون الصنات
- تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن — إسماعيل المعيمعة
- دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة الأردن — سعاد فرج محمد الدردساوي
- متطلبات تطبيق التميز المؤسسي بمدارس التربية الخاصة في مصر — شيرين عبد الجواد محمد بن خميس الحربي
- الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية — سيرين الجيوسي كاظم الغول
- درجة رضا معلمي اللغة الانجليزية عن أدوارهم في معالجة الفاقد التعليمي في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط — تهاني الفاعوري

UNIVERSITY OF SCIENCE & TECHNOLOGY
١٤١٤هـ
١٩٩٤م
جامعة العلوم والتكنولوجيا
جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology
المركز الرئيس - عـــدن

معامل التأثير العربي

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

1.08

المجلة مفهرسة في المواقع التالية:

المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد السابع عشر – العدد (63) 2024م

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.v17i63

الهيئة الاستشارية

.أ.د. علي ياغي -الأردن
.أ.د. سوسن شاكر -العراق
.أ.د. محمود الوادي - الأردن
.أ.د. محمد عبد الصوفي -اليمن
.أ.د. خليل الخليلي - البحرين
.أ.د. حسن الزرداني- المغرب
.أ.د. سهام القروذي - قطر
.أ.د. بشير الزغبي - الأردن
.أ.د. عبد الله مسلم- السعودية
.أ.د / جوهر المضاحكي- جامعة البحرين
.أ.د خليل الدليمي- العراق
.أ.د. هنري العويض - لبنان
.أ.د. نادية بدراوي- مصر
أ.د. محمد بدر أبو لولا – الإمارات
.يونس عمرو - فلسطين
.أ.د . نورية العوضي- الكويت
أ.د. اسماعيل الجابوري - العراق.

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير:

أ.د. داوود عبدالملك الحدابي

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المركز الرئيسي عدن.

نائب هيئة التحرير:

د. ماجدة محمد أبو الصفا

مدير إدارة ضمان الجودة والتحسين المستمر (QACID)
جامعة مدينة السادات- مصر.

هيئة التحرير:

أ.د / عمرو عزت سلامة

أمين عام اتحاد الجامعات العربية- الأردن

أ.د. محمد علي الربيدي

كلية العلوم الإدارية، جامعة صنعاء - اليمن

أ.د. عبد الرحيم أحمد الحنيطي

أمين عام اتحاد الجامعات العربية - الأردن

أ.د. محمود عكاشة -مصر

أ.د / عبد العزيز برغوث - ماليزيا

أ.د / فيصل الحاج – السودان

أ.د / عبد اللطيف حكيم الحكيمى

مجلس ضمان الجودة والاعتماد - اليمن

أ.د. عماد أبو الرب

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (MOHESR) - الإمارات

د. رجاء محمد ديب الجاجي

جامعة العلوم والتكنولوجيا - عدن

أ.د. عبد اللطيف مصلح محمد

جامعة العلوم والتكنولوجيا

د. نعمان قايد النجار

جامعة العلوم والتكنولوجيا

مساعد التحرير:

أ. سمية نصر البعداني

جامعة العلوم والتكنولوجيا -عدن.

التدقيق اللغوي:

أ.د. عبد الحميد الشجاع

جامعة صنعاء. اليمن.

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي - جامعة العلوم والتكنولوجيا - المركز الرئيس - عدن

تلفون: 967718032009+

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.v17i63

سياسة التحكيم والنشر في المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

أولا: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1- تعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.

2- تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالميا في كتابة البحث العلمي.

3- تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:

- أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
- أن يكون البحث مكتوبا بلغة سليمة.
- أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلا من رسالة علمية.
- أن يكون البحث مطبوعا بواسطة الحاسوب.
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Traditional Arabic) وبحجم (14).
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12).
- أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
- أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
- أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن. والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانيا: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- صفحة العنوان: بحيث تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث.

- الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.

- الملخص باللغة الإنجليزية Abstract، تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للمخلص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.v17i63

- المقدمة Introduction تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها/ فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).

- المنهج والإجراءات Methods ، ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة) .

- النتائج Results : يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني/الفرضية الثانية، وهكذا.

- مناقشة النتائج Discussion : وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.

- الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations : بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- المراجع References : توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6th Edition).

وحسب ما يأتي:

- ترتيب المراجع أبجديا والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.
- إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.
- عند استخدام الكتب بوصفها مراجع البحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملا / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين يليه عنوان الكتاب "بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.

مثال (1): عبوي، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال (2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال (3): إدريس، ثابت عبد الرحمن والمرسي، جمال الدين (2006). الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية، الدار الجامعية، القاهرة.

- عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع البحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل"، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

مثال: صبري، هالة (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي 2(4): 148 – 176.

- الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والإنتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).

2- توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.

3- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي: جامعة العلوم والتكنولوجيا – عدن – اليمن.

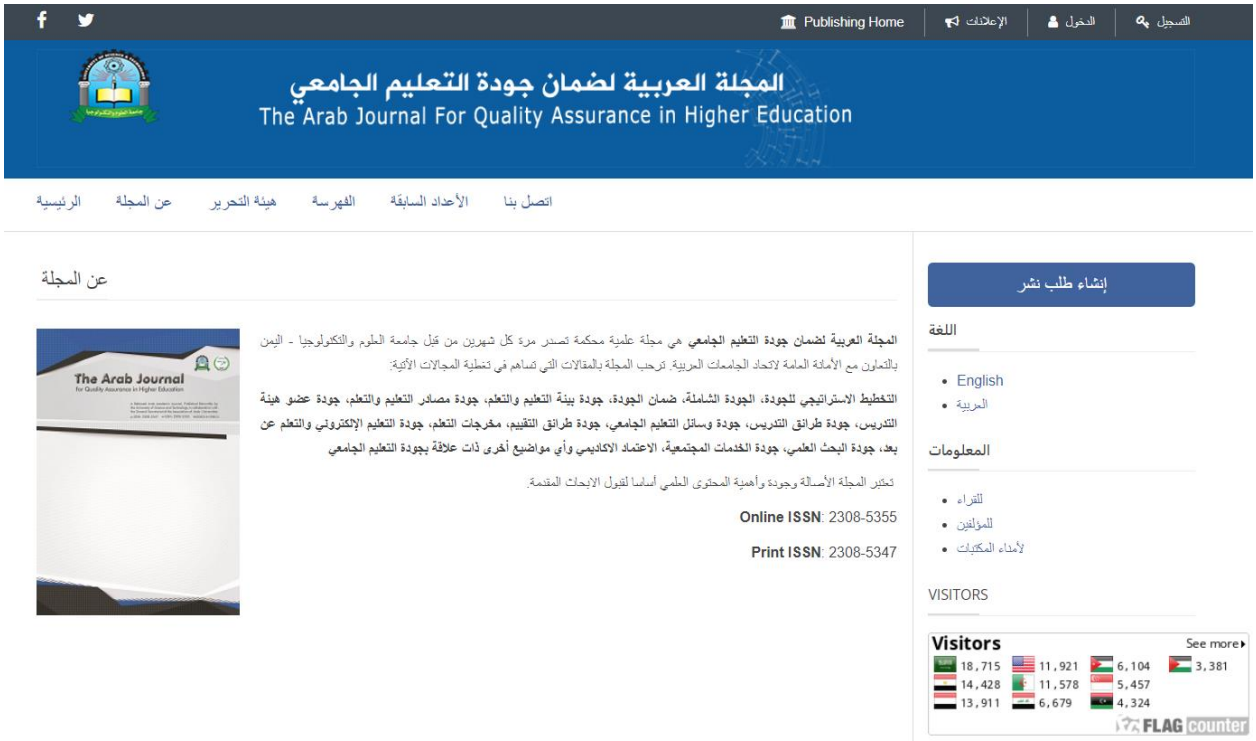
ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئيا يتم عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر – على الأكثر – من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى مجلة الدراسات الاجتماعية بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.v17i63

موقعنا على الانترنت:

https://journals.ust.edu/index.php/AJQAHE/index



القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين

الاستـــلام: 19/مايو/2023
التحكيم: 5/ يونيو /2024
القبـــــول: 25/ يونيو /2024

زانة سعود صبحي الخليف [1]
د. علي عودة الطراونة [2،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 أكاديمية الإبداع المعرفي للتدريب soudzana@gmail.com
2 أكاديمية الإبداع المعرفي للتدريب
* عنوان المراسلة: aliodeh.dr2015@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف إلى درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين. لتحقيق أهداف الدراسة جرى اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، تكوَّنت عينة الدراسة من (364) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. تكوَّنت أداة الدراسة (الاستبانة) التي طورت لهذا الغرض وجرى التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء ناعور ولواء وادي السير عموماً جاءت بدرجةٍ مرتفعة، كما أظهرت نتائج وجود فروقٍ ظاهريةٍ بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة). أوصت الدراسة عقد الدورات التدريبية للمديرين والمعلمين لتطوير أدائهم وتنمية مهارتهم القيادية بنحوٍ يمكنهم من تولي المهمات القيادية. كما وأوصت بربط تقييم مديري المدارس السنوي بدرجةِ تطبيقهم للقيادة الريادية.

الكلمات المفتاحية: ***القيادة الريادية، المدارس الخاصة الأردنية.***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

Entrepreneurial leadership among Jordanian private school principals and teachers' perspective

Abstract:

The study aimed to identify the degree of entrepreneurial leadership practice among Jordanian private school principals from the point of view of teachers. To achieve the objectives of the study, the descriptive, correlational approach was adopted. The study sample consisted of (364) male and female teachers who were selected by a simple random method. The study tool consisted of a questionnaire that was developed for this purpose and to ensure its validity and reliability. The results of the study showed that the degree of practicing entrepreneurial leadership among private school principals from the point of view of teachers in Naour District and Wadi Al-Seer District in general was high. The results also showed that there were apparent differences between the arithmetic averages of the degree of practicing entrepreneurial leadership among private school principals depending on the variables (gender, academic qualifications, and experience). The study recommended holding training courses for principals and teachers to develop their performance and leadership skills in a way that enables them to assume leadership tasks. It also recommended linking the annual evaluation of school principals to the degree of their application of entrepreneurial leadership.

Keywords: *entrepreneurial leadership, Jordanian private schools.*

مقدمة الدراسة

إنَّ الازدهار الذي نصف به الدول المتقدمة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى التعليم ورفعته فيها، وفي ضوء التطورات والعلوم المستحدثة في شتى الميادين والقطاعات، أصبح هناك تحدٍ قوي للمؤسسات المختلفة لمواكبة التقدم والعولمة التي نشهدها، وأصبح حري بها البحث والتطوير لإيجاد بيئةٍ مؤسسيةٍ تخدم الأهداف المطلوبة وتحقق الريادة والابتكار، وذلك لإعداد جيلٍ قادرٍ على مواكبة التطورات السريعة والمتنوعة والسير معها لتحقيق تميز الموارد البشرية في المعرفة العلمية والإبداع في المجالات المتعددة.

تعدُّ العملية التعليمية عمليةً تكاملية بين أطرافٍ وهيئاتٍ متعددة، لا تقتصر على الطالب والمعلم، فالمؤسسة التعليمية تقود العملية التعليمية لتحقق الأهداف المرجوة وتحسِّن الأداء الوظيفي وتطوِّره، ويشكل الموجهون التربويون جزءاً من هذه المؤسسة، فيساعدون المعلمين في عملهم، ويوجهون أداءهم بنحوٍ واسع وشاملٍ، فلا يقتصر عملهم على المراقبة وتتبع الأداء والأخطاء، بل الوصول إلى الإتقان في العملية التعليمية، وأيضاً إلى المجالات الأخرى المتعلقة بالقيادة التربوية، فأدوار القائد التربوي تكمن أيضاً في حفز الهمم، وغرس التعاون بين الأفراد، وتوحيد الجهود المبذولة، وتطوير أدائهم عبر الأنشطة والدورات المختلفة، فهم نقطة الارتكاز للعملية التعليمية (أبو جامع، 2022).

والقيادة التربوية التي تتبنَّى الابتكار والتغيير والتطوير كأسلوب حياة، وتجمع بين الاثنين ستؤدي بالضرورة إلى تطوير جودة التعليم والتخطيط الإستراتيجي، وستسمح بمرونةٍ أكبر للانتقال من المجتمع التقليدي إلى الإبداع والابتكار وازدهار المجتمع، وخاصةً في ضوء ما نشهده من تغيراتٍ وتحدياتٍ وتطوراتٍ عالمية، فنشير إلى أنَّ كفاءة المديرين والمعلمين في المؤسسات التعليمية على أنَّها مجموعة الخصائص والسلوكيات والأفكار التي يمارسها المدير أو المعلم، وتؤدي الى تطور المهارات المطلوبة من الطلبة وإحداث تأثير إيجابي في العملية التعليمية (خليل وآخرون، 2019).

والقيادة الريادية أحد العوامل المحفزة للتغيير الإيجابي في العملية التعليمية، بما في ذلك طريقة التعامل مع مديري المدارس، وتشجيعهم على إحداث تغييرات، واتاحة فرص الإبداع والابتكار لهم، ودفعهم لاتباع رؤيةٍ مشتركة، ومشاركة المسؤوليات الإدارية، وتشكيل فريق عملٍ واحدٍ يدرس خصائص وأفكار القيادة الريادية، ومدى قدرة القادة التربويين على استخدام هذه الخصائص كمحفزاتٍ لدفع العملية التعليمية عن طريق التفكير والقيم الأخلاقية، وبناء الروح التعاونية المستخدمة في هذا النمط من القيادة، وكذلك عن طريق الإرشاد و التحفيز والتفكير الإبداعي بين القادة والمرؤوسين، يتسمون بالقدوة، ويوسعون الآفاق، ويحققون الأهداف التربوية (خليل وآخرون، 2019).

وفي ضوء ما سبق، تبلور لدى الباحثة الاهتمام بمشكلة الدراسة الحالية التي تهدف للتعرُّف على "درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظر المعلمين".

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت هذه الدراسة استجابةً لتوصيات الدراسات السابقة، كدراسة طه(2020) التي أشارت إلى أهمية القيادة الريادية، وأشارت دراسات أخرى إلى أثر القيادية الريادية في التميز المؤسسي، كدراسة الهندال وطه (2022) التي أشارت إلى وجود علاقةٍ بين القيادة الريادية والتميز المؤسسي، وأشارت العديد من الدراسات، كدراسة الزبط (2019)، ودراسة الحميديين (2019) إلى ما يواجه المدراس من المشكلات والحواجز التي تقلل من قدرتها على مواجهة المنافسة وتحقيق الأهداف والتوقعات المرجوة، بالإضافة إلى المواقف الصعبة التي تجد إدارات المدارس نفسها فيها، ومن هنا، توصل الباحثان إلى الاهتمام بالحاجة لدراسة أنماط القيادة في هذه المدارس، ومن بينها نمط القيادة الريادية، ودرجة إسهاماتها في تحقيق الميزة التنافسية للمدارس الخاصة، مما يجعل من تناول هذا الموضوع ضرورةً علمية، ومن هنا، جاءت هذه الدراسة لتجيب عن سؤالها الرئيس: ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر المعلمين؟

1. ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور ووادي السير بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في لوائي ناعور ولواء وادي السير تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

هدف الدّراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة التعرُّف على درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدّراسة

قد تفيد من الناحية النظرية في إثراء المكتبة التربوية، حيث إنَّها من الدراسات التي تعرَّضت لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية، مما قد يسهم لاحقًا في استحداث نموذج قيادةٍ فعَّالٍ في حل المشكلات في المؤسسات التعليمية وفقًا للفكر الريادي.

قد تفيد من الناحية التطبيقية في مساعدة صناع القرار في المدارس الخاصة الأردنية لتبنِّي أنماطٍ جديدةٍ تطوِّر وتهتم بالتنمية البشرية، مستعينين بممارسات القيادية الريادية للوصول إلى الابتكار، ولعدم وجود نموذج قياديٍّ ريادي فعَّالٍ فقد تسهم هذه الدراسة في تبنِّي القياديين بناءً نموذجيًا فعَّالًا يعين في حل المشكلات في المؤسسات التعليمية.

ويؤمل أن يُستفاد من هذه الدراسة، وذلك من التوصيات والنتائج التي سيجري الحصول عليها لأبحاث ودراسات جديدة في المؤسسات التربوية، وبالتالي، قد تكون منطلقًا لإجراء دراسات مشابهة بمتغيرات مختلفة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

مصطلحات الدّراسة

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

القيادة الريادية: "النمط السلوكي المتبع من قبل القائد، بهدف العمل على توجيه سلوك العاملين وتنظيم جهودهم، وتنمية مستوى أدائهم بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية بطريقةٍ يجري فيها توفير روح المبادرة والمخاطرة، والاستباقية، والإبداع، والرؤية الواضحة في تقديم حلولٍ للمشكلات" (الجيار، 2018:233).

وتعرف إجْرَائِيًا: على أنها استخدام أسلوب ريادي في المؤسسة ينظم الأداء الوظيفي ويطوره بحيث يتأخذ الريادة في هذه العملية كعنصر اساسي فعال من أجل الحفاظ على القدرة التنافسية، وهي الدرجة التي حصل عليها المديرين من خلال استجابتهم للأداة التي قام الباحثان بإعدادها لهذا الغرض تشمل: (المخاطرة، والإبداع، واستثمار الفرص، والرؤية الاستراتيجية)

حدود الدّراسة

تحدَّدت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود المكانية: طبِّقت هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور، ولواء وادي السير بالعاصمة عمان.

الحدود الزمانية: طبِّقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني (2023/2022).

الحدود البشرية: اقتصرت حدود هذه الدراسة على معلمي المدارس الخاصة الأردنية للوائي ناعور ووادي السير بالعاصمة عمان.

الحدود الموضوعية: تحدَّدت حدود هذه الدراسة على أبعاد القيادة الريادية.

الأدب النّظري:

تعدُّ القيادة الريادية من الأنماط القيادية التي تتمكن عبرها المنظمات من مواجهة التحديات في عصر يسوده التغيير والمنافسة الشديدة التي فرضها التقدم التكنولوجي والمعرفي والعولمة، ومن أبرزها مواكبة التغيرات السريعة والمنافسة الشديدة بين المنظمات الذي دفع بها للبحث عن مداخل وتقنياتٍ إداريةٍ جديدةٍ للسيطرة على المشكلات التي تواجهها بطرقٍ إبداعيةٍ ومبتكرة، لتحقيق مستوى عالٍ من الجودة في خدماتها ومنتجاتها، وتساعدها على النمو والاستقرار، والتحسين المستمر.

فالقادة الرائدون في المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس لديهم، قادرون على الصمود وتحقيق أهدافهم بنجاح، وتحقيق تطلعات التنمية الاجتماعية والتقدم. يترجمون مُثل المجتمع إلى مناهج وفلسفة تعليمية، وطرق تدريس في الغرف الصفية (الغامدي، 2021).

وتعتمد القيادة الريادية على الرؤية الإستراتيجية والإبداع والمخاطر والمبادرة، بينما تتضمن ريادة الأعمال سلسلةً من العمليات الضرورية، وإيقاظ روح ريادة الأعمال داخل المنظمة، تحديد الفرص واستثمارها بموقف استباقي، تنظيم وتنسيق الموارد لخلق ميزة تنافسية، عن طريق عملية الإبداع والإنتاجية والعمل الجاد، وتأثيرها وتوجيهها

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

لتحقيق الموظف الأداء المطلوب، والقدرة على تنظيم الأهداف، بما في ذلك تحديد الفرص واستغلالها (مكي، 2021).

مفهوم القيادة الريادية:

وقد أشار الصغير (2017) إلى القيادة الريادية بأنَّها: تغييرٌ أو تحديثٌ أو إنشاء طريقةٍ جديدةٍ أو قدرة جديدة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة المناسبة للمتطلبات البيئية والأوقات الحديثة، وتلبية احتياجات المؤسسات، واقتراح الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات والقضايا التي يتناولها، تتصف بالجِدة والجودة والجَدوى.

ويضيف كعواش (2016) في تعريفه للقيادة الريادية بأنَّها: قيادة تركِّز على التأثير في الآخرين عن طريق الإبداع، فتعمل الإدارة باستمرار على تحفيز العاملين، واكتشاف مواهبهم، وتحتاج إلى استجابتهم بشفافية ووضوح واهتمامٍ وحسن خلقٍ في سبيل إرضاء العملاء، وتطورٍ وتميز المؤسسة، إذ تعبِّر عن نمط تأثير يستهدف الاستثمار في القدرات العقلية والإبداعية لدى الأفراد في العمل.

وفي ضوء ما سبق، تعرَّف القيادة الريادية على أنَّها المقدرة على تنفيذ ما هو جديد والابتكار، والتكيف مع البيئات المختلفة والمستحدثات عالية السرعة، تأثر على الموظفين والمعلمين والمتعلمين، مما يؤدى إلى تحقيق الرؤى المستقبلية، وتطوير المؤسسات، وانجاز المطلوب، واجتياز الصعوبات في وقتٍ أقل.

أهمية القيادة الريادية

تعدُّ أهمية القيادة الريادية واحدةً من أهم الأجزاء في عملية التنمية والتنمية الاقتصادية، وتعدُّ أيضًا أداةً مهمةً لتغيير المنظمات والمجتمع، وتساعد القيادة الريادية في تحويل المعلومات التكنولوجية إلى تحويل المعلومات التقنية إلى سلع وخدماتٍ لتلبية احتياجات البضائع والإنتاج الاجتماعي، وزيادة الأرباح، وزيادة الدخل، وتتمثل قيادة القيادة الريادية في مساعدة العاملين على تحسين قدرتهم على المساهمة في الاختلافات بين المنظمات (الحوامدة وعبد المنعم، 2019).

تؤدي القيادة الإبداعية أدوارًا ذات أهمية بالغة في المؤسسات العامة والخاصة على حدٍّ سواء، وللقيادة الإبداعية وظيفةٌ إستراتيجية تتمثل حسب ما يراه الزهراني (2013) بما يأتي: يجب تنفيذ وضع الخطة والتصميم المحددة، ويجري تنفيذه من قبل أشخاصٍ مختلفين في (العرق، والسن، والجنس)؛ لأنهم يواجهون تشجيعًا واحباطًا مختلفًا، ويمكن للقادة المبدعين التغلب على هذه المشكلات. كما يُعدُّ الإبداع وقودًا أساسيًا لإنجاز مهام فرق العمل، وهذا ما تهيئه القيادة الإبداعية النشطة التي تشجع على الإبداع لتوليد الأفكار الجديدة، ومن الأدوار المتعلقة بالقيادة الإبداعية قدرتها على مواكبة التغيرات المحيطة، وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

خصائص القيادي الريادي

تطرقت بعض الدراسات، كدراسة الشطيطي (2021) إلى اتباع أسلوبين أساسيين لتحديد مفهوم الريادي وخصائص الريادي، هما:

أ. الأسلوب الوظيفي: يعتمد هذا النمط على عمله، وسلوكه، ووظائفه.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

ب. الأسلوب الوصفي: يؤكد هذا النمط على خصائص الرائدة، يجب أن يكون لدى رواد الأعمال أو قادة الرائدين العديد من الخصائص المتميزة، مما يميزه عن المديرين أو القادة الآخرين في المنظمة، ومن أهم تلك الخصائص:

1. الاستعداد والميل نحو المخاطرة (Willingness to take risks): إذ تتقبل المنظمات الصغيرة التي يديرها رجلٌ واحدٌ هو صاحب الفكرة الأساسية مخاطرةً أكبر مما تقبله منظماتٌ كبيرة متعددة الملكية، إنَّ أهم ما يجب أن يتمتَّع به الشخص القيادي الريادي هو الشجاعة والمخاطرة، التي تقوم على العمل الشاق، وانتهاز الفرص السانحة، إنَّها متعة العمل من أجل النجاح (Longenecher, Moore & refly , 2002).

2. الرغبة في إنجاز الأعمال (Willingness to success): لتحقيق النجاح لابد من الرغبة الأكيدة والقناعة المطلقة لدى مالك المشروع بالفكرة التي أنشأ من أجلها هذا المشروع، وأن يتولد لديه الرغبة في إنجاز هذا المشروع، ولا يكون الهدف الأساسي هو تحقيق الربح المادي على حساب استمرارية مشروعه على المدى الطويل (Peter 2003:10).

3. الاندفاع للعمل (Passion for the business): يظهر الرياديون مستوى من الاندفاع نحو العمل أعلى من الآخرين، ويأخذ شكل العناد والرغبة في العمل الصعب أو الشاق، إذ يشكِّل الروَّاد في المنظمات مجالًا حيويًا الروح المبادرة في مجال الإنتاج، وهم النواة التي تبدأ منها أفكار الصناعات الكبيرة(Longenecker et.al, 2002:10) .

4. الاستعداد الطوعي للعمل ساعات طويلة (willingness to work long): فالريادي يعمل ساعات طويلة، ويمتلك إرادةً قويةً، ومن يراقبهم عن قرب يجد أنَّهم حتى في أسوأ حالات مرضهم يمتنعون عن مغادرة العمل، ولا يقدِّمون إجازاتٍ مرضيةٍ أثناء عملهم؛ لأنهم يرون النشاط في العمل، والابتعاد عنه هو المرض بعينه (النجار والعلي، 2006:12).

5. الالتزام (Commitment): يكون الزيادي شديد الالتزام بالعمل وإجراءاته، وهو يعلم أنَّ النجاح يستغرق وقتًا، وهو يدرك قوة الالتزام ولا يستسلم بسهولةٍ أبدًا، وهو مخلصٌ وملتزمٌ لمؤسسته وللفريق الذي يعمل تحت قيادته، لتحقيق أهدافه، وتقديم خدمةٍ ممتازةٍ لعملائه (العجمي، 2008).

خصائص القيادة الريادية بالمدارس

لقد اختلف الباحثون في تحديد خصائص القيادة الريادية، كذلك هناك خصائص مشتركة بين القيادة والريادة، تتلخص في وضوح الرؤية، وحل المشكلات، والمشاركة في صنع القرار، هناك خصائصُ عديدة للقيادة الريادية، لعل من أبرزها (صالح 2014، العميان 2013):

1. وضوح الرؤية: وتشمل ما تريد المدرسة تقديمه من الخدمات المتميزة، بما في ذلك الأهداف التنافسية، أي جيد لدى المنافسين. أن تكون قادرًا على الوصول إلى طريقة إنشاء أو مشاريع ناجحة لا يكفي، ولكنك تحتاج إلى طرح الأفكار، وتوفير الدعم المالي، وجذب الآخرين، والسماح لهم بالمشاركة في هذه الرؤية.
2. الإدارة والمثابرة: إنَّهما عنصران مهمان، وأحد أسباب النجاح، لأنَّهما يحتاجان إلى نوعٍ من الصبر والقوة لمدةٍ طويلةٍ حتى يتمكنوا من المتابعة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

3. الالتزام بتقديم ما هو أفضل: عن طريق التعامل الفعّال والفعّال بنجاح، مع مجموعة من القدرات الإدارية، والمتطلبات الاجتماعية وجودة الخدمة التي يجب أن توفرها المدرسة، وتوفير أشياء أفضل، وعادة لا يستطيع الفاشل إدارة المعرفة والخبرة العالية، والرغبة في مواصلة التعلم.
4. الإلهام: تستند قيادة ريادة الأعمال على الجودة الروحية القائمة على الإلهام، ثم تحث الآخرين على اتباع قوة القائد. وإنّ القائد يقوم بإجراءات لقيادة الدافع والإلهام، والعمل والمعلومات الكافية للآخرين، وتشجيعهم على اتباعه.
5. الميل نحو المخاطرة: يتحمل الريادي المخاطرة، ويتقبل العمل في مواقف وحالات عدم التأكد، والملاحظ أنّه كلما زادت الرغبة في النجاح، يزداد الميل والاستعداد لتحمل مخاطرة معينة نتيجةً إلى الرغبة القوية في تقديم أفضل ما لديها.
6. الرغبة في النجاح: عن طريق معرفة الأهداف التي تريد المدرسة الوصول إليها بدقة، لذلك فهي تعمل على تحقيق النجاح؛ حيث تكون درجة المسؤولية الاجتماعية لديها كبيرة، قادرة على حل مشكلاتها.
7. الثقة بالنفس: وهي الاندفاع بحماس؛ حيث تكسب ثقة الآخرين، والتعامل مع التفاصيل الفنية لديها، والقدرة على الاعتماد على النفس، مما يجعلها قادرةً على اتخاذ القرارات.
8. التفاؤل: حيث يعلم القائد بالمدرسة أنّ الفشل حلقة من حلقات النجاح، والقدرة على تحويل الفشل إلى نجاح، والتفكير السلبي إلى تفكير إيجابي.

أبعاد القيادة الريادية

أبعاد القيادة الريادية هي تحمُّل المخاطر، والاستقلالية، والإبداع، والتبصُّر، ووحدة المنافسة، وتنقسم إلى مهارات الاتصال، وقدرات الإبداع والابتكار، والقدرات الرقمية، وقدرات إدارة الموارد البشرية، وقدرات التطوير الذاتي، والمبادرة، وإدارة المخاطر، والمنافسة والتفاعل والتواصل مع الآخرين، واتخاذ القرارات الجيدة، والعلاقات الاجتماعية، واستيعاب المعرفة اللازمة للوظيفة، وتشمل الرؤية الإستراتيجية، والإبداع، والمخاطرة، والمبادرة أو المبادرة (الجيار 2018:237)، وأيضًا شملت أبعاد القيادة الرؤية الإلهام، والتواصل، والثقة.

وصنَّف معوض (2020) أبعاد الريادة الريادية على النحو الآتي: تحقيق رؤية الأهداف، وفهم القواعد والسياسات، والتخطيط والبحث في الأولويات، واتخاذ القرارات الإبداعية، والمبادرة، والتعبير عن الأفكار الإبداعية، والتفاعل الفعّال، وتبادل الخبرات، وإدارة الصراع والخلاف، وحل المشكلات بطرق مبتكرة، والثقة بالنفس، والاستثمار في الفرص، واستخدام النجاح التكنولوجي والتنمية الشخصية تتطلب الاستقلالية، والتعلم من الأخطاء، وتحمل المسؤولية.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجرى الحميديين (2019) دراسةً هدفت التعرُّف إلى درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان. تكوَّنت عينة الدراسة من (285) موظفًا إداريًا، ولتحقيق

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

أهداف الدراسة جرى تطوير أداة لقياس متغيرات الدراسة، كما أجريت مقابلة مع عينة من القادة التربويين، تكوَّنت من (46) قائداً تربوياً. أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمان، جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً على التوالي، حيث جاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الدالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع المجالات، وكانت الفروق لصالح مُسمَّى المدير.

وسعت دراسة الزبط (2019) إلى التعرُّف على درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، والتعرُّف على اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة، ولغرض تحقيق هذا الهدف جرى تحديد عينة عنقودية عشوائية تتألف من أربعة ألوية، وهم (لواء قصبة عمان، لواء الجامعة، ولواء القويسمة، ولواء وادي السير). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة، كما طوَّرت استبانة مكوَّنة من (50) فقرة، وبيَّنت النتائج أنَّ الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للريادة الإستراتيجية كانت مرتفعة، كما تبيَّن وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة ممارسة الريادة ودرجة الثقة التنظيمية، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الأداتين كافة. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الريادة الاستراتيجية والثقة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، أوصت الدراسة بضرورة العمل على تثقيف المسؤولين بأهمية العمل بالريادة الإستراتيجية في المدارس الثانوية الخاصة، إضافةً إلى أهمية الوعي بمفهوم الثقة التنظيمية عبر الاهتمام بمفهوم الريادة.

هدفت دراسة (phangedtu et al.,2020) إلى دراسة تأثير القيادة الريادية والميزة التنافسية في العلاقة بين ابتكار الأعمال وأداء بدء الأعمال، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (51) مستجيباً، وأظهرت نتائج الدراسة علاقةً كبيرةً بين القيادة الريادية والميزة التنافسية لابتكار الأعمال.

وسعت دراسة (Jiang,. et al, 2022) الكشف عن العلاقة بين نية ريادة الأعمال لدى طلاب الكلية وجودة التدريس الخاصة بالابتكار وممارسة ريادة الأعمال. ولتحقيق هدف الدراسة جرى بناء نموذج للعلاقة بين ريادة الأعمال وطريقة التدريس، حيث اعتمدت على عملية التسلسل الهرمي التحليلي (IF-AHP). أظهرت النتائج أنَّ طلبة الكلية بعد أن تعلَّموا باستخدام النموذج أصبح لديهم موارد وخبرات ريادة الأعمال، والمثالية لريادة الأعمال، والتحفيز بنحو عام ريادية أعلى. أوصت الدراسة: تدريس طلبة الجامعات لريادة الأعمال، حيث إنَّ الذين تعلموا أصبح لديهم خبرات ريادية أفضل، وجودة التدريس أعلى.

كشفت دراسة (Raby et al.,2023) عن سلوك القيادة الريادية من وجهة نظر المسؤولين من المستوى العالي والمستوى المتوسط الذين يتولون قيادة مبادرات التعليم الدولية في كليات المجتمع الأمريكية، وقد استخدمت اختيارات القادة لفهم وإدراك الكيفية لتطوير واستخدام الإستراتيجيات لحل المشكلات المستهدفة في المؤسسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث كان هناك مقابلات لعينة تتكوَّن من (14) قائداً، وأشارت النتائج

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

أنَّ المسؤولين الذين صُنِّفوا قادةً رياديين، يمتلكوا خصائص التعاون لبناء الابتكار، واستفادوا من العلاقات مع أصحاب المؤسسة لتأسيس أنفسهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

منهج الدراسة:

لقد تنوَّعت الدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة، فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الحميدين (2019)؛ على المنهج الوصفي الارتباطي، في حين اختلفت مع دراسة (phangedtu et al.,2020) التي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي.

من حيث الأداة: اتفقت هذه الدراسة مع شحاته وآخرون (2019)؛(Raby et al.,2023) ؛ على استخدام الاستبانة أداةً للدراسة، بينما اختلفت مع دراسة الحميدين (2019) التي اعتمدت المقابلة أداةً للدراسة.

من حيث العينة: اختلفت الدراسة مع دراسة الحميدين (2019) القادة التربويين كعينة.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور ولواء وادي السير في العاصمة عمان، والبالغ عددهم (3095) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2022 / 2023).

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة من (364) معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسطية، وشكَّلوا ما نسبته (12٪) من مجتمع الدراسة، وهم الذين استجابوا للاستبانة التي وزعتها الباحثة ضمن مجتمع الدراسة، ويوضِّح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدارسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	106	٪29.1
	أنثى	258	٪70.9
	المجموع	364	٪100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	214	٪58.8
	دراسات عليا	150	٪41.2
	المجموع	364	٪100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	80	٪22

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
	5 إلى أقل من 10 سنوات	116	٪31.8
	10 سنوات فأكثر	168	٪46.2
	المجموع	364	٪100

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، طوِّرت أداة لجمع البيانات (استبانة) اعتمادًا على الأدب النظري، وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين، حيث طوِّرت بالرجوع إلى بعض الدراسات، مثل: الخليفات (2021)، الشطيطي (2021)، الزبط (2019)، الحميديين (2019)، وجرى توزيع هذا الجزء على ثلاثة مجالات، هي: الرؤية الإستراتيجية، الإبداع الإداري، المبادرة الاستباقية.

صدق المحتوى لأداة الدراسة:

تكوَّنت أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية من(27) فقرة، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة عُرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجالات: الإدارة التربوية، القياس والتقويم في عدد من المؤسسات والجامعات الأردنية، بلغ عددهم (16) محكمًا لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواءً بالحذف، أو الإضافة، أو الدمج، وفي ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم، فقد أُبْقِيَ على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة منهم (80٪) فأكثر، حيث وصل عدد الفقرات النهائية (28) فقرة، بعد إضافة فقرةٍ على فقرات الأداة بصورتها النهائية.

تصحيح أداة الدراسة

تأتي وفقًا للمعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى للتدريج (5) – الحد الأدنى للتدريج (1) / عدد المستويات (3) ويبين الجدول (3) هذه المعايير.

الجدول (3) معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من الاستبانة

القيمة	2.33 - 1	3.67 - 2.34	5 - 3.68
درجة التقدير	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء طبِّقت أداة الدراسة على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددها (30) معلمًا ومعلمة، وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والاستبانة ككل لكل جزء، ويبين الجدولان (4) و(5) قيم معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع المجال، ومع الاستبانة ككل.

الجدول (4): قيم معاملات ارتباط فقرات القيادة الريادية مع المجال، ومع الاستبانة ككل

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع لمجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**.077	**0.90	15	**0.90	**.091
2	**.079	**.089	16	**.089	**0.84
3	**.082	**0.81	17	**0.81	**0.74
4	**.080	**0.89	18	**0.89	**0.83
5	**.089	**0.88	19	**0.88	**0.88
6	**.088	**0.85	20	**0.85	**0.83
7	**0.81	**0.90	21	**0.90	**0.87
8	**.085	**.092	22	**.092	**.091
9	**.078	**.092	23	**.092	**.090
10	**0.90	**0.94	24	**0.94	**0.91
11	**0.89	**.086	25	**.086	**.083
12	**0.84	**0.90	26	**0.90	**.088
13	**.087	**.093	27	**.093	**.090
14	**.091	**0.90	28	**0.90	**.087

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول (4) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.78-0.94) وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بين (0.74-0.94) وهي دالة إحصائيًا، وهي قيمٌ مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة جرى احتساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث طبِّقت الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغ عددها (30) معلمًا ومعلمة، ويبين الجدول (6) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (6) قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة

الجزء	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
القيادة الريادية	الرؤية الإستراتيجية	9	0.93
	الإبداع الإداري	8	0.95
	المبادرة/الاستباقية	11	0.97
	القيادة الريادية ككل	28	0.98

يبين الجدول (6) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل، حيث تراوحت معاملات الثبات بين المجالات (0.93-0.97) لأداة القيادة الريادية، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.98).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

عرض النتائج والتوصيات:

1. **ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء ناعور ووادي السير بالعاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين في لواء ناعور ولواء وادي السير على فقرات أداة القيادة الريادية، ويوضح الجدول (7) هذه النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء ناعور ولواء وادي السير مرتبة تنازليًا

التسلسل في الأداة	الرتبة	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	1	الرؤية الإستراتيجية	3.81	0.71	مرتفعة
2	2	الإبداع الإداري	3.78	0.73	مرتفعة
3	3	المبادرة /الاستباقية	3.74	0.73	مرتفعة
		القيادة الريادية ككل	3.78	0.69	مرتفعة

يبين الجدول(7) أنَّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في لواء ناعور ولواء وادي السير عمومًا جاءت بدرجة ممارسةٍ (مرتفعة) بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.69) وتفصيليًا كانت درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة في لواء ناعور ولواء وادي السير للمجالات الفرعية على النحو الآتي: جاء مجال (الرؤية الإستراتيجية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.81) وانحراف معياري (0.71) وبدرجة ممارسةٍ مرتفعة، في حين جاء بالمرتبة الثانية مجال (الإبداع الإداري) بمتوسط حسابي(3.78) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة ممارسةٍ مرتفعة، وتلاه في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال (المبادرة/الاستباقية) بمتوسط حسابي(3.74) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة ممارسةٍ مرتفعة.

وقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين في لواء ناعور ولواء وادي السير على كل فقرةٍ من فقرات أداة القيادة الريادية، وعلى كل مجال من المجالات، وتبيِّن الجداول (8،9،10) هذه النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الرؤية الإستراتيجية) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	1	تحقق أهداف إستراتيجية تتوافق مع رسالة المدرسة.	3.87	0.87	مرتفعة
2	2	تحقق أهداف إستراتيجية تتوافق مع رؤية المدرسة	3.86	0.85	مرتفعة
9	2	لديها الوعي لما يجب أن تكون عليه شكل الخدمات التي تقدمها في المستقبل للمجتمع.	3.86	0.87	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
5	4	تعمل على تحويل الرؤية إلى أنشطة فاعلة.	3.85	0.92	مرتفعة
6	5	تطور خططها المرتبطة بالرؤية الإستراتيجية بما يواكب متطلبات المستقبل.	3.83	0.92	مرتفعة
3	6	لديها آليات عملية لتحفيز العاملين للعمل وفق رؤيتها الإستراتيجية.	3.81	0.91	مرتفعة
4	6	تشجع العاملين على تنفيذ رؤية المدرسة المستقبلية.	3.81	0.87	مرتفعة
7	8	لديها رؤية إستراتيجية طموحة تمتاز بالتحدي.	3.74	0.92	مرتفعة
8	9	لديها تصورٌ واضحٌ بشأن كيفية تحقيق الرؤية المستقبلية لإدارة المدرسة.	3.71	0.91	مرتفعة
		الرؤية الإستراتيجية (الكلي)	3.81	0.71	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الرؤية الإستراتيجية) جاءت بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسط حسابي(3.81) وانحراف معياري(0.71) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.71-3.87)، وجاءت الفقرة رقم(1) التي تنص على "تحقق أهداف إستراتيجية تتوافق مع رسالة المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبانحراف معياري (0.87) وبدرجة ممارسةٍ مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "لديها تصورٌ واضحٌ بشأن كيفية تحقيق الرؤية المستقبلية لإدارة المدرسة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة ممارسةٍ مرتفعة.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الإبداع الإداري) مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	1	تتأكد من تطبيق العاملين لقواعد وإجراءات العمل المدرسي.	4.02	0.81	مرتفعة
13	2	تمتلك المقدرة على تحقيق التميّز والتنافسية في أنشطة المدرسة.	3.83	0.89	مرتفعة
17	3	تعمل على توليد الأفكار لحل المشكلات والأزمات التي تواجه المدرسة.	3.82	0.88	مرتفعة
10	4	تربط خطط التطوير المدرسي بالحاجات الحالية والمستقبلية.	3.79	0.90	مرتفعة
11	5	توفر فرص النمو المهني المستدام للعاملين.	3.72	0.92	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

رقم الفقرة في المجال	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
16	6	تتبنى أفكارًا جديدة وإبداعية تسهم في تعزيز مكانة المدرسة وتحقيق التميز في أدائها.	3.71	0.92	مرتفعة
15	7	توظف آليات عمل جديدة وطرقًا غير مألوفة في الإدارة المدرسية.	3.68	0.99	مرتفعة
14	8	تعمل على نشر ثقافة الإبداع والتميّز بين المعلمين.	3.68	0.98	مرتفعة
		الإبداع الإداري (الكلي)	3.78	0.73	مرتفعة

لاحظ من الجدول (9) أنَّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة لفقرات مجال (الإبداع الإداري) جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي(3.78) وانحراف معياري(0.73) وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات (3.68-4.02)، وجاءت الفقرة رقم(12) التي تنص على "تتأكد من تطبيق العاملين لقواعد وإجراءات العمل المدرسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبانحراف معياري (0.81) وبدرجة ممارسة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "تعمل على نشر ثقافة الإبداع والتميّز بين المعلمين" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة ممارسة مرتفعة.

2. هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في لوائي ناعور ولواء وادي السير تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات كل من:(الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، ويبيّن الجدول (10) هذه النتائج.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغير	المستويات	المجالات	الرؤية الإستراتيجية	الإبداع الإداري	المبادرة/ الاستباقية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.90	3.84	3.81	3.85
		الانحراف المعياري	0.66	0.67	0.67	0.63
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.77	3.75	3.71	3.74
		الانحراف المعياري	0.73	0.74	0.75	0.70
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.86	3.83	3.79	3.83
		الانحراف المعياري	0.76	0.78	0.79	0.74
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.74	3.70	3.66	3.70

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

		الانحراف المعياري	0.62	0.63	0.63	0.58
الخبرة	أقل من 5	المتوسط الحسابي	3.82	3.78	3.81	3.80
		الانحراف المعياري	0.78	0.76	0.81	0.76
	5-أقل من 10	المتوسط الحسابي	3.81	3.85	3.77	3.81
		الانحراف المعياري	0.66	0.71	0.74	0.66
	أكثر من10	المتوسط الحسابي	3.80	3.73	3.68	3.73
		الانحراف المعياري	0.71	0.72	0.68	0.66

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) والجدول (11) يبيّن هذه النتائج.

الجدول (11) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس هوتلينج (0.010) قيمة ف (1.188) مستوى الدلالة (0.314)	الرؤية الإستراتيجية	1.685	1	1.685	3.293	0.070
	الإبداع الإداري	1.502	1	1.502	2.871	0.091
	المبادرة/ الاستباقية	1.685	1	1.685	3.189	0.075
المؤهل العملي هوتلينج (0.988) قيمة ف (1.358) مستوى الدلالة (0.255)	الرؤية الإستراتيجية	1.336	1	1.336	2.610	0.107
	الإبداع الإداري	2.024	1	2.024	3.869	0.060
	المبادرة/ الاستباقية	1.714	1	1.714	3.243	0.073
الخبرة لامبدا (0.970) قيمة ف (1.77) مستوى الدلالة (0.101)	الرؤية الإستراتيجية	0.087	2	0.043	0.085	0.919
	الإبداع الإداري	0.492	2	0.246	0.470	0.625
	المبادرة/ الاستباقية	2.014	2	1.007	1.905	0.150
الخطأ	الرؤية الإستراتيجية	180.143	352	0.512		
	الإبداع الإداري	184.159	352	0.523		
	المبادرة/ الاستباقية	186.012	352	0.528		
الكلي	الرؤية الإستراتيجية	185.413	363			
	الإبداع الإداري	193.262	363			

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
	المبادرة/ الاستباقية	195.674	363			

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاص باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على جميع المجالات.

ولمعرفة دلالة الفروق على الدرجة الكلية جرى استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي، ويبيّن الجدول (12) هذه النتائج.

الجدول (12) نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	1.632	1	1.632	3.479	0.063
المؤهل العلمي	1.670	1	1.670	3.561	0.060
الخبرة	0.660	2	0.330	0.703	0.496
الخطأ	165.078	352	0.469		
الكلي	172.316	363			

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على الدرجة الكلية.

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نص على: ما درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في لواء ناعور ولواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في لواء ناعور ولواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات. ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى اهتمام المدراس الخاصة بتعيين الإدارة ذات الكفاءة العالية، وتقوم بمتابعة الإنجازات المحققة من قبلهم دورياً، ومعالجة القصور فوراً؛ كونها مؤسسات قائمة على استقطاب الطلبة وأولياء الأمور لتحقيق أرباحهم واستمراريتهم التعليمية، ولاهتمام المدارس الخاصة بالمهارات القيادية المتعددة قبل الشهادات وتعيين الشباب ذوي الطاقة المتجددة، القادرون على العمل تحت الضغط ومتطلبات أرباب العمل، ويتمتعون بمهارات قيادية فعّالة، وكونهم يحملون عقوداً سنوية مؤقتة فإنهم يسعون دوماً لتطوير مهاراتهم للحفاظ على وظائفهم، مما ينعكس إيجابياً على المعلمين بتحفيز المديرين لهم، وتوجيههم بنحو فعّال لتحقيق أهداف المدرسة والعملية التعليمية، وتعزيز الابتكار والتطوير، فينعكس على استجابات المتعلمين إيجابياً. وقد تكون المؤسسات التعليمية أدركت أنّ

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

بقاءها في إطار المنافسة يتطلب منها التحسين والتطوير والتوجه للطرق الإبداعية الريادية، ومواكبة كل ما هو جديد ، ووفرت الطاقم الذي يتسم بالمخاطرة والرؤية الإستراتيجية بهدف تحقيق الأهداف واستقطاب الطلبة.
واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليفات (2021) التي أظهرت أنّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشطيطي (2021) التي أظهرت أنّ درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف مع نتائج دراسة خلف الله (2017) التي جاءت نتائجها بدرجة ضعيفة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة)؟

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية.

وفيما يتعلق بالنتيجة المتصلة بمتغير الجنس، فيعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّه لا يؤثر بنحو كبير على ممارسة القيادة الريادية في المدارس الخاصة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخليفات (2021) والتي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) تعزى لأثر الجنس. ووفقًا لمتغير المؤهل العلمي، فيعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ المؤهل العلمي للمدير ليس عاملاً حاسمًا في ممارسة القيادة الريادية، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع الخليفات (2021).

وبخصوص متغير الخبرة، فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ مستوى الخبرة لدى المدير لا يؤثر بنحو كبير على ممارسة القيادة الريادية في المدارس الخاصة الأردنية، وقد يكون هناك عوامل أخرى تؤثر على ممارسة القيادة الريادية، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة (الشطيطي، 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس من وجهة نظر المعلمات تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، ودراسة الحميديين (2019)، ودراسة (الزبط، 2019).

استخلاصات الدراسة:

1. درجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية في لواء ناعور ولواء وادي السير من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات.
2. وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الريادية لدى مديري المدارس الخاصة الأردنية باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية.

التوصيات

1. إشراك المعلمين المتميزين في المدرسة في عمليات تطوير وتحسين المدرسة.
2. ضرورة تعزيز مديري المدارس الخاصة الأردنية لنمط القيادة الريادية كأحد أنماط القيادة المدرسية الحديثة.
3. عقد الدورات التدريبية للمعلمين لتطوير أدائهم وتنمية مهارتهم القيادية بنحو يمكنهم من تولي المهمات القيادية.
4. تبنّي مبادئ وممارسات القيادة الريادية في المدارس.
5. دمج الممارسات الريادية في النمط الإداري والثقافة الإدارية والخطط التطويرية للمدرسة.

المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول القيادة الريادية في المدارس الخاصة والاستفادة منها، وربطها بمتغيرات أخرى.
2. بناء نموذج قيادة ريادية فعّال، وتفعيله فقراته في المؤسسات التعليمية.
3. ربط تقييم مديري المدارس السنوي بتطبيق القيادة الريادة.
4. إجراء دراسات تتعلق بأثر المستحدثات التكنولوجية على المنظمات الريادية.
5. توفير بيئات تعليمية تعزّز القيادة الريادية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

قائمة المراجع

أولاً. المراجع باللغة العربية.

إبراهيم، محمد .(2009) .*المشروعات التنافسية في الجامعات المصرية بين الواقع والمأمول. بحث مقدم في المؤتمر الثاني لتطوير التعليم العالي الاتجاهات المعاصرة في تطوير الأداء الجامعي*، القاهرة، جامعة المنصورة.

أبو جامع، أحلام .(2022) .الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس من وجهة نظر العاملين في منطقة النقب . *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (2)*63*، 93-144.

الحميديين، قاسم .(2019) .*درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة عمّان / الأردن* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن. مسترجع من search.shamaa.org.

حوالة، سهير .(2019) .واقع تطبيق أبعاد القيادة الريادية لدى قائدات المدارس الثانوية الأهلية بشرق مدينة الرياض .*مجلة العلوم التربوية*، (3)*27*، 299-347.

الحوامدة، ثروت، &عبد المنعم، أسامة .(2019) .أثر الذكاء الاصطناعي في خلق التفكير الاستراتيجي الصحيح للقيادات الريادية لمنظمات الأعمال للوصول للقيمة المضافة لعملياتها الإستراتيجية: نموذج مقترح .*مجلة جرش للبحوث والدراسات*، (1)*21*، 251-269.

خلف الله، محمود .(2010) .ممارسة مديري المدارس الثانوية لأسلوب الإدارة بالاستثناء وعلاقتها بتحقيق متطلبات بناء القدرات الريادية (دراسة تطبيقية) .*مجلة جامعة الأقصى- سلسلة العلوم الإنسانية*، (2)*21*، 328-373.

الخليفات، وداد .(2021) .دور مديري المدارس الثانوية في تربية لواء وادي السير في توفير متطلبات القيادة الريادية من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير منشورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن. مسترجع من search.shamaa.org.

خليل، نبيل، محمد، أشرف، الأنصاري، أسماء، &محمد، رجب .(2019) .القيادة الريادية في التعليم: المفهوم – الأهمية – المداخل – الأبعاد والكفاءات – المتطلبات .*مجلة العلوم التربوية*، (2)5، 347-393.

الزبط، أفنان .(2019) .*درجة ممارسة الريادة الإستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين* (رسالة ماجستير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية. مسترجع من meu.edu.jo.

الشطيطي، عواطف .(2021) .القيادة الريادية ودورها في مجتمعات التعلم لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الجبيل .*مجلة كلية التربية*، (11)*37*، 547-571.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

صالح، ماهر .(2014). *القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم* (ط. 1). إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الصغير، غريبي .(2017). *القيادة الإبداعية ودورها في تطوير المؤسسات الأمنية* (رسالة دكتوراة غير منشورة). المؤسسات العامة، الخرطوم.

العجمي، محمد .(2008). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية* البشرية (ط. 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العريفي، حصة .(2023). إستراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات بكليات المجتمع في ضوء مدخل القيادة الريادية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، (197)*42*، 185-228.

الغامدي، منال .(2021). القيادة الريادية كمدخل لتطوير ممارسات القادة الأكاديميين في جامعة الملك عبد العزيز: إستراتيجية مقترحة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، (3)*13*، 143-182.

القحطاني، عبير، &المخلافي، محمد .(2019). واقع أبعاد القيادة الريادية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، *40*، 216-233.

كعواش، رؤوف .(2016). القيادة الإبداعية والثقافة التنظيمية لمنظمات الأعمال الجزائرية. *مجلة الحقيقة*، (3932)*359*، 1-24.

معوض، فاطمة .(2020). فرق العلم الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الريادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (1)*7*، 75-96.

مكي، بسام .(2021). *الإدارة التربوية والمواهب العلمية: مقاربة لبناء نموذج بيئة جامعية مستدامة للإبداع والابتكار: دراسة حالة الجامعة اللبنانية كلية الهندسة أنموذجًا* (أطروحة دكتوراة منشورة). الجامعة اللبنانية، المعهد العالي للدكتوراة في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، لبنان. مسترجع من search.shamaa.org.

النجار، فايز، &العلي، عبد الستار .(2006). *الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة* (ط. 1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

نجم، عبود .(2012). *القيادة الإبداعية: إدارة الإبداع المؤسسات العامة في الزيتونة* (ط. 1). عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

الهلالات، صالح .(2014). *إدارة التميز: الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال* (ط. 1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2301

ثانيًا. المراجع الأجنبية.

Cao, Z., & Mei, L. (2018). Research on the innovation and entrepreneurship education mode in colleges and universities based on entrepreneurial ecosystem theory. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*(5), 1612–1619. https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.060

Jiang, Y., Pan, J., Liu, M., & Gao, X. (2022). The relationship between college students' entrepreneurial intention and the teaching quality of innovation and entrepreneurship practice. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 17*(12), 61–76.

Longenecker, J. G., Moore, C. W., & Palich, L. E. (2006). *Small business management: An entrepreneurial emphasis.* Thomson South-Western.

Martin, A. M., et al. (2018). Effectual reasoning and innovation among entrepreneurial science teacher leaders: A correlational study. *Research in Science Education, 48*(6), 1297–1319.

Stefan, B., & Petros, P. (2022). Entrepreneurial leadership in schools: Linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education.*

Chow, I. H. S. (2018). The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. *Leadership & Organization Development Journal.*

Phangestu, J., Kountur, R., & Prameswari, D. A. (2020). The moderating effect of entrepreneurial leadership and competitive advantage on the relationship between business model innovation and startup performance. *Journal of Business and Retail Management Research, 14*(3).

Raby, R. L., Fischer, H., & Cruz, N. I. (2023). Community college international leaders' sensemaking: Entrepreneurial leadership skills and behavior. *Community College Review, 51*(1), 52–74.

Kimuli, S. N. C., Ajagbe, M. A., Udo, E. E., & Balunywa, W. (2016). Strategic entrepreneurship and performance of selected secondary schools in Uganda. *International Journal of Economics, Commerce and Management, United Kingdom.*

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز من وجهة نظر المعلمين

الاستـلام: 15 /مارس/2024
التحكيم: 20/إبريل/2024
القبـــول: 11/مايو/2024

ميناء صالح علي العنزي [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

مديرة مدرسة - وزارة التربية والتعليم- الأردن.
* عنوان المراسلة: meena.alanzee@gmail.com

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز من وجهة نظر المعلمين

الملخص:

تهدف الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمّ تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة (420) وعينتها من جميع معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز، تم التطبيق على عينة قوامها (201) معلماً ومعلمة؛ وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود مستوى (منخفضة) لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني بن الحسين للتميز من وجهة نظر المعلمين وبمتوسط حسابي (1.62)، وقد حصل مجال المعوقات التقنية على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.71) وبدرجة منخفضة، في حين احتل الرتبة الثانية مجال المعوقات البشرية وبمتوسط حسابي (1.62) وبدرجة منخفضة، وجاء في الرتبة الثالثة المعوقات التنظيمية وبمتوسط حسابي (1.53)، وبدرجة منخفضة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). توصي الباحثة باستمرار مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بتطبيق الإدارة الإلكترونية في العملية الإدارية.

الكلمات المفتاحية: ***المعوقات، الإدارة، الإدارة الإلكترونية، مدارس الملك للتميز.***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

Obstacles to the Application of Electronic Administration in King Abdullah II Bin Al Hussein Schools for Excellence From the Teachers' Perspectives

Meena Saleh Ali Al-Anzi [1, *]

Abstract:

The study aims to identify the obstacles to the application of electronic administration in King Abdullah II Bin Al Hussein Schools for Excellence from the teachers' point of view . To achieve the objectives of this study, the descriptive survey method was used and a questionnaire was developed to collect data. for excellence, and the number is (420) male and female teachers; The study found several results, the most important is the existence of a (low) level of obstacles to the application of electronic management in King Abdullah II Bin Al Hussein Schools for Excellence from the teachers' point of view, with an arithmetic average of (1.62). While the field of human obstacles occupied the second rank with an arithmetic average of (1.62) and a low degree, and the third rank came organizational obstacles with an arithmetic average of (1.53) and a low degree. The application of electronic management is attributed to the variables (gender, educational qualification, and years of experience). The researcher recommends that the principals of King Abdullah II Schools of Excellence continue to apply electronic management in the administrative process.

Keywords: *Obstacles to the application of electronic management, King Abdullah II Schools of Excellence.*

1 Director of School - The Ministry of Education. Jordan.
* Corresponding Email Address meena.alanzee@gmail.com

المقدمة:

شهد العالم في نهاية القرن الماضي ومطلع القرن الحالي تقدماً وتطوراً علمياً وتكنولوجياً ملحوظاً في شتى المجالات، مما فرض على المؤسسات التعليمية التغيير في (شكلها، وأهدافها، وسياساتها)، وساعد إدخال تكنولوجيا المعلومات في عمليتي التعلُّم والتعليم في تحسين قدرات العاملين في البيئة التعليمية بصورةٍ عامة، والإداريين بصورةٍ خاصة؛ فالإدارة المدرسية عنصرٌ أساسيٌّ من عناصر العملية التربوية، ويتوقف عليها نجاحها؛ كونها تقوم بتنفيذ السياسات التربوية التي تخطط لها الإدارات التربوية والتعليمية العليا، وهي التي تشرف على العملية التعليمية والتعلميّة. ومن هنا يجب الاهتمام بمديري المدارس حتى يتمكنوا من القيام بواجباتهم على أكمل وجه. ويُعدُّ تقييم أداء العاملين، وتحسين قدراتهم ومواجهة أية معوقات تؤثر على سير العملية التعليمية من أهم الواجبات الإدارية الملقاة على عاتق مديري المدارس.

وأصبح ينظر للإدارة، وإلى جهود الإداريين وفاعليتهم أنها من عوامل تقدم المجتمعات أو فشلها، فقد ثبت أنَّ نجاح أي مشروعٍ يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإدارة التي تسوده، الأمر الذي أدى إلى اعتبار التقدم الإداري معياراً يعتمد عليه للحكم على تقدم الأمم ورقيها، وحتى تحقق التربية ثمارها، فإنَّها تحتاج إلى إدارةٍ فاعلةٍ تنظم نشاطها، وتنسق جهودها في تحقيق الأهداف المرجوة لدى أفرادها (سكتاوي، 2009)، لذلك هناك اهتمامٌ كبيرٌ في المجال التربوي بقيمة إدارة المؤسسات التربوية بصفةٍ عامة والتعليمية بصفةٍ خاصة؛ لما لها من مكانةٍ خاصةٍ في العملية التربوية، وما عملية الإدارة في هذه المؤسسات إلا جوهر هذا الاهتمام؛ لأنَّها المسؤولة عن قيادة وتوجيه سير العمل لبلوغ الأهداف المنشودة (السلمي، 2001).

ومع تطور استخدام تكنولوجيا المعلومات أصبح من الممكن للقائمين على تحسين العملية التعليمية، تطوير بعض المفاهيم الإدارية لديهم، التي بموجبها أصبحت الإدارة أكثر مرونةً وقرباً من عملية التواصل مع البيئة التعليمية؛ فالإدارة الإلكترونية تعدُّ وسيلةً لتحسين الأداء التنظيمي، وتسهّل على العاملين في المدرسة الحصول على الخدمات الإدارية التي جعلت من المدرسة منظمةً تعليميةً ذات فاعليةٍ علميةٍ كبيرة (الحربي، 2015).

وبين الحراحشة ومقابلة (2016) إلى أنَّ نظم المعلومات الإدارية تسهم في أداء الأعمال بسرعةٍ ودقةٍ عالية، كما أنَّها تبيّن المعوقات التي تواجه الإدارة التربوية، وتساعد في وضع بدائل وحلول لتلك المعوقات، واختيار البديل المناسب في مدةٍ زمنيةٍ قصيرة، مما يؤدي إلى تحسين عملية اتخاذ القرارات، وينعكس على أداء المؤسسة ككل.

وقد ساعد استخدام التكنولوجيا في إحداث تغييراتٍ مهمّةٍ جداً انعكست على العملية التربوية بنحوٍ عام، وعلى طبيعة الإدارة المدرسية ودورها ومكانتها بنحوٍ خاص، إذ غدت تكنولوجيا المعلومات مطلباً أساسياً وليس ترفاً للإدارات الباحثة عن الكفاءة والفاعلية في أداء وظائفها، والراغبة في إجراء التطبيق العملي في التعامل مع البيانات والمعلومات، وقد ساعدت التطورات الإلكترونية في تحسين مستوى أداء المؤسسات، كزيادة إنتاجيتها وكفاءتها، وتحسين مستوى جودة الخدمات وتعرّف حاجات العاملين ورغباتهم فيها (Christoper, 2014)، وتسعى الإدارة الإلكترونية إلى تحسين وتطوير جودة العمل داخل المؤسسة، وذلك نتيجة استخدام أساليب إلكترونيةٍ حديثةٍ تتميز بالسرعة والكفاءة، إضافةً إلى المرونة، والقدرة على التعامل مع مشكلات الإدارة التقليدية القديمة، حيث تعمل على مواجهتها ومعالجتها، ثم تسعى للتخلص منها (Higgins al et, 2008).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

ويرى سويلم (2020) أنّ الإدارة الإلكترونية تسعى إلى سرعة توفير المعلومات والبيانات لأصحاب القرار من الإدارة العليا، وزيادة مستوى الرقابة الإدارية ومحاربة البيروقراطية الإدارية، والتخلص من تعقيدات العمل. بيّن لانبيزي (Alanezi, 2021) أنّ الإدارة الإلكترونية تؤدي إلى زيادة التواصل وارتباط الدوائر في المؤسسة مع بعضها بعضًا؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى الخدمة المقدمة، وتسهيل عملية الإدارة والمتابعة عبر الربط الإلكتروني لمواقع المؤسسة المختلفة، حيث تبدو كأنّها وحدة مركزية واحدة، والحد من معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير البيانات والمعلومات بنحوٍ دائم، وتوفير البيانات والمعلومات للمستفيدين بنحوٍ فوري ومباشر.

وفي ظل وجود هذا الزخم الهائل للتكنولوجيا والاتصال لم يُعد بإمكان الدول والإدارات إلا الإفادة من هذه التقنيات، والعمل على تطبيق الحكومة أو الإدارة الإلكترونية؛ لما تعود به من النفع الكبير على جميع الأطراف كالمساعدة في تطبيق مبدأ الشفافية، ومكافحة الفساد، كذلك تحسين عملية اتخاذ القرار، وتبادل المعلومات على نطاقٍ أوسع، ورفع كفاءة العمل، وتشجيع الإبداع، إضافةً إلى تجنب الازدواجية في العمل (الحربي، 2015).

وللتربية دورٌ رائدٌ وقيادي في مواكبة التطورات التكنولوجية، ونجاح التربية في أداء رسالتها مرتبطٌ بالأسلوب الذي تدار به العملية التربوية؛ فالإدارة التربوية ترسم السياسات، وتقوم بعمليات (التخطيط، والتنسيق، والمتابعة)، وغيرها من العمليات الإدارية، وهي لا تقوم بمعزلٍ عن الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، وتشكل الإدارة المدرسية جزءًا من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية، إذ إنّ صلتهما بهما صلة الخاص بالعالم، وهي لا تشكل كيانًا مستقلًا بذاته، بل هي وحدة مسؤولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التربوية التعليمية وأهدافها (عابدين، (2005) وساعد تطبيق الإدارة الإلكترونية في تعزيز عمل المؤسسة التعليمية تحسين أدائها، ولا سيما في مجال الأعمال الإدارية التي تسهل العمل. وتقلل الزمن لإنجاز المهام الموكلة للعاملين في المؤسسة التعليمية. والحكومة الإلكترونية هي من أكثر الطرق التي تسعى الدول كافة إلى استخدامها وتطويرها من أجل تسهيل سير العملية الإدارية داخل المؤسسة التعليمية، التي تساعد مديري المدارس للحصول على المعلومات الإدارية بأسرع وقتٍ وأسهل صورةٍ ممكنة (الراضي، 2015).

وفي مجال العمل المدرسي وجدت دراسة دمير (Demir 2006) التي طبّقت على (98) مديرًا ومديرة أنّ الإدارة الإلكترونية تجعل المعلومات في متناول اليد، مما يرفع كفاءة عملية اتخاذ القرار، ويستثمر أوقات المديرين بطريقةٍ فعّالة، ويخفف عنهم أعباء العمل؛ مما يساعد على تركيز الجهود للارتقاء بالعملية التربوية، ويجعل المديرين على اتصالٍ دائمٍ وفعّال بجميع الأطراف التعليمية. وبتطبيق الإدارة الإلكترونية في مجال التعليم تتحقق بعض الأهداف التي بيّنها الدويري (2020) مثل: إيصال أفضل للخدمات التربوية والتعليمية للمهتمين وأولياء الأمور، ورفع كفاءة عملية اتخاذ القرارات التعليمية، والسرعة والدقة في استدعاء البيانات، وسهولة نشر المعلومات التربوية وتبادلها في الداخل والخارج.

والإدارة المدرسية الناجحة هي التي تواجه التحديات المختلفة، وتواكب التطور التكنولوجي، وتستغل الخبرة والمعرفة بما يتماشى مع متطلبات العصر، وتدرك كيفية التعامل مع التغيير والتطور بدلًا من مقاومته، أو الجمود على أسلوب الإدارة التقليدي؛ لذا فقد أصبح تطوير الإدارة المدرسية أمرًا مُلحًا للخروج بالعملية التعليمية من مواقع التقليد والقيود إلى موقع الانفتاح والتنمية والتغيير، وهذا لا يكون إلا عن طريق اتخاذ المدير للقرارات التي تعمل على تطوير المدرسة، واحداث التغيير فيها باستثمار الوقت عن طريق الإدارة الإلكترونية.

ويأتي إنشاء مدارس للطلبة المتميزين بوصفها مبادرةً ملكيةً سامية من حضرة صاحب الجلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين في محافظات المملكة المختلفة؛ لتقدم نمطًا تعليميًا إثرائيًا في بيئةٍ تعليميةٍ لإعداد قياداتٍ واعدةٍ في مختلف التخصصات، ومن أهداف إنشاء مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تزويد المتميز بخلفيةٍ نظريةٍ متينةٍ في المعارف الأساسية بمستواها الإتقاني والتطويري، وإكساب المتميز مهارات الحياة النافعة المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا، وتنمية المواهب والإبداع عند المتميز واستثمار طاقاته إلى حدٍّ أقصى، وتنمية شخصية المتميز عن طريق تعزيز ثقته بنفسه وبقدراته، وتطوير نظرته للمستقبل والتخطيط له تنمية المتميز لمواجهة التحديات التي تواجهه بنحوٍ تطبيقي، وتطوير مهارات التفكير العليا والتقنيات العلمية عند المتميز، وتنمية الحس والانتماء الوطني، وتوفير فرص تعليميةٍ جديدةٍ يمارس فيها المتميز أساليب تعلم وتعليم تحقق الموهبة والإبداع عنده، وكل ذلك يقع عاتقه على المديرين ومعلميهم، فالمدير المبدع هو من يستخدم التقنيات الإلكترونية الحديثة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تواجه التحديات المختلفة، وتواكب التطور التكنولوجي، وتستثمر الخبرة والمعرفة بما يتماشى مع متطلبات العصر، وتدرك كيفية التعامل مع التغيير والتطور بدلًا من مقاومته، أو الجمود على أسلوب الإدارة التقليدي؛ لذا فقد أصبح تطوير الإدارة المدرسية أمرًا مُلحًا للخروج بالعملية التعليمية من موقع التقليد والقيود إلى موقع الانفتاح والتنمية والتغيير، وهذا لا يكون إلا عن طريق اتخاذ المدير للقرارات التي تعمل على تطوير المدرسة، وإحداث التغيير فيها باستثمار الوقت عن طريق الإدارة الإلكترونية.

تكمن مشكلة الدراسة في صعوبة ضبط السلوك الإداري التقليدي الذي يشغل حيزًا كبيرًا في المدارس؛ فكثرة الأعباء الإدارية التي تطوى بين ثنايا السجلات الورقية، والكم الهائل من التقارير التي يصعب الرجوع إليها لتقييم أداء المعلمين، تحدُّ من قدرة الإدارة المدرسية على القيام بدورها الفعلي. لذا، أصبح من الضروري التخلي عن الأساليب القديمة التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية بطريقةٍ منهجيةٍ تتسم بالحيادية (المشيطي، 2013).

ويُعدُّ النظام التعليمي من أهم المحركات التي تقوم على مساعدة مديري المدارس في تطبيق الإدارة الإلكترونية من أجل القيام بإدارة مدارسهم بأحسن صورةٍ ممكنة، ومع أنَّ تطبيق الإدارة الإلكترونية ساعد المدارس على السير بطريقةٍ مناسبة، إلا أنَّ هناك الكثير من العقبات الإدارية التي حالت دون تطبيق الإدارة الإلكترونية بأفضل صورةٍ ممكنةٍ داخل المدارس وخارجها، وهذا الأمر أثر بدوره على سير العملية التعليمية وعلى تطورها، ويُعدُّ تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من الأمور الضرورية من أجل النهوض بالبيئة التعليمية ومساعدتها من أجل مواكبة تطورات هذا العصر، إلا أنَّ هناك عقبات (مالية، وتقنية، وبشرية) قد تحول دون تطوير عملية استخدام الإدارة الإلكترونية، خاصة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، كما أجريت العديد من الدراسات التي تحدثت عن معوقات استخدام الإدارة الإلكترونية وبعض الحلول المقترحة لتطويرها في البيئة الأردنية، ومن هذه الدراسات، دراسة غوانمة ومقابلة (2018)، وهي الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحثة – المشابهة للدراسة الحالية، وقد لاحظت الباحثة من عملها مديرة مدرسة في وزارة التربية والتعليم تفاوت مديري المدارس في تطبيق الإدارة الإلكترونية، وهذا ما أكدته دراسة الجبر (2020)، ودراسة المالكي (2021) في أنَّ واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية جاءت بدرجةٍ متوسطة، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة التي يمكن تحديدها في الأسئلة الآتية:

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- **التعرُّف على معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، وذلك لمحاولة تجاوز تلك المعوقات، ولتكون ذات طابع إيجابيٍّ لديهم.**
- **الكشف عن أثر كل من متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، وذلك لتقصِّي تلك الفروقات والوقوف عليها.**

أهمية الدراسة:

جرى تحديد أهمية الدراسة عن طريق جانبين من الأهمية، وهما:

أولًا: الأهمية النظرية:

تأتي أهمية الدراسة للمساهمة في إثراء حقل الإدارة التربوية، بدراساتٍ حول معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، ويؤمل من هذه الدراسة تقديم إضافةٍ علميةٍ في الإدارة الإلكترونية، وتفعيل ممارستها من قبل مديري المدارس، وذلك لما للإدارة الإلكترونية من دورٍ إيجابيٍّ بتوفير بيئةٍ تعليميةٍ مناسبة، وتعدُّ هذه الدراسة - حسب حدود علم الباحثة- من الدراسات الحديثة في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز التي أجريت حول هذا الموضوع.

ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية):

من المؤمل أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على راسمي السياسات، ومتخذي القرارات في قطاع التعليم عمومًا، وفي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز خصوصًا في المساعدة على وضع حلول ومقترحات للتغلب على المعوقات التي تواجه تطبيق أو تفعيل الإدارة الإلكترونية على جميع منسوبي المدارس. ويؤمل أن تقدم نتائج هذه الدراسة أفكارًا جديدة للباحثين، للقيام بأبحاثٍ علميةٍ جديدةٍ من شأنها الإسهام في حل بعض المُشكلات الناجمة عن عدم تطبيق الإدارة الإلكترونية، وتقديم أفكار لمتخذي القرارات على مستوى الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم الأردنية، حول سُبل تعزيز تطبيقها لدى المديرين، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تطوير العملية التعليمية التعلُّمية في الحقل التربوي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في الآتي:

- الحد الموضوعي: معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين.
- الحد البشري: معلمو المدارس التابعة لمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.
- الحد المكاني: طبّقت هذه الدراسة في مدارس الملك عبد الله للتميز.
- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024م).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

شملت الدراسة الحالية التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- المعوقات اصطلاحًا: "مجموعة من العوامل التي تحدّ من تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية" (الحربي، 2015، 25). أمّا إجرائيًا: فهي المعوقات (التنظيمية- التقنية-البشرية) التي تحول دون استخدام الإدارة الإلكترونية من قبل مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقيست تلك المعوقات بتقديرات المعلمين عبر استجابتهم عن فقرات

أداة الدراسة.

الإدارة الإلكترونية اصطلاحًا: "مجموعة من العمليات التي تقوم بها الإدارة القائمة على الإنترنت وشبكات الاتصال في (التخطيط، والتوجيه، والرقابة) على الموارد البشرية من أجل تحقيق الأهداف، فهي إدارة دون أوراق تقوم على أرشيفات ومذكرات إلكترونية، تساعد على تنفيذ الأعمال بصور حديثة لتوفير الوقت والجهد معًا" (عاشور، 2019، 10). وتعرّفها الباحثة إجرائيًا أنها: أحد أنماط الإدارة التي يعتمد فيها مديري المدارس على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجهزة، ومعدات إلكترونية، وشبكات الاتصال؛ لإنجاز الأعمال الإدارية بدقة وكفاءة وفاعلية، والمساعدة في سرعة اتخاذ القرار اختصارًا للوقت، وتوفيرًا للجهد التي قيست عن طريق استبانة طوّرتها الباحثة.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري مفهوم (الإدارة الإلكترونية في التعليم، وأهداف الإدارة الإلكترونية، والإدارة الإلكترونية في التعليم، وأهداف الإدارة الإلكترونية المدرسية، ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية)، وذلك على النحو الآتي:

مفهوم الإدارة الإلكترونية

ظهرت الإدارة الإلكترونية بعد التطور السريع في الأعمال الإلكترونية، وانتشار تطبيقات الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، ونماذج الأعمال الإلكترونية، والاستخدام المكثف لها، وظهور الأنشطة الإلكترونية والأنشطة الرقمية، وما يرتبط بها من وسائل وطرق وأدوات حديثة ترتكز على فكر إداريٍّ مبدع، ومنهج إداريٍّ جديد في أداء العمل، ويشمل مصطلح الإدارة الإلكترونية قسمين، الأول الإدارة، وتستخدم للتعبير عن النشاط الذي يجري عن طريقه إنجاز الأعمال بجهود العاملين لتحقيق الأهداف المرجوة، والثاني الإلكترونية، التي تساعد على إنجاز الأعمال عن طريق استخدام الوسائل الإلكترونية المُختلفة (عبده، 2018).

وعرّف صمعير (2015، 23) الإدارة الإلكترونية أنّها: "تلك العملية الإدارية التي ترتكز على الإفادة من تطبيقات الإنترنت المتميزة في إنجاز الأعمال الإدارية، وفي عملية التخطيط، والتوجيه للموارد البشرية العاملة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

في المؤسسة من أجل تحقيق أهدافها المنشودة. أما الشهري (2018) فإنه يرى أنَّ الإدارة الإلكترونية هي: "منظومة إلكترونية شاملة ومتكاملة، غايتها تحويل العمل الإداري التقليدي إلى العمل الإداري باستخدام الحاسب الآلي، وتطبيقات شبكة الإنترنت المختلفة".

تتمتع الإدارة الإلكترونية بأهمية كبيرة، سواءً على مستوى المؤسسة التربوية (المدرسة) أم على مستوى العاملين (المعلمين)، أم على مستوى المنتفعين منها (الطلبة)، وتكمن هذه الأهمية في تحقيق إمكانية الاتصال والتواصل مع الجهات المختلفة في وزارة التربية والتعليم عبر التطبيقات والتقنيات التي تتيحها شبكة الإنترنت بدلًا من استخدام الطرق التقليدية من أوراق، ومعاملات، تحتاج إلى وقت لتسلم شخصيًا؛ بالتالي فإنَّ الإدارة الإلكترونية بتوظيفها للتقنيات الحديثة (الإنترنت) تيسّر قضاء الخدمات التعليمية على مستوى المدرسة، مما يوفر عنصر الوقت، ويقلل من بذل الجهد؛ كما أنَّ الإدارة الإلكترونية توسع فكرة توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية القائمة على المعلمين أنفسهم، كذلك توفر للمعلمين المهتمين بقضايا التعليم الطرق والوسائل الحديثة الفعالة في البرامج التعليمية (العويهان، 2018).

وقد ازداد الاهتمام بالإدارة الإلكترونية في المدارس وتطويرها، فنجاح وكفاءة المدرسة تتوقف على مدى كفاءة الإدارة الإلكترونية داخل المدرسة، وكفاءة العناصر البشرية التي تقوم عليها، ولم تكن وزارة التربية والتعليم في منأى عن تلك التوجهات، حيث عملت على توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، بما في ذلك تطبيق الإدارة الإلكترونية التي تدار بواسطة الحاسب والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، وهذا يعني أن هناك توجهًا لإدخال تغييرات جذرية على النظام التعليمي في الأردن، يتمثل في توظيف تكنولوجيا المعلومات في الإدارة (غوانمة ومقابلة، 2018).

وترى الباحثة أنَّ الإدارة الإلكترونية تقلل من المشكلات التقليدية، وتنقل العمل الإداري إلى الجودة والكفاءة، وذلك عبر ما تمتاز به تقنيات التكنولوجيا الحديثة من سرعة وفاعلية، وكفاءة في إنجاز الأعمال الإدارية في ضوء ما تتطلبه المسؤوليات الجديدة من عملية التطور لمواكبة حاجات العصر الحالي، إضافةً إلى أنَّ الإدارة الإلكترونية تتسم بالشفافية، وتدعو إلى التخلص من الفساد، حيث إنَّه عبر تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التربوية يحصل كل العاملين على صورة واضحة لكل ما يقومون به من إنجاز يتعلق بتحقيق أهداف هذه المؤسسة.

أهداف الإدارة الإلكترونية

تعد الإدارة الإلكترونية قناةً فعّالةً تعمل على تحسين الخدمات المقدمة للمواطنين متجاوزةً قيود الزمان والمكان؛ مما يؤدي إلى الحد من تأثير البيروقراطية الإدارية، كما تعمل على تسهيل المشاركة في المؤسسات الديمقراطية والعمليات السياسية، وهذا يقود إلى زيادة الثقة والشفافية (Oluyemisi, 2015). أما كريستوفر (Chrestopher, 2014) فيرى أنَّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قادرة على توفير الخدمات الأساسية للجميع وبتكاليف أقل ودون وجود أي اعتبار للحدود الجغرافية. ويرى سويلم (2020) أنَّ الإدارة الإلكترونية تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف، تتمثل في الآتي:

- سرعة توفير المعلومات والبيانات لأصحاب القرار من الإدارة العليا.
- زيادة مستوى الرقابة الإدارية، ومحاربة البيروقراطية الإدارية، والتخلص من تعقيدات العمل.
- زيادة تواصل وارتباط الدوائر في المؤسسة مع بعضها بعضًا؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى الخدمة المقدمة.

- تسهيل عملية الإدارة والمتابعة من خلال الربط الإلكتروني لمواقع المؤسسة المختلفة، حيث تبدو كأنها وحدة مركزية واحدة.
- الحد من معوقات اتخاذ القرار من خلال توفير البيانات والمعلومات بنحوٍ دائم، وتوفير البيانات والمعلومات للمستفيدين بنحوٍ فوري ومباشر.

أما الجبر (2020) فقد أضاف أنَّ الإدارة الإلكترونية تسعى للمحافظة على أمن وسرية المعلومات والتقليل من مخاطر فقدانها، ويمكن القول إنَّ للإدارة الإلكترونية دورًا كبيرًا في تطوير الإدارة العامة، وتحسين الخدمات، ودقة المعلومات، والسرعة والسهولة في الوصول إليها في أي وقتٍ وأي مكان، فقد وجدت الإدارة الالكترونية لتحقيق أهداف عديدة من أجل تحديث العمل الإداري وتطويره، وتخفيض التكاليف التشغيلية بتخفيض كميات الملفات وخزائن الحفظ، والعمل على تقليص استخدام الأوراق، والسرعة في إنجاز المعاملات، وزيادة ارتباط العاملين بالإدارة العليا، وزيادة متابعة وإدارة موارد المنظمة.

وترى الباحثة أنَّ الإدارة الإلكترونية ساعدت في تبسيط إجراءات العمل، حيث تنعكس على مستوى الخدمة المقدمة؛ مما أدى إلى اختصار الوقت في إنجاز المعاملة، وسهولة إجراء الاتصال داخل المؤسسة وخارجها، وأسهمت في التقليل من استخدام الورق في العمل المؤسسي؛ بالتالي التخلص من مشكلة حفظ الورق وتوثيقه، حيث يجري الاستغناء عن أماكن التخزين واستخدامها في أغراض المؤسسة الأخرى، وعملت على إنجاز الأعمال كافة داخل المؤسسة بدقةٍ وموضوعية.

الإدارة الإلكترونية في التعليم

تحتم ظروف العصر الرقمي بمتغيراته التي نعيشها بذل مجهوداتٍ كبيرةً في إنجاز الأعمال لمسايرة التغيرات السريعة والمتلاحقة في كل المجالات، ولعل التفاعل الإيجابي مع هذه المتغيرات خاصةً في مجال تقنية المعلومات الإدارية سوف يؤدي إلى الابتكار والإبداع في الأعمال، ومنه تحسن في الأداء الإداري، والقدرة على سرعة الإنجاز (Shyr, 2017) وأشار هيجنز وآخرون (Higgins et al, 2008) إلى أنه لا بد من تطوير إستراتيجية للإدارة الإلكترونية من قبل القادة التربويين في المؤسسات التعليمية؛ لتحقيق أهداف التعلم الإلكتروني، وأنَّ هذه الإدارة الإلكترونية تحتاج عند تطبيقها في التعليم إلى تنظيم ملقنٍ مبني على أسسٍ علمية، ضمن إطار التخطيط لضمان تحقيق أهداف التعليم.

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، حدثت طفرة هائلة في المجال التكنولوجي على مستوى العالم، ترتب عليها ضرورة استخدام أنماطٍ إداريةٍ حديثةٍ في المؤسسات لتواكب هذا التطور التكنولوجي الكبير، وظهر من بين هذه الأنماط ما يُعرف بالإدارة الإلكترونية التي تمكنت عبرها المؤسسات والمدارس من معالجة وثائقها وعملياتها الإدارية بطريقةٍ إلكترونية، أدَّت إلى التقليل من المعاملات الورقية، وترك أساليب الإدارة التقليدية لتحلّ محلَّها الإدارة الإلكترونية، وأخذت القناعات والعادات القديمة في الإدارة تتلاشى أمام هذا التقدم التقني، فاضطر أصحاب هذه القناعات إلى إحداث تغييراتٍ جذريةٍ بها، ففرض جهاز الحاسوب وشبكات الاتصالات نفسيهما في الإدارة، وأصبح لا غنى عنهما في أعمال الإدارة في مؤسسات المجتمع التعليمية وغيرها؛ لتحقيق الجودة في المخرجات، وتوفير النفقات والتكاليف وسرعة الإنجاز، والشفافية في التعاملات (آل تميم، 2010).

ويكاد أن يكون هناك إجماع على تطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس لا يمكن أن يتحقق دون تأهيل الكوادر البشرية لمساعدتهم على الإلمام بما يحقق تطبيق الإدارة الإلكترونية والقدرة على التعامل معها، وهنا تأتي الحاجة الملحة لتدريب مديري المدارس على الاحتياجات اللازمة للتعامل مع الإدارة الإلكترونية عن

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

طريق برامج تدريبية مكثفة ومستمرة تتعلق بعمل المديرين في المدارس، التي ينبغي أن تنطلق من احتياجاتهم التي تتعلق بمهارات استخدام الحاسب الآلي، والتعامل مع الشبكات والتطبيقات والبرمجيات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، وآلية تخزين واسترجاع المعلومات والبيانات، إلى جانب الأمور التي تتعلق بأمن المعلومات وسرية البيانات (طيب والقضمي، 2016).

وترى الباحثة أنَّ تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس ما زال يواجه العديد من الصعوبات والمعوقات التي تحول دون الاستفادة من الميزة التكنولوجية ودورها في التنمية والبناء في المجالات كافة، مما أدَّى الى وجود فجوة بين إدارة التعليم والتقنية الحديثة، ووجود تباين في جهود إدارات المدارس في تطبيق الإدارة الإلكترونية.

أهداف الإدارة الإلكترونية المدرسية

تحقق الإدارة الإلكترونية على المستوى المدرسي مجموعة من الأهداف، ومن بينها ما بيَّنها كافي (2011) على النحو الآتي:

- تطوير العمليات الإدارية، وزيادة فعاليتها في خدمة الأهداف التربوية.
- توفير البيانات والمعلومات لمراكز اتخاذ القرار عبر استخدام تقنية المعلومات الإدارية، وبذلك تقلل معوقات اتخاذ القرارات.
- تسهل عملية الحصول على الخدمات والمعلومات من الجهات التي لها علاقة بالمدرسة في أي وقت ومن أي مكان بسرعة وسهولة، كما تسمح للمستفيد بطلب الخدمات من دون تعقيد.
- تسمح للمعلمين والموظفين بتأدية أعمالهم عن بُعد، مما يؤدي إلى الحاجة إلى تقليص وتقليل الازدحام، وتخفيف الأعباء على الدولة والمواطن.
- التقليل من استخدام الأوراق في الأعمال الإدارية.
- تحقيق الأهداف الإستراتيجية للإدارة، حيث توفر الإدارة الإلكترونية المعلومات الشاملة والدقيقة التي تساعد عملية اتخاذ القرارات المناسبة.
- المساعدة على الربط بين المدارس ومديريات التعليم والوزارة، بالتالي تقديم الخدمة من مصدر إلكتروني واحدة.
- تحقيق الشفافية عبر إتاحة المعلومات بصورة متكافئة للعاملين بالمدرسة وأولياء الأمور.

وترى الباحثة أنَّ تطبيق الإدارة الإلكترونية في العملية التعليمية يُسهم في تحسين نوعية الخدمات التي تقدمها المدرسة للمستفيدين بنحو عام، ومساعدة الإدارة في المدارس على حوسبة أعمالها بما يتوافق مع تحقيق الأهداف التربوية، وتوفير الوقت والجهد والمال على المدرسة والمتعاملين معها سواء أكانوا أفرادًا أو مؤسسات، والتخفيف من استخدام الأوراق في المعاملات مما يتيح للمدرسة من توفير الأموال، وتوفير أماكن الأرشفة لاستغلالها لأعمال أخرى.

معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية

بالرغم من أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التربوية، ومدى الفائدة المرجوة منها في ظل التطورات التي تشهدها العملية التعليمية، فإنَّ هناك مجموعةً من المعوقات التي تقف في وجه استخدام الإدارة الإلكترونية في حدود إمكانيات المدارس في الأردن، التي يمكن حصرها في أضيق نطاق كالآتي:

أولًا: المعوقات الإدارية التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية

تواجه المؤسسات التربوية معوقات في استخدام الإدارة الإلكترونية، وقد يتمحور ذلك في قدرتها على التأقلم أثناء التحول من الإدارة التقليدية إلى توظيف الإدارة الإلكترونية، وقد تتمثل هذه المعوقات في ضعف الإدارة في عملية التخطيط السليم لتطبيق الإدارة الإلكترونية، إضافةً إلى قلة الخبرة لدى مدير المدرسة في اتخاذ الإجراءات التي تؤخر عملية التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية، وضعف التنسيق الفعّال بين مدير المدرسة والمعلمين وانقطاع الاتصال والتواصل فيما بينهم (الأغا، 2012).

ثانيًا: المعوقات البشرية التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية

إنَّ توافر القوى البشرية القادرة على التعامل الإداري الإلكتروني يُعدُّ من أهم العناصر التي تسهم في توظيف الإدارة الإلكترونية، فهم يمثلون الكادر البشري القادر على تولي عملية التخطيط لكيفية تطبيق وتنفيذ الإدارة الإلكترونية في المؤسسة التربوية؛ فالإدارة الإلكترونية تتطلب توافر مجموعة من المهارات لدى الموارد البشرية للتعامل مع أنظمتها التقنية، (كالحاسب الآلي، وطرق إدخال البيانات واستعادتها، وحفظها وارسالها، ونقلها إلى مصادر أخرى)، وكذلك الأمر في التعامل مع البرمجيات التي تتطلب مستوى عالٍ من الدقة والخبرة في التعامل معها (آل محيا، 2015).

ثالثًا: المعوقات التقنية التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية

إنَّ تطبيق الإدارة الإلكترونية لا بد من أن تتوافر له العديد من (الموارد، والأدوات، والأجهزة، والمعدات التقنية الحديثة) اللازمة لتطبيق هذا المفهوم، إذ يواجه توفير هذه الإمكانات المادية عوائق وصعوبات عديدة، من أهمها: ما يرتبط بالعاملين المستفيدين من خدمات توظيف الإدارة الإلكترونية، ومنها ما يرتبط بالمؤسسة التربوية نفسها (العاني وجواد، 2014).

الدراسات السابقة

تمكّنت الباحثة من الوصول إلى عددٍ من الدراسات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الإدارة الإلكترونية، وقد عُرضت هذه الدراسات حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالآتي:

هدفت دراسة جويمايد وبن شيبا (Guemide & Benachaiba, 2012) الكشف عن واقع استخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ووسائل التعلم الإلكتروني في تحسين النمو المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في الجزائر، حيث استخدم المنهج الوصفي والنوعي، والاستبانة والمقابلات أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّنت العينة من (164) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية الذين اختيروا عشوائيًا من عدد من المدارس الحكومية في مدينة الجزائر العاصمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس من قبل المعلمين يحسِّن من النمو والتطور المهني لهم، وأنَّ مستوى تطبيق واستخدام وسائل التعلم الإلكتروني في المدارس الحكومية الجزائرية كان متوسطًا بسبب عدم توفر البنية التحتية الإلكترونية.

وأجرى أولويميسي (Oluyemisi، 2015) دراسة هدفت لمعرفة الدور الفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في منطقة (أليسا) الحكومية المحلية في (أوسان)، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات وتحليلها، وطبِّقت على عينة قوامها (120) مديرًا ومديرة اختيروا عشوائيًا، وأظهرت النتائج تصورات إيجابية حول استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لدورها في فعالية المدرسة، ودورها في حل مشكلة ضعف التواصل في المدارس وتحقق

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

التخطيط الفعّال، وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة).

وسعت دراسة شير (Shyr, 2017) إلى تطوير مؤشرات كفاءة القيادة التكنولوجية الرئيسة للمدارس الثانوية الفنية في (تايوان) من أجل تحسين فعالية إدارة المدرسة والتدريس، وجرت مقابلة خمسة خبراء في مجال ريادة التكنولوجيا؛ لاستكشاف نموذج نظرية القيادة التكنولوجية، وتكوّنت عينة الدراسة من (18) خبيرًا في القيادة التقنية، ومديري المدارس الثانوية الفنية، وصُمِّمت الاستبيانات لتقييم مؤشرات الكفاءة لقيادة التكنولوجيا الرئيسة، وحُلِّلت البيانات من الاستبانة، وأنشئت ستة أبعاد ومؤشر من ثلاثين مؤشرًا لقيادة التقنية الرئيسة في المدارس الثانوية الفنية في (تايوان)، وأشارت النتائج إلى كشف مؤشرات الكفاءة الثلاثين الأخيرة عن مدى أهمية الحصول على إجماع لإنشاء قيادة تكنولوجية رئيسة، ووجدت التحليلات أنَّ عملية الحصول على توافق الآراء تقدمت كما هو متوقع، وأنَّها نجحت في تحديد وتأكيد مؤشرات الكفاءة المطلوبة لقيادة التكنولوجيا الرئيسة. وكشفت تحليلات البيانات انخفاض الانحراف المعياري وزيادة الوسائل، وكلاهما يدل على إجماع جيد.

وأجرى المعايطة (2017) دراسة هدفت التعرُّف إلى معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجًا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات. استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لدراستها، وتكوّنت من (52) فقرة، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم بمحافظة مسقط والبالغ عددهم (146) موظفًا، وقد كانت عينة الدراسة هي نفسها مجتمع الدراسة. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة حصول محور المعوقات المالية على المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة بين المحاور الثلاثة الأخرى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور الأربعة تعزى لمتغير (النوع، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في محور المعوقات الإدارية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)، كما وجدت فروق إحصائية في محور المعوقات المالية لصالح فئة (من 5 سنوات وحتى 10 سنوات).

بينما هدفت دراسة غوانمة ومقابلة (2018) إلى الكشف عن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي. حيث استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (38) مديرًا ومديرة، و(313) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنَّ درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة (متوسطة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في مجالات الإدارة الإلكترونية جميعها، باستثناء مجالي التخطيط الإلكتروني، والرقابة والتقويم الإلكتروني، ولصالح مديري المدارس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في جميع مجالات الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال الرقابة والتقويم الإلكتروني، ولصالح الإناث.

في حين أجرى الجبر (2020) دراسة هدفت معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى مديري مدارس الثانوية في لواء الجيزة في الأردن وسبل تطويره، إذ استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (65) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية جاء بدرجة متوسطة على مجالات الدراسة كافة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي).

في حين سعت دراسة الدويري (2020) إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية في ضوء عمليات إدارة المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكوّنت عينة الدراسة من (150) فردًا اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أنّ تقديرات أفراد الدراسة للدرجة الكلية لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء علميات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الحكومية جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح الفئات (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات) مقارنة بفئة الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

وأجرى المالكي (2021) دراسة هدفت التعرُّف إلى درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية في (جدة) في ضوء جائحة كورونا من وجهة المعلمين والمعلمات، حيث استخدم المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (738) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية في (جدة) في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، ولمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح (10) سنوات وأكثر، ولمتغير نوع المبنى لصالح المباني الحكومية.

وأجرى سمير (2021) دراسة هدفت إلى الوقوف على أكثر المعوقات التي تقف أو تحول دون الوصول إلى نموذج الإدارة الإلكترونية داخل مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، بوصفه إحدى المتطلبات أو المقتضيات التي تنشدها الجامعة الحديثة، الجامعة ذات الأبعاد الاقتصادية والتنموية، الجامعة التي تمثل مركز التطوير والتحديث والتنمية داخل المجتمع، وسبل مواجهة هذه المعوقات والعراقيل. ولقد تبين لنا من هذه الدراسة أنّ هذه المعوقات مختلفة ومتعددة، ما بين المعوقات البشرية والمادية التقنية إلى المعوقات والعراقيل الإدارية والتنظيمية وغيرها، وأنّ التغلب على هذا المعوقات يتطلب إستراتيجية منظمة ومحكمة بين سائر الفاعلين داخل نظام التعليم العالي.

بينما سعت دراسة العنزي (Alanezi, 2021) التعرُّف إلى معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، إذ استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وطبِّقت على عينة قوامها (981) معلمًا ومعلمة، حيث أظهرت النتائج أنّ مجموعة من المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية بدرجة عالية، وكانت أبرزها المعوقات الإدارية، وتلتها المعوقات الفنية، ثمّ الموارد البشرية، وأخيرًا الموارد المالية، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير الجنس وجاءت لصالح الذكور.

في حين هدفت دراسة كاراكوز وباباداكيس (Karakose & Papadakis, 2021) التعرُّف إلى وجهات نظر وخبرات المعلمين فيما يتعلق بأدوار القيادة الرقمية لمدير مدرستهم وقدراتهم التكنولوجية أثناء جائحة (COVID -19). استخدم المنهج النوعي القائم على المقابلة، تكوّنت عينة الدراسة من (89) معلمًا ومعلمة، وحُلِّلت بيانات المقابلة التي جرى الحصول عليها من البحث عن طريق تحليل المحتوى، وكشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى استخدام التقنيات الرقمية من قبل مديري المدارس في جائحة (COVID-19) جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أنّ مديري المدارس يدعمون التحول الرقمي، والتنمية المهنية القائمة على التكنولوجيا في المدارس.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

تعقيب على الدراسات السابقة

بعد رجوع الباحثة للدراسات، تبيّن لها أنَّ موضوع معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية حظي باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين، وأفردت له العديد من الدراسات؛ لبيان دور الإدارة المدرسية في الحد من معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وبمطالعة الدراسات السابقة يُلاحظ أنَّها تنوعت في أهدافها، إلا أنَّ معظمها ذات صلة وثيقة بالدراسة الحالية؛ حيث هدفت معظمها للكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ولوحظ من الدراسات السابقة تباين العينات فيها، فركزت دراسة: المالكي (2021)، جويمايد وبن شيبا (Guemide & Benachaiba, 2012) ، ودراسة كاراكوز وباباداكيس (Karakose & Papadakis ، 2021) على المعلمين، بينما تناولت دراسة أولويميسي الجبر (2020) مديري المدارس، أما دراسة غوانمة ومقابلة (2018) تناولت المديرين والمعلمين. وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة لجمع البيانات، كدراسة أولويميسي (Oluyemisi, 2015) ودراسة شير، (Shyr, 2017) ودراسة غوانمة ومقابلة (2018)، ودراسة الجبر (2020)، ودراسة الدويري (2020)، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من جويمايد وبن شيبا(Guemide & Benachaiba, 2012) التي استخدمت الاستبانة والمقابلات.

وتميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في (مجتمعها، ومكان التطبيق) وفي –حدود علم الباحثة- لا توجد أيُّ دراسة طبّقت في معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله للتميز من وجهة نظر المعلمين.

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وهو أحد أنواع المنهج الوصفي الذي يهتم ببيان الحالة الحاضرة لظاهرة، أو مشكلة مجتمعية معينة عبر المسح الشامل، وتبرير الظاهرة، ووضع حلولٍ مستقبليةٍ للمشكلة محل الدراسة، حيث يُعدُّ الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي ومعلمات مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، والبالغ عددهم (201) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم (2022م). حيث وزّعت الباحثة رابط أداة الدراسة إلكترونيًا على أفراد مجتمع الدراسة كافة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات

	الفئات	التكرار
الجنس	ذكر	130
	أنثى	71
المجموع		201
المؤهل العلمي	بكالوريوس	122
	دراسات عليا	79
المجموع		**201**
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	99
	10 سنوات فأكثر	102
	المجموع	**201**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة بوصفها أداة للدراسة، بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة الجبر (2020)، ودراسة المالكي (2021)، وقد تكوّنت من جزأين؛ الأول: يمثل البيانات الشخصية. والثاني، معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين، حيث تألفت من (34) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات؛ هي: المعوقات التنظيمية، ويتكوّن من (11) فقرة. والثاني، المعوقات التقنية، ويتكوّن من (11) فقرة. والثالث: المعوقات البشرية ويتكوّن من (12) فقرة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى، عُرضت بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الحاسوب، وتكنولوجيا التعليم، والإدارة التربوية في عددٍ من الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (10) محكمين؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة. حيث جرى الأخذ بما نسبته (80٪) فأعلى من كل ملاحظات المحكمين التي اقتصرت على: إجراء تعديل في الصياغة اللغوية للفقرات (5، 9، 13، 18، 30)، وحذف فقرتين. وبهذا أصبحت الأداة مكوّنة من (32) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات.

صدق الاتساق الداخلي

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، طبّق المقياس على عينةٍ استطلاعية مكوّنة من (25) مديراً ومديرة من خارج مجتمع الدراسة وعينتها، وجرى حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالمجال التي تنتمي اليه، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية وبين الدرجة الكلية للمقياس والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس
1	0.65	0.56	**12**	0.39	0.61	**23**	0.67	0.56
2	0.67	0.59	**13**	0.70	0.63	**24**	0.63	0.59
3	0.69	0.59	**14**	0.67	0.58	**25**	0.69	0.59
4	0.69	0.69	**15**	0.67	0.53	**26**	0.76	0.69
5	0.70	0.62	**16**	0.69	0.59	**27**	0.74	0.62
6	0.70	0.65	**17**	0.67	0.56	**28**	0.73	0.65
7	0.70	0.70	**18**	0.73	0.65	**29**	0.81	0.70
8	0.68	0.67	**19**	0.71	0.64	**30**	0.79	0.67
9	0.64	0.56	**20**	0.67	0.64	**31**	0.71	0.56
10	0.64	0.61	**21**	0.69	0.66	**32**	0.70	0.61
11	0.64		**22**	0.65	0.67			

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

يلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مجال المعوقات التنظيمية بمجالها قد تراوحت من (0.64-0.70)، وبالمقياس قد تراوحت من (0.45-0.55)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المعوقات التقنية بمجالها قد تراوحت من (0.39-0.73)، وبالمقياس قد تراوحت من (0.49-0.64)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المعوقات البشرية بمجالها قد تراوحت من (0.63-0.81)، وبالمقياس قد تراوحت من (0.56-0.70).

يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

إضافةً لما تقدم، جرى حساب قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-Correlation) (صدق البناء) لمجالات معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية

	المعوقات التنظيمية	المعوقات التقنية	المعوقات بشرية	المعوقات ككل
المعوقات التنظيمية	1			
المعوقات التقنية	0.748*	1		
المعوقات بشرية	0.898*	0.477*	1	
المعوقات ككل	0.865*	0.397*	0.780*	1

يُلاحظ من جدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بالمقياس قد تراوحت من (0.397) وحتى (0.865)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المجالات بين بعضها بعضًا قد تراوحت من (0.477)، وحتى (0.898). يُلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ قيمة كل معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011، 431).

ثبات الأداة

لتقدير الثبات لأداة الدراسة؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (25) معلمًا ومعلمة من خارج مجتمع الدراسة وعينتها، كما جرى التحقق من ثبات الإعادة للمقياس عبر إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعين، ومن ثمَّ حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول (4): معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعوقات التنظيمية	0.93	0.91
المعوقات التقنية	0.94	0.92
المعوقات بشرية	0.92	0.90
المعوقات ككل	0.93	0.91

يتضح من الجدول (4) أنّ ثبات الإعادة للمجالات قد تراوحت ما بين (0.92-0.94) و(0.93) للمقياس ككل، وتراوح ثبات الاتساق الداخلي للمجالات ما بين (0.90-0.91)، و(0.91) للمقياس ككل؛ وهذه القيم تشير إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

معيار تصحيح أداة الدراسة

حيث استخدم مقياس ليكرت خماسي التدرج (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً)، حيث أعطيت الإجابة منخفضة جداً (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)، كبيرة (4)، كبيرة جداً (5)، جرى اعتماد المعيار الإحصائيّ الآتي الوارد في الكيلاني والشريفين (2011، 431) باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات.

مدى الفئة = 5-1=4 ÷3 = 1.33 ،وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

المتوسّط الحسابيّ	المستوى
من (1.00) أقلّ من (2.34)	منخفضة
من (2.34) أقلّ من (3.67)	متوسّطة
من (3.67 - 5.00)	مرتفعة

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	المعوقات التقنية	1.71	.732	منخفضة
2	3	المعوقات بشرية	1.62	.603	منخفضة
3	1	المعوقات التنظيمية	1.53	.624	منخفضة
		المعوقات ككل	1.62	.587	منخفضة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية قد تراوحت بين (1.53-1.71)،، حيث جاءت المعوقات التقنية في المرتبة الأولى، بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.71) بدرجة منخفضة، وتلاها في المرتبة الثانية المعوقات البشرية، بمتوسط حسابي (1.62) بدرجة منخفضة، بينما جاءت المعوقات التنظيمية في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.53)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة وجود معوقات في تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين ككل (1.62) بدرجة منخفضة؛ ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أنّ هناك موافقةً منخفضةً في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المعوقات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. بالتالي، فإنّ هذه المعوقات لم تعدّ العنصر الأساس والمهم في إمكانية تطبيق وتوظيف التعليم الإلكتروني،

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

فاهتمام وزارة التربية والتعليم بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز دعتها لتوفير الموارد المالية التي تسهم بنحو رئيس على توفير الأجهزة والمعدات التقنية التي تساعد (المدير، والمعلم، والطلبة) على توظيفها لتسير العملية التعليمية والإدارية بالنحو الصحيح، كما أنَّ المعوقات التنظيمية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لم تعدْ تؤثر على فعالية وكفاءة أداء المؤسسة التربوية، نتيجة قيام وزارة التربية والتعليم الأردنية على مواجهة هذه المعوقات ووضع الحلول لها، فأفردت العديد من الدورات التدريبية للمديرين والمعلمين لتأهيلهم في هذا الجانب، كما أنَّ عملية اختيارهم تجري بناءً على خطىً مدروسة، وكفايات يجب أنَّ تتوفر فيهم. كما أنَّ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز أصبحت تعنى بتوفير التقنيين المؤهلين المناسبين لإصلاح الأضرار التي تلحق بالأجهزة الإلكترونية أو التي تتعلق ببرمجة البرامج وقواعد البيانات في أجهزة الحاسوب؛ فالمدارس يتوفر لديها التقنيون المؤهلون القادرون على التعامل مع التقنيات الحديثة بما يتلاءم مع التطور والعلمي التكنولوجي. وبيَّن أولويميسي (Oluyemisi، 2015) أنَّ أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لها دورٌ في فعالية المدرسة، وحلٌ مشكلة ضعف التواصل في المدارس وتحقق التخطيط الفعَّال. اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة غوانمة ومقابلة (2018) التي أظهرت أنَّ درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين جاءت بدرجة (متوسطة). كما اختلفت مع نتائج دراسة الجبر (2020) التي أظهرت أنَّ واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية جاء بدرجة متوسطة على مجالات الدراسة كافة.

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

المجال الأول: المعوقات التنظيمية

جرى حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال المعوقات التنظيمية في مدارس الملك عبد الثاني للتميز مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمعوقات التنظيمية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	انشغال إدارات المدارس بالأعباء اليومية الروتينية.	1.96	1.042	منخفضة
2	7	نقص التشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.67	1.106	منخفضة
3	6	ضعف ارتباط الأهداف التعليمية بتطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.58	1.148	منخفضة
4	2	ضعف التحفيز نحو استخدام التقنيات الحديثة.	1.57	1.198	منخفضة
5	9	غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.55	1.124	منخفضة
6	3	سوء توافق الهيكل التنظيمي للمدارس مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية.	1.46	1.205	منخفضة
7	8	تأخر الإجراءات الإدارية عند التحول نحو الإدارة الإلكترونية.	1.42	1.186	منخفضة
8	5	قلة الوعي بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.34	1.189	منخفضة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	4	خوف الإدارة على سرية المعلومات في حال تطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.19	1.076	منخفضة
		المعوقات التنظيمية	1.53	.624	منخفضة

يبين الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات التنظيمية قد تراوحت ما بين (1.19-1.96)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على: "انشغال إدارات المدارس بالأعباء اليومية الروتينية" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (1.96)، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس في مدارس عبد الله الثاني للتميز يوزعونَ الأعمال على المعلمين بنحوٍ عادلٍ ومنصف، ويكلفوهم ببعض الأعمال كلٌّ حسب قدراته وطاقاته، كما أنَّ مديري المدارس يُكلفونَ مساعديهم، والمرشد التربوي ببعض الأعمال الروتينية في المدرسة، ويفسحون لأنفسهم مجالًا للأعمال المدرسية، مثل: (اجتماعات أولياء أمور الطلبة، والرد على استفسارات مديرية التربية والتعليم، واستقبال المشرفين التربويين) وغيرها. وجاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على: "نقص التشريعات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الثانية، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (1.67) بدرجةٍ منخفضة، ويعود هذا إلى أنَّ السياسات التعليمية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تسعى للتحول الرقمي بمعاملاتها كافة، كالرد على استفسارات وزارة التربية والتعليم، وأولياء أمور الطلبة، والمعلمين، كما أنها أصبحت تعنى بنحوٍ كبيرٍ لعمل اجتماعاتٍ دوريةٍ عبر وسائل التواصل الاجتماعي ومنصاتها التعليمية لتعميق التشريعات الخاصة بالإدارة الإلكترونية.

وجاء في المرتبة الثالثة الفقرة التي تنص على: "ضعف ارتباط الأهداف التعليمية بتطبيق الإدارة الإلكترونية"، بمتوسطٍ حسابي (1.58)، وبدرجةٍ منخفضة؛ ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز توفر أهدافًا تعليميةً واضحةً مرتبطةً بتطبيق الإدارة الإلكترونية في الجانب الإداري والتعليمي، وتحتوي على بُنيةٍ تحتيةٍ تعينها على تطبيق الإدارة الإلكترونية. وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة التي تنص على: "قلة الوعي بأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية"، بمتوسطٍ حسابي (1.19)، وبدرجةٍ منخفضة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدارس عبد الله الثاني للتميز تتوجه لتوظيف الإدارة الإلكترونية، خصوصًا بعد جائحة كورونا التي حولت التعليم من الشكل الوجاهي إلى المنصات التعليمية. وجاءت الفقرة التي تنص على: "خوف الإدارة على سرية المعلومات في حال تطبيق الإدارة الإلكترونية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي (1.19)، وبدرجةٍ منخفضة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري المدارس يحمون بياناتهم الإلكترونية بنحوٍ كبير، وذلك عبر تغيير كلمة المرور من وقتٍ لآخر، ويحفظونها بأكثر من مكان، بالإضافة لذلك لتوفر تقنيين مختصين يتعاونون مع مديريهم للحفاظ على سرية البيانات المدرسية.

المجال الثاني: المعوقات التقنية

جرى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعوقات التقنية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعوقات التقنية مرتبة تنازليًا المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	ضعف البُنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.88	1.257	منخفضة
1	12	الافتقار إلى قواعد بيانات دقيقة متكاملة.	1.88	1.008	منخفضة
3	15	ضعف إمكانية مواكبة السرعة في تطور برامج الحاسب الآلي.	1.85	.962	منخفضة
4	20	ارتفاع الكلفة المالية التي تحتاجها صيانة الأجهزة الإلكترونية.	1.82	1.078	منخفضة
5	13	ضعف كفاية أجهزة الحاسوب المتوفرة في المدارس.	1.78	1.261	منخفضة
5	14	ضعف الدعم الفني لصيانة الأجهزة الإلكترونية.	1.78	1.136	منخفضة
7	16	قلة توفر برمجيات باللغة العربية تخدم الإدارة الإلكترونية.	1.77	1.052	منخفضة
8	18	نقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.68	1.193	منخفضة
9	11	ضعف القدرة على مواكبة التغيير في تكنولوجيا المعلومات.	1.65	1.034	منخفضة
10	19	الافتقار إلى نظام أمني لحماية قاعدة البيانات الخاصة بالإدارة.	1.49	1.176	منخفضة
11	17	ضعف التواصل الإلكتروني بين الإدارة والموظفين.	1.18	1.353	منخفضة
		المعوقات التقنية	1.71	.732	منخفضة

يبيّن الجدول (7) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات التقنية قد تراوحت ما بين (1.18-1.88)، حيث جاءت الفقرتان رقم (10، 12) التي تنصان على: "ضعف البُنية التحتية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية"، و"الافتقار إلى قواعد بيانات دقيقة متكاملة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (1.88)، بدرجة منخفضة، ويعود هذا لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تتوفر لديها البُنية التحتية التي تعينها على التحول الإلكتروني "الرقمي"، فشبكة الإنترنت وتقنياتها تغطي احتياجات المعلمين والطلبة، وتتوفر لديها شاشات العرض وغيرها، كما أنَّ المدارس تعنى أيضًا بتوفير سيرفرات تخزينية لحفظ البيانات الخاصة بالمدرسة، وجاء في المرتبة الثانية الفقرة التي تنص على: "ضعف إمكانية مواكبة السرعة في تطور برامج الحاسب الآلي"، بمتوسط حسابي (1.85)، وبدرجة ضعيفة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تواكب التطور التقني في العملية الإدارية، وتوظف كل ما هو جديدٌ في هذا الشأن.

وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة التي تنص على: "الافتقار إلى نظام أمني لحماية قاعدة البيانات الخاصة في الإدارة"، بمتوسط حسابي (1.49)، وبدرجة منخفضة، ويعود هذا إلى أنَّ مديري المدارس يهتمون بتوفير قاعدة بيانات لحماية البيانات الخاصة بالمدرسة؛ لأنَّ أغلب المعاملات أصبحت تجرى إلكترونيًا، وأغلب مديري المدارس يستخدمون أجهزة الحاسب في عملياتهم الإدارية، وجاءت الفقرة التي تنص على: "ضعف التواصل الإلكتروني بين الإدارة والموظفين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (1.18)، وبدرجة منخفضة، ربما

يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري مدارس الملك عبد الثاني للتميز يوظفون الإدارة الإلكترونية في مدارسهم بنحوٍ كبير، عبر التواصل مع المعلمين وأولياء الأمور، وعبر البريد الإلكتروني، ووسائل التواصل الاجتماعي، وغيرها.

المجال الثالث: المعوقات البشرية

جرى حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال المعوقات البشرية في مدارس الملك عبد الثاني للتميز، مع مراعاة ترتيبها تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية الكلية، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمعوقات البشرية مرتبة تنازليًا المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	32	الخوف من زيادة الأعباء المالية لدى مديري المدارس.	2.19	.977	منخفضة
2	30	كثرة الأعباء الملقاة على مديري المدارس.	1.85	1.083	منخفضة
3	26	قلة توفر عدد كافٍ من المختصين في صيانة أجهزة الحاسوب.	1.73	1.107	منخفضة
4	28	ضعف ثقة بعض الموظفين بقدرتهم على التعامل مع الأجهزة الإلكترونية.	1.71	.980	منخفضة
4	29	ضعف إعداد وتدريب الموظفين لاستخدام التقنيات الإلكترونية.	1.71	1.037	منخفضة
6	25	اعتقاد بعض المديرين أنَّ الإدارة الإلكترونية تزيد من أعبائهم الإدارية.	1.62	1.119	منخفضة
6	27	ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض المديرين.	1.62	1.125	منخفضة
8	24	قناعة بعض المديرين بعدم جدوى تطبيق الإدارة الإلكترونية.	1.47	1.259	منخفضة
9	21	مقاومة إدارات المدارس للتغيير.	1.42	1.116	منخفضة
9	23	ضعف تمكن بعض المديرين من استخدام تقنيات الإدارة الإلكترونية.	1.42	1.268	منخفضة
11	22	ضعف ثقة الإدارة بقدرتها على استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية.	1.35	.968	منخفضة
12	31	خوف المديرين من فقدان بعض البيانات أو قرصنتها.	1.34	1.213	منخفضة
		معوقات بشرية	1.62	.603	منخفضة

يبين الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المعوقات البشرية قد تراوحت بين (1.34-2.19)، حيث جاءت الفقرة رقم (32) التي تنص على: "الخوف من زيادة الأعباء المالية لدى مديري المدارس" في المرتبة الأولى، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (2.19)، وبدرجةٍ منخفضة، ويعود هذا إلى أنَّ الإدارة المدرسية تخصص موازنةً خاصةً بها بداية العام الدراسي، وتتكفل بتأمين مستلزماته من تلك الموازنة، فيحرص مديرو المدارس على تأمين مستلزماتهم في ذلك الاتجاه، كما أنَّ وزارة التربية والتعليم تهتم بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وتسعى باستمرار للوقوف على حاجاتهم التقنية وتأمينها بما يُسهم في تجويد العملية الإدارية والتعليمية. وجاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على: "كثرة الأعباء الملقاة على مديري المدارس" في المرتبة الثانية،

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

وبمتوسطٍ حسابي بلغ (1.85)، وبدرجةٍ منخفضة، ويعود هذا لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز يرتبون أوقاتهم في اليوم الدراسي على الأعمال المدرسية كافة، ويتابعونها دورياً بالتعاون مع مساعديهم، كما أنَّ المهام الإدارية التي يتعامل معها مديرو المدارس اعتادوا عليها عبر خبرتهم في الأعمال الإدارية، ودورها في توفير الوقت والجهد في العملية الإدارية والتعليمية. وجاء في المرتبة ما قبل الأخيرة الفقرة التي تنص على: "ضعف الإدارة بقدرتها على استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية"، بمتوسطٍ حسابي (1.35)، وبدرجةٍ منخفضة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز يمتلكون القدرة على التعامل مع تطبيقات الإدارة الإلكترونية، كما أنَّ وزارة التربية والتعليم تشركهم في الدورات التدريبية التي تعينهم على ذلك، بينما جاءت الفقرة رقم (31) ونصها: "خوف المديرين من فقدان بعض البيانات أو قرصنتها" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسطٍ حسابي بلغ (1.34)، بدرجةٍ منخفضة، ربما يعود السبب في ذلك لشعور أفراد عينة الدراسة أنَّ إدارة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تسعى لتوفير برامج حمايةٍ لتأمين بياناتهم خوفًا من الاختراق والسرقة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≤α 0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه تطبيق الإدارة الإلكترونية وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر معلمي المدارس تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

			المعوقات التنظيمية	المعوقات التقنية	معوقات بشرية	المعوقات ككل
الجنس	ذكر	س	1.66	1.85	1.68	1.73
		ع	0.60	.660	0.58	0.53
	أنثى	س	1.45	1.63	1.59	1.56
		ع	0.63	.760	.620	.610
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	1.47	1.57	1.64	1.57
		ع	0.56	0.61	.350	.430
	دراسات عليا	س	1.54	1.74	1.61	1.64
		ع	0.65	.760	0.66	.620
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	س	1.49	1.53	1.41	1.47
		ع	0.44	.440	.510	.380
	10 سنوات فأكثر	س	1.38	1.57	1.55	1.51
		ع	0.68	0.74	.600	.620

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يُلاحظ من الجدول (9) وجود فروقٍ ظاهريةٍ بين الأوساط الحسابية لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين، والمجالات التابعة له ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه الأوساط، فقد أجريَ تحليل التباين الثلاثي لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز من وجهة نظر المعلمين،

والمجالات التابعة لها وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول (10): تحليل التباين الثلاثي لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر مديري المدارس تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.894	1	0.894	8.764	0.095
المؤهل العلمي	.047	1	0.047	0.461	.7000
سنوات الخبرة	4.350	1	4.350	42.648	0.060
الخطأ	42.365	416	0.102		
الكلي	47.619	419			

يتضح من النتائج في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز لمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) قد تعزى هذه النتيجة لشعور أفراد عينة الدراسة من المعلمين الذكور والإناث أنَّ مديريهم يخضعون للظروف السائدة ذاتها في المدرسة، ويجري حضورهم الدورات التدريبية ذاتها، وإلى أنَّ ما يقدَّم من دعم وما يتوفر من إمكانات مالية وبشرية متشابه لدى المديرين والمديرات في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. ومن هنا، كان متغير الجنس عاملًا غير حاسم في الحكم على وجود اختلافات في تصورات معلمي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز عن المعوقات (التنظيمية، والتقنية، والبشرية)، كما أنَّ وجود الخبرة من عدمها ليس له أثر يُذكر في تشخيص الصعوبات المتعلقة بتطبيق الإدارة الإلكترونية، وقد يعني عدم توفر صعوبات تواجه مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في تطبيق الإدارة الإلكترونية في العملية الإدارية والتعليمية. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أولويميسي (Oluyemisi, 2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدور الفاعل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة المدرسة تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجبر (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى مديري مدارس الثانوية في لواء الجيزة في الأردن وسبل تطويره تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي)، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الدويري (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في ضوء عمليات إدارة المعرفة بين فئات الخبرة ولصالح الفئات (من 5-10 سنوات)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة المالكي (2021) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (10) سنوات وأكثر.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات كالآتي:

- استمرار مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بتطبيق الإدارة الإلكترونية في العملية الإدارية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

- توجيه مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز للاطلاع على نتائج البحوث المتعلقة بأهمية الإدارة الإلكترونية.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية لمديري المدارس الذين يطبقون الإدارة الإلكترونية.
- الأخذ بتوصيات مديري المدارس في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية.
- التنمية المهنية لمديري المدارس في الإدارة الإلكترونية.
- دمج الإدارة الإلكترونية في الخطة التطويرية.
- تنفيذ مجتمعات تعلُّم عن الإدارة الإلكترونية.

مقترحات الدراسة

- عمل دراسة مستقبلية تتعلق بالاحتياجات التدريبية لاستعمال الإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها.
- إعداد دليل خاص بمفهوم الإدارة الإلكترونية وأهدافها، ومجالاتها في العمل المدرسي؛ لما يسهم ذلك في نشر ثقافة أكبر للإدارة الإلكترونية.
- اعتماد استخدام التكنولوجيا شرطًا من شروط تعيين المديرين الجدد؛ لما يخفف ذلك من عبء مستقبلي على المدرسة من جهة إنجاز أعمالها الإدارية.
- تنفيذ ورشات تدريبية عن آلية تنفيذ الإدارة الإلكترونية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

الأغا، محمد (2012)، *درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقتها بجودة الخدمة المقدمة للطلبة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

آل تميم، نسرين (2010)، *دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مديرات المدارس ووكيلاتها*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

آل محيا، يحي (2015)، *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس المتوسطة بمنطقة عسير من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها: دراسة ميدانية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

الجبر، سلطان (2020)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة المدرسية وسبل تطويرها من وجهة نظر المديرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(16)، (110-129).

الحراحشة، محمد ومقابلة، محمد (2016) درجة استخدام نظم المعلومات الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7*(3)، (175-200) .

الحربي، بدرية (2015)، *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة القصيم من وجهة نظر القيادة الإدارية والأكاديمية بالجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

د. فادي فؤاد محمد غوانمة، & د. منصور احمد حسين مقابلة. (2018). درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس مديرية تربية المزار الشمالي واقتراحات للتطوير. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *8*(23).

الدويري، محمود (2020)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الثانوية بالأردن في ضوء عمليات إدارة المعرفة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(4)، (696-727).

الراضي، خالد (2015)، برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية في مدارس التعليم العام: الواقع والمعوقات، *المجلة التربوية الدولية الخاصة*، *4*(2)، (119-139).

سكتاوي، منال (2009)، *دور التكنولوجيا في تحسين العملية التربوية*، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

السلمي، علي (2001)، *خواطر في الإدارة المعاصرة*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

سمير، ابيش (2021)، معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية داخل مؤسسات التعليم العالي وسبل مواجهتها، *مجلة قضايا موقفية*، *1*(6)، (7-84).

سويلم، محمد (2020)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(8)، (121-142).

الشهري، عبد الله (2018)، درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة المجاردة من وجهة نظر المعلمين، *مجلة كلية التربية*، *7*(43)، (226-260).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

صمعير، مزيد (2015)، الإدارة الإلكترونية بالمدارس الثانوية: المفهوم-الأهمية-الأهداف-المعوقات، *مجلة العلوم التربوية*، *25* (24)، (413 – 433) .

طيب، أحمد والقصيمي، محمد (2016)، تشخيص معيقات تطبيق نماذج الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية، دراسة استطلاعية لآراء الموظفين في عدد من المدارس الأهلية في مدينة الموصل، *مجلة تنمية الرافدين*، *114*(35)، (10-29).

عابدين، محمد (2005)، *الإدارة المدرسية الحديثة*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عاشور، فاطمة (2019)، الإدارة الإلكترونية بين الحتمية وتحديد المنافسات العالمية، *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، 28(1)، (107-122).

العاني، مزهر وجواد، شوقي (2014)، *الإدارة الإلكتروني*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبده، هيام (2018)، واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في التخطيط الإستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي ومدى إسهامها في تحقيق متطلبات الجودة التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة الدولية لضمان الجودة*، (1) .

العويهان، سارة (2018)، الإدارة الإلكترونية مدخلًا لتطوير منظومة الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية، مجلة كلية التربية، *115*(29)، (261-275).

كافي، مصطفى (2011)، *الإدارة الإلكترونية*، دمشق: دار رسلان للنشر والتوزيع.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال (2011)، *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المالكي، عادل (2021)، درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، *37*(10)، (276 – 320).

المشيطي، قاسم (2013)، *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة مدارس مراحل التعميم العام بنين في محافظة القريات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

المعايطة، عبد العزيز (2017)، معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجاً من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات، جامعة بغداد، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *1*(53)، (261-293).

المراجع الأجنبية

Alanezi, A. (2021). Obstacles to applying electronic school management in Kuwait. *Research in Education*, *109*(1), 37-52.

Christopher, J. C. (2014). *Extent of decision support information technology use by principals in Virginia public schools and factors affecting use*. Virginia Commonwealth University.

Demir, K. (2006). School Management Information Systems in Primary Schools. *Online Submission*, *5*(2), 32-45.

Guemide, B., & Benachaiba, C. (2012). Exploiting ICT and e-learning in teacher's professional development in Algeria: The case of English secondary school teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *13*(3), (33-49).

Higgins, A. H., Prebble, T., & Suddaby, S. (2008). *Taking the lead: Strategic management for e-learning*. Wellington: Ako Aotearoa.

Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(23), 13448.

Oyedemi, O. A. (2015, July). ICT and effective school management: Administrators' perspective. In *Proceedings of the world congress on engineering* (Vol. 1).

Shyr, W. J. (2017). Developing the principal technology leadership competency indicators for Technical High Schools in K-12 in Taiwan. *Eurasia Journal of Mathematics, science and technology education*, *13*(6), 2085-2093.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2279

فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر

الاستـلام: 21/ فبراير /2024
التحكيم: 18/مارس/2024
القبـــول: 26/يونيو/2024

رضى علي الصوص [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 معلمة فيزياء، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
* عنوان المراسلة: arose6144@gmail.com

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام المختبر الافتراضي في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر، حيث تكونت أفراد الدراسة من (80) طالبةً في مدرسة الجوفة الثانوية الشاملة للبنات للفصل الدراسي الثاني (2021 / 2022). وللإجابة عن سؤال الدراسة، أعدَّت أداة الدراسة وطبِّقت على عينة الدراسة القصدية التي شملت (80) طالبةً وزِّعت عشوائيًا على شعبتين في المدرسة نفسها، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

وقد توصَّلت هذه الدراسة إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ عند ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية التي تدرَّس باستخدام إستراتيجية المختبر الافتراضي، والمجموعة الضابطة التي تدرَّس بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة لمستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية. وعلى ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة باستخدام المختبر الافتراضي ودوره في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: ***المختبر الافتراضي، المفاهيم الفيزيائية، طلبة الصف العاشر.***

The effectiveness of using the virtual laboratory in acquiring physical concepts for tenth grade students

Rida Ali Al-Sous [1,*]

Abstract:

The study aimed to know the effect of using the virtual laboratory on acquiring physical concepts among tenth grade students. The study participants consisted of (80) students at Al-Joufah Comprehensive Secondary School for Girls for the second semester 2021/2022. To answer the study question, the study tool was prepared and applied to a sample. The intentional study, which included (80) female students, was distributed randomly into two divisions in the same school, one of which is a control and the other an experimental one.

This study concluded that there is a statistically significant difference at (α = 0.05) between the averages of the performance of the experimental group that is taught using the virtual laboratory strategy and the control group that is taught in the usual way in the pre and post test with regard to the level of students' acquisition of physical concepts in favor of the experimental group.

In the light of these results, the researcher recommended the use of the virtual laboratory and its role in acquiring students' physical concepts.

Keywords: *virtual laboratory, physical concepts.*

1 Physics Teacher, Ministry of Education, Jordan.
* Correspondence Address: arose6144@gmail.com

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

مقدمة الدراسة:

تعدُّ مواد العلوم من أكثر المواد ارتباطًا بالتكنولوجيا من حيث دمج التقنية في نمو الطالب العلمي المتكامل (الشايع، 2006)، وتعدُّ المعامل الافتراضية ركيزةً أساسيةً في التعلم الإلكتروني في المجال العملي التطبيقي، حيث تعدُّ أحد مستحدثات التكنولوجيا الحديثة والتي تعدُّ امتداداً لتطور أنظمة المحاكاة الإلكترونية.

ويرى الحافظ وأمين (2012) أنَّ المختبر الافتراضي بديلٌ ممتازٌ عن المختبرات المدرسية، بحيث يقدِّم للطلاب خبراتٍ مهاريةً قريبةً جداً من الخبرة المباشرة، ويعطي للطالب قدرةً كبيرةً على تصور الكثير من المفاهيم التي يصعب أن يتخيلها واقعيًا، ويوفر للمتعلمين مناخًا تفاعليًا مشوقًا، ويتيح للطلاب إمكانية ممارسة التجربة العلمية خطوةً بخطوة. كما أشار ساري أي ويلماز (Sariay & Yilmaz, 2015) إلى أنَّ استخدام المختبر الافتراضي يتيح إجراء التجارب الطويلة والمعقدة والمكلفة، وبعض التجارب التي يستحيل القيام بها في المختبر المدرسي.

كما أنَّ استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس مادة الفيزياء يسهم في تنمية الاتجاهات العلمية وتعميقها لدى مختف الطلبة، إذ أنَّ شرح مادة الفيزياء يحتاج إلى إجراء التجارب المخبرية واستخدام الأدوات والأجهزة والمهارات العملية التي تحقق الأهداف التربوية التي ترفع كفاءة تعلم المعرفة الفيزيائية، فاستخدام المختبر الافتراضي يسهم في تحسين الأداء وتحقيق أهم الأهداف الأساسية في تدريس الفيزياء، بالإضافة إلى دقة وقوة الملاحظة الموضوعية عند استخدام المختبرات الافتراضية، فهي تساعد على عدم التسرع في إصدار الأحكام، كما أنَّه يسهم في إبراز المجالات التي تساعد في تحويل المفاهيم المجردة إلى ثوابت، وتسهيل عملية التعلم (الغامدي والمنتشري، 2022).

مشكلة الدراسة:

لقد لاحظت الباحثة من عملها معلمة فيزياء لطالبات الصف العاشر، بأنَّ هناك ضعفًا بين الطلاب في اكتسابهم للمفاهيم الفيزيائية، وإصرار بعض المعلمين على استخدام طرائق التدريس التقليدية، ولهذه الأسباب، تولدت لدى الباحثة رغبة حقيقية للقيام بهذه الدراسة. وفي ضوء ما سبق، وانطلاقًا من أهمية المختبر الافتراضي ودورها في إكساب المفاهيم الفيزيائية، فستحاول الدراسة الحالية التعرُّف إلى أثر استخدام المختبرات الافتراضية في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبه الصف العاشر الأساسي، ولفت انتباه المعلمين للابتعاد عن التعلم التقليدي وتعليم الطلاب كيف يفكرون، في محاولةٍ للتغلب على أوجه القصور في أساليب التدريس الشائعة، والاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ لاستخدام الطرق والإستراتيجيات التي تناسب قدرات واستعدادات التلاميذ وميولهم.

وانطلاقًا من دور المختبرات العلمية وضرورتها في تسهيل دراسة مادة الفيزياء بصورة نظرية وإجرائية. ومن عملي معلمةً لمادة الفيزياء، فقد لاحظت نُـدرة استخدام المختبرات في إجراء التجارب العلمية الخاصة بمادة الفيزياء، وذلك لقلة توفر المختبرات العلمية المجهزة جيداً في معظم المدارس.

حيث يسهم المختبر الافتراضي في تحويل المفاهيم العلمية المجردة إلى مفاهيم ملموسة، كما يساعد في توفير خبرات حسية متعددة متنوعة، مما ساعد على تسهيل فهم الطلبة للمفاهيم العلمية. وللمختبر الافتراضي مميزاتٌ، منها أنَّه يسمح للمعلم باشراك جميع الطلاب في تنفيذ التجارب العملية وبنحو يراعي الفروق الفردية، حيث يتمكن كل طالبٍ من التقدم في تنفيذ التجارب حسب قدراته الذاتية، مما يسمح للطالب الضعيف بإعادة خطوات التجارب أكثر من مرةٍ في وقتٍ قصير نسبياً وبنحوٍ لا يعيق تقدم بقية الطلبة، كما أنَّ أحد أهم

خصائص المختبر الافتراضي هي إمكانية نقل الطلبة له إلى منازلهم، وبهذا يتمكن الطالب من إعادة تنفيذ التجارب والتدريب عليها خارج الحصة الصفية التي كثيراً ما يقف ضيق الوقت عائقاً أمام التمكن من تنفيذ التجارب العملية وإدراك المفاهيم المتضمنة فيها بنحو كامل (ياسمين، 2014).

كما أنَّ له أثراً بالغاً في اكتساب المفاهيم، حيث يوفر المعمل الافتراضي بيئة تعلم تحاكي الواقع باستخدام وسائل شبه محسوسة متحركة ملونة ومرئية، على عكس ما يجري في المعامل المدرسية، فمن الممكن أن تكون إستراتيجية تلوين المحتوى التعليمي زادت من قدرة الطلاب على تمثيل وربط المفاهيم جيداً ليعود بالنهاية على قدرتهم لتذكرها واستدعائها مرةً أخرى.

كما أكَّد كل من (الراضي ،2008)، و (زيتون ،2005) على أنَّه من أهم التقنيات الحديثة في مجال المعامل المدرسية تقنية المعامل الافتراضية التي تساعد الطالب على ممارسة الأنشطة المعملية التي تحدث عادةً في المعمل المدرسي، بالإضافة إلى إمكانية أن تزيد عليها أنشطة أخرى، وذلك عن طريق استخدام أجهزة، وأدوات ومواد محاكاة افتراضية، فهي بذلك تستطيع عبر المعامل الافتراضية القيام بالآتي: التعرُّف على الأدوات والأجهزة والمواد والعمليات المعملية، والتدريب على استخدامها، والتدريب على المهارات العملية ومنها: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتفسير ، والتنبؤ، والاستدلال، وضبط المتغيرات، وإجراء الملاحظات والتجارب التي تمكنهم من اكتشاف مبادئ وقوانين جديدة ،أو التأكد من صحة ومبادئ وقوانين سابقة.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,05=α) بين متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية التي تدرَّس باستخدام المختبر الافتراضي والمجموعة الضابطة التي تدرَّس بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة لمستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

1- التعرُّف على مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=05,0) بين متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية التي تدرَّس باستخدام المختبر الافتراضي والمجموعة الضابطة التي تدرَّس بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة لمستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الأهمية النظرية والتطبيقية لطرائق التدريس الحديثة في تعليم الفيزياء، ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

الأهمية التطبيقية:

تسليط الضوء على طرائق تدريس جديدة لمادة الفيزياء. ويمكن أن توفر هذه الدراسة للمعلم الفرصة للاطلاع على أهمية المختبرات الافتراضية وكيفية ممارستها من أجل مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم الفيزيائية، ويمكن أن تكون هذه الدراسة حافزاً لدراسات أخرى مماثلة في تخصصات مختلفة، وقد يفيد البحث القائمين على المناهج والمؤلفين والباحثين في تطوير كتب الفيزياء.

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في النقاط الآتية:

1- **تسهم في إبراز مدى تأثير المختبر الافتراضي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر.**
2. **تقديم مادة علمية حول أهم الطرق الحديثة في تدريس مادة الفيزياء.**
3. **تأمل الباحثة أن تشكل الدراسة الحالية حافزًا لدراسات أخرى مماثلة في تخصصاتٍ مختلفة، وقد يفيد البحث القائمين على المناهج والمؤلفين والباحثين في تطوير كتب الفيزياء.**

متغيرات الدراسة:

1. **المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها مستويان: (استخدام المختبر الافتراضي، الطريقة الاعتيادية).**
2. **المتغيرات التابعة: التحصيل.**

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالآتي:

الحدود المكانية والزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة في مديرية الشونة الجنوبية، على طالبات الصف العاشر، في مدرسة الجوفة الثانوية الشاملة للبنات، في الفصل الدراسي الثاني (2022/2021).

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على شعبتين من طالبات الصف العاشر، الشعبة التجريبية، حيث درَس أفرادها بالطريقة القائمة على استخدام المختبر الافتراضي، ودرَس أفراد الشعبة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

الحدود العلمية: اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم الفيزيائية الواردة في وحدة (الموائع) من كتاب الفيزياء للصف العاشر.

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على حجم العينة، وطبيعة اختيارها، وأداة الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدقٍ وثبات.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **المختبر الافتراضي: مختبرات علمية رقمية (في المدارس والجامعات) تحتوي على أجهزة حاسوب ذات سرعةٍ، وطاقة تخزين، وبرمجياتٍ علميةٍ مناسبة، ووسائل الاتصال بالشبكة العالمية، تمكِّن المعلم من القيام بالتجارب العلمية الرقمية وتكرارها، ومشاهدة التفاعلات والنتائج، دون التعرض لأدنى مخاطرة، وبأقل جهدٍ وتكلفةٍ ممكنة (المناعي، 1995).**
- **الطريقة الاعتيادية: إجراءات التدريس التي يتبعها المعلم أثناء تدريس المجموعة الضابطة دون استخدام إستراتيجية تدريس حديثة.**
- **المفهوم الفيزيائي: بناء عقلي يتشكَّل عند إدراك العلاقات أو الصفات المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء (زيتون،2010) ويقاس إجرائيًا بأداء طالبات الصف العاشر الأساسي بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم الفيزيائية البعدي المتعلق بوحدة الموائع في كتاب الفيزياء بالأردن.**
- **الصف العاشر: الطلبة الذين يدرُسون السنة الدراسية العاشرة من المرحلة الأساسية المقررة حسب نظام وزارة التربية والتعليم في الأردن، ويتراوح أعمار الطلبة في هذا الصف ما بين (15-16) سنة.**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

ولما كانت المناهج الدراسية أداةً لتربية الفرد القادر على التفكير العلمي السليم، وبما أنَّ طرائق التدريس تعدُّ أحد مكونات هذه المناهج، كان لزامًا على القائمين على العملية التعليمية إعادة النظر في الطرائق المعتمدة على التلقين، والبحث عن طرائق تدريسية جديدة؛ لأن التلقين يضع المتعلمين في قوالبَ جامدةٍ من الحفظ والاستظهار، مما يفقدهم القدرة على والتفكير العلمي السليم (Crowell1989 ؛ تروبيج وبايبي وبول، 2004).

ولا توجد طريقة بعينها تمثل أفضل الطرائق لتدريس جميع المواضيع العلمية، إلا أنَّ هناك إستراتيجيات وطرائق تدريس يقوم فيها المعلم بالسيطرة على العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة، كما أنَّ هناك إستراتيجيات وطرائق تدريس أخرى يكون فيها المعلم موجهًا، ويكون المتعلم فيها مشاركًا بنسبةٍ عاليةٍ في العملية التعليمية، وهذا النوع من الطرائق يؤكد على ممارسة عمليات العلم المختلفة، ومساعدة المتعلمين على اكتساب السلوكيات الإيجابية مثل: الاعتماد على الذات، والثقة بالنفس، وبث روح التنافس والتعاون فيما بينهم (أبو زينه، 2011).

وتعدُّ مواد العلوم الطبيعية من أكثر المواد التي تحتاج في تدريسها وتفسير مفاهيمها إلى استخدام المختبر المدرسي؛ لمساعدة الطلاب على كسب خبراتٍ متعددةٍ ومتنوعة (الشاعر، 1994). ويُعدُّ المختبر جزءًا لا يتجزأ من التربية العلمية وتدريس العلوم، فهو القلب النابض في تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، ولا يُعدُّ العلم علمًا مالم يلازمه التجريب والعمل المخبري؛ لهذا تولي الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية المختبر وأنشطته أهميةً كبيرةً ودورًا بارزًا في تدريس العلوم، ويتمثل هذا الدور بارتباط المختبر ارتباطًا عضويًا بالمواد العلميـة المنهجية الدراسية التي من المفترض أن تكون مصحوبةً بالأنشطة والاستقصاء العلمي من جهة، وتحقيق أهداف تدريس العلوم من جهةٍ أخرى (زيتون، 2004).

لذا، جاء الاهتمام بتدريس مادة الفيزياء؛ كونها أكثر المواد الدراسية ارتباطًا بتقدم التكنولوجيا، حيث أصبح العلم والتكنولوجيا وجهان لعملةٍ واحدة، فهما يرتبطان ببعضهما ارتباطًا عضويًا؛ لذا، أكد العديد من التربويين على أهمية دمج تقنية المعلومات والاتصالات في تدريس العلوم؛ لارتباطها الوثيق بنمو الطالب العلمي المتكامل الذي يسعى إلى أن يكون تعليمًا ذا معنـــى (الحافظ وجوهر 2012؛ والشناق والبواب ومفضي، 2004).

إنَّ النظرة التربوية الحديثة (البنائية) تنادي باستخدام التدريس الإلكتروني لتحقيق التعلم الذاتي، واكتساب الخبرات عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب معرفتهم الخاصة وبنائها بأنفسهم (الأنصاري، 1996). وانَّ استخدام الحاسوب في التدريس قد يـؤدي إلـى إحداث تحولاتٍ جوهريةٍ في أساليب التعلم والتعليم ليتحول النموذج التربوي في العملية التعليمية التعلمية من بيئات التعلم المتمركزة حول المعلم إلى بيئات تعلمٍ مفتوحةٍ ونشطةٍ وغنيةٍ بالمعلومات، ومتمركزة حول الطلبة، وموجهة من قبل الطلبة أنفسهم (الحافظ، 2008).

ويُعدُّ المختبر المدرسي من أهم المجالات التي تسهم في تحويل المفاهيم المجـــردة إلى مفاهيم ملموسة، كما يسهم المختبر في رفع مستوى الخبرة العلمية والعملية لكلٍّ من المعلم والطالب على حدٍّ سواء، ويساعد أيضًا على توفير خبراتٍ حسيةٍ متعددةٍ ومتنوعة، تشكل أساسًا لفهم الكثير من الحقائق والمفاهيم والقوانين وتطبيقاتها العلمية (شاهين وحطاب، 2005).

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

وتشكل المفاهيم العمود الفقري للمعرفة المنظمة، ومحوراً أساسياً تدور حوله كثير من المناهج الدراسية، فلم تعُد المفاهيم مجرد جانب من جوانب التعلم فقط، بل أصبحت تحظى بأهمية كبيرة، إذ أنَّها تساعد على التنبؤ والتفسير وفهم الظواهر الطبيعية (أبو زايدة، 2006).

وتعدُّ المفاهيم من أهم مميزات التفكير، ولها أثرٌ كبيرٌ في تنظيم الخبرة، وفي تذكر المعرفة، ومتابعة الظواهر وربطها بمصادرها وتسهيل الحصول عليها. وبما أنَّ المفاهيم العلمية هي الأساس لمناهج العلوم في المرحلة الأساسية، ولكون معظم تلاميذ هذه المرحلة يتنمون إلى المرحلة الأولى - الحسية – حسب تصنيف بياجيه، فإنَّه يجب أن يجري اختيار المفاهيم العلمية المتوافقة مع المستوى الإدراكي للمتعلم، وتقديمها بصورة خبراتٍ متنوعة، خاصةً وأنَّ المفهوم يُعدُّ وحدة بناءِ المعرفة العلمية (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2008).

ويؤدي تعلم المفاهيم إلى الفهم أو الاستيعاب، ويبعد المتعلم عن الحفظ عديم الجدوى، وإذا ما حدث الفهم أو الاستيعاب أمكن تطبيق هذا الفهم في مواقف جديدة، ولذلك، فإنَّ التعلم يصبح ذا معنى، وعليه، فإنَّ تعلم المفاهيم يجعل للتعلم معنى، وإذا ما أصبح للتعلم معنى، فإنَّ التلاميذ يُقبلون على التعلم بدافعية واهتمامٍ ذاتي (نشوان، 2001). واكتساب المفاهيم وتشكيلها يحتاج إلى ممارسة عملياتٍ تفكيريةٍ في التفاعل مع الخبرات الطبيعية والحسية، كما يحتاج إلى معلمٍ متمرِّسٍ ومتفاعلٍ وقادرٍ على التطوير والتوجيه (الخليلي وزملاؤه، 1996).

ويشير (Jagodzinski & Wolski, 2015) إلى أنَّ المختبرات الافتراضية ما هي إلا برمجيات تعليمية تستخدم الحاسوب، وتسمح بالتعلم في أي مكانٍ وزمان، تساعد الطلبة على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الحديث عن طريق جعل المفاهيم المجردة في مادة الفيزياء أكثر قابلية للفهم، وتتيح للطلبة المشاركة بفاعلية في عملية إجراء مختلف التجارب العلمية، سواء عبر العمل التعاوني فيما بينهم أو كل طالبٍ لوحده.

وتعرَّف أيضًا بأنَّها بيئاتٌ تعليميةٌ إلكترونيةٌ تقوم على التفاعلية، إذ يجري عبرها محاكاة المختبرات الحقيقية عن طريق تطبيق التجارب العلمية افتراضيًا يسهم في تهيئة بيئةٍ تفاعليةٍ للطلبة تتيح لهم تكرار التجارب واستخراج النتائج منها بأنفسهم دون أي آثارٍ سلبيةٍ قد تؤثر عليهم ودون مخاطر، وبأقل وقتٍ وجهدٍ وتكلفة (دعيس، 2014).

كما يمكن تعريفها بأنَّها إحدى نتائج المستحدثات التكنولوجية التي تقوم على أنظمة المحاكاة الإلكترونية، والتي تسهل التفاعل بين المعلم والطالب، والتي يمكن عبرها القيام بالتجارب الرقمية، ومشاهدة التفاعلات المتاحة على الأقراص المدمجة أو على شبكة الإنترنت (إبراهيم، 2014).

ويمكن الإشارة إلى أنَّ أهمية المختبرات الافتراضية تكمُن في تدريس مادة الفيزياء لعمل بعض التجارب المعقدة، والتي تحتاج إلى مدةٍ زمنيةٍ طويلةٍ لإنجازها وتبسيط مفاهيمها، وجعلها مفهومة بنحوٍ يحاكي الواقع، ويوفر الوقت والجهد، كما أنَّ المختبرات الافتراضية تساعد الطلبة والمعلمين للتغلب على خطورة التجارب الفيزيائية وصعوبة إجرائها، مثل التفاعلات النووية أو الكيميائية المسببة للغازات السامة أو الإشعاعات، أو التعامل مع مختلف المواد المشعة (McDonald, 2015).

كما يمكن للطلبة إجراء بعض التجارب العلمية التي لا يستطيع المختبر العادي عملها، والتي تتطلب وجود خيالٍ علمي واسع، كرؤية جزيئيات المادة الصغيرة والذرات، ورؤية حركة الكواكب الكبيرة جداً، والمجرات، والتي لا يمكن إجراؤها إلا عبر استخدام المختبرات الافتراضية، كما تمكن أهميتها في تقديم

التجارب بأسلوبٍ ممتع يعمل على تحفيز الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم، خاصةً أن مادة الفيزياء من المواد التي يؤكد الطلبة على صعوبتها، لذا، فإنَّ المختبرات الافتراضية تساعد على الحصول على المعلومات عن طريق جعلها تبدو أكثر حقيقية، فيستطيع الطلبة فهمها فهمًا دقيقًا يساعدهم على الحصول على تحصيل أعلى، كما أنَّ للمختبرات الافتراضية دورًا فعَّالًا في حل مشكلات التعليم عبر تخيل المشكلات، وبالتالي طرح حلولها وفهمها (ثقه، ٢٠١١).

التحديات التي تواجه المعلم والطالب في استخدام المختبرات الافتراضية

اتفقت أكثر الدراسات والبحوث على أنَّ هناك ثلاث معوقات رئيسة تحول وتقف كحجرة عثرةٍ أمام استخدام المختبرات الافتراضية من قبل المعلم والطالب، وهي معوقات تتعلق بالمعلم، والمواد الدراسية، وبتقنيات الحاسب، والتجهيزات المدرسية. فأظهرت دراسة الطويرقي (2019) أبرز التحديات التي تواجه تدريس مقررات العلوم كثافة المحتوى العلمي بالمقرر، وتركيزه على الجانب النظري أكثر من العملي، وبالتالي، قلة توافر برامج المعامل الافتراضية التي تتناسب معه، أو قلة مناسبة الموضوعات المتضمنة في محتوى مقرر العلوم لاستخدامها في هذا النوع من الممارسات الافتراضية، وكذلك وجود معلوماتٍ إضافيةٍ بالمقرر تحول دون الاستفادة من استخدام المعامل الافتراضية، وأبرز المعوقات بمجال تقنية الحاسب والتجهيزات المدرسية نقص وجود أجهزة حاسبٍ آلي كافيةٍ في مراكز مصادر التعلم بالمدرسة، وافتقار وجود فنّي لتشغيل و صيانة أجهزة مصادر التعلم أو المعمل، و ضعف البرمجيات الموجودة في الوقت الحاضر. كما تتطلب المعامل الافتراضية وجود أجهزة حاسب ذات مواصفاتٍ خاصةٍ لتمثيل الظواهر المعقدة بوضوح، إضافةً إلى محدودية عدد المتخصصين في هذا النوع من المعامل الافتراضية كذلك.

ويمكن التأكيد في الختام أنَّ المختبر الافتراضي بديلٌ ممتازٌ عن المختبر المدرسي؛ لما له من دورٍ في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمواد العلمية في المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، حيث يساعد الطلاب على إدراك المفاهيم العلمية بنحوٍ أعمق، وبالتالي، يحفزهم على التفكير وبذل الحلول الإبداعية، وكذلك تنمية الأداء المهاري لدى الطلاب، كما له مميزات تفريد التعليم وضبط المتعلم لعملية التعلم والتعلم المستمر، وبالتالي زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب. ومع كل هذه المميزات هناك بعض التحديات التي تواجه مستخدمي المعامل الافتراضية والمتعلقة بمهارات المعلم في التعامل مع الحاسوب أو نقص الإمكانيات في مصادر التعلم ومشكلاتٍ تربوية، ومشكلاتٍ خاصةٍ بالمقرر.

ثانيًا: الدراسات السابقة

- هدفت دراسة الغامدي والمنتشري(2022) التعرُّف على عوامل تفعيل مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة العلوم؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّنت عينة الدراسة من جميع معلمي ومشرفي العلوم بالمدارس الثانوية للبنين بمنطقة الباحة التعليمية، تكوَّنت عينة الدراسة من (113) معلمًا، واستخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ العوامل الإدارية هي الأعلى أهمية لتفعيل المختبر المدرسي، تليها العوامل المادية في المرتبة الثانية بدرجة موافقةٍ عالية لكلٍ منهما، بينما جاء محور العوامل البشرية بدرجة موافقةٍ متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تعزى لمتغيرات (المؤهل، وسنوات الخبرة، ونوع المبنى المدرسي) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محاور العوامل الإدارية، والعوامل المادية والبشرية، والدرجة الكلية لعوامل تفعيل مختبرات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

- قام أبو كشك (2020) بدراسة هدفت الكشف عن العوامل التي تؤثر على نية استخدام المختبرات الافتراضية في تدريس مادة الفيزياء، وجرى استخدام المنهج الوصفي، تكوّنت عينة الدراسة من (101) معلماً ومعلمة فيزياء، وتوصلت الدراسة إلى معرفة معلمي الفيزياء للمحتوى التربوي التكنولوجي للمختبرات الافتراضية سيؤثر إيجابياً على الكفاءة الذاتية للمعلم، كما أشارت النتائج إلى أنَّ معرفة معلمي الفيزياء للمحتوى التربوي التكنولوجي للمختبرات الافتراضية سيؤثر إيجابياً على سهولة استخدام المختبرات الافتراضية من قبل معلمي الفيزياء، وأنَّ معرفة معلمي الفيزياء للمحتوى التربوي التكنولوجي للمختبرات الافتراضية وسهولة استخدام المختبرات الافتراضية سيؤثر إيجابياً على الفائدة المتوقع حدوثها عند استخدام معلمي الفيزياء للمختبرات الافتراضية، كما توصلت النتائج إلى أنَّ معرفة معلمي الفيزياء للمحتوى التربوي التكنولوجي للمختبرات الافتراضية والكفاءة الذاتية للمعلمين وسهولة استخدام المختبرات الافتراضية والفائدة المدركة لاستخدام المختبرات الافتراضية ستؤثر إيجابياً على نية استخدام المختبرات الافتراضية.

- هدفت دراسة عقل وعزام (2019) إلى توظيف المختبرات الافتراضية في تدريس العلوم بمدارس قطاع غزة، ووضع آفاق التطوير والحلول للمشكلات التي تواجه المعلمين في توظيفه. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهج الكمِّي والنوعي معًا، حيث جرى استخدام استبانة طبِّقت على عينة عشوائية من معلمي العلوم بمديرية غرب غزة عددهم (20) معلمًا، ومقابلة مع (15) معلمًا من معلمي العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المشكلات المتعلقة ببيئة التعلم حصلت على أعلى نسبة وهي (80٪)، يليها المشكلات المتعلقة بالمعلمين بنسبة (73٪)، ثم المشكلات المتعلقة بالمتعلمين بنسبة (72٪). كما أشارت نتائج المقابلات إلى عدم توفر جميع الإمكانات التي تساعد على توظيف المختبرات الافتراضية، وعدم وجود خبرة لدى المعلمين بآلية توظيف هذه التقنية.

- قام الشمراني (2018) بدراسة هدفت قياس فاعلية بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التجارب العلمية في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، كما جرى استخدام أداتين أساسيتين لتحقيق أهداف الدراسة هما؛ الاختبار المعرفي (القبلي والبعدي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التجارب العلمية، واختبار أداء وبطاقة ملاحظة القبلي والبعدي) لقياس الجانب الأدائي لمهارات التجارب العلمية، تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالبة، وزعْنَ إلى مجموعتين؛ إحداهما المجموعة التجريبية التي استخدمت البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد (sloodle) ، وتألفت من (20) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية، وتألفت من (20) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية الجانب المعرفي والأدائي، وتنمية مهارات التجارب العلمية في مادة الفيزياء في اختبار القياس المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية.

- هدفت دراسة جامباري، وأوبيلودان وكاويو (Gambari, Obielodan& Kawu, 2017) التعرُّف على أثر المختبرات الافتراضية على مستوى التحصيل والجنس لطلبة الكيمياء وطريقة التعلم (فردي، تعاوني) في المدارس الثانوية في مدينة مينا في نيجيريا، واستخدم المنهج شبه التجريبي، تكوّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا وطالبة، قسِّموا حسب المستوى والجنس، جرى اختيار (60) طالبًا، و (60) طالبةً عشوائيًا، واستخدمت الدراسة الاختبار لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين شاركوا بالتعلم التعاوني مقارنةً بالتعلم الفردي بالمختبرات الافتراضية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة حسب الجنس في التعلم الفردي بالمختبرات الافتراضية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق

دالةٍ بين الطلبة حسب الجنس في التعلم التعاوني بالمختبرات الافتراضية، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ بين درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي بناءً على مستوى الطالب (مرتفع، متوسط، ضعيف).

- أجرى طه (2016) دراسةً هدفت التعرُّف إلى فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في تحصيل الكيمياء الفيزيائية العملي والميل نحوه لدى طلبة كلية التربية، وجرى اختيار المنهج التجريبي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبةً من طلبة قسم الكيمياء في كلية التربية في جامعة القادسية، بواقع (21) طالباً وطالبةً في كل من المجموعتين، درَس طلبة المجموعة التجريبية التجارب الأربع باستخدام المختبر الافتراضي من كتيب الكيمياء الفيزيائية العملي بواقع تجربة أسبوعياً، ودرَس طلبة المجموعة الضابطة نفس التجارب مع نفس المشرف والمكان والمدة الزمنية ولكن باستخدام المختبر الاعتيادي بوقتٍ مختلف. وطبِّق الاختبار عليهم، وأظهرت النتائج أنَّ استخدام المختبر الافتراضي أثبت فاعليته في تدريس مادة الكيمياء الفيزيائية العملية لطلبة قسم الكيمياء وزيادة في تحصيلهم الدراسي، ووجود علاقةٍ إيجابيةٍ بين الطلبة والميول نحو استخدام المختبر الافتراضي لدى طلبة قسم الكيمياء.

- قام هارج وكاجرن ودينفسكي (Herga, Cagran & Dinevski, 2016) بدراسةٍ هدفت إلى التعرُّف إلى أثر المختبر الافتراضي على فهم أفضل للطلبة في موضوع المواد وخصائصها وتغيراتها والمواد النقية والمركبات في سلوفينيا. وتكوَّنت عينة الدراسة من(109) طالباً من الصف السابع، قسِّموا إلى مجموعتين، الأولى تجريبية درَست باستخدام المختبر الافتراضي، والثانية ضابطة درَست باستخدام المختبر الاعتيادي، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لصالح المجموعة التي درَست باستخدام المختبر الافتراضي، مما يدل على أنَّ استخدام المختبر الافتراضي أفضل في اكتساب المعرفة وتحقيق الأهداف التعليمية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

- هدفت دراسة جاجودزينكي وهولسكي (Jagodzinski & Wolski, 2015) التعرُّف إلى أثر مختبر الكيمياء الافتراضي على تحصيل الطلبة ودافعيتهم نحوه في بولندا. وتكوَّنت عينة الدراسة من(200) طالبٍ من طلبة السنة الثانية من المدارس الإعدادية، وطلبة السنة الثانية من المدارس الثانوية، قسِّموا إلى ثمان مجموعات، أربع للمدارس الإعدادية، وأربع للمدارس الثانوية، وكل أربع مجموعات درَست باستخدام المختبر الكيمياء الافتراضي بثلاث طرق مختلفة، والمجموعة الرابعة مجموعة ضابطة، واستخدم الباحث اختبار واستبانة أدواتٍ للدراسة، وتوصلت النتائج إلى أنَّ استخدام المختبر الافتراضي بالطرق الثلاثة المستخدمة زاد من فرص تعلم الكيمياء، وزاد من دافعية الطلبة، وبالتالي، ازداد تحصيلهم، وجعلهم أكثر اهتماماً بمادة الكيمياء.

- قامت خالد (2008) بدراسةٍ هدفت إلى التعرُّف إلى أثر استخدام بيئة تعلمٍ إفتراضيةٍ في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس، حيث تكوَّنت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة، قسِّموا إلى مجموعتين: تجريبية تعلَّمت باستخدام بيئة التعلم الافتراضية واشتملت على شعبة ذكور (32) طالباً، وشعبة إناث (41) طالبة، وضابطة تعلَّمت بالطريقة التقليدية، واشتملت على شعبة ذكور (32) طالباً وشعبة إناث (41) طالبة. واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي أداةً لدراستها، وخلصت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ في مادة العلوم بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

- أجرى السكجي (2006) دراسةً في أثر استخدام مختبر تخيلي في تدريس وحدة الضوء في مساعدة طلاب الصف العاشر الأساسي على كسب مهارات عمليات العلم مقارنةً بالمختبر التقليدي، حيث صمَّم الباحث برمجيةً خاصةً تمثل المختبر الإفتراضي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (100) طالب، وخلصت نتائج الدراسة إلى

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين درجات الطلاب في كسبهم مهارات العلم لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين درجات الطلاب في كسبهم مهارات العلم لصالح فئة مستوى التحصيل المرتفع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة .(a = 0.05) بين درجات الطلاب في إكسابهم مهارات العلم تعزى لأثر التفاعل بين طريقة التدريس وفئة مستوى التحصيل.

- قام دلال (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة الاتجاه نحو استخدام المختبرات الإفتراضية التعليم وعلاقته ببعض القدرات الإبداعية لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث استبانة الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني، ومقياس القدرات الإبداعية، وتشكَّلت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، (50) طالبًا، و (50) طالبة من القسم العلمي، و (50) طالبًا و (50) طالبةً من الفرع الأدبي، وتوصلت النتائج إلى أنَّ هناك علاقةً موجبةً دالةً إحصائيًا بين الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني وبعض القدرات الإبداعية التالية (الطلاقة - المرونة - الأصالة)، إنَّ الطلاب الذكور مرتفعي الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني في الصف الثالث الثانوي أكثر قدرة على الإبداع.

- قام الراضي (2008) بدراسة هدفت التعرُّف على أثر استخدام المختبر الافتراضي في تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي قسم العلوم الطبيعية في مقرر الكيمياء، وقد توصَّل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا يعني أنَّ الدراسة باستخدام المختبرات الافتراضية تؤثر على فاعلية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- أجرى تشينج (Change 2002) دراسةً في تايوان هدفت إلى استقصاء أثر تقنية المختبر الافتراضي المبني على حل المشكلات في تحصيل واتجاهات الطلاب نحو العلوم، حيث تكوَّنت عينة الدراسة من مجموعة مكوَّنة من (294) طالبًا وطالبة، قسِّمت إلى مجموعتين: تجريبية تكوَّنت من (156) طالبًا وطالبة، وضابطة تكوَّنت من (138) طالبًا وطالبة، وتوصَّل إلى نتائج إيجابية للمجموعة التي استخدم في تدريسها المختبر الافتراضي.

- قام مايكل (Micheal، 2001) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج محاكاة حاسوبية في إجراء التجارب المعملية مقارنةً بالمختبر التقليدي، وطبِّقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وعمد الباحث إلى قياس القدرة على الإنتاج الابتكاري لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على الإنتاج الابتكاري بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لإستراتيجية المختبر الافتراضي والمنهجية، فيما اختلفت معها في أنَّها تناولت طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الجوفة الثانوية الشاملة للبنات مديرية الشونة الجنوبية في الأردن، وهي من المناطق التي لم تدرَس، والتي قد يواجه طلابها مشكلات تعليمية، وقد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد طرقها ومتغيرات استخدام المختبر الافتراضي وفي إطارها المفاهيمي.

وتتميز الدراسة الحالية إضافةً إلى ميزتها في عنوانها (فاعلية استخدام المختبر الافتراضي في إكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر) حيث لم تتناول أي دراسة مادة الفيزياء في الصف العاشر (وحدة الموائع)، إضافةً إلى عينتها مدرسة الجوفة الثانوية الشاملة للبنات في الأردن.

يتناول هذا الجزء عرضًا لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأداة التي استخدمت لجمع بياناتها من أجل تحقيق أهدافها، وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، وتصميمها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج واستخراجها.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، جرى الاعتماد على المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف العاشر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم منطقة المدينة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023/ 2024) والبالغ عددهن (190) طالبة، حسب إحصائية مديرية تربية وتعليم المدينة.

عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة الدراسة من مدارس مديرية تربية وتعليم المدينة، بالطريقة القصدية، وتكوَّنت من طالبات الصف العاشر في مدرسة الجوفة الثانوية الشاملة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (80) طالبة من الصف العاشر جرى توزيعهن عشوائيًا على مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية، درَست المجموعة التجريبية والبالغ عددها (40) طالبة باستخدام المختبر الافتراضي، في حين درَست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة:

جدول 1: خصائص عينة الدراسة

المجموعة	العدد	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	40	٪50.0
المجموعة الضابطة	40	٪50.0
المجموع الكلي	80	٪100

أدوات الدراسة:

استخدمت الأدوات الآتية:

أولًا: المادة التعليمية:

تكوَّن محتوى المادة التعليمية الذي استخدم لتحقيق هدف الدراسة من (3) دروس الواردة في منهاج الفيزياء المقرر تدريسه للصف العاشر الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، خلال الفصل الدراسي الأول لعام (2023/ 2024). بواقع حصة لكل درس، دُرِّست المادة التعليمية للعينة التجريبية باستخدام المختبر الافتراضي، في حين دُرِّست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وقد حُدِّد عدد الحصص بالاعتماد على دليل المعلم لمنهاج الفيزياء للصف العاشر الأساسي المعتمد في وزارة التربية والتعليم الأردنية، والجدول (2) يبيِّن الدروس وعدد الحصص:

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

جدول (2): دروس المادة التعليمية، وعدد الحصص والمدة الزمنية للحصة

طريقة التدريس	الدرس	عدد الحصص	مدة الحصة الزمنية /دقيقه
المختبر الافتراضي		1	45
الاعتيادية		1	45
المختبر الافتراضي		1	45
الاعتيادية		1	45
المختبر الافتراضي		1	45
الاعتيادية		1	45
المجموع	3	6	-

صدق المادة التعليمية:

جرى التحقق من سلامة وصحة وملاءمة المادة التعليمية عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس من أساتذة الجامعات، بلغ عددهم (4)، وأصحاب الخبرة من مدرسات ومشرفين في وزارة التربية والتعليم بلغ عددهم (4)، وطلب منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم، ومدى مناسبة اللغة لمستوى الطالبات، وفي ضوء المقترحات عُدِّل بعض المحتوى، وأضيف محتوى أكثر مناسبة، حتى أصبحت المادة بصورتها النهائية.

ثانيًا: الاختبار التحصيلي:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة ببناء أداة قياس، وهي اختبار تحصيلي للمفاهيم (اختيار من متعدد) صُمِّم لقياس مدى اكتساب طالبات العاشر الأساسي لمفاهيم الفيزياء للمادة التعليمية وفق المختبر الافتراضي وطريقة التدريس الاعتيادية، وأعِدَّ الاختبار بناءً على جدول مواصفات، وضعت تعليمات خاصة للاختبار، والإجابة الصحيحة لفقرات الاختبار.

صدق الاختبار:

جرى التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (8) محكماً، منهم (4) من حملة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس و(2) من المشرفين التربويين، و(2) من المعلمين، وطلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم في درجة تمثيل الاختبار لمحتوى المادة التعليمية، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح الفقرات ومناسبتها للفئة العمرية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين عدِّلت الفقرات، وأعيد صياغة بعضها والتعديل على البدائل، حتى خرج الاختبار بصورته النهائية، حيث تكوَّن من (25) فقرة. كما جرى التحقق من صدق الاختبار أيضًا باستخدام الصدق التمايز (المقارنات الطرفية) بعد ترتيبها العينة الاستطلاعية المكونة من (24) طالباً وطالبة تنازلياً حسب درجاتهن إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة الأداء المرتفع وبلغ عددها (12)، ومجموعة الأداء المنخفض وعددها (12)، أي فئة المجموعة العليا (50٪)، وفئة المجموعة الدنيا (50٪) ثم جرى استخرج استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والجدول (3) يعرض النتائج:

جدول (3) :نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، لبيان دلالة الفروق بين أداء المجموعتين (المرتفع والمنخفض) على اختبار اكتساب المفاهيم الفيزيائية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات	الدلالة

		الحسابي	المعياري		الحرية	الاحصائية
الأداء المرتفع	12	18.08	2.021	11.229**	22	0.000
الأداء المنخفض	12	10.67	1.073			

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تبيّن النتائج الواردة في الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين المرتفع والمنخفض، اعتماداً على قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (11.229) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.000$) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكانت الفروق لصالح مجموعة الأداء المرتفع والبالغ متوسطها الحسابي (18.08) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأداء المنخفض والبالغ (10.67) وهذا يشير إلى صدق الاختبار، وقدرته على التمييز بين الطلبة.

ثبات الاختبار:

جرى التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين، هما: ثبات الاختبار، وإعادة الاختبار (Test- Retest) حيث طبّق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (24) طالبة، ورصدت درجاتهن، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة مرةً أخرى بعد (15) يوماً من التطبيق الأول ورصدت درجاتهن، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين وقد بلغ (0.90)، كما جرى استخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (KR20) للتحقق من دلالات صدق الاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.87)، وتعدُّ هذه القيمة جيدةً لمثل هذا النوع من الاختبارات، مما يشير إلى أنّ الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار:

للتحقق من معاملات تمييز وصعوبة فقرات الاختبار، جرى تحليل إجابات طالبات العينة الاستطلاعية (ن=24) بعد ترتيبها تنازلياً حسب درجاتهن، ثم قسمتها الباحثة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة الأداء المرتفع وبلغ عددها (12)، ومجموعة الأداء المنخفض وعددها (12)، أي فئة المجموعة العليا (50٪)، وفئة المجموعة الدنيا (50٪)، ثم جرى استخرج معامل التمييز والصعوبة للفقرات، وتبيّن أيضاً وضوح تعليمات الاختبار وفقراته ومفرداته، والجدول (4) يبيّن ذلك:

الجدول (4): معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.60	0.62	14	0.34	0.70
2	0.59	0.61	15	0.38	0.85
3	0.33	0.40	16	0.46	0.59
4	0.54	0.65	17	0.47	0.77
5	0.35	0.69	18	0.36	0.55
6	0.27	0.76	19	0.34	0.73
7	0.42	0.83	20	0.30	0.80
8	0.54	0.78	21	0.38	0.45
9	0.73	0.79	22	0.40	0.85
10	0.45	0.85	23	0.32	0.55
11	0.44	0.65	24	0.31	0.67
12	0.38	0.72	25	0.45	0.55
13	0.33	0.60			

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

يتضح من الجدول (4) بأنَّ معاملات التمييز تراوحت بين (0.30- 0.73) وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.45-0.85) وتعدُّ معاملات التميز مناسبةً لإجراء الاختبار، مما يدل على مناسبة الفقرات لإجراء الاختبار، وقد جرى اعتمادها جميعًا.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لغايات تطبيق الدراسة، جرى اتباع الإجراءات الآتية:

1. الاطلاع على إستراتيجية المختبر الافتراضي عن طريق ما كُتب عنهما من إطارٍ نظري ودراساتٍ سابقة.
2. بناء محتوى دروس الفيزياء المستهدفة في التجربة (المادة التعليمية) وفقًا لإستراتيجية المختبر الافتراضي.
3. التأكد من صدق محتوى المادة التعليمية، بعرضها على مجموعةٍ من المحكمين.
4. الحصول على الموافقات الرسمية من مديرية التربية والتعليم في لقصبة عمان، لتطبيق الدراسة في المدارس.
5. اختيار شعبتين بطريقة عشوائية؛ وتطبيق الاختبار القبلي عليها.
6. التحقق من التكافؤ بين المجموعتين عن طريق حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، كما في الجدول (5):

جدول (5) :نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent sample) للتعرُّف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	40	15.375	1.591	78	0.116
الضابطة	40	14.450			

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبيِّن نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات على القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة (1.591) عند مستوى دلالة (α=0.116) وهي غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى التكافؤ المجموعتين.

7. حددت الباحثة الحصص اللازمة لتطبيق الدراسة من كل أسبوع؛ حيث استغرق تطبيق الدراسة ثلاثة أسابيع، بواقع حصتين في كل أسبوع، ومدة كل حصة (45) دقيقة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023)، بحيث إنَّ المجموعة التجريبية دُرِّست المادة التعليمية بطريقة المختبر الافتراضي، ودُرِّست المجموعة الضابطة المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.
8. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي، طبِّق الاختبار التحصيلي (الاختبار البعدي).
9. رصد نتائج الاختبار، في كشوف التحليل، وإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة.

تصميم الدراسة:

R O1 X O2

R O 2 - O2

R: تشير الى الاختيار العشوائي للمجموعتين.

O1 الاختبار القبلي للمجموعتين.

X المعالجة (تدريس المجموعة التجريبية بالمادة التعليمية).

O2 الاختبار البعدي للمجموعتين.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. المتغيرات المستقلة: طريقة التدريس، ولها مستويان: (المختبر الافتراضي، والطريقة الاعتيادية).
2. المتغير التابع: اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

المعالجات الإحصائية

لاستخراج النتائج، جرى استخدام المعالجات الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل الارتباط البسيط لبيرسون.
3. معامل السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار التحصيل المعرفي.
4. اختبار (ت) (t-test for independent sample) لإيجاد التكافؤ بين المجموعات والإجابة عن سؤال الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات:

يتناول هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة بعد تطبيق الاختبار على مجموعات الدراسة، ومن ثم معالجتها وتحليلها عن طريق الإجابة عن سؤال الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة:

نتائج فرضية الدراسة التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب مفاهيم الفيزياء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي تعزى لطريقه التدريس باستخدام (المختبر الافتراضي) مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.

من أجل اختبار فرضية الدراسة، جرى استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent sample) والجدول (6) يبيّن النتائج:

جدول(6) :نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent sample) للتعرُّف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لاختبار اكتساب مفاهيم الفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	40	19.700	3.525*	0.78	**0.000**	0.788
الضابطة	40	17.400				

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

*** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤0.05)**

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين: التجريبية التي درَست باستخدام المختبر الافتراضي، والمجموعة الضابطة التي درَست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب مفاهيم الفيزياء على القياس البعدي، حيث بلغت قيمة(ت) المحسوبة (3.525) عند مستوى دلالة (α= 0.000) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α≤0.05). وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درَست باستخدام المختبر الافتراضي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (19.700) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي درَست بالطريقة الاعتيادية والبالغ متوسطها الحسابي (17.400) وبحجم أثر بلغ (78.8٪) وهو حجم أثر كبير.

النتائج

توصَّلت هذه الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (α = 0.05) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية المختبر الافتراضي، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة لمستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على أنَّ استخدام المختبر الافتراضي يبسِّط ويوضِّح مفاهيم الفيزياء التي تعدُّ من المفاهيم الجامدة التي تحتاج إلى توضيح، كما أنَّ تلك الإستراتيجية قد شكَّلت عامل جذب للطالبات زاد من انتباههن للحصة الدراسية، ويمكن لهذه الطريقة في التدريس قد رفعت من دافعية الطالبات للدراسة والتحصيل.

ويُعدُّ استخدام المختبر الافتراضي في التعليم إحدى الأدوات التعليمية الحديثة التي تساعد على تبسيط وتوضيح المفاهيم الفيزيائية بنحو فعَّال، ويتجلى أثر استخدام المختبر الافتراضي في تمكين الطلاب من التفاعل مع التجارب الفيزيائية دون الحاجة إلى المعدات التقليدية، مما يقلل من التكلفة والمخاطر المرتبطة بالتجارب الحقيقية. يمكن للطلاب إجراء تجارب متعددة وتكرارها بسهولة، مما يعزِّز فهمهم العميق للمفاهيم عبر الممارسة العملية، وهذا التفاعل يتيح للطلاب استكشاف النظريات الفيزيائية في بيئة آمنة، ومراقبة النتائج فوريًا، مما يسهل عملية التعلم والاكتساب.

بالإضافة إلى ذلك، يتيح المختبر الافتراضي للمعلمين تقديم محتوى تعليمي متنوع وشامل، حيث يمكنهم من تصميم تجارب تتناسب مع مستوى الطلاب واحتياجاتهم التعليمية. تساعد هذه التجارب التفاعلية على تحفيز اهتمام الطلاب وزيادة مشاركتهم في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم عمومًا. زيادةً على ذلك، يسهم المختبر الافتراضي في تنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات لدى الطلاب، إذ يواجهون تحديات ويتعلمون كيفية التعامل معها بطرق مبتكرة وفعَّالة. هذه الفوائد تبرز الأثر الإيجابي الكبير لاستخدام المختبر الافتراضي في تعزيز الفهم الفيزيائي لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من الشمراني (2018) التي توصَّلت نتائجها إلى: فاعلية البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية الجانب المعرفي والأدائي، وتنمية مهارات التجارب العلمية في مادة الفيزياء في اختبار القياس المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية". ودراسة جامباري، وأوبيلودان وكاويو (Gambari, Obielodan& Kawu, 2017) **التي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين شاركوا بالتعلم التعاوني مقارنةً بالتعلم الفردي بالمختبرات الافتراضية.**

ودراسة طه (2016)، حيث ظهرت نتائجها أنَّ استخدام المختبر الافتراضي أثبت فاعليته في تدريس مادة الكيمياء الفيزيائية العملية لطلبة قسم الكيمياء وزيادة في تحصيلهم الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين الطلبة والميول نحو استخدام المختبر الافتراضي لدى طلبة قسم الكيمياء". ودراسة هارج وكاجرن ودينفسكي (Herga, Cagran & Dinevski, 2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درَست باستخدام المختبر الافتراضي. ودراسة جاجودزينكي وهولسكي (Jagodzinski & Wolski, 2015) التي توصَّلت إلى أنَّ استخدام المختبر الافتراضي بالطرق الثلاثة المستخدمة زاد من فرص تعلم الكيمياء وزاد من دافعية الطلبة، وبالتالي، ازداد تحصيلهم وجعلهم أكثر اهتماماً بمادة الكيمياء.

الاستنتاجات:

أظهرت الدراسة أنَّ استخدام المختبر الافتراضي أسهم بنحوٍ كبير في زيادة فهم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية، والتجارب الافتراضية ساعدت الطلبة على التفاعل مع المواد الدراسية بطريقة أكثر تشويقًا وفعالية، مما عزَّز استيعابهم للمفاهيم الصعبة.

كما بيّنت النتائج أنَّ الطلاب الذين استخدموا المختبر الافتراضي قد حققوا أداءً أكاديميًا أفضل في الاختبارات المتعلقة بالفيزياء، مقارنةً بأقرانهم الذين استخدموا الأساليب التقليدية، وهذا يشير إلى أنَّ التعلم عبر التقنيات الافتراضية يمكن أن يكون له تأثيرٌ إيجابي على النتائج الأكاديمية.

ووفَّرت المختبرات الافتراضية بيئةً آمنةً ومحاكيةً للواقع، حيث يمكن للطلبة إجراء تجارب فيزيائية دون المخاطر المرتبطة بالمختبرات التقليدية، وهذا ساعد على تحسين مهاراتهم العملية وفهمهم لتطبيقات الفيزياء في الحياة اليومية، مما يعزِّز استعدادهم للمستقبل الأكاديمي والمهني.

التوصيات:

اعتماداً على النتائج التي توصلت لها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. تدريب معلمي الفيزياء على بناء محتوى مقرر الفيزياء للصف العاشر وفقًا لإستراتيجية المختبر الافتراضي.
2. تشجيع معلمي الفيزياء على تدريس مفاهيم الفيزياء باستخدام المختبر الافتراضي؛ لفاعلية هذه الإستراتيجية في اكتساب مفاهيم الفيزياء.
3. إجراء مزيدٍ من الأبحاث والدراسات على أثر كلٍّ من إستراتيجية المختبر الافتراضي في اكتساب المفاهيم الفيزياء على مراحل دراسية غير المرحلة التي درستها هذه الدراسة، وفي مجتمعاتٍ أخرى.
4. تطبيق تقنية المختبر الافتراضي في تدريس تجارب الفيزياء في المرحلة الأساسية؛ لما لها من أثر في اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة.
5. تدريب القائمين على تكنولوجيا التعليم بوزارة التربية والتعليم على تصميم برامج خاصة، تؤدي إلى تطبيق تقنية المختبر الافتراضي في تدريس الفيزياء في المرحلة الأساسية. تدريب معلم الفيزياء أثناء إعداده على استخدام تقنية المختبر الافتراضي في التدريس.
6. إجراء دراساتٍ مسحيةٍ تبيّن اتجاهات المعلمين والطلاب نحو المختبر الافتراضي.
7. إجراء دراسة مقارنةٍ بين أثر استخدام المختبر الافتراضي لدى الطلاب والطالبات.

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو كشك، عفاف (2020)، *دراسة العوامل المؤثرة في مقاصد معلمي الفيزياء لاستخدام المختبر الافتراضي في المدارس الدولية في عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

أحمد صالح الراضي (2008)، *أثر استخدام تقنية المعامل الافتراضية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (قسم العلوم الطبيعية) في مقرر الكيمياء في منطقة القصيم التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرفيعي، بشرى (2021)، فاعلية المختبرات الافتراضية في ظل التعليم عن بُعد في تنمية مهارات الأداء المعملي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الكيمياء في المدينة المنورة، *مجلة العربية للتربية النوعية*، *1*(12)، (431–474).

دعاء أحمد الحازمي (2016)، فاعلية استخدام المعمل الافتراضي في تدريس وحدة من مقرر الفيزياء لطالبات الصف الثاني الثانوي على التحصيل الدراسي، *مجلة الأزهر كلية التربية*، *35*(168)، (881-908).

زيتون عايش (2007)، *النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم*، ط (1)، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الإدارة.

زيتون، حسن (2005)، *رؤيا جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم- القضايا- التطبيق- التقييم*، ط 3، الرياض: الدار لصولتية للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (2004)، *أساليب تدريس العلوم*، ط (4) عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السكجي، عمر (2006)، *أثر استخدام مختبر تخيلي في تدريس وحدة الضوء لطلاب الصف العاشر الأساسي في اكتسابهم لمهارات عمليات العلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشاعر، عبد الرحمن (1994)، *إنتاج برامج التلفزيون التعليمية*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

شاهين، جميل، حطاب، خولة (2005)، *المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم*، عمان، الأردن: دار الأسرة.

الشناق، قسيم، البواب، عبير، أبو هولا، مفضي (2004)، أثر استخدام الحاسوب (المختبر الجاف) في تدريس الكيمياء على الاتجاهات العلمية لطلاب كلية العلوم بالجامعة الأردنية، *دراسات، العلوم التربوية*، *31*(2)، ص (409- 432).

الشهري، علي (2001)، *تحديد الاحتياجات التدريبية من تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون بمحافظة النماص*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

الشهري، علي (2009)، *أثر استخدام المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التجارب المعملية في مقرر الأحياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

صالح عبدالاه حسن بلفقية (2020)، معوقات استخدام المختبر الافتراضي لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بمدينة المكلا، *مجلة الريان للعلوم الإنسانية*، *3*(2)، (237-244).

الطويرقي، ماجد بن (2019)، معوقات استخدام المعامل الافتراضية لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية منصور للتربية*، *5*(107)، (717-741).

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

عبد الحي، رمزي (2005)، *التعليم العالي الإلكتروني محدداته ومبرراته ووسائطه*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبده، شحادة (1999)، *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والإجتماعية*، ط (1)، نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.

الغامدي، سعيد ، المنتشري، سعيد (2021)، عوامل تفعيل مختبرات العلوم من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة الفيزياء بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، *83*(2)، (213-263).

فهد سليمان الشايع (2006)، واقع استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في المرحلة الثانوية واتجاهات معلمي العلوم والطلاب نحوها، مجلة *جامعة الملك سعود*، *19* (1).

القرني، مسفر (2006)، *أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تدريس العلوم على تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة بيشة*، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الملك خالد ، أبها.

قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد ، قطامي نايفة (2008)، *تصميم التدريس*، ط(3)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دلال، زكريا (2008): الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم وعلاقته ببعض القدرات الإبداعية لدى عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في مدينة مكة المكرمة، *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، *5*(4).

دلال، زكريا الجندي، علياء (2005)، *الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم*، ط (3)، مكتبة العبيكان، الرياض.

محمد ، وليد (2006)، *مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية*، عمان: دار الفد.

المحمدي، أمل (2008)، *فاعلية المعمل الافتراضي على تحصيل المستويات المختلفة لطالبات الصف الثاني ثانوي في مقرر الكيمياء*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

محمود عبد السلام الحافظ، وأحمد جوهر محمد أمين (2012)، المختبر الافتراضي لتجارب الفيزياء والكيمياء وأثرة في تنمية قوة الملاحظة لطلاب المرحلة المتوسطة وتحصيلهم المعرفي، *المجلة التربوية المتخصصة*، 1(18). مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المناعي، عبد الله (1995)، التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية، *مجلة حولية كلية التربية*.

الموسى، عبد الله (2002)، *التعليم الإلكتروني مفهومه، خصائصه فوائده عوائقه*، ورقة عمل.

الموسى، عبد الله؛ المبارك، أحمد (2005)، *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات*، ط (1)، مطابع الحميضي، الرياض.

نشوان، يعقوب (2001)، *الجديد في تعليم العلوم*، دار الفرقان: عمان.

وزارة التربية والتعليم العالي (2011)، *كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي*، الطبعة المنقحة، فلسطين: مركز المناهج.

ياسمين، صدقي عمر (2014)، أثر *استخدام المختبر الافتراضي لتجارب العلوم في تنمية عمليات العلم واكتساب المفاهيم لدى طالبات الصف الخامس في فلسطين*، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alexiou, A., Bouras, C., & Giannaka, E. (2008). *Virtual laboratories in education*.

Balmush, N., & Dumbravianu, R. (2005). *Virtual laboratory in optics*. In *Proceedings of the third international conference on multimedia and information communication technologies in education*, June 7-10.

Borstorf, P., & Lowe, S. (2006). E-learning, attitudes, and behaviors of end-users. *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership Proceedings, 12*(7), 53-45.

Change, C.-Y. (2002). *Does computer-assisted instruction improve science outcomes? A pointer study*. *Journal of Educational Research, 95*(3), 143-150.

McDonald, C. V. (2015). Examination of primary teachers' written arguments prior to serving in virtual laboratory assignments. *Science Education International, 24*(3), 254-281.

Sari, A. Y., & Yilmaz, S. (2015). Effects of virtual experiments oriented science instruction on students' achievement and attitude. *Education Online, 14*, 609-620.

Https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2300

مدى توافر الكفايات الرقمية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة العقبة

الاستلام: 27 / فبراير / 2024
التحكيم: 4 / مايو / 2024
القبول: 26 / يونيو / 2024

منى سليمان سالم أبو غريقانة [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 معلمة في وزارة التربية والتعليم. الأردن
* عنوان المراسلة: nawafleh.hamza@yahoo.com

مدى توافر الكفايات الرقمية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة العقبة

الملخص:

تعدُّ الكفايات الرقمية أحد المتطلبات الأساسية لمواكبة التطورات التعليمية في العصر الحديث التي تعدُّ مدخلًا أساسيًا لتخريج جيلٍ قادرٍ على التعامل مع متغيرات عصر التكنولوجيا، وتعزِّز العملية التعليمية وتجعلها أكثر فعالية، هدفت الدراسة إلى فحص مدى توافر هذه الكفايات لمعلمي التربية الرياضية في ظل التحديات المعاصرة، من وجهة نظرهم الخاصة، وقد جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم (200) معلمٍ ومعلمة. وضَّحت النتائج أنَّ معلمي التربية الرياضية يدركون تحديات التكنولوجيا والتغيرات الاجتماعية التي تؤثر على ممارساتهم التعليمية، بالإضافة إلى وجود حاجةٍ ملحَّةٍ لتطوير وتعزيز الكفايات الرقمية لدى معلمي التربية الرياضية، ليكونوا قادرين على التفاعل مع التحولات التكنولوجية وتحسين مستوى التعليم. أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دوراتٍ تدريبيةٍ متخصصةٍ تهدف إلى تعزيز فهم واستخدام معلمي التربية الرياضية للتقنيات الرقمية في عملهم التعليمي، وتطوير مناهج دراسيةٍ مبتكرةٍ تركِّز على تطوير الكفايات الرقمية ودمج التكنولوجيا في مجال التعليم الرياضي، وأخيرًا توفير الدعم الفني والتقني للمعلمين لمساعدتهم في التغلب على التحديات التقنية والفنية.

الكلمات المفتاحية: ***كفايات رقمية، كفايات، التربية الرياضية.***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

Digital competencies for physical education teachers in light of contemporary challenges from their own point of view

Mona Suleiman Salem Abu Ghariqana [1, *]

Abstract:

Digital competencies are considered fundamental requirements for keeping pace with educational developments in the modern era, serving as a cornerstone for graduating a generation capable of navigating the variables of the technology age. These competencies enhance the educational process, making it more effective. The study aimed to examine the extent of the availability of these competencies among physical education teachers in light of contemporary challenges, from their own perspective. A descriptive-analytical approach was adopted, and a questionnaire was developed to collect data from a sample of 200 teachers.

The results indicated that physical education teachers are aware of the challenges posed by technology and social changes affecting their educational practices. There is an urgent need to develop and enhance digital competencies among physical education teachers to enable them to interact with technological transformations and improve the quality of education. The study recommended organizing specialized training courses aimed at enhancing the understanding and utilization of digital technologies among physical education teachers. Additionally, it proposed the development of innovative curricula focusing on enhancing digital competencies and integrating technology into the field of physical education. Finally, providing technical and technological support for teachers to help them overcome technical and practical challenges was emphasized.

Keywords: *Digital competencies, competencies, physical education.*

1 Teacher, Ministry of Education, Jordan
* Corresponding Email Address nawafleh.hamza@yahoo.com

مقدمة الدراسة:

التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في هذا العصر قاد إلى تغييراتٍ جذريةٍ شملت جميع جوانب حياة الإنسان الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، مما وضع التربويين أمام تحدياتٍ حقيقيةٍ لاستيعاب مفهوم التكنولوجيا وأهميتها، وأفضل السُبل المُتاحة للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية.

إنَّ نجاح عملية التعليم والتعلم يعتمد على عوامل عديدة؛ فالمناهج الدراسية، والأنشطة، والمباني المدرسية، والتقنيات التعليمية، تؤدي دورًا مهمًّا في ذلك، كما أنَّ تحقيق الأهداف التربوية المنشودة هو أمر غير ممكنٍ ما لم يكن هناك معلمون ذوو كفاءات تعليمية، وصفات شخصية، يستطيعون بها إغناء طلابهم بالخبرات المتنوعة، وتوسيع مداركهم، وتنمية شخصياتهم وأساليب تفكيرهم وقدراتهم المختلفة (علي، 2023).

يشكِّل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فهو المسؤول عن إعداد جيلٍ قادرٍ على استخدام العديد من الأدوات الحديثة بمهارة، بالإضافة إلى الارتقاء بالعملية التعليمية، والقدرة على التعامل معها في ظل التقدم التكنولوجي الذي يُعدُّ من السمات المميزة للعصر الحالي. ولهذا، أصبح المعلم مطالبًا بالبقاء على اطلاع بتطورات التكنولوجيا واستخدامها بفعالية في العملية التعليمية ككل. ومع تغير دور التكنولوجيا في التعليم، تغيَّر دور المعلم ووظيفته؛ إذ أصبح المعلم مصممًا تعليميًا، وناقلًا للتربية بمختلف أنواعها، الثقافية والمعرفية والاستشارية، بل ومنفذًا ومقومًا لعمليتي التعليم والتعلم، وليس فقط مُلقنًا للمعلومات (محمود و الدهشان، 2021). وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم، أصبح من الضروري توافر الكفاءات الأساسية للمعلمين، بما فيهم معلمو التربية الرياضية، ولاسيما في مجال تكنولوجيا التعليم، ليتسنى لهم القيام بأدوارهم في العملية التعليمية بكفاءةٍ واقتدار. كما أصبح من الواجب على المهتمين بقضايا التعليم والقائمين على النظم التربوية إعادة النظر في طبيعة برامج إعداد المعلمين في ضوء تكنولوجيا التعليم والأدوار الجديدة للمعلم والتحديات المعاصرة (علي، 2023؛ القطاوي، 2022).

تعدُّ حركة التربية القائمة على الكفاءات من أبرز اتجاهات التربية في مجال إعداد المعلمين، حيث تهتم هذه الحركة بإكساب المعلمين القدرات المعرفية والحركية والانفعالية، وتصبح الكفاءة قدرةً مركبةً تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء أسسٍ محددةٍ تؤدي بهم إلى إتقان الخبرات التعليمية عن طريق التدريب والممارسة (سمارة، 2005). وتقوم هذه الحركة على مبادئ عديدة، منها تحديد الكفاءات التعليمية في ضوء أهداف قابلة للملاحظة والقياس، والقائمة على مبدأ الخطو الذاتي في التعلم، وتعتمد أسلوب الإتقان، وتزويد المتدربين بعددٍ من التقنيات التعليمية التي يحتاجونها، وتتيح فرصًا واسعةً لإكسابهم الكفاءات والخبرات في إطارٍ ميداني تجريبي أو عملي أثناء قيامهم بالمهمة. بالإضافة لكونها تستخدم التقويم باستمرار، وتستفيد من التغذية الراجعة، ويجري تقويمها في ضوء معايير محددة للأداء (العجرمي، 2008).

ظهرت برامج إعداد المعلمين في فترة الخدمة والتعليم المستمر نتيجة لأسباب عديدة، ومن بينها، تقدم التكنولوجيا التربوية الحديثة التي أسهمت في تحسين عملية التفاعل بين المعلم والطالب، وتعزيز الفهم والاستيعاب، عبر مجموعةٍ متنوعةٍ من الأدوات والتقنيات التعليمية الجديدة، وازدياد عدد المعلمين بنحوٍ كبيرٍ في الأعوام الأخيرة، مما تسبَّب في ظهور جيلٍ كبيرٍ من المعلمين الذين يفتقرون إلى الكفاءات اللازمة لممارسة التدريس بفعالية، مما دفع إلى الحاجة الملحة لبرامج تعليميةٍ تركِّز على الكفاءات والمهارات المطلوبة للتدريس (الخالد، 2006؛ الكنعاني، 2023). وبناءً على ما سبق، تبلورت فكرة الدراسة في التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظرهم أنفسهم.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

مشكلة الدراسة:

هناك أسباب عديدة أدّت إلى ظهور برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة والقائمة على الكفايات، ومن بين هذه الأسباب، وجود التكنولوجيا التربوية الحديثة التي أسهمت في مساعدة المعلم والطالب في عملية الاستيعاب بنحوٍ أفضل، وزيادة الاهتمام بتحسين وسائل وأجهزة التعليم، وانبثاق أساليب وتقنيات جديدة، كالتعليم المبرمج والتدريس المصغَّر، وتفريق التعليم، وأخيرًا، ازدياد أعداد المعلمين ولكن بعضهم ليس لديهم الكفايات اللازمة للقيام بالتدريس، الأمر الذي يتطلب برامج تقوم على الكفايات. ومن الجدير بالذكر، بأنّ استخدام الكفايات بما فيها الكفايات الرقمية يعزّز فعالية الموقف التعليمي؛ حيث يوفر للطلاب فرصًا متساويةً للتعلم بغض النظر عن خلفياتهم ومستوياتهم العقلية والعمرية، كما يسهّل التعلم بنحوٍ ملائمٍ لظروفهم الخاصة (علي، 2023). وقد جرت الإشارة في العديد من الدراسات، مثل دراسة مومباي (Mumbi, 2000)، ودراسة موست (Meust, 2000)، ودراسة علي (2023)، ودراسة هولت (Holt, 2002)، ودراسة إبراهيم وآخرون (2023)، ودراسة العصامي (2023) إلى أهمية استخدام الكفايات الرقمية من قبل المعلمين، ولاسيما معلمي التربية في إعداد الطلبة وتطوير مستواهم.

ومع أهمية الكفايات الرقمية ودورها الفعّال، إلا أنّ دراسة كلًّا من السايح وأنس (2000)، والسايح (2001)، وعلي (2023) وضّحت وجود قصورٍ في إعداد المعلمين ومدّهم بالكفايات الرقمية اللازمة لمواكبة التطورات التعليمية واستخدام الأساليب التعليمية الحديثة. كما أنّ موضوع الدراسة الحالية لم ينل الاهتمام الكافي من الباحثين، مما أدّى إلى ظهور فجوةٍ بحثيةٍ تسعى الدراسة الحالية إلى سدّها؛ ومن هنا، تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة العقبة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى توافر الكفايات الرقمية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في محافظة العقبة؟ وينبثق عن السؤال السابق عدد من الأسئلة الفرعية، وهي كما يأتي:

- ما مدى توافر الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟
- ما مدى توافر الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟
- ما مدى توافر الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بنحوٍ رئيسٍ إلى التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظرهم أنفسهم، وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية، وهي كما يأتي:

- التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة.

- التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة.
- التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في محورين:

الأهمية النظرية

- تسليط الضوء على الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية، مما يسهم في تطوير النظريات والمفاهيم المتعلقة بتكامل التكنولوجيا في مجال التعليم والتدريس.
- يساعد في فهم كيفية تأثير التحولات الرقمية على مهارات واحتياجات المعلمين في مجال التربية الرياضية.
- يمكن أن تساعد هذه الدراسة في تحديد الفجوات في المعرفة والمهارات الرقمية التي يشعرون بحاجةٍ ملحةٍ لتعزيزها.
- يمكن للدراسة أن تسهم في رفع الوعي بأهمية تطوير الكفايات الرقمية في مجال التربية الرياضية، وتشجيع المعلمين على الاستمرار في تطوير أنفسهم في هذا الصدد.

الأهمية التطبيقية

- توفير إرشاداتٍ عمليةٍ لمعلمي التربية الرياضية بخصوص الكفايات الرقمية المطلوبة في سياق التعليم المعاصر.
- قد تساعد النتائج في تطوير برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين لتعزيز مهاراتهم الرقمية وتأهيلهم لمواجهة التحديات التي يمكن أن تطرأ في بيئة التعليم الرقمي.
- يمكن أن تستخدم النتائج والتوصيات العملية لتحسين جودة التعليم، وتعزيز تكامل التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم في مجال التربية الرياضية.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظرهم أنفسهم.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على محافظة العقبة ضمن الحدود الجغرافية للملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2023-2024).
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الرياضية العاملين في محافظة العقبة.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات الرقمية: مجموعة من الخبرات والمعرفة والمهارات التي يمتلكها المعلم في استخدام الحاسوب في عمليات التدريس وإعداد وتطوير وتنفيذ وتقويم إستراتيجيات التعليم بمستوى من الكفاءة والفاعلية المقبولة (shaheen, 2017). ويمكن أيضًا تعريفها على أنّها مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقدرات

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

والإستراتيجيات والقيم المطلوبة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائل الرقمية لأداء المهام وحل المشكلات، ونقل وإدارة المعرفة، والتعاون في إنشاء ومشاركة المحتوى. وتسعى هذه الكفايات لبناء المعرفة بشكل فعال وفعّال ومناسب ونقدي وإبداعي، وتشجيع المرونة والأخلاقية التي تعكس روح العمل والترفيه، مع توفير المشاركة والتعلم والتواصل الاجتماعي (Tsankov & Damyanov, 2019). وتعرَّف إجرائيًا بأنَّها مجموعة من المهارات والمعرفة والقدرات التي يحتاجها الأفراد لفهم واستخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية، تشمل هذه الكفايات القدرة على التعامل مع الحواسيب والأجهزة الذكية، وفهم البرمجيات والتطبيقات المختلفة، واستخدام الإنترنت والوسائل الرقمية للتواصل والبحث وحل المشكلات.

الإطار النظري:

مفهوم الكفايات الرقمية وخصائصها

هي قدرة المعلم على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات في سياقٍ تربوي تعليمي متميِّز، مع فهمه لتأثيرها على إستراتيجيات التعلم لدى الطلاب الرقميين (كليبي، 2021). وقد عرَّفها سعيد (2021) على أنَّها القدرة على أداء سلوكٍ رقمي محددٍ عبر التطبيقات التكنولوجية بدقةٍ ومهارةٍ واتقان، والتي يمكن قياس أثرها ونتائجها بالنحو الصحيح وفقًا لمعايير محددة. فيما أشار المهداوي ونيصان (2021) إلى أنَّها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتعلم الرقمي واستخداماته الضرورية في بناء السياقات التعليمية بسهولةٍ ويسرٍ باستخدام الوسائل الإلكترونية لتحقيق الأهداف التربوية. وتتمتع الكفايات الرقمية بجملةٍ من الخصائص، وهي (العصامي، 2023):

- تنظيم المحتوى الذي يُراد تعلمه على أساس عناصر متتاليةٍ ومترابطةٍ فيما يتعلق بالتقنيات الرقمية.
- تحديد بدقة ما يُراد تدريب المتعلم عليه في كل عنصرٍ من عناصر الكفاية الرقمية.
- تزويد المتدرب بملاحظاتٍ وتقييماتٍ مستمرةٍ أثناء عملية التدريب على الكفايات التقنية الرقمية.
- زيادة قدرة المتعلم على التفاعل مع التقنيات الرقمية بمهارةٍ واحترافيةٍ عالية.

الكفايات الرقمية لمعلم المرحلة الثانوية

توجد عدد من الكفايات اللازم توافرها في معلم المرحلة الثانوية، وهي (علي، 2019):

- تصميم وإدارة المواقع الإلكترونية؛ إذ ينبغي على معلم المرحلة الثانوية أن يكون قادرًا على إعداد وتصميم المواقع الإلكترونية التعليمية، وذلك بمهارات تشمل التعامل مع الأجهزة الإلكترونية وتطبيقات الويب، وفهم اللغات البرمجية، وإدارة هذه المواقع بفعاليةٍ لتوجيه وإرشاد المتعلمين في التعامل معها.
- توجيه وتعزيز التعلم الذاتي للمتعلمين؛ حيث يتطلب دور المعلم الثانوي توجيه الطلاب نحو تعلم ذاتي فعَّال، وتزويدهم بالأساليب والإستراتيجيات اللازمة لذلك، حيث يصبح التعلم الذاتي أساسًا في بيئة التعلم الرقمي.
- استخدام التكنولوجيا في عملية التعليم، يتطلب التعليم الرقمي من المعلم الثانوي الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم المحتوى التعليمي بطرقٍ مبتكرة، وتوجيه الطلاب في استخدام الأدوات الرقمية للتعلم، بما في ذلك استخدام المقررات الإلكترونية وكتب (PDF) بمحتوى تفاعلي، وفهم كيفية التفاعل معها وتوجيه الطلاب في ذلك.

فيما يرى الحيدري (2022) ضرورة وجود كفاياتٍ رقميةٍ أخرى لدى معلم المرحلة الثانوية، وهي:

- المعرفة الأساسية بالتقنيات المناسبة لتحسين عملية التعليم، والتمكن من اتخاذ قراراتٍ واعيةٍ بشأن استخدام التقنيات في التدريس، بما يتماشى مع المعايير التعليمية.
- الاطلاع الدائم والدراية بأحدث التطورات التقنية، ودمج هذه التقنيات في الممارسات التعليمية اليومية.
- القدرة على تحسين العملية التعليمية للطلاب عن طريق ممارساتٍ إشرافيةٍ فعّالة.
- الإلمام بالمهارات اللازمة للتواصل الإلكتروني مع الطلاب، وضمان فعالية عملية التعلم عن بُعد.
- القدرة على تطوير المقررات التعليمية بطرقٍ تتيح استخدام المصادر الإلكترونية في عملية التعليم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العصامي (2023) بعنوان: "تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي" إلى استكشاف واقع الكفايات الرقمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الغربية، وتقديم مقترحات لتطوير هذه الكفايات في ظل التحول الرقمي. من أجل تحقيق هذا الهدف، جرى استخدام المنهج الوصفي والتحليلي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، ووزّعت على عينةٍ من المعلمين، اختيروا بناءً على متغيرات، مثل الجنس، والدرجة الوظيفية، وسنوات الخبرة. تضمنت الدراسة مقترحات لتطوير الكفايات الرقمية التي تشمل مهارات، مثل التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة، مثل استخدام برامج مثل (Word) و (Excel) و (PowerPoint) لأغراض التدريس، وكذلك تصميم المحتوى التعليمي باستخدام التقنيات الرقمية والوسائط المتعددة. أما التطوير على المستوى الإجرائي، فقد شملت مقترحات، مثل وضع توصيف دقيق للكفايات الرقمية المطلوبة للمعلمين وتضمينها في مقررات إعداد المعلم بكليات التربية، وإعداد خططٍ تدريبيةٍ لتدريب المعلمين على هذه الكفايات، وزيادة ميزانية البرامج التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم، وتوفير شبكات الويب بالمدارس، وتسهيل دخول المعلمين عليها، بالإضافة إلى تسهيل دخول المعلمين على المنصات التعليمية عبر بواباتٍ خاصة.

- سعت دراسة علي (2023) بعنوان: "كفايات التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة" إلى تقديم دراسةٍ مفصلةٍ حول الكفايات المتعلقة بالتعلم الرقمي التي يجب أن تتوافر لدى الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية بجامعة مدينة السادات. وتركّز الدراسة على تحديد هذه الكفايات وتقييم درجة توافرها لدى الطلاب المعلمين. جرى اختيار المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذا البحث، حيث جرى اختيار مجتمع البحث عمديًا من بين جميع طلاب معلمي التربية الرياضية بكلية التربية الرياضية في الجامعة، والبالغ عددهم (340) طالبًا معلمًا، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي. جرى تحديد الكفايات المتعلقة بالتعلم الرقمي للطلاب المعلمين وفقًا لنتائج التحليل الإحصائي واستخدام الاستبيان المصمم. وبناءً على طبيعة البحث والعينة والمنهج المستخدم، توصّل البحث إلى الكفايات التالية التي يجب توافرها لدى الطالب المعلم، تعريف مفهوم الاتصال التعليمي وشرح عناصره وأشكاله، وفهم أهمية المنظومات في العملية التعليمية وتعرف تكنولوجيا التعليم ومكوناتها، والتعرُّف على مصادر التعلم المختلفة، وتحديد خطوات تصميم الرسوم التخطيطية بطريقةٍ علمية، وإبراز بعض النماذج للرسوم التخطيطية من المنهج، وتجهيز بيئة تعلمٍ، وتجربة أجهزة العرض الضوئي وضبطها، واستخدام تكنولوجيا التعليم داخل درس التربية الرياضية.

- هدفت دراسة القطاوي (2022) بعنوان: "الكفايات اللازمة لمعلمي المنصات الإلكترونية (من وجهة نظر الطلبة والمعلمين" إلى التعرُّف على الكفايات الضرورية لمعلمي المنصات الإلكترونية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

لتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث المنهج المختلط، حيث طوّر استبانتين: الأولى موجهة للمعلمين، والثانية موجهة للطلبة. جرى توزيع هذه الأدوات على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. شملت عينة الدراسة (100) معلمٍ ومعلمة، و(200) طالبٍ وطالبةٍ من المدارس الخاصة التابعة للواء الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة توافقٍ مرتفعة بين نتائج مقابلات الطلبة والمعلمين حول الكفايات الضرورية لمعلمي المنصات الإلكترونية. وقد أظهرت المتوسطات الحسابية لجميع مجالات استبانة المعلمين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين جميعها مرتفعة، مما يشير إلى أهمية الكفايات المعرفية والتقنية والتعليمية لدى معلمي المنصات الإلكترونية. وقد أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج وورش تدريبيةٍ دوريةٍ لمعلمي المنصات الإلكترونية، وتطوير مهاراتهم التكنولوجية والتربوية، وتنمية معارفهم حول المنصات التعليمية وطرق استخدامها. كما أشارت إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول المنصات التعليمية الإلكترونية المستخدمة في الأردن على مختلف المراحل التعليمية.

هدفت دراسة (الحر، 2022) بعنوان: "استشراف الكفايات الرقمية للقائد التربوي في الأردن في ضوء متطلبات إنترنت الأشياء" إلى استكشاف الكفايات الرقمية المطلوبة للقادة التربويين في الأردن في ضوء متطلبات إنترنت الأشياء. جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام تقنية دلفاي لجمع آراء الخبراء المتخصصين. كما جرى تطوير استبانة لتقييم الكفايات الرقمية المقترحة، ووزعت على مجموعةٍ من الخبراء في مجال إدارة وقيادة التعليم. أظهرت نتائج الدراسة وجود (49) كفايةً رقميةً للقادة التربويين في ضوء متطلبات إنترنت الأشياء، موزعةً على خمس مجالات رئيسة. تضمنت التوصيات الرئيسة من الدراسة تبنّي وزارة التربية والتعليم للكفايات الرقمية، وتهيئة جميع الإمكانيات اللازمة لتنفيذها، ودعم القادة التربويين في اكتساب هذه الكفايات. تشمل التوصيات أيضًا توفير التدريب والدورات لتطوير الكفاءات الرقمية لدى القيادات التربوية وتعزيز قدراتهم في مجال إدارة التقنيات الحديثة في التعليم.

- سعت دراسة (إبراهيم وآخرون، 2023) بعنوان: "الكفايات الرقمية كمدخل لتطوير الأداء التكنولوجي للمعلمين في المدارس بسلطنة عُمان ضوء بعض النماذج المعاصرة" إلى فهم الكفايات الرقمية باعتبارها مفتاحًا لتحسين الأداء التكنولوجي للمعلمين في المدارس في سلطنة عُمان، استنادًا إلى بعض النماذج المعاصرة. اتبعت الدراسة منهجًا وصفيًا، واستخدمت تحليل الوثائق أسلوبًا لجمع البيانات والمعلومات. أظهرت نتائج الدراسة اهتمامًا كبيرًا من قبل المؤسسات التعليمية والتدريبية والبحثية بتطوير كفايات المعلمين في المجال الرقمي، ومن بين هذه المؤسسات الاتحاد الأوروبي، والجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، واليونسكو، واليونيسيف. تركّزت هذه الكفايات على جوانب عديدة من العملية التعليمية، بما في ذلك محتوى المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وتطوير المهارات المهنية، وتعزيز التواصل الفعال مع جميع المشاركين في العملية التعليمية، وإدارة بيئة التعلم الرقمية. أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بوضع كفايات رقمية للمعلمين وتوفير التدريب اللازم لهم لتحقيق هذه الكفايات. وذلك لتوفير دليل وتوجيه للمعلمين في استخدام التقنيات الرقمية بكفاءةٍ في جميع جوانب عملهم، بما في ذلك الإشراف وتقويم الأداء الوظيفي، وفي برامج تطويرهم المهني.

التعقيب على الدراسات:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام، كما اتفقت مع دراسة كلٍّ من العصامي (2023)، وعلي (2023) في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي. بالإضافة لتوافقها مع دراسة كلٍّ من

العصامي (2023)، وعلي (2023)، والقطاوي (2022)، (الحر، 2022) في تطويرها لأداة الاستبانة واستخدامها في جمع البيانات من عينة الدراسة. توافقت الدراسة الحالية من حيث العينة، وهي المعلمون مع دراسة العصامي (2023).

- اختلفت الدراسة الحالية في منهجيتها مع دراسة (إبراهيم وآخرون، 2023) التي اعتمدت المنهج الوصفي ودراسة القطاوي (2022) التي استخدمت المنهج الوصفي المختلط، وأخيرًا مع دراسة (الحر، 2022) التي طوّعت المنهج الوصفي المسحي. لم تتوافق الدراسة الحالية من حيث العينة مع دراسة القطاوي (2022) ودراسة علي (2023) التي استهدفت الطلبة، وأخيرًا دراسة الحر (2022) التي استهدفت خبراء القيادة والإدارة التربوية.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة عنوانها صياغة دقيقة وبناء الإطار النظري الخاص بها، وأخيرًا تحديد المنهجية الأكثر ملاءمةً لأهدافها، وهي الوصفية التحليلية والأداة الأنسب لجمع البيانات من عينة الدراسة، وهي الاستبانة.

منهجية الدراسة:

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لغرض فهم وتحليل الواقع الفعلي لمشكلة البحث. استخدمت الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ووزّعت على عينةٍ من الأفراد أو المشاركين الذين يمثلون جزءًا من السياق الذي تتناوله الدراسة. بعد جمع البيانات، عولجت وحُلّلت إحصائيًا بهدف تحقيق أهداف البحث عن طريق الوصول إلى نتائج تسهم في فهم الموضوع المدروس بنحوٍ أفضل، وتقديم توصياتٍ قائمةٍ على أدلةٍ قوية.

مجتمع الدراسة والعينة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية العاملين في محافظة العقبة، والذي بلغ عددهم (312) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا لعام (2023)، وقد جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، واشتملت على (200) معلمٍ ومعلمةٍ من الجنسين. ويوضح الجداول (1) و(2) البيانات الشخصية والوظيفية لأفراد العينة.

جدول 1: توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
الجنس	الذكور	110	55
	الإناث	90	45
	المجموع	200	100

وضّحت النتائج المعروضة في الجدول (1) أنّ (55٪) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث (45٪).

جدول 2: توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	50	25

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات	110	55
10 سنوات فأكثر	40	20
المجموع	200	100

يُظهر الجدول (2) أنَّ (25٪) من أفراد العينة لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، وأنَّ (55٪) منهم خبرتهم تتراوح ما بين (5 سنوات وأقل من 10 سنوات). كما وضَّحت النتائج أنَّ (20٪) منهم لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات.

أداة الدراسة:

تحقيقًا لهدف الدراسة، جرت مراجعة الأدب النظري والتربوي للمصادر والمراجع والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والذي يتعلق بالكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظرهم أنفسهم. حيث صُمِّمت الأداة المستخدمة في الدراسة من جزأين، الجزء الأول يشمل جمع بيانات شخصية، مثل الجنس، وعدد سنوات الخبرة، أما الجزء الثاني فقد شمل الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية، والتحديات التي تقف عائقًا أمامه. جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي للقياس (أوافق بشدة، أوافق، محايد ، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث يمثِّل الرقم (5) الدرجة الأعلى للفقرة، والرقم (1) الدرجة الأقل.

صدق أداة الدراسة الظاهري:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرض الاستبانة على مجموعةٍ من المحكمين المتخصصين في المجال وتصميم الاستبانات، حيث بلغ عددهم (9)، كما جرى أيضًا مراجعة فقرات الاستبانة للتأكد من وضوحها واتساقها، والتأكد من اللغة المستخدمة في صياغة الفقرات لضمان الصحة اللغوية للأسئلة. وأخيرًا جرى استشارة المحكمين باعتبارهم وسيلةً لضمان صدق الأداة عن طريق آرائهم وتقييمهم المستقل لمحتوى الاستبانة.

ثبات أداة الاستبانة:

جرى استخدام اختبار الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم مدى توحيد إجابات المشاركين على جميع الأسئلة الموجودة في المقياس. هذا الاختبار يستخدم لتحديد مدى اتساق وثبات الأداة البحثية.

جدول 3: معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة).	11	.912
2	الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي).	5	.928
3	الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم).	6	.865

يوضح الجدول (3) قيم الثبات لمتغيرات الدراسة والتي بلغت (.912) الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة)، و(.928) للكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي)، وأخيرًا (.865) للكفايات الرقمية

(استخدام شبكة الإنترنت في التعليم). وتدلُّ المؤشرات الخاصة في معامل الثبات في الجدول أعلاه على تميز أداة الدراسة بمعامل ثباتٍ مرتفع، مما يعني قدرتها على تحقيق أغراض الدراسة.

النتائج:

جرى تحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا باستخدام برنامج (SPSS) لتلخيص الإجابات وتصنيفها بواسطة مقياس ليكرت الخماسي. جرى تقسيم المتوسطات إلى خمس فئات على النحو الآتي: المتوسطات بين (1 و1.80) وُصِفت بأنَّها منخفضة جدًا، في حين جرى وصف المتوسطات بين (1.81 و2.60) بأنَّها منخفضة. وُصِفت المتوسطات بين (2.61-3.40) بأنَّها محايدة، بينما وُصِفت المتوسطات بين (3.41-4.20) بأنَّها مرتفعة. وأخيرًا، وُصِفت المتوسطات بين (4.21-5.00) بأنَّها مرتفعة جدًا.

نتائج السؤال الأول

ما مدى توافر الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟

جدول 4: الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد توافر الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة)

ت	الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستطيع استخدام جهاز الحاسب الآلي.	4.89	.73	مرتفع جدًا
2	أستطيع تحميل الكتب الإلكترونية بصيغة pdf وتصفحها عن طريق الجهاز الحاسب الآلي.	4.85	.78	مرتفع جدًا
3	أستطيع التعامل مع برامج الوسائط المتعددة بكفاءة.	4.75	.88	مرتفع جدًا
4	أستطيع الكتابة على برنامج (word).	4.46	.80	مرتفع جدًا
5	أستطيع تصحيح الاختبارات إلكترونيًا عبر الماسح الضوئي.	4.30	.86	مرتفع جدًا
6	أستطيع تسجيل البيانات الخاصة بالطلاب ودرجاتهم على برنامج (excel).	4.03	.70	مرتفع
7	أستطيع تحضير الدروس على شكل شرائح إلكترونية باستخدام برنامج (PowerPoint).	4.00	.75	مرتفع
8	أجيد إعداد وتحضير الدروس إلكترونيًا.	3.99	.83	مرتفع
9	أجيد الدخول على موقع وزارة التربية والتعليم.	3.74	.85	مرتفع
10	أستخدم برنامج الفوتوشوب في إعداد الدروس اليومية.	3.40	.75	محايد
11	أستطيع استخدام السبورات الذكية في شرح الدرس أثناء الحصة.	3.20	.73	محايد
	المجموع	**4.146**	**.79**	**مرتفع**

يوضح الجدول (4) الاجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في الكفايات الرقمية (التعامل مع التطبيقات الحديثة) لمعلمي التربية الرياضية، وتوضح النتائج أنَّ هناك تباينًا في مستوى مهارات استخدام التكنولوجيا بين المعلمين؛ إذ أنَّ بعضهم يبدي مهاراتٍ مرتفعةً جدًا في التعامل مع البرمجيات والتطبيقات

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

المختلفة، بينما يظهر آخرون مستوى متوسطًا أو حتى أقل من ذلك. وتشير النتائج إلى وجود بعض التحديات التي قد يواجهها المعلمون في تكنولوجيا التعليم، مثل عدم القدرة على استخدام برامج معينة أو التحضير للدروس الإلكترونية. كما تشير النتائج إلى ضرورة تطوير المعلمين لمهاراتهم في مجال التكنولوجيا التعليمية عن طريق الدورات التدريبية أو ورش العمل المتاحة، بالإضافة إلى الحاجة إلى تقديم دعمٍ إضافي أو توجيه للمعلمين الذين يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم، وأخيرًا تحسين التواصل والتعاون بين المعلمين وإدارة المدرسة لتحديد احتياجات التطوير وتوفير الدعم اللازم. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة كلٍّ من العصامي (2023)، وعلي (2023) اللتان شدَّدتا على ضرورة توفير التدريب اللازم للمعلمين للتعامل مع التقنيات الحديثة والتسلح بالكفايات الرقمية الضرورية لذلك.

نتائج السؤال الثاني

ما مدى توافر الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟

جدول 5: الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد توافر الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي)

ت	الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أجمع المعلومات حول المحتوى التعليمي عن طريق الوسائط المتعددة.	4.63	.75	مرتفع جداً
2	أستخدم تطبيقات جوجل في بناء المحتوى التعليمي الخاص بمادتي.	4.34	.82	مرتفع جداً
3	أستخدم الحاسب الآلي في تحليل نتائج اختبار الطلبة.	4.00	.85	مرتفع جداً
4	أعطي الطلبة الاختبارات والواجبات عبر تطبيقات إلكترونية معدة لذلك.	3.75	.78	مرتفع
5	أستخدم التطبيقات التعليمية في عمل تغذية راجعة للطلبة بعد شرح الدرس.	3.15	.75	مرتفع
	المجموع	**3.97**	**.79**	**مرتفع**

يظهر في الجدول (5) الإجابات الخاصة بعينة الدراسة والمتعلقة في بُعد الكفايات الرقمية (تصميم المحتوى الرقمي التعليمي) إلى أنَّ المعلمين يمتلكون متوسطًا جيداً من الكفايات في هذا المجال، وقد جرى تقييم جميع الكفايات كـ "مرتفع جداً" وهذا يشير إلى أنَّ المعلمين يتمتعون بمهاراتٍ جيدةٍ في تصميم المحتوى الرقمي التعليمي واستخدام التطبيقات الإلكترونية في التعليم والتقييم. كما يتضح أنَّ المعلمين يستخدمون مجموعةً متنوعةً من الوسائط المتعددة والتطبيقات التقنية في تصميم وتطوير المحتوى التعليمي، مما يسهم في تعزيز تجربة التعلم للطلاب وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل مع المواد التعليمية. وتشير الانحرافات في بعض الكفايات إلى وجود بعض التحديات في توحيد مستوى الكفايات بين المعلمين، وربما تكون هناك حاجة إلى توفير التدريب والدعم لتحسين المهارات في هذا الصدد. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة القطاوي (2022)

وابراهيم وآخرون (2023) التي وضحت كلٌ منها وجود الكفايات التعليمية الرقمية اللازم تبنّيها من قبل المعلمين، والعمل على تعزيزها وتنميتها عن طريق ورش التدريب.

نتائج السؤال الثالث

ما مدى توافر الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم) من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة؟

الجدول (6): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم)

ت	الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أمتلك القدرة على استخدام محركات البحث بكفاءة عالية.	4.80	1.18	مرتفع جداً
2	أستطيع إنشاء بريد إلكتروني خاص بي على قواعد المعلومات الدولية الإنترنت.	4.70	.70	مرتفع جداً
3	أستطيع التعامل مع تطبيقات (office 365) بكفاءة.	4.30	.68	مرتفع جداً
4	أستطيع استخدام البروجيكتور التعليمي مع الطلبة والزملاء لتبادل المعلومات.	4.02	.85	مرتفع
5	أمتلك القدرة على تكوين صفحات إلكترونية لعرض المحتوى التعليمي الخاص بي عليها.	3.80	.80	مرتفع
6	يمكنني إنشاء فصولٍ افتراضيةٍ عبر المنصات التعليمية.	3.10	.68	محايد
	المجموع	**4.12**	**.62**	مرتفع جداً

يوضح الجدول (6) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة والمتعلقة في بُعد الكفايات الرقمية (استخدام شبكة الإنترنت في التعليم) أنّ المعلمين يمتلكون مستوى جيداً من الكفاءة في هذا المجال.، وقد جرى تقييم جميع الكفايات "مرتفع جداً" ما عدا الفصول الافتراضية عبر المنصات التعليمية التي جرى تقييمها "محايدة". هذا يشير إلى أنّ المعلمين يمتلكون مهاراتٍ جيدةً في استخدام الإنترنت لأغراض التعليم. كما يظهر التقييم أنّ المعلمين يستخدمون مجموعةً متنوعةً من الأدوات والتطبيقات عبر الإنترنت في سياق التعليم، مما يسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب، وتعزيز فعالية العملية التعليمية. وتشير النتائج إلى حاجة بعض المعلمين إلى دعمٍ إضافي في فهم واستخدام بعض التطبيقات والأدوات عبر الإنترنت، خاصةً تلك التي لم تتلقّ تقييماً عالياً، كما يمكن أن يساعد التدريب المستمر ودعم الفريق في تعزيز هذه المهارات. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الحر (2022) التي أشارت إلى ضرورة توفير التدريب والدورات لتطوير الكفاءات الرقمية لدى القيادات التربوية وتعزيز قدراتهم في مجال إدارة التقنيات الحديثة في التعليم.

استنتاجات الدراسة:

تعدُّ الكفايات الرقمية واحدةً من أهم متطلبات مواكبة التطورات التعليمية، هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى توافر الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظرهم أنفسهم، جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى استنتاجات عديدة، وهي:

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

- أظهرت الدراسة أنَّ معلمي التربية الرياضية يدركون تحديات التكنولوجيا والتغيرات الاجتماعية التي يواجهونها في مجال التعليم.
- أشارت النتائج إلى ضرورة تطوير وتعزيز الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية لمواكبة التطورات التكنولوجية وتحسين جودة التعليم.
- تبين أنَّ معظم المعلمين على استعداد لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، ولكنهم يحتاجون إلى التدريب والدعم لتحقيق النجاح في هذا المجال.
- أنَّ معلمي التربية الرياضية يسعون للتفاعل مع التحديات والتغيرات المعاصرة عن طريق تطوير مهاراتهم الرقمية، وتكييف ممارساتهم التعليمية وفقًا لها.

التوصيات:

وبناءً على تلك النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- تنظيم دوراتٍ تدريبيةٍ متخصصةٍ لمعلمي التربية الرياضية لتعزيز فهمهم واستخدامهم للتقنيات الرقمية في التعليم.
- تطوير مناهج دراسيةٍ تركِّز على تطوير الكفايات الرقمية ودمج التكنولوجيا في مجال التعليم الرياضي.
- توفير الدعم الفني والتقني للمعلمين لتجاوز التحديات التقنية والفنية التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا.
- تشجيع التفاعل والتبادل المعرفي بين المعلمين لمشاركة الخبرات وتبادل الأفكار حول استخدام التكنولوجيا في التعليم الرياضي.
- توفير الموارد الرقمية والتطبيقات التعليمية المناسبة التي تدعم عملية التعلم النشط والفعَّال في مجال التربية الرياضية.
- إجراء دراساتٍ دوريةٍ لتقييم ومتابعة تطور الكفايات الرقمية لمعلمي التربية الرياضية، وضبط الخطط التدريبية والتطويرية وفقًا للاحتياجات المحددة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، محمد بن ناصر بن سالم الريامي، وأحمد بن سعيد بن عبد الله المرزوقي (2023)، الكفايات الرقمية كمدخل لتطوير الأداء التكنولوجي للمُعلمين في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج المُعاصرة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(148)، (23-60).

إبراهيم، حسام، محمد الريامي، وأحمد المرزوقي (2023)، الكفايات الرقمية كمدخل لتطوير الأداء التكنولوجي للمعلمين في المدارس بسلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* (148)، (1-38).

الحر، بيان أحمد (2022)، استشراف الكفايات الرقمية للقائد التربوي في الأردن في ضوء متطلبات إنترنت الأشياء، الأردن، جامعة الشرق الأوسط.

الحيدري، يارا بنت عبد العزيز (2022)، إطار مرجعي مقترح لكفايات التعلم الإلكتروني للمعلمين واستطلاع أولي المستوى الجاهزية وفق الإطار المقترح، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، متاح على 29-12-2022 /https://www.academia.edu

الخالد، محمود (2006)، تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء المهارات التدريسية واللغوية بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، مسقط، عُمان، جامعة السلطان قابوس.

السايح، مصطفى، وصلاح أنس (2000)، تقويم استخدام التقنيات التعليمية في تدريس منهاج كلية التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمي الأول لإستراتيجية التعليم النوعي في مصر، جامعة المنصورة.

السايح، مصطفى (2001)، أثر مجالات الكفايات التكنولوجية لإعداد الطالب المعلم بكليات التربية الرياضية، *مجلة نظريات وتطبيقات كلية التربية الرياضية للبنين للإسكندرية* (43).

سعيد، سعد محمد إمام (2021)، تصميم بيئة تعليمية متعددة الوسائط موزعة لتنمية الكفايات الرقمية كأحد متطلبات القرن الحادي والعشرين والتفكير المنظومي لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها*، 32 (125)، (67-152).

سمارة، نواف (2005)، *الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم*، الأردن – الكرك، مركز يزيد للنشر.

العجرمي، باسم صالح مصطفى (2008)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر - غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين، جامعة الأزهر.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2302

العصامي، عبير فوزي (2023)، تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة التربية*، *3*(197)، (352-402).

علي، أحمد أمين لطفي متولي (2023)، كفايات التعلم الرقمي للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية في ضوء التحديات المعاصرة، *المجلة العلمية لعلوم الرياضة بجامعة المنوفية*، *5*(1)، (83-111).

علي، زينب محمود أحمد (2019)، معلم العصر الرقمي، الطموحات والتحديات، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (68)، (3105-3114).

القطاوي، مصعب ناجي (2022)، الكفايات اللازمة لمعلمي المنصات الإلكترونية (من وجهة نظر الطلبة والمعلمين)، الأردن، جامعة الشرق الأوسط.

كليبي، رشا بنت عبد الله بن محمد (2021)، استخدام طريقة دلفاي في بناء قائمة مقترحة بالكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي، *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض - المملكة العربية السعودية*، *42*(161)، (37-56).

الكنعاني، عبد الواحد محمود محمد (2023)، الكفايات التدريسية ومدى توافرها في مقرر التربية العملية (الميدانية) وممارسة الطالب المدرس لها في قسم الرياضيات كلية التربية للعلوم الصرفة، *جملة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، *6*(3)، (1-22).

محمود، هناء فرغلي علي، وجمال علي خليل الدهشان (2021)، رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، *مجلة كلية التربية*، *27*(11)، (1-136).

المهداوي، فايز بن محمد عبد الكريم، النصيان، عبد الرحمن بن محمد بن نصيان (2021)، كفايات التعليم الإلكتروني لدى طلاب ومعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء معايير (ISTE)، *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (234)، (183-233).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Holt, J. (2002). The determination of computer competencies needed by classroom teachers, ERIC document reproduction service, No. *No. Ed, 410955*.

Duran, M. (2000). *Examination of technology integration into an elementary teacher education program: One university's experience*. Ohio University.

Mumbi, K. (2000). The impact of laptop computers on pre service teacher practicum experiences. *PhD, college of education, Ohio university, available at:(htt://www. lipumi. com/dissertation/pervew-all/9980418)*.

واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس

فايزة عبد الله عمر العجوري [1،*]

الاستلام: 4/ يونيو /2024
التحكيم: 11/ يونيو/2024
القبول: 2 / يوليو /2024

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم - الأردن
عنوان المراسلة: fayzhalajori@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس، وتكوَّنت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة من مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط للعام الدراسي (2023/2022)، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت النتائج لهذه الدراسة إلى أنَّ تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بمستوى متوسط. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: ***تفعيل، المشاركة المجتمعية، مديري المدارس.***

The reality of activating community participation between the school and parents from the point of view of school principals

Faiza Abdullah Omar Al-Ajouri [1,*]

Abstract

The study aimed to identify the reality of activating community participation between the school and parents from the point of view of school principals. The study sample consisted of (100) male and female principals from public school principals in the Salt region for the academic year 2022/2023. The questionnaire was used as a tool for the study, and the descriptive analytical approach was used.

The results of this study found that activating community participation between the school and parents, from the point of view of school principals, was at a moderate level. The results also indicated that there were no statistically significant differences attributable to the variable of experience, and the absence of statistically significant differences in the responses of public school principals in the Salt region to the reality of activating community participation between the school and parents attributable to the variables: gender and academic qualification.

***Keywords**: activation, community participation, school principals.*

1 Ministry of Education - Jordan

* Correspondence Address: fayzhalajori@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

المقدمة

تعدُّ المدرسة جزءً مهماً من النظام الاجتماعي، فالمدرسة تسعى بنحو متواصل إلى تطوير المجتمع وبنائه في كل مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والإنسانية، وتهدف المدرسة إلى إعداد الطلبة للقيام بأدوارهم في خدمة المجتمع.

ويحرص مدير المدرسة على رعاية الطلاب والتعاطف معهم، مع التركيز على فهم مشكلاتهم وأوضاعهم الاجتماعية والشخصية، ويؤثر المدير إيجابيًا في توجيه آراء الطلاب عن طريق الاجتماعات الدورية وتبادل الأفكار بينهم، كما يبادر بتقديم النصائح القيمة لهم (نصر الله، 2001، 280). بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ مدير المدرسة يشجع على تعزيز المشاركة المجتمعية لما لها من أثر إيجابي في دعم العملية التعليمية، فهذه المبادرة تسهم بنحو كبير في بناء أواصر الثقة والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتعزِّز التعاون المشترك لبناء بيئة تعليمية آمنة للطلاب، كما تسهم هذه الجهود المشتركة في تحديد الموارد والخدمات التي يمكن للمجتمع المحلي تقديمها لدعم التعليم بصورة فعَّالة (حسين، 2004، 281).

وتعدُّ المشاركة المجتمعية من الأدوات الفعَّالة التي تسهم في تحقيق التغيير وتعزيز الديمقراطية، بهدف بناء وتطوير المجتمع، كلما ازدادت هذه المشاركة انتشارًا وتنوعًا لتشمل مختلف مجالات الحياة، أصبح المجتمع أكثر تقدمًا وازدهارًا عبر هذه المشاركة، يتمكن الأفراد من أداء أدوار مهمة في الحياة الاجتماعية والسياسية، وتتأتى لهم الفرص للمساهمة في تحديد وتحقيق الأهداف العامة، وهذا يعكس مسؤولية الأفراد والجماعات في الإسهام بتنمية مجتمعاتهم، وفي المقابل يتحمل المجتمع مسؤولية تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم (زيدية، 2012، 9).

ويشير مفهوم المشاركة المجتمعية إلى العلاقة التعاونية التكاملية بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويستند هذا المفهوم على التشارك في الرسالة والأهداف المشتركة، مع السعي المستمر لرفع مستوى التعليم إلى المعايير المطلوبة عن طريق التأثير الإيجابي على بيئة المدرسة وتحسين مناخها التنظيمي (أبو حجاج والحمد ،2021).

وتهدف المشاركة المجتمعية إلى تعزيز الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور وذلك عبر الأدوار المتنوعة التي تقوم بها الأسرة، وتسهم هذه الأدوار في تحسين فعالية المدرسة وكفاءة مخرجاتها عن طريق الدعم المادي والسعي المستمر للتنمية. يجري تحقيق ذلك عن طريق تزويد أولياء الأمور بالإجراءات والإرشادات التي تساعد على تقويم سلوك الطلاب والتغلب على ضعف التحصيل الأكاديمي لديهم (الخطيب، 2006، 29)، والسعي لتنمية روح التعاون فيما بينهم، ليكون أولياء الأمور قادرين على المشاركة في عملية صنع القرارات التربوية، وقادرين على المشاركة في رسم رؤية المدرسة ورسالتها فضلًا عن رسم أهدافها المستقبلية، كما تهدف المشاركة المجتمعية إلى جعل أولياء الأمور والمجتمع على إطلاع دائم على معايير جودتها ومدى سعيها للتطور والابتكار والإنجاز، وتحسين الانضباط السلوكي لدى الطلبة (عتوم، 2021، 13).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ المشاركة المجتمعية تعمل على نشر ثقافة الإبداع والتميز، إذ أنَّ توطيد علاقات التعاون بين المدرسة والمجتمع ومن بينهم أولياء الأمور تسهم في التنمية، وتنمية شخصية الطلبة من مختلف الجوانب، مما يسهم في خلق التربية المتوازنة السليمة والقضاء على الصراعات التي تنتج عن الاختلاف في وجهات النظر (حورية وقدوري، 2013، 5)، ولا بد أيضاً من الإشارة إلى أهمية المشاركة المجتمعية في تقليل الفاقد التعليمي الذي يتمثل في عدم تحقيق العوائد التربوية التي تتناسب مع مقدار الجهد والنفقة على بالبرامج الخاصة التي

توضح، بالتالي، تسهم المشاركة المجتمعية في التغلب على المشكلات المادية والمعنوية، وتحقيق التعاون الفعَّال بين المجتمع وأولياء الأمور والمدرسة (شويخة، 2017، 69).

الدراسات السابقة

وقد أجريت العديد من الدراسات التي دعمت مفهوم المشاركة المجتمعية، كدراسة النعيمي (2021) والتي جاءت بعنوان: "درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس لواء الأغوار" تمحورت الدراسة حول تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس لواء الأغوار الشمالية، مستخدمةً المنهج الوصفي المسحي. تكوَّنت عينة البحث من (300) معلمٍ ومعلمة. أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية لدى معلمي المرحلة الأساسية كان مرتفعاً عموماً، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الفروق الفردية عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لأثر المؤهل العلمي؛ حيث جاءت النتيجة لصالح حاملي درجة الماجستير فأعلى. كما أظهرت الدراسة وجود فروقٍ اعتماداً على سنوات الخبرة العملية، وكانت هذه الفروق لصالح فئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (5 - 10) سنوات، وذلك عبر المجالات التعليمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية وفي التقييم العام أيضًا.

وقد أجرى (Kadar, et al, 2020) دراسة بعنوان: "إدارة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على المشاركة المجتمعية" استهدفت الإلمام بإدارة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومدى المشاركة المجتمعية في مدارس رياض الأطفال. شملت عينة الدراسة (245) من المعلمين ومديري المدارس في ولاية أستاوا بإندونيسيا، وجرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى النتائج. وخلصت النتائج إلى وجود علاقةٍ إيجابيةٍ بين إدارة التعليم في مرحلة رياض الأطفال والمشاركة المجتمعية. كما أشارت إلى أهمية البدء بتطبيق برنامج لتطوير المدارس تحت إشراف المجتمع، بحيث يكون دوره ميسرًا للبرنامج عن طريق الدعم المادي للبناء والتحسينات الأخرى.

كما جاءت دراسة (Dewantara, et al , 2020) بعنوان: " تحسين تعليم الشخصية من خلال المشاركة المجتمعية حول البيئة المدرسية " وهدفت لدراسة تأثير المشاركة المجتمعية على تحسين تعليم القيم الشخصية في إندونيسيا بمدرسة باندونج لاب، شملت عينة الدراسة (13) مدرسة. وجرى اعتماد المنهج التجريبي في الدراسة. أسفرت النتائج عن أنَّ تعليم القيم الشخصية الذي نُفذ في المدارس كان فعّالاً عند تحقيق التعاون بين المدرسة والمجتمع.

وجاءت دراسة (Zulaiha, et al, 2020) بعنوان: "تأثير كفاءة مدير المدرسة والمشاركة المجتمعية على الخدمات" لتهدف إلى الكشف عن تأثير كفاءة المدير والمشاركة المجتمعية على جودة الخدمات التعليمية المقدمة في المدارس، جرى اختيار عينة مؤلفة من (34) معلمًا من مدرسة بالم بانج الابتدائية في الصين، توصلت النتائج إلى إدراك المعلمين لأهمية دور المشاركة المجتمعية في تحسين التعليم. كما أشارت النتائج إلى ضرورة توافق هذه المشاركة مع الخطة الموضوعة لتحقيق الأهداف المدرسية وتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع بنحوٍ فعَّال.

كما جاءت "دراسة الرحيلي والسيسي (2019) بعنوان: "آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)" وهدفت إلى تحديد متطلبات الشراكة المجتمعية بين الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030). جرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

عينة الدراسة (292) معلمة و(304) أولياء أمور، وأظهرت النتائج أنَّ المعلمات وأولياء الأمور في المدارس الأهلية يوافقون بنحو كبير على متطلبات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة، وجرى تناول المتطلبات المتعلقة بالتواصل المشترك، والمشاركات التطوعية، والمشاركة في صنع القرار والمسؤولية المجتمعية. بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أولياء الأمور تعزى لمتغير المؤهل العلمي (البكالوريوس والثانوية)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المعلمات تعود لمتغير المؤهل العلمي ودخل الأسرة.

وأجرى نديد (Ndede, 2019) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على تأثير المشاركة المجتمعية في إدارة المدارس، وشملت عينة البحث (10) مديرين، (89) معلمًا من مدارس التعليم الثانوي في مقاطعة راشونيو الجنوبية بكينيا. وجرى اعتماد المنهج الوصفي لتحليل البيانات، وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي للمشاركة المجتمعية في تحسين جودة التعليم بالمدارس الثانوية.

وقام أحاندو(Ahanadou, 2017) بدراسة بعنوان: "واقع الشراكة بين المدرسة والأسرة في كوت ديفوار وآليات هامة لتحسينها" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع المشاركة المجتمعية بين المدرسة والأسرة، وكذلك التعرُّف على أهم الآليات المقترحة لتطويرها، وشملت عينة الدراسة (110) من المديرين في كوت ديفوار وماليزيا، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، توصلت النتائج إلى أنَّ عمليات الشراكة الحالية بين المدرسة والأسرة ما زالت تعتمد على الأنماط التقليدية وذلك لوجود العديد من المعوقات التي تحدُّ من فاعليتها. وقد حصلت أغلب العناصر المستقصاة على تقييم محايد أو غير موافق.

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت جميع الدراسات السابقة إلى تناول موضوع المشاركة المجتمعية، إذ هدفت دراسة النعيمي (2021) إلى الكشف عن تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية، وهدفت دراسة (Kadar, et al, 2020) للتعرُّف إلى مدى المشاركة المجتمعية في مدارس رياض الأطفال، في حين أنَّ دراسة (Dewantara, et al 2020) تناولت أكثر من متغير. بالتالي، هدفت للتعرُّف إلى تأثير المشاركة المجتمعية على تحسين تعليم القيم الشخصية، أما الدراسة الحالية فقد هدفت للتعرُّف على واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للمنهج الوصفي، كدراسة (Zulaiha, et al, 2020)، دراسة الرحيلي والسيسي (2019).

وتتميز الدراسة في تناول واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس بجوانب رئيسة عديدة، وهي:

1. **تحليل الوضع الحالي** :تقدم الدراسة تحليلاً شاملاً للوضع الحالي للمشاركة المجتمعية بين المدارس وأولياء الأمور، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذه العلاقات.
2. **آراء المديرين:** تعتمد الدراسة على وجهات نظر المديرين كمصادر رئيسة للمعلومات، مما يضفي مصداقية ويعكس الواقع الفعلي للإدارة المدرسية.
3. **التحديات والفرص:** تسلط الدراسة الضوء على التحديات التي تواجه تفعيل المشاركة المجتمعية، مثل قلة التواصل أو نقص الموارد، وكذلك الفرص المتاحة لتعزيز هذه المشاركة.

كما تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عنوانها الذي تناول واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور، كما تميز في مجتمعه وعينته المتمثلة في مديري المدارس في منطقة السلط.

مشكلة الدراسة

يشكل التعليم المحور الأساسي من محاور المجتمع، وبما أنَّ المدرسة إحدى المؤسسات التربوية المسؤولة عن التنمية المستدامة، وصقل جوانب الشخصية والاتجاهات للطلبة، كانت الحاجة إلى زيادة الفعالية فيما بينها وبين المجتمع المحلي، وذلك للتغلب على العديد من المشكلات التي قد تواجهها، والقضاء على الفجوة بين الموارد المتاحة والطموحات المرتفعة، وحتى يتحقق التعليم المتميز جاء دور المشاركة المجتمعية في عملية التنمية في المجتمع (Daniel 2019).

تسعى المشاركة المجتمعية إلى تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع وأولياء الأمور عن طريق القيام بالأدوار الحديثة والفعالة التي تسهم في مواجهة التحديات المختلفة التي تواجهها المدارس. وفي ظل التطورات السريعة والتغيرات المستمرة التي يشهدها العصر الحالي، أصبحت المدارس تواجه العديد من المشكلات، مثل نقص الدعم المالي والمعنوي وعدم توفر البنية التحتية الملائمة لهذه التطورات، بالإضافة إلى الحاجة للحصول على المعارف والخبرات التي تدعم البيئة التعليمية، كما أنَّ بعض أولياء الأمور قد يفتقرون إلى الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية وتأثيرها الإيجابي على التعليم والتنمية الشخصية للطلاب، وقد لا يدركون مدى تأثير مشاركتهم الفعَّالة في تحسين البيئة التعليمية، وكثير من أولياء الأمور يواجهون ضغوطًا زمنيةً بسبب التزامات العمل والمسؤوليات الأسرية، مما يجعل من الصعب عليهم المشاركة بانتظام في الأنشطة المدرسية أو الاجتماعات، وبناءً على ذلك، جاءت هذه الدراسة لاستكشاف واقع تفعيل الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور وذلك من وجهة نظر مديري المدارس.

وقد تلخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لتفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرُّف إلى واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس.
- التعرُّف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لتفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية تطبيقية وأهمية نظرية، على النحو الآتي:

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

الأهمية النظرية:

- **تعزيز الفهم النظري للتعليم التشاركي عبر ما تسهم في تطوير نظريات ومفاهيم جديدة حول التعليم التشاركي ودور المجتمع في العملية التعليمية، مما يعزّز فهم الأكاديميين والباحثين لكيفية تحسين التعليم عن طريق المشاركة المجتمعية.**
- **توضيح العلاقة بين المشاركة المجتمعية والتحصيل الدراسي إذ تساعد الأبحاث النظرية في توضيح كيفية تأثير المشاركة المجتمعية على تحصيل الطلاب الدراسي وسلوكهم وتطويرهم الاجتماعي والعاطفي.**
- **إثراء الأدبيات التربوية، إذ تقدم الدراسة إضافات قيمة للأدبيات التربوية عن طريق تقديم بيانات وتحليلات جديدة حول أهمية المشاركة المجتمعية ودورها في تحسين جودة التعليم.**
- **تساعد هذه الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مماثلة لموضوع الدراسة.**

الأهمية التطبيقية

- **تسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر دعماً وتعاوناً، حيث يشعر الطلاب وأولياء الأمور والمدرسون بالانتماء والمسؤولية المشتركة نحو تحسين العملية التعليمية.**
- **تساعد نتائج الدراسات التطبيقية المديرين والمخططين في تطوير برامج وسياسات تعليمية تعتمد على المشاركة الفعالة للمجتمع، مما يعزّز من فاعلية هذه البرامج، ويزيد من قبولها ونجاحها.**
- **كما تسهم في تحسين قنوات التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، مما يتيح تبادل المعلومات بنحو أكثر فعالية وسرعة، ويؤدي إلى اتخاذ قرارات أكثر استنارة.**
- **وتعمل تشجع أولياء الأمور على الانخراط بنحو أكبر في الأنشطة المدرسية، مما يعزّز من دعمهم لأبنائهم، ويساعد في متابعة تقدمهم الأكاديمي بنحو أفضل.**
- **يؤمّل من نتائج هذه الدراسة تعرف مفهوم المشاركة المجتمعية في الأردن.**

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة المصطلحات الرئيسة الآتية، وفيما يلي تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً:

المشاركة المجتمعية: التفاعل والتعاون بين المدرسة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية وتحسين بيئة التعلم، عن طريق تبادل المعلومات، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتنظيم الأنشطة التي تسهم في تطوير الطلاب والمدرسة على حدٍّ سواء (الحميد، 2018).

تفعيل المشاركة المجتمعية: يعني تشجيع أفراد المجتمع على الانخراط والمساهمة بنحو فعّال في الأنشطة والمشاريع التي تهدف إلى تحسين جودة الحياة في مجتمعهم، ويمكن أن تشمل هذه الأنشطة التطوع، والمشاركة في القرارات المحلية، ودعم المبادرات البيئية والاجتماعية، وتعزيز التعاون بين الأفراد والمنظمات المحلية (زرارفة، 2014).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في منطقة السلط من المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الثاني من العام الأكاديمي (2024/2023).
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي .

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في محافظة السلط البالغ عددهم (110) مديراً ومديرة، في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي (2024/2023).

عينة الدراسة: جرى اختيار عينة بلغ حجمها (100) مديراً ومديرة، وزّعت أداة الدراسة (الاستبانة) على العينة باستخدام تطبيق (Google Form)، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة وفقًا لبياناتهم الشخصية والوظيفية:

الجدول (1) توزيع خصائص عينة الدراسة وفقًا لبياناتهم الشخصية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	36	36.0
	أنثى	64	64.0
	المجموع	**100**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	77	77.0
	دراسات عليا	23	23.0
	المجموع	**100**	**100.0**
سنوات الخبرة	1- أقل من 10 سنوات	33	33.0
	10 سنوات فأكثر	67	67.0
	المجموع	**100**	**100.0**

أداة الدراسة:

جرى تطوير الاستبانة أداةً لقياس واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس، تألفت من (19) فقرة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة، كدراسة الرحيلي والسيسي (2019)، ودراسة ابتسام (2021)، ودراسة كادر ووهاب وفاتونة(Fatonah, Kadar & Wahab, 2020)، وقد جرى توزيعها على الأجزاء الآتية:

1.الجزء الأول: وتضمن البيانات الديموغرافية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

2.الجزء الثاني: وتضمن الفقرات التي تقيس واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور، وجرى تمثيلها بالفقرات (1- 19)، وقد وزّعت على المجالات الآتية.

1. أهداف المشاركة المجتمعية وتمثلها الفقرات (1-6)،

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

2. مجالات المشاركة المجتمعية ، وتمثلها لفقرات (7-12)،
3. آليات ضمان المشاركة المجتمعية وتمثلها الفقرات (13- 19).

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: عرضت الأداة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية المتخصصين في علم الإدارة التربوية والمناهج وطرق التدريس، و(2) مديري مدارس ذوي خبرة لبيان صحة العبارات، وصحة صياغتها اللغوية. ومقدرتهم على قياس ما كانوا يعتزمون قياسه. مع التعديلات المقترحة من المحكمين واتخاذ الإجراءات اللازمة بشأن الفقرات المقترح تعديلها، أو حذفها، أو دمجها في فقرةٍ واحدة، بنسبة موافقة (80٪).

صلاحية البناء الداخلي:

وجرى التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة بعد تطبيقها على عينةٍ استطلاعيةٍ من المجتمع وخارج عينته بلغ حجمها (30) مديرًا ومديرة. وجرى حساب معاملات ارتباط الفقرات بالمجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية، والجدول (2) يوضح النتائج.

الجدول (2) نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة والمجال الذي تنتمي له والدرجة الكلية

رقم الفقرة	أهداف المشاركة المجتمعية		رقم الفقرة	مجالات المشاركة المجتمعية		رقم الفقرة	آليات ضمان المشاركة المجتمعية	
	المجال	الدرجة الكلية		المجال	الدرجة الكلية		المجال	الدرجة الكلية
1	0.72**	0.52**	7	0.70**	0.69**	13	0.66**	0.58**
2	0.83**	0.82**	8	0.66**	0.56**	14	0.91**	0.61**
3	0.60**	0.51**	9	0.81**	0.67**	15	0.83**	0.600**
4	0.80**	0.78**	10	0.49**	0.40*	16	0.80**	0.53**
5	0.63**	0.52**	11	0.74**	0.61**	17	0.64**	0.61**
6	0.68**	0.62**	12	0.84**	0.80**	18	0.90**	0.70**
						19	0.93**	0.69**

**دالة إحصائيًا عند (α≤0.01).

*دالة إحصائيًا عند (α≤0.05).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3)، أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال تراوحت ما بين (0.49-0.93)، وبين الفقرة والدرجة الكلية فقد تراوحت (0.40- 0.82) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، وهذا يشير إلى صدق الأداة ومناسبتها لإجراء الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة عبر استخدام منهج الاتساق الداخلي، حيث جرى حساب معامل كرونباخ ألفا. جرت هذه الإجراءات بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تتألف من (30) مديرًا ومديرة من خارج العينة الأساسية للدراسة، والجدول (3) يعرض قيم معاملات الثبات:

جدول (3) قيم معاملات ثبات أداة الدراسة

أرقام الفقرات	الأداة	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
6-1	**أهداف المشاركة المجتمعية**	6	0.802
12-7	**مجالات المشاركة المجتمعية**	6	0.801
19-13	**آليات ضمان المشاركة المجتمعية**	7	0.911
19-1	الدرجة الكلية	**19**	**0.912**

تبين نتائج الجدول (3) أنّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمجالات تراوحت بين (0.801- 0.911) وللدرجة الكلية قد بلغ (0.912) وهي درجات تدل على ثبات الأداة ومناسبتها لإجراء الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

تضمنت أداة الدراسة (19) فقرةً موزعةً على ثلاثة محاور رئيسة: أهداف المشاركة المجتمعية، مجالات المشاركة المجتمعية، وآليات ضمان المشاركة المجتمعية. جرى الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات عينة الدراسة، حيث تمثل درجة (5) "موافق بشدة"، ودرجة (4) "موافق"، ودرجة (3) "محايد"، ودرجة (2) "غير موافق"، وأخيراً درجة (1) "غير موافق بشدة". أعلى درجة ممكنة للمستجيب هي (95) والأدنى (19) فيما بلغت الدرجة النهائية المعبرة عن النتائج العامة للدراسة (57). جرى استخدام الوسائل الحسابية للفقرات والمحاور الكلية لتحليل وتفسير تصنيفات أفراد العينة. ووفقًا لمعادلة النطاق، حيث المدى = ذروة حاجز الاتصال، يقتصر حاجز سوما على 3 فئات، 5-1 = 4، 4/3 = 1.33، ويبين الجدول (4) ما يأتي:

الجدول (4) المعيار الإحصائي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة الدرجة الكلية والفقرات

المتوسط الحسابي	المستوى
2.33-1	منخفض
3.67 -2.34	متوسط
5 - 3.68	مرتفع

المعالجات الإحصائية المستخدمة: جرى استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات الدراسة، حيث جرى استخدام

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson coefficient) وكرونباخ ألفا (Alpha Cronbach) للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة.
3. تحليل التباين الثلاثي الاتجاه (3 Way-ANOVA) للاجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضًا لنتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة، كما يتضمن أيضًا مناقشة للنتائج في ضوء تسلسل أسئلتها، واقتراح عددٍ من التوصيات التي تنبثق من تلك النتائج.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ونصه: ما واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للمجالات والدرجة الكلية، والجدول (5) يعرض النتائج:

جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للمجالات والدرجة الكلية لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أهداف المشاركة المجتمعية	3.29	0.815	1	متوسط
3	آليات ضمان المشاركة المجتمعية	3.11	0.697	2	متوسط
2	مجالات المشاركة المجتمعية	3.09	0.700	3	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.16**	**0.702**	-	متوسط

تشير نتائج الجدول (5) إلى أنَّ المتوسط الحسابي العام لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط قد بلغ (3.16) بانحراف معياري قدره 0.702)، مما يعكس مستوى تقدير متوسط. وقد احتلَّ مجال أهداف المشاركة المجتمعية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وانحراف معياري قدره (0.815) وبمستوى متوسط أيضًا، يليه في المركز الثاني مجال آليات ضمان المشاركة المجتمعية بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وانحراف معياري قدره (0.697) وبنفس المستوى المتوسط، فيما جاء أخيرًا مجال مجالات المشاركة المجتمعية بمتوسط حسابي قدره (3.09) وانحراف معياري مقداره (0.700) وبمستوى متوسط كذلك.

كما جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرات كما هو مبين في الآتي:

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لأهداف المشاركة المجتمعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	تعميق التعاون بين الأسرة والمدرسة لرفع مستوى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.	3.43	0.977	1	متوسط
4	تدبير موارد إضافية لتمويل المدارس، وتنفيذ الحلول المناسبة لها.	3.39	0.963	2	متوسط
5	تطوير برامج ورعاية التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.	3.36	0.938	3	متوسط

3	ترسيخ ثقافة التشاور داخل مجتمع المدرسة.	3.24	0.922	4	متوسط
6	تعزيز عملية الرقابة المجتمعية على التلميذ داخل المدرسة وخارجها.	3.22	0.949	5	متوسط
2	تعزيز عمليات الصيانة الدورية المنتظمة البناء المدرسي.	3.12	0.956	6	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.29**	**0.815**	-	**متوسط**

تشير نتائج الجدول رقم (6) إلى أنَّ المتوسط الحسابي لأهداف المشاركة المجتمعية كأحد مجالات تفعيل التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور وفقًا لآراء مديري المدارس في محافظة السلط بلغ (3.29)، مع انحراف معياري قدره (0.815)، مما يعكس مستوى تقدير متوسط.

وتصدرت الفقرة الأولى التي تنص على "تعميق التعاون بين الأسرة والمدرسة لرفع مستوى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض" قائمة الأهداف بمتوسط حسابي قدره (3.43) وانحراف معياري بلغ (0.977)، وبمستوى متوسط من التقدير. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة الرابعة التي تهدف إلى "تدبير موارد إضافية لتمويل المدارس وتنفيذ الأنشطة المناسبة"، حيث سجلت متوسطًا حسابيًا قدره (3.39) وانحرافًا معياريًا يبلغ (0.963) وبمستوى تقدير متوسط أيضًا، والفقرة الخامسة والتي تتضمن هدف "تطوير برامج ورعاية التلاميذ داخل المدرسة وخارجها" احتلت المركز الثالث بمتوسط حسابي قدره (3.24) وانحراف معياري تمثل بـ(0.922) ومستوى تقدير متوسط. أما الفقرة الثانية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بنصها الذي يتناول "تعزيز عمليات الصيانة الدورية المنتظمة للبناء المدرسي"، وحققت متوسطًا حسابيًا يقدر بـ(3.12) مع انحراف معياري يبلغ (0.815) مستواها كذلك كان ضمن التصنيف المتوسط للتقديرات المتاحة.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لفقرات مجال المشاركة المجتمعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
9	الاستفادة من خبرات أولياء أمور الطلبة كاختصاصين أو معلمين في حل بعض المشكلات الأسرية التي تؤثر على أداء التلميذ.	3.42	0.966	1	متوسط
11	تكوين جماعة القيم التربوية من أبناء المجتمع المحلي يتمركز دورها حول مراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة وتهذيبه.	3.34	0.934	2	متوسط
8	الإسهام من قبل أولياء الأمور في وضع خطة إدارة المدرسة السنوية.	3.16	0.801	3	متوسط
12	مراعاة المرونة في تطبيق التشريعات المنظمة لعمل المدرسة وتطويرها مجتمعيًا.	3.01	0.859	4	متوسط
7	المشاركة من قبل أولياء الأمور في صناعة القرارات المدرسية.	2.94	0.886	5	متوسط
10	تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين ورجال الدين والمعلمين من أبناء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.	2.68	1.014	6	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.09**	**0.700**	-	**متوسط**

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

تظهر نتائج الجدول رقم (7) أنّ المتوسط الحسابي لفقرات مجال المشاركة المجتمعية، كأحد مجالات تفعيل التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط، بلغ (3.09) بانحراف معياري قدره (0.700)، ما يمثل درجة تقدير متوسطة.

احتلت الفقرة التاسعة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.42) وانحراف معياري مقداره (0.966). وتنص الفقرة على "الاستفادة من خبرات أولياء أمور الطلبة كاختصاصيين أو معلمين في حل بعض المشكلات الأسرية التي تؤثر على أداء التلميذ". وجاءت الفقرة الحادية عشرة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.34) وانحراف معياري قيمته (0.934)، والتي تنص على "تكوين جماعة القيم التربوية من أبناء المجتمع المحلي يتمركز دورها حول مراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة وتهذيبه". أما الفقرة الثامنة فجاءت في المرتبة الثالثة، حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.16) بانحراف معياري قدره (0.801). وهذه الفقرة تنص على "الإسهام في وضع خطة إدارة المدرسة السنوية". في المقابل، جاءت الفقرة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ قيمته (2.68) وانحراف معياري (1.014)، وهي التي تشير إلى "تنفيذ برامج التربية الوالدية بالاستفادة من خبرات التربويين ورجال الدين والمعلمين من أبناء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة".

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى آليات ضمان المشاركة المجتمعية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
15	إصدار نشرات مدرسية تهدف إلى تنمية التواصل مع أولياء أمور الطلبة.	3.30	0.927	1	متوسط
14	تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين كوسائط لربط المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها.	3.26	0.928	2	متوسط
16	تبنّي أسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة وإشراك أولياء الأمور بذلك.	3.25	0.925	3	متوسط
17	إشراك الآباء في التخطيط العام للمدرسة وعلى مستوى المدرسة.	3.24	0.780	4	متوسط
19	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل مثل فتح موقع على الإنترنت للمدرسة.	3.23	0.952	5	متوسط
18	إشراك الآباء في عملية المتابعة والتقويم المدرسي.	3.16	0.961	5	متوسط
13	ربط المناهج المدرسية بطبيعة المجتمع المحلي وامكانياته.	2.32	0.649	6	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.11**	**0.697**	-	متوسط

تظهر نتائج الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي لآليات ضمان المشاركة المجتمعية، كإحدى مجالات تفعيل التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط، قد بلغ (3.11) بانحراف معياري قدره (0.697)، مما يمثل مستوى تقدير متوسط. وقد احتلت الفقرة (15)، التي تنص على "إصدار نشرات مدرسية تهدف إلى تعزيز التواصل مع أولياء أمور الطلبة". المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.30) وانحراف معياري قدره (0.927) بمستوى متوسط. وتلتها في المرتبة الثانية الفقرة (14) التي تشجع على "تفعيل دور مجالس الآباء

والمعلمين كوسائط تربط المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها"، محققةً متوسطًا حسابيًا قدره (3.26) وانحرافًا معياريًا بمقدار (0.928) وبمستوى متوسط. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (16) التي تدعو إلى "تبنّي أسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة وإشراك أولياء الأمور به"، حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (3.25) وانحراف معياري يصل إلى (0.925) وبمستوى التقدير نفسه. أما الفقرة الأخيرة فقد كانت رقم (13)، والتي تقترح "ربط المناهج المدرسية بطبيعة المجتمع المحلي وإمكاناته"، حيث حققت متوسطًا حسابيًا بلغ (2.32) بانحراف معياري قدره (0.649) وبمستوى تقديرٍ معتدل أيضًا.

فواقع المشاركة المجتمعية ما بين المدرسة وأولياء الأمور لا زالت دون مستوى الطموحات، حيث إنّ بناء بيئةٍ تعليميةٍ آمنةٍ للطلبة، وزيادة الدعم من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي يسهم في تقديم خدماتٍ تعليميةٍ متطورة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءً على الدور التقليدي لمجلس أولياء الأمور فلا زال روتينيًا، فالمدرسة لا زالت تدار بأسلوب مركزي ومشاركة مجلس أولياء الأمور في اتخاذ القرارات محدود جدا، فالتأثير الإيجابي للمجتمع في البيئة المدرسة لم يتطور إلى مستويات يجعل من مجلس أولياء الأمور مجالس إدارية تؤثر إيجابيًا في رسالة المدرسة ورؤيتها. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحاندو(Ahanadou, 2017) التي خلصت إلى أنّ عمليات الشراكة بين المدرسة والأسرة ما زالت تعتمد على الأنماط التقليدية. ومع ذلك، تختلف هذه النتيجة عن دراسة ابتسام (2021)، التي أظهرت أنّ درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية لمعلمي المرحلة الأساسية في لواء الأغوار الشمالية كانت مرتفعة. كما تختلف أيضًا مع نتائج دراسة سمر الرحيلي وأريج السيسي (2019)، والتي توصلت إلى أنّ درجة موافقة المعلمات وأولياء أمور الطالبات في المدارس الأهلية حول متطلبات تفعيل الشراكة بين الأسرة والمدرسة كانت كبيرة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ونصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

جرت الإجابة عن هذا السؤال باستخدام تحليل التباين الثلاثي الاتجاه ((3Way -ANOVA والجدولين (9) و (10) تعرض النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الجنس	ذكر	36	3.19	0.765	3.112	0.136
	أنثى	64	3.15	0.670	3.092	0.103
المؤهل العلمي	بكالوريوس	77	3.21	0.657	3.202	0.084
	دراسات عليا	23	3.01	0.835	3.002	0.160
سنوات الخبرة	2- أقل من 10 سنوات	33	3.15	0.594	3.077	0.142

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

10 سنة فأكثر	67	3.17	0.754	3.127	0.097

تبيّن نتائج الجدول (9) وجود فروقات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط بشأن واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور. تعزى هذه الفروقات إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية، طبِّق اختبار تحليل التباين الأحادي الثلاثي الاتجاه (Way-ANOVA3). يوضح الجدول (10) النتائج المتعلقة بهذا التحليل:

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ثلاثي الاتجاه (3Way-ANOVA) لبيان دلالة الفروق في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لتفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.010	1	0.010	0.019	0.891
المؤهل العلمي	0.673	1	0.673	1.343	0.249
سنوات الخبرة	0.053	1	0.053	0.106	0.745
الخطأ	48.088	96	0.501		
الكلي	1048.363	100			
الكلي المصحح	48.805	99			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

تظهر نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، اعتمادًا على قيم (ف) المحسوبة والبالغة على التوالي(0.016, 1.343, 0.019) عند مستوى الدلالة المرافق لها والبالغ (0.891, 0.249, 0.745=α) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

ويمكن الإشارة بأنّ مديري المدارس سواءً أكانوا ذكورًا أو إناثًا وبغض النظر عن مؤهلهم العلمي وسنوات خبرتهم يتفقون على أنّ واقع تفعيل المشاركة المجتمعية ما بين المدرسة وأولياء الأمور لا زالت محدودة وفي إطار العمل الروتيني فقط، وأنّ القرار في المدرسة لا زال بيد إدارة المدرسة، فهذه المشاركة بحاجة إلى تنشيط.

الاستنتاجات:

- إنّ تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بمستوى متوسط.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات مديري المدارس الحكومية في منطقة السلط لواقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

التوصيات والمقترحات:

استنادًا إلى النتائج التي أوردتها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة تفعيل دور مجالس أولياء الأمور في اتخاذ القرارات التي تسهم في بناء بيئة تعليمية آمنة.

2. تعزيز قنوات التواصل المستمر والمباشر بين المدرسة وأولياء الأمور باستخدام الوسائل التكنولوجية المتاحة، مثل التطبيقات التعليمية، البريد الإلكتروني، والاجتماعات الافتراضية.
3. ضرورة بناء جسور الثقة ما بين المدرسة والمجتمع المحلي عبر فتح مرافق المدرسة للمجتمع المحلي (الملاعب، والمكتبات، والمسارح المدرسية).
4. تنظيم ورش عمل دورية وبرامج تدريبية تهدف إلى تعزيز مهارات أولياء الأمور في دعم تعليم أبنائهم وتوعيتهم بأهمية المشاركة المجتمعية.
5. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث على المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة على مجتمعات، وعيناتٍ أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميماتها.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

المراجع

المراجع العربية

أبو حجاج، أيمن والحمد ، نوار (2021)، دور الإدارة المدرسية في تعزيز الشراكة المجتمعية في المدارس العربية في منطقة بئر السبع، *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، *28*(2)، (1-17.)

حسن، سلامة (2004)، *اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعّالة*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة (2004)، المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوى الأزايطة: *دار الجامعة الجديدة*.

الحميد ، سعد (٢٠١٨م)، *دور القيادات المدرسية في بناء الشراكة المجتمعية بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك سعود ، الرياض.

الخطيب، أحمد (2006)، *المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل*، عمان: دار عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

الرحيلي، سمر، السيسي، أريج (2019)، آليات تفعيل الشراكة المجتمعية بني الأسرة والمدرسة في ضوء رؤية المملكة السعودية (2030)، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *5*(3)، (221-246).

زارفة، فيروز (2014)، دور المجتمع المدني في تفعيل المشاركة المجتمعية، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، *11*(1)، (21-31).

زيدية، ياسر (2012)، *المشاركة المجتمعية في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

شويخة مباركة (٢٠١٧)، *الاتصال بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجلفة، الجزائر.

عتوم، سوزان (2021)، *واقع المشاركة المجتمعية في مرحلة رياض الأطفال في مدارس جرش الحكومية من وجهة نظر المعلمات*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

نصر الله، عمر (2001)، *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

النعيمي، ابتسام (2021)، *درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس لواء الأغوار*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، الأردن.

المراجع الأجنبية

Ahanadou, C. (2017). *The reality of the partnership between the school and family in Cote d'Ivoire and important mechanisms for its improvement* (Master's thesis). Sultan Zainal Abidin University, Malaysia.

Daniel, J. (2019). *Teaching in community school: Creating conditions for deeper learning*. University of California, Los Angeles.

Dewantara, J. A., Efriani, E., Sulistyarini, S., & Prasetiyo, W. H. (2020). Optimization of character education through community participation around the school environment (Case study in Lab School Junior High School Bandung). *JED (Journal of Etika Demokrasi, 5*(1), 53-66.

Kadar, K., Wahab, R., & Fatonah, S. (2020). Community-based early childhood education management. *Istawa: Journal of Islamic Education, 5*(2), 192-202.

Ndede, B. (2019). *The influence of community participation in school governance in public secondary schools in Rachuonyo South Sub County Kenya* (Doctoral dissertation). University of Nairobi, Kenya.

Zulaiha, D., Lian, B., & Mulyadi, M. (2020). The effect of principal's competence and community participation on the services. *Journal of Social Work and Science Education, 1*(1), 45-57.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2380

بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها: **(واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور من وجهة نظر مديري المدارس)** وذلك استكمالًا لمتطلبات مساق أساليب البحث. راجية الإجابة عن فقرات الاستبانة بصدق وأمانة، وستعامل إجاباتكم بكل سرية، ولن تستخدم إلا لأعراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم تعاونكم واهتمامكم، مع خالص احترامي وتقديري.

الباحثة: فايزة العجوري

القسم الأول: معلومات ديموغرافية

يرجى وضع إشارة **(X)** في المربع الذي ينطبق على حالتك:

1. الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐
2. المؤهل العلمي: بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐
3. سنوات الخبرة: أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر ☐

الجزء الأول: أداة قياس واقع تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة وأولياء الأمور

رقم الفقرة	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	المجال الأول: أهداف المشاركة المجتمعية					
1	تعميق التعاون بين الأسرة والمدرسة لرفع مستوى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.					
2	تعزيز عمليات الصيانة الدورية المنتظمة البناء المدرسي.					
3	ترسيخ ثقافة التشاور داخل مجتمع المدرسة.					
4	تدبير موارد إضافية لتمويل المدارس، وتنفيذ الحلول المناسبة لها أنشطة.					
5	تطوير برامج ورعاية التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.					
6	تعزيز عملية الرقابة المجتمعية على التلميذ داخل المدرسة وخارجها.					
	المجال الثاني: مجالات المشاركة المجتمعية					
7	المشاركة في صناعة القرارات المدرسية.					
8	الإسهام في وضع خطة إدارة المدرسة السنوية.					
9	الاستفادة من خبرات أولياء أمور الطلبة كاختصاصين أو معلمين في حل بعض المشكلات الأسرية التي تؤثر على أداء التلميذ.					
10	تنفيذ برامج التربية الو الدية بالاستفادة من خبرات التربويين ورجال الدين والمعلمين من أبناء المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.					
11	تكوين جماعة القيم التربوية من أبناء المجتمع المحلي يتمركز دورها حول مراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة وتهذيبه.					
12	مراعاة المرونة في تطبيق التشريعات المنظمة لعمل المدرسة وتطويرها مجتمعيًا.					
	المجال الثالث: آليات ضمان المشاركة المجتمعية					
13	ربط المناهج المدرسية بطبيعة المجتمع المحلي وإمكانياته.					
14	تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين كوسائط لربط المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بها.					
15	إصدار نشرات مدرسية تهدف إلى تنمية التواصل مع أولياء أمور الطلبة.					
16	تبنّي أسلوب اليوم المفتوح وأسبوع تنمية العلاقة بين البيت والمدرسة وإشراك أولياء الأمور بذلك.					
17	إشراك الآباء في التخطيط العام للمدرسة وعلى مستوى المدرسة.					
18	إشراك الآباء في عملية المتابعة والتقويم المدرسي.					
19	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التواصل مثل فتح موقع على الإنترنت للمدرسة.					

أثر الألعاب الإلكترونية على تنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال بتربية معان

الاستـــلام: 20/ مايو /2024
التحكيم: 10/يونيو/2024
القبـــــول: 23/أكتوبر/2024

صفاء كمال الرواد [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 معلمة روضة تابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن
*عنوان المراسلة: naheedbasam@yahoo.com

أثر الألعاب الإلكترونية على تنمية مهارات القراءة في اللغة العربية لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال بتربية معان

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في معان، واتبع الباحث منهج البحث شبه التجريبي وذلك لملاءمته أغراض الدراسة، واختار الباحث عينةً قصديةً ممثلةً للمجتمع من طلاب رياض الأطفال، وتكوَّنت عينة الدراسة من (84) تلميذًا من رياض الأطفال من المدارس التابعة لتربية معان، حيث جرى اختيار أفراد العينة بطريقةٍ قصدية، وزِّعوا عشوائيًا إلى مجموعتين، واحدة ضابطة، وأخرى تجريبية، وبواقع (42) تلميذًا في المجموعة التجريبية و(42) تلميذًا في المجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (0.05 = α) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات تلاميذ رياض الأطفال على اختبار مهارة القراءة في القياسين القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس (تدريس اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية والطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة، وأوصى الباحث بضرورة تعميم تدريس مهارة القراءة في اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية؛ وذلك لأثرها وانعكاساتها التربوية على التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: ***الألعاب الإلكترونية، مهارة القراءة، تلاميذ رياض الأطفال.***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

The Effects of Electronic Games on Developing Arabic Reading Skills among Kindergarteners in Ma'an Education

Safaa Kamal Al-Rowad [1, *]

Abstract:

This study aimed to reveal the effect of teaching the Arabic language using electronic games in developing the reading skills of kindergarten students in Ma'an. The researcher followed the quasi-experimental research approach. The researcher selected a purposive sample representative of the community of kindergarten students, and the study sample consisted of 84 people. Kindergarten students from schools affiliated with Ma'an Education. The sample members were chosen intentionally and were randomly distributed into two groups, one control and the other experimental, with 42 students in each group. The results showed that there were statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) in the arithmetic means, standard deviations, and adjusted arithmetic mean of kindergarten students' scores on the reading skill test in the pre-and post-measurements according to the teaching method (teaching the Arabic language using electronic games and the regular method) and in favor of The experimental group, which indicates the effectiveness of teaching the Arabic language using electronic games in developing the reading skill. The researcher recommended the necessity of generalizing the teaching of reading skills in the Arabic language using electronic games due to its educational effects and repercussions on students.

Keywords: *electronic games, reading skill, kindergarten students.*

1 Safaa Kamal Al-Rowad, Kindergarten teacher, Ministry of Education - Jordan
* Corresponding Email Address: naheedbasam@yahoo.com

مقدمة الدراسة:

إن تنمية مهارة القراءة من أهم ما ينبغي التركيز عليه لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، حيث يكون الطفل بحاجةٍ إلى مهارة اللغة الملفوظة؛ لأنها عمليةٌ تعتمد على القدرات اللغوية. فاللغة الملفوظة هي الوسيلة الأساسية لاكتساب المعلومات في مختلف المعارف التي يتعلمها الطفل، ومن هنا، كان البحث عن الوسائل التي تمكّن التلاميذ من القراءة السليمة أمرًا حيويًا، خاصة وأنّ هذه المرحلة تعدُّ مرحلةً أساسيةً لكل المراحل التي تأتي فيما بعد. من هنا، تبرز أهمية الألعاب الإلكترونية التعليمية، حيث أصبحت محط الاهتمام بين التربويين وأولياء الأمور على حدٍّ سواء. فقد أظهرت الدراسات الحديثة أنّ الأطفال في مرحلة رياض الأطفال يتأثرون بنحوٍ كبيرٍ بالألعاب الإلكترونية، مما يتيح فرصةً فريدةً لاستغلال هذه الوسائل في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ استخدام التقنيات الإلكترونية أصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية في العصر الحديث، وبالتالي، فإنّ دمجها في التعليم يمكن أن يساعد في جعل عملية التعلم أكثر جاذبيةً وفعاليةً.

تتمتع الألعاب الإلكترونية بقدرةٍ فريدةٍ على جذب انتباه الأطفال وتحفيزهم، عن طريق تقديم المحتوى التعليمي في شكلٍ تفاعلي وممتع. هذه الألعاب يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة عبر العديد من الأنشطة التفاعلية التي تساعد الطفل على التعرُّف على الحروف والكلمات، وتطوير مهارات الفهم القرائي تدريجيًا. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الألعاب الإلكترونية توفر تغذيةً راجعةً فوريةً للطفل، مما يساعده على تصحيح أخطائه وتحسين أدائه باستمرار. إحدى الفوائد الرئيسة لاستخدام الألعاب الإلكترونية في تعليم القراءة، هي القدرة على تخصيص تجربة التعلم وفقًا لاحتياجات كل طفل. يمكن لهذه الألعاب أن تتكيَّف مع مستوى الطفل الفردي، مما يتيح له التقدم بالوتيرة التي تناسبه. هذا يخلق بيئةً تعليميةً تشجع الطفل على الاستمرار في التعلم دون الشعور بالإحباط أو الملل. زيادةً على ذلك، يمكن للألعاب الإلكترونية أن تعزّز التعاون بين الأطفال عن طريق الأنشطة الجماعية التي تتطلب التعاون والتفاعل بين الأقران. هذا النوع من الأنشطة يمكن أن يساعد في تطوير المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية، مما يعزّز تجربة التعلم الشاملة.

ومن الجدير بالذكر، أنّ استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم يجب أن يجري بحذرٍ وتحت إشرافٍ مستمرٍّ من المعلمين وأولياء الأمور. يجب التأكد من أنّ المحتوى مناسبٌ وآمنٌ للأطفال، وأنّ الوقت المخصص لاستخدام هذه الألعاب متوازنٌ مع الأنشطة التعليمية الأخرى. عن طريق هذه المقاربة المتوازنة، يمكن تحقيق الاستفادة القصوى من الألعاب الإلكترونية في تعليم مهارة القراءة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال. وبالتالي، يمكن القول إنّ دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم يمكن أن يفتح آفاقًا جديدةً لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال. عن طريق الاستفادة من التقنيات الحديثة، يمكننا تقديم تجربةٍ تعليميةٍ غنيةٍ وممتعةٍ للأطفال، مما يساعدهم على بناء أساسٍ قويٍّ لمستقبلهم الأكاديمي. نأمل أن يسهم هذا البحث في تسليط الضوء على الفوائد المحتملة لهذه الوسائل التعليمية الحديثة، وتقديم توصياتٍ فعّالةٍ لدمجها في المناهج التعليمية.

مشكلة الدراسة:

في عصر التكنولوجيا الحديثة، أصبحت الألعاب الإلكترونية جزءًا لا يتجزأ من حياة الأطفال اليومية، مما أدّى إلى زيادة اهتمام التربويين وأولياء الأمور بإمكانية استغلال هذه الوسائل في التعليم. في الوقت نفسه، تعدُّ مهارة القراءة من أهم المهارات التي يجب تنميتها لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، كونها الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في اكتساب المعارف والمعلومات في المراحل التعليمية اللاحقة. ومع ذلك، يواجه العديد

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

من الأطفال تحدياتٍ كبيرةً في اكتساب مهارات القراءة، مما ينعكس سلبًا على أدائهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي. يظهر هنا تساؤل حول كيفية استغلال الألعاب الإلكترونية التعليمية باعتبارها وسيلةً مبتكرةً وفعّالةً لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال. ومع الاهتمام المتزايد بالألعاب الإلكترونية في التعليم، لا تزال هناك فجوة في الأبحاث التي تتناول تأثير هذه الألعاب على تنمية مهارة القراءة بنحوٍ محدَّدٍ لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لتحديد الإستراتيجيات المناسبة لاستخدام هذه الألعاب بنحوٍ فعّال، ومعرفة كيفية تجاوز التحديات المرتبطة بتطبيقها في السياق التعليمي. بناءً على ذلك، تنبثق مشكلة الدراسة من الحاجة الملحة لفهم تأثير الألعاب الإلكترونية التعليمية على تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال في محافظة معان، وتحديد التحديات التي تواجه تنفيذ هذه الوسيلة التعليمية، بالإضافة إلى اقتراح إستراتيجياتٍ فعّالةٍ للتغلب على هذه التحديات، وتحقيق أقصى استفادةٍ من استخدام التكنولوجيا في التعليم.

أسئلة الدراسة:

ومن هنا، تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة باللغة العربية لدى تلاميذ رياض الأطفال بمحافظة معان؟

وللإجابة عن هذا التساؤل سيجري اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء أفراد الدراسة يُعزى إلى طريقة التدريس (تدريس اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية /الطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن أثر تدريس اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في معان.
2. بناء معايير يمكن عن طريقها تحقيق مهارة القراءة عبر استخدام الألعاب الإلكترونية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- تسهم الدراسة في إضافة معلوماتٍ جديدةٍ إلى الأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام الألعاب الإلكترونية في تعليم مهارات القراءة للأطفال. عن طريق تقديم رؤى وتحليلاتٍ حول تأثير هذه الألعاب على تنمية مهارات القراءة، يمكن أن تكون الدراسة مرجعًا قيمًا للباحثين والمعلمين الذين يسعون لفهم كيفية استغلال التكنولوجيا في التعليم.
- تساعد الدراسة في تطوير النظريات التربوية المرتبطة بالتعلم الرقمي، خصوصًا في مجال تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال. يمكن أن تسهم النتائج في تعديل أو تعزيز النظريات الحالية حول دور الألعاب الإلكترونية في التعليم.
- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا متكاملًا يمكن أن يُستند إليه في دراساتٍ مستقبليةٍ تستهدف فحص تأثير الألعاب الإلكترونية في مجالات تعليمية أخرى، أو على مراحل عمريةٍ مختلفة.

الأهمية العملية

- تسهم الدراسة في تقديم توصياتٍ عمليةٍ لتحسين المناهج التعليمية في مرحلة رياض الأطفال عبر دمج الألعاب الإلكترونية بوصفها وسيلةً تعليميةً فعّالة. يمكن أن تساعد هذه التوصيات في تطوير إستراتيجياتٍ تعليميةٍ مبتكرةٍ تسهم في تعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال.
- تقدم الدراسة دليلاً عمليًا لاختيار وتطبيق الألعاب الإلكترونية المناسبة لتعليم مهارات القراءة، مما يوفر للمعلمين وأولياء الأمور أدواتٍ جديدةٍ يمكن استخدامها لدعم تعلم الأطفال بطريقةٍ مشوقةٍ ومحفزة.
- تساعد نتائج الدراسة في توجيه صانعي القرار والسياسات التعليمية نحو تبنّي تقنيات التعليم الحديثة بنحوٍ أكثر فعالية.

مصطلحات الدراسة

- الألعاب الإلكترونية: هي الألعاب المحوسبة الصغيرة المتنوعة التي تعمل على الكمبيوتر، وتحتوي على شاشةٍ صغيرةٍ تعرَض عليها الرسومات والأزرار لتشغيل اللعبة (جابر، 2020). كما تعرَّف الألعاب الإلكترونية بأنّها أنشطة تفاعلية تستخدم الأجهزة الإلكترونية، مثل الحواسيب الشخصية، وأجهزة الألعاب المنزلية، والهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية، لتوفير تجربةٍ ترفيهيةٍ أو تعليمية. وتعرَّف إجرائيًا بأنّها البرامج التفاعلية التي تستخدم عبر الأجهزة الإلكترونية، مثل الحواسيب الشخصية، والأجهزة اللوحية، والهواتف الذكية، والتي تتيح للأطفال في مرحلة رياض الأطفال المشاركة في أنشطةٍ تعليميةٍ وترفيهية.
- الألعاب التعليمية الإلكترونية: هي نوعٌ من الألعاب الإلكترونية المصممة خصيصًا لتحقيق أهدافٍ تعليمية. تهدف هذه الألعاب إلى تعليم الأطفال مفاهيم ومهاراتٍ محددة، عبر تفاعلهم مع المحتوى التعليمي المدمج داخل اللعبة. وتعرَّف إجرائيًا أنّها تلك الألعاب الإلكترونية المصممة بهدف تعليم مهارات القراءة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال في محافظة معان.
- مهارة القراءة: العملية التي يجري فيها تعرُّف الرموز المطبوعة وفهمها والتفاعل معها، وعن طريقها يشبع الفرد رغباته، وينمّي فكره، ويثري خبرته، بما تزوده من أفكارٍ وآراء وخبرات (خلف، 2011).
- رياض الأطفال: مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل، وأنّ لها دورها امتدادًا لدور المنزل، وإعداده للمدرسة النظامية، حيث توفر له الرعاية الصحية، وتشبع حاجاته بطريقةٍ سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة، فيكتشف ذاته، ويعرف قدراته، ويتشرَّب ثقافة مجتمعِه (عثمان، 2016).

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ رياض الأطفال في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية معان.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023- 2024).
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على الألعاب الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في تربية معان.

الإطار النظري:

أولاً: الألعاب الإلكترونية

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

تعدُّ الألعاب الإلكترونية من بين الألعاب التي نالت المرتبة الأولى على حساب الألعاب الأخرى والتي أصبح لها دورٌ مهم، وكبيرٌ في حياة الطفل، وسلوكه ومراحل تطوره، فقد فرضت نفسها على الأطفال، وأصبحت الألعاب الإلكترونية مصدرًا ترفيهيًا من الدرجة الأولى في هذا العصر، حيث أصبحت تقدم للممارس كل أساليب الإثارة التي لا يجدها في الألعاب الحقيقية، خاصة بعد اكتشاف تقنية الأبعاد الثلاثية والتي تصوِّر الواقع كما هو، وجاءت هذه الأخيرة كتعويض عن النشاطات الرياضية، في حين صار بإمكان الطفل ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية وقت ما شاء، وفي أي مكانٍ، وهذا لتوفر الألعاب على مختلف الأشكال، منها المحملة على أجهزةٍ محمولة، أو في قاعاتٍ خاصة، أو في أجهزة الحاسوب، فأمَّا تعريف الألعاب الإلكترونية فقد عُرِّفت بأنَّها الألعاب المتوفرة على هيئاتٍ إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو، وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب اللوحات الرقمية (عبد االله الهدلق،2013 ، 160).

أو هي برنامج نموذج حسابي يتطلب من اللاعبين الاستجابة للأحداث التي تحدث في عالم محاكي للواقع (Khine, Myint Swe 2011) ويمكن تعريف الألعاب الإلكترونية التفاعلية بالبحث الحالي بأنَّها: نظامٌ تفاعلي تحكمه القواعد، يعتمد على قوة معالجة الكمبيوتر، و"التفاعلية" تعني أنَّ اللعبة تتطلب تبادلاً مستمرًا للرسائل بين اللعبة ولاعبها، وعندما يمتنع اللاعب عن التواصل؛ تتوقف اللعبة عن العمل، في حين عرَّفتها عثمان (2018) على أنَّها جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هيئاتٍ إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو (PlayStation) وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية (المحمولة palm devices") وعرَّفت بأنَّها جميع أنواع الألعاب المصممة أو الجاهزة، والتي تكون على هيئاتٍ إلكترونية، كألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو، وألعاب الأجهزة المحمولة، وتكون ذات أهدافٍ تعليميةٍ محددةٍ ومخططٍ لها، ويجري تحقيقها وفق قواعد منظمة (النابلسي،2018، 154)، وتمتاز الألعاب الإلكترونية بما لها من تأثيرٍ خاصٍ بسبب الوسائط المتعددة المستخدمة فيها، وتكتسب أهميتها بسبب جاذبيتها، ولما لها من تشويقٍ فعَّال، مما أدى إلى انتشارها العارم في المنازل، وأماكن التسلية والترفيه.

أنواع الألعاب الإلكترونية:

يظهر جانب من الاختلاف بين الباحثين في تصنيف أنواع الألعاب الإلكترونية، فمنهم من قسَّمها على أساس الأجهزة المستعملة في اللعب، ومنهم من قسَّمها على أساس النوع ومضمون الألعاب، ومنهم من قسَّمها على أساس عدد الأفراد المشاركين في اللعبة، ومن أهم هذه الأنواع (الفقيه ،٢٠٢٠).

1. ألعاب الألغاز: تعتمد على الذكاء بصفةٍ عامة، وتعمل على تحقيق هدفٍ معين، عن طريق إثارة الذهن، حيث ألعاب الألغاز تعتمد على التفكير في حل الألغاز، أو المشاركة في مسابقاتٍ علمية، وتعتمد على المحاكاة المنطقية في اتخاذ القرار، وتتطلب التفكير للتعامل معها، وتكمن إمكانياتها في إمكانية معالجة كمٍّ هائلٍ من الاحتمالات، واختيار الحلول المثلى تبعًا لمعايير معينةٍ في وقتٍ قصير.
2. ألعاب المحاكاة: هذا النوع من الألعاب وصل إلى درجةٍ كبيرةٍ جدًا من التطور، وذلك ما توفره هذه اللعبة من محاكاةٍ حقيقيةٍ للواقع، حيث أصبح اللاعب يجلس في مقعد السيارة أو الطائرة، ممسكًا بعجلة القيادة، بالإضافة إلى المؤثرات الصوتية التي يسمع عن طريقها صوت الفرامل والمحرك... إلخ (Kim, S., Chang, M. (2010
3. ألعاب المغامرات: مثل الألعاب الخيالية التي تعتمد على المغامرة، والحركة، ويقودها بطل للوصول إلى أهدافٍ معينة، وتتضمن هذه الألعاب عامل الخوف والمغامرة والتحدي، وتهدف إلى التسلية، وشغل أوقات

الفراغ، وتعتمد على تفاعل المستخدم مع اللعبة، وتتميز بكونها مثيرة، وتعمل على شدّ الانتباه لكثرة المواقف المتتالية فيها، واستخدام الصور والمثيرات الصوتية والبصرية.

4. ألعاب الرياضة: يمارس اللاعب عن طريقها مباراة رياضية، أو سباق دراجات، وموتوسيكلات ... إلخ.
5. الألعاب الحربية: يركز هذا النوع على القتال، وتبادل لإطلاق النار، والمصارعة.
6. الألعاب التعليمية: تهدف إلى التوازن بين المتعة واكتساب المعرفة ومهاراتها بطريقةٍ سهلة للمستخدم (الموسوى، ٢٠١٧).

مزايا الألعاب التعليمية الإلكترونية:

للألعاب التعليمية الإلكترونية أهمية كبيرة في خدمة التلاميذ، من تحقيق التوافق الشخصي والمدرسي والاجتماعي، وزيادة دافعية التلاميذ، ومنحهم فرصًا أكثر لتحقيق النجاح، ومن ثم يمكن تنمية المهارات المعرفية من ربط واستنتاج واكتشاف وتفكير وإبداع، وتفعيل المهارات الخيالية لدى التلاميذ، والتي تكون من متطلبات الخيال الإبداعي، ومعالجة الضعف عند التلاميذ في المهارات المختلفة (بلال، 2019، 61). ونجد أنّ للألعاب اللغوية الإلكترونية أهميةً بالنسبة لمختلف المراحل العمرية؛ لأنّها أداة ووسيلة محببة لجميع التلاميذ، حيث يصبح التلميذ إيجابيًا ونشطًا في عملية التعلم واكتساب المعلومات بنفسه؛ كما تعدُّ أداةً قويةً وفعّالةً في تعديل سلوك التلاميذ ودوافعهم للتعلم؛ وذلك لأنّها تجذب انتباه التلاميذ بما لها من مؤثراتٍ بصريةٍ وحركيةٍ وصوتية؛ كما تجعل التلميذ يشارك أقرانه مشاركةً فعّالةً عن طريق التنافس فيما بينهم (حماد، 2020، 78)

ثانيًا: تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال

تعرَّف مهارة القراءة على أنّها "قدراتٌ لغوية تدرَّس بدقةٍ واتقان، وتهدف إلى التعرُّف على الرموز المكتوبة، والنطق بها وترجمتها إلى أفكارٍ ومعانٍ تدل عليها، مع مراعاة الفهم والتفاعل معها، للانتفاع منها في المواقف الحياتية والدراسية المختلفة، وتعرَّف أيضًا على أنّها قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة علي تمييز الكلمات ولفظها بصورةٍ صحيحة" (مردان2005،) وما من شك بأنّ رياض الأطفال باتت من أهم المؤسسات التربوية على الإطلاق وتأتي هذه الأهمية من أهمية مرحلة الطفولة التي تعدُّ بشهادة العلماء التربويين والاجتماعيين وأطباء الطفولة المتخصصين والفقهاء والسياسيين، مرحلةً مهمةً وحاسمةً في حياة الإنسان؛ لأنّها مرحلة توضع فيها أساسات الشخصية، وترسم فيها أبعاد النمو المختلفة، كما تجمع مدارس علم النفس على اختلافها على أنّ السنوات الست الأولى من حياة الإنسان هي من أهم السنوات في تكوين شخصيته، وفي بناء أساسيات المفاهيم والمعارف والخبرات والميول والاتجاهات لديه، فقد ثبُت علميًا بأنّ هذه السنوات تشكل مرحلةً جوهريةً وتأسيسية، تبنى عليها مراحل النمو التي تليها، وذلك لأنّها تعمل على تنمية الطفل من جميع جوانب النمو، سواءً أكانت عقلية، أو اجتماعية، أو انفعالية، أو لغوية، أو الخلقية، أو الجسمية (أبوعودة،2011).

إنّ إعداد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يجب أن يتضمن جوانب النمو المختلفة، والعمل على التكامل بينها، لما بينها من تأثيرٍ وتأثر، فالنمو الحسي الحركي في هذه المرحلة تذكيه خبرات التعلم الحسي والحركي، فالحواس هي نافذة المعرفة عند الأطفال، فالدراسات تشير إلى أنّ الخبرات الأولى التي يكتسبها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، عن طريق المثيرات في البيئة المنزلية يؤثر بنحوٍ فعّالٍ في الحصيلة اللغوية التي هي أساس اكتساب مهارات القراءة والكتابة، إضافةً إلى إسهامها في رفع المستوى العقلي، والقدرة على التفكير، وأنّ نمو الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على نحوٍ من التكامل بين جوانب نموه

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

الحسي، والعقلي، والانفعالي، يتحقق بنحوٍ منظم، عن طريق تنظيم الأنشطة والخبرات التي تقدم للأطفال في هذه المرحلة من قبل الآباء، ومن المنهج المنظم الذي يوجه دور المعلمات ليتكامل مع أدوار الآباء (عياد وفائق،2004).

ثالثًا: أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة

يمكن أن تنمَّى قدرات الطفل القرائية في مرحلة رياض الأطفال عن طريق الألعاب الإلكترونية بسبب ما تعزِّز فيه المتعة والاهتمام بالتعلم، حيث تقدم الألعاب الإلكترونية التعليمية تجربةً تعليميةً شيقةً ومشوقةً للأطفال، مما يزيد من متعة عملية التعلم، ويحفِّزهم للمزيد من المشاركة والتفاعل مع المحتوى التعليمي (القحطاني، 2014) كما أنَّها تسهم في تطوير المهارات اللغوية عندما تساعد الألعاب الإلكترونية التعليمية على تنمية مهارات الاستماع والقراءة والكتابة في اللغة العربية بنحوٍ مبتكرٍ ومناسبٍ لعمر الطفل، وتحسن لديه الألعاب الإلكترونية التعليمية من تطوير قدرات الانتباه والتركيز لدى الأطفال، كما تحسِّن الذاكرة وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، وتتيح الألعاب الإلكترونية التعليمية فرصًا للمحادثات والتواصل اللغوي، مما يساعد الأطفال على تحسين مهاراتهم اللغوية الشفهية وزيادة ثقتهم في التحدث باللغة العربية، بحيث يمكن للأطفال اللعب بالألعاب الإلكترونية التعليمية بنحوٍ مستقل، مما يعزِّز استقلاليتهم وقدرتهم على تحديد وتنظيم وتنفيذ عملية التعلم بأنفسهم (النعيمي،2020).

وللألعاب الإلكترونية المستخدمة في القراءة أشكالٌ وأنواعٌ متعددة، تتنوع بتنوع المهارات اللغوية، وكيفية أدائها، وعدد المشاركين فيها ومستوياتهم، ومكان استخدامها، وتأخذ أنماطًا مختلفة، ويمكن تصنيف الألعاب اللغوية على النحو الآتي: (بيصار وفنيش، 2020، 44-45)

1. ألعاب لغوية تتعلق بالمهارات اللغوية: فهناك الألعاب اللغوية الشفهية، والألعاب الكتابية، والألعاب القرائية، والألعاب السماعية.
2. ألعاب لغوية تتعلق بكيفية الأداء: كالألعاب اللغوية العقلية، والألعاب الجسدية، والألعاب المتعلقة بالحواس.
3. ألعاب لغوية تتعلق بمستوى الدارسين: فمنها ما هو مناسب للمستوى المبتدئ، ومنها مناسب للمستوى المتوسط، ومنها ما هو مناسب للمستوى المتقدم، على أنَّ هناك بعض الألعاب التي تناسب مستويين معًا كالمبتدئ، والمتوسط.
4. ألعاب لغوية تتعلق بعدد المشتركين: كالألعاب الفردية، والألعاب الثنائية، والألعاب الثلاثية، أو مجموعات، وهي ألعاب إما تعاونية أو تنافسية.
5. ألعاب لغوية تتعلق بمكان الممارسة: وهي نوعان: الألعاب الصفية، والألعاب البينية، ويقسم هذا النوع من الألعاب إلى ألعاب مصنوعة، وألعاب جاهزة مطروحة على أند رويد.
6. لعبة الكلمات المتقاطعة: يستثمر المعلم هذه اللعبة ليفعل مفردات درسه.

أمَّا بصدد المتطلبات التي يستلزم توافرها في الألعاب التعليمية الإلكترونية في تعليم تلاميذ رياض الأطفال، تتمثل في أن تكون مبنية على مبادئ تعلم سليمة، وتوفر الكثير من المشاركة للمتعلم، وتوفر فرصة للتعلم الذاتي، وتسهم في تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفر بيئة للتقييم تكون صادقة ووثيقة الصلة، ومن الإرشادات التعرُّف على الفئة المستهدفة، وتحديد المعارف، والمهارات، والخبرات التي ستقدمها اللعبة لهم. وأن يكون طول كل مرحلة من مراحل اللعبة مناسب، وأن يجري تقديم المهارات الجديدة في تلك المراحل ضمن نمط زيادة معني، كما يفضل إضافة أشياء للواجهة التطبيقية مع مرور الوقت تتناسب مع

ازدياد مهارة اللاعبين والتقليل من عدد الطرق التي يمكن للمستخدم أن يتفاعل بها مع اللعبة، إما باستخدام الفأرة، أو أزرار معينة في لوحة المفاتيح، أو لمس الشاشة. وتصميم واجهة المستخدم في اللعبة بأقل عدد من الخيارات المطلوبة لتحقيق الهدف (عزمي،2014).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الزهري (2022) بعنوان: "أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" إلى دراسة أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المجلة التربوية لتعليم الكبار، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد تكوّنت مجموعة البحث من (33) تلميذًا وتلميذة. وجرى إعداد قائمة مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي اشتملت على عدد (18) مهارة، واختبار مهارات القراءة الموسعة. وجرى استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وجرى قياس مهارات القراءة الموسعة قبليًا، وجرى التطبيق على مجموعة البحث باستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية، ثم القياس البعدي لمهارات القراءة الموسعة، واستخراج النتائج ومعالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t-test)، وقد أسفر ذلك عن وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث فيما بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الموسعة ككل، وفي كل بعد رئيس على حدة لصالح القياس البعدى. لذا وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتهيئة البيئة الداعمة لاستخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية بالمدارس، خصوصًا في ظل جائحة كورونا، وما تتطلبه من تباعدٍ اجتماعي.

وهدفت دراسة السيد (2021) بعنوان: "أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي" لدراسة أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، حيث هدفت إلى معرفة تأثير الألعاب الإلكترونية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتكوّنت عينة الدراسة من (124) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، والصف الابتدائي، وأسفرت النتائج عن وجود تباينٍ بين أنوع الألعاب التي يمارسها التلاميذ على جميع مكونات الذاكرة العاملة، والدرجة الكلية، حيث كانت قيم "ف" دالة عند مستوى (٠،٠١) ولتحديد اتجاه الدلالة بين أنواع الألعاب الإلكترونية في تأثيرها على مكونات الذاكرة العاملة، جرى استخدام اختبار " توكي" للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، وأسفر ذلك عن وجود تأثيرٍ لنوع اللعبة التي يمارسها التلاميذ على مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ، وتلميذات الصف الرابع، والصف السادس الابتدائي. وأيضًا وجود بين أوقات ممارسة الألعاب الإلكترونية في جميع مكونات الذاكرة العاملة والدرجة الكلية عند الذاكرة العاملة، جرى استخدام اختبار "توكي" للمقارنات المتعددة بين المتوسطات، وأسفر ذلك عن وجود وقت ممارسة الألعاب التي يمارسها التلاميذ على مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ، وتلميذات الصف الرابع، والصف السادس الابتدائي.

وتناولت دراسة الأنصاري (2020) بعنوان: "الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل" وهدفت الدراسة إلى التعرُّف على الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (151) ولي أمرٍ (أب/ أم) اختيروا

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان من أهم نتائج الدراسة اتفاق أفراد العينة على أنّ أوقات الفراغ لدى الطفل كان السبب الرئيس في ممارسة الطفل للألعاب الإلكترونية، كما اتفقت استجابات أفراد العينة على جُملة الآثار الإيجابية، وجاءت في المرتبة الأولى تنمية قدرة الطفل على التعامل مع التقنيات الحديثة، كما اتفقت استجابات أفراد العينة على الآثار السلبية، وجاء في المرتبة الأولى لأبرز تلك الآثار إصابة الطفل بإدمان اللعب، عبر الأجهزة الإلكترونية، والانشغال عن العبادات والطاعات، ومن ثمّ اختتمت الدراسة بتقديم عدد من المقترحات والتوصيات.

وأما دراسة حمدي وأبو عنزة، (2019) بعنوان: "أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في الأردن" فقد هدفت لدراسة أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليميّة الإلكترونيّة في تنمية مهارات اللغة العربيّة الأساسيّة لدى تلاميذ الصّف الثاني الأساسيّ في الأردن، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاءِ أثر التدريس باستخدامِ الألعابِ التعليميةِ الإلكترونيّةِ في تنميةِ مهاراتِ اللغة العربيّةِ الأساسيّة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) لدى تلاميذ الصّف الثاني الأساسيّ في الأردن. ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، تكوّنت عينة الدّراسة من (60) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصّف الثاني الأساسيّ، ممن يدرسونَ في المدارس التابعةِ لمديريةِ السّلط بواقع (30) تلميذًا لكلّ مجموعةٍ، وزِّعوا عشوائيًا، بحيث شكلتا مجموعتي الدّراسة التّجريبيّة والضّابطة. درست المجموعة التجريبيّة باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونيّة، أما المجموعة الضّابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية. وقد طوّرت الباحثة مقياس تشخيص المهارات الأساسيّة للغة العربيّة لقياس مهارات اللغة العربيّة الأساسيّة (استماع، تحدث، قراءة، كتابة) لدى أفراد العينة، كما جرى اختيار وحدتين دراسيتين من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي، وأظهرت نتائج الدّراسة فروقًا دالةً إحصائيًا في متوسطاتِ الدّرجاتِ البعديةِ لدى التلاميذ في المجموعةِ التجريبيّةِ على مَهَاراتِ (الاستماع، والتحدثِ، والقِراءة)، مِمَا يشير إلى الأثر الإيجَابي للتدريس باستِخدامِ الألعَابِ التعليميةِ الإلكترونيّة على مَهَاراتِ (الاستماع، والتحدثِ، والقراءةِ)، بَينَما لَم تظهر فروقًا دالةً إحصائيًا في متوسطاتِ الدّرجاتِ البعديّة لدى التلاميذ في المَجموعةِ التجريبيّةِ على مَهارة الكتابة. ويوصي الباحثان بضرورة تفعيل التَّدريس باستخدامِ الألعاب التعليميّةِ الإلكترونيّة في تدريس اللغة العربيّة للصف الثاني الأساسي، لما أظهرته هذه الدراسة من أثرٍ إيجابي في تنمية مهارات التلاميذ في مجالات (التحدّث والاستماع والقراءة).

وتناولت دراسة سمارة وصوالحة، (2018) بعنوان: "أثر الألعاب التعليمية الإلكترونيّة في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة في الأردن" هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر الألعاب التعليمية الإلكترونيّة في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف صمَّم الباحثان مجموعةً من الألعاب التعليمية الإلكترونيّة، ودليلاً تعليميًا للألعاب الإلكترونيّة، واختبار استيعاب قرائي يقيس مستويات الاستيعاب الآتية: الحرفي، والاستنتاجي، والنّقدي، والتذوقي. تكوّنت عينة الدّراسة من (118) تلميذًا وتلميذةً. ولأغراض الدّراسة تلقت المجموعة التجريبية دروس القراءة باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونيّة، أمّا المجموعة الضابطة فقد تلقت دروس القراءة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج ما يأتي: وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الألعاب التعليمية الإلكترونيّة في مستويات الاستيعاب جميعها. وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في المستوى الحرفي، والمستوى

التقدي. وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) في الدّرجة الكلية للاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتركيزها على جانب ما تحمله الألعاب الإلكترونية من تأثيرٍ في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال، حيث لم تعالج هذه القضية في مستويات الدراسات السابقة لاسيما وأنَّ مرحلة رياض الأطفال تعدُّ مرحلة التأسيس، فمن الضروري تأكيد هذا التأثير عن طريق دراسة واقعية تنفذ في هذا السياق، حيث كان تركيز الدراسات الأخرى على مراحل دراسية أعلى. ومن جانب آخر، فإنَّ هذه الدراسة تعكس واقع تأثير الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في تربية معان بنحوٍ محدد، وذلك لما لهذه المحافظة من خصوصية في لفت الانتباه حولها من حيث توفير احتياجاتها والتركيز على الطلاب فيها في مختلف المراحل التعليمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وذلك لملاءمته للدراسة، عن طريق تصميم مجموعتين، الأولى تجريبية، والأخرى ضابطة، وتطبيق قياس أثر الألعاب الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في تربية معان على كل مجموعة، حيث جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من تلاميذ الصف رياض الأطفال.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات رياض الأطفال من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية معان، البالغ عددهم (531) تلميذاً وتلميذة.

عينة الدراسة:

اختار الباحث عينةً قصديةً ممثلةً للمجتمع من طلاب رياض الأطفال، وتكوَّنت عينة الدراسة من (84) طالبًا من طلاب رياض الأطفال من مدارس عديدة من الدارس التابعة لتربية معان، حيث جرى اختيار أفراد العينة بطريقةٍ قصديةٍ من المدارس التي بقرب سكن الباحث ويستطيع متابعة التلاميذ فيها، وزِّعوا عشوائيًا إلى مجموعتين، واحدة ضابطة، وأخرى تجريبية، وبواقع (42) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(42) تلميذاً في المجموعة الضابطة، وبذلك يكون حجم العينة ملائماً، وبخاصة في مثل هذا النوع من البحوث شبه التجريبية، حيث إنَّ حجم العينة لا يجب أن يقل عن (30) تلميذاً.

مصادر البيانات

جُمعت البيانات اللازمة لإتمام الدراسة عن طريق:

المصادر الثانوية:

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

لكتب والمصادر والمواد العلمية المكتوبة والمنشورة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ورسائل ماجستير، وأطروحات الدكتوراة التي تبحث في موضوع متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، والدوريات المتخصصة، والنشرات التي كتبت حول موضوع الدراسة، بالإضافة إلى التقارير الصادرة عن مراكز المعلومات والأبحاث.

المصادر الأولية:

وهي تلك البيانات التي سيجري الحصول عليها عن طريق إعداد اختبار خاص بموضوع الدراسة، بحيث يغطي كل الجوانب التي سيتناولها الإطار النظري والتساؤلات والفرضيات التي استندت عليها الدراسة.

إجراءات الدراسة

تدريس القراءة باستخدام الألعاب الإلكترونية:

تحليل بيئة التعلم: وذلك بالتعرُّف على مدى معرفة التلاميذ لتدريس القراءة باستخدام الألعاب الإلكترونية وكيفية تعامل التلاميذ مع الألعاب الإلكترونية.

تحديد أهداف تدريس القراءة باستخدام الألعاب الإلكترونية

1. إثراء الحصيلة اللغوية للكلمة الواحدة بحسب استعمالاتها المختلفة وسياقات استخدامها.
2. تنمية مهارات التعامل مع الألعاب الإلكترونية.
3. يصنف الطالب المفردات بحسب استعمالها.
4. يربط بين المفردات المكتسبة والجديدة في نص الألعاب الإلكترونية.

خطوات تدريس القراءة باستخدام الألعاب الإلكترونية

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث التي استهدفت أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال.
2. إعداد المادة العلمية للقراءة والتي سيجري تدريسها للتلاميذ باختيار مجموعة من النصوص والكلمات الواردة في دروس اللغة العربية لتلاميذ رياض الأطفال، والتي تدرس لهم في الصف.
3. تجميع المفردات التي جرى استخلاصها من دروس القراءة اللغة العربية لتلاميذ رياض الأطفال.
4. إعداد النصوص التي سيقوم التلاميذ بقراءتها عبر الألعاب الإلكترونية عبر تطبيق (تعليم القراءة والكتابة للأطفال)، وتشمل المصطلحات والمقاطع الصوتية للكلمات والتراكيب وكيفية النطق بها.
5. اختيار عينة الدراسة وبنحوٍ قصدي، وذلك بتقسيم عينة الدراسة إلى شعبتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة، بحيث يكون عدد المجموعتين متناسبًا، حيث تتكوَّن كل مجموعة من مجموعتي عينة الدراسة من (42) تلميذاً من تلاميذ رياض الأطفال.
6. تحديد موعد تدريس واختبار مجموعتي عينة الدراسة التجريبية والضابطة، ويتطلب ذلك أن تحدد أسماء التلاميذ وفي أوقات يتناسب مع دوام التلاميذ في المدرسة.
7. يطلب المعلم من عينة الدراسة إحضار الكتاب المدرسي.
8. يقوم المعلم (الباحث) بتعريف عينة الدراسة على طبيعة استخدام الألعاب الإلكترونية عبر عرض نص القراءة في الحصة الصفية التي تقوم على انتقاء مجموعة من الألفاظ والتراكيب بنحوٍ قصدي والتي وردت في دروس القراءة، حيث يطلب من التلاميذ قراءة الكلمات والتراكيب بحسب المقطع الصوتي المرفق لغايات إتقان قراءتها بنحوٍ سليم.

9. يقوم المعلم بتعريف التلاميذ بقراءة الدرس قراءة نموذجية، وكذلك يعرض كيفية القراءة عبر اللوح التفاعلي ومن ثم يطبق التلاميذ قراءتهم وفقًا لمسابقات إلكترونية يجري عرضها وتنافس التلاميذ لدى قراءتها.
10. يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات متساوية من كل من العينة التجريبية أو الضابطة، ويعرض النص القرائي في الدرس والتي ستوزع على المجموعات.
11. يتحقق المعلم من وجود الكتاب المدرسي لدى التلاميذ ليتم مطابقة التلاميذ ما يقرأ، ويجري التنافس فيه بين التلاميذ وبين النصوص والكلمات الموجودة في الكتاب المدرسي.
12. يقوم المعلم بتجربة عملية وتدريبية أمام التلاميذ ، وذلك ببحثه عن كلمة مختارة، ويقرأ على مسامعهم الكلمة ويسمع التلاميذ ما ينطق به اللوح التفاعلي كمقطع صوتي للألفاظ والتراكيب.
13. يعرض المعلم مسابقاتٍ إلكترونيةً لكيفية قراءة الكلمات والتراكيب في الدرس.
14. يشرف المعلم على سلامة إتقان التلاميذ للقراءة السليمة للكلمات ونتائج مسابقات اللوح التفاعلي بين التلاميذ وما يحتوي عليه اللوح التفاعلي.

أداة الدراسة

مقياس تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال:

مواصفات الاختبار:

من أجل تحقيق هدف البحث في جانب تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال، أعد اختبار في صورته النهائيَّة، تكوَّن من (21) فقرةً موزعةً على أربع مجموعات، ثم صمَّم الباحث جدولًا للمواصفات، يُراعي نسبة التركيز لكل موضوع، ونسبة الأهداف لكل مستوى، وتكوَّن الاختبار من نمط الاختيار من متعدد، كما حدّد درجةً واحدةً للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما الفقرات المتروكة فعوملت معاملة الإجابة الخاطئة، وتراوحت بذلك درجة الاختبار بين (0-21).

مصادر بناء الاختبار ونوعيته:

استند الباحث إلى روافد ومصادر عديدة لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية المرتبطة بقياس الحصيلة اللغوية، وجرى تحديد أبعاد الاختبار في مستويي الكلمة والجملة بالنسبة للحصيلة اللغوية والدلالات السياقية، وصيغت مفردات الاختبارات في صورة أسئلة الاختيار من متعدد، ووزعت الأسئلة على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ وذلك لمعرفة أثر تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال.

جوانب مقياس مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال

أولاً: الحصيلة اللغوية من كيفية النطق بالكلمات

ثانيًا: الدلالات السياقية على مستوى الجمل والربط بينها بنحوٍ سليم

تحليل فقرات اختبار قياس مستوى مهارة القراءة لدى طلاب رياض الأطفال

المقصود بتحليل فقرات الاختبار هو تطبيق الصورة النهائية لاختبار قياس مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال على عينة ممثلة لأفراد المجتمع الأصلي ولكنها من خارج عينة البحث الأصلية (العينة الاستطلاعية)؛ وذلك بقصد تحديد صعوبة المفردات، والتعرُّف على مدي مناسبتها وقدرتها على التميز، ولذلك فقد حسب الباحث معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لعبارات اختبار مهارة القراءة لدى طلاب رياض

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

الأطفال، حيث طبِّق اختبار قياس مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال على عينةٍ قوامها(20) تلميذًا كممثلين لعينة المجتمع الأصلي ومن خارج عينة البحث الأصلية.

صدق الاختبار

عرض الاختبار على مجموعةٍ من السادة المحكمين الذين بلغ عددهم (8) محكمين، وكانوا من المختصين في كلية التربية، وعلى عددٍ من السادة المشرفين في مديرية التربية، وعددٍ من مدرسي مادَّة اللغة العربية، وطلب إليهم الإدلاء بآرائهم حول ملاءمة الاختبار، من حيث وضوحه ومناسبة تعليماته، وقدرة مفرداته على قياس ما وضع لقياسه، ومدى مناسبة مفردات الاختبار لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، واقتراح ما يرونه مناسبًا من التعديلات في بنود الاختبار، أو بالنسبة إلى الاختبار ككل، فوجد أنَّهم اتفقوا على صلاحية جميع فقرات الاختبار، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة على بعض منها، وأجريت التعديلات في ضوء توجيهاتهم، وبنسبة اتفاق (80 ٪)، وبذلك عدّ الاختبار صادقًا ظاهريًا(Validity).

زمن الاختبار

حُسب الزمن اللازم للإجابة عن اختبار قياس مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال عبر حساب متوسط الزمن أثناء تطبيقه على التجربة الاستطلاعيَّة، فكان (48) دقيقة، فعدَّ أنَّ (50) دقيقة (التقريبية) هو زمن مناسب لأداء الاختبار.

معاملات السهولة والصعوبة والتميز لعبارات اختبار مستوى إدراك التلاميذ للفروق اللغوية بين الكلمات:

الجدول (1): معاملات السهولة والصعوبة والتميز لعبارات اختبار مستوى إدراك التلاميذ للفروق اللغوية بين الكلمات

م	معاملات السهولة والصعوبة والتميز لعبارات اختبار قياس مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال أولاً			معاملات السهولة والصعوبة والتميز لعبارات اختبار قياس مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال بالإعادة		
	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
المجموعة الأولى						
1	0.70	0.30	0.21	0.80	0.20	0.16
2	0.75	0.25	0.16	0.80	0.20	0.16
3	0.85	0.15	0.18	0.80	0.20	0.16
4	0.75	0.25	0.22	0.75	0.25	0.21
5	0.75	0.25	0.21	0.70	0.30	0.21
6	0.80	0.20	0.16	0.80	0.20	0.16
المجموعة الثانية						
1	0.55	0.45	0.24	0.65	0.35	0.22
2	0.45	0.55	0.24	0.70	0.30	0.21
3	0.70	0.30	0.24	0.80	0.20	0.16

0.16	0.20	0.80	0.21	0.25	0.75	4
0.21	0.30	0.70	0.22	0.35	0.65	5
المجموعة الثالثة						
0.21	0.20	0.80	0.24	0.20	0.80	1
0.24	0.20	0.80	0.25	030	0.70	2
0.16	0.20	0.80	0.16	0.20	0.80	3
0.21	0.25	0.75	0.24	0.25	0.75	4
0.21	0.30	0.70	0.22	0.35	0.65	5
المجموعة الرابعة						
0.16	0.20	0.80	0.21	0.20	0.80	1
0.24	0.25	0.75	0.24	0.25	0.75	2
0.21	0.30	0.70	0.24	0.45	0.55	3
0.16	0.20	0.80	0.24	0.40	0.60	4
0.21	0.30	0.70	0.21	0.30	0.70	5

معاملات سهولة وصعوبة الاختبار

حُسِبَت معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار قياس مستوى مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال، ووجد أنهما يتراوحان بين (0.55 - 0.85) وبمتوسط قدره (0.78) لمعامل السهولة، و(0.22) لمعامل الصعوبة، وهذا يشير إلى صلاحيَّة بنود الاختبار للتطبيق النهائي.

حساب معاملات التمييز

حسبت معاملات تمييز بنود الاختبار باستخدام تقسيم كيالي، ومعادلة جونسون فتراوحت بين(0.24 – 0.76) ويمكن الإشارة هنا إلى أنَّه ينبغي أن يزيد معامل تمييزه عن (0.20) حتى يُعدُّ البند مقبولًا.

ثبات الاختبار

حسب معامل ثبات الاختبار بتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع البحث خارج عينته (بلغ عددهم (20) طالبًا، ومن ثم حسب الثبات بمعامل (KR20) وقد بلغ (0.86) وهو مرتفع ومقبول لأغراض البحث الحالي، وجرى استخراج الثبات بالإعادة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار بعد عشرة أيام، وقد كان معامل الثبات بالإعادة، فبلغت قيمتها (0.81).

تكافؤ المجموعات :(الاختبار في القياس القبلي)

للتحقق من تكافؤ المجموعات جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار في القياس القبلي تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت"، والجدول (2) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) للاختبار في القياس القبلي

المصدر	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاختبار في القياس القبلي	تجريبية	20	12.30	1.720	.372	38	.712
	ضابطة	20	12.10	1.683			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ (0.05 = ٠) تعزى إلى المجموعة (ضابطة، تجريبية) في الاختبار في القياس القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

عرض نتائج الدّراسة

من هذا القسم سيجري عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في محافظة معان:

السؤال الرئيس: ما أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة باللغة العربية لدى تلاميذ رياض الأطفال في تربية معان؟

وللإجابة عن هذا السؤال جرى اختبار الفرضية الآتية: لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (a= 0.05) في أداء أفراد الدراسة يُعزى إلى طريقة التدريس (تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية/الطريقة الاعتيادية).

لاختبار الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في القياس البعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (3):

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في القياس البعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المصدر	طريقة التدريس	العدد	القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال	التجريبية	20	20.00	.973
	الضابطة	20	11.00	3.403

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال في القياس البعدي تبعًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالةٍ إحصائيةٍ وقيمة الأثر الحاصل، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للقياس البعدي لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج، كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للقياس البعدي لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η2
المجموعة	810.000	1	810.000	129.328	.000	.773
الخطأ	238.000	38	6.263			
الكلي	1048.000	39				

يتضح من الجدول (4) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (α = 0.05) لأداء التلاميذ على اختبار تنمية القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (129.328) بدلالةٍ إحصائيةٍ مقدارها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يعني وجود أثرٍ لتدريس القراءة باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال.

كما يتضح من الجدول (4) أنّ حجم أثر تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية كان كبيرًا، فقد فسرت قيمة مربع أيتا (η2) (.773) ما نسبته (77.3٪) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع، وهو تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ رياض الأطفال.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، جرى استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لأداء التلاميذ على اختبار مهارة القراءة وفقًا للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المصدر	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
اختبار مهارة القراءة	التجريبية	20.01	.565
	الضابطة	10.98	.565

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرّضوا لطريقة تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ رياض الأطفال مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، وستجري مناقشتها على وفق سؤال الدّراسة.

سؤال الدّراسة: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أداء أفراد الدراسة يُعزى إلى طريقة التدريس (تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية /الطريقة الاعتيادية)؟

أظهرت النتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة (α =0.05) في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الحسابي المعدل لدرجات تلاميذ رياض الأطفال على اختبار مهارة القراءة في

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

القياسين القبلي والبعدي تبعًا لطريقة التدريس (تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية والطريقة الاعتيادية) ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية تدريس قراءة اللغة العربية باستخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارة القراءة وقد يُعزى هذا إلى ما جرى تحقيقه من فوائد لتمكن تلاميذ رياض الأطفال من إتقان القراءة عن طريق الألعاب الإلكترونية من تدعم وتعزز ما تعلمه تلاميذ رياض الأطفال من مفردات وتراكيب، وتشير إلى إمتاع الدرس عبر الألعاب الإلكترونية، كونها تشتمل على القصص والروايات وإلى وصول التلاميذ إلى مستوى يمكنهم من الفهم للمادة القرائية لدى استعراض ما درسوه عبر الألعاب الإلكترونية، وهذا ما توصلت إليه دراسة كلٌ من الزهري، (2022) ودراسة حمدي وأبو عنزة، (2019) وسمارة وصوالحة، (2018) وقد يفسر ذلك بسبب ما تمد به الألعاب الإلكترونية تلاميذ رياض الأطفال بالمعلومات الغزيرة عن البيئة المحيطة به، بالإضافة إلى تنمية قدراته ومهاراته اللغوية، بسبب ما ينتج عن الألعاب الإلكترونية من شعور الطلاب بالمتعة والبهجة والسرور، وهذا بدوره ما يزيد من دافعية تلاميذ رياض الأطفال إلى حب القراءة وتنمية استعداده للتعلم، وهذا ما يتفق مع دراسة السيد (2021)ودراسة الأنصاري (2020).

التوصيات

1. ضرورة توفير لوح تفاعلي إلكتروني في رياض الأطفال، واعتباره جزءًا من متطلبات ترخيص أعمال هذه المنشآت التعليمية، لاسيما وأنّ التعليم الإلكتروني أصبح جنبًا إلى جنب التعليم العادي.
2. توجيه المناهج التربوية لاعتماد استخدام الإلكترونية اللغوية كجزءٍ من مادة اللغة العربية.
3. تدريب معلمي ومعلمات رياض الأطفال على كيفية توجيه التلاميذ لاستخدام الألعاب الإلكترونية اللغوية.
4. عمل مسابقات تربوية للقراءة عبر الألعاب الإلكترونية على مستوى مديريات التربية والتعليم التي تعتمد على مهارة القراءة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عودة، شيرين أنور (2011)، *أثر استخدام الألعاب الالكترونية التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الأساسي بمدارس رام الله والبيرة في مادة العلوم*، رسالة ماجستير، جامعة بيزيت، فلسطين.

الأنصاري، رفيدة بنت عدنان حامد (2020)، الألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها في تكوين ثقافة الطفل. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 7 (2)، (756- 770).

بلال. أماني عبد المنعم (2019)، فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 2 (8)، (91-102).

بيصار، سهيلة وكريمة فنيش (2020)، *الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارة القراءة*، رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

جابر، سامر (2020)، دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (49)، (159 – 167).

حماد. رنيا حسن (2020)، *تصميم بيئة افتراضية باستخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.

حمدي، نرجس عبد القادر وأبو عنزة، أماني سالم (2019)، أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليميّة الإلكترونيّة في تنمية مهارات اللغة العربيّة الأساسيّة لدى تلاميذ الصّف الثاني الأساسيّ في الأردن، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، *46* (1)، (213- 252).

خلف، أمل السيد (2011)، خرائط التفكير في تنمية المهارات اللغوية والقدرات الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة، *مجلة العلوم التربوية*، *19* (2)، (157- 219).

الزهري، محمد محمود حسن (2022)، أثر استخدام الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة التربوية لتعليم الكبار جامعة أسيوط*، *4* (2)، (213- 252).

السيد، نعيم محمد ناجي (2021)، أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية التفاعلية على الذاكرة العاملة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، *116* (3)، (1157- 1199).

سمارة. علي فرح وصوالحة، محمد أحمد الصّالح (2018)، أثر الألعاب التعليمية الإلكترونيّة في الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصّف السّابع في مدارس وكالة الغوث الدّوليّة في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *8* (23)، (45- 56).

القحطاني، رشا (2014)، *فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم للصف الأول الابتدائي*، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العاشر، أغسطس 2014، منطقة الجبيل، السعودية.

عزمي، نبيل جاد (2014)، *بيئات التعلم التفاعلية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

عثمان، أماني خميس محمد عثمان (2018)، أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط*، 34 (1)، (126- 160).

الفقيه، حليمة حسن إبراهيم (٢٠٢٠)، فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة جامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (118)، (223- 240).

عبد الرحمن، سعد ومحمد، إيمان (2002)، *الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال*، مكتبة الفلاح، الكويت.

عثمان، علي عبد التواب محمد (2016)، دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *35* (169)، (13- 81).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2252

عياد، مواهب إبراهيم؛ فائق، نائلة حسن (2004)، المهارات اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طفل ما قبل المدرسة دراسة عبر ثقافية، *دراسات في علم النفس*، *3* (1)، (95-41).

مردان، نجم الدين علي (2005)، *النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة*، مكتبة الفلاح، الكويت.

الموسوي، سارة محمود (2017)، أثر برنامج تدريبي قائم علي استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدي المتفوقات عقليا من طالبات الصف السابع في دولة الكويت، *مجلة الطفولة العربية*، *18* (71)، (50- 70).

النابلسي، مشعل بن محمد (2018)، أثر استخدام الألعاب الإلكترونية اللغوية في تنمية مهارات التمييز الشفهي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، *28* (1)، (154- 156).

النعيمي، وسناء (2020)، *الألعاب الإلكترونية والانتباه الانتقائي*، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Kim, S., Chang, M. (2010). Computer Games for the Math Achievement of Diverse Students. *Educational Technology & Society, 13* (3), 224-232.

Khine, Myint Swe (2011). *Learning Games New Tool for Digital Classrooms*, Sense Publishers.

تقييم مستوى استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان

محمود عبد القادر هارون الصنات [1،*]

الاستلام: 15/مايو/2024
التحكيم: 6/ يونيو/2024
القبول: 2 / يوليو /2024

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مدير مدرسة - وزارة التربية والتعليم - الأردن
عنوان المراسلة: Mahmouinat12@yahoo.com

تقييم مستوى استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان

الملخص:

هدف البحث إلى التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان، ولتحقق هدف البحث جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة من عينة الدراسة البالغ عددها (200) معلمٍ ومعلمة للمرحلة الأساسية في محافظة معان. أظهرت النتائج أنَّ استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في مجال التعليم له تأثيرٌ إيجابي على تجربة التعلم والتدريس، بالإضافة لوجود تفاعلٍ إيجابي بين المعلمين والطلاب تجاه استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية. كما وضحت النتائج أنَّ استخدام تقنيات إنترنت الأشياء يسهم في تحفيز الفعالية والابتكار في الفصول الدراسية، مما يعزِّز التفاعل والمشاركة الفعّالة للطلاب. أوصت الدراسة بضرورة مواصلة البحث والتطوير في مجال تطبيق تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لاستكشاف فوائدها الكاملة وتحسين جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: ***إنترنت الأشياء، التعليم، المرحلة الأساسية، تقنيات، إنترنت***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

Evaluating the level of use of Internet of Things technologies in education among basic stage students in schools in Ma'an Governorate

Mahmoud Abdel Qader Haroun Al-Sanat [1,*]

Abstract

The research aimed to investigate the degree of IoT technology usage in education among elementary school teachers in Ma'an Governorate. To achieve this goal, a descriptive-analytical approach was utilized, and a survey tool was developed to collect data from a sample of 200 elementary school teachers in Ma'an Governorate. The results showed that the use of IoT technologies in education has a positive impact on the learning and teaching experience, along with a positive interaction between teachers and students regarding the use of IoT technologies in the educational process. Additionally, the results indicated that the use of IoT technologies contributes to stimulating effectiveness and innovation in classrooms, enhancing student interaction and participation. The study recommended continuing development in the application of IoT technologies in education to explore their full benefits and improve the quality of education.

Keywords: *Internet of Things, education, elementary stage, technologies, internet.*

المقدمة

منذ مدةٍ قريبة، شهد العالم ثورةً حقيقيةً في مجال التكنولوجيا؛ حيث ظهرت الحواسيب لتغير نمط الحياة جذرياً، وما زاد من قيمة هذا التقدم التكنولوجي هو ظهور شبكة الإنترنت، التي أحدثت تحولًا جذرياً في طريقة التواصل واستخدام التكنولوجيا.

أصبح الإنترنت جزءًا لا يتجزأ من الحياة في مختلف المجالات في الوقت الحاضر، وازدادت أهميته بفعل انتشار الأجهزة المحمولة التي باتت واحدةً من أهم العناصر التي لا يُمكن الاستغناء عنها، والتي يُمكن عبرها الوصول للشبكة العنكبوتية دون التقيد في أي وقتٍ أو مكان، مما يجعل الحياة أكثر سهولةً ويسر. ومع التقدم التكنولوجي ظهر ما يُعرف بإنترنت الأشياء الذي يسعى إلى ربط أشياء العالم المادي بالإنترنت، وتحقيق التواصل وتبادل المعلومات بنحوٍ أكبرَ وأكثر فعالية (بوغزالة، 2019). ويرى عبد الرزاق (2019) إنترنت الأشياء على أنَّها شبكة عالمية تربط الأشياء والأجهزة بالإنترنت لتمكين التفاعل والتواصل وتبادل المعلومات.

يُعدُّ إنترنت الأشياء (Internet of things) (IoT) من بين التقنيات المهمة في الثورة الصناعية الرابعة، كما شهدت اهتماماً متزايداً من قبل دول العالم في استخدامها بنحوٍ متزايدٍ في قطاع التعليم، ويُعزى هذا الاهتمام المتزايد بإنترنت الأشياء إلى تأثيرها الكبير على المؤسسات التعليمية ولدورها في تحضير الأجيال للعصر التقني. ومن الجدير بالذكر، بأنَّ تضمين أجهزة الاستشعار والأجهزة المحمولة في هذه التقنيات يمكن أن يؤدي إلى ظهور أساليب تفاعليةٍ جديدةٍ وبيئاتٍ تعليميةٍ غير تقليدية، مما يعزِّز التفاعل بين الأفراد والمواد التعليمية سواءً في البيئات الفعلية أو الافتراضية داخل المؤسسات التعليمية، ويتوقع أن يسهم هذا النهج المرن للتواصل والتفاعل في تطوير العملية التعليمية بنحوٍ غير مسبوق (الرشيدي، 2022؛ مدخلي والعبيكان، 2023).

في هذا السياق، تعزِّز تقنيات انترنت الأشياء التفاعل والتعاون بين الطلاب، وتوفر بيئات تعليمية تشجع على التفاعل والتعاون. كما تساعد هذه التقنيات الأعضاء والهيئات التدريسية في تصميم خطط دروس متقدمة، وتوفير محتوى تعليمي مخصص يلبي احتياجات الطلاب ويعزِّز أداءهم الأكاديمي. وقد أظهرت دراسات سابقة أنَّ استخدام تقنيات الإنترنت من الأشياء في التعليم يمكن أن يعزِّز العملية التعليمية، ويؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية متميزة، وفقًا لكلٍّ من (looi et al., 2015)، (حسانين، 2020)، و(Ali & Nihad, 2021) . فيما توصي الدراسات السابقة، بما في ذلك دراسة كلٍّ من (Fragou & Mavroudi, 2020) ودراسة (Saeed et al., 2021) ضرورة دمج تقنيات إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في العملية التعليمية لتزويد الطلاب بالمعارف والتقنيات الحديثة، وتمكينهم من تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات المتعلقة بهذه التقنيات بنحوٍ فعَّال. وبناءً على ما سبق، تشكلت فكرة البحث في التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان

المشكلة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

أظهرت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية توظيف إنترنت الأشياء في مجال التعليم. فقد أشارت دراسة محمود وزملائه (2021) إلى أنَّ إنترنت الأشياء يُعَدُّ بيئةً متكاملةً تقدّم أفضل الخدمات للعملية التعليمية. وأكدت دراسة الأكلبي (2019) على أنَّ المؤسسات التعليمية بحاجةٍ ماسةٍ إلى إنترنت الأشياء لمواكبة التطورات التقنية، وتطوير طرق التدريس والتعلم الذاتي. وقد أكَّد كيريكوفا وآخرون (Kiryakova et al., 2017) على تميز إنترنت الأشياء بقدرتها على إحداث تغييراتٍ جوهريةٍ في العملية التعليمية؛ إذ تسهِّل توفير الأجهزة والتقنيات التي تحول عملية التعلم إلى تفاعلٍ نشطٍ وتعاوني بين الطلاب، وليس مجرد نقل للمعارف كما كان في السابق. أما زيشان وآخرون (Zeeshan et al., 2022) فقد أكَّدوا أنَّ إنترنت الأشياء يوفر دعمًا لخدمات متنوعة لمديري المدارس والمعلمين والطلاب، بهدف توفير بيئةٍ تعليميةٍ ذكيةٍ ومتكاملة. ومع وجود العديد من المساهمات الأدبية التي أبرزت أهمية إنترنت الأشياء في قطاع التعليم، إلا أنَّ المؤسسات التعليمية لم تستغل إمكانيات ومزايا هذه التقنية بنحو كاف؛ ويُعزى ذلك إلى أسباب عديدة، منها قلة الوعي بإمكانيات هذه التقنية، وعدم وجود تصور واضح لكيفية توظيفها في الممارسات التعليمية. مما يؤثر سلبًا على اتجاهاتهم نحو هذه التقنية. وقد أشارت دراسات عديدة، مثل دراسة المعيا وآخرون (Almaiah et al, 2022)، وروميرو روغريز وآخرون Romero-Rodriguez.et al, (2022 على أهمية زيادة الوعي بتطبيقات إنترنت الأشياء ودورها في تطوير العملية التعليمية عن طريق الندوات والبرامج التدريبية والأبحاث. كما أشارت بعض الدراسات، مثل دراسة كساب وآخرون (Kassab et al., 2019) إلى ضرورة إجراء مراجعاتٍ منهجيةٍ لمتابعة التطور المستقبلي لإنترنت الأشياء ودورها في تحسين العملية التعليمية.

واكبت المملكة الأردنية الهاشمية التطورات ودمجت التقنيات الحديثة في العملية التعليمة لمختلف المراحل بما فيها المرحلة الأساسية، ومع ذلك لاحظ الباحث من عمله معلمًا أنَّ استخدام المعلمين لها لازال قاصرًا ولا يتوافق مع المستوى المطلوب. وفي ظل ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان؟

وينبثق عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية، وهي كما يأتي:

- ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس؟
- ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس؟
- ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التقويم للدروس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان، وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية، وهي كما يأتي:

- التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس.
- التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس.
- التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التقويم للدروس.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في محورين، هما:

الأهمية النظرية

- توفير مساهمة جديدة في المجال الأكاديمي عبر إجراء دراسة مثل هذه، كما يمكن أن تسهم النتائج في توسيع الفهم لدور تقنيات إنترنت الأشياء في تعزيز عملية التعلم، وتطوير التعليم في المراحل الأساسية.
- إثراء الأدب العلمي عبر توفير معرفة جديدة، وإضافة إلى الأدب العلمي المتعلق بالتكنولوجيا في التعليم، وتأثيرها على الطلاب وعملية التعلم.
- قد تفتح النتائج المستمدة من هذه الدراسة أبوابًا للبحوث المستقبلية في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم وتطويره.

الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تسهم النتائج في توسيع الفهم المتعلق في دور تقنيات إنترنت الأشياء في تعزيز عملية التعلم، وتطوير التعليم في المراحل الأساسية.
- يمكن للدراسة توفير معرفة جديدة، وإضافة إلى الأدب العلمي المتعلق بالتكنولوجيا في التعليم وتأثيرها على الطلاب وعملية التعلم.
- قد تقدم إرشادات لتعزيز البرامج التدريبية المتعلقة في تطوير مهارات المعلمين في استخدام تقنيات إنترنت الأشياء.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان.
- الحد الزماني: أجريت الدراسة في العام الدراسي (2023-2024).
- الحد المكاني: اقتصرت حدود الدراسة على محافظة معان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في محافظة معان.

مصطلحات الدراسة

- إنترنت الأشياء: عرَّفه محمد ومحمد (2020) على أنَّه بُنية تحتية عالمية تسمح للأشياء بالتواصل والتبادل مع الآخرين وتقديم الخدمات المتقدمة عن طريق الربط المادي والافتراضي بين الأشياء، والمعلومات، والبيئات المحيطة، فيما وضَّح بو غزالة (2019) بأنَّه يتعلق بتوافر قابلية الاتصال بالإنترنت لجميع الأجهزة والأدوات التي نستخدمها في حياتنا اليومية؛ بحيث يمكن إدارتها والتفاعل معها عبر تطبيقات الهواتف الذكية المحمولة، أو عبر أجهزة الكمبيوتر، أو حتى عبر أجهزة التحكم الأخرى المتصلة بالشبكة العالمية. ويُعرَّف إجرائيًا على أنَّه مفهومٌ يشير إلى شبكة من الأجهزة والأشياء التي تتصل ببعضها بعضًا عبر الإنترنت وتتبادل البيانات والمعلومات، وتتيح هذه التقنية تحويل الأشياء العادية إلى أجهزة "ذكية" قادرة على التواصل والتفاعل مع بعضها بعضًا ومع المستخدمين.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

الإطار النظري

إنترنت الأشياء

يتسم مجال إنترنت الأشياء بعدم وجود تعريفٍ رسمي وموحد، إلا أنَّه يشير إلى أنَّ كل الأجهزة والأدوات التي نستخدمها في حياتنا اليومية تمتلك قابلية الاتصال بالإنترنت، ويمكن إدارتها عبر تطبيقات الهواتف الذكية المحمولة، أو عبر أجهزة الكمبيوتر، أو حتى عبر أجهزة التحكم الأخرى المتصلة بالشبكة العالمية. هذا يعني أنَّ الأجهزة هذه تجمع البيانات وتفهم قرارات المستخدم ويجري إدارتها عن بُعد، كما أنَّها تحصل على التحديثات وتعتمد على الإنترنت في القيام بوظائفها. بمعنى آخر، لم يَعُد اتصال الأجهزة بالإنترنت مقتصراً على الهواتف الذكية والحواسيب فحسب، بل يشمل التلفزيونات، وكاميرات المراقبة، ومفاتيح المنازل، والغرف، وأجهزة الترفيه المنزلي، وأجهزة الرياضة، واللوحات الإلكترونية، والسيارات، وغيرها (Al-taie et al.,2023).

يمكن أن يكون "الشيء" في إنترنت الأشياء أي كائنٍ يحتوي على القدرة الحاسوبية المطلوبة والاتصال بالإنترنت، ولديه القدرة على جمع ونقل البيانات عبر الشبكة دون تدخل يدوي، وتساعد هذه التقنية المدمجة في هذه الكائنات على التفاعل مع الحالات الداخلية أو البيئة الخارجية، مما يؤثر على القرارات المتخذة (بو غزالة، 2019).

إنترنت الأشياء في التعليم

إنَّ أولوية تحقيق مشروع القطاع التعليمي الذكي تكمن في تطوير نظام الفصول الدراسية الافتراضية الحديثة، والتي تشمل الأجهزة والبرمجيات التي تركز على تجربة التعلم المحسَّنة وإنشاء وتوفير المرافق التالية (خليفة والمهدي، 2022):

1. **التعلم الذكي الذي يرتكز على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتحليل البيانات لتخصيص وتحسين عملية التعلم لكل طالب.**
2. **التعلم بالممارسة (المعامل الافتراضية الذكية) التي توفر بيئةً تفاعليةً تسمح للطلاب بمحاكاة التجارب والممارسات بنحوٍ افتراضي.**
3. **التدريس التكيفي الذكي المعتمد على تقنيات تكييفية تضمن تلبية احتياجات ومستوى كلِّ طالب على حدة.**
4. **أنظمة الترجمة الآلية الفورية الذكية (من / إلى اللغة الإنجليزي) التي تسهِّل تواصل الطلاب من خلفياتٍ لغويةٍ مختلفة، وتعزِّز التفاعل والفهم.**
5. **التعلم التعاوني الذكي الذي يشجع على التفاعل والتعاون بين الطلاب بنحوٍ ذكي وفعَّال.**

وفقًا لما ذكره موفيهاد وبغاري (Movahed & Bagheri, 2016) **يؤدي إنترنت الأشياء دورًا حيويًا في تغيير نظام التعليم التقليدي، حيث يمكن استخدام تطبيقاتها في مجموعةٍ واسعةٍ من المجالات التعليمية، وتصنَّف تطبيقاتها إلى أربع مجموعات رئيسة:**

1. **إدارة الطاقة ومراقبة النظام البيئي في الوقت الفعلي، حيث تمكن إدارة الطاقة ومراقبة البيئة في الوقت الحقيقي، مما يسهم في تحقيق بيئةٍ تعليميةٍ صديقةٍ للبيئة.**

2. مراقبة الرعاية الصحية للطالب التي تسهل مراقبة وفحص الحالة الصحية للطلاب وكشف العلامات الفسيولوجية، مما يُسهِّل التدخل المبكر والمساعدة.
3. التحكم في الوصول الآمن إلى الفصول الدراسية عن بُعد، بحيث يُمكن الطلاب من إدارة والوصول إلى مختلف أجزاء المؤسسة التعليمية بنحوٍ آمن ومراعيًا لخصوصيتهم.
4. تحسين العملية التعليمية والتعلمية التي تسهِّل التطبيقات التعليمية المبتكرة في عملية التعلم والتدريس بنحوٍ فعَّال، وتجعلها أكثر تفاعلًا وشمولًا.

تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم

إنترنت الأشياء (IoT) تعتمد على مجموعةٍ من التقنيات للتحكم في البيئة المحيطة، ولنقل البيانات بين مكونات شبكة الإنترنت للأشياء. ومن بين هذه التقنيات (Elsaka & abdul aziz, 2019; Elsaadany&Soliman, 2017; الرشيدي، 2023):

- تقنية البلوتوث (Bluetooth) والتي تستخدم عادةً للاتصال بين الأجهزة القريبة من بعضها، مثل الهواتف الذكية، وسماعات الأذن اللاسلكية، أو لوحات المفاتيح اللاسلكية.
- تقنية الزغبي (ZigBee) والتي تستخدم غالبًا للتواصل بين مثبتات الأبواب، وأنظمة الأمان لإرسال تنبيهاتٍ عن فتح الباب.
- تقنية اتصال المجال القريب (NFC)، ومنها تقنية تحديد الهوية بموجات الراديو(RFID) ، والتي تستخدم للتعريف الفوري والآلي للمنتجات دون الحاجة للقرب منها، ويمكن عبرها مشاركة البيانات بسرعة وسهولة، مثل عناوين الويب، وجهات الاتصال، والفيديوهات، والصور.
- تقنية البوابة (Gateway)، التي تمكن من إنشاء اتصالٍ بين شبكتين مختلفتين تعمل ببروتوكولات مختلفة، وذلك عن طريق تحويل البروتوكولات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (مدخلي والعبيكان، 2023) بعنوان: "إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية" إلى فهم وتحليل أهم مجالات إنترنت الأشياء في مجال التعليم، ودراسة المقترحات التطبيقية والبحثية المقدمة في هذا السياق. جرى استخدام المنهج الوصفي القائم على المراجعة المنهجية الدقيقة للأبحاث والدراسات العلمية العربية والأجنبية المتعلقة بإنترنت الأشياء في مجال التعليم. جرى مراجعة الدراسات التي نشرت في قواعد البيانات المعتمدة، مثل (المنظومة، MDPI، Science Direct، ACM، Wiley) في الفترة من عام (٢٠١٩) إلى مارس (٢٠٢٣)، حيث بلغ عدد الدراسات المراجعة (٢٤) دراسة. خلصت الدراسة إلى نتائج مهمة، أهمها أنَّ هناك أربعة محاور رئيسة جرى التركيز عليها فيما يتعلق بإنترنت الأشياء في مجال التعليم، وهي استخدام إنترنت الأشياء في تعزيز دور إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب، والتعرُّف على فوائد إنترنت الأشياء في التعليم، ودورها في تطوير مهارات ومعارف الطلاب، وتحديد المعوقات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في المجال التعليمي، وأخيرًا، فهم اتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدام إنترنت الأشياء في التعليم، والعوامل التي تؤثر على هذه الاتجاهات. أوصت الدراسة بضرورة إقامة دوراتٍ تدريبية، وتوعية لمديري المدارس والمعلمين والطلاب حول تطبيقات إنترنت الأشياء والاستفادة منها.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

كما أوصت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لتكون متوافقةً مع متطلبات استخدام إنترنت الأشياء في المجال التعليمي.

تناولت دراسة (بو غزالة، 2019) بعنوان: "**تطبيقات إنترنت الأشياء (IOT) في المكتبات ومراكز المعلومات الآفاق والتحديات**" موضوع تطور إنترنت الأشياء عبر التاريخ والمفاهيم المتعلقة به، بالإضافة إلى مناقشة المكونات الهيكلية لبُنيتها والمزايا والعيوب المرتبطة بهذه التقنية الناشئة. كما استعرضت الخدمات التي تقدم في الوطن العربي وخاصةً في ليبيا، واستكشفت مجالات استخدام إنترنت الأشياء عمومًا وفي المكتبات خصوصًا. جرى التطرق أيضًا إلى تطبيقات إنترنت الأشياء في المكتبات، وعرض بعض النماذج التي طبقت، بالإضافة إلى استعراض إمكانيات إنترنت الأشياء في تحسين أداء المكتبات ومستقبلها في ظل تطور هذه التقنية. جرى استخدام المنهج الوصفي في شرح الظواهر المختلفة وتنبؤ المستقبل. تمكنت الدراسة من تحديد العقبات والتحديات التي تواجه تطبيقات إنترنت الأشياء، مثل ضعف شبكات الإنترنت، وقضايا الخصوصية والأمان. وختمت الدراسة بمجموعةٍ من التوصيات، من بينها ضرورة مشاركة مؤسسات المعلومات الأكاديمية والبحثية في نشر تقنيات إنترنت الأشياء، وتعزيز التعاون والشراكة لتعزيز الابتكار والبحث والتطوير، ودعم المبادرات التكنولوجية والرقمية لتعزيز التعليم والمعرفة والاتصال.

هدفت دراسة (الطياري والمحمدي، 2023) بعنوان: "**فاعلية تطبيقات إنترنت الأشياء في بيئة التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي في مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رابغ**" إلى الكشف عن فعالية تطبيقات إنترنت الأشياء في بيئة تعلمٍ شخصيةٍ لتطوير التحصيل المعرفي في مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة رابغ. جرى استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث، حيث صممت بيئة تعلمٍ شخصية، واختبار التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة. اختيرت عينة من (60) طالبةً من صف الأول المتوسط، حيث وزِّعن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم (30) طالبة، ومجموعة ضابطة تضم (30) طالبة. أظهرت نتائج البحث وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل المعرفي على كل مستويات الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق)، حيث كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من تطبيقات إنترنت الأشياء في بيئة التعلم الشخصية لتعزيز التحصيل العلمي والمعرفي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة.

سلطت دراسة الطائي وآخرون (Al-taie et al.,2023) بعنوان: "**أهمية استخدام إنترنت الأشياء في التعليم**" الضوء على موضوعات مهمة، مثل مفهوم إنترنت الأشياء، وتاريخ ظهورها وتطورها، وأسباب اهتمام الباحثين بها، بالإضافة إلى أبرز مميزاتها وخصائصها. كما تناولت الدراسة بُنية إنترنت الأشياء ومكوناتها الهيكلية، بالإضافة إلى النظم المعنية، وأهم محركات البحث في هذا المجال، وخطوات تصميم نظم الأشياء. كما ركّزت على استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي، وتحديداً دورها في حل مشكلات التعليم، وأهم التطبيقات التعليمية لها للطلاب والمعلمين. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أداة الاستبانة للحصول على بيانات الدراسة من عينة الدراسة (المعلمين). أشارت النتائج إلى أنّ تقنية إنترنت الأشياء تؤدي دورًا كبيرًا ومتوسطًا في توفير الخدمات الإلكترونية، مثل إلقاء المحاضرات بفعالية، وحل مشكلات التعليم، خاصةً في ظل الأزمات الصحية، مثل أزمة فيروس كورونا. كما تشير إلى أنّ الاستخدام المتزايد لتقنية إنترنت الأشياء يجري عند توافر المحتوى المناسب، واختيار الأساتذة بفعالية على المستوى المحلي والعالمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

- **توافقت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام مع جميع الدراسات السابقة، كما اتفقت من حيث المنهجية الوصفية التحليلية، واستخدامها لأداة الاستبانة، واستهدافها للمعلمين مع دراسة (Al-Taai، 2023).**
- **اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة كلٍّ من (مدخلي والعبيكان، 2023)، (بوغزالة، 2019) التي استخدمت المنهج الوصفي، ودراسة (الطياري والمحمدي، 2023) التي استخدمت المنهج التجريبي. كما اختلفت من حيث الأداة، وهي الاختبار مع دراسة (الطياري والمحمدي، 2023). كما لم تتوافق الدراسة الحالية من حيث العينة مع دراسة (الطياري والمحمدي، 2023) التي استهدفت الطلبة.**
- **استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة عنوانها صياغةً دقيقة، وتحديد المنهجية الأمثل، وهي الوصفية التحليلية، واستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة الدراسة. كما استفادت الدراسة من جميع الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بها.**

المنهجية

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لغرض فهم وتحليل الواقع الفعلي لمشكلة البحث. كما جرى استخدام الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وجرى توزيعها على عينة من الأفراد الذين يمثلون جزءًا من السياق الذي تتناوله الدراسة. بعد جمع البيانات، عولجت وحلِّلت إحصائيًا بهدف تحقيق أهداف البحث عبر الوصول إلى نتائج تسهم في فهم الموضوع المدروس بنحوٍ أفضل، وتقديم توصياتٍ قائمةٍ على أدلةٍ قوية.

مجتمع الدراسة والعينة

تضمن مجتمع الدراسة جميع المعلمين العاملين في محافظة معان، وقد بلغ عددهم (575) معلمًا ومعلمةً للمرحلة الأساسية، وقد جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، واشتملت على (200) معلمٍ ومعلمةٍ من الجنسين. ويوضح الجداول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	الذكور	114	**57**
	الإناث	86	**43**
المجموع		200	**100**

وضحت النتائج المعروضة في الجدول (1) أنَّ (51٪) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث (49٪)

أداة الدراسة

توجهت الدراسة إلى التحقق من درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس محافظة معان عبر استعراض الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة، والذي يتعلق بمفهوم وفوائد

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

وتحديات استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم. صممت الأداة المستخدمة في الدراسة لتشمل جمع بيانات شخصية، أهمها الجنس، بالإضافة إلى تحديد درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم. جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس تفاعل المعلمين، حيث يمثل الرقم (5) الموافقة بشدة والرقم (1) عدم الموافقة بشدة، ومدى تأييد المعلمين ومواقفهم تجاه توظيف تطبيقات إنترنت الأشياء في المجال التعليمي.

صدق أداة الدراسة الظاهري

جرى التأكد من صدق أداة الدراسة عبر عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، حيث بلغ عددهم (9) من المختصين في مجال تقنيات إنترنت الأشياء في المملكة الأردنية الهاشمية. كما جرى مراجعة فقرات الاستبانة لضمان وضوحها واتساقها، والتأكد من سلامة اللغة المستخدمة في صياغة الفقرات. وأخيرًا، جرى استشارة المحكمين باعتبارهم وسيلة لضمان صدق الأداة عبر تقييمهم المستقل لمحتوى الاستبانة وإبداء آرائهم، وجرى اعتماد الفقرات التي حصلت على (80٪) موافقة، كما جرى إعادة صياغة بعض الفقرات وفقً لاقتراحات لجنة التحكيم.

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، جرى اختيار عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكوّنت من (30) معلمًا ومعلمة من محافظة معان، ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للتعرُّف على درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1): معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.568	13	**0.715
2	**0.679	14	**0.528
3	**0.632	15	**0.781
4	**0.624	16	**0.599
5	**0.665	17	**0.629
6	**0.661	18	**0.739
7	**0.781	19	**0.628
8	**0.629	20	**0.734
9	**0.710	21	**0.592
10	**0.528	22	**0.491
11	**0.496	23	**0.545
12	**0.556		

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.491 و0.781) وهي جميعها قيم معاملات صدق عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

ثبات أداة الدراسة

جرى استخدام اختبار الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم مدى توحيد إجابات المشاركين عن جميع الأسئلة الموجودة في المقياس. هذا الاختبار يستخدم لتحديد مدى اتساق وثبات الأداة البحثية.

الجدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التخضير للدروس.	7	.852
2	درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس.	7	.714
3	درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في تقويم الدروس.	9	.776

الجدول (2) يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي (مقياس كرونباخ ألفا) لأبعاد الاستبانة ويظهر فيه قيم ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في مجال التعليم. قيمة ألفا كرونباخ تشير إلى مدى الاتساق الداخلي للأسئلة المتعلقة بكل بُعد، حيث يُعدُّ الاتساق أعلى كلما اقتربت القيمة من (1). ومن القيم المسجلة يظهر ارتفاع مدى الاتساق الداخلي للأسئلة في كل بُعد، ويُعدُّ ذلك مؤشرًا إيجابيًا على جودة الأسئلة المستخدمة في الاستبانة.

المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن الأساليب الإحصائية التي استخدمت ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص أفراد عينة الدراسة.
- معادلة ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي.
- معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

النتائج

لتلخيص الإجابات وتصنيفها بواسطة مقياس ليكرت (SPSS) جرى تحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا باستخدام برنامج الخماسي. قسِّمت المتوسطات إلى خمس فئات على النحو الآتي: المتوسطات بين (1 و1.80) وُصِفت بأنَّها منخفضة جدًا، في حين جرى وصف المتوسطات بين (1.81 و2.60) بأنَّها منخفضة. ووُصِفت المتوسطات بين (2.61-3.40) بأنَّها

متوسطة، بينما وُصِفت المتوسطات بين (3.41-4.20) بأنَّها مرتفعة. وأخيرًا، وُصِفت المتوسطات بين (4.21-5.00) بأنَّها مرتفعة جدًا.

أولًا: ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس؟

الجدول (3): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس (ن= 200)

ت	استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء في الردِّ على استفسارات الطلبة بخصوص المقرر.	3.45	1.50	مرتفع
2	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء في صياغة أهداف الدرس.	3.30	1.35	متوسط
3	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء كوسيلة تعليمية في شرح المقرر.	3.20	1.55	متوسط
4	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء في شرح دروس المقرر.	3.20	1.2	متوسط
5	أوظف تطبيقات إنترنت الأشياء في الحصول على بيانات أساسية للطلبة.	3.20	1.5	متوسط
6	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء لمساعدة الطلبة في فهم المقرر.	3.10	1.50	متوسط
7	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء في اتخاذ القرار.	3.08	1.30	متوسط
	المجموع	**3.22**	**1.39**	**متوسط**

يوضح الجدول (3) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في بُعد درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس، وتظهر النتائج أنَّ هناك تباينًا في استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التحضير للدروس بين مختلف الأغراض التعليمية. وقد حصلت عبارة "**أستخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في الرد على استفسارات الطلبة**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.45) بمستوى مرتفع، مما يشير إلى أنَّ هناك تركيزًا

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

كبيرًا على هذا الجانب الخاص بالتفاعل المباشر مع الطلاب. فيما حصلت العبارة "أستخدام تطبيقات إنترنت الأشياء في صياغة أهداف الدرس" على متوسط حسابي بلغ (3.08) بمستوى متوسط، مما يشير إلى أنّ تلك التقنيات فعّالة في دعم عمليات اتخاذ القرار في العملية التعليمية، وقد تكون هناك عوامل تحسين دور تلك التقنيات في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويعزو الباحث إلى أنّ تقنيات إنترنت الأشياء تؤدي دورًا مهمًا في تحسين التحضير للدروس والتفاعل مع الطلاب ودعم اتخاذ القرارات التعليمية. ومع ذلك، هناك حاجة مستمرة لتعزيز وتوسيع استخدام هذه التقنيات لتحقيق أقصى فائدة منها في العملية التعليمية. وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة كلٍّ من (مدخلي والعبيكان، 2023) و (Milard et al., 2015)، (حسانين، 2020)، و(Ali & Nihad, 2021)، و(الطياري والمحمدي، 2023) التي أكّدت على أنّ إنترنت الأشياء والقرارات المتخذة في ظله تعزّز العملية التعليمية، ويؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية متميزة، وتحقق الأهداف المرصودة، بالإضافة لضرورة تعزيز درجة تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم.

ثانيًا: ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس؟

الجدول (4): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس (ن= 200)

ت	استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستخدم الألعاب التعليمية القائمة على إنترنت الأشياء في التشويق أثناء شرح الدرس.	3.35	1.50	متوسط
2	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في شرح موضوعات المقرر.	3.30	1.53	متوسط
3	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء لتحفيز الطلبة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم.	3.20	1.45	متوسط
4	أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء في شرح دروس المقرر.	3.10	1.55	متوسط
5	أوظف تقنيات إنترنت الأشياء أثناء التهيئة للدرس.	3.10	1.36	متوسط
6	أتيح للطلبة فرصة التفاعل في المقرر الدراسي باستخدام إنترنت الأشياء.	3.00	1.35	متوسط

7	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت الصورة.	2.60	1.50	منخفض
	المجموع	**3.09**	**1.46**	**متوسط**

يوضح الجدول (4) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في بُعد درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس، وتظهر النتائج أنَّ هناك تباينًا في استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التنفيذ للدروس بين مختلف الأغراض التعليمية. وقد حصلت عبارة "أستخدم الألعاب التعليمية القائمة على إنترنت الأشياء في التشويق أثناء شرح الدرس" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.35) بمستوى متوسط، مما يدل على أنَّ هذا النهج قد حقق نجاحًا في جذب اهتمام الطلاب، وتحفيزهم أثناء عملية التعلم ووجدوه مفيدًا ومثيرًا أثناء الشرح. فيما حصلت العبارة "أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت الصورة" على متوسط حسابي بلغ (2.6) بمستوى منخفض، مما يشير إلى أنَّ هذا النهج قد لا يكون فعّالًا بنحوٍ كافٍ في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما يُمكن أن يكون ذلك بسبب عوامل عديدة، مثل عدم التكامل بين العناصر الرقمية ووسائط الصوت والصورة بنحوٍ فعّال، أو عدم استجابة الطلاب بنحوٍ كافٍ للعناصر التفاعلية المتاحة. كما تعكس هذه النتيجة اختلاف في تجارب الطلاب أو تفضيلاتهم بشأن كيفية التعلم والتفاعل مع المواد الرقمية. وفي الواقع، يشير هذا التقييم إلى ضرورة إعادة النظر في كيفية تصميم وتقديم المناهج الرقمية باستخدام تقنيات إنترنت الأشياء، وضمان أن تكون ملائمة وجاذبة بنحوٍ فعّالٍ لتحقيق أهداف التعلم المحددة. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (مدخلي والعبيكان، 2023) التي أكدت على ضرورة إعادة تأهيل كل من المناهج والمعلمين لتكون متوافقة مع إمكانات إنترنت الأشياء واستغلالها بالنحو الأمثل لتعزيز العلمية التعليمية.

ثالثًا: ما درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التقويم للدروس؟

الجدول (5): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في تقويم الدروس (ن= 200)

ت	استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التقويم للدروس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء لتحفيز الطلبة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم.	3.25	1.45	متوسط
2	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في التغذية الراجعة للطلبة.	3.19	1.40	متوسط
3	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في تحديد المواد التي يصعب فهمها لدى الطلبة.	3.15	1.49	متوسط

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

4	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في تحديد نقاط القوة والضعف لدي الطلبة في المقرر.	3.14	1.50	متوسط
5	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في إعداد الاختبارات المتعددة المستوى.	3.14	1.50	متوسط
6	أستخدم تقنيات إنترنت الأشِياء في التنبؤ بمستوى الطلبة.	3.13	1.5	متوسط
7	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في إعداد أسئلة المقرر بدرجات مختلفة الصعوبة حسب قدرات الطلبة.	3.10	1.53	متوسط
8	أوظف تطبيقات إنترنت الأشياء في تحليل إجابات الطلبة.	3.08	1.45	متوسط
9	أستخدم تقنيات إنترنت الأشياء في تحديد المواد التي يصعب فهمها لدى الطلبة.	3.00	1.50	متوسط
	المجموع	**3.00**	**1.54**	**متوسط**

يوضح الجدول (5) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في بُعد درجة استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في تقويم الدروس، وتظهر النتائج أنّ هناك تباينًا في استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في التقييم للدروس. وقد حصلت عبارة "**أستخدم تطبيقات إنترنت الأشياء لتحفيز الطلبة لاكتشاف المعلومات بأنفسهم**" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.25) بمستوى متوسط، مما يعني أنّ استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء يمكن أن يكون فعالًا في تحفيز الطلاب لاكتشاف المعلومات بأنفسهم. فيما حصلت العبارة "**أستخدم تطبيقات إنترنت الأشِياء في تحديد المواد التي يصعب فهمها لدى الطلبة**" على متوسط حسابي بلغ (3) بمستوى متوسط، مما يشير إلى أن هذا النهج ليس ذو أثرٍ ايجابي أو سلبي، ويمكن تفسير هذا التقييم المتوسط بأنّه يمكن أن يكون لاستخدام تقنيات إنترنت الأشياء في تحديد المواد التي يصعب فهمها لدى الطلبة بعض الفوائد المحتملة، ولكن قد يكون هناك أيضًا تحفظات أو استفسارات بخصوص كيفية تنفيذ هذا النهج وتأثيره على عملية التعلم والتعليم. كما يمكن أن يكون هناك مجال للتحسين أو وجود مزيدٍ من التفصيل حول كيفية تطبيق هذا النهج بنحوٍ أفضل وأكثر فاعلية في السياق التعليمي. وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة بو غزالة (2019) التي أشارت إلى وجود صعوباتٍ تقف عائقًا أمام الانتفاع التام من إمكانات تقنيات إنترنت الأشياء، ووجود بُعد الضعف في اتجاهات توظيف تقنيات إنترنت الأشِياء في التعليم.

النتائج والتوصيات

يُعدُّ إنترنت الأشياء واحدًا من أهم المجالات التكنولوجية التي ألقت بظلالها على قطاع التعليم، وباتت الدول في مختلف أنحاء العالم تسعى للانتفاع من هذه التقنيات؛ لما لها من دورٍ كبيرٍ في نقل العملية التعليمية من صورتها التقليدية، وجعلها بحلةٍ جديدةٍ توائم التطور، وبناءً على التحليل السابق، وبالاستناد إلى مختلف الأدبيات، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في مجال التعليم له تأثيرٌ إيجابيٌّ على تجربة التعلم والتدريس.
- يوجد تفاعلٌ إيجابيٌّ بين المعلمين والطلاب تجاه استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية.
- استخدام تقنيات إنترنت الأشياء يسهم في تحفيز الفعالية والابتكار في الفصول الدراسية، مما يعزِّز التفاعل والمشاركة الفعّالة للطلاب.

وتوصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة مواصلة البحث والتطوير في مجال تطبيق تقنيات إنترنت الأشياء في التعليم لاستكشاف فوائدها الكاملة، وتحسين جودة التعليم.
- توجيه الجهود نحو تطوير برامج تدريبيةٍ وتأهيليةٍ للمعلمين لتمكينهم من استخدام تقنيات إنترنت الأشياء بفعالية في العملية التعليمية.
- تشجيع تبادل الخبرات والممارسات الجيدة بين المعلمين والمؤسسات التعليمية لتعزيز استخدام تقنيات إنترنت الأشياء.
- دعم البحوث المستقبلية التي تهدف إلى فهم أفضل لتأثير استخدام تقنيات إنترنت الأشياء في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم للطلاب.
- تجهيز الفصول الدراسة في المدارس، بحيث تكون ملائمةً لاستخدام تقنيات إنترنت الأشياء.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

المصادر والمراجع

المراجع العربية

الأكلبي، علي بن ذيب (2019)، العائد من تطبيقات إنترنت الأشياء على العملية التعليمية، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *2* (3)، (93 – 122).

بو غزالة، حسين علي (2019)، تطبيقات إنترنت الأشياء IOT في المكتبات ومراكز المعلومات الآفاق والتحديات، *مجلة جامعة صبراتة العلمية*، (5). (176-195).

حسانين، بدرية (2020)، إنترنت الأشياء والبيانات الضخمة في التعليم، *المجلة الدولية لنظم إدارة العلم*. *8*(1)، (23-42).

الرشيدي، منى عيد (2022)، متطلبات توظيف تقنيات إنترنت الأشياء في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحائل، *المجلة العلمية لكلية التربية – أسيوط*، *38*(10). (114-148).

الطياري، مناهي بنت صالح والمحمدي، نجوى بنت عطيان (2023)، فاعلية تطبيقات إنترنت الأشياء في بيئة التعلم الشخصية في تنمية التحصيل المعرفي في مهارات البرمجة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة رابغ، مجلة *المناهج وطرق التدريس*، *2*(5)، (91-110).

عبد الرزاق، فاطمة زكريا محمد (2019)، تصور مستقبلي لدور الجامعات المصرية في الإفادة من التطورات الحديثة للإنترنت: إنترنت الأشياء نموذجًا، *مستقبل التربية العربية*، *26*(117)، (33-94).

محمد، أسماء السيد، ومحمد، كريمة محمود (2020)، *تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

محمود، الشفيع جعفر، علي، فيصل محمد نافع، وموسى، بابكر محجوب (٢٠٢١)، استخدام محددات إنترنت الأشياء للتوجه نحو التعليم الإلكتروني بالجامعات السودانية *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *8* (4)، (254-303).

مدخلي، هدى بنت عبد الله، والعبيكان، ريم بنت عبد المحسن (2023)، إنترنت الأشياء في التعليم: مراجعة منهجية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، *8*(36). (555-592).

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ali, S., & Nihad, M. (2021). Internet of things for education field. *Journal of Physics: Conference Series, 1897*, 1-9.

Almaiah, M. A., Alfaisal, R., Salloum, S. A., Al-Otaibi, S., Shishakly, R., Lutfi, A., ... & Al-Maroof, R. S. (2022). Integrating teachers' TPACK levels and students' learning motivation, technology innovativeness, and optimism in an IoT acceptance model. *Electronics, 11*(19), 3197.

Al-Taai, S. H. H., Kanber, H. A., & al-Dulaimi, W. A. M. (2023). The importance of using the Internet of Things in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18*(1), 19.

Bagheri, M., & Movahed, S. H. (2016). The effect of the Internet of Things (IoT) on education business model. In *2016 12th International Conference on Signal-Image Technology & Internet-Based Systems (SITIS)*.

Elsaadany, A., & Soliman, M. (2017). Experimental evaluation of Internet of Things in the educational environment. *International Journal of Engineering Pedagogy, 7*(3), 50-60.

Elsaka, T., & Abdul Aziz, E. (2019). Security of IoT: Ambitions and challenges for security of Internet of Things of data. In *Proceedings of the Internet of Things: The Future of the Connected Internet Societies*. Abu Dhabi, UAE, March 5-7.

Fragou, O., & Mavroudi, A. (2020). Exploring Internet of Things, mobile computing, and ubiquitous computing in computer science education: A systematic mapping study. *International Journal of Technology in Education and Science, 4*(1), 75-82.

Kassab, M., DeFranco, J., & Laplante, P. (2020). A systematic literature review on Internet of Things in education: Benefits and challenges. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(2), 115-127.

Kiryakova, G., Yordanova, L., & Angelova, N. (2017). Can we make schools and universities smarter with the Internet of Things? *TEM Journal, 6*(1), 80.

Looi, C., Wong, H., & Milard, M. (2015). Guest editorial: Special issue on seamless, ubiquitous, and contextual learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 1*, 2-4.

Romero-Rodríguez, J. M., Alonso-García, S., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2020). Considerations on the implications of the Internet of Things in Spanish universities: The usefulness perceived by professors. *Future Internet, 12*(8), 123.

Saeed, M., Shah, A., Mahmood, K., & MSc, M. (2021). Usage of Internet of Things (IoT) technology in the higher education sector. *Journal of Engineering Science and Technology, 16*(5), 4181-4191.

Zeeshan, K., Hämäläinen, T., & Neittaanmäki, P. (2022). Internet of Things for sustainable smart education: An overview. *Sustainability*, *14*(7), 4293.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2292

واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة

الاستـلام: 10/ مايو /2024
التحكيم: 5/يونيو/2024
القبـــول: 2/يوليو/2024

داود سالم علي خليفة [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 معلم صف، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
* عنوان المراسلة: rehamkattneh@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة

الملخص:

هدف البحث إلى التحقق من متطلبات تطوير مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن. جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتطوير الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (200) معلمٍ ومعلمةٍ من معلمي الصف للمرحلة الابتدائية العاملين في لواء الرصيفة. أظهرت النتائج أنَّ توفير أدوات تحليل البيانات الضخمة، وتعلم الآلة المتقدمة لتحليل البيانات التعليمية، وتوجيه تصميم المناهج العلمية المبتكرة تعدُّ من أهم متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج، كما أشارت النتائج إلى وجود تحدياتٍ ماليةٍ وثقافيةٍ واجتماعيةٍ تحدُّ من توظيف هذه التطبيقات. وأخيرًا بيَّنت النتائج وجود عددٍ من الإستراتيجيات التي من شأنها تسهيل توظيف هذه التقنيات في تطوير المناهج والعملية التعليمية، أهمها توفير الموارد والمنصات الداعمة لها. وقد أوصت الدراسة بضرورة إيلاء الجهات المختصة أهميةً كبيرةً لتوفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق التقنيات الذكية في تطوير المناهج، بما في ذلك توفير التجهيزات والبرمجيات اللازمة، وتدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم وتطوير برامج تدريبٍ مستمرةٍ للمعلمين لتعلم كيفية استخدام التقنيات الذكية بنحوٍ فعَّالٍ في تدريس المناهج وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: ***الذكاء الاصطناعي، المرحلة الابتدائية، مناهج.***

The reality of using artificial intelligence applications in developing primary school curricula from the point of view of classroom teachers in the Rusaifah district

Dawood Salem Ali Khalifa [1, *]

Abstract:
The research aimed to investigate the requirements for developing primary school curricula in light of artificial intelligence from the perspective of primary school teachers in Jordan. The descriptive-analytical approach was adopted, and a survey questionnaire was developed to collect data from a sample of 200 teachers working in primary schools in Al-Rusayfah district. The results indicated that providing tools for analyzing big data and advanced machine learning to analyze educational data and guide the design of innovative scientific curricula is one of the most crucial requirements for employing AI technologies in curriculum development. However, the results also pointed out financial, cultural, and social challenges that hinder the adoption of these applications. Finally, the results revealed several strategies that could facilitate the utilization of these technologies in curriculum development and the educational process, most notably by providing the necessary resources and supportive platforms. The study recommended that relevant authorities prioritize the provision of necessary financial resources for implementing smart technologies in curriculum development, including the provision of necessary equipment and software, as well as training teachers and developing their skills through continuous training programs to learn how to effectively use smart technologies in teaching and curriculum development.

Keywords: *Artificial Intelligence, Primary Stage, Curriculum*

1 Classroom Teacher, Ministry of Education, Jordan.
* Corresponding Email Address : rehamkattneh@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

مقدمة الدراسة:

في السنوات الأخيرة، شهدت التكنولوجيا تقدُّمًا هائلاً، ومن بين هذه التقدمات الحديثة يبرز الذكاء الاصطناعي بوصفه ثورةً في مختلف المجالات، بما في ذلك التعليم. ويُعدُّ تطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التعليم وطرق التدريس أمرًا مبشرًا، حيث يمكن أن يسهم في تحسين تجربة التعلم وتحقيق نتائج أكثر فعالية وإبداعًا.

يؤدي الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في تطوير المناهج التعليمية عن طريق توفير أدوات وتقنيات حديثة تسهم في تحسين جودة التعليم وتخصيصه لاحتياجات كل طالب. يمكن للذكاء الاصطناعي تحليل بيانات الطلاب باستمرار لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يتيح للمناهج التكيف ديناميكيًا مع مستوى كل طالبٍ وقدرته على التعلم. كما يُسهم الذكاء الاصطناعي في تصميم أنشطةٍ تعليميةٍ مبتكرةٍ وتفاعلية، مثل المحاكاة، والألعاب التعليمية، التي تزيد من تحفيز الطلاب وتشجعهم على المشاركة الفعَّالة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي توفير دعمٍ فوري للطلاب عن طريق برامج المساعدة الذكية والشات بوتس التعليمية، مما يساعد في حل المشكلات، وتقديم التوجيه الفوري (غانم، 2024؛ زكريا، 2023). وبالتالي، يعزِّز الذكاء الاصطناعي من فاعلية العملية التعليمية، ويجعلها أكثر شمولية وملاءمةً لاحتياجات العصر الرقمي.

ومن استخدام التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي أيضًا، يمكن للمعلمين أن يطوِّروا أساليب جديدة للتدريس وتقديم المواد التعليمية بطرقٍ مبتكرةٍ ومثيرةٍ للاهتمام. كما يمكن عبر استخدامها وضع معاييرَ جديدةٍ لتصميم المناهج الدراسية وتطوير مهارات الطلبة، كما يمكن للمعلمين استكشاف مفاهيم جديدةٍ، وتنمية الوعي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب، بالإضافة إلى تعزيز الفهم العلمي، والبحث عن أساليب وتقنيات جديدة تثري المجال التعليمي، وتسهم في تطويره (زكريا، 2023). ويعتقد الباحث أنَّ هذه التقنيات توفر فرصًا هائلةً لتطوير التعليم عن طريق وضع معاييرَ جديدةٍ لتصميم المناهج الدراسية وتطوير مهارات الطلبة.

يُعدُّ التعليم العامل المحرك والمنشط لحركة التغير المطلوب في أي مجتمع من المجتمعات، فالتعليم ضرورة لازمة للمجتمعات إذا ما أرادت اللحاق بركب الحضارة الإنسانية، ولمواكبة هذه المنافسة والتفوق لابد من التركيز على تعليمٍ يركِّز في جوهره على تنمية الفرد وإعداده وتهيئته عن طريق مرحلة التعليم الابتدائي التي تعدُّ من المراحل المهمة في النظام التربوي لأي بلدٍ من البلدان؛ لكونها القاعدة التي تبنى عليها مراحل التعليم اللاحقة، مما يتطلب الاهتمام بمناهج هذه المرحلة، بالاستناد إلى الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته. لتكون فعَّالةً ومواكبةً لتغييرات العصر (بوالشعير وآخرون، 2018). وبناءً على ما سبق، تشكلت فكرة الدراسة في ضرورة التحقق من متطلبات تطوير مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن.

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ تطوير المناهج وتدريسها أمرًا أساسيًا في تحقيق التعليم الفعَّال، ومع تطور التكنولوجيا وظهور الذكاء الاصطناعي باعتباره أداةً قويةً في مجال التعليم، يجري توسيع إمكانيات تطوير وتحسين المناهج وتدريسها بطرقٍ مبتكرةٍ وفعَّالة. وفي الواقع، واجه مجتمع التعليم تحدياتٍ عديدةً في تطوير المناهج وأساليب تدريسها

بحيث تكون متناسبة مع تطورات العصر الحديث؛ وتبيَّن أنَّ المناهج التقليدية غير قادرةٍ على تلبية احتياجات الطلاب وتحفيزهم بنحوٍ مناسب، مما يتطلب تدخلًا من الذكاء الاصطناعي ليقدِّم حلًا واعدًا لهذه المشكلة. يعتمد الذكاء الاصطناعي على تطبيق الخوارزميات والنماذج الرياضية لتحليل البيانات واكتشاف الأنماط واتخاذ القرارات الذكية. عن طريق استخدام التعلم الآلي وتقنيات التحليل الضخم للبيانات، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم تجاربَ تعليميةً مخصصةً ومبتكرةً بدقة (أبو النور، 2023). يعزِّز الذكاء الاصطناعي التفاعل والمشاركة الفعَّالة في التعلم، ويوفر تقييمًا دقيقًا له، مما يسهم في تحسين جودة التعليم. وقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات، مثل دراسة زكريا (2023)، ودراسة عتيم (2024)، التي أشارت إلى أنَّ الذكاء الاصطناعي يسهم بنحوٍ كبير في تطوير المناهج الدراسية وتدريسها. ومع هذه المميزات والإيجابيات، إلا أنَّه لا تزال هناك حاجة ملحة للبحث والتطوير المستمر في كيفية تكييف وتحسين المناهج الحالية باستخدام التكنولوجيا الذكية والذكاء الاصطناعي. يجب تحديد أفضل الممارسات والأدوات المناسبة لتعزيز تجربة التعلم العامة (أبو عصر، 2023). أشار كل من سو وزوهانج (Su & Zhong, 2022) في دراستهما إلى أنَّ هناك فرصًا وتحدياتٍ واسعةً تتعلق بالذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي. أكدا أيضًا على أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية للمساعدة في تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب. وأوضحا أنَّ هناك حاجةً مُلحةً لتعديل المناهج الدراسية باستمرار لتلبية احتياجات العصر الحديث، لاسيما أنَّ للذكاء الاصطناعي قدرةً على مراقبة المناهج بفعالية، وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها. بناءً على ما سبق، تبلورت مُشكلة الدراسة في التعرُّف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟

وينبثق عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية، وهي:

- ما التحديات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟
- ما المتطلبات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟
- ما الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية أساسًا إلى التعرُّف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة، وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية، وهي:

- التعرُّف على التحديات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

- التعرُّف على المتطلبات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة.
- التعرُّف على الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في محورين، هما:

الأهمية النظرية

- قد يسهم التحليل والتفكير النظري في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء الذكاء الاصطناعي وتحسين جودة التعليم والتعلم في المدارس الأردنية، كما يمكن أن تساعد دراسة الجوانب النظرية على تحديد الفجوات في المناهج الحالية وتحسينها بناءً على الاحتياجات الفعلية للطلاب وتطلعات المعلمين.
- من تطبيق النتائج النظرية في تطوير المناهج، يمكن تحسين تجربة التعلم للطلاب في الأردن؛ حيث يمكن أن يسهم الذكاء الاصطناعي في تقديم محتوى تعليمي مخصص وفقًا لاحتياجات كل طالبٍ بنحوٍ أكثر فعالية.
- يمكن أن تمهِّد الدراسة النظرية الطريق للبحوث والدراسات التطبيقية التي تهدف إلى تطبيق ما جرى استنتاجه في الواقع، مما يسهم في تطوير مناهج تعليميةٍ متطورةٍ ومتواكبةٍ مع التطورات التكنولوجية واحتياجات الطلاب والمعلمين في الأردن.

الأهمية التطبيقية

- تحسين العملية التعليمية عن طريق تطبيق النتائج والمفاهيم النظرية في بيئةٍ فعليةٍ داخل الفصول الدراسية، مما يتيح للمعلمين تقييم فعالية الإستراتيجيات والتقنيات التي تعتمدها المناهج الجديدة المستندة إلى الذكاء الاصطناعي.
- قد يسهم التطبيق العملي للدراسة في تقديم نتائج وتوصيات في تعزيز تجربة التعلم للطلاب عبر تقديم محتوى تعليمي يستجيب لاحتياجاتهم الفردية، ويستفيد من تقنيات الذكاء الاصطناعي لتخصيص التعلم.
- تطوير مهارات المعلمين في استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية، والتعرُّف على كيفية تكييف الوسائل التعليمية، وتقديم المعرفة بطرقٍ تشجع على المشاركة والتفاعل.
- توجيه البحث والابتكار في الجهات المعنية في المملكة الأردنية الهاشمية نحو مجالاتٍ محددةٍ تخدم احتياجات المعلمين والطلاب في ظل التطورات التكنولوجية والتغيرات في المجتمع.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرُّف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة.

- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي الصف للمرحلة الابتدائية العاملين في لواء الرصيفة – الزرقاء.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام (2023-2024).
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على لواء الرصيفة المتواجد ضمن الحدود الجغرافية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي:** عرَّف راسل ونورفينج (Russell, & Norvig, 2016) والحميداوي (2024) الذكاء الاصطناعي على أنَّه مجال في علم الحاسوب يهدف إلى تطوير الأنظمة والبرامج التي تتمتع بالقدرة على تنفيذ مهام تعد ذكيةً بطرقٍ تشابه قدرات البشر. وأشاروا إلى أنَّه يهدف إلى تصميم وتطوير الأنظمة التي تستفيد من البيانات وتقوم بالتعلم منها، وتتخذ قراراتٍ وتتصرف بناءً على تحليل هذه البيانات. تشمل مجالات الذكاء الاصطناعي تقنيات متنوعة مثل تعلم الآلة (Machine Learning)، والتعلم العميق (Deep Learning)، ومعالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing)، ورؤية الحاسوب (Computer Vision)، والذكاء العام(General Intelligence) ، وتعتمد هذه التقنيات على النمذجة الرياضية والإحصائية، وتحليل البيانات لاستخلاص الأنماط والقواعد من البيانات المتاحة، واستخدامها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- **مناهج المرحلة الابتدائية:** هي مجموعة من الخطط الدراسية والأنشطة التعليمية التي صُمِّمت ونظِّمت لتوجيه العملية التعليمية للأطفال في السنوات الأولى من التعليم الرسمي (السعيدي وآخرون، 2023). وعرَّفها الباحث إجرائيًا مجموعة المواد الدراسية والخطط التعليمية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي تدرس للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6 و9) سنوات في المدارس الابتدائية.

الإطار النظري:

الذكاء الاصطناعي وتطوير مناهج المرحلة الابتدائية

يعزِّز الذكاء الاصطناعي التعليم النشط والابتكار في مجال تصميم وتدريس المناهج، ويمكن له توفير أدواتٍ تفاعليةٍ وألعابٍ تعليميةٍ تحفِّز المشاركة النشطة للطلاب، وتحفزهم على استكشاف المفاهيم العلمية بنحوٍ مبتكر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام تقنيات التعلم الآلي لتوفير مشاريع تطبيقية ومشكلات حقيقية تعزِّز التفكير النقدي وقدرة الطلاب على حل المشكلات (Al Darayseh, 2023) كما يسهم الذكاء الاصطناعي أيضًا في تطوير المناهج التعليمية بما فيها مناهج المرحلة الابتدائية وتدريسها عن طريق تحسين تحميل البيانات، وتوفير منصاتٍ تعليميةٍ متقدمة، وتعزيز التفاعل والتواصل، وتقديم تقييمٍ شامل. كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يكون أداةً قويةً لتعزيز القدرات التعليمية والبحثية، ويسهم في تطوير مناهج وطرق تدريس جديدة ومبتكرة على النحو الآتي(Cardona et al. , 2023) :

- تطوير منصاتٍ تعليميةٍ مبتكرةٍ وفعَّالة، والتي تشمل تقنيات التعلم الآلي وتحميل البيانات التلقائي لتخصيص محتوى تعليمي فعَّالٍ لكل طالب.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

- دعم المعلمين في عملية التدريس عن طريق توفير إحصائيات حول أداء الطلاب، وتوفير أدوات تحليل البيانات وتقديم معلومات مفيدة، بالإضافة إلى تقديم توصيات للمعلمين بشأن أفضل الممارسات التعليمية.
- توجيه ومساعدة الطلاب، وتوفير دعم شخصي لهم، ومساعدتهم في فهم المفاهيم العلمية، وكيفية استخدام تقنيات، مثل محادثات الروبوت، وتعلم الآلة لتوجيه الطلاب في المواد العلمية وتوفير شروح مفصلة.
- التفاعل والتشارك في الفصول الدراسية عن طريق استخدام تقنيات الواقع المعزز والواقع الافتراضي والروبوتات التعليمية.
- تحسين عمليات التقييم وتوفير ملاحظات فورية ومخصصة للطلاب، وتقديم توجيه شخصي لتحسين أدائهم العلمي.
- تحليل البيانات الكبيرة وتحديد الأنماط والعلاقات المعقدة، مما يمكن الباحثين والمعلمين من اكتشاف ابتكارات جديدة وتعزيز التعلم العلمي.

استخدامات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية

هناك العديد من الاستخدامات الممكنة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية وتدريسها، ومن هذه الاستخدامات (الشاعر، 2024):

1. تطويع تقنيات الذكاء الاصطناعي؛ لتخصيص تجربة التعلم لكل طالب بناءً على احتياجاته ومستواه الفردي. على سبيل المثال، يمكن استخدام أنظمة التعلم الآلي لتقييم أداء الطلاب وتقديم موارد تعليمية مخصصة وملائمة لمستواهم الحالي وميزاتهم القوية والضعيفة.

2. تحليل البيانات التعليمية الضخمة؛ لاستخلاص أنماط وتوجيهات ذات صلة من البيانات التعليمية الكبيرة، والتي يمكن أن تساعد في تحديد المفاهيم التي يصعب على الطلاب فهمها أو الأنماط الشائعة للأخطاء والتحديات التي يواجهونها، وبالتالي، يمكن أن تساعد المعلمين في توجيه تدريسهم وتخطيطهم بنحو فعّال.

3. تطوير نظم المساعدة التعليمية الذكية التي تقدم إرشادات وتوجيهات فردية للطلاب أثناء عمليات التعلم، والتي من شأنها تقييم أداء الطلاب وتقديم ملاحظات فورية وتوجيهات لمساعدتهم في تحسين فهمهم وأدائهم.

متطلبات وتحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية

توجد عددٌ من التحديات والمتطلبات التي تقف عائقًا أمام استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية وطرق تدريسها على النحو الآتي(Cardona et al., 2023; Pedró et al., 2019) :

1. البيانات غير كافية وغير متوافقة، فقد يكون من الصعب الحصول على كمية كافية من البيانات المتوافقة والمحدثة لتدريس موضوعات علمية محددة بنحو فعّال. ويتطلب هذا التحدي تطوير وتحسين نظم جمع البيانات، وتوفير بيانات موثوقة ومتوافقة لاستخدامها في تطوير المناهج وتحسين عمليات التعلم.

2. نقص الخبرة والمعرفة الفنية: إذ يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية وتدريسها مستوى عالٍ من الخبرة والمعرفة الفنية المتقدمة، وقد يواجه المعلمون والمسؤولون في المجال التعليمي نقصًا في المهارات والتدريب اللازمين لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بنحوٍ فعّال.
3. القضايا الأخلاقية والخصوصية: يثير استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم قضايا أخلاقية وخصوصية، بما في ذلك حماية بيانات الطلاب وضمان الخصوصية أثناء جمع واستخدام البيانات التعليمية. يتطلب ذلك وضع سياساتٍ صارمةٍ لحماية البيانات واستخدامها بنحوٍ أخلاقي وآمن.
4. تحديات التكامل والتبنّي: يمكن أن يواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم تحدياتٍ في التكامل مع البُنية التحتية التكنولوجية الموجودة في المدارس والمؤسسات التعليمية. يحتاج التبنّي الفعّال للتكنولوجيا الحديثة إلى جهودٍ متكاملة، وتخطيطٍ شاملٍ لتحديث البُنية التحتية وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام التكنولوجيا الجديدة.
5. التحديات المالية والتمويل: يمكن أن تكون تطوير وتنفيذ أنظمة التعليم الذكي واستخدام التكنولوجيا الحديثة مكلفةً للغاية. قد يحتاج استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العلوم إلى استثماراتٍ ماليةٍ كبيرةٍ لشراء المعدات، وتدريب المعلمين، وتطوير البرمجيات والتطبيقات المتخصصة.

الدراسات السابقة:

- سعت دراسة عتيم (2024) بعنوان: "دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التعليم وتدريسها" إلى فهم دور الذكاء الاصطناعي في تطوير وتدريس مناهج العلوم، واستخدمت الدراسة منهجيةً وصفيةً تحليلية، حيث جُمعت البيانات عبر استبانة أرسلت إلى (34) معلمًا للعلوم عبر الإنترنت. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ (77٪) من المعلمين يوافقون على أهمية دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العموم. وقد أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الأدوات والطرق التي يمكن استخدامها لتطبيق الذكاء الاصطناعي، وتحسين تدريس العلوم، وتعزيز المهارات العلومية والتفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. كما أكدت على أهمية التغلب على التحديات التي قد تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي، وتطوير إستراتيجيات لتعزيز تبنّي المعلمين والمجتمع التعليمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس العموم.

هدفت دراسة زكريا (2023) بعنوان: "فاعلية الرقمنة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الفنية" إلى التحقق من فاعلية الرقمنة واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الفنية، بالإضافة إلى الكشف عن التحديات التي قد تواجه معلمي التربية الفنية والطلاب أثناء استخدام الرقمنة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل صعوبة الوصول للأدوات والتقنيات وقضايا الأخلاقية المتعلقة بالتحيز في نتائج التكنولوجيا الذكية. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (40) معلمًا ومعلمةً لمادة التربية الفنية. أظهرت النتائج أهمية الرقمنة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الفنية، وتحسين جودة التعليم، وتعزيز الإبداع والابتكار الفني، وتوجيه الطلاب نحو الثقافة والفنون العالمية. كما أشارت النتائج إلى أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تسهم في تحسين أساليب التدريس والأنشطة التعليمية الفنية، وتطوير محتوى تعليمي فني،

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

واستخدام البيئات الافتراضية، وتقييم مهارات الطلاب الفنية. كما أشارت إلى أهمية تدريب معلمي التربية الفنية على استخدام تطبيقات الرقمنة والذكاء الاصطناعي، وتوظيفها بفعالية في مجالات التربية الفنية. أوصت الدراسة بضرورة إدراج مفاهيم الرقمنة الفنية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن مناهج التربية الفنية في المراحل الدراسية المختلفة.

هدفت دراسة سو وزوهانج (Su & Zhong, 2022) بعنوان: "الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: تصميم المناهج الدراسية والاتجاهات المستقبلية" إلى دراسة دور الذكاء الاصطناعي (AI) في المناهج التعليمية للتعليم الابتدائي، مع التركيز على تحديد المجالات التي يمكن دمج الذكاء الاصطناعي فيها وتقييم آفاق الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن تعزّز تجارب التعلم لدى طلاب المدارس الابتدائية. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات من (70) مشاركًا من القيادة المدرسية والمعلمين في المدارس. أظهرت الدراسة أنّ هناك فرصًا وتحدياتٍ واسعةً تتعلق بالذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي. ووافق غالبية المشاركين على أهمية إدماج الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية للمساعدة في تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب. كما أظهرت النتائج أيضًا أنّ هناك حاجةً مُلحةً لتعديل المناهج الدراسية باستمرار لتلبية احتياجات العصر الحديث؛ حيث يمكن للذكاء الاصطناعي مراقبة فعالية المناهج وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها.

- قيّمت دراسة سوتيلاري وآخرون (Sottilare et al., 2014) بعنوان: "فعالية أنظمة التدريس الذكية: مراجعة تحليلية تلوية" فعالية أنظمة التعلم الذكية في التعليم؛ حيث جرى مراجعة (88) دراسةً ذات الصلة بالموضوع، وتشمل أكثر من (6000) طالبٍ لتقييم قدرة هذه الأنظمة على تحسين أداء الطلاب ونتائج التعلم. جرى استخدام منهج تحليل ميتا-تحليليًا (التحليل التلوي). خلصت الدراسة إلى أنّ أنظمة التعلم الذكية تظهر فعالية إيجابية في تحسين أداء الطلاب ونتائج التعلم. وتتضمن هذه الأنظمة العديد من الإستراتيجيات المتقدمة، مثل التوجيه الفردي، وتقديم الملاحظات الفورية، وتكييف المحتوى التعليمي وفقًا لاحتياجات الطلاب. كما أظهرت الدراسة أنّ هذه الأنظمة تؤثر إيجابيًا على الفهم المعرفي للطلاب، وتحقيق أهداف التعلم. وتشير الدراسة إلى أنّ فعالية هذه الأنظمة تختلف بناءً على الفئة العمرية والمواد التعليمية المدروسة، حيث تكون الأنظمة الذكية أكثر فعاليةً في المراحل الابتدائية والثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة

- توافقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف العام في استهدافها للذكاء الاصطناعي وأثره على التعليم وتطوير المناهج، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (زكريا، 2023)، و (عتيم، 2024)، و (Su & Zhong, 2022) من حيث المنهجية المستخدمة، وهي المنهج الوصفي التحليلي، كما اتفقت هذه الدراسات من حيث الأداة المستخدمة مع أداة الدراسة الحالية، وهي الاستبانة. وأخيرًا اتفقت معها من حيث العينة المستهدفة، وهي المعلمين والمعلمات.
- اختلف الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة (Sottilare et al., 2014) التي طوعت المنهج التلوي، كما استهدفت الدراسات التي استهدفت الطلاب كعينةٍ لها.

- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة عنوانها صياغةً دقيقة، وتحديد المنهجية الأكثر ملائمةً لمشكلة الدراسة وأهدافها، وهي المنهجية الوصفية التحليلية، وتحديد الأداة الأكثر ملائمة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وهي الاستبانة.

المنهجية

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لغرض فهم وتحليل الواقع الفعلي لمشكلة البحث. جرى استخدام الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ووزِّعت على عينة الدراسة المكوَّنة من معلمي الصف للمرحلة الابتدائية في لواء الرصيفة. بعد جمع البيانات، عولجت وحُلّلت إحصائيًا بهدف تحقيق أهداف البحث والوصول إلى نتائج تسهم في فهم الموضوع المدروس بنحوٍ أفضل، وتقديم توصياتٍ قائمةٍ على أدلةٍ قوية.

مجتمع الدراسة والعينة

تضمن مجتمع الدراسة جميع معلمي الصف للمرحلة الابتدائية العاملين في لواء الرصيفة والبالغ عددهم (341) معلمًا ومعلمة وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا لعام (2023)، وقد جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث وزِّعت (300) استبانة على المدارس الابتدائية، وقد استرجعت (200) استبانة صالحة للتحليل، وبذلك تكون عينة الدراسة (200) معلمٍ ومعلمةٍ من الجنسين. ويوضح الجداول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	الذكور	130	**65**
	الإناث	70	**35**
المجموع		200	**100**

وضحت النتائج المعروضة في الجدول (1) أنَّ (65٪) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث (35٪).

أداة الدراسة:

توجَّهت الدراسة إلى التحقق من متطلبات تطوير مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر معلمي الصف في الأردن، ومن استعراض الأدب النظري والتربوي المتعلق بموضوع الدراسة والذي يتعلق بمتطلبات تطوير مناهج المرحلة الابتدائية في ظل الذكاء الاصطناعي. صُمِّمت الأداة المستخدمة في الدراسة لتشمل جمع بيانات شخصية، أهمها الجنس، بالإضافة إلى تحديد المتطلبات اللازم توفرها لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية في الأردن، عن طريق تقنيات الذكاء الاصطناعي. جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس تفاعل المعلمين، حيث يمثل الرقم (5) الموافقة بشدة، والرقم (1) عدم الموافقة بشدة، ومدى تأييد المعلمين ومواقفهم تجاه متطلبات تطوير المناهج للمرحلة الابتدائية عن طريق تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

صدق أداة الدراسة الظاهري:

جرى التأكد من صدق أداة الدراسة عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، حيث بلغ عددهم (9) من المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي في المملكة الأردنية الهاشمية. كما جرى مراجعة فقرات الاستبانة لضمان وضوحها واتساقها، والتأكد من سلامة اللغة المستخدمة في صياغة الفقرات. وأخيرًا، جرى استشارة المحكمين بوصفهم وسيلةً لضمان صدق الأداة عن طريق تقييمهم المستقل لمحتوى الاستبانة وإبداء آرائهم.

ثبات أداة الدراسة:

جرى استخدام اختبار الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم مدى توحيد إجابات المشاركين على جميع الأسئلة الموجودة في المقياس. هذا الاختبار يستخدم لتحديد مدى اتساق وثبات الأداة البحثية.

الجدول (2): معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	متطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية.	5	.855
2	تحديات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية.	5	.775
3	إستراتيجيات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية وتعزيز تبنيه في تدريسها.	10	.718

الجدول (2) يوضح معامل ثبات الاتساق الداخلي (مقياس كرونباخ ألفا) لأبعاد الاستبانة، ويُلاحظ أنَّ قيم معامل كرونباخ ألفا لجميع الأبعاد تفوق القيمة (0.7)، وهذا يُعدُّ مؤشرًا إيجابيًا على جودة الأسئلة المستخدمة في الاستبانة؛ إذ تتراوح القيم بين (0.718) و (0.855)، مما يشير إلى ارتفاع مدى الاتساق الداخلي للأسئلة في كل بُعد. ومما سبق، يتضح أنَّ الاستبانة تتمتع بجودة عالية من حيث الاتساق الداخلي للأسئلة في جميع الأبعاد التي جرى قياسها.

النتائج:

جرى تحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا باستخدام برنامج (SPSS) لتلخيص الإجابات وتصنيفها بواسطة مقياس ليكرت الخماسي. جرى تقسيم المتوسطات إلى خمس فئات على النحو الآتي: المتوسطات بين (1 و1.80) وُصِفت بأنَّها منخفضة جدًا، في حين جرى وصف المتوسطات بين (1.81 و2.60) بأنَّها منخفضة، ووُصِفت المتوسطات بين (2.61-3.40) بأنَّها متوسطة، بينما وُصِفت المتوسطات بين (3.41-4.20) بأنَّها مرتفعة. وأخيرًا، وُصِفت المتوسطات بين (4.21-5.00) بأنَّها مرتفعة جدًا.

- **الإجابة عن السؤال الأول: ما التحديات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟**

الجدول (4): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية

ت	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	نقص الموارد المالية والتقنية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية.	3.95	1.3	مرتفع
2	وجود مُشكلات الخصوصية والأمان المتعلقة بجمع وتحليل البيانات الشخصية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مناهج المرحلة الابتدائية.	3.91	1.2	مرتفع
3	تعقيد العمليات التكنولوجية والبرمجة المطلوبة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تحسين مناهج المرحلة الابتدائية.	3.8	1.2	مرتفع
4	مقاومة المعلمين والمجتمع التعليمي في تبنّي تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج واستخدامها في تدريسها خوفًا من التعويض الوظيفي أو فقدان السيطرة.	3.6	1.1	مرتفع
5	صعوبة تكييف مناهج المرحلة الابتدائية مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسينها وتطويرها.	3.50	1.0	مرتفع
	المجموع	**3.75**	**1.16**	مرتفع

يوضح الجدول (4) التحديات التي يواجها معلمو الصف في الأردن فيما يتعلق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية، ويتبين أنّ العبارة: "نقص الموارد المالية والتقنية اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية" حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.91) مما يشير إلى أهمية كبيرة لتوفير الموارد المالية والتقنية اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية. كما يوضح الجدول وجود مُشكلات الخصوصية والأمان والتي تحتاج الاهتمام بحماية البيانات الشخصية وضمان الخصوصية والأمان في جمع وتحليل البيانات المرتبطة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج. كما أنّ تعقيد العمليات التكنولوجية والبرمجة تعدُّ أحد التحديات الفنية التي يواجهها المعلمون؛ حيث يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي مهاراتٍ تقنيةً متقدمةً وبرمجية، وهو أمرٌ قد يكون مرهقًا بالنسبة لبعضهم. أما مقاومة المعلمين والمجتمع التعليمي فهو تحدٍّ نفسي واجتماعي؛ حيث قد يتردد المعلمون والمجتمع التعليمي في تبنّي تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

المناهج نتيجةً لمخاوف متعلقة بالتعويض الوظيفي أو فقدان السيطرة. وأخيرًا، فإن العبارة: "صعوبة تكييف مناهج المرحلة الابتدائية مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسينها وتطويرها" حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.50) مما يشير إلى أنَّها تحدٍّ تقني وتعليمي؛ حيث يتطلب تكييف المناهج الابتدائية مع تقنيات الذكاء الاصطناعي جهدًا إضافيًا واستعدادًا للتغيير. وفي ظل ما سبق، يجب على السياسيين وصنَّاع القرار والمعلمين والمجتمع التعليمي في الأردن العمل معًا للتغلب على هذه التحديات، وتوفير الدعم اللازم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية. هذا يشمل توفير الموارد المالية والتقنية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عتيم، 2024) التي أكدت على ضرورة مواجهة التحديات التي تقف عائقًا أمام استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج، ورصد مبالغ مالية لذلك، وتوفير الموارد البشرية والتقنية التي تسهِّل من التوظيف لتلك التطبيقات.

- **الإجابة عن السؤال الثاني: ما المتطلبات الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟**

الجدول (3): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المتطلبات الخاصة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية

ت	المتطلبات الخاصة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	توفير أدوات تحليل البيانات الضخمة وتعلم الآلة المتقدمة لتحليل البيانات التعليمية وتوجيه تصميم المناهج العلمية المبتكرة.	4.00	1.5	مرتفع
2	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفير تجارب تعلم مميزة ومحاكاة المفاهيم العلمية المعقدة في المناهج.	3.80	1.0	مرتفع
3	تطبيق أنظمة توجيه ذكية لتقديم توجيهات فردية وتوصيات لتحسين تجربة التعليم وتطوير المناهج على أثرها.	3.78	1.5	مرتفع
4	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل سلوك الطلبة، وتوفير تغذية راجعة فورية وملائمة لتعزيز تفاعل الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية وتطوير المناهج بناءً على التغذية الراجعة.	3.65	1.2	مرتفع
5	توفير منصات تعليمية عبر الإنترنت تستخدم للتعلم الجماعي والتفاعلي لتعزيز فهم المواد التعليمية ومشاركة الطلبة.	3.60	1.3	مرتفع

المجموع	3.76	1.3	مرتفع

يوضح الجدول (3) تقييم معلمي الصف في الأردن المتطلبات الخاصة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية. وقد حصلت العبارة: "توفير أدوات تحليل البيانات الضخمة وتعلم الآلة المتقدمة لتحليل البيانات التعليمية وتوجيه تصميم المناهج العلمية المبتكرة" على أعلى المتوسطات الحسابية في الجدول بقيمة (4.00)، وهو ما يشير إلى أهمية توفير أدوات تحليل البيانات وتعلم الآلة في تحسين عملية تطوير المناهج والتصميم العلمي لها. أما عبارة: "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توفير تجارب تعلم مميزة تعلم مميزة ومحاكاة المفاهيم العلمية المعقدة في المناهج" فيُظهر المتوسط الحسابي العالي لهذا المتطلب أنَّ المعلمين يرغبون في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير تجارب تعلمٍ مميزةٍ تساعد في تعزيز فهم الطلاب واستيعابهم للمفاهيم العلمية. فيما حصلت العبارة: "تطبيق أنظمة توجيه ذكية لتقديم توجيهات فردية وتوصيات لتحسين تجربة التعليم" على متوسط حسابي بلغ (3.78) مما يعني أنَّ هذا المتطلب يحظى بمستوى عالٍ من التقدير، مما يدل على رغبة عينة الدراسة في استخدام أنظمة التوجيه الذكية لتحسين تجربة التعليم وتقديم التوجيهات الفردية للطلاب. وقد حصلت العبارة: "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل سلوك الطلبة وتوفير تغذية راجعة فورية وملائمة لتعزيز تفاعل الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية" على متوسط حسابي (3.65) مما يدل على أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في فهم سلوك الطلاب وتقديم التغذية الراجعة الملائمة لتحسين مشاركتهم في العملية التعليمية. وأخيرًا حصلت العبارة: "توفير منصات تعليمية عبر الإنترنت لتستخدم للتعلم الجماعي والتفاعلي لتعزيز فهم المواد التعليمية ومشاركة الطلبة" على متوسط حسابي (3.60) مما يعني أنَّ توفير منصاتٍ تعليميةٍ عبر الإنترنت يُعدُّ أمرًا مهمًا أيضًا، حيث يسهم في تعزيز التعلم الجماعي والتفاعلي وفهم المواد الدراسية. ومن تلك البيانات يتبيَّن أنَّ معلمي الصف في الأردن يدركون أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج وتحسين عملية التعليم، وهذا يعكس التزامهم بالتطور التكنولوجي واستخدامه في سبيل تحسين جودة التعليم وفعاليته. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عتيم، 2024) و (زكريا، 2023) التي أشارت إلى أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الدراسة والتي أوصت بضرورة تفعيل الطرق والأدوات التي يمكن استخدامها لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وتحسين جودته، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، مثل استخدام أنظمة التحليل الذكي للبيانات التعليمية، وتوجيه الطلاب فرديًا، وتطوير تطبيقات تفاعلية لتوفير تجارب تعلمٍ مميزة. كما شدَّدت على ضرورة تبنِّي إجراءات تعزِّز الميزات العميقة والتفكير النقدي في بيئة التعليم. بالإضافة إلى التركيز على التحديات المحتملة التي قد تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، وتطوير الإستراتيجيات التي تعزِّز تبنِّي المعلمين والمجتمع التعليمي لاستخدام التقنيات الذكية في تدريس المواد العامة.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي الصف في لواء الرصيفة؟**

الجدول (5): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

ت	الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	توفير الموارد والأدوات التعليمية المتاحة للمعلمين لاستخدامها في تدريس مناهج المرحلة الابتدائية باستخدام الذكاء الاصطناعي.	4.2	1.2	مرتفع
2	توظيف منصات تعليمية تفاعلية تستخدم التكنولوجيا الذكية والواقع الافتراضي لتوفير تجارب تعلم واقعية.	4.0	1.2	مرتفع
3	تشجيع التعاون والمشاركة بين المعلمين لمشاركة أفكار وتجارب استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	3.9	1.3	مرتفع
4	تشجيع المجتمع التعليمي على التبنّي والدعم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس منهج المرحلة الابتدائية عن طريق الحوافز والمكافآت.	3.9	1.1	مرتفع
5	تكوين نماذج ذكاء اصطناعي لتبسيط المفاهيم المعقدة في المنهاج وتوضيحها بنحوٍ مبسطٍ ومشوقٍ للطلاب.	3.8	1.1	مرتفع
6	توفير برامج تدريب وتطوير مستمرة للمعلمين لتعلم كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس منهج المرحلة الابتدائية.	3.8	1.3	مرتفع
7	توفير فرص التواصل والتوعية للمعلمين وأفراد المجتمع التعليمي حول فوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مناهج المرحلة الابتدائية.	3.8	1.4	مرتفع
8	استخدام تقنيات تعلم الآلة لتحليل أداء الطلاب وتوفير توجيهات فردية لتحسين فهمهم ومهاراتهم.	3.8	1.40	مرتفع
9	تطوير أنظمة توجيه ذكية تقدم توجيهات فردية وإرشادات للمعلمين لتحسين تدريسهم باستخدام الذكاء الاصطناعي.	3.8	1.0	مرتفع
10	توظيف أنظمة تعلمٍ آلي لتحليل احتياجات الطلاب وتقديم محتوى تعليمي مخصص وملائمٍ لطلبة المرحلة الابتدائية.	3.7	1.1	مرتفع
	المجموع	**3.87**	**1.2**	**مرتفع**

يوضح الجدول (5) الاجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في الطرق والوسائل الخاصة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية، وقد حصلت العبارة: "توفير الموارد والأدوات التعليمية المتاحة للمعلمين لاستخدامها في تدريس مناهج المرحلة الابتدائية باستخدام الذكاء الاصطناعي" على أعلى متوسط حسابي بمقدار (4.2) مما يعني أنَّ توفير الموارد والأدوات التعليمية للمعلمين أساسيًا لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج. كما أنَّ استخدام منصات تعليمية تفاعلية تستخدم التكنولوجيا الذكية يسهم في تحسين تجربة التعلم وتوفير تجارب تعلم واقعية. بالإضافة إلى أنَّ تشجيع التعاون والمشاركة بين المعلمين يعزِّز تبادل الخبرات والأفكار في استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس. ويظهر الجدول أنَّ تعزيز التبنِّي والدعم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج يمثل عنصرًا مهمًّا لنجاح هذه العملية، كما أنَّ استخدام نماذج الذكاء الاصطناعي لتبسيط المفاهيم المعقدة له دورٌ في تحسين فهم الطلاب وتعزيز مهاراتهم. هذا وتوضِّح النتائج أنَّ توفير برامج تدريبٍ وتطويرٍ مستمرةٍ يساعد المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس بفعالية، وتوفير فرص التواصل والتوعية يسهم في نشر الوعي حول فوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج، وأنَّ استخدام تقنيات تعلم الآلة وأنظمة التوجيه الذكية يمكن أن يسهم في تحليل أداء الطلاب وتحسين فهمهم ومهاراتهم، وأنَّ تطوير أنظمة توجيهٍ ذكيةٍ يمكن أن يوفر توجيهاتٍ فرديةً وإرشاداتٍ للمعلمين لتحسين تدريسهم.

وأخيرًا حصلت العبارة: "توظيف أنظمة تعلمٍ آلي لتحليل احتياجات الطلاب وتقديم محتوى تعليمي مخصص وملائم لطلبة المرحلة الابتدائية" على أقل متوسط حسابي بقيمة (3.7) مما يشير إلى أنَّها أحد الطرق المباشرة لتحسين تجربة التعلم. وتشير النتائج السابقة أنَّ تطوير مناهج المرحلة الابتدائية باستخدام الذكاء الاصطناعي يتطلب جهودًا مشتركةً من المعلمين والمجتمع التعليمي لتوفير الدعم والتدريب المستمر، وتعزيز التبادل المعرفي والتعاون بينهم، وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Su & Zhong, 2022) ودراسة (زكريا، 2023) ودراسة (عتيم، 2024) التي أكدت جميعها على وجود عددٍ من الأدوات والإستراتيجيات التي من شأنها تسهيل توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج التعليمية، بل واعتماده في أساليب التدريس لها.

الاستنتاجات:

يُعدُّ الذكاء الاصطناعي واحدًا من أهم المجالات التكنولوجية التي طالما أثَّرت في قطاع التعليم. فقد أدَّت التطورات في هذا المجال إلى تغيير جذريٍّ في طرق التعليم، ممَّا دفع العديد من الدول حول العالم إلى استكشاف فوائد هذه التقنيات واستخدامها في تحسين العملية التعليمية والمناهج الدراسية الخاصة بها. ومن التحليلات السابقة واستعراض مجموعةٍ متنوعةٍ من الأدبيات، توصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. استخدام التقنيات الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعليم وتوفير تجارب تعلم مميزة للطلاب.
2. توظيف التقنيات الحديثة يمكن أن يعزِّز تفاعل الطلاب مع المواد التعليمية ويحفِّزهم على المشاركة والتعلم بنحوٍ أكثر فاعلية.
3. توفير برامج تدريب ودعم مستمر للمعلمين في استخدام التقنيات الحديثة يمكن أن يعزز من أدائهم ويساعدهم على تطوير مهاراتهم التعليمية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

4. توجد تحديات تقنية ومالية وثقافية تواجه عملية تطبيق التقنيات الحديثة في تطوير المناهج، وهذه التحديات يجب مواجهتها وحلّها بنحوٍ فعّال.
5. ضرورة توفير المزيد من الدعم والتدريب للمعلمين، بالإضافة إلى تشجيع البحث والتطوير في هذا المجال لتحقيق أقصى استفادة من التقنيات الحديثة في تطوير المناهج.
6. يُعدُّ كل من التواصل والتوعية حول فوائد وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج وتدريسها جزءًا أساسيًا من عملية النجاح.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي جرى الوصول إليها في الدراسة، يمكن تقديم توصيات عديدة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية بنحوٍ فعّالٍ ومُستدام. ومن بين هذه التوصيات:

- بيَّنت النتائج ضرورة توفير أدوات تحليل البيانات الضخمة وتقنيات تعلم الآلة المتقدمة لتحليل البيانات التعليمية وتوجيه تصميم المناهج العلمية المبتكرة.
- بيَّنت النتائج وجود تحدياتٍ ماليةٍ وثقافيةٍ واجتماعيةٍ تعيق توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج التعليمية.
- التعرُّف على عددٍ من الإستراتيجيات التي يمكن أن تسهِّل توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج، مثل توفير الموارد والمنصات الداعمة لها.
- توصية بضرورة إيلاء الجهات المختصة أهميةً كبيرةً لتوفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق التقنيات الذكية في تطوير المناهج، بما في ذلك توفير التجهيزات والبرمجيات اللازمة.
- ضرورة تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم عن طريق برامج تدريبٍ مستمرةٍ لتعلم كيفية استخدام التقنيات الذكية بنحوٍ فعّال في تدريس المناهج وتطويرها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النور، مصباح أبو النور .(2023). تطوير التعليم الفني الصناعي بمصر في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي .*مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف*، يناير، 766-815.

أبو عصر، رضا مسعد السعيد .(2023). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في المناهج وطرق التدريس (الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة) .*مجلة تربويات الرياضيات*، *26* (4)، 10-23.

بوالشعير، إيمان، بوروايس، زينب، وبوطغان، مريم .(2018). *دور معلم المرحلة الابتدائية في الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ: دراسة ميدانية ببلديتي تاسوت والطاهير* .رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جيجل، الجزائر.

الحميداوي، ياسر خضير .(2024). معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مناهج الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بجامعة دهوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، *15*(1)، 513-567.

زكريا، مريم رياض .(2023). فاعلية الرقمنة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التربية الفنية .*كلية التربية*، *9*(10)، عدد خاص بالمؤتمر العلمي الدولي الثامن (تطوير التعليم: اتجاهات معاصرة ورؤى مستقبلية).

السعيدي، حميد مسلم سعيد، البلوشي، فهد عبد الله محمد، والكعبي، محمد سعيد محمد .(2023). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان .*مجلة المناهج وطرق التدريس*، *2*(3) ، 1-14.

الشاعر، ، صلاح السيد عبد العزيز .(2024). دراسة تحليلية لواقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بعض المقررات الدراسية بكلية التربية الرياضية .*مجلة تطبيقات علوم الرياضة*، *10*(120)، 255-276.

عتيم، أ. ن .(2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج التعليم وتدريسها .*المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، *117*، 382-414.

غانم، تفيده سيد أحمد .(2024). الذكاء الاصطناعي ومناهج التعليم المستدام (التطبيقات والتحديات) . *المجلة التربوية الشاملة*، *2*(2) ، 27-40.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*.

Cardona, M., Rodríguez, R., & Ishmael, K. (2023). Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2306

Pedró, F., Subosa, M., R. A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Unesco Digital Library.

Sottilare, R. A., Graesser, A. C., Hu, X., & Goldberg, B. (2014). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 84*(4), 527–573.

Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 1–12.

تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع

الاستـلام: 19/ مايو /2024
التحكيم: 5/يونيو/2024
القبـــول: 25/يونيو/2024

شادي صلاح هارون الصنات [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 مديرية تربية معان - الأردن.
* عنوان المراسلة hamza_nawafl@yahoo.com

تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع

المستخلص:

يُعدُّ الذكاء الاصطناعي أحد أهم التطورات التقنية التي تشكل تحولًا ثوريًا في مجالات متعددة، بما في ذلك التعليم. فمع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا في مجال التعليم، يأتي دور الذكاء الاصطناعي ليعزِّز ويحسن عملية التدريس وتجربة التعلم للطلاب. هدف البحث إلى التحقق من فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع. اعتمد البحث على المنهج التجريبي، واستخدام اختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الدافعية نحو التعلم. تكوَّنت عينة الدراسة من (45) طالبًا وطالبة، قسِّموا لمجموعتين، ضابطة تتكوَّن من (23) طالبًا وطالبة، درَسوا برنامج صانع الأفلام بالطريقة التقليدية، وتجريبية تتكوَّن من (22) طالبًا وطالبة، درَسوا لنفس المادة بواسطة الذكاء الاصطناعي. وضَّحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس الدافعية نحو التعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي مادة الحاسوب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي المتنوعة في مناهج مادة الحاسوب ومشاريعها.

الكلمات المفتاحية: ***الذكاء الاصطناعي، التفكير المنطقي، الدافعية، الحاسوب***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

Designing an Application Based on Artificial Intelligence and Its Impact on Developing Logical Thinking Skills and Motivation towards Computer Learning among Seventh Grade Students

Shadi Salah Al-Sinat [1, *]

Abstract:

Artificial intelligence (AI) is one of the most significant technological advancements that represent a revolutionary shift in various fields, including education. With the increasing reliance on technology in the field of education, the role of artificial intelligence comes to enhance and improve the teaching process and the learning experience for students. The aim of the study is to investigate the effects of designing an AI-based application and its impact on developing logical thinking skills and motivation towards computer learning among ninth-grade students. The study relied on experimental and quasi-experimental methods, using a scale for logical thinking skills and a scale for learning motivation. The study participants were 45 students, divided into two groups: a control group (No = 23) that received regular instruction and an experimental group (No = 22) that was taught using artificial intelligence. The results indicated statistically significant differences in the test of logical thinking skills in favor of the experimental group, as well as statistically significant differences between the average scores of the pre-application and post-application in the motivation scale towards learning, in favor of the experimental group. The study recommended the necessity of training computer science teachers on using artificial intelligence techniques, in addition to incorporating various artificial intelligence techniques into the curricula of computer science and its projects.

Keywords: *Artificial intelligence, Logical thinking, Motivation, Computer*

1 Ma'an – Jordan.
* Corresponding Email Address: hamza_nawafl@yahoo.com

المقدمة:

شهد العالم اليوم ولا سيما في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تطوراً هائلاً، وقد ترك ذلك أثراً كبيراً على ميادين عديدة، ومنها خصوصاً ميدان التعليم. وقد حثّ هذا التطور المؤسسات التعليمية على مواكبة الابتكار والتقنيات الجديدة لاستخدامها في تحسين مخرجات التعليم وتعزيز العملية التعليمية خصوصاً أنّ هذه التقنيات تسهم في تنمية مهارات الطلاب وزيادة استيعابهم للمناهج التعليمية بطرقٍ متنوعةٍ ومبتكرة.

يبرز من بين هذه التقنيات مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، والذي أظهر تأثيراً إيجابياً وواضحاً على أداء الطلاب، وبفضل هذه التطبيقات، يوجه المعلمون الطلاب نحو دور القيادة ويدربونهم للمهن المستقبلية. وفي ظل ما سبق، أصبح من الضروري دمج هذه التطبيقات مع المناهج التعليمية وفقاً للتوجهات الحديثة في التعليم، كما أكّد علماء الذكاء الاصطناعي على ضرورة وجود مناهجَ جديدةٍ تشمل عناصر التعلم الآلي والنمذجة لتحسين عمليات اتخاذ القرارات، وتطوير مهارات الطلاب الأساسية (سوالمة و السعيد ، 2023؛ ISTE, 2021).

إنّ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يصنف من ضمن أحدث التكنولوجيا المستخدمة في مجال التعليم والتعلم في العصر الراهن، وقد برزت هذه التطبيقات نتيجة دخول التكنولوجيا في شتى مجالات الحياة. وتشير التوجهات الحديثة في مجال التعليم بأنّه كلما زادت فرص التعلم بالتطبيقات الحديثة، زادت الفرص لتطوير وتحسين النظام التعليمي في المؤسسات التعليمية؛ لأن لها دوراً وعناصر متعددة في تحسين وتطوير عملية التعليم، وجعلها أكثر فعالية (الأتربي، 2019؛ مختار، 2020).

التربية الحديثة تسعى جاهدة لتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ حيث تركز التوجهات التربوية الحديثة على أهمية تضمين مهارات التفكير وتعزيزها في مناهج التعليم. ويُعدُّ التفكير المنطقي أحد أشكال التفكير التي تولى اهتماماً كبيراً من قبل الخبراء في التربية؛ لكونه يتميز بتسليح الطالب في القدرة على تحليل المعلومات بدقة، والوصول إلى الاستنتاجات المبنية على أسسٍ منطقية. كما أنّه يعزّز البحث عن حلول للمشكلات النظرية والعملية التي يواجهها الطالب في حياته. كما تتجلى أهمية مهارات التفكير المنطقي في كونه وسيلة لجمع المعلومات عبر الملاحظة والاستفسار، وتنظيمها لجعلها سهلة الاسترجاع، وتحليلها وتقييمها بسلاسة عبر التحليل والترتيب والتصنيف. ومن عمليات البحث والتجربة والتحليل، يجري تطوير وتعزيز هذه المهارات وتقويمها. ومن الجدير بالذكر، بأنّ التفكير المنطقي يُعَدُّ من أهم الدوافع المعرفية التي تحفز الطلاب على زيادة معرفتهم وتوسيع آفاقهم المعرفية، كما يمنح الطلاب القدرة على الوصول إلى النتائج من المقدمات التي يستخلصونها استناداً إلى المعرفة السابقة التي تستثمر بنحوٍ صحيح (بسيوني، 2020؛ مختار، 2020؛ الشمري، 2020). وتعدُّ الدافعية للتعلم أحد أهم عوامل نجاح التعليم، حيث تسهم في رفع مستوى اكتساب الطلبة للمهارات بما فيها مهارات التفكير المنطقي، ومن الضروري التنويه إلى أنّ استخدام التكنولوجيا وتطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعد في اكتساب تلك المهارات، وتعزيز القدرة على اجتياز التحديات الصعبة، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها بواسطة البرمجة والتعلم الإيجابي (أمين، 2018).

تسعى المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي إلى توجيه برامجها نحو تنمية مهارات التفكير المنطقي للطلاب بهدف تعزيز التفكير السليم ولاسيما التفكير المنطقي، وتوفير التدريب على أساليب التفكير الناجحة. وتعدُّ مادة الحاسوب بيئةً مثمرةً لتطوير مهارات التفكير المنطقي، حيث تعزّز عمليات التفكير والإبداع بدلاً من الحفظ والتلقين التقليدي. ويُعدُّ تدريس مادة الحاسوب بمثابة المفتاح الرئيس لتطبيق العملية التعليمية، حيث

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

تعمل وسيلةً محفزةً تشجع الطلاب على التفكير النقدي والابتكار، وتوفر لهم تجاربَ فعّالةً في استخدام التكنولوجيا، مما يسهم في تطوير مهاراتهم وتحفيزهم على المزيد من الاستكشاف والتعلم (أمين، 2018؛ سوالمة و السعيد، 2023). وبناءً على ما سبق، تبلورت فكرة الدراسة في في التحقق من فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع.

مشكلة الدراسة:

إنَّ مادة الحاسوب تعدُّ مصدرًا غنيًا بالموضوعات المتنوعة والممتعة التي تشمل النواحي النظرية والعملية، مثل البرمجة والبرامج والتطبيقات، تلك الموضوعات تسهم في نمو واكتساب أنواع مختلفة من التفكير، والتي تتطلب تركيزًا ومتابعةً واهتمامًا من الطلاب.

ومع أهمية الحاسوب كمفتاح للمستقبل ودوره في تنمية البناء الفكري للطلبة، إلا أنَّ هناك ضعفًا في تمكن واتقان مهاراته لدى الطلبة على المستوى الإقليمي. أظهرت دراسة العمري وكمال (2018) تدني مهارات البرمجة لدى الطلبة، وأوصت بضرورة توفير بيئة تعلمٍ إلكترونيةٍ تسهم في تطوير مهارات البرمجة لديهم. وقد أكدت على ما سبق نتائج دراسة جودة وآخرون (2017) التي وضّحت عدم إتقان الطلبة للبرمجة باستخدام لغة البرمجة بيسك، ومواجهتهم صعوبات في كتابة الأكواد البرمجية. يرتبط تنمية مهارات البرمجة بتنمية أنواع التفكير المختلفة وأهمها مهارات التفكير المنطقي؛ لأنها أساس عملية البرمجة، حيث إنَّ تعلم التفكير المنطقي هو الأساس لتعلم حل مشكلات البرمجة، كما أنَّ ضعف المتعلم في الأساس المنطقي سيؤدي حتمًا إلى ضعف المتعلم في مستوى مهارات البرمجة، وفشله في الوصول إلى مستوى عالٍ في حل المشكلات وفي توظيف واستخدام مهارات البرمجة، لذا، يجري تدريب المبرمجين على مهارات التفكير المنطقي والتركيز عليها. كما توجد علاقة بين مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو التعلم؛ إنَّ تنمية مهارات التفكير المنطقي يحفز الدافعية المعرفية، مما يؤدي إلى رفع الدافعية نحو التعلم، حيث تتأثر عملية التعلم بدافعية التعلم لدى الطلاب، وهي من القضايا المهمة في عملية التعلم في الميدان التربوي وترتبط مباشرة بعملية التعلم لدى الطلاب والبيئة المحيطة.

وقد ركزت العديد من الدراسات على وجود ضعفٍ في هذه المهارات لدى طلاب المرحلة الأساسية، ومنها دراسة القباطي والصبري (2015) التي بيَّنت أنَّ قدرات الطلاب في التفكير المنطقي متدنية. أما دراسة فاديانا وآخرون (Fadiana et al., 2019)فقد أكَّدت ضرورة بناء مهارات التفكير المنطقي منذ الطفولة، حيث يُعدُّ ذلك أساسيًا لتطوير مهارات التفكير الجيدة التي يحتاجها الطلاب للتعامل مع مشكلات الحياة اليومية والعملية. وعليه، ينبغي على طلاب المدارس في المراحل الأساسية أن يبدؤوا في تطوير مهارات التفكير المنطقي تحت إشراف معلميهم. فيما أشارت دراسة ريستيانا وآخرون (Ristiana, et al., 2020) أنَّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو التعلم، حيث يسهم تطوير مهارات التفكير في تحفيز الدافعية المعرفية التي بدورها تعزِّز الدافعية للتعلم المنطقي. فعملية التعلم تتأثر بنحوٍ كبيرٍ بدافعية التعلم لدى الطلاب، والتي تعدُّ من القضايا الهامة في مجال التعلم في الميدان التربوي، وترتبط مباشرة بعملية التعلم لدى الطلاب والبيئة المحيطة بهم.

وفي سياق مادة الحاسوب، وضّح خليل وآخرون (Khaleel et al., 2019) وجود عوائق تواجه الطلاب في دراسة علوم الحاسوب، مما أدى إلى انخفاض مستوى دافعيتهم، ويُعدُّ وجود ضعف في مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو

تعلم مادة الحاسوب قضيةً تستحق الاهتمام، ولذلك، هناك تقنيات تكنولوجية تساعد في تعزيز هذه المهارات وتقويتها، منها تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تؤدي دورًا فعّالًا في تطوير مهارات الطلاب وتجهيزهم بالمهارات المستقبلية المطلوبة. وقد أكدت منظمة اليونسكو على أهمية استخدام هذه التقنيات في التعليم لزيادة الذكاء البشري، وتعزيز التعاون بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم (اليونسكو، 2021)

في الأردن، أقرت السياسة الأردنية للذكاء الاصطناعي (2020)، وعملت على تنظيم ورش عمل في سبتمبر (2021) بهدف تعزيز ودمج استخدام الذكاء الاصطناعي في القطاعات الحيوية، مثل التعليم، وتحقيق فعالية أكبر في تطبيقها في تطوير مهارات التفكير المنطقي والدافعية (وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، 2021). وقد أشارت دراسات سابقة، مثل دراسة القرني (2020)، إلى أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية والمشاريع الدراسية؛ لدورها الفعّال في جعل عملية التعليم أكثر نشاطًا وتحسين أداء الطلاب ورفع دافعيتهم. وشدّدت على ضرورة توفير التدريب للمعلمين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتوظيف التقنيات التكنولوجية في تعليم مهارات البرمجة، وعقد مؤتمرات حول دور الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية. وبناءً على ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في التحقق من فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع؟

وينبثق عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية، وهي على النحو الآتي:

- ما أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف التاسع؟
- ما أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية الدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع.

وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية، وهي على النحو الآتي:

- التحقق من أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف التاسع.
- التحقق من أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية الدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع.

أهمية الدراسة:

تطهر أهمية الدراسة في محورين، هما:

الأهمية النظرية

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

تسهم الدراسة في إثراء المعرفة بمفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم، مما يمكّن المعلمين والطلاب من تبنّي هذا الأسلوب لتحسين مخرجات التعليم، والتغلب على التحديات المتعددة التي تواجه عملية التعلم. بالإضافة إلى ذلك، تسهم الدراسة في إثراء المكتبات العربية بدراسات تطبيقية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الحاسوب لطلاب المرحلة الأساسية.

الأهمية التطبيقية

تعدُّ هذه الدراسة رؤيةً جديدةً لتوجيه أصحاب القرار التربوي لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، وذلك لتعزيز مهارات علوم الحاسوب للطلاب في المرحلة الأساسية، وتمهيدًا لمراحل تعليمية لاحقة. كما تسهم الدراسة في تطوير مهارات التفكير المنطقي للطلاب عبر تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على الدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الدراسة على محافظة معان ضمن الحدود الجغرافية للمملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحد الزماني:** طبّقت الدراسة في العام الدراسي (2023-2024).
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على طلبة الصف التاسع في محافظة معان.

مصطلحات الدراسة:

- **الذكاء الاصطناعي:** عرَّف (بوزقية) 2018 الذكاء الاصطناعي على "أنَّه مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة الحاسوبية، التي يمكن أن تستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر الذكاء البشري، وتسمح هذه الأنظمة للحواسيب بالقيام بعملياتٍ استنتاجيةٍ حول الحقائق والقوانين التي يجري تمثيلها في ذاكرة الحاسوب" (ص. 113). **ويُعرَّف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا** على أنَّه قدرة الطلاب في الصف التاسع على برمجة تطبيقات تعتمد على تقنيات التعلم الآلي، والتي تتيح للحواسيب التعلم، ودمج هذا التعلم مع برمجيات، مثل برنامج صانع الأفلام. يتيح ذلك للطلاب رؤية نتائج التعلم عن طريق عمليات التمييز والمقارنة والمطابقة بين البيانات المختلفة، مثل الصور، والنصوص، والأصوات.
- **التفكير المنطقي:** عرَّفه حمد (2022) على أنَّه القدرات العقلية التي ترتبط مباشرة بالجوانب الحسية والمنطقية عبر التنسيق المتبادل بين حفظ المعلومات وترميزها وتحليلها، بهدف الوصول إلى حلول تعتمد على الأدلة والاستنتاج (ص. 539). **ويُعرَّف التفكير المنطقي إجرائيًا** على أنَّه نشاطٌ عقلي ومهارات حسية منطقية تمرُّ بمراحل حلولٍ منطقية، ويجري قياسها بالدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف التاسع في اختبار مهارات التفكير المنطقي الذي يُعد لقياس تطور مهارات التفكير المنطقي.
- **الدافعية نحو التعلم:** عرَّفها سوالمة والسعيد (2023) على أنَّها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم والتي تحرك سلوكه وأدائه واستمراره، وتوجيهه نحو هدفٍ مُعينٍ أو غايةٍ محددة (ص. 844). ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنَّها الحالة التي توجه سلوك الطلبة وأداءهم نحو التعلم، ويجري قياسها

بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف التاسع في مقياس الدافعية للتعلم الذي جرى تطويره لقياس دافعية التعلم لدى الطلبة.

الإطار النظري:

الذكاء الاصطناعي وأهميته ومميزاته وخصائصه

تطوَّر مصطلح "الذكاء الاصطناعي" كأحد فروع علوم الكمبيوتر، حيث يُستخدم لوصف قدرة الأنظمة الحاسوبية على محاكاة السلوك البشري. جون مكارثي وضَعَ المصطلح عام (1956)، ووصف الذكاء الاصطناعي بأنَّه علم هندسة أنشئَ بهدف تطوير برامج الكمبيوتر الذكية التي تقوم بالتفكير والتعلم بطريقة مشابهة لعمل الدماغ البشري، بما في ذلك القدرة على التعلم والتفكير واتخاذ القرارات (Barrett et al., 2019; Popenici, & Kerr, 2017; Rahmatizadeh et al., 2020).

ويرى الباحثون أنَّ الذكاء الاصطناعي يتميز بقدرة أجهزة الحاسوب والتكنولوجيا على تنفيذ المهام بكفاءة، وأنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي تؤدي دورًا فعالًا في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية. كما تعتمد هذه التطبيقات على قدرة الأنظمة الحاسوبية على معالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها، مما يسهم في تحسين الأداء واتخاذ القرارات بناءً على المعلومات المتاحة (سوالمة و السعيد، 2023). ويتميز الذكاء الاصطناعي بعدد من الخصائص، أهمها (زروقي و فالتة، 2020):

- القدرة على التفكير وفهم البيانات والمعلومات المتاحة بنحو مشابه للعقل البشري.
- اكتساب المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- استخدام الخبرات القديمة والتجارب في التعامل مع المواقف الجديدة.
- الاستجابة السريعة، والتعامل مع الظروف الجديدة المتغيرة بسرعة.
- تمييز العناصر الأساسية والتفاصيل المهمة وإظهار الإبداع في تطوير الحلول.
- القدرة على تحليل البيانات، وتقديم المعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات الإدارية.

أما فيما يتعلق بمميزات الذكاء الاصطناعي، فهي على النحو الآتي (سوالمة و السعيد، 2023):

- تقوم برامج الذكاء الاصطناعي بتمثيل المعرفة، باستخدام هياكل خاصة تتضمن الحقائق، العلاقات بين الحقائق، والقواعد التي تربط هذه العلاقات، مما يسمح للبرنامج بفهم وتحليل المعلومات بنحو أفضل.
- استخدام أساليب متقدمة في حل المشكلات، مما يتيح لها اقتحام المشكلات التي لا تحتوي على طريقة حل معروفة واختيار الأسلوب الأمثل لحلها.
- إيجاد حلول متوقعة حتى في حالة عدم توفر كل المعلومات بنحو كامل، مما يساعدها على تحديد وتنفيذ حلول سريعة للمشكلات.
- القدرة على التعلم من الخبرات السابقة والمواقف، واستخدامها في تحسين أدائها في المستقبل.
- اتخاذ قرارات واستنتاج الحلول من البيانات والخبرات السابقة، مما يمكنها من حل المشكلات التي تصعب معالجتها باستخدام الوسائل التقليدية.

يتبنَّى الذكاء الاصطناعي دورًا بارزًا وحيويًا في تطوير مختلف مجالات الحياة، وذلك عن طريق تحسين أنظمة الحاسوب لتحقيق أداء أكثر فعالية يقترب من أداء الإنسان، وخاصةً في مجال التعليم. وقد أكدت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) أهمية الذكاء الاصطناعي في مجالين أساسيين. الأول هو تحسين

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

العمليات الإدارية عن طريق أتمتة تقييم المهام وتسجيل الحضور، بينما يركّز المجال الثاني على تحسين أداء الطلاب عن طريق التقييم المدعوم بالذكاء الاصطناعي والتعلم الشخصي. وتتمثل أهمية برامج الذكاء الاصطناعي في توفير مجموعة كبيرة من البرمجيات الجاهزة الموجهة للتعلم بمساعدة المعلم أو للتعلم الذاتي، والتي تعتمد على تعلم الحاسوب باستخدام الإنترنت، مما يتيح نقل المعرفة، وتوفير طرق تدريس، ومهارات تساعد المعلمين في تطوير أنفسهم، بالإضافة إلى إمكانية استخدامها للنقاش وتبادل الآراء بين المعلمين والطلاب حول أساليب التعليم الحديثة (السيد ، 2017؛ Mu, 2019).

ظهر مفهوم الذكاء الاصطناعي التربوي بنحوٍ كبير، حيث يجري توجيه الجهود نحو جعل البيئة التعليمية أكثر جاذبية لتحول الطالب إلى متعلمٍ نشطٍ في العملية التعليمية. كما يساعد في تقليل الفجوات التي يخلقها التعلم التقليدي، وتحسين جودة التدريس، وزيادة دافعية التعلم للطلاب والتدريس للمعلمين، واكتشاف قدرات الطلاب بنحوٍ شامل. كما تكمن أهمية الذكاء الاصطناعي أيضًا في الحفاظ على الخبرات البشرية، وتطوير لغات البرمجة لتسهيل التفاعل بين الإنسان والحاسوب بنحوٍ أكثر ذكاء وفعالية. ويجري استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، مثل الذكاء الاصطناعي، لإنشاء بيئات تعلمٍ ذكيةٍ تجعل العملية التعليمية تتمحور حول الطالب. تؤكد دراسة عن الذكاء الاصطناعي أنّ له تأثيرًا إيجابيًا على جميع مراحل التعليم، عبر توظيف مختلف أنواع برامج التعليم، مثل التعلم التكيفي، والاستكشافي، والتعاوني، فضلًا عن الروبوتات التعليمية والألعاب التعليمية. هذا يساعد في تنمية مهارات الطلاب المهمة للقرن الحادي والعشرين، مثل مهارة حل المشكلات، والتفكير النقدي، والإنتاجية، والبرمجة (Mu, 2019).

التفكير المنطقي وخصائصه

في مجال التعليم، يُعدُّ التفكير المنطقي للطلاب قدرةً أساسيةً تمكنهم من استخدام الإجراءات المنطقية البسيطة لتشكيل أنشطةٍ تعليميةٍ كاملة. يتضمن هذا النوع من التفكير القدرة على (بوذراع، 2017؛ الموسوي،، 2016):

1. تحديد مهمة التعلم وتنفيذها.
2. تعلم واكتشاف طرق مشتركة لحل المشكلات بنحوٍ مستقل.
3. التقييم الذاتي والمراقبة الذاتية للطلاب بنحوٍ مناسب.
4. التنظيم الذاتي واستعراض الأنشطة المنفذة.
5. استخدام قوانين التفكير المنطقي المتعددة والتعمق في التحليل والتفسير.
6. التمييز المنطقي الفعّال في استخدام اللغة، وحل المشكلات بطرقٍ مدروسة.

كما يتطلب التفكير المنطقي دقةً أثناء التحليل والتفسير، فضلاً عن درجةٍ عاليةٍ من القدرة اللفظية والتعبيرية والفكرية لتحقيق نتائج منطقية. ويعتمد الفرد في هذا النوع من التفكير على الدقة واستخدام الأساليب المنطقية الصحيحة والحجج المدعمة للموضوع. ويُمكن تصنيف مهارات التفكير المنطقي إلى مهارات عديدة، منها (سوالمة و السعيد ، 2023):

- مهارة المقارنة: القدرة على التعرُّف على الشبه والاختلافات بين الظواهر والمعلومات وتصنيفها بناءً على الصفات المشتركة.
- مهارة التصنيف: القدرة على تنظيم المعلومات أو الظواهر في مجموعات وفقًا للصفات المتشابهة.
- مهارة التنظيم: القدرة على ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة.

- مهارة الاستنتاج: القدرة على استخلاص نتائج منطقية بناءً على المقدمات المعطاة.
- مهارة التحليل: القدرة على البحث عن الصفات الداخلية للأفكار عن طريق تحديد الفكرة الرئيسة والعلاقات والأنماط.
- مهارة التركيب: القدرة على التفكير بنحوٍ متكاملٍ حول واقع معين، عبر ربط الأفكار والعلاقات الممكنة بطريقةٍ منظمة.
- مهارة التقويم: القدرة على تقدير درجة معقولية الأفكار أو قدرة الطالب على إصدار أحكامٍ لدرجةٍ مناسبة.

أما الدراسة الحالية، فقد استهدفت مهارات التفكير المنطقي التي تتضمن: جمع المعلومات، حفظ المعلومات، تنظيم المعلومات، تحليل المعلومات، إنتاج المعلومات، وتقييم المعلومات. أما التفكير المنطقي يتميز بخصائصه الممنهجة والعملية، حيث يسعى للبحث عن العلاقات بين الأشياء ويهدف إلى حل المشكلات بنحوٍ فعَّال، ويجري تطبيق هذه المهارات بفعالية في مختلف الأعمار والبيئات والثقافات، وتسهم في تطوير قدرات الفرد على التفكير النقدي واتخاذ القرارات بنحوٍ مدروسٍ وفعَّال. (سوالمة و السعيد ، 2023).

الدافعية نحو التعلم وأنواعها وخصائصها

الدافعية نحو التعلم تعدُّ واحدةً من أهم عوامل التعلم؛ حيث تسهم في رفع مستوى اكتساب المهارات للطلاب، كما تؤثر أيضًا في قدرة المتعلمين على اختيار التحديات الصعبة وإيجاد الحلول لها، عبر البرمجة والتعلم الإيجابي. ويمكن تعريف الدافعية على أنَّها الرغبة والاهتمام والميل نحو التعلم، وتتأثر بعوامل داخلية وخارجية. أما فيما يتعلق بأنواع الدافعية للتعلم، تنقسم إلى دافعية داخلية، وخارجية، على النحو الآتي:

1. الدافعية الداخلية: ويكون مصدرها نفس الطالب، حيث يكون لديه دافع ورغبة ذاتية للتعلم بهدف إرضاء ذاته، والشعور باللذة والإنجاز.
2. الدافعية الخارجية: ويكون مصدرها خارج الطالب، حيث يكون الهدف من التعلم هو إرضاء الآخرين، أو الحصول على مكافآت خارجية، مثل تقدير الآخرين، أو تحقيق الانتماء الاجتماعي.

يمكن أن يكون للفرد دوافع عديدة تعمل معًا لتوجيه سلوكه وأدائه. فعلى سبيل المثال، قد يكون لدى الفرد دافع لإرضاء الوالدين ودافع آخر للقبول الاجتماعي، وكلاهما يؤثران في سلوكه واختياراته. ومن الجدير بالذكر، بأنَّ الدافعية تعمل باعتبارها قوةً داخليةً تحرك الفرد نحو تحقيق أهدافه التعليمية والشخصية. وتتأثر الدافعية بالخبرات المتراكمة والتجارب السابقة، حيث يمكن للفرد أن يكتسب دوافعَ جديدة، أو يعدِّل دوافعه بناءً على تجاربه وتعلمه. أما الثواب والعقاب لهما دورٌ مهمٌّ في تشكيل الدافعية، حيث يمكن أن تؤثر التجارب الإيجابية والسلوك المحفز بنحوٍ كبيرٍ على تعزيز الدوافع الداخلية للفرد. على الجانب الآخر، يمكن أن تؤدي التجارب السلبية والعقوبات إلى تقليل مستوى الدافعية وتقويض الرغبة في التعلم والإنجاز (عمر و لشهب، 2017).

الدراسات السابقة:

سعت دراسة السوالمة وأحمد (2023) بعنوان: "فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب في الأردن" إلى الكشف عن فعالية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التفكير المنطقي وزيادة الدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب لدى طلاب

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

الصف الثامن الأساسي في الأردن. جرى استخدام منهج شبه تجريبي في هذه الدراسة، وإعداد اختبار لتقييم مهارات التفكير المنطقي، وتطوير مقياس لقياس الدافعية نحو التعلم، وتطبيقهما على (45) طالبًا وطالبةً من مدرسة الريادة الدولية - التعليم الخاص في عمان. قسِّم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تتلقى التعليم بالطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية تدرس باستخدام تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2022). أظهرت النتائج وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا في مهارات التفكير المنطقي لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسط درجات الدافعية نحو التعلم قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية. أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي مادة الحاسوب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، ودمجها في مناهج المادة ومشاريعها، وذلك لدورها الفعَّال في جعل عملية التعلم أكثر نشاطًا وفاعلية.

هدفت دراست القرني (2022) بعنوان: "أثر استخدام التعليم المصغر Microlearning على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي" إلى فحص تأثير استخدام أسلوب التعلم المصغر في تطوير مهارات البرمجة وزيادة مستوى الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في جدة. اختيرت عينة الدراسة من (78) طالبًا يمثلون المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث بلغ عددهم (40) طالبًا في المجموعة الضابطة، و(38) طالبًا في المجموعة التجريبية. اتبعت الدراسة منهجًا شبه تجريبي للرد على أسئلة البحث، واستخدم الباحث أداتين لجمع البيانات الأولية، وهما: بطاقة ملاحظة تحتوي على مجموعة المهارات البرمجية، ومقياس الدافعية للتعلم. بالإضافة إلى الأدوات التقنية المستخدمة في إعداد ونقل المحتوى الرقمي للطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ استخدام أسلوب التعلم المصغر يسهم في تطوير مهارات البرمجة لدى الطلاب، ويعزِّز مستوى دافعيتهم للتعلم. أوصت الدراسة بضرورة تطبيق أسلوب التعلم المصغر في البيئات التعليمية العامة والجامعية بهدف تحسين بيئة التعلم وتعزيز الدافعية للتعلم لدى الطلاب. كما يُنصح بتوسيع نطاق تطبيقه ليشمل الأغراض التعليمية المختلفة، مثل تدريب الطلاب على اكتساب مهارات معينة، وعدم الاقتصار على تطبيقه في الجوانب المعرفية فقط.

هدفت دراسة (السيد ماضي، 2021) بعنوان: "فاعلية تقنيات الواقع المعزز في تنمية الذكاء المنطقي ودافعية تعلم الحاسب الآلي وتعديل الاتجاهات السلبية نحو تعلمها لدى طلبة التعليم الفني" إلى تطوير الذكاء المنطقي وزيادة الدافعية لتعلم مادة الحاسب الآلي، وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها لدى طلاب التعليم الفني، وذلك عن طريق استخدام بيئةٍ تعليميةٍ قائمةٍ على تقنيات الواقع المعزز. لتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحث على منهجين: شبه التجريبي، والوصفي، وراجع الأدبيات والدراسات ذات الصلة. كما جرى إعداد قائمة بالمعايير المطلوبة لتصميم تقنية الواقع المعزز، واستخدم النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDEL) لتصميم المعالجة التجريبية للبحث، وتحقيق مطابقتها للمعايير. جرى تطوير أدوات البحث التي تضمنت: اختبار التحصيل، ومقياس الذكاء المنطقي، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة الحاسب الآلي، ومقياس الاتجاه نحو تعلم مادة الحاسب الآلي. عينة البحث تكوَّنت من (50) طالبًا قسِّموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، حيث كانت كل مجموعة تضم (25) طالبًا، وذلك في مدرسة المحلة الثانوية الميكانيكية. أجريت التجربة وحُللت البيانات الإحصائية باستخدام برنامج(SPSS) . أظهرت نتائج البحث أنَّ استخدام بيئة تعلم إلكترونيةٍ قائمةٍ على تقنية الواقع المعزز في تعليم فصل برنامج الجداول الإلكترونية قد أسهم في تحسين التحصيل الدراسي

وتطوير الذكاء المنطقي، وأدى إلى تحسين الدافعية للتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم مادة الحاسب الآلي، وبالتالي، تعديل الاتجاهات السلبية نحو تعلمها.

سعت دراسة (الأسطل وآخرون، 2020) بعنوان: "تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس" إلى تطوير نموذج مبتكر قائم على استخدام الذكاء الاصطناعي، والتحقق من فاعليته في تعزيز مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات، وشملت اختبارًا معرفيًا لقياس الجوانب المعرفية لمهارات البرمجة، وبطاقة ملاحظة لتقييم الجوانب الأدائية لهذه المهارات، بالإضافة إلى بطاقة تقييم للمنتج النهائي الذي أنتجه الطلاب. تكوّنت عينة الدراسة من (32) طالبًا مسجلين في برنامج دبلوم البرمجيات، وقواعد البيانات في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019-2020). واتبع الباحث في دراسته منهجًا شبه تجريبي ووصفي تحليلي للإجابة على تساؤلات البحث. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بمستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وكذلك بين متوسط درجات التطبيق البعدي ومستوى التمكن المطلوب (70٪). وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توظيف النموذج القائم على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البرمجة، وعقد مؤتمرات ودورات وورش عمل للتوعية بمساهمة الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البرمجة وتطوير العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات

- اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام مع دراسة (سوالمة و السعيد، 2023) والقرني. كما توافقت من حيث المنهجية مع دراسة كلٌ من (سوالمة و السعيد، 2023)، القرني (2022)، (الأسطل وآخرون، 2020)، (السيد ماضي، 2021). كما توافقت الدراسة الحالية من حيث الأداة مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها للمقاييس للحصول على البيانات من عينة الدراسة المكوّنة من الطلبة في كلٍّ منها.
- اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام مع دراسة (الأسطل وآخرون، 2020)، (السيد ماضي، 2021) التي اختصت كلٌّ منها في التحقق من أحد تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في تحديد العنوان الخاص بها، وصياغته صياغة دقيقة، كما تمكنت عن طريق تلك الدراسات من بناء الإطار النظري الخاص بها، وتحديد المنهجية الأكثر ملاءمة، والأداة الأمثل لجمع البيانات من عينة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، حيث قسّم المشاركون في الدراسة إلى مجموعتين. المجموعة الأولى درَست باستخدام تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي، بينما درَست المجموعة الثانية بالطريقة التقليدية. جرت مقارنة أداء الطلاب في كل مجموعة قبل وبعد التدريس باستخدام الأدوات المختلفة. كما جرى تسجيل وتحليل البيانات وتقديم نتائج قابلة للتحليل والتفسير، بهدف فهم الفروق في التأثير بين الطريقتين المختلفتين على عملية التعلم وتطوير الطلاب.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

مجتمع وعينة الدراسة

جرى اختيار (45) طالبًا وطالبةً من الصف التاسع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية في معان بطريقةٍ عشوائية، بحيث تتألف المجموعة الضابطة من (23) طالبًا وطالبة، درسوا مادة برنامج صانع الأفلام بالطريقة التقليدية، بينما تتألف المجموعة التجريبية من (22) طالبًا وطالبة، درسوا نفس المادة باستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي.

أدوات الدراسة:

1. المادة التعليمية

جرى اعتماد وحدة برنامج صانع الأفلام في كتاب مادة الحاسوب للصف التاسع الأساسي للعام الدراسي (2024/2023) مادةً تعليميةً أولية. جرى اختيار هذه الوحدة بناءً على توافق موضوعها مع تطبيق الذكاء الاصطناعي الذي تبنَّته الدراسة. تتضمن المادة التعليمية استخدام موقع معتمد لتطبيق الذكاء الاصطناعي والمعتمد من قبل الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE) وجمعية معلمي علوم الحاسوب (CSTA). جرى تصميم دليل استخدام تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي، حيث جرت مراعاة الطريقة التعليمية والتعلمية المعتمدة والمتوافقة مع تطبيق الذكاء الاصطناعي. عُرِضَ الدليل على مجموعة (5) من الحكام والخبراء ومعلمي مادة الحاسوب للتحقق من فعاليته، وملاءمته للوحدة البرمجية وتطبيق الذكاء الاصطناعي.

2. اختبار مهارات التفكير المنطقي

صُمِّم اختبارٌ لقياس مهارات التفكير المنطقي من نوع اختيار متعدد، بعد الاستناد إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة عبيدي (2019) التي استقصت آراء فضلاء التربية والمحكمين. يتألف الاختبار من (20) فقرة، وجرى التحقق من صدقه عبر عرضِهِ على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وعددهم (11)، الذين يعملون في مجالات المناهج وأساليب التدريس، والتقييم والقياس في الجامعات الأردنية. ولضمان ثبات الاختبار، جرى حساب معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا. طبِّق الاختبار على عينةٍ خارجيةٍ لعينة الدراسة، والتي تضمنت (20) طالبًا وطالبة، وبلغت قيمة الثبات (0.72)، مما يشير إلى قبوله لأغراض الدراسة.

3. مقياس الدافعية نحو التعلم

جرى تطوير مقياس لقياس الدافعية نحو التعلم بناءً على استعراض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل مقياس الدافعية المدمج (السعيد، 2017) ومقياس دافعية تعلم مادة الحاسب الآلي (السيد ماضي، 2021)، وذلك استجابةً لآراء بعض الفضلاء التربويين والمتخصصين. يتألف المقياس من (30) فقرة، جرى التحقق من صدق محتواه عبر عرضِهِ على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بلغ عددهم (11)، والذين يعملون في مجالات المناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية. طبِّق تدريج ليكرت لتحديد خمسة مستويات مختلفة، وخصِّص وزن لكل مستوى كما يلي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، وأبدًا (1). للتحقق من ثبات المقياس، جرى استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة الثبات (0.75)، مما يُعدُّ مقبولاً لأغراض الدراسة.

النتائج:

أولًا: ما أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي في تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع؟

أجيب عن السؤال عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفكير المنطقي، كما هو موضح في الجدول (1)

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس مهارات التفكير المنطقي

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	7.73	2.90	16.20	2.36	22
الضابطة	6.50	2.30	15.05	2.38	23

من الجدول (1) يظهر وجود اختلافاتٍ واضحةٍ في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس مهارات التفكير المنطقي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولتوضيح دلالة هذه الفروقات الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، جرى استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). يوضّح الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

الجدول (2): تحليل التباين المشترك (ACNOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير المنطقي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2
القبلي المشترك	10.584	1	10.584	2.008	0.168	**0.28**
المجموعة	90.337	1	90.337	17.005	0.0000	**0.30**
الخطأ	221.995	42	6.273	–	–	–
الكلي	348.248	44				

يوضح الجدول (2) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.50$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفكير المنطقي البعدي، وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (17.005) وبدلالةٍ إحصائيةٍ (0.000). وقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية المعدلة لكلٍّ من المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير المنطقي لمعرفة لمن هذه الفروق وفقًا للجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية المعدلة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	17.005	**0.499**
الضابطة	15.087	**0.489**

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

تظهر النتائج في الجدول (3) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجاتها أعلى بنحوٍ ملحوظٍ من المجموعة الضابطة في درجة التفكير المنطقي البعدي. مما يشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية التي درَست فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية. جرى حساب مربع إيتا(η^2) ، والذي بلغ (0.30)، وهو نسبة متوسطة. بالتالي، يمكن القول إنَّ (30٪) من التباين المفسر في درجة التفكير المنطقي بين المجموعة التجريبية والضابطة يرجع إلى استخدام طريقة الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الحاسوب. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (سوالمة و السعيد ، 2023) التي أكدت على فعالية تعزيز معارات التفكير المنطقي لدى الطلبة الذين جرى تعليمهم لمادة الحاسوب بواسطة الذكاء الاصطناعي، كما توافقت تلك النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في مجالات تقنيات أخرى، مثل تقنيات الواقع المعزز ووفقًا لما أظهرت دراسة (السيد ماضي، 2021) التي أشادت بفعالية استخدام التقنيات الحديثة، مثل الواقع المعزز، في تنمية مهارات التفكير المنطقي.

ثانيًا: ما أثر تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية الدافعية نحو تعلم الحاسوب لدى طلاب الصف التاسع؟

أجيب عن السؤال عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب من المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية، كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الدافعية نحو التعلم

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	3.09	.45	4.15	.27	22
الضابطة	2.90	.37	3.18	.27	23

من الجدول (4) يظهر وجود اختلافاتٍ واضحةٍ في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولتوضيح دلالة هذه الفروقات الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، جرى استخدام تحليل التباين المشترك .(ANCOVA) يوضّح الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (5): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا η^2
القبلي المشترك	1.567	1	1.567	48.210	0.000	**0.55**

المجموعة	6.324	1	6.324	200.162	0.0000	**0.85**
الخطأ	1.405	42	0.051	-	-	-
الكلي	13.349	44				

يوضح الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.50$) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الدافعية البعدي، وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (200.162) وبدلالة إحصائية (0.000). وقد جرى احتساب المتوسطات الحسابية المعدلة لكلٍّ من المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية لمعرفة لمن هذه الفروق وفقًا للجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية المعدلة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	4.002	**0.042**
الضابطة	3.200	**0.041**

تظهر النتائج في الجدول (6) أنَّ المتوسط الحسابي المعدل لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان متوسط درجاتها أعلى بنحوٍ ملحوظٍ من المجموعة الضابطة في درجة الدافعية البعدي. مما يشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية التي درست فاعلية تصميم تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية. جرى حساب مربع إيتا(η^2) ، والذي بلغ (0.85)، وهو نسبة متوسطة. بالتالي، يمكن القول إنَّ (85٪) من التباين المفسر في درجة الدافعية نحو التعلم بين المجموعة التجريبية والضابطة يرجع إلى استخدام طريقة الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الحاسوب. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (سوالمة والسعيد، 2023) التي أكدت على فعالية تعزيز الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة الذين جرى تعليمهم لمادة الحاسوب بواسطة الذكاء الاصطناعي. كما تتماشى نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة (Barrett et al.) (2019) التي أشادت بفاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتأثيره الإيجابي على عملية التعلم لدى الطلاب. ودراسة القرني (2020) التي أكدت أنَّ دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي يؤدي دورًا فعّالًا في تحسين العملية التعليمية وتعزيز أداء الطلاب، وزيادة دافعيتهم واهتمامهم وانجذابهم لتعلم البرمجة.

التوصيات

بناءً على نتائج السابقة، لخصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أهمها:

- تدريب معلمي مادة الحاسوب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وذلك لإشارتها إلى أثرٍ إيجابي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية للتعلم.
- تشجيع المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأساليب تدريس حديثة تستند إلى هذه التقنيات في تدريس مادة الحاسوب.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

- تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في مناهج مادة الحاسوب ومشاريعها، بناءً على دورها الفعَّال في جعل عملية التعلم نشطةً وفاعلة. ويُنصح بتضمين هذه التقنيات في مناهج مواد دراسية مختلفة، مثل العلوم، والاجتماعيات.
- إجراء دراساتٍ إضافيةٍ لتقييم تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مهارات التفكير في سياقات تعليمية مختلفة، مثل التعليم الجامعي، والتعليم العام، لفهم مدى قابلية تعميم هذه التقنيات.
- دعم البحوث والابتكار في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتوفير الموارد والدعم المالي لتطوير حلولٍ جديدةٍ تعزِّز عملية التعلم، وتحفِّز المتعلمين على تطوير مهاراتهم بنحوٍ فعَّال.

المصادر والمراجع

أولًا: المصادر العربية

الأتربي، شريف (2019)، *التعليم بالنخيل*، القاهرة : العربي للنشر والتوزيع.

الأسطل، محمود ، عقل، مجدي، و الآغا إياد (2020)، هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم و التكنولوجيا بخان يونس، *مجلة الجامعة للدراسات التربوية*، *29*(2)، (743-772).

أمين، لندا طالب (2018)، تحليل محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة الإعدادية وفقاً للتفكير المنطقي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*(58)، (443-477).

بسيوني، زاهية (2020)، درجة تضمين مهارات التفكير المنطقي في كتب التربية الوطنية للصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) للمرحلة الأساسية في الأردن، *مجلةالعلوم التربوية والنفسية*، *4*(30)، (38-52).

بن عمر، سعدية ، وبن لشهب، خولة (2017)، *دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية*، الجزائر: جامعة الجلفة.

بوذراع، خليدة (2017)، فاعلية التعليم املدمج في تحصيل ودافعية طالب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،، *11*(1)، (237-283).

بوزقية، خديجة منصور (2018)، أنظمة الخبرة في الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم والتربية، *مجلة كليات التربية*(12)، (111-126).

حمد، عباس فاضل (2020)، تقويم محتوى كتاب الكيمياء للصف الخامس العلمي/الأحيائي وفق مهارات التفكير المنطقي، *جامعة واسط- مجلة كلية التربية*،، *1*(41)، (537-564).

زروقي، رياض، وفالتة، أميرة (2020)، دورالذكاء للاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، *مجلة العربية للتربية النوعي* (12)، (1-12).

السعيد، خليل المحمد (2017)، فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، (237-283).

سوالمة، ايناس محمد عبد الرحمن ، والسعيد، خليل محمود سعيد (2023)، فاعلية تطبيق مبني على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والدافعية نحو تعلم مادة الحاسوب في الأردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *43*(01)، (843-864).

السيد ماضي، عمرو فاروق عبد الجليل (2021)، *فاعلية تقنيات الواقع المعززفي تنمية الكاء المنطقي ودافعية تعلم الحاسب الآلي وتعديل الاتجاهات السلبية نحو تعلمها لدى طلبة التعليم الفني*، معهد البحوث والدراسات العربية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

السيد ، حسن علي (2017)، التوافق المهني وعلاقته بحل المشكلات لدى المرشدين، *مجلة نسق*، *11*(5)، (242-276).

الشمري، فريحان إبراهيم (2020)، فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى تعليل الأحكام وتجسيد الأفكار في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طالب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، *المجة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*،، (1-18).

عبيدي، جومابلي (2019)، *فاعلية برنامج تعليمي في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لاكساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير العليا*، الأردن : جامعة العلوم الإسلامية.

العمري، رضا ضحوي، وكمال، مها محمد (2018)، أثر اختلاف أسلوب التعلم في بيئة إلكترونية على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المخواة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*(12)، (143-175).

القرني، علي (2020)، أثر استخدام التعليم المصغر (Microlearning) على تنمية مهارات البرمجة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول ثانوي، *المجلة العلمية بكلية التربية - جامعة أسيوط*، *36*(2)، (465-492).

مختار، محمود عبد الرزاق (2020)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورورنا ، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*.، *3*(4)، (171-224).

الموسوي، عبد العزيز حيدر (2016)، *التفكير وتعلم مهارته*. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة (2024)، *مركز الخدمات الحكومي*، تاريخ الاسترداد 13 03، 2024، من وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة: https://modee.gov.jo/Default/Ar

اليونسكو (2021)، *الذكاء االصطناعي في التعليم*، تاريخ الاسترداد 13 03، 2024، من اليونسكو: https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Barrett, M., Branson, L., Carter, S., DeLeon, F., Ellis, J., Gundlach, C., & Lee, D. (2019). Using Artificial Intelligence to Enhance Educational Opportunities and Student Services in Higher Education. *The Journal of the Virginia Community Colleges*, 11.

Fadiana, M., Amin, S., Lukito, A., Wardhono, A., & Aishah, S. (2019). ASSESSMENT OFSEVENTH GRADE STUDENTS' CAPACITY OF. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*(1), 75-81.

ISTE. (2021). *ARTIFICIAL INTELLIGENCE(AI) IN EDUCATION*. Retrieved from ISTE: https://www.iste.org/areas-of-focus/AI-ineducation: https://cdn.iste.org/wwwroot/Libraries/Documents%20%26%20Fil

Khaleel, F., Noraidah, A., Meriam, T., & Wook, T. (2019). AN EMPIRICAL STUDY ON GAMIFICATION FOR LEARNINGP ROGRAMMING LANGUAGE WEBSITE. *Jurnal Teknologi, 81*(2), 151-162.

Mu, P. (2019). Research on Artificial Intelligence Education and Its Value Orientation. 2019 1st *International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019)* (pp. 771-775). China

Popenici, S., & Kerr, S. (2017). exploring the impact of artificial intellegence on teaching and learning in higher education. *Technology Enhanced learning 12* (22), 9.

Rahmatizadeh, S., Valizadeh-Haghi2, S., & Dabbagh3, A. (2020). The role of Artificial Intelligence in Management of Critical COVID-19 patients J Cell Mol Anesth. *Journal of Cellular & Molecular Anesthesia (JCMA)*, *5*(1):16-22.

Ristiana, M., Suryadiand, D., & Cahya, E. (2020). Logical thinking skills of primary school teachers. *Journal of Physics: Conference Series, 1521*, 1-5.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2334

مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم في محافظة معان

الاستـــلام: 10/ مايو /2024
التحكيم: 05/يونيو/2024
القبـــــول: 26/يونيو/2024

أكرم إبراهيم سالم الشقيرات[1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 مشرف تربوي، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
* عنوان المراسلة: akrem32@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم في محافظة معان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من درجة توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق استخدام الاستبانة أداةً للدراسة التي وزعت على عينة الدراسة التي تكوَّنت من (113) معلمًا ومعلمة تربية مهنية من محافظة معان، وتوصَّلت النتائج إلى أنَّ الكفايات التربوية وكفايات التقويم وتحسين الأداء الإلكتروني كانت بدرجةٍ عالية، بينما جاءت الكفايات التكنولوجية بدرجةٍ متوسطة، كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتغيرات مثل الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. بناءً على النتائج، أوصت الدراسة بالعمل على تقديم تدريبًا متقدمًا ومحسنًا يستهدف تعزيز كفايات المعلمين في مجال التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: ***الكفايات، إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، التربية المهنية، محافظة معان.***

The extent of the availability of competencies for using e-learning strategies that vocational education teachers need from their own point of view in Ma'an Governorate

Akram Ibrahim Salem Al-Shuqairat [1, *]

Abstract:
The current study aimed to verify the extent of the availability of competencies required for using e-learning strategies, as perceived by vocational education teachers. To achieve this study's objective, a descriptive-analytical approach was employed, utilizing a questionnaire as a tool distributed to a sample of 113 vocational education teachers in Ma'an Governorate. The results indicated that educational competencies, assessment competencies, and enhancing electronic performance were high. However, technological competencies were found to be of moderate level. Furthermore, the results revealed no statistically significant differences in variables such as gender, educational qualification, and years of experience. Based on the findings, the study recommended implementing advanced and enhanced training programs targeting the improvement of teachers' competencies in the e-learning field.

Keywords: *Competencies, e-learning strategies, vocational education, Ma'an Governorate.*

1 Ministry of Education – Jordan.
* Corresponding Email Address akrem32@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

المقدمة

عناصر المنظومة التعليمية ليست بمعزل عن التأثر بالتقنيات الرقمية، حيث يشهد المنهج والمحتوى وأساليب التدريس ومكونات المنظومة بأكملها تغييرات جذرية ناجمة عن التطور التكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، مما أدى إلى تمحور العملية التعليمية حول المتعلم، وتحول دور المعلم فيه إلى ميسر وموجه ومقيم.

تزايدت دعوات دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي؛ بسبب فوائدها في تحسين فرص التعلم، وتحسين نتائج العملية التعليمية، وتحقيق المساواة في فرص الحصول على التعليم، والمساعدة على استخدام التكنولوجيا في تطوير مهارات التعامل مع الأجهزة والبرمجيات الإلكترونية. وقد فرض ذلك على المعلمين مسؤولية متابعة التقدم، والتعرُّف على كل جديد في مجال التدريس والإستراتيجيات المتعلقة به. كما أدَّى ذلك إلى انتشار مصادر التعلم الإلكترونية، والتفاعل وتنافس المؤسسات التعليمية في استخدامها وتوظيفها بنحو فعَّال، مما دفع نحو التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، سواءً أكان ذلك بنحو كامل أو مدمج. بالإضافة إلى فرضه عليهم ضرورة اكتساب مهارات جديدة تتناسب مع التطورات المعرفية والتكنولوجية (العزام، 2020). وقد أكد عيد وآخرون (2023) أنَّ إصلاح المنظومة التعليمية يعتمد بنحو كبير على تحسين حالة المعلم وتطوير نظم تأهيله، وتوفير كفايات حديثة تمكنهم من تعليم الطلاب بنحو فعَّال، وتوسيع دوره في تمكين الطلاب وتحفيزهم لتكوين مصيرهم بدلاً من أن يكونوا مجرد متلقِّين للمعرفة. فيما وضح وودكوك وآخرون (Woodcock et al., 2015) على أنَّ تدريب المعلمين على التدريس الفعَّال باستخدام التكنولوجيا، بما في ذلك التدريس الإلكتروني، يُعَد أمرًا بالغ الأهمية.

تتضمن إستراتيجيات حكومات الكثير من الدول بما فيها المملكة الأردنية الهاشمية إدخال وتيسير التكنولوجيا في المدارس، بهدف تحسين كفاءة المعلمين، وتمكينهم من مواكبة التحديات الحديثة في عصر المعلومات، وتحسين مخرجات التعليم لتكون قادرة على ملاءمة سوق العمل الحالي المحلي، الإقليمي والعالمي (Amer, 2020). فيما وضَّح بانت وآخرون (Pant et al., 2014) أنَّ التعلم الإلكتروني يُمكن العديد من الطلبة من الحصول على فرصة التعلم في أي وقت ومكان، وحتى وإن كانوا يعانون من مُشكلات جسدية تمنعهم من الالتزام بالتعلم بصورته التقليدية. أما عضيبات (2019) فقد أكَّد بأنَّ التعلم الإلكتروني كان حلًا فعالًا لمتابعة سير التعليم في الظروف غير الاعتيادية، كجائحة فيروس كورونا التي شهدها العالم مطلع العام (2019). وبناءً على ما سبق، بات من الضروري تواجد معلمين أكفاء قادرين على الاندماج بسلاسة مع إستراتيجيات التعليم الإلكتروني، وتبلورت فكرة الدراسة في التحقق من مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم.

مشكلة الدراسة

في ظل أهمية دور المعلمين في المؤسسة التعليمية والمجتمع بأسره، يتوجب إيلاء مزيد من الاهتمام لعملية إعداد المعلم وتطوير كفاياته؛ لاسيما أنه يُعدُّ محور العمل التربوي، ويحمل مسؤولية التحسين والتطوير داخل المؤسسة التعليمية. وفي ظل التطورات الحديثة، تعزى إلى تحمل المعلمين مسؤولية التكيف مع التقنيات الرقمية، وتحسين مهاراتهم التعليمية والتكنولوجية، واهتمام الجهات المشرفة عليهم بتطوير وتحسين مهاراتهم التقنية وكفاياتهم. وقد أكَّد على ذلك، ما أشار له عزمي (2006) بأنَّ تعزيز كفايات التعلم الإلكتروني يتطلب فهمًا جيدًا للوظائف المستقبلية المتعلقة بتطبيق التعلم الإلكتروني. أما دراسة هنداوي

(2007) فقد أكَّدت على أنَّ تطوير قدرات المعلمين في استخدام التكنولوجيا يُعدُّ ضعيفًا، مما يستدعي تعزيز حريتهم واستقلاليتهم في استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.

فيما ركَّزت دراسة للباحث جانس (Jans, 2009) على أهمية تدريب المعلمين على كفايات التعلم الإلكتروني، مع التركيز على تدريبهم على استخدام منصات، مثل (Blackboard أو Moodle) لتعزيز تفعيل التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج. وفي ذات السياق، أشار زيود (Zyoud, 2021) إلى أنَّ كفايات التعلم الإلكتروني التي يجب على المعلمين امتلاكها تشمل تصميم الاختبارات الإلكترونية بكفاءة وتصميم المواد الأكاديمية الإلكترونية بنحو فعَّال. كما يجب عليهم أيضًا استخدام برامج (Microsoft Office) بكفاءة وتوظيف التكنولوجيا بنحو فعَّال في تحسين التواصل الإلكتروني، وإعداد خطط الدروس الإلكترونية. كما يجب عليهم الإلمام بمفاهيم التكنولوجيا واستخدام برامج تحمي الحاسوب من الفيروسات واحترام الأمان الإلكتروني. أما منظمة الأمم المتحدة (اليونسكو) فقد حدَّدت بأنَّ معايير كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في ثلاثة محاور، وهي محو الأمِّية التكنولوجية، وتعميق المعرفة، وأخيرًا إنتاج المعرفة (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization, 2008).

أوصت دراسة أبو لبن (2017) بضرورة تشجيع وتوعية المعلمين بخصائص المستجدات التكنولوجية، واستخدامها في تحسين عمليات التعلم والتدريس والمشاركة الرقمية. وقد أشارت الدراسة إلى ضرورة الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في برامج التنمية التعليمية لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا الحديثة. كما أكَّدت دراسة توفيق (2016) على إقامة دوراتٍ تدريبيةٍ تثقيفيةٍ، وورش عملٍ في مجال التعلم الإلكتروني، مع توفير الظروف الملائمة لتشجيع وتعزيز استخدام وتوظيف التكنولوجيا بكفاءةٍ في مجال التعلم والتدريس. وأشارت إلى ضرورة ربط تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين بحضور دوراتٍ تدريبيةٍ متخصصةٍ في مجال التعلم الإلكتروني. وبناءً على ما سبق، تبلورت مُشكلة الدراسة في ضرورة التحقق من مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم؟
- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في درجة توافر استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من درجة توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توافر استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

تسعى هذه الدراسة إلى فهم أساسيات كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني في سياق التربية المهنية. كما يمكن أن توفر النظرية إطارًا لتحليل الاحتياجات، وتحديد العوامل المؤثرة في تطوير كفايات المعلمين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية

يمكن أن تكون الدراسة أداةً قيمةً لتحسين تحضير وتنفيذ الدورات التدريبية المخصصة للمعلمين بالاستناد إلى احتياجاتهم الخاصة وآرائهم، كما يمكن عبرها تطوير برامج تدريب مستهدفة تعزّز مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا التعليمية. وأخيرًا قد تسهم النتائج العملية في تعظيم تأثير هذه البرامج على أداء المعلمين، وبالتالي تعزيز جودة التعليم في مجال التربية المهنية.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التحقق من مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على الحدود الجغرافية للمملكة الأردنية الهاشمية في محافظة معان.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية المهنية.
- الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023-2024).

المصطلحات:

- كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني: عرّفها النجار والعجرمي (2009) على أنّها مجموعة من المهارات والمعرفة والمعلومات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المعلمون في مجال التعلم الإلكتروني لتأهيلهم لتدريس الطلاب بكفاءةٍ وفعالية. وأشار حناوي ونجم (2019) إلى أنّ كفايات التعلم الإلكتروني تشمل المهارات والقدرات الضرورية التي يحتاجها المعلمون لتوفير التعليم الإلكتروني للطلاب. وتعرّف إجرائيًا على أنّها المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم لفهم وتنفيذ إستراتيجيات التعليم عبر الوسائط الإلكترونية، وتشمل القدرة على التخطيط وتصميم الدورات الإلكترونية، وفهم تقنيات التفاعل مع الطلاب عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية بفعالية في عملية التدريس، والقدرة على تقديم المحتوى بنحوٍ جذّابٍ وفعّالٍ عبر وسائل الاتصال الرقمية والتفاعل مع الطلاب في بيئة تعلمٍ إلكترونية.

- معلم التربية المهنية: هو الفرد الذي يتمتع بالتأهيل الأكاديمي، وتعيينه رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم ليكون مسؤولاً عن العملية التعليمية لمادة التربية المهنية (أبو عباد وابراهيم، 2015)..
- التربية المهنية: هي مبحث يتضمن وحداتٍ تعليميةً في مجالات متنوعة مثل الزراعة، والصناعة، والتجارة، والصحة والسلامة، والعلوم المنزلية التي تهدف إلى توفير فرص للتلاميذ لاكتساب مهارات ضرورية لحياتهم اليومية، وتعزيز الكفايات التربوية اللازمة مما يتيح لهم اكتشاف ميولهم واستعداداتهم في مرحلةٍ مبكرةٍ من حياتهم التعليمية، ويُمكنهم من اتخاذ قراراتٍ مدروسةٍ حول اختياراتٍ مهنيةٍ مستقبلية (أبو عباد وابراهيم، 2015).
- التعليم الإلكتروني: عرَّفه محمد (2017) بأنَّه استخدام وسائط التواصل الحديثة، مثل الحاسوب وشبكة الإنترنت، لتمكين المعلم من تقديم أنشطةٍ مهنيةٍ بكفاءةٍ وفعالية. يهدف هذا النهج إلى توفير محتوى تعليمي إلكتروني يمكِّن الطلاب من التفاعل معه في بيئةٍ إلكترونيةٍ تفاعلية. في أي وقتٍ ومن أي مكان، مستخدمين وسائط التكنولوجيا الحديثة.

الإطار النظري:

يُعرَّف التعليم الإلكتروني بأنَّه أسلوب للتعليم يستخدم وسائط الاتصال الحديثة، مثل الحواسيب، والشبكات، ووسائط الصوت والصورة، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تحسين الاتصال بين الطلاب وتوفير وسائل متعددة لنقل المعلومات، بما في ذلك الصوت والصورة، والرسومات، ووسائل البحث، والمكتبات الإلكترونية. ويمكن تنفيذ التعلم الإلكتروني سواءً عن بُعد أو في الفصل الدراسي، باستخدام تقنيات الإنترنت وأنظمة إدارة التعلم مثل (WebCT) و(Blackboard). يتميز التعلم الإلكتروني بالتفاعل النشط، والتواصل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، كما يشمل أيضًا استخدام وسائط تكنولوجية حديثة، مثل الفيديو التفاعلي، والصوت والصورة. هذا ويسهل التعلم الإلكتروني الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقتٍ ومن أي مكان، ويشجع على التعلم الذاتي والتعلم المستمر على مدى الحياة (العجرمي، 2012). وقد أشار علي (2020) إلى عددٍ من أهم خصائص التعليم الإلكتروني، وهي كما يأتي:

- تسهيل التواصل والوصول ما بين المُعلم والمُتعلم خارج أوقات الدراسة.
- استخدام أدوات، مثل البريد الإلكتروني، وغرف الحوار لتحسين التواصل.
- تبادل الخبرات التربوية بنحوٍ نموذجي، والقدرة على تكرار الممارسات التعليمية المتميزة والاستفادة منها.
- سهولة الوصول للمحتوى التعليمي في أي وقتٍ وزمان.
- إتاحة الفرصة للتعلم في أوقاتٍ مناسبةٍ للطلاب.
- استخدام أدوات التقييم الفوري لبناء وتوزيع المعلومات بنحوٍ فعَّال، وتوفير طرق متنوعة لتقييم أداء المتعلم.
- تقليل الأعباء الإدارية للمعلمين، مثل تسجيل الحضور وتصحيح الاختبارات.
- تطوير دور المعلم في التعليم الإلكتروني وتوظيفه لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.
- تنمية المهارات التقنية وتوفير دوراتٍ تدريبية لتعزيز المهارات التقنية لدى المعلمين في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

يوفر التعليم الإلكتروني سهولة الوصول على مدار الساعة، مما يمنح المتعلم القدرة على استكشاف المحتوى في أي وقتٍ يروق له، كما يشجع هذا النمط على المشاركة الفعّالة عن طريق صفوف افتراضية ووسائل تفاعلية، مثل الرسائل الإلكترونية، والاجتماعات عبر الفيديو. فيما يتعلق بالتكامل، يتيح التعلم الإلكتروني للمتعلم دمج المعرفة والموارد التعليمية، وتحليل تقدمه بنحوٍ فعّال. وتتيح هذه الطريقة مراعاة حالة المتعلم وتقديم خيارات تناسب احتياجاته ومستوى مهاراته. بالإضافة إلى ذلك، يخفض التعلم الإلكتروني التكاليف المرتبطة بالتعليم التقليدي، مما يجعله أكثر توفرًا واقتصاديّة. مع ذلك، يواجه التعلم الإلكتروني بعض المعوقات، مثل ضعف البُنية التحتية في بعض الدول، وصعوبات الاتصال بالإنترنت. كما يحتاج المتعلم إلى مهاراتٍ تقنية لاستخدام الأدوات الحديثة، ويعاني بعض أعضاء هيئة التدريس من تردّدهم في التكنولوجيا التعليمية. النظرة السلبية للتعلم الإلكتروني، وتكلفة تصميم البرمجيات التعليمية تشكل تحدياتٍ أخرى (المحمادي، 2012).

كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني من قبل المعلمين

لتوظيف التعلم الإلكتروني في عملية التعليم، يحتاج المعلم إلى امتلاك مجموعةٍ من الكفايات التي تتناسب مع طبيعة هذا النوع من التعلم. وتشير الدراسات إلى أهمية إعادة صياغة الفكر التربوي لديه، وذلك لضمان تكامل طرق التدريس مع الكم الهائل من المعرفة المتاحة، ويمكن تلخيص هذه الكفايات بما يأتي (توفيق، 2016):

- التحوُّل الفكري؛ إذ يحتاج المعلم إلى إعادة صياغة فكره ليتماشى مع متطلبات التعلم الإلكتروني، كما يجب عليه فهم أنَّ الطرق التقليدية قد تحتاج إلى تغيير لتكون متناسبةً مع التكنولوجيا والمعلومات الحديثة.
- توظيف التكنولوجيا؛ إذ يجب أن يكون المعلم قادرًا على استخدام التكنولوجيا بفعاليةٍ في عملية التعليم، سواءً أكان ذلك في تحضير المواد أو التواصل مع الطلاب.
- تطوير مهارات التواصل والتعلم الذاتي، فالمعلم يحتاج إلى تطوير مهارات التواصل الرقمي، والقدرة على التعلم الذاتي ليكون قادرًا على التفاعل بنحوٍ فعّالٍ مع الطلاب عبر الوسائل الإلكترونية.
- التفكير الناقد، حيث ينبغي للمعلم أن يكون قادرًا على التفكير الناقد حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، وكيفية تكاملها بنحوٍ فعّالٍ في العملية التعليمية.

ومن الجدير بالذكر، بأنَّ المعلم يحمل دورًا حيويًا في تطوير برامج التعلم الإلكتروني؛ إذ يجب عليه أن يتجاوز دور الناقل للمعرفة إلى دور الوسيط الذي يشجع على اكتشاف المعرفة. كما يتعيَّن على المعلم أن يمتلك مجموعةً فريدةً من الأدوات للعمل بفعاليةٍ في بيئة التعلم الإلكتروني (السيف، 2009؛ توفيق، 2016).

ويتطلب الانتقال إلى التعلم الإلكتروني أدوارًا متعددةً للمعلم، بدءًا من تصميم المواد، وانتهاءً بتوجيه الطلاب وتقديم الدعم، والاستفادة من الوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت لتحسين تقديم المواد وتفاعل الطلاب. ويكون للمعلم كفايات معرفية وتقنية لاستخدام أدوات التكنولوجيا والبرمجيات المتعددة، مما يتطلب أيضًا منه فهمًا جيدًا لاستخدام الإنترنت، وتصميم وتحميل المواقع الإلكترونية (الفرا، 2003؛ السيف، 2009).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة عيد وآخرون (2023) بعنوان: "كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني لمعلمي التربية الفنية" إلى تحسين مهارات المعلمين في مجال التعليم الإلكتروني والتدريس الرقمي، واستخدام الإستراتيجيات الإلكترونية بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة. جرى استخدام المنهج الوصفي، وتحديد كفايات استخدام إستراتيجيات التعلم الإلكتروني الضرورية لمعلمي التربية الفنية، وتمثلت هذه الكفايات في مجالات عديدة، منها كفايات عامة تتعلق بالتعلم الإلكتروني، وكفايات استخدام المحاضرات الإلكترونية، وكفايات استخدام المناقشات الإلكترونية، وكفايات استخدام الفصول المقلوبة، وكفايات استخدام التعلم القائم على مشروعات الويب. توصلت الدراسة إلى ضرورة تطوير هذه الكفايات لدى جميع المعلمين عمومًا، ولمعلمي التربية الفنية خصوصًا. أوصت الدراسة بضرورة استخدام برامج تدريبية متقدمة ومحسنة تعزّز مهارات وكفايات المعلمين، ودعم برامج إعداد معلمي التربية الفنية بالمحتوى اللازم لتنمية كفايات استخدام إستراتيجيات التعلم الإلكتروني.

هدفت دراسة (حافظ، 2023) بعنوان: "الخصائص السيكو مترية لمقياس كفايات التدريس الإلكتروني لدى هيئة أعضاء التدريس بجامعة أم القرى" إلى فهم كفايات التدريس الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. جرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وإعداد مقياس يتألف من (47) مفردة. أظهرت النتائج وجود سبعة عوامل رئيسة تؤثر في كفايات التدريس الإلكتروني، مثل التقنية والتقويم التكويني، والشخصية الاجتماعية، بالإضافة إلى توفر كفايات التدريس الإلكتروني بنحو كبير بين أعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في إستراتيجيات التعلم والتفاعل مع الطلاب بين الكليات العملية والنظرية. توصي الدراسة بضرورة تطوير مهارات التدريس الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس، خاصةً في الكليات النظرية، وتنظيم دورات تدريبية لمواكبة التطور التكنولوجي. وأخيرًا التشجيع على استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء التدريسي وتطوير الخبرات التعليمية.

سعت دراسة العزام (2022) بعنوان: "درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من قبل المعلمين في المدارس الأردنية الحكومية" إلى فهم مدى امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الإلكتروني في المدارس الحكومية الأردنية أثناء أزمة كورونا، من وجهة نظرهم. استهدفت المجالات الآتية: (كفاية استخدام الشبكات والإنترنت، وكفاية أساسيات استخدام الحاسوب، وكفاية طرق التدريس في ظل التعلم عن بُعد، وكفاية التقويم في ظل التعلم عن بُعد). جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانة لجمع البيانات ونشرها عبر الإنترنت باستخدام (Google Forms) على (Facebook). جرى الإجابة عن الاستبانة من قبل (126) معلمًا ومعلمة عشوائيًا. أظهرت النتائج أنَّ مستوى امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الإلكتروني كان مرتفعًا في جميع المجالات المدروسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية لتطوير مهارات المعلمين في التعلم الإلكتروني واستراتيجياته.

سعت دراسة (فتحي ويونس، 2022) بعنوان: "دراسة ممارسة كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة الموصل من وجهة نظرهم" إلى استكشاف مدى تقدُّم وممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة الموصل لكفايات التعليم الإلكتروني. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب المسح الذي أشرك معلمين في الكلية. أظهرت النتائج قلة في مستوى ممارسة كفايات التعليم الإلكتروني، حيث يُعدُّ التطبيق الفعّال للبرمجيات

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

والتقنيات الإلكترونية تحديًا. كما أشارت الدراسة إلى ضعف في تحويل المناهج الى صيغ رقمية وفي صياغة الأسئلة الإلكترونية. بالإضافة إلى عدم فعالية إدارة المواقع والمنصات الإلكترونية، بسبب صعوبات استخدامها وتوظيفها في سياق التعليم الإلكتروني.

سعت دراسة الهاشم وآخرون (Alhashem et al., 2022) بعنوان: "الكفايات المطلوبة للتعلم الإلكتروني لدى مشرفي العلوم والرياضيات: ملامح التعليم ما بعد الجائحة" إلى قياس جاهزية مشرفي العلوم والرياضيات لاستخدام التكنولوجيا ومنصات التعلم عبر الإنترنت في خطط المعلمين وتطوير مهنيهم، خاصةً في سياق جائحة (كوفيد-19). جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانة تتألف من (55) فقرة، استنادًا إلى الأدوات المستخدمة في الأبحاث السابقة، واعتمدوا تصميم بحثي مختلط الأساليب. جرى إكمال المسح الكمي عبر الإنترنت عن طريق مناقشاتٍ جماعيةٍ مركزةٍ مع مشرفين مختارين، أظهرت المناقشات تقدمًا في جاهزية المشرفين لاستخدام التكنولوجيا، لكنها كشفت أيضًا عن ارتباكٍ وتحدياتٍ تتعلق بفهمهم الخاطئ للتعلم الإلكتروني، وصعوبات في استخدام التكنولوجيا في البيئة المدرسية. أوصت الدراسة بضرورة دعم المشرفين في اكتساب الكفاءات لدمج التكنولوجيا في التعليم، وتحديدًا بتوجيه دعمهم نحو مناهج واضحةٍ وممارساتٍ تعليميةٍ فعّالة.

التعقيب على الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف العام مع دراسة كلٍّ من عيد وآخرون (2023)، العزام (2022)، (فتحي ويونس، 2022)، (حافظ، 2023)، (Alhashem et al., 2022). كما توافقت الدراسة الحالية في اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة كلٍّ من العزام (2022)، (فتحي ويونس، 2022)، واعتماد الاستبانة أداةً لجمع البيانات مع دراسة كلٍّ من العزام (2022)، (Alhashem et al., 2022). وأخيرًا، استهدت الدراسة الحالية عينة المعلمين واتفقت في ذلك مع دراسة العزام (2022).
- اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة (حافظ، 2023) التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة عيد وآخرون (2023) التي اعتمدت المنهج الوصفي، وأخيرًا دراسة (Alhashem et al., 2022) التي طوّعت المنهج المختلط. كما لم تتوافق الدراسة الحالية مع دراسة (حافظ، 2023) التي طوّعت المقياس، ودراسة (Alhashem et al., 2022) التي استخدمت المقابلة بجانب الاستبانة أدواتٍ للدراسة. وأخيرًا، اختلفت الدراسة الحالية من حيث العينة مع دراسة كلٍّ من (فتحي ويونس، 2022)، (حافظ، 2023) التي استهدفت هيئات التدريس الجامعية، ودراسة (Alhashem et al., 2022) التي استهدفت المشرفين العاملين في المختبرات المدرسية.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في تحديد العنوان الخاص بها وصياغته صياغة دقيقة، كما تمكنتا من تحديد المنهجية الملائمة، والأداة المناسبة لجمع البيانات. وعليه، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأخيرًا، استفادت الدراسة في بناء الإطار النظري الخاص بها من جميع الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية التي تركز على مواضيع إدارية، وتستخدم مجموعةً من أدوات التحليل الإحصائي المناسبة لنوع الدراسة ومنهجيتها. تتناول الدراسة طبيعة البيانات التي جرى الحصول عليها

باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بهدف وصف الظاهرة المدروسة وفهم الآثار المترتبة على المتغيرات ذات الصلة. يُعدُّ هذا المنهج ملائمًا تمامًا لطبيعة الدراسة الحالية، حيث يُمكن من تقديم تفسيرات شاملة لمدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم في محافظة معان.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من (186) معلمًا ومعلمة تربية مهنية من محافظة معان وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا لعام (2023)، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (113) معلمًا ومعلمةً اختيروا عشوائيًا من معلمي التربية المهنية في محافظة معان، بنسبة (60.7٪) من مجتمع الدراسة، ويظهر في الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	80	٪70.8
	أنثى	33	٪29.2
الخبرة	1-5 سنوات	56	٪49.6
	6-10 سنوات	39	٪34.5
	11 سنة فأكثر	18	٪15.9
المؤهل العلمي	دبلوم	36	٪31.9
	بكالوريوس	63	٪55.8
	دراسات عليا	14	٪12.4

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدارسة طوَّر الباحث أداة الدراسة التي تكوَّنت من جزأين. وقد طلب الجزء الأول من المستجيبين تعبئة بيانات شخصية، مثل: الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي. أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (15) فقرةً موزعةً على ثلاثة محاور، على النحو الآتي: المحور الأول: الكفايات التكنولوجية، وتكوَّن من (5) فقرات، والمحور الثاني: الكفايات التربوية، وتكوَّن من (5) فقرات، المحور الثالث: تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني، وتضمن (5) فقرات، وقد جرى اعتماد مقياس ليكرت الخماسي وفق التدرج الآتي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدًا)، حيث جرى إعطاء: (5) درجات للفئة بدرجة عالية جدًا، و(4) درجات للفئة عالية، و(3) درجات للفئة بدرجة متوسطة، ودرجتان للفئة بدرجة متدنية، ودرجة واحدة للفئة بدرجة متدنية جدًا.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق الأداة عُرضَت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (5) محكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم بمدى انتماء كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين حذف الباحث بعض

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

الفقرات، وإجراء تعديلات على بعض الفقرات حتى ظهرت الأداة بشكلها النهائي. وقد اعتبر الباحث آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة صدق كافية لأغراض الدراسة. وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تجرى احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيم الثبات لمجالات التحديات، كما تظهر في الجدول رقم (2) أدناه.

جدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الأداة

الرقم	المجال	معامل الثبات ألفا
1	المحور الاول: الكفايات التكنولوجية.	0.7849
2	المحور الثاني: الكفايات التربوية.	0.9207
3	المحور الثالث: تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني.	0.8203
	معامل الثبات الكلي	0.8419

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بما يأتي:

1- أعدّ الباحث أداة الدراسة بما يتفق وأهداف الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها.
2- وزعت الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من قبل الباحثين، وأجاب عن أسئلتهم بشأن تعبئة الاستبانات والرد على استفساراتهم. وقد أشرف الباحث على توزيع الاستبانات واستلامها منهم مباشرة.
3- فرّغ الباحث الاستبانات وأجرى التحليلات الإحصائية المناسبة عن طريق الحاسوب من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

اعتمد الباحث على برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي واختبار الفرضيات عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة، ومستوى شيوع الظاهرة التي هي محل البحث لدى العينة.
- معامل الارتباط (بيرسون) لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد استخدم لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.
- خط الانحدار البسيط لمعرفة تأثير متغير على متغير آخر.
- خط الانحدار المتعدد لمعرفة درجة تأثير متغير على مجموعة من المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما مدى توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور الكفايات التكنولوجية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أمتلك الكفايات الفنية اللازمة لاستخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية في تدريس التربية المهنية.	2.52	1.389
2	أجد صعوبة في التعامل مع المنصات الرقمية وتكنولوجيا المعلومات المستخدمة في التعليم الإلكتروني.	2.41	1.498
3	أحتاج إلى تحديث مستمرٍ لمعرفتي التكنولوجية لمواكبة التطورات في مجال التعليم الإلكتروني.	2.04	1.305
4	أستخدم بفعالية الوسائل التعليمية الرقمية لتحفيز تفاعل الطلاب وتسهيل فهم المفاهيم في التربية المهنية.	2.02	1.343
5	أستطيع حل المشكلات التقنية التي قد تطرأ خلال جلسات التعلم عبر الإنترنت بسهولة.	1.99	1.146

يوضح الجدول أعلاه للمحور الأول الكفايات التكنولوجية كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.20) وانحراف معياري مقداره (1.3362) وكان الأعلى في المتوسط الحسابي وهي عبارة (أمتلك كمعلم الكفايات الفنية اللازمة لاستخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية في تدريس التربية المهنية) بمتوسط (2.52) بينما جاءت عبارة (أستطيع حل المشكلات التقنية التي قد تطرأ خلال جلسات التعلم عبر الإنترنت بسهولة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط درجات (1.99).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور الكفايات التربوية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أمتلك القدرة على تكييف أساليب التدريس التقليدية مع البيئة الافتراضية لضمان فعالية التعلم.	3.04	1.765
2	أستخدم إستراتيجيات تفاعلية لجذب انتباه الطلاب وتحفيز مشاركتهم في دروس التربية المهنية عبر الإنترنت.	2.97	1.709
3	أعتبر التوجيه الفردي والتقييم الشخصي جزءًا أساسيًا من تكاملي للتعليم الإلكتروني.	2.89	1.718
4	أستخدم أساليب تحفيزية لتشجيع الطلاب على الاستمرار في متابعة المواد التعليمية عبر الإنترنت.	2.88	1.662
5	أشجع على ثقافة التفاعل والمشاركة الفعّالة بين الطلاب عبر استخدام تقنيات التفاعل الافتراضي.	2.86	1.731

يوضح الجدول أعلاه المحور الثاني الكفايات التربوية كانت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي مقداره (2.93) وهو يندرج ضمن فئة الممارسات العالية (من 2.34 إلى 3) ضمن مستوى الممارسة العالية وانحراف معياري (1.717)

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

وجميع العبارات في المحور حصلت على مستويات ممارسة عالية، وحصل على المركز الأول عبارة (أمتلك القدرة على تكييف أساليب التدريس التقليدية مع البيئة الافتراضية لضمان فعالية التعلم) بمتوسط (3.04) وبمستوى ممارسة مرتفع، في حين جاءت عبارة (أشجع على ثقافة التفاعل والمشاركة الفعّالة بين الطلاب عن طريق استخدام تقنيات التفاعل الافتراضي) بمتوسط (2.86) وهي في المركز الأخير.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أعتقد أن هناك حاجة لإعادة تصميم مناهج التربية المهنية لتكون أكثر ملاءمة للتعليم الإلكتروني.	2.47	1.576
2	أتبنّى نهجًا تعاونيًا مع زملائي في تبادل الخبرات وإستراتيجيات التدريس الإلكتروني.	2.36	1.296
3	أحاول الفهم العميق لاحتياجات الطلاب واستخدم هذا الفهم في تكوين خطط التدريس الإلكتروني.	2.32	1.472
4	أشجع على التفكير النقدي والابتكار في سياق تدريس التربية المهنية عبر الإنترنت.	2.31	1.421
5	أعتبر توظيف تقنيات التعليم النشط كجزء من إستراتيجياتي في تحفيز فهم الطلاب ومشاركتهم في المواد الدراسية.	2.31	1.427

يوضح الجدول أعلاه المحور الثالث تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني كانت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي مقداره (2.35) وهو يندرج ضمن فئة الممارسات العالية (من 2.34 إلى 3) مستوى الممارسة العالية وانحراف معياري مقداره (1.4384)، وحصلت جميع عبارات المحور على مستوى ممارسة مرتفع ومتوسط، وجاءت في المقام الأول عبارة (أعتقد أنّ هناك حاجة لإعادة تصميم مناهج التربية المهنية لتكون أكثر ملاءمة للتعليم الإلكتروني) بمتوسط (2.47) وبمستوى ممارسة مرتفع، في حين حصلت عبارة (أشجع على التفكير النقدي والابتكار في سياق تدريس التربية المهنية عبر الإنترنت) والعبارة (أعتبر توظيف تقنيات التعليم النشط كجزء من إستراتيجياتي في تحفيز فهم الطلاب ومشاركتهم في المواد الدراسية) في المرتبة الأخيرة بنفس الرقم بمتوسط درجة (2.31).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

ولمعرفة الفروق بين متوسطات محاور أداة البحث وفقًا للمتغيرات: (الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي) جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (T) لعينتين مستقلتين، وذلك كما تبين الجداول الآتية:

أ) الفروق وفقًا لمتغير الجنس:

جدول (6): الفروق بين متوسطات محاور أداة البحث وفقًا لمتغير الجنس

	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	المحور الأول: الكفايات التكنولوجية.	ذكر	80	2.81	1.271	0.433	0.666
		أنثى	33	2.70	1.012		
2	المحور الثاني: الكفايات التربوية.	ذكر	80	2.78	1.111	0.942	0.384
		أنثى	33	2.56	1.142		
3	المحور الثالث: تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني.	ذكر	80	2.43	0.820	1.091	0.278
		أنثى	33	2.24	0.889		

أظهرت النتائج في الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) على محاور أداة البحث (الكفايات التكنولوجية، الكفايات التربوية، تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني). كل على حدة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنَّ كِلا الجنسين في استخدام إستراتيجيات التعليم الالكتروني يظهران تشابهًا في العوامل المؤثرة بالتساوي على ممارسة التدريس، وتحديداً من حيث تطابق المقررات الدراسية التي يحتاجها معلمو التربية المهنية في المحتوى وطبيعة المواد الدراسية في هذه المرحلة، والتي تمثل نطاقًا واسعًا للجميع.

ب) الفروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (7): الفروق بين متوسطات محاور أداة البحث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

المجال	الرتبة الأكاديمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الكفايات التكنولوجية.	دبلوم	2.603	2	1.301	0.905	0.407
	بكالوريوس	158.130	110	1.438		
	دراسات عليا	160.732	112			
المحور الثاني: الكفايات التربوية.	دبلوم	3.465	2	1.733	1.392	0.253
	بكالوريوس	136.948	110	1.245		
	دراسات عليا	140.414	112			
المحور الثالث: تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني.	دبلوم	4.711	2	2.355	3.473	0.034
	بكالوريوس	74.598	110	0.678		
	دراسات عليا	79.309	112			

ويبين الجدول (7) الفروق بين متوسطات محاور أداة البحث باختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، ونلاحظ أنَّ قيمة مستوى الدلالة الإحصائية للاختبار (F) المقابل أكبر من (0.05)، ولا توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعليم الالكتروني بين المستويات التعليمية (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) حيث لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية.

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنَّ معلمي التربية المهنية يجري إعدادهم أساسيًا الحاصلين منهم على درجة البكالوريوس في توافر لديهم الكفايات في استخدام إستراتيجيات التعليم الالكتروني، لذا، فإنَّ محتوى دورات المرحلة هذه بسيطة، ولا يتطلب مؤهلات عالية لتعليمهم لذلك، بغض النظر عن مستواه التعليمي، قد يحصل المعلم على درجة البكالوريوس أو الدبلوم أو الدراسات العليا لدراستها، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنَّ المعلمين

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

يستخدمون نفس المواد، حيث قد تكون أفكارهم وخططهم الدراسية هي نفسها. بالإضافة إلى ذلك، يجري تعلم مهارات التربية المهنية وتطويرها من قبل معلمين ذوي المؤهلات التعليمية المختلفة، وهي عامة بطبيعتها، ويمكن لأي معلمٍ استخدامها بغض النظر عن مؤهلاته العلمية.

ج) الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (8): الفروق بين متوسطات أفراد العينة في محاور أداة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

المجال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الكفايات التكنولوجية.	بين المجموعات	62.56	2	3.128	2.228	0.113
	داخل المجموعات	154.476	110	1.404		
	الكلي	160.732	112			
المحور الثاني: الكفايات التربوية.	بين المجموعات	1.671	2	0.172	0.218	0.804
	داخل المجموعات	138.743	110	0.789		
	الكلي	140.414	112			
المحور الثالث: تقويم وتحسين الأداء الإلكتروني.	بين المجموعات	284	2	0.142	0.198	0.821
	داخل المجموعات	79.025	110	0.718		
	الكلي	79.309	112			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متغير الخبرة ليس له دلالة إحصائية ككل على استخدام إستراتيجيات التعلم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم عند مستوى الدلالة (0.05)، كما أنه ليس له دلالة إحصائية على أي من المجالات الثلاثة للدراسة. وربما يُعزى السبب في ذلك لحداثة موضوع التعلم الإلكتروني عمومًا، وخاصة في التربية المهنية، مما يقلّل من أثر متغير الخبرة في هذا العدد.

مناقشة النتائج

من مراجعة نتائج الدراسة ومقارنتها مع الدراسات السابقة، يظهر أنَّ هناك توجهًا نحو تحسين كفايات معلمي التربية المهنية في استخدام إستراتيجيات التعلم الإلكتروني، حيث أظهرت النتائج الكفايات التكنولوجية متوسطًا في تقييم معلمي التربية المهنية للكفايات الفنية اللازمة لاستخدام الأدوات الإلكترونية. يمكن مقارنة هذه النتائج مع دراسة العزام (2022)، حيث أشارت إلى ضرورة تطوير كفايات معلمي التربية الفنية في استخدام التعلم الإلكتروني.

وجرى تسليط الضوء على الكفايات التربوية، وأظهرت درجاتٍ عالية. يمكن مقارنة هذه النتائج مع دراسة حافظ (2023) التي ركّزت على تطوير مهارات المعلمين في التعلم الإلكتروني، وتشجيعهم على التفكير النقدي والابتكار.

وفي الدراسة الحالية، أظهرت الكفايات المتعلقة بتقويم وتحسين الأداء الإلكتروني متوسطات عالية. يمكن مقارنة هذه النتائج مع دراسة الهاشم وآخرون (Alhashem et al., 2022) التي استكشفت جاهزية مشرفي العلوم والرياضيات للتعلم الإلكتروني.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتغيرات، مثل الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. يمكن مقارنة هذه النتائج مع دراسة العزام (2022) التي قامت بتحليل مستوى امتلاك المعلمين لكفايات التعلم الإلكتروني في المدارس الأردنية.

ويتضح من النتائج أنَّ معلمي التربية المهنية في الأردن يظهرون تشابهًا في كفاياتهم التكنولوجية والتربوية، بغض النظر عن الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. يتناسب هذا التشابه مع نتائج دراسة أخرى للحسين وزملائه (2021) التي أشارت إلى وجود تشابهٍ في اعتماد معلمي التربية التقنية على التعلم الإلكتروني في الأردن.

ويبدو من النتائج أنَّ هناك تحديًا في تحفيز الابتكار والتفكير النقدي في سياق تدريس التربية المهنية عبر الإنترنت. يمكن مقارنة هذه النتائج مع دراسة كمال وآخرون (2020) التي استعرضت تأثير استخدام تقنيات التفاعل الافتراضي على تحفيز التفكير النقدي لدى المعلمين.

وتظهر الدراسة أنَّ معلمي التربية المهنية في الأردن يحتاجون إلى دعمٍ إضافي في تطوير كفاياتهم التكنولوجية، وفي تعزيز التفكير النقدي والابتكار في سياق التعلم الإلكتروني. يمكن استخدام هذه النتائج أساسًا لتصميم برامج تطويرية تستهدف تلبية احتياجات المعلمين، وتعزيز قدراتهم في مجال التعلم الإلكتروني، ويتضح أنَّ النتائج تعكس توجهًا إيجابيًا نحو تحسين كفايات معلمي التربية المهنية في مجال التعلم الإلكتروني. يمكن استخدام هذه النتائج أساسًا لتطوير برامج تدريبية وتعليمية تستهدف تحسين المهارات والكفايات ذات الصلة.

الاستنتاجات

- هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من درجة توافر كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم أنفسهم.
- أظهرت النتائج أنَّ الكفايات التربوية وكفايات التقويم وتحسين الأداء الإلكتروني كانت بدرجةٍ عالية، بينما جاءت الكفايات التكنولوجية بدرجةٍ متوسطة.
- لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتغيرات، مثل الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.
- هناك حاجة لتقديم تدريبٍ متقدمٍ ومحسنٍ لتعزيز كفايات المعلمين في مجال التعلم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين كفايات معلمي التربية المهنية في مجال التعلم الإلكتروني:

- **العمل على تقديم تدريبٍ متقدمٍ ومحسنٍ يستهدف تعزيز كفايات المعلمين في مجال التعلم الإلكتروني.**
- **يجب تقديم دعمٍ فعّالٍ لبرامج إعداد المعلمين في مجال التربية المهنية.**
- **العمل على تعزيز ثقافة التفاعل والمشاركة بين الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني.**
- **العمل على تقديم تدريبٍ خاصٍ يستهدف تحسين قدرات المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة، وضمان أن يكونوا على درايةٍ بأحدث الأدوات والتقنيات التي يمكن استخدامها في التعلم الإلكتروني.**
- **القيام بتنظيم ورش عملٍ وفعالياتٍ تدريبيةٍ تهدف إلى تحفيز التفكير النقدي وتعزيز الابتكار في سياق التدريس الإلكتروني.**
- **يجب تقديم دعمٍ للمعلمين في تكامل التقويم الإلكتروني، مما يساعدهم في تقييم أداء الطلاب بنحوٍ فعّالٍ وتحديد مناطق التحسين.**
- **تشجيع المعلمين على مواصلة التعلم المستمر في مجال التكنولوجيا التعليمية والتعلم الإلكتروني عن طريق مشاركتهم في دورات تدريبية وورش العمل ذات الصلة.**

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

أبو لبن، إيناس (2017)، التطوير المهني لمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستجدات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، 2(1)، (137-164).

توفيق، عفاف محمد (2016)، الكفايات التعلمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية ببنها*، (108).

حافظ، ابتهال زكريا (2023)، الخصائص السيكومترية لمقياس كفايات التدريس الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(11)، (55-69).

حناوي، مجدي، ونجم، روان (2019)، جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعلم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات"، *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، 5(2)، (102-138).

السيف، منال (2009)، *مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعه الملك سعود*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

العجرمي، سامح (2012)، مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 8(26)، (1723-1760).

العزام، صفاء عمر صالح (2022)، درجة امتلاك كفايات التعلم الإلكتروني من قبل المعلمين في المدارس الأردنية الحكومية أثناء أزمة كورونا، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 3(1)، (353-375).

عزمي، نبيل جاد (2006)، *كفايات المعلم وفقًا للدورة المستقبلية في نظام التعلم الإلكتروني عن بُعد*، المؤتمر الدولي للتعليم عن بُعد، مسقط، سلطنة عمان، (27-29) مارس.

عضيبات، زينب (2021)، مستوى قلق الامتحان في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في ظل التعلم عن بُعد خلال أزمة فيروس كورونا، *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 2(2)، (51-63).

علي، راي (2020)، أهمية التعلم الالكتروني خصائصه وأهدافه ومميزاته وسلبياته، *مجلة العربية*، 07(01)، 181-199.

عيد، محمد ندا (2023)، كفايات استخدام إستراتيجيات التعليم الإلكتروني اللازمة لمعلمين التربية الفنية، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 9(45)، (1495-1524).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349

المحمادي، رانية بنت حامد بن داخل (1433هـ)، *مستوى تمكين معلمات اللغة العربية من كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لتعليمها في المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد، كريمة (2017)، تصور مقترح لتطوير كفايات التعلم الإلكتروني اللازمة لتدريس الفيزياء لدى معلمات المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1*(1)، (273 – 352).

النجار، حسن، والعجرمي، جميل (2009)، مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1*(16)، (101- 139).

هنداوي، ياسر فتحي (2007)، تمكين المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 31* (2)، (9- 56).

يحيي الفرا (2003)، *التعليم الإلكتروني رؤية من الميزان*، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل الرياض في الفترة من (21-23) أبريل 2003.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alhashem, F., Agha, N., & Mohammad, A. (2022). Required competencies for e-learning among science and mathematics supervisors: post-pandemic features of education. *The International Journal of Information and Learning Technology, 39*(3), 240-255.

Amer, M. (2020). The Impact of Distance Education on Learning Outcome in Computer Skills Course in Prince Sattam bin Abdulaziz University: An Experimental Study. *Journal of Curriculum and Teaching. 9*(4). 1-9

Jans, S. (2009). E-learning competencies for teachers in secondary and higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 4*(2), 58-60.

Pant, A. (2014). Distance learning: history, problems and solutions. *Advances in Computer Science and Information Technology (ACSIT), 1*(2), 65-70.

United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.(2008). *ICT competency standards for teachers*. Paris: UNESCO

Zyoud, O. (2021).The possession of Technological Competencies by Science Teachers in Public Primary Schools in Palestine during the Coronavirus crisis. *International Journal of All Research Education & Scientific Methods. 9*(5), 341- 349.

تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان

الاستـلام: 13/ مايو /2024
التحكيم: 12/اكتوبر/2024
القبـــول: 14/ديسمبر/2024

شادي صلاح هارون الصنات [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 مدير مدرسة خالد بن الوليد - معان - وزارة التربية والتعليم - الأردن
* عنوان المراسلة: hamza_nawafl@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان

الملخص:

يشكل التعليم القائم على المشاريع الرقمية إحدى الطرق المبتكرة والفعّالة في مجال التعليم الحديث، حيث يجمع بين الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، وتطبيق المفاهيم التعليمية في سياقٍ عملي وتفاعلي. يعتمد هذا النهج على توظيف التقنيات الحديثة والموارد الرقمية في إنشاء وتنفيذ المشاريع التعليمية، مما يتيح للطلاب تجربة تعلمٍ ممتعةٍ ومفيدة، تعكس احتياجاتهم واهتماماتهم في العصر الرقمي. يهدف البحث الحالي إلى تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (200) معلمٍ ومعلمةٍ لمادة الحاسوب للصف العاشر والعاملين في مدارس محافظة معان. توصلت الدراسة إلى أنَّ مرحلة تنفيذ إستراتيجية التعليم القائم على المشاريع الرقمية من قبل معلمي الحاسوب للصف العشر كان مرتفعًا، إلا أنَّ مرحلتي التخطيط والتقييم تعانيان من بعض القصور في بعض الجوانب ناجم عن عدم الفهم الكامل لتلك الإستراتيجية. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التوجيه والتدريب للمعلمين والطلبة لضمان فاعلية تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية، مع ضرورة استخدام تقنيات التقييم التفاعلي للطلاب في تنفيذ المشاريع لتحفيز المشاركة وتعزيز التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: ***المشاريع الرقمية، التعليم، التعلم النشط، التقييم، التخطيط، التنفيذ.***

Evaluating the level of computer teachers' use of an educational strategy based on digital projects in teaching tenth grade students in Ma'an Governorate

Shadi Salah Haroun Al-Sanat [1, *]

Abstract:

Project-based digital education represents one of the innovative and effective approaches in modern education, combining the utilization of digital technology with the application of educational concepts in a practical and interactive context. This approach relies on employing modern technologies and digital resources to create and implement educational projects, allowing students to experience enjoyable and beneficial learning that reflects their needs and interests in the digital age. The current research aims to evaluate the level of computer teachers' use of an educational strategy based on digital projects in teaching tenth grade students in Ma'an Governorate. The descriptive-analytical method was used, and a questionnaire tool was developed to collect data from a study sample consisting of 200 computer science teachers for the tenth grade and employees in schools in Ma'an Governorate. The study found that the implementation phase of the project-based digital education strategy by computer science teachers for the tenth grade was high, but the planning and evaluation stages showed some deficiencies in certain aspects due to a lack of full understanding of that strategy. The study recommended the necessity of enhancing guidance and training for teachers and students to ensure the effectiveness of implementing the project-based digital education strategy.

Keywords: *Digital projects, Education, Active learning, Assessment, Planning, Implementation.*

1 Director of Khalid bin Al-Walid Maan School, Ministry of Education, Jordan.
* Corresponding Author Address: hamza_nawafl@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

مقدمة الدراسة:

منذ بداية القرن الواحد والعشرين، شهد العالم تحولاتٍ هائلةً تمتد لجميع جوانب الحياة، وكان لهذه التحولات تأثير عميق على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وخصوصًا على المجال التعليمي، ويُعزى ذلك إلى النمو السريع للمعرفة والتقدم التكنولوجي، إلى جانب زيادة أعداد الطلاب. ويشير الخبراء التربويون إلى أنَّ هذه التطورات الواسعة التي شملت العالم في السنوات الأخيرة أدت إلى زيادة الترابط والتعقيد في مختلف المجالات، مما استلزم تطوير مهاراتٍ محددةٍ لفهم هذا الواقع الجديد والتكيف معه (البابلي وآخرون، 2021؛ السيد ،2017).

بالإضافة إلى ذلك، تسارعت وتيرة التقدم في نقل المعرفة والمعلومات، مما أدى إلى ظهور أدواتٍ وموارد تعليميةٍ حديثة. وعليه، تحملت المؤسسات التعليمية مسؤولية إحداث تغييرات في جميع جوانب العملية التعليمية، وتطوير إستراتيجياتٍ جديدةٍ لتحفيز المتعلمين وتطوير مهاراتهم. عن طريق توظيف المستجدات التكنولوجية، وقد ظهرت أشكال جديدة من التعليم تقدم المحتوى بنحوٍ تفاعلي وجذَّاب، متجاوزةً بذلك قيود الأساليب التقليدية، ومن ضمنها إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية (المالكي وآخرون، 2023).

يُعدُّ التعلم القائم على المشاريع الرقمية واحدًا من أهم الوسائل التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، وحل المشكلات، وزيادة الدافعية للتعلم؛ حيث يتيح هذا النوع من التعلم للطلاب التفاعل مع الواقع ومواجهة التحديات الحقيقية، مما يسهم في نموهم على الصعيد الشخصي والاجتماعي. وقد أظهرت الدراسات أنَّ العقل البشري يكون أكثر تركيزًا واستيعابًا لموضوع ما عندما يجري تقديمه بنحوٍ تفاعلي وعملي، وهذا ما يوفره التعلم القائم على المشاريع، إذ يشجع هذا الأسلوب الطلاب على التفكير النقدي والابتكاري، وينقل التعلم من الصفوف الدراسية التقليدية إلى تجارب تعلم فعَّالةٍ وممتعة. بل ويمنحهم الفرصة لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم عن طريق مواجهة التحديات الحقيقية، وإنتاج مخرجاتٍ حقيقيةٍ وملموسة (الحماد ، 2018)

وفقًا لكوران (Curran, 2008) تسهم العديد من الإستراتيجيات التعليمية في تطوير مهارات المتعلمين الأساسية وتمكينهم من العمل بنحوٍ تعاوني، والمشاركة بنشاطٍ في تحقيق الأهداف التعليمية، ويتفق كل من خميس (2003)، ومصطفى (2015)، وعزمي (2015) أنَّ إستراتيجية المشاريع الرقمية تناسب تطور المهارات العملية وتتكيف مع التطورات في مختلف التخصصات والمجالات، كما تعزِّز هذه الإستراتيجية التواصل مع عددٍ كبيرٍ من المتعلمين، خاصةً في بيئات التعلم عن بُعد ، وتلبي احتياجاتهم مع ضمان التكامل مع الأدوات المستخدمة في تنفيذها. كما تزيد من التفاعل بين المتعلمين، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم، إضافةً إلى هذه الإستراتيجية تركز على نشاط المتعلم عن طريق تنفيذ أنشطةٍ مختلفةٍ تساعده على إنتاج مشروعه النهائي.

ويشير خميس (2003) إلى دور الأنشطة الإلكترونية في تحفيز قدرات البحث والابتكار لدى المتعلمين، وتطبيق المعرفة النظرية في المواقف الواقعية. ويؤكد على أنَّ هذه الأنشطة تعمل على إتاحة حرية التعليق والاستفسار، وتفعيل المشاركة والتواصل بين المتعلمين. كما تعدُّ فاعلةً في التعليم والتدريب، وخاصةً في ظل التطورات التكنولوجية السريعة. ويشدِّد عبد الحميد (2005) على أهمية توظيف الأنشطة الإلكترونية في السياقات التعليمية لاكتساب المهارات اللازمة عن طريق الأنشطة الفردية والتعاونية. أما أبو حجلة (2014) فقد أكد على ضرورة إجراء تغييراتٍ تعليميةٍ شاملةٍ تتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. هذه التغييرات ينبغي أن تركز على تنمية مهارات الطلاب وتعزيز قدراتهم في مجالات عديدة، منها التعاون، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، والتفكير العلمي، والوعي الذاتي. بالتالي، من المهم تصميم المقررات والبرامج التعليمية

بطريقة تعزِّز مهارات المتعلمين، وتشجعهم على التفكير النقدي، وقدرتهم على حل المشكلات، وتحسين الاتصال الفعَّال. وبناءً على ما سبق، تشكلت فكرة الدراسة في ضرورة تقييم مدى تبنِّي المعلمين لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة معان من وجهة نظرهم الأساسي.

مشكلة الدراسة:

يؤدي المعلم دورًا أساسيًا في التصميم والشرح المتقن للمحتوى، ويُشكل جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، وخاصةً في ظل تزايد استخدام الأدوات التعليمية الرقمية، مثل الأنشطة والمشاريع الإلكترونية. ويُعدُّ توظيف هذه الأدوات ضروريًا لتعزيز العملية التعليمية، وقد أشارت العديد من الدراسات، كدراسة مسعود (2019)، إلى أنَّ الأنشطة الإلكترونية تسهم في تحسين أداء الطلاب وزيادة نشاطهم وفعاليتهم؛ إذ يستخدم الطلاب المعرفة التي اكتسبوها في حل النشاط عمليًا، مما يعزِّز استمرارية التعلم واستمرارية المعرفة.

وأكدت دراسة بيلباو وآخرون (Bilbao et al., 2014) على فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تطوير مهارات تقنية المعلومات والاتصالات، وذلك بفضل التحفيز العالي والمشاركة المستمرة والاستمرارية في التعلم التي توفرها. في الوقت الحاضر، يجب على المعلم أن يواكب الإستراتيجيات الحديثة المتبعة في التعليم، مثل إستراتيجية التعلم القائمة على المشاريع الرقمية التي وصفتها دراسة باران وآخرون (Baran et al., 2018) إلى أنَّها تهدف إلى تنمية الخصائص المرغوبة لدى المتعلمين عن طريق استخدام الأنشطة الإلكترونية لإنتاج منتجٍ رقمي في مدةٍ زمنيةٍ محددة، مما يعزِّز ربط المعرفة بالواقع الحقيقي. وأخيرًا، تؤكد دراسة التعبان وناجي (2020) على أهمية إستراتيجية التعلم القائمة على المشروعات الرقمية في تأهيل وتدريب المتعلمين وتطوير مهاراتهم المختلفة، مثل التعلم الذاتي، وحل المشكلات، عبر التفاعل والتواصل والمشاركة النشطة في عمليات البحث والاكتشاف.

لاحظ الباحث أنَّه يجري استخدام الطريقة التقليدية في تدريس مادة الحاسوب لطلبة الصف العاشر في حضوره للحصص؛ حيث كان يجري تدريب الطلاب على الأساليب التقليدية دون إعطائهم فرصةً للتعبير عن أفكارهم بحرية في حل المسائل والمشكلات الخاصة في المنهج. وأدرك الباحث أنَّ هذا النهج يؤثر سلبًا على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة الحاسوب. لذا، عدَّ أنَّ هناك حاجةً ملحةً لاعتماد أسلوب تفاعلي يسمح للطلاب باستكشاف أفكارٍ جديدة، ويبني مهاراتهم، وهو إستراتيجية التعلم القائمة على المشاريع الرقمية. وفي ظل ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان؟ وينبثق عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية، وهي كما يأتي:

1. ما تقييم مستوى التخطيط لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟
2. ما تقييم مستوى تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟
3. ما تقييم مستوى تقييم إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان، وينبثق من الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية، وهي:

1. التحقق من مستوى التخطيط لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب.
2. التحقق من مستوى تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب.
3. التحقق من مستوى تقييم إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في محورين وهما:

الأهمية النظرية للدراسة

- إثراء المكتبة العربية والمحلية بمثل هذا النوع من الدراسات، وتوسيع الفهم المتعلق بالتعلم القائم على المشاريع الرقمية.
- تعزيز المعرفة النظرية المتعلقة في التعلم القائم على المشاريع، وإثراء الأدب النظري الخاص بها.
- قد تسهم الدراسة في فتح أبوابٍ جديدةٍ للبحوث المستقبلية في مجال التعليم القائم على المشاريع الرقمية.

الأهمية التطبيقية للدراسة

- يمكن للدراسة أن تعزِّز توفير بيئةٍ تدعم التعلم القائم على المشاريع الرقمية، وإتاحة الفرصة أمام المعلمين لتجربة أساليب جديدةٍ بدلًا من التقليدية.
- فهم مدى تأثير إستراتيجية التعليم القائم على المشاريع الرقمية على فهم الطلبة وتعزيز مهارات التفكير المتنوعة لديهم وتعزيز التعلم النشط لديهم.
- يُمكن أن تقدم الدراسة توصياتٍ للجهات المعنية في المملكة الأردنية الهاشمية لتعميم إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية في جميع المدارس فيها، وتنظيم ورشٍ تدريبيةٍ للمعلمين، وتعزيز المناهج التعليمية لتكون متماشيةً معها.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصر موضوع الدراسة على تقييم مدى تبنِّي المعلمين لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب لطلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة معان من وجهة نظرهم.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على محافظة معان ضمن الحدود الجغرافية في الأردن.
- الحد الزماني: أجريت الدراسة في العام الدراسي (2023-2024).
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي الحاسوب للصف العاشر العاملين في مدارس محافظة معان.

مصطلحات الدراسة:

التعليم القائم على المشاريع الرقمية: هو تعلمٌ يعتمد على تشجيع الطلاب على البحث والاستكشاف، وتحمل المسؤولية والبحث عن حلول للمشكلات عبر التعاون البنّاء. ويتميز بتنفيذ مشاريعَ رقميةٍ عمليةٍ تضع التعلم في قلب العملية التعليمية، حيث يكون الطلاب الديناميكية الرئيسة في تلك العمليات، بينما يكون الدور الإرشادي للمعلم (الحماد، 2018). فيما يعرّفها (إسلام، 2016) بأنّها إستراتيجية تعليمية تهدف إلى تمكين المتعلمين من مهارات ومعارف أساسية للحياة، بإشراف المعلم، عن طريق تطبيق المفاهيم المكتسبة في سياقاتٍ تعليميةٍ واقعية. وتُعرّف اجرائيًا بأنّها سلسلة مراحل محددة لإدارة التفاعلات والأنشطة التعليمية في صورة مشاريع رقمية، يشارك في إعدادها المتعلمون باستخدام الأدوات والموارد الرقمية المتاحة.

الإطار النظري:

التعلم القائم على المشاريع الرقمية ومراحله

تؤدي إستراتيجيات التدريس دورًا حاسمًا في عمليات التعلم، وأظهرت الدراسات التربوية أنّ قدرة الطلاب على التركيز على موضوع مدتها عادةً لا تتجاوز العشرين دقيقة. لذا، ينبغي تدريب المعلمين على ابتكار مواقف تعليميةٍ تنشط اهتمام الطلاب وتعالج مشكلاتٍ واقعية، لكي يحافظوا على تركيزهم وتفاعلهم. يُعَدُّ التعلم القائم على المشاريع خيارًا مناسبًا لهذه الحاجة؛ حيث يوفر فرصًا للتعلم التفاعلي والمشاركة الفعّالة في تطبيق الفهم النظري على الواقع. وتشكل هذه الإستراتيجية نشاطاتٍ تعليميةً تقام بتوجيه المعلم والتي يمكن أن تجري داخل الصف أو خارجه، وتهدف إلى تعزيز التكامل بين الجوانب العاطفية والعقلية للتعلم لدى الطلاب (الناشف، 2006)

فكرة التعلم المركز حول المتعلم تتجسد في إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية، حيث يشارك المتعلمون فرديًا أو جماعيًا في تنفيذ مشاريع تطبيقية تعكس مهاراتهم ومعارفهم وتفاعلاتهم مع محيطهم. ويقوم المتعلمون بتبادل المعرفة والآراء ويواجهون مشكلاتٍ واقعية، مما يزيد من عمق واستدامة المعرفة لديهم (البابلي وآخرون، 2021؛ الهمص، 2019).

إنّ إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية تعدُّ أداةً فعّالةً لتحفيز التفكير لدى المتعلمين؛ حيث يستخدمون مختلف الأدوات والتقنيات الرقمية للتواصل والتعبير عن أفكارهم وآرائهم بطرقٍ مبتكرة. كما أنّ هذه الإستراتيجية تساعد المتعلمين على تطوير مهارات التفكير واستخدام التكنولوجيا بأساليب متنوعة، مما يساعدهم على التواصل والتعبير عن أنفسهم بثقةٍ في بيئةٍ تعليميةٍ تشجع على التعاون والتفاعل (السيد، 2017؛ الشميري، 2011). ومن الجدير بالذكر، بأنّ إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية أحد الأساليب الفعّالة لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، حيث يمكن للمتعلمين تحديد أهدافهم الشخصية وتنفيذ المشاريع وفقًا لمسارات تعلمهم الخاصة، وبمساعدة المعلم بوصفه موجهًا ومستشارًا. بالإضافة لكونها تعزّز العلاقات الاجتماعية، وتنمي مهارات التعاون والمشاركة، وتقوي المهارات الشخصية أثناء عملية التواصل والتفاعل في إطار المشاريع التعليمية (سبحي، 2016).

توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية

أنشطة التعلم الإلكترونية تؤدي دورًا مهمًا في توصيل المعرفة وتعزيز التفاعل بين المتعلمين، كما أنّها تربط بين المعرفة المكتسبة سابقًا والتطبيق العملي لها، مما يعزّز الاسترجاع السريع للمعلومات، ويسهل عملية اكتساب المهارات اللازمة لتحليل البيانات واتخاذ القرارات السليمة. وتتيح الأنشطة الإلكترونية للمتعلمين التواصل والمشاركة في بيئةٍ تفاعلية، حيث يمكنهم تبادل المعلومات والأفكار وإجراء عمليات البحث

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

والتحليل والتقييم بسهولة. ومن هذه الأنشطة، يتمكن المتعلمون من تطوير مهارات التعلم الذاتي والتعاونية، مما يعزِّز قدراتهم الاجتماعية والمهنية (أحمد ، 2017؛ pimmel,2011).

تنقسم الأنشطة الإلكترونية في التعلم عن بُعد إلى أنواع متزامنة وغير متزامنة. يمكن تنفيذ هذه الأنشطة في مجموعاتٍ صغيرةٍ تشاركية، مما يسهم في تعزيز التواصل والتفاعل بين المتعلمين وتبادل الخبرات والمعرفة. وتشمل على أنشطة التفاعل الشخصي التي تتيح للمتعلمين المناقشة وتبادل الآراء والأفكار في الموضوعات المختلفة. كما تتضمن أنشطة جمع المعلومات وتحليلها وتصنيفها، وهي تساعد في تطوير مهارات البحث والتحليل لدى المتعلمين (المالكي وآخرون، 2023).

أيضًا، تسهم أنشطة حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير النقدي والابتكاري، حيث يتعيَّن على المتعلمين التفكير بنحوٍ إبداعي لإيجاد حلولٍ للمشكلات المطروحة ومناقشتها مع بعضهم بعضًا. بالإضافة إلى ذلك، يؤدي المعلم دورًا مهمًا في تصميم الأنشطة الإلكترونية وتوجيه الطلاب أثناء تنفيذها، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وتطوير مهارات المتعلمين بنحوٍ فعَّالٍ ومستدام، ومن هنا، يجب مراعاة ما يأتي (أحمد ، 2017):

- تحديد مشكلات واقعية؛ حيث يجري اختيار مجموعةٍ من المشكلات الواقعية والمتعلقة بالمجال الدراسي المحدد، وتقديم هذه المشكلات بنحوٍ مثيرٍ للاهتمام، ويحتاج إلى تفكيرٍ إستراتيجي لحلها.
- استخدام الأدوات الرقمية، مثل محركات البحث، والمنصات التعليمية عبر الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، لمساعدة المتعلمين في جمع المعلومات والتفاعل مع بعضهم بعضًا، كما يمكن استخدام أدوات التفاعل، مثل منتديات النقاش، أو الدردشة الجماعية لتبادل الأفكار والتعليقات.
- توظيف الإستراتيجيات التعليمية المناسبة؛ إذ يجري تنفيذ جلسات عصف الذهن لتوليد أفكارٍ وحلولٍ جديدةٍ للمشكلات المطروحة، وتوجيه المتعلمين لاستخدام أساليب تحليلية، وتفكيرٍ نقدي لتقييم الخيارات المتاحة لحل المشكلات.
- تشجيع التعلم التعاوني؛ حيث يُنظم المتعلمون في مجموعاتٍ صغيرةٍ للتفكير المشترك وحل المشكلات، والحث على تبادل الأفكار والتجارب، والتوصل إلى حلولٍ مشتركةٍ بنحوٍ تعاوني.
- توفير التغذية الراجعة عبر تقديم تغذيةٍ راجعةٍ بانتظامٍ للمتعلمين لمساعدتهم في تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم وتوجيههم بنحوٍ فعَّالٍ لتصحيح الأخطاء، وتعزيز نقاط القوة في حل المشكلات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الحماد (2018) بعنوان: "أثر استخدام التعلم القائم على المشاريع في تحسين مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحمة الابتدائية في دولة قطر" إلى فهم الأثر الذي يمكن أن يحققه استخدام التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في قطر. لتحقيق أهداف الدراسة، جرى اعتماد المنهج التجريبي، وإستراتيجية التعلم القائم على المشاريع باعتباره مدخلًا تعليميًا مقسمةً إلى خطواتٍ ومراحل، بهدف إنشاء مواقف تعليميةٍ تحفز وتثري دافعية الطلاب للتعلم، مع مراعاة الاحتياجات والاختلافات الفردية لديهم. واستنادًا إلى ذلك، جرى إعداد أداة الدراسة، وهي اختبار لتقييم مهارات التفكير الإبداعي، وفحص صدقه وثباته، ثمَّ جرى تنفيذ الاختبار بصورته النهائية على عينةٍ قصديةٍ عنقوديةٍ من طلاب الصف الخامس، مع توزيع المجموعات التجريبية والضابطة عشوائيًا. جرى تحليل النتائج إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاتٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسطات

درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة اعتماد التعلم القائم على المشاريع بوصفها طريقةً تعليميةً فعّالةً لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب، مع دمج المشاريع في المناهج لتحقيق تعلمٍ شاملٍ ومستدام، بدلاً من أن تكون مجرد إضافة للبرامج الدراسية، مما يسهم في تعزيز الدافعية والمهارات الأساسية للتعلم.

سعت دراسة المالكي وآخرون (2023) بعنوان: "**توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد لتنمية مهارات القرن الواحد والعشري: مراجعة أدبية**" إلى التحقق من توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد لتنمية مهارات القرن الواحد والعشري. جرى اعتماد المنهج الوصفي عن طريق استعراض (36) دراسة، وقد تبيّن أنَّ هذه الإستراتيجية فعّالةٌ في تنمية مجموعةٍ من المهارات الأساسية، بما في ذلك مهارات القرن الواحد والعشرين، مثل التواصل والتعاون، وحل المشكلات، وتطوير الثقافة الرقمية، وتعزيز التعلم الذاتي، وتعزيز مهارات التفكير العالي. كما وضحت النتائج أنَّ هذه الإستراتيجية لا تقتصر على تطوير مهاراتٍ فرديةٍ فحسب، بل تعمل على صقل شخصية الطالب، وتجهيزه للتكيف مع التغيرات والتطورات في المجتمع والسوق العمل في القرن الحادي والعشرين.

سعت دراسة (التركي، 2019) بعنوان: "**مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويمٍ واقعي**" إلى استكشاف دور التعلم القائم على المشروع كإستراتيجية تقييمٍ واقعية. جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أدواتٍ محددةٍ تشمل استبانة، وبطاقة ملاحظة، وأسئلة للمقابلة. شارك في الدراسة (٤٣١) معلمةً تطبق التعلم القائم على المشروع، كما جرى ملاحظة عينةٍ قصديةٍ تضم (١٦) معلمة، ومن ثمَّ إجراء مقابلات معهن لتقييم تطبيق هذه الإستراتيجية، والتعرُّف على دورها في تطوير مهارات الطالبات، مع تقديم اقتراحاتٍ لتطويرها. أظهرت نتائج البحث أنَّ التعلم القائم على المشاريع يسهم في تطوير مهارات الطالبات السلوكية والأدائية والمعرفية ومهارات التفكير، بالإضافة إلى غرس القيم لديهن. كما كشفت النتائج عن قدرة المعلمات على بناء أدوات تقييم تتبع تطور المهارات وقياس المخرج النهائي للتعلم القائم على المشاريع. واقترحت الدراسة اعتماد إستراتيجية التعلم القائم على المشروع كإستراتيجية تقييمٍ واقعيةٍ في جميع مراحل التعليم، وإعادة النظر في المناهج، وربطها بمشاريع واقعيةٍ تتناسب مع اهتمامات الطلاب، وأخيرًا إنشاء بنك لأدوات التقييم المحكمة لقياس مهارات الطلاب وتصنيفها وفقًا للمرحلة الدراسية.

هدفت دراسة (القحطاني والحارثي، 2022) بعنوان: "**أثر إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة**" إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائمة على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، بالإضافة إلى التعرُّف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مدى تأثير هذه الإستراتيجية على مستوى التجول العقلي للطالبات. جرى استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث اختيرت عينة من (64) طالبةً من الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة، وتقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية. جرى استخدام مقياس التجول العقلي أداةً للدراسة، وجرى تحليل البيانات للكشف عن أية فروقٍ بين المجموعتين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المجموعتين في مستوى التجول العقلي، حيث كانت قيمة التجول العقلي أقل في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائمة على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى الطالبات. أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التعلم الإلكتروني الحديثة، بما في ذلك إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائمة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

على المشاريع، وتضمين المشاريع الإلكترونية في جميع المقررات الدراسية، بالإضافة إلى إصدار جوائز لتشجيع الابتكار في الفصول الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- توافقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في دراستها لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع. كما اتفقت في استهدافها للمعلمين واستخدامها لأداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة مع دراسة (التركي، 2019) وإجرائها في مجتمع المدارس مع دراسة كلٌ من حماد (2018)، (التركي، 2019).
- اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهجية المستخدمة، وهي الوصفية التحليلية مع دراسة كلٌ من حماد (2018)، (القحطاني والحارثي، 2022) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، ودراسة المالكي وآخرون (2023) التي استخدمت المنهج الوصفي. كما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (التركي، 2019) التي استهدفت الطلبة، وأخيرًا دراسة كلٌ من حماد (2018)، (القحطاني و الحارثي، 2022) التي طوعت الاختبار بوصفه أداةً لجمع البيانات من عينة الدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدارسات السابقة في صياغة عنوانها صياغةً دقيقة، وبناء إطارها النظري، وتحديد المنهجية الأكثر ملاءمةً مع هدف الدراسة، وهي المنهجية الوصفية التحليلية، وتطويع الأداة الأكثر تماشيًا معه، وهي الاستبانة.

منهجية الدراسة:

جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لفهم وتحليل الحالة الفعلية لمشكلة البحث المطروحة. وجرى استخدام الاستبانة أداةً أساسيةً لجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، حيث وزعت على عينةٍ ممثلةٍ من الأفراد أو المشاركين المتواجدين في السياق المحدد الذي تناولته الدراسة. بعد جمع البيانات، عولجت وحلّلت بطريقةٍ إحصائيةٍ بهدف تحقيق أهداف البحث، مما يساعد في إيجاد نتائج تعزّز فهم الموضوع المدروس بنحوٍ أعمق وأفضل.

مجتمع الدراسة والعينة:

تضمَّن مجتمع الدراسة جميع معلمي الحاسوب للصف العاشر العاملين في محافظة معان، وبلغ عددهم (284) معلمًا ومعلمةً وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا، وقد جرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، واشتملت على (200) معلمٍ ومعلمةٍ من الجنسين. ويوضح الجداول (1) و (2) و (3) البيانات الشخصية والوظيفية لأفراد العينة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
الجنس	ذكر	120	60
	أنثى	80	40
المجموع		200	100

وضحت النتائج المعروضة في الجدول (1) أنَّ (60٪) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث (49٪).

الجدول (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40	20
	من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات	100	50
	10 سنوات فأكثر	60	30
المجموع		**200**	**100**
الدورات التدريبية في التعلم بالمشاريع	لا شيء	75	37.5
	دورة واحدة	47	23.5
	دورتان تدريبيتان	33	16.5
	ثلاث دورات فأكثر	45	22.5
المجموع		**200**	**100**

يُظهر الجدول (2) أنَّ (20٪) من أفراد العينة لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، وأنَّ (50٪) منهم خبرتهم تتراوح ما بين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات. كما وضحت النتائج أنَّ (30٪) منهم لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات. كما وضح أنَّ (37٪) منهم لم يخضعوا لأي دوراتٍ تدريبيةٍ في مجال التعلم القائم على المشاريع الرقيمة، فيما خضع (16.5٪) منهم على دورتين فقط، وأخيرًا كانت نسبة الخاضعين لثلاث دوراتٍ تدريبيةٍ (22.5٪).

أداة الدراسة:

تحقيقًا لهدف الدراسة، جرت مراجعة الأدب النظري والتربوي للمصادر والمراجع والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والذي يتعلق بتقييم مستوى استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في التدريس لطلاب الصف العاشر الأساسي في محافظة معان، صُمِّمت الأداة المستخدمة في الدراسة من جزأين؛ الجزء الأول يشمل جمع بيانات شخصية، مثل الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التعلم القائم على المشاريع الرقمية، أما الجزء الثاني فقد شمل آليات تطبيق التعلم القائم على المشاريع وفقًا لمراحله (التخطيط، التنفيذ، التقييم)، جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي للقياس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق ، لا أوافق بشدة)، حيث يمثِّل الرقم (5) الدرجة الأعلى للفقرة، والرقم (1) الدرجة الأقل.

صدق أداة الدراسة:

أولا: الصدق الظاهري

لضمان صدق أداة الدراسة عرضت الاستبانة على مجموعة من المختصين في مجال إستراتيجيات التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث بلغ عددهم (9) مختصين. جرى تصميم الاستبانات وفحصها بعنايةٍ لضمان وضوح الفقرات واتساقها، بالإضافة إلى التأكد من اللغة المستخدمة في صياغة الأسئلة لضمان دقة التوصيف والتعبير. وأخيرًا، جرى استشارة المحكمين للحصول على آرائهم وتقييمهم المستقل لمحتوى الاستبانة، باعتبار

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

ذلك وسيلةً إضافيةً لضمان صدق الأداة وموثوقيتها. وقد أجريت التعديلات وفقًا لاقتراحات المحكمين، حيث أعيد صياغة بعض الفقرات، كما جرى اعتماد الفقرات التي حصلت على درجة موافقة (80٪).

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، جرى اختيار عينةٍ استطلاعيةٍ من خارج عينة الدراسة، تكوَّنت من (30) معلمًا ومعلمةً للكيمياء، ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للتعرُّف على درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (3): معاملات الارتباط لفقرات أداة الدراسة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.668	11	**0.725
2	**0.569	12	**0.638
3	**0.472	13	**0.781
4	**0.624	14	**0.749
5	**0.675	15	**0.659
6	**0.671	16	**0.479
7	**0.841	17	**0.768
8	**0.624	18	**0.749
9	**0.660	19	**0.429
10	**0.818	20	**0.582

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (3) أنَّ معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.429 و0.841) وهي جميعها قيم معاملات صدق عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

جرى استخدام اختبار الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم مدى توحيد إجابات المشاركين على جميع الأسئلة الموجودة في المقياس. هذا الاختبار يستخدم لتحديد مدى اتساق وثبات الأداة البحثية.

الجدول (4): معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	التخطيط لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية.	9	.752
2	تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على	8	.814

	المشاريع الرقمية.		
3	تقييم إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية.	3	.867

يوضح الجدول (4) قيم الثبات لمتغيرات الدراسة، والتي بلغت (.752) التخطيط للمشروع الرقمي، و(.814) لتنفيذ المشروع الرقمي، وأخيرًا (.867) تقييم المشروع الرقمي. وتدل المؤشرات الخاصة في معامل الثبات في الجدول أعلاه على تميز أداة الدراسة بمعامل ثباتٍ مرتفع، مما يعني قدرتها على تحقيق أغراض الدراسة.

نتائج الدراسة:

جرى تحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا باستخدام برنامج (SPSS) لتلخيص الإجابات وتصنيفها بواسطة مقياس ليكرت الخماسي. قسِّمت المتوسطات إلى خمس فئات على النحو الآتي: المتوسطات بين (1 و1.80) وُصِفت بأنَّها منخفضة جدًا، في حين جرى وصف المتوسطات بين (1.81 و2.60) بأنَّها منخفضة. وُصِفت المتوسطات بين (2.61-3.40) بأنَّها محايدة، بينما وُصِفت المتوسطات بين (3.41-4.20) بأنَّها مرتفعة. وأخيرًا، وُصِفت المتوسطات بين (4.21-5.00) بأنَّها مرتفعة جدًا.

السؤال الأول: ما تقييم مستوى التخطيط لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟

الجدول (5): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد التخطيط لإستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية

ت	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند تصميم المشروع الرقمي.	3.58	.83	مرتفع
2	أناقش خطة المشروع الرقمي مع الطالبات قبل البدء بالتنفيذ.	3.55	.73	مرتفع
3	أحدد الأهداف العامة والخاصة للمشاريع الرقمية.	3.49	.85	مرتفع
4	أصمم مهام مرتبطة بمخرجات التعليم.	3.40	1.08	محايد
5	أشتق نواتج التعلم المرتبطة بواقع حياة الطلبة.	3.38	.81	محايد
6	أشتق الأهداف العامة والخاصة المرتبطة بمعايير المحتوى التعليمي المعرفي.	3.25	.79	محايد
7	اضع خطة مفصلة لمراحل تنفيذ المشروع الرقمي.	3.22	.97	محايد
8	أصمم أدوات أتابع عبرها تطور مهارات الطلبة.	3.10	.85	محايد
9	أصمم المشروع الرقمي باتباع إجراءات معتمدة علميًا.	2.81	1.05	محايد
	المجموع	**3.20**	**.56**	**محايد**

يوضح الجدول (5) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في بُعد التخطيط للمشروعات الرقمية، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البُعد عمومًا ما بين (2.81-3.58) بمتوسط كلي مقداره (3.20)

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

على المستوى الخماسي الذي يُشير إلى المستوى المحايد في التزام المعلمين ببُعد التخطيط للمشروعات الرقمية. وقد جاءت في المرتبة الأولى فقرة: "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند تصميم المشروع الرقمي" بمتوسط حسابي بلغ (3.58) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (3.20) وانحراف معياري (.83)، فيما حصلت الفقرة " أصمم المشروع الرقمي باتباع إجراءات معتمدة علميًا" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.81) وهو أدنى من المتوسط الحسابي الكلي (3.20) وانحراف معياري (1.05). تتراوح معظم التقييمات بين المستويات المحايدة والمرتفعة، كما تشير النتائج لقدرة الفعَّالة للمعلمين على تصميم وتنفيذ المشاريع بنحوٍ يلبي احتياجات الطلاب ويحقق نتائج إيجابية. ومع ذلك، فإنَّ هناك بعض الجوانب التي قد تحتاج إلى مزيدٍ من التحسين، مثل تصميم المهام المرتبطة بمخرجات التعلم، وتخطيط مراحل تنفيذ المشاريع بنحوٍ أكثر تفصيلًا.

السؤال الثاني: ما تقييم مستوى تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟

الجدول (6): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية

ت	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أنمي روح العمل الجماعي بين الفريق الواحد من الطلبة.	3.85	.65	مرتفع
2	أقيم مستوى تطور مهارة البحث لدى الطلبة عن طريق تصحيح الأنشطة الرقمية.	3.70	.79	مرتفع
3	أقدم تغذية راجعة على أداء الطلبة بناءً على معايير محددة.	3.45	.75	مرتفع جدًا
4	أقيم مستوى تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلبة عن طريق تصحيح الأنشطة الرقمية.	3.45	.83	مرتفع
5	أبيِّن السلوكيات المرغوب ملاحظتها كمخرجات للتعلم.	3.25	.85	محايد
6	أقيم مستوى تطور مهارات التفكير لدى الطلبة عن طريق تصحيح الأنشطة الرقمية.	3.25	.94	محايد
7	أدمج تقنيات تعليمية متنوعة في المشروع الرقمي.	3.20	.82	مرتفع
8	أوجه الطلبة نحو تدوين تأملات بصورة دورية.	3.10	.83	محايد
	المجموع	**3.42**	**.81**	**مرتفع**

يظهر في الجدول (6) الإجابات الخاصة بعينة الدراسة والمتعلقة في بُعد تنفيذ المشاريع الرقمية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية فيه ما بين (3.85-3.10) وبمتوسط كلي مقداره (3.42) على المقياس الخماسي الذي يشير إلى المستوى المرتفع لالتزام المعلمين في بُعد تنفيذ المشاريع الرقمية وجاءت الفقرة: "أنمي روح العمل الجماعي بين الفريق الواحد من الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.85) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (3.42)، وانحراف معياري بلغ (.65). أما الفقرة: "أوجه الطلبة نحو تدوين تأملات بصورة دورية" فقد حصلت على المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.10) وانحراف معياري (.83) وهو أدنى

من المتوسط الحسابي العام (3.42). وتشير النتائج أنَّ تنفيذ المشاريع الرقمية من قبل المعلمين مرتفع، إلا أنَّ طريقة التنفيذ تحتاج إلى بعض التطوير في عدد من الجوانب.

السؤال الثالث: ما تقييم مستوى تقييم إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية في تدريس مادة الحاسوب؟

الجدول (7): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد تقييم إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية

ت	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أحدد الهدف من التقييم بوضوح في جميع مراحل المشروع الرقمي.	3.45	.89	مرتفع
2	أضع خطة تقييم للمشروع الرقمي في جميع مراحله.	3.28	.80	محايد
3	أدون تأملاتي حول دور المشروع الرقمي في تطوير مهارات الطلبة.	3.18	.98	محايد
	المجموع	**3.30**	**.89**	**محايد**

يوضح الجدول (7) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة والمتعلقة في بُعد تقييم المشاريع الرقمية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية له ما بين (3.18-3.45) بمتوسط كلي مقداره (3.30) على المقياس الخماسي الذي يُشير إلى المستوى المحايد في تقييم المشاريع الرقمية من قبل المعلمين. وقد جاءت الفقرة: "أحدد الهدف من التقييم بوضوحٍ في جميع مراحل المشروع الرقمي". بمتوسط حسابي بلغ (3.45) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام البالغ (3.30) وانحراف معياري (.89). أما الفقرة: "أدون تأملاتي حول دور المشروع الرقمي في تطوير مهارات الطلبة" فقد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.18) وهو أدنى من المتوسط الحسابي الكلي (3.30) وبانحراف معياري بلغ (.89) وتشير النتائج أنَّ عمليات التقييم في المشاريع الرقمية محايدة، ولا زالت ممارستها ما بين المعلمين بحاجةٍ إلى التحسين.

تتوافق النتائج السابقة الخاصة في الأبعاد الثلاثة للدراسة مع دراسة هولوبوفا (Holubova,2008) التي أشارت إلى وجود ضعفٍ لدى بعض المعلمين في توظيف إستراتيجية التعليم القائمة على استخدام المشاريع، وعدم قدرتهم على إعدادها وتنفيذها بنحوٍ فعَّال. كما توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (المالكي، 2023) ودراسة (القحطاني والحرثي، 2002)، ودراسة (التركي، 2019) التي بيَّنت كل منها فاعلية إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع بما فيها المشاريع الرقمية، مع ضرورة تعزيز التدريب والتوجيه لكل من الطلبة والمعلمين الذين يظهرون ضعفًا في قدرتهم على تطويع هذه الإستراتيجية في مختلف مراحلها من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

الاستنتاجات

- يهدف البحث إلى تقييم استخدام معلمي مادة الحاسوب لإستراتيجية التعليم القائم على المشاريع الرقمية لطلاب الصف العاشر في محافظة معان.
- جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتطوير أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من (200) معلمٍ ومعلمة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

- توصلت الدراسة إلى أنَّ تنفيذ إستراتيجية التعليم القائم على المشاريع الرقمية من قبل معلمي الحاسوب كان مرتفعًا.
- بيَّنت النتائج أنَّ مرحلتي التخطيط والتقييم تعانيان من بعض القصور نتيجة عدم الفهم الكامل للإستراتيجية.
- أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التوجيه والتدريب للمعلمين والطلبة لضمان فاعلية تنفيذ الاستراتيجية.

الخاتمة والتوصيات:

التعليم القائم على المشاريع الرقمية يمثِّل نهجًا مبتكرًا في عملية التعليم يجمع بين التكنولوجيا والتعليم النشط. يتمحور هذا النهج حول استخدام التكنولوجيا الرقمية في إنشاء وتنفيذ المشاريع التعليمية التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم وتطوير مهارات الطلاب. وبناءً على النتائج المقدمة، توصي الدراسة بما يأتي:

- تعزيز التوجيه والتدريب للمعلمين والطلبة لضمان فاعلية تنفيذ إستراتيجية التعليم القائمة على المشاريع الرقمية.
- تعزيز استخدام تقنيات التقييم التفاعلي للطلاب في تنفيذ المشاريع لتحفيز المشاركة وتعزيز التعلم النشط.
- تعزيز التواصل والتفاعل بين الطلاب في الفرق لتعزيز روح العمل الجماعي وتبادل المعرفة والخبرات.
- تطوير برامج تدريبية للمعلمين حول كيفية تخطيط وتنفيذ وتقييم المشاريع الرقمية بنحوٍ فعَّال.
- توفير الدعم المالي والإداري للمعلمين ليكونوا قادرين على توظيف أدوات وآليات التعليم القائم على المشاريع الرقمية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حجلة، ربا حاتم (2014)، *أثر برنامج تعليمي في العلوم قائم على اقتصاد المعرفة في إكساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم*، رسالة دكتوراة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

أحمد، رشا أحمد إبراهيم (2017)، توظيف إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في التدريب الإلكتروني عن بُعد وأثرها على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة التربية*، 173(2). (724-779).

البابلي، بلقيس محمد وشهاب، منى عبد الصبور، والسيد، علياء (2021)، استخدام التعلم القائم على المشروعات لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث*، *11*(2)، (41-58).

التجان، مهند وناجي انتصار (2020)، فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *2*(28)، (400-423).

حايك، هيام (2013)، *التعليم القائم على المشاريع قصص التطبيق في المؤسسات التعليمية*، أكاديمية نسيج.

خميس، محمد عطية (2003)، *منتوجات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

سبحي نسرين (2016)، مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المقرر للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، (1)، (8-44).

سلمى الناشف (2006)، *المفاهيم العلمية وطرائق التدريس*، عمان: دار المناهج.

سمية حامد القحطاني، وماجد بن عبد الله الحارثي (2022)، أثر إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشاريع في خفض التجول العقلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(59)، (95-118).

السيد، ولاء عبد الفتاح (2017)، فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *88*(88)، (23-44).

الشميري، ماشي بن محمد (2011)، *إستراتيجية في التعلم النشط المملكة العربية السعودية*: وزارة التربية والتعليم السعودية.

عبد الحميد، محمد (2005)، *نظم تقديم مقررات عبر الإنترنت منظومة التعليم عبر الشبكات*، القاهرة: عالم الكتب.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i62.26363

عزمي، نبيل جاد (2015)، بيئات التعلم التفاعلية القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

العنود عبد العزيز التركي (2019)، مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي، *مجلة البحث العلمي في التربية*(20)، (76-125).

محمد حسن إسلام (2016)، فاعلية نمط التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات الرسم لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الفني، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*(4)، (51-76).

محمد عودة الحماد (2018)، أثر استخدام التلمم القائم على المشاريع في تحسين مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في دولة قطر، *مجلة الطريق التربوية والعلوم الاجتماعية*، *5*(6)، (985-1018).

مسعود، محمد أبو اليزيد أحمد (2019)، أثر توقيت تقديم الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المقلوب لتنمية المهارات التطبيقية لمقرر حزم التطبيقات المكتبية لطلاب المعاهد العليا، *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*،*1*(40)، (213-271).

مصطفى، أكرم فتحي (2015)، إستراتيجيات التعلم الإلكتروني المتكاملة - Integrated e leaming strategies. *مجلة التعليم الإلكتروني*، (18).

الهمص، ولاء عبد الفتاح (2019)، *فاعلية برنامج تعليمي قائم على المشاريع لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

وفاء فواز حسن المالكي، غدير زين الدين فلمان، و أمجاد طارق مجلد (2023)، توظيف إستراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمشية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بُعد لتنمية مهارات القرن الواحد والعشري: مراجعة أدبية، *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، *39*(8)، (242-261).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Curran, C. (2008). Online learning and the university. Economics of Distance and Online Learning: Theory, *Practice, and Research, 26*, 51.

Bilbao, J., Varela, C., Bravo, E., Rodriguez, M., Garcia, O., & Gonzalez, P. (2014). *Using e-activities in pre-university education for working specific and transversal competences*. Paper presented at the WSEAS Proceedings of the 10th International Conference on Educational Technologies (EDUTE'14).

Ojokheta, K. (2012). *Re-Engineering Open and Distance Learning Institutional Development for Knowledge Society in Africa*. In International Perspectives of Distance Learning in Higher Education: IntechOpen.

Pimmel, R. (2001). Cooperative learning instructional activities in a capstone design course. *Journal of Engineering Education, 90*(3), 413-421.

أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في قصبة السلط

الاستلام: 6 / مايو / 2024
التحكيم: 25 / يونيو/ 2024
القبول: 15 / يوليو / 2024

أيمن أحمد الحوارات [1]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مدير مدرسة لغة عربية وآدابها - وزارة التربية والتعليم
* عنوان المراسلة: alaadmrah@gmail.com

أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في قصبة السلط

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في قصبة السلط، وجرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في محافظة السلط، والبالغ عددهم (117) مديراً ومديرة، وبعد استثناء العينة الاستطلاعية البالغ حجمها (20) مديراً ومديرةً، فقد بلغ حجم عينة الدراسة (97) مديراً ومديرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ المتوسط الحسابي العام لأثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: ***الفاقد التعليمي، مهارات اللغة العربية، قصبة السلط.***

The impact of teaching educational loss on the acquisition of Arabic language skills in the basic stage from the point of view of school principals in Al-Salt Governorate

Abstract

The study aimed to reveal the impact of teaching educational loss on the acquisition of Arabic language skills in the basic stage from the point of view of school principals in Al-Salt Governorate. The descriptive analytical method was used. The study population consisted of all school principals in Salt Governorate, numbering (117) male and female principals. After excluding the exploratory sample of (20) male and female principals, the study sample size reached (97) male and female principals.

The results of the study concluded that the general arithmetic average of the effect of teaching loss learning on the acquisition of Arabic language skills from the point of view of school principals was high. The results also indicated that there are no statistically significant differences between the arithmetic averages of the study sample members in the effect of teaching educational loss on the acquisition of Arabic language skills due to the variables (gender, academic qualification, and years of experience).

Keywords: *educational loss, Arabic language skills, Salt Governorate.*

مقدمة

يُعدُّ الفاقد التعليمي واحداً من المشكلات التربوية التعليمية التي تؤثر سلبًا على تحقيق أهداف العملية التعليمية. وذلك بسبب تأثيره السلبي على التوازن الوظيفي لعملية التعلم، وهذا التأثير ينعكس على المدخلات التعليمية ويجعلها أكبر بكثير من المخرجات التعليمية (Parveen, 2020)، مما له تأثيرات وتداعيات سلبية تؤدي إلى انخفاض إنتاجية التعليم وجودة التعليم، مما ينتج عن ذلك انخفاض في النتائج التعليمية، وبالتالي، ضعف في فعالية المؤسسة التعليمية (العنزي، 2020).

ويجري استخدام مفهوم "الفاقد" في مجال التعليم لوصف مختلف جوانب عدم قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه المطلوبة (Derive, 2015). وقد عُرِّف أيضًا بأنَّه الفشل في تجاوز الامتحانات الصفية، وعدم القدرة على الانتقال إلى الصف الذي يليه في مرحلة ما، وهذا ما يمثل أبرز الأسباب التي تؤدي إلى التسرُّب المدرسي أو الانقطاع عن الدراسة (Pier, 2021).

وينظر للفاقد التعليمي من ناحيتين، الأولى عن طريق ما يتضمن الطلبة الذين يتسرَّبون من الدراسة ويتكرر رسوبهم ويتدنى مستوى تحصيلهم ومعدلاتهم، والجانب الآخر يشمل المعلمين، ويتضمن بُعدين كمي وكيفي. بالنسبة للبُعد الكمي، يمكن تقديره عن طريق الكفاية الداخلية للمؤسسة التعليمية، وبالنسبة للبُعد الكيفي، يصعب قياسه مباشرةً، ويمكن تقديره بواسطة المؤشرات والنتائج التي جرى الوصول إليها عن طريق بعض الأبحاث والدراسات في مجال الجودة (Dinapoli، 2021).

ويجري استخدام مصطلح فقدان التعلم لوصف الخسارة الذاتية أو العامة في المعرفة والمهارات، أو تأثيره على التقدم الأكاديمي، وهذا يعود في الغالب إلى الفجوات في تعليم الطلاب أو الانقطاعات. ويمكن أن يُظهر فقدان التعلم نفسه بأساليبَ متنوعة، وذلك بسبب أسباب متعددة(Edglossary, 2021) .

ويمكن الإشارة إلى أنَّ هناك دلالاتٍ وعلاماتٍ تشير إلى وجود فاقدٍ لدى الطلبة، وتتمثل في انخفاض المستوى الأكاديمي، خاصةً في إتقان المعرفة والمهارات الأساسية، وانخفاض الدافعية اللازمة للتعلم والاستمرار فيه، والتعثر في التعليم وتأخير التقدم الدراسي، والرسوب في الصف وعدم الترقية للصف التالي، والانسحاب من المدرسة وعدم العودة إليها (جبران، 2021).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية معالجة الفاقد التعليمي، ومن هذه الدراسات ما جاءت به دراسة الصمادي وبركات (2023) والتي "هدفت لمعرفة درجة الرضا عن دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في محافظة عجلون". وتكوَّنت عينة الدراسة من (347) معلمًا ومعلمةً، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة رضا المعلمين عن دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا، من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تلك الدرجة تبعًا لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة رضا المعلمين عن دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة". وبناءً على النتائج السابقة، فقد أوصت الباحثة بوضع آلياتٍ مدروسةٍ لعلاج الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا،

والتأكيد على دور المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور بمعالجة هذه المشكلة لدى الطلبة، وبذل مزيدٍ من الجهود للسيطرة على ظاهرتي الرسوب، والتسرُّب من المدارس الحكومية والخاصة.

"وأجرى الحضيف (2023) دراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع الفاقد التعليمي، وأساليب الحدّ من الفاقد التعليمي، في المرحلة الابتدائية في ضوء التحول للتعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، المسحي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (357) معلمةً من معلمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج عديدة، منها: أنَّ واقع الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في ظل التحول للتعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمات جاء متمثلًا بمساعدة الأسرة للطالبة في الإجابة عن أسئلة الاختبارات وضعف المهارات الكتابية، وضعف المهارات القرائية. وتوجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في استجابات المعلمات حول واقع الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وكانت الفروق لصالح معلمات الدراسات الإسلامية، ومعلمات الصفوف العليا، والمعلمات اللاتي تبلغ خبرتهن في التدريس (10) سنوات وأكثر. وانَّ من أهم أساليب الحد من الفاقد التعليمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات يتمثل في: إعادة صياغة الخطة الدراسية القادمة، وتفعيل مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتكثيف حصص الإملاء، وتخصيص وقتٍ أطول لها".

"هدفت دراسة الجندي (2021) للتعرُّف على دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن في العاصمة عمان في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (300) مديرٍ ومديرةٍ في العاصمة بدولة المملكة الأردنية الهاشمية، بحيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للبحث، وتكوَّنت عينة الدراسة من (300) مديرٍ ومديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة في العاصمة عمان، فكان (130) مديرًا، و(170) مديرة. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن في العاصمة عمان جاء بدرجةٍ مرتفعة، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقديرات عينة الدِّراسة على مجالات دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن في العاصمة عمان تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي".

كما هدفت دراسة دونلي وباترينوس(Patrinos & Donnelly, 2021) إلى "الكشف عن الفاقد التعليمي لدى الطلاب أثناء (Covid 19)، وجرى استخدام المنهج التحليلي، إذ أجري التحليل الشامل للأدلة التي سُجلت على الفاقد التعليمي الموثق بين (مارس 2020 ومارس 2021)، وحددت (٨) دراسات، وتوصَّلت النتائج إلى أنَّ هناك(٧) دراسات وجدت أدلةً على فقدان تعلم الطلبة بين بعض المشاركين على الأقل، بينما وجد أحد المشاركين السبعة أيضًا حالات من مكاسب التعلم في مجموعة فرعية معينة، كما توصَّلت الدراسة المتبقية إلى زيادة في مكاسب التعلم لدى المشاركين فيها، بالإضافة إلى ذلك، لاحظت أربع دراسات زيادات في عدم المساواة، حيث تعرضت بعض التركيبة السكانية للطلاب لفاقدٍ تعليمي أكثر من غيرها".

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تدريس الفاقد التعليمي ودوره في اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، كما تتميز في مجتمعها وعينتها والذي تناول مديري المدارس في محافظة السلط.

مشكلة الدراسة

تعدُّ ظاهرة الفاقد التعليمي مشكلةً تعليميةً تؤثر بنحوٍ كبير على التنمية في معظم دول العالم، وقد سعت الدول لتخصيص ميزانياتٍ كبيرةٍ لمعالجة تأثيراتها السلبية التي تؤثر على النمو الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ آثارها تمتد لسنوات طويلة (UNESCO, 2021).

ففي ظل التحديات المتزايدة التي تواجه النظام التعليمي، برزت قضية الفاقد التعليمي بوضوح، خاصةً بعد الفترات التي شهدت انقطاعًا في العملية التعليمية نتيجةً للأزمات العالمية، مثل جائحة (كوفيد19)، والفاقد التعليمي يعكس الفجوة بين المستوى التعليمي المتوقع للطلاب والمستوى الفعلي الذي وصلوا إليه بسبب التوقفات المتكررة والتحديات غير المسبوقة، وهذا الفاقد يشكل تحديًا كبيرًا أمام تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، خاصةً في المرحلة الأساسية، حيث تعدُّ مهارات اللغة العربية من الأسس الضرورية التي يُبنى عليها التعلم المستقبلي للطلاب، ومع تزايد القلق حول تداعيات الفاقد التعليمي، أصبح من الضروري تبنِّي إستراتيجياتٍ فعَّالةً لمعالجة هذه الفجوات، وتدريس ومعالجة الفاقد التعليمي عن طريق أساليب تدريسٍ مبتكرة، وبرامج دعمٍ مكثفةٍ يمثلان أحد الحلول المطروحة لمواجهة هذه المشكلة. ومع ذلك، يبقى السؤال حول مدى فعالية هذه الأساليب في تعزيز اكتساب مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، وهنا تكمن أهمية البحث في دراسة تأثير تلك الإستراتيجيات على تحسين المهارات اللغوية الأساسية للطلاب.

إنَّ هذه الدراسة تهدف إلى استكشاف وجهات نظر مديري المدارس في محافظة السلط حول تأثير تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الأساسية، ويُعدُّ مديرو المدارس قادة تربويين يمتلكون رؤيةً شاملةً عن الأداء الأكاديمي للطلاب، وتأثير الإستراتيجيات التعليمية المختلفة. لذا، فإنَّ فهم آرائهم وتقييماتهم يمكن أن يوفر رؤى قيمةً حول فعالية البرامج التعليمية المعتمدة لمعالجة الفاقد التعليمي، ويساعد في تحسين السياسات التعليمية والتطبيقات العملية في هذا المجال، ومن عمل الباحث لاحظ وجود مشكلة الفاقد التعليمي مما أدّى إلى التوجه لإجراء هذه الدراسة للكشف عن أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط.

وجاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط؟
2. هل توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تكشف عن أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط، وتظهر أهمية الدراسة عن طريق:

الأهمية النظرية:

تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في مجال تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي، وبهذا فهي تثري المكتبات العربية، وتبرز أهميتها في السعي لتوظيف أهميتها في اكتساب مهارات اللغة العربية عبر ما قد تسهم فيه من السعي لإجراء دراسات أخرى من قبل الباحثين لتناول هذا الموضوع من كل الجوانب، لدعم الأدب النظري، كما قد تفيد مراكز البحوث والدراسات وطلبة الدراسات العليا والباحثين، بما سيقدم منهجيةً سليمةً في البحث العلمي.

الأهمية التعلمية:

قد تفيد هذه الدراسة التعرُّف على إيجابيات تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي، ومعرفة مواطن القوة والضعف لتكون دافعًا لاكتساب مهارات اللغة العربية. كما ويؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة صُنَّاع القرارات في المدارس عبر الكشف عن أهمية تدريس الفاقد التعليمي واستثمارها في تعزيز جوانب القوة لاكتساب مهارات اللغة العربية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط. كما تهدف للتعرُّف إلى الفروق الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

مصطلحات الدراسة

معالجة الفاقد التعليمي: مجموعة من الإجراءات والبرامج التعليمية المصممة خصيصًا لتعويض الفجوات التعليمية التي نتجت عن الانقطاع أو التوقف الجزئي في العملية التعليمية، سواءً أكان ذلك بسبب الظروف الاستثنائية، مثل الأزمات الصحية العالمية، أو العوامل الأخرى التي تعيق التعلم المنتظم (الزغيبي، 2021).

تدريس الفاقد التعليمي: نهجٌ تعليميٌّ مخصصٌ يستهدف تعويض النقص والفجوات في التعلم التي يعاني منها الطلاب نتيجةً لانقطاع التعليم أو الظروف الاستثنائية التي تحول دون استمرارية التعليم بانتظام، ويركز هذا النهج على تقديم تعليمٍ موجَّهٍ ومكثفٍ يهدف إلى سدِّ الفجوات المعرفية، وتعزيز فهم الطلاب للمواد الدراسية التي لم يتمكنوا من استيعابها بنحوٍ كافٍ في الفترات الدراسية السابقة.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة التي تبدأ من الصف الأول عندما يكون الشخص عمره (6) سنوات، وتنتهي في الصف العاشر عندما يصبح عمره (16) سنة، وتمتاز هذه المرحلة بالقلق والحماس والشعور بالهوية والاستقلال (المشيخي 2014).

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

- **حدود بشرية: تقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس.**
- **حدود مكانية: تقتصر هذه الدراسة على مدارس قصبة السلط.**
- **حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام (2024/2023م).**

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الجزء وصفًا لمجتمع الدراسة، وعينتها، والمنهجية التي جرى اعتمادها من أجل تحقيق أهدافها، وأداتها، وطرق التحقق من صدق الأداة وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس في محافظة السلط في الفصل الأول من العام الدراسي (2022- 2023) والبالغ عددهم (117) مديراً ومديرة، وقد كوَّن أيضًا عينة للدراسة، وبعد استثناء العينة الاستطلاعية والبالغ حجمها (20) مديراً ومديرة، فقد بلغ حجم عينة الدراسة (97) مديراً ومديرة، وزعت أداة الدراسة على العينة باستخدام تطبيق جوجل درايق (Google Drive) وجرى استعادة جميع الاستبانات، وخضعت للتحليل الإحصائي، والجدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) توزع عينة الدراسة على متغيراتها الشخصية والوظيفية

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	40	41.2
	أنثى	57	58.8
	المجموع	97	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	53	54.6
	دراسات عليا	44	45.4
	المجموع	97	100.0
الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	25.8
	10 سنوات فأكثر	72	74.2
	المجموع	97	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، جرى تطوير أداة القياس أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة، كدراسة جبران (2021)، ودراسة الجندي (2021)، وقد تألفت من الأقسام الآتية:

القسم الأول: ويتضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

القسم الثاني: وتكوّن من (30) فقرة، وزعت على المجالات الثلاثة الآتية:

1. **المجال الأول: مهارة الاستماع، وجرى قياسها بالفقرات (1-9).**
2. **المجال الثاني: مهارة القراءة، وجرى قياسها بالفقرات (10-19).**
3. **المجال الثالث: مهارة الكتابة وجرى قياسها بالفقرات (20-30).**

صدق الأداة:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام الطريقتين الآتيتين:

صدق المحكمين: عرضت الأداة على (10) محكمين من أعضاء هيئة تدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، والجامعة الأردنية، من المختصين في المناهج وأساليب التدريس العامة، وأساليب تدريس اللغة العربية، لبيان مدى دقة العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس ما بُنيت لقياسه، وجرى الأخذ بالتعديلات المقترحة من قبل المحكمين وإجراء اللازم على الفقرات التي اقترح تعديلها، أو حذفها، أو دمجها ضمن فقرةٍ واحدة، وبنسبة اتفاق (80٪).

صدق البناء الداخلي:

جرى التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة، بعد تطبيقها على عينةٍ استطلاعيةٍ من مجتمع وخارج عينتها، بلغ حجمها (20) مديراً ومديرة، وجرى حساب معاملات ارتباط الفقرات والمجال الذي تنتمي له، والدرجة الكلية، والجدول (2) يعرض النتائج.

الجدول (2) نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة ومجالها الذي تنمني له والدرجة الكلية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
المجال الأول: مهارة الاستماع			المجال الثالث: مهارة الكتابة		
1	0.89**	0.91**	20	0.82**	0.49*
2	0.83**	0.46*	21	0.84**	0.51*
3	0.86**	0.67**	22	0.73**	0.62**
4	0.86**	0.88**	23	0.93**	0.81**
5	0.76**	0.79**	24	0.95**	0.78**
6	0.75**	0.48*	25	0.64**	0.45*
7	0.77**	0.52*	26	0.94**	0.75**
8	0.64**	0.65**	27	0.63**	0.78**

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
9	0.63**	0.65**	28	0.44*	0.63**
المجال الثاني: مهارة القراءة			29	0.61**	0.53*
10	0.89**	0.81**	30	0.61**	0.62**
11	0.67**	0.54*			
12	0.94**	0.86**			
13	0.50*	0.56**			
14	0.71**	0.78**			
15	0.73**	0.63**			
16	0.57**	0.53**			
17	0.61**	0.62**			
18	0.90**	0.77**			
19	0.52*	0.50*			

**دالة إحصائيًا عند (α≤0.01).

*دالة احصائيًا عند (α≤0.05).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2)، أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرات ومجالها تراوحت ما بين (0.44-0.95)، أما معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية فقد تراوحت بين (0.45- 0.91)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، وهذا يشير إلى صدق الأداة، ومناسبتها لإجراء الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

جرى التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (20) مديرًا ومديرة، والجدول (3) يعرض قيم معاملات الثبات:

جدول (3) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الأداة والدرجة الكلية

أرقام الفقرات	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرونباخ ألفا
9-1	مهارة الاستماع.	9	0.920
19-10	مهارة القراءة.	10	0.893
30-20	مهارة الكتابة.	11	0.923
30-1	**الدرجة الكلية**	**30**	**0.952**

تبين نتائج الجدول (4) أنَّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لأداة الدراسة قد بلغ (0.952) أما للمجالات فقد تراوحت ما بين (0.893-0.923) وهي درجات مرتفعة تدل على ثبات الأداة ومناسبتها لإجراء الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

تألفت الأداة بصورتها النهائية من (30) فقرةً وزِّعت على ثلاثة مجالات: هي مهارة الاستماع، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وقد جرى صياغتها باتجاه إيجابي، وجرى استخدام تدريج ليكرت الخماسي لتقدير وزن الاستجابة كميًا، حيث أعطيت الاستجابة بدرجة أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة، فأعلى درجةٍ يحصل عليها المبحوث (150) وأقل درجة (30) وبدرجة قطع (90)، ولتفسير تقديرات أفراد العينة على الفقرات والمجالات والدرجة الكلية، فقد جرى استخدام المتوسطات الحسابية، وفقًا لمعادلة المدى، حيث إنَّ المدى= أعلى درجة استجابة- أقل درجة استجابة، مقسومًا على 3 فئات، 5-1=4، 4/3= 1.33، والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4) المعيار الإحصائي لتفسير تقديرات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية والمجالات والفقرات

المتوسط الحسابي	المستوى
2.33-1	منخفض
3.67 -2.34	متوسط
5 – 3.68	مرتفع

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

جرى استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات الدراسة، حيث جرى استخدام:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson coefficient) وكرونباخ ألفا (Alpha Cronbach) للتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
3. تحليل التباين الأحادي (One Way-ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) للاجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ونصه: ما أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى للمجالات والدرجة الكلية، والجدول (5) يعرض النتائج:

جدول (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لأثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط على مستوى المجالات مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي (N=97)

الرقم	المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
3	مهارة الكتابة.	97	4.24	0.510	1	مرتفع

2	مهارة القراءة.	97	3.92	0.525	2	مرتفع
1	مهارة الاستماع.	97	3.73	0.645	3	مرتفع
	الدرجة الكلية	97	3.98	0.464	-	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (5) أنَّ المتوسط الحسابي العام لأثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط قد بلغ (3.98) بانحراف معياري (0.464) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلَّ مجال مهارة الكتابة المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وبمستوى تقدير مرتفع تلاه في المرتبة الثانية مجال مهارة القراءة بمتوسط حسابي (3.92) وبمستوى مرتفع، تلاه في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال مهارة الاستماع بمتوسط حسابي (3.73) وبمستوى مرتفع.

وقد احتلت مهارة الكتابة المرتبة الأولى؛ وذلك بسبب التدريب المكثف على الكتابة، كما أنَّ مهارة الكتابة تكون واضحة وقابلة للتقييم بدقة، عن طريق النصوص المكتوبة، مما يسهِّل ملاحظة التحسن فيها، وفي المرتبة الثانية جاءت مهارة القراءة؛ بسبب التركيز على الفهم القرائي، عن طريق تقديم نصوص متنوعة ومناقشات حولها، مما ساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم القرائية، وفي المرتبة الثالثة مهارة الاستماع؛ وذلك لأنَّ مهارة الاستماع قد تكون أصعب في التقييم بنحو دقيق، مقارنةً بالقراءة والكتابة، مما قد يؤدي إلى تقديرات أقل دقة، ومع التحسن الملحوظ، إلا أنَّها جاءت في المرتبة الثالثة، وذلك للتحديات المتعلقة بتقييمها وتدريبها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى فعالية البرامج التعليمية المكثفة التي جرى تنفيذها لمعالجة الفاقد التعليمي، فمديرو المدارس لاحظوا تحسنًا كبيرًا في مستوى مهارات اللغة العربية لدى الطلاب نتيجةً لتلك البرامج، والتي تضمنت دروسًا إضافية، وأنشطةً تفاعلية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، مما أسهم في تحسين فهم الطلاب وتطبيقهم لمهارات اللغة العربية.

كما أنَّ مديري المدارس في محافظة السلط قد قاموا بتوفير تدريبٍ مستمر للمعلمين حول أفضل الطرق لتدريس الفاقد التعليمي، وهذا التدريب ساعد المعلمين على تطوير إستراتيجيات تدريس مبتكرة وفعَّالة، تمكنهم من تلبية احتياجات الطلاب التعليمية بنحو أفضل، مما أدى إلى تحسين ملحوظ في اكتساب الطلاب لمهارات اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحصيف (2023) ودراسة الصمادي وبركات (2023) ودراسة الجندي (2021).

كما جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرات، كما هو مبين في الآتي:

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لفقرات مهارة الاستماع مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
5	الفاقد التعليمي يساعد الطلبة على إدراك الإشارات أو الألفاظ المنقولة عن طريق الأذن.	97	3.99	0.568	1	مرتفع

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
8	يربط التلميذ بين الصوت والحركة والصورة.	97	3.89	0.557	2	مرتفع
9	يخصص عن طريق الفاقد التعليمي وقتاً من الحصة الصفية للاستماع.	97	3.76	1.018	3	مرتفع
4	يشجع مدير المدرسة والمعلمون الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي على حسن الاستماع والإصغاء.	97	3.73	1.036	4	مرتفع
7	يراعي الفاقد التعليمي مهارة الاستماع في الدروس والنصوص وأسئلتها وأنشطتها.	97	3.73	1.026	4	مرتفع
3	يستمع التلميذ إلى الآخرين ويفهم ما يقولونه ضمن الفاقد التعليمي.	97	3.70	0.766	5	مرتفع
6	يتوافر عن طريق الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة الاستماع.	97	3.68	0.995	6	مرتفع
2	يكتسب الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي المفردات والجمل والأفكار والمفاهيم.	97	3.59	1.087	7	متوسط
1	يكتسب الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي مهارات اللغة كلاماً وقراءةً وكتابةً.	97	3.48	1.119	8	متوسط
مهارة الاستماع		97	3.73	0.645	-	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (6) أنَّ المتوسط الحسابي لأثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارة الاستماع قد بلغ (3.73) بانحراف معياري (0.645) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (5) والتي تنص على "الفاقد التعليمي يساعد الطلبة على إدراك الإشارات أو الألفاظ المنقولة عن طريق الأذن" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.568)، وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي تنص على "يربط التلميذ بين الصوت والحركة والصورة" بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.557) وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (9) التي تنص على" يخصص عن طريق الفاقد التعليمي وقتاً من الحصة الصفية للاستماع" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.018) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "يكتسب الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي مهارات اللغة كلاماً وقراءةً وكتابةً" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.119) وبمستوى متوسط، وكان مستوى بقية الفقرات بين المرتفع والمتوسط.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لفقرات مهارة القراءة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
17	يعبّر الطلبة عن طريق أدوار الفاقد التعليمي عن المعاني تعبيراً سليماً.	97	4.39	0.638	1	مرتفع
18	يدرب الطلبة ضمن الفاقد التعليمي على القراءة الجهرية باستمرار.	97	4.26	0.740	2	مرتفع

19	يتقن التلميذ ضمن الفاقد التعليمي القواعد النحوية والصرفية إتقاناً سليماً.	97	4.25	0.662	3	مرتفع
16	يسهم الفاقد التعليمي في أن ينطق الطلبة الحروف والكلمات من مخارجها نطقاً سليماً.	97	4.15	0.667	4	مرتفع
15	يتقن التلميذ القراءة بأنواعها المختلفة (الصامتة، الجهرية، الاستماع) عن طريق الفاقد التعليمي.	97	4.14	0.629	5	مرتفع
14	يتوافر عن طريق الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة القراءة.	97	3.92	0.932	6	مرتفع
13	يراعي الفاقد التعليمي مهارة القراءة في الدروس والنصوص وأنشطتها وأسئلتها.	97	3.79	1.070	7	مرتفع
12	يساعد الفاقد التعليمي على الفهم والتركيز.	97	3.54	0.990	8	متوسط
11	ينمي الفاقد التعليمي لدى الطالب ميوله نحو مطالعة الصحف والكتب والمجلات.	97	3.40	1.096	9	متوسط
10	يفرد عن طريق الفاقد التعليمي في التقويم المدرسي وزن علامات مناسب للقراءة.	97	3.37	1.112	10	متوسط
مهارة القراءة		97	3.92	0.525	-	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (7) أنَّ المتوسط الحسابي لأثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارة القراءة قد بلغ (3.92) بانحراف معياري (0.525) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (17) والتي تنص على "يعبِّر الطلبة عن طريق أدوار الفاقد التعليمي عن المعاني تعبيراً سليماً" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.638)،وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (18) التي تنص "يدرب الطلبة ضمن الفاقد التعليمي على القراءة الجهرية باستمرار" بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.740) وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (19) التي تنص على "يتقن التلميذ ضمن الفاقد التعليمي القواعد النحوية والصرفية إتقاناً سليماً" بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.626) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (10) التي تنص على "يفرد عن طريق الفاقد التعليمي في التقويم المدرسي وزن علامات مناسب للقراءة" بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.112) وبمستوى متوسط، وتراوح مستوى بقية الفقرات بين المرتفع والمتوسط.

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية، والترتيب والمستوى لفقرات مهارة الكتابة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	الفقرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
23	يجري عن طريق الفاقد التعليمي مساعدة الطلبة على التعبير عن أنفسهم كتابة.	97	4.52	0.597	1	مرتفع

24	يشارك الطلبة في كتابة الكلمات والموضوعات المتنوعة ضمن الفاقد التعليمي.	97	4.41	0.658	2	مرتفع
30	يضع الطلبة علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.	97	4.39	0.638	3	مرتفع
25	يتوافر ضمن الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة الكتابة.	97	4.30	0.695	4	مرتفع
26	ينسق الطلبة وينظم كتابة (الحروف والكلمات والعبارات) ضمن الفاقد التعليمي.	97	4.24	0.674	5	مرتفع
21	يراعي ضمن الفاقد التعليمي مهارة الكتابة في الدروس والنصوص وأنشطتها وأسئلتها.	97	4.22	0.767	6	مرتفع
22	يشجع مدير المدرسة والمعلمون ضمن الفاقد التعليمي الطلبة على ممارسة مهارة الكتابة.	97	4.18	0.791	7	مرتفع
20	يفرد في التقويم المدرسي ضمن الفاقد التعليمي وزن علامات مناسب للكتابة.	97	4.15	0.755	8	مرتفع
29	يطبق الطلبة القواعد النحوية والإملائية تطبيقًا صحيحًا.	97	4.15	0.667	8	مرتفع
28	يتقن اللطلبة قواعد الخط بنحو صحيح.	97	4.14	0.629	9	مرتفع
27	يكتب الطلبة ما يريده كتابة صحيحة ومعبرة عن طريق الفاقد التعليمي.	97	3.92	0.932	10	مرتفع
مهارة الكتابة		97	4.24	0.510	-	مرتفع

تظهر نتائج الجدول (8) أنَّ المتوسط الحسابي لأثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارة الكتابة قد بلغ (4.24) بانحراف معياري (0.510) وهذا يمثل درجة تقدير مرتفعة، واحتلت الفقرة (23) والتي تنص على "يجري عن طريق الفاقد التعليمي مساعدة الطلبة على التعبير عن أنفسهم كتابة" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.597)، وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (24) التي تنص "يشارك الطلبة في كتابة الكلمات والموضوعات المتنوعة ضمن الفاقد التعليمي" بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.658) وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (30) التي تنص على "يضع الطلبة علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة" بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.638) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على "يكتب الطلبة ما يريده كتابةً صحيحةً ومعبِّرة عن طريق الفاقد التعليمي" بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.932) وبمستوى مرتفع، وكان مستوى بقية الفقرات مرتفعاً.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: ونصه: هل توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

للاجابة عن هذا السؤال جرى استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للتعرُّف على دلالة الفروق على مستوى المجالات، وتحليل التباين الأحادي للتعرُّف على دلالة الفروق على الدرجة الكلية والجداول الآتية تعرض النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

المهارة	المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاستماع	الجنس	ذكر	40	3.85	0.729	3.891	0.102
		أنثى	57	3.64	0.569	3.739	0.099
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	53	3.76	0.668	3.824	0.090
		دراسات عليا	44	3.69	0.621	3.806	0.108
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	3.99	0.651	3.968	0.131
		10 سنوات فأكثر	72	3.64	0.622	3.662	0.077
القراءة	الجنس	ذكر	40	3.93	0.665	3.945	0.085
		أنثى	57	3.92	0.406	3.971	0.083
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	53	3.91	0.509	3.933	0.076
		دراسات عليا	44	3.93	0.549	3.984	0.091
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	4.02	0.618	4.034	0.109
		10 سنوات فأكثر	72	3.89	0.489	3.883	0.065
الكتابة	الجنس	ذكر	40	4.23	0.591	3.945	0.085
		أنثى	57	4.24	0.449	3.971	0.083
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	53	4.24	0.501	4.258	0.074
		دراسات عليا	44	4.24	0.526	4.279	0.088
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	4.33	0.533	4.335	0.106
		10 سنوات فأكثر	72	4.21	0.502	4.202	0.063
الدرجة الكلية	الجنس	ذكر	40	4.02	0.578	4.041	0.075
		أنثى	57	3.95	0.367	4.017	0.072

المهارة	المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	53	3.99	0.460	4.019	0.066
		دراسات عليا	44	3.97	0.473	4.039	0.079
	الخبرة	أقل من 10 سنوات	25	4.12	0.549	4.125	0.096
		10 سنوات فأكثر	72	3.93	0.464	3.933	0.057

تظهر نتائج الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) وللتحقق ما إذا كانت الفروق دالةً إحصائيًا، فقد طبّق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (12) يعرض النتائج:

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الجنس	الاستماع	0.506	1	0.506	1.266	0.263
	القراءة	0.015	1	0.015	0.055	0.816
Hotelling's Trace= 0.038, sig=0.335	الكتابة	0.026	1	0.026	0.098	0.755
المؤهل العلمي	الاستماع	0.007	1	0.007	0.017	0.897
	القراءة	0.059	1	0.059	0.212	0.646
Hotelling's Trace= 0.009, sig=0.854	الكتابة	0.010	1	0.010	0.037	0.848
سنوات الخبرة	الاستماع	1.566	1	1.566	3.920	0.059
	القراءة	0.383	1	0.383	1.366	0.246
Hotelling's Trace= 0.055, sig=0.178	الكتابة	0.300	1	0.300	1.131	0.290

الخطأ	الاستماع	37.150	93	0.399
	القراءة	26.069	93	0.280
	الكتابة	24.648	93	0.265
الكلي	الاستماع	1388.383	97	
	القراءة	1518.260	97	
	الكتابة	1767.174	97	
الكلي المصحح	الاستماع	39.900	96	
	القراءة	26.465	96	
	الكتابة	24.949	96	

تظهر نتائج الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، اعتماداً على قيم (ف) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق، ومستوى الدلالة المرافق لها، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (3Way-ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية على الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
الجنس	0.013	1	0.013	0.060	0.808
المؤهل العلمي	0.009	1	0.009	0.040	0.841
سنوات الخبرة	0.612	1	0.612	2.854	0.094
الخطأ	19.947	93	0.214		
الكلي	1556.966	97			
الكلي المصحح	20.659	96			

تظهر نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة في أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية على الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات (الجنس،

المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، اعتماداً على قيم (ف) المحسوبة الظاهرة والبالغة على التوالي (0.060, 0.040, 2.854) عند مستوى (α=0.808,0.841,0.094)وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

فالمديرون وبغض النظر عن الجنس ومؤهلهم العلمي وخبرتهم يتفقون على أهمية تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي في مادة اللغة العربية لمساهمته الفاعلة في اكتساب مهارات اللغة العربية ومعالجة الضعف في هذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصمادي وبركات (2023) ونتائج دراسة الجندي (2021) واختلفت في هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحصيف (2023).

الاستنتاجات

أظهرت الدراسة أنَّ البرامج التعليمية المكثفة التي جرى تنفيذها لمعالجة الفاقد التعليمي كانت فعَّالةً بنحوٍ كبير، وأنَّ مديري المدارس لاحظوا تحسنًا ملحوظًا في مستوى مهارات اللغة العربية لدى الطلاب نتيجةً لهذه البرامج، والدروس الإضافية، والأنشطة التفاعلية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم أسهمت جميعها في تعزيز فهم الطلاب للغة العربية، وبناءً على ذلك، جاء أثر تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط بدرجةٍ مرتفعة.

وأظهرت الدراسة أنَّ الجنس (ذكر أو أنثى) لا يؤثر بنحوٍ دالٍّ إحصائيًا على فعالية تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي في اكتساب مهارات اللغة العربية، كما بيَّنت الدراسة أنَّ المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لم يكن له تأثير دالٌّ إحصائيًا على فعالية التدريس ومعالجة الفاقد التعليمي، وبغض النظر عن مستواهم التعليمي، استطاعوا تطبيق الإستراتيجيات التعليمية بنحوٍ فعَّال، مما أدى إلى تحسُّنٍ مماثلٍ في اكتساب مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.

كما أشارت الدراسة إلى أنّ سنوات الخبرة لم تؤثر بنحوٍ دالٍّ إحصائيًا على نتائج تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي، وهذا يعني أنَّ جميع المعلمين بغض النظر عن مدة خبرتهم، كانوا قادرين على تنفيذ البرامج التعليمية بنجاح، وتحقيق نفس المستوى من التحسُّن في مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.

وبالنظر إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تعزى للجنس، المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، يمكن الاستنتاج أنَّ البرامج التعليمية المقدمة لمعالجة الفاقد التعليمي كانت فعَّالةً بنحوٍ عامٍ ومستدام، مما يعزِّز من الثقة في تصميم وتطبيق هذه البرامج على نطاقٍ واسع.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فيمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. ضرورة تشجيع معلمي اللغة العربية على تدريس ومعالجة الفاقد التعليمي للطلبة في مادة اللغة العربية لأثرها على اكتساب مهارات اللغة العربية.

2. يُنصح بتقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين حول أفضل الممارسات والإستراتيجيات لتدريس الفاقد التعليمي، ويجب أن يشمل هذا التدريب تقنيات تدريس حديثة، وأساليب تفاعلية تساعد في تعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطلاب.
3. تعزيز استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية عن طريق توفير الأجهزة والبرامج التعليمية التفاعلية، فالتكنولوجيا يمكن أن تكون أداةً فعّالةً في معالجة الفاقد التعليمي وزيادة تفاعل الطلاب مع المادة الدراسية.
4. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث على المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسة على مجتمعات، وعينات أخرى غير مجتمع الدراسة الحالية وعينتها، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميماتها.

المراجع

قائمة المراجع العربية

جبران، و. (2021). الفاقد التعليمي مشكلة خطيرة تواجه التعليم وتحتاج لتدخلات ملائمة وناجعة. *تعليم جديد*. تم استرجاعه بتاريخ 25 نوفمبر 2023 من https://cutt.us/6h245

الجندي، ن. (2021). دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في مدارس المرحلة الأساسية في الأردن في العاصمة عمان. *مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية*، *2*(4)، 23-36.

الحضيف، ن. (2023). أساليب الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية في ظل التحول للتعليم عن بُعد من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(1)، 159-185.

الصمادي، ب.، &بركات، ص. (2023). درجة الرضا عن دور مديري المدارس في معالجة الفاقد التعليمي في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في محافظة عجلون. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، *1*(21)، 39-64.

العنزي، س. (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي (دراسة نوعية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، *5*(23)، 256-277.

المشيخي، غ. (2014). *أساسيات علم النفس* (ط. 3). عمان: دار المسيرة للنشر.

قائمة المراجع الأجنبية

Dinapoli, T. (2021). *Disruption to special education services: Closing the gap on learning loss from COVID-19*. https://www.osc.state.ny.us/files/reports/pdf/special-education-report.pdf

Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6

Edglossary. (2021). *Learning loss. The Glossary of Education Reform*. https://www.edglossary.org/learning-loss/

Parveen, Z. (2020). *Reasons for being out of school: Implications for education policy*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Pier, L. (2021). *COVID-19 and the educational equity crisis: Evidence on learning loss from the CORE Data Collaborative*. *PACE, Policy Analysis for California Education*. Retrieved June 10, 2021, from https://www.edpolicyinca.org

UNESCO. (2021). *COVID-19 educational disruption and response*. Retrieved from https://en.unesco.org/node/320920

حضرة المدير/ المديرة الفاضل/ ة .....

يجري الباحث دراسة بعنوان: "أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة السلط"، يرجى الإجابة عن فقرات الاستبانة بكل أمانة وموضوعية، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحث

أيمن أحمد الحوارات

القسم الأول: المعلومات الشخصية والوظيفية

الجنس:	☐ ذكر	☐أنثى
المؤهل العلمي:	☐ بكالوريوس	☐ دراسات عليا
سنوات الخبرة:	☐ أقل من 10 سنوات	☐10 سنوات فأكثر

القسم الثاني: الفقرات التي تقيس أثر تدريس الفاقد التعليمي على اكتساب مهارات اللغة العربية

يرجى وضع إشارة (×) أمام الخيار الذي يعبر عن رأيك في العبارة

الرقم	الفقرات	الاستجابة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: مهارة الاستماع						
1	يكتسب الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي مهارات اللغة كلاماً وقراءةً وكتابةً.					
2	يكتسب الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي المفردات والجمل والأفكار والمفاهيم.					
3	يستمع التلميذ إلى الآخرين ويفهم ما يقولونه ضمن الفاقد التعليمي.					
4	يشجع مدير المدرسة والمعلمون الطلبة عن طريق الفاقد التعليمي على حسن الاستماع والإصغاء.					
5	الفاقد التعليمي يساعد الطلبة على إدراك الإشارات أو الألفاظ المنقولة عن طريق الأذن.					
6	يتوافر عن طريق الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة الاستماع.					
7	يراعي الفاقد التعليمي مهارة الاستماع في الدروس والنصوص وأسئلتها					

	وأنشطتها.
8	يربط التلميذ بين الصوت والحركة والصورة.
9	يخصص عن طريق الفاقد التعليمي وقتاً من الحصة الصفية للاستماع.
المجال الثاني: مهارة القراءة	
10	يفرد عن طريق الفاقد التعليمي في التقويم المدرسي وزن علامات مناسب للقراءة.
11	ينمي الفاقد التعليمي لدى الطالب ميوله نحو مطالعة الصحف والكتب والمجلات.
12	يساعد الفاقد التعليمي على الفهم والتركيز.
13	يراعي الفاقد التعليمي مهارة القراءة في الدروس والنصوص وأنشطتها وأسئلتها.
14	يتوافر عن طريق الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة القراءة.
15	يتقن التلميذ القراءة بأنواعها المختلفة (الصامتة، الجهرية، الاستماع) عن طريق الفاقد التعليمي.
16	يسهم الفاقد التعليمي في أن ينطق الطلبة الحروف والكلمات من مخارجها نطقاً سليماً.
17	يعبّر الطلبة عن طريق أدوار الفاقد التعليمي عن المعاني تعبيراً سليماً.
18	يدرب الطلبة ضمن الفاقد التعليمي على القراءة الجهرية باستمرار.
19	يتقن التلميذ ضمن الفاقد التعليمي القواعد النحوية والصرفية إتقاناً سليماً.
المجال الثالث: مهارة الكتابة	
20	يفرد في التقويم المدرسي ضمن الفاقد التعليمي وزن علامات مناسب للكتابة.
21	يراعي ضمن الفاقد التعليمي مهارة الكتابة في الدروس والنصوص وأنشطتها وأسئلتها.
22	يشجع مدير المدرسة والمعلمون ضمن الفاقد التعليمي الطلبة على ممارسة مهارة الكتابة.
23	يجري عن طريق الفاقد التعليمي مساعدة الطلبة على التعبير عن أنفسهم كتابة.
24	يشارك الطلبة في كتابة الكلمات والموضوعات المتنوعة ضمن الفاقد التعليمي.
25	يتوافر ضمن الفاقد التعليمي أدوات ووسائل تساعد الطلبة على استخدام مهارة الكتابة.
26	ينسق الطلبة وينظم كتابة (الحروف والكلمات والعبارات) ضمن الفاقد

	التعليمي.
27	يكتب الطلبة ما يريده كتابةً صحيحةً ومعبِّرة عن طريق الفاقد التعليمي.
28	يتقن اللطلبة قواعد الخط بنحوٍ صحيح.
29	يطبق الطلبة القواعد النحوية والإملائية تطبيقًا صحيحًا.
30	يضع الطلبة علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة.

معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة

الاستـلام: 01/ يونيو /2024
التحكيم: 10/ يونيو /2024
القبـــول: 26/يونيو/2024

منال محمد فضل رضوان [1,*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 مديرة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز - مديرية تربية العقبة - وزارة التربية والتعليم – الأردن.
* عنوان المراسلة: mervetmog@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (159) معلماً ومعلمة مادة الاجتماعيات من العقبة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة أداةً للدراسة، وتكونت من (15) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة جاءت بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.8707)، وأنّ أعلى نسبة لمعوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي كانت لفقرة: يتطلب الذكاء الاصطناعي كثيراً من الوقت والجهد والمال، وأقل نسبة كانت لفقرة: ازدياد العبء التدريسي لمعلم الاجتماعيات. كما بيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين إجابات عينة الدراسة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما لم يكن هنالك فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريب وتأهيل متخصصة لمعلمي الاجتماعيات في استخدام التقنيات الذكية والذكاء الاصطناعي في التعليم.

الكلمات المفتاحية: ***معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي، معلمي مادة الاجتماعيات، مادة الاجتماعيات.***

The level of Obstacles to the application of artificial intelligence in teaching social studies from the perspective of social teachers in Aqaba Governorate and their proposals to address them

Manal Muhammad Fadl Radwan [1, *]

Abstract:
The study aimed to discover the obstacles to applying artificial intelligence in teaching social studies from the point of view of social studies teachers in Aqaba Governorate and their proposals for treating them. The researcher used the descriptive analytical method. The study sample reached (159) social studies teachers from Aqaba. To achieve the study's objectives, the researcher prepared A questionnaire study tool consisting of (15) items. The study found that the obstacles to applying artificial intelligence in teaching social studies from the point of view of social studies teachers in Aqaba Governorate and their suggestions for treating them were high, with a mean score of (3.8707). The results also showed statistically significant differences between the answers of the study sample regarding the application of artificial intelligence in teaching social studies from the perspective of social studies teachers in Aqaba Governorate due to the years of experience variable. Simultaneously, there were no differences due to the academic qualification variable. Based on these results, the study recommended providing specialized training and qualification programs for social studies teachers in using intelligent technologies and artificial intelligence in education.

Keywords: *Obstacles to the application of artificial intelligence, social studies teachers, social studies.*

1 Ministry of Education - Jordan
* Corresponding Email Address mervetmog@gmail.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

المقدمة:

العالم اليوم يشهد تغيراتٍ كبيرةً في العديد من المجالات، وقد جاءت هذه التغيرات نتيجةً للتقدم العلمي والمعرفي والتقني؛ حيث أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية للجميع. وفي سياق مواكبة هذه التغيرات السريعة، خاصةً في الجانب التربوي، تعدُّ برامج وتطبيقات الحاسوب الذكي حلاً مهمًّا للعديد من التحديات، أهمها تضخم المعلومات، ونقص عدد المعلمين، والبُعد الجغرافي (مكاري وعجوة، 2023).

تطوَّرت برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتلبية احتياجات التعلم الحديثة، مستفيدةً من التكنولوجيا والتقنيات الذكية، وقد قامت الدول بتحديث نظم التعليم لديها جذريًا، مع إعادة تحديد الأهداف وتطوير المناهج واعتماد طرق تقويم متطورة. ويعكس ذلك الاهتمام العالمي بتكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها في تحسين عمليات التعليم والتدريب، ومن استخدام التكنولوجيا الحديثة، يمكن الوصول بسرعةٍ إلى مصادر المعلومات، متجاوزةً الحدود الجغرافية والثقافية للمجتمعات المختلفة (عجام، 2018).

أكد القحطاني والسديس (2022) أنَّ الذكاء الاصطناعي يُعدُّ مصطلحًا حديثًا نسبيًا، حيث تركز الدراسات والأبحاث في قطاع التعليم على استكشاف تطبيقاته وتكامله في العملية التعليمية للتمتع بخصائصه المتمثلة في الجودة والدقة والسرعة. وقد أشار بدوي (2022) إلى الدور الفعَّال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ميدان التعليم والتدريب، وقد وضح بأنَّ هناك اتجاهًا عالميًا نحو الاعتماد على هذه التطبيقات بنحوٍ كبير في مختلف المجالات التعليمية؛ وذلك لسهولة التعامل معها، وقلة التكاليف الخاصة بها، والسعة العالية لتخزين المعلومات. وقد أكَّد عبد الرؤوف (2022) أنَّ الذكاء الاصطناعي يُعدُّ أحد أبرز المستحدثات التكنولوجية في الساحة التربوية والتعليمية. ويُعدُّ هذا الذكاء من العوامل المساهمة في نجاح المؤسسات التعليمية في تطوير نواتج التعلم المتنوعة لدى الطلاب. ويتحقق ذلك عن طريق إتاحة أدوات وتطبيقات وخدمات إلكترونية داخل بيئات التعلم المتنوعة.

مما سبق، تظهر أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في المجالات المختلفة، خاصةً في المجال التربوي؛ وبهذا لم يُعد توظيف هذه التطبيقات مجرد رفاهية، بل أصبحت ضرورةً حيويةً للارتقاء في العملية التعليمية والتربوية، لاسيما أنَّها تسهِّل عمليات التشخيص والتقييم والتدريب، ولذلك يصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية مواكبة التغيرات والتطورات التكنولوجية، وتسخير قوة الذكاء الاصطناعي لصالح نجاح العملية التعليمية. وبناءً على ما سبق، تشكَّلت فكرة الدراسة في ضرورة التحقق من معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة.

مشكلة الدراسة:

شهدت الفترة الأخيرة تغيُّراتٍ متسارعةً في العديد من المجالات، حيث أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وانعكست هذه التحولات على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياتها في مختلف المجالات بما فيها مجال التعليم.

أكد القحطاني والسديس (2022) أنَّ التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تعدُّ من أبرز التطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأصبح لزامًا البحث في كيفية استفادة المجتمعات من تلك التقنيات. وقد أشار بدوي (2022) إلى أنَّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي أظهرت فعاليتها في مجال التعليم والتدريب، حيث يشهد العالم اعتمادًا كبيرًا على هذه التطبيقات في مختلف الميادين التعليمية، مما أدَّى إلى تزايد أهمية تطوير مهارات المعلمين بحيث يكونون قادرين على التكيف مع التقنيات الحديثة وتحسين مستوى توظيف تطبيقات

الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس وتقويم تعلم الطلاب. أما عبد الرؤوف (2022) فقد يشجع المعلمين على التواصل مع المستجدات التكنولوجية وتعزيز الوعي بها لتعزيز تأثيرهم في البيئة التعليمية. وفي هذا السياق، أكد الغامدي والفراني (2021) على إمكانية تطوير مهارات المعلمين ودورهم البارز في تقدم مجتمع المعلوماتية، عن طريق تشجيعهم على استخدام التطبيقات الإلكترونية والخدمات المعلوماتية في مجال الذكاء الاصطناعي.

ومع أهمية هذه التطبيقات وأهميتها في التعليم والفوائد المحتملة لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أنَّها تواجه العديد من التحديات الكبيرة، وقد أشار محمد تركي (2023) إلى عددٍ من أهم هذه الصعوبات، مثل قلة الخبراء المتخصصين في تطوير هذه البرامج والمنصات الذكية، ونقص التدريب الكافي للمعلمين والمعلمات. كما أشار إلى أنَّ العديد من الأفراد - بما فيهم المعلمون - يجدون تقنيات الذكاء الاصطناعي صعبة الاستخدام، مما يتطلب جهدًا ووقتًا إضافيين. وبناءً على هذه الدراسات، يظهر أنَّ فهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم يؤدي دورًا حيويًا في تحسين جودة التعليم وتأهيل المعلمين لاستخدام هذه التقنيات بفعالية في العملية التعليمية. وفي ظل ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة التحقق من معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة.

يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة؟**

وينبثق عن التساؤل الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، وهي على النحو الآتي:

- ما معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. التعرُّف على معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة.
2. التعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في محوريين، هما:

الأهمية النظرية

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها، وهو معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة.
- توفير رؤية من داخل المجال التعليمي حول تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يمكن أن يسهم في تحسين استخدام التكنولوجيا في تدريس المواد الاجتماعية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

- تعزيز المعرفة النظرية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطويعه في التعليم، والتحديات التي تقف أمام ذلك.

الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تقدم مقترحات المعلمين لتحسين استخدام الذكاء الاصطناعي في تدريس الاجتماعيات بحيث تكون قاعدة لتطوير إستراتيجيات جديدة ومبتكرة لتكامل التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم.
- يمكن لاستنتاجات الدراسة أن تساعد في توجيه جهود تطوير التقنيات المستخدمة في التعليم بحيث تكون أكثر فعالية وملاءمة لاحتياجات المعلمين والطلاب.
- يمكن لاستنتاجات الدراسة أن تشير إلى الحاجة إلى تحسين برامج تدريب المعلمين لضمان فهمهم الكامل لكيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم الاجتماعيات.

حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** اقتصر موضوع الدراسة على معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة.
- **الحد المكاني:** اقتصرت الحدود الجغرافية للدراسة على المملكة الأردنية الهاشمية وتحديداً محافظة العقبة.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات مادة الاجتماعيات العاملين في مدارس العقبة.
- **الحد الزماني:** جرت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2024م).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **الذكاء الاصطناعي:** أحد فروع علوم الكمبيوتر المختصة، تتعلق ببرمجتها لتنفيذ المهام التي يقوم بها الإنسان، وتتطلب نوعاً من الذكاء (مذكور، 2020). أما موسى (2019) فقد عرَّفه بأنَّه نظامٌ علميٌّ يتضمن طرق التصنيع والهندسة للأجهزة والبرامج الذكية، وهدفه إنتاج آلات مستقلة قادرة على أداء المهام المعقدة باستخدام عمليات انعكاسية مشابهة لتلك التي لدى البشر، وتصمم برامج الذكاء الاصطناعي بالاستناد إلى دراسة كيفية تفكير العقل البشري وكيف يتعلم الإنسان ويقرر ويعمل أثناء محاولة حل المشكلات. ويُعرَّف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا على أنَّه التقنيات والتكنولوجيا المتقدمة التي يجري استخدامها في تعليم مادة الاجتماعيات لطلبة المدارس المتواجدة في محافظة العقبة.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، المعروف أيضًا بالاختصار(AI) ، يُعدُّ واحداً من تطبيقات الثورة التكنولوجية الحديثة، انطلق رسمياً في عام (1956) في كلية دارتموث في هانوفر في الولايات المتحدة الأمريكية. كان الهدف الرئيس في بداياته محاكاة قدرات الذكاء المختلفة باستخدام الآلات، عن طريق فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري خلال التفكير ومعالجة المعلومات.

وضّح خوالد (2019) أنَّ الذكاء الاصطناعي هو الجهود المبذولة لتطوير نظم المعلومات المحوسبة بحيث تتصرف بنحوٍ يشبه البشر، بحيث تستطيع هذه النُّظم تعلم اللغات الطبيعية، وأداء المهام المعقدة بتنسيق متكامل، والاحتفاظ بالخبرات والمعارف الإنسانية واستخدامها في اتخاذ القرارات.

تركّز هذه التقنية على تحويل هذه العمليات الذهنية إلى عملياتٍ قابلةٍ للتنفيذ على الحواسيب، مما يعزّز قدرة الحاسوب على حل المشكلات المعقدة (مذكور، 2020). يُستخدم الذكاء الاصطناعي بسبب سرعته الفائقة في تقديم استنتاجات تفوق القدرة البشرية، كما يتيح لبرامج الحواسيب القيام بعمليات استنتاجية متنوعة، ويُطبق في مجالاتٍ متعددةٍ؛ بسبب فعاليته في إيجاد حلول للمشكلات واتخاذ القرارات (حسن، 2020).

- **الذكاء الاصطناعي في التعليم ودور المعلم فيه**

الذكاء الاصطناعي في التعليم يمثل مجالًا مثيرًا يَعِدُ بتحويل طريقة تقديم واستيعاب المعرفة. ويسعى الباحثون والمعلمون إلى الاستفادة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم وتوفير تجارب تعلم فعّالة. ومن الجدير بالذكر، بأنَّ التكامل بين التكنولوجيا والتعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي يُعدُّ فرصةً هائلةً لتحسين العملية التعليمية. كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في تكييف المحتوى التعليمي وفقًا لاحتياجات الطلاب، مما يوفر تجارب تعلم فردية تحفّز الفهم وتعزّز التحفيز (مختار، 2022).

إنَّ دور المعلم بات مُتغيرًا أيضًا بفضل التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، وقد أصبح المعلم شريكًا في عملية التعلم، وتقوم التكنولوجيا بدعمه عن طريق تحليل أداء الطلاب وتوفير تقارير شاملة حول تقدمهم. ومن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يمكن للمعلمين تحسين عملية تقييم الأداء وتوجيه الطلاب نحو مجالات التحسين، كما يتيح للمعلم التركيز على جوانب أخرى من التدريس، مثل تطوير المهارات الشخصية والتفكير النقدي. ومع هذه الفوائد، يتطلب تكامل الذكاء الاصطناعي في التعليم التعامل مع التحديات التي تشمل توفير التكنولوجيا اللازمة وتدريب المعلمين على استخدامها، كما يجب مراعاة قضايا الأمان والخصوصية للطلاب (شابيرو، 2021).

- **التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم**

يُعدُّ تكامل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم تحديًا معقدًا يواجه العديد من الأفراد والمؤسسات، ويتضح ذلك مما يأتي (Kenneth& Laudon, 2013؛ Fahimirad & Kotamjani, 2018؛ البشر، 2020؛ مكاري وعجوة، 2023):

- نقص الكوادر المدربة المتخصصة بين المعلمين والقادرة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
- عدم توفر البُنية التحتية الضرورية، مثل الاتصالات السلكية واللاسلكية، والحواسيب، والبرمجيات اللازمة.
- قصور القدرة على تجديد المعارف اللازمة لتحسين أنظمة الذكاء الاصطناعي، وتحويل الخبرة إلى رموز قابلة للاستخدام.
- التكلفة العالية لتطوير وتنفيذ برامج الذكاء الاصطناعي والدعم السحابي.
- قلة الوعي والرغبة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في تجربتها.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

- عدم توفر الصيانة الدورية لأجهزة الحاسوب والبرامج التعليمية الإلكترونية.
- قلة الوعي بأهمية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بين الأساتذة والطلاب.
- قلة الرغبة لدى بعض المعلمين في تبنّي التقنيات الحديثة، وعدم قناعتهم بفوائد تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير العمليات التعليمية.
- عدم وجود برامج تدريبية مخصصة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.

الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة مكاري وعجوة (2023) بعنوان: "واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد – الإعاقة العقلية) من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين" إلى الكشف عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (اضطراب طيف التوحد – الإعاقة العقلية) من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين، بالإضافة إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تأهيل المعلمين والمعلمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . جرى استخدام عينة من (227) معلمًا ومعلمة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة العقلية في مدارس ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة. جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة ومقياس واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لذوي الاحتياجات الخاصة، ومقياس اتجاهات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم، ومقياس تحديات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع ذوي الاحتياجات الخاصة. أظهرت النتائج، أنّ واقع توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كان متوسطًا. وجرى تصنيف التحديات التي تواجه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى تحديات مادية وتقنية، وتحديات في المجال التربوي والتعليمي، وتحديات في الجانب الأمني والخصوصية، وتحديات في المجال الاجتماعي، حيث كانت جميع التحديات على درجة عالية. أما بالنسبة لاتجاهات المعلمين والاختصاصيين، فكانت إيجابية وبدرجة كبيرة تجاه أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتأهيل لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته، واتجاهات المعلمين، تعود إلى المتغيرات، مثل التخصص (إعاقة عقلية، اضطراب التوحد)، وسنوات الخبرة، والنوع.

- سعت دراسة (مختار، 2022) بعنوان: "تحديات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم" إلى فحص التحديات التي يواجهها مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في ميدان التعليم، حيث تعاني المنظومات التعليمية من تحديات عديدة، منها ضعف السياسات التعليمية وسيطرة نمط التعليم الوجاهي، فضلاً عن عدم استعداد العديد من الدول لتقديم التعليم عن بُعد، مع تأثر المشهد بعدم تطوير مناهج التعليم بطريقة رقمية. جرى استخدام المنهج الوصفي القائم على مراجعة الأدبيات. توصلت الدراسة إلى أنّ تكامل الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم يُطلق العديد من التحديات، ومن بينها، ضرورة تحقيق التكافؤ في استفادة الطلاب من هذه التقنية، وتحويل العملية التعليمية لتكون محركًا لتطوير الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى توفير فرص استخدام هذه التكنولوجيا بنحو شامل للجميع.

- توجهت دراسة محمد تركي (2023) بعنوان: "التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية" إلى تحديد التحديات التي تواجه تطبيق برامج الذكاء الاصطناعي في تعليم

الموهوبين، جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد استبانة مكوَّنة من (34) فقرةً موزعةً على ثلاثة محاور. جُمعت البيانات من عينةٍ تتألف من (100) طالبٍ وطالبة، مختارين عشوائيًا من مدارس المملكة العربية السعودية في إقليم الجنوب. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي كان بدرجةٍ متوسطة، كما كشفت النتائج أنَّ متوسط الإجابات لأفراد العينة كان مرتفعًا تجاه التحديات التي تواجه هذا التطبيق. أوصت الدراسة بضرورة توظيف بيئات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير أساليب التدريس لدى المعلمين الموهوبين. كما أشارت إلى أهمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التخطيط الإستراتيجي للمدرسة وتنفيذها.

- سعت دراسة (حصة، 2023) بعنوان: "استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين" إلى الكشف عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب الموهوبين، مع التركيز على فهم الواقع الحالي لاستخدام هذه التطبيقات والتحديات التي تواجهها. كما يهدف البحث إلى تقديم وصفٍ شاملٍ للأنظمة التي يطورها علم الذكاء الاصطناعي بهدف تحقيق مستوى من الذكاء يقارب أو يتفوق على ذكاء البشر. يشمل البحث تحليل الخوارزميات وتقنيات التعلم الآلي المستخدمة في هذه الأنظمة، بالإضافة إلى دراسة مدى تأثير تلك التطبيقات على أداء الطلاب وعملية التعلم. وجرى تنفيذ البحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث جرى اختيار عينةٍ من الطلاب الموهوبين لجمع البيانات. توصلت النتائج إلى تحديد تحدياتٍ عديدةٍ تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم للطلاب الموهوبين، مما يستلزم اتخاذ تدابير لتحسين هذا الوضع. وقد أسفرت الدراسة أيضًا عن توصياتٍ عديدة، منها ضرورة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ للطلاب الموهوبين لتعزيز استخدامهم لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية، وتحسين الدعم الفني المستمر لهم لتجاوز التحديات المحتملة.

- هدفت دراسة جوسين وأيديمير (Gocen & Aydemir, 2021) بعنوان: "الذكاء الاصطناعي في التعليم والمدارس بحث في التعليم والإعلام" إلى الكشف عن السيناريوهات المحتملة لوصول الذكاء الاصطناعي إلى التعليم وتحليل تأثيراته المحتملة على مستقبل المدارس. صمم البحث باعتباره دراسة ظاهرية بنهج بحثٍ نوعي، حيث جرى استجواب آراء مشاركين من مختلف القطاعات. أظهرت النتائج أنَّ المدارس والمعلمين سيستفيدون من المزايا والمنتجات الجديدة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي، وفي الوقت نفسه، سيواجهون بعض العيوب. كما كشفت النتائج عن بعض الاقتراحات للتعامل مع التحديات المحتملة واستفادة قصوى من الذكاء الاصطناعي. ومع التفاؤل العام تجاه الذكاء الاصطناعي، إلا أنَّ هناك بعض القضايا والعيوب التي جرى التركيز عليها بوضوح، خاصةً من قبل المعلمين والأكاديميين الذين عبَّروا عن مخاوفَ حول مستقبل التدريس. وأظهرت التحليلات أنَّ المحامين والقانونيين يولون اهتمامًا خاصًّا للجوانب القانونية للاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. في المقابل، يرى المهندسون الذكاء الاصطناعي أداةً لتحسين جودة التعليم وتحقيق الفائدة للطلاب.

- استعرضت دراسة شروب وآخرون (Schropp et al., 2023) بعنوان: "استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في تعليم طب الأسنان: دراسة حول تقييم التسوس القريب المساعد في الصور الشعاعية للعض" تأثير برنامج الذكاء الاصطناعي على قدرة الطلاب في اكتشاف التسوُّس في صور الأشعة السينية للأسنان. جرى استخدام المنهج التجريبي، وتكوَّنت العينة من (74) طالبًا من طلاب طب الأسنان، حيث قيِّمت إحدى المجموعات التسوس باستخدام برنامج الذكاء الاصطناعي، في حين قيِّمت المجموعة الأخرى بنحوٍ تقليدي. أظهرت النتائج تحسنًا في اتفاق المجموعة التي استخدمت البرنامج، خاصةً في الاتفاق السلبي. كما جرى تحليل تداخل الأسنان

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

وتأثيره على التسوُّس. كما وضَّحت النتائج أهمية استخدام التكنولوجيا في تعليم طلاب طب الأسنان وتحسين قدراتهم في التشخيص.

1. التعقيب على الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسة الحالية من حيث اعتمادها للمنهج الوصفي التحليلي مع دراسة كلٍّ من مكاري وعجوة (2023)، محمد تركي (2023)، (حصة، 2023)، كما توافقت في الهدف العام من حيث دراسة الذكاء الاصطناعي والتعليم مع دراسة كلٍّ من مكاري وعجوة (2023)، (مختار، 2022)، (محمد تركي، 2023)، (حصة، 2023)، (Gocen & Aydemir, 2021)، (Schropp et al., 2023)، كما توافقت الدراسة الحالية من حيث استخدام أداة الاستبانة مع دراسة كلٍّ من (محمد تركي،2023)، (حصة، 2023). وأخيرًا استهدفت الدراسة الحالية المعلمين والمعلمات عينةً لها كما في دراسة (مكاري وعجوة، 2023) ودراسة (Gocen & Aydemir, 2021) التي استهدفت المهندسين ورجال القانون بجانب المعلمين والأكاديميين.

- اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهجية مع دراسة (مختار، 2022) التي اعتمدت المنهج النوعي، ودراسة (Gocen & Aydemir, 2021) التي استخدمت المنهج النوعي، وأخيرًا دراسة (Schropp et al., 2023) التي استخدمت المنهج التجريبي. لم تتوافق الدراسة الحالية من حيث العينة مع دراسة كلٍّ من محمد تركي (2023)، (حصة، 2023)، (Schropp et al., 2023) التي استهدفت الطلبة. وأخيرًا لم تتفق من حيث الأداة مع دراسة مكاري وعجوة (2023) التي استخدمت المقاييس أداةً للدراسة، وأخيرًا مع دراسة (Schropp et al., 2023) التي اعتمدت التقييم للحالات الطبية أداةً للدراسة.

- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات الباقة في تحديد العنوان وصياغته بدقة، كما تمكَّنت من تحديد المنهج الأكثر ملاءمة، وهو المنهج الوصفي التحليلي، وتحديد الأداة المناسبة وهي الاستبانة. وأخيرًا استطاعت الدراسة من بناء الإطار النظري الخاص بها عن طريق الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

جرى اتباع المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، التي تهتم بالتعرُّف على معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة، وعددهم (207) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات مركز الملكة رانيا لعام (2023).

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على عدد (159) فردًا، منهم (82) من الذكور، و(77) من الإناث، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول 1: توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية ٪
الجنس	ذكور	82	٪51.6

	إناث	77	٪48.4
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	50	٪31.4
	من 5-10 سنوات	75	٪47.1
	أكثر من 10 سنوات	34	٪21.3
الدرجة العلمية	بكالوريوس	67	٪42.1
	ماجستير	49	٪30.8
	دكتوراة	43	٪27
	المجموع	159	100.0

أداة الدراسة:

جرى إعداد أداة الدراسة بالاستفادة من الأبحاث والدراسات السابقة، حيث بُنيت أداة الدراسة في شكل استبانة مكوَّنة من جزأين رئيسين. يتكوَّن الجزء الأول من البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، والتي تشمل الجنس، الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة. أما الجزء الثاني من الاستبانة، فهو يتألف من (15) فقرة، وذلك بهدف التعرُّف على معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة، وقد جرى صياغة فقرات الاستبانة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، مما يتيح للمشاركين التعبير عن آرائهم بطريقة دقيقة، حيث تتضمن الإجابات خيارات، مثل: "أوافق بشدة"، "أوافق"، "محايد"، "لا أوافق"، و "لا أوافق بشدة."

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري

جرى الحصول على الصدق الظاهري لصحة الاستبانة عن طريق تقديمها للنظر من قبل لجنة متخصصة في المجال وعددهم (7) خبراء. قدَّمت الباحثة الاستبانة لأعضاء اللجنة، وطلبت منهم تقدير صحة وفعالية محتواها في قياس المتغيرات ذات الصلة بالدراسة، وقد فحص أعضاء اللجنة الاستبانة بدقة، وقدّموا آراءهم وملاحظاتهم بناءً على خبرتهم في المجال، كما عدَّلوا بعض العبارات لضمان وضوح اللغة وفهمها الصحيح من قبل المشاركين. جرى اتباع هذا النهج لضمان أن تعكس الاستبانة بدقة الأهداف المحددة للدراسة، وتكون قادرةً على جمع بياناتٍ دقيقةٍ وموثوقة. وبالتالي، جرى إصدار الاستبانة بصورتها النهائية وتتضمن (15) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة جرى اعتماد معامل ارتباط بيرسون، إذ جرى قياس درجة الارتباط بين نتائج تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من داخل المجتمع، ولكن من خارج عينة الدراسة الأساسية. وباستخدام هذا المنهج حلَّلت الباحثة العلاقة بين نتائج التطبيق في المرحلة الأولى والمرحلة الثانية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجرى الحصول على النتائج الآتية:

جدول 2: معاملات صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة (ن= 159)

الرقم	معامل ارتباط بيرسون
1	.436
2	.412
3	.415
4	.552
5	.424

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

6	.532
7	.478
8	.519
9	.425
10	.488
11	.525
12	.388
13	.478
14	.417
15	.408

يتضح من الجدول (2) أنّ جميع فقرات محاور الاستبانة ترتبط ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بالدرجة الكلية للاستبانة، وبذلك يتحقق ثبات أداة الدراسة في الفقرات التابعة لكل محور.

وجرى التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة ثانية، حيث اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا كرونباخ لحساب معاملات الثبات لفقرات الاستبانة وتطبيقها على البيانات التي جمعتها من العينة الاستطلاعية. وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول 3: معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة	816.

يتضح من جدول (3) أنّ قيم معامل ألفا كانت أكبر من (0.70) وهي القيمة المقبولة لإجراء الدراسات الإنسانية، وهذا يدل على وجود ثباتٍ جيدٍ في البيانات، مما يدعم صحة البيانات التي جرى جمعها من قبل أفراد الدراسة في هذا الصدد.

الأساليب الإحصائية

جرى الاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS v.26) بنحوٍ أساسي لإدخال بيانات الدراسة وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وكانت هذه الأساليب على النحو الآتي:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies & Percentages).
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (Mean & Standard Deviation).
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
- معامل ألفا- كرونباخ (Cronbach's Alpha) .
- اختبارت لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 4 :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة (ن= 159)

الرقم	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	كبر حجم المقرر الدراسي للدراسات الاجتماعية.	3.8761	1.02543	مرتفعة
2	كثرة أعداد الطلبة في الفصل.	3.8892	.99669	مرتفعة
3	ازدياد العبء التدريسي لمعلم الاجتماعيات.	3.5170	1.10670	متوسطة
4	قلة الوقت المخصص لتدريس مبحث الاجتماعيات.	3.7670	.99127	مرتفعة
5	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على معلم الاجتماعيات.	3.9517	.94910	مرتفعة
6	افتقار معلمي الاجتماعيات لإستراتيجيات الذكاء الاصطناعي.	3.9006	1.02326	مرتفعة
7	ضعف الإمكانات المادية التي تسهم في تفعيل الذكاء الاصطناعي.	4.0085	.91672	مرتفعة
8	عدم تقبل الطلبة للذكاء الاصطناعي.	3.9063	.95766	مرتفعة
9	عدم تفهم أولياء أمور الطلبة للذكاء الاصطناعي.	3.9347	.97475	مرتفعة
10	يتطلب الذكاء الاصطناعي كثيرًا من الوقت والجهد والمال.	4.0852	.91434	مرتفعة
11	ندرة وجود أدلة للمعلم تساعده على تخطيط وتنفيذ الذكاء الاصطناعي.	3.8693	1.03498	مرتفعة
12	صعوبة إدارة الفصل عند استخدام الذكاء الاصطناعي.	3.8892	.95881	مرتفعة
13	طبيعة مادة الاجتماعيات لا تتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي.	3.8835	.94315	مرتفعة
14	ندرة متابعة المشرف التربوي لهذا النوع من التعليم.	3.6222	1.11803	متوسطة
15	نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التعليم.	3.9602	.92055	مرتفعة

من الجدول السابق يتضح أنَّ درجة معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي كلي (3.8707)، حيث تظهر النتائج أنَّ فقرة: "يتطلب الذكاء الاصطناعي كثيرًا من الوقت والجهد والمال" جاءت بالمرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.0852)، بينما جاءت فقرة: "ضعف الإمكانات المادية التي تسهم في تفعيل الذكاء الاصطناعي" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.0085)، كما جاءت فقرة "نقص التدريب اللازم لهذا النوع من التعليم" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.9602)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة: "ازدياد العبء التدريسي لمعلم الاجتماعيات" بمتوسط حسابي بلغ (3.5170). تتفق هذه النتيجة مع دراسة تركي (2023) حيث أظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي كان بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج أنَّ متوسط الإجابات لأفراد العينة كان مرتفعًا تجاه التحديات التي تواجه هذا التطبيق، ولكنها تختلف مع دراسة مختار (2022) التي توصلت إلى أنَّ تكامل الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم يُطلق العديد من التحديات، ومن بينها، ضرورة تحقيق التكافؤ في استفادة الطلاب من هذه التقنية.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمي مادة الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)؟

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

جدول (5): نتائج تحليل التباين (ANOVA) لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) (ن= 159)

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	6.483	11	0.589	1.053	0.403
	داخل المجموعات	82.247	147	0.560		
	المجموع	88.730	158			
سنوات الخبرة	بين المجموعات	13.475	11	1.225	2.157	0.020
	داخل المجموعات	83.468	147	0.568		
	المجموع	96.943	158			

بناءً على بيانات الجدول السابق، لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين إجابات عينة الدراسة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.403) وهي أعلى من (0.05). وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين إجابات عينة الدراسة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الذكاء الصناعي جديد نسبيًّا على العملية التعليمية. لذلك، لا توجد فروقٌ بين مختلف المؤهلات العلمية في معوقات تطبيقه حيث إنَّه جديد على الجميع.

فيما تبين وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لعدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.02) وهي أقل من 0.05، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الخبرة في الميدان العملي وحضور مختلف الدورات قد تساعد المعلمين في التعامل مع معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مكاري وعجوة (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

استنتاجات الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى أنَّ معوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات من وجهة نظر معلمي الاجتماعيات في محافظة العقبة جاءت بدرجةٍ مرتفعة بمتوسط حسابي (3.8707).
- كانت أعلى نسبة لمعوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي متعلقة بفقرة: "يتطلب الذكاء الاصطناعي كثيرًا من الوقت والجهد والمال".
- كانت أقل نسبة لمعوقات تطبيق الذكاء الاصطناعي متعلقة بفقرة: "ازدياد العبء التدريسي لمعلم الاجتماعيات".
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم مادة الاجتماعيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لم تكن هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين إجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- بناءً على النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريب وتأهيل متخصصة لمعلمي الاجتماعيات في استخدام التقنيات الذكية والذكاء الاصطناعي في التعليم.

التوصيات:

بناءً على النتائج، توصي الدراسة بالآتي:

- **يُوصى بتقديم برامج تدريب وتأهيل متخصصة لمعلمي الاجتماعيات في استخدام التقنيات الذكية والذكاء الاصطناعي في التعليم. يجب أن تركز هذه البرامج على كيفية استخدام الأدوات التقنية بفاعلية في تحسين عملية التعلم وتعزيز فهم الطلاب للمواد الاجتماعية.**
- **تطوير موارد تعليمية مبتكرة تستند إلى الذكاء الاصطناعي لمادة الاجتماعيات، مثل التطبيقات الهاتفية والألعاب التعليمية التفاعلية. يجب أن تكون هذه الموارد مصممة بطريقة تجذب اهتمام الطلاب وتعزّز مهاراتهم التعليمية والاجتماعية.**
- **تشجيع التعاون مع الصناعة، حيث ينبغي تشجيع التعاون بين المدارس والصناعة التكنولوجية المحلية والعالمية لتطوير حلول تقنية مبتكرة تلبي احتياجات تعليم الاجتماعيات. يمكن أن يتضمن هذا التعاون إنشاء شراكات لتطوير برمجيات وتطبيقات تعليمية مخصصة.**
- **يمكن أن يؤدي المعلمون دورًا مهمًا في نشر الوعي بأهمية استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم، وتشجيع التفاعل المجتمعي لدعم هذه الجهود وتوفير الدعم المالي والتقني اللازم.**

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

المصادر والمراجع:

أولًا: المصادر العربية

بدوي، محمد محمد عبد الهادي (2022)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والآفاق المستقبلة، *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، *10*(2)، (1- 8).

البشر، منى بنت عبد الله (2020)، متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء، *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، *1*(2)، (21-22).

التمامي، حصة (2023)، استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين، *البحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي*، جودرن، شابيرو. (2021). تكنولوجيا التعليم داخل الصفوف الدراسية: كيف ولماذا؟ مسترجع من https://www.abhathna.com/?q=node/710571 :

حسن، سماء أحمد خلف (2020)، السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، *125*(27)، المركز العربي للتعليم والتنمية.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ (2022)، إطار تنمية مهنية مستقبلي قائم على تكنولوجيا الرأس معرفية لتطوير ممارسات تدريس العلوم المستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (254). (67-188).

عجام، إبراهيم محمد (2018)، الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على المنظمات عالية الأداء: دراسة استطلاعية في وزارة العلوم والتكنولوجيا، *مجلة الإدارة والاقتصاد جامعة المستنصرية*، (7). (88-102).

الغامدي، سامية، فاضل؛ والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل (2021)، واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها .*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *8*(1). (57- 76).

القحطاني، ريم بنت معيض بن خشنان، السديس، أشجان بنت على بن عبد العزيز (2022)، *التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس الدمج للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

مختار، بكاري (2022)، تحديات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادي*، *01*(06)، (286-305).

مذكور، مليكة (2020)، مستقبل الإنسانية في ضوء مشاريع الذكاء الاصطناعي الفائق، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. *3*(1)، الأردن، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية.

مكاري، ناهد منير جاد، وعجوة، محمد سعيد سية (2023)، واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحدياته في تأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) اضطراب طيف التوحد – الإعاقة العقلية) من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين، *مجلة البحث العلمي في التربية*، *24*(1)، (70-149).

موسى، عبد الله (2019)، الذكاء الاصطناعي، المجموعة العربية القاهرة.

ثانيًا: المصادر الأجنبية

Fahimirad, M., & Kotamjani, S. (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. *International Journal of Learning and Development, 8*(4), 106-118.

Gocen, A., & Aydemir, F. (2021). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media, 12*(1), 13-21.

Laudon,C., Kenneth ,C. (2013). *Management System Managing the Digital First edition*. Prentice Hall, United States

Schropp, L., Sørensen, A.P., Devlin, H., & Matzen, L.H. (2023). Use of artificial intelligence software in dental education: A study on assisted proximal caries assessment in bitewing radiographs. European journal of dental education : *official journal of the Association for Dental Education in Europe*.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2651

معيقات تعلم مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة

الاستـــلام: 2/أبريل/2024
التحكيم: 27/ أبريل /2024
القبـــــول: 6 / يونيو /2024

لمى الرواشدة [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مديرية تربية العقبة - وزارة التربية والتعليم- الأردن.
* عنوان المراسلة: hamzanawafleh731@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2276

معيقات تعلم مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة

الملخص:

هدف البحث الحالي لمعرفة أبرز معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأردنية في محافظة العقبة. تكوّنت عينة الدراسة من (82) معلماً ومعلمة، من مختلف المدارس في محافظة العقبة جرى اختيارها عشوائيًا. اشتملت دراسة الاستبانة أربعة مجالات رئيسة، هي: أسباب متعلقة بالمعلم توضح مدى تمكّن المعلم من المادة ومدى استخدامه لوسائل التعليمية، أسباب متعلقة بالمتعلم تظهر مدى الرغبة الذاتية في الدراسة وميل الطالب تجاه مادة الرياضيات، أسباب متعلقة بالمحتوى منها الجانب الذي يركز عليه هل هو المعرفي أم المهاري، وأسباب متعلقة بالأهداف في تعليم مبحث الرياضيات منها قابلية قياس الأهداف ووضوح المعنى وقابليته للفهم. أظهرت النتائج للمعلمين الذين يمتلكون مختلف الخبرات عددًا من المعيقات عن طريق إجابات الاستبانة، ودلت النتائج بأنّ قلة الأمثلة التي يعطيها المعلم للطلبة في الحصة هي معيق للتعلم، ولها تأثير في تعليم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية، كما أشارت النتائج أنّ ضعف الإلمام بفلسفة تدريس الرياضيات عند المعلم تشكل معيقًا لتعلم الرياضيات، فيما تفاوتت النسب بين عدد من المعيقات. توصي الدراسة باكتساب المعرفة المفاهيمية التي تحتاجها إستراتيجيات التدريس، والتركيز على العلاقات بين الأفكار الرياضية.

الكلمات المفتاحية: ***معيقات التعلم، رياضيات، المرحلة الأساسية، علوم الرياضيات***

Challenges of Learning Mathematics for Elementary School Pupils in Jordan: A Teacher Perspective in Aqaba Educational Directorate

Lama Abdul Rahim Ibrahim Al-Rawashdeh[1]

ABSTRACT

The current research aimed to identify the main challenges of learning mathematics for elementary school pupils in Jordan from the perspective of Jordanian public schoolteachers in the Aqaba directorate. The study participants were 82 teachers randomly selected from various schools. The survey study covered four main areas: a) teacher-related reasons, including the teacher's mastery of the subject and the use of teaching aids; b) learner-related reasons, indicating the level of self-motivation and the student's inclination towards mathematics; Results revealed various challenges for teachers with different experiences based on survey responses. The findings indicated that the scarcity of examples provided by teachers in class hinders learning and has an impact on the teaching of mathematics for elementary school students. Additionally, the results suggested that a lack of familiarity with the philosophy of teaching mathematics among teachers constitutes a barrier to learning mathematics. The student's relatively high inclination towards mathematics, along with the clarity of meaning for outcomes and content, and their understandability, constitutes a significant portion of challenges in teaching mathematics, with variations in the prevalence of each challenge. The study recommends acquiring conceptual knowledge needed for teaching strategies and focusing on the relationships between mathematical ideas.

Keywords: *Education Challenges, Mathematics, Elementary School, Mathematical Sciences*

[1] Aqaba Education Directorate - Ministry of Education – Jordan.

* Corresponding Author Address: hamzanawafleh731@yahoo.com

المقدمة

الرياضيات هي لغة العقل، وهي مولد الفكر والتأمل. وهي أيضًا الأساس في مختلف العلوم، وترتبط بالتطور التكنولوجي ومجالات المعرفة المختلفة التي تسهم في بناء الحضارة الإنسانية. وهنا نشير إلى أنَّ العديد من الطلاب يعانون من هذا الموضوع، وبالنسبة لمجموعة كبيرة من الطلاب، فهي مشكلة حقيقية تتطلب مهارات خاصة، ومعرفةً عميقةً للتعلم. لذا، تتطلب تعليم مبحث الرياضيات بعض المهارات، والفهم العميق لمفاهيم الرياضية، والقدرة على ربطها بالحياة وتطبيقاتها.

التغير في التطورات المعاصرة أثرت على المنظور العام لتعليم الرياضيات، ولم يَعُد الهدف من تدريس منهج الرياضيات مجرد تطوير وتنمية المهارات في العمليات الحسابية، أو حل المشكلات المجردة التي لا علاقة لها بالواقع. بدلاً من ذلك، أصبح الهدف من تعليم الرياضيات تزويد المتعلمين بالتفكير والفهم الصحيح، بما في ذلك تطوير قدرتهم على حل المشاكل التي يواجهونها في البيئة. يشبه المحتوى الرياضي ومفاهيمه كمبنى وثيق الترابط والتواصل للبناء التي تشكلها المفاهيم، والتي تعتمد عليها أشكال المعرفة الرياضية ومبادئها وقوانينها ونظرياتها، مما يساعد على تنظيمها وفهمها. المفاهيم أقرب إلى حياة الطلاب، وتصبح الرياضيات أكثر جدوى، وأكثر وضوحًا، وأسهل في الفهم إذا كان بإمكان الطلاب إدراك المفاهيم الرياضية ومعانيها. تساعد معرفة المفاهيم عند الطلبة على التعلم الذاتي وتقليل الحاجة لإعادة التعلم عند مواجهة المواقف الجديدة، وتساعد أيضًا في تنمية إستراتيجيات التفكير ويزيد من دوافع الطلاب لتعلم مادة الرياضيات وتحفزهم للتعمق فيها، كما تساعد المفاهيم على تذكر المعرفة والاحتفاظ بها واسترجاعها.(Darey, Terzinha, Peter & Christina, 2012) وذلك جعَل تعلم المفاهيم في سلم أولويات تعلم الرياضيات وتعليمها، ومن أهم أهداف تدريس الرياضيات في مختلف مراحل التعليم، ومحط أنظار الباحثين والقائمين على تطوير الرياضيات، وهذا ما أكّدته وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا (Ferrini-Mundy, 2000).

وقد أشار المجيدل واليافعي (2009) ميل الكثير من معلمي الرياضيات لاستخدام الطرق التدريسية التقليدية التي تركّز فقط على الإجراءات؛ وإهمال تعليم المفاهيم؛ وهذا يخلق صعوبات للطلاب عندما يواجهون مشكلات تتطلب مهارات التفكير؛ ويضعف موقفهم الإيجابي تجاه تعلم الرياضيات؛ إضافةً إلى ضعف مشاركة هؤلاء الطلاب في أنشطة التدريس والتعلم. قد يكون سبب التركيز فقط على الإجراءات وليس على المعرفة المفاهيمية، هو أن يركز المعلمون فيه على انتباه الطلاب على العمليات الحسابية بدلاً من الفهم؛ وهذا بدوره يؤدي إلى تباين ومفارقات بين الإجراءات والمفاهيم التي يجب أن يعتمد عليها تعليم الرياضيات. وهذا يقود إلى عدم امتلاك الفهم الكافي لمعلمي الرياضيات والطلبة لطبيعة المعرفة الرياضية وبُنيتها؛ قد يكون هذا بسبب عدم كفاية الوعي بطبيعة وهيكل المعرفة الرياضية من قبل معلمي الرياضيات وطلابها. وهذا ما أكدته نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بهذا الشأن؛ فقد توصلت بعض الدارسات إلى أنَّ طلبة المدارس يتعاملون مع المحتوى الرياضي في الغالب باعتبارها معرفة إجرائية دون التركيز على المعرفة المفاهيمية؛ وهذا يعني أنَّ طلبة المدارس يصلون إلى المرحلة الجامعية بخبرات رياضية تتركز حول المعرفة الإجرائية، وبقليل من الخبرة المفاهيمية (خصاونة وبركات، 2007) (Cheng-Yaa et al., 2013؛ Darey et al., 2012).

إنَّ معظم المؤلفات في مجال الرياضيات، خاصةً في العالم العربي، تركز على الأساسيات المتعلقة بتعليم وتعلم الرياضيات، دون أن تبرز بوضوح القضايا والمشكلات الخاصة بهذا المجال، وجوانب الاتفاق والاختلاف حولها،

ومبرراتها، وتأثير المواقف المختلفة على تعليم وتعلم الرياضيات. هذا التركيز على تعلم الرياضيات دفع العديد من البلدان إلى إعادة التفكير في مناهج الرياضيات وتطويرها. كما تغير مفهوم الرياضيات التقليدية، وظهرت الرياضيات الحديثة التي تعتمد على التقدم العلمي والتكنولوجي. يعتمد نجاح العملية التعليمية على عوامل عديدة، منها المنهج، والأهداف، والخطط السنوية، والكفاءات التربوية، والوسائل المطلوبة للعملية التعليمية، والظروف الاجتماعية والبيئة المحيطة بالطلاب، وتوافر وسائل التدريس الحديثة للمعلمين، والتي جرى رصدها عن طريق استجابات الاستبانة في هذا البحث.

مشكلة الدراسة

تتمثل المشكلة في أنَّ موضوع صعوبات التعلم لم يكن مفهومًا بنحوٍ جيدٍ حتى منتصف الستينيات من القرن العشرين. قبل هذا الوقت، لم يكن هناك تفسير واضح للطلاب الذين لا يعانون من مشكلات جسدية، أو اضطراباتٍ سلوكية، أو إعاقاتٍ عقلية، أو حرمانٍ بيئي، ومع ذلك كانوا يواجهون صعوباتٍ في القراءة والكتابة والحساب. هؤلاء الطلاب كانوا غالبًا يوصفون بالتخلف العقلي أو بعدم الاهتمام بالعمل المدرسي. هذا الوصف كان غير دقيقٍ وغير منصف. الوضع ظل على هذا النحو إلى أن جرى نحت مصطلح "صعوبات التعلم"، والذي قدم تفسيرًا أفضل، ومخرجًا من الحيرة التي كانت تسيطر على المعلمين والباحثين حيال هذه الفئة من الطلاب. هذا المصطلح الجديد ساعد في التعرُّف على الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب وتطوير إستراتيجياتٍ تعليميةٍ مناسبةٍ لدعمهم (الوقفي، 2004، ص 253).

أسئلة الدراسة

بناءً على مشكلة البحث، تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة

تهدف الباحثة من الدراسة إلى:

1. التعرُّف على معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة.
2. التعرُّف على ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

يكتسب البحث أهميته مما يأتي:

- أهمية دراسة مادة الرياضيات، وأهمية بناء الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الرياضيات عند التلاميذ عمومًا، وعند الفئة الذين يعانون من صعوبات التعلم خصوصًا.

- أهمية التأسيس الجيد لتلاميذ في مادة الرياضيات، ولا سيما الذين يعانون من صعوبات في تعلم هذه المادة.
- جذب الاهتمام لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محاوله لمساعدتهم في إيجاد حلول لمشكلتهم التعليمية.
- الاستفادة من أنماط الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ لغايات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

معيقات التعلم: تعرّف ساجدة أبو صوي (2016) معيقات التعلم على أنّها: مصطلح يعبّر عن تحديات تواجه الطلبة تجعلهم غير قادرين على التواصل مع معلمي المادة، وغير قادرين أيضًا على التجاوب مع نشاطات وفعاليات معلم الرياضيات في الدوام المدرسي، مما يجعلهم يعيشون في توتر، وقلق، وحالة من الإزعاج، وعدم الراحة.

أيضًا يُعرّفها المعشني (2002) بأنّها: "العوامل التي تؤثر سلبًا في علمية تعلم الرياضيات. وقد تكون سببًا في قلق الرياضيات لدى الطلبة، وقد ترجع إلى الطالب نفسه أو العوامل المتعلقة بمعلم الرياضيات أو المنهاج والكتاب المدرسي" (المعشني، 2002، ص11).

كما يشير إبراهيم (2010) أنّ مصطلح معيقات تعلم الرياضيات أو الديسكالكوليا النمائية هي "اضطراب معرفة في مرحلة الطفولة للمهارات الحسابية وغيرها، وتبدأ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتنتقل إلى المرحلة المتوسطة، وتستمر حتى المرحلة الثانوية، وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية" (ص. 327).

المعيقات: تعرّفها الباحثة إجرائيًا بالمعوقات ما يواجه معلم أو معلمة الرياضيات في المرحلة الأساسية من مشكلات وموانع تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المقرر، وسيجري قياسها عبر الاستبانة التي أعِدّت خصيصًا لهذا الغرض.

حدود الدراسة

- حدود مكانية: أجري البحث في مديرية تربية محافظة العقبة في الأردن.
- حدود زمانية: أجري هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2022-2023).
- حدود بشرية: طبقت الدراسة على (82) معلمًا ومعلمة رياضيات في محافظة العقبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

كفايات معلمي الرياضيات

يُعدُّ المعلم من أكثر العوامل تأثيرًا في جودة مخرجات العملية التعليمية، حيث يتطلب الإيمان بدور المعلم في المنظومة التعليمية تركيز المزيد من الضوء على عملية تدريبه أثناء الخدمة، كما تعدُّ قضية إعداد المعلم من القضايا التي تشغل الأذهان؛ وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم الأجيال المتوالية، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداد هؤلاء المعلمين باعتبارهم الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم (عبيد، 2008).

ويُعدُّ المعلم من أهم عناصر النظام التربوي، فتأثيره المباشر على الطلاب وأساليب تربيتهم وتعليمهم يتطلب الاهتمام بكيفية إعداده، وهذا يعني أنه ينبغي أن يُعدَّ إعدادًا مهنيًا وفنيًا ووظيفيًا وثقافيًا واجتماعيًا حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح. كما تعدُّ قضية تدريب المعلم على الكفايات المتعلقة بالقياس والتقويم من أهم القضايا التي تشغل التربويين، حيث تبذل الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطورة لإعدادهم بالنحو المناسب (النجادي، 2001)

إنَّ السعي إلى تلبية حاجات المجتمع لتوفير المعلمين الأكفاء والقادرين على تحقيق أهداف التربية المتمثلة في إعداد النشء إعداداً شاملاً متكاملاً، يتطلب أن تكون الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون قبل الخدمة وأثناءها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية المناسبة لكل مرحلة تتناسب مع متطلبات التطورات الحديثة من أهداف التعليم ومحتواه ومصادره. نتيجة لذلك، لابد من الاهتمام بعملية تدريب المعلم على أنَّها عملية تأسيسية للجوانب المختلفة لمن سيتولى بناء أجيال المستقبل. فإنَّ إحداث أي تغيير تربوي أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يجري دون معلم يكون على قدر من الكفاية تمكّنه من إحداث هذا التغيير (خصاونة وبركات، 2007).

ويرى طعيمة (2006، ص 33) أنَّه ليس من اليسير إعطاء تعريف اصطلاحي دقيق لمفهوم الكفايات لكن يقدم توضيحاً لمعناها الشامل بأنَّها: "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحيق هدف ما".

وتتشكل الكفايات التعليمية من ثلاثة أبعاد أساسية، هي:

(1) المعرفي: والذي يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

(2) المهاري: والذي يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها.

(3) الوجداني: والذي يشتمل على جملة الاتجاهات والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية بما فيها الالتزام، والأمانة، وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف (عبد الهادي، 2002).

لقد أصبحت التربية في العصر الحديث وسيلتنا في تفجير الطاقات البشرية، وحشد قدراتها والارتقاء بمستواها، فهي فن بناء البشر الذين تقع على كاهلهم صرح الحضارة وعلى أيديهم يجري التقدم في مجالات العلم الأخرى، ولعل أبرز ما يدل على ذلك إشارات اللوم التي توجه إليها عند تراجع أو ظهور أي مشكلة في المجتمع. وإذا كانت أساليب التربية وطرقها ومناهجها قد تطورت وتنوعت، فمن الأهمية أن يكون العاملون في المجال التربوي على بيِّنة بأكثرها فاعلية، وكفاءة. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بالتدريب الذي يبدأ بتصوير الواقع وتحديد مشكلاته، وينتهي بتحديد مدى النجاح، وتقديم حل للمشكلات، والعقبات، والتعرُّف على سمات الأشياء المحيطة به (عبد الهادي، 2002).

دراسات سابقة

الدراسات العربية

دراسة رضوان وحسني (2021): هدفت إلى معرفة ودراسة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات العقلية، شملت العينة (120) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة. شملت العينة مجموعتين، أحدهما لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والأخرى للعاديين، استخدمت هذه الدراسة ثلاثة مقاييس، وهي مقياس تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات، والوعي بالانتباه، ومقياس حل المشكلات العقلية. نتائج الدراسة أسفرت عن وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه لصالح العاديين فيما يتعلق بالدرجة الكلية، وجميع المكونات الفرعية لمقياس الوعي بالانتباه لدى كلٍّ من صعوبات تعلم الرياضيات.

دراسة بوقرن وبرزاوي (2021): هدف الباحثان من هذه الدراسة تشخيص صعوبات التعلم لدى فئة التلاميذ السنة الرابعة متوسط، التعرُّف على نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بينهم، والكشف عن صعوبات تعلم الرياضيات الأكثر انتشاراً في أوسطها. أجريت الدراسة على عينه شملت (184) من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مدينة سيدي

بلعباس، أشارت النتائج الى أنّ نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات للفئة المستهدفة تقدر (20.10٪)، وأنّ أهم صعوبات تعلم الرياضيات تمثلت في ميدان الأنشطة الهندسية، وصعوبات من الدوال، وتنظيم المعطيات، والإحصاء، وصعوبات في الأنشطة العددية.

هدفت دراسة مقلاتي وعمراني (2020) للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي، بعد تطبيق التمارين العلاجية المقترحة على ست عينات من طلاب الصف الخامس الابتدائي بعد تطبيق التمارين العلاجية المقترحة لتنمية قدرة الطلاب على الرياضيات. صعوبات التعلم لحل مسائل الرياضيات يبدأ البحث لدى الطلاب بالسؤال الآتي: إلى أي مدى تساعد التمارين المقترحة في تخفيف صعوبات تعلم الرياضيات وتطوير بعض مهارات حل المشكلات الرياضية؟ للإجابة على هذا السؤال، جرى استخدام ثلاث أدوات قياس في هذه الدراسة: اختبار التحصيل الرياضي، واختبار مصفوفة الألوان (جون رافين)، واختبار فتحي الزيات، واختبار عسر الحساب في الوضع الجزائري، مع مراحل البحث اللاحقة بناءً على التجربة. أظهرت النتائج أنّ الحالات الست أظهرت تحسنًا ملحوظًا في قدرات حل المشكلات بعد تطبيق التمارين العلاجية المقترحة، والتي جرى التحقق من صحتها عبر اختبار فرضية الاختلاف.

دراسة حجاج (2015): هدفت لاقتراح نموذج نفس عصبي معرفي خاص بصعوبات تعلم الرياضيات، وتقديم برنامج حاسوبي لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وشملت الدراسة سبع حالات تعاني من هذه الصعوبات. وانطلقت الدراسة من التساؤل: ما مدى فعالية المقاربة نفس عصبية- معرفية في تقديم تصور دقيق وشامل لصعوبات التعلم الرياضيات؟ وقد اقترح الباحث الفرضية العامة: يتوقع فعالية المقاربة نفس عصبية معرفية في تقديم تصور دقيق وشامل لصعوبات التعلم الرياضيات.

دراسة المجيدل (2009): هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في ظهور صعوبات تعلّم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات المجال الثاني-رياضيات وعلوم- وسبل تجاوزها. وتهدف إلى معرفة مدى تأثير مستوى تأهيل وتدريب المعلمات في التعامل مع هذه الفئات من التلاميذ. شملت العينة (183) معلمة من معلمات المجال الثاني - رياضيات وعلوم. وصممت استبانة مكوّنة من (40) بندًا، وثلاثة أسئلة مفتوحة. أظهرت النتائج وجود عواملَ مدرسية تتسبب بنشوء صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر معلمات الرياضيات. وتبين قلة التعاون من قِبل أسر هذه الفئة من التلاميذ مع المدرسة، لحلّ المشكلات التعليمية التي يعانون منها. بينما لا توجد فروقٌ بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة فيما يخص البُعد المتعلق بقدرة المعلمات على تشخيص حالات صعوبات التعلم والتعامل معها.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة Karlimah (2019) إلى معرفة ودراسة الحاجة لتطوير وسائط تعلم الرياضيات من أجل الحصول على وسائط تمثيلية لتعلم الرياضيات حتى يتمكن الطلاب من تعلم المفاهيم والإجراءات الرياضية بنحوٍ صحيح وسهل وممتع. لذلك، من الضروري تطوير وسائط تعلم الرياضيات من أجل إنشاء وسائط تمثيلية لتعلم الرياضيات حتى يتمكن الطلاب من تعلم الرياضيات بنحو صحيح وسهل وممتع. لهذا السبب، أجريت هذه الدراسة باستخدام نهج نوعي، مع نموذج بحث التصميم التربوي المستند إلى تصميم بحث (Mc Kenney). هناك ثلاث مراحل رئيسة في بحثه، وهي (أ) تحليل الاحتياجات والسياق، (ب) التصميم والتطوير والتقييم التكويني، و (ج) التقييم شبه التلخيصي. بدأت هذه الدراسة بنتائج الجوانب المقاسة نظريًا والمؤشرات التي جرى تطويرها بعد ذلك باستخدام (EDR). أسفرت

الدراسة عن أربعة وسائط تمثيلية حول (أ) القيمة المكانية لطلاب الصف الأول والثاني، (ب) الضرب لطلاب الصف الثاني، (ج) الكسور لطلاب الصف الثالث، و (د) LCM وGCF والكسور العشرية لطلاب الصف الرابع.

دراسة (Abbas and Al-Sayed) (2016)؛ تهدف إلى دراسة فعالية برنامج قائم على نهج الرياضيات التنموية لتطوير مستويات التفكير الرياضي العليا، وتقدير الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية. شارك في الدراسة (53) طالبًا وطالبة. صممت الباحثة برنامج الرياضيات التطورية بعد الدخول إلى مواقع الإنترنت والكتب المتعلقة بموضوع البحث، وإدارة البرنامج باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس الفعّالة (حل المشكلات، والتواصل الرياضي، وتعليم الرياضيات الواقعي). كما صممت الباحثة اختبار حل المشكلات، واختبار التفكير الإبداعي، ومقياس التقدير الرياضي المستخدم كأدوات. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على فاعلية برنامج الرياضيات التنموية وإدارته باستخدام بعض إستراتيجيات التدريس الفعّالة في تنمية قدرات الطلاب فيما يتعلق بحل المشكلات والتفكير الإبداعي، وكذلك في تنمية تقدير الرياضيات والرغبة في مواصلة دراسة الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية.

دراسة (Kelanang and Zakaria) (2016) :هدفت لمعرفة تأثير التدخل على تحسين الحساب وتحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات. كانت هذه الدراسة كمية بطبيعتها، وتضمنت (19) طالبًا في المرحلة الابتدائية من المدارس الابتدائية داخل الإقليم الفيدرالي كوالا لمبور. كانت الأدوات المستخدمة في الدراسة هي قوائم تكساس المبكرة للرياضيات. جرى تحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات باستخدام تقييم(TEMI-PM) . جرى اختيار الطلاب الذين سجلوا أقل من (25٪) للانضمام إلى التدخل. كما أجريت جلسة التدخل في مجموعة صغيرة من (5) طلاب لمدة (30) دقيقة لمدة (10) أسابيع. أظهرت النتائج وجود فرق معنوي في درجات الاختبار القبلي والبعدي. الطلاب الذين شاركوا قد أظهر التدخل تحسنًا في تحصيل الرياضيات لديهم.

منهج الدراسة

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة البحث عينةً غرضيةً للدراسة، تكوَّنت من (82) معلماً ومعلمة رياضيات، من مختلف المدارس جرى اختيارها عشوائيًا من محافظة العقبة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظة العقبة الذين بلغ عددهم (143) معلماً ومعلمة وفقًا لإحصائيات مركز الملكة رانيا لعام (2022)، وقد وزِّع نموذج الاستبانة إلكترونيًا على عدد من معلمي الرياضيات عشوائيًا للإجابة عن محاور الدراسة من وجهة نظرهم لتعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية، ودراسة المعيقات والصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة، ويتبين من الجدول رقم (1) أنَّ معظم أفراد العينة كانوا من المعلمين، حيث بلغ عددهم (60) معلماً، أي ما نسبته (73.2٪)، بينما بلغ عدد المعلمات (22) معلمة، أي ما نسبته (26.8٪).

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية

الجنس	ذكر	60	٪73.2
	أنثى	22	٪26.8
الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	٪8.5
	من 6 سنوات إلى 10 سنوات	10	٪11.6
	من 10 سنوات فأكثر	65	٪79.2
المؤهل العلمي	دبلوم	20	٪23.7
	بكالوريوس	54	٪65
	ماجستير	6	٪7.1
	دكتوراة	2	٪2.2

أداة الدراسة

صممت الباحثة أداة الدراسة الممثل بـ "معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة"، وذلك عبر الاطلاع على الأدب المشابه والدراسات السابقة، حيث شمل المقياس بصورته الأولية على (22) فقرة.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من الصدق الداخلي لأداة الدارسة عرضتها الباحثة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وبلغ عددهم (5) محكمين، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم وآرائهم جرى اعتماد الفقرات التي حصلت على إجمال (75٪) فما فوق، حيث بلغ عدد الفقرات المقياس بصورته النهائية (20) فقرة موزعة على أربعة محاور.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة طبقت معادلة كرونباخ ألفا، حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي لاستبانة معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة (0.80)، وهي قيمة جيدة لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول رقم (2) يبين قيم معامل الثبات لمجالات أداة الدارسة:

جدول (2) قيم معامل الثبات لمجالات أداة الدراسة

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المحور الأول: أسباب متعلقة بالمعلم.	5	0.83
المحور الثاني: أسباب متعلقة بالمتعلم.	5	0.78
المحور الثالث: أسباب متعلقة بالمحتوى.	5	0.73
المحور الرابع: أسباب متعلقة بالأهداف.	5	0.87
الدرجة الكلية	20	0.80

تشير نتائج الجدول رقم (2) أنَّ قيم معامل الثبات لمجالات استبانة المعيقات التي تواجه تنفيذ تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة قد تراوحت ما بين (0.73-0.87)، وتعدُّ هذه القيم جيدةً لأغراض الدراسة.

محكات الحكم على درجة تأثير المعيقات

حيث جرى استخدام مقياس ليكرت خماسي التدرج (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً)، حيث أعطيت الإجابة منخفضة جداً (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)، كبيرة (4)، كبيرة جداً (5)، جرى اعتماد المعيار الإحصائي الآتي الوارد في الكيلاني والشريفين (2011، 431) باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات.

مدى الفئة = 5-1=4 ÷ 3 = 1.33، وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

المتوسّط الحسابيّ	درجة التأثير
من (1.00) أقلّ من (2.34)	منخفضة
من (2.34) أقلّ من (3.67)	متوسّطة
من (3.67 -5.00)	مرتفعة

إجراءات الدراسة

طبِّقت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من معلمي ومعلمات مديرية تربية العقبة.
- إعداد أداة الدراسة، واستخراج الصدق والثبات لهما.
- توزيع أداة الدراسة، وجمع البيانات، وتحليلها إحصائياً، والوصول إلى النتائج.

المعالجات الإحصائية

اعتمدت الباحثة على برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك عبر إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples-t-test).
- تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
- اختبار تحليل الانحدار المتعدد.
- معادلة كرونباخ ألفا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية العقبة؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة.

المحور الأول: أسباب متعلقة بالمعلم

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور أسباب متعلقة بالمعلم

العنصر	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
02	مدى استخدام الطرق الاستدلالية وأساليب التفكير السليمة وأساليب التقويم الحديثة.	4.02	0.90	مرتفع
01	ضعف الإلمام بفلسفة تدريس الرياضيات وقلة استخدام الوسائل التعليمية.	3.61	1.05	مرتفع
04	ضعف تركيز المعلم على الأساسيات اللازمة لتعلم موضوعات جديدة.	3.45	1.00	مرتفع
03	قلة الأمثلة التي يعطيها المعلم للطلبة في الحصة.	3.28	0.99	متوسط
05	قلة متابعة المعلم للواجبات البيتية المعطاة للطلبة.	3.18	1.07	متوسط
	المتوسط العام لمحور أسباب متعلقة بالمعلم	3.50		مرتفع

يوضح الجدول أعلاه للمحور الأول أسباب متعلقة بالمعلم كانت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي مقداره (3.50) وكان الأعلى في المتوسط الحسابي، وهي عبارة (مدى استخدام الطرق الاستدلالية وأساليب التفكير السليمة وأساليب التقويم الحديثة) بمتوسط (4.02) بينما جاءت عبارة (قلة متابعة المعلم للواجبات البيتية المعطاة للطلبة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط درجات (3.18).

المحور الثاني: أسباب متعلقة بالمتعلم

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور أسباب متعلقة بالمتعلم

العنصر	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
08	انصراف اهتمام الطلبة إلى الأنشطة والمجالات الأكاديمية السهلة التي لا تتطلب جهداً عقلياً.	3.29	1.02	متوسط
09	افتقار الطلبة إلى الخلفية الرياضية الضرورية لدراسة الرياضيات وصعوبة المادة وموضوعاتها.	3.24	0.99	متوسط
10	ميل الطالب تجاه مادة الرياضيات.	3.15	1.03	متوسط
07	الحالة الصحية العامة للمتعلم.	3.09	1.09	متوسط
06	مدى الرغبة الذاتية في الدراسة.	3.03	1.06	متوسط
	المتوسط العام لمحور أسباب متعلقة بالمتعلم	3.16		متوسط

يوضح الجدول أعلاه المحور الثاني أسباب متعلقة بالمتعلم كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.16) وهو يندرج ضمن فئة الممارسات العالية، وجميع العبارات في المحور حصلت على مستويات ممارسة عالية، وحصل على المركز الأول عبارة (انصراف اهتمام الطلبة إلى الأنشطة والمجالات الأكاديمية السهلة التي لا تتطلب

جهداً عقلياً) بمتوسط (3.29) وبمستوى ممارسة مرتفع، في حين جاءت عبارة (مدى الرغبة الذاتية في الدراسة) بمتوسط (3.03) وهي في المركز الأخير.

المحور الثالث: أسباب متعلقة بالمحتوى

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور أسباب متعلقة بالمحتوى

العنصر	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
13	تركيز المحتوى على الجانب المعرفي ولا يركز على الجانب المهاري في تعلم الرياضيات.	3.23	0.88	متوسط
12	مدى مراعاة السهولة في ترتيب موضوعات كتاب الرياضيات للمرحلة الأساسية.	3.21	0.95	متوسط
11	افتقار موضوعات كتب الرياضيات بالمرحلة الأساسية إلى التتابع المنطقي.	3.15	1.13	متوسط
15	مدى جودة طباعة الكتاب وإخراجه والذي يبعث على الملل من القراءة.	3.03	1.12	متوسط
14	قلة التركيز على أسلوب حل المشكلات في حل التمارين.	3.00	0.91	متوسط
	المتوسط العام لمحور أسباب متعلقة بالمحتوى	3.15		متوسط

يوضح الجدول أعلاه المحور الثالث أسباب متعلقة بالمحتوى كانت بدرجة، متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.15) وهو يندرج ضمن فئة الممارسات المتوسطة، وحصلت جميع عبارات المحور على مستوى ممارسة متوسط، وجاءت في المقام الأول عبارة (تركيز المحتوى على الجانب المعرفي ولا يركز على الجانب المهاري في تعلم الرياضيات) بمتوسط (3.23) وبمستوى ممارسة مرتفع، في حين حصلت عبارة (قلة التركيز على أسلوب حل المشكلات في حل التمارين) في المرتبة الأخيرة بمتوسط درجة (3.00).

المحور الرابع: أسباب متعلقة بالأهداف

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أفراد العينة على محور أسباب متعلقة بالأهداف

العنصر	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
16	تصف السلوك وقابليتها للقياس والملاحظة.	3.27	0.97	متوسط
17	وضوح المعنى وقابليته للفهم.	2.93	1.01	متوسط
18	توفر للمعلم الأساس السليم لإعداد الاختبارات والأدوات المناسبة للتقويم.	2.63	1.09	متوسط
20	ضعف اكتساب بعض المهارات العملية.	2.60	1.33	منخفض
19	تساعد المعلم تحديد واختيار الأنشطة المناسبة للدرس.	2.58	1.39	منخفض
	المتوسط العام لمحور أسباب متعلقة بالأهداف	2.80		متوسط

يوضح الجدول أعلاه المحور الرابع أسباب متعلقة بالأهداف كانت بدرجة تتراوح بين متوسط ومنخفض، وبمتوسط حسابي مقداره (2.80) وهو يندرج ضمن فئة الممارسات المتوسطة، وحصلت جميع عبارات المحور على مستوى ممارسة منخفض ومتوسط، وجاءت في المقام الأول عبارة (تصف السلوك وقابليتها للقياس والملاحظة) بمتوسط (3.27) وبمستوى ممارسة متوسط، في حين حصلت عبارة (تساعد المعلم تحديد واختيار الأنشطة المناسبة للدرس) وفي المرتبة الأخيرة، بمتوسط درجة (2.58).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين يمكن أن تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

جدول (7) نتائج اختبار الانحدار المتعدد لمعيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	قيمة (f) الجدولية	مستوى الدلالة (f)	معامل التحديد (R2)	معامل الارتباط (R)
الانحدار	7.39	4	1.87	5.66	2.49	0.001	0.22	0.32
الخطأ	240.62	77	0.32					
المجموع	248.01	81						

* دال عند مستوى (0.05)

لاختبار هذه الفرضية جرى استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression analysis) كما يبينه الجدول رقم (7)، حيث إنّ قيمة (f)المحسوبة بلغت (5.66) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.49) عند درجات حرية (4،77) ومستوى الدلالة البالغ (0.05)، وهذا يوجب رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "وجود معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية"، ويؤكد هذه النتيجة مستوى دلالة (f) البالغ (0.001) حيث إنه أقل من (0.05) مستوى الدلالة المعتمد. أما القوة التفسيرية للنموذج فقد بلغت (R2= 0.22) وهي قوة تفسيرية متوسطة، مما يعني أنّ أبعاد المتغير المستقل (معيقات تعلم الرياضيات) تفسر ما مقداره (22٪) من المتغير التابع.

جدول (8) نتائج معامل المحاور الأربعة لمعيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين

المتغير	B	Beta	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المحور الأول: أسباب متعلقة بالمعلم.	0.19	0.28	4.58	*0.035
المحور الثاني: أسباب متعلقة بالمتعلم.	0.16	0.27	3.82	*0.001
المحور الثالث: أسباب متعلقة بالمحتوى.	0.15	0.22	4.43	*0.041
المحور الرابع: أسباب متعلقة بالأهداف.	0.22		4.51	*0.001

* دال عند مستوى (0.05)

من نتائج معامل معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمتغيرات (أسباب متعلقة بالمعلم، أسباب متعلقة بالمتعلم، أسباب متعلقة بالمحتوى، أسباب متعلقة بالأهداف).

جدول (9) نتائج تحليل التباين (ANOVA) لاختبار الفروق معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي)

المصدر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	بين المجموعات	1.30	2	0.65	2.66	0.07
	داخل المجموعات	229	79	0.24		
	المجموع					
المؤهل التعليمي	بين المجموعات	1.33	2	0.66	2.53	0.06
	داخل المجموعات	341	79	0.26		
	المجموع					

* دال عند مستوى (0.05)

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول (9) أنّ اختبار نتائج تحليل التباين (ANOVA) لم يظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (f)المحسوبة (2.66) والدلالة الإحصائية (0.07) مما يعني أنّه لا يوجد أثرٌ لمتغير الجنس في معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وبالتالي يمكن قبول هذه الفرضية بصيغتها الصفرية.

كما بيّنت المعطيات في الجدول (9) أنّ اختبار نتائج تحليل التباين ((ANOVA لم يظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة (f)المحسوبة (2.53) والدلالة الإحصائية (0.06) مما يعني أنّه لا يوجد أثرٌ لمتغير المؤهل التعليمي في معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وبالتالي يمكن قبول هذه الفرضية بصيغتها الصفرية.

مناقشة النتائج

بناءً على نتائج الدراسة، يتضح أنّ الباحث قام بتحليل معيقات تعلم الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. ويركّز البحث على محاور رئيسة عديدة، تشمل أسباب متعلقة بالمعلم، وأسباب متعلقة بالمتعلم، وأسباب متعلقة بالمحتوى، وأسباب متعلقة بالأهداف، وأحد الشبه البارزة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة هو التركيز على تحليل معيقات تعلم الرياضيات وفهمها من وجهة نظر المعلمين. يشير الباحثون في الدراسات السابقة إلى أهمية فهم تلك المعيقات في تحسين جودة عملية التعلم في الرياضيات. بالمثل، يؤكد البحث الحالي على أهمية تحليل تلك المعيقات ومعرفة كيفية تأثيرها على تعلم الطلاب.

حيث في دراسة المجيدل (2009) يركّز الباحث في هذه الدراسة على تحليل العوامل المؤثرة في صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويتناول وجهة نظر معلمات المجال الثاني - رياضيات وعلوم وتظهر النتائج وجود عواملَ مدرسيةٍ تسبب صعوبات تعلم الرياضيات، وتبين قلة التعاون من قِبل أسر التلاميذ في حل

المشكلات التعليمية ويمكن مقارنة نتائج هذه الدراسة مع دراستي بخصوص تأثير عوامل معينة على صعوبات تعلم الرياضيات، ولكن يتطلب ذلك تحليلاً مفصلاً للعوامل المعتمدة في الدراستين.

ودراسة حجاج، محمد الأمين (2015) التي تركز على اقتراح نموذج نفسي معرفي خاص بصعوبات تعلم الرياضيات وتقديم برنامج حاسوبي لتشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات، حيث إنّ الدراسة تعتمد على النماذج النفسية والمعرفية في تحليل الصعوبات التعلمية، ويمكن مقارنة نتائج الدراسة مع دراستي من حيث المنهج المعتمد والأساليب المستخدمة في تشخيص ومعالجة الصعوبات التعلمية في الرياضيات.

ونلاحظ دراسة بوقرن وبرزاوي (2021) يهدف الباحثون في هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتحديد نسبة انتشار هذه الصعوبات بينهم، وتستخدم الدراسة عينةً من تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتحليل توزيع الصعوبات التعلمية في ميادين عديدة من مادة الرياضيات، ويمكن مقارنة نتائج هذه الدراسة مع دراستي بخصوص انتشار وأنواع الصعوبات التعلمية في الرياضيات، والتحليلات الإحصائية المستخدمة لتقدير النسب المئوية لهذه الصعوبات.

دراسة مقلاتي وعمراني (2020) التي تركز على تأثير تمارين علاجية مقترحة في تخفيف صعوبات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وتستخدم الدراسة أدوات قياس متنوعةً لتقدير تأثير التمارين العلاجية على قدرات حل المشكلات الرياضية، ويمكن مقارنة نتائج هذه الدراسة مع دراستي بخصوص فعالية التدخلات العلاجية في تحسين قدرات حل المشكلات الرياضية لدى الطلاب، ويمكن مقارنة دراستي الحالية مع الدراسات السابقة في النطاق العام للموضوع والمشكلة المعالجة، ولكن يجب مراعاة الاختلافات في المنهجيات والعينات والأدوات المستخدمة في كل دراسة.

تهدف دراسة شعبان رضوان ونسرين حسني (2021) إلى معرفة ودراسة الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات العقلية، واستخدمت الدراسة عينة تضم (120) طالباً وطالبة من المرحلة الابتدائية، مع استخدام مقاييس متعددة لتقييم الوعي بالانتباه وحل المشكلات العقلية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه لصالح العاديين.

تهدف دراسة (Abbas and Al-Sayed) (2016) إلى دراسة فعالية برنامج قائم على نهج الرياضيات التنموية في تطوير مستويات التفكير الرياضي العليا وتقدير الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية وشملت الدراسة (53) طالباً وطالبة، واستخدمت برنامجًا مصممًا بعناية، بالإضافة إلى إستراتيجيات تدريس فعّالة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلُّ على فعالية البرنامج في تحسين مستويات التفكير الرياضي وتقدير الرياضيات.

تهدف دراسة (Kelanang & Zakaria) (2016) إلى معرفة تأثير التدخل على تحسين الحساب وتحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات، وشملت الدراسة عينة من (19) طالبًا في المرحلة الابتدائية، واستخدمت تقييمات محددة لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الرياضيات، وأظهرت النتائج وجود فروق معنوية في درجات الاختبار القبلي والبعدي، مما يدل على تحسن تحصيل الرياضيات بعد التدخل.

من بين الاختلافات الملحوظة، يمكن أن نلاحظ أنّ هذه الدراسة ركّزت خصوصًا على وجهة نظر المعلمين فقط، بينما قد تكون بعض الدراسات السابقة قامت بتحليل آراء الطلاب أو آراء الأهل أيضًا بالنظر إلى النتائج المحددة في هذه الدراسة، يمكن أن نرى بعض الفروق في النتائج. على سبيل المثال، وجد البحث الحالي أن هناك أسباباً عديدة

متعلقة بالمعلم تؤثر بنحو كبير على تعلم الرياضيات، بينما لم تبرز هذه النتائج بقوة في بعض الدراسات السابقة. لذا، يُعدُّ هذا البحث إضافةً مهمةً للمعرفة في مجال معيقات تعلم الرياضيات ودور المعلم في ذلك، وتظهر نتائج هذه الدراسة تأكيدًا على أهمية تحليل معيقات تعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، مع بعض الاختلافات والتوسع في الفهم بالمقارنة مع الدراسات السابقة التي قامت بتحليلٍ مشابهٍ في المجال.

استنتاجات الدراسة

- من أبرز معيقات تعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية في الأردن قلة استخدام الوسائل التعليمية الفعالة، مما يؤثر سلبًا على فهم الطلاب واستيعابهم للمفاهيم الرياضية.
- قلة استخدام أساليب التقويم الحديثة تعدُّ من المعيقات الأساسية، حيث تؤدي إلى صعوبة لدى الطلبة في تعلم الرياضيات بنحوٍ فعّال.
- من الضروري اكتساب المعلمين المعرفة المفاهيمية التي تحتاجها إستراتيجيات التدريس لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مما يسهم في تحسين مستوى تعلم الرياضيات.
- يجب التركيز على تطبيقات الرياضيات المرتبطة بالمهارات الحياتية لتشجيع الطلاب على تعلم الرياضيات، وإدراك أهميتها في الحياة اليومية.
- أوصت الدراسة بضرورة معالجة نقاط الضعف لدى الطلاب في المرحلة الأساسية فور ظهورها لمنع تراكمها، مما يسهم في تحسين مستوى تعلم الرياضيات عمومًا.

التوصيات والاقتراحات

يوصي الباحث بمراعاة بعض النقاط عند تدريس الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية:

1. استخدام أساليب التقويم الحديثة، حيث إنَّ أساليب الحديثة تتناسب وتطور المناهج الدراسية لمبحث الرياضيات.
2. الاهتمام بتدريب المعلمين في مجال التعامل مع التقنيات التعليمية المعاصرة (الحاسوب والإنترنت)، والاستفادة منها في تعليم الطلاب في المجالات الدراسية المختلفة، وبخاصة في الرياضيات.
3. تشجيع المعلم للطلبة على دراسة وتعلم الرياضيات وربطها بالمهارات الحياتية.
4. تعلم الرياضيات بأساليب مختلفة تراعي الفروق الفردية، واستخدام إستراتيجياتٍ وأدواتٍ تدريسيةٍ وخطط تعلمٍ متنوعة.
5. متابعة المعلم للطلبة، وتشجيعهم على المناقشة والحل وطرح الأفكار.
6. متابعة المعلم للطلبة والتذكير بالموضوعات السابقة التي تشكل أساس التتابع المنطقي في المراحل التالية، والتأكيد على تعلم أساسيات مادة الرياضيات منذ الصفوف الأساسية، وعدم تراكم الضعف لدى الطلبة كلما ارتقى إلى صفٍّ أعلى عن طريق النجاح التلقائي.
7. التركيز على أسلوب حل المشكلات في حل التمارين.
8. استخدام وتوفير للمعلم الأدوات المناسبة للتقويم لأعداد الاختبارات، إضافةً إلى تحديد واختيار الأنشطة المناسبة للدرس التي تساعد على تبسيط الموضوعات.

المراجع العربية

إبراهيم، س.، وعبد الواحد، ي. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. القاهرة: مصر الأنجلو المصرية.

الأبرط، م. (2009). *معيقات تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية في مدينة ذمار باليمن من وجهة نظر الطلبة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أبو صوي، س. (2016). صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. *موقع موضوع*. تم الاسترجاع من https://mawdoo3.com بتاريخ 10 يناير 2024.

البطاينة، أ. م.، والرشدان، م. أ. (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بوقرن، ج.، وبزراوي، ن. (2021). تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *مجلة الرواقد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *5*(1)، 180-205.

حجاج، م. الأ. (2015). *صعوبات تعلم الرياضيات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

خصاونة، أ.، والبركات، ع. (2007). المعرفة الرياضية والمعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة/المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *3*(3)، 287-300.

رضوان، ش. ج.، وحسني، ن. خ. (2021). الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين في الوعي بالانتباه وكفاءة حل المشكلات العقلية. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، *9*(3)، 477-539.

طعيمة، ر. م. (2006). *المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه* (ط. 3). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الهادي، ج. ع. (2002). *الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه: دليل لتحسين التدريس*. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

عبيد، ص. أ. ح. (2008). *فاعلية الدورات التدريبية أثناء الخدمة في تطوير كفايات معلمي الرياضيات في بناء الاختبارات التحصيلية للمرحلة الأساسية في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المجيدل، ع. (2009). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، *25*(4-3)، 135-177.

المعشني، م. أ. م. (2002). *قلق الرياضيات: أسبابه وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عُمان.

مقلاتي، س.، وعمراني، ز. (2020). *اقتراح تمارين علاجية لصعوبات حل المشكلات الرياضية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر.

النجادي، ع. ر .(2001). *القياس والتقويم في العملية التربوية* (ط. 2). الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الوقفي، ر .(2004). *أساسيات التربية الخاصة* .عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع الأجنبية

Darey, H., Terzinha, N., Peter, B., & Christina, T. (2012). Individual differences in conceptual and procedural fraction understanding: The role of abilities and school experience. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(4), 469–486.

Cheng-Yaa, L., Jerry, B., Der-Ching, Y., & Tsai-Wei. (2013). Preservice teachers' conceptual and procedural knowledge of fraction operation: A comparative study of the United States and Taiwan. *School Science and Mathematics, 113*(1), 41–51.

Ferrini-Mundy, J. (2000). Principles and standards for school mathematics: A guide for mathematicians. *Notices of the American Mathematical Society, 47*(8).

Abbas, S., & Al-Sayed, R. (2016). A program based on developmental mathematics approach to develop higher order mathematical thinking levels and mathematics appreciation for primary stage students. *Education, 136*(3), 378–390.

Kelanang, J. G. P., & Zakaria, E. (2012). Mathematics difficulties among primary school students. *Advances in Natural and Applied Sciences, 6*(7), 1086–1092.

Karlimah, K. (2019, October). How to develop primary school mathematics learning media. In *Journal of Physics: Conference Series 1318*(1), p. 012009. IOP Publishing.

متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهه نظر معلمي محافظة معان

الاستـــلام: 7/**فبراير**/2024
التحكيم: 23/ **أغسطس**/2024
القبـــول: 15 / **أكتوبر** /2024

محمود عبدالقادر هارون الصنات [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مدير مدرسة - وزارة التربية والتعليم - الأردن.
*عنوان المراسلة: Mahmouinat12@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان

الملخص:

ازداد الاهتمام بتطبيقات الذكاء الاصطناعي بنحوٍ ملحوظٍ في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك التعليم، حيث أصبح من الضروري التعامل مع هذه التطورات لمواكبة متغيرات العصر، وتعزيز تجربة المعلمين والطلبة في العملية التعليمية. يهدف هذا البحث إلى استكشاف متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان؛ حيث جرى استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما جرى تطوير استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي شملت (200) معلمٍ ومعلمةٍ من المحافظة. وقد أظهرت النتائج ضرورة تلبية المتطلبات المادية والتقنية والتنظيمية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس. كما كشفت النتائج عن تحدياتٍ رئيسةٍ تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مثل التكاليف المرتفعة، وقلة التدريب، بالإضافة إلى عدم ملاءمة البُنية التحتية والغرف الصفية لاستيعاب هذه التقنيات. بناءً على النتائج، يُوصى بتخصيص ميزانياتٍ خاصةٍ لتطوير وتحديث البُنية التحتية، وتقديم التدريب اللازم للمعلمين والموظفين. كما يجب أيضًا توفير الدعم المالي والتقني والتنظيمي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المدارس، مع تحسين بُنية المدارس لتتناسب مع هذه التقنيات المتقدمة..

الكلمات المفتاحية: ***الذكاء الاصطناعي، التعليم، تحديات، متطلبات، المعلمين.***

Requirements for employing artificial intelligence in the educational process from the point of view of teachers in Ma’an Governorate

Mahmoud Abdel Qader Haroun Al-Sanat[1]

Abstract

Interest in artificial intelligence applications has significantly increased across various fields of life, including education. It has become essential to adapt to these developments to keep pace with current changes and enhance the experience of teachers and students in the educational process. This research aims to explore the requirements for applying artificial intelligence in the educational process from the perspective of teachers in Ma'an Governorate. The descriptive-analytical method was used, and a questionnaire was developed to collect data from a sample of 200 teachers from the governorate. The results showed the necessity of meeting the material, technical, and organizational requirements for the application of artificial intelligence in schools. The results also revealed major challenges facing the implementation of artificial intelligence, such as high costs, lack of training, and the inadequacy of infrastructure and classrooms to accommodate these technologies. Based on the findings, it is recommended to allocate special budgets for developing and updating infrastructure and providing the necessary training for teachers and staff. Financial, technical, and organizational support should also be provided to implement artificial intelligence in schools, along with improving school infrastructure to accommodate these advanced technologies.

Keywords: *Artificial Intelligence, Education, Challenges, Requirements, Teachers*

[1] Mahmoud Abdel Qader Haroun Al-Sanat - The Ministry of Education. Jordan- School manager.

* Corresponding Author Address: Mahmouinat12@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

المقدمة

أثرت الطفرات الهائلة في مجالات البرمجيات والإلكترونيات وتكنولوجيا المعلومات بنحوٍ عميق على جميع جوانب الحياة، وقد شهد مجال الذكاء الاصطناعي تطورًا كبيرًا أحدث نقلةً نوعيةً في مجالات عديدة، مثل التعليم، الرعاية الصحية، والصناعة. وقد سعت الدول حول العالم إلى تطوير وتحسين نظمها التعليمية وأساليب التعلم والتدريس لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية الراهنة، معتمدةً على الذكاء الاصطناعي لتقديم خدماتٍ تعليميةٍ متقدمةٍ ومرنة، تتماشى مع العصر الرقمي الحالي (حسانين، 2020؛ فرج، 2022؛ Vähäkainu & Lehto, 2019) وتتجلى أهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تلبية احتياجات المتعلمين وتحسين الخدمات المعلوماتية المقدمة لهم (Zhang et al., 2022 ؛ الأحمدي والقحطاني، 2022).

في ظل هذا التقدم والسعي للتطوير، أصبح من الضروري رفع الوعي بالذكاء الاصطناعي بين المعلمين وتطوير مهاراتهم المهنية لمواكبة التطورات السريعة في هذا المجال. ومن الضروري التنويه لضرورة أن تكون هذه العملية مبنيةً على احتياجات وتجارب المعلمين لضمان تكاملها وفعاليتها.

ومن الجدير بالذكر، بأنَّ تبنّي منهج الذكاء الاصطناعي في المدارس القائم على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لتحسين تجربة التعليم والتعلم، وتعزيز الفهم التكنولوجي، وتطوير المهارات العملية في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، والتشجيع على التفكير النقدي والإبداعي، وأخيرًا مناقشة القضايا الأخلاقية المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي وخصوصية البيانات يجب أن يراعي احتياجات الطلاب، بل وتزويدهم بالمهارات الأساسية للنجاح في المجتمع. وكل ذلك يوجب توفير المتطلبات المادية والإدارية والبشرية اللازمة (الأحمدي والقحطاني، 2022). وبناءً على ما سبق، تشكّلت فكرة الدراسة في التحقق من متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان.

مشكلة الدراسة

يرى الباحث أنَّ هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين، وقد أشارت التوصيات في العديد من الدراسات، مثل دراسة كلٍّ من الفراني وسمر (2020)، ودرار (2019)، والياجزي (2019) إلى ضرورة التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبحث تطوير هذه التقنيات وتعميمها في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تمكين المعلمين من مهارات توظيفها بنحوٍ فعّالٍ في العملية التعليمية وفقًا لاحتياجاتهم .أما توصيات المؤتمرات، مثل مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" (2019) فقد دعت إلى تأهيل الأساتذة والمعلمين للعمل في تعليمٍ ممّكنٍ بالذكاء الاصطناعي، وتسليحهم بالمهارات الرقمية الجديدة اللازمة للاستخدامات الأكاديمية، التعليمية، والإدارية للذكاء الاصطناعي. كما دعا مؤتمر "تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية" (2022) وشدَّد على ضرورة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المنظومة التعليمية، بما في ذلك المعلمين والمناهج الدراسية والطلاب والبُنية التحتية.

فيما وضّحت نتائج دراسة وانج وآخرين (Wang et al., 2020) أنَّ استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كان متدنيًا، ودعت إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه التطبيقات.

كما أظهرت نتائج دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) انخفاضًا في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، بينما أوضحت دراسة الخبيري (2020) أنَّ معلمات المرحلة الثانوية بحاجة إلى مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

واكبت دول العالم بما فيها المملكة الأردنية الهاشمية التغيرات التي حصلت في قطاع التعليم وتوظيف التكنولوجيا فيه، وقد تغيَّر دور المعلم بنحو كبير على إثر ذلك؛ حيث أصبح مصممًا للبيئة التعليمية ومطورًا لعمليات التعلم والتعليم، ولم يُعد مجرد محاضر، بل بات مرشدًا وموجهًا لعملية التعلم، ويتعين عليه توجيه الطلاب وتحفيزهم وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم الفكرية والعملية. كما أصبح مسؤولًا عن توجيه الطلاب في استخدام التقنيات الحديثة والذكاء الصناعي في عملية التعلم. وعليه، تغيَّرت وظيفته ومهاراته لتتناسب مع هذا التطور التكنولوجي المستمر (الأحمدي والقحطاني، 2022). ومن الجدير بالذكر أيضًا، بأنَّ تطويع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمة لا يزال محددًا بسبب وجود مُشكلات تعنى بالفلسفة والرؤية، وعدم القدرة على استقطاب الخبرات التعليمية القادرة على التعامل مع تلك التطبيقات (النويجري، 2022). وبناءً على ما سبق، بات من المهم أن يكون لدى المعلم مجموعة من المهارات الأساسية لتطبيق هذه التقنيات في التعليم، بالإضافة لضرورة إلمامه بأحدث التطورات في مجال التكنولوجيا التعليمية والذكاء الاصطناعي، وأن يكون قادرًا على توظيفها بطريقة فعَّالة ومبتكرة في العملية التعليمية. وبناءً على ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في ضرورة التحقق من متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمين محافظة معان.

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان؟ وينبثق عن السؤال السابق عدد من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

- ما المتطلبات (التنظيمية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان؟
- ما المتطلبات (المادية والتقنية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان؟
- ما تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان، وينبثق عن الهدف السابق عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

- التحقق من المتطلبات (التنظيمية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان.
- التحقق من المتطلبات (المادية والتقية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان.
- الكشف عن تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في محورين، وهما:

الأهمية النظرية

- تطوير المفاهيم النظرية حول كيفية استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم للطلاب، وتبنّي أفضل نهج في تكامل التكنولوجيا في الممارسات التعليمية.
- تحديد الاحتياجات التعليمية الفعلية والمحتملة للمعلمين في محافظة معان، والتي يمكن أن يلبوها باستخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة أساسًا للبحوث المستقبلية في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث يمكن أن تحدد النتائج المستندة إلى الأدلة النظرية المزيد من الاتجاهات للتطوير والتحسين في هذا المجال.
- تعزيز الوعي بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم وتشجيع المزيد من المعلمين على تبنّي الممارسات المبتكرة في الفصول الدراسية.

الأهمية التطبيقية

- تعزيز تجربة التعلم عن طريق توفير موارد تعليمية مخصصة وفعّالة وفقًا لاحتياجات الطلبة تتواءم مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- مساعدة المعلمين في تخصيص الدروس والمواد التعليمية لتناسب مستوى واحتياجات الطلاب الفردية في ظل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تحليل البيانات التعليمية الكبيرة لفهم الاتجاهات وتحديد المشكلات، وتقديم توصيات لتحسين العملية التعليمية في ظل الذكاء الاصطناعي.

حدود الدراسة

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي محافظة معان.
- الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على حدود المملكة الأردنية الهاشمية وتحديدًا محافظة معان.
- الحد الزماني: طبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (2024/2023).

مصطلحات الدراسة (من المعروف بأنَّ مصطلحات الدراسة يجري فيها تعريف المصطلحات الرئيسة الموجود في العنوان، أو الأبعاد الخاصة في أحد متغيرات الدراسة، وفي العنوان الحالي لا يوجد ما هو بحاجة إلى تعريف سوى الذكاء الاصطناعي).

الذكاء الاصطناعي: عرَّف فيلبس وآخرون (Phillips et al., 2022) الذكاء الاصطناعي على أنَّه نظامٌ يعتمد على الآلات، قادرٌ على تحقيق أهداف محددة من قبل الإنسان، وتوليد تنبؤات وتوصيات واتخاذ قرارات تؤثر على البيئات الافتراضية والحقيقية. فيما أشار حسانين (2020) إلى أنَّ الذكاء الاصطناعي نوع من التقنيات التي تعمل بقدرة مشابهة لقدرة الإنسان، بحيث يُمكن الآلة من التفكير والتخطيط ذاتيًا يشبه تفكير البشر، وحتى يتفوق في

بعض الحالات على مستوى الذكاء البشري، مما يتيح لها أداء المهام بنحوٍ أفضل من الإنسان المتخصص وذي الخبرة. ويُعرَّف الذكاء الاصطناعي إجرائيًا على أنَّه أحد المناهج التي يجري اعتمادها في العملية التعليمية عن طريق توظيف أدواته وتطبيقاته، كالتعليم الآلي للحصول على مخرجاتٍ تعليميةٍ قادرةٍ على مواكبة التطور الذي يشهده العصر الحالي.

الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي (الهدف من وضع التعريفات هنا لكي تكون مدخل إلى الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم)

يُعرَّف الذكاء الاصطناعي بأنَّه مجالٌ يُعنى بتصميم وتطوير الأنظمة الحاسوبية والآلات ذات القدرة على تحليل البيانات، واتخاذ القرارات، وتعلم الأنماط، وتنفيذ المهام المتقدمة التي تتطلب عادةً تفكيرًا وتحليلًا بشريًا. ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى تمثيل ومحاكاة القدرات الذهنية البشرية بطريقةٍ تسمح للآلات بالعمل بنحوٍ مستقل أو شبه مستقل، دون تدخلٍ بشري مباشر. وتتنوع تعاريف الذكاء الاصطناعي، وتشمل (Kaplan & Haenlein, 2019; Ping Mu, 2019; Pedro, et al., 2019):

- تطوير أنظمة وبرامج الحاسوب التي تتيح للآلات فهم البيانات والمعلومات، وتحليلها، واتخاذ القرارات استنادًا إلى البيانات المتاحة.
- محاكاة العمليات الذهنية البشرية، مثل التفكير، والتعلم، واتخاذ القرارات، والتفاعل مع البيئة.
- تمكين الآلات من تنفيذ المهام المعقدة التي تتطلب تفاعلًا مع بيئةٍ متغيرة، وتكيفًا مع التحديات المتنوعة.
- استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطبيقات الحياة الواقعية، مثل التشخيص الطبي، وتحليل البيانات الكبيرة، وتطوير الروبوتات، وتحسين أداء الأنظمة التقنية.

الذكاء الاصطناعي والتعليم

شهدت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تطورًا ملحوظًا مع التقدم التكنولوجي في العصر الحديث. أحدث هذه التطبيقات هو نظام تعليمٍ إلكتروني قائمٍ على تقنية الذكاء الاصطناعي، والذي يستفيد من مزيجٍ من الإنترنت والحواسيب والوسائل التفاعلية المتنوعة. يقدم هذا النظام بيئةً رقميةً توفر تجاربَ تعليميةً فريدةً ومفيدة، تتجاوز ما يمكن الحصول عليه في البيئات التقليدية. وتشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم مجموعةً من الخدمات المتطورة والمبتكرة، كالتعلم التكيفي الذكي الذي يوفر تجاربَ تعليميةً مخصصةً لكل متعلم دون الحاجة لتدخل المعلم، وكذلك الألعاب التعليمية الذكية التي تعزِّز التركيز وتنمي المهارات العقلية، وأنظمة التقييم الذكي التي توفر تحليلًا شاملاً لأداء الطلاب وتوجهاتٍ تطويريةٍ ملائمة. ومن بين التطبيقات الأخرى التي تستحق الذكر، التمييز وقراءة الحروف، وتلخيص النصوص، وتقنية الواقع المعزز والواقع الافتراضي، وصناعة الصوت، وأنظمة الخبراء التي تحاكي قدرة العقل البشري في حل المشكلات واتخاذ القرارات. بفضل هذه التطبيقات، يجري تعزيز عملية التعلم، وتوفير تجاربَ تعليميةٍ متنوعةٍ ومثيرةٍ تلبي احتياجات الطلاب في العصر الحديث (الياجزي، 2019؛ الفراني والحجيلي، 2020؛ الخبيري، 2020)

تتبنَّى تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العديد من المميزات والفوائد التي تسهم في تحسين عملية التعلم وتعزيز تجربة المتعلمين. ومن الأدبيات والدراسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، يمكن تحديد المميزات الآتية (Wisskir،2017 ؛ إسماعيل، 2017؛ بدوي، 2022):

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

1. تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي رقمنة الأنشطة التعليمية الأساسية، مثل تقييم الطلاب وتصنيفهم في المؤسسات التعليمية، مما يجعل عملية التقييم أكثر دقة وفعالية.
2. يمكن للتطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي تخصيص البرامج التعليمية وفقًا لاحتياجات كل طالب، وتوفير تجارب تعليمية فردية ومخصصة.
3. توفير دعم إضافي للطلاب عن طريق تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تقدم تعليقات فعّالة ومفيدة.
4. تحفيز التعلم التفاعلي عن طريق توفير بيئة تعلم تفاعلية وشيقة، تشجّع المتعلمين على المشاركة والتفاعل، وتعزّز الاستفادة من الدروس والمواد التعليمية.
5. تطوير مهارات التفكير العالي لدى المتعلمين، مثل التحليل، والتخطيط، واتخاذ القرارات، عن طريق توفير تحديات ملائمة ومتنوعة.
6. توفير بيئة تعلم آمنة تقلل من خطورة تعلم بالتجربة والخطأ، حيث توفر بيئة تعلم آمنة ومحفزة للطلاب لاكتساب المهارات والمعرفة.
7. تعزّز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعلم المستمر وعلى مدار الحياة، عن طريق توفير وسائل تعليمية متاحة ومتنوعة لجميع الفئات العمرية والاهتمامات.

متطلبات الذكاء الاصطناعي في التعليم (لابد من التطرق للمتطلبات بشكل عام ولاسيما التي تم ادراجها في الاستبانة وعدم التطرق لهذه الجوانب في الإطار النظري يترك نقصًا في الدراسة، ومن الضروري ذكرها حتى يتم مناقشة النتائج الخاصة في الدراسة الحالية مع النتائج الخاصة في الدراسات السابقة، وأخيرًا فإن ذكرها في هذ الجزء لا يعني أنه تم تحديدها والتعرف عليها).

فيما يأتي توضيح لمتطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم (ثره، 2019؛ عبد السلام، 2022):

المتطلبات المادية والتقنية

- يتطلب تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم استثمارًا ماديًا كبيرًا في الموارد التقنية والبُنى التحتية.
- توفير الموارد المالية الضرورية لتطوير وتشغيل مشاريع الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.
- ضرورة وجود ميزانية كافية لتجديد التقنيات الحديثة، واستكشاف التطورات في مجال الذكاء الاصطناعي.
- توفير الأدوات والمعدات اللازمة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

المتطلبات البشرية (إدارية)

- تطوير قدرات ومهارات المعلمين والعاملين في مجال التعليم لفهم واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- إعداد برامج تدريبية خاصة للعاملين في التعليم لتطوير مهاراتهم في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- توفير برامج دراسية تضم مواد مستقلة لتعليم الذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات.
- تحفيز الابتكار وتبنّي الثقافة المؤسسية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في بيئة التعليم.

المتطلبات التقنية

- توفير البُنية التحتية الضرورية والشبكات اللازمة لدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

- تطوير استخدام التقنيات الحديثة، مثل التعلم بالواقع الافتراضي لدمجها مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- الاستفادة من التطورات التقنية وتطوير الخدمات التعليمية بما يتناسب مع انتشار الذكاء الاصطناعي.
- توعية وتثقيف الجمهور بفوائد واستخدامات الذكاء الاصطناعي، وضرورة مواكبة التطورات في هذا المجال.

المعوقات التي تواجه تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

مع التطور المستمر في مجال التكنولوجيا، أصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي تؤدي دورًا متزايد الأهمية في مختلف القطاعات، بما في ذلك المجال التعليمي. إلا أنَّ تبنِّي هذه التقنيات في العملية التعليمية ليس بالأمر السهل، إذ تواجه العديد من المعوقات والتحديات التي تعترض طريقها، ومنها ما يأتي (العنزي، 2023):

- ازدياد تكلفة تطبيق العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما قد يكون عائقًا لتبنِّيها في بيئة التعليم.
- توقع البطالة بين المعلمين؛ وذلك لتغيير الطرق التقليدية في عملية التعليم.
- احتمالية حدوث اختراقاتٍ ونسخٍ ذاتي للفيروسات التي قد تؤثر على أداء التطبيقات الذكية في بيئة التعليم.
- انعدام الدافعية والرغبة للتعلم؛ بسبب غياب التفاعل الاجتماعي، وروح التأليف والتعاون.
- صعوبة التعامل مع الروبوتات في بيئة التعليم، مما قد يكون عائقًا لتبنيها.
- انتهاك الخصوصية وسرية البيانات، وهو ما يحتاج إلى إدارةٍ فعَّالةٍ للبيانات وسياسات أمان.
- نقص الموارد البشرية المتخصصة، والتحديات التي تواجه التطور السريع في سوق الذكاء الاصطناعي.
- عدم وجود تصور واضح حول أصول البيانات، وآلية جمعها، ومواضع تخزينها، وتقنيات المشتريات التي لا تتناسب مع متطلبات الذكاء الاصطناعي.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (آل مسعد والفراني، 2023) بعنوان: "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية" إلى فهم واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. جرى تصميم أداة البحث في استبانة تحتوي على (34) عبارةً مقسمةً إلى أربعة محاور رئيسة: محور لمهارات التخطيط للدرس (8 عبارات)، ومحور لمهارات تنفيذ الدرس (9 عبارات)، ومحور لمهارات التقويم للدرس (9 عبارات)، ومحور للصعوبات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (8 عبارات). وُزِّعت الاستبانة على (163) معلمةً من معلمات المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أنَّ درجة توافر مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كانت متوسطة بالنسبة لمعلمات المرحلة الثانوية، حيث كانت درجات المتوسط الحسابي (3.07) لمحور التخطيط للدرس، و(3.10) لمحور تنفيذ الدرس، و(3.11) لمحور التقويم للدرس. أظهرت النتائج أيضًا وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقًا لمتغيرات، مثل الدورات التدريبية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. أوصت الدراسة بضرورة عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمي المرحلة الثانوية على استخدام تقنيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوصفها جزءًا من تطوير مهاراتهم المهنية، وتحسين تطبيقهم لهذه التقنيات في بيئة التعليم.

سعت دراسة (العنزي، 2023) بعنوان: "تصور مقترح لمركز مصادر تعلم جامعي قائم على إنترنت الأشياء" إلى تقديم تصورٍ مقترح لإنشاء مركز مصادر تعلمٍ جامعي يعتمد على تقنيات إنترنت الأشياء. تمثلت الدراسة في تحديد

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

المتطلبات الضرورية لتطبيق إنترنت الأشياء في مراكز مصادر التعلم الجامعية، وفحص واقع تلك المراكز، وتحليل التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في هذا السياق. استخدمت الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًا، واستعانت بأدوات البحث التي تضمنت استبانة وُزِّعت على عينة قصدية مكوَّنة من (97) خبيرًا وعضوًا في هيئة التدريس المختصة في مجالات الحاسب الآلي والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وأمن المعلومات في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي (1444 هـ). جرى معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، حيث جرى تحديد مجموعة من المتطلبات الرئيسة لتطبيق إنترنت الأشياء في مراكز مصادر التعلم الجامعية، وشملت هذه المتطلبات: التنظيمية، والمادية والتقنية، ومتطلبات الأمن السيبراني. كما جرى تحديد مجموعة من التحديات التي تواجه توظيف إنترنت الأشياء في هذه المراكز. وفي ضوء النتائج المتحققة، طوَّرت الدراسة تصورًا مقترحًا لتوظيف إنترنت الأشياء في مراكز مصادر التعلم الجامعية. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات للاستفادة من التصور المقترح في إنشاء مركز مصادر تعلم جامعي يعتمد على تقنيات إنترنت الأشياء، وتحقيق المتطلبات المحددة وتجاوز التحديات الموجودة، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

سعت دراسة (الأحمدي والقحطاني، 2022) بعنوان: "**متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية وفقاً لمعايير الأمن السيبراني**" إلى التعرُّف على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين في منطقة المدينة المنورة التعليمية، وذلك وفقًا لمعايير الأمن السيبراني. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على استبانة صُمِّمت لتحقيق أهداف الدراسة، حيث شملت العينة (120) معلمًا ومعلمةً من معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في مدارس التعليم العام بالمنطقة. أظهرت النتائج أنَّ درجة متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي، من وجهة نظر المعلمين، وفقًا لمعايير الأمن السيبراني، جاءت عاليةً بوجهٍ عام، حيث جاء في الترتيب الأول المحور الأول المتعلق بالمتطلبات التنظيمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، وكان متوسط الدرجة لهذا المحور (4.10)، يليه المحور الثالث المتعلق بالمتطلبات المادية، وكان متوسط الدرجة له (3.48)، بينما جاء المحور الثاني المتعلق بالمتطلبات البشرية في الترتيب الأخير بمتوسط درجة (3.01). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفق معايير الأمن السيبراني بناءً على متغيرات النوع، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز وحماية البُنية التحتية لمدارس التعليم العام لدعم تطبيق الذكاء الاصطناعي بالتدريس وفقًا لمعايير الأمن السيبراني، وشدَّدت على أهمية شراء البرمجيات والحواسيب بموافقة إدارة المدرسة لتنفيذ هذا الهدف.

سعت دراسة (الهندي، 2022) بعنوان: "**متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة (كلية الدراسات العليا للتربية نموذجًا)**" إلى فهم متطلبات توظيف التكنولوجيا في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة أداةً لجمع البيانات تضمنت الاستبانة (31) عبارة، وُزِّعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، والتي جرى اختيارها عشوائيًا، وبلغت نسبة الاستجابة (63.81٪) من إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس في العام الجامعي (2022/2021). قدَّم البحث عددًا من المقترحات الضرورية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي، منها: توفير بُنية تحتية مرنة ومتطورة من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة

عالية للدعم الفني، وإعداد برامج تدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لتتلاءم مع استخدام التكنولوجيا، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم عن طريق المؤتمرات والندوات والمحاضرات الإلكترونية، بالإضافة إلى توفير دعم مالي مناسب لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي.

هدفت دراسة (البشر، 2020) بعنوان: "متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء" إلى فهم متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية، والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر الخبراء. جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب مسح الخبراء، حيث أعدت استبانة إلكترونية وزّعت على خبراء المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج والتوصيات، أهمها بناء قائمة بمتطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالجامعات السعودية، وتأكيد موافقة أفراد عينة البحث بشدة على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس بالجامعات السعودية، وبلغ متوسط موافقتهم على هذه المتطلبات (4.58) من (5.00). بالإضافة إلى تأكيد موافقة أفراد عينة البحث بشدة على التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس بالجامعات السعودية، وبلغ متوسط موافقتهم على هذه التحديات (4.38) من (5.00). كانت أهم المقترحات لتحقيق متطلبات الذكاء الاصطناعي ومواجهة التحديات في التدريس بالجامعات السعودية هو تطوير البيئة التعليمية لتسهيل عملية تفاعل العناصر الفعّالة في العملية التعليمية.

التعقيب على الدراسات

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من (الهندي، 2022)، (الأحمدي والقحطاني، 2022)، (البشر، 2020)، (آل مسعد والفراني، 2023) في الهدف العام، كما توافقت مع كلٍّ منها في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واعتماد الاستبانة أداةً لجميع البيانات. وأخيرًا اتفقت مع دراسة (الأحمدي والقحطاني، 2022) و(آل مسعد والفراني، 2023) في اختيارها للمعلمين عينةً للدراسة.
- اختلفت العينة الخاصة في الدراسة الحالية وهي المعلمون مع دراسة كل من (الهندي، 2022)، (العنزي، 2023) التي استهدفت هيئات التدريس في الجامعات، ودراسة (البشر، 2020) التي استهدفت خبراء المناهج والتدريس في الجامعات.
- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة العنوان صياغةً دقيقة، وبناء الإطار النظري الخاص بها، وتعزيز المعرفة النظرية المتعلقة بمتغيراتها.
- تتميز الدراسة الحالية بكونها ستسهم في فهم الاحتياجات والتحديات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان، والتمكين من تطوير إستراتيجيات وسياسات مخصصة للتعليم في محافظة معان بنحوٍ أكثر فاعليةً باستخدام الذكاء الاصطناعي.

منهجية الدراسة

جرى استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لغرض فهم وتحليل الواقع الفعلي لمشكلة البحث. استخدمت الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ووزّعت على عينة من الأفراد أو المشاركين الذين يمثلون جزءًا من السياق الذي تتناوله الدراسة. بعد جمع البيانات، جرى معالجتها وتحليلها

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

إحصائيًا بهدف تحقيق أهداف البحث عن طريق الوصول إلى نتائج تسهم في فهم الموضوع المدروس بنحوٍ أفضل، وتقديم توصياتٍ قائمةٍ على أدلةٍ قوية.

مجتمع الدراسة والعينة

تضمن مجتمع الدراسة المعلمين العاملين في محافظة معان، والبالغ عددهم (350) في محافظة معان، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، واشتملت على (200) معلمٍ ومعلمةٍ من الجنسين (مركز الملكة رانيا، 2023). ويوضح الجداول (1) و(2) البيانات الشخصية والوظيفية لأفراد العينة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	الذكور	102	51
	الإناث	98	49
المجموع		200	100

وضّحت النتائج المعروضة في الجدول (1) أنّ (51٪) من أفراد العينة هم من الذكور، بينما كانت نسبة الإناث (49٪).

الجدول (2): توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية (%)
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	22.5
	من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات	100	50
	10 سنوات فأكثر	55	27.5
المجموع		200	100

يُظهر الجدول (2) أنّ (22.5٪) من أفراد العينة لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، وأنّ (50٪) منهم خبرتهم تتراوح ما بين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات. كما وضحت النتائج أنّ (27.5٪) منهم لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات.

أداة الدراسة

تحقيقًا لهدف الدراسة، جرت مراجعة الأدب النظري والتربوي للمصادر والمراجع والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والذي يتعلق بمتطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان. صُمِّمت الأداة المستخدمة في الدراسة من جزأين؛ الجزء الأول يشمل جمع بيانات شخصية، مثل الجنس، وعدد سنوات الخبرة، أما الجزء الثاني فقد شمل المتطلبات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتحديات التي تقف عائقًا أمامه. جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي للقياس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث يمثل الرقم (5) الدرجة الأعلى للفقرة، والرقم (1) الدرجة الأقل.

صدق أداة الدراسة الظاهري

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال وتصميم الاستبانات، حيث بلغ عددهم (9) من المختصين في مجال الذكاء الاصطناعي في المملكة الأردنية الهاشمية. كما جرى أيضًا مراجعة فقرات الاستبانة للتأكد من وضوحها واتساقها والتأكد من اللغة المستخدمة في صياغة الفقرات لضمان الصحة اللغوية للأسئلة. وأخيرًا جرى استشارة المحكمين بوصفهم وسيلة لضمان صدق الأداة عبر آرائهم وتقييمهم المستقل لمحتوى الاستبانة.

ثبات أداة الاستبانة

جرى استخدام اختبار الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقييم مدى توحيد إجابات المشاركين عن جميع الأسئلة الموجودة في المقياس. هذا الاختبار يستخدم لتحديد مدى اتساق وثبات الأداة البحثية.

الجدول (3): معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (مقياس كرونباخ ألفا)

ت	المتغير	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
1	المتطلبات التنظيمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	6	.752
2	المتطلبات المادية والتقنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	6	.814
4	التحديات التي تقف عائقًا أمام تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	12	.867

يوضح الجدول (3) قيم الثبات لمتغيرات الدراسة والتي بلغت (.752) للمتطلبات التنظيمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، و(.814) للمتطلبات المادية والتقنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأخيرًا (.867) للتحديات التي تقف عائقًا أمام تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وتدلُّ المؤشرات الخاصة في معامل الثبات في الجدول أعلاه على تميز أداة الدراسة بمعامل ثباتٍ مرتفع، مما يعني قدرتها على تحقيق أغراض الدراسة.

النتائج

جرى تحليل البيانات إحصائيًا ووصفيًا باستخدام برنامج (SPSS) لتلخيص الإجابات وتصنيفها بواسطة مقياس ليكرت الخماسي. قسِّمت المتوسطات إلى خمس فئات على النحو الآتي: المتوسطات بين (1 و1.80) وُصِفت بأنَّها منخفضة جدًا، في حين جرى وصف المتوسطات بين (1.81 و2.60) بأنَّها منخفضة. وُصِفت المتوسطات بين (2.61-3.40) بأنَّها محايدة، بينما وُصِفت المتوسطات بين (3.41-4.20) بأنَّها مرتفعة. وأخيرًا، وُصِفت المتوسطات بين (4.21-5.00) بأنَّها مرتفعة جدًا.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

- **أولًا: ما المتطلبات (التنظيمية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان؟**

الجدول (4): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المتطلبات (التنظيمية)

ت	المتطلبات التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	عقد شراكات وإبرام عقود واتفاقيات مع الجهات المعنية بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم للمرحلة المدرسية.	4.89	.75	مرتفع جداً
2	الحصول على التصاريح والتراخيص اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس.	4.47	.79	مرتفع جداً
3	وضع خطط لتوظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس.	4.00	.73	مرتفع
4	وضع دليل إجرائي وصفي لمختلف الأجهزة والتطبيقات المستخدمة للذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها.	3.99	.77	مرتفع
5	وضع خطط لتأهيل المعلمين في المدارس لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	3.97	.83	مرتفع
6	تطبيق معايير السلامة للحفاظ على المستخدمين (المعلمين) وبيئة العمل.	3.50	1.2	مرتفع
	المجموع	4.14	.77	مرتفع

يوضح الجدول (4) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة عن العبارات المتعلقة في المتطلبات التنظيمية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذا البُعد عموماً ما بين (3.50-4.89) بمتوسط كلي مقداره (4.14) على المستوى الخماسي الذي يُشير إلى المستوى المرتفع لضرورة توفر المتطلبات التنظيمية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وقد جاءت في المرتبة الأولى فقرة: "عقد شراكات وإبرام عقود واتفاقيات مع الجهات المعنية بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم للمرحلة المدرسية" بمتوسط حسابي بلغ (4.89) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (4.14) وانحراف معياري (.79)، فيما حصلت الفقرة: "تطبيق معايير السلامة للحفاظ على المستخدمين (المعلمين) وبيئة العمل" على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.50) وهو أدنى من المتوسط الحسابي الكلي (4.14) وانحراف معياري (1.2).

يتضح من النتائج السابقة أنَّ هناك اتفاقًا على أهمية المتطلبات التنظيمية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في المدارس، وأهمية الاستعداد لهذا التوظيف. ومع ذلك، يوجد بعض الاختلاف في مدى التوافق بين الجوانب المختلفة من هذه العملية. وتمثل النتائج المرتفعة للمتوسطات في معظم المتطلبات توافقًا بشأن أهمية وجود التراخيص والشراكات، وضرورة وجود خططٍ ودليلٍ لتوظيف التطبيقات. ومع ذلك، قد تشير الانحرافات المعيارية العالية في بعض الحالات إلى وجود اختلافٍ في الرأي بشأن المستوى المطلوب من كل مطلب. وتتوافق نتائج هذا المحور مع دراسة كل من (الأحمدي والقحطاني، 2022) و (البشر، 2020) التي تدعو لضرورة دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولاسيما في الجانب التنظيمي.

ثانيًا: ما المتطلبات (المادية والتقنية) اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في محافظة معان؟

الجدول (5): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد المتطلبات المادية والتقنية

ت	المتطلبات المادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	توفير ميزانية مالية خاصة لدعم العملية التعلمية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومتطلباتها.	4.65	.78	مرتفع جدًا
2	توفير الخوادم.	4.44	.85	مرتفع جدًا
3	توفير شبكات الاتصال ذات السرعات والقدرات العالية.	4.01	.83	مرتفع جدًا
4	تخصيص ميزانية خاصة لتدريب المعلمين والموظفين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.00	.78	مرتفع
5	استخدام بُنية تحتية سحابية Cloud Infrastructure	3.75	.83	مرتفع
6	تخصيص مبالغ مالية لعمل صيانة دورية ومتابعة التحديثات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.	3.70	.79	مرتفع
	المجموع	4.08	.81	مرتفع

يظهر في الجدول (5) الإجابات الخاصة بعينة الدراسة والمتعلقة في بُعد المتطلبات المادية والتقنية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية فيه ما بين (4.65 – 3.70) وبمتوسط كلي مقداره (4.08) على المقياس الخماسي الذي يشير إلى المستوى المرتفع لبُعد المتطلبات المادية والتقنية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وجاءت الفقرة، "توفير ميزانية مالية خاصة لدعم العملية التعلمية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومتطلباتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (4.65) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام (4.08)، وانحراف معياري بلغ (.78). أما الفقرة: "تخصيص مبالغ مالية لعمل صيانة دورية ومتابعة التحديثات المتعلقة في الذكاء الاصطناعي" فقد حصلت على المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وانحراف معياري (.79) وهو أدنى من المتوسط الحسابي العام (4.08). ويوضح الجدول التقارب في قيم المتوسطات الحسابية، مما يُبين أنَّ مستوى المتطلبات المالية والتقنية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقًا لعينة الدراسة كان مرتفعًا. بناءً على النتائج السابقة، يظهر بأنَّ هناك حاجةً إلى التركيز على البُنية التحتية، وتوفير الموارد المالية والتدريب لتنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس بنحو فعّال ومستدام. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلٍّ من (الفراني وآل مسعد، 2023) و (الهندي، 2022) التي أكدت على لزوم دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالموارد المالية والتقنية وتدريب المعلمين.

ثالثًا: ما تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي محافظة معان؟

الجدول (6): الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

ت	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

ت	التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	التكاليف المالية المرتفعة اللازمة لتجهيز المدارس بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.66	.70	مرتفع جداً
2	السعات التخزينية الضخمة اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.30	.68	مرتفع جداً
3	تأهيل المعلمين لا يتناسب مع إمكانات الذكاء الاصطناعي.	4.13	.70	مرتفع
4	قلة وعي المعلمين بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	4.08	1.18	مرتفع
5	صعوبة الحصول على برامج الأمن السيبراني التي تدعم حماية لخصوصية والبيانات في تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.05	.78	مرتفع
6	المناهج المدرسية لا تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	4.02	.85	مرتفع
7	ندرة البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.89	.85	مرتفع
8	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتاج إلى مجهود أكبر من الأساليب التقليدية.	3.84	1.21	مرتفع
9	قصور التشريعات واللوائح المنظمة للبيئات التي تحتضن الذكاء الاصطناعي.	3.80	.88	مرتفع
10	ضعف استجابة الطلبة مع أساليب التعليم المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.	3.77	.81	مرتفع
11	وجود العديد من الأعباء على المعلمين تمنعهم من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	3.77	.82	مرتفع
12	تصميم الغرف الصفية والمدارس غير مُهيأ لاحتضان بيئات الذكاء الاصطناعي وإمكاناته.	3.63	.70	مرتفع
	المجموع	4.50	.84	مرتفع جداً

يوضح الجدول (6) الإجابات الخاصة في عينة الدراسة والمتعلقة في التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية له ما بين (3.63-4.66) بمتوسط كلي مقداره (4.50) على المقياس الخماسي الذي يُشير إلى المستوى المرتفع جداً للتحديات التي تواجه المعلمين في توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. وقد جاءت الفقرة: "التكاليف المالية المرتفعة اللازمة لتجهيز المدارس بتطبيقات الذكاء الاصطناعي" بمتوسط حسابي بلغ (4.66) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام البالغ (4.50) وانحراف معياري (.70). أما الفقرة: "تصميم الغرف الصفية والمدارس غير مُهيأ لاحتضان بيئات الذكاء الاصطناعي وإمكاناته" فقد حصلت على المرتبة الثانية عشر والأخيرة بمتوسط حسابي (3.63)

وهو أدني من المتوسط الحسابي الكلي (4.50) وبانحراف معياري بلغ (0.70). وبهذا، فإنَّ تحديات توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كان مرتفعًا جدًا عمومًا.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كلٍّ من (الفراني، 2023) والعنزي (2023) التي أشارت إلى أنَّ توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمة يواجه الكثير من التحديات، بدءًا من قصور المباني وعدم ملاءمتها لاحتضان هذه التطبيقات، ووصولًا لعدم وجود كوادر مؤهلة يُمكنها التفاعل مع هذه التطبيقات لتعزيز العملية التعليمية، ومرورًا بعدم قدرة الطلبة على التواؤم مع هذه التجربة الفريدة من نوعها مقارنةً بأساليب التعليم التقليدية، مما يستدعي اتخاذ إجراءاتٍ وتدابير للتغلب عليها، وتعزيز قدرة المدارس على استخدام هذه التقنيات بنحوٍ فعَّالٍ ومستدام.

الخاتمة والتوصيات

يُعدُّ الذكاء الاصطناعي واحدًا من أهم التطبيقات التي غزت مختلف مجالات الحياة بما فيها التعليم، وبات التعامل مع هذه التطورات أمرًا لازمًا لمواكبة التطورات في العصر الحالي، والقدرة على تعزيز تجربة الطلبة والمعلمين في خوضهم لرحلة التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي، وتشير نتائج الدراسة إلى:

- أهمية المتطلبات التنظيمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في المدارس، وأهمية الاستعداد الجيد لتوظيف هذه التطبيقات.
- ضرورة وجود التراخيص والشراكات، ووضع خطط ودليل لتوظيف التطبيقات، والحاجة إلى دعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، خاصةً في الجانب التنظيم.
- الحاجة إلى التركيز على تطوير البُنية التحتية، وتوفير الموارد المالية والتدريب اللازم لتنفيذ تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس بنحوٍ فعَّالٍ ومستدام..
- يواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية العديد من التحديات، بدءًا من قصور المباني وعدم ملاءمتها لاستضافة هذه التطبيقات، ووصولًا إلى نقص الكوادر المؤهلة القادرة على التفاعل مع هذه التطبيقات لتعزيز العملية التعليمية، بالإضافة إلى صعوبة تأقلم الطلاب مع هذه التجربة الفريدة مقارنةً بأساليب التعليم التقليدية.

وتوصي الدراسة بما يأتي:

- تخصيص ميزانياتٍ خاصةٍ لتطوير وتحديث البُنية التحتية، وتقديم التدريب اللازم للمعلمين والموظفين.
- تطوير برامج تدريبيةٍ شاملةٍ للمعلمين والموظفين؛ لزيادة وعيهم ومهاراتهم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تحسين تصميم الغرف الصفية والمدارس لتكون مُهيأة بنحوٍ أفضل لاستيعاب وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- دعم البحث والتطوير في مجال تكنولوجيا التعليم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير حلولٍ جديدةٍ ومبتكرةٍ تلبِّي احتياجات المدارس والطلاب.
- وضع تشريعاتٍ ولوائحَ مناسبةٍ لتنظيم ودعم بيئات التعلم التي تستخدم التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

- توفير جميع المتطلبات التنظيمية والمادية والتقنية ليكون توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ممكنًا وسهلًا دون وجود أي محددات.

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

الأحمدي، ط. ح. ف.، والقحطاني، خ. م. (2022). **متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي من وجهة نظر المعلمين بمنطقة المدينة المنورة التعليمية وفقًا لمعايير الأمن السيبراني.** ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 71*** (3)، 529-579.

بدوي، م. م. ع. (2022). **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والآفاق المستقبلة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني عشر (محليًا) العاشر (دوليًا) للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي تكنولوجيا التعليم والثورة الصناعية، مصر،** 24-25 **يوليو.**

البشر، م. ب. ع. (2020). **متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء.** ***مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، 20***(2)، 27-92.

التويجري، ف. ب. ع. (2022). **متطلبات دعم اتخاذ القرارات الإدارية باستخدام الذكاء الاصطناعي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.** ***مجلة الفنون والأدب وعلم الإنسانيات والاجتماع، (85)***، 154-171.

ثره، م. ش. ع. (2019). **متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري.** ***المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، 1***(2)، 349-372.

حسانين، م. س. (2020). **عملية التصميم الصناعي في ضوء الذكاء الاصطناعي.** ***مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، عدد خاص***، 628-643.

الخبيري، ص. (2020). **درجة امتلاك معلمة المرحلة الثانوية محافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.** ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (119)***، 119-152.

درار، خ. (2019). **أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والروبوت: دراسة تحليلية.** ***المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات: الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، (3)***، 237-271.

عبد السلام، و. م. ح. (2021). **تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة كورونا** (Covid-19). ***المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3***(4)، 171-224.

العنزي، ج. ب. ظ. م. (2023). **تصور مقترح لمركز مصادر تعلم جامعي قائم على إنترنت الأشياء.** ***مجلة التربية لجامعة الأزهر، (200)***، 229-268.

الفرانى، ل.، والحجيلي، س. (2020). **العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا** (UTAUT). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (14)***، 215-252.

الفراني، ل. أ.، وآل مسعد، ف. ز. (2023). **تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية.** ***مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 11***(21).

فرج، ح. أ. إ. (2022). **استثمار الذكاء الصناعي في المكتبات الأكاديمية: الواقع والتحديات.** ***المجلة المصرية لعلوم المعلومات: جامعة بني سويف، 9***(2)، 455-483.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2274

مؤتمر وزراء التعليم العالي العرب. (2019). الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات. جرى استرجاعه في 7 فبراير 2024، من https://cutt.us/60kgh

الهندي، ر. ع. ق. م. (2022). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة (كلية الدراسات العليا للتربية نموذجًا). *مجلة العلوم التربوية، 3*(30)، 89-134.

الياجزي، ف. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (113)*، 257-282.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aldosari, S. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. *International Journal of Higher Education*, *9*(3), 145-151.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, *62*(1), 15-25.

Phillips, S. P., Spithoff, S., & Simpson, A. (2022). Artificial intelligence and predictive algorithms in medicine. *Canadian Family Physician, 68*, 570-572. Retrieved from https://www.cfp.ca/content/cfp/68/8/570.full.pdf

Ping Mu, P. (2019). Research on artificial intelligence education and its value university press orientation. In *1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019)*, China, (Vol. 202019).

Vähäkainu, P., & Lehto, M. (2019, February 28–March 1). Artificial intelligence in the cyber security environment. Paper presented at the *14th International Conference on Cyber Warfare and Security (ICCWS)*, Stellenbosch University, South Africa.

Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. *British Journal of Educational Technology, 51*(5), 1657-1673.

Wisskirchen, G. B. (2017). Artificial intelligence and their impact on the workplace. *IBA Global Employment Institute*.

Zhang, Z., Ning, H., Shi, F., Farha, F., Xu, Y., Xu, J., Zhang, F., & Choo, K. K. R. (2022). Artificial intelligence in cyber security: Research advances, challenges, and opportunities. *Artificial Intelligence Review, 55*, 1029-1053. https://doi.org/10.1007/s10462-021-09976-0

تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن

الاستـلام: 21/ نوفمبر /2024
التحكيم: 21/نوفمبر/2024
القبـــول: 11/ديسمبر/2024

إسماعيل المعيمعة [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 وزارة التربية والتعليم، الأردن.
* عنوان المراسلة: issmeal1990@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن، وتكوَّنت عينة الدراسة من (200) معلمٍ ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة، جرى بناء أداة تحليل المحتوى في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت الدراسة أنَّ الدرجة الكلية لتقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية جاءت بدرجةٍ مرتفعة، باستثناء مجال الأنشطة والوسائل التعليمية ومجال التقويم، وكشفت الدراسة أنَّه يوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، ولا يوجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير (الجنس)، وأوصت بضرورة إعادة النظر في مجالي الأنشطة والتقويم، وتوفير مصادر التعلم التي تساعد في تنفيذ المنهاج بما ينسجم مع معايير الجودة الشاملة في التعليم.

الكلمات المفتاحية: ***التقويم، التربية الإسلامية، الجودة الشاملة، الصف الثامن الأساسي.***

Evaluating the Content of the Islamic Education Textbook for the Eighth - Grade in Light of Comprehensive Quality Standards from the Point of View of Islamic Education Teachers in Jordan

Ismail Al-Muaymaah [1, *]

Abstract:

This study aimed at evaluating the content of the Islamic Education textbook for the eighth grade in the light of comprehensive quality standards from the point of view of Islamic education teachers in Jordan. The sample of the study included 200 male and female teachers chosen at random. The study followed the descriptive analytical research approach. To achieve the objectives of the study, the content analysis tool was built in light of comprehensive quality standards, and its validity and reliability were verified. The study found that the overall score for evaluating the content of the Islamic Education textbook was high, with the exception of the fields of activities, teaching aids, and evaluation.

The study revealed that there are statistically significant differences due to the variable (educational qualification), but no statistically significant differences due to the variable (sex). It recommended reconsidering the areas of activities and evaluation and the provision of learning resources that assist in the implementation of the curriculum in accordance with the criteria for comprehensive quality in education.

Keywords: *Assessment, Islamic Education, Total Quality, Eighth Grade.*

1 Ministry of Education, Jordan.
* Corresponding Email Address issmeal1990@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

مقدمة الدراسة

المناهج الدراسية تعدُّ أداةً حيويةً في عملية التعليم، حيث تؤدي دورًا محوريًا في تنظيمها. وتعمل المناهج الدراسية كمحور يدور حوله عملية التدريس، مما يسهم في تجنب التشتت والارتباك في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

إنَّ إعداد المناهج الدراسية وتطويرها، أصبح يركز على الظروف الثقافية والاجتماعية حتى تتلاءم مع المجتمع التي تعد له، ولكن التطورات المتسارعة والانفتاح على العالم عبر قنوات الاتصال المتعددة، انعكس على العادات والتقاليد والظروف الاجتماعية، مما أدى إلى إجراء تغييراتٍ تربويةٍ ملحةٍ تواكب تلك التطورات (محمود،2014). وتفرض علينا التطورات المتجددة تطوير الكتاب المدرسي؛ حتى يكون متماشيًا مع تلك التطورات، ولا يقتصر تطوير الكتاب على حذف وحدة دراسية، أو إضافة وحدة، وانما يتعدَّى إلى مراجعة وثيقة المنهج، والأطر العلمية التي يعتمد عليها الكتاب المدرسي (طعيمة،2008).

ويعد الكتاب المدرسي من أهم مكونات المنهج بمفهومه الحديث، ويعد من الوسائل التعليمية المعينة في تعلم المتعلم، وزيادة نمو المتعلم في جميع جوانب شخصيته معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا؛ وذلك لأنَّ الكتاب المدرسي هو الأداة التي تترجم أهداف المنهج الدراسي، حيث يحدد الكتاب المدرسي حدود محتوى المادة العلمية المقررة، ويتيح فرصًا واسعةً للتحصيل العلمي، ويعين المعلم على معرفة كمية المعلومات اللازمة التي تقدم للمتعلمين بنحوٍ يحقق الأهداف التربوية المقصودة (الحسن،2017)، وكذلك يعد الكتاب المدرسي الأداة التي تحفظ التراث الثقافي والحضاري، ليجري البناء عليه للمستقبل، فمن الكتاب المدرسي يتولد لدى المتعلم الاهتمام بالتراث، والمحافظة عليه، من أجل الاستفادة منه في حياته، وفي مستقبله (زكور وغليلوس،2018).

وتأتي أهمية الكتاب المدرسي باعتباره الأداة الأولى، التي يستند عليه المعلم والمتعلم في الحصول على المعلومات والمعارف والقيم، وهو الأداة الأولى التي يستخدمها المعلم في مساعدة الطلاب على التعلم، وبالكتاب المدرسي يختبر المعلم حصيلة المتعلم من المعارف والمعلومات، هو الركيزة الأساسية في التعلم التابع لوزارة التربية والتعليم (الحسن،2017)، بالإضافة إلى أنَّه يشعر المتعلم بالاطمئنان والأمان في المرحلة التعليمية التي يسير فيها، من وضوح رؤية الكتاب، من أين يبدأ، والى أين ينتهي (الخزاعي،2023). والكتاب المدرسي هو الوثيقة الرسمية التي تحدد ما يعطى للمتعلم في جميع المدارس الحكومية والخاصة، وبالتالي، يتحدد أساس المفاضلة بين المتعلمين في الحصول على الفرص التعليمية العليا في المستقبل.

لذا، لا بد من الاهتمام بمواصفات الكتاب المدرسي الجيد بجميع عناصره الأربعة؛ فالأهداف التعليمية يجب أن تكون في مقدمة الوحدة التعليمية، وتعكس السلوك الذي يقوم بها المتعلم لا المعلم، وتكون ممثلةً للنتاجات القابلة للقياس والملاحظة، ومرتبطة ارتباطًا واضحًا بالمحتوى، وتخدم رغبات واحتياجات المتعلم (الخوالدة،2008)، والعنصر الثاني المحتوى يجب أن يكون متدرجًا ومتسلسلًا، يناسب المرحلة العمرية المعد لها، وكذلك يجب أن يلبي ميول المتعلم واتجاهاته، ويعمل على إثارة الدافعية لديه، وأن يُكسب المتعلم المهارات الحياتية اللازمة، بالإضافة إلى المعارف والمعلومات التي تعمل على إثراء حصيلة المتعلم، فعند اختيار المحتوى لا بد من التركيز على النوعية بدلًا من الكم الهائلة من المعلومات، التي تؤدي إلى إحباط المتعلم، وانخفاض الدافعية لديه، وهنالك العنصر التطبيقي وهو الأنشطة فعند وضع الأنشطة يجب أن تراعي مستوى النضج العقلي لدى المتعلم، وأن تكون قابلةً للتنفيذ والتطبيق، بالإضافة إلى وجود التعزيز المناسب في نهاية كل نشاط، وأن تدعم قدرة المتعلم على حل المشكلات التي يمكن أن تواجهه، العنصر الأخير من عناصر

الكتاب المدرسي التقويم ومن مواصفاته، أن يعمل على إثارة تفكير المتعلم، بحيث يكون التقويم بأنواعه المختلفة موزعاً على موضوعات الوحدة الدراسية حسب أهمية الموضوع، وأن يقدم تغذية راجعة مباشرة للمتعلم، تشمل جميع جوانب التعلم (مرعي والحيلة،2009).

ومن معايير الكتاب المدرسي الجيد، أن توضح المقدمة للمتعلم النتاجات التي يحققها المحتوى، ومدى ترجمتها للأهداف التي تقوم عليها الفلسفة التربوية، وكذلك مراعاته للعادات والتقاليد التي تنبثق من المجتمع، وأن يكون قادرًا على الكشف عن ميول المتعلم ورغباته، ويعمل على تنميتها، وأن يواكب الكتاب المدرسي مستحدثات العصر في جميع المجالات، وأن يكون مراعيًا للوضوح والتنوع في محتوياته، ومدى قدرته على التكامل في المبحث الواحد والمباحث الأخرى، ويجب أن يراعي أساليب التقويم المتنوعة، وأنَّ الكتاب المدرسي متنوع الأنشطة الصفية وغير الصفية مع إثارة دافعية المتعلم، وأن يتضمن الكتاب قائمة المصادر والمراجع لمساعدة المتعلم على الرجوع إليها إذا لزم الأمر، أو طلب منه الاستفادة منها (عبد القادر، 2019).

أما كتاب التربية الإسلامية، فهو الركيزة الأساسية في تكوين شخصية المتعلم الإسلامية، ولا تقتصر أهدافه على اكتساب المتعلم المعارف والمهارات فقط، وإنما يسعى إلى تحقيق أهدافٍ عظيمةٍ وساميةٍ لدى المتعلم، كتنمية الاتجاهات والقيم والسلوكيات الأخلاقية لدى المتعلم داخل المدرسة وخارجها (الشبول والخوالدة، 2014). ويعد مبحث التربية الإسلامية من المباحث الفريدة التي تضم موضوعاتٍ متعددةً ترتبط بحياة المتعلمين، حيث تساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، فمبحث التربية الإسلامية يحتوي على كثيرٍ من المعلومات والمعارف والقيم والمبادئ الاتجاهات المخطط لها، تساعدهم على تحقيق الغاية التي من أجلها خلقهم الله عز وجل، وفق مبادئ تدريسية تلائم ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم (العازمي، 2018).

وتزداد أهمية دراسة مباحث التربية الإسلامية بفروعها المختلفة في عصرنا الحاضر؛ لأنَّ هذا العصر هو عصر الانفجار المعرفي، والتوجهات الجديدة في العلوم التقنية والأدب التربوي، وتصلح التربية الإسلامية لكل المتغيرات في الزمان والمكان، فهي تدعو إلى تنظيم علاقة الفرد بنفسه أولاً، ومن ثم علاقته في المجتمع الذي يعيش فيه، وهي تغرس في الفرد الاعتدال والاستقامة، وتحمل روح المسؤولية في تعلم العلم الشرعي، واكتساب القيم الإسلامية (الخزاعي، 2023)،

ومن المعلوم، أنَّ المبحث الدراسي بعد تأليفه يحتاج إلى تقويم؛ لمعرفه نجاحه في تحقيق الأهداف التربوية العامة، والوقوف على فاعليته في إكساب المتعلم النمو الشامل في جميع جوانب حياته، وتحديد جوانب القصور التي قد تكون ظهرت في النسخة السابقة، بالإضافة إلى معرفة درجة مراعاة معايير جودة الكتاب المدرسي؛ لأنَّ المنهج الدراسي يعد ركنًا أساسيًا في أولويات الإصلاح التي تقوم عليها الدول (أبانمي، 2 010). فالتقويم هو العملية المنظمة التي ينتج عنها المعلومات التي تساعد في اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام على قيمٍ معينةٍ للأشياء والموضوعات، فمن التقويم يمكن الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق النتاجات المنشودة، وكذلك يساعد في معرفة مدى تحقيق التغييرات المرغوب بها في سلوك المتعلم، وتحديد مستوى التقدم في تحقيق الأهداف التربوية المراد الوصول إليها (الحريري، 2012). ويُقصد به كذلك، بأنَّه العملية التي تسعى إلى جمع البيانات والمعلومات عن كل ما يتعلق بالمنهج، حيث تصنف هذه البيانات، وتعالج بأساليب إحصائية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمنهج وفروعه، وفي ضوء هذا التقويم، تحدد صلاحية المنهج وقيمته التربوية والعلمية، حيث يصدُر قرار باستمرارية هذا المنهج، أو إضافة تعديلات عليه، أو إيقاف التدريس به (علي، 2011).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

ويعد تقويم المناهج التربوية من الأمور المهمة لكل من المعلم والمتعلم والإدارة، وتظهر أهمية التقويم بالنسبة للمعلم في تقويم ممارساته التدريسية، ومدى تقدمه في تحقيق الأهداف، وتحديد فاعلية الاختبارات التي يعدها لقياس تحصيل الطلبة، ومعرفة جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، وبالنسبة للمتعلم يزوِّده بالتغذية الراجعة عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المقصودة، ويظهر له نقاط القوة والضعف في تعلمه، وبالنسبة للإدارة التربوية، فهو يقدم صورةً وصفيةً تشخيصيةً عن جميع جوانب العملية التربوية والتدريسية، ويوضح لها مدى فاعلية المنهج الدراسي بكل محتوياته من أهدافٍ ومحتوى وطرقٍ تدريسيةٍ وأنشطةٍ تعليمية، وكذلك مستوى أداء المعلم وكفاءته، ومستوى التقدم في مستويات التحصيل العلمي، وسلوكيات المتعلمين، ويعد التقويم وسيلةً بالنسبة لمعدِّي المناهج؛ لأنَّه يساعدهم في تحديد فاعلية البرامج الدراسية، ويساعد مؤلفي المناهج الدراسية على زيادة جودة مؤلفاتهم، كما يسهم في مساعدة وزارة التربية والتعليم على إصدار الأحكام والقرارات وفقًا للمعلومات والبيانات التي يوفرها التقويم عن الأحوال والظروف التي تحيط بالعملية التربوية (هندي،2009).

وتظهر أهمية التقويم في مساعدته المؤسسات التعليمية في تحديد مستوى تحقيق الأهداف المخرجات التعليمية، وهذه المعلومات تصحح مسارها في بلوغ الأهداف، حتى تكون ملائمةً للتكيف مع متغيرات البيئية المحيطة، والمتغيرات الداخلية في المؤسسات التعليمية، ولذا، فإنَّ التقويم يركِّز على المكونات المختلفة، والتأكد من توافر المواصفات الجيدة في المنهج الدراسي والكتب المقررة (شحادة، 2009)، فالغاية الأسمى من التقويم، هي تحديد المجال المراد تقويمه، والفروقات بأنواعها المختلفة، ويهدف التقويم عمومًا في المؤسسات التعليمية إلى تحديد نقاط القوة والضعف في مكونات العملية التعليمية، ومن هذه المكونات المنهج الدراسي من حيث التقويم والمتابعة المراجعة والتطوير والتعديل إن لزم الأمر (قطيط،2009).

فإنَّ تقويم الكتب المدرسية مهمٌّ جدًا، وخصوصًا كتب التربية الإسلامية؛ لأنَّ هذه الكتب تنبثق من تعاليم الدين الإسلامي، وأنَّ هذه التعاليم هي أساس المجتمع الإسلامي، بالإضافة إلى أنَّ كتب التربية الإسلامية هي التي تنظم حياة الناس عن طريق تحقيق التوازن في جميع جوانب حياته، فهي تقوي صلة المتعلم بربه سبحانه (العازمي، 2020).

وحتى يكون التقويم واضحًا وذا جودة، فلا بد من الاعتماد على الجودة الشاملة في التقويم، فالجودة الشاملة هي الأسلوب الذي يبني فلسفةً تنظيميةً تسهم في رفع جودة البُنية التحتية والتجهيزات اللازمة، وتهدف إلى دمج الفلسفة التي تقوم عليها الجودة بأهداف المؤسسة التي تعتمد فيها، ونجاح هذه الجودة يعتمد على قناعات أعضاء المؤسسة بالمبادئ والأهداف المتصلة بهذه بالجودة (القحطاني والقحطاني،2017). وتعرَّف على أنَّها مجموعة المعايير والإجراءات التي تسعى إلى التجويد المستمر في المنتج التعليمي، وتتضمن مجموعة الخصائص والمواصفات التي تظهر في المنتج التعليمي، وفي جودة العمليات والأنشطة التي تنفذ عبرها تلك المواصفات، وتدعم المؤسسات بالأدوات اللازمة التي تحقق النتائج المتوقعة لديها (العنزي،2015).

وتشير الجودة الشاملة إلى الخصائص العلمية الجيدة التي يجب أن يتصف بها المخرج التعليمي والتعلمي، وتعتمد على المواصفات ذات الجودة الشاملة، ويجري تنفيذها عبر المعايير التي تمثل تلك المواصفات. وحتى تتحقق جودة المنهاج، فلا بد من توافر عدد من الخصائص، وهي الشمولية، وتعني شمول الجودة لجميع مراحل المنهاج عند البناء والتصميم وتطوير والتنفيذ والتقويم. والموضوعية في الحكم على الأهداف، ويجب أن تتوافر المرونة في مراعاة المستويات والبيئات التي يقدم لها المنهاج، وهنالك المجتمعية، وهي مراعاة المنهاج لفلسفة المجتمع واحتجاجاته، وأن يكون المنهاج قابلًا للاستمرارية في التطبيق والتعديل، ولا بد من تحقيق مبدأ

التشاركية في التصميم واتخاذ القرار (القحطاني والقحطاني،2017). والجودة الشاملة في المنهاج الدراسي تقوم على مجموعةٍ من المعايير التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند إعداد المنهاج، منها أن يلبي متطلبات سوق العمل، وأن يقوم على مفهوم إنتاج المعرفة عبر تعزيز مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم؛ لمواكبة المستجدات في عصر اقتصاد المعرفة، والاعتماد على الأسلوب العلمي في التفكير واتخاذ القرار وحل المشكلات التي قد تحدث، وتحقيق مبدأ التعلم النشط وكيفية توظيف المعارف في المجالات المختلفة، وإرساء قيم العمل التعاوني وممارسة مهاراته، وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، ومدى مراعاة التقويم في بناء المنهاج وتطويره، ومدى تحديد مستويات الإتقان في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتحقيق أنماط الإدارة الفاعلة (العبيدان وأبو لوم، 2018).

وبناءً على ما سبق، فلا بد من التحقق من جودة كتاب التربية الإسلامية عبر تقويمه في ضوء معايير الجودة الشاملة، وهذا الكتاب جرى تأليفه حديثًا ولم يخضع لأي عملية تقويم. وهذا التقويم يساعد مصممي ومطوري المنهاج على اتخاذ القرار المناسب حول عناصر المنهاج، ويعد المعلمون كذلك هم الفئة الذين يختبرون المنهاج عبر تدريسه وتطبيقه في الميدان، ولهذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة تقويم معلمي التربية الإسلامية لكتاب التربية الإسلامية في ضوء الجودة الشاملة للتعليم.

مشكلة الدراسة

يعد كتاب التربية الإسلامية نتاج جهود وزارة التربية والتعليم في سعيها للتطوير المنظومة التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة للتعليم، ابتداءً بالمناهج الدراسية وخاصة منهاج التربية الإسلامية، حيث كان تطويره استجابةً لمواكبة التطورات والتغييرات نتيجة الانفجار المعرفي الذي لا ليس له حدود، بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة المتفق عليها، ومن المعلوم، أنَّ المناهج الدراسية بعد التأليف والتطوير تحتاج إلى فحصها وتنقيحها؛ للوقوف على مدى نجاحها في تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع الجوانب، وهذا ما أكدت عليه دراسة الخزاعي (2023)، ودراسة البطوش (2016)، ودراسة أبانمي (2010)، وأشارت بعض المؤتمرات إلى ضرورة مراعاة معايير الجودة الشاملة في الكتاب المدرسي، وكذلك دعوة وزارة التربية والتعليم الباحثين والمعلمين إلى تزويدها بالملاحظات المتعلقة بالكتاب؛ كونه قيد مرحلة المراجعة والتجريب، ومن عمل الباحثة في الميدان التربوي، واطلاعها على الكتاب المدرسي وجدت أنَّه بحاجة إلى مراجعة وتقويم، فكانت هناك حاجة ملحة لإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي سيجري عبرها تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية، وحسب حدود علم الباحثة إنَّ هذا الكتاب لم يخضع لأي عملية تقويم، لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على نقاط القوة لإثرائها، ونقاط الضعف لمعالجتها، عبر مصممي ومعدي منهاج التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة فيما يأتي:

- ما مدى تضمين محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟
- ما مدى اختلاف متوسط التقديرات التقويمية لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة باختلاف متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

تتجلّى أهمية الدراسة الحالية في موضوعها الجديد الذي يبحث في تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية الجديد في ضوء معايير الجودة الشاملة، فهي تطرح قائمةً بأهم معايير الجودة الشاملة التي يجب توافرها في كتاب التربية الإسلامية، وقد تساعد هذه الدراسة مخططي منهاج التربية الإسلامية على تطويره، أو إعادة النظر في إحدى عناصره إذا لزم الأمر؛ لأنَّ عملية بناء وتطوير المنهاج تعتمد على الإجراءات التقويمية، وتسهم كذلك في مساعدة المعلم (الذي يقوم بتدريس كتاب التربية الإسلامية) على معرفة نقاط الضعف في المنهاج لمعالجتها عند التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتحديد نقاط القوة لتعزيزها، وبذلك يكون المعلم شارك في عملية التأليف والتطوير، ويتولد لديه الشعور بالمسؤولية نحو هذا الكتاب، ويمكن الاستفادة منها في إثراء المكتبة العربية في مجال تطوير المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- الكشف عن مدى توافر معايير الجودة الشاملة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر المعلمين.

- الكشف عن الاختلاف في متوسط التقديرات التقويمية لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعًا لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي).

حدود الدراسة

-**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في لواء الجيزة.

-**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في لواء الجيزة.

-**الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/2022).

-**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي، ويتوقف تعميم النتائج على صدق وثبات أداة الدراسة، وخصائصها السيكومترية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التقويم: هو العملية التي تقوم على منهجيةٍ علميةٍ تستدعي جميع المعلومات والبيانات الموضوعية والموثوقة باستخدام أدوات القياس المتنوعة، بهدف التوصل إلى التقديرات الكمية والنوعية، حيث يعتمد عليها أصحاب القرار في إصدار الاحكام والقرارات المناسبة؛ وذلك للحصول على النوعية في الأداء، وزيادة درجة الكفاءة، بما يحقق الأهداف المنشودة (عابد، 2014).

ويُعرَّف التقويم إجرائيًا بأنَّه: العملية التي تعتمد على خطوات البحث العلمي لمساعدة معدِّي منهاج التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي على اتخاذ القرار المناسب بشأن المنهاج، تطويرًا أو تعديلًا، عبر استخدام أداة القياس، وهي الاستبانة التي تقيس درجة تقويم معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمنهاج المحدد.

كتاب التربية الإسلامية: هو المنهاج المكتوب الذي جرى إقراره في وزارة التربية والتعليم بموجب قرار، وجرى تدريسه في العام الدراسي (2022/2021).

الصف الثامن الأساسي: هم الطلبة الذين يجلسون على مقاعد الدراسة، وتتراوح أعمارهم (13-14) عامًا، وهو صف من صفوف المرحلة الأساسية التي يكون فيها التعليم إلزاميًا.

معلمو التربية الإسلامية: هم الموظفون في وزارة التربية والتعليم، ويدرِّسون كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي.

معايير الجودة الشاملة: هي الخصائص والسمات التي تشير إلى شمولية التربية بكل فروعها، من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة، وما يحدث من تفاعلاتٍ بين هذه الفروع؛ من أجل الوصول إلى الأهداف المحددة التي تخدم الجميع (البيلاوي وآخرون،2006).

وتعرَّف إجرائيًا بأنَّها: مجموعة المعايير التي تحقق الجودة الشاملة لمحتوى كتاب التربية الإسلامية، ويجري قياسها عبر أداة الدراسة (الاستبانة) التي تتضمن معايير الجودة الشاملة، ومؤشرات كل معيارٍ من المعايير.

الدراسات السابقة

- سعت دراسة أديدجي (Adedeji,2007) إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الخاصة في نيجيريا، وتكوَّنت عينة الدراسة من (1206) طالبًا و(118) معلمًا و(60) مدير مدرسة، وجرى استخدام أداة الدراسة وهي الاستبانة لتقييم الاحتياجات الطلبة، وتقويم المناهج الدراسية من جانب المعلمين، ومن جانب مديري المدارس، وأجريت المقابلات لعينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج عن وجود ضعفٍ في المناهج الدراسية في المدارس الخاصة في نيجيريا، بالإضافة إلى عدم وجود كتبٍ مدرسيةٍ موحدةٍ في هذه المدارس، مما جعل هناك تباينًا بين هذه المدارس، وهذا أدَّى إلى اختلاف النتائج.
- وأجرى حجو (2010) دراسةً سعت إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني في فلسطين، في ضوء معايير الجودة، وآراء المعلمين في محافظة غزة. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكوَّنة من (64) معلمًا ومعلمة، اختيروا عشوائيًا، وكانت أدوات الدراسة الاستبانة وأداة تحليل المحتوى تتضمن معايير الجودة الشاملة، وجرى التحقق من الصدق والثبات لأدوات الدراسة، وكشفت النتائج أنَّ أعلى متوسط حسابي كان لصالح مجال الإخراج الفني للكتاب، ثم تلاه مجال عرض المادة، وجاءت تقديرات المعلمين بدرجةٍ متوسطةٍ لتقويم كتاب التربية الإسلامية، وأوصت بضرورة مراعاة معايير الجودة الشاملة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر.
- وقامت البطوش (2016) بدراسةٍ لمعرفة مدى توافر معايير الجودة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمات الصف في الأردن. وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (120) معلمةً من مديرية التربية والتعليم للمزار الجنوبي في محافظة الكرك، وجرى اختيارهن بالطريقة العشوائية، وكانت أداة الدارسة الاستبانة، وأظهرت النتائج أنَّ أعلى متوسط حسابي كان لصالح مجال الشكل العام الإخراج الفني، وتلاه المحتوى، ثم التقويم، وأوصت الدراسة بتطوير كتب التربية الإسلامية، بما يتلاءم مع جودة معايير الكتاب.
- وسعت دراسة القحطاني والقحطاني (2017) إلى تحليل مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في السعودية حسب معايير الجودة الشاملة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مقرر كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط هو عينة الدراسة، وجرى استخدام بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات، وأظهرت النتائج عدم وضوح مؤشرات الجودة الشاملة للمناهج التعليمية في مقرر الفقه، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط.
- وهدفت دراسة فيسشر وايرنست وماسون (Fischer, Ernst & Mason,2017) إلى تقويم جودة الكتب في المكتبة التابعة لجامعة مينيسوتا في أمريكيا. وتألفت عينة الدراسة من (121) كتابًا من كتب

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

الجامعة، وجرى استخدام المنهج النوعي التحليلي، وكشفت نتائج الدراسة أنَّ درجة جودة الكتب كانت مرتفعة، وأنَّ درجة جودة الكتب المتعلقة بالكيمياء والفيزياء كانت متدنِّية.

- وأما دراسة الغريبي (2018) فهدفت إلى تقويم كتب العلوم الإسلامية المطورة في المعاهد الإسلامية في ضوء معايير الجودة من وجهه نظر معلمي المبحث واتجاهات الطلبة نحو المادة، واتبعت الدراسة المنهج المسحي التحليلي، وكان أداة الدراسة الاستبانة مكوَّنة من (74) معيارًا موزعين على أربعة مجالات، ومقياس اتجاهات الطلبة عن المبحث، وتكوَّن المقياس من(25) معيارًا موزعين على ثلاثة مجالات، وأظهرت النتائج أنَّ كتب التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى كانت بدرجةٍ كبيرةٍ من وجهة نظر المعلمين، وجاءت اتجاهات طلاب المعاهد الإسلامية بدرجة موافق.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها عبر دراسة تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهه نظر معلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

كان المجتمع الكلي (2000) معلمٍ ومعلمة لمبحث التربية الإسلامية، جرى اختيار منهم (200) معلمٍ ومعلمة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وذلك لمناسبة طبيعة الدراسة وأهدافها، ولصعوبة الوصول لجميع أفراد المجتمع، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة تبعًا للجنس، المؤهل العلمي، كما في جدول (1).

الجدول (1): توزيع العينة تبعًا للمتغيرات الشخصية

المتغير	فئة المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	142	71.0
	أنثى	58	29.0
	المجموع	**200**	**%100**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	157	78.5
	دراسات عليا	43	21.5
	المجموع	**200**	**%100**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحث أداة الدراسة عبر الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ وذلك لتحديد درجة تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وجرى الاستعانة بدراسة الغريبي (2018)، ودراسة القحطاني والقحطاني (2017)، ودراسة حجو (2010). حيث جرى تحديد قائمة بمعايير الجودة الشاملة في الكتاب المدرسي، وهي (الإخراج العام للكتاب، الأهداف التعليمية، المحتوى التعليمي، الأنشطة التعليمية، التقويم)، وجرى وضع مجموعة من المؤشرات (فقرات) حسب كل معيار.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة

جرى التأكد من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعةٍ من المحكمين بلغ عددهم (10) محكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص في مناهج التربية الإسلامية، والقياس والتقويم؛ وذلك للحكم على مدى مناسبة الصياغة اللغوية للأداة، ومدى ارتباط الفقرة في المجال الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة المعايير للأداة عمومًا، ومدى مناسبة المؤشرات التي تضمنها المعيار، وأية إضافة أو تعديل أو حذف يرونه مناسبًا، حيث جرى مراعاة آراء ومقترحات المحكمين في أداة الدراسة. وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تكوَّنت بصورته النهائية من (38) مؤشرًا موزعين على خمسة معايير من معايير الجودة الشاملة للكتاب المدرسي، وهي: معيار الإخراج العام للكتاب (7) مؤشرات، معيار الأهداف التعليمية (8) مؤشرات، معيار المحتوى التعليمي (8) مؤشرات، معيار الأنشطة التعليمية (8) مؤشرات، معيار التقويم (7) مؤشرات.

ثبات أداة الدراسة

جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة عبر طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينةٍ استطلاعيةٍ مكوَّنة من (40) معلمٍ ومعلمة، اختيروا من خارج عينه الدراسة، وجرى إعادة تطبيق الأداة بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة نفسها، بالإضافة إلى ما سبق، جرى استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.89) وهو معامل مقبول لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة

جرى استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتصحيح وتفسير البيانات المتعلقة بأداة الدراسة؛ من أجل قياس درجة تقديرات معلمي التربية الإسلامية لكتاب التربية الإسلامية للصف الثامن في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكانت درجات الاستجابة على النحو الآتي: موافق (5)، موافق بشدة (4)، محايد (3)، معارض (2)، معارض بشدة (1). وجرى الاعتماد على التصنيفات الآتية للحكم على المتوسطات الحسابية:

- أقل من (2.33) درجة استجابة منخفضة.
- من (2.33-3.66) درجة استجابة متوسطة.
- من (3.67-5.00) درجة استجابة مرتفعة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة عولجت البيانات باستخدام برمجية الرزم الإحصائية (spss)، وجرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن فقرات أداة الدراسة، كما جرى استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow- way- ANCOVA) لفحص الفروقات في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس على مستويين (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي على مستويين (بكالوريوس، دراسات عليا).

المتغيرات التابعة: استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة المتعلقة بتقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

عرض النتائج ومناقشتها

سنعرض في هذا الجزء نتائج الدراسة ومناقشتها، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعن طريق استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لمجالات الدراسة، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مدى تضمين محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي لمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الأداة، وهي مجال الأهداف التربوية، المحتوى، الأنشطة والوسائل التعليمية، التقويم، الشكل العام للكتاب، كما في جدول (2):

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على المجالات ككل

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	الأهداف التربوية	3.91	0.5812	مرتفعة	1
2	المحتوى	3.77	0.983	مرتفعة	3
3	الأنشطة والوسائل التعليمية	3.671	0.875	متوسطة	4
4	التقويم	3.346	0.805	متوسطة	5
5	الإخراج الفني	3.85	0.613	مرتفعة	2

يتبين من الجدول (2)أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.34-3.91) بدرجةٍ متوسطةٍ إلى مرتفعة، أعلاه مجال الأهداف التربوية، بمتوسط حسابي (3.918)، ويليه مجال الإخراج الفني، بمتوسط حسابي (3.85)، وأقلها مجال التقويم، بمتوسط حسابي (3.34).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال الأهداف التربوية.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أهداف الكتاب مرتبطة بالأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية.	3.5650	1.18439	متوسطة	**2**
2	أهداف الوحدات الدراسية مرتبطة بالأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية.	3.7500	1.18088	مرتفعة	**4**
3	أهداف كتاب التربية الإسلامية موزعة على المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري.	3.5450	1.21464	متوسطة	**1**
4	أهداف كتاب التربية الإسلامية قابلة للتحقيق.	3.6450	1.06047	متوسطة	**3**
5	أهداف كتاب الإسلامية واضحة وبعيدة عن الغموض.	3.8900	1.12438	مرتفعة	**6**
6	أهداف كتاب التربية الإسلامية قابلة للملاحظة والقياس.	4.0150	1.15388	مرتفعة	**7**
7	أهداف كتاب التربية الإسلامية مناسبة لطلبة الصف الثامن الأساسي.	4.2300	.86070	مرتفعة	**8**
8	أهداف كتاب التربية الإسلامية متفقة مع ظروف	3.8400	1.11382	مرتفعة	**5**

المجتمع وثقافته.			
المقياس ككل	3.9188	.58412	مرتفعة

يمثل الجدول السابق الأهداف التربوية لكتاب التربية الإسلامية للتربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.545-4.23) بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "أهداف كتاب التربية الإسلامية مناسبة لطلبة الصف الثامن الأساسي" بأعلى متوسط حسابي، وبانحراف معياري، بلغت قيمته (0.8607)، والفقرة رقم (3) والتي تنص على "أهداف كتاب التربية الإسلامية موزعة على المجال المعرفي، والوجداني، والمهارى" بأقل متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.21464)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.9188)، وانحراف معياري (0.58412) بدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ دائرة المناهج الدراسية تؤكد على مؤلفي المناهج بإظهار الأهداف بوضوح، واختيار المحتوى التعليمي عن طريقها، وكذلك عند تدريب وتأهيل المعلمين يجري التركيز بنحوٍ كبير الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى اهتمام المشرفين التربويين ومديري المدارس بالأهداف التعليمية، وكذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية الأهداف في تنظيم العملية التعليمية التعلمية، لأنَّها تشكل الأساس الذي تستند عليه عناصر المنهاج الأخرى. بالإضافة إلى أنَّ الأهداف التعليمية مقيدة بوثيقة المنهاج والإطار العام، لذا، كانت أهداف المنهاج محددة واضحة، وتجسد الغايات التربوية التي تسعى إليها الفلسفة التربوية في وزارة التربية والتعليم.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال محتوى الكتاب

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	محتوى كتاب التربية الإسلامية يراعي نمو الطلبة.	3.8450	1.13020	مرتفعة	6
2	محتوى كتاب التربية الإسلامية يسهم في تحقيق الأهداف التربوية.	3.7050	1.23515	مرتفعة	2
3	محتوى كتاب التربية الإسلامية يرتبط بالحياة اليومية.	3.9450	1.22042	مرتفعة	8
4	محتوى كتاب التربية الإسلامية يحقق التكامل مع المباحث الأخرى للصف نفسه.	3.8450	1.21588	مرتفعة	7
5	محتوى كتاب التربية الإسلامية يراعي الفروق الفردية.	3.7200	1.21200	مرتفعة	3
6	محتوى كتاب التربية الإسلامية يتصف بالدقة العلمية.	3.7250	1.17742	مرتفعة	4
7	محتوى كتاب التربية الإسلامية يخلو من التحيز بمختلف أنواعه.	3.8600	1.05163	مرتفعة	5

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

8	محتوى كتاب التربية الإسلامية ينمي عقيدة الطالب الصحيحة.	3.5900	1.26487	متوسطة	1
	المقياس ككل	**3.7794**	**.98393**	**مرتفعة**	

يمثل الجدول السابق مجال المحتوى لكتاب التربية الإسلامية للتربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.59-3.94) بدرجةٍ متوسطةٍ إلى مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "محتوى كتاب التربية الإسلامية يرتبط بالحياة اليومية" بأعلى متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.22042)، والفقرة رقم (8) والتي تنص على "محتوى كتاب التربية الإسلامية ينمي عقيدة الطالب الصحيحة" بأقل متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.26487)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.7794)، وانحراف معياري (98393.)بدرجةٍ مرتفعة. وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ مؤلفي المنهاج قد أخذوا بعين الاعتبار الأسس والمعايير العلمية في عرض المحتوى للطلبة بنحوٍ متسلسلٍ ومنطقي، وكذلك مراعاة اللغة التي تناسب المتعلم، بالإضافة إلى عناية المشرفين على تأليف المنهاج بأسلوبٍ علمي ومنطقي، يساعد في تنمية المهارات العقلية، وتحقيق النمو الشامل لدى المتعلم، وكذلك الحرص على تنظيم المحتوى وترتيبه بنحوٍ يواكب التطورات العلمية، ويتماشى مع الواقع الذي تفرضه الثورة التكنولوجية من الاهتمام المحتوى الذي يزود المتعلم بالمهارات التي تساعده في مجاراة الحياة اليومية التي يعيش فيها.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال الأنشطة والوسائل.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تكفي لمساعدة الطالب على فهم الدرس.	3.6850	1.33216	مرتفعة	5
2	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تبين دور كل من المعلم والمتعلم.	3.6850	1.26641	مرتفعة	4
3	أنشطة كتاب التربية الإسلامية متنوعة حسب مستويات الطلبة.	3.8200	1.05029	مرتفعة	8
4	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تمتاز بالحداثة.	3.7150	1.26164	مرتفعة	7
5	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تغطي جميع الموضوعات في الكتاب.	3.6800	1.39547	مرتفعة	3
6	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تتضمن مجالات وظيفية مرتبطة بالحياة اليومية.	3.7100	1.31703	مرتفعة	6
7	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تنمي اتجاهات الطلبة الإسلامية.	3.4100	1.23268	متوسطة	1
8	أنشطة كتاب التربية الإسلامية تمتاز	3.6700	1.06148	متوسطة	2

بالتشويق والإثارة.			
المقياس ككل	3.6719	.87562	متوسطة

يمثل الجدول السابق الأنشطة والوسائل التعليمية لكتاب التربية الإسلامية للتربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.41-3.82) بدرجةٍ متوسطةٍ إلى مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم(3) والتي تنص على "أنشطة كتاب التربية الإسلامية متنوعة حسب مستويات الطلبة" بأعلى متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.05029) والفقرة رقم (7) والتي تنص على " أنشطة كتاب التربية الإسلامية تنمي اتجاهات الطلبة الإسلامية" بأقل متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته(1.23268)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل(3.6719)، وانحراف معياري (87562.) بدرجةٍ متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى الرؤية الواضحة لدى مؤلفي المناهج الدراسية، واعتمادهم على النظريات التربوية التي تدعو إلى الاهتمام بالأنشطة؛ لما لها من فوائد في بناء الجوانب النفسية والقيمية والاجتماعية لدى المتعلم، حيث تحقق التكامل في شخصية المتعلم إلى جانب المجال المعرفي، ووعيهم بأهمية الأنشطة في توفير الجو المناسب الذي يساعد في تنمية مهارات الإبداع والابتكار عند المتعلم، وكذلك تنمي الأنشطة الجوانب الوجدانية والمهارية لدى المتعلم على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وذلك عبر تطبيق النموذج على أرض الواقع، بالإضافة إلى تبنّي أصحاب القرار حركة التطوير التربوي التي تؤكد على ضرورة توظيف الأنشطة بنحوٍ دقيق وسليم في المناهج الدراسية، بما يحقق النمو الشامل لدى المتعلم، وهذا هو المحور الذي تدور عليه العملية التعليمية. ولا تقل أهمية الوسائل التعليمية عن الأنشطة فعن طريقها تنفذ الأنشطة التعليمية، فبدون الوسائل التعليمية لا يمكن تنفيذ الأنشطة.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال التقويم

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	التقويم المستخدم في كتاب التربية الإسلامية يناسب طلبة الصف الثامن.	3.8150	1.04221	مرتفعة	2
2	التقويم في كتاب التربية الإسلامية يغطي الدرس بنحوٍ مناسب.	4.1500	1.00126	مرتفعة	1
3	التقويم في كتاب التربية الإسلامية يراعي توظيف مصادر التعلم المختلفة.	3.5250	1.12056	متوسطة	3
4	التقويم في كتاب التربية الإسلامية واضح الصياغة.	2.7588	1.46753	متوسطة	7
5	التقويم في كتاب الإسلامية ينوع في أسئلة التقويم المختلفة.	3.1156	1.52147	متوسطة	4
6	التقويم في كتاب التربية الإسلامية ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير.	3.0750	1.48675	متوسطة	5
7	التقويم في كتاب التربية يكشف عن قدرات الطلبة العقلية.	2.9698	1.39592	متوسطة	6
	المقياس ككل	3.3468	.80515	متوسطة	

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

يمثل الجدول السابق تقويم محتوى كتاب التربية الإسلامية للتربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.75-4.15) بدرجةٍ متوسطةٍ إلى مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "التقويم في كتاب التربية الإسلامية يغطي الدرس بنحوٍ مناسب" بأعلى متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.001)، والفقرة رقم (4) والتي تنص على "التقويم في كتاب التربية الإسلامية واضح الصياغة" بأقل متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته(1.467)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.3468)، وبانحراف معياري (0.80515) بدرجةٍ متوسطة. وتعلل هذه النتيجة بأنَّ مؤلفي المنهاج الدراسي اعتمدوا إستراتيجيات التقويم الحديثة في التقويم المستخدم في المنهاج، بالإضافة إلى وجود قاعدةٍ سابقةٍ لدى مؤلفي المناهج عن أهمية مراعاة المرحلة العمرية عند التقويم الملائم للدرس، وكذلك جرى الأخذ بعين الاعتبار شمولية التقويم لجميع المعارف والاتجاهات والقيم التي يغطيها الدرس، زيادةً على ما سبق، فإنَّ التقويم المستخدم يدفع المعلم والمتعلم إلى استخدام مصادر التعلم، وانبثقت هذه الرؤية لدى المؤلفين من المناهج العالمية التي تدعو إلى توظيف كل مصادر التعلم بنحوٍ يفصح عن تحقق النتاجات التعليمية لدى المتعلم، وجرى الاستفادة من التجارب السابقة في المناهج القديمة، حيث جاءت هذه النسخة لتلافي الأخطاء التي كانت موجودة في المنهاج القديم في مجال التقويم، بالإضافة إلى شكوى المعلمين من التقويم في النسخ السابقة، حيث كان يركّز على الجوانب المعرفية، مما جعل القائمين على تأليف المنهاج من الأخذ بعين الاعتبار هذه الشكوى، والتركيز على الجوانب الوجدانية والأدائية، إلى جانب الاهتمام بأنواع التفكير والقدرات العقلية، ومدى قدرة التقويم الحديث القائم على المبادئ التربوية من تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجال الشكل العام.

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	كتاب التربية الإسلامية غلافه الخارجي جاذب ومشوق.	3.9146	1.04820	مرتفعة	**7**
2	كتاب التربية الإسلامية خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية.	3.8300	1.01303	مرتفعة	**3**
3	كتاب التربية الإسلامية حجمه وعدد صفحاته مناسب لطلبة الصف الثامن.	3.8600	.97733	مرتفعة	**4**
4	كتاب التربية الإسلامية صوره ورسوماته وخرائطه واضحة.	3.8950	1.00450	مرتفعة	**6**
5	كتاب التربية الإسلامية عناوينه الرئيسة والفرعية مكتوبة بنحوٍ بارز.	3.8800	.94874	مرتفعة	**5**
6	كتاب التربية الإسلامية يشتمل على قائمة من المصادر والمراجع.	3.8250	.95337	مرتفعة	**2**
7	كتاب التربية الإسلامية يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة.	3.8000	1.12084	مرتفعة	**1**
	المقياس ككل	**3.8582**	**.61376**	مرتفعة	

يمثل الجدول السابق الإخراج الفني لكتاب التربية الإسلامية للتربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.8-3.9146) بدرجةٍ مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على أنّ "كتاب التربية الإسلامية غلافه الخارجي جاذب ومشوق" بأعلى متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.04820)، والفقرة رقم (7) والتي تنص على " كتاب التربية الإسلامية يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة" بأقل متوسط حسابي، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1.208)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.8582)، وانحراف معياري (.61376) بدرجةٍ مرتفعة. وتعزى هذه النتيجة إلى شكل الكتاب الجذاب والمشوق للقارئ، حيث جاء شكله يدل على محتواه، وهذا يدفع المعلم والمتعلم إلى تصفح الكتاب والتشوق إلى قراءته، وكذلك الكتاب يخلو من الأخطاء اللغوية والإملائية، وهذا يدل على خبرة المؤلفين في إنتاج هذا الكتاب، بالإضافة إلى حجم الكتاب المناسب للصف الثامن الأساسي خصوصًا، وللفئة العمرية عمومًا، حيث جاء الكتاب في أربع وحداتٍ دراسية، وكل وحدةٍ دراسيةٍ تتضمن (5-6) دروس تعالج عددًا من الموضوعات الدينية، ضمن محاور العقيدة، والفقه، والسيرة النبوية، والحديث النبوي، وكذلك جرى استخدام الصور والرسومات والخرائط الجذابة التي تتماشى مع نمط التعلم البصري، وهذا يخدم الطلبة الذين يتعلمون عبر النمط البصري، وجرى كتابة العناوين الرئيسة والفرعية بخطٍّ بارز، وهذا يجذب المتعلم، ويلفت انتباهه إلى الأفكار الرئيسة في الدرس، والكتابة بهذا الشكل يدفع المتعلم إلى التفكير في مدلولات هذا العنوان، وما الأفكار الفرعية التي يدعو إليها، ويحتوي الكتاب على قائمة تدل على محتوياته، وهذا يساعد المتعلم على أخذ فكرةٍ عامةٍ عن الكتاب، وهذا قد يستند على مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء وفق النظريات التربوية، بالإضافة إلى أنّ الكتاب يُوثق الأدلة الموجودة فيه، مما يولد لدى المتعلم فكرة التوثيق في تعلمه، وهذا يدل على اطلاع المؤلفين على معايير الجودة الشاملة في إنتاج الكتاب المدرسي بصورةٍ جاذبةٍ ومشوقةٍ ومثيرةٍ للدافعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: ما مدى اختلاف متوسط التقديرات التقويمية لمحتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة باختلاف متغير (الجنس، والمؤهل العلمي)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة، جرى استخدام تحليل التباين الثلاثي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الدراسة حسب متغيرات الدراسة، لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

الجدول (8): تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة معا مع مجالات الدراسة.

المتغير	المجال	النوع الثالث مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	الأهداف التربوية	2.044	1	3.051	**.082**
	المحتوى	2.371	1	3.538	**.061**
	الأنشطة والوسائل التعليمية	.376	1	.187	**.905**
	التقويم	.335	1	.500	**.480**
	الإخراج الفني	2.104	1	2.104	**.061**
المؤهل العلمي	الأهداف التربوية	3.519	1	3.519	**.015**
	المحتوى	.297	1	.099	**.919**
	الأنشطة والوسائل التعليمية	.286	1	.286	**.489**
	التقويم	3.364	1	5.521	**.019**

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

	الإخراج الفني	1.493	1	2.451	**.118**
الخطأ	الأهداف التربوية	.353	199	.916	
	المحتوى	.235	199	.560	
	الأنشطة والوسائل التعليمية	1.633	199	.115	
	التقويم	.693	199	.304	
	الإخراج الفني	.224	199	.952	

من الجدول السابق تبين وجود اختلافاتٍ في متغير المؤهل العلمي في مجالات التقويم والأهداف التربوية، وكانت باقي القيم غير دالةٍ إحصائيًا. وهذه النتيجة تعزى إلى أنَّ أصحاب المؤهلات العلمية من المعلمين والمعلمات أكثر معرفة بكيفية التقويم، وكذلك قد يكون لديهم اطلاع على معايير الجودة الشاملة، وهذا أدى إلى اختلاف في وجهات النظر لدى المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتقويم الكتاب.

استنتاجات الدراسة

في ضوء أهداف البحث، وحدود المجتمع، وعينة البحث، وأدوات ووسائل جمع البيانات المستخدمة، ومن عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة، ومعالجتها إحصائيًا، وعرضها ومناقشتها، تمكنت الباحثة من الوصول للاستنتاجات الآتية:

1. **بالنسبة للمجال الأول (الأهداف التربوية): جرى التوصل من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية إلى أنَّ أهداف كتاب التربية الإسلامية مناسبة، وواضحة، وقابلة للقياس لطلبة الصف الثامن الأساسي بدرجةٍ مرتفعة، وأنَّ أهداف كتاب التربية الإسلامية موزعة على المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري، بدرجةٍ متوسطة.**
2. **بالنسبة للمجال الثاني (المحتوى): جرى التوصل من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية إلى أنَّ محتوى كتاب التربية الإسلامية يرتبط بالحياة اليومية بدرجةٍ مرتفعة، وأنَّ محتوى كتاب التربية الإسلامية ينمي عقيدة الطالب الصحيحة بدرجةٍ متوسطة.**
3. **بالنسبة للمجال الثالث (الأنشطة والوسائل التعليمية): جرى التوصل من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية إلى أنَّ أنشطة كتاب التربية الإسلامية متنوعة حسب مستويات الطلبة، وتمتاز بالحداثة بدرجةٍ مرتفعة، وأنَّ أنشطة كتاب التربية الإسلامية تنمي اتجاهات الطلبة الإسلامية بدرجةٍ متوسطة.**
4. **بالنسبة للمجال الرابع (التقويم): جرى التوصل من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية إلى أنَّ التقويم في كتاب التربية الإسلامية يغطي الدرس بنحوٍ مناسبٍ بدرجةٍ مرتفعة، وأنَّ التقويم في كتاب التربية الإسلامية واضح الصياغة بدرجةٍ متوسطة.**
5. **بالنسبة للمجال الرابع (الشكل العام): جرى التوصل من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية إلى أنَّ كتاب التربية الإسلامية غلافه الخارجي جاذب ومشوق، وصوره ورسوماته وخرائطه واضحةٌ بدرجةٍ مرتفعة.**
6. **جرى التوصل إلى أنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متغير المؤهل العلمي في مجالات التقويم والأهداف التربوية فقط.**

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يلي:

1. التأكيد على إجراء دراسات تقويمية مشابهة، تساعد المؤلفين وأصحاب القرار في تحديد نقاط القوة والضعف في المنهاج الدراسي.
2. إعطاء المعلمين والمعلمات معلوماتٍ كافيةٍ عن كيفية تطبيق المنهاج الجديد.
3. إعادة النظر في مجالي الأنشطة والتقويم، بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة.
4. توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية المساعدة في تنفيذ المنهاج، بما ينسجم مع معايير الجودة الشاملة للتعليم.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبانمي، فهد (2010)، تقييم مناهج الفقه بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة المناهج. *مجلة كلية التربية*، (30)، (298-327) .

البطوش، أحلام (2016)، مدى توافر معايير الجودة كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث من المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمات الصف في محافظة الكرك، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *3*(171)، (421-382).

لبيلاوي، حسن وطعيمة، رشدي وسليمان، سعيد وآخرون (2006)، *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. دار المسيرة، عمان .

الحسن، أحمد (2017)، *صناعة الكتاب المدرسي، مركز الحسين والاستشارات والبحوث والتدريب*.

حجو، فارس (2010)، *تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر بفلسطين في ضوء معايير الجودة وآراء المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحريري، رافدة (2016)، *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

الخزاعي، أشواق (2023)، تقويم كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط في ضوء المعايير للكتاب المدرسي وأراء المختصين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (32)، .(63-94)

الخوالدة، محمد (2008)، *أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زكور، نزيهه وغليوس، صلاح (2018)، قراءة تحليلية في محتوى كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، *مجلة العمدة في اللسانيات وتحديد الخطاب*، *4*، (166-181).

الشبول، أسماء والخوالدة، ناصر (2014)، تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10*(293)، (304 – 3).

شحادة، إيمان (2009)، *تقويم محتوى منهاج العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء متطلبات التنور الصحي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة .

طعيمة، رشدي (2008)، *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عابد ، شيماء (2014)، *دراسة وصفية لدور أدوات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

العازمي، أسماء (2018)، *تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس المتوسط القائم على الكفايات من وجهه نظر الموجهات ورئيسات الأقسام ومعلمات التربية الإسلامية بدولة الكويت*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعه الكويت، الكويت .

العازمي، فالح (2020)، *تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السابع المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن .

عبد القادر، تيمور (2019)، *إنتاج وتوزيع الكتب المدرسية في الجزائر*، جامعة وهران، الجزائر.

العبيدان، عبد الله وأبو لوم، خالد (2018)، درجة ملاءمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات العلوم التربوية –الجامعة الأردنية*، *45*(4)، (287-301) .

علي، محمد (2011)، *موسوعة المصطلحات التربوية*، عمان: دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع.

العنزي، وصايف (2015)، *تقويم كتاب النحو للصف الثامن في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها في منطقة الجهراء التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.

الغريبي، خلف والسالمي، محسن (2018)، *تقويم كتب العلوم الإسلامية المطورة بالمعاهد الإسلامية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة نحو المادة*، *رسالة* ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

القحطاني، محمد والقحطاني، علي (2017)، تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة للمناهج التعليمية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(7)، .(12-28)

قطيط، غسان (2009)، *حوسبة التقويم الصفي*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمود ، شوقي حساني (2014)، *تطوير المناهج رؤية معاصرة*، ط2، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مرعي، توفيق ومحمد ، الحيلة (2009)، *طرائق التدريس العامة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هندي، صالح (2009)، *طرائق تدريس التربية الإسلامية*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adedeji, L.(2007).*An Evaluation of the Curriculum of Private Islamic Schools in South-West Nigeria: Design of a new Curriculum* (Doctoral dissertation), University of Lagos School of Postgraduate Studies, Nigeria.

Fischer, L., Ernst, D., & Mason, S. (2017). Rating the quality of open textbooks: how reviewer and text characteristics predict rating. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(4),142-154.

Zakour, N., & Ghalyous, S. (2018). An analytical reading of the content of the Arabic language book for the third year of primary school. *Al-Umdah Magazine in Linguistics and Defining Discourse.4*, 166-181.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2594

دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة الأردن

الاستـلام: 9/ فبراير /2024
التحكيم: 15/ديسمبر/2024
القبـــول: 25/ديسمبر/2024

سعاد فرج محمد الدردساوي [1،*]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 مديرة مدرسة في العقبة تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية
* عنوان المراسلة: dos.sa@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة الأردن

الملخص

تمثَّل هدف الدراسة في التعرُّف على دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة من وجهة نظرهن، اعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدم الأسلوب التحليلي المسحي بناءً على تصميم أداة بحثية (استبانة) تتكون من ثلاثة محاور رئيسة (الأداء الأكاديمي - الأداء التدريسي- الأداء التربوي)، وطبِّقت الدراسة على عينةٍ من معلمات الرياضيات بمحافظة العقبة بلغت (103) معلمة. وبيَّنت النتائج أنَّ متوسط الدور الكلي لمجتمعات التعلم في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات بالعقبة الأردنية (3.89) بدرجة أهميةٍ عالية، ونسبة اتفاق (77.9٪) ما يعني أنَّ مجتمعات التعلم تحقق دورًا عاليًا في تحسين أداء معلمات الرياضيات مهنيًا بمحافظة العقبة الأردنية. وقد وجد الاختلاف في الدور بين معلمات الرياضيات تبعًا المؤهل لصالح الأعلى تأهيلاً، وبحسب الخبرة لصالح الأعلى خبرة؛ ولم توجد فروقٌ في الدور حسب المدرسة أساسية أو ثانوية.

الكلمات المفتاحية: ***مجتمعات التعلم، الأداء المهني، معلمات الرياضيات.***

The role of learning communities in improving the professional performance of mathematics teachers in Aqaba Governorate, Jordan

Souad Faraj Muhammad Al-Dardasawi [1, *]

Abstract:

The aim of the study was to identify the role of learning communities in improving the professional performance of mathematics teachers in Aqaba Governorate from their point of view. The research relied on the descriptive approach and used the survey analytical method based on the design of a research tool (questionnaire) consisting of three main axes (academic performance - Teaching performance - educational performance), and the study was applied to a sample of mathematics teachers in Aqaba Governorate, which amounted to (103) teachers. The results showed that the average overall role of learning communities in improving the professional performance of mathematics teachers in Aqaba, Jordan (3.89), with a high degree of importance, and a percentage of agreement (77.9%), which means that learning communities achieve a high role in improving the professional performance of mathematics teachers in Aqaba Governorate, Jordan. There was a difference in the role between mathematics teachers according to qualification in favor of the most qualified, and according to experience in favor of the most experienced. There were no differences in role according to primary or secondary school.

Keywords: *Learning communities, professional performance, mathematics teachers.*

1 A school principal in Aqaba under the Jordanian Ministry of Education.
* Corresponding Email Address dos.sa@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

مقدمة الدراسة

شهد السنوات الأخيرة تطوراتٍ متلاحقةً بشتى أبعاد النشاط البشري، وسادت في المجال التربوي تجديداتٍ كثيرة، لعل من أبرزها توجيه وإدارة العمل التربوي للمدرسة، بالإضافة إلى التنافس العالمي في قطاعات التعليم، ونظم الدول الاقتصادية، لتواجهنا في المجتمع الإنساني ضغوطٌ متزايدة على المدرسة.

ولقد زادت التطورات من التعقيدات التي تواجه التربويين والنظم التعليمية، حيث تجاوزت نقل المعرفة إلى استخدامها وتوليدها، وأصبح للمعرفة مردودٌ اجتماعي واقتصادي وثقافي. وبناءً عليه، أصبح بقاء الدول والمجتمعات واستمرارها مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بكفاءة وفاعلية أنظمتها التعليمية أكثر مما مضى، ومن هنا، تعالت الأصوات دومًا لإصلاح التعليم عن طريق تحويل مؤسساتها إلى مجتمعات تعلم تتضمن المبادئ الأساس من أجل تعلم أفضل قائم على دراسةٍ وتخطيطٍ وتنسيقٍ مسبق.

ويؤكد العلي (2016) أنَّه قد صاحب تلك التطورات تغيرات ملموسة وسريعة على المناهج الدراسية في جميع أنحاء العالم، وقد حظيت المناهج العلمية بوجهٍ خاصٍّ بما فيها مناهج الرياضيات في دول عديدة بتطورها لتنسجم وحاجات المجتمع ومتطلبات عصر اليوم وتحدياته وحاجاته. وتعدُّ مادة الرياضيات أحد أهمِّ حقول العلوم العصرية التي من غير الممكن أن نستغني عنها؛ فهي تدرَّس في جميع المراحل، ولكل التخصُّصات في العالم كله؛ لأنَّ حاجة الفرد لدراسة الرياضيات لا تقل عن حاجة المُجتمع لدراسته، فهي من أفضل المواد تنميةً للميول العلمية، واكتساب مهارات وأساليب تفكيرٍ جديدةٍ عند الطلبة المتعلمين، كما أنَّ تدريسها وتعلمها وتعليمها للطلبة تفرض على معلمي مادة الرياضيات أن يتسلحوا بخبراتٍ ومهاراتٍ عاليةٍ بمجال تعليمهم للرياضيات. لذلك، تشكل فيما يتعلق بكفايات التدريس اللازمة أن تكون حاضرةً ومتحققةً في معلم ومعلمة الرياضيات؛ شرطًا بل أساسًا إذا ما أرادت المدرسة لطلابها فهم وإتقان الرياضيات، وتحقق مستويات تحصيلٍ أكاديمي عالية. لكن العماري (2021) يرى واقع الرياضيات تعلمًا وفهمًا واتقانًا في البيئة العربية عامةً وفق مخرجات ونتائج تحصيل طلبة مدارسنا؛ لم يبارح كونها معضلةً مزمنةً ومعقدة، بمختلف الصفوف الدراسية ومراحلها، بل إنَّها أزمة التعليم المدرسي الأكبر، ومن هذا المنطلق، فقد سارعت كافة الدول عبر حكوماتها نحو تطوير محتوى الرياضيات، واستخدام الطرق والأساليب المناسبة لتدريسها.

إنَّ مُعلِّم الرياضيات يُعدُّ ركن عملية التعليم الأساسي، حيث يؤدي معلم الرياضيات دورًا أساسيًا في عملية التعليم. يمتلكون مسؤولية توجيه وتحفيز الطلاب لتحقيق التفوق في مادة الرياضيات، وهي إحدى الدروس الأساسية في المنهاج التعليمي. يقع على عاتقهم توضيح المفاهيم الرياضية بطريقةٍ فعَّالة، وتوفير الدعم اللازم للطلاب لفهم وتطبيق القواعد والمهارات الرياضية. إلى جانب ذلك، يلتزم معلم الرياضيات بتقديم أساليب تدريسٍ مبتكرةٍ لتحفيز فهم الطلاب وإثارة اهتمامهم. إنَّ معلمي الرياضيات يشكلون جسرًا بين المحتوى الرياضي والطلاب، يعزِّزون التفاعل والمشاركة الفعَّالة في الصف، ويساعدون الطلاب على بناء أساسٍ قويٍّ للفهم الرياضي، الذي يمكن أن يستفيدوا منه في مراحل دراستهم اللاحقة وفي حياتهم اليومية.

وتطوير المعلم مهنيًا وفقًا للزهراني (2021) تستوجب إعداد المُعلم إعدادًا متكاملاً أكاديميًا وثقافيًا وشخصيًا، وتستلزم أيضًا تنميته مهنيًا وتربويًا كي يتفاعل تفاعلاً إبداعيًا مثمرًا مع متطلبات تخصُّصه، وعلى هذا المستوى المتجدد من معارفه ومهاراته واتجاهاته، ولمواكبة الاتجاهات الحديثة وطرق واستراتيجيات التعليم وتقنياته، لذا، فالتطوير المهني تربويًا مهمة عملية مؤسسية شمولية من الأنظمة المعرفية، ذات الاهتمام بالقيم ومهارات واتجاهات معلميها، الهادفة المركزة على عنصري الفعالية والانتاجية لأداء معلم الرياضيات. ولما له من أثرٍ على سلوك وأداء وتحصيل الطلبة داخل بيئة المدرسة وخارجها.

كما تعدُّ تنمية معلمي الرياضيات السبيل الأمثل لتطوير وإصلاح التعليم لمواجهة التغيرات التي يشهدها المجتمع، فهي علمية شاملة، وعملها ليس ضيق بمجال أو محور أو حتى بُعد، وإنما تستهدف لدى المعلم مجالات أداءه المختلفة، وإذا كان هناك من تركيز لهذه العملية، فهي التوسع إلى أبعاد وكفايات ومهارات تربوية عصرية جديدة، ولا سيما المتعلقة بمتغيراتهم الاجتماعية الراهنة؛ فهي العملية الأكثر أهمية وفاعلية في تحديدها العلمي لاحتياجات النمو المهني فكريًا وتربويًا وشخصيًا لدى المعلم؛ ليصبح أكثر وضوحًا في مهنته التدريسية وبطلابه. فالتنمية المهنية بنموذجها الحديث لا تقتصر على الارتفاع بكفاءته التدريسية فقط، بل هي جزء لا يتجزأ من العمل(Godlesky, 2018).

وبهذا الصدد، ولأهمية دور المعلمين بات من الضروري تكثيف الجهود لتكوين مجتمعات تعلمٍ مهنية، تسهم في زيادة سرعة استجابتهم لكل ما يجدُّ بفاعلية وذاتية، من أجل تحديد وتجديد معرفتهم العلمية التخصصية على الدوام، ليصبحوا أكثر عمقًا وخبرةً ودرايةً في أدائهم التربوي التدريسي بتطبيق أساليب واستراتيجياتٍ تدريسيةٍ معينةٍ بمختلف المواقف والبيئات الصفية التدريسية المتنوعة، وأن يكون لديهم أيضًا كفاياتٌ بحثية إدارية اجتماعية وقيادية تربوية فعَّالة ليتخلصوا من الروتين والعزلة التخصصية، وليكونوا أهلاً لشغل مواقع مختلفة في سلم وظائف المدرسة التربوية والفنية، لذلك يُعدُّ التعليم وظيفةً عمليةً تواصليةً يجري تنميتها مهنيًا باستمرار بالنسبة للمُعلم، في ظل هذه الثورة التي نشهدها في العلم والمعرفة الانسانية؛ وبالتالي، تطوير الكفايات والقدرات التعليمية لهم بجوانبها المختلفة (المعرفية والعملية/الأدائية والشخصية) أثناء نمو مهاراتهم، لينعكس بالإيجاب على أدائهم داخل وخارج الغرفة الصفية.

حيث يشير دوفور وأيكر (Dufour, Ecker, 2018) إلى أنَّ مجتمعات التعلم المهنية في أي مؤسسةٍ تربويةٍ تحقق إسهامات بائنة في تطوير مسيرة التعلم المهني، وإحداث التطورات والتحولات لمواجهة التحديات ومعالجتها بفاعلية، والانفتاح والتعاون وتبادل الآراء والخبرات بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، عن طريق أهدافٍ مشتركة، تتمثل في رؤيةٍ ورسالةٍ موحدةٍ تنفذ بصورةٍ تعاونيةٍ تشاركية، تسهم في تحسين وتعزيز أداء المتعلمين .

إنَّ مطلب تحول المدرسة إلى مجتمعات تعلمٍ مهنيةٍ حقيقةٍ كحلم أو غاية مرسومة؛ ليست بذلك الأمر الهيّن في يسره، كونها يقتضي تغييرًا شموليًا أو جوهريًا يجب أن يحدث في هيكل المدرسة الإداري، لكي تكون لديها قدرة الانطلاق والتجديد ومواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع المدرسي مستقبلاً، بحيث يصبح للمدرسة قوة تعوض بها قصور الماضي، وتنهي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين وهي مزودة بالقدرة والإمكانات التي تؤهلها للقيام بالمسئوليات والتبعات الملقاة على عاتقها لمواجهة المتغيرات المحلية والعالمية المعاصرة كافة، وتحقيق التغيير في سلوك الناشئة في ضوء الأهداف التي ينشدها المجتمع حاضرًا ومستقبلاً، وفى ضوء التحولات والتغيرات المتوقع أن يحدثها عالم المستقبل بقدرة المعلمين، لذلك، يجب الاهتمام بالمُعلمين اهتماماً يتماشى مع طبيعة التحديات.

مجتمعات التعلم المهنية هي تجمعاتٌ أو مجموعاتٌ من المحترفين في ميدانٍ محدّدٍ يتشاركون في تجاربهم ومعرفتهم ومهاراتهم، بهدف تعزيز فهمهم وتطوير ممارستهم المهنية، تعدُّ هذه المجتمعات بيئةً تفاعليةً تهدف إلى تعزيز التعلم المستمر، وتحسين مستوى الأداء في الميدان المهني .(Dufour, Ecker, 2018) تتسم مجتمعات التعلم المهنية بتبادل المعرفة، حيث تسهم في تحسين المشاركة في مناقشات وتبادل الخبرات والمعرفة بين الأعضاء لتعزيز الفهم والتعلم المشترك، كما تعزّز التفاعل والتعاون بين الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

وتطوير المهارات المهنية، وتعمل على التحفيز على التعلم المستمر والتحسين الشخصي والمهني، وتقديم الدعم والتشجيع بين الأعضاء في مواقف التحديات المهنية (الزهراني، 2021) .

وخلاصة القول، إنَّ المدرسة تعدُّ مؤسسة المجتمع الساعية للتقدم الدائم، وتسهم في إصلاح التعليم عبر اكتساب معلميها لمهاراتٍ حياتيةٍ تمكنهم من مجابهة تلك التحديات والمشكلات، والخروج من العزلة الاجتماعية والثقافية والمهنية، وعليه، بات من الضروري الاهتمام وتسليط الجهود على واقع تحقق مجتمعات التعلم المهنية في بيئاتنا المدرسية، وتحليل دورها الحالي في تنمية مهارات التدريس والتخطيط والتقويم، بما ينعكس على تحسين أداء المُعلِّم، بجانب أنَّ الدراسات المتعلقة بمجتمع التعلم ودورها في تنمية معلمي الرياضيات مهنيًا لم تزل دون مستواها المطلوب، وبحاجةٍ إلى المزيد من الدراسات للنهوض بالواقع التربوي محليًا. على هذا النحو، فإنَّ هذه الدراسة، تحدد ثلاث مجالات أساسية للدور المفترض لمجتمعات التعلم المهني في تحسين أداء معلمات الرياضيات بالمجالات الآتية:

- دور مجتمعات التعلم المهنية في (التنمية الأكاديمية) لمعلمات الرياضيات.
- دور مجتمعات التعلم المهنية في (التنمية التدريسية) لمعلمات الرياضيات.
- دور مجتمعات التعلم المهنية في (التنمية التربوية) لمعلمات الرياضيات.

الدراسات السابقة

لقد أجريت دراسات وبحوث عديدة، محلية أو عربية أو أجنبية، في مجتمعات التعلم المهنية وأدوارها في التعليم بالميدان. اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وجهود الباحثين السابقين في موضوع مجتمعات التعلم المهنية، وفي ضوء ذلك جمعت الباحثة مجموعة دراسات، وكانت على النحو الآتي مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم:

- هدفت دراسة الشيدي وقدام وشحادة (2022) إلى تقصي واقع الفاعلية التي يحققها نموذج مجتمعات التعلم في تطوير مهارة التقويم الإلكتروني لدى عينة معلمين لمادة الرياضيات والعلوم في مدارس سلطنة عُمان، ولتحقيق هذا الهدف جرى استخدم منهج التجريب القائم على تصاميم شبه تجريبية، كما طبقت بطاقة ملاحظة أداء تدريسي قبلية وبعدية لمهارات التقويم الإلكتروني من ثلاثة مجالات، هي: مهارة إعداد الأسئلة، ومهارة تصحيح الأسئلة، ومهارات الأنشطة والمشروعات، تكوَّنت عينتها من (25) معلم رياضيات من الجنسين، اختيروا عشوائيًا من خمس مدارس قصدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فاعليةٍ للأداء البعدي في الأداء الكلي لمهارات التقويم الإلكتروني لدى معلمي العلوم والرياضيات بنسبة كسب بلغت (62٪) حسب معدل الكسب لماكجويجان حول استخدام(Google form/ live worksheet) ، ما يؤكد الدور الإيجابي لمجتمعات التعلم في تطوير مهارة التقويم الإلكتروني لدى عينة الدراسة.
- وأجرى البلطان (2022) دراسة هدفت التعرُّف على مجتمعات التعلم وأدوارها الواقعية نحو التنمية المهنية للمعلمين في المسؤوليات والمعارف، كمعلمي علوم؛ وكذا استكشاف تصوراتهم حول العوائق التي تحدُّ من التنفيذ العملي عند تطبيقها، باستخدامه المنهج الوصفي بأسلوب المسح، وتكوَّنت عينة الدراسة من المعلمين للعلوم الطبيعية كافة، بمختلف المدارس النهارية الحكومية داخل محافظة الرس التعليمية وعددهم (89) معلمًا. وأظهرت النتائج بأنَّ نمط مجتمعات التعلم يسهم في تنمية المعرفة العلمية مهنيًا لمعلمي العلوم بمستوى متوسط؛ وأظهرت أيضًا النتائج بأنَّ مجتمعات التعلم تسهم في تنمية المسؤولية المهنية لمعلمي العلوم بدرجةٍ متوسطة، بالإضافة لذلك، فقد أظهرت بنتائجها أنَّ هناك عددًا من العوائق

لتطبيق مجتمعات التعلم بنحوٍ فعَّال، جاء في مقدمتها: "كثرة أعداد الطلاب داخل فصولها الدراسية، وزيادة نصاب التدريس لمعلم العلوم، ثم طغيان جانب العمل الفردي على العمل الجماعي لدى بعض معلمي العلوم، وكان آخرها من حيث الإعاقة بدرجةٍ كبيرةٍ هو أنَّ إدارة لقاءات واجتماعات مجتمع التعلم المهني تفتقد للمهنية وتدار بطريقة تقليدية".

- وأجرت السناني (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مجتمعات التعلم من حيث دورها في مهارة التخطيط عند معلمات الإسلامية في المدينة المنورة، واتَّبع البحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، ولتحقيقه أعدَّت استبانة من (15) مهارة، وطبقت على (15) معلمة جرى اختيارهن عشوائيًا من مدارس المدينة المنورة، وأسفرت النتائج إلى أنَّ درجة الدور الكلي لمجتمعات التعلم في تنمية مهارة التخطيط عالية بمتوسط حسابي (4.23).
- كما أجرت العصيلي (2019) دراسة هدفت التوصل لتصور مقترح لتفعيل دور مجتمع التعلم المهني في المرحلة الثانوية بالقصيم، وقد اتبعت دراستها المنهج المختلط، وتمثل مجتمع الدراسة بالمعلمات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم واللواتي بلغ عددهن وقت إجراء الدراسة (2592) معلمة، واستخدمت الدراسة التصميم التفسيري التتابعي للمنهج المختلط، فبدأت بالأداة الكمية، وهي الاستبانة، حيث وجهت لعينةٍ بلغ عدد أفرادها (335) معلمة، وقد توصَّلت في نتائجها أنَّ درجة الموافقة على واقع الدور لمجتمع التعلم المهني في تنمية معلمات المرحلة الثانوية مهنيًا كانت كبيرة، وقد جاءت الاستجابة بأنَّ الأبعاد لمجتمع التعلم متوافرة بدرجاتٍ كبيرة.
- وأجرت الرباحي (2017) دراسة هدفت إلى تحديد دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير مهارات معلمي العلوم المهنية وكيفية تفعيل هذه المجتمعات وفقًا لرؤية المعلمين أنفسهم. ولتحقيق هذا الهدف، جرى استخدام منهج البحث الوصفي، حيث جرى اختيار عينة الدراسة من (32) معلمًا للعلوم بنحوٍ متعمدٍ من مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة/ التعليم الخاص. وزعت أداة الاستبانة، كما أجريت مقابلات شخصية مع (9) معلمين للعلوم للإجابة عن أساليب ومقترحات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، حيث كانت تقديرات المعلمين لدور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير مهاراتهم المهنية مرتفعة، وكذلك تأييد المعلمين للأساليب المقترحة لتفعيل هذه المجتمعات كان مرتفعًا. وكانت مقترحات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية قد حظيت بتقديراتٍ عاليةٍ من قبل معلمي العلوم المشاركين. واستنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بتبنِّي تجربة مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، وتعميمها على مختلف التخصصات والمدارس.
- وأخيرًا، أجرى بيليباس، وبولوت، وجيديدك (Bellibas, Bulut and Gedek, 2017) دراسة هدفت التعرُّف إلى قدرة مدارس تركيا في دعمها لمجتمعات التعلم، استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وجرى تطوير استبانة وتطبيقها على العينة التي تكوَّنت من (492) تربويًا، مديرين ومعلمين وفنيين. وقد توصلت الدراسة بأنَّ لدى الموظفين بمدارس تركيا ثقافة عالية حول المشاركة والروح التعاونية، والعمل بفريق جماعي.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

التعقيب على الدراسات

لقد تبيَّن اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بالتناول الموضوعي لمتغير الدور لمجتمعات التعلم لتنمية وتحسين الأداء المهني والأكاديمي لدى المعلمين. واختلفت مع أغلب الدراسات فيما يخص مجتمع وعينة الدراسة، ومكان إجرائها، ومقررات التعليم، والمراحل الدراسية.

ومن جانب الإفادة، فإنَّها استفادت مما سبقها من دراساتٍ في إثراء جوانبها النظرية ومنهجية وأدوات وأساليب وإجراءات ونتائج تفسيرية. وتميزت الدراسة عما سبقها بتناولها لموضوع الدور وأداء معلمات الرياضيات في العقبة من وجهة نظرهن كموضوع أصيل، وليس ذو أسبقية في بيئته، بحسب علم الباحثة.

مشكلة الدراسة

يواجه تحقيق المدارس لمتطلبات ومعايير تطبيق نموذج مجتمعات التعلم بعضًا من المعوقات، منها وفقًا للشمري (2022) تقوقع معظم بل غالبية برامج التنمية المهنية على الترقي وظيفيًا، وأنَّ معظم برامج التنمية الموجهة للمعلِّم تركِّز على جوانب نظرية على حساب جوانبها الأخرى، وخاصة العملي التطبيقي، إضافةً إلى ضعف مستوى برامج التنمية المهنية، وضعف إقبالهم أي المعلمون، إلى أن ينخرطوا بأنشطة وبرامج النمو المهنية أو التخطيط لتلك البرامج والأنشطة؛ ومقاومة التغيير من قِبل القيادة للمدرسة، بالإضافة كذلك إلى خضوع المدارس المباشر لسلطات الإشراف التربوي من مديريات التعليم، ووجود نقصٍ في الكفاءات والقيادات، وضعف إدراك أعضاء المجتمع المدرسي، وغياب وجود رؤيةٍ تشاركيةٍ ولأدوارها تلك بديمومة التعلم المهني المدرسي.

وترى الباحثة من خبرتها الأكاديمية كونها معلمة رياضيات، أنَّ التعقيدات التي تواجه مؤسسات التربية حاليًا ومستقبلاً تشير إلى مهماتٍ جديدةٍ للعملية التربوية والتعليمية، ومن أجل ذلك، جاءت الدراسة البحثية هذه لبيان واقع مجتمعات التعلم المهني ودورها بمجال تحسين أداء معلمات الرياضيات بمحافظة العقبة من وجهة نظرهن أنفسهن.

أسئلة الدراسة:

التساؤل الرئيس:

ما واقع مجتمعات التعلم في تحسين أداء معلمات الرياضيات المهني في المدارس الأساسية والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية؟

وقد تبنَّت الباحثة للإجابة عن التساؤل الرئيس، الأسئلة الأربعة الفرعية الآتي نصُّها:

- السؤال الأول: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء الأكاديمي المهني عند معلمات الرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية؟
- السؤال الثاني: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء التدريسي المهني لمعلمات الرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية؟
- السؤال الثالث: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء التربوي المهني لمعلمات الرياضيات في المدارس الأساسية والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية؟
- السؤال الرابع: هل هناك فروقٌ إحصائيةٌ حقيقيةٌ عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسطات استجابة معلمات الرياضيات وفقًا لمتغيرات المؤهل العملي، مرحلة المدرسة، سنوات التدريس؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن أسئلة الدراسة في ضوء الأهداف الآتية:

- التعرُّف على دور مجتمعات التعلم المهني في محافظة العقبة الأردنية في التنمية الفكرية /المعرفية لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة.
- التعرُّف على دور مجتمعات التعلم المهني في محافظة العقبة الأردنية في مجال التنمية المهارية التدريسية لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة.
- التعرُّف على دور مجتمعات التعلم المهني في محافظة العقبة الأردنية في مجال التنمية الشخصية الذاتية لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة.
- تحديد ما إذا كان هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجات الدور لمجتمعات التعلم المهني في تحسين الأداء لمعلمات الرياضيات، تعود إلى متغيرات المؤهل العلمي، أو مرحلة المدرسة، أو سنوات العمل التدريسي.

أهمية الدراسة

إنَّ أهمية الدراسة بصورةٍ عامةٍ تظهر من النتائج التي جرى استكشافها، والتي تفيد أطراف عمليتي التربية والتعليم بالأردن فيما يتعلق بتحسين أداء معلمات الرياضيات عبر مجتمعات التعلم؛ وللدراسة أهميتان: نظرية، وعملية:

الأهمية النظرية:

تكمن بأنَّ الدراسة هذه تثري البحث التربوي الأكاديمي بمجال مجتمعات التعلم، وبيان دورها في تحسين الأداء المهني لمعلمات الرياضيات؛ وذلك عبر تنمية وتطوير مهارات التدريس والتخطيط والقياس والتقويم الحديث لديهن، كما تسهم في تطوير إستراتيجيات التدريس والتقويم عبر تقديم أساليب مدعومة بالبحث العلمي لتطوير مفاهيم العلم والتعلم المهني لمعلمات الرياضيات بمحافظة العقبة.

كما أنَّها تلبي احتياجات وزارة التربية بالأردن لمجتمعات التعلم في مدارس الوزارة عبر استحداث طرق وأساليب جديدة لتفعيل مجتمعات التعلم بما يناسب التطور العملي والمعرفي في العصر الحالي ومواكبة المستجدات في هذا المجال، وأيضًا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء دور مجتمعات التعلم في تحسين أداء معلمات الرياضيات في محافظة العقبة من وجهة نظرهن أنفسهن.

الأهمية التطبيقية:

وتكمن في رفد الميدان التربوي ببرامج للتدريب الدائم على الأساليب والمهارات العلمية والتربوية بالاعتماد على أساليب وبرامج مجتمعات التعلم، وهذا يتوافق مع تزايد التركيز بتفعيل المجتمعات المهنية في التعلم والتعليم والتدريب.

وأيضًا تساعد نتائج البحث مطوري المناهج في تحديد مدى فاعلية استخدام البرامج في تدريس مادة الرياضيات وتعميمها لبقية المواد لتعليمية، كما أنَّها توفر للمعنيين بالتطوير المهني للمعلمين عن طريق معلومات تتعلق بالعوامل المساعدة لنجاح تلك المجتمعات والقضايا والتحديات التي هي حائلة دون تنفيذ فعلي لها على الميدان العملي لها.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

حدود الدراسة

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على المعرفة بدرجات الدور لمجتمعات التعلم في تحسين أداء معلمات الرياضيات بمحافظة العقبة بمجالاتها الثلاثة: الأداء الأكاديمي، والأداء التدريسي، والأداء التربوي.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة العقبة، وهي (83) مدرسةً تابعةً للوزارة.
- **الحد البشري:** معلمات الرياضيات في مدارس محافظة العقبة.
- **الحد الزمني:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2023/ 2024).

مصطلحات الدراسة

دور المجتمعات: وتعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنَّه مجموعة الأنشطة الإجرائية والأدوار الإيجابية المأمولة التي تؤديها مجتمعات التعلم، وتحقق تحسن فعلي بأداء معلمات الرياضيات مهنيًا.

منهج الدراسة

لتحقيق هدفها اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي والوصفي؛ كونه المناسب لها بحسب موضوعها وطبيعتها بوصفها مشكلة بحث، وكذا بحسب محدداته المكانية البحثية والاجتماعية المؤسسية، فهو المنهج الذي يقوم بالاعتماد على أدواتٍ مصممةٍ ومقننةٍ لجمع بياناته ومعلوماته المستهدفة من مصادر احتوائها المباشرة، كالعينات الاجتماعية.

المجتمع والعينة للدراسة

تحدد مجتمع الدراسة بجميع معلمات الرياضيات في مدارس الأردن الأساسية والثانوية لمحافظة العقبة، وعددهن (156) معلمة رياضيات. وطبِّق المسح الشامل للمعلمات استجابة منهن (103) فقط يشكلن (66٪) من الإجمالي العام لإحصائية المعلمات الأردنيات للرياضيات بالعقبة، وفق وزارة التربية والتعليم (2022)، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة:

الجدول رقم (1): إحصائية عينة البحث وتوزعها بحسب المتغيرات

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
درجة المؤهل	بكالوريوس	20	19.4
	دراسات عُليا	83	81.6
نوع المدرسة	أساسي	55	53.4
	ثانوي	48	46.6
سنوات الخبرة	5 فأقل	41	39.8
	أكثر من 5	62	60.2
المجموع		103	٪100

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة جرى استخدام الاستبانة، ويعرّفها أبو صالح (2020) بأنّها "أداة لجمع معلومات والبيانات لموضوع بحثي محدد، وعادةً ما تكون نموذجًا يحتوي عددًا من الأسئلة، يطلب من عينة الدراسة الإجابة عنها". حيث طوّرتها الباحثة، مستفيدةً من الدراسات الآتية: (البلطان، 2022) و(السناتي،2020)، و(الرباحي،2017). وتكوّنت بصورتها التطبيقية بعد التحكيم من (3) مجالات، و(30) فقرة.

صدق وثبات أداة الدراسة

الصدق الظاهري:

لضمان صدق أداة الدراسة، قدّمت لمجموعة من الخبراء المحكمين، الذين هم أساتذة متخصصون في مجال التربية البالغ عددهم (5) محكمين. استفادت الباحثة من آرائهم وتقييماتهم في عملية التحكيم، وجرى تكامل توجيهاتهم في تنقيح وتحسين الاستبانة منهجيًا، سواءً من حيث الشكل أو المضمون. صُمّمت وطوّرت الأداة بناءً على التعديلات التي اقترحها الخبراء، مما جعل الأداة تعكس توجيهاتهم وتعبيرهم عن الجودة والفعالية، هذا النهج المنهجي في تحسين الأداة يسهم في تحقيق صدقها وضمان جاهزيتها للاستخدام العملي وتطبيقها في البيئة التعليمية.

صدق الاتساق الداخلي

بعد أن جرى تحكيمها، جرى استخراج معاملات صدقها وثباتها، وذلك عبر تطبيق أداة الدراسة على عينةٍ استطلاعيةٍ تكوّنت من (25) معلمة رياضيات من خارج عينة الدراسة، ولكن من مجتمع مماثل لمجتمع الدراسة، بناءً على ارتباط فقرات الأداة والمجالات بالأداة وفق معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج، كما بالجدول الآتي:

الجدول رقم (2): نتائج صدق الأداة وفق معاملات بيرسون لارتباط المجالات بالأداة ككل

م	المتغيرات / المحور	N	معامل بيرسون لارتباط المجال بالأداة (صدق الأداة) معامل الارتباط	مستوى الدلالة (Sig)	معاملات Cronbach's Alpha للمجالات والأداة (ثبات الأداة) عدد الفقرات	معامل الثبات	درجة الثبات %
	المجال الأول						
1	دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي لمعلمات الرياضيات.	103	0.8171	0.00	10	0.9368	93.68%
	المجال الثاني						
2	دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات.	103	0.8549	0.00	10	0.9213	92.13%
	المجال الثالث						
3	دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التربوي لمعلمات الرياضيات.	103	0.9337	0.00	10	0.9014	90.14%
	الكلي لأداة الاستبانة				**30**	**0.9198**	**91.98%**

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

تبين بأنَّ معاملات بيرسون لارتباط جميع مجالات الاستبانة دالة عند المستوى (0.01) فجميعها أقل من (0.01)؛ وقد تراوحت قيم ارتباط بيرسون لها بين: (0.82) و(0.93) لتدل على ارتباط عالٍ موجب، تؤكد صدق الاستبانة الإحصائي.

وجاء معامل الثبات كرونباخ ألفا أيضًا عاليًا جدًا، جميعها أعلى من (0.90) لتدل على تمتع الاستبانة بمستوى عالٍ من الثبات؛ إذ تراوح معامل كرونباخ بين (90.13٪) و(93.68٪) لمجالاتها، وللأداة ككل (91.98٪) جميعها مرتفعة.

الأساليب الإحصائية

أجري التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS)، واستخدمت الدراسة في التحليل الاحصائي ما يلي:

- معامل الارتباط البسيط لبيرسون (Pearson) لحساب معامل الصدق، والمعامل (Cronbach Alpha) للثبات.
- المتوسط والانحراف المعياري لحساب درجات الدور، وكذا النسب المئوية والتقدير والرتبة.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) لإيجاد الفروق في متوسط الاستجابات بحسب المتغيرات.

وكذلك جرى تصحيح المقياس وترميزه وفق ما يلي:

الجدول رقم (3): تصحيح المقياس إحصائيًا وفق المعايير الكمية

تكميم سلم الإجابة		تصحيح قيم المتوسط		التقدير اللفظي للدرجة الكلية
الإجابة	الدرجة الكمية المعطاة	من	إلى	
معارض بشدة	1	1	أقل من 1.81	ضعيف جدًا
معارض	2	1.81	أقل من 2.61	ضعيف
محايد	3	2.61	أقل من 3.41	متوسط
موافق	4	3.41	أقل من 4.21	عالٍ
موافق بشدة	5	4.21	5	عالٍ جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج إجابة السؤال الرئيس: ما واقع مجتمعات التعلم في تحسين أداء معلمات الرياضيات المهني في مدارس التعليم العام الأردني الاساسي والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحاور أداة الدراسة، وكانت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (4): نتائج الدراسة المتعلقة بواقع دور مجتمعات التعلم على مستوى محاور الاستبانة ككل

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	الرتبة	الدرجة (التقدير العام)
1	المحور الأول دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي لمعلمات الرياضيات.	3.75	0.73	75.07%	3	عالية
2	المحور الثاني دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات.	3.99	0.63	79.86%	1	عالية
3	المحور الثالث دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التربوي لمعلمات الرياضيات.	3.93	0.78	78.66%	2	عالية
	الإجمالي	**3.89**	**0.71**	**٪77.9**		**عالية**

يبين الجدول بأنَّ الأدوار الرئيسة لمجتمعات التعلم نحو تحسين أداء معلمات الرياضيات المهني في المدارس الأساسية والثانوية بمنطقة العقبة التعليمية تمثلت في ثلاث مجالات، هي تحسين الأداء الأكاديمي، وتحسين الأداء التدريسي، وتحسين الأداء التربوي. حيث جاءت النتائج الكلية كما بالجدول بأنَّه متوسط درجة الدور الكلي لمجتمعات التعلم على الأداة ككل بلغ (3.89) وجاء بدرجة دور كلي "عالٍ"، وانحرافه المعياري (0.71) ونسبته ٪ (77.9٪) ما يعني أنَّ مجتمع التعلم يحقق دورًا عاليًا في تحسين أداء معلمات الرياضيات مهنيًا بمحافظة العقبة.

وأما على مستوى المحاور الثلاثة؛ فتبين ما يلي:

- حصل المحور الأول (الأكاديمي) على الرتبة (3) بمتوسط (3.75) وانحراف معياري (0.73) وبنسبة ٪ (75.07٪) وبدرجة أهميةٍ عالية.
- حصل المحور الثاني (التدريسي) على الرتبة (1) بمتوسط (3.99) وانحراف معياري (0.63) وبنسبة ٪ (79.86٪) ودرجة أهميةٍ عالية.
- حصل المحور الثالث (التربوي) على الرتبة (2) بمتوسط (3.93) وانحراف معياري (0.78) وبنسبة ٪ (78.66٪) وبدرجة أهميةٍ عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء الأكاديمي المهني عند معلمات الرياضيات في مدارس الأردن الأساسية والثانوية لمنطقة العقبة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال جرى إحصائيًا حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وكذلك الوزن النسبي، ورتب ودرجات الأهمية على مستوى فقرات الاستبانة للمحور الأول، وفي الجدول الآتي نتائج ذلك:

الجدول رقم (5): نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الفرعي الأول

متوسطات وانحرافات درجات الدور على مستوى المجال الأول (التنمية المهنية الفكرية لمعلمات الرياضيات)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	التقدير

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

10	تنمي مجتمعات التعلم لدي المعرفة العلمية في التقويم التربوي بنظرياته ومداخله وأساليبه الحديثة.	4.03	0.88	80.58%	عالية
5	مجتمعات التعلم تعلم برؤية ورسالة واضحة تتوافق مع مبادئ ومعايير الأداء التربوي في تدريس الرياضيات.	3.97	0.64	79.42%	عالية
3	مجتمعات التعلم المهني تفتح لي آفاقًا علمية وفكرية جديدة بمجال طرق التدريس.	3.95	0.65	79.03%	عالية
7	مجتمعات التعلم تسهم في تطوير المفاهيم والنظريات والمعارف العلمية الجديدة لدي.	3.90	0.74	78.06%	عالية
6	مجتمعات التعلم تنفذ بروح المسؤولية المشتركة وبصورةٍ تعاونية.	3.86	0.80	77.28%	عالية
1	مجتمعات التعلم المهني تكسبني معارف ومعلومات جديدة في مجال تكنولوجيا التعليم.	3.83	0.60	76.70%	عالية
9	أتعلم بنحوٍ أفضل معلومات ومعارف جديدة باستمرار في مجال تخصصي عن طريق مجتمعات التعلم.	3.82	0.55	76.31%	عالية
2	مجتمعات التعلم تراعي أنماط التعلم وتنوع في الأنشطة والأساليب والوسائل التدريسية للرياضيات.	3.55	0.79	71.07%	متوسطة
4	مجتمعات التعلم تدفعني نحو التقدم والتطور المستمر في التأهيل العلمي لدي.	3.34	0.88	66.80%	متوسطة
8	تسهم مجتمعات التعلم المهني في نمو معرفتي العلمية في مجال الإدارة التربوية ونماذجها الحديثة.	3.27	0.75	65.44%	متوسطة
	المحور الأول ككل	**3.75**	**0.73**	**75.1%**	**عالية**

تبين النتائج بالجدول أعلاه أنَّ متوسطات فقرات المحور الأول (دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي لمعلمات الرياضيات) تراوحت بين (3.27) و (4.03)، وبذلك اتضح بأنَّ فقرات المحور (تحسين الأداء الأكاديمي) تقدر بين "متوسط" و "عالٍ". إذ حصلت فقرة المجال رقم (10) وهي "تنمي مجتمعات التعلم لدي المعرفة العلمية في التقويم التربوي بنظرياته ومداخله وأساليبه الحديثة" أعلى رتبة بين فقرات مجالها، وبدرجة دور "عالٍ". فيما حصلت فقرة المجال رقم (8) وهي "تسهم مجتمعات التعلم المهني في نمو معرفتي العلمية في مجال الإدارة التربوية ونماذجها الحديثة" على أقل ترتيب بالرتبة (10) بين فقرات مجالها، وبدرجة "متوسط".

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء التدريسي المهني عند معلمات الرياضيات في مدارس الأردن الأساسية والثانوية لمنطقة العقبة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال جرى إحصائيًا حساب المتوسط والانحراف وكذلك الوزن النسبي ودرجات الأهمية على مستوى فقرات الاستبانة للمحور الثاني، وفي الجدول الآتي نتائج ذلك:

الجدول رقم (6): نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الفرعي الثاني
متوسطات وانحرافات درجات الدور على مستوى المجال الثاني (التنمية التربوية الأدائية لمعلمات الرياضيات)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي٪	التقدير
20	عملت مجتمعات التعلم على تنمية قدراتي الأدائية في ضبط وتعديل السلوك التربوي لدى المتعلمين.	4.43	0.52	88.54%	عالية جداً
19	تعمل مجتمعات التعلم على تمكيني من اكتساب وممارسة المهارات القيادة التربوية.	4.42	0.55	88.35%	عالية جداً
13	مجتمعات التعلم المهنية توجه امكاناتي / قدراتي نحو المسار الصحيح في أدائي التدريسي للرياضيات.	4.30	0.48	86.02%	عالية جداً
18	مجتمعات التعلم تسهم في تطوير المهارات البحثية لدي.	4.17	0.71	83.50%	عالية
11	تساهم مجتمعات التعلم في تطوير مهاراتي القيادية في حل المشكلات التربوية.	4.03	0.53	80.58%	عالية
16	مجتمعات التعلم اكتسبتني مهارات مهنية جديدة في إدارة الصف أثناء التدريس.	3.92	0.73	78.45%	عالية
14	تتيح مجتمعات التعلم لدي مزيداً من الخبرات المهنية في تدريسي الطلبة منهج الرياضيات.	3.84	0.62	76.89%	عالية
12	مجتمعات التعلم تعمل على تمكيني من الانخراط الوظيفي في أعمال إدارية بالمدرسة.	3.75	0.55	74.95%	عالية
17	مجتمعات التعلم تنمي لدي مهارة الإدارة التشاركية باعتبارها من متطلبات ومخرجات مجتمعات التعلم.	3.74	0.78	74.76%	عالية
15	مجتمعات التعلم طورت أدائي المهني مقارنة بأدائي التربوي (التدريسي) في السابق.	3.33	0.83	66.60%	متوسطة
	المحور الثاني ككل	**3.99**	**0.63**	**79.9%**	**عالية**

تبين نتائج المجال بالجدول أعلاه أنَّ متوسطات فقرات المحور الثاني (دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات) تراوحت بين (3.33) أقل درجة و (4.43) أعلى درجة؛ وبذلك اتضح بأنَّ فقرات مجال هذا الدور (تحسين الأداء التدريسي) تقدر بين "متوسط" و "عالٍ جداً"، إذ حصلت فقرة المجال رقم (20) وهي "عملت مجتمعات التعلم على تنمية قدراتي الأدائية في ضبط وتعديل السلوك التربوي لدى المتعلمين" أعلى ترتيب بالرتبة الأولى في فقرات الاستبانة، بدور "عالٍ جداً"، فيما حصلت فقرة المجال رقم (15) وهي

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

"مجتمعات التعلم طورت أدائي المهني مقارنة بأدائي التربوي (التدريسي) في السابق" على أقل ترتيب في فقرات الاستبانة، وبدرجة أهمية "متوسط".

نتائج السؤال الفرعي الثالث: ما واقع الدور الراهن لمجتمعات التعلم نحو تحسين الأداء التربوي المهني عند معلمات الرياضيات في مدارس الأردن الأساسية والثانوية لمنطقة العقبة التعليمية؟

للإجابة عن السؤال جرى إحصائياً حساب المتوسط والانحراف وكذلك الوزن النسبي ودرجات الأهمية على مستوى فقرات الاستبانة للمحور الثالث، وفي الجدول الآتي نتائج ذلك:

الجدول رقم (7): نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الفرعي الثالث
متوسطات وانحرافات درجات الدور على مستوى المجال الثالث (التنمية الشخصية لمعلمات الرياضيات)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	التقدير
30	تنمي مجتمعات التعلم لدي أخلاقيات مهنة التدريس.	4.07	0.66	81.36%	عالية
23	أتعلم برغبة عن طريق مجتمعات التعلم.	4.05	0.77	80.97%	عالية
29	أسهمت مجتمعات التعلم في تنمية ثقافة البحث العلمي لدي.	4.05	0.65	80.97%	عالية
24	مجتمعات تعلم تتناسب مع حاجاتي الشخصية والمهنية كمعلمة رياضيات في الميدان.	4.02	0.73	80.39%	عالية
26	أشعر بالرضا عن أدائي المهني كعضو في مجتمعات التعلم.	3.99	0.70	79.81%	عالية
28	أشعر أن مجتمعات التعلم المهنية تنمي لدي ثقافة الاحترام لزملائي المعلمين والإداريين.	3.97	0.71	79.42%	عالية
27	تعمل مجتمعات التعلم بروح الفريق الواحد ولذلك فهي تكسبني قيم الإخلاص والتعاون.	3.96	0.93	79.22%	عالية
25	مجتمعات التعلم أكسبتني مزيداً من الثقة المهنية بنفسي كشخصية تربوية.	3.81	0.93	76.12%	عالية
21	مجتمعات التعلم تطرح مناقشات مشوقة وهادفة تنمي لدي اتجاهاً إيجابياً نحو مهنة التدريس.	3.71	0.82	74.17%	عالية
22	مجتمعات التعلم المهني تجعلني أتغلب على ثقافة الانعزال والانطوائية.	3.71	0.87	74.17%	عالية
	المحور الثالث ككل	**3.93**	**0.78**	**78.66%**	**عالية**

تبين نتائج المجال بالجدول أعلاه أنَّ متوسطات فقرات المحور الثالث (دور مجتمعات التعلم في التنمية الشخصية لمعلمات الرياضيات) تراوحت بين (3.71) أقل درجة و(4.07) أعلى درجة؛ وبذلك اتضح بأنَّ فقرات مجال الدور هذا (تحسين التنمية الشخصية) تقدر "عالٍ". إذ حصلت فقرة المجال رقم (30) وهي "تنمي مجتمعات التعلم لدي أخلاقيات مهنة التدريس" أعلى ترتيب، وبدرجة دور "عالٍ". فيما حصلت فقرة المجال رقم (21) وهي

"مجتمعات التعلم تطرح مناقشات مشوقة وهادفة تنمي لدي اتجاهًا إيجابيًا نحو مهنة التدريس" على أقل ترتيب وبدرجة أهمية "عال".

نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الرابع: هل هناك فروق إحصائية حقيقية عند (0.05) في متوسطات معلمات الرياضيات حول تقديراتهن بحسب: المؤهل؛ المرحلة؛ سنوات التدريس؟

للإجابة عن السؤال جرى إحصائيًا حساب الفروق في الأوساط الحسابية لاستجابة معلمات الرياضيات على مستوى الاستبانة الكلي؛ باختبار (ت) لعينتين مستقلين تبعًا للمؤهل والمرحلة التعليمية والخبرة، وفي الجدول الآتي نتائج ذلك:

الجدول رقم (8): نتائج اختبارت الفروق في الأوساط الحسابية لتقديرات معلمات الرياضيات للدور الكلي لمجتمعات التعليم في تحسين أدائهن المهني وفقًا للمتغيرات (المؤهل، المدرسة، الخبرة)

العوامل والمتغيرات		إحصائيات وصفية			تجانس التباين			اختبارt-test		
المتغير	الفئة	ن العينة	الأوساط الحسابية	الانحراف	فرض التجانس	قيمة (F)	مستوى الدلالة (Sig)	قيمة (t)	(df)	(Sig)
الدور الكلي لمجتمعات التعلم*درجة المؤهل	بكالوريوس	20	3.422	0.615	عند تجانس التباين	3.990	0.0003	3.271	102	0.000
	دراسات عُليا	83	4.007	0.571	عدم تجانس التباين			3.344	1286.9	0.002
الدور الكلي لمجتمعات التعلم*المدرسة	أساسي	55	3.901	0.626	عند تجانس التباين	3.0213	0.000	1.4151	102	0.3132
	ثانوي	48	3.884	0.681	عدم تجانس التباين			1.4959	1264.1	0.2114
الدور الكلي لمجتمعات التعلم*الخبرة	5 فأقل	41	3.614	0.641	عند تجانس التباين	6.9926	0.000	0.8595	102	0.02341
	أكثر من5	62	4.068	0.574	عدم تجانس التباين			1.0304	1290.8	0.0023

من النتائج في الجدول رقم (8) يتبين بأنَّ الدلالة ظهرت أقل من (0.05) عند متغيري المؤهل والخبرة؛ فيما جاءت قيمها عند متغير المدرسة أكبر من (0.05) مما يدل على الآتي:

- لا وجود لفروقٍ عند (0.05) في تقديرات معلمات الرياضيات لأدوار مجتمعات التعلم بحسب المدرسة (أساسي أو ثانوي).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

- بيَّنت الدراسة بأنَّ هناك فروقًا إحصائيةً حقيقيةً عند (0.05) في متوسطات معلمات الرياضيات حول تقديراتهن لواقع الدور؛ بحسب المؤهل؛ وهي لصالح مؤهل (دراسات عُليا) إذ كان متوسط تقديرهن أعلى نظريًا.
- بيَّنت الدراسة أيضًا بأنَّ هناك فروقًا إحصائيةً عند بمتوسطات الدور بحسب الخبرة؛ وهي لصالح (أعلى من5)، إذ كان متوسط تقديرهن أعلى نظريًا، ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات الأعلى خبرة هن أكثر استفادة من أدوار مجتمعات التعلم مع زميلاتهن معلمات الرياضيات الأقل خبرة.

مناقشة النتائج

يتضح من جدول (4) أنَّ معظم استجابات عينة معلمات الرياضيات في تحسين مجتمعات التعلم أدائهن المهني كانت في نطاق درجة موافقة "متوسطة وعالية جدًا" حيث إنَّ المتوسطات للفقرات تراوحت بين (3.33) إلى (4.43) بانحرافات معيارية تراوحت بين (0.637) و(0.78). حيث تعطي هذه النتيجة مؤشرًا على دور مجتمعات التعلم على عمل المُعلمات بروح الفريق الواحد، ومساعدتهن على تحقيق التنمية المهنية عن طريق تبادلهن واكسابهن مهارات تخطيط وتدريس وتقويم الدروس وتطبيقها من أجل تحسين ممارساتهن عمليتي التدريس والتعلم، بما ينعكس على الأداء المهني لديهن. وتتفق نتيجتها مع نتيجة دراسات (الشيدي وقدام وشحادة، 2022) و(السناني،2020) و(العصيلي،2019) ودراسة (الرباحي، 2017) و (Bellibas, Bulut & Gedek, 2017) والتي أكدت على أنَّها أفادت في تطوير قدرات ومهارات المُعلمين في جوانب مرتبطة بالتعليم وتحسين الأداء المهني لديهم، مما دفعهم إلى تبنّي ثقافة التطوير والتحسين المستمر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ مجتمعات التعلم أسهمت وبنحوٍ كبيرٍ وواضحٍ في تحقيق الرضا النفسي والوظيفي لدى معلمات الرياضيات؛ مما انعكس على الأداء المهني والأكاديمي لديهن، إما عبر اكتسابهن لمهارات التدريس الفعَّال والتخطيط والتقويم، وأثر ذلك على تطوير قدراتهن في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة في داخل الغرفة الصفية، أو عبر رغبتهن في التدرج والتطور الوظيفي والارتقاء المهني والرتبي.

كما بيَّنت النتائج عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقديرات معلمات الرياضيات لأدوار مجتمعات التعلم بحسب المدرسة (أساسي أو ثانوي) ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات في مدارس الأساسي لا يختلفن مع زميلاتهن في مدارس الثانوي في استفادتهن من مجتمعات التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العصيلي (2019). وبيَّنت النتائج بأن هناك فروقًا إحصائيةً في متوسطات معلمات الرياضيات حول تقديراتهن لواقع الدور؛ بحسب المؤهل؛ وهي لصالح مؤهل (دراسات عُليا) إذ كان متوسط تقديرهن أعلى نظريًا، ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات الأعلى تأهيلاً هن أكثر استفادة من أدوار مجتمعات التعلم مع زميلاتهن معلمات الرياضيات الأقل تأهيلاً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السناني (2020) بينما تختلف مع دراسة الرباحي (2017).

أهم الاستنتاجات:

- بلغ متوسط درجة الدور الكلي لمجتمعات التعلم على الأداة (3.89) بدرجة دور كلي "عالٍ". ونسبة اتفاق بلغت (77.9٪) ما يعني أنَّ مجتمعات التعلم تحقق دورًا عاليًا في تحسين أداء معلمات الرياضيات مهنيًا بمحافظة العقبة الأردنية.
- وأما على مستوى مجالات الدور الثلاثة؛ فتبين ما يأتي:
  - حصل مجال الدور الأول (دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء الأكاديمي لمعلمات الرياضيات) على أقل درجة الرتبة (3) بمتوسط (3.75) وبنسبة (75.07٪) وبدرجة دور كلي (عالٍ).

- حصل مجال الدور الثاني (دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات) على أعلى درجة الرتبة (1) بمتوسط (3.99) وبنسبة (79.86٪) ودرجة دور كلي (عالٍ).
- حصل مجال الدور الثالث (دور مجتمعات التعلم في تحسين الأداء التربوي لمعلمات الرياضيات) على الرتبة (2) بمتوسط (3.93) وبنسبة (78.66٪) وبدرجة دور كلي (عالٍ).

- استنتاجات الفروق، تبين وفق اختبارت لعينتين مستقلتين ما يلي:

- عدم وجود فروقٍ عند (0.05) في تقديرات معلمات الرياضيات لأدوار مجتمعات التعلم حسب المدرسة (أساسي أو ثانوي) ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات في مدارس الأساسي لا يختلفن مع زميلاتهن بمدارس الثانوي في دور مجتمعات التعلم.
- هناك فروقٌ عند (0.05) في متوسطات معلمات الرياضيات حول تقديراتهن لواقع الدور؛ حسب المؤهل العلمي لصالح (دراسات عليا)، ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات الأعلى تأهيلاً هن أكثر استفادة من أدوار مجتمعات التعلم مع زميلاتهن معلمات الرياضيات الأقل تأهيلاً.
- هناك كذلك فروقٌ عند (0.05) في متوسطات معلمات الرياضيات حول تقديراتهن لواقع الدور حسب الخبرة؛ لصالح (أعلى من 5)، ما يدل بأنَّ معلمات الرياضيات الأعلى خبرة هن أكثر استفادة من أدوار مجتمعات التعلم مع زميلاتهن معلمات الرياضيات الأقل خبرة.

توصيات الدراسة

- توظيف مجتمعات التعلم في تحسين أداء المُعلمين عبر الممارسة والتدريب.
- تنظيم لقاءات دورية للمعلمين في مختلف المدارس ويجري عبرها تبادل الخبرات.
- تحفيز المُعلمين على حضور دوراتٍ تدريبيةٍ جماعية لتطوير الأداء المهني والأكاديمي لديهم.
- تعزيز العمل على نشر ثقافة التعلم والتعاون بروح الفريق الواحد بين المُعلمين.

مقترحات الدراسة

لاستكمال مسار هذا البحث، نقترح موضوعاتٍ بحثيةً تشكل أولوية، هي:

- عمل دراسة لتطبيق أداة الدراسة هذه على محافظات الأردن الأخرى.
- بناء تصورات إستراتيجيات لتحقيق مجتمعات التعلم في البيئة الأردنية.
- إجراء دراساتٍ تجريبيةٍ بنفس الموضوع.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2278

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو صالح، محمد (2020)، مبادئ الإحصاء، عمان: دار البازوري.

البلطان، إبراهيم (2022)، دور مجتمع التعلم في المعرفة والمسؤولية لمعلمي العلوم وتصوراتهم لمعوقاتها. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، 4* (10)، (59 –28).

الرباحي، نداء (2017)، *دور مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم وأساليب تفعيل هذه المجتمعات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

السحيباني، ابتهال (2012)، *تطوير أداء مدارس مدينة الرياض وفق التعلم المهني*. رسالة دكتوراة جامعة الملك سعود، الرياض.

السناني، سعاد (2020)، دور مجتمع التعلم المهنية في تنمية مهارات التخطيط لدى معلمات التربية الإسلامية بالمدينة المنورة، *المجلة العربية للنشر العلمي، 2* (26)، (222-237).

الشمري، منى نايف (2022)، واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات، *مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6*(56)، (81-101).

الشيدي، خالد؛ وقدام، محمد؛ وشحادة، فواز (2022)، التعلم المهنية في تطوير مهارات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات والعلوم في سلطنة عُمان، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 6* (40)، (26-51).

العصيلي، ليلى (2019)، *دور مجتمع التعلم في النمو المهني لمعلمات الثانوية بالقصيم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، السعودية.

العلي، يحيى (2016)، أثر إستراتيجية التعلم النشط في الرياضيات على التحصيل ومهارات التواصل الرياضي لدى تلميذات التاسع بمحافظة حجة. *مجلة جامعة صنعاء التربوية، 14*(1)، (46-102).

العماري، مهند (2021)، دور الممارسة المهنية لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلابهم من وجهة نظر المختصين، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 5*(33) (61-82).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Godlesky, L.(2018). *Examining the relationship between teacher leadership perception and professional learning community engagement.* Unpublished Master Theses. Rowan University, New Jersey .

Richard Dufour, Robert Ecker. (2008). *Educational professional societies at work, translation of Dhahran Original Schools*. Dar Al-Kitab Al-Tarbiyyah for Publishing and Distribution, 2nd edition, Dammam, Saudi Arabia.

Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional development in education, 43*(3), 353-374.

متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة

الاستلام: 23/ يونيو /2024
التحكيم: 30/يوليو/2024
القبول: 25/نوفمبر/2024

شيرين عبد الجواد أحمد [1،*]
محمد بن خميس عبد الله الحربي [2]

© 2025 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2025 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] باحثة تربوية في مجال التعليم - جامعة قناة السويس – مصر.
[2] مدير مدرسة الأمل للصم - سلطنة عمان - البريد الإلكتروني Moh002@moe.om
* عنوان المراسلة: sismail@du.edu.om

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة فى مصر، والوصول إلى الإجراءات المقترحة لتوفير متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة، واستخدم البحث المنهج الوصفي وقام البحث بتطبيق الإستبانة كأداة للبحث حيث تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة، وقد طبقت على عينة بلغت (600) من العاملين بمؤسسات التربية الخاصة ومديريها، ومن أهم النتائج التي توصل البحث إليها أن تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة يجعلها أكثر مرونة وتوافقًا مع متطلبات سوق العمل عن طريق استخدام أحدث الأساليب الإدارية اللازمة لتطويرها، وتكامل كل العناصر التي تؤثر في جودة العمليات التنظيمية والإدارية المختلفة، وأن تكون الإدارة العليا على وعي تام بتطبيق سياسة التميز والالتزام بها، والتخطيط الجيد لعمليات التميز المؤسسي من خلال تواجد فرق التقويم والمتابعة، والتنمية المهنية المستدامة لجميع المستويات الإدارية في المؤسسة، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha = 0.05$) بين فئة المؤهل (دبلوم دون البكالوريوس)، وفئة المؤهل (بكالوريوس) ولصالح فئة (البكالوريوس)، وبين فئة المؤهل (دبلوم دون البكالوريوس) وفئة المؤهل (ماجستير ومافوق) ولصالح فئة (ماجستير ومافوق)، وقد أوصى البحث بضرورة ترسيخ مبدأ التعليم من أجل التنمية المستدامة، بالإضافة إلى ضرورة عمل برامج توعوية تساهم في نشر ثقافة معايير التميز المؤسسي بين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة

الكلمات المفتاحية: ***متطلبات، معايير، التميز المؤسسي، مؤسسات التربية الخاصة.***

Requirements for Implementing Institutional Excellence in Special Needs Schools in Egypt

Shereen Abdelgawad Ahmed [1, *]
Mohammed Khamis Alharbi [2]

Abstract:

The research aimed to identify the reality of the application of institutional excellence standards in special education institutions in Egypt, and to reach the proposed procedures to provide the requirements for the application of institutional excellence standards in them, and the research used the descriptive method and applied the questionnaire as a research tool where its reliability and stability were verified by appropriate educational and statistical methods, and applied to a sample of (600) workers in special education institutions, and the most important research results are that the application of institutional excellence standards in special education institutions makes them more flexible and compatible with labor market requirements by using the latest administrative methods necessary for their development, and integrating all elements that There are statistically significant differences at the level of statistical significance (0.05 = α) between the category of qualification (diploma without bachelor's degree) and the category of qualification (bachelor's degree) in favor of the category of bachelor's degree. The research recommended the necessity of establishing the principle of education for sustainable development, in addition to the need to conduct awareness programs that contribute to spreading the culture of institutional excellence standards among workers in special education institutions.

Keywords: *requirements, standards, organizational excellence, special needs education institutions.*

1 Educational Researcher of Education – Suez Canal University – EGYPT
2 Director of Deaf Al-Amal School - Oman
* Corresponding Email Address sismail@du.edu.om

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

مقدمة

يفرض مجتمع القرن الحادي والعشرين على مؤسسات المجتمع المختلفة ضرورة التوجه نحو تطبيق معايير التميز المؤسسي في الأداء على المستويين الفردي والمؤسسي حيث تعتبر معايير التميز المؤسسي من الأدوات الهامة لتحسين أداء المؤسسات وتطويرها بشكل كبير، حيث أنها تساهم بشكل فعال في رفع مستوى الجودة والكفاءة للمؤسسة .

تولي الحكومات في الوقت الراهن اهتماماً كبيراً بمؤسسات التربية الخاصة للسعي لدمج هذه الفئة اجتماعياً وعلمياً؛ لذا تبرز أهمية تطبيق معايير التميز المؤسسي في مؤسسات التربية الخاصة حيث يساهم في تحسين جودتها وتطوير البيئة بتلك المؤسسات لتكون أكثر شمولا وفاعلية في تلبية احتياجات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم التأكيد على ضرورة توجيه الجهود نحو تحقيق معايير التميز المؤسسي وتعزيز الجودة في الأداء المؤسسي، بما يضمن تقديم خدمات متميزة ومتكاملة تلبي احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فاعل وفعال.

وتحتل مؤسسات التربية الخاصة مكانة عالية حي أنها تقوم بتقديم خدمة تعليمية لفئة تحتاج معاملة خاصة، ليتم دمجهم في المجتمع؛ لذا يجب توفير رعاية هادفة في تحويل هؤلاء الطلبة إلى طاقة منتجة وفعالة في المجتمع (شقير،2015) .

خلال السنوات الأخيرة أصبح من الضرورة في جمهورية مصر العربية أن تمر فلسفة التعليم بمرحلة من المراجعة والتطوير، وذلك في ظل تقدم العلم والتكنولوجيا الذي يشهده العالم، وخاصة بعد جائحة (COVID-19) ومواكبة ما تشهده مصر من نمو متسارع وتطور في جميع نواحي الحياة، وينسجم هذا التطور مع السياسة العامة للدولة وأهدافها الوطنية والتنموية الشاملة، وكذلك وفق رؤية مصر 2030 للتنمية المستدامة – التي قضت برفع مستوى أداء المنظومة التعليمية وتجويد نواتجها (أحمد ،2022) .

ظهرت العديد من النماذج التي حاولت حصر عناصر التميز المؤسسي ومقومات تحقيقه بالمؤسسات المختلفة، ووضعت الآليات المساعدة إدارياً في استيفاء شروط ومقومات تحقيقه في ضوء امتلاك القدرات التي تمكنها من الوصول إلى مستوى إداري وتنظيمي متميز، ويأتي في مقدمة تلك النماذج النموذج مالكوم بالديرج، والنموذج الأمريكي، والنموذج الياباني.(Al-Anzi,2018)

وتم عام 2014 اعتماد مركز إقليمي للجودة والتميز في التعليم العام بالشراكة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) لدعم عمليات تطبيق الجودة الشاملة والتميز المؤسسي في التعليم، التي ناشدت بدعمه المملكة العربية السعودية بالإضافة إلى تأكيدها على تأمين بيئات ذات جودة عالية تسمح بتطبيق أقصى قدر من النمو الأكاديمي والاجتماعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. (صالح، 2015)

مشكلة البحث وتساؤلاتها

تتطلع الحكومة المصرية من خلال الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي 2014- 2030م إلى بذل مزيد من الجهود في تطوير المشروعات والبرامج التعليمية التي تهدف إلى تحسين المنتج التعليمي للحاق بركب الدول المتقدمة في التعليم العام وبرامج التربية الخاصة، حيث تقتضي الاستراتيجية العامة للدوله إجراء تقييم شامل للمنظومة التعليمية، وذلك لرفع مستوى الأداءات وتجويد المخرجات التعليمية من خلال تطبيق الجودة الشاملة، وتبني معايير التميز المؤسسي.

يعد السعي لتطبيق معايير التميز المؤسسي يُعد من أكثر الموضوعات أهمية وحداثة في مجال العمل المؤسسي حيث أصبحت معايير التميز المؤسسي في مقدمة الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها ؛ لما تحققه للمؤسسات من ميزة تنافسية وتطلع إلى المستقبل وتلبية احتياجات سوق العمل، وقد اوصت العديد من المؤتمرات التي عقدت من أجل الجودة والتميز المؤسسي في التعليم على أهمية إثراء ثقافة الجودة الشاملة ومعايير التميز المؤسسي وإدارة التميز ونشرها في المؤسسات التعليمية والتربوية مثل المؤتمر الوطني السابع للجودة في فبراير 2020م، والمؤتمر الدولي للجودة والتميز المؤسسي الذي عقد عام2018م في القاهرة (أحمد ،2022).

لذا ظهرت بعض المتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر،

وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في واقع معايير التميز المؤسسي بمدارس التربية الخاصة في مصر تعزى نوع المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير فأكثر)؟

3- ما المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1 -الوقوف على واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر .

2 – الكشف على المتطلبات التي تحتاجها مؤسسات التربية الخاصة في مصر لتطبيق معايير التميز المؤسسي.

أهمية البحث

تتلخص أهمية البحث في الوصول إلى المتطلبات اللازمة لتطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة والتي تساعد صانعي القرار ومتخذيه في معرفة الجوانب المختلفة لتطبيق معايير التميز المؤسسي التي تساهم في تطوير وتحسين مستوى أداء مؤسسات التربية الخاصة كونهم جزءا مهماً وركيزة أساسية من ركائز التنمية في مصر.

منهج البحث

يسير البحث الحالي وفق المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الأحداث والأشياء، والحقائق والمعلومات، والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع.

أداة البحث:

وتمثلت أداة البحث على استبانة تكونت من (54) مفردة تم عرضها على عدد (5) من السادة المحكمين المتخصصين، وتم تحسينها بعد إجراء التعديلات التي أشاربها السادة المحكمين.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: الوقوف على واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية.
- الحد المكاني: طبقة الاستبانة على مجموعة من العاملين بمؤسسات التربية في الخاصة في بعض محافظات جمهورية مصر العربية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

مصطلحات البحث

- **التميز المؤسسي The Excellence:**
- **هو القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، للوصول بمستويات المخرجات إلى تحقيق رغبات ومنافع وتوقعات المستفيدين من المؤسسة (Oakland,2020).**
- **معايير Standards:**
- **تعرف بأنها مجموعة من المؤشرات والمقاييس والأسس التي يمكن من خلالها الحكم على جودة الأداء المؤسسي أو رداءته، ويمكن أن تكون معايير كمية أو نوعية، وشكلية أو أدائية (الجرف، 2008).**
- **معايير التميز المؤسسي The Excellence:**
- **هي مجموعة من الأداءات تصل بالمؤسسة إلى أعلى مراحل من الإجادة في العمل والأداء الفعال (زايد ،2005).**
- **التربية الخاصة (Special Needs Education):**
- **هي مجموع من البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلي أقصي حد ممكن وتطبيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف على الاختلافات الفردية والاحتياجات، من الناحية المثالية، تنطوي هذه العملية على ترتيبات المخطط بشكل فردي ومراقبتها بصورة منهجية وإجراءات التدريس، وتكييفها المعدات والمواد، وإعدادات يمكن الوصول إليها، والتدخلات الأخرى المصممة لمساعدة المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. (الزهيري،2007)**
- **ويعرف البحث الحالي معايير التميز المؤسسي اجرائياً: أنها مجموعة من المؤشرات يتم وضعها بالاستعانة بعدة نماذج معروفة عالمية لتحديد نقاط الضعف والقوي في المؤسسة ووضع خطة للعمل والوصول إلى التفوق والتميز المؤسسي وتقديم الخدمة مع أداء متميز.**

الدراسات السابقة

- **دراسة (عواد، أبوسمرة،2023) هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير التميز المؤسسي في المدارس الخاصة في محافظة بيت لحم في ضوء نموذج مالكوم بالدريج، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة كأداة للبحث طبقت على عينة مكونة من (108) موظف وموظفة في المدارس الخاصة في بيت لحم خلال العام الدراسي 2023/2022م، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لمدى تطبيق معايير التميز المؤسسي في المدارس الخاصة بمحافظة بيت لحم في ضوء نموذج مالكولم بالدريج تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) بينما توجد فروق تعزي متغير المسمى الوظيفي لطالح الموظف الإداري، وقد أوصت الدراسة بتعزيز الاستمرارية في تطبيق معايير التميز المؤسسي للحفاظ على الارتقاء التعليمي، وتوفير الحوافز والترقيات للموظفين من قبل وزار العمل.**
- **دراسة (الرفاعي،2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات الإدارية والتقنية في تحقيق التميز المؤسسي في إدارة تعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وطبقت على عينة بلغت (73) مشرفة تربوية من إدارة تعليم محافظة ينبع، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام على فقرات المحور الأول والثاني من مفردلات الاستبانة بلغ (3.64،3.51) درجة من 5 على الترتيب والمتوسط العام على فقرات المحور الثالث قد بلغ**

(4.24) درجة من 5 والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة البحث، وقد أوصت الدراسة بتفعيل نظام التقييم الذاتي في إدارة التعليم، والعمل على توفير نظام متطور لضمان الجودة في إدارة التعليم.

- دراسة (جوهر، وسليمان،2020) هدفت إلى الوقوف على متطلبات بناء مؤشرات التميز المؤسسي بمدارس الثانوية العامة في محافظة دمياط، واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة التي كانت أداة الدراسة على عينة من معلمي مدارس مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة دمياط، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مؤشرات التميز بمدارس التعليم الثانوي العام تمثلت في التحفيز لطلابها المتميزين، ووجود خطة استراتيجية لتطوير الأداء المدرسي، وأوصت الدراسة بنشر وارثاء ثقافة التميز المؤسسي في مدارس التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية.
- دراسة (Jeesica,2020): هدفت الدراسة إلى فحص كيفية تأثير الإصلاح المتمركز على المعايير Standards- based Reform على التربية الخاصة في إحداي مدارس الحضر والتي يطلق عليها مدرسة ويست فيل للتعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداتها المقابلة الشخصية التي أجريت لى عينة بلغت (19) مقابلة شخصية مع المعلمين والمديرين وصناع القرار في هذه المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض في مستويات الفعالية والأداء داخل المدرسة حيث كان مرتبطاً بغياب المعايير التي تتطبق في المدرسة، وقد أوصت الدراسة أن بنشر ثقافة الجودة ومعايير التميز المؤسسي، إضافة إلى دعم الحوافز المالية والعينية التي تؤدي إلى رفع مستويات الأداء داخل المدرسة بشكل إيجابي وتؤدي إلى تطوير ورفع مستويات الأداء العام للمدرسة.
- دراسة مسيل وعتريس (2018) هدفت إلى وضع تصور للتميز المؤسسي بالمدارس المصرية في ضوء خبرتي سنغافورة وأستراليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال وصف وتحليل التميز التنظيمي في الفكر الإداري والخبرات الأجنبية والمصرية، وذلك من خلال الدراسات السابقة وكانت أهم نتائج الدراسة إخفاق معظم جهود ومبادرات التحسين المدرسي في مصر سواء المبذولة داخل المدرسة أو خارجها، واوصت الدراسة بعمل دراسات بحثية في مجال التميز المؤسسي ومعاييره.
- أشارت دراسة (Abduh,2018) إلى التعرف على درجة تطبيق قيادة جامعة الملك خالد لمعايير ادارة التميز في ضوء النموذج الأوروبي EFQM من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغت (350) عضو هيئة التدريس، وأظهرت النتائج على أن مستوى تطبيق النموذج الأوروبي للتميز كان متوسطاً في تطبيق المعايير بجامعة الملك خالد، كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التطبيق تعزى لصالح التخصصات النسائية، وفروق في متغير الدرجة العلمية لصالح درجة استاذ مشارك، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة بالجامعة ، وقد اوصت الدراسة بدعم معايير التميز المؤسسي وتطبيقها بالجامعة.

الإطار النظري للبحث

شهدت الآونة الأخيرة حِراكا تربويًا حديثاً يهدف إلى إحداث تغيرات جذرية في العملية التربوية ويعد ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي أصبحت من الميادين العلمية والتربوية التي لا غنى عنها في جميع دول العالم، وذلك لضرورة الاهتمام التربوي، والتعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة الذين زادت نسبتهم في العالم بشكل كبير ولا سيما في الدول النامية، حيث يعاني أكثر من مليار شخص أي حوالي 15٪ من سكان العالم من

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

أحد أشكال الإعاقة وفقاً للتقرير العالمي للإعاقة لعام 2019 ، ويواجه 2,2 ٪ إلى 3,8 ٪ منهم من صعوبات كبيرة في القيام بوظائفهم العادية، لذا تسعى الكثير من المؤسسات التعليمية للوصول إلى الجودة وتطبيق التميز المؤسسي، ولكن القليل من هذه المؤسسات استطاعت الوصول إليه، حيث أن للتميز المؤسسي متطلبات ومعايير تطورت مع تطور علم الإدارة. والتي يسعي البحث للكشف عنها ووضع إجراءات مقترحة لتطبيقها بمؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية.

مفهوم التميز المؤسسي:

يشير مفهوم التميز المؤسسي أنه القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة شغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية ، والوصول بذلك إلى مستوي المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة ، أي أنه عملية تسعي المؤسسات التعليمية، وخاصة مؤسسات التربية الخاصة من خلالها إلى استغلال الفرص المتاحة لها ، التي يسبقها التخطيط والحرص على الأداء ، للوصول إلى جودة عالية في الأداء والخدمات ، وانخفاض في تكلفة الأداء، والتقليل من تكلفة الوقاية من الأخطاء والعيوب، والإهدار، وإعادة الأعمال (المليجي،2012)

والتميز المؤسسي للمؤسسة التعليمية يعبر عن قدرة المؤسسة على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة (المجتمع) ورضاه التام عن الأداء، وبمعني آخر فأنه يعني مدى تحقق أهداف البرامج والأنشطة في الخدمات التي تقدمها المؤسسة بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسة (المعمري،2014).

يعبر التميز المؤسسي للمؤسسة التعليمية عن قدرة المؤسسة على تطبيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة (المجتمع) ورضاه التام عن الأداء، وبمعني آخر فأنه يعني مدى تحقق أهداف البرامج والأنشطة في الخدمات التي تقدمها المؤسسة بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسة.) B.N.Q, 2010)

يعرف البحث الحالي معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة إجرائياً: أنها مجموعة المعايير والإجراءات تطبيق الأهداف المحددة لمؤسسة التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية، والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج التعليمي وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل الطرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين، وتشمل هذه العناصر والإجراءات سائر عناصر المنظومة التعليمية من مقومات مادية وبشرية وإدارية وعلمية.

فلسفة معايير التميز المؤسسي وأهدافها بمؤسسات التربية الخاصة:

تقوم فلسفة معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة على مجموعة من المنطلقات حيث تعتبر مؤسسات التربية الخاصة مكاناً صُمم لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة أو الإضافية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمكينهم من تجاوز القيود والمحددات التي تفرضها ظروف الإعاقة وتطوير قدراتهم إلى أقصي ما تسمح به، واستثمار طاقاتهم في تقدم وتطور أنفسهم ومجتمعاتهم، والتميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة هو الدعامة الأساسية في منظومة التقدم المجتمعي، إذ أن الوصول إلى المؤسسة المتميزة مرهون بتوافر نوعية تربوية وتعليمية متميزة يستوجبها مجتمع المعرفة، والوظائف الأساسية للتعليم هي البنية المعرفية في شتي المجالات المعاصرة بتقنياتها الفائقة، والمساهمة في تطويرها ، وتنطلق هذه الفلسفة من أن التعليم المستقبلي يجب أن يكون تعليماً متميزًا، وهذا التميز يربط بين النظرية والتطبيق، ويحاول استيعاب التطبيقات التكنولوجية المتجددة لمواكبة التغييرات المجتمعية والجائحات كجائحة (COVID-19) التي أجبرت العالم على تطبيق التقنية والتكنولوجيا في كل مناحي الحياة وخاصة التعليم .

يهدف التميز المؤسسي إلى تحسين الأداء التنظيمي من خلال رفع مستويات الخدمة المقدمة من المؤسسة التعليمية ونشر تطبيقات التميز المؤسسي ومبادئه، والعمل على تصميم أفضل التطبيقات في الأداء المؤسسي، وتشجيع المنافسة والتعاون الإيجابي ودعمها، وتطبيق التوازن بين الأنشطة والنتائج ، وتقديم الخدمة أو المنتج بطريقة متميزة يرضي عنها العميل، والاستمرار في العمل والمحافظة على معدلاته ضمن بيئة تنافسية عالية، والارتقاء بمستوي العاملين من الناحية العلمية والعملية والاجتماعية، وجعل المؤسسات عالمية، وتجنب أوجه النقص والقصور في مختلف مجالات العمل المؤسسي، وبناء علاقات متميزة مع المجتمعات المحلية والدولية، ودعم الاستقلالية والحرية الفردية والتنظيمية، وفهم علاقات التداخل والتأثير المتبادل داخل وخارج المؤسسة، وتحفيز ودفع الأفراد معنوياً ونفسيا، وتعظيم قدرة وكفاءة قوة العمل (مغاوري، 2017).

وتتمثل أهداف التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية على تطوير أدائها وجودة كل من المدخلات والعمليات والمخرجات، وزيادة الثقة العامة في أدائها، وتطبيق مبدأ الوضوح والصراحة والشفافية حول مستوي المؤسسات، ومساعدة كافة العاملين على التعرف على مواضع الخلل في النظم التعليمية بها، وتحديد الأسباب التي دعت إلى انحراف الأداء عن معدله الطبيعي، اعتماد إدارة المؤسسة لمبدأ التخطيط الاستراتيجي كأحد مسئولياتها الهامة، وذلك لمواكبة طبيعة العصر، وتوفير قاعدة علمية وتكنولوجية أصيلة متطورة تستند إلى نظام تربوي حديث يقف سداً في مواجهة أعباء وتحديات الحاضر والمستقبل. (السهلي، 2017).

مما سبق يتضح إن التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة يهدف إلى تحسين المؤسسة في سوق العمل، وجعلها أكثر مرونة وتوافقًا مع متطلبات المطلوب منها، عن طريق استخدام أحدث الأساليب اللازمة للتطوير، وتكامل كل العناصر التي تؤثر في جودة العمليات التنظيمية والإدارية المختلفة، وكذلك تحديد مسئوليات كل فرد في تطبيق التميز المؤسسي، وتوضيح أهداف جودة المنظومة المدرسية لكافة العاملين، على اختلاف مستوياتهم ووظائفهم، وأن تكون الإدارة العليا على وعي تام بتطبيق سياسة التميز والالتزام بها، والتخطيط الجيد لعمليات التميز المؤسسي من خلال تواجد فرق التقويم والمتابعة، والتنمية المهنية المستدامة لجميع المستويات الإدارية في المؤسسة.

أهمية تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة:

تعتبر معايير التميز المؤسسي من الأدوات الهامة جدًا لتحسين أداء المؤسسات وتطويرها بشكل كبير، حيث أنها تساهم بشكل فعال في رفع مستوى الجودة والكفاءة، يهدف البحث الحالي إلى التعرف على متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة، لذا تطرق البحث الحالي لسرد أهمية تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة.

وتحول معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة إلى تفعيل وإنجاز بعض الجوانب المرتبطة بالوظائف الإدارية الكلية التي تحدد عناصر سياسة الجودة، وتخطيط الجودة، والحفاظ على آليات ضمان الجودة، ولإدارة الجودة وظيفتين أساسيتين هما: ضمان الجودة وتحسين الجودة، حيث يركز الأول على وظائف المحاسبية، ومن ثم ينصب الاهتمام على جميع البيانات لتحسين الأداء، أما تحسين الجودة، فيهتم داخلياً بكل من التعلم التنظيمي والفردي (Ab Hamid .et.al ,2017).

ومما سبق يتضح أن تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة يهدف إلى تحسين المؤسسة إدارياً، وجعلها أكثر مرونة وتوافقًا مع متطلبات سوق العمل عن طريق استخدام أحدث الأساليب اللازمة للتطوير، وتكامل كل العناصر التي تؤثر في جودة العمليات التنظيمية والإدارية المختلفة، وكذلك تحديد مسئوليات كل فرد في تحقيق معايير التميز المؤسسي ، وتوضيح أهداف جودة المنظومة المؤسسية لكافة العاملين على

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

اختلاف مستوياتهم ووظائفهم، وضرورة وعي الإدارة العليا على بتطبيق سياسة التميز والالتزام بها، والتخطيط الجيد لعمليات التميز المؤسسي من خلال تواجد فرق التقويم والمتابعة، والتنمية المهنية المستدامة لجميع المستويات الإدارية في المؤسسة.

مراحل تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة:

تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة يجب أن تمر بمراحل مختلفة كما يراها الشناوي وفوزي (2010) تلك المراحل تتخلص فيما يلي:

- مرحلة الإعداد: وهي المرحلة التي يتم فيها اتخاذ القرارات التالية: تطبيق مفهوم التميز المؤسسي، وتدريب المديرين، وتحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة، وتحديد الأهداف، واختيار الخبراء، ووضع خطة استراتيجية، وتبني خطة اتصال فعال فعلية والقرار بالاستمرارية.
- مرحلة التخطيط: وتتم في هذه المرحلة وضع الخطط التفصيلية لتحسين الجودة بلغة مفهومة للجميع مع اختيار أعضاء المجلس الاستشاري الذي سيكون مسئولاً عن تسهيل عمل الفريق، وتدريب هؤلاء الأعضاء على مبادئ ومتطلبات التميز المؤسسي.
- مرحلة التنفيذ: ويتم فيها من سيوكل إليهم بمهمة التنفيذ مع تدريبهم على استخدام أحدث وسائل التدريب.
- مرحلة الانتشار: وفيها يتم نقل الاستراتيجية من الورق إلى الواقع مع استثمار الخبرات الموجودة في بقية القطاعات.
- مرحلة التقويم: ويتم في هذه المرحلة الحصول على التغذية الراجعة بشأن نقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسة لتهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق التميز المؤسسي.
- مرحلة التحسين المستمر: ويتم فيها التطوير المستمر لفعاليات التطبيق والتنفيذ، فالجودة والتميز يتطلبان البحث عن آليات التحسين والتطوير المستمر.

متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة:

إن التميز المؤسسي في التعليم يعتبر من أهم السبل الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل أصبح ضرورة ملحة، واختياراً استراتيجيًا تمليه طبيعة الحِراك التعليمي والتربوي في الوقت الحالي، ولذلك تسعى الكثير من مؤسسات التربية الخاصة في مصر للوصول إلى التميز، ولكن لم تستطع إحداهما حتى الآن الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي والحصول على شهادة الأيزو. (وزارة التربية والتعليم، 2023).

تطلب تطبيق معايير التميز المؤسسي بالمؤسسات التعليمية مجموعة المتطلبات ذكرها السلمي (2011) منها: بناء إستراتيجية متكاملة للمؤسسة بحيث تعبر عن توجهاتها الرئيسية ونظرتها المستقبلية وتضم العناصر التالية :(رسالة المؤسسة، رؤية المؤسسة، الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، آلية إعداد الخطط الإستراتيجية للمؤسسة)، بالإضافة إلى وضوح أهداف المؤسسة، بناء هياكل تنظيمية تتسم بالمرونة وسهولة التواصل، استخدام تكنولوجيا المعلومات، التركيز على عمل الفريق، التأكيد على خلق هوية متميزة في مؤسسة التربية الخاصة من خلال بلوزة مناخ تنظيمي متميز، التركيز على السلوك الإداري الديمقراطي، ويتطلب تطبيق هذه المبادئ والأسس بمؤسسات التربية الخاصة ما يلي: (Creasy & et al,2001)

- تطبيق أسلوب الإدارة بالفريق.
- رفع الروح المعنوية للعاملين.

- توفير نظام إلكتروني لتبادل البيانات والمعلومات.
- تعزيز روح المنافسة من أجل التحسين المستمر.
- تلبية احتياجات العاملين والطلبة والمعلمـــــــــين.
- تطبيق التواصل بين جميع أعضاء التنظيم رأسياً.
- تجنب الأخطاء قبل وقوعها مما يسهل تطبيـــــــــق الجـــــودة والإداريـــة.

ويتفق البحث الحالي مع دراسة (إبراهيم،2011) في تحديد متطلبات معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية ، فتتضمن : فعالية عمل القيادة على عدة مستويات أساسي لتحقيق التميز القيادي أي الربح تقابله الخسارة ، والعكس بالعكس وهي متعددة الجهات من أعلى إلى أسفل، ومن أسفل إلى أعلى، ومن الجانبين، وأن التميز المؤسسي ناتج من القيادة القوية، وازدهار التميز المؤسسي في ثقافة تشجيع جيل الأفكار والمشاريع الطليعة وأعمال التجارب، وتحقيق التميز المؤسسي من خلال برامج ومناهج تخلق التميز وتشجيع عليه وهو محور اهتمامها، والنظر إلى التقويم المستمر كأحد المكونات الأساسية للتوجه نحو التميز وإدامته، ووضوح هوية المؤسسة ورسالتها يصاحبه احترام للطلبة ، واعتماد التميز المؤسسي على مشاركة مباشرة من جانب الهيئة التدريسية، وامتلاك الإبداع والاستخدام الأمثل والحكيم للموارد المالية، واستناد التميز المؤسسي على منهاج دراسي هادف وعلى هيكليات داعمة للمنهاج الدراسي، واعتماد التميز المؤسسي على التعاون والتكامل والشمول ،والإعداد والتدرب المستمر لضمان التحسينات المستمرة والتركيز على التنافسية والتفوق والإبداع، والتركيز على إشباع احتياجات المتعاملين داخلياً وخارجياً.

ومما سبق يتضح أن متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة تتمثل في : القيادة المتميزة التي تصنع التميز وتعين عليه ، والبيئة التنظيمية المتميزة، ووضوح الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية لدي جميع العاملين في المؤسسة، والتركيز على العاملين وتمكينهم وإشراكهم والقرب منهم ، وحل مشكلاتهم، وتأهيل الكادر البشري وتدريبه لضمان تميز الأداء وتحسينه، والتنافسية والإبداع والابتكار، والتقويم المؤسسي والذاتي المستمر، وتطوير الشراكات والبحث عنها، والمسئولية الاجتماعية والاهتمام باحتياجات المستفيدين من المؤسسة، والاهتمام بالنتائج والمخرجات النهائية.

إجراءات البحث الميدانية

المنهـــــج: اختار الباحثان المنهج الوصفي في تنفيذ البحث الحالي؛ وذلك لملائمته هذا النوع من الدراسات، ومن خلال هذا المنهج سيتم الكشف عن واقع متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر.

أداة البحث: بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي، حدد البحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث الحالي، وهذا التحديد مبني على خصائص ومميزات الاستبانة من حيث توفيرها للوقت والجهد ، ولما تتيحه من حرية أكبر للمستجيب في الإجابة عن الفقرات، ولملائمتها هذا النوع من الدراسات، والجدول التالي يوضح محاورها ومجالاتها.

جدول رقم (1): محاور أداة البحث ومجالاتها وعدد الفقرات بها

المجالات	عدد الفقرات
المجال الأول : معايير السياسات والاستراتيجيات	6

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

المجال الثاني : معايير الإدارة المؤسسية المتميزة	6
المجال الثالث : معايير إدارة العمليات	6
المجال الرابع : معايير إدارة المستفيدين	6
المجال الخامس : معايير إدارة الموارد البشرية	6
المجال السادس : معايير التعليم والتعلم	6
المجال السابع : معايير إدارة العلاقات والموارد	6
المجال الثامن : معايير المعلم المتميز	6
المجال التاسع : معايير نتائج الأداء	6
الأداة ككل.	**54**

وكانت قيم معاملات ارتباط مجالات البحث مع الأداة ككل كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2): قيم معاملات ارتباط مجالات الدراسة مع الأداة ككل

المجالات	عدد الفقرات	معامل اتباط المجالات مع الأداة ككل
المجال الأول : معايير السياسات والاستراتيجيات	6	**0.830
المجال الثاني : معايير الإدارة المؤسسية المتميزة	6	**0.881
المجال الثالث : معايير إدارة العمليات	6	**0.884
المجال الرابع : معايير إدارة المستفيدين	6	**0.871
المجال الخامس : معايير إدارة الموارد البشرية	6	**0.885
المجال السادس : معايير التعليم والتعلم	6	**0.865
المجال السابع : معايير إدارة العلاقات والموارد	6	**0.906
المجال الثامن : معايير المعلم المتميز	6	**0.875
المجال التاسع : معايير نتائج الأداء	6	**0.862
الأداة ككل	**54**	****0.986**

ولتحديد القيم الخاصة لبدائل استجابات العينة ودلالتها اللفظية في الأداة تم تحويل سلم الإجابة اللفظي للفقرة إلى سلم رقمي متدرج وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي وذلك بإعطاء القيم أو الدرجات التالية:

جدول رقم (3): القيم الخاصة لبدائل استجابات العينة ودلالتها اللفظية

الدلالة اللفظية	القيمة
موافق	3
إلى حد ما	2
غير موافق	1

الخصائص السيكومترية لأداة البحث: تم حساب صدق أداة البحث من خلال الأسلوبين التاليين:

- **الصدق الظاهري (آراء المحكمين):** يعد الصدق الظاهري من الأساسيات في أداة الدراسة، وقد اعتمدت الدراسة على الصدق الظاهري، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك

للحكم على درجة وضوح العبارات وتمثيلها للهدف الذي وضعت له، وقد اعتمدت الدراسة نسبة اتفاق (٨٥٪) فأكثر من آراء المحكمين معيارا لقبول العبارة، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات ، وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (54 (فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاستبانة في دراسة استطلاعية مكونة من (50) فردا من أفراد مجتمع الدراسة خارج مجتمع البحث. ويعبر صدق الاتساق الداخلي عن درجة كل فقرة بالمجموع الكلي للمحور، وكذلك ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

- ثبات أداة البحث:

ولقياس ثبات أداة البحث تم استخدام معامل (ألفا كرونبا (Cronbach Alpha) (جاءت قيمة معاملات الثبات أن قيم معاملات الثبات جميعها قيم ثابتة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في مجالات الاستبانة (.895-.846)، وكان معامل الثبات الكلي (.869) . وتشير هذه القيم المرتفعة من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وامكانية الاعتماد على نتائجها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

بناءً على طبيعة البحث والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية ((SPSS بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية: للإجابة على أسئلة البحث تم استخدام: التكرارات والنسب المئوية في وصف خصائص العينة، وكذلك تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

نتائج البحث وتفسيرها

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات التي حصل عليها البحث من تطبيق الأداة
على أفراد العينة عن مجموعة من النتائج تجاوب على أسئلة البحث ويمكن توضيحها كالتالي:

نتائج خاصة بالسؤال الأول: ما واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة فى جمهورية مصر العربية؟

ومن خلال آراء عينة البحث وتحليل الاستجابات الخاصة المتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر من خلال معايير التميز المؤسسي بمجالاته التسعة معايير (السياسات والاستراتيجيات، الإدارة المؤسسية المتميزة، إدارة العمليات، إدارة المستفيدين، إدارة الموارد البشرية، التعليم والتعلم، إدارة العلاقات والموارد ، المعلم المتميز، نتائج الأداء)

جدول رقم (4): يوضح الأوزان النسبية والمتوسط والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمحور واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	المجال الأول: معايير السياسات والاستراتيجيات	2.15	0.73	0.43	ضعيف	8
2	المجال الثاني: معايير الإدارة المؤسسية المتميزة	2.05	0.77	0.41	ضعيف	9

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

3	المجال الثالث: معايير إدارة العمليات	2.16	0.75	0.432	ضعيف	7
4	المجال الرابع: معايير إدارة المستفيدين	2.28	0.79	0.456	ضعيف	5
5	المجال الخامس: معايير إدارة الموارد البشرية	2.19	0.74	0.438	ضعيف	6
6	المجال السادس: معايير التعليم والتعلم	2.60	0.68	0.52	ضعيف	2
7	المجال السابع: معايير إدارة العلاقات والموارد	2.31	0.78	0.462	ضعيف	3
8	المجال الثامن: معايير المعلم المتميز	3.38	0.99	0.676	متوسط	1
9	المجال التاسع: معايير نتائج الأداء	2.30	0.72	0.46	ضعيف	4
	المحـــــور ككل	2.38	0.60	0.476	ضعيف	

ومن خلال نتائج الجدول السابق يتضح ما يلي:

- إن قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مجالات محور واقع توافر معايير التميز المؤسسي تراوحت بين متوسطي (3.38- 2.05)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.38)، وبوزن نسبي (46٪) وبانحراف معياري (0.60) ويشير ذلك إلى ان وجهات نظر أفراد العينة حول محور واقع توافر معايير التميز المؤسسي كانت ضعيفة.
- احتل مجال معايير المعلم المتميز الترتيب الأول كأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.38) وبوزن نسبي (67.6 ٪) وانحراف معياري (0.99)، وأن درجة موافقة أفراد العينة على هذا المجال، كانت متوسطة.
- احتل المجال الثاني: معايير الإدارة المؤسسية المتميزة الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (2.05) وبوزن نسبي (41 ٪) وانحراف معياري (0.77) وأن درجة موافقة أفراد العينة على هذا المجال، كانت ضعيفة.

ومن خلال آراء عينة الدراسة وتحليل الاستجابات الخاصة بالمحور الثاني واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمدارس التربية الخاصة في مصر يتضح الحاجة إلى إعادة هيكلة التنظيم الإداري لمؤسسات التربية الخاصة حيث جاء الوزن النسبي لمحور واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة بمجالاته التسعة معايير (السياسات والاستراتيجيات ، الإدارة المؤسسية المتميزة ، إدارة العمليات ، إدارة المستفيدين ، إدارة الموارد البشرية ، التعليم والتعلم ، إدارة العلاقات والموارد ، المعلم المتميز ، نتائج الأداء) بنسبة (0.476) مستوى عام ضعيف ، بذلك التنظيم الإداري الحالي بمؤسسات التربية الخاصة لا يطبق معايير التميز المؤسسي بالرغم من الحاجة الملحة في الوقت الراهن وخاصة بعد مرور العالم بجائحة (COVID-19) وما نتج عنها من تغييرات أساسية في القيادة والسياسات والتعلم وحتى مهام المعلم حيث اتجه العالم إلى تحويل التعليم الفعلي إلى تعلم عن بعد وانتقل العمل بكيانه العملي إلى العمل عبر الإنترنت والعالم الافتراضي، لذا كان الاحتياج ملح تنظيم إداري مختلف عن التنظيم الإداري الحالي، وضرورة إعداد وتنفيذ برامج ودورات تدريبية للكوادر العاملة بتلك المؤسسات على الصعيد الإداري والتنظيمي، ونشر ثقافة الجودة والتميز المؤسسي وتشجيعهم على تطبيق معايير التميز المؤسسي.

نتائج خاصة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في واقع معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر تعزى للنوع المؤهل الدراسي (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير فأكثر)؟ للإجابة عن هذه الفرضية تتضح من خلال الجدول التالي: الفروق تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي: وللاستدلال حول مدى وجود فروق معنوية بين متوسطات استجابة مفردات عينة البحث حول واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر تبعاً لمتغير التحصيل العلمي (دبلوم – بكالوريوس –

ماجستير وما فوق)، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدراسة الفروقات في وجهات نظر أفراد أكثر من فئتين. والنتائج المتعلقة موضحة من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لكشف الفروق في وجهة نظر عينة الدراسة حول واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر تبعاً لمتغير التحصيل العلمي (دبلوم – بكالوريوس – ماجستير ومافوق)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
المجال الأول: معايير السياسات والاستراتيجيات	بين المجموعات	1.308	2	0.654	1.646	0.194	غير دالة
	داخل المجموعات	179.674	447	0.398			
	المجموع	180.983	449				
المجال الثاني: معايير الإدارة المؤسسية المتميزة	بين المجموعات	9.427	2	4.713	9.62	0.000	دالة
	داخل المجموعات	221.457	447	0.49			
	المجموع	230.884	449				
المجال الثالث: معايير إدارة العمليات	بين المجموعات	8.168	2	4.084	8.081	0.000	دالة
	داخل المجموعات	228.436	447	0.505			
	المجموع	236.604	449				
المجال الرابع: معايير إدارة المستفيدين	بين المجموعات	5.055	2	2.527	5.588	0.004	دالة
	داخل المجموعات	204.431	447	0.452			
	المجموع	209.485	449				
المجال الخامس: معايير إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	0.531	2	0.266	0.485	0.616	غير دالة
	داخل المجموعات	247.632	447	0.548			
	المجموع	248.163	449				
المجال السادس: معايير التعليم والتعلم	بين المجموعات	0.868	2	0.434	0.652	0.522	غير دالة
	داخل المجموعات	301.069	447	0.666			
	المجموع	301.937	449				
المجال السابع: معايير إدارة العلاقات والموارد	بين المجموعات	5.416	2	2.708	6.442	0.002	دالة
	داخل المجموعات	190.007	447	0.42			
	المجموع	195.423	449				
المجال الثامن: معايير المعلم المتميز	بين المجموعات	7.459	2	3.729	7.545	0.001	دالة
	داخل المجموعات	223.425	447	0.494			
	المجموع	230.884	449				
المجال التاسع:	بين المجموعات	1.018	2	0.509	1.279	0.279	غير دالة
	داخل المجموعات	179.964	447	0.398			

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

معايير نتائج الأداء	المجموع	180.983	449			
المحور ككل	بين المجموعات	3.601	2	1.801	5.457	0.005
	داخل المجموعات	149.155	447	0.33		
	المجموع	152.757	449			

(*) دالة عند مستوى دلالة "0.05".

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق متطلبات معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر في مجالات (معايير السياسات والاستراتيجيات، معايير إدارة الموارد البشرية، معايير التعليم والتعلم، معايير نتائج الأداء) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس – ماجستير وما فوق)، حيث كانت مستويات الدلالة على مستوى كل مجال من تلك المجالات أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول واقع معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر في مجالات (معايير الإدارة المؤسسية المتميزة، معايير إدارة العمليات، معايير إدارة المستفيدين، معايير إدارة العلاقات والموارد، معايير المعلم المتميز)، وأيضاً على مستوى المحور ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس – ماجستير وما فوق)، حيث كانت مستويات الدلالة على مستوى كل مجال وايضا على مستوى المحور ككل اقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

جدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية ونتيجة اختبار (LCD) لتحديد مصدر الفروق بين أي من فئات التحصيل العلمي (دبلوم - بكالوريوس – ماجستير وما فوق) على محور واقع تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر

المتغير	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير وما فوق
دبلوم	2,12	-	0.252*	**0.276***
بكالوريوس	2,25	*0.252-	-	-
ماجستير وما فوق	2,50	*0.276-	-	-

من خلال نتيجة اختبار (LCD) من الجدول السابق تم تحديد مصدر الفروق بين الثلاث مجموعات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي اشارت النتائج إلى أن هناك فروق دالة احصائياً:

وتشير تلك النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائياً:

بين فئة المؤهل (دبلوم دون البكالوريوس)، وفئة المؤهل (بكالوريوس) ولصالح فئة (البكالوريوس).

بين فئة المؤهل (دبلوم دون البكالوريوس) وفئة المؤهل (ماجستير وما فوق) ولصالح فئة (ماجستير وما فوق).

نتائج خاصة بالسؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة لتوفير متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر؟ جاءت متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، ودرجة توفر متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة جاءت بدرجة ضعيفة لجميع محاور الاستبانة ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثان إلى قلة الدعم المالي المقدم لتلك

المؤسسات، ومن خلال إجابات أفراد العينة على سؤال ما هي الإجراءات المقترحة لتوفير متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر؟ جاءات إجاباتهم في توفير كوادر بشرية مدربة وقيادات داعمة للتميز المؤسسي وتوفير أجور ومرتبات محفزة، ونشر ثقافة تطبيق معايير التميز المؤسسي داخل وخارج المؤسسة.

واقترح البحث الحالي بعض الإجراءات التي تساهم في تطبيق معايير التميز المؤسسي بمؤسسات التربية الخاصة في مصر والتي توافقت مع دراسة صادق (2016) وعبد الحميد وآخرون (2022)، ودراسة العلوي (2023) وهي كالتالي:

- توفير نظام لتأكيد الجودة الشاملة ونشر ثقافة معايير التميز المؤسسي.
- توفير هياكل تنظيمية مرنة تتناسب مع متطلبات تطبيق معايير التميز المؤسسي وقادرة على التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية.
- بناء استراتيجي متكامل يعبر عن التوجهات الرئيسية للمؤسسة ونظرتها المستقبلية.
- وجود منظومة متكاملة من السياسات التي تحكم وتنظم عمل المؤسسة، وترشد القائمين بمسئوليات الأداء إلى قواعد وأسس اتخاذ القرارات.
- توافر نظام معلومات متكامل يضم آليات لرصد المعلومات المطلوبة وتحديد مصادرها ووسائل تجميعها وقواعد معالجتها وتوظيفها لدعم اتخاذ القرار.
- استقطاب الموارد البشرية المتميزة وتنميتها وتوجيه أداءها، ووجود نظام متطور لإدارة الموارد البشرية يتضمن قواعد وآليات تقويم الأداء وأسس تعويض العاملين وفق نتائج الأداء.
- تكوين نظم لتقييم الأداء الفردي وأداء مجموعات وفرق العمل ووحدات الأعمال الإستراتيجية والأداء المؤسسي بغرض تقويم الإنجازات بالقياس إلى الأهداف ومعايير الأداء المقررة.
- اختيار قيادات فعالة حيث تعد القيادة من العناصر الهامة، والمؤثرة في تطبيق معايير التميز المؤسسي داخل مؤسسات التربية الخاصة، حيث تتولي وضع الأسس والمعايير وتوفير مقومات التنفيذ للخطط والبرامج تؤكد فرص المؤسسة في تحقيق الجودة والتميز المؤسسي، ولذا يجب التركيز على توافر جميع الصفات الإيجابية والفعالة فيمن يتولى مسئولية الإشراف والقيادة بالمؤسسة بهدف إمكانية الاستثمار الأمثل لجميع الموارد البشرية.

توصيات البحث

- نشر ثقافة الجودة ومعايير التميز المؤسسي بين جميع موظفي مؤسسات التربية الخاصة والمجتمع المحيط.
- تشجيع روح التنافس فيما بين مؤسسات التربية الخاصة لإبراز أفضل الممارسات لتطبيق معايير التميز المؤسسي بهدف أن تكون تلك الممارسات نموذجاً للعمل المؤسسي المتميز، وبحيث يؤدي ذلك بدوره لتحقيق معدلات أفضل لتطوير الأداء في جميع عناصر المنظومة المؤسسية.
- تقديم برامج التنمية المهنية المستدامة للأفراد العاملين على التميز المؤسسي وتطبيق معاييره في الممارسات التربوية والإدارية داخل مؤسسات التربية الخاصة، ونشر ثقافة التفويض وثقافة التخطيط الاستراتيجي بين جميع أفراد المستويات التنظيمية بالتربية الخاصة.
- تمكين الإدارة الإلكترونية ووضع خطة طويلة الأجل لتوفير حواسب للعاملين بمؤسسات التربية الخاصة، وتشجيع الأفراد على استخدام التكنولوجيا الحديثة وتدريبهم عليها.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

- تحديث البنية التحتية لمؤسسات التربية الخاصة من أجهزة وبرامج وشبكات لضمان صلاحيتها للتطبيق، والاستفادة منها، وتوفير الخدمات والشبكات وبرمجيات النظم التشغيلية للشبكات، وبرمجيات التطبيقات التي من خلالها إنجاز الأعمال الإلكترونية، وتوافر تقنيات الاتصال المختلفة لما لها من دور في نقل المعلومات إلكترونياً.
- سن التشريعات التي تساهم في التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية، وإعادة النظر في اللوائح والقوانين الحاكمة لعمل مؤسسات التربية الخاصة، وتطويرها بما يتفق مع التجديدات التي يتطلبها التميز المؤسسي، وإصدار القوانين والتشريعات التي تدعم التحول نحو المؤسسة المتميزة.
- تفعيل المشاركات المجتمعية وتشجيع المبادرات المحلية وإزالة الصعوبات والعقبات الروتينية أمام الجهود الذاتية في تطوير العملية التعليمية بمؤسسات التربية الخاصة، وتحقيق التميز المؤسسي.
- توفير الإمكانات والمستلزمات المادية والبشرية، وتوفير المناخ المؤسسي الداعم لعمليات التجديد والتطوير في المؤسسة، وتوفير البيئة التنظيمية المساعدة لعملية تحقيق التميز المؤسسي.

مقترحات البحث

من خلال نتائج البحث والاطلاع على الدراسات السابقة يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مدارس التعليم الثانوي.
- دراسة تقويمية عن تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مدارس التربية الخاصة.
- إجراء دراسة مستقبلية للتحديات التي تواجه مؤسسات التربية الخاصة في تطبيق معايير التميز المؤسسي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد الشناوي، هالة فوزي. (2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). *مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، (87)*، 207-282.

أحمد ، شيرين عبد الجواد. (2022). إعادة هيكلة التنظيم الإداري لمؤسسات التربية الخاصة بمصر في ضوء معايير التميز المؤسسي (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بورسعيد.

إبراهيم، محمد .(2011). *الإدارة وإعادة هيكلة المؤسسات العامة والخاصة: المدخل للتميز التنظيمي* . الإسكندرية: الدار الجامعية.

الرفاعي، عيدة عويد عيد. (2021). تحديات تحقيق التميز المؤسسي في إدارة تعليم محافظة ينبع من وجهة نظر المشرفات التربويات .*المجلة العربية للنشر العلمي، (4)*، .(36)

الزهيري، إبراهيم عباس .(2007). *فلسفة تربية ذوي الاحتياجات الخاصة ونظم تعليمهم* .مكتبة زهراء الشروق للنشر.

العلوي، راشد محمد راشد. (2023). دور الموارد البشرية في تحقيق التميز المؤسسي (رسالة ماجستير). كلية إدارة الأعمال، جامعة الشرقية، سلطنة عمان.

جوهر، علي صالح، سليمان، هناء إبراهيم. (2020). متطلبات بناء مؤشرات التميز بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط .*مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، (72)*، 277-331.

ريما الجرف. (2008). تصور مقترح لمعايير تقويم الجودة في إعداد طلاب المرحلة الثانوية للدراسة الجامعية . *مؤتمر الجودة في التعليم العام بعنوان اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، 28 – 29 يناير*، 58.

زايد ، أسماء. (2010). متطلبات إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بمدارس التربية الخاصة الابتدائية (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة سوهاج.

زايد ، عادل .(2006). *الأداء التنظيمي المتميز: الطريق إلى منظمة المستقبل* .القاهرة: دار المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

السهلي، أسيل. (2017). دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض (استراتيجية مقترحة) (رسالة ماجستير). جامعة الملك سعود ، الرياض.

السلمي، علي .(2011). *إدارة التميز – نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة* .القاهرة: دار غريب للنشر.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

المعمري، هاني. (2014). مفاهيم التخطيط الاستراتيجي في ظل معايير جائزة التميز: الإجراءات ومعايير التقييم. المجلس السعودي للجودة، الرياض.

المليجي، رضا إبراهيم. (2012). *إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.

شقير، زينب محمود. (2015). *خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل - التدخل المبكر - التأهيل المتكامل*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

صالح، ندى. (2015). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة – نظرة عالمية وإقليمية. *الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة*.

صادق، هبة فؤاد. (2016). تطوير إدارة مؤسسات التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الحميد وآخرون، إيناس نادي محمود. (2022). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *(16)*، *(9)*.

عواد، شيرين إلياس، أبو سمرة، محمود أحمد. (2023). مدى تطبيق معايير التميز المؤسسي في المدارس الخاصة في محافظة بيت لحم في ضوء نموذج مالكوم بالدريج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *(7)*، *(31)*، *120-132*.

مسيل، محمود، عتريس، محمد. (2018). تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، *(6)*، *(61)*، *513-556*.

مغاوري، هالة أمين. (2016). التمكين الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي لتحقيق التميز التنظيمي (دراسة مستقبلية). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، *(171)*.

المليجي، رضا إبراهيم. (2011). *جودة واعتماد المؤسسات التعليمية: آليات لتطبيق ضمان الجودة والحوكمة المؤسسية*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (2023). دليل إرشادي لإعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر. اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Anzi, W. (2018). The reality of the effectiveness of the Department of Development and Development in developing the technical and administrative skills of physics teachers in the State of Kuwait, based on the Malcolm Baldrige model. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 26*(6), 740-757.

Abduh, S. S. (2018). The degree of applying the criteria of excellence management in the light of the EFQM Excellence Model by the leadership of King Khalid University from the

point of view of faculty members. *International Journal for Research in Education, 42*(3), Article 6.

American National Standards Institute (ANSI). (2011). Special education: Guide to designing standards-based districts. Association for Supervisor and Curriculum Development, USA.

Baldribe National Quality Program. (2010). Education criteria for performance excellence. Gaithersburg, MD: National Institute of Standards and Technology.

Cristina, M., & Colurcio, M. (2006). The evolving path of TQM: Towards business excellence and stakeholder value. *International Journal of Quality & Reliability Management, 23*(5), 52.

Gopal, K., & Kanji, G. (2015). Performance measurement: A system approach for excellence. Wisdom House Publication, UK.

Porter, T., & Waleema, H. (2008). In search of excellence (2nd ed.). London: Profile Books.

Oakland, J. (2011). Total organizational excellence. Butterworth Heinemann, USA.

Ab Hamid, M. R., Abdullah, M., Mustafa, Z., & Ahmad, H. (2017). Conceptual framework of innovation excellence model for higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 2846-2848.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2335

الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية

الاستلام: 28/ يوليو /2024
التحكيم: 12/أكتوبر/2024
القبول: 5/ديسمبر/2024

سيرين الجيوسي [1،*]
كاظم الغول [2]

© 2024 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2024 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

1 جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
2 جامعة الشرق الأوسط – الأردن. البريد الإلكتروني : Kal-Ghoul@meu.edu.jo
* عنوان المراسلة: stu.meu.edu.jo@402210029

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة التعرُّف إلى مستوى الاحتراق الرقمي لدى مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة طوِّرت أداة الاستبانة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (359) مُعلمًا ومُعلمةً، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ مستوى الاحتراق الرقمي جاء متوسطًا لدى مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية بمجالاته التي رتِّبت تنازليًا: الحرمان الرقمي، والإدمان الرقمي، والإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية، وجاءت جميعها بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمتغير الاحتراق الرقمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وسنوات الخبرة، وتبين وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ لتقديرات المعلمين لمستوى الاحتراق الرقمي الكلي للمعلمين الذين يمتلكون خبرةً أقل من خمس سنوات، و5 إلى أقل من 10 سنوات، وتبيَّن وجود فروقٍ لمجال الإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرةً أقل من خمس سنوات، و5 إلى أقل من 10 سنوات، وفروق لمجال الإدمان الرقمي للمعلمين الذين يمتلكون خبرةً أقل من خمس سنوات، وتبين عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولمجال الحرمان الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الرقمي، الحرمان الرقمي، الإدمان الرقمي، الإرهاق العاطفي، تبدد الشخصية، المدارس الخاصة الأردنية.

The Digital Burnout Among Jordanian Private School Teachers

Sereen AL-Jayyousi [1,*]
Kazim al- Ghoul [2]

Abstract

This study aimed to assess the level of digital burnout among teachers in private schools in the Directorate of Education of Qasabat Amman from their perspective. To achieve the study's objectives, a questionnaire was developed, with a sample size of 359 teachers. The descriptive survey approach was employed. The findings revealed that the level of digital burnout among these teachers was moderate in its various aspects: emotional exhaustion, digital deprivation, digital addiction, and depersonalization. The results also showed significant differences in the teachers' assessments of digital burnout based on gender, with males reporting higher levels. Additionally, there were significant differences based on years of experience, particularly among teachers with less than five years and those with five to less than ten years of experience. Specific differences were found in the areas of emotional exhaustion and depersonalization, favoring teachers with less than five years and those with five to less than ten years of experience, and in the area of digital addiction for teachers with less than five years of experience. Furthermore, significant differences were found in the field of digital deprivation based on the teachers' educational qualifications.

Keywords: *digital burnout, digital deprivation, digital addiction, emotional burnout, depersonalization, Jordanian private schools.*

1 Middle East University, Amman, Jordan.
2 Middle East University, Amman, Jordan. Kal-Ghoul@meu.edu.jo
* Corresponding Author Address : 402210029@stu.meu.edu.jo

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

المقدمة:

جاءت الحاجة لاستخدام الأجهزة الرقمية في ظل العصر الرقمي المتسارع لمواكبة مستجدات العصر، وللانفتاح والاطلاع على المزيد من المعرفة ومواكبة التغيرات، والوصول إلى المؤتمرات واللقاءات الافتراضية، ولاستثمار الوقت والجهد والتكلفة واستثمار الموارد الاستثمار الأمثل، ولدور الرقمنة في تطوير المؤسسات التعليمية والنهوض بها لجعل عملية التعليم عملية فاعلية قادرة على تقديم الحلول الإبداعية والابتكارية.

تحتاج العملية التعليمية عمومًا للبحث المستمر لإثراء المتعلمين بالمعرفة وتطوير الذات وتزويدهم بكل ما هو جديد، وكما يحتاج المعلم للبحث واستخدام الأدوات الرقمية بنحوٍ متزايد، الأمر الذي يعرِّضه للاحتراق الرقمي (Bozkurt,2022)، وأضاف كويلو (Coello,2019) أنَّ تعرُّض المعلم للاحتراق الرقمي يتسبَّب في تدني المخرجات التعليمية، وأشار التصنيف الحادي عشر للأمراض الدولية للاحتراق الرقمي بالمرض الذي ينتج عنه استنزاف الطاقة والتعب في العمل (World Health Organization,2019)، وتنظر فراغا (Fraga,2019) للاحتراق الرقمي بأنَّه الإرهاق الشديد الذي يصل بالفرد لصعوبة الإنجاز للمهمات اليومية وعدم تحقيق الأهداف، ويشير باكر وكوستا (Bakker & Costa,2014) للاحتراق الرقمي هو عندما ينظر الفرد لنفسه بالشك لعدم القدرة على الإنجاز، وأنَّ العمل هو عبءٌ إضافي وبدون قيمة، ويشير غوميز (Gomez,2020) إلى أنَّ المؤسسات التعليمية أصبحت في حاجةٍ كبيرةٍ لاستخدام الأدوات الرقمية. وبالتالي، أصبحت هناك أعباءٌ إضافية على المعلمين في التحضير وإعطاء الدروس، والحاجة للانضمام للعديد من المؤتمرات، والندوات، والدورات، وتبادل الخبرات، باستخدام المنصات الافتراضية، والمكتبات الرقمية وانشائها.

يرى غولداغ (Goldag,2022) أنَّ الاحتراق الرقمي هو الإرهاق المتراكم والتوتر والخوف وتبدد الشخصية، والإدمان الرقمي، والإرهاق العاطفي، والحرمان الرقمي. وينظر ماريوس (Marius,2021) أنَّ إدراك الفرد لوجود الاحتراق الرقمي لديه هي الخطوة الأولى لمواجهة الاحتراق، إذ يتعرَّض الفرد إلى كمٍّ هائلٍ من ضغوط العمل ولفتراتٍ طويلةٍ عند استخدام الأجهزة الرقمية، لذلك، على الفرد إدراك متى عليه التوقف عن العمل. ويشير تشانغ (Chang,2016) إلى أنَّ المهمات المتراكمة على الفرد التي تجبره على استخدام الأجهزة الرقمية بنحوٍ كبيرٍ ما هي إلا طريق للإدمان الرقمي الذي يسبِّب الاحتراق الرقمي لديه، وتصبح الأجهزة الرقمية جزءًا من الروتين اليومي، ولا يستطيع الفرد الاستغناء عنها.

ويُعرِّف ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson,1981) الاحتراق الرقمي بأنَّه الشعور باليأس، وعدم القدرة على الاستمرار في العمل، والشعور بعدم الإنجاز والإرهاق العاطفي في العلاقات داخل العمل. ويُعرِّفه ايرتن وازدمير (Erten & Ozdemir,2020) بأنَّه الاستخدام المفرط للأدوات الرقمية الذي يسبِّب التشتت وفقدان التركيز والانتباه، هناك العديد من الأسباب تؤدي للاحتراق الرقمي، منها اتباع الأسلوب الكلاسيكي في العمل، وعدم اتباع نظام الحوافز والمكافآت، وعدم حصول الفرد على الترقية والاتصال الشبكي للحصول على التغذية الراجعة من الأفراد العاملين في المؤسسة (Farber,2000)، ويُحدِثُ الاحتراق الرقمي لدى الأفراد شعورًا بالصداع والتعب، وعدم المقدرة على النوم، وشعور الفرد بالخيبة والاستفزاز، وعدم المقدرة على التحمل والتحكم بالعواطف، ويسبب التغيير الكبير في نمط الحياة، كما يُحدِثُ الاحتراق الرقمي لدى الفرد ببطء، ويتفاقم مع الوقت (Freudenberger,1974)، كما يؤدي انهمار المعلومات واندفاع الفرد للحصول عليها وعدم المقدرة على مقاومتها، والبحث المستمر والمتواصل والعميق سببًا لضياع الفكرة الأساسية التي بدأ الفرد البحث

عنها، والذي بدوره يؤدي للاحتراق الرقمي، مما يعمل على تدهور صحة الفرد الجسدية والعقلية، نتيجة الرغبة في الاستمرار في البحث (Quill,2017).

للاحتراق الرقمي العديد من الأبعاد، منها: الإرهاق العاطفي، والإدمان الرقمي، والحرمان الرقمي، وتبدد الشخصية، ويُعرِّف سميث وآخرون (Smith et al.,2020) الإرهاق العاطفي بأنَّه الشعور بالعزلة والفشل، والغضب، وعدم قدرة على التعامل مع الآخرين، ويُعرِّف كراكوسا وآخرون (Karakose et al.,2023) الإدمان الرقمي بأنَّه الشعور الفرد بعدم المقدرة على الابتعاد عن الأجهزة الرقمية، والحاجة لاستخدامها لفترات طويلة متواصلة، كما يُعرِّف كارينتر (Carpenter,2008) الحرمان الرقمي بأنَّه الاستبعاد للفرد اجتماعيًا، وعدم الوصول إلى الأجهزة الرقمية، والشعور بالضياع بدونها، وانخفاض الإنجاز، ويُعرِّف يانغ وآخرون (Yang et al.,2023) تبدد الشخصية بأنَّه الإرهاق المتراكم لدى الفرد نتيجة انفصاله عن الحياة الواقعية، ويرى ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson,1984) بأنَّ تبدد الشخصية هو الشعور باللامبالاة تجاه الآخرين، والعمل.

يشير أوروكو وآخرون (Orucu et al.,2022) إلى طرق الوقاية من الاحتراق الرقمي، ووقد صُنِّفت كالآتي:

أولًا: الأساليب الفردية: وتبدأ بالوعي والمعرفة بحدوث الاحتراق الرقمي عند الفرد، ومعرفة الاحتياجات لتجنب الانغماس في العالم الافتراضي، والواقعية الموجودة لدى الفرد والمؤسسة في تحديد الأهداف وكيفية إنجازها، وإدراك الفرد متى عليه الانسحاب من العمل المرهق والمسبب للاحتراق الرقمي لديه والقدرة على إدارة العمل وضبط الوقت.

ثانيًا: الأساليب التنظيمية: يُعدُّ تمكين وتفويض الصلاحيات للأفراد من الأمور المهمة، وتقديم الدعم المستمر للفرد والمساعدة من قبل المؤسسة في توجيه الفرد وارشاده للعمل وتحفيزه وتشجيعه، ودور المؤسسة في اختيار طريقة الاتصال الفعَّالة والملائمة للأهداف، للتواصل مع الأفراد لتقديم الدعم، والحصول على الاقتراحات والتغذية الراجعة المستمرة من الأفراد، واتاحة الفرص للأفراد لإبداء الرأي، والانطلاق بالأفكار الإبداعية.

الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات التي تناولت الاحتراق الرقمي، ومنها دراسة كاراتاسلي أوغلو وأوزكانال (Karataslioglu&Ozkanal,2023) التي هدفت إلى تقييم الاحتراق الرقمي المتعلق بالعملية التعليمية لدى معلمي المدارس المرحلة الثانوية أثناء جائحة كورونا، واستخدم المنهج النوعي والمقابلات شبه المنظمة لعينة الدراسة المكوَّنة من (21) معلمًا في جامعة اسكي شهير بتركيا، وخلصت الدراسة إلى أنَّ المعلمين يعانون من الاحتراق الرقمي بدرجة عالية، وأنَّ التعلم الرقمي أثناء جائحة كورونا تسبَّب في غياب المشاعر لديهم، وكان هناك تأثيرٌ لوجود الإدمان الرقمي، والشيخوخة الرقمية، والإجهاد العقلي.

وسعت دراسة جوريغي وآخرون (Jauregui et al.,2023) إلى تحديد التأثير الناتج عن الاحتراق الرقمي للمحاضرين في الجامعات الخاصة في أمريكا اللاتينية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (269) محاضرًا جامعيًا، واستخدم المنهج الكمي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الاحتراق الرقمي والإرهاق العاطفي والإنجاز الشخصي كان بمستوى منخفض، ومستوى تبدد الشخصية كان مرتفعًا.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

هدفت دراسة كيم وآخرون (Kim et al.,2022) التعرُّف إلى مدى قدرة معلمي مرحلة رياض الأطفال على التكيف مع الاحتراق الرقمي، والتأثير على محو الأمية الرقمية والتعليم أثناء جائحة كورونا، وتكوَّنت عينة الدراسة من (222) مُعلمًا في مرحلة رياض الأطفال في كوريا، واستخدم المنهج الكمي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ الاحتراق الرقمي له تأثيرٌ كبيرٌ على المعلمين.

وسعت دراسة بوزكورت (Bozkurt,2022) إلى التعرُّف على العلاقة بين الاحتراق الرقمي والإرهاق العاطفي لدى المعلمين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (466) مُعلمًا في جنوب تركيا، واستخدم المنهج الكمي، وطوِّرت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقةٍ إيجابيةٍ بين الاحتراق الرقمي والإرهاق العاطفي لدى المعلمين، وأنَّ الإرهاق العاطفي يؤدي إلى الاحتراق الرقمي، وأوضحت الدراسة أنَّ الإرهاق العاطفي جاء بمستوى مرتفع، والاحتراق الرقمي بمستوى منخفض.

هدفت دراسة كاباران وآخرون (Kabaran et al.,2022) إلى تحديد مستوى الاحتراق الرقمي لدى المعلمين، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (811) مُعلمًا ومُعلمة يعملون في مدارس تركيا القطاع العام والخاص، وجرى استخدام المنهج الكمي، والاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أنَّ مستوى الحرمان الرقمي والاحتراق الرقمي كان متوسطًا، والإرهاق العاطفي والشيخوخة الرقمية كان مرتفعًا لدى المعلمين في القطاعين.

وأجرى ستاثوبولو وآخرون (Stathopoulou et al.,2022) دراسةً هدفت التعرُّف إلى مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ودرجة الاحتراق الرقمي لدى طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (64) مُعلمًا في مدارس القطاع العام بدولة أثينا، واستخدم المنهج الكمي، والاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من الإرهاق العاطفي بمستوى متوسط، ومن تبدد الشخصية والإنجاز لشخصي بمستوى منخفض، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للعمر وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسة السابقة:

الدراسات السابقة الأجنبية التي تناولت الاحتراق الرقمي، وهي: دراسة (Kabaran et al.,2022) ، ودارسة (Erten & Ozdemir,2020)، ودراسة (Jauregui et al.,2023)، ودراسة (Karataslioglu & Ozkanal, 2023)، ودراسة (Bozkurt,2022)، دراسة (Stathopoulou et al.,2022)، ودراسة (Kim et al.,2022)، ومن حيث أداة الدراسة اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الأداة، وهي: دراسة (Jauregui et al., 2023)، ودراسة (Kim et al., 2022) ، ودراسة (Bozkurt, 2022) ، ودراسة (Kabaran et al., 2022)، ودراسة (Stathopoulou et al., 2022)، ودراسة (Erten&Ozdemir,2020).

اختلفت الدراسة الحالية من حيث الأداة مع : دراسة (Karataslioglu & Ozkanal, 2023)، أما منهج الدراسة، فقد اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة، وهي: ودراسة (Jauregui et al.,2023)، ودراسة (Kabaran et al.,2022)، ودراسة (Kim et al.,2022)، ودراسة (Bozkurt,2022)، ودراسة (ERTEN & OZDEMMiR, 2020)،

ودراسة (Stathopoulou et al.,2022)، من حيث المنهج المستخدم، اختلفت الدراسة الحالية مع: دراسة (Ozkanal&Karatasliogl,2023)، حيث استخدمت المنهج النوعي، من حيث العينة: اتفقت الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في اختيار المعلمين، وكان الاختلاف في دراسة (Kabaran et al.,2022) ، ودراسة (ERTEN & OZDEMiR.,2020) في اختيارها للمديرين والطلاب.

وأثريت هذه الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة، بما فيها الإطار النظري، والنتائج، والتوصيات، والأبعاد، وتميزت الدراسة الحالية بتناول متغير الاحتراق الرقمي لدى مُعلمي مدارس الخاصة الأردنية للواء قصبة عمّان، وكما تتميز الدراسة بموضوع حديث في القطاع التعليمي، حيث طبّق على المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما أوصت به دراسة كابارن وآخرون (Kabaran et al.,2022) لدراسة أسباب الاحتراق الرقمي، وفحص مستويات الاحتراق الرقمي لدى المعلمين، ودَعَت دراسة بوزكورت (Bozkurt,2022) إلى السعي للتحقيق والبحث في العوامل التي تساعد على تفسير الاحتراق الرقمي لدى المعلمين، وإشارةً إلى ما دَعَت إليه توصية كاراتاسلي وأوغلو وأوزكانال (Karatasliogl & Ozkanal,2023) لإعداد بحوث كمية ونوعية للتحقيق في ظاهرة الاحتراق الرقمي لدى المعلمين، جاءت فكرة هذه الدراسة، في محاولة للتعرُّف إلى مستوى الاحتراق الرقمي لدى مُعلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يوضّحه الإطار النظري والدراسات الأجنبية السابقة لمتغير الاحتراق الرقمي، ولما تقدّمه الدراسة لإثراء المكتبات بموضوع حديث، ويؤمل أن تضيف الدراسة المعرفة الجديدة، وأن تكون نقطة انطلاق للباحثين لإعداد البحوث والدراسات المختلفة، وكما يؤمل التركيز على الوعي بأهمية الاحتراق الرقمي لدى المعلمين، وتوجيه الأنظار للاهتمام بالاحتراق الرقمي، وتوفير التوصيات بما يتعلق بالاحتراق الرقمي، وأخذ المعلمين بإجراءات عملية للتعامل مع الحرمان الرقمي، والإدمان الرقمي، والإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية بناءً على نتائج الدراسة.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة بالآتي:

1- التعرُّف على مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

2- التعرُّف إذا ما كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لمستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر حدود ومحددات الدراسة على الآتي:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على الاحتراق الرقمي بمجالاته الأربعة، وهي: الإرهاق العاطفي، والإدمان الرقمي، والحرمان الرقمي، وتبدد الشخصية.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عيِّنة مُعلمي ومُعلمات المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان.
- الحد المكاني: طبِّقت الدراسة في المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحد الزماني: طبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (2023-2024).
- المحددات: يعتمد تعميم نتائج الدراسة على الخصائص السيكومترية، وموضوعية استجابة أفراد عيِّنة الدراسة على استبانة الاحتراق الرقمي بأبعادها الأربعة: الحرمان الرقمي، والإدمان الرقمي، والإرهاق الرقمي، وتبدد الشخصية.

مصطلحات الدراسة:

يُعرَّف الاحتراق الرقمي اصطلاحيًا بأنَّه: "مشاعر القلق، والإرهاق، واللامبالاة الناجمة عن قضاء الكثير من الوقت على الأجهزة الرقمية "(Johs,2023,p14).

ويُعرَّف الاحتراق الرقمي إجرائيًا بأنَّه: الشعور باليأس والإحباط والقلق؛ نتيجة الاستخدام الكبير للأدوات والأجهزة الرقمية لفتراتٍ طويلة، والتي قيست عبر أبعاد الاحتراق الرقمي الأربعة في أداة الدراسة، وهي: الحرمان الرقمي، والإدمان الرقمي، والإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية.

الطريقة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من مُعلمي ومُعلمات المدارس الخاصة الأردنية كافة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان، البالغ عددهم (4013) مُعلمًا ومُعلمةً.

عينة الدراسة:

اختيرت عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبالعودة لجدول كريجسي ومورغان (1970)، (Krejcie&Morgan,1970) والتي بلغت (359) فردًا، ويوضِّح الجدول رقم (1) توزيع لأفراد عينة الدراسة وفق المتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة).

جدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة وفق (الجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	114	31.8%
	أنثى	245	68.2%
	المجموع	359	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	210	58.5%
	دراسات عليا	149	41.5%
	المجموع	359	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	128	35.6%
	إلى أقل من 10 سنوات 5	145	40.4%
	سنوات فأكثر 10	86	24%
	المجموع	359	100%

أداة الدراسة:

طوّرت أداة الاستبانة، وتكوّنت من جزأين، أولاً: المتغيرات الديموغرافية، وثانيًا: متغير الاحتراق الرقمي، وجرى الاستعانة بدراسة آرتن وأزدمير (Erten & Ozdemir.,2020) لتطوير الأداة، وعُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وبلغ عددهم (15) محكمًا، وتكوّنت الأداة من (39) فقرة قبل التحكيم بصورتها الأولية، والتي وزّعت على (4) مجالات وهي: الإرهاق العاطفي، وتكوّن من (10) فقرات، والحرمان الرقمي الذي تكوّن من (7) فقرات، والإدمان الرقمي، وتكوّن من (8) فقرات، وتبدد الشخصية، وتكوّن من (10) فقرات، وتكوّنت بعد التحكيم بصورتها النهائية من (35) فقرة، واعتمد تدريج ليكرت الخماسي، وحدّدت خمس مستويات، كالآتي: موافق بشدة، وتمثل الوزن (5)، وموافق، وتمثل الوزن (4)، وموافق إلى حدٍّ ما، وتمثل الوزن (3)، وغير موافق، وتمثل الوزن (2)، وغير موافق بشدة، وتمثل الوزن (1)، وجرى الحكم على الاستجابة لأفراد عيّنة الدراسة عبر استخدام المعادلة الآتية:

والجدول رقم (2) يشير إلى معايير الحكم على الفقرات:

الجدول (2) معايير الحكم على الفقرات لأداة الدراسة

القيمة	2.33 - 1	3.67 - 2.34	5 – 3.68
درجة التقدير	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

صدق أداة الدراسة:

الصدق البنائي

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) بعرضها على عيِّنةٍ استطلاعيةٍ وعددهم (30) مُعلماً ومُعلمَة من داخل وخارج أفراد عيِّنة الدراسة، وحساب معامل الارتباط بيرسون للفقرة والمجال، وارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية، ويشير الجدول (3) إلى معاملات ارتباط فقرات متغير الاحتراق الرقمي لدرجة الكلية والمجال.

جدول (3) معاملات ارتباط الفقرات لمتغير الاحتراق الرقمي مع الدرجة الكلية والمجال

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.80	**0.73	19	**0.66	**0.64
2	**0.67	**0.64	20	**0.79	**0.60
3	**0.80	**0.71	21	**0.74	**0.58
4	**0.69	**0.60	22	**0.79	**0.62
5	**0.75	**0.74	23	**0.81	**0.75
6	**0.72	**0.62	24	**0.82	**0.65
7	**0.78	**0.73	25	**0.84	**0.78
8	**0.83	**0.82	26	**0.80	**0.68
9	**0.87	**0.85	27	**0.60	**0.59
10	**0.80	**0.68	28	**0.79	**0.73
11	**0.80	**0.65	29	**0.81	**0.72
12	**0.85	**0.61	30	**0.79	**0.65
13	**0.76	**0.66	31	**0.77	**0.61
14	**0.84	**0.65	32	**0.60	**0.58
15	**0.74	**0.71	33	**0.87	**0.73
16	**0.84	**0.71	34	**0.89	**0.73
17	**0.73	**0.59	35	**0.70	**0.62
18	**0.68	**0.66			

**دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

يبيِّن الجدول (3) معاملات ارتباط فقرات متغير الاحتراق الرقمي والمجال، وبين الفقرة والدرجة الكلية، حيث تتراوح معاملات الارتباط مع المجال (0.60-0.89)، بينما تتراوح معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية (0.58-0.85)، وهي دالة إحصائيًا.

ثبات أداة الدراسة:

جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة، عبر حساب كرونباخ ألفا، وطبقّت الاستبانة على العيّنة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وبلغ عددهم (30) مُعلمًا ومُعلمةً، ويوضح الجدول (4) قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا.

جدول (4) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا)

الجزء	المجال في الاستبانة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الاحتراق الرقمي	الإرهاق العاطفي	10	0.92
	الحرمان الرقمي	7	0.90
	تبدد الشخصية	10	0.93
	الإدمان الرقمي	8	0.88
	الاحتراق الرقمي ككل	35	0.96

الجدول (4) يوضح معاملات الثبات لطريقة كرونباخ ألفا، والاتساق الداخلي لكل مجال في الاستبانة، ولكل مجالات الاستبانة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمتغير الاحتراق الرقمي بين (0.88-0.93)، ومعامل الثبات ككل لمتغير الاحتراق الرقمي بلغ (0.96).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة التعرُّف إلى مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية من وجهة نظرهم، وكانت النتائج كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي نصّ على: ما مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى التقدير على مجالات الاحتراق الرقمي لدى عيِّنة من معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان وللدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما في الجدول (5):

الجدول (5) الترتيب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاحتراق الرقمي لدى عيِّنة من مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية مرتبة تنازليًا

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

رقم المجال	الترتيب	المجالات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المستوى
2	1	الحرمان الرقمي	3.40	0.82	متوسط
4	2	الإدمان الرقمي	3.29	0.85	متوسط
1	3	الإرهاق العاطفي	3.22	0.84	متوسط
3	4	تبدد الشخصية	3.13	0.88	متوسط
		الاحتراق الرقمي (ككل)	3.25	0.76	متوسط

يشير الجدول (5) إلى أنَّ مستوى الاحتراق الرقمي لدى مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمَّان من وجهة نظرهم ككل جاء (متوسطًا) وبمتوسط حسابي (3.25)، وبانحراف معياري (0.76)، وقد تعزى هذه النتيجة لما أصبح لدينا من حاجة للاستخدام الكبير والاعتماد على الموارد الرقمية في العملية التعليمية، والعبء الزائد نتيجة المهمات الإضافية المطلوبة للمعلمين، ومنها إدراج جميع المهمات والمواد التعليمية وإدخالها على المنصة الخاصة للمدرسة، وقد يعود أيضًا لأهمية توظيف المعلم لأدوات الرقمية في الفصول الصفية، وإشراك الطلبة عملياً، والتنفيذ للمادة التعليمية، بحيث يحقق عملية تعليمية فاعلة وممتعة، ويضمن ترسيخ المفاهيم والهدف من المواد التعليمية، وعلى المعلم توفير المادة التعليمية للطلبة على المنصة المخصصة للمادة من مواد مكتوبة ومصورة، بحيث تكون متاحة للطلاب في أي وقت، وقد يُعزى وجود الاحتراق الرقمي لدى المعلم لما يصل به إلى عدم الموازنة بين حياة العمل والحياة الشخصية نتيجة تراكم المهمات التي يجب إنجازها عبر الأجهزة الرقمية، والتواصل عن بُعد مع الطلبة، وأولياء الأمور، والزملاء، والهيئة الإدارية.

وقد تعود نتيجة هذا السؤال لما يشعر به المعلم من ضعف التركيز نتيجة تراكم المهام، وعدم المقدرة على إيجاد طريقة الاتصال الفعَّالة مع الإدارة، وضعف تنظيم وترتيب الأعمال والاهتمام من الإدارة لآراء المعلمين، وتقديم الدعم المعنوي والمادي والنفسي لهم، وعدم تفعيل نظام الإجازات، والمكافآت ويسبِّب الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية بشعور الفرد بعدم الراحة، وضعف الإنجاز، وعدم المقدرة على التفكير بالنحو الصحيح، والشعور بعدم الرضا عن النفس، والخوف من مواجهة الآخرين والتفاعل مع بيئة العمل، واتفقت دراسة (Jauregui et al.,2023)، ودراسة (Kabaran et al.,2022) مع هذه الدراسة، من حيث النتيجة (المتوسطة) لمستوى الاحتراق الرقمي، بينما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Bozkurt,2022)، من حيث نتيجة مستوى لاحتراق الرقمي المنخفض، وقد يُعزى هذا الاختلاف بسبب الحالة التعليمية في ذلك العام لمواجهة جائحة كورونا، والتوجه نحو التعلم عن بُعد، كما أنَّ هناك اختلافًا في طبيعة الدولة المطبق بها، وهي تركيا.

كما تشير النتائج إلى أنَّ مجال الحرمان الرقمي جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.40)، وبانحراف معياري (0.82)، وبمستوى متوسط، بينما جاء في المرتبة الثانية مجال الإدمان الرقمي، بمتوسط حسابي (3.29)، وبانحراف معياري (0.85)، وبمستوى متوسط، تلاه مجال الإرهاق العاطفي، وبمتوسط حسابي (3.22)، وبانحراف معياري (0.84)، وبمستوى متوسط، في حين جاء في المرتبة الأخيرة مجال تبدد الشخصية، بمتوسط حسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.88)، وبمستوى متوسط.

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، لمقياس الاحتراق الرقمي، وكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: الإرهاق العاطفي

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال الإرهاق العاطفي مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة استخدام الأجهزة الرقمية سبّب لي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	ضعف علاقاتي الاجتماعية مع محيطي.	3.43	1.13	متوسط
4	2	صعوبة في الموازنة بين العالمَيْن الحقيقي والافتراضي.	3.26	1.11	متوسط
2	3	مشاعر سلبية تجاه الصفوف الافتراضية.	3.22	1.10	متوسط
5	4	صعوبة في التعبير عن نفسي بوضوح.	3.21	1.08	متوسط
10	5	ضعف الاعتماد على النفس في إنجاز المهام.	3.21	1.24	متوسط
7	5	ضعف حل التحديات في بيئة العمل.	3.2	1.16	متوسط
3	7	تراجع في إنتاج الأفكار الجديدة.	3.19	1.13	متوسط
8	8	سلوك العزلة والانطواء.	3.16	1.20	متوسط
6	9	التوتر عند مقابلة الآخرين وجاهيًا.	3.14	1.15	متوسط
9	10	سرعة الغضب لأبسط الأسباب.	3.13	1.20	متوسط
		الإرهاق العاطفي (الكلي)	3.22	0.84	متوسط

يُبين الجدول (6) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإرهاق الرقمي لدى عينة من مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان قد تراوحت بين (3.13-3.43)، وبمستوى متوسط لجميع الفقرات، كما بلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (3.22)، وبانحراف معياري (0.84) وبمستوى متوسط.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (1) والتي تنص على "ضعف علاقاتي الاجتماعية مع محيطي" وبمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (1.13) وبمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ استخدام الأجهزة الرقمية والعزلة التي يتعرَّض لها الفرد أثناء العمل عليها تسبِّب ضعفًا في قدرته على التعامل مع الآخرين، وعدم رغبة الفرد في الانخراط مع الزملاء والتحدث معهم، والاعتياد على استخدام الأجهزة الرقمية وإدمانها يؤدي بالفرد للانطواء، والدخول في العالم الافتراضي، وعدم تقبل الواقع، كما جاءت بالمرتبة الثانية الفقرة (4) والتي تنص على "صعوبة في الموازنة بين العالمَيْن الحقيقي والافتراضي" وبمتوسط حسابي (3.26)، وبانحراف

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

معياري (1.11)، وبمستوى متوسط، وقد تعود النتيجة لعدم وضع جدولٍ للمهام والأعمال، ووضع الأولويات لإنجازها، كما أنَّ من المهم وضع الخطط التنفيذية واليومية للمساعدة في ترتيب المهمات وتحديد الأهداف، وترحيل المهام حسب الأولويات، ويُعدُّ تعرُّض الفرد للعمل المتراكم سببًا لعدم الانفصال عن العالم الافتراضي.

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (9) والتي تنص على "سرعة الغضب لأبسط الأسباب" بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (1.20) وبمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة لما يسبِّب الاستخدام الطويل للأجهزة الرقمية من شعور الاستفزاز المفاجئ وعدم الراحة والغضب، وقد يعود السبب للبحث المستمر، وضياع الهدف الرئيس الذي جرى البدء بالبحث عنه، وعدم حصوله على المساعدة من الآخرين، واتفقت العديد من الدراسات في تبنّي مجال (الإرهاق العاطفي)، ومنها دراسة (Karataslioglu & Ozkanal,2023)، ودراسة (Jauregui et al.,2023)، ودراسة (Stathopoulou et al.,2022) والتي اتفقت معها أيضًا بالنتيجة المستوى المتوسط لمجال الإرهاق العاطفي، ودراسة (Bozkurt,2022)، ودراسة (Kabaran et al.,2022).

اختلفت نتيجة هذا المجال مع العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة (Jauregui et al.,2023) وجاءَ مستوى الإرهاق العاطفي منخفضًا، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف العيّنة والتي تتمثل بمحاضري الجامعات للقطاع الخاص، واختلاف طبيعة الدولة وهي أمريكا اللاتينية، واختلفت مع دراسة (Bozkurt,2022)، وقد يُعزى ذلك لاختلاف الدولة، وهي تركيا، وتطبيقها أثناء جائحة كورونا، كما اختلفت مع دراسة (Kabaran et al.,2022)، وقد يُعزى هذا الاختلاف بسبب العيّنة المكوَّنة من القطاعين العام والخاص، واختلاف طبيعة الدولة، وهي تركيا.

المجال الثاني: الحرمان الرقمي

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الحرمان الرقمي مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة كثرة الاستخدام للأجهزة الرقمية سبَّب لي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	1	الشعور بالضياع عند فقدان الإنترنت.	3.62	1.11	متوسط
12	2	انخفاض قدرتي على إيقاف أجهزتي الرقمية بعد العمل.	3.44	1.10	متوسط
17	3	انخفاض في مهاراتي عند فقدان الاتصال بالأجهزة الرقمية التي أعتمد عليها في عملي.	3.42	1.13	متوسط
13	4	الخوف الشديد من فقدان أو نسيان أجهزتي الرقمية.	3.39	1.08	متوسط
16	5	كثرة التحقق من الرسائل باستمرار.	3.36	1.10	متوسط
14	6	تدنٍ في مستوى الإنجاز لديَّ بدون أجهزتي الرقمية.	3.28	1.15	متوسط
15	7	القلق الدائم من محتوى الرسائل المستقبلية.	3.26	1.18	متوسط
		الحرمان الرقمي (الكلي)	3.40	0.82	متوسط

يُبين الجدول (7) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحرمان الرقمي لدى عينة من مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمَّان قد تراوحت بين (3.26-3.62)، وبمستوى متوسط لجميع الفقرات، كما بلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (3.40)، وبانحراف معياري (0.82) وبمستوى متوسط.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (11) والتي تنص على "الشعور بالضياع عند فقدان الإنترنت" بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (1.11)، وبمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة على الاعتماد الكلي للمعلم على الإنترنت والحصول على الأفكار الجديدة، وعدم الاعتماد على النفس، والإنجاز بدون استخدام الأجهزة الرقمية والإدمان على استخدامها، وجعلها من الروتين اليومي، وعدم إيجاد الحلول البديلة والمقدرة على التفكير بطريقة مختلفة.

كما جاءت الفقرة (12) والتي تنص على "انخفاض قدرتي على إيقاف أجهزتي الرقمية بعد العمل" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (1.10) وبمستوى متوسط، وقد تعود هذه النتيجة لوصول الفرد إلى مرحلة إدمان استخدام الأجهزة الرقمية في العمل، وعدم المقدرة على تنظيم الأعمال وصناعة الجداول لترتيب الأولويات والمقدرة على فصل حياة العمل والحياة الواقعية، وقد يُعزى ذلك لعدم مقدرة الفرد على التحكم بالأجهزة واستخدامها بالطريقة الصحيحة، والقلق الناتج عن الرغبة في إنجاز المهمات.

في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (17) والتي تنص على "انخفاض في مهاراتي عند فقدان الاتصال بالأجهزة الرقمية التي أعتمد عليها في عملي" بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (1.12)، وبمستوى متوسط، وقد تعزى النتيجة إلى عدم وجود نظام تبادل الخبرات، وعمل ورشات لتبادل المعرفة لتحويلها من معرفة ضمنية إلى معرفة صريحة، واثراء العقول وتطوير المهارات وتحفيز العاملين على البحث المستمر، والتدريب على إيجاد الحلول البديلة في حال حدوث المشكلات، وجاءت دراسة (Bozkurt,2022) لتتفق مع هذه الدراسة في تبنّي مجال (الحرمان الرقمي) ودراسة (Kabaran et al.,2022) التي اتفقت من حيث النتيجة المستوى المتوسط مع هذه الدراسة.

المجال الثالث: تبدد الشخصية

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تبدد الشخصية مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة سَبَّبَ لي الاستخدام المفرط للأدوات الرقمية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
18	1	انخفاض روح التعاون في بيئة العمل.	3.44	1.10	متوسط
19	2	الشعور بانخفاض القدرة لنقل معارفي إلى الطلاب عبر الأجهزة الرقمية.	3.31	1.10	متوسط
27	3	الضعف في أداء مهامي الوظيفية.	3.23	1.21	متوسط
26	4	صعوبة في تغيير سلوكيات الطلبة السلبية.	3.16	1.13	متوسط

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

21	5	ضعف السيطرة على الطلاب عند تنفيذ المهام.	3.06	1.14	متوسط
23	5	ضعف مهارات جذب الطلبة.	3.06	1.20	متوسط
20	7	ضعف ثقتي بنفسي.	3.04	1.18	متوسط
24	8	الخوف عند التحدث في بيئة العمل.	3.02	1.17	متوسط
25	9	صعوبة في إنجاز أهدافي بنحو سليم.	3.00	1.21	متوسط
22	10	الشعور بأني شخصٌ غير منتج.	2.99	1.15	متوسط
تبدد الشخصية (الكلي)			3.13	0.88	متوسط

يُبين الجدول (8) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تبدد الشخصية لدى عينة من مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان قد تراوحت بين (2.99-3.44)، وبمستوى متوسط لجميع الفقرات، كما بلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (3.13)، وبانحراف معياري (0.88) وبمستوى متوسط.

جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (18) والتي تنص على "انخفاض روح التعاون في بيئة العمل" وبمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (1.10) وبمستوى متوسط، وقد يعود السبب لعدم المقدرة على إيجاد طريقة تواصل فاعلة بين الأفراد العاملين وعمل الورش وحلقات النقاش لتبادل الخبرات والمهارات، وضرورة تكوين العلاقات الإنسانية التي تزيد الإنتاجية، وتشعر الفرد بالانتماء والولاء للمدرسة، بينما جاءت بالمرتبة الثانية الفقرة (19) والتي تنص على "الشعور بانخفاض القدرة لنقل معارفي إلى الطلاب عبر الأجهزة الرقمية" بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (1.10)، وبمستوى متوسط، وقد يُعزى السبب لعدم حصول الفرد على الثناء على الأداء والتحفيز، كما يشعر الفرد بعدم الأهمية في حال عدم حصوله على الترقية أو المشاركة في عملية التخطيط، وقد يعود السبب لشعور الفرد بعدم المقدرة على الإنجاز وبأنَّه فردٌ غير منتج ولا أهمية لوجوده، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (22) والتي تنص على "الشعور بأني شخصٌ غير منتج" بمتوسط حسابي (2.99)، وانحراف معياري (1.15)، وبمستوى متوسط، وقد يُعزى السبب لشعور الفرد بعدم الثقة بالنفس والمقدرة على الإنجاز، وضعف توليد الأفكار الجديدة والمقدرة على العمل.

كما اتفقت دراسة (Jauregui et al.,2023)، ودراسة (Stathopoulou et al.,2022) مع هذه الدراسة في تبنّي مجال (تبدد الشخصية) لكن اختلفت معهم من حيث النتيجة، حيث كانت نتيجة المجال في دراسة (Jauregui et al.,2023) مرتفعة، وقد يُعزى السبب لاختلاف الدولة وهي أمريكا اللاتينية، وكما كانت العيّنة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وبما يتعلق بدراسة (Stathopoulou et al.,2022) فقد اختلفت معها في مستوى المجال، وكان المستوى منخفض، وقد تعود هذه النتيجة لاختلاف الدولة وهي أثينا، كما كان هناك اختلاف في العيّنة وتخصصها، وهي من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المجال الرابع: الإدمان الرقمي

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإدمان الرقمي مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		الاستخدام المتواصل للأجهزة الرقمية سبّب لي:			
28	1	فقدان التركيز مع مَنْ حولي.	3.43	1.15	متوسط
29	2	الشعور بالتعب الفكري.	3.38	1.07	متوسط
35	3	فقدان القدرة على إدارة الوقت.	3.31	1.12	متوسط
32	4	الشعور بالآلام الجسدية.	3.29	1.17	متوسط
30	5	الشعور بانخفاض قدرتي على التركيز بفكرة واحدة.	3.27	1.11	متوسط
34	6	قضاء فترات طويلة في العالم الافتراضي.	3.25	1.12	متوسط
31	7	التشتت الفكري الدائم.	3.23	1.18	متوسط
33	8	الشعور بأنني مقيدٌ في العالم الافتراضي.	3.19	1.15	متوسط
		الإدمان الرقمي (الكلي)	3.29	0.85	متوسط

يُبين الجدول (9) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الإدمان الرقمي لدى عينة من مُعلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمَّان قد تراوحت بين (3.19-3.43)، وبمستوى متوسط لجميع الفقرات، كما بلغ المتوسط الحسابي على المجال ككل (3.29)، وبانحراف معياري (0.85) وبمستوى متوسط.

جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (28) والتي تنص على "فقدان التركيز مع مَنْ حولي" بمتوسط حسابي (3.43)، وانحراف معياري (1.15)، وبمستوى متوسط، وقد تعزى النتيجة إلى أنَّ وصول الفرد لعدم التركيز نتيجة إهمال ترتيب المهام، والانغماس في استخدام الأجهزة الرقمية، وعدم التركيز على الهدف الرئيس، وقد يعود لعدم تحديد الأهداف منذ البداية من قبل الإدارة عند عملية التخطيط ووضع الأهداف، وعدم وضع الخطط التشغيلية واليومية وتحديد الوقت والزمان لإنجاز الهدف المحدد، وعدم وجود طريقة اتصال فاعلة لتوضيح الأهداف للعاملين والاطلاع عليها، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب لضمان الحصول على الجودة العالية من المخرجات.

كما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (29) والتي تنص على "الشعور بالتعب الفكري" بمتوسط حسابي (3.38)، وبانحراف معياري (1.07)، وبمستوى متوسط، وقد تعزى النتيجة لتعرض الفرد للاستخدام المفرط

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

للأجهزة الرقمية، ويعود ذلك بنتيجة التعب الفكري والجسدي والنفسي لقضاء وقتٍ كبيرٍ في استخدامها، والتعرض للكم الهائل من المعلومات، ويسبِّب للفرد عدم المقدرة على التفكير بالنحو المنطقي والصحيح، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (33) والتي تنص على "الشعور بأنني مقيدٌ في العالم الافتراضي" بمتوسط حسابي (3.19)، وبانحراف معياري (1.15)، وبمستوى متوسط، وقد تعود هذه النتيجة لفقدان الفرد المقدرة على التحكم بنفسه عند الانغماس في استخدام الأجهزة الرقمية، كما يتعرَّض الفرد للمعلومات الكبيرة والواسعة، وذلك يؤدي لشعوره بالضياع والتشتت الكبير، وقد تعزى النتيجة لتعرض الفرد للعبء الزائد من المهمات التي تجعل حياته آليّة لإنجاز المهام، وبنحو متواصل، وجاءت دراسة (Karataslioglu & Ozkanal,2023) لتتفق مع هذه الدراسة في تبنِّي مجال (الإدمان الرقمي).

ثانياً النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصَّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمَّان من وجهة نظرهم، تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات الدراسة، ويوضح جدول (10) النتائج.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق الرقمي ومجالاته لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمَّان وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	المجالات				الكلي للمقياس
			الإرهاق العاطفي	الحرمان الرقمي	تبدد الشخصية	الإدمان الرقمي	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.57	3.80	3.48	3.75	3.63
		الانحراف المعياري	0.82	0.75	0.86	0.73	0.71
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.05	3.21	2.97	3.08	3.07
		الانحراف المعياري	0.80	0.79	0.84	0.82	0.71
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.24	3.43	3.15	3.32	3.27
		الانحراف المعياري	0.85	0.81	0.89	0.85	0.77
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.18	3.35	3.11	3.26	3.21
		الانحراف المعياري	0.82	0.83	0.86	0.86	0.74
سنوات	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	3.37	3.56	3.26	3.49	3.40

الخبرة		الانحراف المعياري	0.79	0.73	0.85	0.79	0.69
5 إلى أقل من 10 سنوات		المتوسط الحسابي	3.25	3.32	3.21	3.27	3.26
		الانحراف المعياري	0.80	0.83	0.85	0.84	0.76
10 سنوات وأكثر		المتوسط الحسابي	2.93	3.28	2.81	3.05	2.99
		الانحراف المعياري	0.91	0.90	0.90	0.91	0.79

يوضح جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للأداة والمجالات التابعة لها، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه المتوسطات أجري تحليل التباين الثلاثي على الأداة ككل الجدول (11)، وتحليل التباين المتعدد على المجالات الجدول (13).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) لمستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان ككل وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	22.56	1	22.56	45.86	*0.00
المؤهل العلمي	0.08	1	0.08	0.16	0.69
سنوات الخبرة	6.51	2	3.26	6.62	*0.00
الخطأ	174.11	354	0.49		
الكلي	205.39	358			

يتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، وقد يُعزى السبب لتوجه الذكور للاهتمام بالأجهزة الرقمية أكثر من الإناث، واستخدامها في مجال العمل وتطبيقها لتسهيل الإنجاز والتقليل من الجهد، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد يعود السبب لحاجة كل المؤهلات العلمية وبشتى المجالات لاستخدام الأجهزة الرقمية بنحو متواصل، والحاجة لتطوير والبحث المستمر والانفتاح وتبادل الخبرات والمهارات مع الآخرين، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا لتقديراتهم تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وقد تعزى هذه النتيجة لما يتعرّض له الفرد من تجارب تصقل المهارات، وتؤدي لتطوير الذات وزيادة الوعي، واختلفت نتيجة سنوات الخبرة مع دراسة (Stathopoulou et al.,2022)، حيث لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في حين لا توجد أي من الدراسات السابقة تتفق مع نتائج هذا المتغير، ولكون المتغير متعدد المستويات، جرى استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفرق، كما هو موضح في جدول (12).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

جدول (12): نتائج المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر متغير سنوات الخبرة

التابع	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 5 سنوات	3.40	-		
	5- أقل من 10 سنوات	3.26	0.15	-	
	10 سنوات فأكثر	2.99	*0.41	*0.26	-

* دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)

يتبين من جدول (12) وجود فروق في تقديرات المعلمين لمستوى الاحتراق الرقمي الكلي لصالح المعلمين الذين بلغت خبرتهم أقل من خمس سنوات، و5- أقل من 10 سنوات عند مقارنتهم بزملائهم ممن بلغت خبرتهم 10 سنوات فأكثر، وقد يُعزى السبب لما يحتاجه الفرد عند البدء بالعمل للبحث والتطوير لنفسه، والاكتشاف وإنشاء العلاقات مع الآخرين، واستخدام الأجهزة الرقمية أكثر لزيادة الخبرة والتعلم والممارسة العملية.

جدول (13): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمجالات مستوى الاحتراق الرقمي لدى معلمي المدارس الخاصة الأردنية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمّان وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	الإرهاق العاطفي	18.56	1	18.56	29.38	*0.00
	الحرمان الرقمي	24.41	1	24.41	40.90	*0.00
	تبدد الشخصية	19.17	1	19.17	27.79	*0.00
	الإدمان الرقمي	31.32	1	31.32	50.63	*0.00
المؤهل العلمي	الإرهاق العاطفي	0.04	1	0.04	0.07	0.79
	الحرمان الرقمي	0.01	1	0.01	0.02	0.89
	تبدد الشخصية	0.18	1	0.18	0.26	0.61
	الإدمان الرقمي	0.12	1	0.12	0.19	0.66
سنوات الخبرة	الإرهاق العاطفي	8.00	2	4.00	6.33	*0.00
	الحرمان الرقمي	2.80	2	1.40	2.34	0.10
	تبدد الشخصية	10.66	2	5.33	7.72	*0.00
	الإدمان الرقمي	6.86	2	3.43	5.54	*0.00
الخطأ	الإرهاق العاطفي	223.71	354	0.63		
	الحرمان الرقمي	211.243	354	0.597		
	تبدد الشخصية	244.219	354	0.69		
	الإدمان الرقمي	218.961	354	0.619		
المجموع	الإرهاق العاطفي	252.226	358			

الحرمان الرقمي	241.146	358	
تبدد الشخصية	275.485	358	
الإدمان الرقمي	260.461	358	

* دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)

يتضح من نتائج جدول (13) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين في جميع المجالات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزى النتيجة إلى حاجة كل المؤهلات سواءً البكالوريوس، أو الدراسات العليا لاستخدام الأجهزة الرقمية بنحو متواصل ومستمر، وقد يعود أيضًا لحاجة الاستخدام لزيادة الكفاءة، ورفع الإنتاجية، والرغبة في التعلم وزيادة المهارات.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين في مجال الحرمان الرقمي، في حين تبين وجود فروق في بقية المجالات، ولكون المتغير متعدد المستويات، جرى استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للكشف عن دلالات الفرق، كما في جدول (14).

جدول (14): نتائج المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر متغير سنوات الخبرة

المجال	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الإرهاق العاطفي	أقل من 5 سنوات	3.37	-		
	5- أقل من 10 سنوات	3.25	0.12	-	
	10 سنوات فأكثر	2.93	*0.43	*0.31	-
تبدد الشخصية	أقل من 5 سنوات	3.26	-		
	5- أقل من 10 سنوات	3.21	*0.24	-	
	10 سنوات فأكثر	2.81	*0.28	0.04	-
الإدمان الرقمي	أقل من 5 سنوات	3.49	-		
	5- أقل من 10 سنوات	3.27	*0.22	-	
	10 سنوات فأكثر	3.05	*0.44	0.22	-

* دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

يتبين من جدول (14) وجود فروقٍ في تقديرات المعلمين على مجاليّ تبدد الشخصية، والإدمان الرقمي، لصالح المعلمين الذين بلغت خبرتهم أقل من خمس سنوات، عند مقارنتهم بزملائهم ممن بلغت خبرتهم 5- أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر، في حين كانت الفروق في مجال الإرهاق العاطفي لصالح المعلمين الذين بلغت خبرتهم أقل من خمس سنوات، و5- أقل من 10 سنوات، عند مقارنتهم بزملائهم ممن بلغت خبرتهم 10 سنوات فأكثر.

التوصيات:

وبناءً على نتائج الدراسة، فإنَّ أبرز ما توصلت إليه الدراسة من توصيات تمثَّلت في الآتي:

1. التقليل من الإرهاق العاطفي، عن طريق العمل على الموازنة بين حياة العمل والحياة الواقعية، وإنشاء علاقاتٍ سليمةٍ في العمل.
2. الالتزام بالرد المتأخر على الرسائل الواردة على الأجهزة الرقمية؛ للتقليل من الإدمان الرقمي.
3. الاعتياد على استخدام التدوين الكتابي في العمل بديلاً للأجهزة الرقمية؛ للتقليل من الحرمان الرقمي.
4. العمل على محاربة الأفكار السلبية، وتعزيز الثقة بالنفس، وأخذ استراحة من العمل؛ للتقليل من تبدد الشخصية.
5. الحرص على التواجد في بيئة عملٍ داعمة ومحفزة وملهمة للعمل والإنتاج.
6. عمل ورشات ودورات للمعلمين لإدارة العمل بدون استخدام الأجهزة الرقمية.
7. العمل على تحديد المعايير والمؤشرات الواجب تحقيقها يوميًا.
8. عمل ورشات ودورات لضبط النفس والتعبير عن المشاعر لدى المعلمين.
9. توظيف الأجهزة الرقمية الحديثة والتقنيات في الصفوف الدراسية، بحيث تصبح التجربة أكثر واقعيةً وشمولية.

المراجع:

Bakker, A., & Costa, P. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis, Burnout Research. *Science direct*, *1*(3), 112-119. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003

Bozkurt, B. (2022). The Relationship between Teachers' Emotional Labor and Digital Burnout: During the COVID-19 Pandemic Process. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(4), 977-988. DOI:https://doi.org/10.15345/iojes.2022.04.006

Carpenter, C. (2008, September 16). Digital Dystopia: Overcoming Digital Deprivation in the United States. *E-prints in library information science*. http://eprints.rclis.org/12295/

Chang, D. (2016). Digital burnout: The new, invisible threat to businesses. *Flux Trends*. Retrieved July 7, 2017 from http://www.fluxtrends.com/digital-burnout-the-new-invisible-threat-to-businesses/.

Coello, G. (2019). Teaching and work stress. *Atlanta Magazine: Education and Development Notebooks* (July2019).https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/docencia-estres-laboral.html

Erten, P. & Ozdemir, O. (2020). The Digital Burnout Scale Development Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education,* *21*(2), 668-683. DOI:10.17679/inuefd.597890

Farber, B. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical psychology*, *56*(5), 675-689. DOI: https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D

Fraga, J. (2018). A Guide to Burnout. *Healthline.* (2019, May 18), https://www.healthline.com/health/tips-for-identifying-and-preventing-burnout

Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. DOI:http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Goldag, B. (2022). An Investigation of the Relationship between University Students' Digital Burnout Levels and Perceived Stress Levels. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 90-98. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1845111

Gomez, J. (2020). Google Classroom: as a tool for pedagogical management. *Mamakuna*, (14), 44-54. http://201.159.222.12/bitstream/56000/1386/1/3%20google%20classrom.pdf

Jauregui, J., Almeida, M., Riojas, D., Saravia, R., Garcia, P., Miranda, J., & Aparco, R. (2023). Influence of Burnout Syndrome on the Digital Skills of Euteachers. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *35*, 542-553. https://doi.org/10.59670/jns.v35i.3501

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

Johs, C. (January / February 2023). Preventing Digital Burnout. *Law Practice*. https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/lwpra49&div=8&id=&page

Kabaran, G., Altintas, S., & Sidekli, S. (2022). The Examination of Teachers' Digital Burnout Level. *International Technology and Education Journal*, *6*(2), 82-93.

Karakose, T., Yıldırım, B., Tulubas, T., & Kardas, A. (2023). A comprehensive review on emerging trends in the dynamic evolution of digital addiction and depression. *Frontiers in Psychology*.14:1126815. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1126815

Karataslioglu, R., & Ozkanal, B. (2023). Digital burnout in distance education process: investigation of secondary school teachers'opinions. *Journal of Advanced Education Studies*, 5(2), 319-341. DOI: 10.48166/ejaes.1353517

Kim, J., Kang,Y.& Kim,H. (2022) .The influence of preschool teachers' adaptability on burnout through digital literacy and teaching efficacy during the Covid-19 pandemic: the role of the on-line teaching experience. *Korean Journal of Child Studies*, *43*(3), 201-214. DOI: https://doi.org/10.5723/kjcs.2022.43.3.201

Krejcie,R., & Morgan,D.(1970). Determining sample size for reseaech activities. *Educational and psychological measurement,* 30,607-610.

Marius, M. (2021, Feb 12).Digital burnout: what are the signs and how you can fight it? Ictpulse. https://www.ict-pulse.com/2021/02/digital-burnout-what-are-the-signs-and-how-you-can-fight-it/.

Maslach, C., & Jackson, E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual, 5*, 133–153.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99 – 113. DOI:https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Masrur, M. (2021). Digital Leadership to Improve the Pedagogical Competence of University English Lecturers in Samarinda. *Journal of Social Studies Education Research, 12*(4), 424-446. Retrieved May 18, 2024 from https://www.learntechlib.org/p/220457/.

Orucu, E., Hasirct, I., & Ergenler, E. (2022). Examining the relationship between teachers' organizational alienation tendencies and burnout levels during the covid-19 pandemic period. *Dogus universities Dergisi*, 23 (COVID-19 ÖZEL SAYISI), 153-175. DOI: https://doi.org/10.31671/doujournal.949484

Quill, M. (2017). The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness. *Brisbane, Sydney, Melbourne:TMS Consulting*. Retrieved November 5, 2017 from http://www.tmsconsulting.com.au/harmful-effects-digital-burnout-organisational-effectiveness

Smith, M., & Segal, J.,&Robinson L.(2020, February 24). Burnout prevention and treatement, preuzeto.*HelpGuide Org*. Retrived February 5, 2024, from https://www.helpguide.org/articles/stress/burnout-prevention-and-recovery.htm

Stathopoulou, A., Vlachaki, L., Driga, A., & Loukeri, P. (2022). Burnout among Special Education Teachers. *The role of Digital Technologies. Eximia Journal, 5*(1), 558-572.

World Health Organization. (2019).Burn-out an "Occupational Phenomenon International Classification of Diseases. Last accessed on 2020 Jun 03 Geneva World Health Organization Available from: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en

Yang, J., Millman, L., David, A., & Hunter, E. (2023). The prevalence of depersonalization-derealization disorder: a systematic review. *Journal of Trauma & Dissociation*, *24*(1), 8-41. DOI:https://doi.org/10.1080/15299732.2022.2079796

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2414

مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط

الاستـــلام: 24/نوفمبر/2024
التحكيم: 30/ نوفمبر /2024
القبـــــول: 1 / يناير /2025

تهاني الفاعوري [1،*]

© 2025 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2025 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم – الأردن.
* عنوان المراسلة: dr.20252000@gmail.com

مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية خلال النصف الأول من عام (2024)، وقد اختيرت عينة متيسرة بلغ حجمها (370) معلمًا ومعلمة، منهم (298) معلمًا و(72) ومعلمة، وقد وزِّعت الأداة لهذه الدراسة إلكترونيًا.

وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية جاءت بدرجاتٍ مرتفعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية للمتغيرات (سنوات الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية: ***معالجة الفاقد التعليمي، معلمي اللغة الإنجليزية، قصبة السلط.***

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

The level of applying of educational loss treatment from the perspective of English language teachers in the schools of the Directorate of Education in Kasbah Al-Salt

Tahani Al-Faori [1,*]

Abstract

The study aimed to identify the level of applying of educational loss treatment from the perspective of English language teachers in the schools of the Education Directorate in Kasbah Al-Salt. The study used the descriptive analytical approach, and the study community consisted of all English language teachers during the first half of the year (2024). A convenient sample of (370) male and female teachers was selected, including (298) male teachers and (72) female teachers. The tool for this study was distributed electronically.

The results of the study showed that the arithmetic averages of the areas of the level of applying of educational loss treatment from the perspective of English language teachers came with high degrees. The results of the study also indicated that there were no statistically significant differences in the level of applying of educational loss treatment from the perspective of English language teachers for the variables (years of experience, gender, academic qualification).

Keywords: *addressing educational loss, English language teachers, Kasbah Salt.*

[1] Ministry of Education, Jordan.

* Corresponding Author Address: dr.20252000@gmail.com

المقدمة

تعدُّ ظاهرة الفاقد التعليمي والهدر التعليمي من أخطر المشكلات التي تواجه قطاع التعليم في مختلف أنحاء العالم، فلم يقتصر تأثير انتشار فيروس كورونا المستجد على الاقتصاد العالمي، بل وصل إلى جميع القطاعات بدرجاتٍ متفاوتة، وكان التعليم هو الأكثر تضررًا، ويرجع ذلك إلى أنَّ المرحلة الأولى من انتشار الفيروس أدَّت إلى انقطاع التعلم وتعليقه لفترةٍ من الزمن، مما تسبَّب في أضرارٍ على مختلف المستويات في قطاع التعليم.

وظهرت الحاجة إلى البحث عن حلولٍ فوريةٍ للمساعدة في استمرار التعلم بأي شكلٍ من الأشكال، وأصبح التعليم عن بُعد بديلاً مؤقتًا للتعليم المدرسي، وفي جائحة كورونا وما تلاها من إغلاق المدارس والجامعات على المدى الطويل، تجلَّت ظاهرة فقدان التعليم بقوةٍ في مختلف أنحاء العالم كانعكاسات على الأحداث التي حصلت، والخلل الذي حصل في التعليم (بلوشي، 2022).

وجاءت فكرة معالجة الفاقد التعليمي كإحدى الخطوات الأولى للعودة للمدارس وجاهيًا، وتأكيدًا على حرص وزارة التربية والتعليم الشديد على التحاق الطلبة بمدارسهم، ومساعدتهم على التغلب على مختلف الصعوبات التي قد تواجههم (العيايدة، 2022).

فمعالجة الفاقد التعليمي يسعى للاهتمام بمقدار الوقت والجهد والأموال المبذول في التعليم، ومحاول تفادي ما فقِدَ مسبقًا مما أنفِقَ على التعليم، دون الحصول على الحد الأدنى من النتائج المطلوبة، فيجري التركيز على كل ما أهدِرَ أو فقِدَ من الموارد المادية أو البشرية التي خُصِّصت للعملية التعليمية بدون أن يؤدي لحدوث التعلم المراد، ولربما ينتهي الأمر بالطلبة إلى وجود تأخُّرٍ دراسي أو حدوث غيابٍ متكررٍ عن المدرسة، وقد يحدث تسرُّب أيضًا (أبو الغول، 2020).

ولا بد عند العمل على تقليل الفاقد التعليمي السعي إلى التأكيد على أهمية المعارف والمهارات الرئيسة للتعلم الجديد عبر الأنشطة التعليمية سواءً داخل الصف أو خارجه، كما يجب العمل على ربط المفاهيم العلمية بالحياة العملية، والتأكيد على دور الطلبة، وخاصةً في مادة اللغة الإنجليزية (الرمحي، 2021).

من جهة أخرى، إنَّ معالجة الفاقد التعليمي يستدعي تحديد وتشخيص درجة الفاقد التعليمي، وكيفية معالجته عن طريق استخدام إستراتيجياتٍ متنوعةٍ تسهم في رفع الأداء التعليمي لدى الطلبة، وتحسين نواتج التعلم (Fleming, 2021).

مشكلة الدراسة

يسهم معالجة الفاقد التعليمي في تحسين فرص التعليم والنجاح الأكاديمي، وقد تؤثر الثغرات في التعليم على قدرة الطلاب على فهم المواد وتطبيقها بنحوٍ صحيح. بالتالي، يساعد العمل على تقليل الفاقد التعليمي في توفير فرص متساوية للطلاب وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي، كما يمكن أن يسهم العمل على تعزيز الثقة والاستقلالية الأكاديمية للطلاب وتعزيز مهاراتهم اللغوية والتواصلية، وفي ظل ذلك، ومن عمل الباحثة معلمةً للغة الإنجليزية، فقد ارتأت وجود العديد من التحديات التي قد تواجه معالجة الفاقد التعليمي، والتي تتمثل في صعوبة في فهم المفردات والمصطلحات الجديدة، ووجود ضعفٍ في مهارات القراءة، وفهم النصوص، بالإضافة إلى صعوبةٍ في التواصل

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

الشفهي والاستماع للمحادثات، وعدم القدرة على تكوين جملة صحيحة باللغة الإنجليزية، وعدم الثقة في التحدث باللغة الإنجليزية. من هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05) لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرُّف على مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط؟
2. التعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05) لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنَّها تتناول مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، وتظهر أهمية الدراسة عن طريق:

الأهمية العلمية: تعدُّ من الدراسات الحديثة في مجال الفاقد التعليمي، وبهذا فإنَّها قد تسهم في إثراء المكتبات العربية، وفتح الآفاق الجديدة للعديد من الباحثين للبحث في موضوع معالجة الفاقد التعليمي في الجوانب كافة.

الأهمية العملية: هذه الدراسة يمكن الاستفادة منها في التعرُّف على أهمية معالجة الفاقد التعليمي، كما أنَّها من الممكن أن تفيد متخذي القرارات للتعرُّف لمواطن القوة والضعف لدى معلمي اللغة الإنجليزية في معالجة الفاقد التعليمي، وقد تفيد المعلمين في التعرُّف إلى أهمية معالج الفاقد التعليمي، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم في كيفية معالجته.

مصطلحات الدراسة

الفاقد التعليمي: الفجوات التي تحدث في العملية التعليمية، وعدم تحقق النتائج المرجوة من التعليم (بلوشي، 2022).

وتعرَّف إجرائياً بأنَّها مستوى الاستجابات لمعلمي اللغة الإنجليزية في قصبة السلط على فقرات الأداة التي تقيس مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية التي أعدتها الباحثة.

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، وذلك ضمن الحدود الآتية:

الحدود الزمنية: اقتصرت نتائج الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023).

الحدود البشرية: تحدّدت نتائج هذه الدراسة باستجابات معلمي اللغة الإنجليزية في قصبة السلط.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على حدودها الموضوعية المتعلقة بمتغيرات الفاقد التعليمي.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط.

الإطار النظري

يشكّل الفاقد التعليمي تهديداً جسيماً لطلاب التعليم العام في جميع المراحل بصورةٍ عامة، بالإضافة إلى كونه خسارةً تربويةً تستوجب التدخل والمعالجة بأقصى الجهود الممكنة. يتطلب هذا توفير الحلول الأمثل للتقليل من الأثر أو القضاء عليه تمامًا، وقد استرعى هذا التحدي انتباه خبراء التربية والتصميم التعليمي، الذين يسعون جاهدين لمواجهته والحدّ من تداعياته بشتى الطرق الممكنة (الغامي وآل كاسي، 2022).

إنّ أسباب الفاقد التعليمي يمكن إرجاعها إلى انخفاض عدد ساعات وأيام التدريس الرسمي، حيث تشير البحوث إلى وجود ارتباطٍ قويٍّ بين هذا الانخفاض وزيادة الفاقد التعليمي. وتؤكد المسوحات والتقارير الصادرة عن "منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية" (OECD) على الاعتراف الواسع في الأدبيات الأكاديمية بالعلاقة القوية بين زمن التعلم والمستوى الأكاديمي للطلاب، وأشارت الأبحاث أنّ درجات الطلاب ترتفع كلما زاد الوقت المخصص للتعلم (Cattanco et al, 2016).

بالإضافة لذلك، يعود الفاقد التعليمي لمجموعةٍ من المشكلات التربوية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية، والتي تشمل: الأسباب التربوية والاجتماعية والاقتصادية والشخصية والطبيعية، مثل الحروب، والنزوح والهجرة، والعطلة الصيفية، وانقطاع التعليم الرسمي، والمتسربين العائدين، وسنة التخرج، والتغيب عن المدرسة والتعليم غير الفعّال، وجدولة الدورات التدريبية (ابن سعيد ، 2021).

ومن أبرز خصائص الفاقد التعليمي سرعته في التراكم والزيادة، حيث تختلف شدة الفاقد من طالبٍ إلى آخر، ومن مرحلةٍ دراسيةٍ لأخرى. ويشير الخبراء إلى أنّ الفاقد التعليمي لا ينتج فقط عن توقف عملية التعلم، بل يُعزى أيضًا إلى النسيان المرتبط بالتعلم السابق. تظهر المؤشرات العديد من السمات الدالة على الفاقد التعليمي لدى الطالب، منها تراجع التحصيل الأكاديمي وإتقان المعارف والمهارات الأساسية، بالإضافة إلى انخفاض الدافعية للتعلم والاستمرارية فيه. ويُعدُّ كل من تعثُّر التعليم والتأخر الدراسي، فضلاً عن الرسوب وعدم الانتقال للصف التالي، علامات واضحة للفشل في النظام التعليمي، مما يؤدي عادةً إلى التسرُّب المدرسي (جبران، 2021).

ووفقًا لتقرير البنك الدولي (World Bank, 2020) هنالك ثلاثة سيناريوهاتٍ محتملةٍ للفاقد التعليمي، تتمثل في السيناريو الأول والأكثر احتمالية هو انخفاض أداء جميع الطلبة بسبب تقليص وقت التعلم، وتدني جودة التعليم الإلكتروني، والسيناريو الثاني يشير إلى تحسن أداء الطلبة المنتمين للعوائل الميسورة التي تتوفر لديها وسائل التقنية والمنازل المهيئة والدعم المالي الكافي لتوفير معلمين خصوصيين، بينما يتدهور الأداء بين الطلاب الأقل حظًا ممن يفتقرون لهذه الإمكانيات بصورةٍ أكثرَ حِدّة؛ نتيجة فقد أحد الوالدين لوظيفته في الجائحة. أما السيناريو الثالث – وهو الأسوأ – يتمثل في تدهورٍ كبيرٍ لأداء جميع الطلاب عندما لا يعودون للمدارس بسبب حاجتهم للعمل

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

لمساعدة أسرهم (خاصةً في الدول الفقيرة)، أو كنتيجة لقلة ميزانيات التعليم، وعجز بعض الدول عن توفير المعلمين، ومحاولة خفض التكلفة عبر دمج المدارس.

أنواع الفاقد التعليمي

يشير الباحثون إلى أنَّ الفاقد التعليمي يتضمن عدداً من الأنواع، أهمها (البلوي والزهراني، 2022):

الفاقد الكمي: يُعبِّر عن الضعف في الظاهرة التعليمية التي يجري قياسها بالأرقام، سواءً أكان ذلك ماديًا أو بشريًا. نسبة هذا الفاقد تعدُّ مؤشرًا مهمًا لتحديد الكفاءة والإنتاجية.

الفاقد النوعي: يتعلق بنوعية التعليم الذي يقدمه النظام التعليمي، ومدى نجاحه في تحقيق أهداف التعليم المحددة.

الفاقد البشري: يشير إلى الاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من الموارد المتاحة، وذلك عن طريق تقليل الفاقد، عبر توفير الموارد البشرية بكفاءتها المطلوبة.

الفاقد المادي (الاقتصادي): يتمثل في الأضرار المادية والاقتصادية الناتجة عن الهدر الكبير في استثمارات التعليم، مما يؤدي إلى إضعاف النظام التعليمي بنحو ملحوظ. يتضمن هذا الفاقد جميع العناصر المادية، مثل التموين وإدارته بفعالية؛ أي قصور في هذه الجوانب يُعدُّ فاقدًا اقتصاديًا.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة "البلوي والزهراني(2022) للتعرُّف إلى قياس الفاقد التعليمي في اكتساب المهارات المادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من(282) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في مدينة تبوك، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا جاء بدرجة منخفضة جداً، وأنَّ الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية أثناء جائحة كورونا جاء بدرجة مرتفعة، وأنَّ جودة أسلوب التعليم الجديد جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص)، ووجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لمتغيري (العمر، سنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق في الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة)، ووجود فروق تعزى إلى (المؤهل العلمي، العمر، والتخصص).

أجرى الدغيمي (2021) دراسة هدفت إلى التعرُّف على طرق معالجة الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية لمقرَّر اللغة الإنجليزية للصف السادس. وتألفت عينة الدراسة من (16) معلمة، حيث استخدمت أداة الملاحظة لجمع البيانات، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ أكثر الأساليب فعالية لمعالجة الفاقد التعليمي تضمنت الواجبات المنزلية في المقام الأول، تليها الاختبارات الدورية وأوراق العمل، ثم بناء الاختبارات التشخيصية. أما الأقل استخداماً فكانت الألعاب الإلكترونية، والفيديوهات التعليمية، والتطبيقات الإلكترونية".

وقدَّم أورهان وبيهان (Orhan & Beyhan, 2020) دراسة هدفت إلى استقصاء تصورات المعلمين وخبراتهم التربوية حول التعليم عن بُعد في جائحة كورونا. تبنَّت الدراسة منهج دراسة الحالة، واستخدمت بطاقة مقابلة

شملت (15) معلماً. بتحليل محتوى الأداة المستخدمة، وتوصّلت النتائج إلى أنّ المعلمين يعدون التعليم عن بُعد عمليةً تعتمد بنحوٍ كبيرٍ على التكنولوجيا، وليست نموذجًا تعليميًّا جديدًا؛ كما يشعر معظمهم بأنّ الطلاب يشاركون فقط لإرضاء المعلم، ويرون أيضًا أنّ التعليم عن بُعد كان أقل نجاحًا مقارنةً بالتعليم التقليدي؛ بسبب قلة التواصل المباشر بين الطالب والمعلم.

هدفت دراسة بلاج (Blagge, 2021) إلى استقصاء تأثيرات الفقدان المستمر للتعلم على نتائج البالغين بعمر الثلاثين والدخل المتوقع مدى الحياة، باستخدام نموذج الجينوم الاجتماعي لأربع مجموعاتٍ طلابية؛ (مرحلة ما قبل الحضانة، المرحلة الابتدائية (الصف الثالث)، الطفولة المتوسطة (الصف الخامس)، والمراهقة المبكرة (الصف التاسع)، بالإضافة إلى ذلك، جرت دراسة ست مجموعاتٍ مبنيةٍ على أساس الجنس والعرق، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ فقدان التعلم المعادل لثلاثة أشهر خارج المدرسة يؤدي إلى انخفاضٍ في الدخل عند بلوغ الثلاثين بنسبة تتراوح بين (0.7٪) و (3.5٪). كما يقلل من الدخل مدى الحياة بنسبة تتراوح بين (0.4٪) و (20٪). زيادةً على ذلك، قد تؤدي ثلاثة أشهر من فقدان التعلم إلى تراجع طفيفٍ في معدلات الحصول على درجة الزمالة.

هدفت دراسة ديربي وآخرين (Deribe et a, 2015) إلى تقييم حجم الهدر التعليمي في مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة إنفور وريد. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للكشف عن الوضع الراهن لارتفاع معدل الهدر التعليمي. شملت عينة الدراسة خمس مدارس، تضمنت (280) طالبة، و(46) معلمة، و(5) من مديري مدارس. أشارت النتائج إلى أنّ هناك متوسطًا مرتفعًا للهدر الناتج عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية الخلفية المرتبطة بالطلاب والمدارس. وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود عوامل مهمةٍ تسهم في انخفاض الكفاءة الداخلية للمدارس الابتدائية. وبيّنت النتائج أنّ تحسين هذه العوامل قد يتطلب تغييراتٍ جذريةً لتخفيف مستوى الهدر التعليمي.

وتميّزت هذه الدراسة عن الدراسات السابق في تناولها درجة رضا معلمي اللغة الإنجليزية عن أدوارهم في معالجة الفاقد التعليمي، كما تميّزت في مجتمعها وعيّنتها، والذي تناول مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بهدف وصف الظاهرة المتمثلة في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، دون التدخل فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، والبالغ عددهم (920) معلمًا ومعلمة في النصف الأول من عام (2024)، واختيرت عينة متيسرة بلغ حجمها (370) معلمًا ومعلمة، منهم (298) معلمًا و(72) ومعلمة، وقد وزعت الأداة لهذه الدراسة إلكترونيًا عبر استخدام تطبيق جوجل فورم (Google Forms)، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها الديموغرافية.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

الجدول (1) وصف عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية لأفراد الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	298	80.5
	أنثى	72	19.5
	المجموع	370	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	307	83.0
	دراسات عليا	63	17.0
	المجموع	370	100.0
سنوات الخبرة	7 سنوات فأقل	125	33.8
	8 سنوات فأكثر	245	66.2
	المجموع	370	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، طوّرت استبانة لقياس موضوع الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، كدراسات: بلوشي (2022)، الدغيمي (2021)، وتكوّنت الاستبانة من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية، وتشتمل كلاً من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: وتكوّنت من (19) فقرةً مقسمةً على ثلاثة مجالات رئيسة، هي: محتوى برامج الفاقد التعليمي، تنفيذ البرنامج، الدور الداعم (الإشراف المدرسة).

صدق أداة الدّراسة:

جرى التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام النوعين الآتيين:

صدق المحتوى: جرى التحقق من صدق المحتوى بعرضها بصورتها الأولية على مجموعةٍ من المحكمين في كلية العلوم التربوية، من ذوي الخبرة والكفاءة، وعددهم (7) لضمان صدق الاستبانة حيث أخِذَ بملاحظات المحكمين المتفق عليها، وبناءً على تعديلات المحكمين أخِذَ بالفقرات التي بلغت نسبة موافقة عليها (80٪) فما فوق، واعتبرت مؤشرًا على صدق الفقرات.

صدق البناء لأداة الدراسة:

لتحقيق دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرةٍ والمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الفقرة والأداة ككل، وجرى ذلك بعد تطبيق الأداة على عينةٍ استطلاعيةٍ مكوّنةٍ من (20) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج العينة، ويوضح الجدول (2) القيم التي جرى الحصول عليها لهذه المعاملات.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع المجال	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	ارتباط المجال مع الدرجة الكلية
المجال الأول: محتوى برامج الفاقد التعليمي			0.886**
1	0.776**	0.778**	
2	0.794**	0.723**	
3	0.647**	0.493*	
4	0.736**	0.570**	
5	0.803**	0.874**	
6	0.616**	0.527*	
7	0.942**	0.890**	
المجال الثاني: تنفيذ البرنامج			0.928**
8	0.925**	0.862**	
9	0.854**	0.857**	
10	0.675**	0.616**	
11	0.768**	0.729**	
12	0.825**	0.679**	
13	0.893**	0.861**	
المجال الثالث: الدور الداعم (الإشراف المدرسة)			0.878**
14	0.575**	0.454*	
15	0.795**	0.687**	
16	0.761**	0.681**	
17	0.603**	0.652**	
18	0.661**	0.528*	
19	0.869**	0.723**	

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.575 - 0.942)، بينما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.454 - 0.897)، أما بالنسبة لمعاملات ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية، فقد تراوحت بين (0.866 - 0.928)، وجميع هذه القيم تعدُّ مقبولة ودالة إحصائياً عند مستويات الدلالة ($\alpha \leq 0.01$). ($\alpha \leq 0.05$).

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

ثبات أداة الدراسة:

جرى التأكد من ثبات الأداة من قياس ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وذلك على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (20) معلمًا ومعلمة من داخل مجتمع الدراسة وخارجه، وقد جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل مجالٍ من مجالات أداة الدراسة. يوضح الجدول (4) القيم المحسوبة لهذه المعاملات.

جدول (4) قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لكل مجالٍ من مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	قيمة كرونباخ ألفا
1	محتوى برامج الفاقد التعليمي	0.820
2	تنفيذ البرنامج	0.911
3	الدور الداعم (الإشراف المدرسة)	0.814
	تطبيق الاستبيان ككل	0.962

ويلاحظ من الجدول السابق أنّ قيم الثبات تراوحت ما بين (0.820-0.911)، كما بلغت قيمته للأداة ككل (0.962)، وهي درجات ثباتٍ مقبولةٍ وكافيةٍ لأغراض الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

جرى صياغة كل فقرةٍ من فقرات المقياس على هيئة جملة، وجرى تحديد وزنها باستخدام سُلَّم ليكرت الخماسي، الذي يتضمن خمس خيارات للإجابة: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)، وجرى تصحيح الإجابات بناءً على مفتاح التصحيح الآتي: دائمًا (5)، غالبًا (4)، أحيانًا (3)، نادرًا (2)، مطلقًا (1)، ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرةٍ من فقرات المقياس، جرى الاعتماد على معيارٍ إحصائي موضح في الجدول (5).

الجدول (5) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الفقرات والمجالات والدرجة الكلية من فقرات المقياس

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من 1.00 – 2.33	منخفضة
من 2.34 – 3.67	متوسطة
من 3.68 – 5.00	مرتفعة

حيث جرى حساب طول الفئة من قسمة $\frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$

المعالجة الإحصائية:

- جرى التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، بما في ذلك الصدق والثبات، باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة كرونباخ ألفا.
- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، جرى استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- أما للإجابة عن السؤال الثاني، فقد طبّق اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent samples).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نصه: ما مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط؟**

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الدراسة للإجابة عن هذا السؤال، كما هو موضح في الجدولين (6) و(7) أدناه.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والمقياس ككل مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	محتوى برامج الفاقد التعليمي	4.37	0.534	1	مرتفع
2	تنفيذ البرنامج	4.33	0.499	2	مرتفع
1	الدور الداعم (الإشراف المدرسي)	4.23	0.629	3	مرتفع
	أداة الدراسة ككل	4.27	0.499	-	مرتفع

يُظهر الجدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الدراسة تراوحت بين (4.19 - 4.37)، مما يشير إلى درجات موافقة مرتفعة. وقد حصل مجال محتوى برامج الفاقد التعليمي على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.37)، يليه في المرتبة الثانية مجال تنفيذ البرنامج، بمتوسط حسابي قدره (4.33)، ثم جاء الدور الداعم (الإشراف المدرسي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4.23)، أما المتوسط الحسابي للمقياس ككل، فقد بلغ (4.27)، بدرجة موافقة مرتفعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية برنامج الفاقد التعليمي، والتركيز على تطوير قدراتهم دائمًا بأدوات وموارد تعليمية متقدمة وفعَّالة؛ حتى يكونوا قادرين على تحديد الفجوات التعليمية التي يعاني منها الطلاب، وتقديم إستراتيجيات تدريس مبتكرة ومناسبة لمعالجة هذه الفجوات، والسعي المستمر من قبل معلمي اللغة الإنجليزية لتصميم المحتوى بدقة ليتماشى مع الاحتياجات الفردية للطلاب، مما يسهم في تحسين مستوى التعلم والفهم لديهم بنحو ملحوظ. واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة ديربي وآخرين (Deribe et a, 2015) والتي أشارت إلى درجة مرتفعة من الفاقد التعليمي، واختلفت مع ما جاءت به دراسة البلوي والزهراني (2022) التي توصَّلت نتائجها إلى أنَّ الفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا جاء بدرجة منخفضة جداً.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى برامج الفاقد التعليمي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تناسب برامج الفاقد التعليمي احتياجات الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية.	4.12	0.589	1	مرتفع
2	يسهم تصميم محتوى البرنامج في تغطية الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية.	4.08	0.612	2	مرتفع
3	يتضمن البرنامج أنشطة تعليمية متنوعة تحفز اهتمام الطلاب باللغة الإنجليزية.	3.95	0.578	3	مرتفع
4	يتوفر مواد تعليمية كافية وملائمة لبرنامج الفاقد التعليمي.	3.88	0.643	4	مرتفع
5	يعكس المحتوى الدراسي للبرنامج مستويات الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.	3.85	0.665	5	مرتفع
6	تتماشى البرامج المقدمة في معالجة الفاقد التعليمي مع المنهاج الدراسي في اللغة الإنجليزية.	3.8	0.702	6	مرتفع
7	تسهم برامج الفاقد التعليمي في تحسين مهارات اللغة الإنجليزية الأساسية (القراءة، الكتابة، الاستماع، والمحادثة).	3.72	0.745	7	مرتفع
	المجموع الكلي	3.9	0.632	-	مرتفع

يظهر الجدول(7) أنّ المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمحتوى برامج الفاقد التعليمي تراوحت بين (3.72 - 4.12)، مما يشير إلى درجات موافقة مرتفعة، وحصلت الفقرة "تناسب برامج الفاقد التعليمي احتياجات الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.12)، تليها في المرتبة الثانية الفقرة "يسهم تصميم محتوى البرنامج في تغطية الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية"، بمتوسط حسابي قدره (4.08)، ثم جاءت الفقرة "يتضمن البرنامج أنشطة تعليمية متنوعة تحفز اهتمام الطلاب باللغة الإنجليزية" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره (3.95)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للمقياس فقد بلغ (3.90)، مما يعكس تقييمًا مرتفعًا للبرنامج عمومًا.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنفيذ البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	ينفذ برنامج الفاقد التعليمي في وقتٍ مناسبٍ بما يتماشى مع الجدول الدراسي.	4.15	0.582	1	مرتفع
2	تطبيق البرنامج بنحوٍ فعّالٍ وفقًا للمقاييس التي حُددت مسبقًا.	4.10	0.610	2	مرتفع
3	تستخدم أساليب تدريس مبتكرةٍ وملائمةٍ أثناء تنفيذ البرنامج.	4.00	0.590	3	مرتفع
4	يوفّر البرنامج فرصًا للطلاب لممارسة اللغة الإنجليزية عمليًا.	3.92	0.632	4	مرتفع
5	يوجد تنسيق بين معلمي اللغة الإنجليزية لتنفيذ البرنامج في الفصول الدراسية.	3.88	0.655	5	مرتفع
6	يشارك الطلاب بفعاليةٍ في الأنشطة التعليمية ضمن برنامج الفاقد التعليمي.	3.80	0.720	6	مرتفع
	المجموع الكلي	3.98	0.632	-	مرتفع

يظهر الجدول (8) أنَّ المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة ببرنامج الفاقد التعليمي تراوحت بين (3.80 - 4.15)، مما يعكس درجات موافقةٍ مرتفعةٍ على فاعلية البرنامج. حصلت الفقرة "ينفذ برنامج الفاقد التعليمي في وقتٍ مناسبٍ بما يتماشى مع الجدول الدراسي" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.15)، مما يشير إلى أهمية التوقيت المناسب في نجاح البرنامج، وتلتها الفقرة "تطبيق البرنامج بنحوٍ فعّالٍ وفقًا للمقاييس التي حُدِّدت مسبقًا" بمتوسط حسابي قدره (4.10)، مما يؤكد أهمية الالتزام بالمعايير المحددة مسبقًا، أما الفقرة "تستخدم أساليب تدريس مبتكرةٍ وملائمةٍ أثناء تنفيذ البرنامج" فجاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط (4.00)، مما يدل على تقدير المستخدمين لاستخدام طرق تدريس مبتكرة، وبلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (3.98)، مما يعكس تقييمًا إيجابيًا عامًا لفاعلية البرنامج، ويبرز دوره في تلبية احتياجات الطلاب بنحوٍ شامل.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الدور الداعم (الإشراف المدرسة) مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يتوفر الدعم الكافي من الإدارة في تنفيذ برنامج الفاقد التعليمي.	4.20	0.570	1	مرتفع
2	يوجد إشراف مستمر من قبل المسؤولين لضمان جودة تنفيذ البرنامج.	4.15	0.600	2	مرتفع
3	يتوفر تدريب كافٍ للمعلمين على طرق تنفيذ البرنامج بنحوٍ فعَّال.	4.10	0.610	3	مرتفع
4	يتابع أداء الطلاب والمعلمين بانتظامٍ لضمان تحقيق أهداف البرنامج.	4.05	0.625	4	مرتفع
5	تشجع الإدارة المدرسية على التواصل المستمر بين المعلمين حول تحديات تنفيذ البرنامج.	4.00	0.650	5	مرتفع
6	تتوفر الموارد والأدوات التعليمية الضرورية لتنفيذ البرنامج بنجاح.	3.95	0.700	6	مرتفع
	المجموع الكلي للفقرات	4.08	0.626	-	مرتفع

يظهر الجدول (9) أنَّ المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بدعم الإدارة في تنفيذ برنامج الفاقد التعليمي تراوحت بين (3.95 - 4.20)، مما يعكس مستوياتٍ مرتفعةً من الدعم والتقييم الإيجابي، وحصلت الفقرة "يتوفر الدعم الكافي من الإدارة في تنفيذ برنامج الفاقد التعليمي" على المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.20)، مما يشير إلى أهمية الدعم الإداري في إنجاح البرنامج. تلتها الفقرة "يوجد إشراف مستمر من قبل المسؤولين لضمان جودة تنفيذ البرنامج" بمتوسط حسابي (4.15)، مما يبرز دور الإشراف في تحسين جودة التنفيذ، أما الفقرة "يتوفر تدريب كافٍ للمعلمين على طرق تنفيذ البرنامج بنحوٍ فعَّال" فجاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط (4.10)، مما يوضح أهمية تدريب المعلمين لضمان فعالية البرنامج، وبلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (4.08)، مما يعكس رضا المستفيدين عن مستوى الدعم والموارد المتاحة، ويؤكد على دور الإدارة في تحقيق أهداف البرنامج.

2. **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نصه: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05) لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، تعزى لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test for independent samples) لتحليل الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتوضح الجداول (10)، (11)، و(12) النتائج التفصيلية لذلك.

جدول (10) نتائج اختبار(ت) (t-test for independent sample)لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط تعزى لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
محتوى برامج الفاقد التعليمي	ذكر	298	4.22	0.549-	368	0.583
	أنثى	72	4.27			
تنفيذ البرنامج	ذكر	298	4.18	0.807-	368	0.420
	أنثى	72	4.24			
الدور الداعم (الإشراف المدرسة)	ذكر	298	4.34	0.809	368	0.419
	أنثى	72	4.29			
	أنثى	72	4.42			
المقياس ككل	ذكر	298	4.26	0.461-	368	0.645
	أنثى	72	4.29			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تشير نتائج الجدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الجنس، سواءً على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية، ويستند ذلك إلى قيم اختبار(ت) المحسوبة والمبينة في الجدول (13)، ومستوى الدلالة المرافق لها، والذي يظهر أنَّه غير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة.($\alpha \geq 0.05$)

جدول (11) نتائج اختبار(ت) (t-test for independent sample)لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
محتوى برامج الفاقد التعليمي	بكالوريوس	307	4.20	2.289-	368	*0.022
	دراسات عليا	63	4.40			
تنفيذ البرنامج	بكالوريوس	307	4.15	-2.734	368	0.007*
	دراسات عليا	63	4.37			
الدور الداعم (الإشراف المدرسة)	بكالوريوس	307	4.32	1.219-	368	0.223
	دراسات عليا	63	4.40			

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

المقياس ككل	بكالوريوس	307	4.24	-2.204	368	*0.028
	دراسات عليا	63	4.20			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (11) الآتي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بناءً على متغير المؤهل العلمي، ويستند هذا إلى قيم اختبار (ت) المحسوبة الموضحة في الجدول (11) ومستوى الدلالة المرافق لها، والتي تشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بناءً على متغير المؤهل العلمي، وذلك في مجالي (الدعم والإشراف، وتنفيذ البرامج) والدرجة الكلية، ويستند هذا إلى قيم اختبار (ت) المحسوبة الموضحة في الجدول (11) ومستوى الدلالة المرافق لها، والتي تظهر دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.($\alpha \geq 0.05$)

جدول (12) نتائج اختبار (ت) (t-test for independent sample) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
محتوى برامج الفاقد التعليمي	7 سنوات فأقل	125	4.26	0.583	368	0.561
	8 سنوات فأكثر	245	4.22			
تنفيذ البرنامج	7 سنوات فأقل	125	4.23	0.884	368	0.377
	8 سنوات فأكثر	245	4.17			
الدور الداعم (الإشراف المدرسة)	7 سنوات فأقل	125	4.36	0.797	368	0.426
	8 سنوات فأكثر	245	4.31			
المقياس ككل	7 سنوات فأقل	125	4.29	0.715	368	0.475
	8 سنوات فأكثر	245	4.25			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تظهر نتائج الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بناءً على متغير سنوات الخبرة، سواءً على مستوى المجالات أو الدرجة الكلية، ويستند ذلك إلى قيم اختبار (ت) المحسوبة الموضحة في الجدول (9) ومستوى الدلالة المرافق لها، التي تشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة.($\alpha \geq 0.05$)

وتوصّلت الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط بناءً على متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة). ويعود ذلك إلى تمتع جميع المعلمين بفرص متساوية في الحصول على التدريب والدعم اللازمين لتحسين مهاراتهم التعليمية، بغض النظر عن جنسهم، هذا يعزّز تحقيق مستوى رضا متساوٍ بينهم. بالإضافة إلى ذلك، يجري تصميم البرامج التعليمية والتدريبية لتلبية احتياجات جميع المعلمين بنحوٍ عادلٍ وشامل، مما يقلل من تأثير متغير الجنس على درجة الرضا.

كما توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وهذا بدوره يشير إلى أنّ النظام التعليمي في مديرية التربية والتعليم في قصبة السلط، يحرص على توفير موارد تعليميةٍ ودوراتٍ تدريبيةٍ متقدمةٍ لجميع المعلمين، بغض النظر عن مستوى تأهيلهم أو سنوات خبرتهم. وهذا النهج الشامل يضمن أن يكون لجميع المعلمين، سواءً أكانوا جدداً أو ذوي خبرةٍ طويلة، إمكانية الوصول إلى نفس الأدوات والموارد التعليمية. زيادةً على ذلك، يجري تبنّي ممارساتٍ تعليميةٍ متقدمةٍ تشجع على تبادل الخبرات والمعرفة بين المعلمين، مما يعزّز من شعورهم بالرضا والتقدير لأدوارهم في معالجة الفاقد التعليمي. واتفقت هذه النتائج مع دراسة البلوي والزهراني (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروقٍ دلالةٍ إحصائيًا في درجات تقييم المعلمين للفاقد التعليمي في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة (قبل) جائحة كورونا تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص).

استنتاجات الدراسة

- تشير النتائج إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى تطبيق معالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بناءً على متغير المؤهل العلمي، مما يدل على أنّ المعلمين، بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية، يتفقون في تقييمهم لدور المديرين.
- كما أظهرت نتائج تحليل معلمي اللغة الإنجليزية أيضًا عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في درجة رضاهم بناءً على متغير المؤهل العلمي، وهذا يشير إلى رؤية موحدة لأدوار المديرين في دعم جودة المدخلات والعمليات ضمن برنامج الفاقد التعليمي.
- ووفقًا لما أشارت إليه نتائج اختبار (ت) المحسوبة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) فإنّ المؤهل العلمي ليس عاملاً مؤثرًا في تقييم رضا المعلمين عن أدوار المديرين، سواءً في الدرجة الكلية.
- ويعكس عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا رضا المعلمين في اللغة الإنجليزية عن الجهود المبذولة من قبل المديرين لمعالجة الفاقد التعليمي، تعزيز أهمية تبنّي سياساتٍ وممارساتٍ موحدة، بغض النظر عن الفروقات الأكاديمية بين المعلمين.

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

توصيات الدراسة

- تعزيز الدعم المهني المستمر عبر توفير ورش العمل، والدورات التدريبية المتخصصة التي تركز على أحدث الأساليب والموارد التعليمية للتطوير المهني المتكامل والمستمر لتحسين مهاراتهم باستمرار، ومواكبة التطورات الحديثة في مجال التعليم.
- السعي لتفعيل بيئة تعليمية تشاركية لتعزيز ثقافة التعاون وتبادل الخبرات بين المعلمين عبر إنشاء مجموعات عمل أو منصات إلكترونية لتبادل الأفكار والموارد، مما يسهم في تحسين الممارسات التعليمية وزيادة رضا المعلمين عن أدوارهم في معالجة الفاقد التعليمي.
- إجراء تقييمات دورية لبرامج معالجة الفاقد التعليمي بهدف قياس فعاليتها وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تحسين بما يتناسب مع الاحتياجات الفعلية للطلاب والمعلمين على حدٍّ سواء.
- تشجيع المعلمين على تبنّي أساليب تعليمية مبتكرة وإبداعية، عبر توفير فرص للمشاركة في مؤتمرات وندوات تعليمية دولية، ومنح الجوائز والتقديرات للمعلمين الذين يثبتون تميزهم في تطبيق أساليب تدريس مبتكرة وفعالة في معالجة الفاقد التعليمي.

المراجع

قائمة المراجع العربية

أبو الفول، و. (2022). تقديرات معلمي المواد الأساسية الفاعلية برنامج الفاقد التعليمي في مديرية تربية الزرقاء الثانية في ظل جائحة كورونا. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، *7*(2)، 694-710.

البلوشي، س. (2022). اتجاهات معلمي العلوم لخفض الفاقد التعليمي للصف التاسع بالمرحلة المتوسطة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، *28*(1)، 135-150.

البلوي، ح. ع.، والزهراني، م. ر. ر. (2022). قياس الفاقد التعليمي في اكتساب مهارات مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا (Covid-19) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، *13*(1)، 73-116.

الدغيمي، م. ع. م. (2021). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *45*(2)، 77-115.

الرمحي، ر. (2021). الفاقد التعليمي وجائحة كورونا. الفاقد التعليمي ... وجائحة كورونا Retrieved from: maannews.net.

سارة، ف. ب. (2021). مستوى فاعلية تطبيق "علمني" لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية جامعة ذمار، كلية الآداب، اليمن*، *11*(1)، 67-124.

العيايدة، ع. خ. (2022). الفاقد التعليمي خطوة على الطريق الصحيح. *رسالة المعلم*، *59*(581)، 57-59.

الغامدي، م. ع. أ.، وآل كاسي، ع. ع. (2022). الفاقد التعليمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة العلوم الناتج عن التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية*، *19*(114)، 236-275.

قائمة المراجع الأجنبية

Blagg, K. (2021). The effect of COVID-19 learning loss on adult outcomes: Building a set of age-cohort projections using the Social Genome Model. *Income and Policy Center*. Retrieved from: https://www.urban.org.

Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C., & Wolter, S. C. (2016). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Leading House Working Paper Series, 115*. Retrieved January 12, 2021, from: https://www.econstor.eu.

Deribe, D. K., Endale, B. D., & Ashebir, B. E. (2015). Factors contributing to educational wastage at primary level: The case of Lanfuro Woreda, Southern Ethiopia. *Global Journal of Human-*

https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2614

Social Science: Linguistic & Education, 15(6), 9-19. Retrieved from: https://globaljournals.org.

Fleming, S. (2021). Kids learn better in class than when studying from home, finds teacher survey. Retrieved from: https://www.weforum.org.

Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19 pandemic. *Social Sciences and Education Research Review, 7*(1), 8-44.

World Bank Group. (2021). Effective and rapid action is needed to curb the impact of the Coronavirus on education around the world. Retrieved from: https://www.worldbank.org.

6. Researcher is informed of the referee's decision in two months' time after its submission. If research is to be published, researchers will be informed about the date of publication and issue number in which the research will appear.

7. Referees' comments, if any, will be sent to the researcher in order to enable him/her to make necessary modifications. The modified version of the paper should be returned in no more than a fortnight's time.

8. Research which is not considered for publication shall not be returned to the author(s).

9. Authors of research papers shall receive one copy of the issue of the journal that includes their paper.

10. All publication rights belong to the Journal (AJQAHE).

Publication Fees:
The journal has no article processing and submission charges.

Indexing services: AJQAHE is indexed in the following sites:

Opinions expressed in the journal are merely those of their authors and do not reflect those of the journal or the University.

Example:

Rabiee, F. (2007). Focus-group interview and data analysis.
Proceedings of the Nutrition Society, 63(4), 655-660.

2. The research paper must not have been previously published or considered for publication elsewhere.
3. The journal reserves the right to print the research and present its captions according to its own style.
4. An abstract of the manuscript (150-200 words) in both Arabic and English must be submitted. The abstract should include the issue of research, the purpose of the study, the method adopted in the study and important results and conclusions.
5. Including Keywords (3-5 words) below the abstract.
6. Translating the title of the research paper, the abstract and the keywords from Arabic into English and vice versa based on the language of the research paper.

Publication Procedures:

1. Researches, studies and all correspondence should be sent to the following
   Email: ajqahe@ust.edu
   Website: https://ust.edu/ojs/index.php/AJQAHE
   Mobile: +967 718 032 009.

2. An electronic copy of the research paper is to be sent to the journal address above. Research cover must show the researcher's name, the degree he/she holds and the place of work.

3. A brief C.V must also be sent including the researcher's address in detail, home and work telephone number and fax to facilitate necessary contact with the researcher.

4. An author declaration form should be signed and submitted by the authors.

5. If research gains initial appreciation, it will be sent to referees with strong credentials in the same subject area. Their identity is kept confidential and similarly the identity of the researcher will not be revealed to them. They will assess the research in terms of its originality, scientific value, and researcher commitment to research methodology. Referees are asked to decide whether or not research is valid for publication in the journal.

e. Tables and graphs should be inserted in the correct place including captions and necessary explanations. The size of the graphs and tables should not exceed that of the paper (11 cm).

f. Research must be well-documented. Citation and references are to be included in the following way:

- When formatting an in-text citation, give the last name of the author of the cited work and the year it was published (e.g., Postman (1979) or (Postman, 1979). If the cited work is by two authors, give the names of both authors followed by the year of publication (e.g. Wegener and Petty (1994) or (Wegener & Petty, 1994). If the work is by three to five authors, list all the authors the first time you cite the source (e.g., Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993); and then in subsequent citations, only use the first author' s last name followed by "et al." (e.g., Kernis et al., 1993). When the work is by more than five authors, use the first author's last name followed by "et al." and year of publication (e.g., Harris et al., 2001). In case of quoting the exact words from a work, the number of page(s) should be written after the author(s) name(s) and year of publication (e.g. Wegener, Petty, & Smith, 1995, p. 6).
- Each reference cited in the text must appear in the reference list. All references are to be arranged in alphabetical order and spaces should be left between one reference and the other.
- References should be included in the following style:

*** When books are used as a reference:**

- Author's full name (surname and then first name(s)).
- Date of publication (within round brackets).
- Book title (Italicized).
- Edition number.
- Place of publication.
- Publisher.

Example:

Gradner, H. (2005). Multiple Intelligence New Horizons. New York: Basic book.

*** When Periodicals are used as a reference:**

- Author / authors' full name.
- Date of publication within round brackets.
- Article title (Italicized).
- Volume number.
- Issue number.
- Number of pages.

Publication Rules and Procedures

General Rules:

Research papers sent for publication in The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education at University of Science and Technology - Aden - Yemen, should meet the following requirements:

1. The journal publishes research papers in Arabic and English, in the fields of economics, administration, education and other human and social sciences, provided that they comply with the following conditions:

a. The research paper should contain the following:

- Introduction that addresses the following:
  - Theoretical background and previous studies
  - Problem / issue of research
  - Research questions
  - Research objectives
  - Theoretical framework (based on type of research)
  - Research hypotheses (based on type of research)
  - Significance of research
  - Research limitations
  - Operational definition(s)
- Research methodology and procedures
- Results and discussion
- Conclusions
- Recommendations and suggestions.

b. The research should be original and fulfill the requirements of scientific research. It should be based on the widely known scientific and methodological techniques followed in academic research papers.

c. A sound language should be used. Drawings and Graphs, if any, must be clear and precise.

d. The research paper must be typed using the (OFFICE) computer program. It should be between 5000 and 7000 words or between 12 and 15 pages in font (Times New Roman), and font size (12) with single space.

Advisory Board

Prof. Dr. Ali Yaghi, Jordan.

Prof. Dr. Sawsan Shaker, Iraq.

Prof. Dr. Mahmood AlWadi, Jordan.

Prof. Dr. Mohamed A. Al-Soofi, Yemen.

Prof. Dr. Khaliel Al-khalieli, Bahrain.

Prof. Dr. Hasan Zardani, Morocco.

Prof. Dr. Siham Al-Qarwdhi, Qatar.

Prof. Dr. Bashier Al-zughbi, Jordan.

Prof. Dr. Abdulla Musllam, Saudi Arabia.

Prof. Dr. Jawher Al-Madhhaki, Bahrain Universities.

Prof. Dr. Khaliel Al-Duliemi, Iraq .

Prof. Dr. Henri Al-Awiedh, Lebanon.

Prof. Dr. Nadia Badrawi, Egypt.

Prof. Dr. Mohamed Badr Abu- lola, U.A.E.

Prof. Dr. Younis Amro, Palestine .

Prof. Dr. Nouria A. Al-Awadi- , Kuwait.

Editorial Staff

Editor In Chief

Prof. Dr. Dawood A.AL-Hidabi
University of Science and Technology, Aden.

Deputy Editors-in-Chief

Prof. Dr. Magda M. R. Abou El Safa
Director of Quality Assurance & Continuous Improvement
Dept. (QACID) University of Sadat city, Egypt

Editorial Staff

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama, Secretary General of the Association of Arab Universities, Jordan.

Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti, Secretary General of the Association of Arab Universities, Jordan.

Prof. Dr. Mahmood F.Okasha, Egypt.

Prof. Dr. Abdulazeez Barghouth, Malaysia.

Prof. Dr. Fysal Alhaj, Sudan.

Prof. Dr. Abdullatief H. Al–Hakeemi, Quality Assurance and Accreditation Council, Yemen.

Prof. Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E, Ministry of Higher Education & Scientific Research (MOHESR), U.A.E.

Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji, University of Science and Technology, Aden, Yemen.

Prof. Dr. Abdullatif Musleh, University of Science and Technology, Yemen.

Associate Prof. Dr. Noman Qaid Alnaggar, University of Science and Technology, Yemen.

Assistant Editor

Sumaya Nasr Al-Badani
University of Science and Technology, Aden.

Language Editing

Prof.Dr. Abdulhameed Ashujaa,
Sana'a University, Yemen

For Contact

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education - University of Science and Technology
Main Campus - Aden - Yemen
تلفون: 967718032009+
البريد الإلكتروني: AJQAHE@ust.edu

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education

Volume 17 – No. 63 September 2024

جامعة العلوم والتكنولوجيا

University of Science & Technology

المركز الرئيس - عـــدن