International Journal

For Research and Educational Development

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

عدد خاص

بالمؤتمر الدولي السادس للتعليم
في الوطن العربي: مشكلات وحلول

المملكة العربية السعودية
فندق راديسون وريزيدنس
الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ
الموافق 9 - 11 يناير 2026م

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.

مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشـــر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- تو فير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. بدور خالد الصقعبي
كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خالد عواض الثبيتي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر
أستاذ مُشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقا)

أ.د. لبنى حسين راشد العجمي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية -جامعة الملك خالد

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري
دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي
أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد على الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسناوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حســـب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:

1. المصداقية:يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.
2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.
3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
5. الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.
2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.
5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
2 -اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
3 -مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12" Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
4 -الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
5 -المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 -الاطار النظري والدراسات السابقة.
7 -منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

1 -ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 -يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 -لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318سم).
4 -تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 -تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 -ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 -ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 -يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 -أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 -يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 -المراجع .

خطوات النشر:

1 -استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وبعد يعد التعليم حجر الأساس في بناء المجتمعات وتحقيق التنمية المستدامة إذ يسهم بدور كبير في تطوير المتعلمين وبناء شخصياتهم وصقل مواهبهم وإعدادهم للحياة والمشاركة الفاعلة في المجتمع، ومع ما يشهده قطاع التعليم في الوطن العربي من متغيرات متسارعة طرأت على كافة جوانب العلمية التربوية والتعليمية، بات من الضروري مواكبة هذه التغيرات وملاحقة المستجدات والبحث عن السبل التي يتم من خلالها إعداد الأفراد القادرين على مواجهة التحديات ومواكبة جميع المستجدات وامتلاك مهارات المستقبل بطرق علمية مستندة إلى نتائج الأبحاث والتجارب العلمية الرائدة، ويتناول هذا العدد من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الخاص بالمؤتمر العلمي الدولي السادس التعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، العديد من الدراسات والأبحاث والتجارب والملصقات العلمية التي تهتم بالقضايا والمشكلات التي تواجه التعليم في الوطن العربي واقتراح الحلول الناجعة وفق أسس علمية ومعايير عالمية وبذل معدوها جهداً كبيراً في إعدادها وإخراجها، وفي هذا الصدد يطيب لنا أن نتقدم لهم بوافر الشكر والتقدير على جهودهم الرامية إلى تقويم التعليم وتطويره في ضوء نتائج البحث العلمي، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري ولجان التحكيم والمراجعة، التي لم تدخر جهداً في تصويب الأبحاث وتقويمها ومراجعتها لتخرج بالصورة المرجوة، وتجدد هيئة التحرير دعوتها للباحثين لتقديم أبحاثهم للنشر في المجلة، كما تسعد بتلقي الآراء والمقترحات والملحوظات التي تسهم في تطويرها والارتقاء بها.

مع دعواتنا لجميع الباحثين المشاركين في المؤتمر بالتوفيق والسداد.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

فهرس المحتويات

م	الاسم	عنوان البحث	رقم الصفحات
١.	أ. عائشة أحمد يحيى جرادي	استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر معلمات مدينة جازان.	١٤-١
٢.	أ. ساره سعيد العتيبي [١] أ. نورة ناصر الشهراني [٢] أ. وضحه يحيى معيني [٢]	التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: تصور مقترح.	٢٧-١٥
٣.	أ. عائشة بنت حسن علي عداوي	تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي.	٤٩-٢٨
٤.	أ. فاتن هاني الضاني	صوت الأنامل: التواصل وثنائية اللغة لدى الأطفال الصم: دور الوسائل التعليمية التفاعلية في الحد من الحرمان اللغوي والارتقاء بالمستوى المعيشي والمجتمعي.	٦٣-٥٠
٥.	أ. سهام بنت زايد العتيبي [١] أ. هدى أحمد الغامدي [٢]	فاعليَّة استخدامِ الخرائطِ التعليميَّةِ في تحسين الفَهْمِ القرائيِ، وأثرُه في التحصيل الدِّراسِيِّ في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.	٧٥-٦٤
٦.	د. جمعة محمد عبد العزيز الزهيري	الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء الصف الدراسي لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف - دراسة حالة.	٩١-٧٦
٧.	د. عائشة عبد الله إبراهيم الوهيبي	المعلّم والوكيل المعرفي الذكي بين المخاوف والتحديات في عصر التحول الرقمي.	٩٨-٩٢
٨.	أ. نوف صالح ارشيد العازمي	دور التربية في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية: غرس القيم (العدل، النزاهة).	١٠٣-٩٩
٩.	أ. دلال محمد جبلي الشّديدي	توظيف علم اللغة الجنائي في تعزيز النّزاهة والأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية.	١١٦-١٠٤
١٠.	أ. محمد بن عبدالله الهندي	تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية.	١٣٢-١١٧
١١.	أ. موضي زياد عبد الرحمن العازمي [١] د. رجاء محمود مريم [٢]	اليقظة العقلية وعلاقتها في مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت.	١٤٨-١٣٣
١٢.	أ.د. عبد الرحمن بن علي فارس الحازمي	دور اليقظة الاستراتيجية في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام دراسة نوعية تفسيرية معمّقة على الجامعات السعودية.	١٥٤-١٤٩
١٣.	أ. بشاير سعد العازمي [١] د. أمل عبد الله الكليب [٢]	أسباب تدني نتائج اختبارات القدرات العامة للطلاب ووضع سبل للعلاج.	١٦٠-١٥٥
١٤.	أ. هاجر بنت سالم السعديّة	أثر إنشاد الكلام في جودة قراءته، وحفظه لدى طالبات الصف ٩ بمدرسة البلجاء.	١٧٤-١٦١
١٥.	أ. حصة محمد حمدان الجهني	فاعلية استراتيجية العدسة الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي العميق لدى طالبات الصف الأول ثانوي.	١٨٤-١٧٥
١٦.	أ. يسرى ناصر العريمي	أثر ريادة الأعمال الجامعية في استدامة المشروعات الناشئة: دراسة على الجامعات الخاصة في سلطنة عمان في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠" (بحث نوعي).	١٩٣-١٨٥
١٧.	د. مريم عبد الله علي المالكي	إستراتيجية مقترحة لتطوير العمل في إدارة الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.	٢٠٩-١٩٤
١٨.	أ.د. عمارية شريف حاكم	دور الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على مستقبل التعليم في العالم العربي (الإيجابيات والسلبيات).	٢١٦-٢١٠
١٩.	أ. مريم عبد الله محمد الشيخي	دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بجدة.	٢٣٤-٢١٧
٢٠.	د. ماجد بن زيد الغرابي	متطلبات تطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية (تصور مقترح).	٢٥٤-٢٣٥
٢١.	أ. أروى عبد الله البدريّة [١] أ.د. سليمان البلوشي [٢]	توظيف روبوتات المحادثة المعتمدة على الذكاء الاصطناعيّ في تدريس العلوم: مراجعة منهجيّة.	٢٦٨-٢٥٥

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر معلمات مدينة جازان.

أ. عائشة أحمد يحيى جرادي
باحثة ماجستير جامعة جازان - المملكة العربية السعودية.

The use of generative artificial intelligence techniques in improving project-based learning strategies from the point of view of Jazan city parameters.

Aeshah Ahmed Yahya Jarradi
Jazan University Master's Researcher- Kingdom of Saudi Arabia.
Email: aeshah1254@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاصطناعي التوليدي، التعلم القائم على المشاريع، تصورات المعلمات.

KEY WORDS:
Generative Artificial Intelligence, Project-Based Learning, Perceptions Female Teachers.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمات مدينة جازان حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، والكشف عن مستوى معرفتهن بهذه التقنية، وتحليل تصوراتهن حول دورها في تحسين مراحل التعلم، وتحديد الفوائد المتوقعة والتحديات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة إلكترونية على عينة قوامها (٦٧) معلمة من المعلمات في المدارس الحكومية بمدينة جازان، أظهرت النتائج وجود تصورات إيجابية قوية لدى المعلمات تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث بلغ المتوسط العام للمحاور الإيجابية (٤,٥٢)، مع تحقيق أعلى متوسط في محور إدراك الإمكانات التعليمية (٤,٦٠)، يليه محور دعم التخطيط والتنفيذ (٤,٥٢)، ثم محور التغذية الراجعة والتقويم (٤,٤٤). كما كشفت النتائج عن وجود تحديات معتدلة في استخدام التقنية بمتوسط عام (٣,٦١)، تمثلت أبرزها في القلق من الاعتماد الزائد على التقنية، وضعف البنية التحتية، وصعوبة التأكد من دقة المعلومات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات المعلمات تعزى لمتغيري العمر وسنوات الخبرة التدريسية، بينما لوحظ تأثير طفيف للخبرة التكنولوجية على التصورات. وتخلص الدراسة إلى أن معلمات جازان يمتلكن تصورات إيجابية قوية تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، مع التأكيد على الحاجة لتوفير البنية التحتية المناسبة وتصميم برامج تدريبية متخصصة لتعزيز الاستفادة من هذه التقنية.

ABSTRACT:

This study aimed to explore the perceptions of female teachers in Jazan city regarding the use of generative artificial intelligence technologies in improving project-based learning strategies, to reveal their level of knowledge of this technology, analyze their perceptions of its role in enhancing learning stages, and identify the expected benefits and potential challenges. The study adopted a descriptive-analytical approach and administered an electronic questionnaire to a sample of (67) female teachers from public schools in Jazan city. The results revealed strong positive perceptions among the teachers towards using generative AI, with an overall mean score for the positive domains of (4.52). The highest mean was in the domain of recognizing educational potentials (4.60), followed by the domain of supporting planning and implementation (4.52), and then the domain of feedback and evaluation (4.44). The results also indicated moderate challenges in using the technology, with an overall mean of (3.61), most notably concerns over over-reliance on the technology, weak infrastructure, and difficulty verifying information accuracy. The findings showed no statistically significant differences in teachers' perceptions attributable to the variables of age and years of teaching experience, while a slight influence of technological proficiency on perceptions was observed. The study concludes that female teachers in Jazan possess strong positive perceptions towards using generative AI in improving project-based learning strategies, while emphasizing the need to provide adequate infrastructure and design specialized training programs to enhance the effective utilization of this technology.

المقدمة:

في خضمّ ثورةٍ تقنيةٍ هائلةٍ يقودها الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، لم يعد هذا المجال حكرًا على المستقبل بل أصبح واقعًا ملموسًا يعيد تشكيل مختلف جوانب الحياة، وفي قلبها القطاع التعليمي. ويُعدّ الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI)، وهو فرعٌ متقدم من فروع الذكاء الاصطناعي قادر على إنشاء محتوى جديد وأصلي كالنصوص والصور والأفكار (اليونسكو، ٢٠٢٤)، من أكثر التطورات إثارةً واعدةً في هذا المجال. فمن خلال قدرته على توليد الأفكار وصياغة النصوص والمساعدة في حل المشكلات المعقدة، يفتح الذكاء الاصطناعي التوليدي آفاقًا واسعة لإعادة تصور العملية التعليمية وجعلها أكثر تخصيصًا وتفاعلية وفعالية (العمري، ٢٠٢٥). وفي ظل هذا التحول الرقمي المتسارع، تبرز الحاجة الملحة لاستكشاف كيفية توظيف هذه التقنيات المتقدمة لتحسين الأساليب التربوية الحديثة، وعلى رأسها استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning - PBL)، الذي يُعرّف بأنه منهجٌ تعليميٌ يركز على الطالب، حيث يتعلم من خلال الانخرط النشط في مشاريع واقعية وذات معنى شخصي (الرومي والقحطاني، ٢٠٢٢). ويهدف هذا البحث إلى الغوص في أعماق هذا التفاعل المحتمل، محاولًا الإجابة على تساؤل جوهري: كيف يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي أن تساهم في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر معلمات مدينة جازان؟

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يستهدف فئة حيوية في العملية التعليمية وهم المعلمات، وبخاصة في بيئة اجتماعية وثقافية مميزة مثل مدينة جازان. ففهم وجهات نظرهن وتصوراتهن حول تقنية حديثة كالذكاء الاصطناعي التوليدي يعد أمرًا ضروريًا لنجاح أي مبادرة تهدف إلى دمج هذه التقنية في الفصول الدراسية. فالمعلمة هي حجر الزاوية في تطبيق أي استراتيجية تعليمية جديدة، وقبولها وقدرتها على توظيف هذه الأدوات بفعالية سيحددان مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠). ومن هنا، تبرز مشكلة البحث في الحاجة الماسة لفهم الواقع الراهن لمعرفة المعلمات بالذكاء الاصطناعي التوليدي، وتصوراتهن لدوره في التعلم القائم على المشاريع، وكذلك التحديات التي قد تواجههن في تطبيقه. فبينما تظهر بعض الدراسات العامة تفاؤلاً حذرًا من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في التعليم (باقطيان، ٢٠٢٥)، إلا أن هناك مخاوف مشروعة حول الجوانب الأخلاقية وخصوصية البيانات (القحطاني، ٢٠٢٤)، وهو ما يتطلب دراسة متعمقة ترتكز على بيئة محددة لفهم هذه التصورات بشكل أدق.

وينطلق هذا البحث من فرضية أساسية مفادها أن هناك إمكانية كبيرة لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز وتطوير استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، ولكن هذا التوظيف يتطلب فهمًا عميقًا لاحتياجات المعلمات وظروفهن، وتوفير البنية التحتية الداعمة والبرامج التدريبية المناسبة (مركز البيانات الوطني، ٢٠٢٣). ويسعى البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها: التعرف على مستوى معرفة معلمات مدينة جازان بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته التعليمية، وتحليل تصوراتهن حول دور هذه التقنية في تحسين مختلف مراحل التعلم القائم على المشاريع (من التخطيط والتصميم إلى التنفيذ والتقييم)، وكشف الفوائد المحتملة التي قد تجنيها العملية التعليمية من هذا الدمج، وتحديد أبرز التحديات والعقبات التي قد تعيق تطبيق هذه التقنيات في البيئة الصفية من وجهة نظرهن، وأخيرًا، تقديم توصيات ومقترحات عملية يمكن أن تساعد في تذليل هذه التحديات وتعزيز الإيجابيات.

مشكلة البحث:

في ظل التسارع الكبير للتطورات التقنية، وفي قلبها ثورة الذكاء الاصطناعي التوليدي، يواجه القطاع التعليمي تحديًا وفرصة في آن واحد: كيفية دمج هذه التقنيات الجديدة بفعالية لتحسين المخرجات التعليمية وإعداد جيل قادر على التكيف مع متطلبات المستقبل. ومن بين المنهجيات التعليمية التي تكتسب زخمًا متزايدًا كأحد أفضل السبل لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، يبرز التعلم القائم على المشاريع (PBL) كنهج يركز على الطالب ويغرس فيه التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع (الطلحي والعميري، ٢٠٢٣). إلا أن تطبيق التعلم القائم على المشاريع بفعالية يتطلب من المعلمين والطلاب بذل جهد كبير في البحث والتخطيط والإدارة والتقييم، مما قد يمثل عبئًا ثقيلاً في البيئات الصفية المزدحمة (السلامي، ٢٠٢٥). وهنا يكمن جوهر المشكلة التي يتناولها هذا البحث: الفجوة بين الإمكانيات النظرية الهائلة التي يقدمها الذكاء الاصطناعي التوليدي كأداة مساعدة (السهيمي، ٢٠٢٥أ)، وبين الواقع العملي المحدود لتطبيقه في استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع في البيئة التعليمية المحلية بمدينة جازان، وذلك من منظور المعلمات كعنصر فاعل وأساسي في نجاح أي عملية تربوية.

فبينما تزعم الأدبيات العلمية أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكن أن يساهم في تبسيط مهام التخطيط للمشاريع، وتوليد الأفكار الإبداعية، وتقديم ملاحظات فورية للطلاب (السهيمي، ٢٠٢٥ب؛ السلامي، ٢٠٢٥)، إلا أن هذا الافتراض لم يتم اختباره بشكل كافٍ في سياقات ثقافية وتعليمية محددة. وتزداد حدة هذه المشكلة عند النظر إلى الدراسات التي تشير إلى وجود تحديات كبيرة أمام توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل عام، كنقص التدريب

المناسب للمعلمين، وضعف البنية التحتية التقنية في المدارس، والقلق من القضايا الأخلاقية المتعلقة بالغش وخصوصية البيانات (القحطاني، ٢٠٢٤؛ وقاد والدوسري والدوسري، ٢٠٢٤). وفي منطقة جازان، على وجه الخصوص، لا توجد دراسات كافية تبحث في تصورات المعلمات - وهن القوة الرئيسية المنفذة للمناهج - حول هذه التقنيات الحديثة، مما يترك فراغًا معرفيًا حول مدى استعدادهن وقبولهن لتبني مثل هذه الابتكارات (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤).

لذا، تتمحور مشكلة البحث حول عدم وضوح الرؤية بشأن كيفية استفادة معلمات مدينة جازان من الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، وما هي العقبات العملية التي تحول دون ذلك. وينبع هذا الغموض من قلة الدراسات الميدانية التي تربط بين هذين المتغيرين في البيئة السعودية المحلية (الحافظي، ٢٠٢٠). فالمعلمات قد لا يمتلكن المعرفة الكافية بأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، أو قد لا يرين فائدة عملية لها في عملهن، أو قد يعترض طريقهن العديد من العوائق الموضوعية. وهذا الوضع يؤدي إلى إمكانية إهمال تقنية واعدة يمكن أن تساهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية وتخفيف العبء عن المعلمات، وفي نفس الوقت قد يؤدي إلى محاولات فاشلة للدمج إذا تمت دون فهم عميق للواقع المحلي (عقيلي، ٢٠٢٤). وبالتالي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل دقيق للواقع الراهن، وتحديد نقاط القوة التي يمكن البناء عليها، ونقاط الضعف التي يجب معالجتها لضمان توظيف فعال ومثمر للذكاء الاصطناعي التوليدي في خدمة التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر المعلمات في مدينة جازان.

أسئلة البحث:

تتفرع مشكلة البحث إلى مجموعة من الأسئلة الرئيسية والفرعية التي تهدف إلى استكشاف وتحليل تصورات معلمات مدينة جازان حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع. وتتمثل هذه الأسئلة فيما يلي:

السؤال الرئيسي:

ما تصورات معلمات مدينة جازان حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما مستوى معرفة معلمات مدينة جازان بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته التعليمية؟

٢. ما تصورات معلمات مدينة جازان حول دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين مراحل التعلم القائم على المشاريع (التخطيط، التنفيذ، التقييم)؟

٣. ما الفوائد المحتملة التي يمكن أن تجنيها العملية التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر معلمات مدينة جازان؟

٤. ما أبرز التحديات والعقبات التي قد تواجه معلمات مدينة جازان في تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمات مدينة جازان تُعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، التخصص)؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية المترابطة، والتي تهدف في مجملها إلى تقديم فهم عميق وشامل للموضوع قيد الدراسة.

الهدف الرئيسي:

تحديد تصورات معلمات مدينة جازان حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع.

الأهداف الفرعية:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمات مدينة جازان بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته التعليمية.

٢. تحليل تصورات معلمات مدينة جازان حول دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين مراحل التعلم القائم على المشاريع (التخطيط، التنفيذ، التقييم).

٣. كشف الفوائد المحتملة التي يمكن أن تجنيها العملية التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع من وجهة نظر معلمات مدينة جازان.

٤. تحديد أبرز التحديات والعقبات التي قد تواجه معلمات مدينة جازان في تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع.

٥. تقديم توصيات ومقترحات عملية بناءً على نتائج الدراسة يمكن أن تساعد في تذليل التحديات وتعزيز الفوائد المرجوة من دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذه الدراسة من عدة زوايا نظرية وعملية ومجتمعية، تجعلها إضافة قيمة للمكتبة التربوية، وتقدم رؤى عملية لأصحاب المصلحة في القطاع التعليمي.

الأهمية النظرية:

- تساهم هذه الدراسة في سد فجوة معرفية في الأدبيات التربوية المحلية، حيث تركز على فهم تصورات المعلمات تجاه تقنية حديثة (الذكاء الاصطناعي التوليدي) وربطها بمنهجية تعليمية متقدمة (التعلم القائم

على المشاريع) في بيئة لم تحظَ باهتمام كافٍ من الباحثين (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤).

- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا متكاملاً يجمع بين مفهومين ثوريين، مما يفتح الباب أمام دراسات مستقبلية أعمق وأوسع نطاقًا (العمري، ٢٠٢٥).
- قد تساهم نتائج الدراسة في بناء نماذج نظرية جديدة لدمج التقنيات الحديثة في الاستراتيجيات التربوية بناءً على بيانات ميدانية من بيئة خليجية (السعيدي والبلوشي والكعبي، ٢٠٢٣).

الأهمية العملية (التطبيقية):

- توفر الدراسة رؤى دقيقة وموثوقة لأصحاب القرار والمخططين التربويين في وزارة التعليم وإدارة التعليم بمنطقة جازان، يمكنهم الاعتماد عليها في وضع سياسات وخطط مستقبلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في المدارس (مركز البيانات الوطني، ٢٠٢٣).
- تساعد النتائج في تصميم برامج تدريبية واضحة المعالم وموجهة بشكل دقيق لتلبية احتياجات المعلمات الفعلية، م ما يضمن نجاح أي مبادرة لدمج هذه التقنيات في الفصول الدراسية (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠).
- تزود المعلمات بفهم أعمق لإمكانيات وتحديات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما يمكنهن من اتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية استخدامه لتحسين ممارساتهن الصفية (اليونسكو، ٢٠٢٤).
- يمكن أن تساهم الدراسة في تطوير منهجيات جديدة للتعلم القائم على المشاريع تستفيد من قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما يجعلها أكثر فعالية وجاذبية للطلاب (السلامي، ٢٠٢٥).

حدود البحث:

لضمان الدقة والموضوعية العلمية، فإن هذه الدراسة تقتصر على الحدود التالية:

الحدود المكانية:

- تقتصر هذه الدراسة على معلمات المدارس الحكومية في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية وبالتالي فإن تعميم النتائج على مناطق أخرى يتطلب إجراء دراسات مماثلة.

الحدود الزمانية:

- تطبق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦م.

الحدود الموضوعية:

- تركز الدراسة على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ولا تشمل أنواعًا أخرى من الذكاء الاصطناعي.
- تركز الدراسة على استراتيجية التعلم القائم على المشاريع، ولا تتطرق إلى استراتيجيات تعليمية أخرى بالتفصيل.

تعتمد الدراسة على أداة الاستبانة لجمع البيانات، والتي تقيس التصورات والمواقف، وقد لا تعكس بالضرورة السلوك الفعلي.

مصطلحات البحث:

١. الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence)

يقصد بالذكاء الاصطناعي التوليدي فرع من فروع الذكاء الاصطناعي الذي يركز على قدرة الأنظمة على توليد محتوى جديد وأصلي، مثل النصوص، والصور، والموسيقى، والأفكار، بناءً على البيانات التي تم تدريبها عليها (AlBliwi, Yusuf, & Almahdi, ٢٠٢٥).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: الأداة التي تستخدم نماذج الذكاء الاصطناعي لتوليد محتوى تعليمي مخصص يدعم المعلمات في تخطيط وتنفيذ وتقييم المشاريع التعليمية في مدارس مدينة جازان، ويقاس من خلال تصورات المعلمات في استبانة البحث.

٢. التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning – PBL)

هو منهج تعليمي يركز على الطالب، يتيح له التعلم من خلال العمل على مشاريع واقعية ذات معنى شخصي ومجتمعي، بهدف تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع (السهيمي، ٢٠٢٥).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: منهجية تعليمية تنفذ في الفصول الدراسية بمدينة جازان حيث تقوم المعلمات بتوجيه الطلاب لتنفيذ مشاريع تعليمية متكاملة من التخطيط إلى التقييم، ويتم قياس فعالية التعلم من خلال تصورات المعلمات حول تأثير المشروع على تحصيل الطلاب ومهاراتهم.

٣. معلمات مدينة جازان

يشير المصطلح إلى جميع الإناث من أعضاء هيئة التدريس العاملات في المدارس الحكومية بمدينة جازان

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: العينة المستهدفة في هذه الدراسة، واللاتي يتم جمع البيانات منهن باستخدام استبانة تقيس معرفتهن بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتصوراتهن حول دوره في التعلم القائم على المشاريع.

٤. التصورات

التصورات هي المعتقدات والآراء والمواقف التي يحملها الأفراد تجاه فكرة أو أداة معينة (البلوي وآخرون، ٢٠٢٥).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: آراء المعلمات حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع، والتي يتم قياسها من خلال فقرات الاستبانة المصممة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشكل الإطار النظري لهذه الدراسة الأساس الفكري والمفاهيمي الذي يربط بين متغيرات البحث الرئيسية، ويوفر

السياق اللازم لفهم العلاقة بينها. ويتألف هذا الإطار من ثلاثة ركائز أساسية: الذكاء الاصطناعي التوليدي كتقنية ثورية، والتعلم القائم على المشاريع كمنهجية تربوية راسخة، وأخيرًا، نقطة التلاقي المحورية بينهما، والتي تمثل جوهر هذه الدراسة. سيتم استعراض كل ركيزة بالتفصيل، مع الاعتماد على الأدبيات العلمية الحديثة لتعميق الفهم وتقديم صورة شاملة.

أولاً: الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence)

لم يعد الذكاء الاصطناعي مفهومًا خياليًا أو حكرًا على أفلام الخيال العلمي، بل أصبح واقعًا ملموسًا يتغلغل في مختلف جوانب حياتنا اليومية، ويشهد تطورًا متسارعًا يفوق توقعات الكثيرين. وفي قلب هذا التطور، يبرز فرع جديد وقوي من فروع الذكاء الاصطناعي يعرف بـ "الذكاء الاصطناعي التوليدي" (Generative AI). يتميز هذا النوع من الذكاء الاصطناعي بقدرته الفريقة على خلق محتوى جديد وأصلي، بدلاً من مجرد تحليل البيانات الموجودة أو التعرف على الأنماط فيها كما تفعل الأنظمة التقليدية (اليونسكو، ٢٠٢٤). يمكن لهذا المحتوى أن يكون نصوصًا مكتوبة بلغات متعددة وأنماط مختلفة، أو صورًا فوتوغرافية ورسومات فنية، أو مقاطع موسيقية وأصواتًا، أو حتى أكوادًا برمجية معقدة (العمري، ٢٠٢٥). وتكمن قوة الذكاء الاصطناعي التوليدي في كونه لا يقتصر على تقليد ما تم تدريبه عليه، بل يمتلك القدرة على فهم السياق، واستنتاج العلاقات المعقدة، وتوليد مخرجات مبتكرة ومتنوعة بناءً على المدخلات التي يتلقاها. هذه الخاصية الإبداعية تجعله أداة ذات إمكانيات هائلة لإعادة تشكيل العديد من القطاعات، وعلى رأسها القطاع التعليمي، حيث يفتح آفاقًا جديدة لجعل عملية التعلم والتعليم أكثر تخصيصًا وتفاعلية وفعالية (باقطيان، ٢٠٢٥).

المفهوم والأسس التقنية:

يعتمد الذكاء الاصطناعي التوليدي في جوهره، على نماذج تعلم الآلة المعقدة، وخاصة نماذج الشبكات العصبية العميقة مثل "المحولات" (Transformers)، التي تم تدريبها على كميات هائلة من البيانات. خلال عملية التدريب، تتعلم هذه النماذج الأنماط والهياكل الأساسية للبيانات (مثل قواعد اللغة والأساليب الكتابية في حالة النصوص)، وبناءً على ذلك، تصبح قادرة على توليد بيانات جديدة تحاكي البيانات الأصلية في طابعها ولكنها فريدة في محتواها (مركز البيانات الوطني، ٢٠٢٣).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المجال التعليمي:

يعد المجال التعليمي أحد أكثر القطاعات استعدادًا للاستفادة من قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي. فتطبيقاته المحتملة لا تقتصر على جانب واحد من العملية التعليمية، بل تمتد لتشمل أدوارًا متعددة لكل من المعلم والطالب. يمكن للمعلمين الاستفادة من هذه التقنية كمساعد شخصي فعال، حيث يمكنها مساعدتهم في إعداد الدروس وتصميم مواد تعليمية مخصصة تناسب مستويات الطلاب المختلفة واهتماماتهم، وإنشاء أسئلة تقييم متنوعة بسرعة وكفاءة (السهيمي، ٢٠٢٥أ). كما يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يخفف العبء الإداري عن كاهل المعلمين من خلال أتمتة المهام الروتينية مثل تصحيح الواجبات البسيطة أو كتابة تقارير التقدم، مما يتيح للمعلم مزيدًا من الوقت للتركيز على التفاعل المباشر والفعال مع الطلاب (الفراني والحجيلي، ٢٠٢٠). أما على صعيد الطلاب، فيمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يكون شريكًا تعليميًا شخصيًا، يساعدهم في البحث عن المعلومات، وتلخيص المصادر المعقدة، وتوليد أفكار لمشاريعهم، وحتى كمدرب شخصي يقدم لهم تفسيرات لمفاهيم لم يفهموها في الفصل (السلامي، ٢٠٢٥).

التحديات والمخاوف الأخلاقية:

على الرغم من الفوائد العديدة، فإن دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم لا يخلو من تحديات كبيرة ومخاوف أخلاقية جوهرية. أحد أبرز هذه التحديات هو قضية الأمانة الأكاديمية. فمع قدرة هذه الأدوات على توليد نصوص ومقالات كاملة، يزداد خطر قيام الطلاب باستخدامها للغش في الواجبات والمشاريع والامتحانات، مما يهدد مصداقية العملية التعليمية (القحطاني، ٢٠٢٤). وتتطلب هذه المشكلة تطوير استراتيجيات جديدة للتقييم تركز على التفكير النقدي وحل المشكلات بدلاً من الحفظ والتلقين. كما تثار مخاوف جدية حول خصوصية وأمن بيانات الطلاب، حيث إن الكثير من أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي تعتمد على جمع البيانات وتحليلها، مما يثير تساؤلات حول كيفية استخدام هذه البيانات وحمايتها (وقاد والدوسري والدوسري، ٢٠٢٤). بالإضافة إلى ذلك، هناك مشكلة "الوهم" (Hallucination)، حيث قد يقدم الذكاء الاصطناعي معلومات غير دقيقة أو مختلقة بصورة مقنعة، مما يتطلب من المستخدمين تطوير مهارات التحقق والتدقيق النقدي (اليونسكو، ٢٠٢٤). وأخيرًا، هناك تحدٍ يتمثل في الحاجة الملحة لتطوير مهارات جديدة لدى كل من المعلمين والطلاب للتعامل مع هذه الأدوات بفعالية ومسؤولية، وفهم حدودها واستخدامها كأداة للتعزيز وليس للاستبدال (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤).

ثانياً: التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning)

في مواجهة التحديات التعليمية للقرن الحادي والعشرين، والحاجة إلى تزويد الطلاب بمهارات تتجاوز المعرفة النظرية المجردة، برز التعلم القائم على المشاريع (PBL) كمنهجية تربوية ديناميكية وفعالة. لا يعتبر التعلم القائم على المشاريع مجرد نشاط إضافي أو مشروع تكميلي، بل هو

فلسفة تعليمية متكاملة تجعل من المشروع المحور الرئيسي لعملية التعلم. يُعرّف التعلم القائم على المشاريع بأنه منهج يركز على الطالب، حيث يكتسب الطلاب المعرفة والمهارات الأساسية من خلال عملهم على مدار فترة زمنية ممتدة لاستكشاف والاستجابة لسؤال معقد أو مشكلة واقعية وذات معنى شخصي ومجتمعي (الرومي والقحطاني، ٢٠٢٢). يتميز هذا النهج بأنه ينقل التعلم من عملية استقباليه سلبية، حيث يكون الطالب متلقيًا للمعلومات، إلى عملية بنائية نشطة، حيث يكون الطالب مشاركًا (actively) في بناء فهمه الخاص من خلال التجربة والاستقصاء (الطلحي والعميري، ٢٠٢٣).

المبادئ الأساسية والمكونات:

يعتمد التعلم القائم على المشاريع على مجموعة من المبادئ الأساسية التي تميزه عن أساليب التدريس التقليدية. أبرز هذه المبادئ هي: المعرفة الأساسية، سؤال تحدي أو مشكلة واقعية، استقصاء مستمر، الأصالة، صوت الطلاب وخياراتهم، التأمل، نقد وتصحيح، والمنتج العلني (السلامي، ٢٠٢٥).

الفوائد التعليمية والتحديات:

يقدم التعلم القائم على المشاريع فوائد تعليمية عديدة تفوق بكثير ما يمكن تحقيقه من خلال التدريس التقليدي. فهو لا يساعد الطلاب على فهم المادة الدراسية بعمق فحسب، بل ينمي لديهم مجموعة واسعة من المهارات الحياتية الأساسية التي يحتاجونها في المستقبل، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات المعقدة، والإبداع والابتكار، والتعاون الفعال ضمن الفريق، والتواصل الواضح والمقنع (السهيمي، ٢٠٢٥ب). كما يزيد من دافعية الطلاب للتعلم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على التعامل مع المهام الصعبة. ومع ذلك، يواجه تطبيق التعلم القائم على المشاريع تحديات كبيرة. فهو يتطلب تخطيطًا دقيقًا وإدارة فعالة للوقت والموارد من قبل المعلم (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤). كما أنه قد يكون صعبًا على بعض الطلاب الذين اعتادوا على بيئات التعلم الهيكلية والتقليدية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تقييم المشاريع يمكن أن يكون معقدًا، خاصة عندما يتعلق الأمر بتقييم المهارات غير الملموسة مثل الإبداع والتعاون (الرومي والقحطاني، ٢٠٢٢).

ثالثاً: التآزر بين الذكاء الاصطناعي التوليدي والتعلم القائم على المشاريع

يكمن جوهر هذه الدراسة في استكشاف نقطة التلاقي المحتملة بين قوة الذكاء الاصطناعي التوليدي الإبداعية ومنهجية التعلم القائم على المشاريع البنائية. يمكن النظر إلى الذكاء الاصطناعي التوليدي ليس كبديل عن دور المعلم أو الطالب، بل كأداة معززة قادرة على تسهيل وتعميق تجربة التعلم القائم على المشاريع بشكل لم يكن ممكنًا من قبل (السلامي، ٢٠٢٥). يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي أن يدعم جميع مراحل المشروع، بدءًا من التخطيط والتصميم، مرورًا بالتنفيذ، وانتهاءً بالتقييم والتأمل.

دعم مراحل المشروع:

١. مرحلة التخطيط والتصميم: يمكن للمعلم والطلاب استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتوليد أفكار مبتكرة للمشاريع، وصياغة أسئلة جوهرية ومفتوحة، وتحديد المصادر المحتملة للبحث (السهيمي، ٢٠٢٥أ). يمكن للذكاء الاصطناعي أيضًا المساعدة في تصميم خطة عمل مفصلة للمشروع، وتحديد المعايير التي سيتم على أساسها تقييم النجاح.

٢. مرحلة التنفيذ: خلال هذه المرحلة، يمكن للطلاب استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي كمساعد بحثي قوي لتلخيص المقالات الطويلة، وترجمة المصادر من لغات أخرى، وتنظيم المعلومات. كما يمكن استخدامه كأداة إبداعية لمساعدتهم في كتابة نصوص لمشاريعهم، أو إنشاء صور وعروض تقديمية جذابة (السهيمي، ٢٠٢٥). يمكن للذكاء الاصطناعي أيضًا أن يلعب دور الشريك في حل المشكلات، حيث يمكن للطلاب عرض المشكلات التي يواجهونها عليه والحصول على اقتراحات للحلول.

٣. مرحلة التقييم والتأمل: يمكن للذكاء الاصطناعي التوليدي مساعدة المعلم في تقديم ملاحظات فورية وشخصية للطلاب حول تقدمهم في المشروع، مما يمكنهم من إجراء التعديلات اللازمة في وقت مبكر (السلامي، ٢٠٢٥). كما يمكن استخدامه لمساعدة الطلاب على التفكير فيما تعلموه وتوثيق تجربتهم.

السياق المحلي: رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

في سياق المملكة العربية السعودية، يتوافق هذا التوجه مع رؤية ٢٠٣٠ الطموحة، والتي تضع التقنية والابتكار في صلب أولوياتها لتطوير القطاع التعليمي. وقد أطلقت المملكة بالفعل مبادرات رائدة لتدريس منهج الذكاء الاصطناعي في المدارس العامة، وأظهرت الدراسات وجود وعي متزايد بأهمية هذه التقنية في الأوساط الأكاديمية (باقطيان، ٢٠٢٥). ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة في فهم كيفية ترجمة هذه الإمكانيات إلى ممارسات صفية فعالة، خاصة فيما يتعلق باستراتيجيات تعليمية متقدمة كالتعلم القائم على المشاريع (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤). وهنا تبرز أهمية دراسة تصورات المعلمات في مدينة جازان، كونهن العنصر الفاعل الذي سيحدد نجاح أو فشل أي محاولة لدمج هذه التقنيات الحديثة في الفصول الدراسية.

الدراسات السابقة:

نستعرض الدراسات السابقة وفق محاور رئيسية تتعلق بالذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، والتعلم القائم على المشاريع، والدراسات الرابطة بينهما في السياق المحلي.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم:

اتجهت العديد من الدراسات الحديثة إلى استكشاف إمكانيات تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي في المجال التعليمي. فقد كشفت دراسة (بدوي وآخرون، ٢٠٢٤) عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى معلمي المرحلة المتوسطة، مشيرة إلى وجود مستوى متوسط من المعرفة والتطبيق، مع وجود حاجة ماسة للبرامج التدريبية. بينما ركزت دراسة (القحطاني، ٢٠٢٤) على العوامل المؤثرة على استخدام هذه التطبيقات من وجهة نظر الطلاب، ووجدت أن عوامل مثل توقع الأداء وتوقع الجهد والتأثير الاجتماعي كانت ذات تأثير إيجابي كبير. وفي سياق تطبيقي، أظهرت دراسة (باقطيان، ٢٠٢٥) فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية. من جهة أخرى، أشارت دراسة (وقاد والدوسري والدوسري، ٢٠٢٤) إلى درجة متوسطة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهارات التدريس من وجهة نظر طالبات كلية التربية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالتعلم القائم على المشاريع:

أكدت دراسة (الرومي والقحطاني، ٢٠٢٢) على دور التعلم القائم على المشاريع في تحسين نواتج التعلم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. بينما قدمت دراسة (السلامي، ٢٠٢٥) نموذجًا مقترحًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم بالمشروعات، وأظهرت وجود أثر إيجابي على المخرجات الابتكارية والشغف نحو التعلم. كما أشارت دراسة (الطلحي والعميري، ٢٠٢٣) إلى فاعلية البرامج التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار.

ثالثاً: الدراسات الرابطة بين الذكاء الاصطناعي التوليدي، والتعلم القائم على المشاريع:

على الرغم من تزايد الاهتمام بكل من الذكاء الاصطناعي التوليدي والتعلم القائم على المشاريع فإن الدراسات التي تربط بينهما مباشرةً، وخاصة في البيئة السعودية وبالتحديد من وجهة نظر المعلمات، لا تزال قليلة. دراسة (السهيمي، ٢٠٢٥) هي من الدراسات القليلة التي تناولت فاعلية هذه التطبيقات في التفكير والتصميم الإبداعي للمشاريع، مما يفتح الباب لمزيد من البحث. وتكمن الفجوة التي تسعى هذه الدراسة لسدها في استكشاف تصورات المعلمات في مدينة جازان، كفئة مستهدفة محورية، حول هذا الدمج، لتقديم صورة واقعية تمهد لتطبيقه الفعال في الميدان التربوي.

تحليل البيانات

أولًا: التحليل الوصفي للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

١. وصف العينة حسب العمر

الجدول (١): توزيع العينة حسب العمر

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية (%)
من 25 إلى 34	25	37.31
من 35 إلى 44	21	31.34
فأكثر 45	21	31.34
المجموع	**67**	**100**

تشير بيانات الجدول إلى أن الفئة العمرية ما بين (٢٥–٣٤) سنة تُشكّل النسبة الأكبر من مجتمع الدراسة بنسبة بلغت (٣٧,٣١٪)، تليها الفئتان (٣٥–٤٤) و(٤٥ فأكثر) بنسبة متساوية تقريبًا (٣١,٣٤٪) لكل منهما. يعكس هذا التوزيع أن عينة الدراسة متوازنة نسبيًا من حيث العمر، وأن المعلمات المشاركات ينتمين إلى مراحل عمرية مختلفة، مما يثري الدراسة ويعزز من شمولية البيانات. كما يُسهم هذا التنوع في إضفاء مصداقية أكبر عند تحليل أثر العمر على تصورات المعلمات حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع، لكون كل فئة عمرية قد تمتلك خبرات تعليمية وتكنولوجية متفاوتة قد تنعكس على استجاباتها.

٢. وصف العينة حسب سنوات الخبرة التدريسية

الجدول (٢): توزيع العينة حسب سنوات الخبرة التدريسية

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 10 سنوات	26	38.81
من 11 إلى 20 سنة	31	46.27
سنة فأكثر 20	10	14.93
المجموع	**67**	**100**

يوضح الجدول أن غالبية المعلمات يمتلكن خبرة تدريسية تتراوح بين (١١–٢٠) سنة بنسبة بلغت (٤٦,٢٧٪)، بينما شكّلت فئة ذوات الخبرة الأقل من ١٠ سنوات نسبة (٣٨,٨١٪). أما المعلمات اللواتي يمتلكن خبرة طويلة تمتد إلى ٢٠ سنة فأكثر فقد مثلن نسبة (١٤,٩٣٪) فقط من إجمالي العينة. يشير هذا التوزيع إلى أن العينة يغلب عليها الطابع المهني المتوسط إلى المرتفع من حيث عدد سنوات الخبرة، وهو ما يُعد عنصرًا مهمًا في تفسير طبيعة الإجابات لاحقًا، خاصة في المحاور المرتبطة بالتغذية الراجعة والتقويم، أو فهم الإمكانات التعليمية للتقنيات الحديثة، نظرًا لأن الخبرة الطويلة غالبًا ما تمنح المعلمات قدرة أكبر على تقييم مدى فاعلية المستحدثات التربوية والرقمية. كما أن وجود نسبة معتبرة من ذوات الخبرة الأقل من عشر سنوات يوفر منظورًا جديدًا يعكس تجارب المعلمات الجدد داخل

الميدان التربوي، مما يضيف تنوعًا مهمًا في تفسير الفروق المحتملة بين المجموعات.

٣. وصف العينة حسب الخبرة في استخدام التكنولوجيا التعليمية

الجدول (٣): توزيع العينة حسب مستوى الخبرة في استخدام التكنولوجيا التعليمية

مستوى الخبرة التكنولوجية	التكرار	النسبة المئوية (%)
مبتدئة	9	13.43
متوسطة	32	47.76
متقدمة	19	28.36
خبيرة	7	10.45
المجموع	**67**	**100**

يبين الجدول أن أكبر نسبة من أفراد العينة تقع ضمن فئة الخبرة التكنولوجية "المتوسطة" بنسبة بلغت (٤٧,٧٦٪)، وهي نسبة تعكس مستوى مقبولًا من التمكن الرقمي بين غالبية المعلمات. كما أن نسبة المعلمات ذوات الخبرة "المتقدمة" بلغت (٢٨,٣٦٪)، وهي نسبة مرتفعة نسبيًا وتشير إلى أن شريحة معتبرة من العينة لديها مهارات تقنية جيدة تؤهلها لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بكفاءة أعلى. وفي المقابل، شكّلت فئتا "المبتدئات" و"الخبيرات" ما نسبته (١٣,٤٣٪) و(١٠,٤٥٪) على التوالي، ما يدل على وجود تفاوت طبيعي ومتوازن في مستويات المعرفة التقنية.

تُظهر هذه البيانات أن العينة تضم مستويات متعددة من الإلمام بالتكنولوجيا، وهو ما يُعدّ عاملًا مهمًا في تفسير الفروق المحتملة لاحقًا بين المعلمات في محاور الاستبانة، خصوصًا في المحور المرتبط بـ دعم التخطيط والتنفيذ، وهو المحور الذي غالبًا ما يستفيد من الخبرة التكنولوجية المتوسطة والمتقدمة، إضافة إلى المحاور التي ترتبط بالتغذية الراجعة والتقويم. ويعزز هذا التنوع من قيمة التحليل الإحصائي، لأنه يسمح بفحص مدى تأثير الخبرة التقنية على تصورات المعلّمات تجاه توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في بيئات التعلم القائم على المشاريع.

ثانيًا: التحليل الوصفي لمحاور الاستبانة

المحور الأول: إدراك الإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي التوليدي

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور "إدراك الإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي التوليدي

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	أجد أن أدوات الذكاء الاصطناعي تساعد في تصميم أنشطة المشاريع التعليمية	4.73	0.51
2	الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز قدرة الطالبات على التفاعل مع المشروع وفهم محتواه	4.51	0.66
3	توفر أدوات الذكاء الاصطناعي اقتراحات وأفكارًا جديدة للمشاريع بطريقة سهلة وسريعة	4.6	0.63
4	يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتقديم أمثلة تعليمية مناسبة لموضوع المشروع	4.66	0.56
5	تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تعزيز مهارات الإبداع لدى الطالبات	4.57	0.63
6	يسهم الذكاء الاصطناعي التوليدي في إثراء المواد التعليمية بمصادر ومراجع إضافية	4.54	0.66
7	أشعر أن دمج الذكاء الاصطناعي يجعل التعلم بالمشروع أكثر جاذبية للطالبات	4.6	0.65
	المتوسط العام للمحور	**4.6**	**0.62**

تُظهر نتائج هذا المحور مستوى إدراك مرتفعًا جدًا لدى المعلّمات حول الإمكانات التعليمية التي يوفرها الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث بلغ المتوسط العام (٤,٦٠) على مقياس ليكرت الخماسي، وهو ما يشير إلى درجة اتفاق عالية. ويعكس هذا المستوى من الإدراك قناعة راسخة لدى المعلّمات بأن أدوات الذكاء الاصطناعي أصبحت عنصرًا داعمًا وأساسيًا في تحسين جودة التعلم القائم على المشاريع. وتوضح النتائج أن أعلى العبارات تقييمًا كانت المتعلقة بقدرة الذكاء الاصطناعي على تصميم الأنشطة وتقديم أمثلة تعليمية مناسبة، إضافة إلى دوره في اقتراح الأفكار الجديدة للمشاريع، وهي عناصر تمثل المدخلات الأساسية لنجاح التعلم القائم على المشاريع. كما تشير النتائج إلى إدراك قوي لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز الإبداع لدى الطالبات وجعل بيئة التعلم أكثر جاذبية، وهو ما يتوافق مع التوجهات الحديثة التي تؤكد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قادرة على توسيع نطاق التفكير الإبداعي وتعزيز دافعية المتعلمات.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المعلمات يمتلكن رؤية إيجابية واضحة حول القيمة المضافة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في هذا النوع من التعلم، الأمر الذي يشكل أساساً مهماً لتقبل هذا التوجه واعتماده مستقبلًا بصورة أوسع.

المحور الثاني: دعم التخطيط والتنفيذ

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور "دعم التخطيط والتنفيذ"

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
8	أستخدم الذكاء الاصطناعي التوليدي للمساعدة في تخطيط مراحل المشروع التعليمي	4.51	0.64
9	أجد أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يسهّل تنظيم المهام وتوزيع الأدوار بين الطالبات	4.51	0.61
10	الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد في تقديم محتوى داعم أثناء تنفيذ المشروع	4.55	0.68
11	يمكن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحديد أهداف المشروع بوضوح	4.42	0.76
12	الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد على إيجاد حلول عملية لمشكلات أثناء تنفيذ المشروع	4.55	0.61
13	الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكنه اقتراح طرق مبتكرة لتطبيق أفكار المشروع	4.55	0.68
14	أجد أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يقلل الوقت المستهلك في إعداد وتنظيم المشروع	4.57	0.61
المتوسط العام للمحور		**4.52**	**0.66**

تشير النتائج إلى أن المعلمات يُقدّرن قيمة الذكاء الاصطناعي التوليدي في دعم مراحل التخطيط والتنفيذ للمشاريع التعليمية، إذ بلغ المتوسط العام (٤,٥٢) على مقياس ليكرت الخماسي، ما يعكس درجة اتفاق مرتفعة حول هذا الدور. ويلاحظ من خلال تحليل العبارات الفردية أن التقدير الأعلى كان مرتبطًا بتقديم المحتوى الداعم أثناء التنفيذ وإيجاد حلول عملية للمشكلات، ما يشير إلى أن المعلمات يرون في هذه التقنية أداة عملية لتسهيل الإدارة الصفية وتنظيم المهام، وبالتالي تخفيف العبء عنهن خلال مرحلة تنفيذ المشاريع.

وعلى الرغم من ارتفاع المتوسطات، يظهر متوسط العبارة المتعلقة بتحديد أهداف المشروع بوضوح أقل قليلًا مقارنة ببقية العبارات (٤,٤٢)، ما قد يعكس الحاجة إلى تدريب إضافي على كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط أهداف المشاريع بدقة أكبر، أو وجود تباين في استخدام هذه الأدوات بين المعلمات اعتمادًا على خبرتهن التقنية أو سنوات الخبرة التدريسية. بشكل عام، تُظهر النتائج تقبّلًا واضحًا لدى المعلمات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين كفاءة التخطيط والتنفيذ، بما يعزز فاعلية التعلم القائم على المشاريع ويقلل من الصعوبات المرتبطة بالإعداد التقليدي.

المحور الثالث: التغذية الراجعة والتقويم

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور التغذية الراجعة والتقويم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
15	يوفر الذكاء الاصطناعي التوليدي تغذية راجعة فعّالة للطالبات أثناء تنفيذ المشروع	4.52	0.61
16	يساعدني الذكاء الاصطناعي التوليدي على اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى الطالبات	4.43	0.72
17	دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي يعزز القدرة على تقييم المشاريع بشكل أكثر موضوعية ودقة	4.46	0.68
18	الذكاء الاصطناعي التوليدي يمكنه اقتراح تحسينات على الأداء أثناء مراحل المشروع المختلفة	4.43	0.7
19	الذكاء الاصطناعي التوليدي يسهم في تعزيز التقييم الذاتي لدى الطالبات	4.36	0.79
20	أجد أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد في تقديم تغذية راجعة مفصلة وشخصية لكل طالبة	4.42	0.72
21	يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لمراقبة تقدم المشروع وتقديم إشعارات ذكية عند الحاجة	4.46	0.64
المتوسط العام للمحور		**4.44**	**0.7**

توضح نتائج هذا المحور أن المعلمات يُقدّرن أهمية الذكاء الاصطناعي التوليدي في التغذية الراجعة والتقويم، إذ بلغ المتوسط العام (٤,٤٤)، ما يشير إلى اتفاق عالٍ على فعالية هذه التقنية في دعم عملية التقويم. ويبدو أن الذكاء الاصطناعي يُستخدم بشكل أكبر في تقديم تغذية راجعة فعّالة واكتشاف نقاط القوة والضعف لدى الطالبات، وهو ما يعكس قدرة هذه الأدوات على تعزيز الدقة والموضوعية في تقييم المشاريع، وتسهيل متابعة تقدم الطالبات بشكل فردي.

ومع ذلك، يُلاحظ أن المتوسطات المتعلقة بـ التقييم الذاتي للطالبات جاءت أقل قليلًا (٤,٣٦)، مما قد يشير إلى وجود حاجة لتعزيز استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم مهارات التقييم الذاتي عند الطالبات، أو أن بعض المعلمات

لم يستخدمن هذه الأدوات بشكل كامل في هذا الجانب. بشكل عام، تعكس النتائج تقبّلًا عامًا لدى المعلمات لأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التقويم، وتوضح كيف يمكن للتقنية أن ترفع مستوى الدقة والشمولية في متابعة أداء الطالبات، بما يعزز فاعلية التعلم القائم على المشاريع.

المحور الرابع: التحديات والصعوبات

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور "التحديات والصعوبات"

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
22	أواجه صعوبة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل صحيح	3.55	1.16
23	أعاني من ضعف البنية التحتية أو قلة الأجهزة المتاحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي	3.51	1.21
24	أشعر بالقلق من الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي التوليدي مما يقلل من تطوير مهارات الطالبات	3.7	1.26
25	أجد صعوبة في التأكد من دقة المعلومات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي التوليدي	3.6	1.07
26	أحيانًا تكون الواجهة أو طريقة استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي غير واضحة وسهلة	3.67	1.09
27	أشعر أن الذكاء الاصطناعي التوليدي قد يقلل من التفاعل البشري المباشر بين الطالبات والمعلمة	3.69	1.22
28	أواجه قيودًا زمنية في استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي أثناء تنفيذ المشاريع بسبب ضغط الجدول الدراسي	3.52	1.24
	المتوسط العام للمحور	**3.61**	**1.18**

تشير نتائج هذا المحور إلى أن المعلمات تواجه تحديات وصعوبات معتدلة عند استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع، إذ بلغ المتوسط العام (٣,٦١)، وهو مستوى أقل مقارنة بمحاور الإدراك والتخطيط والتغذية الراجعة، لكنه يظل في خانة الاتفاق الإيجابي البسيط. يُظهر التحليل أن أبرز التحديات تتمثل في القلق من الاعتماد الزائد على الذكاء الاصطناعي (٣,٧٠) والشعور بأن التقنية قد تقلل التفاعل البشري المباشر (٣,٦٩)، ما يعكس إدراك المعلمات للمخاطر المحتملة لاستخدام الأدوات الرقمية بشكل مفرط.

كما أشارت المتوسطات الأخرى إلى أن بعض المعلمات يواجهن صعوبات عملية تتعلق بـ ضعف البنية التحتية أو قلة الأجهزة (٣,٥١)، وصعوبة التأكد من دقة المعلومات (٣,٦٠)، إضافة إلى قيود زمنية نتيجة ضغط الجدول الدراسي (٣,٥٢). ويؤكد هذا التنوع في المتوسطات أن الصعوبات ليست متجانسة، بل تختلف باختلاف طبيعة المهمة التعليمية ومستوى الخبرة التقنية للمعلمة. بشكل عام، تعكس هذه النتائج الحاجة إلى توفير تدريب تقني متخصص وتحسين البيئة التكنولوجية في المدارس لتقليل العقبات وتعزيز الاستفادة القصوى من الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم القائم على المشاريع.

تحليل الفروق بين المتغيرات الديموغرافية

١. الفروق حسب العمر

تم استخدام اختبار ANOVA لمقارنة المتوسطات بين فئات العمر المختلفة (٢٥–٣٤، ٣٥–٤٤، ٤٥ فأكثر) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة. أظهرت النتائج فروقًا طفيفة وغير معنوية، مما يدل على أن العمر لا يؤثر بشكل كبير على تصورات المعلمات حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع.

المحور	25–34	35–44	٤٥ فأكثر	F	p	التفسير
إدراك الإمكانات التعليمية	4.61	4.59	4.6	0.03	0.97	لا توجد فروق معنوية
دعم التخطيط والتنفيذ	4.53	4.51	4.52	0.02	0.98	لا توجد فروق معنوية
التغذية الراجعة والتقويم	4.45	4.44	4.44	0.01	0.99	لا توجد فروق معنوية
التحديات والصعوبات	3.62	3.6	3.61	0.01	0.99	لا توجد فروق معنوية

تشير هذه النتائج إلى أن تصورات المعلمات تجاه إمكانات الذكاء الاصطناعي، ودوره في التخطيط والتنفيذ، والتغذية الراجعة، وكذلك التحديات المرتبطة به، مستقرة عبر مختلف الفئات العمرية. وهذا يعكس أن الخبرات الرقمية أو التقبل للتقنيات الحديثة في بيئة التعلم لا تعتمد بالضرورة على العمر، بل ربما ترتبط بعوامل أخرى مثل الخبرة التدريسية أو المهارات التقنية.

٢. الفروق حسب سنوات الخبرة التدريسية

تم تطبيق اختبار ANOVA لمقارنة المتوسطات بين ثلاث فئات لسنوات الخبرة (<١٠، ١١–٢٠، ٢٠+). أظهرت النتائج فروقًا طفيفة في بعض المحاور ولكنها غير معنوية إحصائيًا.

المحور	أقل من ١٠ سنوات	١١–٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة	F	p	التفسير
إدراك الإمكانات التعليمية	4.58	4.61	4.59	0.05	0.95	فروق طفيفة وغير معنوية
دعم التخطيط والتنفيذ	4.5	4.53	4.54	0.08	0.92	فروق طفيفة وغير معنوية
التغذية الراجعة والتقويم	4.43	4.45	4.46	0.04	0.96	فروق طفيفة وغير معنوية
التحديات والصعوبات	3.63	3.6	3.58	0.07	0.93	فروق طفيفة وغير معنوية

تشير النتائج إلى أن سنوات الخبرة التدريسية لا تؤثر بشكل جوهري على تصورات المعلمات حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي. يمكن تفسير ذلك بأن الخبرة الطويلة تمنح بعض المعلّمات الثقة في استيعاب التقنيات الجديدة، في حين أن المعلمات الأقل خبرة قد يتقبلن التكنولوجيا بشكل أسرع بسبب إلمامهن بالوسائل الرقمية الحديثة، ما يؤدي إلى موازنة الفروق بين المجموعات.

٣. الفروق حسب الخبرة في استخدام التكنولوجيا التعليمية

تم استخدام ANOVA لمقارنة المتوسطات بين فئات الخبرة التكنولوجية (مبتدئة، متوسطة، متقدمة، خبيرة). أظهرت النتائج فروقًا بسيطة في بعض المحاور، مع ميل إيجابي للفئات الأعلى خبرة تكنولوجية، لكنها لم تصل إلى الدلالة الإحصائية.

المحور	مبتدئة	متوسطة	متقدمة	خبيرة	F	p	التفسير
إدراك الإمكانات التعليمية	4.42	4.58	4.63	4.68	1.85	0.15	الفئات الأعلى خبرة تميل لتقدير الإمكانات أكثر
دعم التخطيط والتنفيذ	4.4	4.51	4.55	4.57	1.67	0.18	الفئات الأعلى خبرة أكثر ميلاً لاستخدام الذكاء الاصطناعي
التغذية الراجعة والتقويم	4.35	4.44	4.46	4.5	1.22	0.3	فرق طفيف حسب الخبرة التقنية
التحديات والصعوبات	3.8	3.62	3.58	3.55	1.41	0.25	الفئات الأقل خبرة التقنية تواجه صعوبات أكبر

يتضح أن مستوى الخبرة التكنولوجية يؤثر بصورة طفيفة على تقدير المعلمات للإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي، وعلى قدرتهن على استخدامه لدعم التخطيط والتنفيذ، إذ تميل الفئات ذات الخبرة الأعلى إلى تقييم الأدوات الرقمية بشكل أفضل وأدق. وفي المقابل، تزداد التحديات والصعوبات عند الفئات الأقل خبرة، ما يشير إلى أهمية برامج التدريب المستمرة لتعزيز مهارات جميع المعلمات، وضمان استغلال إمكانات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل فعال.

الملخص العام للنتائج:

تقدم نتائج هذه الدراسة صورة شاملة حول تصورات معلمات مدينة جازان تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع. ومن خلال التحليل الوصفي لمحاور الاستبانة، يتضح أن المعلمات يمتلكن إدراكًا مرتفعًا جدًا للإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي التوليدي (المتوسط العام ٤,٦٠)، ويُقدّرن دوره في دعم التخطيط والتنفيذ (٤,٥٢) وتحسين التغذية الراجعة والتقويم (٤,٤٤). هذا التقدير الإيجابي يعكس قناعة عامة بأن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يسهم في تحسين جودة التعلم، تعزيز الإبداع لدى الطالبات، وتسهيل المهام الإدارية والتعليمية للمعلمات.

وعلى الجانب الآخر، أظهرت النتائج أن التحديات والصعوبات المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي لا تزال موجودة، لكنها معتدلة (٣,٦١).

أبرز هذه التحديات تشمل القلق من الاعتماد الزائد على التقنية، التأكد من دقة المعلومات، ضعف البنية التحتية، وقيود الوقت أثناء تنفيذ المشاريع. هذه النتائج تشير إلى وجود تباين بين الفوائد النظرية والتطبيق العملي، وهو ما يسلط الضوء على الحاجة إلى تحسين البيئة التكنولوجية في المدارس وتقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمات.

أما التحليل وفق المتغيرات الديموغرافية، فقد أظهر أن العمر وسنوات الخبرة التدريسية لا تؤثر بشكل كبير على تصورات المعلمات، إذ جاءت الفروق طفيفة وغير معنوية. بينما الخبرة التكنولوجية لعبت دورًا طفيفًا، حيث أبدت الفئات الأعلى خبرة تقييمًا أفضل لإمكانات الذكاء الاصطناعي ودوره في دعم التخطيط والتنفيذ، فيما واجهت الفئات الأقل خبرة تحديات أكبر. هذا يشير إلى أن التدريب المستمر وتطوير المهارات الرقمية يمكن أن يقلل من الفجوات بين المعلمات ويزيد من فاعلية دمج الذكاء الاصطناعي في التعلم القائم على المشاريع.

وبشكل عام، تعكس النتائج استعدادًا إيجابيًا للتبني الجزئي أو الكامل للذكاء الاصطناعي التوليدي في البيئة التعليمية، مع الإشارة إلى أن الدعم المؤسسي والتدريب المستمر، إلى جانب تحسين البنية التحتية، يعدان عناصر أساسية لتحقيق الاستخدام الأمثل لهذه التقنية. وتشير النتائج أيضًا إلى إمكانية تصميم برامج تدريبية موجهة تركز على تعزيز القدرات التقنية للمعلمات، واستغلال الإمكانات الإبداعية للذكاء الاصطناعي، وتجاوز العقبات العملية لتحقيق أهداف التعلم القائم على المشاريع بفاعلية أكبر.

الإجابة على أسئلة البحث

السؤال الرئيسي

ما تصورات معلمات مدينة جازان حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع؟

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك الإمكانات التعليمية	4.6	0.616
دعم التخطيط والتنفيذ	4.52	0.656
التغذية الراجعة والتقويم	4.44	0.695
التحديات والصعوبات	3.61	1.178

تشير النتائج إلى أن معلمات جازان يمتلكن تصورات إيجابية قوية جدًا حول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم القائم على المشاريع، حيث تراوحت المتوسطات بين ٤,٤٤ و٤,٦٠، وهو ما يدل على قبول واسع للتقنيات الجديدة وإدراك لإمكاناتها في تحسين جودة التعليم، دعم التخطيط والتنفيذ، وتقديم تغذية راجعة فعالة.

السؤال الفرعي الأول

ما مستوى معرفة معلمات مدينة جازان بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقاته التعليمية؟

مستوى الخبرة في التكنولوجيا	التكرار	النسبة المئوية
مبتدئة	9	13.43%
متوسطة	32	47.76%
متقدمة	19	28.36%
خبيرة	7	10.45%

تشير البيانات الديموغرافية إلى أن غالبية المعلمات تمتلكن خبرة متوسطة إلى متقدمة في التكنولوجيا التعليمية، وهو ما يهيئ البيئة لتبني الذكاء الاصطناعي التوليدي. ومع ذلك، تحتاج الفئات الأقل خبرة (١٣,٤٣٪ مبتدئة و١٠,٤٥٪ خبيرة) إلى دعم تدريبي لتعزيز مهاراتهن.

السؤال الفرعي الثاني

ما تصورات المعلمات حول دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين مراحل التعلم القائم على المشاريع (التخطيط، التنفيذ، التقييم)؟

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دعم التخطيط والتنفيذ	4.52	0.656
التغذية الراجعة والتقويم	4.44	0.695

تدل النتائج على أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يساعد بشكل ملموس في دعم التخطيط والتنفيذ وتحسين التغذية الراجعة والتقويم، إذ تراوحت المتوسطات بين ٤,٤٤ و٤,٥٢، مع تقدير واضح لدوره في تنظيم المشاريع، اقتراح أفكار جديدة، وتقديم تقييم أكثر دقة وموضوعية.

السؤال الفرعي الثالث:

ما الفوائد المحتملة التي يمكن أن تجنيها العملية التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع؟

الفوائد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحسين التخطيط والتنفيذ	4.52	0.656
تعزيز التغذية الراجعة والتقييم	4.44	0.695
تعزيز الإبداع والمشاركة	4.6	0.616

تتضمن الفوائد المحتملة: تسريع إعداد المشاريع، تقديم أفكار جديدة، إثراء المواد التعليمية، تعزيز تفاعل الطالبات، وتحسين التغذية الراجعة والتقييم الذاتي. المتوسطات المرتفعة (٤,٤٤–٤,٦٠) تعكس تقدير المعلمات لهذه الإمكانات.

السؤال الفرعي الرابع

ما أبرز التحديات والعقبات التي قد تواجه المعلمات في تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي؟

التحديات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات والصعوبات	3.61	1.178

تشمل التحديات الرئيسية: القلق من الاعتماد الزائد على التقنية، ضعف البنية التحتية، صعوبة التأكد من دقة المعلومات، والقيود الزمنية. متوسط محور التحديات ٣,٦١، مما يشير إلى تحديات معتدلة يمكن معالجتها بالتدريب والدعم المؤسسي.

السؤال الفرعي الخامس

هل توجد فروق دالة إحصائيًا في تصورات المعلمات حسب العمر، سنوات الخبرة، الخبرة التقنية؟

المتغير الديموغرافي	فروق ملحوظة؟	ملاحظات
العمر	لا	الفروق طفيفة وغير معنوية
سنوات الخبرة	لا	فروق طفيفة وغير معنوية
الخبرة التقنية	نعم، طفيفة	الفئات الأعلى خبرة تقدّر الإمكانات أفضل

أظهرت اختبارات ANOVA أن العمر وسنوات الخبرة لا تؤثران بشكل كبير، بينما الخبرة التقنية تلعب دورًا طفيفًا، حيث تميل الفئات الأعلى خبرة لاستخدام التكنولوجيا إلى تقدير الإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي بشكل أفضل، وتواجه الفئات الأقل خبرة صعوبات أكبر.

الخاتمة

تسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على التصورات الإيجابية لمعلمات مدينة جازان تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع. فقد أظهرت البيانات أن المعلمات تدرك جيدًا الإمكانات التعليمية لهذه التقنية، خصوصًا في دعم التخطيط والتنفيذ، تعزيز التفاعل بين الطالبات، وتقديم تغذية راجعة دقيقة وموضوعية. وفي الوقت نفسه، برزت بعض التحديات المعتدلة، مثل القلق من الاعتماد المفرط على التقنية، ضعف البنية التحتية، وضيق الوقت أثناء تنفيذ المشاريع.

تشير النتائج أيضًا إلى أن العمر وسنوات الخبرة التدريسية لا تؤثران بشكل كبير على التصورات، بينما تلعب الخبرة التقنية دورًا طفيفًا، إذ أن المعلمات الأكثر خبرة تقدّر الإمكانات التعليمية للذكاء الاصطناعي بشكل أفضل. وهذا يعكس الحاجة إلى برامج تدريبية موجهة لتعزيز المهارات الرقمية لجميع الفئات وتوحيد مستوى الاستفادة من هذه التقنية عبر جميع المعلمات.

يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي التوليدي يمتلك القدرة على تحسين جودة التعليم، تقليل العبء الإداري والتخطيطي، وتعزيز الإبداع والتفكير النقدي لدى الطالبات، بشرط توفير البيئة الداعمة والتدريب الكافي للمعلمات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

أولاً: على مستوى السياسات التربوية والتخطيط:

١. تطوير سياسة وطنية لدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في المنظومة التعليمية، مع التركيز على استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع.

٢. تخصيص ميزانية لدعم البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، وتوفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

٣. إدراج مفاهيم الذكاء الاصطناعي التوليدي ضمن مناهج تطوير المعلمين في برامج التعليم المستمر.

ثانياً: على مستوى التدريب والتأهيل:

١. تصميم برامج تدريبية متخصصة للمعلمات تراعي مستوياتهن التقنية المختلفة، وتغطي الجوانب التطبيقية والأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.

٢. عقد ورش عمل تطبيقية تركز على تصميم مشاريع تعليمية باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

٣. إنشاء منصة رقمية لتوثيق أفضل الممارسات ونماذج المشاريع الناجحة لتبادل الخبرات بين المعلمات.

ثالثاً: على مستوى الممارسة الصفية:

١. تشجيع المعلمات على توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم أنشطة تعلم قائمة على المشاريع تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.

٢. تطوير أدلة إرشادية للمعلمات حول كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم أداء الطالبات وتقديم تغذية راجعة فعالة.

٣. دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في مراحل المشروع المختلفة: التخطيط، التنفيذ، والتقييم.

رابعاً: على مستوى البحث والتطوير:

١. تشجيع إجراء مزيد من الدراسات حول أثر الذكاء الاصطناعي التوليدي على تنمية المهارات الإبداعية والتفكير النقدي لدى الطالبات.

٢. عقد شراكات مع الجامعات ومراكز الأبحاث لتطوير تطبيقات ذكاء اصطناعي تلبي الاحتياجات المحلية للبيئة التعليمية.

٣. إجراء دراسات طولية لتتبع أثر استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي على التحصيل الدراسي واستدامة التعلم.

خامساً: على مستوى الدعم الفني والتقني:

١. توفير دعم فني مستمر للمعلمات عبر قنوات متعددة (هاتفية، إلكترونية، حضورية).

٢. إنشاء نظام للمتابعة والتقييم الدوري لكفاءة استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في المدارس.

٣. تطوير آليات لحماية البيانات وضمان الخصوصية والأمان الرقمي عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

سادساً: على مستوى المجتمع المدرسي:

١. تنظيم حملات توعوية لأولياء الأمور حول إيجابيات واستخدامات الذكاء الاصطناعي التوليدي في العملية التعليمية.

٢. إشراك الطالبات في تصميم المشاريع الإبداعية باستخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز ملكيتهن للتعلم.

٣. تكريم الممارسات المتميزة في استخدام الذكاء الاصطناعي وتوثيقها لنشر ثقافة الابتكار.

سابعاً: على مستوى التعاون المؤسسي:

١. عقد شراكات مع القطاع الخاص لتطوير حلول ذكاء اصطناعي مبتكرة تناسب البيئة التعليمية المحلية.

٢. إنشاء شبكة تعاون بين إدارات التعليم في مختلف المناطق لتبادل الخبرات والنماذج الناجحة.

المراجع:

- اليونسكو. (٢٠٢٤). إرشادات استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم والبحث. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

- وقاد، ه. أ.، الدوسري، م. ف.، & الدوسري، ه. ف. (٢٠٢٤). درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مهارات التدريس من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، ٧(٧١).

- مركز البيانات الوطني. (٢٠٢٣). تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم التعليم الرقمي وطرق التدريس. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.

- القحطاني، ع. م. (٢٠٢٤). العوامل المؤثرة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي (GAI) في التعلم في ضوء النظرية الموحدة لقبول التكنولوجيا (UTAUT) من وجهة نظر طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، ٤٠، ٧٧–١٣٠.

- الفراني، ل. أ.، & الحجيلي، س. أ. (٢٠٢٠). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١٤)، ٢١٥–٢٥٢.
- العمري، ن. م. (٢٠٢٥). التعليم في عصر ثورة الذكاء الاصطناعي التوليدي وآفاقه المستقبلية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩(٢)، ١٣٦٨–١٣٨٥.
- عقيلي، خ. إ. ع. (٢٠٢٤). أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي التوليدي "Chat GPT" على جودة التقارير المالية بالتطبيق على شركات التشييد والاستثمار العقاري المسجلة بسوق الأوراق المالية المصري. مجلة البحوث المالية والتجارية، (٢)، ٢٣–٦٨.
- الطلحي، م.، & العميري، ف. (٢٠٢٣). تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣١(٢)، ٤٧٢–٥٠٣.
- السهيمي، أ. ع. (٢٠٢٥ب). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التفكير والتصميم الإبداعي للمشاريع السياحية المستقبلية وفق توجهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩(٢)، ١٥٣٢–١٥٥٠.
- السهيمي، أ. ع. (٢٠٢٥أ). أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي المستندة على أنماط التعلم بالاكتشاف في تنمية أبعاد التنور التقني لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩(٢)، ٦٧–١٢٢.
- السلامي، ز. ح. ح. (٢٠٢٥). بناء نموذج لتوظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعلم بالمشروعات ببرامج إعداد المعلمين وأثره على المخرجات الابتكارية والشغف. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤٩(٢)، ٦٧–١٢٢.
- السعيدي، ح. ب. م.، البلوشي، ف. ب. ع.، & الكعبي، م. ب. س. (٢٠٢٣). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(٣)، ١–١٤.
- الرومي، أ.، & القحطاني، ه. (٢٠٢٢). مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية. مجلة العلوم التربوية، (٣٣)، ٢٥١–٣٥٨.
- الحافظي، ف. ب. س. س. (٢٠٢٠). نموذج مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز في مقررات السنة التحضيرية وفاعليته في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب جامعة عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٨(١٢)، ٢٥٢–٢٨٩.
- بدوي، خ. س.، العطاس، ع. ح.، نجعي، أ. ج.، & القرفي، ع. ر. ي. ع. (٢٠٢٤). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة صبيا من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية – جامعة طنطا، ٩٠(٤)، ١٥٢–١٩٠.
- باقطيان، ع. ي. س. (٢٠٢٥). فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة جدة. مجلة العلوم الإنسانية والتربية، ٤٦، ٦٦٦–٦٨٣.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: تصور مقترح.

أ. ساره سعيد العتيبي (١)
أ. نورة ناصر الشهراني (٢)
أ. وضحه يحيى معيني (٢)
طالبات دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية في جامعة أم القرى.

Professional Development for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the United States Experience: A Proposed Framework.

Sarah Saeed Al-Otaibi (1)
Nourah Nasser Al-Shahrani (2)
Wadha Yahya Muainee (3)
Doctoral Students in Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University.

Email: nourahzabin@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التطوير المهني، المعلمين، الترخيص المهني، الولايات المتحدة الامريكية.

KEY WORDS:
: Professional Development, Teachers, Professional license, United States of America.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص المهني للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل الوثائق، وذلك لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية وإجراءاتها، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للإفادة من تلك التجربة في التطوير المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص المهني للتعليم).

ABSTRACT:

This study aimed to present a proposed framework for the professional development of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in “renewing the professional teaching license,” considering the experience of the United States of America. The study employed the descriptive method using document analysis, as it is appropriate for the nature and procedures of the current research. The findings of the study resulted in a proposed model to benefit from the U.S. experience in enhancing professional development for teachers in Saudi Arabia in the field of “renewing the professional teaching license.”

مقدمة:

تدرك نظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها أن المعلم يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأن تطوير أدائه المهني يعدّ شرطًا جوهريًا لرفع جودة التعليم، وتحقيق فاعلية النظام التربوي، وفي ظل التغيرات السريعة والانفجار المعرفي والتطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم المعاصر، تبرز الحاجة الملحّة إلى إعداد المعلم وتدريبه بشكل مستمر، بما يضمن مواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، ويعزز كفاياته المهنية وقدرته على الإسهام في تحسين العملية التعليمية، ومن ثمّ، فإن برامج التطوير المهني للمعلمين تحظى بأهمية خاصة في السياسات التعليمية، باعتبار أن الاستثمار في المعلم ينعكس مباشرة على جودة المخرجات التعليمية ويحقق أهداف التنمية المجتمعية.

وفي ضوء ما يشهده الميدان التربوي من تحولات أسهمت في إحدى تغييرات على العملية التعليمية جعل من عملية التطوير المهني للمعلم ضرورة ملحة لا غنى عنها لمن يطمح في تطوير التعليم ودفعه لتحقيق المنافسة على المستوى الدولي، حيث يسهم التطوير المهني للمعلم في قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية بفعالية عالية، مما يسهم في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على المنافسة وتحقيق نتائج متقدمة في الميدان التربوي التعليمي (الحارثي والحصيني، ٢٠٢٣، ص٥٢٧).

أصبح التطوير المهني للمعلم ضرورة ملحة، نظرًا لإسهامه الفاعل في تعزيز قيمة المؤسسة التعليمية وترسيخ ثقة المجتمع بها، حيث يعمل التطوير المهني على ردم الفجوة بين ما تقدمه المدرسة وبين متطلبات المجتمع بها وفقًا لمقتضيات العصى الحديث، حيث إن قدرة المتعلمين على مواجهة التحديات القائمة وملاحقة التغيرات المتسارعة تتطلب عددًا من المهارات مثل القدرة على التكيف والمرونة واستشراف المستقبل والتعامل السريع مع المستجدات (النجدي وآخرون، ٢٠١٨، ص٢٦٣).

يمكن القول بأن التطوير المهني للمعلم هو عملية تحسين مستمرة تهدف إلى تعزيز الجانب العلمي والمعرفي للمعلم، بما يحقق معايير الجودة في الأداء والإنجاز، كما يؤدي إلى تحفيز التعلم لدى جميع فئات المجتمع، مما يسهم في زيادة مستوى المعرفة، وتنمية المهارات، وترسيخ القيم الفردية، ويتيح للمعلم مواكبة المستجدات التربوية والتقنية، ويعزز قدرته على الإبداع والابتكار في بيئة تعليمية متغيرة، بما يضمن تحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة تتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة.

وفي المملكة العربية السعودية أولت رؤية ٢٠٣٠ اهتمامًا بالغًا بالتطوير المهني للمعلمين حيث تم إنشاء المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي في عام ٢٠٢١ كأحد مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية أحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ والذي يهدف إلى تحفيز التطوير المهني الذاتي للمعلمين، وإكسابهم المعارف والمهارات المتنوعة لأداء مهامهم بفاعلية، وتوفير فرص تطوير مهني مرنة للمعلمين حسب الوقت والمكان المناسب لهم، وكذلك الاستفادة من بيوت الخبرة المحلية والعالمية في التطوير المهني للمعلمين، ودعم شاغلي الوظائف التعليمية بتوفير فرص تطوير مهني معتمدة؛ لتحقيق نقاط التطوير المهني (المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، ٢٠٢٥).

مشكلة الدراسة:

تحرص المملكة العربية السعودية على تعزيز التطوير المهني للمعلمين باعتباره ركيزة أساسية لتحقيق جودة التعليم ومواكبة مستهدفات رؤية ٢٠٣٠، حيث أطلقت وزارة التعليم والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي برامج تدريبية متنوعة تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين وتزويدهم بالمهارات الحديثة في التدريس والتقويم واستخدام التقنيات التعليمية، وفي هذا السياق، يأتي نظام الترخيص المهني الذي أقرته هيئة تقويم التعليم والتدريب كأداة تنظيمية لضمان كفاءة المعلمين والتزامهم بالمعايير المهنية المعتمدة، من خلال اختبارات تربوية وتخصصية تقيس مدى جاهزيتهم لممارسة المهنة بكفاءة عالية.

إن من الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير أداء المعلم هو الاتجاه نحو تبني الترخيص للتعليم للمعلم لمزاولة المهنة، فالرخصة المهنية تهدف إلى تمهين التعليم أسوة بالمهن الأخرى مما يساهم في تطوير قدرات ومهارات المعلمين بشكل مستمر (الزهراني، ٢٠٢٢، ص٥١١)، وتشير دراسة الغبثر (٢٠٢٠) إلى ضرورة مواكبة برامج التطوير المهني لاحتياجات المعلم الفعلية وذلك بربطها بنتائج الرخصة المهنية.

وفي ضوء ما أعلنته وزارة التعليم عن إلغاء ربط ممارسة مهنة التعليم بالحصول على الرخصة، مع استمرار اشتراط الحصول عليها عند التوظيف أو التعاقد الجديد على الوظائف التعليمية، على أن تعمل الوزارة مع شركائها في المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي وهيئة تقويم التعليم والتدريب، على التطوير المهني المستمر للمعلمين والمعلمات، وإكسابهم المهارات النوعية، وفق أفضل الممارسات العالمية (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٥)، ومن خلال دراسة خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال الترخيص المهني للتعليم وربط تجديده بعدد من برامج التطوير المهني للمعلمين، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص المهني للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

١. ما التصور المقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تقديم تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله بالبحث، باعتبار المعلمين يمثلون حجر الأساس في العملية التعليمية، والداعمين لجودة المخرجات التربوية.

٢. جاءت هذه الدراسة تلبية للتوجهات التربوية الحديثة، والتي تنادي بضرورة الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين، وتطوير المؤسسات القائمة على ذلك.

٣. تقدم الدراسة الحالية تصورًا مقترحًا للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، يمكن الاخذ به من جانب المسؤولين، ووضعه حيز التنفيذ.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تقديم تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

مصطلحات الدراسة:

التطوير المهني للمعلمين:

يعرف زيدان (٢٠١٨، ص٣٥٥) بأنه "الفرص المناسبة للتعليم والتعلم والتي سيحتاجها المعلمون لتطوير فهمهم عن مجالات تخصصهم وتدريسها، وتعلمها، وما يجب أن يقوموا به ليساعدوا ويوجهوا كل الطلاب، وهو الفرص التي تتوفر لهم للاشتراك في الدراسة والبحث في تدريس مناهجهم، وهو عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفهم وأفكارهم ومعتقداتهم وفهمهم لقدراتهم".

ويُعرف التطوير المهني للمعلمين إجرائيا بأنه عملية مخططة ومنظمة لمجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التربوية، تُوفر للمعلمين بهدف تحسين أدائهم المهني، بالتالي تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

الإطار النظري:

مفهوم التطوير المهني للمعلمين:

يعرف محمد (٢٠٢١، ص٣٦) التطوير المهني بأنه "العمليات والأنشطة المخططة والمستمرة اللازمة لتنمية معارف المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم باستمرار بحيث يكونون أكثر كفاءة وفعالية في أدائهم الأكاديمي والمهني بالمؤسسات التعليمية".

وتعرفه (التميمي، ٢٠٢٣، ص٨٨٦) بأنه "مجموعة من الممارسات المنظمة والمخطط لها من قبل المسئولين عن التطوير المهني في المؤسسة التعليمية أو من قبل المعلمين أنفسهم، بهدف رفع مستوى الأداء المهني عن طريق تطوير المعارف والخبرات والمهارات التدريسية؛ لتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".

ويمكن القول بأن التطوير المهني للمعلمين بأنه مجموعة من العمليات والأنشطة المخططة والمستمرة التي تهدف إلى تنمية معارف المعلمين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، من خلال ممارسات منظمة يسعى إليها المعلمون أو الجهات المسؤولة في المؤسسات التعليمية، بهدف رفع كفاءة الأداء الأكاديمي والمهني وتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

يعد التطوير المهني أحد الركائز الأساسية لتحسين المخرجات التعليمية وتطوير التعليم، ويعمل على إحداث تغيير إيجابي في سلوك المعلمين وتطوير أدائهم عن طريق الوقاية من أخطاء العمل وتقليل الحاجة للإشراف، ومعالجة أوجه القصور في الأداء، بما يعزز ثقة المعلمين بأنفسهم وتحقيق الذات، والشعور بالرضا الوظيفي الذي يدفع إلى الإبداع والابتكار (الهويش، ٢٠١٨).

أهداف التطوير المهني:

يهدف التطوير المهني للمعلم إلى التحسين والارتقاء بمستوى أداء المعلم في مجال تخصصه، وتنمية مهاراته العلمية والمهنية من خلال الأنشطة والممارسات والبرامج التدريبية؛ حيث يتمكن من توظيفها بحسب مقتضيات التعلم المختلفة لطلابه (عابد، ٢٠١٦، ص٢٨).

وبحسب دراسة القحطاني (٢٠٢٠) فإن أهداف التطوير المهني كما يلي:

١. اطلاع المعلمين على أحدث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيقها.

٢. التعرف على الجديد في وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات بأنواعها.

٣. تنمية المعلمين في جميع الجوانب :الأكاديمية، المهنية، الشخصية، والثقافية.

٤. تعزيز القيم المهنية الداعمة لسلوك المعلمين والتأكيد عليها.

٥. تنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم على تضمين تلك الجوانب في التدريس.

٦. ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية.

الترخيص المهني للتعليم:

تعرف الرخصة المهنية للتعليم كما عرفتها هيئة تقويم والتدريب في دليل ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية بأنها: "وثيقة تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب وفق معايير محدودة، يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها (ص٥٠).

ويعرفها حلمي (٢٠٢٣) بأنها: "إجراء تنظيمي لضمان أن المعلم قادر على التدريس ويملتك الحد الأدنى من المقومات، أي أن الرخصة عبارة عن أداة الفصل بين المعلم المسموح له بالتدريس والمعلم الذي لا يمكن أن يمتهن التدريس من خلالها تعرف معارفهم ومهاراتهم وبالتالي تتنبأ بنجاح المعلم في هذه الوظيفة، وهي تختلف عن الشهادة التي تعتبر وسيلة لضمان أن الشخص لديه تحصيل من المعارف اللازمة للتدريس والأساس الذي يمكن أن يعتمد عليه ويحتاجه في سياقات تعليمية تربوية مختلفة" (ص٣١٧).

وتتضح أهمية الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم في كونها ترفع من كفاءة المعلم وبالتالي رفع كفاءة النظام التعليمي وتجويد مخرجاته، والتأكد من حسن إعداد المعلم قبل الخدمة وتطويره اثناء الخدمة، والارتقاء بمهنة التعليم وفق التوجهات العالمية الحديثة (الغبثر، ٢٠٢٠، ص٦٥).

التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

- تنظيم المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي

كخطوة تنظيمية تخطيطية تم إصدار قرار من مجلس الوزراء رقم (١٩٧) بإنشاء المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، والذي يتبنى صناعة مفهوم نموذجي متطور للتطوير المهني المحترف من خلال بناء منظومة فاعلة للتطوير المهني تعمل على الارتقاء النوعي بمستوى أداء المعلمين والمعلمات والقيادة التعليمية، من خلال تنظيم عمليات التطوير المهني وفق منهجية علمية فاعلة، لضمان حدوث نمو مهني مستمر يستند إلى معايير مهنية محددة. ويلبي احتياجات المدرسة كمجتمع مهني تعليمي، ويبني كفاءتها الذاتية ويحقق مستوى عال من تحصيل الطلاب ويهدف إلى ما يلي:

١. دعم تمهين التعليم العام والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى مستوى الاحتراف.

٢. بناء منظومة للتطوير المهني التعليمي في قطاع التعليم العام ذات كفاية وفاعلية عالية، ودعم تطبيقها.

٣. تنظيم عمليات التطوير المهني التعليمي وبرامجه وضبط جودته بما يضمن كفايته وفاعليته في القطاع التعليمي.

٤. تعزيز التنمية المهنية المستدامة في القطاع التعليمي من خلال بناء مسارات مهنية وأوعية تطوير ميني متنوعة.

٥. إعداد قيادات تعليمية من خلال الكشف عنها واستقطابها وتأهيلها (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٤).

- نظام التراخيص المهنية للمعلم (الاعتماد المهني):

وتتمثل الغاية الرئيسية من سياسة الترخيص لممارسة مهنة التدريس في تنمية المعلم طوال حياته المهنية، بهدف تمهين التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية، وضبط الجودة، وضمان النوعية، وهذا يعني أن يخضع المعلمين العاملين في المهنة لعمليات تقويم مستمرة؛ وذلك للتأكد من حسن سيرهم وتطورهم بما يتناسب مع المتغيرات المتسارعة (الأنصاري، ٢٠١٩، ص٢٤١).

ويتمثل أهم حدث في المجتمع التعليمي السعودي صدور لائحة بالمعايير المهنية للمعلمين، وتهدف إلى رفع جودة أداء المعلمين وتحسين قدراتهم ومهاراتهم والتأكد من امتلاكهم الكفاية المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، وأداء هذه الأمانة على الوجه المطلوب، وذلك سعيا لضمان جودة التعليم المقدم للطلاب وتحسين تعلمهم وتعزيز دور المعلمين ورفع تأهيلهم، ومتابعة مستوى تقدمهم وتقديم الدعم والتدريب اللازم لهم وضبط مسارات تقدمهم المهني، وتسهم المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في تطوير لغة مهنية مشتركة بين المعلمين كما تعبر عن المتطلبات المهنية التي يشترك فيها جميع المعلمين؛ وتزود المعايير المجتمع ومؤسساته المختلفة بأسس وقواعد وطنية واضحة لمهنة التعليم، تسهم بدورها في تكوين فهم اجتماعي عام عن مكانة المعلم، ودوره الريادي في إعداد جيل المستقبل الداعم والمسهم في تنمية الوطن واقتصاده وقد قسمت اللائحة الجديدة المعلمين إلى أربعة رتب معلم مساعد ومعلم ممارس، ومعلم متقدم، معلم خبير وجعلت لكل رتبة من هذه الرتب شروطاً للترقية عليها، كما جعلت معايير محددة للوصل إليها (الطلحي وآخرون، ٢٠٢٣).

- برامج التطوير المهني للمعلمين:

أشار الزهراني (٢٠١٩) إلى مجموعة من البرامج تبنتها وزارة التعليم لتطري المعلمين مهنيًا، وهي:

١. برنامج تدريب المعلمين والمعلمات دوليًا (خبرات):

يهدف البرنامج لتطوير المعارف والعلوم للفئة المستهدفة للارتقاء بنوعية التعليم ورفع كفاءته وتحسين مخرجاته والاستفادة من تجارب الدول عبر المعايشة للممارسات المهنية الثرية في مدارس مختارة في دول تميز نظامها التعليمي بالكفاءة والفاعلية، وتشمل خطة عمل برنامج خبرات جدول زمني وعدد محدد من المقاعد لكل منطقة من مناطق المملكة العربية السعودية، وشروط وضوابط عامة للراغبين والراغبات في الترشيح للبرنامج.

٢. برامج التنمية المهنية التأهيلية ولاستكماليه:

وهي برامج تمثلها وزارة التعليم بهدف رفع مستوى المعلمين العلمي والمهني والمهاري، بما ينعكس على العملية التعليمية بشكل عام، وهذه البرامج تنقسم إلى:

- برنامج الإيفاد للدراسة في الداخل:

وذلك بهدف رفع المستوى الأكاديمي والتربوي للمعلمين وتنميتهم مهنيا، عن طريق الحاقهم ببرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية للحصول على الدبلومات فوق البكالوريوس وكذا الحصول على الماجستير والدكتوراه في التخصصات التي تحتاجها وزارة التعليم.

- برنامج الابتعاث للدراسة في الخارج:

ويهدف هذا البرنامج الى تأهيل حملة البكالوريوس من شاغلي الوظائف التعليمية الى درجة علمية عليا (ماجستير - دكتوراه - دبلوم عالي) والتي تحتاج الى خبرات وقدرات علمية وتربوية عالية وغير متوفر تدريسها بجامعات المملكة.

١. برنامج تدريب عن بُعد:

هو برنامج يسعى الى الاستفادة من دمج التقنية في التدريب ليساهم في تحقيق اهداف التطوير المهني وايصال التدريب الى المدارس والاكاديميات السعودية في الخارج من خلال انماطه المتعددة (تزامني - غير تزامني – مدمج) عبر نظام الكتروني لإدارة التدريب عن بعد،

٢. برنامج توطين التدريب:

يهدف إلى تمكين المعلمين من المهارات التي تجعلهم قادرين على الاستفادة من المستحدثات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف التربوية والإدارية والتطويرية وتوظيفها في ممارساتهم التدريبية والتعليمية.

٣. مشروع المعلم الجديد:

يعتبر مشروع المعلم الجديد من المشاريع الرائدة في مشروع تطوير ويهدف الى تهيئة المعلمين الجدد للعمل في مدارس وزارة التعليم من خلال استكمال الجوانب التطبيقية وبعض الجوانب النظرية التي تتوافق مع رؤية الوزارة وتوجهاتها.

٤. التنمية المهنية من خلال جائزة وزارة التعليم للتميز (تميز):

إن رفع كفاءة المعلمين هدف من اهم الأهداف التي دفعت بوزارة التعليم لاستحداث جائزة التميز ولنيل التكريم وشرف الحصول على الجائزة يتطلب من المعلم ان يكون متميزًا، وهذا يتطلب من المعلم السعي الجاد نحو النمو المهني والتعلم المستمر للوصول للتميز. وتحقق جائزة التميز التنمية المهنية للمعلم.

وأضافت الطلحي وآخرون (٢٠٢٣) عدد من المشاريع للتطوير المهني للمعلمين والتي تهدف إلى رفع مستوى الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية للمعلم؛ للمساهمة في تجويد نواتج التعلم، وتقديم برامج تخصصية عامة متنوعة وفق احتياجات التطوير المهني بصورة مستمرة. وإعادة ورفع مستوى التأهيل العلمي والمهني لشاغلي الوظائف التعليمية، من خلال استثمار قنوات التعليم عن بعد في وزارة التعليم وتطبيقات التقنية الحديثة ومن أبرز تلك المشاريع:

١. برامج تمكين وهو برنامج تطوير مهني لمعلمي العلوم والرياضيات يهدف إلى تطوير خبراتهم ومعرفتهم ومهاراتهم التخصصية.

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

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

تسعى الولايات المتحدة الأمريكية جاهدة إلى نشر ثقافة التحسين المستمر للمعلمين، ودعم تع مدى الحياة وقد ظهر ذلك في خطتها الاستراتيجية في الفترة من ٢٠١٨-٢٠٢٢م، حيث أكدت على أن من أهم أهدافها الاستراتيجية هو بناء فريق من ذوي المهارات العالية من المتخصصين في مجال التعليم الذين يعملون بانسجام لضمان الفرص الاقتصادية لجميع الأفراد، عن طريق التعاون بين الوكالات لدعم استراتيجيات رأس المال البشري وذلك بتعزيز ثقافة المشاركة والتعاون بالإضافة إلى تطوير قوة عاملة متنوعة وموجهة نحو الأداء المرتفع" (الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم الأمريكية ٢٠١٨-٢٠٢٢، ص٢١)

وتنطلق الخبرة الأمريكية في التطوير المهني من اللامركزية في كل المستويات التعليمية وكافة فعالياتها المختلفة، ومنها التطوير المهني للمعلم، وبالتالي فإن التطوير المهني للمعلم في الخبرة الأمريكية تتميز بالتنوع في محتواها وإداراتها وتوقيتها، حيث كل ولاية لها نظام تعليمي خاص بها ساعد هذا الاختلاف ظهور تفاوت بين الولايات وبالتالي زادت المنافسة بينها في إطار تحقيق أفضل الاستثمارات في مجال التعليم على اعتبار أن الاستثمار في التعليم يعد نوعًا من أنواع الاستثمار الاقتصادي والذي بدوره يؤدي إلى الارتفاع في مستوى التنمية في كافة مجالات المجتمع (عبد التواب وآخرون، ٢٠٢٣، ص٢٤١)، ويمكن عرض أبرز ملامح التطوير المهني للمعلم بالمجتمع الأمريكي بالمجالات المختارة على النحو التالي:

- الترخيص المهني لمهنة التعليم

من الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير أداء المعلم هو الاتجاه نحو تطبيق نظام التراخيص لمزاولة المهنة، وربط التجديد لهذا الترخيص بكفاءة المعلم واستمراره (حلمي، ٢٠٢٣، ص٤٧٩).

وتتمثل الغاية الرئيسية من سياسة الترخيص لممارسة مهنة التدريس في تنمية المعلم طوال حياته المهنية، بهدف تمهين التعليم، وتحسين فاعلية العملية التعليمية، وضبط الجودة، وضمان النوعية، وهذا يعني أن يخضع المعلمين العاملين في المهنة لعمليات تقويم مستمرة؛ وذلك للتأكد من حسن سيرهم وتطورهم بما يتناسب مع المتغيرات المتسارعة (الأنصاري، ٢٠١٩، ص٢٤١).

وتعد التراخيص لمهنة التعليم في الولايات المتحدة الامريكية أحد أهم المتطلبات الأساسية لضمان جودة أداء المعلم، وضمان نوعية تعليمية عالية الجودة للطلبة من خلال ما ذكره (عبد العظيم وعبد الفتاح، ٢٠١٧، ص٦٤) كما يلي:

- الحرص على ألا يلتحق بهذه المهنة إلا معلمين قادرين على الممارسة المهنية الفاعلية.
- حفز الملتحقين بالمهنة على النمو الذاتي والمستمر.
- ترسيخ مكانة للمهنة تليق بها مما قد يزيد من دافعية العناصر الجيدة للالتحاق بها والحرص على الاستمرار والتمسك بأخلاقياتها.

تمنح معظم الولايات ترخيصًا مؤقتًا أو مشروطًا لمن تتوافر فيهم الشروط أو يحققون المتطلبات، وتختلف صلاحية التراخيص المؤقتة حسب النظام المعمول به في كل ولاية، ويتعين على المعلم خلالها أن ينمي ذاته مهنيًا من خلال المشاركة في دورات تدريبية أو دراسة مقررات متقدمة في مجال تخصصه تقدمها كليات إعداد المعلم، إلى غير ذلك من أنشطة التنمية المهنية في أثناء الخدمة بما يوازي ٣٠ -٣٦ ساعة معتمدة. كما يختلف أمد التراخيص من ولاية لأخرى، ففي بعض الولايات تتراوح مدة الترخيص المؤقت من عام إلى ثلاث أعوام في حين يصل مداه إلى خمس أو عشر سنوات في بعض الولايات (حلمي، ٢٠٢٣، ص٥٠٨).

وعلى الرغم من أن قواعد ومتطلبات الترخيص لممارسة مهنة التعليم تختلف من ولاية إلى أخرى، إلا أن هناك اتفاق عام بين معظم الولايات الأمريكية على ضرورة أن يتوافر في أي شخص يرغب بمهنة التدريس عدة مواصفات وشروط، إلا أن هناك شروط عامة لأغلب الولايات الأمريكية وهي كما ذكرتها (الغامدي، ٢٠٢٢، ص٣٥) كما يلي:

- اجتياز اختبار (Massachusetts Test for Educator Licensure MTEL).
- إكمال برنامج إعداد المعلمين المعتمد من الدولة للحصول على الترخيص المبدئي، وهو صالح لمدة تصل إلى عشر سنوات.
- خلال فترة الترخيص الأولي، يجب على المرشحين الوفاء بمتطلبات الترخيص المهني.

ويختلف اختبار الحصول على التراخيص حسب المواد الدراسية والولاية، في حين أن درجات النجاح قد تختلف حسب الولاية أيضًا، ففي ولاية بنسلفانيا حسب (موقع جامعة جوينيد ميرسي، ٢٠٢٤) فإن المعلمين يخضعون لاختبارات مختلفة حسب المرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها وهي على النحو التالي:

- إذا كان المعلم يقوم بتدريس مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الرابع، فسوف يخضع لاختبار شهادة معلم بنسلفانيا لوحدات التعلم المبكر ١و٢و٣.
- إذا كان المعلم يدرس المرحلة الثانوية سيخضع لاختبار (Praxis II) من خلال خدمات الاختبارات التربوية (ETS) في مجال المحتوى المحدد الذي يقوم بتدريسه.
- بالنسبة للتعليم الخاص من مرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الرابع، سيخضع المعلم لاختبار شهادة معلم بنسلفانيا لوحدتي التعليم الخاص ١ و٢.

وقد تفرض بعض الولايات على المعلمين ضرورة حضور برامج التنمية المهنية أو مواصلة تعليمهم كشرط لتجديد الترخيص للعمل بمهنة التدريس، وقد نشرت ولاية فيرجينيا (دليل تجديد الترخيص المهني للمعلمين، ٢٠٢١) موضحة فيه شروط تجديد الرخصة المهنية للمعلمين الذين يحملون رخصة ٥ سنوات، حيث يجب على هؤلاء المعلمين إكمال ١٨٠ نقطة للتجديد بالإضافة إلى المتطلبات القانونية، حتى يتمكن لهم الحصول على رخصة عشر سنوات قابلة للتجديد، وتتمثل هذه النقاط في الاختيار من المشاريع التالية:

١. درجة جامعية: على المعلم الالتحاق ببرنامج دراسي لتخصص جديد، يُقدم من جامعة أو كلية معتمدة إقليميًا لمدة عامين أو أربعة أعوام، ويجب أن يحصل المعلم على درجة النجاح أو "التجاوز" في البرامج التي يتم تدريسها بنظام "التجاوز أو الرسوب"، وللفصل الدراسي الواحد ٣٠ نقطة، والحد الأقصى للنقاط ١٨٠ نقطة.

٢. المؤتمر المهني: ويتم تعريفه بأنه أي اجتماع رسمي، أو ورشة عمل، أو معهد، أو ندوة مدتها أربع ساعات أو أكثر، تتناول الاهتمامات التعليمية، ويكون التحقق من ذلك بشهادة حضور للمؤتمر، أو قائمة المشاركين فيه، أو دعوة ورسالة قبول أو رسالة شكر، والحد الأقصى لعدد نقاطه (٤٥ نقطة).

٣. تطوير المناهج الدراسية: وهو نشاط جماعي يساهم فيه صاحب الترخيص في تحسين مناهج المدرسة أو قسم في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، ويجوز لصاحب الترخيص تجميع نقاط هذا الخيار مقابل الوقت الذي يقضيه في التخطيط الأولي والتطوير، ويجب ألا يقل عن خمس ساعات لكل نشاط، وليس من الضروري أن تكون متتالية، وللتحقق من ذلك يكون باستخدام قائمة المشاركين في الجهة التعليمية،

دليل المناهج، قائمة مهام اللجنة، والحد الأقصى لعدد النقاط: ٩٠.

٤. نشر بحث أو مقال علمي: كتابة أبحاث مهنية وتجارب وتصورات ومعتقدات تجربة مجزية، يجب أن يساهم المقال أو التقرير في الممارسة الفعلية للمهنة أو في مجموعة المعرفة الخاصة بالمهنة، وللتحقق من ذلك يكون بنسخة من المقال أو البحث، كما يشترط أن يكون النشر في مجلة علمية متخصصة أو تابعة لجهة علمية، الحد الأقصى لعدد النقاط (٩٠) وفي حالة تعدد المؤلفين يتم تقسيم النقاط.

٥. نشر كتاب: تمثل كتابة الكتاب جهدًا كبيرًا لجلب خبرة كبيرة أو موضوع جديد للجمهور المستهدف، ويجب أن تركز الكتب المخصصة للتجديد على المفاهيم التي تعزز النظريات أو الممارسات الجديد المطبقة على مهنة التدريس، ويشترط أن يتم نشر الكتاب للبيع، وللتحقق من ذلك تقديم نسخة من الكتاب المنشور أو صفحات عنوان الكتاب متضمنة اسم المؤلف وبيانات النشر، الحد الأقصى للنقاط (٩٠) وفي حال تعدد المؤلفين تقسم النقاط.

٦. الإرشاد أو الإشراف: وهي خدمة يقدمها أحد المتخصصين ذوي الخبرة لمساعدة شخص واحد أو أكثر من أجل تحسين الأداء، قد تشمل المساعدة التعليم المباشر، التوضيح، تطوير الخطط، الاتصال غير الرسمي، وقد يتضمن الخيار أيضًا برامج إرشادية مصممة كجزء من العملية التعريفية للمعلم المبتدئ، أو الطالب قبل الخدمة، ويكون بالتزامن مع برنامج إعداد المعلم الذي ترعاه المؤسسة التعليمية، وللتحقق من ذلك يكون عن طريق قائمة المشاركين من الكلية أو الجامعة، أو قائمة توظيف الوكالات التعليمية، الحد الأقصى للنقاط (٩٠) نقطة واحدة لكل ساعة.

٧. مشروع تربوي: وقد يتضمن هذا الخيار مجموعة واسعة من البرامج المشاركة في مشروع خاص يكلفه به مشرف القسم، أو المشاركة في مشروع خبرة كعمل بديل (مدفوع الأجر أو تطوعي) حيث يتولى صاحب الترخيص مسؤوليات مهنية جديدة لفترة زمنية محددة، يشترط أن يقوم صاحب الترخيص بالتحقق من جانب معين في التعليم وإعداد تقرير مكتوب أو منتج ملموس، وللتحقق من ذلك يكون عن طريق القبول لبرنامج التبادل من الكلية أو الأعمال التجارية، أو ملخص مكتوب لأنشطة المشروع، الحد الأقصى لعدد النقاط (٩٠).

- البرامج التدريبية أثناء الخدمة

يحتل المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية مكانة عظيمة، لذا فهي تولي اهتمامًا كبيرًا بتقديم برامج التطوير المهني له، لرفع مستوى نموه المهني وكفاءته التدريسية، وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في مجال التطوير المهني للمعلمين، حيث تقدم الجامعات الأمريكية والمراكز التدريبية العديد من البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة ذات الصيغة المهنية والثقافية.

ويهتم المعلمون بحضور البرامج التدريبية وذلك لحصولهم على امتيازات كثيرة، مثل التمتع بمكانة كبيرة في المدرسة، وأحقية الترشح لرئاسة المؤسسات التعليمية، والحصول على منح لحضور المؤتمرات والاجتماعات التعليمية في الأماكن المختلفة، وهذا بالإضافة إلى زيادة الراتب تلقائيًا، وتتسم برامج تدريب المعلمين بالتنوع والاختلاف فيما بينها؛ نظرًا لاختلاف احتياجات المعلمين ومستوياتهم، ومعظم هذه البرامج تعالج مختلف المشكلات التعليمية والبحث عن حلول لها (العريقي والمليكي، ٢٠٢٣).

عادة ما يتم تنفيذ البرامج التدريبية خلال فترة الإجازة الصيفية، كما تنظم برامج تدريبية في أثناء العام الدراسي، أو في المساء بعد الانتهاء من اليوم الدراسي، وأحيانًا في عطلة نهاية الأسبوع، وفي بعض الأحيان يحصل المعلم على إجازة تفرغ علمي لمدة عام أو أكثر، مثل: البرامج التي تؤدي إلى الحصول على درجات علمية، وتتمثل هذه البرامج كما ذكراها (العريقي والمليكي، ٢٠٢٣) كما يلي:

- برامج تدريب المعلمين على الكفاية والأداء: حيث تتولى حوالي ٦٠ % من كليات المعلمين برامج الكفايات التدريسية لإكساب المعلم الكفاءة في إعداد خطة الدرس، واستخدام طريقة المناقشة وطرح الأسئلة في التدريس، واستخدام التقنيات التربوية، ولا تقتصر هذه البرامج على الجانب المهني فقط، بل تشمل ايضًا الجانب الأكاديمي.

- نقابات المعلمين: وهي تقوم بدور كبير في مجال التطوير المهني، حيث تقدم دراسات في التنمية السياسية للمعلمين، كما تعقد برامج وورش عمل صيفية لمدة أسبوع على الأقل لتنمية مهارات المعلمين، تتميز البرامج التدريبية التي تقدمها النقابات بالديموقراطية، وللمعلم حرية اختيار البرنامج الذي يرغبه، ولهذا يقبل المعلمون على البرامج التي تقدمها النقابات أكثر من برامج الكليات والجامعات.

- برامج الشراكة بين المدارس والجامعات: وذلك لتطوير إعداد التلاميذ المعلمين في كليات التربية والأكاديميين في الكليات، حيث يوجد ٧٤٪ من المدارس الابتدائية والمتوسطة على علاقة شركة مع الجامعات، مثل: برنامج الشركة بين جامعة كولورادو في دينفر والمدارس.

- مراكز تدريب التطوير المهني للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية: تقدم برامج تدريب المعلمين في الولايات المتحدة في مراكز منظمة معدة لهذا الغرض، لهذا سميت بمراكز تدريب المعلمين، وهذه المراكز تمثل مؤسسة تقوم بتسهيل التعاون بين الجامعات والمدارس بغرض تحسين عمليات التدريب، ومهمة هذه المراكز القيام بالتدريب للمعلمين أثناء الخدمة من أجل تكوين مهارات متكاملة تناسب عملية التدريس، وهي تعنى بتطوير برامج التدريب وتحسين كفايات المعلمين في المجالات التعليمية.

ونتيجة هذا التعاون والشراكة بين هذا العدد الكبير من المؤسسات هو أن جهود الأكاديميات المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية تبدأ قبل يلتحق بالخدمة،

حيث تشارك الأكاديميات المهنية في وضع الخطط والسياسات التي تسير عليها كليات إعداد المعلمين وفقًا للاتجاهات الحديثة في التطوير المهني، وكثيرًا ما توفر هذه الأكاديميات وسائل الدعم والمتابعة لطلاب كليات إعداد المعلمين ومساعدتهم في التعرف الجيد في مجال التدريس وعمل المعلم، كما تساهم في تقديم الدعم المادي والمعنوي (نوح، ٢٠٢٠، ص٢٤٠).

وأضاف (إسماعيل، ٢٠١٦، ص٨٨) أن التدريب الموجه نحو العمل من أبرز الاتجاهات التجديدية في مجال التطوير المهني للمعلم في الولايات المتحدة، ومن تطبيقات هذه الاتجاهات برامج تدريب المعلمين على الكفاية، ولا تقتصر هذه الكفايات على الجانب المهني، بل على الجانب الأكاديمي أيضًا، حيث تقدم كليات المعلمين برامج تدريبية تستغرق ما بين ستة وثمانية أسابيع، وللمعلم الحرية في اختيار نوع التدريب الذي يرغبه، ولهذا السبب يقبل المعلمون على برامج التنمية المهنية التي تقدم.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لعدد من الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة مرتبة من الاحدث للأقدم، على النحو الآتي:

دراسة الشمري (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تحقق المعايير العالمية للتنمية المهنية في برامج التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم بمدينة حائل، ومقترحات تطويرها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم العام بمدينة حائل، وأظهرت الدارسة نتائج، من أبرزها: جاء التحقق الكلي للمعايير العالمية للتنمية المهنية في برامج التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة حائل بدرجة متوسطة، وجاءت جميع الأبعاد الفرعية متحققة بدرجة متوسطة.

دراسة العريفي (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات والمشرفات في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد الدراسة يوافقون على الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية، كما أشارت النتائج إلى أن المشرفات والمعلمات يوافقون بشدة على سبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية.

دراسة التميمي (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بـ(الرؤية العامة- المؤسسات التعليمية المختلفة في تطوير المعلمين مهنياً - بنية برامج التطوير المهني للمعلمين) جاء بدرجة متوسطة، كما وافق أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على أن برامج التطوير المهني للمعلمين تركز على الجانب النظري من التطوير دون الاهتمام بالجانب العملي.

دراسة العتيبي والمنقاش (٢٠٢٢) هدفت إلى عرض التجربة الكورية للاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، والتعرف إلى واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي ومشرفات التدريب، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: أن واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة، حيث تأتي مرحلة تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمرتبة الأولى، وتأتي مرحلة تصميم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثانية، ومرحلة تحديد الاحتياجات من برامج التنمية المهنية بالمرتبة الثالثة، ومرحلة تقويم برامج التنمية المهنية بالمرتبة الرابعة كأقل المراحل من حيث الموافقة.

دراسة الغبثر (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر المعلمين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من معلمين التعليم العام الحكومي، توصلت الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة بين أفراد الدراسة على المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم، ثم المعوقات باتجاه المعلم نحو الرخصة المهنية، ويليها المعوقات المتعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلم، وأخيرًا المعوقات المتعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية.

دراسة عبد السلام (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على أهم الخبرات العالمية في مجال التنمية المهنية للمعلم، والمؤسسات القائمة عليها، ومعايير الترخيص لمهنة التعليم بهذه الدول، والتعرف على الواقع الحالي لبرامج التنمية المهنية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد الصعوبات التي تعيق تحقيق تلك البرامج لأهدافها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين تلقوا برامج تدريبية بالأكاديمية المهنية المعلمين، والمسئولين

بالأكاديمية المهنية للمعلمين والخبراء المشاركين في تدريب المعلمين بها بمحافظات أسيوط، وسوهاج، والوادي الجديد، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها: أن البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلم بوضعها الحالي لا تلبي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، أن محتوى البرامج التدريبية لا ينمي القيم المهنية للمعلم بالدرجة المطلوبة، وأن هناك قصور في نوعية برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين.، بالإضافة إلى ضعف في نظم تقويم برامج التنمية المهنية، كما أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تنفيذ الأكاديمية المهنية للمعلمين للبرامج التدريبية.

دراسة باجاديون، وتولاو (Bagadion & Tullao, 2018) هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى أداة تقييم بديلة من شأنها تعزيز فعالية المعلم والعمل على تعزيز التراخيص المهنية ومواءمتها مع المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن الترخيص المهني للمعلم أداة تساهم في تنمية رأس المال لبشري، ويوفر ضمان الجودة في مستوى أداء التعليم.

دراسة بوبوفا، إيفانز، بريدينغ، وأرانسيبا (Popova, Evans, Breeding & Aranciba, ٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على خصائص برامج التنمية المهنية التي تؤثر على نتائج الطالب، واعتمدت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل برامج التنمية المهنية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخصائص المرتبطة إيجابي بتأثير البرنامج على تعلم الطالب تشمل: ربط المشاركة بحوافز مثل: الترقية أو الآثار المترتبة على الراتب، والتركيز على المحتوى، والتدريب على الدروس بشكل عملي، وموائمتها مع السياق المحلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن جميع الدراسات اتبعت المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليلي، وتنوعت مجتمعات الدراسة بين المشرفين والمعلمين في إدارات التعليم، وجاءت الاستبانة أداة لجمع البيانات في جميع الدارسات السابقة ماعدا دراسة (Bagadion & Tullao, 2018) ودراسة (Popova, Evans, Breeding & Aranciba, 2018).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد أهداف الدراسة، والاجابة عن أسئلة الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية في الاستفادة من التجربة الأمريكية في مجال التطوير المهني للمعلمين وبالأخص في مجال (تجديد الترخيص للتعليم)، لوضع تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل الوثائق، وذلك لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية وإجراءاتها، لتقديم تصور مقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة:

إجابة سؤال الدراسة: ما التصور المقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

وبعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة توصلت هذه الدراسة إلى تصور مقترح، يشتمل على المحاور التالية:

أولًا: الإطار العام للتصور

تقوم فكرة التصور على:

- أن تجديد الترخيص المهني للمعلم يرتبط بتحقيق نمو مهني فعلي، وليس مجرد إجراء إداري.
- يعتمد التصور على مبدأ النقاط المعتمدة للتطوير المهني التي يحصل عليها المعلم من خلال أنشطة متنوعة، بحيث تكون شرطًا لتجديد الترخيص.

ثانيًا: منطلقات التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية في مجال (تجديد الترخيص للتعليم) في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية على المنطلقات التالية:

- القيم والمبادئ الإسلامية التي ترتكز عليها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث ورد في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في الأساس رقم (١٦) من أسس التعليم؛ ضرورة التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم بتتبعها، والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع بالخير والتقدم.
- الاهتمام المتزايد من قبل حكومة المملكة العربية السعودية بالتطوير المهني للمعلمين، ويتضح ذلك من خلال صدور قرار مجلس الوزراء بالموافقة على إنشاء المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بناء على قرارا مجلس الوزراء رقم (١٩٧) بتاريخ ١٤٤١/٣/٨.
- الاستثمار في التطوير المهني للمعلمين كونهم الركيزة الأساسية لتحقيق جودة التعليم وبلوغ أهدافه ومواكبة التطورات السريعة والمستمرة في العالم من حولنا.

ثالثًا: مبررات التصور المقترح

تظهر حاجة المعلمين للتطوير المهني من خلال المبررات التالية:

- الاستفادة من التجربة الأمريكية في مجال التطوير المهني، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير قدرات وممارسات المعلمين في المملكة العربية السعودية.
- التطور المتسارع في الجوانب التقنية والمعرفية بما يفرض تطورات مستمرة مجال التعليم، والمعلم يعتبر حجر أساس العملية التعليمية، ويحتاج إلى ان يكون على إطلاع بكل ما هو جديد على مستوى التعليم بشكل خاص، والمستويات المجتمعية الأخرى بشكل عام، وهذا يحتاج تطوير مهني على قد كبير من الكفاءة.
- استجابة لنتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود حاجة للتطوير المهني للمعلمين، لمساعدتهم على القيام بأدوارهم بشكل فعّال.

رابعًا: أهداف التصور المقترح

يهدف التصور المقترح إلى تقديم تصور علمي يسهم في التطوير المهني للمعلمين، وتتمثل الأهداف الفرعية للتصور فيما يلي:

- الاستفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التطوير المهني للمعلمين، باعتبارها من الدول الرائدة في إعداد وتطوير المعلمين.
- تلبية الاحتياجات الحقيقة للمعلمين في مجال التطوير المهني وبما يلبي متطلبات عملهم.
- توظيف الأساليب الحديثة في مجال التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للمعلمين، والتي تناولتها تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

خامسًا: مكونات التصور

١. مدة الترخيص وآلية التجديد

- يمنح الترخيص المهني لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد.
- يشترط للتجديد حصول المعلم على عدد محدد من النقاط (مثلاً ١٥٠ نقطة) من أنشطة التطوير المهني المعتمدة خلال فترة الترخيص.

٢. مصادر النقاط المعتمدة لبرامج التطوير المهني

يمكن أن تكون الأنشطة مشابهة لما هو مطبق في الولايات المتحدة، مع تكييفها للبيئة السعودية:

- البرامج التدريبية المعتمدة
  - حضور برامج تدريبية في الكفايات التدريسية أو التخصصية.
  - يمنح لكل يوم تدريبي عدد معين من النقاط (مثلاً ٥ نقاط).
- المؤتمرات والندوات العلمية
  - المشاركة في مؤتمرات تربوية أو ورش عمل معتمدة.
  - يمنح لكل مؤتمر أو ورشة نقاط محددة (مثلاً ١٠ نقاط).
- إعداد أو تطوير المناهج الدراسية
  - المشاركة في فرق تطوير المناهج أو تصميم وحدات تعليمية مبتكرة.
  - يمنح لكل مشروع نقاط حسب حجم المساهمة.
- النشر العلمي
  - نشر بحث تربوي أو مقال علمي في مجلة محكمة أو منصة معتمدة.
  - يمنح لكل بحث نقاط (مثلاً ٣٠ نقطة).
- الإشراف أو الإرشاد التربوي
  - الإشراف على المعلمين الجدد أو الطلاب المعلمين في برامج إعداد المعلم.
  - يمنح لكل ساعة إشراف نقاط محددة.
- الحصول على درجة علمية أو دبلوم مهني
  - إكمال برنامج أكاديمي أو دبلوم تربوي معتمد.
  - يمنح نقاط عالية (مثلاً ٦٠ نقطة).

٣. آلية التحقق والمتابعة

- تحديث النظام الخاص بتسجيل أنشطة التطوير المهني وربطه بملف المعلم.
- تقوم الجهات المعتمدة (وزارة التعليم، الجامعات، مراكز التدريب) برفع شهادات الحضور أو الإنجاز مباشرة على المنصة.
- يتم احتساب النقاط تلقائيًا، ويظهر للمعلم رصيده الحالي.

٤. الحوافز المرتبطة بالنظام

- ربط النقاط الإضافية بامتيازات مثل :
  - أولوية في الترقيات.
  - منح دراسية داخلية وخارجية.
  - مكافآت مالية أو تقديرية.

سادسًا: المزايا المتوقعة

- ضمان أن تجديد الترخيص يعكس التطوير الفعلي للمعلم.
- تحفيز المعلمين على المشاركة في أنشطة مهنية متنوعة.
- رفع جودة التعليم من خلال تحسين كفايات المعلمين باستمرار.

سابعًا: متطلبات تطبيق التصور المقترح

هناك مجموعة من المتطلبات اللازم توافرها للتصور المقترح للتطوير المهني للمعلمين في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، منها ما يلي:

- إيجاد بيئة جاذبة ومحفزة للتطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية.
- استقطاب خبراء ومدربين متخصصين ومؤهلين لضمان نجاح التطوير المهني للمعلمين.
- تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ عمليات التطوير المهني للمعلمين.

- تحسين آليات وأدوات التقييم المتبعة في تقييم برامج التطوير المهني للمعلمين.
- اعتماد آليات تحفيز للمعلمين المشاركين في برامج التطوير المهني.
- مراعاة الفصل بين برامج التطوير المهني للمعلمين في المرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة عن المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- ترك حرية اختيار البرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجاتهم.
- مراعاة المرونة في اختيار توقيت برامج التطوير المهني للمعلمين.

ثامنًا: معوقات قد تواجه تطبيق التصور المقترح

يمكن تحديد بعض المعوقات التي قد تُحِد من تطبيق التصور المقترح في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي.

- محدودية الحوافز التي تقدمها الوزارة للمعلمين للمشاركة في برامج التطوير المهني.
- تدني رغبة بعض المعلمين في الالتحاق بالبرامج التدريبية.

تاسعًا: سبل التغلب على معوّقات تنفيذ التصور المقترح:

هناك عدد من السبل للتغلب على معوّقات تنفيذ التصور المقترح، منها الآتي:

- الاستفادة من التوجهات الحالية للمملكة العربية السعودية رؤيتها ٢٠٣٠ والتي تضع التعليم على رأس الأولويات، في حشد الجهود لتحسين والتطوير المستمر في مجال التطوير المهني للمعلمين.
- توفير البيئة المناسبة التي تحفز للتطوير، من خلال نشر ثقافة التحسين والتطوير بين المعلمين.
- إقرار أهداف استراتيجية، ولوائح وأنظمة للتطوير المهني للمعلمين.

عاشرًا: الجهات المعنية بتطبيق التصور المقترح:

- وزارة التعليم.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي.
- الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بالوزارة وادارات التعليم.

التوصيات:

١. تبني التصور المقترح وتطبيقه، والعمل على تحقيق المتطلبات اللازمة للتطوير المهني للمعلمين في ضوء تجربة الولايات المتحدة الامريكية.

٢. على الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بالوزارة وادارات التعليم نشر ثقافة تمهين التعليم بين جميع المعلمين.

٣. ضرورة بناء برامج التطوير المهني للمعلمين وربطها بتجديد الرخصة المهنية تلقائيًا، وتقديمها بشكل مدمج، يتضمن الجانبين التقليدي، والإلكتروني؛ لتدريبهم على استخدام الجانبين في عملية التعليم.

٤. توجيه نظر المسؤولين عن برامج التطوير المهني للمعلمين إلى عقد دورات للتطوير المهني للمعلمين بمختلف مراحل التعليم في ضوء المتغيرات والاتجاهات المعاصرة.

الخاتمة:

يُعد التطوير المهني للمعلمين ركيزة أساسية في تحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إذ يسهم في رفع كفاءة المعلمين معرفيًا ومهنيًا، ويُمكّنهم من مواكبة المستجدات التربوية والتقنية، بما ينعكس إيجابًا على مخرجات العملية التعليمية. وقد تناولت هذه الدراسة تعريف التطوير المهني وأهميته وتعريف الترخيص المهني للتعليم، مع عرض للتطوير المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى تصور مقترح يقوم على ربط تجديد الرخصة المهنية ببرامج التطوير المهني على غرار النظام الأمريكي، وفي ضوء ذلك توصي الدراسة بتبني التصور المقترح وتطبيقه، والعمل على تحقيق المتطلبات اللازمة للتطوير المهني للمعلمين في ضوء تجربة الولايات المتحدة الامريكية.

المراجع:

إسماعيل، مجدي رجب، أبو زيد، إنعام عبد الوكيل، وعفيفي، أميمة محمد. (٢٠١٦). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤ (٣)، ٧٠ - ١٢١.

الأنصاري، سامر محمد. (٢٠١٩). إعداد المعلم وتطوره مهنيًا في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (١٤)، ٢٣٣-٢٥٥.

التميمي، فاطمة عبد الرحمن. (٢٠٢٣). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، ع (١٤).

الحارثي، غادة محمد والحصيني، حاتم عبد الله. (٢٠٢٣). التنمية المهنية للمعلم الفنلندي وكيفية الاستفادة منها في التعليم السعودي من وجهة نظر خبراء التربية بمحافظة الطائف. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٦)، ٥١٥-٥٦٩.

حلمي، محمد عبد الكريم. (٢٠٢٣). معوقات تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم للمعلمين بالتعليم الثانوي العام في مصر وسبل التغلب عليها. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨ (٢)، ٣٠٣-٣٥٤.

الزهراني، أميرة سعد. (٢٠٢٢). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة

المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢١)، ٥٠٨-٥٣٢.
الزهراني، رائد مشني. (٢٠١٩). تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة سنغافورة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٧ (٤)، ٣٥-٦٥.
زيدان، السيد محمد. (٢٠١٨). التطوير المهني للمعلمين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، *مجلة كلية التربية – جامعة بور سعيد*، ع (٢٤).
الشمري، مشعان ضيف الله. (٢٠٢٤). تطوير برامج التنمية المهنية الموجهة للمعلمين في مدارس التعليم العام بمدينة حائل في ضوء المعايير العالمية للتنمية المهنية، *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، مج (٤٨) ج (٣).
الطلحي، أفنان فايز، مسعود، أفنان عمر، حمدي، تغريد عبده، القثامي، فريدة رشيد، الحربي، نورة عبد العزيز، العمراني، دلال مطلق، السعدي، ريم خضر، والعتيبي، مرام مسري. (٢٠٢٣). التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ والتجارب الدولية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٧ (٩)، ٤٨-٧١.
عابد، ولاء هاني. (٢٠١٦). *دور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس غوث*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
عبد التواب، عبد الله عبد التواب، الحلواني، حنان صلاح الدين، والعتيبي، ناصر ضيف الله. (٢٠٢٣). التنمية المهنية للمعلم والقيادات التربوية في الخبرة الأمريكية والخبرة الألمانية وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة مقارنة. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٩ (١)، ٢٣٠-٢٥٥.
عبد السلام، أماني محمد. (٢٠١٩). التصور المقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول، *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسوط*، مج (٣٥)، ع (٢).
عبد العظيم، عبد العظيم صبري، وعبد الفتاح، رضا توفيق. (٢٠١٧). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. ط١. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
العتيبي، عواطف قاعد؛ المنقاش، سارة عبد الله. (٢٠٢٢). تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، كلية التربية جامعة أسيوط، مج (٣٨)، ع (١).
العريفي، نورة سعد. (٢٠٢٤). دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني في ضوء الصعوبات التي تواجه المعلمات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٣٦ (١٩)، ١٧٢-٢١٢.
العريقي، رويدا علي، والمليكي، حمود حسن. (٢٠٢٣). تصور مقترح للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي أثناء الخدمة وفقاً للاتجاهات الحديثة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٠ (٧٦)، ١٦١-١٩٨.
الغامدي، أماني خلف. (٢٠٢٢). التوجه نحو رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء التجارب العالمية. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٣٠ (٤)، ٢١-٤٣.
الغبثر، نهى سليمان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجيا والتربية*، ٢ (٣)، ١٩٥-٢٤٠.
القحطاني، عثمان علي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لبدائل التنمية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للمملكة ٢٠٣٠، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج (٢)، ع (٨).
محمد، ماهر أحمد. (٢٠٢١). تفعيل الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في التطوير المهني للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات التجارب الدولية، *المجلة التربوية*، مج (٣٦).
المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. (٢٠٢٥). *عن البرنامج*، مسترجع بتاريخ ٢٥ نوفمبر، ٢٠٢٥، من: https://niepd.futurex.sa/
موقع وزارة التعليم. (٢٠٢٥). *"التعليم" تعلن إلغاء ارتباط الرخصة المهنية بالعلاوة السنوية واستمرار الحصول عليها عند التوظيف أو التعاقد الجديد*، مسترجع بتاريخ ٢٣ نوفمبر، ٢٠٢٥، من: https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/news1_18112024.aspx
النجدي، أميرة أحمد، وداود، عبد العزيز أحمد، وحتاتة، أم السعد أبو العينين. (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلم في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ٢٥٩-٢٩٠.
نوح، مصطفى محمد، البنا، أحمد عبد الله، والسمالوطي، ماجدة محمد. (٢٠٢٠). تطوير منظومة التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٢ (٢)، ٢٢٧-٢٥٠.
الهويش، يوسف بن محمد. (٢٠١٨). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ج(١)، ع (٤٢).
هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠٢٤). *المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي*، مسترجع بتاريخ ١٥ يناير، ٢٠٢٥، من: https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/46d3b1b2-6455-466d-8942-b13600c0414c/1

Arancibia, Violeta; Breeding, Mary E.; Evans, David; Popova, Anna. (2018). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *Policy Research Working Paper* No. WPS 8572 Washington, D.C.: World Bank Group: http://documents.worldbank.org/curated/en/349051535637296801

Bagadion, A. F., & Tullao, T. S. (2018). Content analysis of licensure examination for teachers: Traditional vs non-traditional teacher assessment. *International Journal of Education and Practice*, 6(4), 203–224.

Gwynedd Mercy University. *Teacher Preparation Program*. Retrieved December 24, 2024, from: https://accelerated.gmercyu.edu/education-teach

U.S. Department of Education. *Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22*. Retrieved August 20, 2025, from: https://www.ed.gov/media/document/strategic-planpdf-42232.pdf

Virginia Department of Education. (2021). *Virginia Licensure Renewal Manual.* Retrieved December 20, 2024, from: https://sbo.nn.k12.va.us/hr/licensure/doc/licensure-renewal-manual.pdf

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

أ. عائشة بنت حسن علي عداوي
باحثة دكتوراه، تخصص الفلسفة في الإدارة والإشراف التربوي، قسم القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية، جامعة الملك خالد.

Developing the Technical Practices of Early Childhood School Principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of institutional excellence models.

Aisha Hassan Ali Adawi
Doctoral Researcher, Specialization in Philosophy of Educational Administration and Supervision, Educational Leadership and Policies Department, College of Education, King Khalid University
Email: aishah11ad@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الممارسات التقنية، مديرات مدارس الطفولة المبكرة، نماذج التميز المؤسسي.

KEY WORDS:
Technical practices, Early childhood programs, School principals.

مستخلص البحث:

هدف البحثُ إلى تقديم تصوُّر مقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي في الأبعاد: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية). ولتحقيق هدف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة مكونة من (٥٣) فقرة موزعة على محورين؛ لجمع البيانات من عينة البحث التي تكوَّنت من (٣١٥) مديرة مدرسة طفولة مبكرة، وتم اختيار مديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية بالطريقة العشوائية البسيطة من خمس إدارات تعليمية هي: (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية)، وقد تم التأكُّد من صدقها وثباتها. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن موافقة أفراد عينة البحث على واقع تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي، جاءت بدرجةٍ متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧)، كما توصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لمحور متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي جاءت كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤)، كما تم تقديم التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي كتدريب مديرات مدارس الطفولة المبكرة على استخدام الأنظمة والمنصات التقنية في أداء المهام، وتوظيف التجهيزات والوسائل التقنية الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الأنشطة المدرسية، وعقد شراكات فاعلة مع القطاعات المجتمعية بما يخدم البيئة التقنية الداعمة للعمل المدرسي. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بعددٍ من التوصيات، منها: تبنّي التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

ABSTRACT:

The study aimed to present a proposed framework for developing the technical practices of early childhood school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of institutional excellence models. To achieve this objective, the descriptive-approach was employed, and a questionnaire consisting of (53) items distributed across two domains was used to collect data from the study sample. The sample comprised (315) school principals randomly selected from five educational directorates: Riyadh, Makkah, Eastern Region, Asir, and Northern Borders. The validity and reliability of the instrument were verified. The findings revealed that the participants' responses regarding the reality of technical practices of early childhood school principals in the Kingdom of Saudi Arabia, in light of institutional excellence models, were of a moderate level, with a mean of (3.17). Furthermore, no statistically significant differences at the 0.05 level were found in the participants' responses attributable to the variables of academic qualification, years of experience in early childhood administration, educational directorate, or the number of training programs in the field of technology. The results also indicated that the overall score for the requirements of developing technical practices of early childhood school principals in the Kingdom of Saudi Arabia, in light of institutional excellence models, was high, with a mean of (3.74.) Moreover, no statistically significant differences at the (0.05) level were found in the participants' responses regarding these requirements attributable to the same demographic variables. Based on the results, a proposed framework was presented. In light of the findings, the study recommends adopting the proposed framework to enhance the technical practices of early childhood school principals.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم نموًّا متسارعًا في التقدُّم التقني، وتوظيف ذلك في شتى مجالات الحياة، وقد صاحب ذلك تحول في أساليب العمل وآلياته في العديد من المؤسسات، بما فيها المؤسسات التربوية، مما فرض على هذه المؤسسات عامة، ومدارس التعليم خاصة، تغييرَ سياساتها وأنظمتها الإدارية، ومواكبة هذا التطور التقني والمعلوماتي، والعمل بأساليب تقنية حديثة في الوظائف والمهام الإدارية، وذلك في ضوء معايير ومؤشرات تميُّز تُسهم في تطوير ممارسات مديري المدارس، وتحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وتكلفة.

لذلك تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز التحوّل الرقمي في التعليم بما يتوافق مع مستهدفات رؤية ٢٠٣٠ الهادفة إلى بناء مجتمع معرفي قائم على اقتصاد المعرفة. وقد ركّزت الوزارة على توظيف التقنيات الحديثة والحلول الرقمية العالمية لتمكين منظومة تعليمية إلكترونية متكاملة، وفي إطار مواكبة التطوّر التقني، شاركت الوزارة في مؤتمر LEAP2023 باستعراض مجموعة من المنصات والخدمات الرقمية التي تدعم رحلة الطالب التعليمية؛ مثل منصتي روضتي ومدرستي، والمدرسة الافتراضية، ونظام نور وذلك في بما يعزز جودة الأداء التعليمي ويواكب التحول الرقمي العالمي (وزارة التعليم، ٢٠٢٣).

ويواجه التعليم العام في المملكة العربية السعودية تحديات متعددة، تتمثَّل في تحسين جودة التعليم، وضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب، بما في ذلك توفير تقنيات التعليم الحديثة، إضافةً إلى التحديات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على عملية التعليم، وتضخم حجم المؤسسات التعليمية، كما أن قطاع التعليم يحتاج لمسايرة التطور الرَّقْمي، بما يسهم في تحسين بيئة التعليم وتطوير أنظمته (الموسى، ٢٠٢٤).

وقد أسهم التطور التقني الكبير، وما رافقهُ من تطور معلوماتي، ودخول الأدوات والمفاهيم التقنية الحديثة جميع مجالات العمل باختلاف أنواعه وقطاعاته، في تطوير العمل الإداري على نطاق واسع، مما أدى إلى تغيرات جوهرية في أساليب العمل الإداري لمديري المدارس، فلم تَعُد تصلح الأدوات القديمة والطرائق التقليدية كالمعاملات الإدارية الكتابية، والتواصل مع أولياء الأمور عبر الرسائل الورقية، والتقويم والمتابعة من خلال نماذج ورقية وغيرها من الطرق (الزعبي، ٢٠١٥).

وحتى تكون الإدارة المدرسية فاعلة ومواكبة لهذه التطورات؛ كان لزامًا عليها أنْ تستجيب لها وتتفاعل معها بشكل يمكِّنها من تنفيذ المهام المنوطة بها بشكل فعَّال وناجح، وأن تعمل على تحوُّل الإدارة المدرسية من إدارة تمارس مهامَّ تقليدية تعتمد على الأعمال الورقية والإجراءات اليدوية والروتينية، سواء على صعيد العمل الإداري، أو على صعيد العملية التعليمية، إلى ممارسات تقنية تعتمد على الأساليب الحديثة في استخدام التقنية ومنتجاتها المعرفية، من برامج وأدوات، ووسائل اتصال ومفاهيم، وتطويعها لتنفيذ المهام والأنشطة بشكل فعال (أبو خيران وآخرون، ٢٠٢٠).

وبناءً على ذلك، تحتاج الممارسات التقنية التي يمارسها المدراء في المدارس بالوقت الحاضر إلى ضرورة مواكبتها بالطريقة المثلى، والتوجه لتبني طرق ونماذج تزيد من فعاليتها ودورها في نجاح العملية التعليمية ومن هذه النماذج نموذج التميز المؤسسي (Sahu, 2020). وتُعَد نماذج التميز المؤسسي أحد النماذج والمداخل التي تساعد بشكل كبير في تحقيق نجاحٍ ملحوظ في إدارة العاملين بالمؤسسات التعليمية، وتطوير قدراتهم، وتهيئة بيئة العمل المناسبة، لتحقيق الأداء المتميز للمؤسسة (الظفيري ٢٠٢٠، ص. ٢٨٢).

وبيَّنت دراسة أبي رجب (٢٠١٩) أن التميز المؤسسي يعكس تفوقَ مؤسساتِ مدارس الطفولة المبكرة وتفردها عن غيرها، عن طريق تقديم أفضل الممارسات في أداء مهامها وعملياتها. وفي هذا السياق يؤكِّد الغامدي (٢٠٢٠) على أهمية تبني الإدارة المدرسية لمعايير التميز المؤسسي وَفْقَ نظمٍ مرنة تستجيب للتغيُّرات الخارجية بسرعة وفعالية وأفادت كذلك دراسة كل من(Aladwan, 2021 & Wilcox, 2021) أن الاهتمام بنماذج التميز المؤسسي جاء من حاجة المؤسسات إلى طرقٍ ووسائل للتعرف على العقبات التي تواجهها حال ظهورها، كما أوصت دراسة الشهري والدوسري (٢٠٢٤) إلى ضرورة تطوير ممارسات مديرات مدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جدة، وتأهيلهن لإدارة هذه المدارس، وأوصت كذلك دراسة العتيبي (٢٠٢٣)، ودراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١) بتكثيف البرامج التدريبية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في مجال إدارة الطفولة المبكرة بمدينة الرياض.

واستنادًا لما تقدَّم، نجد أهمية الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة، والعمل على تطوير هذه الممارسات في الوظائف الإدارية بالمدرسة، وذلك لإنجاز الأعمال والمهام، وتحقيق الأهداف المنشودة، وأن تتبنى مدارس الطفولة المبكرة نماذج التميز المؤسسي حتى تتمكَّن من تقديم خدمات تعليمية تميّزها عن غيرها من المدارس المماثلة، وتكون قادرة على مواجهة المتغيرات والمستجدات المعاصرة، وتعزيز قدرتها التنافسية محليًّا وعالميًّا. وبناءً على ذلك، فقد جاء هذا البحث لتقديم تصوُّر مقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

مشكلة البحث:

تُولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم وتطويره، ودعم جميع المبادرات والبرامج التدريبية لتواكب

المتغيرات والتوجهات الدولية، ويُعَد برنامج التحول الوطني أحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ الذي يهدف إلى الارتقاء بجودة الخدمات المقدمة للمواطنين، وتسهيل ممارسة الأعمال، ودعم قنوات التواصل مع المواطنين والمجتمع، وتوظيف التكنولوجيا ودعم التحول الرَّقْمي، وتطوير الحكومة الإلكترونية، ومن ضمن مبادرات تحقيق الأهداف الاستراتيجية لأبعاد برنامج التحول الوطني في مجال التعليم، تطوير القيادات الإدارية في الجهات الحكومية وفقًا لأفضل الممارسات الدولية (الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني، ٢٠٢٤).

وبالرغم من جهود وزارة التعليم في دعمها للتحول الرَّقْمي، وتوظيف التقنية في التعليم، وتفعيل التقنيات الحديثة، ورفع كفاءة الأداء، نجد أن الواقع الحالي للممارسات التقنية لدى بعض مديرات مدارس التعليم العام ما زال يواجه عدة تحديات؛ حيث إن البرامج التدريبية والتطبيقات في مجال التقنية، لم تستطع أن تسد الفجوة التي أحدثها التقدم المعرفي والتقني. وهذا ما توصَّلت إليه العديد من الدراسات، ومنها دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١) التي أفادت أن الممارسات التقنية لمديري المدارس في بعض مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة، ما زالت تواجه بعضَ الصعوبات والعقبات، مما أوجد فجوة في استخدام التقنيات والممارسات التقنية لمديري المدارس، الأمر الذي يحول دون مواكبة متطلبات العصر الرَّقْمي. كما أشار الحماد والزهراني (٢٠٢٥) إلى قصورٍ في الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، بما يتوافق مع التحول الرَّقْمي.

وفي ذات السياق، توصَّلت دراسة العريفي (٢٠٢٣) إلى أن درجة احتياج مديرات مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمتطلبات الكفايات التقنية، جاء بدرجة متوسطة. كما أشارت نتائج دراسة الشايب (٢٠٢٣) إلى أن درجة تطوير أداء مديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير في مجال تكنولوجيا المعلومات، جاءت بدرجةٍ متوسطة. كما توصَّلت دراسة الرشيدي (٢٠٢٤) إلى أن واقع تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم بمنطقة الرياض في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم لمديري المدارس من وجهة نظر مديرات المدارس، جاء بدرجة متوسطة.

وانطلاقًا من حداثة مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية، والدور الفاعل لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في نجاح وتطوير المؤسسة التعليمية، وتحقيق أهدافها، وندرة الدراسات المحلية التي تناولت موضوع تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي على حد علم الباحثة؛ تبدو الحاجة ملحَّة إلى تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي؛ وذلك لتسهيل ممارسة المهام وإنجازها في أقل وقتٍ وجهد، والتغلب على التحديات والصعوبات التي تواجههن أثناء أداء مهامهن. ولذا تأتي هذه الدراسة استجابةً لما سبق؛ وتبرز مشكلة البحث في التعرف على واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظرهن.

أسئلة البحث:

في ضوء مشكلة البحث، يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي في الأبعاد التالية: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث، إلى واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال إدارة الطفولة المبكرة، والإدارة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية في مجال التقنية)؟
- ما متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث، إلى متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث تُعزى إلى المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال إدارة الطفولة المبكرة، والإدارة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية في مجال التقنية)؟
- ما التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي في الأبعاد التالية: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات

والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

- التعرف على متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

- بناء تصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

أهمية البحث:

انطلقت الأهمية النظرية والعلمية للبحث الحالي من عدة جوانب، منها:

الأهمية النظرية:

- يستمد البحث الحالي أهميته من دور الممارسات التقنية التي تمارسها مديرات مدارس الطفولة المبكرة في المهام والوظائف الإدارية وتطوير جودة العمل الإداري، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

- حداثة موضوع البحث في مجال الإدارة التربوية، في موضوع الممارسات التقنية، وكونها مرتكزًا لرؤى واستراتيجيات منظومة التعليم في فترة التحول التي نشهدها، حيث أصبح الاهتمام بالتقنية الحديثة والتطبيقات الإلكترونية. وموضوع نماذج التميز المؤسسي واتساقها مع توجهات المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ لمواكبة التحولات العالمية نحو التحول الرقمي والتميز في الإدارة والتعليم.

- إثراء الجهود البحثية والمعرفية للأدبيات النظرية لموضوع البحث في مجال توظيف التقنية في الإدارة المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

- تُسهم نتائج البحث في تقديم تصور تطبيقي مقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي بما ينعكس إيجابياً على مستوى الأداء الإداري التربوي، كما يُسهم البحث في تزويد الجهات المختصة على البرامج التدريبية في إدارات التعليم، والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، والمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بتوصيات ومقترحات تطويرية، تحقق تقدمًا في تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي، وبما يحقق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في التحول الرقمي، ومبادرة التحول الوطني التي تعزّز تنافسية المواطن عالميًّا، وبناء رؤية طموحة لتنمية قدرات المواطن.

- يُقدم البحث المجال أمام الباحثين، وطلبة الدراسات العليا في مجال التخصص لإجراء مزيد من البحوث المرتبطة بنتائج وتوصيات موضوع البحث في تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي من خلال بناء تصوُّر مقترح لتفعيل هذه الممارسات وفق أبعاد نماذج التميز المؤسسي، وتتمثل هذه الأبعاد في: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية)، وقد تم الاقتصار في نماذج التميز المؤسسي على نماذج تميز مؤسسية محلية وعالمية، وهي: نموذج جائزة الملك عبد العزيز للجودة والتميز بالمملكة العربية السعودية، ونموذج دبي للأداء الحكومي المتميز، والنموذج الأوروبي للتميز EFQM.

الحدود المكانية: يقتصر تطبيق البحث على مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية التابعة للإدارات العامة للتعليم في خمس مناطق، وهي: (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، والإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، والإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية).

الحدود البشرية: طُبِّق البحث الحالي على مجتمع البحث المكوَّن من جميع مديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية التابعة للإدارات العامة للتعليم في خمس مناطق، وهي: (منطقة الرياض، ومنطقة مكة المكرمة، والمنطقة الشرقية، ومنطقة عسير، ومنطقة الحدود الشمالية)؛ وتم أخذ عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٦/١٤٤٧هـ) – (٢٠٢٤/٢٠٢٥م).

مصطلحات البحث:

تطوير Development:

يُعَرّف لطفي (٢٠٢٢، ص. ٢٠٩) التطوير بأنه: التعديل والتحسين والنقل من حالٍ إلى حال أفضل، وهو نمو تدريجي يحدث نتيجة سلسلة متعاقبة من التغيرات.

ويمكن تعريف التطوير إجرائيًّا في البحث الحالي بأنه: عملية مقصودة ومخطط لها، تهدف إلى التحسين المستمر لأداء مديرات مدارس الطفولة المبكرة، ورفع كفاءتهن وقدرتهن على مواجهة المشكلات التي تواجههن، وذلك لمواكبة التطورات الحديثة، وتحقيق الأهداف المرجوَّة بكفاءة وفاعلية.

الممارسات التقنية Technical practices:

تُعَرّف السميرات (٢٠٢٣، ص. ١٩٢) الممارسات التقنية بأنها:

جميع المهام الإدارية المختلفة التي يمارسها مدير المدرسة، ويتابع تنفيذها من خلال الاستفادة من الأدوات التقنية وتقنيات المعلومات والاتصالات.

ويُعَرَّف تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة إجرائيًّا بأنه: خطوات وإجراءات عملية تستخدم من أجل الارتقاء بالمهام والأعمال التقنية التي تقوم بها مديرات مدارس الطفولة المبكرة من خلال استخدام التطبيقات والأنظمة الإلكترونية المعتمدة من وزارة التعليم، ومتابعة منصَّات التعليم الحديثة، ووسائل التواصل الاجتماعي، وبما يُسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن قياسها بالدرجة الكلية التي سيتم الحصول عليها نتيجةً لاستجابة أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي.

مدارس الطفولة المبكرة Early Childhood Schools:

تُعرف مدارس الطفولة المبكرة بأنها: مدارس تشمل رياض الأطفال - المستوى الثاني والثالث، والصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) بنين وبنات في المرحلة الابتدائية من سن ٣ سنوات حتى ٨ سنوات (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

نماذج التميز المؤسسي Institutional excellence models:

تُعرف نماذج التميز المؤسسي بأنها: أُطر توجه المؤسسة نحو تحقيق النجاح والتفوق، وتمثل مقاييس تقاس بها الأشياء، وتستخدم كمرجعية لصنَّاع القرار (زهران، ٢٠٢٢، ص. ١١١٨).

وتُعرف نماذج التميز المؤسسي إجرائيًّا بأنها: منهجية إرشادية تساعد مديرات مدارس الطفولة المبكرة على تطوير ممارستهن التقنية، وتجويد وقياس أدائهن، من خلال المقارنة بمعايير نماذج التميز المؤسسي في الأبعاد التالية: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة

Developing Technical practices for early childhood school

مفهوم الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

تُعرف التقنية بأنها: جميع المُعِيناتِ والوسائل والأدوات الحديثة التي توظَّف بناء على أسلوب علمي منظم، ومهارات وفنون بشرية، وتساعد في تطوير وتحسين ظروف العمل في أي مؤسسة، من أجل رفع مستوى الأداء، وسرعة الإنجاز، وتوفير الوقت والجهد والمال، مما سيؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، والمراد تحقيقها لضمان رفاهية الإنسان (الشعيبي، ٢٠١٥، ص. ٢١).

ولقد تناولت العديد من الأدبيات تعريفاتٍ متعددةً للممارسات التقنية لمديري المدارس في إطار ما ينبغي لمدير المدرسة ممارسته في مجال توظيف التقنية، فتُعرِّفها العريفي (٢٠٢٣) بأنها: مجموعة الأعمال والمهام التي يمارسها مديرو المدارس في مجال تكنولوجيا التعليم، والتي تتعلَّق بأعمالهم الإدارية والفنية. كما عُرفت الممارسات التقنية بأنها: استخدام تكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات والتقنيات الحديثة لإنجاز العمليات الإدارية والفنية، وتقديم الخدمات إلكترونيًّا في أي مكان وزمان، مما يؤدي إلى زيادة كفاءة وفاعلية الأداء، وسرعة اتخاذ القرارات المبنية على معلومات دقيقة (السقا، ٢٠١٩).

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم الممارسات التقنية، نجد أنها تتفق جميعًا في أنها: توظيف التقنية الحديثة والتطبيقات والأنظمة الرقمية في المهام والأدوار والأنشطة الإدارية والفنية التي تمارسها مديرات المدارس، بما يُعزِّز هذا التوظيف التقني جودة العمل المدرسي، واتخاذ قرارات أكثر دقة وفاعلية، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في تحسين الأداء، وسرعة إنجاز الأعمال وتنفيذها بأقل وقت وجهد، مما يعكس تحولاً إيجابياً في كفاءة المؤسسات التعليمية وجودة مخرجاتها.

أهداف الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

تهدف الممارسات التقنية لمديري المدارس إلى إدارة الملفات واستعراض ما فيها من محتويات، بدلًا من حفظ الملفات بالصورة الورقية، واختصار الوقت وتحقيق السرعة المطلوبة في إنجاز المعاملات؛ حيث إن التعامل الإلكتروني يتم بشكل آني دون انتظار، وهي كذلك تهدف إلى إيجاد الشفافية والوضوح في العمل الإداري، وشفافية البيانات وعرضها أمام المستفيدين، وإيجاد مجتمع واعٍ قادر على التعامل مع تطورات العصر التكنولوجي، والحفاظ على أمن وسرية المعلومات، وتقليل مخاطر فقدانها، وضمان تدفُّق المعلومات بدقة وكفاية، وتوقيت ملائم، وجاهزية مستمرة (Mosaddeq, 2020).

ويتضح مما سبق أن الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة، تهدف إلى توفير المعلومات والبيانات الدقيقة لمديرة المدرسة، التي تساعدها على اتخاذ قرارات صحيحة في الوقت المناسب، وتبسيط الإجراءات الروتينية المعقَّدة، وتسهيل المهام الإدارية، وسرعة الإنجاز في العمليات، والتقليل من الأخطاء الناتجة عن التقارير اليدوية.

أهمية الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

تتضح أهمية الممارسات التقنية في قدرة مدير المدرسة على تحسين فاعلية الأداء، واتخاذ القرارات بكفاءة، من خلال الحصول على المعلومات والبيانات بسهولة من قواعد البيانات الإلكترونية، وتساعد مديري المدارس على التجديد والابتكار في استخدام التقنية في كلِّ تعاملاتهم، والقدرة على إدارة العديد من الأمور دون تواجدهم، كإدارة فريق افتراضي عن بعد لمواجهة التحديات التي تواجه المدرسة، التي منعت من الاجتماع المادي المباشر، والقدرة على التكيُّف مع المتغيرات التقنية المتسارعة، وخاصة مع الظروف والتحديات التي تتطلَّب السرعة، ولهذا فإن الممارسات التقنية أصبحت ضرورةً حتمية وواقعًا يجب أن تتعايش معه المؤسسات التعليمية لمواكبة التطوُّرات والاستفادة من التقنيات الحديثة (البلوشي، ٢٠٢٠).

وذكر السلمي (٢٠٢٤) مبررات تطوير الأداء التقني لمدراء المدارس على النحو التالي:

- الاتجاهات التربوية والإدارية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد وتأهيل قادة المؤسسات التعليمية تماشيًا مع مستجدات العصر.
- عملية تطوير القيادات التربوية ليست بالعملية العشوائية، بل لا بد أن تكون مخططة ومنظمة ومدروسة من أجل زيادة كفاءة العنصر البشري فكريًا وثقافيًا وإداريًا.
- لكي تكون المؤسسة التعليمية قادرة على تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاية والجودة، وبشكل يضمن نجاحها، واستمرارها، لا بد لها من قادة قادرين على القيام بالمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم بشكل فعَّال، ويجب كذلك أن يمتلكوا قدرات ومهارات تقنية وسمات شخصية خاصة.

الكفايات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

تُعرف الكفايات التقنية بأنها: الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التقنية التي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة، ويمارسها في أدائه ومسؤولياته الوظيفية، وتساعده على تحسين إنجاز الأعمال، وتحقيق أهدافه المنشودة (الزهراني، ٢٠٢٢).

وترى العريفي (٢٠٢٣) أنه يمكن تصنيف الكفايات التقنية لمديرات المدارس على النحو التالي:

- كفايات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل: استخدام بعض برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والفصلية للإدارة المدرسية، واستخدام الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائيًا، والتسجيل في المدونات التعليمية والتخصصية من خلال شبكة الإنترنت للمشاركة والاستفادة من التطبيقات المتجددة في طرق الإدارة.
- كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت): مثل خدمة البريد الإلكتروني والبحث، ونقل الملفات، وتنزيل البرامج، وتوظيف البريد الإلكتروني للتواصل مع المستفيدين.
- الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب: مثل تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسوب، كالطابعة والماسح الضوئي، والقدرة على استخدام البرمجيات، والتعامل مع أدوات التخزين، وإدارة وتنظيم الملفات من إنشاءٍ وحفظٍ ونسخٍ وتعديل.

وانطلاقًا مما سبق، نجد أهمية الكفايات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة ودورها في تحسين جودة العملية التعليمية، وزيادة فاعلية الإدارة المدرسية في التخطيط الجيد للعمليات والأنشطة، والارتقاء بمستوى أداء المدرسة وتميزها، فهي تجعل مديرات مدارس الطفولة المبكرة أكثر قدرة على مواكبة العصر التقني والبرامج والتطبيقات التكنولوجية.

مجالات استخدام التقنية في إدارة مدارس الطفولة المبكرة:

أشار ابن حامد وطواهير (٢٠١٨) إلى برامج مايكروسوفت أوفيس على أنها عبارة عن التطبيقات التي صُمِّمَتْ من قِبَل شركاتٍ متخصصة في البرمجيات الحاسوبية المتنوعة بهدف خدمة عموم الأعمال المكتبية، وتُعَد مايكروسوفت أوفيس حزمة مكتبية من إنتاج شركة مايكروسوفت للبرمجيات، تضم مجموعة من البرامج المكتبية، ومن خلال هذا البحث سنتعرض لتطبيقات مايكروسوفت أوفيس المكتبية، والأنظمة الوزارية لوزارة التعليم، والتطبيقات والمنصات الإلكترونية، وخاصةً ما كان منها شائعَ الاستخدام في مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية، وهي كالتالي:

أولاً: برامج مايكروسوفت أوفيس Microsoft office:

يرى الزهراني والسلامات (٢٠٢٣) أن تطبيقات مايكروسوفت أوفيس 365 تُعَد من أشهر التطبيقات السحابية المجانية، وتُعَد كذلك وسيلةَ تواصل مستندة إلى السحابة الإلكترونية، وتستخدم بطريقةٍ فعَّالة من قبل مديري المدارس والمعلمين والمتعلمين، فهي نسخة موجَّهة للمؤسسات التعليمية، وعن طريقها يتم تخزين المعلومات واسترجاعها بطريقة سهلة مرنة من أي جهاز محوسب، وتتضمَّن برامج متعددة، منها ما يلي:

أ. برنامج معالجة النصوص والكلمات (Microsoft Office Word:

يُعَد برنامج معالجة النصوص والكلمات (الوورد) من أفضل البرامج الكتابية التي تستخدم في كتابة الموضوعات والتقارير والمقالات، كما أنه مدعوم بلغات مختلفة، وأشكال كثيرة للخطوط، ومصحح للأخطاء الإملائية، كما يمكِّن من إدخال الصور والإطارات والرسوم البيانية، ومن الخدمات التي يقدِّمها البرنامج ما يلي: (سهولة كتابة التقارير والتعامل

معها بشكل أسرع من تلك المنجزة يدويًّا، وقدرته على إعداد التقارير المتنوعة التي تفيد في أعمال المدرسة، والقدرة على حفظ القوالب السابقة بسهولة فائقة، وسرعة الوصول إليها).

ب. برنامج العرض (Microsoft Office Power point):

ويُستخدم في عمل العروض التقديمية للبرامج، ويساعد على الابتكار والإبداع في إخراج التصاميم، ويوفّر البرنامج مجموعةً من الأدوات لإنتاج ملفاتٍ إلكترونية تحتوي على شرائح افتراضية، عليها كتابات وصور تستخدم على جهاز عرض مرتبط بحاسوب، ويمكِّن أيضًا من إدراج الصور المتحركة والثابتة، والمقاطع والروابط.

ج. برنامج الجداول الإلكترونية (Microsoft Office Excel):

هو برنامج جداول بيانية فعَّال يُتيح تخزين كمٍّ هائل من البيانات في جداول، والقيام بالعمليات الحسابية، والتحليلات الإحصائية، وإنشاء الرسوم والمخطَّطات البيانية عليها، ويحتوي هذا البرنامج على جداول شبيهة بأوراق إلكترونية مقسمة إلى خلايا، تتألَّف من شبكة مكوَّنة من خطوط عمودية وخطوط أفقية، تشكِّل خلايا، ويمكن من خلال هذا البرنامج إدخال معادلات رياضية، ومن ثم استخلاص النتائج بكل يسر وسهولة (الشريف وآخرون، ٢٠٢٣).

د. برنامج التصميم (Microsoft Office Publisher):

يمكن من خلال هذا البرنامج تصميم كل المطبوعات بمختلف أنواعها وألوانها، وبمنتهى الجمال بضغطة زر واحدة، كما يمكن من خلال هذا البرنامج تصميم منشورات سريعة، وأبحاث موجزة، وإعلانات، وبطاقات تعريفٍ مهنية، وبطاقات دعوةٍ، وسير ذاتية، وشهادات تقدير، وغيرها من مجموعات التصاميم، وكل هذا في شكل قوالب جاهزة الأشكال والألوان مع حرية تامة في التغيير، وإضافة التأثيرات (ابن حامد وطواهير، ٢٠١٨).

هـ. منصة مايكروسوفت تيمز Microsoft Office (Teams):

يمثل مايكروسوفت تيمز فهو برنامج صُمم بشكل أساسي للمؤسسات، بغيةَ مساعدتها على تنظيم جميع اتصالاتها عبر الإنترنت، وتُعَد منصة مايكروسوفت تيمز من أفضل المنصات التعليمية لما تمتاز به من بنائها على أسس تربوية وتقنية، وسهولة في الاستخدام والتشارك، ولما توفّره من أدوات تيسِّر مشاركة وإنشاء المقررات التعليمية، وتسهِّل طرق الاتصال والتواصل (عليان وآخرون، ٢٠٢٣).

و. برنامج مايكروسوفت فورمز Microsoft Office (Forms):

يُستخدم برنامج Forms لإعداد الاختبارات والاستطلاعات بطريقةٍ سهلة وفعَّالة من خلال شبكة الإنترنت، ويتم تفعيله في الاختبارات الإلكترونية، وإنشاء استبانات خاصة، أو مسابقات إلكترونية، ومن الممكن ربط النتائج وتحليلها من خلال برنامج إكسل، ويمكن استخدامه لجمع ملاحظات العملاء، أو قياس رضا الموظفين، أو تحسين المنتج أو الخدمة (عبد اللطيف، ٢٠٢٤).

ز. برنامج مايكروسوفت البريد الإلكتروني Microsoft (Office Outlook):

يُستخدم برنامج البريد الإلكتروني في إدارة المهامِّ، وتدوين الملاحظات ومزامنتها وتصفُّح الويب، ويسمح كذلك بإرسال تلك المعلومات بين إدارة المدرسة والمعلمين، ويُعد البريد الإلكتروني من أكثر خدمات الإنترنت استخدامًا؛ حيث يتميَّز بسرعة وصول الرسالة؛ إذ يمكن إرسال رسالة إلى أي مكان في العالم خلال لحظات، فلا يوجد وسيط بين المرسل والمستقبل، إضافةً إلى أن كُلفة الإرسال منخفضة، ويستطيع المستفيد إرسال عدة رسائل إلى جهات مختلفة في الوقت نفسه (العتيبي والحربي، ٢٠٢٢).

ي. دفتر الملاحظات (One Note):

يتيح برنامج دفتر الملاحظات للمدير والمعلم إنشاء مكتبة تحتوي على ما يحتاجه، ويمكن للمعلمين استخدام One Noteلتنظيم خطط الدروس في دفاتر ملاحظات رَقْمية قابلة للبحث، كما يمكن للمدير إنشاء مكتبة محتويات يمكن مشاركتها مع زملاء العمل والموظفين، ويسمح البرنامج بتسجيل الملاحظات الصوتية، وإدراج ملفات الفيديو عبر الإنترنت، وإضافة الملفات (الزهراني وسلامات، ٢٠٢٣)

ن. برنامج التخزين السحابي (One Drive):

تستخدم الحوسبة السحابية في تخزين الملفات بسهولة، ويمكن الوصول إليها من أي جهاز حاسب أو جهاز ذكي ومشاركتها مع المعلمين، والتخزين السحابي هو عملية تخزين الملفات في السحابة (على الإنترنت)، فبدلًا من الاحتفاظ بالملفات على محرك الأقراص المدمج، أو محرك الأقراص الخارجي، أو محرك الأقراص المحمول USB، يمكنك حفظها على الإنترنت، فقد لا تكفي محركات الأقراص الثابتة ذات المساحة المنخفضة لتخزين البيانات، كما يستطيع التخزين السحابي الوصول إلى ملفات عملك من أي مكان وفي أي وقت، ومشاركتها بسهولة (Mark Harris, 2021).

ثانياً: الأنظمة الوزارية لوزارة التعليم والتطبيقات والمنصات الإلكترونية:

تُعَد المنصات الإلكترونية بيئة تعليمية تفاعلية توظِّف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتتضمَّن وسائطَ متعددة.

وفي هذا البحث تم التطرق إلى مجموعة من الأنظمة الوزارية لوزارة التعليم وبعض التطبيقات والمنصات الإلكترونية التي يتم استخدامها وممارساتها من قبل مديرات مدارس الطفولة المبكرة، وهي كالتالي:

أ. نظام نور:

يُعَد نظام (نور) نظامًا متكاملًا للتعلم، يربط جميع المؤسسات التعليمية التابعة للوزارة من خلال قاعدة بيانات متكاملة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤). ويوفِّر نظام (نور) العديد من الوظائف والخدمات المعلوماتية التي تخدم المدرسة ومكوناتها، سواء أكانت مباشرة في المدرسة، أو في الجهات التي تخدم المدرسة. وإلى جانب الخدمات الإلكترونية، فإن نظام (نور) يساعد في إعداد التقارير اللازمة، وتوفير المعلومات الأساسية عن العملية التربوية عند الحاجة إليها، وبالكيفية المرغوب فيها لدعم المسؤولين والمشرفين في كافة مستويات الوزارة لمعرفة واقع التعليم في جانب معين (الحارثي والقحطاني، ٢٠٢٢).

ب. نظام فارس:

وهو نظام إلكتروني متكامل للشؤون الإدارية والمالية لتقديم الخدمات الذاتية لمنسوبي وزارة التعليم، ويهدف نظام (فارس) إلى استحداث أحدث ما وصلت إليه التقنية لرفع كفاءة وفعالية الشؤون الإدارية والمالية في وزارة التعليم وفي إدارات التعليم، وتوفير الخدمات الإلكترونية والمعلومات على مدار الساعة، ومن أي مكان لجميع موظفي وزارة التعليم، ولنظام (فارس) العديد من المزايا والإيجابيات لمدير المدرسة، ومنها: سهولة الحصول على بعض الخدمات بأقل وقت وجهد. كما يضم النظام أكبر عدد ممكن من بيانات الموظفين، مما يسهل استرجاعها في أي وقت وأي مكان، بالإضافة إلى سرّية هذه البيانات والمعلومات لتحقيق أهداف التحول الوطني ٢٠٢٠ والتحول الرقمي وتوجُّهات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (ابن ظهير، ٢٠٢٣).

ج. منصة مدرستي:

تُعد منصة مدرستي نظامَ إدارة تعلم إلكتروني، تضم العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عمليات التعليم والتعلم، وتسهم في تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقرَّرات، لتتواءم مع متطلبات التعليم الرَّقْمية للحاضر والمستقبل. ومنصة مدرستي أحد أبرز التوجهات الحديثة في تقديم التعليم الإلكتروني، لما تتمتَّع به من ميزات الوسائط المتعددة التي تضم مقاطع الفيديو والصور بكافة أشكالها والرسوم التوضيحية وغيرها، بالإضافة إلى الصوت والحركة والتفاعل المتاح عبر مساحات النقاش في أحيان أخرى. وقد أسهم تطوُّر نظم التعلم الإلكتروني في تلبية الاحتياجات، ومسايرة الاتجاهات العلمية الرقمية الحديثة (عسيري، ٢٠٢٢، ص. ٤٤١).

د. منصة تميز (منصة التقويم والاعتماد المدرسي):

وهي منظومة تقويم متكاملة لتقويم أداء مدارس التعليم العام، وَفْقَ منهجية علمية مستمرة لجمع البيانات عن أداء المدرسة الحكومية بأساليب وأدوات متعددة؛ لتحليلها والحكم على مستوى جودتها في ضوء معايير ومحكَّات محددة سابقًا، وتقديم مقترحات التحسين والتطوير، وهي خدمة إلكترونية تمكِّن مدير المدرسة من إنشاء حساب في منصة (تميز) الرقمية للتقويم والاعتماد المدرسي للبدء في التقويم المدرسي الذاتي. ولذا تُعد منصة (تميز) عملية تشخيصية تتضمَّن جمع معلومات بطريقة منتظمة ومستمرة حول أداء المدارس، وتحديد جوانب القوة وفرص التحسين في أدائها، وإصدار أحكامٍ حول جهودها التطويرية من حيث فاعليتها، وكفاءتها، وذلك في ضوء معايير التقويم والتميز المدرسي المعتمدة من الهيئة (منصة تميز الرقمية، ٢٠٢٤).

هـ. نظام خدماتي:

وهو عبارة عن منصة إلكترونية لتقديم الدعم لخدمات تقنية المعلومات؛ حيث يتيح رفعَ الطلبات والإبلاغ عن المشاكل التقنية ضمن آليةٍ واضحة وموحدة حسب مستوى خدمة محدد، وتهدف إلى تقديم خدمات الدعم الفني لكافة مستخدمي الخدمات الإلكترونية في الوزارة، والتشغيل السلس لجميع الخدمات الإلكترونية التي تطلقها الوزارة، وبناء منظومة موحدة ومتكاملة من الإجراءات لدعم وتنفيذ النشاطات التشغيلية للخدمات الإلكترونية والمبادرات التطويرية في كافة مواقع الوزارة (وزارة التعليم، ٢٠٢٤).

و. منصة زووم (Zoom):

هو برنامج يُستخدم لتنظيم الاجتماعات واللقاءات؛ حيث يساعد الأشخاص على اختلاف اختصاصاتهم على تنظيم اللقاءات بجودة عالية مع إمكانية التشارك في الملفات مع المتواجدين في اللقاء. ويناسب هذا البرنامج لقاءات العمل الجماعية لمدير المدرسة، ويمكن لكلٍّ من المدير المضيف والمشاركين معه في اللقاء أن يشارك عرض صورة الشاشة الخاصة به في أي وقت. لذا فهو يحقِّق التواصل بينهم بصورة أفضل. ويتيح زووم إمكانيات عديدة، كالتواصل بالصورة والصوت، والكتابة عبر الإنترنت (عبد الرحمن، ٢٠٢٤).

متطلبات الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة

تُعَد الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة فعالة عند توافر المتطلبات والإمكانيات الإلكترونية التي تحتاجها مديرات هذه المدارس، وتتمكن من خلالهـا من متابعة أداء أعمالهـا وتنفيذ الخطط الاستراتيجية كما هو مخطط لهـا.

وأشارت البلوشي (٢٠٢٠) إلى المتطلبات والإمكانيات الإلكترونية التي لا بد من توافرها لتفعيل الممارسات التقنية لمديرات المدارس، وهي كالتالي:

- المتطلبات الإدارية: وتشمل وضع خطط استراتيجية على المدى البعيد، وتوفير البنية التحتية عن طريق بناء نظامٍ متطور تتوفر فيه التكنولوجيا الملائمة، والمواكبة للمستجدَّات مع توفُّر العنصر البشري المدرَّب والمؤهَّل على العمل في بيئة إلكترونية، والحرص على تطوير التنظيم الإداري.
- المتطلبات التقنية: وتشمل توفُّر الأجهزة والتقنيات والمعدات والبرامج اللازمة، وإتاحتها للاستخدام.
- المتطلبات المادية: وذلك لتغطية الإنفاق على الاحتياجات الإلكترونية، وتحسين الخدمات وسهولة الاتصال.

معوقات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

أشارت (السقا، ٢٠١٩؛ وبو شعالة، ٢٠٢٣) إلى عددٍ من المعوقات التي تحول دون نجاح قيام مدير المدرسة بتطوير ممارساته التقنية في مهامه الوظيفية، ومنها ما يلي:

١. **المعوقات الإدارية:** وتتمثَّل في الإجراءات الروتينية التي تؤخِّر عملية الممارسات التقنية، وقلة الوعي الحاسوبي والمعلومات لدى بعض الإداريين، وغياب الرؤية المستقبلية للإدارة لأهمية التقنية ومراكز تكنولوجيا المعلومات.

٢. **المعوقات التقنية:** وتتضمن كلَّ ما يتعلق بواقع البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، واستخدام شبكة الإنترنت وخدمات تكنولوجيا المعلومات، واختلاف مواصفات الأجهزة الإلكترونية المستخدمة داخل المؤسسات التعليمية، مما يشكِّل صعوبة الربط بينهما.

٣. **المعوقات البشرية:** وتتضمن النقص في الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع العصر الرقمي، وقلة توفر المتخصصين في الحاسب الآلي مع افتقار العاملين إلى المهارات اللازمة لاستخدام الحاسب، وقلة برامج التدريب في مجال التكنولوجيا، وتخوُّف الموظفين من تأثير التقنية الحديثة على مصالحهم.

٤. **المعوقات المالية:** تُعَد المعوقات المالية من أهم المشكلات التي تواجه الممارسات التقنية، فتزايد ظهور الأجهزة والأنظمة الجديدة وتطورها المستمر يجعل الأجهزة والأنظمة القديمة تفقد فاعليتها، ومِنْ ثَمَّ فإن استبدال تلك الأجهزة والأنظمة القديمة بأخرى جديدة، يترتب عليه تكاليف مالية كبيرة.

٥. **معوّقات تتعلق بصعوبة استخدام التكنولوجيا الحديثة:** حيث تتعرَّض المدارس لكثيرٍ من أشكال المقاومة التكنولوجية، وتكوين اتجاهات سلبية عن التقنيات الحديثة، وأنها في غاية الصعوبة والتعقيد، ولا يمكن التعامل معها بكل يسر وسهولة (Lu, & Li, 2020).

المبحث الثاني: نماذج التميز المؤسسي Institutional excellence models

لقد برزت فكرة نماذج التميز المؤسسي من خلال توفيرها منهجيات عمل وآلياتٍ لقياس نتائج الأداء؛ إذ تحتوي هذه النماذج على معايير رئيسة وعناصر متكاملة، يتطلب توافرها في المؤسسة، كما تمثِّل نماذج التميز المؤسسي مدخلًا أساسيًّا لقياس وتقييم كفاءة أنظمة العمل، والوسائل والأدوات المستخدمة، وقياس نتائج الأداء المؤسسي (الداود، ٢٠٢٠).

مفهوم نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية:

تُعَرِّف المؤسسة الأوروبية للجودة (EFQM, 2020) التميز المؤسسي بأنه إطار عملي وأداة تقييم، معترف به عالميًّا، يدعم المؤسسات في إدارة التغيير وتحسين الأداء لأكثر من ٣٠ عامًا، وتستخدمه أكثر من (٥٠٠٠٠) مؤسسة على مستوى العالم، ولقد شهد هذا النموذج عددًا من دورات التحسين والتطوير على مر السنين، لضمان المواءمة والحداثة، وتحقيق مستقبل مستدام وطويل الأمد لأي مؤسسة تطمح في ذلك. فالتميز المؤسسي يُعد حالة من الإبداع الإداري، والتميز التنظيمي الذي يحقق مستوياتٍ غير عادية من الأداء في المنظمة (Karam & Kitana, 2020).

ويعرف الحويان (٢٠٢١) التميز المؤسسي بأنه: "تطبيق أفضل الممارسات في إدارة المؤسسة، وتحقيق نتائجها المختلفة، وفقًا للمفاهيم الأساسية للتميز المؤسسي" (ص. ٨٤). ونماذج التميُّز المؤسسي تُعرف بأنها: أُطُرَ عمل معيارية شاملة للممارسات التنظيمية الجيدة الفضلى التي يمكن أن تستخدمها المؤسسات وتستنير بها في دراسة التقييم الذاتي لها، وتساعدهم في وضع ممارساتهم على الطريق السليم (مصطفى والجوهري، ٢٠٢٤).

ومن خلال استعراض مفهوم نماذج التميز المؤسسي، نجد أنها تتفق فيما بينها في أنها: إطار عملي يتضمن مجموعةً من المعايير المحددة التي تساعد المؤسسة التعليمية - بما فيها مدارس الطفولة المبكرة - على تحسين أدائها، وتحقيق أهدافها بأعلى مستوى من الأداء، وتتفوق على مثيلاتها من مدارس الطفولة المبكرة الأخرى، وتمثل خطوة استراتيجية لتعزيز جودة التعليم في هذه المرحلة، وتمكين الإدارة المدرسية والمعلمات من تبني ممارسات حديثة.

أهداف نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية:

ذكر الظفيري (٢٠٢٠) أن تطبيق نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية يهدف إلى تحقيق الآتي:

- مساعدة المؤسسات على تحسين ممارسات الأداء والقدرات والنتائج عند معالجة المسائل المختلفة.
- تسهيل الاتصال وتبادل المعلومات بين المؤسسات المختلفة حول أفضل ممارسات الأداء التي تمَّت فيها.
- توفير آلية واضحة للعمل، ووضع أسسٍ وأهداف تُسهم في

رفع كفاءة الأداء، مما يؤدي إلى التطوير المؤسسي.

- الارتقاء بالموارد المالية والبشرية للمؤسسة، ومدى توظيفها واستدامتها.

واستنادًا لما سبق، نجد أن نماذج التميز المؤسسي تهدف إلى الارتقاء بمستوى الأداء في المؤسسات التعليمية، وتحقيق الجودة، ورفع كفاءة أداء العمل، والسعي إلى تطوير النظام الإداري، والاستخدام الأمثل للموارد المتوفرة في المؤسسة، وتحسين بيئة العمل، والعمل على إيجاد بيئة عمل تشجّع مواردها البشرية على الإبداع في العمل والابتكار.

أهمية نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية:

مواكبةً لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) فقد أصبح الإبداع والابتكار في الأداء موضعَ اهتمام المدراء والمسؤولين في جميع القطاعات والمؤسسات، وذلك من خلال وضع الاستراتيجيات المناسبة، واختيار رؤية مميزة للارتقاء بالمؤسسة، والمنافسة محليًّا وعالميًّا، والوصول بها للتميز المنشود (الشيخي، ٢٠٢٣).

ويرى نايل وآخرون (٢٠٢٣) أنه يمكن بلورة أهمية نماذج التميز المؤسسي من خلال الأمور التالية:

- مساعدة المدرسة في توفير وسائل علمية لتحديد المعوقات التي تعترضها في سبيل إنجاز أهدافها.

- تمكين المدرسة من جمع المعلومات في إطار اتخاذ القرارات الرشيدة.

- تنمية ثقافة روح الفريق ومبادئ المنافسة لدى جميع الموظفين.

- التأكيد على تحسين أداء الموظفين، وصقل مهاراتهم، وتنمية استعداداتهم حتى تصبح المدرسة متميزة مقارنةً بالمدارس المناظرة.

وإضافةً إلى ما سبق، فإن التميز المؤسسي يُعَد إطارًا واضحًا ومنهجًا شاملًا تسير عليه المؤسسة التعليمية في تحقيق التميز، ويكتسب موظفيها الإبداع والتميز في العمل، وتسعى المؤسسة التعليمية من خلال نماذج التميز المؤسسي إلى التحسين المستمر في كل أنشطتها، وتلبية احتياجات وتوقعات ورغبات المستفيدين.

نماذج التميز المؤسسي:

ظهرت بعض نماذج من التميز المؤسسي تمثل أسلوبًا علميًّا، يهدف إلى الاستفادة من خبرات أصحاب الأداء المتميز في المؤسسات، وتعدَّدت نماذج التميز المؤسسي على مستوى العالم، بدايةً من اليابان مرورًا بأمريكا ثم أوروبا وغيرها من الدول، وكثير من هذه النماذج اشتُقَّت منها لاحقًا جوائز أُطلق عليها جوائز التميز، وقد تم استخدام هذه النماذج والجوائز في حثِّ المؤسسات على الالتزام بإدارة التميز المؤسسي، وهناك تقارب كبير بين النماذج العالمية في الهدف من تأسيسها واستخدامها كأداة للتقييم الذاتي، وتحقيق الجودة في الأداء، ومساعدة المؤسسات في تحقيق التميز. وفي هذا البحث تم الاقتصار في نماذج التميز المؤسسي على أشهر نماذج التميز المؤسسية المحلية والعالمية، وسيتم عرضها كالآتي:

١. نموذج جائزة الملك عبد العزيز للجودة والتميز بالمملكة العربية السعودية:

يُعَدُّ عددُ جوائز الجودة والتميز الوطنية وتاريخها معيارًا لقياس مدى نضج مستوى التميز بين الدول، وهذا يؤكد على أهمية وضرورة تبني المنشآت لنماذج الجودة والتميز المؤسسي، كما يُعَدُّ إنشاء الجوائز المحلية والوطنية للجودة والتميز المؤسسي في أكثر من ٩٠ دولة حول العالم دليلًا قاطعًا على هذه الأهمية. وتأتي جائزة الملك عبد العزيز للجودة في المملكة العربية السعودية لتكون المرجعَ الوطني لمعايير التميز المؤسسي، والعامل المحفِّز الرئيس لدفع عجلة التميز، وقد أُنشئت جائزة الملك عبد العزيز للجودة بموجب خطاب المقام السامي رقم 7/ب/18670 بتاريخ ٢٧ من ذي القعدة ١٤٢٠هـ بهدف تحفيز جميع القطاعات لتطبيق أسسِ التميز من أجل رفع مستوى جودة الأداء، وتفعيل التحسين المستمر لعملياتها الداخلية، وتحقيق رضا المستفيدين، وتشمل هذه الجائزة عدة قطاعات منها القطاع التعليمي (الحويان، ٢٠٢١).

وقد ورد في النموذج الوطني للتميز المؤسسي (٢٠٢٢) معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة والتميز، وجاءت في ثمانية معايير، تنقسم إلى جزأين رئيسين، وهما الممكِّنات والنتائج؛ حيث يركز الجزء الأول الخاص بمعايير الممكنات على الوسائل والأساليب التي تتبعها المؤسسة للوصول إلى النتائج المرغوبة وهي: معيار القيادة الإدارية، ومعيار التخطيط الاستراتيجي، ومعيار الموارد البشرية، ومعيار الشراكات والموارد المتاحة للمؤسسة، ومعيار إدارة العمليات والمنتجات والخدمات. أما الجزء الثاني والخاص بالنتائج فهو يُعنى بأداء المؤسسة والنتائج الحالية التي حققتها، والتي تم الوصول إليها عن طريق الممكنات، وهي: معيار نتائج المستفيدين، ومعيار نتائج الموارد البشرية، ومعيار نتائج الأداء الرئيسية.

٢. نموذج دبي للأداء الحكومي المتميز:

إن برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز هو برنامج للتميز الحكومي، والذي بدأ بتوجيهاتٍ من الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم عام ١٩٩٧، ويشتمل على مجموعة متكاملة من البرامج والفعاليات التي تهدف وتسعى إلى تطوير الأداء الحكومي في حكومة دبي، وقد أحدث هذا البرنامج نقلة نوعية حقيقية في أداء وخدمات وطريقة تفكير وثقافة عمل وأنظمة عمل القطاع الحكومي في دبي، ويهدف برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز إلى تطوير القطاع الحكومي، والارتقاء بمستوى أدائه مع تشجيع التعاون، وبناء روح المنافسة الإيجابية بين العاملين، وتحسين الإنتاجية، مع ترشيد الإنفاق، وتقديم خدمات ذات

جودة عالية، ونشر مفاهيم التميز والإبداع، وتعميم أفضل الممارسات الإدارية والمهنية (النصيرات وعثمان، ٢٠١٨).

وأورد المحمدي (٢٠٢٢) نموذج دبي للأداء الحكومي المتميز الذي يعمل على ربط نتائج أداء الدوائر والمؤسسات الحكومية بالمنهجيات والآليات المستخدمة في العمل، وذلك لضمان استدامة النتائج واستمرارية تحسينها وتطويرها، ويعتمد برنامج دبي الحكومي للأداء المتميز على مجموعة من المعايير الآتية: (القيادة، السياسة والاستراتيجية، الموارد البشرية، الشراكة والموارد، العمليات، نتائج المتعاملين، نتائج الموارد البشرية، نتائج المجتمع، نتائج الأداء الرئيسية).

٣. النموذج الأوروبي للتميز EFQM:

النموذج الأوروبي عبارةٌ عن أداة عملية لمساعدة المؤسسات على الإنجاز، عن طريق قياس "أين هم على طريق التميز؟"، ومساعدتهم في فهم القصور ومعالجته، ويمكن تطبيقه في أي مؤسسةٍ، بغضِّ النظر عن حجمها، وهيكليتها، وقطاعها، كما يُعَد أحد أهم الوسائل المعتمدة عالميًّا للارتقاء بمستوى المؤسسات وتمكينها من التقييم الذاتي، ومواكبة التطورات المتلاحقة، ومن ثم تعزيز قدراتها من أجل تطبيق المفاهيم الإدارية المعاصرة، وتطبيق معايير جوائز التميز الدولية، سعيًا وراء التميز والإبداع، ودخول سوق المنافسة الدولية (مصطفى، الجوهري، ٢٠٢٤).

وقد أنشأت المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة FFQM أنموذجَ التميز الأوروبي عام ١٩٩١، وذلك من خلال الاستفادة من إيجابيات أنموذج مالكوم بالدريج الأمريكي الذي نادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التعليمية، ويمكن وصف هذا النموذج حسب المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة بأنه: أداة عملية لمساعدة المؤسسة لإنشاء نظام إدارةٍ مناسب، ومساعدتها في فهم الفجوات والثغرات، وبعد ذلك تعمل على تحفيز الحلول. ويرتكز النموذج على تسعة معايير، خمسة منها تسمى الممكِّنات، وهي الأشياء التي تقوم بها المؤسسة لتطوير وتنفيذ استراتيجيتها، وهي: (القيادة، السياسات والاستراتيجيات، العاملون (الموارد البشرية)، العلاقات والموارد المادية، العمليات الإدارية والخدمات المقدمة للمجتمع)، وأربع نتائج، وهي ما تحققه المؤسسة من إنجازات وهي: (نتائج المستفيدين، نتائج الأفراد، نتائج المجتمع، نتائج الأعمال)، وإذا ما تم تطبيق الممكّنات الصحيحة بفاعلية، فإن المؤسسة ستحقق النتائج التي تتوقعها هي وأصحاب المصلحة منها (الرشيدي وآخرون، ٢٠١٨).

متطلبات تطبيق نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية:

أشار الداود (٢٠٢٠) إلى أبرز متطلبات التميز في الأداء التعليمي، والتي ينبغي توافرها في المدارس كما يلي:

- وجود خطة استراتيجية متكاملة تعبر عن التوجهات الرئيسة للمؤسسة ونظرتها المستقبلية.
- توفُّر قيادة فعالة ومحفزة تسعى للتميز، وتتولَّى تطبيق الأسس والمعايير، وتوفِّر مقومات التنفيذ السليم للخطط والبرامج، وهي في الوقت ذاته قادرة على التنبؤ بالمستقبل وفق رؤية المؤسسة وأهدافها.
- توفر أدلة العمل والسياسات التي تحكم وتنظِّم عمل المؤسسة، مع توفر هيكل مرن قابل للتعديل والتكيُّف مع المتغيرات الداخلية والخارجية، يراعي انسيابية العمل، وتدفق المعلومات وترابط العمل.
- وجود نظام للمعلومات يمكن الرجوع إليه في أي وقت، ويتم تحديثه بشكل مستمر.
- توفر نظام لإدارة الموارد البشرية، ونظام لإدارة الأداء، يشمل تقويم الأداء وتطويره وتحسينه.

واستنادًا لما سبق، نجد أن التميز المؤسسي يتطلب وجود قيادة واعية وقادرة على وضع رؤية واستراتيجيات وسياسات واضحة تسير عليها المؤسسة التعليمية، ولديها موارد بشرية تمتلك الخبرات والمهارات اللازمة لتفعيل التميز المؤسسي، وقادرة على الإبداع والابتكار في العمليات وتقديم الخدمات، وإيجاد قيمة مضافة للمستفيدين من المؤسسة التعليمية من الموظفين والطلبة والمجتمع المحلي.

مراحل تطبيق نماذج التميز المؤسسي في مدارس الطفولة المبكرة:

ذكر إسماعيل (٢٠٢٣) أن تطبيق نماذج التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية ينبغي أن تمر بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: وفي هذه المرحلة تضع المؤسسة التعليمية رؤيتها المبنية على وضوح الاستراتيجية لتحقيق التميز، ويتم فيها تحديد إجراءات العمل، والبناء على أفضل الممارسات، وتطوير مستوى الأداء باستخدام نماذج التميز التي توفِّر فرصة حقيقية لمزيدٍ من التعلم التنظيمي لتحقيق الأداء المتميز.

المرحلة الثانية: ويتم فيها تطبيق نموذج التميز، وتمثل الخطوات المتبعة لتطبيق نموذج التميز عن طريق نشر ثقافة التميز وفهم نموذج التميز، ووضع خططِ التحسين المستمر، وتنفيذ ومراقبة خطة التحسين المستمر.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة استدامة التميز من خلال قيادة وإدارة التغيير وإدخال تقنيات التحسين.

معوقات تطبيق نماذج التميز المؤسسي في مدارس الطفولة المبكرة:

أوضح رضوان (٢٠٢٢) المعوقات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة لتطبيق نماذج التميز المؤسسي، وهي كالتالي:

- **معوقات تنظيمية:** تتمثَّل المعوقات التنظيمية في

البيروقراطية، وغياب الرؤية والرسالة للمنظمة لدى العاملين، والقصور في تحديد الأهداف والغايات من تطبيق إدارة التميز، وعدم الإلمام الكافي بأبعاد تطبيق فلسفة إدارة التميز.

- **معوقات بشرية:** تشمل المعوقات البشرية القيادة الاستبدادية والمركزية الشديدة، والخوف من الفشل، وغياب المناخ الملائم للتميز والإبداع، والاكتفاء بالأعمال الروتينية والفردية المألوفة، والقصور في تدريب العاملين على كيفية تطبيق إدارة التميز في المؤسسات المختلفة.

- **معوقات مالية:** تتضمن المعوقات المالية في قلة وجود الدعم الكافي لتطبيقات التميز، وقصور بناء شراكات مع المجتمع المحلي.

- **معوقات تكنولوجية:** تتمثَّل المعوقات التكنولوجية في الافتقار لقواعد معلومات دقيقةٍ.

المبحث الثالث: تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

التوجه نحو التميز أصبح أمرًا حتميًّا للمؤسسات كافة، وقد اقترن مفهوم التميز المؤسسي بظهور المعايير وجوائز التميز التي أطلقتها المؤسسات والدول، التي قامت وفق توجُّهاتٍ ورؤى متعددة حول مفهوم التميز، فبعضها يعتبر وجود القيادات المحفزة في المؤسسات نوعًا من التميز، والبعض ركَّز على التنافسية، في حين رأى البعض الآخر أن التميز المؤسسي هو أصل إدارة الجودة الشاملة (عسيري، ٢٠٢٤، ص. ٤٧).

آليات تحويل نموذج التميز المؤسسي إلى خارطة طريق تقنية عملية:

١. تشخيص الوضع القائم وربط الفجوات بمؤشرات التميز المؤسسي: الخطوة الأولى في التحول العملي، أن تُجري المديرة تشخيصًا مؤسسيًّا يربط الفجوات التقنية الحالية بمؤشرات التميز، من نحو: "ما المهارات التقنية لدى المعلمات؟ ما نظم تجميع بيانات الطلبة؟ هل هناك سياسة أمن معلومات؟" ليتضمن التشخيص تحديد الأولويات التقنية التي تُحسِّن مؤشرات القيادة، والعمليات، والنتائج بدلًا من اقتناء أدوات لا تأثير لها على جودة المخرجات. فالتشخيص يسعى إلى تحقيق موارد محددة، تؤثر مباشرة في أهداف التميز المؤسسي (الباسل وآخرون، ٢٠٢١).

٢. **تصميم خطة استراتيجية تقنية متوافقة مع نموذج التميز المؤسسي:** تُعَد الخطة الاستراتيجية التقنية الركيزة الأولى في ربط الممارسات التقنية بمفاهيم التميز المؤسسي في مدارس الطفولة المبكرة. فبعد إجراء التشخيص المؤسسي الشامل لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات، يتم تصميم خطة تقنية تتوافق مع أبعاد نموذج التميز من حيث القيادة، والعمليات، والنتائج، والابتكار. وتهدف هذه الخطة إلى تطوير البنية التقنية للمدرسة، من خلال تحديد أهدافٍ قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى، مع ربطها بمؤشرات أداء واضحة تُقاس بانتظام (أبو سعدة وآخرون، ٢٠٢١).

٣. **نظم الحوكمة والقيادة الداعمة للتكامل التقني:** تُعَد الحوكمة التقنية عنصرًا محوريًّا في تحقيق التكامل بين نموذج التميز المؤسسي والممارسات التقنية؛ حيث تتطلَّب قيادة واعية تمتلك رؤيةً تربوية وتقنية متوازنة. فمديرة مدرسة الطفولة المبكرة هي المحرك الأساسي لهذه العملية؛ إذ يُناط بها وضع السياسات التقنية، وإدارة المخاطر المرتبطة بالبيانات، ومتابعة مؤشرات الأداء، وتقديم التقارير الدورية التي تعكس مدى التقدم نحو الأهداف المؤسسية (Douglass, 2019).

٤. **سياسات الموارد البشرية والحوافز الرقمية:** إن نجاح التكامل بين نموذج التميز والممارسات التقنية، يعتمد بشكل كبير على سياسات الموارد البشرية، فهي التي تضمن توافر الكفاءات البشرية المؤهلة والقادرة على تطبيق التكنولوجيا بفعالية. لذلك ينبغي تبني سياسة توظيفٍ تعتمد على معايير المهارة التقنية، والقدرة على الابتكار، إلى جانب إعداد برامج تدريبية مستمرة لتطوير المعلمات والمديرات في ضوء مبادئ التميُّز المؤسسي (Marino et al., 2022).

الأطر التنظيمية لضمان أخلاقيات استخدام التقنية:

أدى تطور التقنية وانتشارها في المؤسسات التعليمية، دون وجود أنظمة حماية إلى تعرضها للكثير من المخاطر والتهديدات الأمنية وكذلك الاختراقات، مما فرض على تلك المؤسسات تحديات تتمثل في ضرورة الحفاظ على معلوماتها وحماية بياناتها المخزنة على تلك الأجهزة، لذلك يُعد تثقيف وتوعية الأجيال بأهمية الأمن السيبراني وماهيته التي تتضمن حماية البريد الإلكتروني وحماية البيانات والمعلومات، جزءاً أساسياً من حركة التحول الرقمي، وركيزة أساسية لدعم رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتطوير التحول الرقمي (المنيع، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة:

أجرى الحماد والزهراني (٢٠٢٥) دراسة هدفت إلى تطوير أداء الإدارة المدرسية في التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي، والتعرف على التحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في سياق التحول الرقمي، والتعرف على المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في سياق التحول الرقمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب دلفاي مع عينة قصدية من الخبراء المتخصصين. وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج، أهمها أن أبرز المعوقات هي المعوقات التنظيمية، والمعوقات المادية، وتمثَّلت أبرز

المعوقات البشرية في قصورٍ في الكفايات اللازمة لمديري المدارس بما يتوافق مع التحول الرقمي. كما توصَّلت الدراسة إلى أهم المتطلبات للتحول الرقمي، ومنها: المتطلبات التنظيمية، ومتطلبات مادية، ومتطلبات بشرية.

وهدفت دراسة الشهري والدوسري (٢٠٢٤) إلى الكشف عن أهم التحديات التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة، والعمل على اقتراح حلولٍ لهذه التحديات؛ وقد تم استخدام منهج البحث النوعي لجمع البيانات القائمة على المقابلات شبه المقننة، وتحليلها، وقد أجريت مع 12 مديرة بمدارس الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جدة، ومن خلال تحليل المقابلات تبيَّن وجود تحديات تتعلق بالإدارة، من أهمها قلة توفُّر المديرات المؤهلات لهذه المرحلة، وتحديات تتعلَّق بالبيئة المدرسية، وتحديات تتعلَّق بالمعلِّمات، وتحديات تقنية، مثل قصور إعداد البنية التقنية بهذه المدارس.

وهدفت دراسة شبكة (٢٠٢٣) إلى التعرف على التحديات التي تواجه تفعيل القيادة الإلكترونية في بعض الروضات الحكومية بمحافظة دمياط، والكشف عن آليات مواجهة هذه التحديات لتفعيل القيادة الإلكترونية، وتكوَّنت عينة الدراسة من (230) من مشرفات ومديرات ومعلمات بعض الروضات الحكومية بمحافظة دمياط. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى عدةِ نتائج، منها: أن العديد من المشكلات الإدارية في المؤسسات التعليمية ترجع إلى نقص مهارات مديري المدارس في مواكبة العصر الحالي، والتحول الرقمي ومتطلباته، وأن أهم التحديات التي تواجه تفعيل القيادة الإلكترونية هي: قصور في جاهزية البنية التحتية، ونقص الوعي الثقافي حول القيادة الإلكترونية.

وهدفت دراسة سعادة وحمزة (٢٠٢٢) إلى التعرُّف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٤٠٦) معلمين ومعلمات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق هدف الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تم تطوير استبانةٍ اشتملت على (٤٠) فقرة، توزَّعت على خمسة مجالات للقيادة التكنولوجية على النحو التالي: (القيادة والرؤية، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسات المهنية، والتحسين والتطوير المنظم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية) وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا، جاءت بدرجةٍ مرتفعة على جميع المجالات.

وجاءت دراسة توران وكوكبولوت (Turan, S., & Gökbulut, B, 2022) لتحليل سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس من منظور المعلمين، وذلك باستخدام تصميمٍ بحثي مختلط، يجمع بين الأسلوبين الكمي والكيفي. وأجريت الدراسة في إحدى المقاطعات التركية بمنطقة البحر الأسود، وشملت عينة الدراسة كمية وردت من ١٩٨ معلمًا، إلى جانب بيانات نوعية من ٢٤ معلمًا عبر أسئلة مفتوحة. وقد استخدمت أداة "مقياس القيادة التكنولوجية" لجمع البيانات الكمية. وأظهرت النتائج أن سلوكيات القيادة التكنولوجية للمديرين تُقيَّم بوجهٍ عام على أنها كافية من منظور المعلمين.

وسعت دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شروره في ضوء التحول الرقمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وقد بلغتْ عينة الدراسة (٧٨) مديرًا ووكيلًا واحدًا. وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي، جاءت بدرجةٍ متوسطة، ودرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي، جاءت بدرجةٍ متوسطة أيضًا.

ثانياً: دراسات تناولت نماذج التميز المؤسسي:

أجرت عسيري (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى بناء تصوُّر مقترح لتطوير أداء مديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة التميز المؤسسي، والتعرف على واقع ممارسة معايير التميز المؤسسي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة. وتكوَّنت عينة الدراسة من مديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير. وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيقَ المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل التميز المؤسسي، جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت ممارسة مديرات المدارس لمعايير التميز المؤسسي بدرجةٍ متوسطة.

وجاءت دراسة نايل وآخرين (٢٠٢٣) بهدفِ التعرف على نماذج التميز المؤسسي وإمكانية الإفادة منها للمؤسسة التعليمية في مصر، والتعرف على أهم الأسس النظرية للتميز المؤسسي، والوقوف على أهم النماذج العربية والأجنبية للتميز المؤسسي، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٣٣٠) فردًا من مديري الإدارات التعليمية ومديري المدارس الثانوية، ومن أبرز النتائج التي توصَّلت لها الدراسة أن المؤسسات التعليمية في مصر تحتاج إلى توفير بيئة مدرسية فاعلة ومتميزة وذات جودة عالية، ووجود قيادة مدربة وداعمة ومحفزة للتميز المؤسسي، ويُعَد نموذج الملك عبد العزيز للجودة والتميز، ونموذج دبي للأداء الحكومي المتميز، والنموذج الأردني من أهم نماذج التميز العربية، التي يصلح تطبيقها في المؤسسات التعليمية باختلاف مستوياتها ومراحلها.

وهدفت دراسة الزهراني والغامدي (٢٠٢٣) إلى بناء تصوُّر مقترح لتطوير أداء مديرات المدارس بمنطقة الباحة في ضوء نموذج التميز الأوروبي ٢٠٢٠؛ حيث تم الكشف عن درجة تطبيق المتطلبات اللازمة للتطوير، وواقع ممارسة معايير التميز. واتَّبعت الدراسة المنهجَ الوصفي المسحي، وتم جمع بياناتها من خلال استبانة طُبقت على ١٤٦ مديرة. وتوصَّلت نتائج الدِّراسَة إلى أن تطبيق المتطلبات اللازمة لتطوير الأداء في ضوء نموذج التميز الأوروبي ٢٠٢٠، جاءت بدرجة متوسطة، وبالمثل حقَّقت ممارسة المديرات لمعايير التميز الأوروبي ٢٠٢٠ درجة متوسطة.

وسعت دراسة رضوان (٢٠٢٢) إلى التوصل إلى متطلبات تحقيق التميز المؤسسي بمدارس رياض الأطفال في ضوء مدخل إدارة الوقت، والتعرف على واقع التميز المؤسسي بمدارس رياض الأطفال في محافظة الشرقية بمصر. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتمثَّلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتكوَّنت عينة الدراسة من مديري ومعلمات مدارس رياض الأطفال ببعض مراكز محافظة الشرقية، بلغ عددها (٤١٥) مديرًا ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقةً طردية إيجابية بين إدارة الوقت والتميز المؤسسي.

وهدفت دراسة الداود (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض للمرحلة الثانوية للبنين في ضوء معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة من وجهة نظر مديري المدارس، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في تحقيق التميز. واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي والاستبانة كأداةٍ للدراسة. وتم تطبيقها على مجتمع البحث المكوَّن من (٣٨٦) مديرًا. وتوصَّلت الدراسة إلى أن واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمنطقة الرياض متحققٌ بدرجة كبيرة، مع وجود صعوبات تعيق عمل إدارة المدرسة، منها كثرة الأعباء على قادة المدارس؛ حيث أوضح أفراد الدراسة أن هذه المعوقات متحققة بدرجة عالية جدًّا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمحورَي البحث: (الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة، ونماذج التميز المؤسسي) نجد أن البحث الحالي يتفق مع عدد من الدراسات السابقة كدراسة الرشيدي (٢٠٢٤)، ودراسة سعادة وحمزة (٢٠٢٢)، ودراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١)، في هدفها إلى التعرف على واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس التعليم العام، كما اتفقت الدراسة الحالية في تبنيها لنماذج التميز المؤسسي مع دراسة كل من العسيري (٢٠٢٤)، والزهراني والغامدي (٢٠٢٣)، وأبي سعدة وآخرين (٢٠٢١).

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يتناول موضوع تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي، ولم يتضح على حدِّ علم الباحثة وجودُ دراسات سابقة تناولت هذه المتغيرات معًا في مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية، كما يتفرد البحث الحالي في بناء تصور مقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهجَ الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته طبيعة البحث وأهدافه في بناء تصور مقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث في البحث الحالي من جميع مديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية التابعة للإدارات التعليمية في خمس مناطق كما في الجدول (١)، والبالغ عددهن (١٥٣٩) مديرة، وذلك وفق الإحصائيات الرسمية للإدارات العامة للتعليم في هذه المناطق من موقع وزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٤٦. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع البحث وفقًا لإدارات التعليم للعام الدراسي ١٤٤٦/١٤٤٧هـ.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع البحث وفقًا للإدارات التعليمية للعام الدراسي ١٤٤٦/١٤٤٧هـ

إدارة التعليم	العدد	النسبة المئوية
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض	656	%43
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة	253	%16
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية	241	%16
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير	272	%18
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية	117	%7
المجموع	**1539**	**%100**

عينة البحث:

تم التطبيق على عينة من مديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية التابعة لإدارات التعليم في خمس مناطق، وهي: (منطقة الرياض، ومنطقة مكة المكرمة، والمنطقة الشرقية، ومنطقة عسير، ومنطقة الحدود الشمالية)، وتم اختيار أفراد عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تحديدها وفقًا لمعادلة هيربرت أركن، وقد أشارت النتائج إلى أن حجم العينة من مجتمع مديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية محل البحث، يجب ألا تقلَّ عن (٣١٥) مفردة.

أداة البحث:

في ضوء أهداف البحث ومنهجه، اعتمدت الباحثة

الاستبانة بعنوان (تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي) كأداةٍ لجمع البيانات؛ وبعد تصميم الاستبانة كان لا بد من التأكد من مدى صدقها وثباتها، وبالتالي مدى صلاحيتها للتطبيق، ومن ثم كانت الإجراءات التالية:

أ. صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث من خلال تحكيمها في صورتها الأولية لدى مجموعة من المحكِّمين الخبراء والمختصين التربويين في العلوم التربوية في عددٍ من الجامعات السعودية، بلغ عددهم (١٣) محكمًا، للتأكد من أن الأداة تقيس الأهداف المراد قياسها، والحكم على أداة الدراسة وتم الأخذ بالملاحظات بنسبة اتفاق (٩٠٪) فأعلى. وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٥٣) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: التحقق من صدق البناء الداخلي للأداة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، عن طريق توزيع الأداة على عينةٍ استطلاعية قوامها (٣٠) مديرة من مجتمع البحث، ومن خارج العينة الأساسية للبحث، ومن ثم، تم حساب معامل الارتباط المصحح بيرسون (Pearson) لارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية، وقد أشارت النتائج معاملات الارتباط فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد، وبين الفقرة والدرجة الكلية للأداة، دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرة مع البعد بين (٠,٩٤٦ - ٠,٨٢٥)، وللفقرة مع الدرجة الكلية للأداة بين (٠,٩٥٨ - ٠,٧٦٦)، وبذلك يكون عدد فقرات البعد (٧) فقرات، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع المحور ككل لمتطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي بين (٠,٩٥٩ - ٠,٦٦٠)، وبذلك يكون عدد فقرات البعد (١٢) فقرة، وهذا يشير إلى تمتع فقرات البُعد بدرجة صدق اتساق عالية، تسمح باستخدام الأداة في البحث.

ب. ثبات الأداة:

نجد أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد تراوح بين (٠,٩٦٢ - ٠,٨٦٥)، والدرجة الكلية (٠,٩٨٨)، كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠,٩٧٠ – ٠,٩٢٧)، وهي قيمة عالية، تسمح باستخدام الأداة لجمع البيانات.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نصه: ما واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي في الأبعاد التالية: (القيادة، والتخطيط، والموارد البشرية، والشراكات والموارد، وإدارة العمليات والخدمات، ونتائج المستفيدين، ونتائج الأداء الرئيسية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد، والدرجة الكلية للأبعاد:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لواقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٧	نتائج الأداء الرئيسية	3.21	0.39	١	متوسطة
٢	التخطيط	3.20	.29٠	٢	متوسطة
٤	الشراكات والموارد	3.18	.35٠	٣	متوسطة
٥	إدارة العمليات والخدمات	3.17	.39٠	٤	متوسطة
١	القيادة	3.15	.28٠	٥	متوسطة
٣	الموارد البشرية	3.14	.32٠	٦	متوسطة
٦	نتائج المستفيدين	3.12	0.39	٧	متوسطة
	الدرجة الكلية للأبعاد	**3.17**	**.17٠**	-	**متوسطة**

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢) أن المتوسط العام لواقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث جاء بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,١٧)؛ حيث جاء في المرتبة الأولى بعد نتائج الأداء الرئيسية، بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٩)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد نتائج المستفيدين بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٣٩). كما يلاحظ أن الانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد جاءت أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى عدم تباين استجابات أفراد عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تشير إلى أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التعليم؛ إلا أن الممارسات الإدارية المتعلقة بالتكنولوجيا في مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية تُعد منخفضة نسبيًّا مقارنة بالجوانب الإدارية الأخرى، وأن الممارسات ما زالت في مرحلة انتقالية بين

التبني الأولي والتطبيق المتقدم. وقد يُعزى ذلك إلى تفاوت مستوى الدعم التقني والبنية التحتية بين المدارس، إضافة إلى محدودية البرامج التدريبية المتخصصة التي تمكن مديرات مدارس الطفولة المبكرة من توظيف التقنية بما يعزز من معايير التميز المؤسسي. كما قد يرتبط هذا المستوى بحداثة تجربة الطفولة المبكرة كمستوى تعليمي مستقل، مما يجعل دمج الممارسات التقنية أقل نضجًا مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى. ومن ثمّ فإن هذه النتيجة تعكس وجود جهود ملموسة، لكنها لم تبلغ بَعْدُ مرحلة التميز المطلوبة، الأمر الذي يستدعي تعزيز الاستثمار في التدريب والتجهيزات، وتبني سياسات تنظيمية أكثر دعمًا للتحول التقني، وقد تعكس هذه النتيجة وجود تفاوت في البنية التحتية التقنية بين المدارس، وأن الدعم الفني والتقني المقدم للمديرات قد لا يكون كافيًا أو مستمرًّا.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١)، والتي جاءت نتائجها بدرجة ممارسة متوسطة للتقنية من قبل الإدارات المدرسية. وتختلف مع نتائج دراسة سعادة وحمزة (٢٠٢٢)، والتي جاءت مرتفعة، ودراسة البلوشي (٢٠٢٠)، والتي جاءت فيها درجة استخدام التقنية من قبل الإدارات المدرسية عالية.

تائج السؤال الثاني:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة البحث إلى واقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغيرات البحث (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في مجال إدارة الطفولة المبكرة، الإدارة التعليمية، عدد البرامج التدريبية في مجال التقنية)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي لكل متغير من متغيرات البحث، وأظهرت نتائج الدراسة – بجميع متغيراتها المتعلقة بالمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والإدارة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05)في تقديرات أفراد العينة لواقع الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي، ويُعزى ذلك إلى توحُّد السياسات والمعايير التقنية التي تفرضها وزارة التعليم على جميع المدارس، وتشابه المتطلبات الإدارية والتقنية التي تتعامل معها المديرات بغض النظر عن مؤهلاتهن أو خبراتهن أو مواقع إداراتهن التعليمية، إضافةً إلى تقارب محتوى البرامج التدريبية المقدمة لهن؛ مما أدى إلى تجانس مستوى الممارسات التقنية وعدم ظهور فروق جوهرية بين أفراد العينة.

نتائج السؤال الثالث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصه: ما متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة الكلية لفقرات المحور، كما في الجدول (٣) الآتي:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
43	تعزيز مشاركة المعلمات في وضع الخطط والأهداف التقنية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.	3.96	٠.76	1	كبيرة
42	توظيف التطور العلمي والتقني في دعم الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية.	3.90	0.79	2	كبيرة
44	تطوير الخطة التشغيلية الخاصة باستخدام التقنية بالمدرسة وفق مستجدات ومتغيرات التقنية.	3.82	0.78	3	كبيرة
49	تعزيز المشاريع التطويرية مع الشركاء والموردين بما يخدم الأهداف والبرامج التقنية الخاصة بالمدرسة.	3.77	0.77	4	كبيرة
48	تطبيق مشاريع ومبادرات للتحول الرقمي وبما يحقق الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم.	3.74	0.72	5	كبيرة
50	تسخير الموارد التقنية الحديثة لدعم جهود التطوير والتحسين المستمر لأداء المدرسة التقني ودعم الابتكار والإبداع.	3.73	0.74	6	كبيرة
46	تحفيز الموظفات بالمدرسة على المساهمة في تحقيق نجاحات متعلقة بالتطبيقات التقنية على مستوى المدرسة وخارجها.	3.72	0.76	7	كبيرة
52	تطوير آليات استطلاع قياس رضا منسوبات المدرسة والإفادة منها في مراجعة وإعداد خطط تحسين الأداء المدرسي.	3.70	0.69	8	كبيرة
53	تطوير الخدمات الإلكترونية المقدمة للمستفيدين وقياس مدى فاعليتها وفائدة تطبيقها.	3.68	0.74	9	كبيرة
51	تشجيع المعلمات على إجراء البحوث الإجرائية في مجال تقنيات التعليم واستخدام الذكاء الاصطناعي.	3.67	0.75	10	كبيرة
45	تحسين بيئة العمل التقنية المؤثرة على رضا الموظفات والمستفيدين.	3.66	0.73	11	كبيرة
47	توظيف التطبيقات والبرمجيات الحديثة في التواصل مع كافة الموظفات بالمدرسة.	3.65	0.71	12	كبيرة
	الدرجة الكلية.	**3.75**	**0.23**	-	**كبيرة**

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لمتطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة. تراوحت تنازليًّا ما بين (٣,٩٦- ٣,٦٥)، وجميعها بدرجة موافقة كبيرة، كما أن الانحرافات المعيارية لجميع الفقرات جاءت أقل من واحد صحيح، مما يشير إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور متطلبات تطوير الممارسات المهنية لمديرات مدارس برامج الطفولة المبكرة (٣,٧٥)، والانحراف المعياري (٠,٢٣)، وجاء بدرجة موافقة كبيرة، وهذه النتيجة قد تعكس وعيًا لدى مديرات المدارس أفراد عينة الدراسة بأهمية دمج التقنية في الإدارة المدرسية. كما تبين أن تعزيز المشاركة، وتطوير الخطط التشغيلية، وتطبيق التحول الرقمي، وتسخير الموارد التقنية، جميعها تشكل محاور أساسية لتحقيق التطوير المستدام والابتكار، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء الإداري والتعليمي، ودعم التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم. وقد تشير هذه النتيجة إلى أهمية تحفيز الموظفات على المساهمة في نجاح التطبيقات التقنية داخل المدرسة وخارجها، مما يعكس نشر ثقافة التمكين والمشاركة وتحسين الأداء، لضمان تبني ثقافة التغذية الراجعة المستمرة. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة المقابلة وعتوم (٢٠٢١)، والتي جاءت درجة تقدير المتطلبات فيها متوسطة.

نتائج السؤال الرابع:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة البحث إلى متطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث تُعزى إلى متغيرات البحث (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في مجال إدارة الطفولة المبكرة، الإدارة التعليمية، عدد البرامج التدريبية في مجال التقنية)"؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي لكل متغير من متغيرات البحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة عبر جميع المتغيرات المتمثلة في المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والإدارة التعليمية، وعدد البرامج التدريبية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لمتطلبات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي، ويُعزى ذلك إلى توحّد السياسات والمعايير التقنية التي تضعها وزارة التعليم، وإلى أن المتطلبات التقنية العامة التي يتضمنها نموذج التميز المؤسسي تُطبق على جميع المديرات بغض النظر عن خصائصهن أو مواقعهن، مما أدى إلى تقارب تقديراتهن وعدم ظهور فروق بينهن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه: ما التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نموذج التميز المؤسسي؟

تماشيًا مع طبيعة العصر المتسارع والتوجهات التي تشهدها المملكة العربية السعودية في دعمها للتحول الرقمي وتوظيف التقنية؛ حظي التعليم باهتمام كبير من قِبل الدولة، تجلى في الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ في التوسع الكمي والنوعي في مدارس الطفولة المبكرة، واكبه سعي لتطوير أداء مديرات مدارس الطفولة المبكرة، ورفع كفاءتهن، وبما يتوافق مع هذه التطورات. ولتتمكن مدارس الطفولة المبكرة من تلبية تطلعات المجتمع المحلي وتكون قادرة على المنافسة بكفاءة وفعالية، ومواجهة المتغيرات المتسارعة؛ فإنها تحتاج إلى تطبيق نماذج التميز المؤسسي؛ حيث تُعد نماذج التميز المؤسسي منهجية مرجعية، وإطار عمل، تتضمن معايير ومؤشرات أداء تحقق التميز في الأداء.

وتأسيسًا على ما تقدم، فإنه يمكن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة، البحث والذي ينص على: "ما التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي؟"، من خلال تقديم التصور المقترح والذي تضمن مجموعة من المحاور وهي:

أولًا: أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور المقترح إلى تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي، ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف التفصيلية المرتبطة بالأبعاد السبعة التي تم الاعتماد عليها في هذه البحث.

ثانيًا: مبررات التصور المقترح:

يأتي هذا النموذج استجابةً للحاجة الملحّة إلى تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ظل التغيرات التقنية المتسارعة، وما تفرضه من ضرورة امتلاك مديرات يتمتعن بقدرات قيادية وتقنية متوافقة مع معايير التميز المؤسسي، إضافةً إلى التحديات الإدارية والتربوية الخاصة بهذه المرحلة العمرية، والقصور الذي كشفت عنه الدراسة الميدانية في توظيف التقنية بالشكل الأمثل، مما يستدعي التحول من الأساليب التقليدية إلى ممارسات رقمية حديثة تدعم تحسين الأداء وتسهم في تحقيق أهداف المدرسة. كما يستند النموذج إلى الجهود الوطنية المبذولة في برامج التحول الرقمي ورؤية المملكة ٢٠٣٠، وإلى رغبة في مواكبة الممارسات العالمية في الجودة والتميز المؤسسي التي أثبتت نجاحها في مؤسسات مختلفة.

ثالثًا: منطلقات التصور المقترح:

ينطلق هذا التصور لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي من عدة منطلقات، وتتمثل في:

أ. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠

ب. وثيقة سياسة التعليم، ورؤية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ج. الاتجاهات والتوجهات العالمية المعاصرة للتحول الرقمي والتقدم الهائل في مجال التقنيات الحديثة.

د. أهمية نماذج التميز المؤسسي في زيادة القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية.

رابعًا: مرتكزات التصور المقترح:

هناك مجموعة من المرتكزات التي يستند عليها التصور المقترح في الدراسة الحالية، والتي تشكل أسسًا ينبغي الارتكاز عليها لنجاح تنفيذ هذا التصور، وهي كالتالي:

- مرتكزات تستند على إحصاءات التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية.
- مرتكزات تستند على خبرات وتجارب الدول الناجحة.
- مرتكزات تستند إلى النتائج التي توصل إليها الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائجها.

خامسًا: أبعاد وآليات التصور المقترح:

تم وضع هذه الأبعاد كما يلي:

١. تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بُعد القيادة:

يشير هذا البُعد إلى مجموعة العمليات والممارسات التقنية التي تقوم بها مديرة مدرسة الطفولة المبكرة في الأعمال والمهام الإدارية والفنية بالمدرسة، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وتكلفة، وتتضمن الإجراءات ما يلي:

- تدريب مديرات مدارس الطفولة المبكرة على استخدام الأنظمة والمنصات التقنية في أداء المهام.
- التحول إلى القيادة الرقمية في إدارة الاجتماعات وتنفيذها واتخاذ القرارات.
- نشر ثقافة الممارسات التقنية من خلال تبني مبادرات مثل "قائدة رقمية" لتشجيع التميز في توظيف التقنية.

٢- تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بعد التخطيط:

تُعد عملية التخطيط العملية الإدارية التي تقوم بها مديرة مدرسة الطفولة المبكرة مع فريق التخطيط بالمدرسة من خلال تحديد رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها وبرامجها التقنية المناسبة لتحقيق الأهداف التقنية، وتتضمن الإجراءات ما يلي:

- إشراك جميع منسوبات المدرسة في جميع مراحل التخطيط.
- تصميم الجداول الزمنية والخطط الأسبوعية والبرامج والمبادرات باستخدام برامج تقنية تفاعلية.
- حفظ ومشاركة الخطة التشغيلية عبر منصات تقنية، ومتابعة تنفيذ الخطط عبر الأنظمة الرقمية.

٣- تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بعد الموارد البشرية:

يتضمن هذا البُعد جميع الأنشطة الإدارية والسياسات التي تمارسها مديرة مدرسة الطفولة المبكرة والمتعلقة بتنمية الموارد البشرية من معلمات وإداريات تقنيًا، ورفع كفاءتهن، وتحفيزهن، ومكافأتهن، لزيادة مستوى الإنتاجية، وتحقيق أهداف المدرسة، من خلال الإجراءات التالية:

- تشجيع المعلمات على استخدام التكنولوجيا في استراتيجيات التعليم.

حصر الاحتياجات التدريبية التقنية الحالية والمستقبلية لجميع منسوبات المدرسة.

- إدارة الحضور والانصراف رقميًا، وإدارة ملفات الموظفات إلكترونيًا وحفظها في ملفات إلكترونية.

٤- تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بعد الشراكات والموارد:

يشير هذا البُعد إلى العمل على بناء شراكات مع المجتمع المحلي وتفعيلها، وإدارة الموارد المالية للمدرسة، وإدارة مرافقها وممتلكاتها، والتي تساهم في تحقيق الأهداف التقنية للمدرسة، وتتضمن الإجراءات ما يلي:

- إنشاء قنوات تواصل رسمية مع أولياء الأمور والمعلمات والمجتمع المحلي.
- الإعلان إلكترونيًا عن المبادرات والأنشطة التي تنفذها بها المدرسة.
- تطبيق نظم تقنية فعالة للموازنة والتخطيط المالي، وإعداد التقارير المالية إلكترونيًا باستخدام برامج مايكروسوفت.
- تقدير جهود الداعمين للبرامج والمبادرات التقنية الخاصة بالمدرسة، والإعلان عنها.

٥- تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بعد إدارة العمليات والخدمات:

يتضمن هذا البُعد العمل على تحديد العمليات والممارسات اللازمة لتنفيذ الخطة التشغيلية التقنية بالمدرسة، وتقديم خدمات تقنية متميزة للمستفيدين، من خلال الإجراءات التالية:

- توظيف التجهيزات والوسائل التقنية الحديثة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الأنشطة المدرسية.
- إقامة مسابقات ومشاريع داخل المدرسة لأفضل فكرة تقنية تطبق في التعليم أو الإدارة.
- عمل استطلاعات رأي للعمليات والخدمات التقنية التي تقدمها المدرسة، والاستفادة منها في تحسين بيئة العمل المدرسي.

١. تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في بعد نتائج المستفيدين:

يشير هذا البُعد إلى تقييم الأداء التقني للمدرسة باستخدام مقاييس واستطلاعات رأي للمستفيدين (أولياء أمور، وجهات خارجية كمدارس متميزة وقطاعات حكومية)، وتحقيق نتائج تلبي احتياجاتهم وتطلعاتهم. وتتضمن الإجراءات ما يلي:

- تحليل نتائج تقويم الأداء التقني بالمدرسة للاستفادة منها في الخطط المستقبلية.
- إيجاد قنوات رقمية وآليات واضحة للتواصل مع المستفيدين.
- قياس مستوى رضا الجهات المستفيدة من المدرسة وأنشطتها التقنية باستمرار من خلال مقاييس استطلاع الرأي.

٢. تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في مجال نتائج الأداء الرئيسية:

يتمثل هذا البُعد في نتائج مؤشرات الأداء الرئيسية للأبعاد السابقة، ومقارنتها بمؤشرات الأداء الموضوعة والمرتبطة بالأهداف التقنية من خلال الإجراءات التالية:

- تقييم أداء منسوبات المدرسة في المجال التقني، وقياس أثر البرامج التدريبية التقنية في تطوير مهاراتهن بالاعتماد على مقاييس ومؤشرات أداء رئيسية.
- تحليل نتائج الأداء الرئيسية، وعمل مراجعات داخلية دورية، وعمل مقارنات مرجعية لتحسين أدائها التقني.

سادسًا: مراحل تطبيق التصور المقترح:

لتطبيق وتنفيذ التصور المقترح تقف الباحثة على مراحل إعداد التصور المقترح لتطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي، من خلال تفسير النتائج التي توصلت إليها، ومع اقتراح عدد من الآليات والإجراءات التي يمكن من خلالها تنفيذ هذه المراحل، وهي: (مرحلة التهيئة، مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة المتابعة والتقويم، مرحلة التحسين والتطوير المستمر)

سابعًا: متطلبات تطبيق التصور المقترح:

إن نجاح تطبيق التصور المقترح يتطلب مجموعة من المتطلبات التي تستند على منطلقات ثابتة من نتائج البحث، إلى جانب الاستفادة من التجارب الناجحة، والدراسات السابقة، والتي تشكل أساسًا لتحقيق أهداف التصور، وفاعلية التطبيق والتنفيذ في تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في ضوء نماذج التميز المؤسسي، وهي: (متطلبات إدارية وتنظيمية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات تقنية، ومتطلبات تقنية، ومتطلبات ثقافية).

ثامنًا: التحديات التي تواجه تطبيق التصور المقترح:

تتمثل التحديات والمعوقات التي تواجه تنفيذ التصور المقترح في تحديات تنظيمية وإدارية، وتحديات بشرية، وتحديات مالية، وتحديات تقنية.

تاسعاً: الجهات المعنية بتطبيق التصور المقترح:

إتمامًا لعرض أهداف وأبعاد التصور المقترح وآليات تنفيذه، يتوجب الإشارة إلى الجهات التي يمكن أن تقوم على تنفيذ هذا التصور في مدارس الطفولة المبكرة،

١. **وزارة التعليم:** ويمكن أن تقوم باستحداث قسم مختص بتطوير الأداء للقيادات المدرسية، يعنى بالمداخل الإدارية الحديثة والتجارب الناجحة من الدول المتقدمة في المجال التقني، وتصميم وإتاحة الأدلة الإرشادية لتطبيق معايير نماذج التميز المؤسسي في مدارس التعليم العام.

٢. **الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية:** ويمكن أن تقوم الإدارات العامة للتعليم متمثلة بقسم الطفولة المبكرة، وقسم تقنيات التعليم بترشيح الكفاءات من الموارد البشرية لإدارة مدارس الطفولة المبكرة، من خلال معايير واضحة ومقننة تتضمن معيار الكفاءة التقنية، والعناية بتأهيل مديرات مدارس الطفولة المبكرة في المجال الإداري والمجال التقني، ونشر ثقافة تبادل الخبرات بين المدارس المتميز في تطبيق الوسائل والبرامج التقنية، وتجهيز البنية التحتية التقنية للمدرسة، وتوفير شبكات اتصال وصيانتها.

٣. **وحدة التميز بالإدارات العامة للتعليم:** ويمكن أن تقوم بتقديم الدعم والمساعدة لتسهيل تطبيق نماذج التميز المؤسسي، وتنفيذ برامج تدريبية لنشر ثقافة التميز المؤسسي.

٤. **المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي ومعهد الإدارة العامة:** ويمكن أن تقوم بتقديم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير مديرات مدارس الطفولة المبكرة مهنيًّا وتقنيًّا عبر أكاديمية تطوير القيادات الإدارية التابعة لمعهد الإدارة العامة، والتركيز على تزويدهم بالمهارات اللازمة للتحول الرقمي.

٥. **المدرسة:** ويمكن أن تقوم بإتاحة الخطة التشغيلية والأهداف التقنية المنشودة والتوجهات التي تسعى إليها المدرسة عبر المنصات الرقمية، لتمكين جميع أطراف المجتمع المدرسي من الاطلاع عليها، وتبني نماذج التميز المؤسسي والعمل في ضوئها لتطوير الممارسات التقنية لمديرات المدارس ومنسوباتها.

توصيات البحث: بناءً على ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج في الإطارين النظري والميداني؛ يمكن التقدُّم بمجموعة من التوصيات، وهي على النحو الآتي:

- توظيف التصور المقترح في عمليات تطوير الممارسات التقنية لمديرات مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية في ضوء نماذج التميز المؤسسي.
- ضرورة تمكين مديرات مدارس الطفولة المبكرة من تبني استراتيجيات رقمية متكاملة، من خلال إشراك المعلمات في وضع الخطط التقنية.
- تطبيق مبادرات التحول الرقمي وتوظيف التطبيقات الحديثة في التواصل والإدارة، وتسخير الموارد التقنية لدعم الابتكار وتحفيز الموظفات على المشاركة في النجاحات التقنية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

ابن ظهير، بشائر ناصر. (٢٠٢٣). تطوير نظم المعلومات (نظام فارس) وفق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠م تصور مقترح. العلوم التربوية بجامعة القاهرة، ٣١ (٢)، ٤٨٧-٥١١.

أبو خيران، أشرف محمد، الطيطي، محمد عبد الإله، والزير، لميس يوسف. (٢٠٢٠). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني بجامعة القدس المفتوحة، ٩ (١٥)، ١٦-٣٢.

أبو رجب، ولاء السيد. (٢٠١٩). متطلبات تحقيق تميز مؤسسات رياض الأطفال. مجلة كلية التربية بجامعة دمياط، ٣٤ (٧٢)، ١٧٣-١٩٦.

أبو سعدة، أحمد رياض، محمد، منى شعبان، وصديق، أبو بكر أحمد. (٢٠٢١). إدارة التميز المؤسسي كمدخل لتطوير الأداء الإداري في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الفيوم، ١٥ (١٥)، ٣٥-٩١.

إسماعيل، حنان إسماعيل. (٢٠٢٣). متطلبات تحقيق التميز المؤسسي في الأداء المؤسسي. إدارة الأعمال بجمعية إدارة الأعمال العربية، (١٨٠)، ١٨-٢٥.

الباسل، ميادة محمد، الأطروش، هناء عبد الغني، ورضوان، وائل وفيق. (٢٠٢١). إدارة المرونة التنظيمية مدخلًا لتحقيق التميز المؤسسي لمؤسسات رياض الأطفال في مصر. مجلة كلية التربية بجامعة دمياط، (٧٨)، ١-٣٥.

البلوشي، سميرة عبد الوهاب. (٢٠٢٠). دور القيادة الإلكترونية في إدارة الأزمات التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في محافظة الجموم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة بدار سمات للدراسات والأبحاث. ٤ (٩). ١٢٢-١٤٥.

بن حامد، عبد الغني، وطواهير، عبد الجليل. (٢٠١٨). واقع استخدام البرامج المكتبية مايكروسوفت أوفيس في البحث العلمي: دراسة حالة طلبة المركز الجامعي إيليزي الجزائر. مجلة المركز العربي للبحوث والدراسات في علوم المكتبات والمعلومات. ٥ (٩)، ١٨٥-٢٠٧.

بو شعالة، عمر حسين. (٢٠٢٣). أسباب التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية في ليبيا (المعوقات-المتطلبات). المجلة الأفريقية للعلوم البحتة والتطبيقية المتقدمة، ٣ (٣)، ٣٩٨-٤٠٩.

الحارثي، ظافر بن محمد، والقحطاني، محمد بن سعيد. (٢٠٢٢). واقع استخدام الأنظمة الإلكترونية ومعوقات تطبيقها في المدارس المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية: نظام نور أنموذجًا. دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان. ٢٨ (٣)، ٢٩١-٣٦٥.

الحربي، عوض سالم، والعمري، عايض طالع. (٢٠١٥). خمسون مقالًا في إدارة الجودة والتميز المؤسسي. دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

الحماد، خالد عبد الرحمن، والزهراني، إبراهيم حنش. (٢٠٢٥). تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم في ضوء متطلبات التحول الرقمي: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية بجامعة تعز، (٤٤). ٤٠٩-٤٣٢.

الحويان، عماد علي. (٢٠٢١). الدليل العلمي للجودة والتميز المؤسسي واستراتيجيات الفوز بجائزة الملك عبد العزيز للجودة. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني. (٢٠٢٤). وثيقة برنامج التحول الوطني الإعلامية. التقرير السنوي لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

https://www.vision2030.gov.sa/ar/explore/programs/national-transformation-program

الداود، حسن بن عبد العزيز محمد. (٢٠٢٠). واقع التميز في أداء مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء معايير جائزة الملك عبد العزيز للجودة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة بدار سمات للدراسات والأبحاث. ٩ (١)، ١٣٦-١٥٤.

الرشيدي، سارة محمد. (٢٠٢٤). واقع تطبيق القيادة التكنولوجية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء المعايير الدولية للتكنولوجيا ISTE من وجهة نظر مديرات المدارس في منطقة الرياض. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية برابطة التربويين العرب، (٣٤)، ٣٥-٨٦.

رضوان، أميرة أحمد. (٢٠٢٢). إدارة الوقت مدخل لتحقيق التميز المؤسسي بمؤسسات رياض الأطفال. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ١٤ (٥٢)، ٢٤٥- ٣٥٤.

الزعبي، ميسون طلاع. (٢٠١٥). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس. مجلة المنارة للبحوث والدراسات بجامعة آل البيت، ٢١ (٢). ٥٣-٩٩.

زهران، إيمان حمدي. (٢٠٢٢). متطلبات تطبيق معايير النموذج الأوربي للتميز المؤسسي ""EFQM"في الجامعات المصرية على ضوء مستحدثات العصر الرقمي. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٩٤)، ١١٠٣- ١٢٠٩.

الزهراني، حسينة أحمد؛ والغامدي، عمير سفر. (٢٠٢٣). تطوير أداء مديرات المدارس بمنطقة الباحة في ضوء نموذج التميز الأوروبي ٢٠٢٠: تصور مقترح. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (١٢١)، ٦٧٢-٧٢٣.

الزهراني، سلوى عتيق، والسلامات، محمد خير. (٢٠٢٣). درجة توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية لأدوات

مايكروسوفت أوفيس ٣٦٥ في منصة مدرستي بمدينة الطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب، (١٤٨)، ٣٣٩-٣٧٨.

سعادة، نانسي خالد، وحمزة، محمد عبد الوهاب. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي باتحاد الجامعات العربية، ٤٢ (٢).

السقا، امتثال أحمد. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قائدات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٠)، ٣٠٧-٣٩١.

السلمي، يوسف عوض الله. (٢٠٢٤). مدخل الإصلاح الإداري لتطوير أداء قادة المدارس. مجموعة تكوين المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

السميرات، بيان يوسف. (٢٠٢٣). محركات القيادة الرقمية لدى قادة المدارس في ظل التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية على قادة المدارس في محافظة الكرك، المجلة العلمية بجامعة أسيوط، ٣٩ (٧). ١٨٨-٢٠٥.

الشايب، زهرة عبد الله. (٢٠٢٣). تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة: تصور مقترح. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بمركز رفاد للدراسات والأبحاث، ١٢ (٢)، ٢٨٤-٣٠٥.

شبكة، راندا أيمن. (٢٠٢٣). آليات تفعيل القيادة الإلكترونية لتحقيق التميز المؤسسي ببعض الروضات الحكومية بمحافظة دمياط. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٤٣)، ٦٣-١١٨.

الشريف، علي عبد السلام، الصادق، محمد الطيب، وأبو شرود، بدر عبد السلام. (٢٠٢٣). مدى إمكانية استخدام برامج الجداول الإلكترونية "EXCEL" في أداء المهام المحاسبية بالمنشآت الليبية: دراسة استكشافية للتعرف على آراء المحاسبين تجاه استخدام الجداول الإلكترونية الـ"EXCEL" في أداء المهام المحاسبية. مجلة الدراسات الاقتصادية بجامعة سرت، ٦ (٢)، ٣٠٥- ٣٢٥.

الشعيبي، نورة عبد الرحمن. (٢٠١٥). الكفايات التقنية اللازمة لمديرات مدارس التعليم العام الحكومي بالأحساء- مدى توافرها وأهميتها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك فيصل.

الشهري، مشاعل علي، والدوسري، محمد إبراهيم. (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة والحلول المقترحة لها: دراسة نوعية لعينة من مدارس إدارة تعليم جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس برابطة التربويين العرب، (١٥٠)، ٢٦٥ _ ٢٩١.

الشيخي، أحمد حسن. (٢٠٢٣). دور القيادة الإبداعية في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة ميدانية على جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية بالمركز القومي للبحوث في غزة، ٧ (١٣)، ١٦-٣٤.

الظفيري، منصور مشاري. (٢٠٢٠). تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات جامعة الكويت في ضوء بعض نماذج التميز المؤسسي. الثقافة والتنمية بجمعية الثقافة، ٢٠ (١٥٩)، ٢٧٣-٣٤٠.

عبد الرحمن، هدى فائق. (٢٠٢٤). منصة زووم ودورها في تقديم خدمات المعلومات في ظل جائحة كورونا. مجلة آداب المستنصرية بالجامعة المستنصرية، (١٠٥)، ٥٢١-٥٤٢.

عبد اللطيف، هيام مصطفى. (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات المنصة التعليمية "Microsoft Office 365" لدى أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية وثقافة الطفل بجامعة المينا، ٣٠ (٣)، ٣١٩-٣٨٠.

العتيبي، شيخة سعيد، والحربي، مها محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لتطبيقات الحوسبة السحابية في التعلم القائم على المشروعات واتجاهاتهن نحوها. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١ (١٩٦)، ٣٦٣-٤٠٠.

العتيبي، منيرة نايف. (٢٠٢٣). المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض وسبل التغلب عليها. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية بجامعة دمنهور، ١٥ (١)، ١٩٧-٢٣٨.

عسيري، أمل إبراهيم. (٢٠٢٤). تطوير أداء مديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة التميز المؤسسي: تصور مقترح. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ٢١ (١٢٣)، ٤١-٦٠.

عسيري، منال علي. (٢٠٢٢). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلم: منصة مدرستي نموذجًا. المجلة العربية للتربية النوعية بالمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٢)، ٤٣٧-٤٦٤.

الغامدي، عمير سفر. (٢٠٢٢). أثر القيادة الريادية في سلوك العمل الابتكاري لأعضاء هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك خالد، ٩ (١)، ٢٢٨-٢٦٠.

لطفي، هناء محمد. (٢٠٢٢). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنوفية في ضوء مدخل قيادة المحيط الأزرق. دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان، ٢٨ (٢)، ٢٠١-٢٦٢.

المحمدي، سعد علي. (٢٠٢٢). إدارتا التميز والجودة. دار اليازوري العلمية.

مصطفى، أميمة حلمي، والجوهري، وفاء سليمان. (٢٠٢٤). واقع التميز المؤسسي بجامعة طنطا وآليات تحقيقه في ضوء النماذج العالمية للتميز. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٩٠

(٢)، ١٧١-٢٥٢.
المقابلة، محمد قاسم، وعتوم، عبد القادر محمد. (٢٠٢١). واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرور في ضوء التحول الرقمي. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز، ٢٩ (٤)، ١٣٩-١٦٦.
منصة تميز الرقمية. (٢٠٢٤). هيئة تقويم التعليم والتدريب.
https://se.etec.gov.sa /
منصة مدرستي. (٢٠٢٤). وزارة التعليم.
https://sites.moe.gov.sa/Sharqia/services/service-23 /
المنيع، الجوهرة عبد الرحمن. (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق الأمن السيبراني في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية بجامعة اسيوط، ٣٨ (١)، - 194١٥٥.
الموسى، سماح محمد. (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه إدارة التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية التربوية والنفسية بالمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٨ (٤٣)، ٣١٥-٣٤٤.
نايل، أسماء محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم، ومحمد، فاطمة السيد. (٢٠٢٣). نماذج التميز المؤسسي وإمكانية الإفادة منها في المؤسسة التعليمية بمصر. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٣٤ (١٣٦)، ٥٠١-٥٣٠.
النصيرات، أحمد عبد الله، وعثمان، حسام محمد. (٢٠١٨). الدكتور أحمد عبد الله النصيرات المنسق العام لبرنامج دبي للأداء الحكومي المتميز: "مؤتمر تعارض المصالح والخدمة المدنية" مبادرة جادة لتصحيح المفاهيم والقيم بالعمل الحكومي. التنمية الإدارية بالجهاز المركزي المصري للتنظيم والإدارة، ٣٤ (١٥٨)، ٢٨-٣١.
وزارة التعليم. (٢٠٢٣). تقرير المركز الإعلامي. المملكة العربية السعودية وزارة التعليم.
https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/Digitization.aspx
وزارة التعليم. (٢٠٢٤). إشعار الخصوصية. المملكة العربية السعودية وزارة التعليم.
https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergarten.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aladwan, S. A & Alshami, S. I..(2021). The impact of service excellence and service innovation on organisational reputation: quantitative evidence from Jordanian public sector. *The TQM Journal ahead-of-print*(ahead-of-print).
Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care*. OECD education working papers, (211), 0_1-31.
EFQM. EFQM 2020 Model EFQM. (2020). Available online:
https://www.efqm.org/index. php/efqm-model/download-you free-short-copy of-the-efqm-model/ (accessed on 20 May 2020).
Karam, A. A., Kitana, A.F., (2020), An Exploratory Study to Identify the Impact of Leadership Styles on Achieving Institutional Excellence in the Public Sector: UnitedArab Emirates, *International Journal of Business and Management*, 15 (6), 16-31.
Lu, W., Wang, H., Lin, Y., & Li, L. (2020). Psychological status ofmedical workforce during the COVID-19 pandemic: A crosssectional study. *Psychiatry research*, 288, 112936.
Marino, T., Rosengarden, M., Gunyon, S., & Noland, T. (2022). *Educator Development & Professional Development.* Leadership in Early Care and Education .
https://openoregon.pressbooks.pub/eceleadership/chapter/educator-development-professional-development/
Mark Harris (2021). "What Is Cloud Storage?". Lifewire Tech For Humans,9/12/2021. Available On:
https://www.lifewire.com/what-is-cloud-storage2438541
Mosaddeq Adel. (2020). *E-government and its applications in Iraqi legislation*, Dar Al- Sanhouri, Beirut.
Sahu, P. (2020). *Closure of Universities Due to Coronavirus Disease (COVID- 19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff*. Medical Education and Simulation, Centre for Medical Sciences Education, The University of the West Indies, St. Augustine, TTO.
Turan, S., & Gökbulut, B. (2022). An Analysis of the Technology Leadership Behaviours of School Principals from the Perspective of Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 21(1), 35-44.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

صوت الأنامل: التواصل وثنائية اللغة لدى الأطفال الصم: دور الوسائل التعليمية التفاعلية في الحد من الحرمان اللغوي والارتقاء بالمستوى المعيشي والمجتمعي.

أ. فاتن هاني الضاني
بكالوريوس تربية خاصة – مؤسسة صوت الأنامل للوسائل التعليمية الترفيهية -المملكة العربية السعودية.

Sawt Al-Anamel: Communication and Bilingualism among Deaf Children: The Role of Interactive Educational Tools in Reducing Language Deprivation and Enhancing Quality of Life and Social Inclusion

Faten Hani Al-Dani
- Bachelor of Special Education Sawt Al-Anamel Foundation for Interactive Educational and Recreational Tools Kingdom of Saudi Arabia.

Email: F.Aldani@outlook.com

الكلمات المفتاحيّة:
ثنائية اللغة - الحرمان اللغوي

KEY WORDS:
Bilingual Education- Language Deprivation.

مستخلص البحث:

يتناول هذا البحث الفجوة التواصلية البنيوية التي يعاني منها الأطفال الصم في البيئة العربية نتيجة غياب لغة مشتركة تجمعهم بأسرهم خلال السنوات الأولى من حياتهم، وما يترتب على ذلك من حالة حرمان لغوي مزمن تؤثر بصورة مباشرة في نموهم اللغوي والمعرفي والانفعالي والاجتماعي، وتمتد آثارها إلى جودة الحياة وفرص التعليم والعمل والاندماج المجتمعي في المراحل اللاحقة من العمر. وينطلق البحث من فرضية أساسية مفادها أن التحدي الجوهري الذي يواجه الأطفال الصم لا يكمن في الصمم ذاته، بقدر ما يتمثل في غياب الوصول المبكر إلى لغة طبيعية كاملة، وفي استمرار الاعتماد على نماذج تعليمية تقليدية لا تراعي خصائص التعلم البصري ولا تستند إلى مبادئ التعليم ثنائي اللغة المعتمدة عالميًا في تعليم الصم.

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات التربوية والنفسية واللغوية المعاصرة التي تناولت مفهوم الحرمان اللغوي لدى الأطفال الصم، وأثر التعليم ثنائي اللغة القائم على لغة الإشارة كلغة أولى، واللغة العربية المكتوبة كلغة ثانية، في الحد من هذا الحرمان ودعم النمو اللغوي والمعرفي. كما تناول البحث دور الوسائل التعليمية التفاعلية في تعزيز التعلم البصري، وتقريب اللغة المكتوبة من الطفل الأصم، وتحسين جودة التواصل داخل الأسرة، بوصف الأسرة البيئة اللغوية الأولى للطفل.

ويقدّم البحث نموذجًا عربيًا تطبيقيًا هو "صوت الأنامل"، بوصفه مبادرة تعليمية منبثقة من تجربة شخصية لصمّاء سعودية عايشت الحرمان اللغوي في مسارها التعليمي، ثم حوّلت هذه التجربة إلى مشروع تربوي يستهدف معالجة جذور المشكلة عبر تصميم وسائل تعليمية تفاعلية تدعم ثنائية اللغة وتُشرك الأسرة في عملية التعلم. ويحلل البحث فلسفة هذا النموذج، ومكوناته التعليمية، وأدواته التفاعلية، وكيف تُوظّف في بناء بيئة لغوية ثنائية تسهم في تقليل الفجوة التواصلية بين الطفل الأصم وأسرته.

ABSTRACT:

This study examines the structural communicative gap experienced by deaf children in Arab societies as a result of the absence of a shared language between them and their hearing families during early childhood. This gap leads to chronic linguistic deprivation that directly affects their linguistic, cognitive, emotional, and social development, with long-term implications for quality of life, educational attainment, employment opportunities, and social inclusion. The study is grounded in the assumption that the core challenge faced by deaf children does not lie in deafness itself, but rather in the lack of early access to a full natural language, as well as in the continued reliance on traditional educational models that fail to accommodate visual learning characteristics or bilingual deaf education principles.

Using a descriptive–analytical methodology, the study reviews and analyzes contemporary educational, psychological, and linguistic literature addressing language deprivation in deaf children, and the impact of bilingual education—sign language as a first language and written Arabic as a second—on mitigating this deprivation and supporting linguistic and cognitive development. The research also explores the role of interactive educational tools in enhancing visual learning, facilitating access to written language, and strengthening family communication, recognizing the family as the child's primary linguistic environment.

The study presents an applied Arab model, "Sout Al-Anamel," as an educational initiative emerging from the personal experience of a deaf Saudi woman who experienced language deprivation throughout her educational journey and later transformed this experience into a pedagogical project aimed at addressing the root causes of linguistic deprivation. The research analyzes the philosophy, educational components, and interactive tools of this model, and how they contribute to constructing a bilingual learning environment that reduces communicative gaps between deaf children and their families.

المقدمة:

تُعدّ اللغة حجر الزاوية في بناء شخصية الطفل وتكوينه المعرفي والاجتماعي والانفعالي، إذ تمثل الوسيط الذي من خلاله يكتشف العالم، ويكوّن المفاهيم، وينظم الخبرات، ويطوّر القدرة على التفكير والتفاعل مع الآخرين. فاللغة ليست مجرد أداة للتواصل، بل هي البنية التي يُبنى عليها الإدراك، وتنمو من خلالها الوظائف التنفيذية، وتتشكّل عبرها الهوية الفردية والاجتماعية. وعندما يُحرم الطفل من الوصول إلى لغة طبيعية كاملة في سنواته الأولى، فإن هذا الحرمان ينعكس على مجمل مسار نموه.

وبالنسبة للطفل الأصم، فإن الوصول إلى اللغة لا يعتمد على القناة السمعية، بل على قنوات بصرية–حركية، مما يجعل لغة الإشارة والوسائط البصرية عنصرًا محوريًا في مسار نموه اللغوي والمعرفي. وتشير الأدبيات إلى أن الغالبية العظمى من الأطفال الصم يولدون لأسر سامعة لا تمتلك معرفة كافية بلغة الإشارة، ولا تتلقى في كثير من الأحيان دعمًا منهجيًا لاكتسابها في وقت مبكر. وفي المقابل، ينتمي الطفل الأصم إلى مجتمع لغوي بصري يوفّر له لغة إشارة طبيعية عند اندماجه فيه، بينما يفتقر إلى هذا الغنى اللغوي داخل أسرته أو في مؤسساته التعليمية الأولى.

هذا التباين بين لغة الأسرة (العربية المنطوقة أو المكتوبة) ولغة الطفل الطبيعية (لغة الإشارة) يولّد فجوة تواصلية بنيوية تشكّل المدخل الرئيس لحالات الحرمان اللغوي. ولا يقتصر أثر هذه الفجوة على مستوى المفردات أو التعبير، بل يمتد ليشمل تكوين المفاهيم، وبناء الوعي القرائي، وتنظيم الانفعالات، وتطوير العلاقات الاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على جودة حياة الطفل الأصم وفرص اندماجه التعليمي والمجتمعي لاحقًا.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الحرمان اللغوي يُعد من أخطر التحديات التي تواجه الأطفال الصم، إذ يرتبط بآثار معرفية ونفسية طويلة المدى قد لا تُعالج بالكامل حتى مع التدخلات المتأخرة. وفي المقابل، أثبت نموذج التعليم ثنائي اللغة، القائم على لغة الإشارة كلغة أولى، واللغة المكتوبة في البيئة المحيطة كلغة ثانية، فعاليته بوصفه أحد أكثر النماذج توافقًا مع طبيعة النمو اللغوي والمعرفي للأطفال الصم. ويتعزز هذا النموذج في ظل التطورات التكنولوجية المعاصرة، ولا سيما الوسائل التعليمية التفاعلية التي تتيح تقديم المحتوى اللغوي والمعرفي بأساليب بصرية محفّزة ومناسبة لخصائص التعلم لدى الصم.

في هذا السياق، يبرز نموذج "صوت الأنامل" بوصفه مبادرة عربية تطبيقية تسعى إلى ترجمة هذه المبادئ النظرية إلى ممارسات تعليمية ملموسة، من خلال تصميم وسائل تعليمية تفاعلية تستهدف بناء ثنائية لغوية حقيقية لدى الأطفال الصم، مع إشراك الأسرة بوصفها شريكًا أساسيًا في العملية التعليمية، بما يسهم في تقليل الفجوة التواصلية والحد من آثار الحرمان اللغوي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تتجسد مشكلة هذه الدراسة في فجوة تواصلية بنيوية يعاني منها الأطفال الصم داخل البيئة العربية منذ مراحل الطفولة المبكرة، وهي فجوة لا تنشأ من الصمم بحد ذاته، بل من غياب لغة مشتركة تجمع الطفل بأسرته خلال السنوات الحرجة من النمو اللغوي والعصبي. فالغالبية العظمى من الأطفال الصم يولدون لأسر سامعة لا تمتلك أساسيات لغة الإشارة، ولا تتلقى في كثير من الأحيان تدريبًا مبكرًا يمكّنها من بناء تواصل لغوي فعّال مع الطفل. وفي المقابل، يكتسب الطفل الأصم لغته الطبيعية – لغة الإشارة – من خلال تفاعله مع مجتمع الصم أو مع معلميه، بينما يظل ضعيف الكفاءة في اللغة العربية المكتوبة أو المنطوقة التي تشكّل لغة الأسرة والمدرسة والمجتمع.

ينتج عن هذا الوضع اختلاف جذري في نمط اللغة بين الطفل وأسرته، حيث لا يمتلك أي من الطرفين لغة مشتركة كاملة تمكّنهما من التفاعل العميق، أو التعبير عن المشاعر، أو نقل المفاهيم المجردة. ويتحوّل هذا الاختلاف إلى انقطاع لغوي خلال مرحلة تُعد حاسمة لتطور الدماغ، ما يؤدي إلى حالة من الحرمان اللغوي تؤثر على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل الأصم، وتنعكس لاحقًا على تحصيله الدراسي، وقدرته على القراءة والكتابة، ومستوى اندماجه في المدرسة والمجتمع.

ولا تقتصر آثار هذه الفجوة التواصلية على الطفل وحده، بل تمتد إلى الأسرة التي تجد نفسها عاجزة عن فهم احتياجات طفلها أو تفسير سلوكياته تفسيرًا دقيقًا، مما قد يؤدي إلى سوء فهم متبادل، أو انسحاب اجتماعي، أو مشكلات سلوكية وانفعالية ناتجة في جوهرها عن صعوبة التواصل وليس عن اضطرابات نمائية مستقلة. وتزداد حدة المشكلة في ظل محدودية البرامج التعليمية التي تعتمد نموذج التعليم ثنائي اللغة، واستمرار الاعتماد على أساليب تعليمية تقليدية تركز على التدريب السمعي أو النطقي دون توفير لغة طبيعية بديلة، إلى جانب ضعف توفر الوسائل التعليمية المصممة خصيصًا لخصائص التعلم البصري لدى الأطفال الصم.

وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى معالجة هذه الإشكالية من منظور لغوي–تربوي–تنموي، من خلال استكشاف دور التعليم ثنائي اللغة والوسائل التعليمية التفاعلية في الحد من آثار الحرمان اللغوي، وتحسين التواصل الأسري، ودعم النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي للأطفال الصم، مع التركيز على نموذج تطبيقي عربي هو "صوت الأنامل" بوصفه مبادرة تستهدف معالجة جذور المشكلة بدل الاكتفاء بمظاهرها.

تساؤل الدراسة الرئيس

كيف تسهم ثنائية اللغة والوسائل التعليمية التفاعلية في الحد من الفجوة التواصلية والحرمان اللغوي لدى الأطفال الصم، وفي تحسين نموهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي والارتقاء بمستواهم المعيشي والمجتمعي؟

التساؤلات الفرعية

١. ما طبيعة الفجوة التواصلية بين الأطفال الصم وأسرهم؟ ويتفرع عنه:
- ما أثر عدم إتقان الأسرة للغة الإشارة على جودة التفاعل اليومي؟
- كيف يؤثر غياب اللغة المشتركة على التواصل الانفعالي وبناء العلاقات داخل الأسرة؟
- ما علاقة الاختلاف بين لغة الطفل ولغة الأسرة بتشكّل الهوية اللغوية والانتماء الاجتماعي؟

٢. كيف يؤدي غياب لغة كاملة في الطفولة المبكرة إلى الحرمان اللغوي؟ ويتفرع عنه:
- ما أثر الحرمان اللغوي على تطور المفاهيم وبناء المعرفة؟
- كيف ينعكس الحرمان اللغوي على الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية؟
- ما ارتباط الحرمان اللغوي بالمشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم؟

٣. كيف يسهم نموذج التعليم ثنائي اللغة في تحسين نتائج الأطفال الصم؟ ويتفرع منه:
- ما فوائد اعتماد لغة الإشارة كلغة أولى في النمو اللغوي والمعرفي؟
- كيف تدعم اللغة العربية المكتوبة تطور المهارات الأكاديمية والقرائية؟
- ما الأدلة العلمية التي تظهر تفوق التعليم ثنائي اللغة على التعليم التقليدي أحادي اللغة؟

٤. ما دور الوسائل التعليمية التفاعلية في تعزيز اكتساب اللغة لدى الأطفال الصم؟ ويتفرع منه:
- كيف تساعد الوسائل التفاعلية في تقديم اللغة العربية بشكل بصري متوافق مع طبيعة إدراك الطفل الأصم؟
- هل تسهم هذه الوسائل في تقليل فجوة التواصل بين الطفل والأسرة؟
- ما أثرها على الانتباه البصري، وتعلم المفردات، وربط الإشارة بالكتابة؟

٥. كيف يمكن للتطبيقات العربية مثل "صوت الأنامل" أن تُعد نموذجًا فعالًا لدعم ثنائية اللغة وتقليل الحرمان اللغوي؟ ويتفرع عنه:
- ما خصائص الوسائل التعليمية التي تقدمها المؤسسة؟
- كيف تسهم هذه الوسائل في بناء لغة مشتركة داخل الأسرة والمحيط التربوي؟
- ما أثرها المحتمل على تحسين جودة حياة الأطفال الصم وفرص اندماجهم التعليمي والمجتمعي مستقبلًا؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من عدة أبعاد متكاملة، يمكن إجمالها فيما يلي:

١. **الأهمية النظرية:**

يسهم البحث في تعميق فهم مفهوم الحرمان اللغوي بوصفه قضية تنموية عصبية–لغوية، وليس مجرد تأخر لغوي عابر، مع ربطه بالبنية التواصلية داخل الأسرة وبالنموذج التعليمي المتبع، بدل اختزاله في الصمم ذاته.

٢. **الأهمية التربوية**

يدعم البحث الأدلة العلمية التي تؤكد فعالية التعليم ثنائي اللغة في تحسين النتائج اللغوية والمعرفية للأطفال الصم، ويبرز أهمية الانتقال من النماذج التعليمية التقليدية إلى نماذج قائمة على الوصول اللغوي الكامل.

٣. **الأهمية الأسرية والمجتمعية:**

يوضح البحث الدور المحوري للأسرة في الوقاية من الحرمان اللغوي، ويبرز كيف يمكن للوسائل التعليمية التفاعلية أن تسهم في بناء لغة مشتركة داخل المنزل، وتعزيز الروابط الانفعالية، وتحسين جودة الحياة.

٤. **الأهمية التطبيقية:**

يقدّم البحث نموذجًا عربيًا تطبيقيًا متمثلًا في مؤسسة "صوت الأنامل"، يوضح كيف يمكن ترجمة النظريات التربوية واللغوية إلى أدوات تعليمية واقعية تسهم في معالجة الفجوة اللغوية.

٥. **الأهمية التنموية والمعيشية:**

يربط البحث بين الوصول اللغوي المبكر وجودة الحياة المستقبلية، من حيث فرص التعليم، والاستقلالية، والدخول إلى سوق العمل، والمشاركة المجتمعية الفاعلة.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١. تحليل أثر الفجوة التواصلية الأسرية على النمو اللغوي والمعرفي للأطفال الصم.
٢. بيان دور التعليم ثنائي اللغة في الحد من الحرمان اللغوي وتحسين التحصيل الأكاديمي.
٣. توضيح فعالية الوسائل التعليمية التفاعلية في دعم التعلم البصري وتحسين التواصل داخل الأسرة.
٤. دراسة أثر الوصول اللغوي المبكر على الاندماج التعليمي والمجتمعي وجودة الحياة على المدى البعيد.
٥. عرض نموذج "صوت الأنامل" بوصفه تطبيقًا عربيًا يعزّز ثنائية اللغة من خلال منظومة متكاملة من الوسائل التعليمية التفاعلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهداف البحث، وذلك من خلال جمع وتحليل وتنظيم المعلومات المتوافرة في الأدبيات التربوية والنفسية واللغوية المتعلقة بتعليم الأطفال الصم. وشملت إجراءات الدراسة ما يلي:

- مراجعة الدراسات العلمية التي تناولت الحرمان اللغوي، والتعرض اللغوي المبكر، والتعليم ثنائي اللغة، والوسائل التعليمية التفاعلية.
- تحليل النتائج المشتركة بين هذه الدراسات لاستخلاص الأنماط والعلاقات المرتبطة بالفجوة التواصلية والنمو اللغوي.
- دراسة نموذج تطبيقي عربي (مؤسسة صوت الأنامل) بوصفه حالة تعليمية عملية تعكس تطبيق المبادئ النظرية على أرض الواقع.
- استخلاص دلالات تربوية وتطبيقية يمكن الإفادة منها في تصميم برامج ومبادرات تهدف إلى تقليل الحرمان اللغوي وتحسين جودة حياة الأطفال الصم.

الإطار النظري:

أولًا: فجوة التواصل داخل الأسرة لدى الأطفال الصم

يولد معظم الأطفال الصم في أسر سامعة لا تتوافر فيها لغة إشارة، ما يعني أن البيئة اللغوية الأولى التي يتعرض لها الطفل تفتقر إلى نظام لغوي متكامل يمكنه من بناء المعنى والتفاعل العميق. ففي السنوات الأولى من الحياة، يعتمد الوالدان غالبًا على الإيماءات العفوية، وتعابير الوجه، ومحاولات التخمين لفهم احتياجات الطفل، دون وجود لغة منظمة تسمح بتبادل الأفكار والمشاعر والمفاهيم المجردة.

ومع تقدّم الطفل في العمر، تتسع الفجوة بين قدرته على الفهم والتعبير وبين ما يُقدَّم له لغويًا داخل الأسرة. ففي الوقت الذي يتجه فيه الطفل الأصم طبيعيًا إلى اكتساب لغة إشارة من خلال تفاعله مع مجتمع الصم أو من خلال البيئة التعليمية، يستمر الوالدان في الاعتماد على اللغة العربية المنطوقة، أو على محاولات مبسطة للشرح، دون امتلاك أدوات لغوية حقيقية للتواصل. ويُعرف هذا الوضع في الأدبيات بمفهوم "عدم توافق نمط اللغة"، حيث يستخدم كل طرف نظامًا لغويًا مختلفًا لا يلتقي مع الآخر.

ويؤدي غياب هذا الجسر اللغوي المشترك إلى عدة نتائج سلبية، من أبرزها:

- محدودية الحوار اليومي، واقتصاره على أوامر بسيطة أو احتياجات آنية.
- ضعف التعبير الانفعالي المتبادل، مما يؤثر على التعلّق وبناء العلاقات الأسرية.
- ارتفاع احتمالات سوء الفهم، وتفسير السلوكيات بشكل خاطئ (كالعناد أو الانسحاب).
- شعور الطفل بالعجز عن التعبير، وشعور الأسرة بالعجز عن الوصول إليه.

ولا تقتصر هذه الفجوة على البعد اللغوي فقط، بل تمتد إلى البعد النفسي والاجتماعي، حيث قد ينمو الطفل الأصم وهو يشعر بعدم الانتماء الكامل للبيئة الأسرية، ويجد نفسه أقرب لغويًا واجتماعيًا إلى مجتمع الصم خارج المنزل، مما يخلق ازدواجية في الهوية والانتماء إذا لم تُدار هذه المرحلة بشكل واعٍ ومبكر.

ثانيًا: الحرمان اللغوي

يُعرّف الحرمان اللغوي بأنه حالة تنموية تنشأ عندما لا يتعرض الطفل إلى لغة طبيعية كاملة خلال الفترة الحرجة من نمو الدماغ، وهي المرحلة التي يكون فيها الدماغ أكثر استعدادًا لاكتساب اللغة وبناء الشبكات العصبية المرتبطة بها. ويختلف الحرمان اللغوي عن التأخر اللغوي البسيط في كونه لا يتعلق بزمن الاكتساب فقط، بل بنوعية وعمق المدخلات اللغوية التي يتلقاها الطفل.

وقد أكدت الدراسات العصبية–اللغوية أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل أداة تنظيم معرفي أساسية تسهم في:

- بناء المفاهيم والعلاقات السببية.
- تنظيم الذاكرة العاملة.
- تطوير التفكير المجرد وحل المشكلات.
- ضبط الانفعالات وتنظيم السلوك.

وعندما يُحرم الطفل من لغة طبيعية كاملة في سنواته الأولى، يفقد الدماغ أحد أهم أدواته التنظيمية، مما يؤدي إلى آثار طويلة المدى يصعب تعويضها لاحقًا حتى في حال توفر تدخلات تعليمية أو طبية متقدمة.

ومن أبرز آثار الحرمان اللغوي لدى الأطفال الصم:

- ضعف تكوين المفاهيم الأساسية والمعقدة.
- تأخر اللغة الاستقبالية (الفهم) واللغة التعبيرية (التعبير).
- صعوبات ملحوظة في القراءة والكتابة نتيجة ضعف الأساس اللغوي.
- ضعف الذاكرة العاملة والوظائف التنفيذية المرتبطة بالتخطيط والانتباه.
- مشكلات انفعالية وسلوكية ناتجة عن الإحباط وصعوبة التعبير.
- عزلة اجتماعية أو تفاعل اجتماعي محدود وغير فعّال.

وتؤكد الأدبيات أن الحرمان اللغوي أخطر من فقدان السمع ذاته، لأن الصمم لا يمنع النمو اللغوي إذا توفرت لغة بديلة كاملة (لغة الإشارة)، في حين أن غياب اللغة – بأي شكل – يعيق التطور المعرفي والنفسي بشكل عميق.

ثالثًا: التعليم ثنائي اللغة (لغة الإشارة + اللغة العربية المكتوبة)

يقوم التعليم ثنائي اللغة للأطفال الصم على الاعتراف بلغة الإشارة بوصفها لغة أولى طبيعية كاملة، وعلى تقديم اللغة العربية المكتوبة كلغة ثانية تُكتسب من خلال قنوات بصرية تتناسب مع طبيعة إدراك الطفل الأصم. ويُعد هذا النموذج من أكثر النماذج التعليمية توافقًا مع المبادئ النمائية واللغوية الحديثة.

ويرتكز التعليم ثنائي اللغة على عدد من المبادئ الأساسية:

- أن الطفل يحتاج إلى لغة أولى قوية يبني عليها تعلمه اللاحق للغات الأخرى.
- أن لغة الإشارة ليست وسيلة دعم مؤقتة، بل نظام لغوي كامل قادر على التعبير المجرد.
- أن تعلم اللغة العربية المكتوبة يصبح أكثر فاعلية عندما يُبنى على قاعدة لغوية قوية بلغة الإشارة، بدل الاعتماد على التدريب النطقي فقط.

وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الصم الذين يكتسبون لغة إشارة طبيعية منذ الطفولة المبكرة:

- يحققون مستويات أعلى في الفهم القرائي والكتابة.
- يمتلكون قدرة أفضل على تنظيم الأفكار وبناء الجملة.
- يظهرون هوية لغوية واجتماعية أكثر استقرارًا.
- يتمتعون بثقة أكبر بالنفس وشعور أعلى بالكفاءة.

كما يسهم التعليم ثنائي اللغة في تقليل الفجوة بين لغة الطفل ولغة الأسرة والمجتمع، خاصة عندما تُتاح للأسرة فرصة تعلم أساسيات لغة الإشارة، مما يعزز التواصل داخل المنزل ويدعم الاندماج المدرسي والمجتمعي.

رابعًا: الوسائل التعليمية التفاعلية ودورها في دعم التعلم البصري

مع التطور التكنولوجي المتسارع، برزت الوسائل التعليمية التفاعلية بوصفها أدوات فعّالة لدعم تعلم الأطفال الصم، نظرًا لاعتمادها على القناة البصرية التي تمثل المدخل الرئيس للتعلم لديهم. وتشمل هذه الوسائل الكتب التفاعلية، والفيديوهات التعليمية، والألعاب التعليمية، والتطبيقات الرقمية التي تدمج بين النص المكتوب، والصورة، والإشارة.

وتسهم الوسائل التعليمية التفاعلية في:

- تقديم المحتوى اللغوي والمعرفي بشكل بصري واضح ومنظم.
- تعزيز الانتباه البصري والدافعية نحو التعلم.
- تسهيل الربط بين الإشارة والرمز المكتوب.
- دعم التعلم الذاتي والتعلم التشاركي داخل الأسرة.
- تمكين الوالدين من المشاركة الفاعلة في تعليم الطفل.

وتشير الدراسات إلى أن دمج الوسائط التفاعلية في تعليم الأطفال الصم يؤدي إلى تحسن ملحوظ في المفردات، وبناء الجملة، والتمييز البصري، مقارنة بالطرق التقليدية المعتمدة على الشرح اللفظي أو التلقين.

ثانيًا: الدراسات السابقة

اعتمد هذا البحث على مراجعة عدد من الدراسات العلمية المحكمة التي تناولت الحرمان اللغوي، والتعليم ثنائي اللغة، والتواصل الأسري، ودور الوسائل التعليمية التفاعلية في تعليم الأطفال الصم. وقد عُرضت الدراسات وفق تسلسل منهجي يوضح هدف كل دراسة، ومنهجها، وعينتها، وأبرز نتائجها، بما يخدم الإطار النظري للبحث الحالي.

١. دراسة Hall وآخرين (٢٠١٧)

عنوان الدراسة:

Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر الحرمان اللغوي المبكر على التطور العصبي–المعرفي لدى الأطفال الصم، وبيان ما إذا كان غياب اللغة الطبيعية في الطفولة يمكن أن يُعدّ اضطرابًا نمائيًا مستقلًا عن الإعاقة السمعية نفسها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج المقارن التحليلي، بالاعتماد على اختبارات معرفية ولغوية، وتحليل تاريخ التعرض اللغوي لدى الأطفال.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (١٢٠) طفلًا أصم تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٢ سنة، قُسموا إلى مجموعتين: أطفال تعرضوا للغة إشارة مبكرًا، وأطفال لم يحصلوا على لغة كاملة في السنوات الأولى.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن الأطفال المحرومين لغويًا يعانون من:

- ضعف ملحوظ في الذاكرة العاملة.
- تدنّي كفاءة المعالجة اللغوية.
- تأخر في تكوين المفاهيم المجردة.
- صعوبات في التنظيم المعرفي والانفعالي.

وخلصت الدراسة إلى أن الحرمان اللغوي يمثل عاملًا حاسمًا في القصور المعرفي، وأن المشكلة لا تكمن في الصمم، بل في غياب اللغة الطبيعية في مرحلة مبكرة.

٢. دراسة Humphries وآخرين (٢٠١٦)

عنوان الدراسة:

Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل أثر السياسات التعليمية التي تمنع استخدام لغة الإشارة، وبيان علاقتها بحدوث الحرمان اللغوي وتأثيره على النمو اللغوي والاجتماعي للأطفال الصم.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوثائقي التحليلي، من خلال مراجعة وتحليل أكثر من (٦٠) دراسة طبية وتربوية ونفسية.

عينة الدراسة:

لم تعتمد الدراسة على عينة مباشرة، بل على تحليل موسّع للدراسات السابقة المتعلقة بالأطفال الصم في مراحل عمرية مختلفة.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن:

- منع لغة الإشارة يؤدي إلى حرمان لغوي حتى في وجود تدخلات طبية.
- غياب لغة مشتركة داخل الأسرة يرتبط بتأخر نمائي واضطرابات سلوكية.
- التدخلات المتأخرة لا تعوّض غياب اللغة في المرحلة الحرجة.

وأكدت الدراسة أن التعليم ثنائي اللغة يمثل مدخلًا وقائيًا أساسيًا للحد من الحرمان اللغوي.

٣. دراسة Swanwick و Marschark (2017)

عنوان الدراسة:

Enhancing education for deaf children: Research into practice

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية التعليم ثنائي اللغة مقارنة بالنماذج التعليمية التقليدية المعتمدة على النطق فقط.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (٨٥) طالبًا أصم، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تلقت تعليمًا ثنائي اللغة، وأخرى تلقت تعليمًا تقليديًا.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي تلقت تعليمًا ثنائي اللغة في:

- الفهم القرائي.
- تحليل الجملة.
- المهارات الكتابية.

وخلصت الدراسة إلى أن التعليم ثنائي اللغة يدعم الفهم العميق ويقلل الفجوة اللغوية والتعليمية.

٤. دراسة Mayberry (2021)

عنوان الدراسة:

Cognitive development in deaf children: The influence of early language access.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى (لغة الإشارة) واكتساب اللغة الثانية (اللغة المكتوبة) لدى الأطفال الصم.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الطولي.

عينة الدراسة:

شملت العينة (٦٤) طفلًا أصم، وتم تتبع تطورهم اللغوي والمعرفي على مدى عدة سنوات.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن:

- الأطفال الذين اكتسبوا لغة إشارة منذ الطفولة المبكرة أظهروا أداءً أعلى في اللغة المكتوبة.
- جودة اللغة الأولى شرط أساسي لاكتساب اللغة الثانية.
- الحرمان من اللغة الأولى يؤدي إلى صعوبات دائمة في القراءة والكتابة.

٥. دراسة Debbağ و Yıldız (2021)

عنوان الدراسة:

The effect of interactive multimedia materials on vocabulary learning

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر الوسائل التعليمية التفاعلية في تنمية المفردات والمفاهيم اللغوية لدى الأطفال الصم.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (٤٠) طفلًا أصم، قُسموا إلى مجموعتين: مجموعة استخدمت الوسائط التفاعلية، وأخرى استخدمت وسائل تقليدية.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج:

- تحسنًا كبيرًا في المفردات والتمييز البصري.
- قدرة أعلى على الربط بين الإشارة والكلمة المكتوبة.
- زيادة الدافعية والانتباه أثناء التعلم.

وأوصت الدراسة باستخدام الوسائط التفاعلية بوصفها أكثر فاعلية في تعليم الأطفال الصم.

٦. دراسة Lederberg وآخرين (٢٠١٣)

عنوان الدراسة:

Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children

هدف الدراسة:
هدفت الدراسة إلى تحليل أثر التواصل الأسري المبكر على تطور اللغة والقراءة لدى الأطفال الصم.
منهج الدراسة:
اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
عينة الدراسة:
شملت العينة (٩٢) أسرة لديها أطفال صم، واستخدمت أدوات متعددة مثل الاستبانات والمقابلات والاختبارات اللغوية.
نتائج الدراسة:
أظهرت النتائج أن:

- الأسر التي تتقن لغة الإشارة مبكرًا تسهم في رفع المفردات.
- يتحسن السرد والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال.
- غياب لغة مشتركة داخل الأسرة هو العامل الرئيس للقصور اللغوي.

٧. دراسة Yoshinaga-Itano (1999)
عنوان الدراسة:
Benefits of early intervention for children with hearing loss
هدف الدراسة:
هدفت الدراسة إلى بيان أثر التدخل اللغوي المبكر على نتائج القراءة واللغة لدى الأطفال الصم.
منهج الدراسة:
اتبعت الدراسة المنهج الطولي.
عينة الدراسة:
شملت العينة (١٥٠) طفلًا أصم.
نتائج الدراسة:
أظهرت النتائج أن الأطفال الذين حصلوا على لغة كاملة قبل عمر ٦ أشهر حققوا:

- مستويات لغوية أعلى.
- نتائج أكاديمية أفضل.

وأكدت الدراسة أن البيئة اللغوية المبكرة عامل حاسم في منع الحرمان اللغوي.

ثالثًا: نموذج تطبيقي — مؤسسة «صوت الأنامل» ودورها في الحد من الحرمان اللغوي والارتقاء بالمستوى المعيشي

تمثل مؤسسة «صوت الأنامل» نموذجًا عربيًا تطبيقيًا فريدًا في مجال تعليم الأطفال الصم، إذ لا تنطلق من إطار نظري مجرد، بل من تجربة ذاتية عميقة عايشت الحرمان اللغوي بشكل مباشر، ثم تحوّلت إلى مشروع تربوي يسعى لمعالجة جذور المشكلة بدل الاكتفاء بعلاج مظاهرها.

١. الخلفية التأسيسية للمؤسسة
نشأت مؤسسة صوت الأنامل من تجربة المؤسِّسة فاتن هاني الضاني، التي فقدت سمعها في سن مبكرة، واضطرت إلى استكمال تعليمها في بيئات تفتقر إلى الدعم اللغوي الكافي. وقد واجهت خلال مسيرتها التعليمية صعوبات ناتجة عن غياب لغة طبيعية متكاملة، قبل أن تتمكن – بإصرار شخصي – من استكمال تعليمها الجامعي والحصول على درجة البكالوريوس.
هذه التجربة شكّلت وعيًا عميقًا بأن المشكلة الأساسية التي يواجهها الأطفال الصم ليست الصمم ذاته، بل الحرمان من اللغة، وأن معالجة هذه المشكلة تتطلب تدخلًا مبكرًا، وأساليب تعليمية مختلفة، وإشراك الأسرة بوصفها جزءًا أساسيًا من البيئة اللغوية.

٢. الإطار الفلسفي والتربوي لمؤسسة صوت الأنامل
تنطلق فلسفة مؤسسة صوت الأنامل من رؤية تربوية–تنموية ترى أن اللغة ليست مهارة مدرسية فحسب، بل شرطًا أساسيًا للنمو المعرفي، وبناء الهوية، وتحقيق الاستقلالية المستقبلية. وتقوم هذه الفلسفة على قناعة مركزية مفادها أن معالجة الحرمان اللغوي لا يمكن أن تتحقق عبر تدخلات جزئية أو متأخرة، بل تتطلب بناء بيئة لغوية متكاملة منذ الطفولة المبكرة.
وترتكز هذه الرؤية على عدد من المبادئ التربوية التي تتقاطع بشكل مباشر مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة، ومن أبرزها:

- الاعتراف بلغة الإشارة كلغة طبيعية أولى كاملة، لها بنيتها وقواعدها وقدرتها على التعبير المجرد.
- اعتماد ثنائية اللغة بوصفها إطارًا أساسيًا للتعليم، وليس خيارًا تكميليًا.
- توظيف القناة البصرية بوصفها المدخل الرئيس للتعلم لدى الطفل الأصم.
- إشراك الأسرة بوصفها شريكًا لغويًا فاعلًا، لا متلقّيًا خارجيًا.

وتتسق هذه المبادئ مع ما أكدته دراسات Humphries وآخرين (٢٠١٦) و Hallوآخرين (٢٠١٧) حول ضرورة الانتقال من النماذج التعويضية القائمة على النطق فقط، إلى نماذج الوصول اللغوي الشامل.

٣. الكتب التفاعلية في صوت الأنامل: بناء اللغة عبر القناة البصرية
تشكل سلسلة الكتب التفاعلية التي تقدمها مؤسسة صوت الأنامل العمود الفقري للمنظومة التعليمية، إذ صُممت خصيصًا لمعالجة الفجوة بين لغة الطفل الأصم ولغة أسرته،

من خلال تقديم اللغة العربية المكتوبة بطريقة بصرية مرتبطة بلغة الإشارة.

ولا تقتصر وظيفة هذه الكتب على تعليم الحروف أو الكلمات، بل تهدف إلى:

- بناء المفاهيم الأساسية التي يحتاجها الطفل لفهم العالم (الأفعال، العلاقات، الاتجاهات، الزمن).
- دعم الوعي القرائي المبكر من خلال الربط بين الرمز المكتوب والمعنى.
- تعزيز المعالجة البصرية–اللغوية عبر الانتقال السلس بين النص المكتوب والإشارة.

ويمثل استخدام رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) عنصرًا محوريًا في هذه السلسلة؛ إذ تتيح هذه التقنية للطفل وولي الأمر الانتقال الفوري من الكلمة المكتوبة إلى مقطع مرئي يوضح الإشارة الصحيحة وفق القاموس الإشاري السعودي. ويؤدي هذا الدمج إلى:

- تعزيز الربط العصبي بين الإشارة والكتابة.
- تقليل الاعتماد الكامل على المعلم داخل الصف.
- تمكين الأسرة من التعلم المتزامن مع الطفل.

وتتوافق هذه الممارسات مع نتائج دراسة Debbağ و Yıldız (2021) التي أثبتت أن الوسائط التفاعلية تسهم في تسريع اكتساب المفردات وتحسين التمييز البصري لدى الأطفال الصم.

٤. الوسائل اليدوية التفاعلية: صندوق الحروف وصندوق المكعبات

إلى جانب الكتب، تقدم مؤسسة صوت الأنامل مجموعة من الوسائل التعليمية اليدوية التي تعتمد على التفاعل الحركي–البصري، مثل صندوق الحروف وصندوق المكعبات، وهي أدوات مصممة لتجاوز التعلم المجرد إلى التعلم التجريبي.

أ. صندوق الحروف

يحتوي صندوق الحروف على:

- الحروف العربية.
- الحروف المقابلة لها بلغة الإشارة.
- صور داعمة للمعنى.

وتُستخدم هذه الوسيلة في:

- الروضات.
- المدارس.
- المنازل.
- دورات تعليم لغة الإشارة.

وتسهم في:

- تنمية التمييز البصري.
- تعزيز الربط بين الإشارة والرمز المكتوب.
- دعم التعلم التشاركي بين الطفل الأصم وأفراد أسرته أو أقرانه السامعين.

ب. صندوق المكعبات

يضم صندوق المكعبات ما بين (٨٢–٨٦) مكعبًا تشمل:

- حروف الأبجدية العربية.
- حروف الأبجدية بلغة الإشارة.
- كلمات تُستخدم في تكوين الجمل.

وتكمن أهمية هذه الوسيلة في:

- دعم بناء الجملة بطريقة بصرية–حركية.
- تحفيز الذاكرة العاملة.
- تعزيز مهارات التنظيم اللغوي والتسلسل.

وتؤكد دراسة Lederberg وآخرين (٢٠١٣) أن هذا النوع من التفاعل الأسري–اللغوي يسهم بشكل مباشر في رفع الكفاءة اللغوية وتحسين مهارات السرد والتواصل الاجتماعي.

٥. الألعاب التعليمية: التعلم عبر التفاعل الاجتماعي

تقدم مؤسسة صوت الأنامل ألعابًا تعليمية مثل «تاريخ مملكتي» و«جغرافيا مملكتي»، وهي ألعاب جماعية تنافسية تهدف إلى الدمج بين التعلم والترفيه.

وتسهم هذه الألعاب في:

- اكتساب المعرفة بطريقة ممتعة وغير مباشرة.
- تعزيز مهارات التفكير والتخطيط.
- دعم التفاعل الاجتماعي بين الأطفال الصم والسامعين.
- بناء الثقة بالنفس والشعور بالاندماج.

كما تم إطلاق نسخة رقمية من لعبة «جغرافيا مملكتي»، مما يوسّع دائرة الوصول ويعزز التعلم البصري خارج الإطار التقليدي.

٦. المحتوى الرقمي وقناة اليوتيوب: معالجة الفجوة الإعلامية

جاء إطلاق قناة صوت الأنامل التعليمية استجابة لغياب المحتوى العربي المرئي الموجّه للأطفال الصم. وتمثل القناة امتدادًا طبيعيًا لفلسفة المؤسسة، حيث تدمج:

- الرسوم المتحركة.
- لغة الإشارة.
- النص المكتوب.
- الأصوات لجذب الأطفال السامعين كذلك.

وتكمن أهمية هذا الجانب في:

- توفير تعرّض لغوي يومي مستمر.
- دعم التعلم غير الرسمي خارج الصف.
- تعزيز الدمج الاجتماعي عبر محتوى مشترك بين الصم والسامعين.

٧. أثر صوت الأنامل على المستوى المعيشي والمجتمعي

لا يقتصر أثر مؤسسة صوت الأنامل على الجانب التعليمي الآني، بل يمتد ليشمل المسار المعيشي طويل المدى للفرد الأصم. إذ يرتبط التمكين اللغوي المبكر بـ:

- القدرة على الاستمرار في التعليم.
- تحسين فرص الدخول إلى سوق العمل.
- زيادة الاستقلالية الاجتماعية.
- تحسين الصحة النفسية وجودة الحياة.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Yoshinaga-Itano (1999) حول العلاقة المباشرة بين التدخل اللغوي المبكر والنتائج التعليمية والاقتصادية طويلة المدى.

المناقشة:

تشير نتائج هذا البحث، في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، إلى أن الحرمان اللغوي الذي يعاني منه الأطفال الصم لا يرتبط بالصمم بوصفه إعاقة حسية، بل بغياب الوصول إلى لغة طبيعية كاملة في السنوات الحرجة من النمو. ويؤدي انعدام لغة مشتركة داخل الأسرة إلى فجوة تواصلية عميقة تنعكس على النمو اللغوي والمعرفي والانفعالي والاجتماعي.

وتؤكد الدراسات أن التعليم ثنائي اللغة يمثل الإطار الأكثر توافقًا مع طبيعة التعلم لدى الأطفال الصم، إذ يوفّر لغة إشارة طبيعية تُبنى عليها اللغة المكتوبة، ويعزز بناء المفاهيم والوعي القرائي والهوية اللغوية. ويبرز نموذج صوت الأنامل بوصفه تطبيقًا عمليًا عربيًا يترجم هذه الأسس النظرية إلى أدوات تعليمية ملموسة، تسهم في تقليل الفجوة اللغوية وتعزيز التواصل الأسري.

وتُظهر نتائج التحليل أن التحدي الحقيقي لا يكمن في قدرات الطفل الأصم، بل في البيئة اللغوية المحيطة به. وعندما تتوفر لغة كاملة ووسائل تعليمية مناسبة، يصبح الطفل قادرًا على النمو والتعلم والاندماج في المجتمع بشكل فاعل.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث، يوصى بما يلي:

١. اعتماد التعليم ثنائي اللغة بشكل رسمي في مؤسسات تعليم الصم.
٢. إدراج برامج تدريبية منهجية للأسر لتعلم أساسيات لغة الإشارة.
٣. دعم إنتاج الوسائل التعليمية التفاعلية العربية المتخصصة بالصم.
٤. تعزيز الوعي المجتمعي بقضية الحرمان اللغوي وآثاره بعيدة المدى.
٥. تبنّي نماذج تعليمية تطبيقية مثل «صوت الأنامل» وتوسيع نطاق استخدامها.
٦. تشجيع البحوث المستقبلية التي تدرس أثر الوسائط التفاعلية على النتائج المعيشية طويلة المدى.

الخاتمة:

خلص هذا البحث إلى أن معالجة الفجوة التواصلية بين الطفل الأصم وأسرته تمثل حجر الأساس في الحد من الحرمان اللغوي، وأن توفير لغة طبيعية كاملة منذ الطفولة المبكرة — ولا سيما من خلال التعليم ثنائي اللغة — يُعد العامل الأهم في بناء المسار التنموي السليم للطفل الأصم.

كما أبرز البحث الدور المحوري للوسائل التعليمية التفاعلية في دعم هذا التوجه، من خلال تقديم محتوى بصري ملائم لطبيعة التعلم لدى الأطفال الصم، وإشراك الأسرة في عملية التعلم، وتحسين جودة التواصل والاندماج الاجتماعي. ويقدّم نموذج «صوت الأنامل» مثالًا عربيًا واعدًا على كيفية تحويل التجربة الشخصية إلى مشروع تربوي وتنموي يسهم في الارتقاء بالمستوى المعيشي والمجتمعي للأطفال الصم.

المراجع:

- Hall, W. C., Levin, L. L., & Anderson, M. L. (2017). *Language deprivation syndrome*. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology.
- Humphries, T., et al. (2016). *Language acquisition for deaf children*. Harm Reduction Journal.
- Mayberry, R. I. (2021). *Cognitive development in deaf children*. Oxford University Press.
- Swanwick, R., & Marschark, M. (2017). *Enhancing education for deaf children*. Oxford University Press.
- Lederberg, A. R., et al. (2013). *Language and literacy development*. Developmental Psychology.
- Debbağ, M., & Yıldız, M. (2021). *Interactive multimedia and deaf learners*. Journal of Education and Learning.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). *Benefits of early intervention*. The Volta Review.

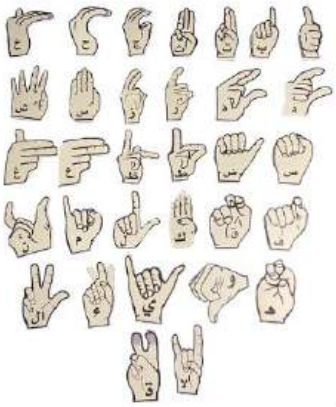
الملحقات:

الكتب التعليمية الترفيهية لصوت الأنامل
صوت الأنامل
كتاب ألفي وبائي أرقام 1-10
كتاب ألفي وبائي أرقام 11-19
كتاب ألفي وبائي أرقام 10-100
كتاب ألفي وبائي حروف
كتاب ألفي وبائي كلمات
كتاب ألفي وبائي - أسماء الإشارة
كتاب ألفي وبائي البيئة والطبيعة
كتاب ألفي وبائي عالم الحيوان
كتاب ألفي وبائي أنا مسلم
Sawtalanam
Faten_alda

الوسائل التعليمية لـ صوت الأنامل

الفئة المستهدفة:

- يمكن ان تتواجد هذه الوسيلة بالروضات سواء كانت للأطفال الاسوياء أو من ذوي الاحتياجات الخاصة
- أيضا تستخدم هذه الوسيلة بالمعاهد والمدارس
- تستخدم في ورش العمل والدورات لتعليم الحروف الهجائية وتكوين الكلمات
- بالإمكان ان تطبع بعدة ألوان حتى تجذب انتباه الأطفال

حروفي الأبجدية ملون

حروفي الأبجدية

- تناسب جميع الأعمار
- يمكن أن تتواجد بعدة أماكن مثل الروضات ، والمنازل ، والمدارس
- يمكن استخدامها في دورات لغة الاشارة كوسيلة تعليم
- تعلم السامعين لغة الاشارة وتعلم الصم الحروف الهجائية

صندوق الحروف

Sawtalanar

Faten_alda

الوسائل التعليمية لـ صوت الأنامل

تحتوي الحقيبة على ٨٢ مكعب
- ٢٨ حرف من الحروف العربية الأبجدية
- ٢٨ حرف من الحروف الأبجدية بلغة الإشارة
- ٢٦ كلمة مختلفة لتكوين جمل

الفئة المستهدفة:
مناسبة للعمر من ٧ سنوات الى ١٢ سنة

تعد وسيلة تعليمية بالمنزل أو المدرسة تعلم الطفل الأصم أو السويّ الحروف الهجائية العربية والحروف بلغة الاشارة وتعلمهم تكوين الجمل

حروف وكلمات

صندوق المكعبات يحتوي على ٨٦ مكعب :
- حروف الأبجدية والحروف الأبجدية بلغة الإشارة (٥٨ مكعب)
- صورة وكلمة لكل حرف ابجدي (٢٨ مكعب)

الفئة المستهدفة:
- يمكن الاستفادة منها في جميع الروضات سواء للأطفال الاسوياء أو من ذوي الاحتياجات الخاصة
- وسيلة ترفيه وتعليمية للطفل بالمنزل

مناسبة للأعمار من ٣ سنوات الى ٧ سنوات

صندوق المكعبات

Sawtalanam

Faten_alda

الوسائل التعليمية لـ صوت الأنامل

شرح الوسيلة التعليمية:
لعبة تاريخ مملكتي لعبة جماعية تنافسية، تساعدك على التعرف على تاريخ الدول السعودية بطريقة ممتعة ترفيهية.
حيث يجب على اللاعب بناء مسارات تربط بين مواقع محددة على ارض اللعبة، ولكل مسار عدد معين من القطارات لإنهائه ونقاط معينة عند بناء المسار.

الفئة المستهدفة:
تبدأ من عمر ٨ سنوات

مميزاتها:
- اكتساب المعلومات بطريقة ممتعة وترفيهية
- اللعب الجماعي وقضاء الوقت بأشياء مفيدة
- معرفة تاريخ المملكة العربية السعودية

شرح الوسيلة التعليمية:
لعبة جغرافيا مملكتي عبارة عن مجموعة من العقارات، الشركات، الجبال وغيرها على لوحة اللعب والمسماة على أسماء مواقع حقيقية في المملكة العربية السعودية.
قسمت الأرض الى 13 منطقة (عدد مناطق السعودية) ولكل منطقة عدة محافظات تابعة لها (مميزة بنفس اللون) تختلف عن بعضها البعض في القيمة والسعر بناءً على أهمية هذه المواقع والأماكن على أرض الواقع.

الفئة المستهدفة:
تبدأ من عمر ٨ سنوات

مميزاتها:
- اكتساب المعلومات بطريقة ممتعة وترفيهية
- اللعب الجماعي وقضاء الوقت بأشياء مفيدة
- معرفة جغرافيا المملكة العربية السعودية وتضاريسها ومناطقها.

كما تم إطلاق تطبيق لعبة جغرافيا مملكتي على الأندرويد

Sawtalana

Faten_alda

يوتيوب صوت الأنامل

وجدت بسبب عدم توفر أفلام كرتون للأطفال الصم، تجمع بين الترفيهي والتعليمي، كما تم إضافة أصوات، لجذب انتباه الأطفال الأسوياء كذلك.

مقاطع ترفيهية للأطفال

مقاطع تعليمية للأطفال

تعليم القاموس الإشاري السعودي

Sawtalanam

Faten_alda

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

فاعليَّة استخدامِ الخرائطِ التعليميَّةِ في تحسين الفَهْمِ القرائي، وأثرُه في التحصيل الدِّراسِيِّ في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

أ. سهام بنت زايد العتيبي(١)
ماجستير إدارة وإشراف تربوي - إدارة تعليم الرياض - المملكة العربية السُّعوديَّة.
أ. هدى أحمد الغامدي(٢)
إدارة تعليم الرياض - المملكة العربية السُّعوديَّة.

The Effectiveness of Using Educational Maps in Improving Reading Comprehension and Its Effect on Academic Achievement in Science among Sixth-Grade Female Students."

Ms. Seham bent Zaid Al-Otaibi(1)
Masters in Educational Administration and Supervision – Riyadh Education Department – Kingdom of Saudi Arabia.
Ms. HudaA hmed Al-Ghamdi(2)
Riyadh Education Department Kingdom of Saudi Arabia.

Email: S3h4m5z@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الخرائط التعليمية – التحصيل الدراسي – تنمية المهارات القرائية والكتابية – الفهم القرائي.

KEY WORDS:
supportive tool to improve academic achievement and to develop higher-order skills among students.

مستخلص البحث:

هدفَتِ الدِّراسة إلى التعرُّف على فاعليَّة استخدام الخرائط التعليمية في تحسين الفهم القِرَائي، وأثرها في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصفِّ السادس الابتدائي في الابتدائية الثالثة والأربعين بعد المائة بمدينة الرياض، استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي؛ حيث طُبِّقتْ على عينة مكوَّنة من (٦٠) طالبة، قُسِّمْنَ إلى مجموعتَين: (ضابطة، وتجريبية)، وتمثَّلت أدوات البحث في اختبار قبْلي وبعْدي، إضافةً إلى بطاقة ملاحظة داخل الصفِّ لقياس تطوُّر مهارات القراءة والكتابة والربط والتحليل لدى الطالبات باستخدام الخرائط التعليمية، والتي شكَّلَت التدخل التطبيقي الموجَّه للمجموعة التجريبية .
وقد استخدمَتِ الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتشير النتائج إلى فاعليَّة استخدام الخرائط التعليمية في تحسين الفهم القرائي والمهارات المعرفية لطالبات الصف السادس؛ إذ حققت المجموعة التجريبية تحسُّنًا ملحوظًا ومتجانسًا يفُوق نظيرتَها الضابطة، كما أظهرت بطاقةُ الملاحظة أثرًا إيجابيًّا على مهارات القراءة والتحليل والتنظيم المعرفي، في حين ظهرَتِ المهارات الكتابية بمستوى جيِّد يتطلَّب مزيدًا من التدريب لتعزيز إنتاج النصوص اعتمادًا على الخرائط، وتؤكد هذه النتائج أهمية توظيف الخرائط التعليمية كأداة داعمة لتحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات العليا لدى الطالبات.

ABSTRACT:

This study aims to identify the effectiveness of using educational maps in improving reading comprehension and their impact on academic achievement in science among sixth-grade female students at the 143rd Primary School in Riyadh. The study employs a quasi-experimental design and is conducted with a sample of 60 students, who are divided into two groups: an experimental group and a control group. The research instruments include pre- and post-tests, along with an in-class observation checklist designed to measure the development of reading, writing, connection, and analytical skills through the use of educational maps, which serve as the intervention for the experimental group. An appropriate statistical method is used to analyze the data. The findings indicate that educational maps are effective in improving reading comprehension and cognitive skills among sixth-grade students, as the experimental group demonstrates noticeable and consistent progress that exceeds that of the control group. The observation checklist also shows clear improvements in reading, analytical, and cognitive-organization skills, while writing skills, though at an acceptable level, still require additional practice to enhance students' ability to produce texts using the maps. These results highlight the importance of employing educational maps as a supportive tool to improve academic achievement and to develop higher-order skills among students.

مقدّمة البحث:

في جميع دُوَل العالم تُعدُّ عمليات التعليم والتعلُّم الركيزةَ الأساسيَّةَ لتقدُّمِ المجتمعات وارتقائها، ويُقاس هذا التقدُّم بمدى ما يكتسِبُه الأفراد من معارفَ ومهاراتٍ وقُدراتٍ عبر تجاربهم التعليمية، ولأنَّ جودة المُخرَجات التعليمية لا تُقاس بالانطباعات، بل بالأدلَّة الموضوعية، برزَتِ الحاجةُ إلى تبنِّي أدوات قياسٍ دقيقةٍ وموثوقةٍ تُسهِم في الكشف عن مستوى التحصيل الدِّراسيّ وجَودة أداء الأنظمة التعليميَّة، بما يضمن اتِّخاذ قرارات مبنيَّة على بياناتٍ تُعزِّز التطوير المستمر.

وقد أوْلَتِ المملكة العربية السُّعوديَّة، في إطار رؤيتها الطموحة 2030، أهمية كبيرة لتجويد التعليم وتأسيس منظومة تعليمية مستدامة تستجيب للتغيُّرات المتسارِعة وتُسهِم في تنمية القدرات البشرية، وانطلقت جهودُها من تطوير بيئات تعليمية حديثة، وتمكين المُعلِّم، ورفع كفاءة التعلُّم مدى الحياة، إلى جانب توجيه النظام التعليمي نحو بناء مهارات المستقبل، وتحقيق مستوًى نوعيٍّ يُمكِّن المجتمع من المنافسة إقليميًّا وعالميًّا، كما حَرَصَتِ المملكة على الاستفادة من نتائج القياس التقويمي والدراسات الدولية؛ مثل (رؤية السُّعودية 2030)، وبرامج تطوير المهارات؛ لما تُوفِّره من مؤشرات تساعد صُنَّاع القرار على بناء خطط أكثر دقة، وإستراتيجيات تعليمية تُسهِم في تحسين نواتِج التعلُّم، وقد توجهت المملكة العربية السُّعوديَّة لتبنِّي مشروع شامل لتطوير التعليم، تعتمد خطة تطوير التعليم فيها على الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب (العنزي والبلوى، 2022).

وفي هذا السياق، أصبح التحصيل الدِّراسي واحدًا من أبرز المؤشِّرات التي تعكس جودة العمليَّة التعليميَّة؛ إذ يُمكِّن المُعلِّمين وصُنَّاع القرار من تحديد جوانب القوَّة وفرص التحسين، ومتابَعة تقدُّم المتعلِّمين وَفْقَ أدوات قياس تعتمد على البيانات الفعليَّة لا التقديرات الشخصية، كما أنه يُسهِم في رفْع كفاءة التخطيط التربوي، ويعزِّز من قدرة المنظومات التعليمية على تحقيق أهدافها في ضوء المتغيرات المتجدِّدة.

وتَبرُز هنا أهمية توظيف إستراتيجية الخرائط الذهنية والمفاهيمية بوصْفِها إحدى الأدوات التعليمية الفعَّالة لتحسين التحصيل الدراسي، وتنميه المهارات القرائية (شبيب، 2025)، فهي لا تُمثِّل مجرَّد وسيلة تنظيمية للمعلومات، بل تُعَدُّ إستراتيجيَّةً تعليميَّةً متقدِّمةً تساعد المتعلِّمين على بناء المعرفة بصُورةٍ مترابطةٍ، وتعزيز الفهم العميق، وتطوير مهارات التفكير العليا، ومن هذا المنطلق، يتكامل الحديث عن جودة التعليم وقياس التحصيل الدراسي مع اعتماد إستراتيجيَّات تعليمية حديثة -وفي مقدِّمتِها إستراتيجية الخرائط- باعتبارها مسارًا عمليًّا يُسهِم في رفع مستوى نواتج التعلُّم وتحقيق الأهداف المنشودة في التعليم السعودي المعاصر.

مشكلة البحث:

على الرُّغم من تنوُّع طرائق التدريس الحديثة واتجاهاتها الداعمة لتعلُّم الطالبات في المرحلة الابتدائية، لا تزال نتائجُهنَّ في الاختبارات الوطنية (نافس) تُظهر تدنِّيًا ملحوظًا، خاصَّةً في مادة العلوم، وتشير خبرات المَيدان التربويّ إلى أن هذا الضعف لا يرتبط بالمحتوى العلمي وحدَه، بل يعود بدرجةٍ كبيرةٍ إلى ضعف المهارات القرائية والفهم القرائي، ممَّا يؤدِّي إلى إرباك الطالبة أثناء قراءة نصّ السؤال أو تفسيره، وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل في المواد المستهدفة.

وقد أكَّدت الدراسات الحديثة أهمية توظيف أدوات تعليمية قادرة على تعزيز الفهم القرائي وربط المعارف، فقد أظهرت دراسة كارزا (2025)، التي طبقت على (80) طالبًا من المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس تركيا تفوُّقًا ذا دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية التي استخدمت خريطة القصة في مهارات تحديد الفكرة الرئيسة وعناصر القصة (المشكلة، الحل، الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان)، كما دعمت ذلك دراسة الخزاعلة وأبو صلب (2024) التي بيَّنَتْ أن استخدام الخرائط المفاهيمية يُعزِّز التعلم العميق ويرفع من أداء الطُّلَّاب في الامتحانات النهائية مقارنةً بغير المشاركين في هذا النَّوع من التعلُّم.

كما وتؤكِّد الأدبيات التربوية أنَّ مهارة القراءة تُعَدُّ أساسًا جوهريًّا للتعلم؛ إذ تُسهِم في تمكين المتعلم من فهم المعلومات وتحليلها وبناء المعنى، مما ينعكس مباشرة على مستوى تحصيله الدراسي في مختلف المواد، كما أن القراءة تمثل نافذة لاكتساب المعرفة وتوسيع المدارك وتنمية التفكير الناقد، الأمر الذي يجعل ضعف الفهم القرائي عاملًا مؤثرًا في انخفاض الأداء الأكاديمي، ولا سيَّما في المواد التي تعتمد على تفسير النصوص العلمية والرياضية، وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى توظيف أدوات تعليمية تساعد على تنظيم المعلومات وتسهيل فهْمِها، بما يُسهِم في تحسين الفهم القرائي ورفع مستوى التحصيل الدراسي (السيد، 2019، كما ورد في السيد حسن وآخرون 2022).

ويلخِّص البحث الحالي أنَّ هناك تدنِّيًا واضحًا في مهارات الفهم القِرَائي لدى الطالبات، مما انعكس سلبًا على مستوى إتقانهنَّ لمهارات العلوم، وقد عزا الباحث ذلك إلى غياب وسائل تعليميَّة فعَّالة تُعزِّز التفاعل بين المُعلِّم والمتعلِّم، إلى جانب ضعف الدافعية لدى الطالبات وصعوبة ربط الخبرات السابقة بالجديدة، ونظرًا لما ترتَّب على هذه المشكلة من آثار معرفية ومهارية، برزَتِ الحاجة إلى اعتماد وسائل تعليمية منظِّمة للمعلومات، تُسهِم في تحسين الفهم وتعزيز مهارات الربط والتحليل والاستنتاج، ومن هذا

المنطلق، جاء توظيف الخرائط التعليمية كأداةٍ واعدةٍ لرفْع مستوى الفهم القِرَائي بما قد يدعم التحصيل الدراسي، وعليه تتحدَّد مشكلة الدِّراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فاعليَّة استخدام الخرائط التعليمية في تحسين الفهم القِرَائي وأثره في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

حيث تنطلق منه أسئلة فرعية:

السؤال الأول: ما مستوى تأثير إستراتيجية الخرائط في تحسين مستوى التحصيل الدراسي؟

السؤال الثاني: ما مدى فاعليَّة الخرائط في تحسين المهارات القرائية والكتابية؟

أهداف البحث:

تهدف الدِّراسة الحالية إلى التعرُّف على فاعليه استخدام الخرائط التعليمية في تحسين الفهم القرائي وأثره في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس.

أهمية البحث:

تكمُن أهمية الدِّراسة فيما يلي:

- الدَّور الهام للمهارات القرائية والكتابية كجزء أساسيٍّ في تعلُّم جميع العلوم.
- تطوير إستراتيجيَّة الخرائط التعليمية لدى المعلِّمات.
- تنمية مهارات الطالبات في التحليل والربط والتركيب من خلال استخدام الخرائط.
- تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي.

مصطلحات البحث:

فهْم المقروء:

إن الهدف الأساسي من تعليم القراءة للتلاميذ هو تنمية القدرة لدى كل تلميذ وعملية الفهم هذه عملية داخلية تدُور داخل عقل. على التقاط معنى المادة المقروءة،

تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، كما تشمل تقويم المعاني التي يلتقطها القارئ من النص المقروء، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء قراءتها، وتذكر واسترجاع هذه الأفكار واستخدامها في نشاطٍ حاضرٍ أو في المستقبل، ويُضِيف (إدوارد، 1957، كما ورد في الجرف 2002) أن عملية فهم المادة المقروءة تشمل القدرة على التقاط معنى الوحدات الصغيرة للأفكار التي تُشكِّل في مجموعها فكرةً كبيرة موحَّدة.

ويعرِّفُها الباحث إجرائيًّا بأنها: قدرة الطالب على ربط الأفكار الصغيرة وتكوين معنى أكثر شمولية لنصٍّ ومكوناته، والقدرة على تحليل أجزائه والربط بينها.

التحصيل الدراسي:

يُعرَّف (التحصيل الدراسي) بأنه: تلك المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحصل عليها التلميذ في المدرسة ضمن حدود ما يضمُّه المنهج المدرسي لتحقيق الأهداف الموضوع لها (السيد وآخران 2021).

كما نعرِّفُه إجرائيًّا بأنه: مقدار ما حقَّقه الطالب من تقدُّم في المهارات المعرفية؛ مثل المعرفة، الفهم، والتطبيق، والتحليل والاستدلال، مقارنةً بما هو متوقَّع منه وَفْقَ المنهج التعليمي.

الخرائط التعليمية:

تُعرَّف (الخرائط التعليمية) بأنها: أسلوب يُستخدم لتنظيم المعلومات وتحسين التفكير؛ حيث تُسهِم في ترتيب الأفكار بصورة بصرية مُمتِعة باستخدام الألوان والأشكال والرُّسوم التي توضِّح العَلاقات بين المفاهيم والأفكار في النصّ، بهدف تسهيل عملية الفهم والتنظيم المعرفي لدى المتعلمين (الخزاعلة وأبو صال، 2024، ص 263).

وأيضًا تُعرَّف (الخرائط الذهنية) بأنها: وسيلةٌ تُستخدَم لتنظيم الأفكار وعرضها بصريًّا بطريقةٍ تُظهِر العلاقات بين المفاهيم، من خلال الألوان والرموز والصور، ممَّا يساعد المتعلِّم على تدفُّق أفكاره وتنشيط التفكير الإبداعي والمنطقي لديه (أبو كريم، 2020، ص. 192).

كما يعرِّفها الباحث إجرائيًّا بأنها: أسلوب ذهني لتنظيم المعلومات وعرضها بصريًّا، مما يساعد على التحليل والتركيب والربط، وبالتالي تحقيق فهمٍ أعمق لمفهوم النص المقروء.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: استخدام الخرائط التعليمية في تدريس المهارات المستهدفة في الاختبار الوطني (نافس) لمادة العلوم.
- حدود بشرية: طُبِّقت الدِّراسة على طالبات الصف السادس الثاني كمجموعة تجريبية، وسادس ثالث كمجموعة ضابطة.
- حدود زمانية: طبقت تجربة البحث على عيِّنه مختاره خلال الفصل الأول من العام 1447هـ.
- حدود مكانية: شمَلَتِ الدِّراسة مجموعة من طالبات الصفِّ السادس من الابتدائية الثالثة والأربعين بعد المائة.

الإطار النظري والدارسات السابقة:

المبحث الأول: مفهوم التحصيل الدراسي وأهميته.

يُعرَّف التحصيل الدراسي بأنه الدرجة التي يحقِّقُها المتعلِّم في إتقان المعارف والمهارات المرتبطة بوحدة دراسية أو مقرر تعليمي، ويتمُّ قياس هذه الدرجة من خلال أدوات التقويم المختلفة التي تُعطى للمتعلم بصفة مستمرة أو عبر الاختبار النهائي للفصل الدراسي، وهو ما أوضَحَه الجميل (2021) كما ورد في (العريني وآخرين، 2025)، كما يشير خليل (2019)، كما ورد في (العريني وآخرين، 2025) إلى أنَّ التحصيل الدراسي يمثِّل مقدار ما يكتسِبُه الطالب من معارِفَ ومهاراتٍ تُمكِّنُه من توظيفها في مواقف تعليمية مختلفة.

ويضيف اليوسف (2018)، كما ورد في (العريني وآخرين، 2025) أنَّ أهمية تحديد مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب تتجلَّى في عددٍ من الجوانب التربوية؛ من أبرزها:

- تحفيز الطالب من خلال تعزيز دافعيته للتعلم والمذاكرة.
- زيادة الحماس الأكاديمي لدى المتعلِّم لتحقيق مستويات أعلى من التقدُّم والإنجاز.
- إجراء تقويم مستمر للتقدم الدراسي لمعرفة مدى تطوُّر الطالب خلال مراحل التعلُّم.
- التعرُّف على استجابة الطالب للمعلم ومدى تفاعُلِه مع مكونات العمليَّة التعليمية.
- تقويم طرق وإستراتيجيَّات التدريس ومعرفة مدى ملاءمتِها لاحتياجات الطلاب الفعلية.
- متابعة النمو المعرفي والمهاري لدى الطلاب ورصد الخبرات المكتسبة.
- المقارنة بين مستويات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة لتشخيص جوانب القوة والضعف.
- تقدير المستوى التحصيلي المطلوب، بما يساعد على تحديد مدى وصول الطالب إلى مستوى الأداء المستهدف.

وعليه، فإنَّ التحصيل الدراسي يُعَدُّ معيارًا تربويًّا مهمًّا يُستنَد إليه في التعرُّف على مدى استيعاب الطالب للمعارف، وقدرته على تطبيق المهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي، كما يشكِّل أداة فاعلة للمُعلِّم في اتخاذ القرارات المتعلِّقة بترقية الطالب وانتقاله بين المراحل الدراسية، والحكم على درجة نجاحه وتقدُّمه الأكاديمي.

العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي:

أشار إبراهيم (2016) كما ورد في (العريني وآخرين، 2025) إلى أنَّ مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب قد يتأثر بعددٍ من العوامل المتنوِّعة التي تُسهِم في ارتفاعه أو انخفاضه، وتشمل هذه العوامل ما يرتبط بالمعلم؛ مثل: زيادة الأعباء المهنية المُلقَاة على عاتِقِه، واعتماده على طرق تدريس تقليدية لا تراعي خصائص المتعلِّمين، إضافةً إلى تعرُّضِه لظروف قد تدفعه للتنقُّل بين المدارس، مما ينعكس على جودة أدائه التعليمي واستقراره المهني.

كما تتضمَّن العوامل المرتبطة بالطالب ذاته؛ مثل: شعوره بالملل، وغياب الأهداف التعليمية الواضحة التي يسعى إلى تحقيقها، وصعوبة بعض المواد بالنسبة له، إضافةً إلى ضعف قدرته على تنظيم الوقت، وتعدُّد المهام الدراسية التي يواجهها دون امتلاك إستراتيجيَّات فعَّالة للتعامل معها، ممَّا يُقلِّل من دافعيته، ويحدُّ من استمراره في التعلم.

ويُلاحظ أنَّ هذه العوامل -بمستوياتها المختلفة- تتداخل فيما بينها، وتؤثر بصورة تراكُميَّة في أداء الطالب الأكاديمي؛ حيث لا يمكن النظر إلى أيِّ عاملٍ منها بمعزلٍ عن الآخر؛ إذ تشكل مجتمِعةً منظومةً متكاملةً تحدد مدى قدرة الطالب على التقدم والتحصيل داخل البيئة التعليمية.

المبحث الثاني: مفهوم (الفهم القرائي).

يُعرِّف الجرف (2023) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية داخلية تهدف إلى إدراك معنى المادة المقروءة عبْرَ الربط بين الرموز والكلمات ومعانيها، وتقويم الأفكار التي يلتقطها القارئ من النصِّ، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، ثم استرجاعها واستخدامها في مواقف حاضرة أو مستقبلية.

تصنيفات الفهم القرائي:

أولًا: التصنيف الذي يتضمن أربعة مستويات رئيسة.

يُقسَّم الفهم القرائي إلى مستوياتٍ تهدف إلى قياس قدرة المتعلِّم على التعامل مع النصِّ في درجات مختلفة من العمق، وتشمل:

المستوى الحرفي:

يركِّز على فهم الحقائق والمعاني المباشرة الواردة في النصِّ، واسترجاع المعلومات كما هي، دون تفسير إضافي.

المستوى الاستنتاجي:

يتطلَّب تجاوز المعلومات الظاهرة للوصول إلى معانٍ ضمنيَّةٍ، واستنتاج العلاقات والأفكار غير المصرَّح بها بشكلٍ مباشرٍ.

المستوى الناقد:

يُعنَى بتقييم النصوص من حيث المصداقية والدِّقَّة والمنطقية، والقدرة على الحكم على جودة المحتوى وأسلوب عرْضِه.

المستوى الإبداعي:

يعتمد على توظيف الأفكار والمعلومات المتضمَّنة في النص لإنتاج أفكار جديدة، أو إعادة صياغتها بصورة مبتكرة.

ثانيًا: تصنيف يقوم على ثلاثة مستويات.

ويتضمن ثلاثة أنماط رئيسة من الفهم؛ وهي:

الفهم الحرفي:

استخراج المعلومات التي يصرِّح بها النصُّ بشكلٍ مباشرٍ.

الفهم الاستنتاجي:

تفسير المعاني غير المباشرة وربطها بالسياق أو بالخبرات السابقة.

الفهم التقويمي:

إصدار أحكام حول جودة النص، ومنطقيته، وملاءمته، وقيمة المعلومات المقدَّمة فيه.

ثالثًا: تصنيف الفهم وَفْقَ جوانب المعرفة الثلاثة.

ويركز هذا التصنيف على ثلاثة أبعاد:

الفهم الحرفي:

يتناول استخلاص المعلومات من النصوص مباشرة دون تأويل.

الفهم الاستنتاجي:

يعتمد على تحليل العلاقات وربط المعاني للوصول إلى استنتاجات غير مصرح بها.

الفهم النقدي:

يقوم على تقييم محتوى النصوص، واكتشاف المغالطات، وتحليل جودة العرض، والتمييز بين الحقائق والآراء.

وتجدر الإشارة إلى أن تنوُّع تصنيفات الفهم القرائي - بمستوياتها الحرفية والاستنتاجية والنقدية والإبداعية- يُعَدُّ إطارًا أساسيًّا لقياس قدرة المتعلِّم على التعامل مع النصوص بمختلف أبعادها، فاعتماد هذه المستويات في أدوات التقويم يمنح المعلم تصوُّرًا دقيقًا عن عمق الفهم لدى الطالب، ويتيح تحديد جوانب القوَّة ومواطن الضعف، كما يساعد في بناء اختبارات أكثر شمولية تعكس مهارات القراءة العليا، وليس مجرد القدرة على استرجاع المعلومات، ومِنْ ثَمَّ، يمثل استخدام هذه التصنيفات خطوة محورية في تحسين جودة التقييم اللُّغوي ورفع كفاءة مُخرَجات التعلم.

المبحث الثالث: إستراتيجية الخرائط التعليمية.

تُعرَّف **الخرائط الذهنية** بأنها *وسيلة بصرية تُستخدَم لتمثيل الأفكار، والمفاهيم، والعلاقات بينها بصورة شجرية أو هرمية، بحيث تساعد المتعلم على اكتشاف الروابط بين المعلومات وتنظيمها بطريقة ممتعة وجاذبة.*

ويقوم هذا الأسلوب على توظيف الكلمات المِفتاحية، والصور، والألوان، والرموز؛ لبناء شبكة مترابطة من المعاني، ممَّا يجعل الفهم والتذكُّر واسترجاع المعلومات أكثر سهولة وفاعليَّة (الخزاعلة وأبو صال، 2024).

وهي تُعَدُّ من مصادر التعلُّم النشط التي تُحفِّز التفكير، والتحليل، والاستنتاج، بدلًا من الحفظ السطحي للمعلومات ممَّا يُعزِّز نواتج التعلم.

أهميتها:

- تساعد على تنظيم المفاهيم وربطها بشكلٍ منطقي.
- تُسهِم في بناء الفهم العميق للمحتوى بدلًا من مجرد تذكُّره.
- تُنمِّي مهارات التفكير العليا؛ مثل التحليل والتركيب والتقويم.
- تدعم التعلُّم الذاتي والتعاوني من خلال مناقشة العلاقات بين المفاهيم.

ومن أشهر أنواعها:

أولًا: الخريطة الفقاعية.

أداة بصرية تُستخدم لوصف فكرة أو مفهوم من خلال تحديد خصائصه أو صفاته؛ يُكتَب المفهوم داخل فُقَّاعة مركزية، وتُرسَم حولها فقَّاعاتٌ أخرى تتَّصِل بها بخطوط، يُكتَب داخلها الصفات أو الكلمات التي تصِفُ ذلك المفهوم.

- تساعد المتعلِّم على توسيع فهْم المفهوم من خلال وصْفِه بعِدَّة جوانب.
- تنمّي مهارة المُلاحَظة والوصف.

ثانيًا: الخريطة المعرفية.

تمثيل بصري للمفاهيم والعَلاقات بينها في مجالٍ معرفيٍّ مُعيَّن، تُستخدَم لتوضيح كيفية ترابط المعرفة وتنظيمها في ذهن المتعلِّم.

- تُبرز العَلاقات بين المفاهيم المختلفة (تسلسلية، سببية، أو ترابطية).
- تُساعد على تنمية الفهم العميق للمادة الدراسية من خلال رؤية (الصورة الكبرى) للموضوع.

ثالثًا: الخريطة الذهنية.

تعرَّف بأنها: أداة تفكير تنظيمية نهائية، تعمل على تحفيز التفكير أو استثارة التفكير، وهي في غاية البساطة؛ حيث تعتبر الخارطة الذهنية أسهل طريقة لإدخال المعلومات للدماغ، وأيضًا استرجاع هذه المعلومات، فهي وسيلة إبداعية وفعَّالة لتدوين الملاحظات.

فهي خريطة تبدأ من فكرةٍ رئيسيَّة في المركز، وتتفرَّع منها أفكارٌ فرعيَّةٌ في اتجاهات مختلفة تُشبِه فروع الشجرة، مع استخدام ألوانٍ وصُوَرٍ ورموزٍ لجعْلِها أكثر جاذبية.

- تُساعد على تنشيط جانبَي الدماغ (الإبداعي والمنطقي).
- تُسهّل توليد الأفكار والتخطيط للمشروعات أو المذاكرة.
- تعزّز الترابط البصري بين الأفكار.

رابعًا: الخريطة المفاهيمية.

- تمثيل هرمي للمفاهيم باستخدام مربَّعات أو دوائر متصلة بأسهمٍ، تُكتب على الأسهم كلماتٌ توضِّح نوع العلاقة بين المفاهيم.
- تُنظِّم المفاهيم من الأعمِّ إلى الأخصِّ، تُساعد على بناء المعرفة وربط المفاهيم الجديدة بالسابقة، كما تُستخدم كأداة فعَّالة للتقويم والفهم العميق.

الدارسات السابقة:

يتناول هذا المحور مجموعةً من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، بهدف استعراض أبرز القضايا التي تناولتها، والتعرُّف على الأساليب والإجراءات التي اعتمدتْها، إضافةً إلى إبراز أهمِّ النتائج التي توصَّلتْ إليها، كما سيتمُّ عرْضُ هذه الدراسات وَفْقَ تسلسلٍ زمنيٍّ يبدأ من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولًا: دراسة شبيب (2025).

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية خلْق الروابط الذهنية في تنمية المهارات القرائية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وذلك في ضَوء الحاجة إلى توظيف إستراتيجيَّات تدريس حديثة تُسهِم في تحسين الفهم القرائي وتنمية القدرة على الربط بين الأفكار والمعلومات.

تكوَّنت عينة الدِّراسة من (70) تلميذة من الصف السادس الابتدائي، تمَّ اختيارهنَّ عشوائيًّا، وقُسِّمن إلى مجموعتين متكافئتين؛ مجموعة تجريبية بلغ عددها (35) تلميذة درَسَتْ

باستخدام إستراتيجية خلْق الروابط الذهنية، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (35) تلميذة درَسَتْ بالطريقة الاعتيادية. اعتمدَتِ الدِّراسة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، نظرًا لملاءمته لطبيعة الدِّراسة وأهدافها؛ حيث تم تطبيق المعالجة التجريبية على المجموعة التجريبية ومقارنتها بالمجموعة الضابطة.

استخدمت الدِّراسة مجموعةً من الأدوات لجمْع البيانات، تمثَّلتْ في اختبارٍ لقياس المهارات القرائية، إضافةً إلى أدوات مساندةٍ لضبط المتغيرات وتحليل النتائج، وتمَّ إخضاع البيانات للمعالجة الإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسِّطَي درجات تلميذات المجموعتين في الاختبار البَعدي للمهارات القرائية، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلُّ على فاعليَّة إستراتيجيَّة خلْق الروابط الذهنية في تنمية المهارات القرائية، وفي ضَوء هذه النتائج، أوصَتِ الدِّراسة بضرورة توظيف إستراتيجية خلْق الروابط الذهنية في تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتدريب المعلِّمات على استخدامها، وإجراء دراسات لاحقة للتحقُّق من فاعليتها في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى.

وأظهرت نتائج الدِّراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسِّطَي درجات تلميذات المجموعتين في الاختبار البَعْدي للمهارات القرائية، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلُّ على فاعليَّة إستراتيجية خلق الروابط الذهنية في تنمية المهارات القرائية، وفي ضَوء هذه النتائج، أوصت الدِّراسة بضرورة توظيف إستراتيجية خلق الروابط الذهنية في تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتدريب المعلِّمات على استخدامها، وإجراء دراسات لاحقة للتحقُّق من فاعليتها في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى.

ثانيًا: دراسة لوبيز وهسو (2025).

هدفَتِ الدِّراسة إلى التعرُّف على دَور القراءة العميقة كأداةٍ فاعلةٍ للتعلُّم من خلال الكتابة، واستكشاف مدى إسهام خرائط المفاهيم في تعزيز التفكير التأمُّلي لدى الطلاب الجامعيِّين، تكوَّنتْ عينة الدِّراسة من طلابٍ في عددٍ من الكليَّات والجامعات الأمريكية؛ حيث طُبقت عليهم إستراتيجيَّات القراءة العميقة وخرائط المفاهيم، وتم تقويم أدائهم باستخدام معايير VALUE ، واعتمدت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي من خلال مقارَنة أداء الطلاب المشاركين في أنشطة القراءة والكتابة العميقة بغير المشاركين، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ الطلاب الذين شاركوا في هذه الأنشطة حقَّقوا مستويات أعلى في الفهم والتحليل والتفكير التأمُّلي، ممَّا يؤكد فاعليَّة هذا النهج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

ثالثاً: دراسة Ozkara (2025).

هدفَتْ إلى التعرُّف على أثر استخدام خرائط القصة في تنمية مهارة تحديد الفكرة الرئيسة في النصوص السردية، وقد طُبِّقت الدِّراسة على طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرسة حكومية بمدينة أنطاليا في تركيا، تكوَّنتْ عينة الدِّراسة من ٨٠ طالبًا وطالبة، قُسِّموا إلى مجموعتَين: (تجريبية وضابطة) بواقع ٤٠ طالبًا في كلِّ مجموعة، استخدمت الدِّراسة مقياس الفهم القرائي وتحديد الفكرة الرئيسة (Pilten، ٢٠٠٧)، مع تطبيق إستراتيجية خرائط القصة على المجموعة التجريبية، وأظهرَتِ النتائج تفوُّقًا ذا دلالةٍ إحصائيَّةٍ لطلاب المجموعة التجريبية مُقارَنةً بطلاب المجموعة الضابطة في

مهارة تحديد الفكرة الرئيسية ومهارتها الفرعية، مع تسجيل حجم أثر كبير، مما يؤكد فاعلية خرائط القصة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

رابعاً: دراسة الخزاعلة وأبوصال (2024).

هدفتْ إلى التعرُّف على أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الفهم القرائي، طُبِّقت الدِّراسة على ٦٠ طالبًا من الصف الثامن الأساسي في مدرسة صلاح الدين الأيوبي بمدينة الرصيفة في الأردن؛ حيث قُسِّموا إلى مجموعتَين؛ تجريبية درست باستخدام الخرائط الذهنية، وضابطة درست بالطريقة التقليدية، استخدم الباحثان اختبارًا للفهم القرائي يقيس مستويات الفهم الحرفي والاستنتاجي والناقد، وأظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية، ممَّا يُؤكِّد فاعليَّة الخرائط الذهنية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن.

خامسًا: دراسة Fang (2024).

هدفتْ إلى استكشاف التأثيرات التآزُريَّة للتعاون بين الأقران واستخدام المخططات البيانية (أي الخرائط الذهنية) في فصول العلوم في هونغ كونغ، وقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، وقد أظهر تحليل البيانات أن استخدام الخرائط الذهنية التعاونية حسنٌ بشكلٍ ملحوظٍ في التحصيل الدراسي للطلاب، كما أسهمت النتائج في توضيح دَور الخرائط في تحديد المفاهيم الخاطئة في العلوم كأداةٍ تشخيصيَّة بين الاقران.

سادسًا: دراسة السقاف (2021).

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الخرائط الإلكترونية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، والتي طبقت على عينة تجريبية عددها ١٤ طالباً، ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى التحصيل والدافعية للتعلم بعد تطبيق الإستراتيجية؛ حيث أوصت الدِّراسة بأهمية استخدام الخرائط لقدرتها على تمكين الاحتفاظ بالمعلومات وربط المادة بالخبرات السابقة.

التعليق على الدارسات:

من خلال تحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، يتَّضِح وجود قدْرٍ من الاتِّفاق والاختلاف بينها من حيث المنهج المستخدَم، وطبيعة العيِّنات، والبيئات التعليمية، والأدوات، والنتائج المتوصَّل إليها، فقد اتفقت غالبيَّة الدراسات السابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اعتمادها على المنهج شبه التجريبي أو التجريبي ذي الضبط الجزئي؛ لما يتمتَّع به هذا المنهج من ملاءمةٍ لدراسة أثر الإستراتيجيَّات التعليمية الحديثة في تحسين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي، كما هو الحال في دراسات شبيب (2025)، ولوبيز وهسو (2025)، وأوزكارا (2025)، والخزاعلة وأبوصال (2024)، وفانغ (2024)، ويعكس هذا التوجُّه المنهجي وعْي الباحثين بأهمية التصميم التجريبي في تقويم فاعليَّة التدخُّلات التعليمية القائمة على أسُسٍ علميَّة.

كما تشترك هذه الدراسات مع الدِّراسة الحاليَّة في طبيعة التدخُّل التعليمي؛ حيث اعتمدت جميعها على إستراتيجيَّات قائمة على التنظيم المعرفي والتمثيل البصري؛ مثل الخرائط التعليمية، والذهنية، وخرائط المفاهيم، وخرائط القصة، وإستراتيجيات الربط الذهني، بهدف تنمية الفهم القرائي، وتعزيز التفكير، وتحسين التحصيل الدراسي، وقد أكَّدت نتائج هذه الدراسات مجتمعةً وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لصالح المجموعات التجريبية، مما يدلُّ على فاعليَّة هذه الإستراتيجيات في تنمية المهارات المعرفية العليا ورفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

وعلى الرُّغم من هذا الاتفاق، فقد اختلفت الدراسات السابقة في نوع العينات ومكان التطبيق؛ حيث تنوَّعتْ بين طالبات الصف السادس الابتدائي؛ كما في دراسة شبيب (2025) والدِّراسة الحالية، وطلاب الصف الرابع الابتدائي في دراسة أوزكارا (2025)، وطلاب الصف الثامن الأساسي في دراسة الخزاعلة وأبوصال (2024)، إضافةً إلى طلاب جامعيين في دراسة لوبيز وهسو (2025)، وطلاب علوم في هونغ كونغ في دراسة فانغ (2024)، كما تنوَّعت البيئات التعليمية التي أُجريت فيها تلك الدراسات بين المملكة العربية السُّعودية، والأردن، وتركيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وهونغ كونغ، في حين تميَّزت الدِّراسة الحالية بتطبيقها في سياقٍ تعليميٍّ محلِّيٍّ محدَّد تمثَّل في مدرسة حكومية بمدينة الرياض وعلى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

كذلك برزتْ فروقٌ واضحةٌ بين الدراسات من حيث الأدواتُ المستخدمة؛ إذ اقتصرت بعض الدراسات على استخدام اختبارات الفهم القرائي فقط، كما في دراسة شبيب (٢٠٢٥) ودراسة الخزاعلة وأبو صال (٢٠٢٤)، بينما اعتمدت دراسات أخرى على مقاييس معيارية متخصِّصة أو معايير تقييم كتابية وتأملية، كما في دراستي أوزكارا (٢٠٢٥) ولوبيز وهسو (٢٠٢٥)، وفي المقابل، تميَّزت الدِّراسة الحالية بتنوُّع أدواتها؛ حيث استخدمت اختبارًا قبليًّا وبعديًّا إلى جانب بطاقة ملاحظة صفية، أسهمت في قياس تطوُّر مهارات القراءة، والتحليل، والتنظيم المعرفي، والمهارات الكتابية، ممَّا أضفى بُعْدًا نوعيًّا أكثر شمولًا على عمليَّة التقويم.

أما من حيث طبيعةُ النتائج التفصيلية، فقد ركَّزت بعض الدراسات على مهاراتٍ محدَّدة؛ مثل مهارة تحديد الفكرة الرئيسة في النصوص السردية، أو الدافعية والتحصيل الدراسي، بينما اهتمَّت دراساتٌ أخرى بتنمية التفكير التأمُّلي أو التعاون بين الأقران، في حين جاءت الدِّراسة الحالية أكثر شمولًا؛ إذ جمعتْ بين قياس الفهم القِرَائي، والتحصيل الدراسي في مادة العلوم، وتنمية المهارات المعرفية العليا، مع الإشارة إلى تفاوُت مستوى المهارات الكتابية لدى الطالبات وحاجتها إلى مزيدٍ من التدريب.

وفي ضَوء ما سبق، يتَّضِح أنَّ الدِّراسة الحالية تتَّفِق مع الدراسات السابقة في اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتصميم المجموعتَين (الضابطة والتجريبية)، وإثبات فاعليَّة الخرائط التعليمية، إلا أنها تتميز عنها بدمْجِها بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم تحديدًا، وباستخدام بطاقة ملاحظة صفِّية كأداة تقويمٍ داعِمَةٍ، إضافةً إلى تركيزها على طالبات المرحلة الابتدائية في البيئة التعليمية السعودية؛ وعليه، يمكن القول: إنَّ الدِّراسة الحالية جاءت مكمِّلةً وموسِّعةً لما توصَّلت إليه الدراسات السابقة، وأسهمتْ في تعزيز النتائج ضِمْنَ سياق جديد، وبأدوات أكثر تنوُّعًا، بما يُسهِم في سدِّ فجوةٍ بحثية تتعلَّق بتوظيف الخرائط التعليمية في تدريس العلوم لتنمية الفهم القِرَائي والمهارات المعرفية العليا لدى الطالبات.

وبناءً على ما سبق عرْضُه من دراساتٍ سابقةٍ، تتضِح أوجه التميُّز التي تنفرد بها الدِّراسة الحالية مقارنةً بغيرها؛ إذ لم تقتصر على تقويم أثر الخرائط التعليمية في تنمية الفهم القرائي فحسب، بل سعتْ إلى الربط بين الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم، وهو جانب لم يحْظَ باهتمامٍ كافٍ في معظم الدراسات السابقة التي ركَّزت على مادة اللغة العربية أو مهارات قرائية محدَّدة، كما تتميز الدِّراسة الحالية بتطبيقها في سياقٍ تعليميٍّ محلِّيٍّ يتمثَّل في البيئة المدرسية السُّعودية، وعلى فئة طالبات المرحلة الابتدائية، مما يعزِّز من قيمة نتائجها وإمكانية الاستفادة منها في تطوير الممارسات التعليمية في هذه المرحلة.

كذلك تنفرد الدِّراسة الحالية بتنوُّع أدواتِها البحثية؛ حيث جمعتْ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي وبطاقة الملاحظة الصفية، الأمر الذي أتاح تقويمًا أكثر شمولًا للجوانب المعرفيَّة والأدائية، وأسهم في تقديم صورةٍ أدقَّ عن أثَر استخدام الخرائط التعليمية في تنمية مهارات القراءة،

والتحليل، والتنظيم المعرفي، والمهارات العليا لدى الطالبات، وبذلك، تُسهِم الدِّراسة الحالية في سدِّ فجوةٍ بحثية قائمة، وتضيف بعدًا تطبيقيًّا جديدًا للدراسات التربوية المعنية بتوظيف الخرائط التعليمية في تدريس العلوم وتنمية الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية.

منهجية البحث:

مجتمع البحث:

تكوَّنت عينة الدِّراسة من طالبات الصف السادس (ثاني) والصف السادس (ثالث)، وعددهم ٦٠ طالبة قسمت إلى مجموعتَين (ضابطة وتجريبية)؛ حيث طبق على التجريبية استخدام الخرائط أما الضابطة الطريقة التقليدية.

ثالثًا: أدوات البحث.

لتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ بناء مجموعةٍ من الأدوات، متمثِّلةً في:

١. اختبار تكويني قَبْلي وبَعْدي للمواد المستهدفة لقياس مستوى تحصيل الطالبات للموادِّ المستهدفة.

٢. تمَّ إعداد أدوات الملاحظة من قِبَل الفريق وتطبيقها كمقياسٍ بعديٍّ لقياس مستوى تحسُّن المهارات القرائية والكتابية؛

حيث تمَّ وضْعُ مجالين (المهارات القرائية والكتابية)، تفرع منهما ثلاث مهارات:

- مهارة التلخيص والتنظيم.
- مهارة الخرائط الذهنية المفاهيمية.
- مهارة الاستفادة من الخرائط.

وذلك وَفْقَ المنظم التالي:

جدول (1):

المجال	المهارة	مؤشر الأداء	متوسط تقييم ملاحظة الطلاب من 4
المهارات القرائية	التلخيص والتنظيم	يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.	
		يعيد صياغة المعلومات بكلماته الخاصة.	
المهارات الكتابية	الخرائط الذهنية – المفاهيمية	ينشئ خريطة ذهنية منظمة أثناء القراءة أو بعدها.	
		يستخدم الرموز والألوان والصور في خريطته.	
		يربط فروع الخريطة بشكل منطقي يعكس فهمه للنص.	
	الاستفادة من الخريطة	يستخدم الخريطة الذهنية كإطار لتنظيم كتابته.	
		يطور أفكار النص الأصلية بناءً على روابط الخريطة.	
		تظهر كتابته تدفقًا منطقيًّا للأفكار نتيجة استخدام الخريطة.	

رابعًا: منهج البحث.

اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمتِه لطبيعة الدِّراسة التي تهدف إلى مقارَنة أداء الطالبات بين مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تتعرض لاستخدام الخرائط التعليمية (المتغير المستقل)، والأخرى ضابطة تتلقى التعليم بالطريقة المعتادة.

ويُعَدُّ هذا المنهج الأنسب للبيئة المدرسية التي يصعب فيها تطبيق الضبط الكامل أو التوزيع العشوائي الصارم للطالبات، كما يسمح بفحص أثر المتغيِّر المستقلِّ على المتغيرات التابعة: تنمية الفهم القرائي والتحصيل الدراسي في سياق تعليمي طبيعي يعزِّز صدق النتائج وواقعيتها، ويُسهِم التصميم شبه التجريبي (القياس القبلي– البعدي للمجموعتَين) في تحديد مدى فاعليَّة الخرائط التعليمية في تطوير الفهم القرائي ورفع التحصيل لدى الطالبات بدِقَّة وموضوعية.

جدول (2) التصميم التجريبي للبحث:

إجراءات البحث:

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي	الملاحظة البعدية
الضابطة	للمواد المستهدفة في (نافس)	الطريقة التقليدية المعتادة	للمواد المستهدفة في (نافس)	مهارات القراءة والكتابة والربط والتحليل
التجريبية	للمواد المستهدفة في (نافس)	تطبيق إستراتيجية الخرائط	للمواد المستهدفة في (نافس)	مهارات القراءة والكتابة والربط والتحليل

متغيرات الدِّراسة:

وَفْقًا للهدف العام من الدِّراسة؛ وهو فاعليَّة إستراتيجيه الخرائط التعليمية في تحسين الفهم القِرَائي، وأثره في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، فإنَّ متغيرات الدِّراسة تحدَّدتْ على النحو التالي:

المتغير المستقل: وهو المتغير الذي يتحكَّم فيه الباحث عن قصْدٍ في الدِّراسة (الشربيني، ٢٠٠١)، وهو في هذه الدِّراسة يتمثَّل في إستراتيجيَّة الخرائط التعليمية.

المتغير التابع: السلوك الناتج عن المتغير المستقل (الشربيني، ٢٠٠١)، وتتمثل في تنمية الفهم القرائي والتحصيل الدراسي.

وقد مرَّ البحث بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: الإعداد.

- تحديد المشكلة واختيار عينه البحث.
- الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بالبحث.
- اختيار طريقة المعالجة من خلال الدارسات السابقة، وهي إستراتيجية الخرائط التعليمية.
- تحديد مصطلحات البحث.
- تدريب المعلِّمات على الإستراتيجية ثم تهيئة الطالبات وتدريبهنَّ.

المرحلة الثانية: التطبيق.

- تمَّ خلال هذه المرحلة تطبيق الاختبار القَبْلي وحساب المتوسط للمواد المستهدفة.
- تطبيق إستراتيجية الخرائط على المجموعة التجريبية.
- تقييم مستوى تقدم الطالبات من خلال بطاقة الملاحظة.
- تمَّ إجراء اختبار بَعْدي نهاية الأسبوع الثالث عشر من الفصل الدراسي الأول للمجموعتين واستخراج النتائج وتحليلها.

المرحلة الثالثة:

تأمُل الممارسات والخروج بتوصيات ومقترحات

عرض النتائج والمناقشة:

جدول (3):

المجموعة	إجمالي عدد الطالبات	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الانحراف المعياري القبلي	متوسط الاختبار البعدي	متوسط الانحراف المعياري البعدي
التجريبية	30	15.53	3.08	16. 87	3.09
الضابطة	30	12.7	3.21	15.3	4.94

قيمة الدلالة 0.026 =0 ≈ (p-value) للمجموعة التجريبية، مما يشير إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي.

جدول (٤):

المجال	المهارة	مؤشر الأداء	متوسط تقييم ملاحظة الطلاب من 4
المهارات القرائية	التلخيص والتنظيم	يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية.	3.2
		يعيد صياغة المعلومات بكلماته الخاصة.	3.2
	الخرائط الذهنية – المفاهيمية	ينشئ خريطة ذهنية منظمة أثناء القراءة أو بعدها.	3
		يستخدم الرموز والألوان والصور في خريطته.	2.9
		يربط فروع الخريطة بشكل منطقي يعكس فهمه للنصّ.	2.8
المهارات الكتابية	الاستفادة من الخريطة	يستخدم الخريطة الذهنية كإطار لتنظيم كتابته.	2.7
		يطور أفكار النص الأصلية بناءً على روابط الخريطة.	2.7
		تظهر كتابتُه تدفُّقًا منطقيًا للأفكار نتيجة استخدام الخريطة.	2.6

وللإجابة على أسئلة الدِّراسة:

تضمن السؤال الأول: ما مستوى تأثير إستراتيجية الخرائط في تحسين مستوى التحصيل الدراسي؟

أظهرت نتائج الدِّراسة من خلال جدول (2) وجود اختلافات ملحوظة بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهو ما يعكس أثر الطريقة التعليمية المستخدمة في تحسين تحصيل الطالبات، فقد خضعت المجموعة التجريبية لتطبيق إستراتيجية الخرائط التعليمية، في حين تلقَّت المجموعة الضابطة التعليم المعتاد، مما أتاح فرصة عادلة لقياس أثر التدخُّل.

بالنسبة للمجموعة التجريبية، أظهرت النتائج تقدُّمًا واضحًا بعد تطبيق الإستراتيجية؛ إذ ارتفع متوسط درجات الطالبات من ١٥,٥٣ إلى ١٦. ٨٧ تقريبًا، بزيادة مقدارها ١,٣٤درجة، ورُغم أنَّ مقدار الزيادة يبدو بسيطًا، إلا أنه يدل على تحسُّن فعلي في مستوى الفهم والتحصيل، كما أنَّ انخفاض تشتُّت الدرجات بين الطالبات يشير إلى أنَّ معظمهنَّ استفدْنَ من الإستراتيجية بدرجةٍ متقاربةٍ، وهو ما يؤكِّد نجاح طريقة التدريس المستخدمة، وقد جاءت قيمة p = 0.026 لتؤكِّد أنَّ هذا التحسُّن ليس مجرد صدفة، بل يرتبط بشكلٍ مباشرٍ بتطبيق الإستراتيجية.

أما المجموعة الضابطة، فرُغْم عدم خضوعها لأيّ تدخُّل تعليمي جديد، فقد تحسَّن متوسط درجاتها أيضًا من 12.7إلى 15.3، بزيادة مقدارها 2.6 درجة، إلا أن هذا التحسُّن كان مصحوبًا بارتفاع واضح في التشتُّت بين الدرجات، مما يدلُّ على أنَّ الاستفادة لم تكن متساويةً بين الطالبات، وأنَّ بعضهنَّ تحسَّن بشكلٍ ملحوظ، بينما بقِيَتْ أخرياتٌ عند مستوياتٍ أقلّ، كما أنَّ دلالة الاختبار ($p = 0.01$) توضِّح أنَّ التحسُّن حقيقيٌّ، لكنه قد يرتبط بعواملَ طبيعيَّةٍ مثل التعرُّض السابق للمحتوى أو أثر الممارسة وليس بتدخُّلٍ محدَّدٍ.

وعند مقارَنة المجموعتين، يتَّضِح أنَّ المجموعة التجريبية لم تحقِّقْ فقط تحسنًا في متوسط الأداء، بل تميزت أيضًا بتجانس أكبر في النتائج، مما يعكس فاعليَّة الإستراتيجية في تحسين التحصيل بشكل أكثر استقرارًا بين الطالبات، أما التحسن الأكبر ظاهريًّا في المجموعة الضابطة، فيبدو أنه لم يكن بنفس الاتساق أو الجودة، وهو ما يحدُّ من قوَّتِه كدليل على التعلم العميق.

كما يُعزى ارتفاع النتائج إلى تبادل الخبرات غير المباشر بين بعض الطالبات خلال أداء المهام الأدائية، خاصة في تعلم الخرائط، الأمر الذي قد يكون له دور في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول: إنَّ استخدام إستراتيجية الخرائط التعليمية أسهم بشكلٍ واضحٍ في رفْع مستوى التحصيل وتعزيز فهم الطالبات، مقارنةً بالأسلوب التقليدي، ممَّا يجعلها خيارًا فعَّالًا يمكن التوصية به في تعليم العلوم.

وتظهر إجابة السؤال الثاني؛ وهو: ما مدى فاعليَّة الخرائط في تحسين المهارات القرائية والكتابية؟

من خلال تحليل بطاقة الملاحظة؛ وهي الأداة المستخدمة في قياس أثر التعلم في الطالبات من خلال قراءة النتائج في جدول (3):

أولًا: المهارات القرائية.

1. يميز بين الأفكار الرئيسة والثانوية (3.2 من 4).

تعكس هذه الدرجة مستوى مرتفعًا من التمكُّن؛ إذ تُظهِر الطالبات قدرة جيدة على تحليل النصوص وتحديد البنية المعرفية للمحتوى، ويشير التقييم إلى أنَّ استخدام الخرائط الذهنية أسهم بوضوحٍ في تعزيز مهارات التمييز المعرفي.

2. يعيد صياغة المعلومات بكلماته الخاصة (3.2 من 4).

تشير الدرجة إلى قدرة متقدِّمة على الفهم العميق وإعادة الإنتاج اللُّغوي للنصّ، وهذا يدلُّ على فاعليَّة استخدام الخرائط في دعم عمليَّات الفهم وإعادة الترميز المعرفي.

3. ينشئ خريطة ذهنية منظَّمة أثناء القراءة أو بعدها (3 من 4).

يعكس هذا الأداء تمكُّنًا جيدًا من بناء الخرائط الذهنية، وإن كان أقلَّ قليلًا من المؤشِّرَين السابقَين، ممَّا يشير إلى حاجة بعض الطالبات إلى مزيدٍ من التدريب على استخدام أدوات التنظيم البصري أثناء القراءة.

ثانيًا: المهارات الكتابية.

4. يستخدم الرموز والألوان والصور في خريطته (2.9 من 4).

تشير الدرجة إلى مستوى جيد يميل إلى المتوسط المرتفع في توظيف عناصر التمثيل البصري، مع وجود فرصة لتعزيز الجانب الإبداعي في تصميم الخرائط.

5. يربط فروع الخريطة بشكلٍ منطقيٍّ يعكس فهمه للنص (2.8 من 4).

يدلُّ هذا الأداء على وجود فهمٍ مفاهيميٍّ مناسب، إلا أن الربط المنطقي ما يزال يحتاج إلى دعمٍ أكبر؛ وهو ما يتَّسِق مع طبيعة المهارة التي تتطلَّب تدريبًا متدرِّجًا لبناء العلاقات بين الأفكار.

6. يستخدم الخريطة الذهنية كإطار لتنظيم كتابته (2.7 من 4).

تُظهر الدرجة قدرة مقبولة على تحويل التمثيل البصري إلى نصٍّ مكتوبٍ منظَّمٍ، لكنَّ الحاجة ما تزال قائمة لدعم مهارات الانتقال من الخريطة إلى الكتابة الأكاديمية.

7. يطوِّر أفكار النص الأصلية بناءً على روابط الخريطة (2.7 من 4).

تعكس الدرجة مستوى متوسطًا في مهارات التوسُّع وإنتاج أفكار جديدة، وتشير إلى أنَّ الخرائط الذهنية وفَّرت أساسًا داعمًا للتفكير التوليدي، لكنه لمَّا يصِلْ بعدُ إلى مستوى مرتفع.

8. تظهر كتابته تدفُّقًا منطقيًّا للأفكار نتيجة استخدام الخريطة (2.7 من 4).

تُشكِّل هذه الدرجة أدنى مؤشِّر في الجدول، مما يدلُّ على أنَّ مهارة الربط النصي والتسلسل المنطقي هي الأكثر حاجة إلى التطوير، ورُغْم ذلك فإنَّ المستوى يظل مقبولًا، ويُظهِر أثرًا واضحًا لاستخدام الخرائط، لكن بدرجة أقل مقارنة ببقية الفقرات.

بصورةٍ عامَّةٍ، أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أنَّ استخدام الخرائط الذهنية أسهم بفاعليَّة في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات الصف السادس؛ حيث جاءت جميع المؤشرات فوق متوسط 3 من 4 تقريبًا، وهو ما يعكس أثرًا إيجابيًّا مباشرًا على عمليَّات الفهم والتحليل والتنظيم المعرفي.

وفي المقابل، جاءت المهارات الكتابية بدرجات أقل نسبيًّا؛ إذ تراوحت بين 2.6 و2.9 من 4، ممَّا يشير إلى أنَّ كتابة النصوص اعتمادًا على الخرائط الذهنية تُمثِّل مهارة أعلى تعقيدًا وتتطلب تدريبًا أطول، ومع ذلك، فإنَّ المؤشرات جميعها تقع في نطاق الأداء الجيد، وتُبرهِنُ على دور الخرائط في تحسين تنظيم الأفكار والقدرة على توليده.

الخلاصة:

أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية أسهم بصورة واضحة في تحسين أداء الطالبات في المهارات القرائية والكتابية؛ حيث بيَّنت بطاقات الملاحظة أنَّ المهارات القرائية حققت متوسطات مرتفعة تعكس تطورًا في عمليات الفهم والتمييز وتنظيم الأفكار بصريًّا، في حين جاءت المهارات الكتابية بمستوى جيد يميل إلى المتوسط، مما يشير إلى أن توظيف الخرائط الذهنية في الكتابة يحتاج إلى ممارسة أطول وتدريب أعمق للوصول إلى مستوى أعلى من الإتقان.

كما بيَّن تحليل النتائج الإحصائية وجود فروقٍ ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة؛ إذ حقَّقت المجموعة التجريبية التي طُبِّقت معها إستراتيجية الخرائط الذهنية - تحسّنًا متسقًا في متوسط درجاتها مع انخفاضٍ في تشتُّت النتائج، مما يدلُّ على فاعليَّة التدخُّل التعليمي واستفادة معظم الطالبات منه بدرجةٍ متقاربةٍ، وفي المقابل، ورُغم تحسُّن درجات المجموعة الضابطة، إلا أنَّ التباين في أدائها يشير إلى أنَّ هذا التحسُّن قد يعود إلى عوامل طبيعية أو أثر الممارسة، وليس إلى إستراتيجية تدريس محدَّدة.

وتشير هذه النتائج مجتمعةً إلى أنَّ اعتماد الخرائط الذهنية يُمثِّل خيارًا فاعلًا في تطوير فهْم الطالبات وتنمية قدرتهنَّ على بناء المعرفة وتنظيمها، كما يُعزِّز جودة التحصيل الدراسي مقارنةً بأساليب التدريس التقليدية، وبناءً على ذلك، توصي الدِّراسة بتوظيف هذه الإستراتيجية على نطاقٍ أوسع في تعليم العلوم، مع توفير تدريبٍ وتوجيهٍ مناسبَين للطالبات والمعلِّمات لتعظيم أثرها في تنمية مهارات التعلُّم العميق.

التوصيات:

- توفير نماذج خرائط ذهنية مبسَّطة للطالبات في مرحلة التطبيق الأولى.
- دمْج الخرائط الذهنية في حصص العلوم بنسبةٍ محدَّدةٍ.
- قياس أثر الخرائط الذهنية على تحسين الفهم القرائي.
- توظيف الخرائط الذهنية في المهام الأدائية لتعميق الفهم.
- دمْج الخرائط بأنواعها في تقويم الأداء (التكويني – الختامي).
- التدريب المستمر للطالبات.
- تطوير مهارات الطالبات في بناء الخرائط الالكترونية.
- التعلُّم التعاوني بالأقران من خلال الخرائط.

مقترحات الدِّراسة:

من البحوث والدارسات المستقبلية المنبثِقة من هذه الدِّراسة:

- إجراء دراسات مُماثِلة تطبق على مواد أخرى لدراسة أثر إستراتيجية الخرائط على التحصيل في مواد الرياضيات و(لغتي) لصفوف أخرى.
- إجراء دراسات تهدِفُ إلى التعرُّف على فاعليَّة المنظَّمات التخطيطية في الفهم القرائي، وأثرها في رفع مستوى مهارات الطالبات في الاختبارات الوطنية لمادة العلوم.
- إجراء دراسة حول أثر إستراتيجية الخرائط التعليمية الإلكترونية في تعزيز التعلُّم العميق للمفاهيم العلمية في مادة العلوم.

المراجع:

المراجع العربية:

إسماعيل، منه الله محمد؛ محمد، منه الله رمضان صبحي؛ محمد، مي أيمن محمود؛ عبد الحليم، مي عبد الحليم محمد؛ البدرواي، منى عبد المعتمد محمد؛ محمد، ندى أحمد أحمد؛ سمير، نورهان. (٢٠٢٥). استخدام الخرائط الذهنية في تحسين الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية. المجلد الثاني قطاع العلوم الإنسانية.

الجرف، ريما سعد.(2023) . دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم بالمملكة العربية السعودية .الرياض.

حسن، إسلام السيد، والمرسى، وجيه إبراهيم أبو لبن، ورضوان، محمد مصطفى محمد. (2022). فاعليَّة نموذج سكامبر في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، (195)، الجزء (5)، 1

الخزاعلة، محمود، وأبو صلب، أحمد. (2024). أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثامن. المجلة الأوراسية للغويات التطبيقية، 10(2)، 262–273.

السيد، محمود، عمار، سام، حسن، علي، محمود. (2021). معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية. مجمع اللغة العربية بدمشق.

شبيب، نور. فراس. (2025). أثر إستراتيجية خلق الروابط العقلية في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف السادس الأساسي. مجلة الدراسات اللغوية.

الشربيني، فوزي، والطنطاوي، عفت. (٢٠٠١). مدخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين (ط ١). مكتبة الأنجلو المصرية.

العريني، آمال سليمان، مساوي، حسن حسين، الأحمدي، ظافر سعيد، القيعاوي، منال عبد الله، والعريني، موضي سليمان. (٢٠٢٥). العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اختبارات (نافس) الوطنية - دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلاب. المجلة التربوية.

العسَّاف، اتفاق محمود علي. (2021). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى تلاميذ الصف السادس أساسي في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والاجتماعية.

العنزي، أمجاد مجلي عودة، والبلوى، عائشة محمد خليفة (٢٠٢٢). اتجاهات معلِّمات الصفوف الأولية نحو الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة منار الشرق التربوية وتكنولوجيا التعليم، ١(٢١)، ٣٦٩-٣٩٦.

أبو كريم، أحمد صلاح محمد جاد المولى. (2020). فاعليَّة إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الفهم النحوي من خلال النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (187)، الجزء الأول، 185–220.

المراجع الأجنبية:

Rickey, A. L., & Hsu, B. T. (2025). *Reimagining deep reading for learning: How concept mapping fosters student learning*. *Teaching Sociology, 53*(1), 58–72.

Fang, Denise. (2024). Synergy between peer collaboration and mind mapping in developing elementary students' understanding of science: An integrative approach to enhancing acquisition of scientific concepts. International Journal of Science Education, 46(2), 131–154

Ozkara, Y., Altintas, T., & Biligil, Y. (2025). The role of story maps in improving primary school students' skills in determining the main idea in narrative texts. International Journal of Education and Literacy Studies, *17*(4), 579–591

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء الصف الدراسي لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف - دراسة حالة.

د. جمعة محمد عبد العزيز الزهيري
دكتوراة الفلسفة في الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان – مصر.

Attitudes towards e-learning and related behaviors in the classroom: A case study of students at the Scientific Excellence High School in Tarif.

Dr.Gomaa Mohamed Abdul-Aziz Elzohiry
PhD in Social Work Helwan University-Egypt.

Email: elzohiry2013@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التعليم الإلكتروني، الاتجاهات، السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني.

KEY WORDS:
E-learning, Attitudes, behaviors related to e-learning.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء الصف الدراسي لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) طالبا من طلاب مدارس التميز العلمي بالصفوف الثلاثة بمحافظة طريف، واستخدم الباحث استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به، وتوصلت نتائجها إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني على أبعاد استيعاب التعليم الإلكتروني وأهميته والسلوكيات المرتبطة به، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصفوف الدراسية الثلاث في البعد الأول المتعلق بمفهوم التعليم الإلكتروني، بينما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في متغيرات أهمية التعليم الإلكتروني، والسلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، والدرجة الكلية، واتضح أيضا وجود فروق دالة إحصائياً تنحصر بين المستوى الأول والثاني في كل من: أهمية التعليم الإلكتروني لصالح طلاب المستوى الثاني عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ABSTRACT:

This study aimed to identify attitudes towards e-learning and related behaviors in light of the grade level among students of the Scientific Excellence High School in Tarif. The study followed the descriptive approach, and the study sample consisted of (87) students from the Scientific Excellence Schools in the three grades in Tarif Governorate. The researcher used a questionnaire on students' attitudes towards e-learning and related behaviors, and its results showed the existence of positive attitudes towards e-learning in the dimensions of understanding e-learning, its importance, and related behaviors. It was also found that there were no statistically significant differences between students of the three grades in the first dimension related to the concept of e-learning, while statistically significant differences were found at the significance level of 0.05 in the variables of the importance of e-learning, behaviors related to e-learning, and the total score. It was also found that there were statistically significant differences between the first and second levels in each of: the importance of e-learning, in favor of the second level students at the significance level of 0.05.

مقدمة:

يمتاز عصرنا الحالي بالتطورات المتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي شملت مختلف مجالات الحياة، الإعلامية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والسياسية، وغيرها، ومجال التربية والتعليم لم يكن بمنأى عن هذه التطورات المتسارعة حيث تم توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة لأجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية وعلى مستويات أفضل. (فريدة & فايزة، ٢٠١٩).

ويحتل التعليم الإلكتروني في عصرنا الحالي مكانة مرموقة وخاصة في الدول المتطورة، التي جعلت من البيئة الرقمية أداة أساسية في التطوير والازدهار في مختلف المجالات ومختلف الأصعدة، في حين نجد أن الدول المتخلفة أو السائرة في طريق النمو ومنها الدول العربية تعاني العديد من المشاكل، بسبب قلة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، مما جعل هذا الأخير بعيدا عن تحقيق الجودة المرغوبة التي هي ضمان للتنمية والتطوير والتقدم العلمي والتكنولوجي والاقتصادي. (خرور& بوضياف، ٢٠١٩)

وقد تم توحيد ودمج التعليم الإلكتروني في مجالين رئيسين، التعلم والتكنولوجيا، فالتعلم عملية معرفية لتحقيق المعرفة، والتكنولوجيا هي عامل تمكين لعملية التعلم. (Aparicio, & Oliveira, 2016,307)

وقد جلب استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الترابط في جميع أنحاء العالم والتأثير على جميع جوانب الحياة، وطريقة التواصل في المجتمع الأوسع في القرن الحادي والعشرين. (Munienge Mbodila, 2020)

مشكلة البحث:

تشهد مجالات الحياة في العصر الراهن تغيرا هائلا أسس لنقل المجتمع الإنساني من الطابع التقليدي القديم إلى طابع حداثي عصري شكلت أبعاده وملامحه الثورة التكنولوجية التي بعثت للوجود تقنيات وابتكارات جديدة سهلت أساليب الحياة المختلفة وسمحت بدمج الثقافات واللغات البشرية المختلفة التي أسست بالأمس القريب حضارات تنأى عن بعضها البعض في أنحاء المعمورة بحكم التمايز الجغرافي الذي طوته منظومة التواصل المعلوماتية في العصر الحديث. (السعدية، & رحماني، ٢٠١٨).

وقد أدى التطور السريع في مجال الإنترنت إلى تطوير العملية التعليمية باستخدام أساليب حديثة كان نتاجها ما يصطلح عليه بالتعليم الإلكتروني، ونظرا لجاذبيته الاقتصادية كخيار استراتيجي للقضاء على كثير من المشاكل التعليمية، تشجعت كثير من الدول ذات الموارد الاقتصادية المحدودة على استخدامه، إذ يعد تلك الوسيلة التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من التلقين إلى الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، باستخدام أحدث الطرق في مجالات التعليم والنشر والترفيه باعتماد الحواسيب ووسائطها التخزينية وشبكاتها. مما زاد من مفهوم التعليم الفردي أو الذاتي، حيث يعتمد التعليم الإلكتروني أساسا على الحاسوب والشبكات في نقل العلم والمعرفة والمهارات (زعباط& سعداوي، ٢٠٢٠)

حيث يعد التعليم الإلكتروني من أنواع التعليم الفعالة لدى الطلبة وخصوصا في وقت الأزمات، مما يؤدى ذلك إلى اللجوء إلى هذا التعليم وبقوة وخاصة في المرحلة الجامعية لاستكمال العام الدراسي، وبالرغم من أهمية هذا التعليم إلا أنه كأي تعليم آخر له بعض الإيجابيات والمعوقات والسلبيات سواء للمعلم والمتعلم (صالح، ٢٠٢٠).

ونتيجة الشكوى المستمرة من بعض المعلمين من السلوكيات السلبية من جانب بعض الطلاب في ظل التعليم الإلكتروني وقت الأزمات، فقد قام الباحث للتطرق والتعرف على السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني لدى الطلاب في ظل الأزمات واتجاهاتهم نحوه لوضع ورسم خطة وتصميم برامج إرشادية للتعامل الأمثل مع التعليم الإلكتروني ومعالجة المشكلات والأخطاء الناتجة عن استخدامه من جانب طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة طريف.

ولذلك تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل التالي "ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ظل الأزمات؟"

تساؤلات البحث:

١. ما مستوى الاتجاهات نحو التعلم الالكتروني لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف؟

٢. ما مستوى السلوكيات المرتبطة بالتعلم الالكتروني لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف؟

٣. ما مستوى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف على الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني والسلوكيات المرتبطة به؟

٤. ما معوقات استخدام الطالب لنظام التعليم الإلكتروني من وجهة نظره؟

٥. ما مقترحات طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف للتغلب على تلك المعوقات؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو التعلم الالكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء المستوى الدراسي (الصف الأول والثاني والثالث)؟

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم الإلكتروني.

٢. التعرف على مستوى السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية بطريف.

٣. التعرف على معوقات استخدام الطالب لنظام التعليم الإلكتروني من وجهة نظره.
٤. التعرف على الفروق في متغيرات البحث في ضوء اختلاف الصف الدراسي.

أهمية البحث:

١. تأتى أهمية البحث من أهمية الموضوع نفسه، حيث أن التعليم الإلكتروني أصبح ضرورة لا غنى عنها وليس استثناء، وخاصة في العصر الحالي عصر الإنترنت والثورة المعلوماتية.
٢. ندرة الدراسات التي تناولت استخدام التعليم الإلكتروني وأنظمته في المدارس مثل نظام كلاسيرا ومنصة مدرستي، وخاصة في العصر الحديث في وقت الأزمات.
٣. تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي تناولت اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.
٤. تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية في التعامل مع مشكلات الطلبة والسلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي وهو منهج بحثي يستخدم كمية كبيرة من البيانات المتوافرة لتحليل ظاهرة أو موضوع محدد، واستخدام ما يتم التوصل إليه من نتائج عن هذا التحليل في التفسير الموضوعي لهذه الظاهرة.

أداة البحث: أداة الاستبانة.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث طلاب مدارس التميز العلمي الثانوية بمحافظة طريف وعددهم (٨٧) طالباً من إطار المعاينة وعددهم (٣٣٠) طالباً.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٨٧) طالب بثانوية التميز العلمي بطريف، (٣٢ بالمستوى الأول، ٢٦ بالمستوى الثاني، ٢٩ بالمستوى الثالث).

حدود البحث: الحدود الموضوعية: الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء الصف الدراسي **لدى** طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف – دراسة حالة.

الحدود المكانية: مدارس التميز العلمي الثانوية بمحافظة طريف.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

مفاهيم البحث:

١. الاتجاهات: يعرفها زيتون بأنها عبارة عن مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف معين وكيفية تلك الاستجابات من حيث القبول والرفض (زيتون، ١٩٩٤) وهي مقدار الشدة الانفعالية التي يبديها نحو التعليم الإلكتروني بالقبول أو الرفض أو الحياد. (أبو جابر، ٢٠٠٠) وإجرائيا هي الدرجات التي يحصل عليها الطالب عندما يطبق عليه استبيان الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.
٢. التعليم الإلكتروني: هو نوع جديد من التعلم القائم على الكمبيوتر يتيح فرصة إعادته لمرات عدة في مواقف تعليمية مختلفة. (عبد الرؤوف، ٢٠١٥)، ويعرفه بوسمان (Bosman, 2002)، بأنه عبارة عن التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسوب والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان. (Bosman, 2002) ، ويعرف أيضا بأنه تعلم افتراضي وسيط يتفاعل فيه المتعلمون مع المواد التعليمية والأقران والمعلمين (Zeying Wan, 2010) ويعرف إجرائيا بأنه تقديم المحتوى التعليمي (إلكترونيا) إلى المتعلم عبر الوسائط المتعددة وأجهزة الكمبيوتر بصورة تفاعلية سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة من خلال نظام كلاسيرا، مع رصد السلوكيات المرتبطة به من جانب المتعلمين.
٣. السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني: يقصد بها إجرائيا في هذا البحث الممارسات التي يقوم بها الطلاب قولا وفعلا على نظام كلاسيرا أثناء تعلمهم وتفاعلهم مع المعلمين والمرشدين الطلابيين من خلال الفصول الافتراضية والاجتماعات الافتراضية ومجموعات المناقشة والرسائل النصية الإلكترونية سواء بطريقة متزامنة أو غير متزامنة وخاصة في ظل الأزمات وانتشار الأمراض والفيروسات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر التعليم الإلكتروني ثورة حديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تسخر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في العملية التعليمية، بدءًا من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية، وانتهاء بإنشاء الفصول الافتراضية والبيئات التفاعلية المختلفة والتي أثبت في معظمها فاعليتها في التعليم.

وتأتى منصات التعليم الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب التي تشهد إقبالا متزايدا على توظيفها من قبل المعنيين بالعملية التعليمية في وقت الأزمات، واتجاه بعض الدول إلى مواصلة العملية التعليمية عن بعد من خلال المنصات التعليمية الإلكترونية من خلال منصة مدرستي ونظام كلاسيرا بالمدارس في المملكة العربية السعودية، والبلاك بورد في الجامعات السعودية وبعد أن كانت المؤسسات التعليمية تنظر إلى التعليم الإلكتروني كمعينات للتعليم، وأنه مجرد ترف، أصبح اليوم ضرورة، ووسيلة لتمكين ملايين الطلاب من التعلم (مجاهد، ٢٠٢٠، ٣١٠).

وقد استخدمت مدارس التميز العلمي الثانوية بمحافظة طريف أحد أنظمة التعليم الإلكتروني وهو نظام كلاسيرا،

وقد حقق نجاحا كبيرا في تعليم وتعلم الطلاب على مدار العام الدراسي كتعليم مساند وداعم للتعليم التقليدي.

سمات وخصائص التعليم الإلكتروني: (نصرات، ٢٠٢٠)

١. التعليم الإلكتروني نظام مخطط له ومصمم تصميما جيدا، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته.
٢. التعليم الإلكتروني تعليم مرن، يحدث في أي وقت وفى أي مكان تتوافر فيه أدواته.
٣. التعليم الإلكتروني يقدم المحتوى بالاعتماد على الوسائط المتعددة (الصوت، الصورة، الحركة، النص).
٤. التعليم الإلكتروني ليس شرطا أن يكون تعليم عن بعد بل قد يحدث داخل قاعة الصف.
٥. التعليم الإلكتروني لا يلغى دور المعلم، ولكنه يغير منه ويسانده، ويتيح مساعدته للمتعلم في أي وقت.
٦. التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
٧. تعدد مصادر المعرفة والتعامل مع آلاف المواقع.
٨. توفير النفقات المالية.
٩. تشجيع التعلم الذاتي.

أهمية التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني أهمية كبيرة حيث يذكر جانسن ومايرز أن التعليم الإلكتروني يحقق الفوائد التالية: (عبد القادر، ٢٠١٣، ٦٥)

١. يسهم في تحسين نطاق التعليم، حيث يمكن حدوث التعلم في أي مكان تتوفر فيه خدمة الإنترنت.
٢. يتميز المحتوى العلمي المعروض بواسطة التعليم الإلكتروني بطبيعة ديناميكية متجددة بخلاف النصوص الثابتة التي يتم نشرها بتواريخ محددة.
٣. يعزز مفهوم التعلم عن بعد، فهناك الكثير من المقررات الدراسية التي يتم تدريسها من خلال التعليم الإلكتروني.
٤. قدرته على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية، حيث يمكن للمتعلم اختيار المحتوى والوقت ومصادر التعلم وأساليب التعلم والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تناسبه.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني إلى تحقيق الأهداف التالية: (العتيبي، ٢٠٠٦)

١. خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.
٢. تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.
٣. إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
٤. إكساب الطلاب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.
٥. خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.

أنواع التعليم الإلكتروني: تنحصر أنواع التعليم الإلكتروني تبعا لزمن حدوثه إلى: (الزاحي، ٢٠١٢)

١. التعليم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم على الهواء الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة أو تلقى الدروس من خلال الفصول الافتراضية أو باستخدام أدواته الأخرى، ومن إيجابيات هذا النوع من التعليم حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية وتقليل التكلفة والاستغناء عن الذهاب لمقر الدراسة، ومن سلبياته حاجته إلى أجهزة حديثة وشبكة اتصالات جيدة. وهو أكثر أنواع التعليم الإلكتروني تطورا وتعقيدًا.

٢. التعليم الإلكتروني غير المتزامن: وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت، مثل الحصول على الخبرات من خلال المواقع المتاحة على الشبكة أو الأقراص المدمجة أو عن طريق أدوات التعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني أو القوائم البريدية، ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يحصل على الدراسة حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذى يرغب في تقديمه، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونيا كلما احتاج إلى ذلك، ومن سلبياته عدم استطاعة المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية من المعلم، كما أنه قد يؤدى إلى الانطوائية لأنه يتم في عزلة، وتتمثل أدوات التعليم غير المتزامن في ؛ البريد الإلكتروني، المنتديات، الفيديو التفاعلي، الأقراص المدمجة، القوائم البريدية، والشبكة العنكبوتية العالمية.

٣. التعليم المدمج: يشتمل على مجموعة من الوسائط التي يتم تصميمها لتكمل بعضها البعض، وبرنامج التعلم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، المقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وإدارة نظم التعلم.

معوقات التعليم الإلكتروني: (خميستي & العايزة، ٢٠١٩)

- من حيث تطوير المعايير يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة، والمقصود بها أن بعض المناهج والمقررات التعليمية تحتاج لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، فإذا كانت المؤسسة التعليمية قد استثمرت في شراء مواد تعليمية على شكل كتب أو أقراص ستجد أنها عاجزة عن

تعديل أي شيء منها ما لم تكن هذه الكتب والأقراص مدمجة قابلة لإعادة الكتابة وهو أمر معقد حتى لو كان ممكناً.

- من حيث الأنظمة والحوافز التعليمية، لا زال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح.
- من حيث التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية وذلك من خلال نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة، ونقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل، ونقص الحوافز لتطوير المحتويات.
- من حيث الخصوصية والسرية فإن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت أثرت على المعلمين والتربويين، ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلا، ولذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.
- من حيث التصفية الرقمية وهي مقدرة الأشخاص والمؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص، وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مفيدة أم لا، وهل تسبب ضرر أو تلف ويكون ذلك بوضع مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها.
- عدم استجابة الطلاب مع النظام الجديد وقلة تفاعلهم معه.
- من حيث مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.
- من حيث زيادة التركيز على المعلم وإشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته.
- من حيث وجود شح بالمعلم الذي يجيد "فن التعليم الإلكتروني" وأنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم.
- من حيث الحاجة المستمدة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقا لتجدد التقنية.
- الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت.
- الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة ذلك أن المنافسة عالمية.
- كيفية تقديم خبرة تعليمية تعادل التعليم وجها لوجه مع جاهزية المعلم معرفيا وعاطفيا للتعامل مع عدد كبير من المتعلمين في بيئات جغرافية متفرقة ومتنوعة اجتماعيا. (Malhotra, et al., 2001)
- التحديات المرتبطة بالبنى التحتية وسرعة اتصالات الإنترنت والقدرة على الوصول لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للمعلمين والطلاب والفنيين والإداريين.

دور الخدمة الاجتماعية في التعامل مع السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني:

تعد مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الرائدة في تقديم خدماتها للإنسان من مختلف الجوانب باستخدام طرقها العلمية وأساليبها الفنية، ومعالجة المشكلات أو السلوكيات السلبية حسب المستجدات والتي تتواكب مع كل عصر، وفي ظل عصر التكنولوجيا والثورة المعلوماتية، واستخدام الإنترنت والحاسوب في العملية التعليمية، كان لزاما على الخدمة الاجتماعية أن تطور من أساليبها العلمية في ظل هذا التطور السريع في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في كافة المجالات وخاصة المجال التعليمي من خلال تقديم خدماتها للطلبة ومساعدتهم على حل مشكلاتهم عبر أنظمة التعليم الإلكتروني سواء منصة مدرستي أو نظام كلاسيرا من خلال الإرشاد الإلكتروني أو الخدمة الاجتماعية الإلكترونية، ومع استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية بشكل كبير وخاصة وقت الأزمات سواء في المدارس والجامعات، ظهرت معه العديد من السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني سواء الطلاب أو المعلمين أو الإداريين، ولكن سيتم التركيز على السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني في المدارس من جانب الطلاب وخاصة في المرحلة الثانوية، ويتمثل دور المرشد الطلابي أو الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني في الآتي:

١. تعريف الطلاب بأنظمة التعليم الإلكتروني وكيفية استخدامها في التعليم والتعلم وخطوات الدخول على منصة مدرستي أو نظام كلاسيرا بالاستعانة بمعلمي الحاسب الآلي في المدارس من خلال اسم المستخدم وكلمة المرور.
٢. مساعدة الطلاب على الدخول إلى حساباتهم الشخصية على نظام كلاسيرا أو منصة مدرستي وتذليل كافة الصعاب التي تواجههم في سبيل ذلك.
٣. عقد لقاءات دورية ومستمرة لأولياء أمور الطلاب لتعريفهم بأنظمة التعليم الإلكتروني وإنشاء حسابات لهم على النظام وكيفية استخدام أنظمة التعليم الإلكتروني ومميزاتها وفوائدها في العملية التعليمية.
٤. التعرف على السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني من جانب الطلاب ومعالجتها بالأساليب العلمية.
٥. عقد ندوات توعوية ومحاضرات إرشادية بصفة مستمرة لتزويد الطلبة بالمعارف النظرية وإكسابهم المهارات اللازمة في التعامل مع التقنيات الحديثة ومنها التعليم الإلكتروني.

٦. تعريف الطلاب بالممارسات السلبية والسلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد مثل التغيب عن الحصة الافتراضية، الدخول المتأخر عن موعد الحصة الافتراضية وغيرها

الدراسات السابقة (العربية والأجنبية):

١. دراسة الهذلول، (٢٠٢٣)، بعنوان "التحول إلى التعليم الذكي (Smart Learning) كمرحلة متقدمة للتعليم الإلكتروني"، وهدفت إلى الكشف عن المعوقات التنظيمية والتقنية والبشرية التي تواجه التحول نحو التعليم الذكي في الجامعات السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام أداة الاستبانة الإلكترونية التي طُبقت على عينة عشوائية من (٣١٢) من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في ثلاث جامعات سعودية رئيسية، وكان من أهم نتائجها، جاءت المعوقات البشرية (كضعف المهارات الرقمية لدى بعض الطلاب وأعضاء التدريس، ومقاومة التغيير) في مقدمة المعوقات، ثم تلتها المعوقات التقنية (مثل عدم كفاءة بعض البنى التحتية للشبكات والتطبيقات)· كما أظهرت النتائج معوقات تنظيمية متعلقة بضعف السياسات الداعمة والأنظمة المرنة

٢. دراسة Chen, L., & Zhang, R.، (٢٠٢٣)، بعنوان " تأثير الذكاء الاصطناعي على تعلم الطلاب الشخصي في بيئات التعلم المختلط ما بعد الجائحة"، وهدفت إلى فحص كيفية تعزيز أدوات الذكاء الاصطناعي للتخصيص التعليمي وتحسين النتائج الأكاديمية في سياقات التعليم المختلط، واستخدمت الدراسة تصميم شبه تجريبي مع مجموعتين (تجريبية وضابطة) ٣٢٠ · مشاركاً من طلاب الجامعات، وتم جمع البيانات عبر استبيانات ومقابلات وتحليل البيانات التعلمية، وأوضحت نتائجها تحسن الأداء الأكاديمي للمجموعة التجريبية بنسبة ٢٣٪ مقارنة بالمجموعة الضابطة، وانخفاض معدل التسرب بنسبة ١٨٪، وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية بنسبة ٣٥٪

٣. دراسة Johnson, M. K., et al. (٢٠٢٢)، بعنوان " تأثير الواقع المعزز (AR)على اكتساب المفاهيم العلمية المعقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، وهدفت إلى استكشاف فعالية تطبيقات الواقع المعزز في تدريس المفاهيم المجردة في العلوم، واستخدمت الدراسة منهجية مختلطة (كمي ونوعي) على عينة من الطلاب بلغت ٤٥٠ طالباً من الصفوف السابع إلى التاسع من خلال اختبارات قبلية وبعدية، وأظهرت نتائجها تحسن متوسط درجات الاختبارات بنسبة ٢٨٪ في المجموعة التجريبية، وارتفاع مستوى الاحتفاظ بالمعلومات بنسبة ٤٢٪ بعد ٨ أسابيع، وزيادة الدافعية الذاتية للتعلم لدى ٧٨٪ من المشاركين.

٤. دراسة العبسي & الغزالي، (٢٠٢٢) بعنوان "فاعلية استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS)في تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي أثناء جائحة كوفيد-١٩ وبعدها"، وهدفت إلى تقييم فاعلية استمرار استخدام أنظمة إدارة التعلم بعد الجائحة في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي (مجموعتان: ضابطة وتجريبية) على عينة من طلاب كليتي التربية والعلوم في جامعة أردنية. طُبقت على المجموعة التجريبية استراتيجيات تعليمية عبر نظام Moodle مصممة لتنمية التفكير الناقد، ثم قُيس الفرق بين المجموعتين باستخدام اختبار قبلي-بعدي لقياس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد البعدي، كما أظهرت النتائج أن الاستخدام المُخطط له لأنظمة إدارة التعلم، مع دمج أنشطة تحفيزية (كالمناقشات الإلكترونية، وحل المشكلات، والتقييمات التكوينية)، يساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير العليا، وأكدت الدراسة على أهمية استمرار الاستفادة من التطور الرقمي الذي حدث أثناء الجائحة في المرحلة اللاحقة.

٥. دراسة الكعبي، (٢٠٢٢)، بعنوان "تقييم تجربة التعليم الإلكتروني من منظور أولياء أمور طلاب المرحلة الابتدائية"، وهدفت إلى فهم التحديات والإيجابيات التي واجهتها الأسر خلال فترة التعلم الإلكتروني عن بُعد للأطفال الصغار، واتبعت الدراسة منهجية دراسة الحالة النوعية، من خلال إجراء مقابلات نصف مقننة مع (٢٥) من أولياء أمور طلاب الصفوف من الأول إلى الرابع في إمارات مختلفة. تم تحليل البيانات النوعية باستخدام تحليل الموضوعات (Thematic Analysis)، وأوضحت نتائجها أن أبرز التحديات: العبء الكبير على الأمهات في الإشراف، صعوبة الحفاظ على تركيز الأطفال الصغار، التفاوت في القدرات التقنية للأسر، القلق الاجتماعي الناتج عن عزلة الأطفال، وكان من أبرز الإيجابيات: زيادة مشاركة الأسرة في العملية التعليمية، اكتساب بعض الأطفال مهارات رقمية مبكرة، مرونة الوقت في بعض الحالات.

٦. دراسة أبو سلطان & نعمة (٢٠٢١) بعنوان " العلاقة بين جودة الخدمات التقنية والدعم المقدم للتعليم الإلكتروني وبين مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس"، وهدفت إلى قياس أبعاد جودة التعليم الإلكتروني (التقنية، الإدارية، الدعم الفني) وتأثيرها على رضا أعضاء هيئة التدريس في سياق الأزمات (كالجائحة)، واستخدمت الدراسة استبيانين: الأول لقياس جودة الخدمات الإلكترونية (مقتبس من نموذج (SERVQUAL)، والثاني لقياس

الرضا الوظيفي. تم توزيعها إلكترونياً على عينة من (١٨٧) عضواً من هيئة التدريس في ثلاث جامعات خاصة لبنانية، وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد جودة التعليم الإلكتروني (موثوقية النظام، استجابة الدعم الفني، وضوح الإجراءات الإدارية) وبين الرضا الوظيفي، كما أن بعد "موثوقية واستقرار المنصة التعليمية" هو الأكثر تأثيراً في رضا أعضاء هيئة التدريس، وأن ضعف الجودة التقنية يزيد من الإجهاد الوظيفي ويقلل من الدافعية للتدريس.

٧. دراسة المسعودي (٢٠٢١)، وهدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استعمال التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، حيث بلغت عينة البحث (١٦٧) طالبا وطالبة في جامعة كربلاء، واستعمل الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن هناك أثرًا إيجابيا نحو استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

٨. دراسة محمد (٢٠٢١)، وهدفت إلى الكشف عن اتجاه طلاب الجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات: جائحة كورونا نموذجا، معتمدة على المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات إلكترونيا على عينة مكونة من (٣٤١) طالبا من طلاب الجامعات المصرية، وتوصلت لمجموعة من النتائج أهمها أن طلاب الجامعة لديهم اتجاه واضح نحو استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات، إلا أنهم يرغبون في التعلم.

٩. دراسة Al-Harthi, A. S., & Li, N. (٢٠٢١)، بعنوان "فجوة المهارات الرقمية بين المعلمين في التحول إلى التعليم عن بعد أثناء جائحة كوفيد-١٩"، وهدفت إلى تحليل الفجوات في الكفاءة الرقمية للمعلمين وتأثيرها على جودة التعليم عن بعد، وطبقت الدراسة على ١٢٥٠ معلماً واستخدمت استبيان إلكتروني بمقياس ليكرت الخماسي، وتوصلت نتائجها إلى أن ٦٧٪ من المعلمين أفادوا بعدم كفاية التدريب على الأدوات الرقمية، وارتباط قوي بين الكفاءة الرقمية وجودة التعليم عن بعد ($r = 0.82$)، والحاجة الملحة لبرامج تدريبية مستمرة تركز على التكامل التربوي للتكنولوجيا

١٠. دراسة أبو قوطة & الدلو (٢٠٢٠)، وهدفت إلى الكشف عن فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق الباحثان استمارة إلكترونية على عينة الدراسة وعددها (٣٠٨) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف أقسام الكلية ذات التخصصات العلمية والإنسانية، وقد بينت نتائج الدراسة حصول مجال فعالية التقييم الإلكتروني المستخدم في الكلية من وجهة نظر الطلبة على الترتيب الأول بين مجالات الدراسة وبنسبة (٦٣٪)، وجاء في الترتيب الثاني مجال التفاعلية بنسبة (٦٢٪)، واحتل وصول الطلبة للتعليم الإلكتروني الترتيب الثالث بنسبة (٦١٪)، في حين جاء في الترتيب الرابع مجال فعالية التدريس عبر التعليم الإلكتروني.

١١. دراسة Williams, J., & Patel, D. (2020) بعنوان " تأثير التعلم القائم على المشاريع الرقمية على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين"، وهدفت إلى قياس أثر منهجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية على مهارات التفكير النقدي والتعاون والإبداع، واستخدمت الدراسة تصميم طولي على مدار عام دراسي كامل وطبقت على ٦٠٠ طالب من المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائجها تحسن كبير في جميع مهارات القرن الحادي والعشرين المقاسة ($p < 0.01$)، زيادة بنسبة ٤٠٪ في مهارات حل المشكلات المعقدة، تحسن التواصل الرقمي بنسبة ٣٥٪، وتأثير إيجابي أكبر على الطلاب ذوي الأداء المتوسط.

١٢. دراسة عبد الكريم (٢٠١٩)، وهدفت إلى دراسة فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض، وطبق الاستبيان على عينة مكونة من ٢٠٢ معلم ومعلمة، وجاءت نتائجها كالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث نحو مدى استخدام طرق التعليم الإلكتروني في المدرسة.

١٣. دراسة Julius-Maximilians (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى سد الفجوة في عدم الاهتمام بخصائص المتعلمين من خلال التعليم الإلكتروني، وتشير النتائج إلى أن معتقدات المتعلمين حول مصدر المعرفة، وحاجتهم للإدراك ومسافة قوتهم يمكن أن تؤثر على قرارات التفاعل والسعي أو تبادل المعلومات.

١٤. دراسة Kim, S., et al (٢٠١٩) بعنوان " فعالية أنظمة إدارة التعلم (LMS)في تحسين مشاركة الطلاب وتعلمهم"، وهدفت إلى مقارنة فعالية ثلاثة أنظمة إدارة تعلم مختلفة (Moodle، Canvas، Blackboard)في السياق الجامعي، وطبقت على عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم ٩٠٠ طالب جامعي موزعين على ثلاث مجموعات، باستخدام استبيانات رضا ومقابلات نصف منظمة، وأوضحت نتائجها تفوق Canvas في سهولة الاستخدام ومشاركة الطلاب، ارتباط قوي بين تردد الطلاب على النظام ودرجاتهم النهائية، وأهمية عوامل غير تقنية (كفاءة المعلم، الدعم المؤسسي).

١٥. دراسة شريعة (٢٠١٨)، وهدفت إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في مدارس التربية والتعليم للواعي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبق الاستبيان على عينة بلغت ٢٠٢ معلما ومعلمة، وتوصلت نتائجها إلى أن واقع البنية التحتية

في المدارس غير مناسب، ووجود معيقات تواجه أفراد العينة في تطبيق التعليم الإلكتروني بالمدارس.

١٦. دراسة الحياني & محمد (٢٠١٨)، هدفت إلى معرفة إمكانية استخدام التعليم الإلكتروني في معالجة مشكلات تعلم الطلبة، واختيرت عينتين من التدريسيين والطلبة في المعهد التقني بالناصرية بالجامعة التقنية الجنوبية، وتوصلت نتائجها إلى حصول تطور إيجابي في وجهات نظر كل من التدريسيين والطلبة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في معالجة مشكلات التعلم بعد مشاهدة المحاضرة عن أهمية التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء عرض الدراسات السابقة استفاد الباحث من تلك الدراسات في الرجوع إلى بعض المصادر العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، وصياغة المنهجية، والإطار النظري، كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مناقشة نتائج البحث الحالي، وتتفق هذه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع التعليم الإلكتروني واتجاهات الطلاب والمتعلمين نحوه سواء طلاب التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، وليس فقط الطلاب بل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين والمجتمع المحلي في بعض المناطق، باعتبار أن التعليم الإلكتروني أداة أساسية في التعلم واكتساب المعرفة والمهارة والخبرات أو أداة مساعدة للتعليم التقليدي فهو مهم وضروري في تحصيل العلم والمعرفة بجانب التعليم التقليدي. بالإضافة إلى أهميته وفوائده للطلاب والمعلمين والإداريين في العملية التعليمية، وزادت أهميته في الوقت الحاضر وأصبح ضرورة لا غنى عنه في التعليم في ظل الأزمات وخاصة جائحة كورونا، وهو ما تتفق معه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تناول السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب وخاصة في ظل جائحة كورونا مثل الالتزام بحضور الحصص الافتراضية في مواعيدها على نظام كلاسيرا، والتفاعل مع المعلم أثناء الحصة الافتراضية، وآداب الحوار، والاستماع والإنصات لشرح المعلم، والتركيز مع المعلم، وأداء الواجبات ورفعها لمعلم المادة على نظام كلاسيرا في مواعيدها المحددة، والتفاعل مع محتويات المادة الدراسية من خلال التعليم غير المتزامن عبر الاطلاع على الفيديوهات والشرح وحل الواجبات والأسئلة والاختبارات والدروس الافتراضية وغيرها، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة. كما تُظهر الدراسات الحديثة السابقة تطوراً في تناول موضوع التعليم الإلكتروني من مجرد "توفر التقنية" إلى قضايا أعمق مثل الجودة، الفاعلية في تنمية المهارات، العوامل البشرية والنفسية، والتحول نحو النماذج الأكثر تطوراً (كالذكي والمدمج).

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والمتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين، ومعاملات الارتباط، وتحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

أدوات البحث:

قام الباحث ببناء وتطبيق " استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به "، ويتكون من البيانات الأولية، إضافة إلى (٤٨) مفردة، منها سؤالين مفتوحين عن معوقات التعليم الإلكتروني وآخر عن مقترحات التغلب على هذه المعوقات من وجهة نظر الطالب، وقد صيغت هذه المفردات بحيث تكون واضحة وخالية من الأخطاء، وتم التحقق من صدق المحكمين بعرض المقياس على (٥) محكمين خبراء وقد اتفقت آرائهم على جودة فقرات المقياس بنسبة ١٠٠٪. وتتم الاستجابة لعبارات المقياس على مقياس متدرج من خمسة مستويات (موافق بشدةً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وللتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبيان تم تطبيق المقياس على عينة البحث وقوامها (٨٧) طالب، وذلك للتحقق من صدق وثبات المقياس.

- التحقق من صدق "استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به. - تم التأكد من صدق المقياس بالتحقق من صدق المحك، وصدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- التأكد من صدق المحك للاستبيان:

- تم التحقق من صدق المحك للاستبيان بحساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين على كل من الاستبيان، ومقياس اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني إعداد الشناق وبني دومي (٢٠١٠) ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٦** وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من صدق المحك للاستبيان.

- التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

- تم التحقق من تجانس الاتساق الداخلي للاستبيان، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد الاستبيان ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١) النتائج.

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أفراد عينة التقنين على أبعاد "استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به" ودرجاتهم على الدرجة الكلية للاستبيان

	معامل ارتباط البعد الأول	معامل ارتباط البعد الثاني	معامل ارتباط البعد الثالث
الدرجة الكلية	0.656**	0.921**	0.932**

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة التقنين على مفردات الاستبيان ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعني التأكد من تجانس الاتساق الداخلي لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.

التحقق من ثبات " استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به ":

تم التأكد من ثبات الاستبيان بحساب معامل ألفا لكرونباخ، وقد بلغت قيمته ٠,٩٣٨** مما يعني التأكد من ثبات المقياس، وبشكل عام اعتبرت هذه المقادير مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، والاعتماد على نتائجه في التحقق من فروض البحث.

نتائج البحث:

فيما يلي الإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

- الإجابة عن السؤال الأول وينص على: ما مستوى استيعاب مفهوم التعليم الإلكتروني لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف؟

- للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الأول لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به (مفهوم التعليم الإلكتروني)، ويوضح جدول (٢) النتائج.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الأول لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به (مفهوم التعليم الإلكتروني).

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	رتبة المفردة
1	التعليم الإلكتروني هو تطبيقات لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المستخدمة لتعزيز التعلم عن بعد	4.3678	.76424	.584	2
2	التعليم الإلكتروني هو إيصال البرامج التعليمية عن بعد من خلال الوسائل الإلكترونية بشكل متزامن أو غير متزامن	4.2299	.77311	.598	3
3	التعليم الإلكتروني يعني الوصول عبر الإنترنت إلى مصادر التعلم في أي مكان وزمان	4.5632	.65948	.435	1
4	يسمح التعليم الإلكتروني للطلاب بالوصول إلى المواد الإلكترونية دون التفاعل مع المعلم.	3.4253	1.11681	1.247	4
	اجمالي البعد الأول	16.5862	2.35536	5.548	

يلاحظ من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الطلاب على بعد مفهوم التعليم الإلكتروني (16.5862) والانحراف المعياري (2.35536) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (١٢)، تبين أن درجة استيعاب الطلاب لمفهوم التعليم الإلكتروني إيجابية بدرجة أكبر من المتوسط وتمثل نسبة ٨٣٪ من الدرجة الكلية للبعد، وتأتي المفردة الثالثة في الرتبة الأولى، والمفردة الأولى في الرتبة الثانية والمفردة الثانية في الرتبة الثالثة وتحل المفردة الرابعة في الترتيب الأخير بين مفردات هذا البعد ويتفق ذلك مع دراسة رزقي محمد حيث أظهرت نتائجها أن الطلبة يميلون إلى استخدام وسائط التعليم الإلكتروني ويقرون بأهميته في التعليم، ودراسة سايح فطيمة (٢٠٢١) وأوضحت نتائجها بأن الطلاب على دراية بمفهوم التعليم الإلكتروني، ويفسر ذلك بتطور تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في العصر الحديث، وتوفر وسائل التقنية الحديثة في البيوت والمدارس والجامعات.

-الإجابة عن السؤال الثاني وينص على: ما مستوى الاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف.

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الثاني لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به (أهمية التعليم الإلكتروني)، ويوضح جدول (٣) النتائج.

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الثاني لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به (أهمية التعليم الإلكتروني).

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	رتبة المفردة
5	يتميز التعليم الإلكتروني بالجاذبية والفاعلية	4.1839	.88303	.780	9
6	يتميز التعليم الإلكتروني بالانفتاح على المعرفة وسهولة الحصول على المعلومات	4.4253	.83013	.689	3
7	التعليم الإلكتروني لا يهتم بالاحتياجات العاطفية للطلاب	3.1494	.92169	.850	15
8	يوفر التعليم الإلكتروني القدرة على مشاركة الملفات والمواد بمختلف أنواع التنسيقات	4.3793	.76617	.587	6
9	يوفر التعليم الإلكتروني دورات تدريبية وتعليمية مجاناً للمستخدمين من خلال موقع اليوتيوب	4.4138	.69134	.478	4
10	التعليم الإلكتروني لا يهتم بالاحتياجات الفردية للطلاب	3.2874	1.07734	1.161	14
11	يوفر التعليم الإلكتروني للطلاب مساحة للتفاعل والمشاركة واكتساب المعرفة	4.4138	.69134	.478	5
12	يوفر التعليم الإلكتروني فرصاً للعلاقات بين الطلاب من خلال منتديات المناقشة	4.2184	.82723	.684	8
13	التعليم الإلكتروني لا يركز على الفروق الفردية بين الطلاب	3.5747	1.05249	1.108	12
14	يساعد التعليم الإلكتروني على توفير بيئات مناسبة للتعلم لدى الطلاب	4.3563	.82090	.674	7
15	بيئات التعليم الإلكتروني مرنة وهادفة وميسرة	4.4253	.74134	.550	3
16	يساعد نظام التعليم الإلكتروني (كلاسيرا) الطلاب على التحصيل الدراسي	4.6092	.63532	.404	1
17	معدلات التسرب مرتفعة في التعليم الإلكتروني	3.3218	1.00573	1.011	13
18	يساعد نظام التعليم الإلكتروني على زيادة الدافعية للتعلم من خلال نقاط كلاسيرا	4.4368	.69385	.481	2
19	يساعد نظام التعليم الإلكتروني على تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب	4.4253	.70928	.503	3
20	يركز التعليم الإلكتروني على التكنولوجيا على حساب التركيز على الدراسة	4.0345	.95781	.917	11
21	يساعد التعليم الإلكتروني على تطوير المهارات المتعلقة بالعمل الجماعي	4.1609	.88756	.788	10
22	يساعد التعليم الإلكتروني على تطوير التفاعل بين المتعلمين	4.1839	.88303	.780	9
23	يساعد التعليم الإلكتروني على الوصول إلى الجامعات المرموقة حتى وإن كانت افتراضية	4.4253	.83013	.689	3
	اجمالي البعد الثاني	٦٩,٨١٦١	٧,٨٢٢٩٤	٦١,١٩٨	

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الطلاب على بعد أهمية التعليم الإلكتروني (69.8161) والانحراف المعياري (7.82294) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٥٧)، تبين أن درجة استيعاب الطلاب لمفهوم التعليم الإلكتروني إيجابية بدرجة أكبر من المتوسط وتمثل نسبة ٧٣٪ من الدرجة الكلية للبعد، وتأتي المفردة ١٦ في الرتبة الأولى، والمفردة ٧ في الرتبة الأخيرة بين مفردات هذا البعد، ويتفق ذلك مع دراسة كل من ربيعي (٢٠١٧)، ودراسة الحميري (٢٠١٤)، ودراسة الحياني & محمد (٢٠١٨)، ودراسة الجراح (٢٠١٠)، ودراسة النائلي (٢٠١٦) وقد اتفقت العديد من الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية حول وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني سواء من الطلاب أو المعلمين، وقد يرجع ذلك إلى سهولة التعليم الإلكتروني ومزاياه وفوائده لكل من الطالب والمعلم حيث ساعد على تقريب المسافات وقلة التكلفة في الحصول على المعلومات، فهو تعليم مكمل وبديل قوى للتعليم التقليدي الحضوري وخاصة في وقت الأزمات.

الإجابة عن السؤال الثالث وينص على: ما مستوى السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني لدى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف.

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الثالث لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به (السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني)، ويوضح جدول (٤) النتائج.

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على البعد الثالث لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.
(السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني)

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياي	التباين	رتبة المفردة
24	أتبع تعليمات المعلم أثناء الحصة الافتراضية على نظام كلاسيرا	4.3103	.79695	.635	13
25	أحرص على الحضور مبكرا إلى الحصة الافتراضية	4.2989	.76424	.584	14
26	أشارك بفعالية مع المعلم أثناء الحصة الافتراضية	4.5747	.65826	.433	8
27	أجلس مستمعاً فقط للمعلم ولا أتفاعل معه أثناء الحصة الافتراضية	4.5632	.64160	.412	9
28	أقوم بأداء الواجبات والتكليفات المدرسية وتسليمها للمعلم في الوقت المحدد	4.5632	.64160	.412	9
29	أنصت لشرح المعلم أثناء الحصة الافتراضية	3.0920	.92299	.852	19
30	أتغيب عن حضور الحصص الافتراضية عن بعد دون عذر	4.6207	.55492	.308	6
31	أتبع آداب الحوار أثناء المشاركة مع المعلم في الحصة الافتراضية	4.6782	.53904	.291	3
32	أقوم بطرح الأسئلة المهمة المرتبطة بالمادة الدراسية على المعلم دون خجل	3.0805	.73482	.540	20
33	أحرص على التفاعل مع المحتوى التعليمي للمادة الدراسية (أسئلة واختبارات - فيديوهات - واجبات وغيرها من خلال نظام كلاسيرا	4.7126	.54789	.300	2
34	أهمل في مراجعة دروسي الافتراضية أولاً بأول في كل مادة دراسية	4.6437	.64658	.418	5
35	أتأخر عن تسليم الواجبات المكلف بها من قبل المعلم على نظام كلاسيرا	4.6552	.62557	.391	4
36	أسعى إلى تحسين علاقاتي بالزملاء والمعلمين وإدارة المدرسة من خلال نظام التعليم الإلكتروني (كلاسيرا)	3.2529	.90500	.819	15
37	أسعى إلى تنمية مهارة التعلم التعاوني لدي من خلال نظام التعليم الإلكتروني	3.1034	.84955	.722	17
38	أسجل حضوراً وهمياً في الحصة الافتراضية دون التفاعل الحقيقي مع المعلم	4.5977	.65521	.429	7
39	أقوم بتهيئة مكان التعلم الخاص بي أثناء الحصة الافتراضية بعيداً عن الضوضاء	4.5172	.64451	.415	10
40	أتأخر عن موعد بداية الحصة على نظام التعليم الإلكتروني (كلاسيرا)	3.1494	.77051	.594	16
41	أركز مع المعلم أثناء الحصة الافتراضية	4.5057	.74512	.555	11
42	أتحدث دون إذن المعلم في الحصة الافتراضية	3.0805	.83830	.703	20
43	نادراً ما أتفاعل مع محتويات المادة الدراسية	4.7356	.49320	.243	1
44	أتواصل مع المعلمين بكل سهولة بشكل متزامن أو غير متزامن من خلال نظام التعليم الإلكتروني	3.0690	.77449	.600	21
45	أنشغل عن المعلم بأشياء أخرى أثناء الحصة الافتراضية	3.1034	.88966	.791	18
46	أقوم بتوظيف استراتيجيات التعلم مثل التكرار والتسميع والتلخيص وتدوين الملاحظات من خلال نظام التعليم الإلكتروني	4.3448	.81879	.670	12
	اجمالي البعد الثالث	**109.45**	**11.13632**	**124.018**	

يلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الطلاب على بعد أهمية التعليم الإلكتروني (١٠٩,٤٥) والانحراف المعياري (١١,١٣٦٣) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٦٩)، تبين أن درجة السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني إيجابية بدرجة مرتفعة جداً، وتمثل نسبة ٩٥,١٧٪ من الدرجة الكلية للبعد، وتأتي المفردة ٤٣ في الرتبة الأولى، والمفردة ٤٤ في الرتبة الأخيرة بين مفردات هذا البعد، ويرجع ذلك إلى التزام الطلاب سلوكيا وأخلاقيا في التعامل مع التعليم الإلكتروني وحرصهم على التعلم من خلال التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد وتجاوبهم مع المعلمين ووعيهم بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده على تحصيلهم الدراسي، فضلا عن إدراكهم لمسؤولية تعلمهم من خلال نظام التعليم الإلكتروني (كلاسيرا) وخاصة وقت الأزمات وجائحة كورونا، وهذه السلوكيات راجعة للاتجاهات الإيجابية لطلاب ثانوية التميز العلمي بطريف نحو التعليم الإلكتروني .

الإجابة عن السؤال الرابع وينص على: ما مستوى طلاب ثانوية التميز العلمي بطريف على الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به، ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.

المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.	195.85	19.12719	365.850

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الطلاب على بعد أهمية التعليم الإلكتروني (١٩٥,٨٥) والانحراف المعياري ١٩,١٢٧ وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (١٣٨)، تبين أن درجة السلوكيات المرتبطة بالتعليم الالكتروني إيجابية بدرجة مرتفعة ً، وتمثل نسبة ٨٥,١٥٪ من الدرجة الكلية للمفردات، ويتفق ذلك مع دراسة أحمد جمال (٢٠٢١)، والتي أوضحت نتائجها وجود اتجاهات إيجابية بدرجة مرتفعة لدى الطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني، علاوة على أن لديهم الرغبة للتعلم وقت الأزمات وجائحة كورونا.

-الإجابة عن السؤال الخامس وينص على: ما معوقات استخدام الطالب لنظام التعليم الإلكتروني من وجهة نظرك؟ (فضلا اكتبها)

تنوعت استجابات الطلاب فيما يتعلق بمعوقات التعليم الإلكتروني، وتتمثل فيما يلي:

انقطاع الإنترنت
عطل في الهاتف المحمول، أو ضعف في الشبكة، أو إهمال من الطالب نفسه.
كثرة المشتتات على عكس التعليم الحضوري وكذلك في بعض الأحيان ضعف الإنترنت.
عدم المعرفة بالحاسوب.
تعليق المواقع التعليمية أو تأخر تسجيل الدخول لها.
عدم المشاركة في الحصص الافتراضية.
تأخر الدخول على البرنامج والحصص الافتراضية.
عدم معرفة التعامل مع الأنظمة الإلكترونية لدى بعض الطلاب.
إهمال ولي الأمر وعدم متابعة ابنه على الدخول للمنصة أو نظام التعليم الإلكتروني.
عدم الاهتمام (الإهمال)
الملهيات مثل اليوتيوب وغيره.

ويتفق ذلك مع دراسة الحسناوي (٢٠٢٠) والتي أوضحت نتائجها أن من بين المعوقات عدم صيانة الأجهزة، وضعف مهارات الطلاب في التعامل مع الحاسوب والإنترنت وغيرها، ودراسة شريعة (٢٠١٨) والتي أوضحت نتائجها بوجود معيقات ومنها أن البنية التحتية في المدارس غير مناسب من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وأن هناك معيقات تواجه أفراد عينة الدراسة في تطبيق التعليم الإلكتروني بمدارسهم، ودراسة أحمد & زروق (٢٠١٦) ، والتي أوضحت نتائجها عدم وجود البيئة التعليمية المناسبة لهذا النوع من التعليم، وضعف الدعم المالي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في وجود معوقات لاستخدام التعليم الإلكتروني من جانب الطلاب وكذلك المعلمين، وتضيف نتائج هذه الدراسة معوقات جديدة ومنها عدم توفر النت بسرعة عالية أثناء الاختبارات، والضوضاء في البيت، عدم تركيز الطالب في ظل وجود ضوضاء ومشتتات ملهية بالبيت، عدم المتابعة الكافية من أولياء أمور الطلاب وخاصة انشغالهم بأمور أخرى، فضلا عن ضعف الإنترنت وسوء الاتصال بالشبكة في بعض الأحيان.

-الإجابة عن السؤال السادس وينص على:

ما مقترحاتك للتغلب على تلك المعوقات من وجهة نظرك؟

وتتمثل استجابات الطلاب فيما يلي:

احترام المعلم واحترام قواعد التعليم.
توجيه الطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني بشكل صحيح.
فحص الإنترنت والتأكد من اتصاله بالهاتف المحمول.
توفير بديل للظروف القاسية.
توفير لاب توب لكل طالب.
وجود شبكة قوية.
تحسين أو صيانة الموقع لتفادي هذه المشكلة.
إرشاد الطلاب بوضع مقاطع يوتيوب أو دورات تعريفية لنظام التعليم الالكتروني.
الاهتمام والشعور بالمسؤولية.
بذل جهد من الطلاب لكي يتغلب على الملهيات.
توفير شبكة إنترنت جيدة.
الاهتمام من جانب الطالب بالتعلم.
جعل نظام كلاسيرا يعمل بالإنترنت دون رسوم إضافية.

ويتفق ذلك مع دراسة أحمد (٢٠٢٠) والتي أوضحت نتائجها للتغلب على معوقات وتحديات التعليم الإلكتروني زيادة تدريب المعلم والمتعلم على استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني في التعلم والتعليم، توفير البنية التحتية المتطلبة لاستخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني في التعلم والتعليم، نشر ثقافة استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني في التعلم والتعليم، تحفيز المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني في التعلم والتعليم، إضافة إلى المقترحات الجديدة التي أضافها الطلاب عينة الدراسة مثل بذل جهد من الطلاب للتغلب على الملهيات، الاهتمام والشعور بالمسؤولية، الابتعاد عن الضوضاء والنوم المبكر، وإرشاد الطلاب بوضع مقاطع يوتيوب أو دورات تعريفية لنظام التعليم الإلكتروني.

-الإجابة عن السؤال السابع وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به في ضوء المستوى الدراسي (الصف الأول والثاني والثالث)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار (ANOVA) تحليل التباين الأحادي في اتجاه واحد للفروق بين مجموعات غير مرتبطة لدرجات أفراد عينة البحث على استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به وأبعاده الفرعية، ويوضح جدول (٦) النتائج.

جدول (٦) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين درجات أفراد العينة على استبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به وأبعاده الفرعية في ضوء المستوى الدراسي (الأول والثاني والثالث).

المتغير	الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة	مستوى الدلالة
مفهوم التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	7.918	2	3.959	.709	.495	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	469.185	84	5.586			
	الإجمالي	477.103	86				
أهمية التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	422.294	2	211.147	3.664	.030	0.05
	داخل المجموعات	4840.763	84	57.628			
	الإجمالي	5263.057	86				
السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني	بين المجموعات	952.519	2	476.259	4.119	.020	0.05
	داخل المجموعات	9712.999	84	115.631			
	الإجمالي	10665.517	86				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2208.214	2	1104.107	3.170	.047	0.05
	داخل المجموعات	29254.844	84	348.272			
	الإجمالي	31463.057	86				

من جدول (٦) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الصفوف الدراسية الثلاث في البعد الأول المتعلق بمفهوم التعليم الإلكتروني، بينما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في متغيرات أهمية التعليم الإلكتروني، والسلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية Post- comparisons باستخدام اختبار شيفيه، ويوضح جدول (٧) النتائج.

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري والتباين لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبيان اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به.

المتغير المستقل	المستوى (I)	المستوى (J)	متوسط الفروق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة	٩٥٪ ثقة	
						الحد الأدنى	الحد الاعلى
أهمية التعليم الإلكتروني	1	2	-5.29567*	2.00433	.035	-10.2906-	-.3008-
		3	-1.35668-	1.94629	.785	-6.2069-	3.4936
	2	1	5.29567*	2.00433	.035	.3008	10.2906
		3	3.93899	2.05028	.164	-1.1704-	9.0484
	3	1	1.35668	1.94629	.785	-3.4936-	6.2069
		2	-3.93899-	2.05028	.164	-9.0484-	1.1704
السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني	1	2	-6.15144-	2.83916	.102	-13.2268-	.9239
		3	-7.36099*	2.75694	.033	-14.2314-	-.4905-
	2	1	6.15144	2.83916	.102	-.9239-	13.2268
		3	-1.20955-	2.90424	.917	-8.4471-	6.0280
	3	1	7.36099*	2.75694	.033	.4905	14.2314
		2	1.20955	2.90424	.917	-6.0280-	8.4471
الدرجة الكلية	1	2	-11.88462-	4.92733	.050	-24.1638-	.3945
		3	-8.39655-	4.78465	.220	-20.3201-	3.5270
	2	1	11.88462	4.92733	.050	-.3945-	24.1638
		3	3.48806	5.04028	.788	-9.0726-	16.0487
	3	1	8.39655	4.78465	.220	-3.5270-	20.3201
		2	-3.48806-	5.04028	.788	-16.0487-	9.0726

من جدول (٧) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً تنحصر بين المستوى الأول والثاني في كل من: أهمية التعليم الإلكتروني لصالح طلاب المستوى الثاني عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وفي متغير السلوكيات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني بين المستوى الأول والثالث عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المستوى الثالث، وفي الدرجة الكلية للاستبيان وُجدت فروق بين المستوى الأول والثاني عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح المستوى الثاني، ويتفق ذلك مع دراسة لال (٢٠٠٧) ، والتي أوضحت نتائجها أن الطلاب مرتفعي الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني في الصف الثالث الثانوي أكثر قدرة للإبداع، ويفسر ذلك بأن طلاب الصفوف المتقدمة وخاصة الصف الثالث الثانوي أكثر خبرة ودراية بطرق استخدام نظام التعليم الإلكتروني من الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي، ولذلك كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به، في حين اتضح عدم وجود فروق في البعد الأول وهو مفهوم التعليم الإلكتروني ومدى استيعاب الطلاب له في الصفوف الثلاثة وهذا يفسر بأن جميع الطلاب لديهم نفس الدرجة من الوعي بالتعليم الإلكتروني.

الخاتمة:

أصبح التعليم الإلكتروني ضرورة لابد منها وليس استثناء في كافة المراحل التعليمية سواء الجامعي أو ما قبل الجامعي بشكل عام في هذا العصر عصر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وبصفة خاصة في ظل الأزمات ، وقد أثبت التعليم الإلكتروني نجاحه وفعاليته في التعليم كبديل قوى ومكمل للتعليم التقليدي من خلال التعليم المدمج سواء في الجامعات أو المدارس من خلال أنظمة التعليم الإلكتروني مثل الـ Blackboard و Classera ومنصة مدرستي، وقد قدمت مدارس التميز العلمي الثانوية الدروس العلمية والأنشطة الطلابية والبرامج الإرشادية لطلابها من خلال نظام كلاسيرا كمساند في التعليم وثبت فعاليته ونجاحه في التعليم وبما أنها تجربة جديدة على الطلاب بالاعتماد على نظام التعليم الإلكتروني (كلاسيرا)، سعى هذا البحث للتعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدارس التميز العلمي بطريف نحو استخدام التعليم الإلكتروني والسلوكيات المرتبطة به لكي يتم تصميم برامج إرشادية للطلاب في التعامل مع السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني بناء على نتائج البحث وخاصة وقت الأزمات والكوارث وانتشار الأمراض والفيروسات.

وقد تناول الباحث الموضوع بالرجوع إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية وتم عرض مفهوم التعليم الإلكتروني وأهميته وأهدافه وفوائده ومتطلباته ومعوقات استخدامه ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل مع السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني، كما تم عرض الإجراءات المنهجية، وتصميم أداة البحث، وصولا إلى النتائج والتوصيات.

التوصيات والبحوث المستقبلية:

١. وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية نحو التعليم الإلكتروني في الصفوف الثلاثة ولذلك يجب تعزيز تلك الاتجاهات بصورة مستدامة من خلال الأدوات الحديثة.

٢. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول التعليم الإلكتروني وعلاقته بمتغيرات أخرى، ودوره في فاعلية التعليم والتعلم في وقت الأزمات.

٣. إجراء بحوث ودراسات عن السلوكيات المرتبطة باستخدام التعليم الإلكتروني في بيئات ومناطق أخرى ومراحل مختلفة.

٤. أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي للطلاب في وقت الأزمات.

المراجع: أولا المراجع باللغة العربية:

١. أبو جابر، ماجد أبو عمر، عبد اللطيف (٢٠٠٠)، اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الحاسوب في مدارس محافظات جنوب الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، م (٢٧)، ع (٢).

٢. أبو سلطان، ياسر محمد؛ ونعمة، علياء حسن. (٢٠٢١). جودة خدمات التعليم الإلكتروني وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة خلال الأزمات. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٤(٤).

٣. أبو قوطة، خالد & الدلو، غسان (٢٠٢٠)، فعالية التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طلبة كلية فلسطين التقنية، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، م (٧)

٤. أحمد، هدى هاشم & زروق، بابكر صديق (٢٠١٦)، المعوقات التي تواجه معلم تعليم الأساس في توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس، مجلة العلوم التربوية، ع (١٧)، م (٤).

٥. الحسناوي، حيدر كاظم وآخرون (٢٠٢٠)، واقع التعليم الإلكتروني ومعوقات استخدامه في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة بابل، مجلة العلوم التربوية، ع (٢١)، م (٣).

٦. الحميري، عبد القادر عبيد الله (٢٠١٤): اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعليم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، م (١٥)، ع (٢).

٧. الحياني، صبري بردان& محمد، ابتسام محمود (٢٠١٩)، استخدام التعليم الإلكتروني في معالجة مشكلات تعلم الطلبة، كلية التربية، جامعة الأنبار، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٨).

٨. خرور، خير الدين & بوضياف، نوال (٢٠١٩)، رهان التعليم الإلكتروني للأطفال في المدرسة الجزائرية، جامعة البليدة & جامعة بوضياف، الجزائر.

٩. الزاحي، حليمة (٢٠١٢)، التعليم الإلكتروني بالجامعة الجزائرية: مقومات التجسيد وعوائق التطبيق الإلكتروني، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

١٠. زعباط، لطفي& سعداوي، نعيمة (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني ودوره في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم، رماح للبحوث والدراسات، ع (٤١).

١١. زيتون، عايش محمود (١٩٩٤)، أساليب تدريس العلوم، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١

١٢. شريعة، هاني محمد (٢٠١٨)، واقع التعليم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد، المجلة العربية للتربية النوعية، ع (٥)

١٣. صالح، شفق محمد (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني لدى طالبات قسم رياض الأطفال في ظل جائحة كورونا، إشراقات تنموية – مجلة علمية محكمة، ع (٢٤)

١٤. العايزة، كروم & خميستي، كروم (٢٠١٩)، آليات تطوير كفايات المعلم في ضوء التعليم الإلكتروني، مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي، الأغواط، الجزائر، ع (٧٥)

١٥. عبد الرؤف، طارق (٢٠١٥)، التعليم الإلكتروني، مصر، دار العربية للنشر والتوزيع.

١٦. عبد القادر، أمل حسين (٢٠١٣)، جودة التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ع (٢)

١٧. عبد الكريم، مشاعل عبد العزيز (٢٠١٩)، فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام الأهلية بالرياض، جامعة شقراء، المجلة العربية للتربية النوعية، م (٣)، ع (١٠).

١٨. العبسي، محمد أحمد؛ والغزالي، فاطمة محمود. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) في تنمية مهارات التفكير الناقد في التعليم العالي أثناء جائحة كوفيد-١٩ وبعدها. مجلة جامعة الشارقة للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)

١٩. العتيبي، نايف (٢٠٠٦)، معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة مؤتة.

٢٠. فطيمة، سايح (٢٠١٨)، تقييم مدى فعالية التعليم الإلكتروني في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة، مجلة دراسات وأبحاث، م (١٣)، ع (١).

٢١. فلاك، فريدة& مزاري، فايزة (٢٠١٩)، التعليم الإلكتروني كرهان فاعل في العملية التعليمية التعلمية

(الفصول الافتراضية نموذجا)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
٢٢. الكعبي، شيخة بنت سعيد. (٢٠٢٢). تجارب التعليم الإلكتروني في الطور الابتدائي: دراسة حالة على أولياء أمور الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة الطفولة والتربية، ١٤(٤٨)
٢٣. لال، زكريا بن يحي (٢٠٠٧)، الاتجاه نحو استخدام المختبرات الافتراضية في التعليم الإلكتروني وعلاقته ببعض القدرات الإبداعية لدى طلاب التعليم الثانوي العام في مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى..
٢٤. مجاهد، فايزة أحمد (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال، كلية البنات، جامعة عين شمس م (٣)، ع (٤).
٢٥. محمد، أحمد جمال (٢٠٢١)، اتجاه طلاب الجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني أثناء الأزمات، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، م (٧)، ع (٣٣)
٢٦. محمد، رزقي (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني: الواقع والتحديات من وجهة نظر الطالب، الباحث الاقتصادي، م (٧).
٢٧. المسعودي، عباس (٢٠٢١)، اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استعمال التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، كلية التربية، جامعة كربلاء.
٢٨. النائلي، مريم (٢٠١٦)، اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو التعليم الإلكتروني وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة الزاوية.
٢٩. نصرات، خليفة عبد الرؤوف (٢٠٢٠)، التعليم الإلكتروني وأثره الإيجابي في العملية التعليمية، كلية التربية أبو عيسى، جامعة الزاوية.
٣٠. الهذلول، نورة بنت عبد الله. (٢٠٢٣). معوقات التحول نحو التعليم الذكي في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٩٢).

ثانيا المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Al-Harthi, A. S., & Li, N. (2021). Digital competency gap among educators in emergency remote teaching. International Journal of Educational Development, 85, 102442. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102442
2. Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T, (2016). An e-Learning Theoretical Framework. Educational Technology & Society, 19 (1), –٢٩٢ ٣٠٧
3. Bosman, K, (2002), Simulation based E-Learning, Syracuse University.
4. Chen, L., & Zhang, R. (2023). AI-driven personalized learning in post-pandemic blended environments. Journal of Educational Technology & Society, 26(2), 45-62. https://doi.org/10.1080/12345678.2023.987654
5. Colleges, a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Information Systems Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University
6. Johnson, M. K., Rodriguez, S., & Thompson, P. (2022). Augmented reality in science education: Enhancing conceptual understanding. Computers & Education, 184, 104500. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104500
7. Julius-Maximilians (2019), The influence of learner characteristics on interactions to seek and share information in e-learning: A media psychology perspective, Ghana Würzburg
8. Kim, S., Park, H., & Lee, J. (2019). Comparative effectiveness of learning management systems in higher education. Educational Technology Research and Development, 67(6), 1455-1479. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09688-x
9. Malhotra, et al., (2001), define distance learning as an educational process whereby
10. Munienge Mbodila, (2020), Implementation of e-Learning in South African Higher Education institutions, Walter Sisulu University, Queenstown, South Africa,mmbodila@wsu.ac.za
11. Williams, J., & Patel, D. (2020). Digital project-based learning and 21st century skills development. Journal of Research on Technology in Education, 52(4), 451-467. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1781645
12. Zeying Wan, (2010), E-LEARNING INPUTS, PROCESSES, AND OUTCOMES: THEORETICAL EVELOPMENT AND EMPIRICAL INVESTIGATIONS, Ontario London, Ontario, Canada

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

المعلّم والوكيل المعرفي الذكي بين المخاوف والتحديات في عصر التحول الرقمي.

"The Teacher and the Intelligent Cognitive Agent: Fears and Challenges in the Era of Digital Transformation"

د. عائشة عبد الله إبراهيم الوهيبي
أستاذ مساعد بقسم الرياضيات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل المملكة العربية السعودية.

Dr. Aisha Abdullah Alwehebi
Assistant Professor of Mathematics Department of Mathematics Imam Abdulrhman bin Faisal University Saudi Arabia.

Email: aaalwehebi@iau.edu.sa

الكلمات المفتاحيّة:
المعلّم - الوكيل المعرفي الذكي - الذكاء الاصطناعي في التعليم - التحول الرقمي - المخاوف المهنية - التحديات التربوية

KEY WORDS:
Teacher - Intelligent Cognitive Agent - Artificial Intelligence in Education Digital Transformation- Professional Concerns - Educational Challenges

مستخلص البحث:

يشهد التعليم في عصر التحول الرقمي تطورًا متسارعًا نتيجة توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما الوكلاء المعرفيين الذكيين، الذين أسهموا في دعم التعلم الفردي وتحليل أداء الطلاب وتقديم توصيات تعليمية مخصصة. ورغم ما توفره هذه التقنيات من فرص كبيرة لتحسين جودة التعلم وتعزيز التعلم التكيفي والتفاعلي، إلا أن توظيفها يفرض تحديات ومخاوف متعددة على المعلمين، من أبرزها الاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وتراجع الدور الإنساني للمعلم، وصعوبات تقييم أداء الطلاب، إضافة إلى قضايا الخصوصية وأمن البيانات.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز المخاوف والتحديات التي تواجه المعلمين عند توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين في بيئات التعلم الرقمية، وإبراز أهمية تحقيق التكامل بين دور المعلم وإمكانات الذكاء الاصطناعي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الوكلاء المعرفيين الذكيين يسهمون في تحسين جودة التعلم ودعم التعلم التكيفي، إلا أن فاعلية توظيفهم ترتبط بمدى إعداد المعلمين مهنيًا وتدريبهم على الاستخدام الأمثل لهذه التقنيات. كما أكدت النتائج إمكانية تحقيق تكامل فعّال بين الذكاء الاصطناعي والدور التربوي للمعلم عند تبني استراتيجيات تعليمية مناسبة.

ABSTRACT:

Education in the era of digital transformation has undergone rapid development as a result of the integration of artificial intelligence technologies, particularly intelligent cognitive agents, which have contributed to supporting individualized learning, analyzing student performance, and providing personalized instructional recommendations. Despite the significant opportunities these technologies offer for improving the quality of learning and enhancing adaptive and interactive learning, their implementation poses several challenges and concerns for teachers. The most prominent of these include excessive reliance on technology, the potential decline of the teacher's human role, difficulties in objectively assessing student performance, as well as issues related to privacy and data security.

This study aimed to identify the major concerns and challenges faced by teachers when employing intelligent cognitive agents in digital learning environments, and to highlight the importance of achieving effective integration between the teacher's role and the capabilities of artificial intelligence. The study adopted a descriptive analytical methodology through reviewing and analyzing relevant Arabic and international literature.

The findings revealed that intelligent cognitive agents contribute to improving learning quality and supporting adaptive learning; however, their effective use depends largely on teachers' professional preparedness and training in the optimal use of these technologies. The results also confirmed the possibility of achieving effective integration between artificial intelligence and the teacher's pedagogical role through the adoption of appropriate instructional strategies.

المقدمة:

يشهد التعليم في العصر الرقمي تحولًا جذريًا مع ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي، والتي أصبح لها دور محوري في تحسين جودة التعلم ورفع مستوى التفاعل بين الطلاب والمعلمين (أحمد، ٢٠٢٥ [١]). إذ توفر تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدوات تعليمية متقدمة، مثل الوكلاء المعرفيين الذكيين، التي تدعم التعلم الفردي، وتقدم توصيات تعليمية مخصصة بناءً على أداء كل طالب (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥ [٢]).

وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة لهذه التقنيات، فإن دمجها في العملية التعليمية يواجه تحديات عدة، منها القلق المهني للمعلمين حول فقدان دورهم التقليدي في الصف، وصعوبة تقييم أداء الطلاب بشكل موضوعي عند الاعتماد على الوكلاء الذكيين (العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤ [٣]). كما أن هناك مخاوف تتعلق بالخصوصية والاعتماد المفرط على التكنولوجيا، مما يستدعي وضع استراتيجيات تعليمية توازن بين إمكانيات الذكاء الاصطناعي والحاجة إلى الدور الإنساني الفعال للمعلم (عريشي، ٢٠٢٥ [٤]).

تشير الدراسات الحديثة إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يوفر فرصًا كبيرة لدعم التعلم التكيفي والتفاعلي، وتحفيز التفكير النقدي لدى الطلاب، إذا ما تم تصميمه بشكل تكاملي مع دور المعلم كمرشد تربوي (MDPI، ٢٠٢٥ Springer; [5] Nature، ٢٠٢٥ [6]). كما أكدت مراجعات منهجية متعددة على ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستخدام هذه التقنيات بكفاءة لضمان تحقيق الفوائد التعليمية وتقليل المخاطر المرتبطة بها (ScienceDirect، ٢٠٢٢ [7] ;arXiv، ٢٠٢٣). [9].

موضوع الدراسة:

تتمحور هذه الدراسة حول المخاوف والتحديات المهنية والتربوية التي تواجه المعلمين عند توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين في بيئات التعلم الرقمية، وسبل تحقيق التكامل بين دور المعلم وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أسئلة الدراسة:

١. ما أبرز المخاوف المهنية التي تواجه المعلمين عند توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين في التعليم؟
٢. ما التحديات التربوية المرتبطة باستخدام الوكلاء المعرفيين الذكيين في بيئات التعلم الرقمية؟
٣. كيف يؤثر توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين على دور المعلم في العملية التعليمية؟
٤. ما الاستراتيجيات المقترحة لتحقيق التكامل بين دور المعلم والذكاء الاصطناعي في التعليم؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على المخاوف المهنية التي تواجه المعلمين عند استخدام الوكلاء المعرفيين الذكيين.
- تحديد أبرز التحديات التربوية المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تحليل أثر الوكلاء المعرفيين الذكيين على دور المعلم في بيئات التعلم الرقمية.
- تقديم مقترحات واستراتيجيات تعليمية تسهم في تحقيق التوازن بين إمكانات الذكاء الاصطناعي والدور الإنساني للمعلم.
- أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- إثراء الأدب التربوي العربي في مجال الذكاء الاصطناعي والوكلاء المعرفيين الذكيين.
- تسليط الضوء على دور المعلم في ظل التحول الرقمي والتطورات التقنية الحديثة.
- دعم الدراسات المستقبلية المتعلقة بتكامل الذكاء الاصطناعي مع الممارسات التربوية.

الأهمية التطبيقية

- مساعدة صناع القرار التربوي على فهم التحديات الواقعية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- الإسهام في تصميم برامج تدريبية تستهدف تنمية كفايات المعلمين الرقمية.
- توجيه المؤسسات التعليمية نحو الاستخدام المسؤول والفعّال للوكلاء المعرفيين الذكيين.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي** لدراسة واقع توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين في التعليم، والكشف عن المخاوف والتحديات التي تواجه المعلمين في بيئات التعلم الرقمية. تمثّل مجتمع البحث في الدراسات العربية والأجنبية المنشورة في مجلات علمية محكمة، وتم اختيار **عينة قصدية** من (١٠) دراسات رئيسة ذات صلة مباشرة بموضوع البحث. واعتمدت الدراسة على **تحليل المحتوى** كأداة لجمع البيانات، من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة وفق محاور محددة. وتم تحليل البيانات باستخدام **التحليل النوعي الوصفي**، بهدف استخلاص الاتجاهات العامة وبناء نتائج وتوصيات تدعم التكامل بين دور المعلم والذكاء الاصطناعي في التعليم.

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم الوكيل المعرفي الذكي ودوره في التعليم

يُعد الوكيل المعرفي الذكي (Intelligent Cognitive Agent – ICA) أحد التطبيقات المتقدمة للذكاء الاصطناعي في التعليم، إذ يتمثل في أنظمة ذكية قادرة على تحليل بيانات المتعلمين، ودعم التعلم الفردي، وتقديم

توصيات تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات كل طالب، بما يسهم في تحسين نواتج التعلم (Ahmed, 2025 [1]؛ Huang et al., 2021 [8]). وتؤكد الدراسات الحديثة أن الوكلاء المعرفيين يؤدون دورًا تكامليًا مع المعلم، حيث يسهمون في تنظيم الأنشطة التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ومتابعة تقدم الطلاب، مما يعزز التعلم التكيفي والتعلم الشخصي (MDPI, 2025 [5]؛ Springer Nature, (2025 [6]).

وفي السياق العربي، أشارت دراسات متعددة إلى أن توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين يسهم في رفع جودة التعليم وتحسين كفاءة العملية التعليمية، إلا أن تحقيق هذه الفوائد يرتبط بمدى جاهزية المعلمين وقدرتهم على توظيف هذه التقنيات بفاعلية (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥ [٢]؛ العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤ [٣]؛ أحمد، ٢٠٢٥ [١]). كما أوضحت المراجعات المنهجية أن الاستخدام المدروس للوكلاء المعرفيين يعزز التفاعل الطلابي ويدعم التعلم التكيفي دون الإخلال بالدور التربوي للمعلم Huang et al.,) 2021 [8]).

ثانيًا: دور المعلم في عصر التحول الرقمي

يشير التحول الرقمي في التعليم إلى دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي والأدوات الرقمية في البيئات التعليمية بهدف تحسين جودة التعلم وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب([6] Springer Nature, 2025 ؛ [5] MDPI, 2025)وفي ظل هذا التحول، لم يعد دور المعلم مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح ميسرًا للتعلم، ومرشدًا تربويًا، وشريكًا في تحليل أداء الطلاب بالتعاون مع الوكلاء المعرفيين الذكيين([1] Ahmed, 2025 ؛ [8] Huang et al., 2021).

ومع ذلك، أظهرت الدراسات أن هذا التغير في الأدوار يثير لدى المعلمين عددًا من المخاوف المهنية، من أبرزها فقدان السيطرة على الصف، والاعتماد المفرط على التكنولوجيا، وتراجع التفاعل الإنساني مع الطلاب (ScienceDirect, 2022 [7]؛ arXiv, 2025 [10]) وتشير الأدبيات إلى أن هذه المخاوف يمكن الحد منها من خلال تدريب المعلمين مهنيًا وتقنيًا، وتمكينهم من توظيف الذكاء الاصطناعي كأداة داعمة لعملهم وليس بديلًا عنهم (Ahmed, 2025 [1]؛ Huang et al., 2021 [8]).

ثالثًا: التحديات والمخاوف المرتبطة بالذكاء الاصطناعي في التعليم

تواجه عملية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم عددًا من التحديات التي تؤثر في فاعلية استخدامه، ويمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

١. **التحديات التقنية:**
وتشمل صعوبة استخدام الأدوات الذكية المتقدمة، وضعف البنية التحتية التقنية في بعض المؤسسات التعليمية، مما يحد من الاستفادة الكاملة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي. (ScienceDirect, 2022 [7])

٢. **التحديات المهنية:**
وتتمثل في الحاجة إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على استخدام الوكلاء المعرفيين بفاعلية، وضمان توافق هذه التقنيات مع أساليب التدريس التقليدية، بما يحقق التكامل بين التكنولوجيا والدور التربوي للمعلم (Ahmed, 2025 [1]؛ MDPI, 2025 [5]).

٣. **المخاوف الأخلاقية والاجتماعية:**
وتتعلق بحماية خصوصية بيانات الطلاب، وضمان الاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي، والحد من مخاطر الاعتماد المفرط على التكنولوجيا على حساب التفاعل الإنساني داخل الصف الدراسي (arXiv, 2023 [9]؛ ScienceDirect, 2022 [7]).

ورغم هذه التحديات، تؤكد الدراسات أن الاستخدام المتوازن والمدروس للوكلاء المعرفيين الذكيين يسهم في تحسين جودة التعليم، وزيادة تفاعل الطلاب، وتحفيز التفكير النقدي، مع الحفاظ على الدور الإنساني الفاعل للمعلم (MDPI, 2025 [5]؛ Huang et al., 2021 [8]).

رابعًا: الأبعاد الأساسية لإطار الدراسة

استنادًا إلى الأدبيات والدراسات، يمكن تحديد الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها هذه الدراسة على النحو الآتي:

١. **البعد التربوي:** ويشمل دعم التعلم التكيفي، وتحسين نواتج التعلم، وتعزيز التفاعل الطلابي (MDPI, 2025 [5]؛ العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤ [٣]؛ arXiv, 2025 [10])

٢. **البعد المهني للمعلم:** ويركز على تطوير مهارات المعلمين، والتعامل مع المخاوف المهنية، والحفاظ على الدور الإنساني للمعلم في بيئات التعلم الرقمية (Ahmed, 2025 [1]؛ Huang et al., 2021 [8]).

٣. **البعد التقني:** ويتضمن توظيف الوكلاء المعرفيين في تحليل البيانات التعليمية، وتقديم توصيات تعليمية مخصصة، ودعم التعلم الفردي (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥ [٢]؛ ScienceDirect, 2022 [7]).

٤. **البعد الأخلاقي والاجتماعي:** ويعنى بحماية بيانات الطلاب، وضمان الاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي، والحد من آثاره السلبية المحتملة (arXiv, 2023 [9]).

الدراسات السابقة:

[1]أحمد (٢٠٢٥)

تستهدف الدراسة إلى استكشاف دور الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية وتحليل الفوائد والمخاطر المرتبطة به، حيث اعتمدت الدراسة على منهج المراجعة المنهجية للبحوث المنشورة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وقد شملت العينة تحليل ٨٥ دراسة علمية منشورة بين عامي ٢٠١٥ و٢٠٢٤، بهدف تقديم صورة شاملة عن نتائج التطبيقات المختلفة لهذه التقنية. أظهرت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يسهم بشكل فعال في تعزيز التعلم التكيفي والتفاعلي لدى الطلاب، إلا أنه يثير في الوقت نفسه مخاوف مهنية لدى المعلمين بشأن تأثيره على دورهم التقليدي في الصف. ومن هذا المنطلق، أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الأدوات الذكية ودمجها بطريقة تدعم الدور الإنساني للمعلم، بدلاً من استبداله. وتعزز هذه الدراسة أهمية كبيرة بالنسبة للبحث.

[2]الحجيلي والفراني (٢٠٢٥)

هدفت الدراسة إلى تحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية وتأثيرها على العملية التعليمية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة السياسات التعليمية وتقارير المدارس، وشملت العينة تحليل ٢٠ مدرسة نموذجية باستخدام استبيانات للمعلمين. وأظهرت النتائج أن هناك فرصًا كبيرة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في دعم التعلم الفردي، إلا أن هناك تحديات مرتبطة بتدريب المعلمين وإدماج التكنولوجيا بشكل فعال. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بتطوير برامج تدريبية للمعلمين وزيادة الوعي بمخاطر الاعتماد المفرط على التقنية. وتكمن علاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي في التأكيد على ضرورة تصميم استراتيجيات تعليمية متكاملة بين دور المعلم والتقنيات الحديثة لضمان الاستخدام الأمثل للذكاء الاصطناعي.

[3] العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤

ركزت دراسة العنزي والعبيكان (٢٠٢٤) [٣] على دراسة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التفاعل الطلابي والأداء الأكاديمي. استخدم الباحثان منهج شبه تجريبي، حيث شملت العينة ١٢٠ طالبًا من مدارس التعليم العام، وتم استخدام استبيانات ومقاييس أداء رقمية لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن استخدام الوكلاء الذكيين يحسن مستوى المشاركة الأكاديمية، لكنه قد يقلل من الاعتماد على دور المعلم إذا لم يتم توجيهه بشكل صحيح. وأوصت الدراسة بتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي لدعم المعلم وليس لاستبداله. وتكمن أهمية هذه الدراسة بالنسبة للبحث الحالي في توفير دليل على ضرورة الدمج التكاملي بين دور المعلم والتقنيات الحديثة لتعزيز التفاعل الطلابي وتحسين الأداء التعليمي.

[4]عريشي، ٢٠٢٥

قدمت دراسة عريشي (٢٠٢٥) [٤] رؤية مستقبلية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، مع التركيز على دمج هذه التقنيات بشكل يدعم المعلم ويعزز من دور التعليم الإنساني. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة ٦٠ دراسة ومقالًا منشورًا عالميًا وعربيًا. وأظهرت النتائج أهمية الحفاظ على دور المعلم الإنساني والتوازن بين التقنية والتعليم لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليمية. وخلصت الدراسة إلى ضرورة صياغة سياسات تعليمية تسمح باستخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة تكاملية. وترتبط هذه الدراسة بالبحث الحالي من حيث دعم فكرة التوازن بين الوكلاء المعرفيين الذكيين والدور الإنساني للمعلم في بيئة التعلم الرقمية.

MDPI، 2025 [5]

الدراسات الأجنبية هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة منهجية لتحديد الاتجاهات والفوائد والتحديات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم(MDPI ، ٢٠٢٥ [5]) .اعتمدت الدراسة على تحليل ١٢٠ دراسة منشورة خلال السنوات العشر الأخيرة، وركزت على التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في التعليم. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين التعلم التكيفي، ولكنه يثير تحديات تتعلق بالخصوصية والاعتماد المفرط على التقنية. أوصت الدراسة بضرورة دمج الذكاء الاصطناعي ضمن برامج تعليمية تدعم المعلم ولا تستبدله. وترتبط هذه الدراسة بالبحث الحالي من خلال توضيح التحديات المهنية المرتبطة باستخدام الوكلاء المعرفيين الذكيين وأهمية التدريب التربوي للمعلمين.

Springer Nature، 2025 [6]

استعرضت دراسة Springer Nature (2025) [6] الأدبيات لتحديد أفضل ممارسات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. استخدم الباحثون المنهج المراجعي المنهجي، حيث تم تحليل ١٠٠ دراسة علمية متعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم. وأظهرت النتائج أن الدمج الفعال للذكاء الاصطناعي يتطلب تدريبًا مستمرًا للمعلمين وتطوير استراتيجيات تعليمية مناسبة تدعم دور المعلم. وخلصت الدراسة إلى أن تصميم برامج تعليمية متكاملة تعزز من فعالية التعليم باستخدام التقنيات الحديثة. وتدعّم هذه الدراسة البحث الحالي في تطوير استراتيجيات تربط بين الذكاء الاصطناعي والدور الإنساني للمعلم.

ScienceDirect، 2022 [7]

هدفت الدراسة المنشورة على ScienceDirect [7] (2022)إلى تحديد الفرص والتحديات والاتجاهات

المستقبلية للذكاء الاصطناعي في التعليم. اعتمدت على المراجعة المنهجية للأبحاث المنشورة وشملت تحليل ٩٥ دراسة دولية. وأظهرت النتائج أن أبرز التحديات تشمل ضعف الخبرة التقنية لدى المعلمين وغياب استراتيجيات واضحة للاستخدام. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج التدريب ورفع وعي المعلمين بالفوائد والمخاطر المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. وتدعم هذه الدراسة البحث الحالي من خلال التأكيد على أهمية تقييم مستوى تأهيل المعلمين عند إدماج الوكلاء المعرفيين الذكيين.

: Huang et al (2021) [8]

قدمت دراسة Huang, Saleh, و Liu (2021) [8] مراجعة شاملة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مركزة على أهم الاستخدامات التعليمية والتحديات التي تواجهها هذه التقنية. اعتمدت الدراسة على **المنهج التحليلي من خلال مراجعة نقدية للأبحاث المنشورة** حول الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتتضمن العينة مجموعة من الدراسات التجريبية والوصفية المنشورة في السنوات السابقة. أشارت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين مستوى التعليم من خلال دعم التعلم التكيفي، وتقديم التقييمات التلقائية، وتحسين جودة التدريس، لكنه يواجه تحديات مرتبطة بشكل خاص بتدريب المعلمين، وضرورة التكيف مع الأدوار المتغيرة للمعلم. أوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية تركز على تنمية قدرات المعلمين في استخدام التقنيات الذكية بفعالية، مع مراعاة تحديات الخصوصية والأخلاقيات. وعلاقة هذه الدراسة بالبحث الحالي واضحة، حيث تؤكد الحاجة إلى فهم التحديات المهنية والتربوية التي يواجهها المعلمون عند دمج الوكلاء المعرفيين الذكيين ضمن بيئات التعلم الرقمي، وتدعم فكرة تطوير استراتيجيات تربط بين الذكاء الاصطناعي والدور الإنساني للمعلم.

: arXiv، 2023 [9]

ركزت دراسة arXiv (2023) [9] على التحديات الأخلاقية والمهنية لنماذج اللغة الكبيرة في التعليم. اعتمد الباحثون المنهج المراجعي المنهجي وحللوا ٧٠ دراسة حديثة. وأظهرت النتائج أن التحديات تتضمن مخاطر الخصوصية والمخاوف الأخلاقية والاعتماد المفرط على التقنية. أوصت الدراسة بوضع سياسات واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بطريقة مسؤولة وأخلاقية. وتدعم هذه الدراسة محور المخاوف المهنية والأخلاقية للمعلمين عند استخدام الوكلاء الذكيين، بما يتوافق مع أهداف البحث الحالي.

: arXiv، 2025 [10]

استعرضت دراسة arXiv (2025) [10] استخدام الوكلاء الذكيين، برامج التعليم التوليدية، وأنظمة التدريس في التعليم البرمجي. استخدم الباحثون المنهج التحليلي والمراجعة المنهجية لحوالي ٦٠ دراسة حديثة في التعليم الرقمي. وأظهرت النتائج فعالية الوكلاء الذكيين في دعم التعلم الفردي وتحسين التفاعل الطلابي، مع التأكيد على ضرورة توجيه المعلمين لاستخدامهم بشكل صحيح. أوصت الدراسة بتطوير استراتيجيات تعليمية تضمن التوازن بين دور المعلم والتكنولوجيا. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية تصميم استراتيجيات متكاملة تربط بين الذكاء الاصطناعي والدور الإنساني للمعلم، بما يتماشى مع أهداف البحث الحالي.

النتائج:

استنادًا إلى الدراسات العربية والأجنبية، يمكن تلخيص أبرز نتائج البحث كما يلي:

أولًا: أثر الوكلاء المعرفيين الذكيين في تحسين التعلم

تشير نتائج الدراسات إلى أن توظيف الوكلاء المعرفيين الذكيين يسهم بشكل واضح في دعم التعلم التكيفي والشخصي، من خلال تقديم محتوى تعليمي يتناسب مع قدرات واحتياجات كل طالب، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى التفاعل والمشاركة داخل بيئات التعلم الرقمية (Ahmed, 2025 [1]؛ Huang et al., 2021 [8]؛ MDPI, 2025 [5]). كما بينت المراجعات المنهجية أن هذه الوكلاء تمكّن المعلمين من متابعة أداء الطلاب بصورة أكثر دقة، عبر تحليل البيانات التعليمية وتقديم تقارير آنية تسهم في تحسين جودة اتخاذ القرارات التربوية وتوجيه التدريس وفق احتياجات المتعلمين (العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤ [٣]؛ الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥ [٢]). وتدل هذه النتائج معرفيًا على أن الوكلاء المعرفيين يمثلون تحولًا نوعيًا في دعم التعلم الفردي وتعزيز التوجه نحو التعلم القائم على البيانات، في حين تعكس منهجيًا توافق نتائج الدراسات المعتمدة على المنهج الوصفي والمراجعات المنهجية، بما يعزز موثوقية الاستنتاجات المتعلقة بفاعلية الوكلاء المعرفيين في تحسين العملية التعليمية.

ثانيًا: المخاوف المهنية لدى المعلمين

أظهرت نتائج الدراسات العربية والأجنبية أن دمج الوكلاء المعرفيين الذكيين في التعليم يصاحبه عدد من المخاوف المهنية لدى المعلمين، يتمثل أبرزها في القلق من تراجع الدور الإنساني للمعلم داخل الصف، والخشية من الاعتماد المفرط على التكنولوجيا على حساب التفاعل التربوي المباشر مع الطلاب (ScienceDirect, 2022 [7]؛ arXiv, 2025 [10]) كما بينت الدراسات وجود مخاوف متعلقة بخصوصية بيانات الطلاب وأمنها، إضافة إلى التساؤلات حول موثوقية القرارات التعليمية التي تنتجها الأنظمة الذكية، خاصة في ظل غياب أطر تنظيمية واضحة (Huang et al., 2021 [8]؛ arXiv, 2023 [9]) .

وتدل هذه النتائج معرفيًا على أن تقبل المعلمين لتقنيات الذكاء الاصطناعي يرتبط بدرجة الثقة في هذه الأنظمة ومدى وضوح أدوارها التكميلية، بينما تعكس منهجيًا أهمية الاعتماد على أدوات قياس الاتجاهات والمواقف المهنية للكشف عن أبعاد القلق التربوي المرتبط بالتقنيات الحديثة.

ثالثًا: التحديات المرتبطة بالتوظيف العملي للذكاء الاصطناعي في التعليم

تشير نتائج الدراسات إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه التوظيف الفعلي للوكلاء المعرفيين الذكيين ضعف برامج التدريب المهني المقدمة للمعلمين، مما يحد من قدرتهم على استخدام هذه التقنيات بكفاءة داخل الصفوف الدراسية [1] (ScienceDirect, ؛Ahmed, 2025).

[7] 2022كما أظهرت الدراسات أن محدودية البنية التحتية الرقمية في بعض المؤسسات التعليمية تمثل عائقًا رئيسًا أمام التكامل الكامل للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤدي إلى فجوة بين الإمكانات النظرية للتقنية والتطبيق الواقعي لها (الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥ [٢]). وتكشف هذه النتائج معرفيًا أن نجاح الذكاء الاصطناعي في التعليم لا يعتمد على التقنية ذاتها بقدر اعتماده على الجاهزية المؤسسية والبشرية، بينما توضح منهجيًا أهمية الدراسات الميدانية والتحليل التطبيقي في تشخيص الفجوة بين التخطيط والتنفيذ.

رابعًا: إمكانات التكامل والتعاون بين المعلم والذكاء الاصطناعي

أكدت نتائج الدراسات أن الوكلاء المعرفيين الذكيين يمكن أن يسهموا بفاعلية في تحسين جودة التعليم عندما يتم توظيفهم ضمن استراتيجيات تعليمية قائمة على التكامل بين دور المعلم والذكاء الاصطناعي، وليس على الإحلال أو الاستبدال[8] 2021 (Huang et al.,) ؛ MDPI, 2025 [5]؛ Springer Nature, 2025 [6]).كما أشارت الدراسات إلى أن الاستخدام المتوازن لهذه التقنيات يسهم في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، ويدعم التعلم النشط القائم على التفاعل وحل المشكلات (arXiv, [10] 2025).وتدل هذه النتائج معرفيًا على أهمية تبني نموذج تعليمي تكاملي يوازن بين القدرات التقنية والبعد الإنساني، في حين تعكس منهجيًا قيمة المراجعات المنهجية والدراسات التحليلية في بناء تصورات مستقبلية واضحة حول أدوار كل من المعلم والذكاء الاصطناعي في التعليم.

تشير مجمل النتائج إلى أن الوكلاء المعرفيين الذكيين يمتلكون إمكانات كبيرة لتحسين التعلم وجودة العملية التعليمية، إلا أن تحقيق هذه الإمكانات يرتبط بمعالجة المخاوف المهنية، وتجاوز التحديات التقنية والمؤسسية، وتوفير تدريب مهني فعال للمعلمين. وتدعم هذه النتائج توجه البحث الحالي نحو دراسة مخاوف المعلمين وتقديم استراتيجيات تعليمية متوازنة تضمن التكامل بين الذكاء الاصطناعي والدور الإنساني الفاعل للمعلم في بيئات التعلم الرقمية.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تطوير المهارات الرقمية والمهنية للمعلمين

- ضرورة تنفيذ برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول استخدام الوكلاء المعرفيين الذكيين وتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- تشمل البرامج مهارات: إدارة التعلم التكيفي، تحليل بيانات الطلاب، دمج الذكاء الاصطناعي في خطط التدريس.
- الهدف: تمكين المعلم من العمل بكفاءة مع التكنولوجيا دون استبداله ([١] أحمد، ٢٠٢٥؛ [٦] Springer Nature,[2025).

٢. تحسين البنية التحتية الرقمية للمدارس

- توفير أجهزة حديثة، شبكات إنترنت مستقرة، وبرمجيات تعليمية داعمة للذكاء الاصطناعي.
- يضمن هذا دمج الوكلاء المعرفيين بفعالية ويقلل من مشاكل استخدام التكنولوجيا بسبب القيود التقنية ([ScienceDirect, 2022٧]؛ [٢] الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥).

٣. توعية المعلمين بالجانب الأخلاقي والخصوصية

- وضع سياسات واضحة لحماية بيانات الطلاب والخصوصية عند استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- تنظيم ورش عمل حول الأبعاد الأخلاقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ([9] arXiv, 2023 ؛ [MDPI, 2025٥]).

٤. تصميم استراتيجيات تعليمية متكاملة

- تطوير خطط تعليمية تدمج دور المعلم والذكاء الاصطناعي بشكل تكاملي.
- الوكيل المعرفي يعمل كمساعد ذكي، بينما يظل المعلم مرشدًا وناقدًا تربويًا.
- تشمل الاستراتيجيات تقييم الطلاب، تصميم الأنشطة، وتحفيز التفاعل النقدي ([٣] العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤؛ [٤] عريشي، ٢٠٢٥).

٥. تعزيز التعاون البحثي والممارسات التجريبية

- تشجيع البحوث التطبيقية لتقييم فعالية استخدام الوكلاء المعرفيين في المدارس.
- مشاركة النتائج بين المؤسسات التعليمية لدعم أفضل الممارسات وتبادل الخبرات.
- الهدف: بناء قاعدة علمية قوية حول دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم ([MDPI, 2025٥ ؛ [٦ Springer [Nature, 2025).

٦. دعم التحول الرقمي المستدام

- دمج الذكاء الاصطناعي كجزء من استراتيجية طويلة المدى لتطوير التعليم وليس كتجربة مؤقتة.
- يشمل ذلك تطوير المناهج، التقييم المستمر، وتحديث أدوات التعلم الرقمي ([١] أحمد، ٢٠٢٥؛ [٢] الحجيلي والفراني، ٢٠٢٥).

٧. إشراك الطلاب وأولياء الأمور

- توعية الطلاب وأولياء الأمور بأهداف استخدام الوكلاء المعرفيين وأهمية دور المعلم.
- تعزيز القبول المجتمعي للتكنولوجيا التعليمية، وتقليل مقاومة التغيير ([٣] العنزي والعبيكان، ٢٠٢٤).

الخاتمة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية أن الوكلاء المعرفيين الذكيين يمثلون فرصة واعدة لتحسين جودة التعليم وتطوير أنماط التعلم التكيفي والشخصي، بما يسهم في تعزيز تفاعل المتعلمين ودعم اتخاذ القرارات التعليمية المبنية على البيانات. ومع ذلك، فإن دمج هذه التقنيات في البيئات التعليمية لا يخلو من تحديات جوهرية، تتعلق بتغير دور المعلم، والجوانب الأخلاقية المرتبطة بخصوصية البيانات، إضافة إلى متطلبات البنية التحتية الرقمية ومستوى الجاهزية المهنية للمعلمين.

وتؤكد نتائج الدراسة على أهمية تحقيق توازن واعٍ بين الدور الإنساني للمعلم وإمكانات الذكاء الاصطناعي، بحيث يظل المعلم محور العملية التعليمية ومرشدها التربوي الرئيس، في حين يؤدي الوكيل المعرفي الذكي دورًا تكميليًا داعمًا للتعلم ومساندًا لاحتياجات الطلاب الفردية. كما تبرز الحاجة الملحة إلى توفير برامج تدريب مهني مستمرة، وتعزيز الوعي الأخلاقي، وتطوير استراتيجيات تعليم رقمي واضحة تضمن الاستخدام الآمن والفعّال للتقنيات الذكية.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التعاون المدروس بين المعلم والتكنولوجيا يمثل مسارًا مستقبليًا واعدًا لتطوير التعليم في العصر الرقمي، شريطة أن يستند هذا التعاون إلى أسس علمية راسخة، وأدلة بحثية وتجريبية، تضمن تعظيم الفوائد التربوية للذكاء الاصطناعي مع الحد من مخاطره، وتحقيق تعليم إنساني متوازن ومستدام.

المراجع:

[1]م. أحمد، "الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية لتمكين استراتيجي"، **ASJP**، ٢٠٢٥.
https://asjp.cerist.dz/en/article/276115

[2]س. الحجيلي و ل. الفراني، "الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية"، **ejev.journals.ekb.eg**، 2025.
https://ejev.journals.ekb.eg/article_68952.html

[3]م. عايد العنزي و ر. عبد المحسن العبيكان، "الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية"، **ResearchGate**، 2024.
https://www.researchgate.net/publication/382054577_aldhka_alastnay_fy_altlym_mrajt_mnhjyt

[4]ز. محمد دحدوح عريشي، "Artificial Intelligence in Education: A Future Vision"، **Mandumah**، 2025.
https://search.mandumah.com/Record/1543626

[5] S. K. et al., "Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges", **MDPI**, 2025. https://www.mdpi.com/2414-4088/9/8/84

[6] S. M. et al., "A systematic review of literature reviews on Artificial Intelligence in Education (AIED)", **Springer Nature**, 2025. https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-024-00350-5

[7] R. P. et al., "Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education", **ScienceDirect**, 2022. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X2200073X

[8] J. Huang, S. Saleh, and Y. Liu, "A Review on Artificial Intelligence in Education", **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, 2021. https://www.richtmann.org/journal/index.php/ajis/article/view/12463?utm_source=chatgpt.com

[9] K. R. et al., "Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education: A Systematic Scoping Review", **arXiv**, 2023. https://arxiv.org/abs/2303.13379

[10] A. S. et al., "Teaching with AI: A Systematic Review of Chatbots, Generative Tools, and Tutoring Systems in Programming Education", **arXiv**, 2025. https://arxiv.org/abs/2510.03884

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور التربية في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية: غرس القيم (العدل، النزاهة).

أ. نوف صالح ارشيد العازمي
باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود – قسم السياسات التربوية – أصول التربية.

The Role of Education in Addressing Society's Economic Problems: Instilling Values (Justice and Integrity).

Nouf S. A. Al-Azmi
PhD Researcher, King Saud University – Department of Educational Policies – Foundations of Education.

Email: noof.q8.q8@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التربية الاقتصادية – العدل – النزاهة.

KEY WORDS:
Economic Education – Justice – Integrity.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الورقة إلى إبراز دور التربية في مواجهة المشكلات الاقتصادية المجتمعية من خلال غرس قيمتي العدل والنزاهة لدى المتعلمين. اعتمدت الورقة المنهج الوصفي التحليلي في عرض مفاهيم التربية الاقتصادية، وبيان مبرراتها وأهميتها، مع تسليط الضوء على إسهام التربية في معالجة تحديات الاقتصاد المعرفي. كما تناولت الورقة مفهوم القيم، ومراحل غرس قيمتي العدل والنزاهة، والنظريات المفسرة لهما، وأبرز رواد القيم، إضافة إلى التطبيقات التربوية الاقتصادية المرتبطة بهما. وتوصلت الورقة إلى أن ترسيخ قيم العدل والنزاهة يسهم في تنمية السلوك الاقتصادي الرشيد، وتعزيز المسؤولية الاقتصادية لدى الأفراد، ودعم جهود التنمية المستدامة في المجتمع. وأوصت الورقة بتفعيل الدور التربوي للمؤسسات التعليمية في غرس هذه القيم، وربطها بالممارسات التعليمية والأنشطة التطبيقي

ABSTRACT:

This paper aims to highlight the role of education in confronting societal economic problems through instilling the values of justice and integrity among learners. The study adopts the descriptive-analytical approach to present the concepts of economic education, clarify its rationales and significance, and shed light on the contribution of education to addressing the challenges of the knowledge economy. The paper also discusses the concept of values, the stages of instilling the values of justice and integrity, the theories explaining them, and the most prominent pioneers in the field of values, in addition to the educational and economic applications associated with these values. The paper concludes that reinforcing the values of justice and integrity contributes to developing rational economic behavior, enhancing individuals' economic responsibility, and supporting sustainable development efforts within society. Accordingly, the paper recommends activating the educational role of educational institutions in instilling these values and linking them to educational practices and applied activities.

مقدمة:

تواجه المجتمعات المعاصرة جملة من التحديات الاقتصادية المتسارعة، تتجلى في ضعف الوعي الاقتصادي، وسوء إدارة الموارد، وتراجع منظومة القيم الحاكمة للسلوك الاقتصادي للأفراد. وفي ظل هذه التحديات، تبرز التربية بوصفها ركيزة أساسية في بناء الإنسان القادر على التعامل الواعي والمسؤول مع القضايا الاقتصادية، من خلال إكسابه المعارف والمهارات والقيم التي تسهم في ترشيد السلوك الاقتصادي وتعزيز التنمية المجتمعية.

وتُعد التربية الاقتصادية أحد المداخل التربوية الحديثة التي تهدف إلى إعداد المتعلم إعدادًا متكاملًا يمكّنه من فهم المفاهيم الاقتصادية الأساسية، وممارسة أنماط سلوكية قائمة على الوسطية والاعتدال في الإنفاق والاستهلاك، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والإنتاج والادخار والاستثمار. ولا يقتصر دور التربية الاقتصادية على الجوانب المعرفية فحسب، بل يتعداها ليشمل غرس القيم الأخلاقية التي تضبط السلوك الاقتصادي، وفي مقدمتها قيمتا العدل والنزاهة.

وتنبع أهمية غرس قيم العدل والنزاهة من كونهما أساسًا لتحقيق التوازن الاقتصادي والاجتماعي، والحد من الممارسات السلبية كالهدر والفساد واستغلال الموارد. كما تسهم هذه القيم في تعزيز الثقة والمسؤولية والشفافية داخل المجتمع، بما ينعكس إيجابًا على التنمية الاقتصادية المستدامة. وانطلاقًا من ذلك، تسعى هذه الورقة إلى تناول دور التربية في معالجة المشكلات الاقتصادية المجتمعية من خلال غرس قيم العدل والنزاهة، وبيان الأسس النظرية والتطبيقات التربوية المرتبطة بذلك.

ماهية التربية الاقتصادية:

التربية لغة: "ربَّى يُربِّي، رَبِّ، تَربيةً، فهو مُرَبٍّ. أي هذّبه ونمّى قواه الجسميّة والعقليّة والخلقيّة كي تبلغ كمالها" (عمر، ٢٠٠٨، ج٢، ص٥٨٢). والاقتصادية لغة: "اقتصاد مصدر اقتصدَ ويعني استقامة الطريقة، أي التوسط والاعتدال" (عمر، ٢٠٠٨، ج٣، ص١٨١٩).

ومن هنا يتضح أن التربية الاقتصادية في اللغة تتمثل في إعداد المتعلم إعداداً اقتصادياً مُحكماً يساعده على التوسط والاعتدال في أمور استثمار المال وادخاره وإنفاقه بصورة سليمة.

واصطلاحاً تُعرف التربية الاقتصادية بأنها: تربية توجه سلوك المتعلم لكي يلتزم بقواعد الكسب والانفاق والانماء، وتجعله أكثر قدرة على التعامل مع الشئون الاقتصادية، وتُسهم في إعداد المتعلم الصالح ذوي الفهم الاقتصادي في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تجعل سلوكه رشيداً تجاه القضايا الاقتصادية، وتساعده على اكتساب المعلومات والمهارات الاقتصادية (حريري، ٢٠١٨).

وبناء على ذلك فالطالب لابد وأن يُربى اقتصادياً وأن تتحول التربية لواقع عملي اقتصادي يمارسه داخل وخارج المدرسة لمواجهة المشكلات الاقتصادية الحياتية المختلفة التي تواجهه.

وأشار أحمد وعبد الجواد (٢٠١٦) أن خصائص التربية الاقتصادية تتمثل في الآتي:

١. تربية تثقيفية تنويرية: هدفها توعية الأفراد ونشر الثقافة الاقتصادية لكي يتمكنوا من مواجهة تحديات العصر ومتغيراته، وتحقيق التنمية والتقدم الاقتصادي المراد تحقيقه.

٢. تربية إنتاجية: هدفها تشجيع الأفراد على العمل لزيادة إنتاجيتهم وغرس قيم حب العمل لديهم.

٣. تربية إنفاقيه استهلاكية: هدفها ترشيد الإنفاق والاستهلاك مع مراعاة الوسطية في ذلك.

٤. تربية ادخارية واستثمارية: هدفها تشجيع الادخار لدى الأفراد الذي يؤدي إلى الاستثمار.

٥. تربية بيئية: هدفها تكوين جيل واع ومهتم بالممتلكات العامة والخاصة وبالبيئة ومشكلاتها.

٦. تربية تنموية: هدفها استغلال كافة الموارد البشرية والمادية لبناء مجتمع اقتصادي متطور.

وبناء على ما سبق يتضح أن ماهية التربية الاقتصادية تتمثل في إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وبصورة خاصة فيما يتعلق بجوانب الانفاق والاستهلاك، والعمل والانتاج، والادخار والاستثمار، وذلك من خلال توعيتهم وتنمية سلوكهم.

- دواعي ومبررات التربية الاقتصادية:

١. الاسهام في تكوين السلوك الايجابي الرشيد للطلبة، وذلك تجاه المواقف والقضايا الاقتصادية.

٢. تزويد الطلبة بالثقافة الاقتصادية وتنمية كفاءة هذه الشخصية بالخبرات العملية في ممارسة المعاملات الاقتصادية باستخدام الأساليب والأدوات الاقتصادية.

٣. تعزيز المعرفة الاقتصادية لدى الطلبة، وتكون نتيجة ذلك قدرتهم على تلبية المطالب الاقتصادية للمجتمع (حريري، ٢٠١٨).

٤. التربية تكفل الأسس الثقافية والمعرفية الضرورية للاقتصاد في المجتمع المعاصر.

٥. الأهداف التعليمية لا يمكن فصلها في أي مجتمع عن وظيفته الاقتصادية؛ حيث تهدف التربية إلى تدريب الفرد وتعليمه، وهذا يدل على التوسع في القاعدة الاقتصادية، وزيادة الاستثمار في مجالات الاقتصاد وهذا يعني زيادة المصادر المالية التي يستند إليها في توسعه.

٦. التعليم ذات علاقة ترابطية بالاقتصاد، يرتكز التوسع في التعليم على ضرورة توفير التكاليف والتي مصدرها الاقتصاد (الشربيني، ٢٠٠١، كما ورد في الأهدل، ٢٠١٢).

ومما سبق يتضح أن ماهية التربية الاقتصادية تُسهم في إعداد المتعلم الصالح من خلال إكسابه القدر المناسب من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الاقتصادية والتي تجعله مستنيراً وواعياً بالنظام الاقتصادي لمجتمعه بما يحتوي من إجراءات اقتصادية، وكذلك القيام بأدواره كمدخر ومستثمر ومنتج ومستهلك، مما يؤدي لتحقيق التنمية الاقتصادية الشاملة في المجتمعات.

- مشكلة الاقتصاد المعرفي ودور التربية فيها:

أشار العازمي (٢٠٢١) أن الاقتصاد المعرفي هو الاقتصاد المعتمد على انتاج المعرفة والمشاركة فيها واستخدامه وتوظيفها، ويعتمد على توافر تكنولوجيا المعلومات ووسائل التعلم.

وذكر (David,2010، كما ورد في الربابعة والهياجنه، ٢٠١٧) أن الاقتصاد المعرفي يواجه العديد من المشكلات والتحديات، وتتمثل في الآتي:

١. تحديات اقتصادية: كتدني الدعم المادي للعملية التعليمية، مما يؤثر سلباً على توفير البيئة المناسبة لتطبيق مبادئ الاقتصاد المعرفي وذلك في ظل ارتفاع أسعار أدوات التكنولوجية، خاصة أن المؤسسات التعليمية ما زالت تعتمد على الموارد المادية التي تقدمها ميزانية الدولة.

٢. تحديات بشرية اجتماعية: حيث لا تحظى فلسفة الاقتصاد المعرفي وأهدافه بنفس القبول والاتجاهات الاجتماعية بين الثقافات المختلفة التي تتراوح ما بين مؤيد لها كما هو الحال في الدول الصناعية المتقدمة، وبين الرافض لها كحال الدول النامية التي تعاني من أزمات.

٣. تحديات إدارية: تتمثل بالسياسات والأنظمة التشريعية العامة، فمثلاً، قد تؤثر أنماط الإدارة التعليمة والتربوية التقليدية على توفير البيئة المناسبة لتفعيل الاقتصاد المعرفي.

وتلعب التربية دوراً مهماً في مواجهة المشكلات التي تواجه الاقتصاد المعرفي، من خلال:

١. الاستثمار في رأس المال البشري (فلية، ٢٠٠٧)؛ حيث يعتبر رأس المال البشرى جوهر الاقتصاد المعرفي؛ حيث تُسهم تنمية رأس المال البشرى من خلال التعليم والتدريب في خلق قوة عاملة مؤهلة ومتخصصة تسهم في معالجة مشكلات وعقبات الاقتصاد المعرفي.

٢. تنمية وتعزيز مقومات التنمية المجتمعية المستدامة بما يُعزز بناء المجتمع وتقدمه.

٣. تفعيل دور الأدوات التكنولوجية والمعلومات الرقمية، وتحقيق مخرجات ونواتج تعليمية مرغوبة.

٤. زيادة إنتاج المعرفة من خلال دعم البحث العلمي والابداع (الربابعة والهياجنه، ٢٠١٧).

- معني غرس القيم (العدل، النزاهة):

القيم مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات والمواقف، والعدل قيمة ثابتة ومطردة ترتبط وتتكامل مع منظومة القيم الحقة في حياة الأفراد والمجتمعات، وتتمثل في إعطاء كل فرد حقه دون زيادة أو نقصان (محمد، ٢٠١٦).

ويرى أولسون (Olson, 1998، كما ورد في محمد والخزاعي، ٢٠١٣): "أن قيمة النزاهة هي ما يميز أفعال وسلوك الفرد للمفاضلة أو التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ أخلاقياً والاستمرار بالصدق والاستقامة والتي تنعكس على التزاماته وتقييماته الذاتية والاطمئنان لتبريره للقناعات الأخلاقية للآخرين في الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية" (ص. ١٠).

إن غرس القيم (العدل، النزاهة) يعني تثبيت هذه القيم لدى المتعلم ويشارك في عملية الغرس جميع المؤسسات الاجتماعية والتربوية، ابتداء من المتعلم وانتهاء بمؤسسات المجتمع كافة؛ حيث تترسخ في بيئة اجتماعية سليمة تتحدد فيها التوجيهات وليس بينها أي تعارض أو تناقض، ولكي يتم غرس هذه القيم لابد من إكساب الفرد السلوكيات الحسنة ونبعده عن السلوكيات السيئة حيث ينبغي تعزيز منظومة هذه القيم المبنية على القناعة والقدرة والإرادة (الجلاد، ٢٠١٠).

- مراحل غرس قيمتي العدل والنزاهة:

تمر عملية غرس قيمتي العدل والنزاهة بمراحل معينة تتمثل في الآتي:

١. التوعية بقيمتي العدل والنزاهة: من خلال إثارة انتباه المتعلم إليها، وجذب عواطفه وعقله نحوها، وتحفيزه على التمسك بها، والنجاح في تطبيقها في حياته.

٢. التعريف بقيمتي العدل والنزاهة: من خلال بيان ماهيتها، وعناصرها، وأهميتها، وعاقبة التخلي عنها، بحيث يكون لدى الفرد معرفة كاملة وواضحة عن القيمة، وإزالة أي غموض حولها.

٣. تطبيق قيمتي العدل والنزاهة: من خلال الممارسة الحقيقية للقيمة، بالتعرض لمحكات واقعية.

٤. تعزيز قيمتي العدل والنزاهة: من خلال دعم مستوى ممارسة القيمة بالتحفيز بالمكافأة والتكريم والثناء المادي والمعنوي، وتقديم نماذج القدوة والتمسك بها (الحنبرجي، ٢٠١٧).

ومن هنا يتضح أن غرس قيمتي العدل والنزاهة بمستوياتهما الفردية والاجتماعية والتنظيمية تحقق صناعة الفرد الناجح الصالح من أجل بناء مستقبل أفضل.

- النظريات المفسرة للعدل والنزاهة:

سوف أتناول من خلال هذا المحور أهم النظريات المفسرة للعدل والنزاهة وهي كما يلي:

النظرية الوظيفية:

١. تؤكد هذه النظرية على أن المجتمع نظام مُعقد، ويتكون من أجزاء، وتعمل هذه الأجزاء مع بعضها من أجل تحقيق الاستقرار والترابط بين أجزاءه.

٢. ويُعد العدل والنزاهة أحد الأنساق الاجتماعية التي تُسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنميته وتكامله ويرتبط مع الأنساق مع الأنساق الاجتماعية التي تُسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنميته وتكامله ويرتبط مع الأنساق الأخرى كالنسق الأسري والاقتصادي والتربوي، ليُشكل الاجتماعي، وتقوم قيمتي العدل والنزاهة بسد العجز الذي قد ينشأ عن وجود خلل وظيفي نتيجة عجز أحد الأنساق الاجتماعية في القيام بوظيفته (الدوسري، ٢٠٢٠).

نظرية القيم:

١. ترى هذه النظرية أن التنشئة الاجتماعية محور أساسي ومهم، فمن خلالها يكتسب الفرد قيمه وتتشكل أدواره في الحياة.

٢. من خلال التنشئة الاجتماعية يتم غرس قيمتي العدل والنزاهة وتنميتها لدى الأفراد، فهي تتضمن أهدافاً وقيماً لهاتين القيمتين، ويكتسب الفرد من خلال مؤسسات المجتمع، كالأسرة والمدرسة والمسجد والأصدقاء، تلك القيم (الدوسري، ٢٠٢٠).

النظرية المعرفية:

تنظر النظرية المعرفية التطويرية إلى أن اكتساب القيم لا يكون محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكييف السلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية وإنما تؤكد أن القيم تنشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية (سفيان، ٢٠١٢). ومن هنا يتضح أن اكتساب قيمتي العدل والنزاهة يعتمد على وجود التوازن بين العلاقات الاجتماعية والقدرات العقلية.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن النظريات المفسرة للقيم (العدل، والنزاهة) بالرغم من اختلاف تفسيرها، إلا أنها تؤكد على أن القيم مرتبطة بذات الفرد وتتشكل بناء على تنشئته وقدراته.

- أهم رواد القيم (العدل، النزاهة):

ماسلو *Maslow*:

هو عالم نفس أمريكي له نظرية ركز فيها بشكل أساسي على الجوانب الدافعية للشخصية الإنسانية. ويؤكد على أن هناك علاقة واضحة بين ارتقاء قيم الفرد وبين ارتقاء دوافعه وحاجاته، فالدافع إلى العدل والنزاهة على سبيل المثال يرتبط بالإنجاز والطموح والاستقلال (سفيان، ٢٠١٢).

كارل يونج Carl Jung :

هو عالم نفس سويسري يؤكد على أن القيم (العدل، النزاهة) تتسامى وتتزايد لدى الفرد في شكل رموز اجتماعية ودينية وفلسفية، فهو يتحول إلى إنسان روحي، وهذا التحول هو أكثر الوقائع حسماً في حياة الشخص، لأنه إذا أصاب الخلل أي شيء فتتأثر هذه القيم (خليفة، ١٩٩٢).

كارتر Carter:

يرى كارتر أن النزاهة تتكون من ثلاث مكونات: المكون الأول: البصيرة وتعني القدرة على التمييز بين ما هو صحيح أخلاقياً وبين ما هو خطأ أخلاقياً .المكون الثاني: السلوك المستقيم: وهو القدرة على القيام بالعمل والسلوك المستقيم وفق هذه القناعات. المكون الثالث: التبرير العام بكون الشخص يعمل وفق التزاماته المجتمعية (محمد والخزاعي، ٢٠١٣).

- التطبيقات التربوية الاقتصادية للعدل والنزاهة:

١. الايمان الحقيقي بهذه القيم والسعي الجاد لاكتسابها والعمل بها للنجاح في الحياة الاقتصادية.

٢. إعمال العقل في فهم وإدراك أهمية قيمتي العدل والنزاهة، ويكون ذلك نابعاً من شخصية الفرد، وألا يكون ذلك تقليداً بدون اقتناع.

٣. النزاهة والعدل يعتبران مدخلان لمعالجة العديد من المشكلات الاقتصادية المجتمعية.

٤. تُعد قيمتي النزاهة والعدل في المؤسسات التربوية ذات أهمية كبيرة في نجاحها واستمراريتها.

٥. مساعدة المتعلم في استغلال ما لديه من قدرات واستعدادات إلى أقصى درجة ممكنة لاكتساب قيمتي العدل والنزاهة بما يعود عليه وعلى المجتمع من منافع اقتصادية.

٦. تفعيل الدور التربوي للمؤسسات التعليمية لتأصيل النزاهة والعدل لدى المجتمع.

٧. تفعيل دور المدرسة والجامعة لتأصيل النزاهة والعدل من خلال الخدمات الاجتماعية مثل الأنشطة الطلابية والمسابقات العلمية والمعارض المتخصصة والبرامج الاعلامية.

٨. تربية الفرد على الفضيلة والقيم الصالحة والتي من أهمها قيمتي العدل والنزاهة لأن ضعف هذه القيم قد يؤدي إلى عدم الاحساس بالمسئولية الاقتصادية تجاه المجتمع.

٩. تكوين جيل قادر على تحمل المسئوليات والتعامل بعدل ونزاهة وشفافية لخدمة المجتمع.

المراجع:

أحمد، سعاد، وعبد الجواد، مروة. (٢٠١٦). آليات تربوية مقترحة لتفعيل دور التعليم قبل الجامعي بمصر في دعم التربية الاقتصادية للطلاب. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤ (٤)، ١٩-٧٥.

الأهدل، أسماء زين صادق. (٢٠١٢). فاعلية وحدة مقترحة في التربية الاقتصادية ضمن مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل وتنمية الاتجاه لطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٢٣)، ٢٦١-٢٨٥.

الجلاد، ماجد. (٢٠١٠). *تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم*. دار المسيرة.

حريري، هند حسين محمد. (٢٠١٨). مفاهيم التربية الاقتصادية في مقررات الصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية، *٣٤* (٧)، ٥٢١- ٥٤٨.

الحنبرجي، محمد. (٢٠١٧). غرس القيم وتنميتها في السنة النبوية باستخدام طريقة حل المشكلات. *دراسات- علوم الشريعة والقانون، ٤٤* (٣)، ١٣-٢٧.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٢). *ارتقاء القيم: دراسة نفسية*. عالم المعرفة.

الدوسري، راشد. (٢٠٢٠). غرس قيم العمل التطوعي لطالب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨* (١)، ٨١-١٠٧.

الربابعة، حمزة عبد الكريم، والهياجنة، وائل سليم. (٢٠١٧). تقييم دور الاقتصاد المعرفي في تمكين العملية التعليمية وتحدياته المعاصرة في الجامعات الأردنية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٢٥* (١)، ١٢١-١٤٢.

سفيان، بوعطيط. (٢٠١٢). *القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني* [رسالة دكتوراة، جامعة منتوري قسطنطينية]. الجزائر.

العازمي، نادية صحن حمدان. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق ممارسات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر معلمات الاقتصاد المنزلي بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، ٣٧* (٢)، ٢٣٩-٢٨٣.

عمر، أحمد. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

فليه، فاروق. (٢٠٠٧). *اقتصاديات التعليم: مبادئ راسخة واتجاهات حديثة* (ط. ٢)، دار المسيرة.

محمد، حياة. (٢٠١٦). درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥* (٩)، ١-٣١.

محمد، علياء قاسم، والخزاعي، علي. (٢٠١٣). النزاهة الأخلاقية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الباحث*، (١١)، ١-٢٢.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

توظيف علم اللغة الجنائي في تعزيز النّزاهة والأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية.

أ. دلال محمد جبلي الشّديدي
معلمة وباحثة في علم اللغة الجنائي.

Employing Forensic Linguistics to Enhance Integrity and Linguistic Security within Educational Institutions.

Dalal Mohmmed Alshdidi
Teacher and Researcher in Forensic Linguistics.

E-Malil: dmhmd8663@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
علم اللغة الجنائي، النّزاهة البحثية، الأمن اللغوي، الانتحال اللغوي، الأدلة اللغوية، كشف الانتحال.

KEY WORDS:
Forensic Linguistics, Integrity, Linguistic security, plagiarism, Linguistic Evidence.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى توظيف علم اللغة الجنائي في المؤسسات التعليمية بوصفه إطارًا علميًا وتطبيقيًا يسهم في تعزيز النزاهة الأكاديمية ومواجهة مظاهر الانتحال والتزوير الأكاديمي، ولا سيما في ظلّ الاعتماد المتزايد على النصوص المولَّدة آليًا. ينطلق البحث من استعراضٍ منهجي لأهم الأساليب والتقنيات اللغوية المعتمدة في هذا الحقل، مع التركيز على الآليات التي تمكّن من رصد الأنماط الأسلوبية وتحديد المؤشرات اللغوية الدالة على السلوكيات المخالِفة. ويعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يسعى إلى وصف الظواهر اللغوية المرتبطة بالانتحال والتزوير الأكاديمي، وتحليل المؤشرات الأسلوبية التي يعتمدها علم اللغة الجنائي في الكشف عنها، بما يتيح بناء تصور علمي يُسهم في تطوير آليات الكشف والوقاية داخل المؤسسات التعليمية.

تشير النتائج إلى أنّ علم اللغة الجنائي يُعدّ أداة دقيقة يمكن تكييفها لبيئات التعليم من خلال تطوير أنظمة كشف الانتحال، وتحليل الكتابة الطلابية، ورصد التناقضات الأسلوبية الناتجة عن الاستخدام غير المشروع لمصادر خارجية أو تطبيقات توليد النصوص؛ لدعم السياسات اللغويّة، وتعزيز ثقافة النزاهة، ورفع مستوى جودة المخرجات الأكاديمية. وتخلص الورقة إلى مجموعة من التوصيات العملية التي تشمل تبنّي مقاربات لغوية قائمة على الأدلة، وتوفير برامج تدريب متخصصة للكوادر التعليمية، تستند إلى مبادئ علم اللغة الجنائي، بما يضمن بيئة تعليمية أكثر شفافية ومسؤولية.

ABSTRACT:

This paper explores the application of forensic linguistics in educational institutions as a practical framework for enhancing academic integrity and combating plagiarism, including the use of AI-generated texts. Through a descriptive-analytical approach, it reviews key linguistic techniques for detecting stylistic patterns and identifying markers of misconduct. Findings indicate that forensic linguistics can be effectively adapted to educational contexts for plagiarism detection, student writing analysis, and the identification of stylistic inconsistencies, thereby supporting language policies, fostering integrity, and improving academic quality. The study concludes with practical recommendations, including evidence-based linguistic strategies and specialized training for educators, to promote a more transparent and accountable learning environment.

المقدّمة:

الحمد لله الواحد القهار، الفرد الصّمد، الذي لا شريك له في ملكه، ولا يرام قدرته، الذي خلق الإنسان وعلّمه البيان، وأشهد أنَّ لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين. أمّا بعد:

في عصر تتسارع فيه الابتكارات التكنولوجية وتنتشر فيه المعلومات بشكل غير مسبوق، باتت المؤسسات التعليمية تواجه تحديات معقدة تتجاوز الحدود التقليدية للنزاهة الأكاديمية. لم يعد الانتحال أو التلاعب النصي مجرد خرق للقواعد الجامعية، بل أصبح ظاهرة مترابطة مع التطورات الرقمية، حيث يمكن للبرمجيات الحديثة والذكاء الاصطناعي إعادة إنتاج نصوص تبدو أصيلة، مما يفرض على الجامعات والمدارس تطوير أدوات وآليات متقدمة لرصد هذه الانتهاكات وحماية المصداقية العلمية. هذه البيئة الرقمية المعقدة جعلت من الضروري تبني تخصصات جديدة قادرة على التعامل مع النصوص وتحليلها بشكل علمي دقيق، ومن أبرزها علم اللغة الجنائي (Forensic Linguistics)، الذي يجمع بين التحليل اللغوي الدقيق والمعرفة الرقمية، والأدوات النفسية لاستقصاء هوية المؤلفين وكشف الانتهاكات الأكاديمية.

يعالج علم اللغة الجنائي اليوم أسئلة جوهرية تتعلق بالمصداقية الأكاديمية، منها: كيف يمكن التمييز بين النص الأصلي والمزيف؟ وما هي الأنماط اللغوية التي تكشف عن أسلوب كاتب معين؟ يأتي ذلك من خلال تحليل الأسلوب، والتراكيب اللغوية، والمفردات، والإيقاع النصي. يتيح هذا العلم التعرف على المؤلف وفهم استراتيجيات التلاعب النصي، وتقديم أدلة ملموسة يمكن الاعتماد عليها في التحقيقات الأكاديمية والقانونية على حد سواء. كما يسمح بفهم السلوك البشري في استخدام اللغة، وكيف يمكن للتكنولوجيا أن تُستغل في غياب الرقابة الأكاديمية لتعقيد ظاهرة الانتحال والتزوير.

ويأتي البعد التكنولوجي ليكمل هذا التحليل، حيث تعتمد المؤسسات التعليمية على أدوات رقمية متقدمة للمقارنة بين النصوص وتحليل التكرارات الأسلوبية والكشف عن المحتوى المعاد صياغته بواسطة الذكاء الاصطناعي. هذا التكامل بين التحليل اللغوي والتقنيات الرقمية يسمح برصد الانتهاكات بدقة، حتى في الحالات التي يصعب اكتشافها بالطرق التقليدية. كما يعزز هذا النهج التعاون بين اللغويين الجنائيين، وخبراء تكنولوجيا المعلومات، وعلماء النفس التحليلي، تقديم فحص شامل للنصوص وفهم دوافع الانتحال وأسلوب التلاعب.

ولا يقتصر دور علم اللغة الجنائي على البيئة الأكاديمية فقط، بل يمتد إلى المجال القانوني والإعلامي، حيث يمكن استخدامه في التحقيقات القانونية، والتدقيق في الوثائق الرسمية، وتحليل المراسلات الإلكترونية، والتقارير الصحفية، لكشف الانتحال والتزوير والخداع، وتعزيز الشفافية والمصداقية على نطاق أوسع. ومن هذا المنطلق، أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية وضع سياسات واضحة، وتبني برامج متقدمة للتحقق من أصالة المحتوى، وتدريب الكوادر الأكاديمية على التعرف على المؤشرات اللغوية للانتحال والتزوير؛ لضمان بيئة تعليمية نزيهة وآمنة لغويًا وأكاديميًا.

ومن ثم، تكمن مشكلة الدّراسة في ضعف توظيف الأدوات اللغوية الجنائية داخل المؤسسات التعليمية، مما أدى إلى تزايد مظاهر الإخلال بالنزاهة اللغوية والأكاديمية، مثل الانتحال، تزوير الوثائق، التلاعب اللغوي، أو إخفاء هوية الكاتب.

ومن الدّراسات السّابقة التي جرت في دراسة الأمن اللغوي وعلم اللغة الجنائي ودورهما في كشف الانتحال بصفة عامة:

١- الشمراني، مريم (٢٠٢١م): "الأمن اللغوي في المؤسسات الجامعية"، مجلة التربية المعاصرة.

هدفت الدّراسة إلى تحليل الأمن اللغوي داخل المؤسسات الجامعية وكيفية تعزيز النزاهة الأكاديمية من خلال ضمان الأصالة اللغوية في البحوث الأكاديمية. تركز الدّراسة على استراتيجيات وأساليب تحليل اللغة الجنائية في مكافحة الانتحال والتزوير اللغوي في الأبحاث الأكاديمية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بتحليل الواقع اللغوي في الجامعات، واستعرضت تطبيقات علم اللغة الجنائي في الكشف عن التلاعب في الأبحاث الأكاديمية.

2.Grant, T. (2019) Individual Writers Usin Linguistic Fingerprinting.

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير وتحليل فكرة البصمة اللغوية (Linguistic Fingerprinting)، وهي مفهوم يستخدم لتحليل السمات الأسلوبية في الكتابة، وتحديد هوية الكاتب من خلال تحليل نمط الكتابة الخاصة به. تستهدف الدراسة أساسًا تطبيق هذا المفهوم في السياقات القانونية، مثل القضايا الجنائية أو قضايا الانتحال الأكاديمي. اعتمدت الدراسة على منهجٍ تحليلي يعتمد على مقارنة النصوص المكتوبة من قبل أشخاص مختلفين باستخدام أدوات البرمجيات اللغوية. يتم تحليل السمات الأسلوبية، مثل: التكرار اللغوي، البنية النحوية، التراكيب اللفظية، وذلك لتحديد الفرق بين الكتابات الأصلية والمنسوخة.

٣. عبد الرحمن، هدى (٢٠١٩) علم اللغة الجنائي وتطبيقاته في كشف السرقات العلمية، مجلة العلوم الإنسانية.

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور علم اللغة الجنائي في كشف السرقات العلمية داخل المؤسسات الأكاديمية. تركز الدراسة على تطبيق التقنيات اللغوية الجنائية لفحص النصوص الأكاديمية والكشف عن الانتحال سواء في الأبحاث أو المقالات الطلابية، استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع عينات من النصوص الأكاديمية المختلفة، ثم تطبيق أساليب تحليل الأسلوب والتحليل النصي على النصوص للكشف عن الانتحال أو التلاعب. تم الاستعانة بأدوات كشف الانتحال مثل Turnitin وبرامج فحص النصوص.

4-Turell, M. T. (2010) "Stylometry and Forensic Linguistics: A Case Study.

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف استخدام أساليب التحليل الكمي، مثل: (Stylometry)، في الكشف عن الانتحال. يتم من خلالها تحليل نمط الكتابة باستخدام الأساليب الرياضية والإحصائية بهدف تحديد ما إذا كان النص قد كُتِب من قبل الشخص نفسه أو تم نسخه من شخص آخر. استخدم الباحث منهجًا تحليليًا كميًا يدمج بين الأساليب اللغوية الإحصائية واللغوية الكلاسيكية. تم تطبيق تقنيات التحليل على نصوص متنوعة لاستخلاص السمات الأسلوبية من خلال التكرار اللفظي، والتركيب اللغوي، وأنماط الأسلوب.

5-Olsson, J. (2008) "Forensi Linguistics: An Introduction to Language, Crime and the Law.

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم مقدمة شاملة لعلم اللغة الجنائي، مع التركيز على التطبيقات القانونية، وكيف يمكن استخدام اللغة في الكشف عن الجريمة أو التزوير. تشمل الدراسة نماذج تحليلية توضح كيفية استخدام علم اللغة الجنائي في الحالات القضائية، مثل: تحليل المحادثات، والتحقيقات الجنائية، والتلاعب اللغوي في النصوص القانونية. استخدم المنهج المقارن والتحليلي لفحص عدة دراسات من قضايا قانونية استخدم فيها المحللون اللغويون تقنيات تحليل النصوص. قام الباحث أيضًا باستخدام تقنيات التحليل النحوي وتحليل الأسلوب للكشف عن التلاعب في النصوص.

ويهدف البحث إلى عدّة أهداف، منها:

١- توضيح مفهوم علم اللغة الجنائي ودوره في حماية الأمن اللغوي.

٢- تقديم آليات تطبيقية لاستخدام الأدوات اللغويّة الجنائية في كشف الانتحال.

٣- اقتراح سياسات مؤسسية لتحسين الخِطاب الأكاديمي والحد من التلاعب اللغوي.

وساعدني تصور الأهداف المتقدمة على طرح عدّة تساؤلات وهي:

١- ما مستوى معرفة المؤسسات التعليمية بمفهوم الأمن اللغوي ودور علم اللغة الجنائي؟

٢- ما أبرز الانتهاكات اللغوية التي تواجهها البيئة التعليمية؟

٣- كيف يمكن لتقنيات علم اللغة الجنائي الكشف عن الانتحال والتزوير النصي؟

٤- ما الآليات المقترحة لتعزيز النزاهة اللغوية داخل المؤسسات التعليمية؟

٥- ما أثر تطبيق أساليب التحليل الجنائي للغة على الحد من المخالفات الأكاديمية؟

والمنهج المتبع هو المنهج الوصفي التّحليلي، إذ يسعى إلى وصف الظواهر اللغوية المرتبطة بالانتحال والتزوير الأكاديمي، وتحليل المؤشرات الأسلوبية التي يعتمدها علم اللغة الجنائي في الكشف عنها، لبناء تصور علمي دقيق يسهم في تطوير آليات الكشف داخل المؤسسات التعليمية.

وقد جرى تقسيم البحث إلى: مبحثين وخاتمة:

- تناول المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لعلم اللغة الجنائي والأمن اللغوي في المؤسسات التعليميّة، وضمَّ أربعة مطالب.

- واشتمل المبحث الثّاني على: الانتهاكات اللغويّة في البيئة التّعليميّة، وضمَّ أربعة مطالب.

- وضمت الخاتمة أهم النتائج والتّوصيات التي توصل إليها البحث.

المبحث الأول. الإطار المفاهيمي للأمن اللغوي وعلم اللغة الجنائي في المؤسسات التعليمية:

يمثل الأمن اللغوي وعلم اللغة الجنائي ركائز متقدمة لضمان سلامة المؤسسات التعليمية على المستويين المعرفي والإجرائي. يسعى الأمن اللغوي إلى تنظيم استخدام اللغة ومراقبة النصوص والمراسلات بما يحمي العملية التعليمية من الانحرافات اللغوية والتواصلية، في حين يزود علم اللغة الجنائي المختصين بالأدوات التحليلية اللازمة للكشف عن المخاطر المرتبطة بالجرائم اللغوية أو النصية، سواء في الفضاء الرقمي أو الورقي. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية دمج هذين المجالين في المؤسسات التعليمية؛ لتعزيز بيئة تعليمية آمنة ومهيأة للنمو الأكاديمي [١]. وعليه، يسعى هذا المبحث إلى تحقيق أربعة مطالب، تفصيلها كالآتي:

[١] - ينظر: الأمن اللغوي العربي: مفهومه ومصادر صور الخطر عليه ومحفزاته، ص٦-٥.

المطلب الأول. مفهوم الأمن اللغوي وجذوره النّظرية:

عند تتبع مفهوم الأمن اللغوي في المعاجم العربيّة، نجد أن جذر كلمة كلمة "أمن" (أ-م-ن): يشير إلى السلامة والاطمئنان والحماية من الخطر، سواء على الصعيد النفسي أو الاجتماعي. ومنه تُشتق مجموعةٌ من الكلمات، مثل: آمَنَ، أَمِين، مُؤْمِن، أَمْن، التي تحمل دلالات الاطمئنان والاستقرار [٢]. وعليه، يرتبط الأمن اللغوي بحفظ اللغة من الانحرافات والخلل، بما يضمن سلامة التواصل والرسائل داخل المؤسسات التعليمية. أمّا جذر كلمة "لغوي" (ل-غ-و): يعود هذا الجذر إلى معنى الكلام أو التعبير اللغوي، ووفقًا لابن منظور، فإن (ل-غ-و) يتعلق بالكلام سواء كان فارغًا أو متقنًا [٣]، ومنه تُشتق كلمات: لَغْو، لغة، ولغوي أي ما يتعلق باللغة. وعليه، يشير مصطلح "لغوي" في الأمن اللغوي إلى الحرص على صحة اللغة ودقتها وضبط استعمالها في التعبير والتواصل.

أمّا مفهومه اصطلاحًا فإنه يشيرُ إلى مجموعة السياسات والإجراءات والضوابط التي تهدف إلى الحماية من الانحرافات والتحريف، وضمان سلامة استخدامها، في جميع أشكال التواصل داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية، ويشمل ذلك الرقابة على النصوص المكتوبة والشفهية، وضبط المصطلحات العلمية والتربوية، والعمل على تعزيز الدقة والوضوح في التعبير اللغوي [٤].

وانطلاقًا من هذا التّعريف الاصطلاحي، يتضح أن الأمن اللغوي يعدُ ضرورة ملحّة في ظل التغيرات المتسارعة التي تشهدها المجتمعات المعاصرة، حيث أصبح التداخل اللغوي وتعدد أنماط التعبير سببًا في ظهور كثير من مظاهر الاضطراب في التواصل. فغياب الضبط اللغوي داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية يؤدي إلى ضعف الفهم، وتباين الدلالات، واختلال نقل المعرفة، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة الأداء التعليمي والتفاعل المؤسسي. فالأمن اللغوي يضطلعُ بدور وقائي؛ لأنه يعمل على الحد من التشويه الدلالي للمفاهيم، ويمنع تسرب الاستخدامات غير الدقيقة أو غير المنضبطة للغة، خاصة في المجالات العلمية والتربوية التي تتطلب درجة عالية من الوضوح والاتساق. كما يسهم في ترسيخ لغة مؤسسية مشتركة تسهّل التفاهم بين الأفراد، وتدعم الانسجام في الخطاب التعليمي والاجتماعي.

ويكتسب الأمن اللغوي أهمية إضافية لكونه يسهم في ضبط الوعي اللغوي لدى المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على التعبير السليم والمنهجي، الأمر الذي ينعكس على مستوى التفكير والتحليل لديهم. فاللغة الدقيقة ليست وسيلة للتواصل فحسب، بل أداة لتنظيم الفكر وبناء المعرفة، ومن ثم فإنَّ حمايتها تمثل حماية للفكر ذاته.

وعليه، فإنَّ الأمن اللغوي يُعد شرطًا أساسيًا لتحقيق الاستقرار المعرفي والتواصلي داخل المجتمع، وضمان فاعلية الخطاب اللغوي في أداء وظائفه التعليمية والثقافية، دون أن يتعرض للخلل أو التشويش أو التناقض في الدلالة.

المطلب الثّاني. أبعاد الأمن اللغوي في البيئة التّعليمية:

يُعدّ الأمن اللغوي في المؤسسات التعليمية مفهومًا مركّبًا ومتعدد الأبعاد، إذ لا يقتصر على سلامة اللغة من الأخطاء الشكلية، بل يمتد ليشمل منظومة متكاملة من القيم والممارسات والضوابط التي تحكم إنتاج المعرفة وتداولها[٥]، وفي ظل التحولات الرقمية المتسارعة، وتزايد الاعتماد على البحث العلمي والنشر الإلكتروني، برز الأمن اللغوي بوصفه ضرورة أكاديمية ومؤسسية لضمان نزاهة الخطاب العلمي، وحماية الممارسات اللغوية من الانحراف أو الاستغلال أو التشويه، ومن هذا المنطلق، يتداخل الأمن اللغوي مع أبعاد معرفية وأخلاقية وقانونية ومؤسسية، تشكّل في مجموعها إطارًا حاكمًا لاستخدام اللغة داخل البيئة التعليمية[٦].

- أولًا. البعد الأكاديمي:

يتمثل البعد الأكاديمي للأمن اللغوي في الحفاظ على جودة المعرفة المنتجة داخل المؤسسات التعليمية، وضمان أن تكون النصوص العلمية والبحثية نتاج جهد علمي أصيل يعكس قدرات الباحث الفكرية والتحليلية. ويشمل هذا البعد مكافحة مظاهر الانتهاك اللغوي التي تهدد مصداقية البحث العلمي، مثل: الانتحال المباشر، وإعادة الصياغة المضللة، والتزوير النصي، وهي ممارسات تُعد من أخطر صور الإخلال بالأمن اللغوي. كما يرتبط هذا البعد بسلامة البناء اللغوي للنصوص الأكاديمية، ودقة المصطلحات، واتساق الأسلوب العلمي، بما يضمن وضوح الأفكار وصحة نقل المعرفة.

- ثانيًا. البعد الأخلاقي:

يرتبط البعد الأخلاقي بالأطر القيمية التي تحكم السلوك اللغوي للطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وفي مقدمتها الأمانة العلمية، واحترام حقوق الملكية الفكرية، وتحمل المسؤولية المعرفية. ويُعدُّ هذا البعد حجر الأساس في ترسيخ ثقافة النزاهة داخل المؤسسات التعليمية؛ لأن ضعف الوعي الأخلاقي يؤدي إلى تطبيع الممارسات اللغوية غير المشروعة، ويُفرغ العملية التعليمية من مضمونها

---

٢ - ينظر: لسان العرب، ابن منظور، (٢٢/١٣).
٣ - المرجع السّابق، (٢٥٢/١٥).
٤ - ينظر: الأمن اللغوي العربي: مفهومه ومصادر وصور الخطر عليه ومحفزاته، ص٦.
٥ - المرجع السّابق، الصفحة نفسها.
٦ - ينظر: استراتيجية إعداد الباحث وتحصين وحماية البحث العلمي، ص٢٢.

القيمي. ومن ثم، فإن تعزيز البعد الأخلاقي يسهم في بناء وعي لغوي مسؤول، يجعل الالتزام بالأمن اللغوي خيارًا ذاتيًا لا مجرد استجابة لضوابط خارجية.

- ثالثًا. البعد القانوني:

يتجسد البعد القانوني للأمن اللغوي في ارتباطه باللوائح والتشريعات التي تنظم حقوق الملكية الفكرية، وتجرّم ممارسات التزوير والانتحال وسرقة النصوص. وتزداد أهمية هذا البعد في ظل الانتشار الواسع للتقنيات الرقمية، واعتماد المؤسسات التعليمية على النشر الإلكتروني والتقويم الرقمي، مما يجعل النصوص أكثر عرضة للاعتداء أو التلاعب. ويسهم الإطار القانوني في توفير الحماية الرسمية للنصوص الأكاديمية، وردع المخالفات اللغوية، وتحقيق العدالة بين المنتجين للمعرفة داخل البيئة التعليمية.

- رابعًا. البعد المؤسسي:

يرتبط البعد المؤسسي بدور المؤسسة التعليمية في تبني سياسات واضحة، وتوفير آليات فعّالة، وبناء هياكل تنظيمية تضمن حماية الأمن اللغوي. ويشمل ذلك إنشاء وحدات أو لجان مختصة بالنزاهة الأكاديمية، واعتماد أنظمة كشف الانتحال، ووضع إجراءات محددة للتعامل مع المخالفات اللغوية. كما يتمثل هذا البعد في دمج مفاهيم الأمن اللغوي ضمن الخطط التعليمية والتدريبية، بما يعزز الوعي المؤسسي بأهميته، ويجعل الالتزام به جزءًا من الثقافة التنظيمية للمؤسسة.

وعليه، فإنَّ الأمن اللغوي في المؤسسات التعليمية لا يمكن اختزاله في جانب واحد، بل يقوم على منظومة متكاملة من الأبعاد الأكاديمية والأخلاقية والقانونية والمؤسسية التي تتكامل فيما بينها لضمان سلامة الخطاب اللغوي ونزاهة الإنتاج المعرفي. ويُسهم هذا التكامل في حماية اللغة من مظاهر الانحراف والتحريف، وتعزيز جودة البحث العلمي، وترسيخ ثقافة المسؤولية اللغوية داخل البيئة التعليمية. وتفعيل هذه الأبعاد يمثل شرطًا أساسيًا لتحقيق أمن لغوي فعّال، قادر على دعم العملية التعليمية وضمان استقرار التواصل المعرفي داخل المؤسسات.

المطلب الثّالث. علم اللغة الجنائي من منظور لساني في ضوء تعريفات الباحثين:

يعد علم اللغة الجنائي Forensis Linguistics أحد فروع اللسانيات التّطبيقية، وقد نشأ في السياق الغربي استجابةً إلى توظيف التحليل اللغوي في القضايا القانونية والأكاديمية؛ للكشف عن الانتحال، والتزوير النصي، وتحديد مؤلف النصوص المشكوك فيها، من خلال بنية متعددة المستويات، تشتمل: الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة، والتداولية [٧].

عرَّف جون غيبونز علم اللغة الجنائي بأنه: «دراسة اللغة في السياقات القانونية والجنائية، بما يشمل لغة القوانين، ولغة الإجراءات القضائية، وتحليل النصوص بوصفها أدلة لغوية» [٨]. ويؤكد هذا التعريف على البعد المؤسسي للغة، الذي يمكن إسقاطه على البيئة التعليمية، إذ تُفهم النصوص الأكاديمية بوصفها وثائق يمكن فحصها وتحليلها للكشف عن المخالفات اللغوية والانتهاكات المعرفية.

أما مالكولم كولتهارد، فيعرّف علم اللغة الجنائي بأنه: «تطبيق المعرفة اللسانية على النصوص محل النزاع، بغية تحديد خصائصها الأسلوبية، والكشف عن الانتحال أو التزوير، أو إسناد النص إلى مؤلفه المحتمل» [٩]. ويبرز هنا مفهوم «الإسناد اللغوي» (Authorship Attribution)، وهو جوهري في المجال الأكاديمي، حيث يُستخدم لتحليل النصوص المقدمة من الطلاب والمحققين، ومقارنة أسلوبها بأنماط الكتابة المعتادة؛ لتحديد مدى أصالتها.

أمّا روجر شُوي فيرى أنَّ علم اللغة الجنائي هو: «تحليل استعمال اللغة في المواقف التي تنطوي على نزاع أو مساءلة، مع التركيز على المقاصد التواصلية وأفعال الكلام» [١٠]. ويتيح هذا التصور التداولي فحص النصوص الأكاديمية للكشف؛ عن نوايا الكاتب، سواء أكانت تهدف إلى التضليل أو المحاكاة، وهو ما يعكس البعد الأخلاقي للأمن اللغوي.

كما يركز تيم غرانت على البعد الإحصائي والأسلوبي، حيث يعرف علم اللغة الجنائي بأنه: «تحليل الأنماط اللغوية القابلة للقياس داخل النصوص، بغرض التعرف على البصمة الأسلوبية للكاتب» [١١]. ويُمكّن هذا النهج المؤسسات التعليمية من كشف التفاوت الأسلوبي

---

[٧] - ينظر اللسانيات الجنائية، صالح بن فهد، ص٢٤.

[8] - Gibbons, John. Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System. Blackwell Publishing, 2003, pp. 1–346.

[9]- Gibbons, John. Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System. Blackwell Publishing, 2003, pp. 1–346.

[10]- Shuy, Roger W. The Language of Confession, Interrogation, and Deception. SAGE Publications, 1998, p. 25.

[11] - Solan, Lawrence M., & Tiersma, Peter M. “Forensic Linguistics Studies.” Colorado Law Review, 2003, p. 297.

المفاجئ، أو التناقض البنيوي، الذي غالبًا ما يصاحب النصوص المنسوخة أو المزوّرة.

ومن هذا المنطلق، نجد أن القاسم المشترك بين الباحثين الغربيين يتمثل في النظر إلى اللغة بوصفها أثرًا يمكن تحليله علميًا، وأن النص يحمل بصمات منتجه اللغوي، سواء على المستوى الأسلوبي أو التداولي أو البنيوي. وعليه، فإنَّ علم اللغة الجنائي لا يقتصر على كشف الانتحال بشكل سطحي، بل يسعى إلى دراسة «كيف كُتب النص» و«لماذا كُتب بهذه الطريقة»، بما يعزز الأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية.

وتتيح هذه المقاربة اللغوية التحليلية للباحثين تتبع الاختلالات النصية، وفحص التماسك والانسجام، وتحليل الترابط الدلالي، وكشف التلاعب بالأسلوب. وعليه، يصبح علم اللغة الجنائي أداة لسانيّة قوية لتعزيز النزاهة الأكاديمية، وتحويل النصوص الأكاديمية إلى وثائق قابلة للمساءلة العلمية، بعيدًا عن الاعتماد على الفحص السطحي أو الأدوات التقنية فقط.

أما عند العرب، فقد شهدت الدراسات الحديثة اهتمامًا متزايدًا بعلم اللغة الجنائي، مع التركيز على ربطه باللسانيات التطبيقية والقانونية، وتحقيق النزاهة الأكاديمية وحماية الملكية الفكرية. وقد عرَّفه بعض الباحثين العرب على أنه:

- دراسة اللغة كأداة قانونية: أي تحليل الظواهر اللغوية المنطوقة والمكتوبة للكشف عن الجرائم أو دعم التحقيقات القضائية، مع التركيز على الأسلوب الفردي والبنية النحوية والدلالية للغة.
- تحليل النصوص للكشف عن الانتحال والتزوير: يهدف هذا الجانب إلى ضمان النزاهة العلمية والحد من الانتحال والتحريف في النصوص الأكاديمية أو القانونية.
- اللغة كبصمة شخصية مميزة: لكل شخص أسلوب لغوي فريد يمكن استخدامه كدليل لتحديد هوية المتحدث أو الكاتب [١٢].
- الجسر بين اللغويات والقانون: يعكس هذا التعريف أهمية اللغة في دعم العدالة، حيث يمكن للخبراء تقديم تقييمات علمية دقيقة للنصوص بما يخدم التحقيقات القضائية والأكاديمية [١٣].

وبناء على تلك المقاربة بين اللغويين الغربيين والعرب، نجد أن كلاهما يشتركان في رؤية النصوص بوصفها كيانات متعددة المستويات تحمل بصمات منتجها اللغوي، مع اختلاف التركيز في بعض الأحيان على البُعد التداولي أو المؤسسي أو الأخلاقي.

المطلب الرابع. الدور اللساني لعلم اللغة الجنائي في تعزيز الأمن اللغوي:

يُعد علم اللغة الجنائي من المجالات الحديثة التي تجمع بين اللسانيات والعدالة، ويسهم بشكل مباشر في تعزيز الأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية. فاللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي وعاء للقيم المعرفية والأخلاقية، وأي تلاعب فيها يمثل تهديدًا مباشرًا لنزاهة المعرفة الأكاديمية ولقواعد الأمن اللغوي. ومن هذا المنطلق، يقدّم علم اللغة الجنائي أدوات دقيقة لتحليل النصوص والكشف عن مظاهر الخلل اللغوي والأدبي، بما يضمن الحفاظ على سلامة اللغة داخل المؤسسة التعليمية. فهو يتجاوز منطق المطابقة السطحية إلى التحليل البنيوي والأسلوبي العميق، الذي يكشف التناقضات ويعزز الأمن اللغوي على مستوى النص. ومن تلك الأدوار:

أولاً. التحليل الأسلوبي والكشف عن الخلل:

يلعب التحليل الأسلوبي دورًا محوريًا في تعزيز الأمن اللغوي من خلال الكشف عن التفاوت في الأسلوب داخل النص الواحد. فالتبدّل غير المبرّر بين أنماط لغوية مختلفة يعد مؤشرًا على ضعف الأصالة أو الاعتماد على مصادر خارجية دون وعي بالنسق الأكاديمي. كما يسهم التحليل اللساني في رصد اختلال التدرج المفهومي أو الانقطاع في مسار الحِجَاج، وهي مؤشرات غالبًا ما ترافق النصوص المنسوخة أو المزوّرة. ومن هنا، يصبح علم اللغة الجنائي أداة لضمان جودة النصوص الأكاديمية والحفاظ على الأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية [١٤].

ثانيًا. تعزيز الوعي المؤسسي بالأمن اللغوي:

يعزز علم اللغة الجنائي الوعي المؤسسي بأن اللغة ليست محايدة، بل هي حامل للقيم الأخلاقية والمعرفية، وحمايتها جزء أساسي من الأمن اللغوي. فحماية اللغة من التلاعب تمثل حماية للمعرفة نفسها، مما يضمن الحفاظ على نزاهة العملية التعليمية. ويسهم هذا الوعي في إعادة النظر في آليات التقويم الأكاديمي، بحيث لا تُقاس جودة العمل العلمي فقط بسلامته الشكلية، بل بسلامته اللسانية والخطابية، بما يدعم الأمن اللغوي ويعزز ثقافة أكاديمية قائمة على النزاهة والمصداقية.

ثالثًا. بناء مرجعية لغوية للعدالة:

يوفر علم اللغة الجنائي إطارًا تحليليًا موثوقًا لصانعي القرار الأكاديمي، يمكّنهم من اتخاذ أحكام دقيقة وعادلة في قضايا الانتحال أو التزوير، اعتمادًا على الأدلة اللغوية. وهذا يدّعم الأمن اللغوي من خلال الحد من القرارات الانطباعية أو الاجتهادية، ويؤسس لمبدأ العدالة

[١٢] - ينظر: اللسانيات الجنائية: تعريفها، ومجالاتها، وتطبيقاتها، ص٥٦.
[١٣] - ينظر: اللسانيات الجنائية واللغة العربية بين لغة القانون وقانون اللغة، ص٦٢.
[١٤] - المرجع السّابق، ٤٢.

اللغوية داخل المؤسسات التعليمية. وبذلك، يصبح دوره مزدوجًا، متمثلًا في: حماية النصوص من التلاعب وتعزيز الأمن اللغوي داخل البيئة الأكاديمية[١٥].

وعليه، نستطيع القول إنَّ علم اللغة الجنائي يلعب دورًا أساسيًا في تعزيز الأمن اللغوي داخل المؤسسات التعليمية، فهو أداة للكشف عن التلاعب اللغوي وتحقيق العدالة الأكاديمية، وفي الوقت نفسه وسيلة لتعزيز الوعي بأهمية اللغة والحفاظ على أصالتها وسلامتها. كما أن الاستثمار في هذا العلم يمكّن المؤسسات من بناء بيئة تعليمية قائمة على النزاهة، تقدّر الجودة اللغوية والمعرفية، وتؤسس لثقافة تعليمية متينة تدعم الأمن اللغوي والاحترافية.

المبحث الثّاني. الانتهاكات اللغوية وآليات معالجتها من منظور لساني جنائي:

تُعد اللغة أداةً مركزية في تواصل البشر ونقل المعرفة، لكنها قد تتحوّل إلى وسيلة لانتهاك الحقوق الأكاديمية أو القانونية عند استخدامها بطريقة مضللة، لذلك، أصبح الاهتمام بدراسة الانتهاكات اللغوية ضرورة أكاديمية وقانونية، فكل استخدام للغة يؤدي إلى إلحاق الضرر بالآخرين، سواء شفهيًا، أو كتابيًا، أو إلكترونيًا.

وعليه، فإنَّ هذا المبحث يسعى إلى تقديم دراسة متكاملة حول الانتهاكات اللغوية في البيئة التعليمية وآليات معالجتها من منظور لساني جنائي. ويركز على ثلاثة محاور رئيسية: أولاً، تحديد أبرز الانتهاكات النصية وأساليبها داخل المؤسسات التعليمية. ثانيًا، عرض أدوات التحليل اللساني والجنائي للكشف عن هذه الانتهاكات. وثالثًا، تقديم آليات مقترحة لتعزيز النزاهة اللغوية وتحسين جودة الكتابة الأكاديمية. رابعًا: بيان أثر التحليل الجنائي للغة في الحد من الانتهاكات الأكاديمية.

المطلب الأول. أبرز الانتهاكات اللغويّة في البيئة التعليمية:

لا تقتصر الانتهاكات اللغوية في المؤسسات التعليمية على مجرد الأخطاء الإملائية أو النحوية البسيطة، بل تمثل ظاهرة أوسع تتضمن اختلالات أسلوبية ودلالية وتداولية تؤثر بشكل مباشر على جودة النصوص الأكاديمية وأصالتها. هذه الانتهاكات قد تظهر في شكل: استخدام لغة غير متناسقة، تناقض في المعنى بين الجمل والفقرات، أو تقديم محتوى مأخوذ من مصادر خارجية دون الإشارة إليها. ويشكل هذا النوع من الانتهاك تهديدًا حقيقيًا للنزاهة الأكاديمية، حيث يؤدي إلى فقدان الثقة في الأعمال العلمية وتقليل قيمتها العلمية، بالإضافة إلى المساس بحقوق المؤلفين والباحثين الآخرين.

ومن منظور لساني جنائي، فإن دراسة هذه الانتهاكات لا تقتصر على التعرف على الأخطاء السطحية فحسب، بل تهدف إلى تحليل النصوص من حيث بنيتها الأسلوبية والدلالية والتداولية، بهدف الكشف عن أي تعديلات أو تحريفات تؤثر على أصالة المحتوى. ويتيح هذا المنظور تصنيف الانتهاكات اللغوية إلى أربعة أنواع رئيسة، تتميز كل منها بسمات لغوية ونصية محددة، تساعد في تحديد الطريقة الأنسب للكشف عنها ومعالجتها، وتفصيلها على النحو الآتي:

أولًا. الانتحال النصي:

يُعدّ الانتحال النصي من أخطر الانتهاكات اللغوية في البيئة التعليمية، إذ يقوم على نقل نصوص الآخرين أو أفكارهم دون توثيق علمي، بما يُخلّ بمبدأ الأمانة العلمية. **ويشير سوايلز** إلى أن التشابه البنيوي في تنظيم الأفكار وأنماط العرض داخل النصوص الأكاديمية يُعد من أبرز المؤشرات على الانتحال، خاصة عندما يحتفظ النص المنقول بالبنية الحِجاجية ذاتها[١٦].

ومن الزاوية اللسانية، يظهر الانتحال من خلال الحفاظ على التراكيب النحوية والدلالية للنص الأصلي، مع إدخال تغييرات سطحية، وهو ما يؤدي إلى ما تسميه **بيكوراري** بـ«الاختلال في الهوية الخطابية للكاتب». أما تربويًا، فإن انتشار هذه الممارسة يعكس ضعفًا في تعليم مهارات الكتابة الأكاديمية والتوثيق العلمي، وغياب الوعي بقيم الملكية الفكرية داخل المؤسسات التعليمية.

ثانيًا. إعادة الصياغة المضللة:

تمثل إعادة الصياغة المضللة شكلًا أكثر خفاءً من الانتحال، إذ يعمد المتعلّم إلى إعادة صياغة النص الأصلي مع الحفاظ على بنيته الفكرية وتسلسله المنطقي، ثم تقديمه بوصفه إنتاجًا أصيلًا. ويرى **فلويرديو** أن هذا النوع من الممارسات يعكس فهمًا شكليًا للكتابة الأكاديمية، يقوم على تغيير الصياغة دون إعادة بناء معرفي حقيقي[١٧].

أمّا عن طريق اللغويّات الجنائية، فيمكن كشف هذا الانتهاك عبر تحليل البنية النصية العميقة، ورصد التشابه في أنماط الربط الدلالي وتسلسل الأفكار. **ويؤكد هايلاند** أن غياب «الصوت الكتابي المستقل» لدى الطالب يُعد مؤشرًا على ضعف الكفايات الأكاديمية، ويظهر

[١٥] - ينظر: اللسانيات الجنائية: تعريفها، ومجالاتها، وتطبيقاتها، ص٥٩.

[16] - Solan, Lawrence M., & Tiersma, Peter M. "Forensic Linguistics Studies." Colorado Law Review, 2003, p. 297.

[17] - Flowerdew, Discourse in English Language Education (London: Routledge, 2013)، pp. 41– 4.

بوضوح في حالات إعادة الصياغة التي لا تتجاوز مستوى الاستبدال المعجمي [١٨].

ثالثًا. التزوير النصي:

يشمل التزوير النصي إدخال بيانات أو مقاطع لغوية أو نتائج زائفة داخل النص الأكاديمي، بما يؤدي إلى تضليل علمي مباشر. **ويؤكد باوغراندي ودريسلر** أنَّ أي خلل في التماسك أو الانسجام النصي يُعد مؤشرًا على ضعف البناء الخطابي، وهو ما يظهر جليًا في حالات التزوير النصي والانتحال المقنّع.

كما يشير فضل إلى أن الانتقالات المفاجئة في مستوى الخطاب أو الانقطاع الدلالي داخل النص الواحد غالبًا ما تكشف عن إدراج مقاطع دخيلة لا تنتمي إلى السياق الأصلي [١٩]. ومن المنظور التربوي، يعكس التزوير النصي غياب التربية على القيم الأكاديمية، وضعف الوازع الأخلاقي المرتبط بالممارسة البحثية، وهو ما يؤكد، **حسب غريب**، ضرورة إدماج التربية على النزاهة العلمية ضمن المناهج التعليمية [٢٠].

رابعًا. الاعتماد المفرط على الترجمة الآلية:

أدى الانتشار الواسع لأدوات الترجمة الآلية إلى بروز نمط جديد من الانتهاكات اللغوية في البيئة التعليمية، يتمثل في إنتاج نصوص تفتقر إلى الطبيعية الأسلوبية والدقة الدلالية. **ويذهب أونيل** إلى أن الإفراط في الاعتماد على الترجمة الآلية يُنتج تراكيب لغوية غير منسجمة مع أعراف الكتابة الأكاديمية [٢١].

كما تؤكد باوكر وسيرو، أن النصوص المترجمة آليًا غالبًا ما تتسم بتكرار اصطلاحي غير مبرر، واختلال في العلاقات الدلالية، مما يجعلها قابلة للكشف عبر التحليل الأسلوبي المقارن. ومن الزاوية التربوية، يعكس هذا السلوك ضعف الكفاية اللغوية، وغياب استراتيجيات تعليمية فعالة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية متعددة اللغات [٢٢].

يتضح مما سبق أن الانتهاكات اللغوية في البيئة التعليمية تمثل ظاهرة مركبة تتداخل فيها الأبعاد اللسانية والتربوية والأخلاقية. فهي لا تقتصر على أخطاء لغوية سطحية، بل تعكس خللًا في بناء الكفايات اللغوية والمنهجية، وضعفًا في التنشئة الأكاديمية السليمة. ويُبرز التحليل اللساني، **كما ذكرهُ خطابي**، في قدرته على كشف مظاهر الاختلال النصي، مما يجعله أداة فاعلة في تعزيز الأمن اللغوي وترسيخ النزاهة الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية.

المطلب الثّاني. دور تقنيات علم اللغة الجنائي في الكشف عن الانتحال والتّزوير:

أصبحت الانتهاكات النصية في البيئة التعليمية أكثر تعقيدًا مع تطور أساليب الانتحال والتزوير، لاسيما في ظل الانتشار الواسع للأدوات الرقمية وتقنيات الذكاء الاصطناعي التي تتيح إعادة إنتاج النصوص أو إعادة صياغتها بطرق يصعب كشفها بالوسائل التقليدية. ولم يعد الاعتماد على الفحص الرقمي القائم على المطابقة الشكلية للنصوص كافيًا للكشف عن هذه الممارسات؛ لما يتميز به النص الأكاديمي من تعقيد أسلوبي ودلالي وتداولي.

في هذا السياق، يبرز علم اللغة الجنائي بوصفه مجالًا معرفيًا لما يقدّمه من أدوات تحليلية دقيقة لفحص النصوص المشكوك في أصالتها، من خلال الجمع بين التحليل اللساني العميق والتقنيات الحاسوبية الحديثة. ويعتمد هذا العلم على دراسة السمات الأسلوبية والبنيوية والدلالية للنصوص، مع الاستفادة من نماذج المعالجة الآلية والذكاء الاصطناعي، للكشف عن أنماط الانتحال والتزوير حتى في صورها غير المباشرة أو المموّهة [٢٣].

ويهدف هذا المطلب إلى تسليط الضوء على أبرز تقنيات علم اللغة الجنائي، سواء اللسانية التقليدية أو الحاسوبية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وبيان دورها في الكشف عن الانتحال والتزوير داخل النصوص الأكاديمية، بما يعزز النزاهة العلمية ويرسّخ معايير الأصالة في المؤسسات التعليمية.

أولاً. تحليل الأسلوب:

يقوم تحليل الأسلوب على دراسة السمات الأسلوبية الفردية التي تميّز كتابة شخص عن آخر، مثل: اختيار المفردات، وطول الجمل، وبنية التراكيب النحوية، وأنماط الربط بين الجمل، والأسلوب السردي أو التقريري، ويُفترض في هذا النوع من التحليل أن لكل كاتب "بصمة أسلوبية" نسبية، يمكن من خلالها مقارنة النصوص وإسنادها إلى مؤلفها المحتمل [٢٤].

وفي سياق الكشف عن الانتحال، يُستخدم تحليل الأسلوب لرصد التحولات الأسلوبية المفاجئة داخل النص

---

[18] - Hyland, Academic Discourse: English in a Global Context (London: Continuum, 2009)، pp. 63–72.

[19] - ينظر: صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢)، ص ٩٧–١٠٥.

[20] - ينظر: عبد الكريم غريب، التربية على القيم (إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦)، ص ١٣٣–١٤١.

[21] - Errol O'Neill, Machine Translation and Language Learning (London: Routledge, 2019)، pp. 52–60.

[22] -Errol O'Neill, Machine Translation and Language Learning (London: Routledge, 2019)، pp. 52–6.

[23] - ينظر: مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، عبد الله الفيفي، ص١٣٢.

[24] - ينظر: علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته، صلاح فضل، ص٢٦.

الواحد، والتي قد تشير إلى إدخال مقاطع من مصادر خارجية تختلف في نمطها عن أسلوب الكاتب الأصلي.

ثانيًا. تحليل البنية النصية:

يهتم تحليل البنية النصية بدراسة تنظيم النص وتماسكه الداخلي، من حيث ترابط الفقرات، وتسلسل الأفكار، وبناء الحجج، واستخدام أدوات الربط المنطقي. يُعدُّ هذا التحليل أداة فعالة في الكشف عن الانتهاكات النصية؛ لأن النصوص المنسوخة أو المزورة غالبًا ما تظهر فيها فجوات في التماسك أو انقطاعات في التسلسل المنطقي [٢٥].

وفي حالات التزوير أو الانتحال الجزئي، يكشف هذا التحليل عن وجود مقاطع لا تنسجم مع السياق العام للنص، سواء من حيث البناء الحجاجي أو من حيث الانتقال المفاجئ بين الأفكار.

ثالثًا. التحليل التداولي:

يركز التحليل التداولي على دراسة مقاصد الكلام وأفعال الخطاب داخل النص، أي ما يريد الكاتب تحقيقه من خلال اللغة، وليس فقط ما يقوله حرفيًا. يتيح هذا التحليل فحص العلاقة بين المتكلم والنص والقارئ، للكشف عن محاولات الإيهام بالأصالة أو التضليل الأكاديمي. يساعد التحليل التداولي على تحديد ما إذا كانت بعض المقاطع تخدم وظيفة خطابية تختلف عن بقية النص، كأن تكون موجهة لإظهار عمق علمي مصطنع أو لتغطية ضعف في الفهم الحقيقي للموضوع [٢٦].

رابعًا. التحليل الإحصائي للأسلوب:

يعتمد التحليل الإحصائي للأسلوب على المعالجة الكمية للنصوص، من خلال قياس تكرار المفردات، ومتوسط طول الجمل، وأنماط استخدام الروابط، وتوزيع التراكيب النحوية. يأتي ذلك عن طريق الاستعانة ببرامج حاسوبية متخصصة لرصد الفروق الأسلوبية داخل النص الواحد أو بين نصوص متعددة. وتكمن قيمة هذا التحليل في قدرته على الكشف عن الاختلافات الأسلوبية الدقيقة التي يصعب ملاحظتها بالقراءة العادية، مما يجعله أداة فعالة في الكشف عن الانتحال المموّه أو إعادة الصياغة المضللة [٢٧].

خامسًا. التحليل السياقي والمعجمي:

يهتم هذا التحليل بدراسة اختيار المفردات والعلاقات الدلالية بينها، ومدى انسجامها مع السياق العام للنص. يكشف التحليل المعجمي والدلالي عن الاستخدام غير الطبيعي للمصطلحات، أو إدخال مفردات متخصصة لا تتوافق مع مستوى الكاتب أو مع بقية النص. في حالات الترجمة الآلية أو النسخ من مصادر مختلفة، يظهر الاختلال الدلالي في عدم اتساق المعاني، أو في استخدام مصطلحات لا تنتمي إلى الحقل المعرفي ذاته، مما يسهل رصد الانتهاكات النصية [٢٨].

سادسًا. التقنيات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي:

شهد علم اللغة الجنائي تطورًا ملحوظًا مع إدماج التقنيات الحاسوبية وتقنيات الذكاء الاصطناعي، التي أسهمت في تعزيز دقة الكشف عن الانتحال والتزوير النصي، خاصة في البيئات الرقمية والأكاديمية واسعة الإنتاج. وتقوم هذه التقنيات على تحليل كميات كبيرة من البيانات النصية باستخدام نماذج حسابية تتكامل مع التحليل اللساني التقليدي. تتمثل أهم هذه التقنيات فيما يأتي [٢٩]:

١- معالجة اللغة الطبيعية:

تعنى تقنيات معالجة اللغة الطبيعية بتحليل النصوص آليًا على مستويات متعددة، تشمل: التحليل الصرفي والنحوي، استخلاص البنية التركيبية، تمثيل المعاني والسياق الدلالي. تتمثل وظيفتها في الكشف عن الانتهاكات الأكاديمية ورصد التشابه الدلالي بين النصوص حتى في حال اختلاف الصياغة السطحية، مما يجعلها فعالة في كشف إعادة الصياغة المضللة والانتحال غير الحرفي.

٢- نماذج التعلّم الآلي:

تعتمد نماذج التعلّم الآلي على تدريب الخوارزميات باستخدام مجموعات نصية كبيرة لتمييز الأنماط الأسلوبية واللغوية. ومن خلال هذه النماذج، يمكن التمييز بين النصوص الأصلية والمنتحلة، الكشف عن التغيّرات الأسلوبية غير الطبيعية داخل النص الواحد، تصنيف النصوص وفق درجة الاشتباه في الانتحال أو التزوير.

٣- الشبكات العصبية ونماذج التعلّم العميق:

تُعدُّ نماذج التعلّم العميق، مثل الشبكات العصبية، من أكثر الأدوات تطورًا في تحليل النصوص. إذ تستطيع فهم العلاقات السياقية العميقة بين الجمل وتحليل المعنى الضمني للنص، الكشف عن التشابه الدلالي المعقّد بين نصوص المختلفة.

٤- كشف النصوص الناتجة عن الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية:

أصبحت تقنيات الذكاء الاصطناعي قادرة على توليد نصوص أكاديمية تبدو طبيعية ظاهريًا، مما استدعى تطوير أدوات متخصصة لرصد الأنماط التكرارية غير البشرية، البنية الأسلوبية المتجانسة بشكل غير طبيعي، غياب التفاوت الأسلوبي الذي يميز الكتابة البشرية. يُعدُّ هذا الجانب ذا أهمية خاصة في الكشف عن الاعتماد المفرط على

---

٢٥ - ينظر: علم اللغة القضائي: مقدمة في اللغة والجريمة والقانون، جون أولسون، ترجمة: محمد الحقباني، ص٤٣.

٢٦ - ينظر: التّداولية أصولها واتجاهاتها، جواد ختام، ص١٦-٢٤.

٢٧ - ينظر: علم اللغة القضائي، ص١٠.

٢٨ - ينظر: دلالة السياق، ردة الله الطلحي، ص٥٢-٥٥.

٢٩ - ينظر: مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية، ص١٤٣-١٤٤.

الترجمة الآلية أو استخدام أنظمة توليد النصوص الذكية دون تدخل بشري كافٍ.

وعليه، يتضح أن تقنيات علم اللغة الجنائي لم تعد مقتصرة على التحليل اللساني التقليدي، بل أصبحت منظومة تكاملية تجمع بين التحليل الأسلوبي والبنيوي والتداولي من جهة، والأدوات الحاسوبية وتقنيات الذكاء الاصطناعي من جهة أخرى. ويسهم هذا التكامل في رفع مستوى الدقة والموضوعية في الكشف عن الانتحال والتزوير، ويعزز من قدرة المؤسسات التعليمية على حماية النزاهة الأكاديمية في ظل التحديات الرقمية المتزايدة.

المطلب الثّالث. الآليات المقترحة لتعزيز النّزاهة اللغوية

أصبحت النزاهة اللغوية من القضايا المركزية في دراسات الكتابة الأكاديمية واللسانيات التطبيقية، حيث يؤكد عدد من الباحثين أن جودة البحث العلمي لا تقاس فقط بسلامة النتائج، بل كذلك بمدى أصالة الصياغة اللغوية واحترام الملكية الفكرية. وتشير أدبيات النزاهة الأكاديمية إلى أن تنامي الانتهاكات النصية يرتبط بتغير أنماط الإنتاج المعرفي، وتسارع وتيرة النشر، وانتشار الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي [٣٠].

ومن منظور لساني جنائي، يُنظر إلى النزاهة اللغوية بوصفها ممارسة لغوية قابلة للتحليل والرصد، وليست مجرد قيمة أخلاقية مجردة. ويؤكد باحثون في هذا المجال أن معالجة الانتهاكات اللغوية تتطلب الانتقال من المقاربة العقابية إلى مقاربة وقائية قائمة على التكوين اللغوي، والتنظيم المؤسسي، والتحليل العلمي للنصوص. انطلاقًا من هذه الرؤية، يمكن اقتراح مجموعة من الآليات العملية لتعزيز النزاهة اللغوية في البيئة التعليمية، وتفصيلها على النحو الآتي:

أولًا. التوعية والتدريب اللغوي:

تُجمع دراسات اللسانيات التربوية على أن ضعف الوعي بقواعد الكتابة الأكاديمية يُعد أحد الأسباب الرئيسة لانتشار الانتهاكات اللغوية، خاصة في المراحل الجامعية الأولى. ويشير باحثون في مجال النزاهة الأكاديمية إلى أن نسبة معتبرة من حالات الانتحال تعود إلى سوء الفهم لطبيعة الاقتباس وإعادة الصياغة، لا إلى نية الغش المتعمد. ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى التوعية والتدريب اللغوي بوصفهما آلية وقائية أساسية، تهدف إلى:

- ترسيخ مفهوم الأصالة النصية.
- تنمية الكفاية الأسلوبية لدى الطلاب.
- توضيح الحدود الفاصلة بين الاقتباس المشروع والانتحال.

وتنسجم هذه الآلية مع الطروحات التي تؤكد أن التعليم اللغوي المبكر للنزاهة الأكاديمية أكثر فاعلية من الإجراءات التأديبية اللاحقة [٣١].

ثانيًا. اعتماد أدوات التحليل اللساني في التقييم الأكاديمي:

تؤكد أدبيات علم اللغة الجنائي أن النص يحمل سمات لغوية كاشفة لهوية منتجه، وأن هذه السمات يمكن تتبعها عبر التحليل الأسلوبي والبنيوي. وفي هذا السياق، ينتقد عدد من الباحثين الاعتماد الحصري على برامج كشف الانتحال الرقمية، معتبرين أنها أدوات مساعدة وليست بدائل عن التحليل العلمي، ويُعد إدماج التحليل اللساني في التقييم الأكاديمي تجسيدًا عمليًا لمبدأ المساءلة اللغوية، حيث يسمح [٣٢]:

- بتقييم انسجام النص داخليًا.
- الكشف عن التحولات الأسلوبية غير المبررة.
- التمييز بين الخطأ غير المقصود والانتهاك المتعمد.

ثالثًا. تطوير سياسات لغوية واضحة داخل المؤسسات التعليمية:

تشير دراسات السياسات اللغوية الأكاديمية إلى أن غياب الأطر التنظيمية الواضحة يسهم في تضارب القرارات وتفاوت معايير التقييم بين الأقسام والمؤسسات. ولذلك، يؤكد باحثون في أخلاقيات البحث العلمي على ضرورة وجود سياسات لغوية مكتوبة تُحدّد بوضوح حقوق وواجبات الكاتب الأكاديمي. وتتمثل أهمية هذه السياسات في [٣٣]:

- توحيد مفاهيم الانتحال والتزوير وإعادة الصياغة.
- توفير مرجعية مؤسسية للطلبة والأساتذة.
- تقليل الاجتهادات الفردية في التعامل مع المخالفات.

وتنسجم هذه الرؤية مع الطرح اللساني الجنائي الذي يربط بين اللغة والسلطة التنظيمية، ويؤكد أن ضبط الممارسات اللغوية يتطلب أطرًا قانونية وأكاديمية واضحة.

رابعًا. إنشاء وحدات مختصة بالنزاهة اللغوية:

توصي دراسات النزاهة الأكاديمية بإنشاء وحدات أو لجان متخصصة تتولى معالجة قضايا الانتهاكات النصية بعيدًا عن القرارات الفردية أو الانفعالية. ويرى باحثون في

30- Bretag, T. (2016). Academic Integrity in Education: Principles and Practices. Springer, pp. 3–15.

31 - Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. University of Michigan Press, pp. 63–88.

32 - Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2017). An Introduction to Forensic Linguistics. Routledge, pp. 138–162.

33 - Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research. Journal of Applied Linguistics, pp. 12–18.

اللسانيات الجنائية أن هذه الوحدات تمثل حلقة وصل بين التحليل اللغوي والتطبيق المؤسسي، وتكمن أهميتها في [٣٤]:

- اعتماد معايير علمية موحدة في تحليل النصوص.
- إصدار تقارير موضوعية قابلة للتوثيق.
- تعزيز الشفافية والعدالة في اتخاذ القرارات.

خامسًا. دمج التحليل الإحصائي والأسلوبي في النظام الأكاديمي:

يشير باحثون في اللسانيات الحاسوبية إلى أن التحليل الكمي للنصوص أصبح أداة أساسية في دراسة الأسلوب والكشف عن الانتهاكات المموّهة. ويعتمد هذا التحليل على فرضية أن لكل كاتب نمطًا إحصائيًا نسبيًا في استخدام اللغة، ويُعد دمج التحليل الإحصائي والأسلوبي في النظام الأكاديمي استجابة مباشرة للتحديات التي فرضتها، إعادة الصياغة المضللة، الترجمة الآلية، والنصوص المولدة بالذكاء الاصطناعي [٣٥].

وتؤكد الدراسات الحديثة أن الجمع بين التحليل الكيفي والكمّي يوفر نتائج أكثر دقة وموضوعية في تقييم أصالة النصوص الأكاديمية. تُظهر الأدبيات النظرية أن تعزيز النزاهة اللغوية لا يتحقق عبر إجراء واحد معزول، بل من خلال منظومة متكاملة تجمع بين التكوين اللغوي، والتنظيم المؤسسي، والتحليل اللساني والحاسوبي. ويسهم هذا التكامل في الحد من الانتهاكات النصية، وتحسين جودة الكتابة الأكاديمية، وترسيخ ثقافة المسؤولية اللغوية، بما ينسجم مع أهداف علم اللغة الجنائي في دعم العدالة والنزاهة داخل البيئة التعليمية [٣٦].

المطلب الرّابع. أثر التحليل الجنائي في الحد من المخالفات الأكاديمية:

أصبحت المخالفات الأكاديمية المرتبطة بالكتابة العلمية، ولا سيما الانتحال والتزوير النصي، من أبرز التحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية في ظل التحول الرقمي وتسارع إنتاج المعرفة. وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن المعالجات التقليدية لهذه المخالفات، القائمة على الفحص الشكلي أو الإجراءات العقابية وحدها، لم تعد كافية للحد من انتشارها أو لضمان العدالة في تقييم النصوص الأكاديمية.

في هذا السياق، يبرز التحليل الجنائي للغة بوصفه مقاربة علمية متقدمة تسهم في فهم طبيعة المخالفات الأكاديمية والكشف عن أنماطها اللغوية الخفية. ويعتمد هذا التحليل على دراسة السمات الأسلوبية والبنيوية والدلالية للنصوص، مع الاستفادة من الأدوات الحاسوبية والذكاء الاصطناعي، مما يتيح الكشف عن الانتهاكات النصية حتى في صورها غير المباشرة أو المموّهة.

ويهدف هذا المطلب إلى بيان أثر تطبيق التحليل الجنائي للغة في الحد من المخالفات الأكاديمية، من خلال دوره في الكشف المبكر عن الانتهاكات، وتعزيز الردع الوقائي، وتحسين جودة الكتابة الأكاديمية، وترسيخ الثقة المؤسسية في نتائج التقييم العلمي. كما يسعى إلى إبراز التحليل الجنائي للغة باعتباره أداة تربوية وتنظيمية، لا تقتصر وظيفتها على الضبط والمساءلة، بل تسهم في بناء ثقافة لغوية أكاديمية قائمة على الأصالة والمسؤولية، وتفصيلها على النحو الآتي:

١- كشف الانتحال المبكر:

يتيح التحليل الجنائي للغة التعرف على النصوص المنسوخة أو المعدلة قبل تقييمها النهائي. ويتم ذلك من خلال دراسة السمات الأسلوبية والفردية للكاتب، مثل: تكرار المفردات، تركيب الجمل، والأسلوب السردي. وتشير الدراسات إلى أن تحليل الأنماط الأسلوبية يساهم في تمييز النص الأصلي عن المنسوخ أو المعدل، حتى إذا تمت إعادة الصياغة جزئيًا [٣٧]، كما أنه يسهم في تقليل انتشار الغش الأكاديمي؛ لأنه يتيح اتخاذ الإجراءات التصحيحية قبل اعتماد النصوص في التقييم أو النشر، ويحد من تراكم المخالفات داخل المؤسسة.

٢- ردع الانتهاكات المستقبلية:

تساعد الأنظمة الدقيقة لتحليل اللغة داخل المؤسسة في تشكيل عامل ردع نفسي للطلاب، لأنهم يدركون أن أي محاولة للتزوير أو الانتحال يمكن كشفها بسهولة.

هذا الرادع ليس مجرد تهديد، بل يعزز الوعي اللغوي والمسؤولية الأخلاقية لدى الطلاب، ويجعلهم أكثر حرصًا على الالتزام بالأصالة في كتاباتهم، وفقًا لأدبيات النزاهة الأكاديمية، فإن الجمع بين التعليم والردع العلمي

34 - B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic, Integrity: A Review of the Literature. Studies in Higher Education, pp. 339–358.

35 - Stamatatos, E. (2009). A Survey of Modern Authorship Attribution Methods. Journal of the American Society for Information Science, pp. 538–556.

36 - Koppel, M., Schler, J., & Argamon, S. (2011) Computational Methods in Authorship Attribution. Journal of Law and Policy, pp. 87–96.

37 - Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D (2017). An Introduction to Forensic Linguistics. Routledge, pp. 138–162.

يقلل بشكل كبير من الانتهاكات المستقبلية مقارنة بالاعتماد على العقوبات التأديبية وحدها [٣٨].

٣- تحسين جودة النصوص الأكاديمية:

لا يقتصر التحليل الجنائي للغة على كشف المخالفات، بل يساهم في رفع جودة النصوص. من خلال تحليل الأسلوب والانسجام النصي، يستطيع الطلاب التعرف على نقاط الضعف في تركيب الجمل واستخدام المصطلحات، وبالتالي تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية. وتشير الدراسات إلى أن تقديم تغذية راجعة لغوية مبنية على التحليل العلمي يحفز الطلاب على إنتاج أعمال أصلية، ويزيد من قدرتهم على التعبير الأكاديمي بطريقة متسقة واحترافية [٣٩].

٤- تعزيز الثقة المؤسسية:

يعزز اعتماد التحليل الجنائي للغة في تقييم النصوص مصداقية المؤسسة التعليمية ويقوي ثقة المجتمع العلمي في نتائجها. كما يضمن أن الأعمال الأكاديمية خاضعة لمعايير دقيقة وموضوعية، مما يحدُّ من الشكوك حول نزاهة التقييم أو الاعتماد على برامج كشف الانتحال فقط [٤٠].

٥- تطوير ثقافة لغوية أكاديمية:

يعزز التحليل الجنائي للغة المسؤولية اللغوية والالتزام بالمعايير الأخلاقية في الكتابة العلمية. يصبح الطلاب أكثر وعيًا بأهمية الأصالة، والتوثيق، والانسجام النصي، مما يسهم في تطوير بيئة أكاديمية قائمة على النزاهة.

الخاتمة:

توصل البحث إلى عدد من النتائج والتّوصيات، من أهمها:

١. يسهم اعتماد التحليل الجنائي اللغوي في كشف التلاعبات الدقيقة في أسلوب الكتابة بين الطلاب والباحثين.

٢- يُعزز تفعيل المراقبة اللغوية الحدَّ من انتشار الانتحال الأكاديمي ويُسهم في رفع مصداقية البحث العلمي.

٣- يرفع استخدام الأساليب الجنائية اللغوية كفاءة الرقابة على الخطاب الرسمي والمراسلات الداخلية للمؤسسات التعليمية.

٤- يسهم تدريب الكوادر التعليمية على التحليل الجنائي اللغوي في زيادة قدرتهم على التعرف المبكر على الانحرافات الأسلوبية.

٥- توفّر أدوات التحليل الجنائي آلية موضوعية لتقييم جودة النصوص الأكاديمية والوثائق التربوية.

٦- يدعم التحليل الجنائي اللغوي تطوير سياسات مكتوبة لمكافحة الانتحال وحماية الحقوق الفكرية.

٧- يعزّز دمج اللغويات الجنائية في المناهج التعليمية وعي الطلاب بأساليب الكتابة السليمة وأخلاقيات البحث العلمي.

٨- يُسهم توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التحليل اللغوي في التنبؤ بالانحرافات الأسلوبية قبل انتشارها.

٩- يُساهم التطبيق المنتظم للتحليل الجنائي اللغوي في رفع مستوى النزاهة المؤسسية والشفافية الأكاديمية.

١٠- يُمكّن الاعتماد على التحليل الأسلوبي الجنائي المؤسسات من تطوير أدوات تقييم موضوعية تقلل من أثر الانحياز الشخصي في التدقيق العلمي.

١١- يعزز رصد البصمة الأسلوبية للنصوص من القدرة على التحقق من هوية الكاتب وحماية الأصالة الفكرية.

١٢- يفتح توظيف اللغويات الجنائية المجال أمام تطوير تقنيات وقائية تساهم في الحد من الانتحال قبل وقوعه.

وتوصي الباحثة بالآتي:

١- تفعيل أدوات التحليل الجنائي في المؤسسات التعليمية؛ لضمان رصد الانتحال والتلاعب النصي بشكل مستمر.

٢- تطوير برامج تدريبية ومساقات جامعية متخصصة؛ لبناء خبرات بشرية مؤهلة في اللغويات الجنائية.

٣- تطوير قواعد بيانات لغوية عربية لدعم التحليل الدقيق للبصمة الأسلوبية.

٤- استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز قدرة المؤسسات على تحليل النصوص الاصطناعية والبشرية بدقة.

٥- اعتماد سياسات واضحة لحماية الخصوصية والأمن اللغوي عند التعامل مع عينات النصوص الطلابية والأكاديمية.

٦- تعزيز التعاون بين الأقسام الأكاديمية والقانونية والأمنية لتطبيق التحليل الجنائي في سياقات تعليمية وعملية متقدمة.

المراجع:

أولاً. المراجع العربية:

١. ابن منظور، م. م. (١٩٩٤م). لسان العرب (الطبعة الثالثة). دار صادر، بيروت.

٢. التداولية، خاتم جواد. (٢٠١٦م). أصول التداولية واتجاهاتها. الطبعة الأولى. دار الكنوز للمعرفة والنشر.

38 - Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic Integrity: A Review of the Literature. Studies in Higher Education, pp. 339–358.

39 - Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. University of Michigan Press, pp. 63–8.

40 - Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research. Journal of Applied Linguistics, pp. 12–18.

٣. العصيمي، ص. ب. ف. (٢٠٢٤م). اللسانيات الجنائية: تعريفها ومجالاتها وتطبيقاتها. مجمع الملك سلمان.
٤. الفيفي، ع. ي. (٢٠٢٤م). مدخل إلى اللسانيات الحاسوبية. مجمع الملك سلمان.
٥. الغريب، ع. ك. (٢٠٠٦م). التربية على القيم. عالم الكتب الحديث.
٦. فضل، ص. (١٩٩٢م). بلاغة الخطاب وعلم النص. الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٧. فضل، ص. (١٩٩٨م). علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته. دار الشروق.
٨. الطلحي، ردة الله بن ... (٢٠٠٣م). دلالة السياق. الطبعة الأولى. جامعة أم القرى.
٩. الحقباني، م. (مترجم). (٢٠٠٨م). علم اللغة القضائي: مقدمة في اللغة والجريمة والقانون (تأليف: ج. أولسون). جامعة الملك سعود.
١٠. المزيد، خ. م. (٢٠٢١م). الأمن اللغوي العربي: مفهومه ومصادره وصور الخطر عليه ومحفزاته.

ثانيًا. المراجع الأجنبية:

1- T. (2016). Academic integrity in education: Principles and practices. Springer.
2- Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). Machine translation and global research. Emerald Publishing.
3-Coulthard, M., & Johnson, A. (2007). An introduction to forensic linguistics: Language in evidence. Routledge.
4- Coulthard, M., Johnson, A., & Wright, D. (2017). An introduction to forensic linguistics. Routledge.
5-Errol O'Neill. (2019). Machine translation and language learning. Routledge.
6- Flowerdew, J. (2013). Discourse in English language education. Routledge.
7-Gibbons, J. (2003). Forensic linguistics: An introduction to language in the justice system. Blackwell Publishing.
8-Hyland, K. (2004). Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing. University of Michigan Press.
9-Hyland, K. (2009). Academic discourse: English in a global context. Continuum.
10- Koppel, M., Schler, J., & Argamon, S. (2011). Computational methods in authorship attribution. Journal of Law and Policy.
11- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research. Journal of Applied Linguistics.
12- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: A review of the literature. Studies in Higher Education.
13- Shuy, R. W. (1998). The language of confession, interrogation, and deception SAGE Publications.
14- Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية.

أ. محمد بن عبدالله الهندي
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية.

Conceived Proposal For Developing the Teaching Performance of Science Teachers in Light of the Requirements of Professional Learning Communities

Mohammad Abdoullah Alhindi
General Directorate of Education in the Eastern Province.

E-Malil: medorjs@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
معلمي العلوم – الأداء التدريسي – مجتمعات التعلم المهنية.

KEY WORDS:
Science teachers – teaching performance – professional learning communities.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تحديد متطلبات مجتمعات التعلم المهنية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم لتطوير أدائهم التدريسي، والتعرف على درجة توافر هذه المتطلبات لديهم، إلى جانب الكشف عن وجود اختلاف في درجة توافر تلك المتطلبات باختلاف (العمل الحالي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة)، وكذلك التوصل إلى تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة البحث من (٦٣) من قادة المدارس، والمعلمين المشرفين، والمعلمين لمادة العلوم بمدارس تطوير للمرحلة المتوسطة في المنطقة الشرقية، واهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن متطلبات مجتمعات التعلم المهنية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم لتطوير أدائهم التدريسي تضمنت (٤٥) متطلبًا، وأن درجة توافر متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي العلوم لتطوير أدائهم التدريسي جاء (بدرجة عالية)، إضافة الى عدم وجود اختلاف في متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي العلوم لتطوير أدائهم التدريسي باختلاف (العمل الحالي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة) .

ABSTRACT:

The study aimed to determine the requirements of the professional learning communities that must be fulfilled by science teachers to develop their teaching performance ،to identify the availability of these requirements among them ، ،in addition to revealing the existence of a difference in the availability of those requirements according to (current job ،academic qualification ،number of years of experience) ،as well as reaching a conceived proposal for developing the teaching performance of science teachers in light of the requirements of professional learning communities. To achieve these goals ،the descriptive survey approach was used ،and the study sample consisted of (63) school leaders, the main findings of the research were: the requirements of the professional learning communities that must be fulfilled by science teachers to develop their teaching performance included (45) requirements distributed in five fields, the requirements vailability of the r professional learning communities that must be fulfilled by science teachers to develop their teaching performance came with (a high degree), In addition to, there is no difference in the requirements availability of the professional learning communities that must be fulfilled by science teachers to develop their teaching performance according to (current job ، academic qualification ،number of years of experience)

المقدمة:

يمثل تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم أحد أهم المرتكزات التي تقوم عليها جودة التعليم في الوقت المعاصر، خاصة مع التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم في مجالات المعرفة والابتكار والتقنيات الحديثة. ومع دخول الأنظمة التعليمية مرحلة جديدة تتطلب مهارات القرن الحادي والعشرين، أصبح لزامًا على المؤسسات التعليمية أن تُعيد النظر في أساليبها التقليدية في التدريس، وأن تتبنى نماذج مهنية حديثة تُسهم في رفع كفاءة المعلم، وتطوير ممارساته، وتحسين تعلم الطلاب.

وتُعد **مجتمعات التعلم المهنية** (Professional Learning Communities) أحد أبرز هذه النماذج، إذ أثبتت فاعليتها في تعزيز النمو المهني المستدام، وتطوير أداء المعلمين داخل بيئات عمل تعاونية قائمة على التحسين المستمر، وتبادل الخبرات، وتحليل نتائج الطلاب بصورة منهجية. وقد أكدت أدبيات التربية الحديثة أن مجتمعات التعلم المهنية تُعد ركيزة أساسية في بناء مدارس فعّالة، ومخرج تعليمي عال الجودة.

ورغم التوجهات الوطنية الملحوظة نحو تبني هذا النموذج في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وخاصة في ضوء **رؤية السعودية ٢٠٣٠** التي تركز على تطوير المعلم، إلا أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في الميدان التربوي لا يزال يواجه تحديات؛ منها ضعف الثقافة المهنية التعاونية، وقلة البرامج التدريبية النوعية، وعدم وضوح آليات التطبيق، وتفاوت مستوى الوعي بأدوار أعضاء المجتمع التعلمي المهني.

كما تشير الدراسات إلى أن معلمي العلوم على وجه الخصوص بحاجة إلى تطوير نوعي في الأداء التدريسي نظرًا لطبيعة مادة العلوم التي تتطلب تنمية مهارات التفكير العلمي، والبحث، والاستقصاء، وحل المشكلات، وربط المعرفة العلمية بتطبيقاتها الحياتية. وهذا ما يجعل تبنّي نموذج مجتمعات التعلم المهنية ضرورة ملحّة لدعم معلمي العلوم وتمكينهم من أداء دورهم بكفاءة أكبر.

وفي ضوء ما سبق، تأتي هذه الورقة العلمية لتقدم **تصورًا مقترحًا** لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية، استنادًا إلى نتائج دراسة علمية ميدانية هدفت إلى تحديد المتطلبات اللازمة، وقياس درجة توافرها، وبناء نموذج شامل يسهم في تحسين جودة التعليم وتنمية كفاءة المعلمين، بما يتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة ومتطلبات التنمية الوطنية.

مشكلة الدراسة:

يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية جهودًا متزايدة نحو تحسين جودة الممارسات التدريسية وتطوير مهنية المعلمين، ولا سيما معلمي العلوم نظرًا لطبيعة المادة وما تتطلبه من مهارات عالية في الشرح، والتجريب، والتفكير العلمي، والاستقصاء. ومع ظهور نموذج **مجتمعات التعلم المهنية** بوصفه أحد الأساليب الحديثة في التطوير المهني، أصبح تطبيقه ضرورة ملحّة للارتقاء بمستوى أداء المعلمين وتحسين نواتج تعلم الطلاب.

ورغم أن الأدبيات التربوية تؤكد فاعلية هذا النموذج، وأن وزارة التعليم تتبنى توجهات واضحة نحو ترسيخه، إلا أنّ واقع المدارس يكشف عن وجود **فجوة بين التصور النظري والتطبيق العملي** لمتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، خصوصًا في مجال تدريس العلوم.

وتتمحور *مشكلة الدراسة* حول السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات مجتمعات التعلم المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، وما التصور المقترح لتفعيل هذه المتطلبات في ضوء واقع تطبيقها في الميدان؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس عدة مؤشرات للمشكلة، تتمثل في:

١. **تفاوت مستوى تطبيق متطلبات مجتمعات التعلم المهنية** من مدرسة إلى أخرى.

٢. **ضعف مأسسة العمل التعاوني** بين معلمي العلوم.

٣. **قلة استخدام البيانات وملفات الإنجاز** في تحليل تعلم الطلاب.

٤. **غياب آليات واضحة لتنفيذ مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس.**

٥. **الحاجة إلى تصور مقترح** يرتكز على نتائج ميدانية، ويسهم في دعم معلمي العلوم وتطوير ممارساتهم التدريسية.

وعليه، جاءت هذه الدراسة لتسدّ فجوة معرفية وتطبيقية في هذا المجال، وتقدم تصورًا عمليًا مبنيًا على نتائج علمية، بما يعزز من دور مجتمعات التعلم المهنية في تطوير أداء معلمي العلوم، ويحقق التحسين المستمر في نواتج التعلم.

أسئلة الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وصيغتها الرئيسة، صيغت مجموعة من الأسئلة التي توجه مسار البحث، وتحدد مجالاته، وتشكل الأساس لبناء التصور المقترح. وقد جاءت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الرئيس:

ما متطلبات مجتمعات التعلم المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وما التصور المقترح لتفعيل هذه المتطلبات؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المتطلبات الرئيسة لمجتمعات التعلم المهنية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم لتطوير أدائهم التدريسي؟

٢- ما درجة توافر هذه المتطلبات لدى معلمي العلوم من وجهة نظر:

- قادة المدارس،
- المشرفين التربويين،
- معلمي العلوم أنفسهم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر متطلبات مجتمعات التعلم المهنية تعزى إلى متغيرات:

- العمل الحالي
- المؤهل العلمي
- عدد سنوات الخبرة

٤- ما التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية ونتائج الدراسة الميدانية؟

وتشكّل هذه الأسئلة الإطار الذي استندت إليه الدراسة في تحديد المتطلبات، وتحليل النتائج، وبناء التصور النهائي الذي تهدف الورقة إلى تقديمه.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من مجموعة من الاعتبارات العلمية والمهنية والتطبيقية التي تجعل نتائجها والتصور المقترح الذي تقدمه إضافة نوعية للميدان التربوي، وخاصة في مجال تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. وتتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

أولًا: الأهمية العلمية:

١. **تُسهم في إثراء الأدب التربوي العربي** في موضوع تطوير الأداء التدريسي في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، وهو موضوع حديث العهد نسبيًا في البيئة التعليمية العربية.

٢. **تقدم نموذجًا علميًا مبنيًا على نتائج دراسة ميدانية** يمكن للباحثين الاستفادة منه في دراسات لاحقة، أو تطويره، أو مقارنة نتائجه بنتائج دراسات أخرى.

٣. **تعالج فجوة حقيقية في الأدبيات** بين الجانب النظري لمجتمعات التعلم المهنية وبين التطبيق الفعلي في مدارس التعليم العام.

ثانيًا: الأهمية المهنية

١. **تسهم في بناء إطار واضح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم** بما يتوافق مع التوجهات التربوية الحديثة ومعايير جودة التعليم.

٢. **تساعد في رفع كفاءة معلمي العلوم** عبر تحديد المتطلبات المهنية اللازمة لهم، وتعزيز مهاراتهم في العمل التعاوني، وتحليل بيانات تعلم الطلاب، والتطوير المستمر.

٣. **تدعم المشرفين التربويين وقادة المدارس** في تنظيم وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بصورة أكثر كفاءة واحترافية.

ثالثًا: الأهمية التطبيقية

١. **توفر تصورًا مقترحًا يمكن تطبيقه مباشرة في المدارس** لتحسين الممارسات التدريسية، وتعزيز العمل الجماعي، وبناء ثقافة مهنية إيجابية.

٢. **تساعد صُنّاع القرار في وزارة التعليم** على تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بما يتوافق مع احتياجات الواقع.

٣. **تقدم آليات تنفيذ عملية، ومؤشرات أداء واضحة** يمكن من خلالها متابعة تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وقياس أثرها على تحسين الأداء التدريسي.

٤. **تسهم في تحسين نواتج تعلم الطلاب في مادة العلوم** من خلال التركيز على تطوير ممارسات المعلمين التي تُعد المحور الأساسي للعملية التعليمية.

حدود الدراسة:

تعمل الحدود في الدراسات العلمية على تحديد الإطار الذي تتحرك ضمنه الدراسة، وتوضيح نطاقها بدقة، بما يسهم في تفسير النتائج بشكل صحيح، ويُسهل على الباحثين الآخرين مقارنة نتائجهم بنتائج هذه الدراسة. وقد تحددت حدود هذه الدراسة كما يلي:

أولًا: الحدود الموضوعية

تتناول الدراسة **متطلبات مجتمعات التعلم المهنية** اللازمة لتطوير **الأداء التدريسي لمعلمي العلوم** فقط، ولا تمتد إلى مواد دراسية أخرى، كما تركز على المتطلبات المهنية والتنظيمية ذات الصلة بممارسات المعلمين داخل المدرسة.

ثانيًا: الحدود البشرية

اقتصرت عينة الدراسة على الفئات التالية:

١. **معلمو العلوم في المرحلة المتوسطة.**

٢. **المشرفون التربويون لمادة العلوم.**

٣. **قادة المدارس (المديرون والوكلاء)** في المدارس المشاركة.

ولا تشمل الدراسة بقية مراحل التعليم أو تخصصات أخرى.

ثالثًا: الحدود المكانية

طبقت الدراسة في **مدارس التعليم العام بمدينة الدمام والمنطقة الشرقية** في المملكة العربية السعودية، مما يعني أن نتائجها قد تختلف باختلاف البيئات التعليمية في مناطق أخرى.

رابعًا: الحدود الزمنية

أجريت الدراسة خلال العام الدراسي **1442–1443هـ (٢٠٢٢م)**، وهو الإطار الزمني الذي تم خلاله جمع البيانات وتحليلها، ما يجعل النتائج مرتبطة بظروف تلك الفترة.

خامسًا: الحدود المنهجية

اعتمدت الدراسة على:

- **المنهج الوصفي التحليلي.**
- **الاستبانة** كأداة رئيسية لجمع البيانات.
- مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج.

ولا تشمل حدود المنهج إجراء مقابلات شخصية أو ملاحظات صفية مباشرة.

مصطلحات الدراسة:

توضح هذه المصطلحات المفاهيم الأساسية الواردة في الدراسة، وتحدد معناها الإجرائي الذي اعتمد عليه الباحث عند التطبيق:

١. الأداء التدريسي(Teaching Performance)

تعريف إجرائي:

يقصد به مجموعة الممارسات والمهارات والإجراءات التي يقوم بها معلم العلوم داخل الصف وخارجه، بهدف تحقيق تعلم فعّال للطلاب، وتشمل: التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس، أساليب التقويم، إدارة الصف، التفاعل الصفي، وتوظيف استراتيجيات التعليم الحديثة.

٢. معلمو العلوم(Science Teachers)

تعريف إجرائي:

هم المعلمون المتخصصون في تدريس مادة العلوم في المرحلة المتوسطة، والمؤهلون أكاديميًا وتربويًا لتنفيذ مناهج العلوم ومتابعة تعلم الطلاب وتطوير مهاراتهم العلمية.

٣. مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities – PLCs)

تعريف إجرائي:

هي مجموعات منظمة من المعلمين يعملون collaboratively على تحليل تعلم الطلاب، وتطوير الممارسات التدريسية، واتخاذ القرارات التعليمية بناء على البيانات، ضمن بيئة مهنية داعمة تعتمد على التحسين المستمر والعمل الجماعي والمساءلة المشتركة.

٤. متطلبات مجتمعات التعلم المهنية (PLCs Requirements)

تعريف إجرائي:

هي مجموعة الشروط والعناصر المهنية والتنظيمية التي يجب أن تتوافر في المدرسة ومعلم العلوم حتى تعمل مجتمعات التعلم المهنية بصورة فعّالة، وتشمل:

- الرؤية المشتركة،
- التعاون المهني،
- تحليل نتائج التعلم،
- العمل القائم على البيانات،
- البحث الإجرائي،
- الدعم القيادي،
- ثقافة التحسين المستمر.

٥. التصور المقترح(Proposed Framework)

تعريف إجرائي:

هو النموذج الذي تقدمه الدراسة، ويتضمن: المبررات، الأهداف، المتطلبات، المنطلقات، عناصر التصور، آليات التطبيق، والمخرجات المتوقعة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بما يؤدي إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.

٦. المرحلة المتوسطة(Intermediate Stage)

تعريف إجرائي:

هي المرحلة التعليمية من الصف الأول المتوسط إلى الصف الثالث المتوسط في مدارس التعليم العام، وتُعد الفئة المستهدفة في هذه الدراسة.

٧. التطوير المهني(Professional Development)

تعريف إجرائي:

يقصد به الأنشطة المنظمة التي تهدف إلى تحسين كفاءة المعلم ومهاراته، وتشمل: التدريب، ورش العمل، البحث الإجرائي، الحلقات التربوية، والمشاركة في مجتمعات التعلم.

- **الإطار النظري (الجزء الأول)**

أولًا: مفهوم الأداء التدريسي وأهميته لمعلمي العلوم

يُعد الأداء التدريسي محور العملية التعليمية، فهو مفتاح تحقيق نواتج تعلم فعّالة، وهو البوصلة التي تقيس جودة التعليم داخل الصف وخارجه. ومعلم العلوم على وجه التحديد يتطلب منه دوره أن يمتلك مهارات أعلى من مجرد نقل المعرفة؛ إذ يجب عليه أن يثير فضول الطلاب، ويحفّز مهارات الاستقصاء، ويشجعهم على التفكير العلمي المبني على الأدلة.

١- مفهوم الأداء التدريسي

تعددت تعريفات الأداء التدريسي، ومن منظور هذه الدراسة، يمكن تعريفه بأنه:

"مجموعة الممارسات المهنية التي يطبقها معلم العلوم أثناء قيامه بعمليات التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدروس، والتقويم، وإدارة الصف، وتوظيف استراتيجيات التعليم الحديثة، بهدف تحسين تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية."

٢- مكونات الأداء التدريسي الفعّال

يشمل الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم عدة جوانب مترابطة، من أبرزها:

أ. التخطيط للتعليم

- صياغة أهداف واضحة.
- إعداد خطوات الدرس وفق معايير التعلم النشط.
- اختيار استراتيجيات مناسبة لطبيعة المحتوى العلمي.
- تحديد أدوات تقويم مناسبة.

ب. التنفيذ

- استخدام أساليب تدريس متنوعة (الاستقصاء – المختبر – النمذجة – التجارب).
- تفعيل دور الطالب عبر التعلم النشط.
- تبسيط المفاهيم المجردة.
- ربط الدرس بواقع الطالب ومشكلاته.

ج. إدارة الصف

- تنظيم البيئة الصفية.
- تعزيز الانضباط.
- تحسين التفاعل المعرفي والاجتماعي.

د. التقويم

- استخدام أدوات تقويم متنوعة (شفهي، كتابي، عملي).
- تحليل نتائج الطلاب.
- تعديل الخطة التعليمية وفق البيانات.

هـ. استخدام التكنولوجيا

- توظيف المختبرات الافتراضية.
- استخدام المحاكاة والتجارب الرقمية.
- دمج التعليم الإلكتروني والبوابات التعليمية.

ثانيًا: واقع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم

تشير الأدبيات التربوية والدراسات الحديثة إلى وجود عدة تحديات تواجه معلمي العلوم، من أبرزها:

١. التركيز على المحتوى بدلًا من نواتج التعلم

لا تزال بعض الممارسات تركز على "إنهاء الكتاب" أكثر من التركيز على **المهارات العلمية**.

٢. ضعف العمل التعاوني بين المعلمين

وهو أحد أهم عوامل ضعف الأداء التدريسي، حيث يفتقد المعلمون لمساحات حقيقية لتبادل الخبرات.

٣. محدودية استخدام البحث الإجرائي

رغم أهميته في حل مشكلات التدريس داخل الصف.

٤. الحاجة إلى تطوير مهارات تحليل البيانات

خصوصًا في مجال تتبع تقدم الطلاب.

٥. نقص برامج التنمية المهنية النوعية

التي تركز على التدريس الفعّال للعلوم.

ثالثًا: أهمية تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم

تبرز أهمية ذلك في:

- تحسين جودة تعلم الطلاب في مادة تعتمد على الفهم والتجريب.
- تنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات.
- رفع مستوى الكفايات المهنية للمعلمين.
- مواكبة التغيرات في المجال العلمي والتقني.
- دعم توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو جودة التعليم.

- **الإطار النظري (الجزء الثاني)**

ثانيًا: مفهوم مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities)

أصبحت **مجتمعات التعلم المهنية** أحد أكثر النماذج شيوعًا ونجاعة في تطوير المعلمين والارتقاء بجودة التعليم، وقد تبنتها العديد من الأنظمة التعليمية عالميًا، ولا تزال تحظى باهتمام متزايد في المملكة العربية السعودية ضمن توجهات التحول نحو المدرسة المُمكَّنة وتحسين نواتج التعلم.

١. تعريف مجتمعات التعلم المهنية

تعددت التعريفات العالمية لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية، ومن أبرزها:

تعريف DuFour

"مجتمع من المهنيين يعملون بصورة تعاونية ومنتظمة لتحسين الممارسات التدريسية من خلال التركيز على التعلم بدلًا من التعليم، وبناء ثقافة تعاونية، وتحقيق نتائج قابلة للقياس".

التعريف الإجرائي المعتمد في هذه الدراسة

"بيئة مهنية منظمة تضم معلمي العلوم وقادة المدرسة والمشرفين، يعملون من خلالها بصورة تعاونية مستمرة لتحليل تعلم الطلاب، وتطوير الممارسات التدريسية، واتخاذ القرارات التعليمية بناء على البيانات، بهدف تحقيق التحسين المستمر في الأداء التدريسي".

٢. المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية

ترتكز مجتمعات التعلم المهنية على مجموعة من المبادئ التي تجعلها إطارًا قويًا للتطوير المهني:

أ. التركيز على تعلم الطلاب

المجتمع المهني لا يركز على ما *علّمه المعلم*، بل على ما *تعلّمه الطالب* بالفعل.

ب. العمل التعاوني

يتجاوز التعاون تبادل الخبرات؛ ليشمل:

- التخطيط المشترك،
- تحليل البيانات،
- وضع حلول تعليمية،
- تقويم الممارسات.

ج. استخدام البيانات لاتخاذ القرار

لا تُبنى القرارات على الحدس، بل على:

- ملفات الإنجاز،
- نتائج الاختبارات،
- تحليلات أداء الطلاب،
- نواتج التعلم.

د. التحسين المستمر

يعد جوهر مجتمعات التعلم المهنية، ويظهر في:

- تنفيذ أفكار جديدة،
- مراقبة أثرها،
- تحسينها باستمرار.

هـ. المساءلة المشتركة

يُحاسب أعضاء المجتمع بعضهم بعضًا على تحقيق الأهداف، وهو ما يرفع مستوى الالتزام المهني.

٣. خصائص مجتمعات التعلم المهنية الفعّالة

تتصف مجتمعات التعلم المهنية الناجحة بالخصائص الآتية:

١. **رؤية ورسالة مشتركة بين المعلمين.**
٢. **ثقافة مهنية داعمة تشجع النقد البنّاء.**
٣. **قيادة مدرسية تمكينية وليست رقابية.**
٤. **اجتماعات دورية منظمة.**
٥. **خطط عمل واضحة ومبنية على البيانات.**
٦. **تبادل مستمر للخبرات العملية.**
٧. **تشجيع البحث الإجرائي لحل مشكلات التعلم.**

٤. أهمية مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي العلوم

تبرز أهميتها من خلال:

- تعزيز مهارات التخطيط والتدريس لدى المعلمين.
- تطوير استراتيجيات التعلم النشط والاستقصاء.
- تحسين نتائج الطلاب في مادة العلوم.
- دعم الوعي العلمي والبحثي.
- توفير بيئة تساعد المعلم على تجاوز العزلة المهنية التقليدية.

وتشير الأدبيات إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تسهم في **تحسين الرضا الوظيفي وتعزيز الإبداع ورفع مستوى الانتماء المهني**، وهو ما ينعكس إيجابًا على الأداء التدريسي.

٥. تحديات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية

أوردت أدبيات البحث والتقارير التربوية تحديات عدة، منها:

- ضعف البيئة التنظيمية الداعمة.
- ضيق الوقت المخصص لاجتماعات المجتمع المهني.
- عدم وضوح الأدوار والمتطلبات.
- ضعف مهارات تحليل البيانات لدى بعض المعلمين.
- محدودية التدريب النوعي.

- **الإطار النظري (الجزء الثالث)**

ثالثًا: متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لتطوير الأداء التدريسي

تُعد متطلبات مجتمعات التعلم المهنية الأساس الذي يضمن نجاحها واستدامتها، وتفعيل أثرها في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. وقد حددت الدراسة (وفق ما ورد في رسالتك صفحة ١٣٤–١٤٠) مجموعة من المتطلبات الرئيسة التي تمثل الركائز الجوهرية لهذا النموذج.

١. الرؤية المشتركة والالتزام المهني

لكي تنجح مجتمعات التعلم المهنية، يجب أن:

- يتبنى المعلمون رؤية موحدة حول أهمية التعلم.
- يلتزموا بتحسين أداء الطلاب بصورة جماعية.
- تتوحد رسالتهم المهنية نحو بناء مجتمع تعلم حقيقي.

تشير الدراسات إلى أن غياب الرؤية المشتركة يؤدي إلى ضعف الفاعلية، مهما كانت اجتماعات الفريق منتظمة.

٢. التعاون المهني المنظم

يُعد التعاون حجر الزاوية في مجتمعات التعلم المهنية، ويظهر من خلال:

- التخطيط الدروس بصورة مشتركة.
- اختبار استراتيجيات جديدة وتحليل نتائجها.
- تقديم التغذية الراجعة بين المعلمين.
- عقد اجتماعات دورية ذات أجندة واضحة.

الدراسة تؤكد أن هذا العنصر يُعد من أكثر المتطلبات تأثيرًا في تطوير الأداء التدريسي.

٣. التركيز على تعلم الطلاب وليس على تدريس المعلم

يمثل هذا المبدأ انتقالًا من السؤال:

"كيف أدرّس؟"

إلى السؤال:

"ماذا تعلّم الطلاب بالفعل؟"

ويظهر ذلك من خلال:

- تتبع مستويات فهم الطلاب.
- تحليل أخطائهم الشائعة.
- تطوير خطط علاجية إثرائية.
- تعديل الاستراتيجيات بناءً على نتائج التحليل.

٤.استخدام البيانات وملفات الإنجاز لاتخاذ القرار

يستند المجتمع المهني إلى البيانات وليس إلى الانطباعات الشخصية، ومن هذه البيانات:

- الاختبارات التحصيلية.
- ملفات الإنجاز.
- تقييمات الأداء العملي.
- ملاحظات المعلمين.
- تحليلات نواتج التعلم.

الدراسة تشير إلى أن هذا الجانب من أقل المتطلبات تطبيقًا في الميدان.

٥. البحث الإجرائي لحل مشكلات التدريس

يتضمن البحث الإجرائي:

- تحديد مشكلات تعلم محددة.
- تنفيذ حلول مبنية على النظرية والممارسة.
- قياس أثر هذه الحلول.

ومع أن البحث الإجرائي عنصر عالمي فيPLCs ، إلا أن الدراسة الميدانية تؤكد أنه يحتاج إلى تعزيز كبير لدى معلمي العلوم.

٦. القيادة الداعمة وتمكين المدرسة

تُعد القيادة المدرسية عنصرًا محوريًا، فهي التي:

- تهيئ البيئة المهنية.
- توفر الوقت والاجتماعات.
- تسهّل التدريب.
- تتابع مؤشرات الأداء.

وقد بينت الدارسة أن المدارس التي تملك قيادة تمكينية تحقق نتائج أعلى في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

٧. ثقافة التحسين المستمر

تشمل:

- التعلم من الأخطاء.
- تقويم الممارسات دوريًا.
- مراجعة الأهداف.
- تعديل الخطط بناءً على.evidence

هذه الثقافة هي التي تجعل مجتمعات التعلم المهنية نموذجًا مستدامًا وليس مبادرة مؤقتة.

٨. الدعم والتطوير المهني

يتضمن:

- توفير تدريب نوعي للمعلمين.
- المشاركة في ورش عمل تخصصية.
- حضور المؤتمرات العلمية.
- المشاركة في شبكات تعلم إلكترونية.

وهو ما يتوافق مع ما ورد في نتائج الدراسة.

٩. البنية التنظيمية داخل المدرسة

مثل:

- وقت محدد للاجتماعات المهنية.
- آليات واضحة لاتخاذ القرار.
- نماذج موحدة لمتابعة نواتج التعلم.
- خطة تشغيلية للمجتمع المهني.

ملخص مهم:

تؤكد أدبيات البحث، ونتائج الدراسة، أن متطلبات مجتمعات التعلم المهنية تُعد إطارًا قويًا عند تفعيلها فعليًا لا شكليًا، وأنها تسهم بفاعلية في **تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم**، وتحسين نواتج تعلم الطلاب، وبناء بيئة مدرسية أكثر وعيًا وتعاونًا

- **الدراسات السابقة**

تعد الدراسات السابقة ركيزة أساسية يعتمد عليها الباحث في تحديد الإطار النظري للدراسة، وتكوين رؤية واضحة للمفاهيم والمتغيرات، واستخلاص الفجوات البحثية التي تسهم في بناء تصور جديد. وفيما يلي عرض موجز لأبرز الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية، كما وردت في الدراسة:

أولًا: الدراسات التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية

أظهرت الأدبيات أن العديد من الدراسات ركزت على واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية وأثرها في تطوير الممارسات التدريسية، ومن أبرزها:

١. دراسة سومبونج وإيروان ودهرام(2015)

هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية، وتطوير نموذج لمتطلباتها، وتوصلت للنتائج التالية: وجود علاقة مباشرة بين تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وجودة أداء المعلمين، إضافة الى أهمية التدريب المستمر والعمل التعاوني في تحقيق التحسن التدريجي.

٢. دراسة الشنقيطي(2018)

ركزت على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية وكيفية تفعيلها لتحقيق التطوير المهني للمعلمين.

أهم ما أضافته الدراسة: أكدت على دور القيادة المدرسية في دعم مجتمعات التعلم. واعتبرت التحسين المستمر عنصرًا رئيسًا في نجاحها.

٣. دراسة الداود والجارودي(2019)

تناولت درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بالخرج وتوصلت الى النتائج التالية: وجود تباين واضح بين المدارس، إضافة الى الحاجة لتطوير آليات مأسسة العمل التعاوني.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم

ركزت مجموعة أخرى من الدراسات على تحسين الأداء التدريسي مباشرة، ومن أبرزها:

٤. دراسة عيسى(2010)

قدمت تصورًا مقترحًا لتطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، ومن أهم اسهاماتها: تحديد معايير أداء واضحة، والتركيز على التخطيط الفعّال واستراتيجيات التدريس.

٥. دراسة الغامدي والمصري(2013)

بحثت علاقة التطوير المهني بممارسات التدريس البنائية لمعلمي العلوم وأظهرت نتائجها ان الممارسات البنائية تتطلب دعماً وتدريباً مستمراً، وان هناك وجود لعلاقة طردية بين النمو المهني وجودة التدريس.

٦. دراسة عبد الرؤوف(2017)

قدمت تصوراً لتطوير الأداء التدريسي في ضوء توجه STEM.من أهم مبادة ما يلي: دمج مهارات القرن ٢١ في تدريس العلوم، تطوير مهارات الاستقصاء العلمي.

ثالثًا: دراسات تناولت متطلبات التطوير المهني في ضوء PLCs

٧. دراسة الحسني(2018)

اقترحت تفعيل الشراكة بين كلية التربية وإدارة التعليم لتحقيق التنمية المهنية.

إسهاماتها:

- ضرورة التكامل بين مؤسسات الإعداد وبيئات العمل.
- الربط بين التدريب واحتياجات الواقع

١. دراسة الحطيّب(2018)

ركزت على تقويم أداء تدريس العلوم وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهم ما توصلت إليه:

- قصور بعض الممارسات التدريسية الحالية.
- الحاجة لدمج مهارات التفكير العلمي والإبداع.

رابعًا: ما تميزت به الدراسات السابقة بشكل عام

- التركيز على **التطوير المهني المستمر**.
- التأكيد على **أهمية العمل التعاوني**.
- إبراز دور **القيادة الداعمة**.
- الإشارة إلى **ضعف بعض الجوانب التطبيقية** في المدارس.
- الحاجة إلى **نماذج مقترحة** تستند إلى بيانات ميدانية.

خامسًا: موقع الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة

تميزت هذه الدراسة بما يلي:

٢. دمج موضوعين مهمين ومترابطين معًا:

- تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.
- تفعيل متطلبات مجتمعات التعلم المهنية.

٣. بناء تصور مقترح شامل مستند إلى:

- الأدبيات التربوية
- الدراسات السابقة
- النتائج الميدانية المحللة إحصائيًا

٤. سد فجوة تطبيقية تتعلق بضعف تنفيذ PLCs في الميدان رغم توجه الوزارة نحوها.

- **منهجية الدراسة**

تعتمد منهجية الدراسة على إطار علمي منظم يهدف إلى تحديد متطلبات مجتمعات التعلم المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وقياس درجة توافر هذه المتطلبات في الميدان، وصولًا إلى بناء تصور مقترح مبني على نتائج واقعية وتحليل علمي.

وفيما يلي عرض تفصيلي لمنهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي**، وهو المنهج الأنسب لطبيعة الموضوع، حيث يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليلها، وتفسيرها، وبناء تصورات تطويرية بناءً على نتائجها.

وتم استخدام هذا المنهج لعدة أسباب:

١. مناسب لقياس درجة توافر متطلبات مجتمعات التعلم المهنية.

٢. يساعد في مقارنة آراء المعلمين والقادة والمشرفين.

٣. يُمكّن الباحث من تحليل النتائج وبناء نموذج مقترح.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

١. مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع:

- **معلمي العلوم** في المرحلة المتوسطة،
- **قادة المدارس** (المدير – الوكيل)
- **المشرفين التربويين لمادة العلوم** في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية (مدينة الدمام)

٢. عينة الدراسة

تكونت العينة من:

- عدد من معلمي العلوم (يمثلون مختلف مدارس الدمام).
- مجموعة من المشرفين التربويين.
- عدد من قادة المدارس.

وقد تم اختيار العينة وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية لضمان التمثيل المناسب لجميع الفئات.

ثالثًا: أداة الدراسة

استخدمت الدراسة **الاستبانة** باعتبارها الأداة الأكثر ملاءمة لقياس المتطلبات المهنية والتنظيمية لدى معلمي العلوم.

وقد تضمنت الاستبانة:

- بيانات ديموغرافية
- مجموعة من المحاور التي تقيس متطلبات مجتمعات التعلم المهنية
- صياغة علمية دقيقة واعتماد مقياس ليكرت الخماسي.

توثيق الأداة:

- تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصين.
- تم تطوير الصيغة النهائية بناءً على ملاحظات المحكّمين.
- تمت تجربة الأداة على عينة استطلاعية للتحقق من الوضوح.

رابعًا: صدق وثبات الأداة

١- الصدق

تحقق صدق الأداة بعدة طرق:

- **صدق المحتوى** عبر التحكيم العلمي.
- **الصدق الظاهري** بمراجعة وضوح البنود.

٢- الثبات

تم حساب الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)، وأظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من الثبات، مما يؤكد موثوقية الأداة في قياس المتغيرات.

خامسًا: إجراءات تطبيق الدراسة

شملت الإجراءات الخطوات الآتية:

١. الحصول على الموافقات الرسمية من إدارة التعليم

٢. **توزيع الاستبانة** على الفئات المستهدفة (معلمون – قادة – مشرفون).
٣. **جمع البيانات وتحليلها** وفق الأساليب الإحصائية الملائمة.
٤. **تفسير النتائج** وربطها بالأدبيات العلمية.
٥. **بناء التصور المقترح** استنادًا إلى النتائج.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية عبر الحزمة الإحصائيةSPSS ، مثل:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- اختبار (ANOVA) للفروق.
- اختبار.(T-test)
- معامل الثبات.(Cronbach's Alpha)

سابعًا: حدود المنهج

لم تتضمن الدراسة:

- ملاحظات صفية مباشرة.
- مقابلات شخصية.
- تجارب تدريسية تطبيقية.

اعتمدت الدراسة على **الاستبانة** فقط باعتبارها الأداة الأنسب لأهدافها.

- **نتائج الدراسة**

استنادًا إلى البيانات المستخلصة من الاستبانة التي وُزعت على معلمي العلوم وقادة المدارس والمشرفين التربويين بالمنطقة الشرقية، تم تحليل النتائج إحصائيًا، وأظهرت النتائج عددًا من المؤشرات المهمة التي أسهمت في بناء التصور المقترح. وفيما يلي عرض شامل لأبرز النتائج:

أولًا: نتائج السؤال الأول

متطلبات مجتمعات التعلم المهنية اللازمة لتطوير الأداء التدريسي

أظهرت النتائج—كما ورد في الدراسة وجود عدد من المتطلبات الرئيسة ذات الصلة بتطوير الأداء التدريسي، أبرزها:

١. ضرورة وجود **رؤية مشتركة واضحة** بين أعضاء المجتمع المهني.
٢. أهمية **العمل التعاوني** المنتظم بين معلمي العلوم.
٣. الحاجة إلى **تحليل بيانات الطلاب ونواتج التعلم**.
٤. ضرورة تفعيل **الاجتماعات المهنية المنظمة**.
٥. الحاجة إلى **تمكين القيادة المدرسية** وتوفير بيئة داعمة.
٦. ضعف تطبيق **البحث الإجرائي** رغم أهميته.
٧. الحاجة إلى **برامج تدريبية نوعية** تدعم تطبيق.PLCs

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني

درجة توافر متطلبات مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمي العلوم

أظهرت النتائج أن مستوى توافر المتطلبات كان **متوسطًا بشكل عام**، وجاءت تفاصيله كالآتي:

١- **أعلى المتطلبات توافرًا:**
- الاجتماعات المهنية.
- التعاون بين المعلمين.
- مناقشة أداء الطلاب.

٢- **أقل المتطلبات توافرًا:**
- استخدام البيانات لاتخاذ القرار.
- توظيف البحث الإجرائي لحل المشكلات التعليمية.
- وجود خطة تشغيلية واضحة للمجتمع المهني.
- الدعم القيادي المستمر.

٣- **تفاوت التطبيق بين المدارس:**

بعض المدارس طبّقت عناصر قوية من مجتمعات التعلم المهنية، بينما كانت مدارس أخرى تعتمد على تطبيق شكلي وضعيف.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث

الفروق الإحصائية بين أفراد العينة

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا وفق المتغيرات الآتية:

١- **متغير العمل الحالي**
- أظهر **المشرفون التربويون** تقييمًا أعلى لتطبيق المتطلبات مقارنة بالمعلمين.

٢- **متغير المؤهل العلمي**
- المعلمون الذين يحملون مؤهلًا تربويًا قيّموا المتطلبات بشكل أعلى.

٣- **متغير سنوات الخبرة**
- المعلمون ذوو الخبرة من ١٠–١٥ عامًا كانوا الأكثر وعيًا بمتطلبات.PLCs

هذه الفروق دعمت الحاجة إلى برنامج تطويري موحد يرفع مستوى التوعية المهنية لدى جميع الفئات.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع

ملامح التصور المقترح (كما بُني لاحقًا)

بناءً على النتائج، حدد الباحث مجموعة من المؤشرات التي شكلت أساس التصور المقترح، أبرزها:

١. **الحاجة إلى إطار تنظيمي واضح**

يتضمن:
- رؤية مشتركة.
- خطة تشغيلية.
- آليات تنفيذ.
- مؤشرات قياس.

٢. **تعزيز قدرات المعلمين**

في:
- تحليل البيانات.
- التخطيط التعاوني.

- البحث الإجرائي.
- التعلم القائم على الاستقصاء.

٣. استمرارية اجتماعاتPLCs

وفق جدول زمني معتمد.

٤. تمكين القيادة المدرسية

لتوفير الوقت والتدريب والمتابعة.

ملخص شامل لنتائج الدراسة:

تكشف النتائج عن وجود **تطبيق متوسط** لمتطلبات مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المنطقة الشرقية، مع وجود **فجوات كبيرة** في:

- العمل بالبيانات
- البحث الإجرائي
- الدعم القيادي،
- الثقافة المهنية التعاونية.

وهو ما يبرر الحاجة إلى **تصور مقترح** مبني على نتائج الميدان، يعالج هذه الفجوات، ويدعم معلمي العلوم في تحسين أدائهم التدريسي بصورة منهجية.

- **التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متطلبات مجتمعات التعلم المهنية**

يمثل هذا الجزء قلب الدراسة وغايتها الرئيسة، حيث يجمع بين نتائج الدراسة الميدانية والأدبيات التربوية لبناء نموذج تطويري شامل يسهم في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بصورة منهجية ومستدامة. ويتكون التصور المقترح من **سبعة محاور رئيسة**، وفق ما ورد في الدراسة

المحور الأول: مقدمة التصور المقترح

شهدت مدارس التعليم العام تطبيقًا متفاوتًا لمجتمعات التعلم المهنية، مما أدى إلى ضعف في توحيد الرؤية المهنية بين معلمي العلوم، وعدم وضوح آليات العمل التعاوني، وتباين في استخدام بيانات الطلاب لتحسين جودة التعليم. لذا جاء هذا التصور ليعالج تلك التحديات عبر إطار عملي واضح يستند إلى مبادئ التعاون المهني والتحسين المستمر ومحاسبية الأداء.

المحور الثاني: مبررات التصور

تستند مبررات بناء التصور إلى ما يلي:

١. **ضعف تطبيق متطلبات مجتمعات التعلم المهنية** في عدد من المدارس – كما أظهرت نتائج الدراسة.

٢. **الحاجة إلى نموذج عملي** يساعد المعلمين على توحيد جهودهم المهنية.

٣. **زيادة متطلبات مهارات القرن ٢١** في تدريس العلوم.

٤. **التوجهات الوطنية** نحو تمكين قادة المدارس وتعزيز التطوير المهني.

٥. **تفاوت أداء المعلمين** نتيجة غياب إطار مهني واضح يوجه جهودهم.

المحور الثالث: أهداف التصور

يهدف التصور المقترح إلى:

١. تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم عبر تطبيق منظم لمجتمعات التعلم المهنية.

٢. تعزيز العمل التعاوني بين معلمي العلوم داخل المدرسة.

٣. دعم قدرات المعلمين في تحليل بيانات الطلاب واستخدامها لاتخاذ القرار.

٤. تمكين قادة المدارس من تنظيم وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

٥. تحسين نواتج التعلم في مادة العلوم.

المحور الرابع: منطلقات التصور

يقوم التصور على مجموعة من المبادئ الأساسية، أبرزها:

- التعلم مسؤولية مشتركة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- التحسين عملية مستمرة، وليست حدثًا لحظيًا.
- القرارات المهنية يجب أن تستند إلى بيانات ونواتج تعلم، وليس إلى انطباعات.
- المدرسة بيئة تعلم جماعية، وليست بيئة عمل فردية.
- القيادة المدرسية شريك في التطوير وليست جهة إشرافية فقط.

المحور الخامس: عناصر التصور المقترح

يتكون التصور من سبعة عناصر تنفيذية رئيسة:

١- بناء الرؤية المشتركة

وذلك من خلال صياغة رؤية ورسالة واضحة لمجتمعات تعلم العلوم، يشارك في إعدادها جميع المعلمين.

٢- الاجتماعات المهنية المنظمة

تُعقد وفق جدول زمني أسبوعي، يشمل:

- مراجعة نواتج التعلم.
- تحليل أعمال الطلاب.
- مناقشة الخطط العلاجية.
- تبادل الخبرات والاستراتيجيات.

٣- تحليل بيانات الطلاب

بناء نماذج تحليل تشمل:

- الأخطاء الشائعة
- مستويات الأداء
- التقدم الفردي،
- نواتج التعلم العملية.

٤- البحث الإجرائي

يطبّق معلمو العلوم البحث الإجرائي لمعالجة مشكلات التدريس داخل الصف.

٥- التدريب والتنمية المهنية.

يشمل:

- ورش عمل دورية.
- حضور مؤتمرات علمية.
- برامج تخصصية لمعلمي العلوم.
- التعلم الإلكتروني وشبكات التطوير المهني.

٦- تمكين القيادة المدرسية

من خلال:

- تنظيم جدول المعلمين بما يسمح بالاجتماعات المهنية.
- توفير الدعم الفني والتدريبي.
- متابعة مؤشرات الأداء.
- تعزيز ثقافة العمل الجماعي.

٧- خطة تحسين مشتركة

تشمل:

- الأهداف المهنية.
- الاستراتيجيات المقترحة.
- جدول التنفيذ.
- أدوات القياس.
- آليات المتابعة.

المحور السادس: آليات تنفيذ التصور

يقترح النموذج خطة تنفيذية تشمل:

١- المرحلة الأولى: الإعداد.

- تدريب المعلمين على مفهوم PLCs.
- اختيار قائد لفريق مجتمع تعلم العلوم.
- تحديد جدول الاجتماعات.

٢- المرحلة الثانية: التفعيل.

- عقد لقاءات أسبوعية على مستوى المدرسة.
- تبادل الدروس النموذجية.
- تحليل ملفات الإنجاز.
- تطبيق البحث الإجرائي.

٣- المرحلة الثالثة: التقويم والتحسين

- مراجعة الأداء (شهريًا – فصليًا – سنويًا).
- قياس أثر الاستراتيجيات على تعلم الطلاب.
- تعديل الخطط وفق المستجدات.

المحور السابع: مؤشرات قياس فاعلية التطبيق

تشمل المؤشرات:

- تحسن أداء الطلاب في مادة العلوم.
- زيادة مستوى التعاون بين معلمي العلوم.
- ارتفاع معدل حضور الاجتماعات المهنية.
- جودة الخطط التدريسية التعاونية.
- تفعيل أدوات تحليل البيانات.
- نمو مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمين.

ملخص التصور:

يقدم التصور المقترح نموذجًا متكاملًا يسهم في:

- رفع جودة الأداء التدريسي،
- تعزيز الثقافة المهنية التعاونية،
- تمكين قادة المدارس،
- تحسين تعلم الطلاب،
- بناء بيئة مدرسية متمكنة أكاديميًا ومهنيًا.

- **التوصيات**

استنادًا إلى نتائج الدراسة، والأدبيات التربوية، والتحليل التفصيلي لمتطلبات مجتمعات التعلم المهنية، يقدّم الباحث مجموعة من التوصيات التي تستهدف تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وتعزيز بيئة التعلم المهني داخل المدارس، ودعم التوجهات الوطنية نحو بناء مدرسة مُمكَّنة وفاعلة.

أولًا: توصيات موجهة لوزارة التعليم

١- تبني النموذج المقترح رسميًا

اعتماد التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ضمن برامج التطوير المهني على مستوى إدارات التعليم.

٢- إدراج مجتمعات التعلم المهنية ضمن السياسات الوطنية

اعتبار مجتمعات التعلم المهنية جزءًا من:

- مؤشرات الأداء المدرسي
- خطط التمكين المدرسي
- معايير تقييم الكفاءة المهنية للمعلمين.

٣- توفير برامج تدريبية تخصصية

تصميم برامج نوعية تركز على:

- تحليل البيانات
- البحث الإجرائي
- التعلم القائم على الاستقصاء
- التخطيط التعاوني.

٤- دعم قيادة المدارس

تمكين قادة المدارس من:

- تنظيم وقت الاجتماعات المهنية،
- تنظيم فرق العمل
- توفير الدعم الفني
- بناء ثقافة مهنية تعاونية.

ثانيًا: توصيات موجهة لإدارات التعليم

١- تأسيس وحدات تطوير مدرسي.

تهتم بالإشراف على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الدعم المباشر للمدارس.

٢- متابعة أثر مجتمعات التعلم المهنية

من خلال:

- زيارات ميدانية

- أدوات متابعة معيارية
- تقارير دورية.

٣- تفعيل منصات التعلم المهني الإلكتروني

لتبادل التجارب بين معلمي العلوم في مختلف المدارس.

ثالثًا: توصيات موجهة لقادة المدارس

١- مراجعة الجدول المدرسي

لضمان توفير وقت كافٍ للاجتماعات الأسبوعية لمجتمعات التعلم المهنية.

٢- تعزيز ثقافة التعاون

عبر:

- عقد لقاءات دورية
- تشجيع المعلمين على تقديم الدروس النموذجية
- مشاركة الممارسات المتميزة.

٣- توفير مصادر التعلم

مثل:

- المختبرات،
- الوسائل التعليمية
- البرامج الرقمية
- مصادر البحث العلمي.

رابعًا: توصيات موجهة لمعلمي العلوم

١- تطبيق البحث الإجرائي

ومعالجة مشكلات التعلم داخل الصف بناء على أساليب علمية.

٢- تحليل بيانات الطلاب بانتظام

واستخدام نتائج التحليل لتحسين الخطط التعليمية.

٣- المشاركة الفاعلة في الاجتماعات المهنية

من خلال:

- طرح المشكلات،
- تقديم المبادرات،
- تبادل الخبرات.

٤- الاستمرار في النمو المهني الذاتي

عن طريق:

- القراءة،
- المشاركة في الدورات،
- حضور المؤتمرات العلمية.

خامسًا: توصيات موجهة للباحثين التربويين

١- إجراء دراسات تطبيقية

تقيس أثر التصور المقترح بعد تطبيقه لمدة عام دراسي كامل.

٢- تطوير نماذج تدريبية قائمة علىPLCs

تلائم مختلف التخصصات وليس العلوم فقط.

٣- دراسة أثر تمكين القيادة المدرسية

على جودة مجتمعات التعلم المهنية.

- **قائمة المراجع**

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين؛ والشهومي، سعيد راشد. (٢٠١٨). دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. **مجلة كلية التربية**، ٢٩ (١١٦)، ٢٢٥-٣٧٦.

ابوثنتين، نواف رفاع. (٢٠١٨). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، فلسطين، ٢٦ (٣)، ٣٤٤-٣٧٥.

الاخناوي، محمد السيد. (٢٠١٦). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مصر، ٦٤ (٤)، ٨٢-١٦٢.

إسماعيل، مجدي؛ وأبو زيد، إنعام؛ وعفيفي، أميمة. (٢٠١٦). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي. **العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، ٢٤ (٣)، ٧٠-١٢١.

بسيوني، رفعت؛ ومحمد، أحمد؛ وعبد الحميد، عبد العزيز. (٢٠١٦). فاعلية بعض أدوات التقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، ٢ (٧)، ٥٥-٩٢.

بويشيت، الجوهرة إبراهيم. (٢٠١٢). ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. **مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ٢٤ (٣)، ٧٥٣-٧٧٤.

توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. **المجلة التربوية**، (٤٧)، ١١٣-٢٦٠.

الجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٧). التطوير المهني من منظور رؤية ٢٠٣٠. **نشرة مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني " التطور المهني- آفاق مستقبلية"**، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٠٧.

جونسون، مارك. (٢٠١٩). **رعاية القيادة في المجتمع التعلمي المهني**. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الحربي، نوف بنت محمد. (٢٠١٨). **تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين كلية التربية بجامعة القصيم وإدارة التعليم كمدخل لتحقيق التنمية المهنية للمعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الحسين، فائزة الطيب. (٢٠١٨). **تصور مقترح لتدريب معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم (محلية أم**

درمان). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الحطيبي، دينا عبد الحميد. (٢٠١٨). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، إستونيا، ١(٤)، ٢٦١-٢٩١.

الداوود، منال سعد؛ والجارودي، ماجدة إبراهيم. (٢٠١٩). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. **دراسات-العلوم التربوية**، ٤٦ (ملحق)، ٢١٧-٢٣٧.

دفع الله، سهير حسن. (٢٠١٥). مدي حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، (١٦٩)، ٥٥-٨٨.

رزق، فاطمة مصطفي. (٢٠٠٩). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٩٠)، ٢١٢-٢٥٧.

الزايد، زينب بنت عبدالله؛ وحج عمر، سوزان. (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن، ١٢ (٣)، ٣٤٩-٣٦٢.

الزايد، زينت بن عبدالله. (٢٠١٨). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. **رسالة التربية وعلم النفس**، جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، (٦٢)، ٥٥-٧٩.

زيد، عبدالله بن صالح. (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية باليمن حول التطور المهني من خلال مجتمعات التعلم المهنية. **مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني: "التطور المهني – آفاق مستقبلية"**، مركز التميز البحثي، جامعة الملك سعود، ٩-١١ مايو، ١٢٦-١٥٨.

السامرائي، نبيهة صالح (٢٠١٥). **محاضرات في مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية**. الأردن: دار الجنان للنشر والتوزيع.

السعيد، سعيد محمد؛ والحربي، حمد مرزوق. (٢٠١٣). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس في ضوء متطلبات تدريس مناهج العلوم الحديثة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٩٩)، ١٥-٣٧.

السلامات، محمد خير؛ والشهري، خالد محمد. (٢٠١٦). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، السعودية، ١٤(٢)، ١١٠-١٣٨.

السيابيه، وداد أحمد. (٢٠١٤). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في التدريس التأملي في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

شاهين، عبد الرحمن بن يوسف. (٢٠١٩). تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل (Google Apps) في مجتمعات التعلم المهنية لدى المعلمين والمشرفين التربويين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٨ (١١)، ١ - ٢٩.

الشربيني، أحلام الباز. (٢٠١٠). برنامج قائم على خرطنة المنهج لمعلمي العلوم لتحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهني. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، (١٦٥)، ١٥٠-١٨٩.

الشنبري، خالد بن علي. (٢٠١٦). **أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشنقيطي، أسيل محمد. (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية. **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، ٣ (١٤)، ١٤٢-١٥٢.

عبد الحميد، وفاء؛ وسعودي، منى؛ وخليل، نوال؛ والمرسي، سماح. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن ٢١ في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٣ (٢٠)، ١٦٩-٢٢١.

عبد الرؤوف، مصطفي محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه STEM. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٢٠ (٧)، ١٣٧-١٩٠.

العزيزي، محمود عبده؛ والمحرزي، عبدالله عباس. (٢٠١٨). جودة الأداء التدريسي بكلية التربية جامعة صنعاء. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (١٩)، ٧-٣٨.

العنزي، عبد الرحمن مطر. (٢٠١٨). **لامركزية التدريب وعلاقتها بتحسين الأداء التدريسي في مدارس دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

عيسى، حازم زكي. (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، ١٨ (١)، ١٤٧-١٨٩.

الغامدي، سعيد عبدالله؛ والمصري، تامر علي. (٢٠١٣). التطور المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بممارساتهم التدريسية البنائية. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ١٦ (٦)، ١-٥٢.

الفجام، حسن؛ والمنصوري، مشعل؛ والدويلة، عبد الرحمن. (٢٠١٧). واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٧٦ الجزء الأول)، ٥٨٣- ٦١٥.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠١٠). **التفكير المنظومي: توظيفه في التعلم والتعليم: استنباطه من القرآن الكريم.** الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

محمد، ماخر أحمد. (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٧ (٦)، ٦٢-٩٢.

محمدين، حشمت؛ وموسى، أحمد. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، مصر، ١ (١٧٢)، ١٢-٧٢.

مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٠٨). **التربية تجدد نفسها: تفكيك البنية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠١٥). **مجتمعات التعلم المهنية الإصدار الأول ١٤٣٥-١٤٣٦هـ**. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.

المصعبي، رازقة عبدالله. (٢٠١٧). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٤ (٦٠)، ١١٨ -١٨٨.

المطيري، هياء بنت عمر. (٢٠١٨). **واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

المهدي، ياسر فتحي؛ والحارثية، عائشة سالم؛ والرواحية، بدرية عبدالله. (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية بجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، ١٠ (٢)، ٢٧١-٢٨٩.

واينبرينر، سوزان؛ ووبرولز، دينا. (٢٠١٧). **إصدارات موهبة العلمية: دليل التجميع العنقودي كيف تتحدى الطلاب الموهوبين وتحسين التحصيل للجميع**. ترجمة: سهام عمران. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

وحدة البرنامج الوطني لتطوير المدارس بالقصيم. (٢٠١٦). **خطوة بخطوة لتطبيق المجتمعات التعلمية المهنية التخصصية**. المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahn، J. (2017). Taking a Step to Identify How to Create Professional Learning Communities—Report of a Case Study of a Korean Public High School on How to Create and Sustain a School-based Teacher Professional Learning Community. ***International Education Studies***، 10 (1)، 82-92.

Antinluoma، M.; Ilomäki، L.; Lahti-Nuuttila، P. and Toom، A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. ***Journal of Education and Learning***، 7 (5)، 76- 90.

Battersby، S. and Birkenfled، L. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. ***Arts Education Policy Review***، 116 (1)، 22-29.

Bitterman، T. (2010). **Teacher Perceptions of The Impact of Professional Learning Communities on Teaching and Learning in Middle School Science**. Unpublished Ph.D، University of Alabama، USA.

Brown، B.; Horn، R. and King، G. (2018). The Effective Implementation of Professional Learning Communities. Alabama Journal of Educational Leadership، 5، 53-59.

Carpenter، D. (2012). **Professional Learning Communities' Impact on Science Teacher Classroom Practice in A Midwestern Urban School District**. Unpublished Ph.D. Theise، University of Nebraska، USA.

Cicero District Schools. (2017). **Professional Learning Community PLC Handbook**. Retrieved from: https://www.allthingsplc.info/files/uploads/d99-plc-handbook-final-revision-2017.pdf.

Dass، P. and Yager، R. (2009). Professional Development of Science Teachers: History of Reform and Contributions of the STS-Based Iowa Chautauqua Program. ***Science Education Review***، 8(3)، 99- 111.

Diaconu، D.; Radigan، J.; Suskavcevic، M.; and Nichol، C. (2012). A multi-year study of the impact of the rice model teacher professional development on elementary science teachers. ***International Journal of Science Education***، 34(6)، 855 – 877.

Dogan، S.; Pringle، R. and Mesa، J. (2016). The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge، practice and student learning: a review. ***Journal Professional Development in Education***، 42 (4)، 569-588.

Dogan، S.; Tatık، R. and Yurtseven، N. (2017). Professional Learning Communities Assessment: Adaptation، Internal Validity، and Multidimensional Model Testing in Turkish Context. ***Educational Sciences: Theory & Practice***، 17، 1203–1229.

DuFour، R. (2004). What Is a Professional Learning Community? ***Educational Leadership***، 61، 6-11.

Dufour، R. and Eaker، R. (1998). **Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement**. Alexandria، VA. Solution Tree.

DuFour، R.، DuFour، R.، Eaker، R.، & Many، T. (2010). **Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work**. Bloomington، IN: Solution Tree Press.

Duling، K. (2012). The Principal's Role in Supporting Professional Learning Communities. **Unpublished Ph.D. Thesis** Kansas State University، Manhattan، Kansas.

Elster، D. (2009). Biology in Context: teachers' professional development in learning communities. ***Journal of biological education***، Spring (2)، 53-61.

Fleming Country Schools. (2017). **PLC Framework**. Retrieved from: https://www.fleming.kyschools.us/UserFiles/406/FCSSQStandard5/PLCFrameworkDraft.pdf.

Hafizur، R. (2012). Influence of Professional Learning Community (PLC) on Learning a Constructivist Teaching Approach (POE): A Case of Secondary Science Teachers in Bangladesh. ***Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching***، 13 (1)، 1-25.

Hairon، S. and Tan، C. (2017). Professional Learning Communities in Singapore and Shanghai: Implications for Teacher Collaboration. **A Journal of Comparative and International Education**، 47 (1)، 91-104.

Harries، A. and Jones، M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? ***Wales Journal of Education***، 19 (1)، 16-38.

Hassan، R.; Ahmad، J. and Boon، Y. (2018). Professional Learning Community in Malaysia. ***International Journal of Engineering & Technology***، 7 (3.30)، 433-443.

Hillman، P. (2018). **Vertically Aligned Professional Learning Communities as a Keystone for Elementary Science Teacher Professional Development، Growth، and Support**. Unpublished Ph.D. Theise، Columbia University، USA.

Jones، L.; Stall، G. and Yarbrough، D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. ***Creative Education***، 4 (5)، 357-361.

Jones، M.; Gardner، G.; Robertson، L. and Robert، S. (2013). Science Professional Learning Communities: Beyond a singular view of teacher professional development. ***International Journal of Science Education***، 35 (10)، 1756-1774.

Karin، L. (2013). **Science-for-Teaching Discourse in Science Teachers' Professional Learning Communities**. Unpublished Ph.D. Theise، University of Washington، USA.

Lakshmanan، A.; Heath، B.; Perlmutter، A.; and Elder، M. (2011). The impact of science content and professional learning communities on science teaching efficacy and standards-based instruction. ***Journal of Research in Science Teaching***، 48(5): 534–551.

Lee، D.; Hong، H.; Tay، W. and Lee، W. (2013). Professional Learning Communities in Singapore Schools. ***Journal of Co-***

operative Studies، Special issue: Transformative power of cooperation in education، 46(2)، 53-56 .

Lee، J.، Zhang، Z.، and Yin، H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community، faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. ***Teaching and Teacher Education***، 27(5)، 820-830.

Lewis، E.; Baker، D.; Watts، N. and Lang، M. (2014). A Professional Learning Community Activity for Science Teachers: How to Incorporate Discourse-rich Instructional Strategies into Science Lessons. **Science Educator**، 23 (1)، 1-9.

Luft، J. and Hewson، H. (2014). **Research on Teacher Professional Development in Science**. n book: Handbook of Research in Science Education (2nd edition)، Edition: second، Chapter: Research on Teacher Professional Development in Science، Editors: N. G. Lederman & S. K. Abell.

National Science Teaching Association. (2016). **Professional Development in Science Education**. Retrieved from: https://www.nsta.org/about/positions/profdev.aspx.

Ndunda، M.; Sickle، M.; Perry، L. and Capelloni، A. (2017). University2Urban High School Partnership: Math and ScienceProfessional Learning Communities. **School Science and Mathematics**، 117 (3-4) ، 137- 145.

Olivier، D. and Huffman، J. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. ***Asia Pacific Journal of Education***، 36(2):301-317.

Owen، S، (2014). Teacher Professional Learning Communities: Going beyond Contrived Collegiality toward Challenging Debate and Collegial Learning and Professional Growth. ***Australian Journal of Adult Learning***، 54 (2)، 54-77.

Pirtle، S. and Tobia، E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. ***SEDL Insight***، 2 (3)، 1-8.

Popp، J. and Goldman، S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. ***Teaching and Teacher Education***، (59)، 347-359 .

Prenger، R.; Poortman، C. and Handelzalts، A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. **Journal of Teacher Education**. 70 (5)، 441-452.

Prenger، R.; Poortman، C. and Handelzalts، A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. Journal of Teacher Education 2019، Vol. 70(5) 441–452.

Richmond، G. and Manokore، V. 2011. Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. ***Science Education***، 95(3)، 541–570.

Sompong، S. Erawan، P. and Dharm-tad-sa-na-non، S. (2015). The Development of Professional Learning Community in Primary Schools. ***Educational Research and Reviews***، 10 (21)، 2789-2796.

Tam، A. (2015). The Role of a Professional Learning Community in Teacher Change: A Perspective from Beliefs and Practices. ***Teachers and Teaching: Theory and Practice***، 21 (1)، 22-43.

Trust، T.; Krutka، d. and Carpenter، J. (2016). "Together we are better": Professional learning networks forteachers. ***Computers & Education***، (102)، 15-34.

Yahya، M; Ismail، M.; Salleh، M. and Abdullah، N. (2015). Science Teachers' Continuous Professional Development: Nature of In-Service Training and its Implementation. ***International Journal of Humanities، Arts and Social Sciences***، 1(1)، 6-12.

Zhang، S.; Liu، Q. and Wang، Q. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. ***Universal Access in the Information Society***، 16(2)، 1-11.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

اليقظة العقلية وعلاقتها في مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت.

أ. موضي زياد عبد الرحمن العازمي (١)
طالبة دكتوراه بجامعة الملك سعود- كلية التربية- قسم الإدارة التربوية.
د. رجاء محمود مريم (٢)
أستاذ مساعد (متميز)- علم نفس صناعي وتنظيمي - بجامعة الملك سعود.

Mindfulness and Its Relationship to Problem-Solving Skills among Public School Principals in Kuwait.

MODHEI Z A Z M A ALAZEMI[1]
PhD Student, King Saud University – College of Education – Department of Educational Administration
Dr.Raja'a Mahmoud Mariam[2]
Distinguished Assistant Professor of Industrial and Organizational Psychology – King Saud University.

Email: amr224129@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
اليقظة العقلية، حل المشكلات، مديري المدارس الحكومية في الكويت.

KEY WORDS:
Mindfulness; Problem-Solving; Public School Principals in Kuwait.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة اليقظة العقلية، ودرجة مهارة حل المشكلات، والعلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٧) من مديري المدارس الحكومية في الكويت تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولغرض جمع البيانات طبق عليهم مقياس اليقظة العقلية، ومهارات حل المشكلات، وأظهرت نتائج الدّراسَة أن مستوى اليقظة العقلية جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣,٩٧) ، وأن مهارة حل المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٠٠)، وأظهرت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة العقلية ومهارة حل المشكلات.

وتوصي الدِّراسَة بضرورة القيام بدورات تدريبية بشكل مستمر تسهم في تطوير مهارة حل المشكلات، والحفاظ على مستوى معين من اليقظة العقلية.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the level of mindfulness, the level of problem-solving skills, and the relationship between mindfulness and problem-solving skills. A descriptive correlational methodology was employed. The study sample consisted of (327) public school principals in Kuwait, selected using a random sampling method. For data collection, the Mindfulness Scale and the Problem-Solving Skills Scale were administered.

The results of the study showed that the level of mindfulness was high, with a mean score of (3.97), and that problem-solving skills were also at a high level, with a mean score of (4.00). The findings further revealed a statistically significant positive correlation between mindfulness and problem-solving skills.

The study recommends the implementation of continuous training programs that contribute to the development of problem-solving skills and help maintain an appropriate level of mindfulness.

المقدمة:

شهدت السنوات السابقة اهتمام اكاديمي بفوائد وأهمية اليقظة العقلية، وتطبيقاتها في كل من المجالات النفسية والتربوية، وذلك بعد أن تم ادراجها في كافة الجوانب المختلفة للحياة الأكاديمية، وسيطرت على انتباه واهتمام الباحثين في علم النفس والتربية، والتي عن طريقها يكتسب الطالب السلوك الايجابي المتزن في بيئته الأكاديمية، وبناءً عليه يتعامل الطالب بوعي وادراك للمثيرات المختلفة، فهو يراقب تفكيره ومشاعره لحظة بلحظة ويكتشف الخبرات الجديدة التي تساهم بتنظيم سلوكه الذاتي، والفرد يعطي اهتمامًا كبيراً لتفكيره ومشاعره دون أن يحكم عليها، ويشعر عند وجود اليقظة العقلية لديه وممارستها بأنّ أفكاره تتطابق مع ما يشعر به في الوقت الحاضر (Mesmer-Manguns&Allen,2017).

واليقظة العقلية تعد وسيلة واعية وهادفة لضبط ما يحدث في داخل الفرد وحوله، وهذا يحسن الوعي العقلي ويرفع من مستوى الاداء، ويقوّي المهارات التي تساهم في التوازن العاطفي مثل اللطف والتعاطف والدعم، وكلما امتلك الفرد مهارات الوعي فإن ذلك سيقود الى نتائج جيدة (Schoeberlein& Sheth 2009) وينظر لليقظة العقلية كحالة عقلية نشطة يركز فيها الافراد على الاهتمام بموضوع محدد، وتوجيه هذا الاهتمام عن طريق التفكير والوعي العميق، وبهذا يصبح الفرد قادراً على التركيز واكتساب رؤيا واتجاهات نحو الحياة واتخاذ القرار وحل المشكلات التي تواجهه (Bernay& Ross,2014) واليقظة العقلية نقطة دعم وتعزيز للانتباه والوعي بالخبرة لأنها تتضمن المراقبة الذاتية والاستبطان ومراقبة الذات والتأمل، واليقظة العقلية تعني توجيه انتباه الفرد بشكل مقصود الى الخبرات الداخلية (الافكار، المشاعر، والاحاسيس الجسدية) والخارجية (البيئة المادية والاجتماعية) التي يعيشها في اللحظة الراهنة، وملاحظة المنبهات بغير حكم أو تقييم بهدف تنظيم الانفعالات وإدارتها عن طريق تمارين التأمل والتفكير (Glomb,Duffy,Bono&Yang,2011) وتعدّ اليقظة العقلية سمة مهمّة تؤثر بشكل كبير على أداء وكفاءة الموظفين في أي مؤسسة، وعندما يتعلق الأمر بالقطاع التعليمي، فإن هذه الجودة تكتسب أهمية أكبر، وتتطلب طبيعة إعدادات المدارس المتطلبة وسريعة الخطى من الموظفين أن يكونوا يقظين باستمرار ومركزين ومستجيبين (البابلي، ٢٠٢١).

كما تساعد اليقظة العقلية الأفراد على اتخاذ القرار السريع، وتمكنهم من التوفيق بين المهام بكفاءة، ومن الاتصال الفعال فيما بينهم، وعلى مهارات حلّ المشكلات لديهم والجدير بالذكر أن مهارة حل المشكلات من أهم الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الموظفون في مكان العمل، ففي بيئة العمل الحديثة، تواجه المنظمات تحديات ومشكلات متنوعة تتطلب حلاً فعالًا وسريعًا، إذ تساهم قدرة الموظفين على التعامل مع المشكلات المختلفة ببراعة والعثور على حلول مناسبة بشكل كبير في نجاح المؤسسة وتحسين أدائها (Yurtseven, Akkaş & Ocak, 2021).

وتكمن أهمية مهارة حل المشكلات في قدرتها على تحسين عمليات اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات بشكل دقيق، فالموظفون الذين يجيدون حل المشكلات يمكنهم تحليل الوضع بشكل شامل واستنباط حلول إبداعية وفعالة، مما يعزز الكفاءة والإنتاجية، وتساهم هذه المهارة في تعزيز التفكير النقدي والقدرة على التكيف مع التغييرات السريعة في بيئة العمل (شاهين وريان، ٢٠١٩).

وتعدّ مهارة حل المشكلات من الأصول القيمة لأي فرد في مكان العمل، سواء كان قائدًا أو موظفًا، فالقدرة على مواجهة التحديات والصعاب والعمل على تجاوزها تعد سمة لا غنى عنها في بناء فريق عمل ناجح، وتوفير بيئة تشجع على حل المشكلات يساهم في تحفيز الموظفين وتعزيز روح العمل الجماعي والتعاون، كما تسهم مهارة حل المشكلات في تعزيز ثقة الموظفين بأنفسهم وقدراتهم، حينما يتمكنون من مواجهة التحديات والتغلب عليها بنجاح، يكتسبون الثقة في قدرتهم على التعامل مع مشكلات مستقبلية، هذا بدوره يؤثر إيجابيًا على الأداء العام للفريق ويسهم في تحقيق النجاح والتميز في العمل، وتميّز في الأداء (غنيم، ٢٠٢٠).

والجدير بالذكر ان الفرد في بيئة المنظمات يواجه العديد من التحديات الناتجة عن ضغوط العمل المستمرة والتي تتعرض لها والاختلافات والصراعات، كما أن ادارة هذه التحديات تتطلب مستويات عالية من الحيادية في الاستجابة وتحديد اسبابها واتخاذ القرارات بشأنها وحل الخلاف فالموظف يواجه العديد من الاضطرابات وحالة من عدم الاستقرار التي تتباين ما بين البسيطة والشديدة ومدى كفاءة الموظف في الاستجابة لهذه الاضطرابات تبين اليقظة لديه (Ginn, 2014).

وغالبًا ما يواجه الموظفين المهام الصعبة ويعتقدون ان لديهم القدرة على اكمال هذه المهام والنجاح بها وحل المشكلات التي تواجههم، فهي مهمة لتعزيز مستوى عال من الأداء ويساعد على تنمية العقل اليقظ والمنفتح على الخبرات والدافع للنجاح في مهمة أو وظيفة، وينظر لليقظة العقلية على أنها الدافع الداخلي الذي بدوره يؤدي لتحسين أداء الموظف وتميزه تمكينه بطريقة فعالة (Greeson et al., 2014)

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Duffy et al., 2002) الى أن تمتع الفرد باليقظة العقلية قد يرتبط بقدر اعلى من الترابط الاجتماعي وتحديد الأداء في العمل على نحو أفضل. وعليه فمن الضروري ان يركز القطاع التعليمي على توفر اليقظة لدى المدراء بمعدل عالي (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة:

يواجه موظفو القطاع العام تحديات عديدة، وواحدة من هذه التحديات هو تدني مهارات حل المشكلات لدى البعض، ويمكن تلخيص المشكلة في أن بعض المدراء قد يواجهون صعوبات في التفكير الإبداعي وتحليل المواقف المعقدة بفعالية، مما ينعكس سلبًا على الأداء العام والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في البيئة التربوية (عبد الرحمن، ٢٠٢٠). ويرى أكرم (٢٠١٩) أنه السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المهام والمسؤوليات التي يتعامل بها الموظفين، حيث يتعرضون لتحديات يومية متنوعة تتطلب منهم الاستجابة السريعة والمناسبة لحل المشكلات الطارئة وتقديم المساعدة للجمهور.

تأسيسًا على ما سبق وجدت الباحثة أن هناك حاجة لإجراء دراسة للوقوف على أسباب تدني مهارة حل المشكلات وتحديد العوامل المؤثرة والمتسببة في ذلك. وبالرجوع للدراسات السابقة كدراسة (سويد، ٢٠٢٠؛ الدهيسات، ٢٠٢٢) حيث أكدّت الدراسات أنّ اليقظة العقلية تعدّ أحد الجوانب الأساسية في تطوير مهارات الموظفين وتعزيز أدائهم في مكان العمل، فهي تمثل القدرة على الانتباه والتركيز بشكل كامل على المهام والمواقف الحالية دون الانشغال بالتفكير في الماضي أو المستقبل، ويساهم التوجُّه الذهني الحاضري في تحسين قدرات الموظفين على التفكير الواعي والتميز بين الأولويات والحلول البنَّاءة للمشكلات التي تطرأ في بيئة العمل.

وفي سياق تنمية مهارات المدراء، يُعَزِّزُ الاستمرار في تحسين اليقظة العقلية قدراتهم في التفكير الإبداعي واستيعاب المعلومات بفاعلية، إذ تعمل اليقظة العقلية كأساس لتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة، حيث يتمكن المدراء الملمون باليقظة العقلية من التعامل مع التحديات والضغوط العملية بطريقة هادئة ومتزنة (العكايشي، ٢٠١٩).

بناءً على ما تقدم جاءت الدراسة الحالية للبحث في" **العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت".**

أسئلة الدراسة: تجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟
- ما درجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟
- ما العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على:

- درجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت
- درجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت
- العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الناحيتين التطبيقية والنظرية:

الأهمية النظرية:

- قد تسهم الدراسة في إثراء الأدب العربي والمكتبات العربية بموضوع اليقظة العقلية وعلاقته بمهارة حلّ المشكلات.
- ملء الفجوة البحثية في موضوع اليقظة العقلية وعلاقتها بحل المشكلات في سياق العمل التعليمي، وبذلك تسهم في إثراء الأدب البحثي في هذا المجال.
- توفير معلومات ذات قيمة للباحثين في مجال الصحة النفسية. وتعزز الدراسة فهمنا للعلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حل المشكلات في بيئة عمل محددة، وهذا يمكن أن يسهم في تطوير النظريات والمفاهيم النفسية المتعلقة بالقدرات العقلية وحل المشكلات.

الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير البرامج التي تساعد في تنمية اليقظة العقلية لدى مدراء المدارس الحكومية حيث انها تساعد الدراسة الحالية في توفير مقاييس اليقظة العقلية، مهارة حلّ المشكلات.
- من المأمول أن تُسهم نتائج الدراسة في تحسين بيئة العمل في المدارس، مما يؤثر إيجابيًا على مستوى أدائهم ورضاهم الوظيفي.
- تساعد الدراسة في تمكين الباحثين والمهتمين بمجال الصحة النفسية من استخدام هذه المقاييس في البحوث المستقبلية والدراسات التطبيقية المتعلقة بتحسين الأداء العملي والاستفادة من مهارات المدراء.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على موضوع العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٥.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية الكويتية.

المصطلحات الاصطلاحية والإجرائية

اليقظة العقلية (Mindfulness): عرفت على انها مجموعة ممتدة من التطبيقات ذات العلاقة بالتعليم، وتتضمن تعزيز الصحة العقلية وتحسين وتطوير التواصل والتعاطف وكذلك تحسين الصحة البدنية وتعزيز عملية التعلم وأداء الفرد (Hassed,2016).

وتعرّف بشكل إجرائي في هذه الدراسة، بأنها الدرجة التي حصل عليها من استجابة أفراد الدراسة على مقياس اليقظة العقلية الذي تمّ تطويره من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

مهارة حلّ المشكلات (Problem-Solving Skills):
هي القدرة على تحديد المشكلات وطرح الأفكار وتحليل الإجابات وتنفيذ أفضل الحلول، ومن خلالها يستطيع الفرد أن يدمج ما لديه من معلومات وقوانين واستخدامها لحل مشكلة تواجهه (Yurtseven et al., 2021).
وتعرّف بشكل إجرائي في هذه الدراسة، بأنها درجة استجابة أفراد الدراسة على مقياس مهارة حلّ المشكلات الذي تمّ تطويره من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

اليقظة العقلية (Minal Fulness)

تظهر اليقظة العقلية كعملية حيوية تكمن اهميتها في اعتبارها احدى المتطلبات الرئيسة للعديد من العمليات العقلية منها الإدراك والتذكر والتفكير والتعلم ومن دون هذه العملية ربما لا يحدث ادراك أو من الممكن ان يواجه الفرد صعوبة في تذكر الأشياء وهذا يعرضه للوقوع في العديد من الاخطاء في التفكير او السلوك، وكذلك فأن الأفراد ذوي اليقظة المنخفضة يفتقرون الى القدرة على التذكر، والانتباه في أعمالهم ويتسمون بضعف قدرتهم على الاندماج في اكثر من مهمة، ويظهر لديهم تشتت ذهني وعدم تركيز في العمل وقلة المرونة، وهذا من شأنه أن يجعلهم يرفضون تغيير أفكارهم وأسلوبهم في الاستجابة السلوكية للمتغيرات البيئة الجديدة، وبالتالي فإنّ الأفراد لا يتفاعلون بمرونة وايجابية وهذا يشتمل ضعف في الاستفادة من الخبرات بحيث لا ينتبه الفرد إلى النواحي المهّمة في المواقف التي يمّر بها (Langer& Molldeveana,2000).

كما واختلف تعريف اليقظة بشكل كبير عبر الأدبيات، حيث عرفت لانجر Langerاليقظة العقلية بأنّها تلك الحالة من الوعي الشعوري يتصرف فيها الفرد بالنشاط التمييزي الذي يمكنه من الانفتاح أمام كل ما هو جديد وحساس في الرؤية أو السياق(Langer,1992) .
تعني اليقظة العقلية أن يكون الفرد قادرًا على استيعاب المعلومات بوضوح واهتمام، دون التفكير في الماضي أو القلق حول المستقبل، مما يسمح له بتجنب الانشغال بالأفكار والتركيز على المهام الحالية بفعالية(Hassed,2016) .
بدأت دراسة مفهوم اليقظة العقلية في السبعينات للقرن العشرين، حيث قام كل من لانجر وابليسون Langer &Ableson بتناول مفهوم اليقظة العقلية ضمن نطاق علم النفس الاجتماعي، وذلك بهدف دراسة السلوك خلال التفاعلات الاجتماعية الذي يعني ان للأفراد جزء خاص في العقل يمارسونه اثناء التفاعلات الاجتماعية (Langer, 2000).

وتساهم اليقظة العقلية في تحسين الرفاهيّة النفسيّة لدى الفرد؛ وكذلك فإن ارتفاع معّدل اليقظة يؤدي لتعزيز المواقف المتعددة التي تساهم في توفير حياة جيدة للفرد، فإن اعتبار الفرد يقظ عقلياً يسهل عليه الاستمتاع بالحياة عن طريق الانخراط بشكل كامل في الانشطة الحياتية المتنوعة، وتمكنه من التعامل مع الأحداث والمواقف السلبية بطريقة إيجابية ، وتحمي الفرد من الوقوع في مخاوف المستقبل و تساعده على التخلص من الافكار السلبية وتهدئة كل من العقل والجسد، فممارسة اليقظة العقلية يؤدي الى الوعي والحريّة، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتّصالح مع الذات وتحديداً عندما يواجه الفرد تحديات وضغوطات، وتستند اليقظة العقلية على ممارسة العقل والجسم معاً لتساهم في تحقيق الصحة النفسية وايضاً الجسميّة، فالتغيير الّنفسي الذي يحصل في اليقظة العقلية، انما هو زيادة الوعي بكل من الافكار والمشاعر والاحاسيس، وتمكّن اليقظة العقلية الفرد من ادراك واقعه وفهم ذاته بصورة واضحة وتعمل على تعزز التوافق النفسي لديه عن طريق إظهار الفرد لسماته وخصائصه الايجابية التي تتمثل في التسامح والرحمة والتعاطف (Cohen&Albrechat,2012).
وتعمل على تحسين شعور الفرد بالتماسك والاحساس بجودة الحياة والمقدرة على ادارة المواقف البيئية، وتحسين مستوى التركيز وتساهم في زيادة الوعي لدى الفرد لاختيار مثيرات البيئة الخارجية، كما تتيح له الرؤية الأوسع للمواقف المتنوعة، وتزيد من فرصة تعلم الخبرات الجديدة عن طريق اكتسابه رؤية اعمق للمواقف المختلفة، وايضاً تزيد من فرصة تعلمه للخبرات الجديدة عن طريق اكتساب المرونة في تقبل كل ما هو جديد في بيئته، وتساهم اليقظة العقلية في تحفيز العقل وتقليل الضغوطات المتنوعة، والتحلي بالصبر، لمقابلة الصعوبات التي توجد في البيئة التعليمية ومواجهتها (Bernay,2009).

أبعاد اليقظة العقلية

١. التمّيز اليقظ (Distinction Alert): والمقصود به درجة تطوير الفرد للأفكار الحديثة وطريقة تفكيره وأسلوبه المتبع في النظر الى المثيرات والأشياء الموجودة من حوله، وايضاً تشير الى كيفية إبصار الفرد للأشياء، حيث أن الأفراد الذين يقتنون اليقظة العقلية فأنها تميزهم بأبداعهم في عملية طرح وخلق الافكار الجديدة ومحاولة إيجاد التمييز لهذه الافكار، وهذا يعني أن اليقظة العقلية هي الابتكار المستمر للأفكار الجديدة فالتمّيز اليقظ يُمكن الفرد من انتاج أفكار جديدة وتقديم ابداع مستمر.
٢. الانفتاح على الجديد (Openness to Novelty): وهو شعور واحساس الفرد والمعرفة بالمثيرات الجديدة وكيفية التفاعل معها، وهذا يعني أن الافراد تظهر لديهم القدرة على ايجاد الافكار الجديدة والانفتاح لها ويتصفون بأن لديهم الفضول وحب التجربة والاستطلاع والتعرف على الاشياء والميل نحو ما هو جديد، لنظرتهم له على أنه تحدياً عقلياً ويتجه جل اهتمامهم في المهمة التي تقع في متناول أيديهم.
٣. التوجه نحو الحاضر(Orientation to Present): يرتسم بمستوى توجّه الفرد وانشغاله فيما يواجهه أو يلاقيه

في حياته من أحداث، ويكون لديه الوعي والمعرفة التامّة بالأحداث كما يتجه الى تركيز انتباه الفرد وانشغاله وتبحره في موقف معين، ويميل هؤلاء الأفراد الى الاختيارات الانتقائية عند أدائهم للمهامّ المتنوعة، فالفرد الحساس للسياق يقظ للإحداث الجديدة ويتابع كافة التطورات المتعلقة بها.

٤. الوعي بوجهات النظر المتعددة Awareness of (Perspectives Multiple): والمقصود هنا عدم أخذ الموقف من جانب واحد انما النظر إليه من جوانب عدة والعمل على تقييم كل وجهة نظر، وبيان أهميتها وهذا يتيح رؤية أفضل تساعده على معالجة الموقف بطرق حديثة، كما يساعد الوعي بوجهات النظر المتعددة من تمكين الفرد من القيام بتحليل الأوضاع بأكثر من تصوّر مع تحديد القيمة لكل تصوّر ومنظور، وتعد معالجة المعلومات من منظور متعدد تجعل الفرد قادر على تطبيق المعلومات بأساليب جديدة ومبتكرة وفقاً لسياقات بديلة (Langer,2004).

لقد فُسرت اليقظة العقلية في العديد من النظريات ومن ضمنها:

نظرية اليقظة العقلية: لقد أسس لانجر Langer نظرية اليقظة العقلية، والتي تتناول الوعي بالسياق في اللحظة الحالية، وتتدفق من مقارنة التجارب التي توسّع فهم الموقف عن طريق إدامة العقل منفتحاً على وجهات النظر، لكونه قد يؤدي عدم التفكير والسلوك الروتيني أو التلقائي، والعمل من منظور فردي الى الصعوبة في رؤية الموقف بأكمله، وبالتالي التأثير على الاداء والعلاقات، فأن اليقظة العقلية تؤدي الى تحسّن أدائهم ومضاعفة قدرتهم على اتخاذ القرارات والحدّ من التوتر، وتشير نظرية اليقظة الى حساسية الفرد للسياق عن طريق تجميع وعيه بالسمات والاختلافات، التي تسير الى " تحدي حدود الفئات الصارمة والنظر الى وجهات النظر البديلة"(Langer,2004).

نظرية تقرير المصير: انبثقت هذه النظرية وتطورت حصيلة عمل عالمَي النفس ادوارد ديسي (Edward Deci) وريتشارد ريان (Richard Ryan)، تشير هذه النظرية الى أنه كونك مستقلاً يعني أن تتعامل بإحساس كامل الارادة والاستعداد والاستقلالية تفرض على الفرد أن يكون صادقاً ومندمجاً في أفعاله، ولديه ميل للاستجابة للآخرين والتعامل بشكل إيجابي ويبذل مجهوداً أكبر ليظهر مُبدعاً ومُتمسك بمواقفه. ووفقاً لنظرية تقرير المصير يعتبر الوعي من الوظائف الرئيسية للاستقلالية، فالوعي هو تصوّر واضح وفهم ثاقب للأحداث والاهتمام بما يحدث؛ وذلك لأن الإدراك (الإنفتاح وتقبل الحالات الداخلية والظروف الخارجية) يدعم الاستقلالية أو التنظيم الذاتي الحقيقي، ويجعل الفرد متصل باحتياجاته ومشاعره واهتماماته وقيمه بشكل أفضل، وهذا يساعده على تحديد الأهداف والأنشطة بشكل أفضل ويزيد من شعوره بالفعالية، والارتباط والتوافق مع الاخرين، ويؤدي الى قدر أكبر من الصحة الفردية Ryan&Deci, (2012).

نظرية شابير وكارلسون وأستين وفريدمان

أشار شابير وآخرون (Shapiro et al., 2004) الى أن نظرية اليقظة العقلية تركز على ملاحظة وتنظيم الانتباه بموقف يتصف بالرحمة تجاه مشاعر الفرد وافكاره، ويتسم هذا الموقف بأنه منفتح متقبل اللحظة الحالية ولا يتجه لتغييرها، كما أن المحافظة على هذا النوع من المواقف في اليقظة يُمكن الناس من تجنب التجارب السلبية او التوقعات التي لم تتحقق. وتحد اليقظة العقلية من توتر الأفراد وتسهل النمو الجسمي والعقلي والتعاطف والرحمة، إضافة إلى أن اليقظة تساهم في ادارة الاجهاد الناتج عن الصعوبات التي تواجهه وتقبل وجهات نظر الاخرين من دون إصدار أحكام، وتساعد أيضًا على التعامل مع الإجهاد النفسي والاجتماعي والشخصي، وتعزيز الرفاهية واستكشاف الذات وزيادة الوعي الذاتي وفهم الذات، والاستبصار وتحقيق التوازن النفسي ورفع مستوى جودة الحياة، كما ترتبط اليقظة العقلية بالعديد من الصفات والسمات الشخصية للفرد والتي تعمل على بناء أهداف الفرد وتصوّراته اتجاه الحياة العلمية والعملية وتحديدها، وأداء المهامّ وتحقيق الإنجاز وثقة الفرد بنفسه، وتؤثر بشكل ايجابي وهادف في زيادة الكفاءة الذاتية للفرد (Tilahun,2015) .

مهارات حلّ المشكلات (Problem-Solving Skills)

برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في بداية القرن العشرين، عن طريق أعمال عدد من علماء النفس مثل ثورندايك وكوهلر، وتبين المراجعات العلمية أن استراتيجية حل المشكلات وضع أسس استخدامه جون ديوي (J.Dewey) في كتابه كيف نفكر، وتتطلب هذه الاستراتيجية عمليات ذهنية بمستويات متنوعة، وتوفر خبرات مناسبة للتعلم، وفرص للتفاعل ما بين الطلبة والمواقف التعليمية، وتعتبر هذه الاستراتيجية نشاط تعليمي يسعى الفرد فيه الى إيجاد الحلول للموقف المشكل، ويقوم بخطوات مماثلة للخطوات العلمية في البحث والتفكير (Orlich, 2001). وعرّف شروقم (Shorouqm, 2022) مهارة حلّ المشكلات على أنها القدرة على التحليل والتفكير النقدي للوصول إلى حلول فعالة ومناسبة للتحديات والمشاكل التي تواجهها الفرد أو المنظمة. تشمل هذه المهارة القدرة على تحديد المشكلة، جمع المعلومات المتعلقة بها، تحليل الأسباب والتحديد الدقيق للأهداف المطلوبة، ومن ثم اتخاذ قرارات فعالة للتغلب على المشكلة وتحقيق الهدف المرجو.

كما حدد كل من يورستيفن وآخرون (Yurtseven et al., 2021) أن الفرد الذي يتمتع بمهارات جيدة في حل المشكلات هو بداية ذاتي وزميل تعاوني في نفس الوقت؛ وسباقّ في فهم جذور المشكلة والعمل مع الآخرين للنظر في

مجموعة واسعة من الحلول قبل اتخاذ قرار بشأن كيفية التقدّم في الحياة العملية.

أنواع المشكلات وتصنيفاتها: تتنوع تصنيفات المشكلات التي تقابل الأفراد وفيما يلي بعض هذه التصنيفات، حيث أشار الزغول (٢٠١٢) الى التصنيف الآتي:

١. المشكلات المحددة مقابل غير المحددة: تتسم المشكلات المحددة بالوضوح ووجود الحل الواضح وتحديد الوسائل والأدوات المتبعة للحل، بينما تفقد المشكلات غير المحددة لأحدى خصائص المشكلات المحددة.

٢. المشكلات الندية مقابل غير الندية: تتميز المشكلات بتواجد التحدي ما بين الأطراف، بينما المشكلات غير الندية تفتقر لوجود هذه التحديات.

٣. المشكلات القابلة للحل مقابل الغير قابلة للحل: تعتبر المشكلات القابلة للحل هي التي بإمكان الفرد ايجاد حلاً لها، بينما الغير قابلة للحل من الصعوبة ايجاد حلاً لها.

النظريات المفسرة لحل المشكلات: تباينت الاتجاهات النظرية التي فسرت أساليب حل المشكلات تبعًا لتنوع تفسيرها لعملية التعلم التي تحصل لدى الفرد ومن هذه النظريات:

النظرية الجشتالتية: نظرت الجشتالت الى حل المشكلات باعتبارها عملية داخلية معرفية تنتج عن ادراك الفرد لعدد من المثيرات في مجال ادراكه، حيث أنه أدرك المثيرات والمظاهر الأساسية للمشكلة، بينما حل المشكلة يستوجب التغيير في علاقات الادراك للمشكلة بمعنى أنه لا يمكن حل المشكلة ان كان الفرد غير مدرك لوجودها أو لا يشعر بها، ويتطلب حل المشكلة أن يركز على أعراضها واعطاء أهمية كبيرة للثبات في التفكير، وقامت هذه النظرية على افتراض مفاده أن الأفراد لديهم القدرة على حل مشكلاتهم والتعامل معها بنفسهم، وأن الانسان مكون من جسد ومجموعة مشاعر وأفكار وعواطف تتداخل جميعها مع بعضها البعض، وانه جزء من البيئة ليس بالاستطاعة فهمه دونها، وأن لديه القدرة على الوعي وادراك الذات، وكلما ظهر الادراك بشكل واضح كان الاستبصار للموقف فعال واستطاع الفرد الوصول الى حل للمشكلات التي تقابله، ومن الجدير بالذكر أن هنالك اختلاف فيما بين الأفراد في آلية ايجاد الحل حيث ان البعض يجد الحل بشكل سريع والبعض الآخر قد يتأخر أو ربما يفشل في العثور على الحل المناسب (ابو اسعد وعربيات، ٢٠٢٠).

النظرية السلوكية: أُسست هذه النظرية على يد العالم الأمريكي واطسون، ونظرت الى حل المشكلات على اعتبار أنه سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك اخر، وأن السلوك يدعم ويتم تعميمه في مواقف أخرى عن طريق التعزيز، وتنظر الى حل المشكلات بأنها عملية استخدام عادات وأنماط سلوكية تم تعلمها سابقاً وتتباين من حيث قوة ارتباطها بالمواقف والأوضاع التي تستثرها وأن الفرد يستخدمها على شكل هرمي وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الذي اقترحه ثورندايك حيث يرى أن الفرد يبدأ باتباع الأنماط السلوكية البسيطة ثم يتدرج الى الأنماط الأكثر تعقيداً ليصل الى الحل المناسب، وفي حال فشلت محاولاته فهو يستمر في البحث عن حل أو ارتباط جديد يتوافق بالتعزيز (الزغول، ٢٠٠٨).

نظرية الأزمة وحل المشكلات: تقوم فكرة هذه النظرية على أن الفرد حينما تحصل له مشكلة ما أو أزمة معينة فإنه يعمل على تقديرها معرفياً ليتمكن من وضع طرق لمواجهتها، ويتم هذا التقدير المعرفي بشكل تزامني مع خصائص تفاعلية ثلاثة تترك أثراً على الفرد أو المجتمع كرد فعل لازم لتلك المشكلة وتتمثل هذه الخصائص بالخصائص الشخصية الديمغرافية والخصائص الفيزيقية والاجتماعية، وأن هذه الخصائص تترك التأثير الايجابي على الصحة الجسدية للفرد وتكيفه النفسي وتمكنه من الوصول الى حل مناسب للمشكلة والابتعاد عن الآثار السلبية لها (الدهيسات، ٢٠٢٢).

نموذج جيلفورد لحل المشكلات:

تم وضع هذا النموذج من قبل العالم Gilford وهو صاحب نظرية البناء العقلي المسمى بنموذج البناء العقلي لحل المشكلات والذي يستند على المخزون العقلي للفرد وما لديه من ذاكرة ومعلومات ومدركات بإمكانه استرجاعها أو تذكرها، حيث لجميعها الدور الايجابي في حل المشكلات بكافة مراحلها، وتتمثل الخطوة الأولى لحل المشكلة وفقاً لهذا النموذج باستقبال الفرد عبر نظامه العصبي ونظام الاتصال أي مثير خارجي من البيئة او داخلي من الجسم على هيئة عواطف أو انفعالات، ومن ثم يجري تصفية هذه المثيرات من خلال الجزء السفلي من الدماغي عبر الأنسجة التي تعمل كممر يتحكم بعملية عبور هذه المثيرات التي تأتي من مراكز الدماغ العليا حيث المعرفة والادراك، وتستفز هذه المثيرات النظام العصبي وتتيح لها بالمرور للأسفل وتعمل على تنبيه الفرد أن هنالك مشكلة وثم ادراك طبيعة المشكلة، وأثناء هذه المرحلة تُقيم المعلومات والأفكار الناتجة من عمليات الذاكرة بشكل مستمر، ومن الممكن أن يحل الفرد المشكلة دون ممارسة "عمليات التفكير المشبعة" ويعتبر العالم جيلفورد أن الذكاء عبارة عن مجموعة القدرات والقدرة على حل المشكلات تعتبر مهارة ذكائية تعكس القدرات العقلية (بن عمر، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

تم تناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث سيتمّ تناولها في محورين؛ اليقظة العقلية، مهارات حلّ المشكلات، ومن ثمّ التعقيب على الدراسات السابقة.

الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية:

هدفت دراسة العنزي (٢٠٢٣) للتعرف على أثر اليقظة العقلية على اليقظة التنظيمية للكوادر الطبية والنفطية في شركات البترول في الكويت، اعتمدت هذه الدراسة على

الأسلوب الوصفي التحليلي، اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (٤٠٠) فرد من الكوادر الطبية والكوادر النفطية بشركات "البترول الوطنية الكويتية، ايكويت للبتروكيماويات، شلمبرجير لخدمات حقول النفط" في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن أبعاد اليقظة العقلية للكوادر الطبية جاءت بدرجة متوسطة بينما للكوادر النفطية جاءت منخفضة، وجاءت أبعاد اليقظة التنظيمية للكوادر الطبية والكوادر النفطية بدرجة متوسطة، وان هنالك أثر ذو دلالة لليقظة العقلية على التنظيمية للكوادر الطبية.

هدفت دراسة الصقيه (٢٠٢٢) للكشف عن العلاقة ما بين اليقظة العقلية وجودة الحياة لدى أعضاء الهيئة الإدارية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والتعرف على الفروق بينهما تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (عدد سنوات الخبرة، العمر، الحالة الاجتماعية، والمؤهل التعليمي)، تضمنت عينة الدراسة (٦٤٠) موظفة، كما تم تطبيق مقياس تورنتو لليقظة العقلية، ومقياس جودة الحياة، وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية وجودة الحياة كان متوسطاً، ووجود علاقة ايجابية مابين اليقظة العقلية وجودة الحياة، ووجود فروق دالة إحصائياً لليقظة العقلية لدى أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية والمؤهل التعليمي، العمر)، وعدم وجود فروق في متغير العمر والخبرة في أبعاد مقياس اليقظة، وهنالك وجود فروق دالة احصائياً ما بين مرتفعي اليقظة العقلية ومنخفضيها في جودة الحياة ولصالح مرتفعي اليقظة العقلية.

هدفت دراسة عبد الرحمن (٢٠٢٠) للكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والرضا الوظيفي، لدى عينة من الموظفين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، إذ ضمّت عينة الدراسة (٣٠٠) موظفًا من موظفي جامعة الأزهر وموظفي مصلحة الضرائب المصرية، وتمّ الاعتماد على مقياس اليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الرضا الوظيفي، توصلت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى الموظفي جاء بدرجة مرتفعة، ويوجد علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وأبعاده والمرونة النفسية والرضا الوظيفي، ووجود فروق دالة إحصائيا في النوع لصالح الذكور وفي نوع التعليم لصالح التعليم العالي، وفروق في التفاعل بين النوع ونوع التعليم وذلك في الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية.

هدفت الدراسة المعموري (٢٠١٨) للتعرف على اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة ومعرفة الفروق ذات الدلالة الاحصائية تبعاً لجنس الطلبة في العراق، والتخصص الدراسي حيث اعتمد الباحث على مقياس اليقظة العقلية ووزعه على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة، وأشارت النتائج الى اتصاف طلبة الجامعة باليقظة العقلية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

وكذلك هدفت دراسة تورجيت وكالافاتوجلو (Kalafatoglu & Turgut, 2017) للتعرف على العلاقة ما بين اليقظة العقلية واتخاذ القرار، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت العينة من ١٤٦ طالب وطالبة من طلبة الجامعة والدراسات العليا، واستخدمت مقياس اليقظة العقلية المعرفي والانفعالي ومقياس اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج ان هنالك علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين اليقظة العقلية ببعديها القبول والانتباه وبين اتخاذ القرار.

بينما هدفت دراسة مارتينفتش (Martinovic, 2017) للتعرف على العلاقة ما بين اليقظة العقلية واتخاذ القرار، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تضمنت العينة ١٩٩ فرد بواقع ٦٣ ذكر و١٣٦ انثى، بمتوسط عمر ٢٦، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية ومقياس اتخاذ القرار، وأظهرت النتائج عدم وجود أي ارتباط ذو دلالة احصائية لمعظم أبعاد اليقظة العقلية باتخاذ القرار، والجانب المرتبط باتخاذ القرار هو عدم الحكم على مشاعرنا وخبراتنا الداخلية.

كما هدفت دراسة تشوي وكوة (Choi & Koh, 2015) للكشف عن العلاقة ما بين ضغوط العمل والاحتراق واليقظة العقلية والرضا عن العمل لدى الممرضات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت العينة من (٣٣٠)ممرضة كورية، طبق عليهم مقياس الاجهاد الوظيفي والاحتراق واليقظة العقلية، وأظهرت النتائج ان هنالك ارتفاع في مستوى اليقظة العقلية والاجهاد الوظيفي، وان هنالك إثر ايجابي لليقظة العقلية على الرضا الوظيفي على العكس من الاحتراق النفسي الذي أظهر التاثير السلبي في الرضا الوظيفي.

الدراسات التي تناولت مهارة حل المشكلات

هدفت دراسة أوراكي (Oraki, 2023) للبحث في العلاقة الهيكلية بين الدافع الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وضمّت عينة الدراسة (٥٧٥) معلمًا في تركيا، توصلت النتائج إلى أن الدافع الأكاديمي كان له تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الناقد، وكان للفعالية الذاتية تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة الحالية أن مهارات حلّ المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة، وكان له تأثير مباشر كبير على كل من التفكير الإبداعي و مهارات التفكير الناقد، وكذلك الكشف عن أن التفكير الإبداعي كان له تأثير مباشر كبير على مهارات التفكير الناقد.

هدفت دراسة البابلي (٢٠٢١) للتنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية من خلال أبعاد اليقظة العقلية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتمّ بناء مقياس اليقظة العقلية، وحلّ المشكلات الإجتماعية، وضمّت عينة الدراسة

(٩١) طالبا بالفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بالدقهلية، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية من خلال أبعاد الوصف والتصرف بوعي وإرجاء الحكم، وأن أكثر هذه الأبعاد إسهاما هو التصرف بوعي بنسبة (٢٠,٩٪) يليه متغير الوصف بنسبة (٣,٦٪) يليه متغير إرجاء الحكم بنسبة (٣,٥٪) بينما لا يمكن التنبؤ بحل المشكلات الاجتماعية ببعدي الملاحظة وترك التفاعل، لدى عينة البحث.

وهدفت دراسة الجبيلي (٢٠٢٠) للكشف عن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، والتعرف على الفرق ما بينهم وفقًا لمتغير الجنس، والتخصص العلمي، والمستوى الدراسي، تضمنت عينة الدراسة (٢١٨٢) طالبًا وطالبة من كافة الكليات والمستويات الدراسية، وأشارت النتائج الى أن مستوى مهارة حل المشكلات جاء بدرجة متوسطة في الأداء العام للطلبة، وجاء متوسطًا لصالح الاناث في المستوى الدراسي الأول يليه الخامس وثم الثامن، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا لمتغير الجنس في مهارة حل المشكلات، ووجود فروق تعزى لمتغير الكلية، ووجود علاقة غير دالة احصائيًا في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة شاهين وريان (٢٠١٩) الى معرفة مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتضمنت العينة (٢٥١) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس اليقظة القلية ومهارات حل المشكلات، واظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية ظهر بدرجة مرتفعة، وظهر مجال الملاحظة والوصف بالمرتبة الأولى ثم مجال الانفتاح ثم الوعي ثم في المرتبة الاخيرة تحييد المشاعر، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات الجنس، والتخصص، والحالة الاجتماعية، ووجود علاقة دالة احصائياً وموجبة ما بين اليقظة العقلية ومهارات حل المشكلات.

هدفت دراسة كوزال (Kuzle, 2017) للتعرف على أثر التدريب على مهارات حل المشكلات في تطوير التفكير فوق المعرفي، وحل المشكلات لدى طلبة الصف الثاني والرابع الابتدائي، تضمنت عينة الدراسة (٣٦) طالباً من المدارس الألمانية، واستخدم برنامج قائم على استراتيجيات حل المشكلات أثناء التدريس لمادة الرياضيات، وأشارت النتائج أن التفكير الفوق معرفي وحل المشكلات ينمو ويتطور نتيجة استخدام برنامج تعليمي لمهارة حل المشكلات، وأن التفكير في حل المشكلات هو السبب في تطور التفكير فوق المعرفي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت، وبهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات من حيث الهدف.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبهذا تكون قد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم. واعتمدت الدراسة على المقاييس: اليقظة العقلية، وتميز الأداء، ومهارات حلّ المشكلات، وبهذا تكون قد اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة، وبهذا تكون الدراسة الحالية من وجهة نظر الباحثة هي الدراسة الأولى محليًا التي تتناول المتغيرين، وفق العنوان الآتي: العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت.

منهج البحث وإجراءاته

منهج الدراسة:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرات، ويستخدم المنهج الوصفي عندما يكون هناك اهتمام لتحديد وجود وقوة واتجاه العلاقات بين متغيرين.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة جميع مديري المدارس الحكومية في الكويت في الأردن، وذلك للعام ٢٠٢٥، والبالغ عددهم ٢٢٠٠ وفق إحصاءات وزارة التربية والتعليم في الكويت.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، حيث تمّ تطبيق الدراسة على ٣٢٧ من مديري المدارس الحكومية في الكويت.

أدوات الدراسة: تمّ تطوير مقياسين للوصول لهدف الدراسة، وهما:

أولًا: مقياس اليقظة العقلية: تم تطوير مقياس اليقظة العقلية من خلال الرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة ومراجعة البحوث ذات الصلة، وذلك للاستفادة منها في تحديد مجالات المقياس وصياغة فقراته، كدراسة (Bear et al.,2006)، ودراسة (طلافحة, ٢٠٢١)، ودراسة (غنيم، ٢٠٢٠)، ودراسة (Al-Akashee,2019) وذلك للاستفادة منها في تحديد مجالات المقياس وصياغة فقراته، ويتضمن بناء المقياس والتأكد من صدقه وثباته:

صدق مقياس اليقظة العقلية

- صدق المحتوى: للتأكد من صدق مقياس اليقظة العقلية، تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على مختصين، وبلغ عددهم (٥) مختصّين، للوصول إلى صدقه من خلال جمع آرائهم، ومن ثمّ أخذ بملاحظات مجموعة المحكمين بنسبة ٨٠٪.

- صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) من مديري المدارس الحكومية في الكويت، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٣١-٠,٨٠)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.31	13	0.65	25	0.65
2	0.45	14	0.65	26	0.66
3	0.48	15	0.68	27	0.37
4	0.44	16	0.52	28	0.75
5	0.39	17	0.64	29	0.73
6	0.61	18	0.68	30	0.79
7	0.38	19	0.70	31	0.80
8	0.39	20	0.36		
9	0.36	21	0.62		
10	0.73	22	0.69		
11	0.61	23	0.70		
12	0.57	24	0.79		

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

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

وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، وبعد التحليل إحصائياً لم يتم حذف أي فقرة.

- ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا بتطبيق المقياس، على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) من مديري المدارس الحكومية في الكويت. والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا والطريقة النصفية للمقياس واعتبرت هذه القيمة ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والطريقة النصفية

المقياس	كرونباخ ألفا	الطريقة النصفية
مقياس اليقظة العقلية	**0.92**	**0.87**

يبين الجدول (٢) أن معاملات الثبات جيدة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل حسب معاجلة كرونباخ الفا (0.92) (٠,٨٧) وحسب الطريقة النصفية، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (٣١) فقرة.

ثانيًا: مقياس مهارات حلّ المشكلات: تم تطوير مقياس مهارات حلّ المشكلات من خلال الرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة ومراجعة البحوث ذات الصلة كدراسة (Oraki, 2023)، ودراسة (غنيم، ٢٠٢٠) و(Yurtseven, 2021) وذلك للاستفادة منها في تحديد مجالات المقياس وصياغة فقراته، كدراسة والتأكد من صدقه وثباته:

صدق مقياس مهارات حلّ المشكلات

صدق المحتوى: للتأكد من صدق مقياس مهارات حلّ المشكلات، تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على مختصين، وبلغ عددهم (٥) مختصّين، للوصول إلى صدقه من خلال جمع آرائهم، ومن ثمّ أخذ بملاحظات مجموعة المحكمين بنسبة ٨٠٪ وإخراج المقياس بصورتها النهائية.

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) مديري المدارس الحكومية في الكويت، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٢٨-٠,٧٩)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.41	13	0.45	25	0.55
2	0.55	14	0.37	26	0.66
3	0.46	15	0.28	27	0.47
4	0.34	16	0.62	28	0.51
5	0.39	17	0.44	29	0.63
6	0.52	18	0.39	30	0.60
7	0.38	19	0.72	31	0.63
8	0.49	20	0.46	32	0.70
9	0.29	21	0.52	33	0.45
10	0.38	22	0.69		
11	0.63	23	0.79		
12	0.57	24	0.71		

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

وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، وبعد التحليل إحصائياً لم يتم حذف أي فقرة.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، بتطبيق المقياس على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) من مديري المدارس الحكومية في الكويت. والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، والطريقة النصفية للأساليب، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والطريقة النصفية

المقياس	كرونباخ ألفا	الطريقة النصفية
مقياس حل المشكلات	0.91	0.86

يبين الجدول (٤) أن معاملات الثبات جيدة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل حسب معاجلة كرونباخ الفا (0.91) (٠,٨٦) وحسب الطريقة النصفية، وبذلك تم اعتماد المقياس بصورته النهائية حيث تكون من (٣٣) فقرة.

تصحيح المقاييس: تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من ١,٠٠ - ٢,٣٣ قليلة
من ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسطة
من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ كبيرة وهكذا، وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١) / عدد الفئات المطلوبة (٣) = ٤ / ٣ = ١,٣٣

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

المعالجة الاحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. للإجابة عن السؤال الاول تم استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية.
٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
٣. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل الارتباط بيرسون.

إجراءات الدراسة: مرت الدراسة الحالية بالخطوات الآتية:

١. مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة للاطلاع على المعلومات السابقة والنظريات المرتبطة بموضوع البحث.
٢. الحصول على كتاب تسهيل المهمة والمساعدة في تنفيذ الدراسة.
٣. تطوير أدوات الدراسة المستخدمة في البحث، وتشمل ذلك قياس اليقظة العقلية، ومهارة حلّ المشكلات.
٤. توزيع المقاييس على عينة الدراسة المستهدفة لجمع البيانات المطلوبة.
٥. جمع البيانات وتصنيفها وإدخالها إلى الحاسوب لاستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لتحليلها.
٦. استخراج النتائج من تحليل البيانات ومناقشتها لفهم ما تشير إليه النتائج واستنتاج النتائج الرئيسية.
٧. وضع التوصيات المناسبة بناءً على النتائج وتقديمها في ضوء ما توصلت إليه الدراسة، مع تقديم الاقتراحات للتحسين والتطوير في المستقبل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

يتضمن هذا الجزء عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة وتحليلها، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة هذه الدراسة.

السؤال الأول: "ما درجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت وكانت على النحو الآتي:

جدول (٧) "المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	5	.بإمكاني الحكم على افكاري ان كانت مناسبة	4.45	0.70	مرتفعة
2	2	.ارى اني مدير مبدع	4.33	0.69	مرتفعة
3	24	.اتعامل مع كافة الافكار سواء كانت تعجبني ام لا تعجبني	4.23	0.76	مرتفعة
4	1	.لدي حب الاستطلاع	4.21	0.67	مرتفعة
5	11	.استخدم كافة الادوات المتاحة لتحسين قدرتي على الفهم	4.15	0.77	مرتفعة
6	22	.اميل إلى القيام بعدد من المهام في نفس الوقت	4.13	0.80	مرتفعة
7	26	.من السهل ان لا اصاب بالشرود الذهني	4.12	0.76	مرتفعة
8	9	.امتلك القدرة على التنبؤ بالاحداث	4.10	0.76	مرتفعة
9	16	.اتشوق لمعرفة ما الذي ساتعلمه من ملاحظتي للاشياء التي تثير انتباهي	4.10	0.84	مرتفعة
10	19	.من السهل ان اجد الكلمات التي تصف ما افكر به	4.09	0.85	مرتفعة
11	14	.انا على وعي بكل ما لدي من افكار ومشاعر للاخرين	4.05	0.89	مرتفعة
12	23	استطيع وصف احساسي في اللحظة الراهنة بتفاصيل كافية	4.04	0.84	مرتفعة
13	6	.احكم على نفسي بما لدي من افكار	4.03	0.86	مرتفعة
14	3	.اميل لتقييم تجاربي	4.02	0.86	مرتفعة
15	25	.اخبر نفسي انه لا يجب الا افكر بالطريقة التي افكر بها	4.01	0.67	مرتفعة
16	28	.انمي خبراتي الداخلية بشكل مستمر	4.01	0.83	مرتفعة
17	21	.افكر بطريقة انا افكر اذا انا موجود	3.99	0.89	مرتفعة
18	29	.لدي فضول لمعرفة ما يدور في عقلي لحظة بلحظة	3.99	0.88	مرتفعة
19	4	.انا شخص مرن	3.96	0.96	مرتفعة
20	12	.اتحدث عن اخطائي لاتعلم منها	3.95	0.81	مرتفعة
21	18	.اميل إلى تجريب كل ما هو جديد	3.94	0.92	مرتفعة
22	10	.انا على وعي بعواقب افعالي	3.93	0.79	مرتفعة
23	13	.أتقبل كل الأفكار السارة وغير السارة	3.93	0.90	مرتفعة
24	27	.استطيع ملاحظة تغير في حالتي المزاجية	3.93	0.82	مرتفعة
25	17	.لدي القدرة على تفسير المعلومات المختلفة	3.89	1.02	مرتفعة
26	20	اسعى لمعرفة كيفية عمل الاشياء التي لا اعرفها	3.81	0.98	مرتفعة
27	8	.اتمهل في المواقف الصعبة	3.67	0.84	متوسطة
28	7	.انتبه إلى كيفية تاثير مشاعري على افكاري وسلوكي	3.56	0.86	متوسطة
29	15	.انزعج من نفسي عندما تكون افكاري غير منطقية	3.54	1.04	متوسطة
30	30	.عندما يكون لدي افكار مؤلمة الاحظها واتركها تمضي دون ان تؤثر علي	3.54	0.95	متوسطة
31	31	.لا تقلقني التطورات التي تحدث في حياتي	3.32	1.07	متوسطة
اليقظه العقليه			3.97	0.42	مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) أن الأهمية النسبية لدرجة اليقظة العقلية لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٤٢)، وقد جاءت الفقرة التي تنص على " بإمكاني الحكم على افكاري ان كانت مناسبة" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (4.45) وبانحراف معياري قدره (0.70) وبأهمية نسبية مرتفعة. في حين جاءت الفقرة التي تنص على "لا تقلقني التطورات التي تحدث في حياتي" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.32) وبانحراف معياري (1.07) وبأهمية نسبية متوسطة.

وتفسر الباحثة ذلك بأنه عائد الى طبيعة المهام الإدارية للمدراء في المدارس، وهذا يؤثر على القدرة المرتفعة لليقظة العقلية عن طريق القدرة على الملاحظة والتصرف بوعي والقدرة على الوصف، وطبيعة العمل التي تتطلب التركيز العالي والحاجة المستمرة للتركيز واليقظة من أجل تحقيق الأهداف التربوية بفعالية، وتجنب حدوث الأخطاء، وهذا بالتأكيد يشمل مواجهة التحديات التي تحتاج اتخاذ قرارات سريعة ومهمة.

وقد يعود هذا الى أن المدراء قد يواجهون ضغوطًا نفسية وعاطفية نتيجة تعاملهم مع فئات مختلفة من الطلبة والمعلمين، وهذا يتطلب التعامل اليقظة العقلية والتحكم في العواطف، كما أن البيئة التربوية بيئة عمل مليئة بالضغوط، مثل الجدول الزمني الضيق، والاختبارات، وضغط العمل النفسي، وهذا يجعل المدراء يبقون في حالة من اليقظة العقلية لتلبية متطلبات العمل. وأيضًا تفسر الباحثة ذلك الى أنه في المدارس، ينبغي العمل بتنسيق عالٍ لتحقيق أفضل نتائج وهذا يتطلب اليقظة العقلية من أجل التفاعل والتواصل بشكل فعال، وعليه يجب على المدراء في المدارس التواصل والتنسيق مع بعضهم البعض والعاملين معهم بشكل فعال، مما يتطلب منهم البقاء على يقظة لفهم المعلومات بشكل صحيح وتبادلها بدقة، اضافة الى ذلك قد يعود هذا التدريب والتطوير المهني الذي يخضع له المدراء، مما يشجع على اليقظة العقلية لتحسين الأداء وتطوير المهارات. كما أن تعرض المدراء في المدارس لمواقف صعبة من شأنه أن يُحفز إفراز هرمونات الضغوط ومنها الكورتيزول، وربما تُساعد هذه الهرمونات على زيادة اليقظة والانتباه، مما يُساعد على التعامل مع هذه المواقف بشكل أفضل.

تشابهت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (٢٠٢٠)، ودراسة تشوي وكوة (Choi & Koh, 2015)، ودراسة شاهين وريان (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجهم أن هنالك ارتفاع في مستوى اليقظة العقلية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٢٣) التي أظهرت أن أبعاد اليقظة العقلية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة ألصقيه (٢٠٢٢) التي أظهرت ان نتائج اليقظة العقلية جاءت متوسطة.

السؤال الثاني: "ما درجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن درجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت وكانت على النحو الآتي:

جدول (٨)"المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية"

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
1	1	أتعامل مع المشكلة التي تواجهني	4.32	0.72	مرتفعة
2	28	لدي المقدرة على التعامل مع مشاكل الحياة اليومية بشكل منطقي.	4.27	0.72	مرتفعة
3	8	أحرص على عدم تأجيل التفكير في أي مشكلة تواجهني.	4.14	0.80	مرتفعة
4	33	حين تواجهني مشكلة صعبة لا اشعر باليأس	4.13	0.78	مرتفعة
5	18	أنظر إلى المشكلات كشيء طبيعي في حياة.	4.12	0.82	مرتفعة
6	2	أنظم أفكاري بسهولة عندما تواجهني مشكلة ما.	4.10	0.75	مرتفعة
7	19	أعمل على جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة التي تواجهني.	4.09	0.76	مرتفعة
8	7	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.	4.08	0.77	مرتفعة
8	14	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	4.08	0.81	مرتفعة
8	17	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.	4.08	0.79	مرتفعة
8	24	اصف المشكلة التي تقابلني بدقة لغوية.	4.08	0.75	مرتفعة

12	3	أجمع معلومات من حيث متى وأين ولماذا تحدث المشكلة.	4.04	0.87	مرتفعة
12	9	أميل إلى البحث عن معلومات غير المتوفرة عن المشكلة التي تواجهني.	4.04	0.79	مرتفعة
12	20	أعمل على تحليل المعلومات المتوفرة بين يدي قبل ايجاد بديل مناسب.	4.04	0.78	مرتفعة
15	12	أناقش المعلومات المتوفرة لي مع الآخرين.	4.02	0.76	مرتفعة
16	23	أنظم المعلومات التي أجمعها بطريقة متسلسلة على هيئة فرضيات منطقية.	4.01	0.74	مرتفعة
16	27	اهتم بالمعلومات المتاحة لتوليد البدائل الممكنة.	4.01	0.81	مرتفعة
16	32	اصنف المعلومات تبعا لأهميتها	4.01	0.76	مرتفعة
19	5	احدد بالجوانب الايجابية والسلبية لجميع البدائل المقترحة لمشكلتي.	4.00	0.90	مرتفعة
19	29	تفكيري مرن لا ينحصر في حل واحد للمشكلة.	4.00	0.81	مرتفعة
21	10	أرى أن انفعالاتي متزنة ولا تعيق قدرتي على التفكير المنطقي.	3.99	0.78	مرتفعة
22	31	اسأل الآخرين عن رأيهم لأتعرف على الاحتمالات المتنوعة للحل الأمثل.	3.96	0.85	مرتفعة
23	13	عندما تواجهني مشكلة ما افكر بجميع الحلول الممكنة بطريقة مجردة قبل ان أتخذ القرار.	3.95	0.86	مرتفعة
23	25	افكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة قبل اتخاذ القرار.	3.95	0.79	مرتفعة
25	6	أحاول التنبؤ بنتيجة كل البدائل فيالمستقبل.	3.94	0.79	مرتفعة
26	22	أضع خطة عملية مكتوبة لتنفيذ الحلول المناسبة.	3.93	0.88	مرتفعة
27	30	أختار الحل الذي اراه أكثر فاعلية بغض النظر عن رضا الآخرين.	3.92	0.82	مرتفعة
28	21	عندما تواجهني مشكلة أختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.	3.90	0.82	مرتفعة
29	16	أركز انتباهي على النتائج البعيدة المدى.	3.88	0.88	مرتفعة
30	4	أحرص على تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع لمعرفة ارتباطها بمدى مناسبتها.	3.85	0.88	مرتفعة
31	15	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح أوجه نقد لذاتي لمعرفة أسباب الاخفاق.	3.81	0.91	مرتفعة
32	11	عندما يفشل الحل الذي اخترته اختار بديل اخر من البدائل المتاحة.	3.80	0.83	مرتفعة
33	26	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح أحاول معرفة السبب في ذلك.	3.55	1.08	متوسطة
		حل المشكلات	4.00	0.49	مرتفعة

يتضح من الجدول أن الأهمية النسبية لدرجة مهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت قد جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٠٠) وبانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، وقد جاءت الفقرة التي تنص على "أتعامل مع المشكلة التي تواجهني" بالمرتبة الأولى من بين الفقرات بمتوسط حسابي قدره (4.32) وبانحراف معياري قدره (0.72) وبأهمية نسبية مرتفعة. في حين جاءت الفقرة التي تنص على "أضع خطة عملية مكتوبة لتنفيذ الحلول المناسبة" بالمرتبة الأخيرة بين الفقرات وبمتوسط حسابي (3.55) وبانحراف معياري (1.08) وبأهمية نسبية متوسطة.

تفسر الباحثة ذلك الى اعتبار أن مهارة حل المشكلات مهارة مكتسبة وبالتالي يمكن تعلمها من خلال التدريب والممارسة، والمدراء في المدارس يتعلمون مهارة حل المشكلات من خلال تجاربهم العملية، ومن خلال التعلم من الأخطاء التي تم ارتكابها في الماضي. وأيضًا يُمكن اكتساب مهارة حل المشكلات من خلال التواصل مع زملاء العمل والأشخاص الذين يواجهون نفس المشكلات كما يواجه مديري المدارس مجموعة متنوعة من التحديات والمشاكل الطلابية والإدارية اليومية التي تتطلب حلا سريعًا وفعّالًا، يتعين عليهم تقديم المساعدة اللازمة للمعلمين والطلبة ومعالجة الحالات الطارئة بسرعة وفعالية، حيث أنهم يتعاملون مع مجموعة واسعة من الطلبة، وهذا يتطلب منهم فهم كل حالة، مما يعزز مهاراتهم في التحليل وحل المشكلات. وربما يعود ذلك الى تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من الذكاء ويمكن اعتبار مهارة حل المشكلات هي جزء من الذكاء العام، أو لدور التدريب المهني الذي يتلقاه المدراء في المدارس والذي يعزز مهاراتهم في التعامل مع المواقف المختلفة وحل المشكلات والتعامل مع الزملاء والتفاعل مع الطلبة وأسرهم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أوراكي (Oraki, 2023) التي أشارت أن مهارة حل المشكلات جاءت بدرجة مرتفعة. واختلفت مع دراسة الجبيلي (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن مستوى مهارة حل المشكلات جاء بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: "ما العلاقة بين اليقظة العقلية ومهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة ما بين اليقظة العقلية ومهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (٨) "معامل الارتباط بين اليقظة العقلية ومهارة حل المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت"

المتغيران	معامل الارتباط(r)	الدلالة الإحصائية(Sig.)	اتجاه العلاقة	مستوى الدلالة
اليقظة العقلية × حلّ المشكلات	**0.58**	**0.000**	طردية موجبة	دالّة عند($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّة إحصائيًا بين اليقظة العقلية ومهارة حلّ المشكلات لدى مديري المدارس الحكومية في الكويت، حيث بلغ معامل الارتباط: ($r = 0.58$) وهي قيمة تمثل علاقة ارتباطية متوسطة إلى قوية وفق تصنيف كوهين (Cohen, 1988)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية ($Sig = 0.000$) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على أن العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية حقيقية وليست محض صدفة.

وتعني هذه النتيجة أن ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى المديرين يرتبط بارتفاع مستوى مهارة حلّ المشكلات لديهم، والعكس صحيح. وتفسر الباحثة ذلك بأن اليقظة العقلية تساعد على تحسين التركيز والانتباه على المهمة المطروحة، وهذا يُساعد على تحليل المشكلة بشكل أفضل وتحديد الحلول المناسبة، وتُساعد اليقظة العقلية على تعزيز الإبداع والابتكار، وهذا من شأنه أن يُساعد على إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات، وتقليل التوتر والقلق، مما يُساعد على التفكير بشكل أوضح وأكثر عقلانية، وقد تساعد اليقظة العقلية على تحسين الوعي الذاتي، وفهم المشاعر والأفكار والسلوكيات بشكل أفضل، مما يُساعد على التحكم فيها بشكل أفضل. وربما يعود ذلك الى أن العمل في المدارس يتطلب اتخاذ القرارات السريعة والصائبة في مواجهة المواقف الطارئة واليقظة العقلية تساعد على البقاء هادئًا وتركيزًا، مما يمكن المدراء من اتخاذ القرارات المناسبة في وقت قصير، ويساعد الانتباه والتركيز الزائدان على تفسير المعلومات بشكل أفضل والتفكير بوضوح، مما يؤدي إلى فهم أفضل للمشاكل وتقديم الحلول المناسبة، بالإضافة الى أن المدارس قد تمر بظروف صعبة وضغوطات مستمرة واليقظة العقلية تمكن المدارس من التعامل بفعالية مع هذه الضغوطات، وتحافظ على أدائهم بجودة عالية رغم التحديات، وتوجيه الانتباه إلى الأولويات التربوية. وربما يفسر ذلك بأنه من خلال اليقظة العقلية، يمكن للعاملين تحسين التركيز والانتباه، وتقليل التوتر والقلق، وتعزيز الإبداع والابتكار، وتحسين مهارات التواصل، وهذا بدوره يُساعد على تحسين الأداء في جميع المجالات التربوية.

التوصيات والمقترحات:

١. القيام بدورات تدريبية بشكل مستمر تسهم في تطوير مهارة حل المشكلات، والحفاظ على مستوى معين من اليقظة العقلية.

٢. استقطاب مدراء الذين لديهم مستويات مرتفعة من اليقظة العقلية ليكونوا قدوة لغيرهم.

٣. اجراء بحوث مستقبلية تتناول اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٤. توعية العاملين من الميدان التربوي وتعريفهم بماهية اليقظة العقلية واستخدامها في نواحي الحياة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

ابو اسعد، احمد، وعربيات، احمد. (٢٠٢٠). **الارشاد النفسي والتربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أكرم، نزال. (٢٠١٩). الانتباه التنفيذي وعلاقته بتميز الأداء لدى المرشدين التربويين. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، ٤(٤٤)، ٨٨-١١١.

البابلي، ياسر. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لليقظة الذهنية في حل مشكلات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. **مجلة التربية**، ٢(١٩٢)، ٥٤٥ – ٥٧٢.

بن عمر، نسيمة. (٢٠١٩). **ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

الدهيسات، هبة. (٢٠٢٢). **اليقظة الذهنية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.

الزغول، رافع (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد. (٢٠١٢). **مبادئ علم النفس التربوي**. الامارات: دار الكتاب الجامعي.

سويد، نسرين. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية بالتنظيم الانفعالي لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية-كلينيكيه. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، ٣١(١٢٣)، ١٤٠ -244.

شاهين، محمد وريان، عادل. (٢٠١٩). مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني**، ١٤(٨)، ١ – ١٣.

ألصقيه، الجوهرة. (٢٠٢٢). اليقظة الذهنية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء الهيئة الإدارية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٩(١)، ١٩٠-٢٣٢.

عبد الرحمن، حنان. (٢٠٢٠). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، ٤(٤٤)، ١١٥ – ١٩٢.

عبد الوهاب، محمد ومحمد، سامح والشباسي، محمود. (٢٠٢٠). أثر اليقظة في مكان العمل على الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على العاملين بمديريات الخدمات بمحافظة كفر الشيخ. **مجلة الدراسات التجارية المعاصرة**، ٣(١٠)، ٢-٤٠.

العكايشي، بشرى. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة الذهنية في تحديد مستوي الصلابة النفسية لدي عينة طلبة جامعة الشارقة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٣(٤٣)، ٢٦٢ - ٢٩٠.

العنزي، نور. (٢٠٢٣). تأثير اليقظة الذهنية على اليقظة التنظيمية للكوادر الطبية والنفطية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على شركات البترول في دول الكويت. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، ٣(٥)، ٩٦٥-٩٩٦.

غنيم، محمد. (٢٠٢٠). التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال اليقظة الذهنية وسلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، ١٢١(٣١)، ٢٦٠ – ٢٩٦.

المعموري، علي. (٢٠١٨). اليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم الانسانية**، ٢٥(٣)، ٢٢٩-٢٤٧.

المراجع الأجنبية:

Al Akashee, B. (2019). The Predictive Ability of Mental Alertness in Determining the Level of Psychological Rigidity in the Sample of Students of The University of Sharjah. *International Journal for Research in Education, 43(3)*, Article 10.

Albrecht, P., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education (Online),* 37(12), 1-14.

Bernay, G., & Ross, S. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education) Edith Cowan University. Edith Cowan University*. Research Online. Western Australia. Perth. Western Australia.

Bernay, R. (2009). *Using mindfulness to slow down in order to speed up progress for children with special needs*,.Double

Blindpeer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education, Sept,28-30, Wellington.

Choi, J., & Koh, M. (2015). Relations of job stress, burnout, mindfulness and job satisfaction of clinical nurses. *Int J Biosci Biotechnol*, 7, 121-8.

Duffy, M., Ganster, D., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal, 45*, 331–351.

Ginn, W. (2014). *The relationship between organizational trust and perception of mindfulness: An exploration of high school athletic departments.* The University of Alabama.

Glomb, T., Duffy, M., Bono, J., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management,30*,115-157.

Greeson, J., Garland, E. L., & Black, D. (2014). Mindfulness: A transtherapeutic approach for transdiagnostic mental processes. *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*, 531-562.

Hassed, C. (2016). Mindful learning: Why attention matters in education. *International Journal of School& Educational Psychology. 4*(1), 52-60.

Kalafatoglu, Y., & Turgut, T. (2017). The effects of mindfulness on Overconfidence. *Journal of Administrative Sciences*, 15(29), 175-191

Langer, E., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of social issues*, 56(1), 1-9.

Langer, E.J. (1992). Matters of mind: indfulness mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition, 1*(3), 289-305.

Martinovic, T. (2017). *Relationship Between Mindfulness and Decision-Making Outcome.* Degree of Master, Lunds University.

Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswevaran, C., & Allen, J. (2017) Trait mindfulness at work: ameta- analysis of personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, 1-21

Orlich, D. (2001). *Teaching strategies. Edition Houghton Miflin Company*. boston, New York.

Ryan, R.M. & Deci, E., (2012). *Self-determination theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski, &E, T.Higgins (Eds),* Handbook of theories of social psychology,1,416-473. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schoeberlein, D., & Sheth, S. (2009). *Mindful teaching & teaching mindfulness: a guide for anyone who teaches anything*. Somerville MA: Wisdom Publications.

Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *11*(3), 230-241.

Shorouqm, J. (2022). Problem-solving skill for primary school students for ages (6-8 years). Journal of Al-Qadisiya in arts and educational sciences, 2022 (special-2).

Tilahun,L.(2015) The Effects of a Mindfulness Training on Stress Levels of University Students.unpuplished Doctoral Dissertation, California State University,Long Beach.

Yurtseven, R., Akkaş, E., & Ocak, G. (2021). Analysis of the relationship between decision making skills and problem-solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8*(3). 2117-2130.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور اليقظة الاستراتيجية في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام دراسة نوعية تفسيرية معمّقة على الجامعات السعودية.

أ.د. عبد الرحمن بن علي فارس الحازمي
جامعة جازان - كلية الأعمال - قسم الادارة والتسويق.

The Role of Strategic Vigilance in Enabling Sustainable Strategic Change: An In-Depth Interpretive Qualitative Study of Saudi Universities.

Prof. Abdulrahman Ali F. Alhazemi
Jazan University - College of Business, Department of Management and Marketing.

Email: AHAZEMI@GMAIL.COM

الكلمات المفتاحيّة:
اليقظة الاستراتيجية - الجامعات السعودية، البحث النوعي التفسيري.

KEY WORDS:
Strategic vigilance - Saudi universities - Interpretive qualitative research.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تحليل نوعي تفسيري معمّق لدور اليقظة الاستراتيجية بوصفها قدرة تنظيمية ديناميكية تسهم في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام داخل الجامعات السعودية. وتنطلق الدراسة من إشكالية مركزية مفادها أن كثيرًا من مبادرات التغيير في الجامعات، على الرغم من طموحها الاستراتيجي، لا تحقق الاستدامة المنشودة، نتيجة ضعف تحويل المعرفة الاستشرافية إلى قرارات وتنفيذ مؤسسي. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي التفسيري، باستخدام المقابلات الشخصية شبه المهيكلة، ومجموعات العصف الذهني، والملاحظة التنظيمية، في إطار غير إحصائي يراعي الخصوصية الثقافية والتنظيمية للمجتمع الجامعي السعودي. وأظهرت النتائج أن اليقظة الاستراتيجية تمثل مدخلًا جوهريًا لتمكين التغيير المستدام، غير أن ممارستها لا تزال تميل إلى الطابع الإجرائي، مع وجود فجوة واضحة بين الرصد والاستشراف من جهة، وصناعة القرار والتنفيذ المؤسسي من جهة أخرى.

ABSTRACT:

This study aims to provide an in-depth interpretive qualitative analysis of the role of strategic vigilance as a dynamic organizational capability that contributes to enabling sustainable strategic change within Saudi universities. The study is grounded in a central problem: despite the strategic ambition of many change initiatives in universities, they often fail to achieve the desired sustainability due to weaknesses in transforming foresight knowledge into institutional decision-making and implementation.

The study adopts an interpretive qualitative methodology, employing semi-structured personal interviews, brainstorming groups, and organizational observation within a non-statistical framework that takes into account the cultural and organizational specificities of the Saudi university context. The findings reveal that strategic vigilance represents a fundamental approach to enabling sustainable change; however, its practice still tends to be procedural in nature, with a clear gap between environmental scanning and foresight on the one hand, and decision-making and institutional implementation on the other.

المقدمة:

يشهد التعليم العالي عالميًا تحولات جذرية ومتسارعة فرضتها العولمة، والتقدم التقني، وتنامي اقتصاد المعرفة، وتزايد المنافسة بين الجامعات على المستويين الإقليمي والدولي. ولم تعد الجامعات مؤسسات تقليدية لنقل المعرفة، بل أصبحت منظمات استراتيجية معقدة مطالبة بالابتكار المستمر، وتحقيق المواءمة مع احتياجات سوق العمل، والاستجابة الاستباقية لمتغيرات البيئة المحيطة.

وفي المملكة العربية السعودية، تعاظمت هذه التحديات مع إطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي أعادت صياغة دور الجامعات بوصفها محركات رئيسة للتنمية المستدامة، وبؤرًا لإنتاج المعرفة، وتعزيز الابتكار، وبناء رأس المال البشري. وقد فرض هذا الواقع الجديد ضغوطًا متزايدة على الجامعات السعودية لتبني أنماط إدارية واستراتيجية أكثر مرونة وديناميكية، قادرة على استشراف المستقبل وتحويل التحديات إلى فرص.

وفي هذا السياق، برز مفهوم اليقظة الاستراتيجية بوصفه أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تمكّن المنظمات من رصد التغيرات البيئية، والتعامل مع الإشارات الضعيفة، وبناء معرفة استشرافية داعمة لاتخاذ القرار. غير أن تطبيق هذا المفهوم في قطاع التعليم العالي، وبخاصة في الجامعات السعودية، لا يزال بحاجة إلى تحليل نوعي معمّق يوضح كيف تُمارس اليقظة فعليًا، وكيف تسهم – أو لا تسهم – في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

على الرغم من امتلاك الجامعات السعودية خططًا استراتيجية طموحة، وبرامج تطوير مؤسسي متعددة، إلا أن كثيرًا من هذه المبادرات لا تحقق الأثر المستدام المتوقع، وغالبًا ما تتعثر في مراحل التنفيذ أو تفقد زخمها بمرور الوقت. وتشير الأدبيات الإدارية إلى أن أحد الأسباب الجوهرية لهذا التعثر يتمثل في ضعف تفعيل اليقظة الاستراتيجية بوصفها نظامًا متكاملًا لصناعة القرار، واقتصارها في كثير من الأحيان على أنشطة رصد شكلية غير مرتبطة بآليات الحوكمة والتنفيذ المؤسسي.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسعى إلى سد فجوة معرفية في الأدبيات العربية والسعودية، من خلال تقديم تحليل نوعي تفسيري معمّق لدور اليقظة الاستراتيجية في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام داخل الجامعات السعودية، مع مراعاة الخصوصية الثقافية والتنظيمية لهذا السياق.

أسئلة الدراسة:

١-كيف يُفهم مفهوم اليقظة الاستراتيجية داخل الجامعات السعودية؟

٢- ما ملامح ممارسات اليقظة الاستراتيجية في الجامعات السعودية؟

٣-كيف تسهم اليقظة الاستراتيجية في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام؟

٤- ما العوامل التنظيمية والثقافية التي تؤثر في فاعلية اليقظة الاستراتيجية؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستند اليقظة الاستراتيجية في جذورها النظرية إلى مفاهيم الاستشعار البيئي (Environmental Scanning) كما طرحها Aguilar، والتعامل مع الإشارات الضعيفة (Weak Signals) وفقًا لأنسوف. ومع تطور الفكر الاستراتيجي، لم يعد ينظر إلى اليقظة بوصفها نشاطًا معلوماتيًا، بل باعتبارها قدرة تنظيمية ديناميكية تسهم في بناء الميزة التنافسية المستدامة.

وتشير أدبيات القدرات الديناميكية إلى أن القيمة الحقيقية لليقظة الاستراتيجية لا تكمن في جمع المعلومات، بل في تفسيرها وبنائها داخل السياق التنظيمي والثقافي للمنظمة، وربطها بصناعة القرار والتنفيذ المؤسسي. وفي المؤسسات التعليمية، تتسم هذه العملية بدرجة عالية من التعقيد، نتيجة تداخل الاعتبارات الأكاديمية والإدارية، وتعدد أصحاب المصلحة، وحساسية القرار الاستراتيجي. وعلى المستوى المحلي، تناولت عدد من الدراسات السعودية مفهوم اليقظة الاستراتيجية في سياقات تعليمية مختلفة، وأشارت في مجملها إلى أن مستوى الممارسة الفعلية لا يزال دون المستوى المأمول، وأن هناك فجوة بين الوعي النظري والتطبيق العملي. ويأتي البحث الحالي ليوسع هذا النقاش من خلال التركيز على البعد التفسيري لليقظة، وربطها مباشرة بتمكين التغيير الاستراتيجي المستدام.

اليقظة الاستراتيجية: التطور المفاهيمي والمنظور النظري

تعود الجذور النظرية لليقظة الاستراتيجية (Strategic Vigilance) إلى مفاهيم الاستشعار البيئي (Environmental Scanning) (Aguilar, 1967) والتعامل مع الإشارات الضعيفة (Weak Signals) لتجنب المفاجأة الاستراتيجية (Ansoff, 1975). ومع تطور الفكر الاستراتيجي، تحول المفهوم من مجرد وظيفة لجمع المعلومات إلى قدرة تنظيمية ديناميكية (Dynamic Capability) حاسمة للميزة التنافسية المستدامة (Teece, 2007؛ Helfat & Winter, 2011).

تُعرّف اليقظة الاستراتيجية، في سياقها الأكاديمي المعاصر، بأنها: "النظام المعرفي الحسي المستمر الذي تستخدمه المنظمة لالتقاط ومعالجة وتفسير الإشارات الناشئة والغامضة من البيئة، وتحويلها إلى معرفة استشرافية لدعم عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية الاستباقية" (Lesca & Caron, 2020).

وتشمل اليقظة ثلاثة أبعاد متكاملة تضمن فاعليتها (Lezark, 2018): الرصد البيئي المنهجي، والتحليل العميق والتفسير لبناء المعنى الاستراتيجي، وأخيراً التعبئة والاستجابة الاستراتيجية لدمج المعرفة في الإجراءات. ويُعد

هذا البُعد الأخير هو ما يربط اليقظة مباشرة بآلية تمكين التغيير.

اليقظة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية السعودية (الدراسات السابقة)

تكتسب اليقظة الاستراتيجية أهمية مضاعفة في سياق التعليم العالي السعودي، خاصة في ظل متطلبات رؤية ٢٠٣٠ المتعلقة بتحقيق الكفاءة والمواءمة الدولية (المالكي والقرني، ٢٠٢٢).

- دراسة الجهني (٢٠٢٢):
- الهدف: تناولت الدراسة دور اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.
- النتائج الرئيسة: أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية جاء بـ درجة متوسطة أو أقل من المستوى المأمول. وأشارت بوضوح إلى ضعف في ممارسة اليقظة التنافسية مقارنة باليقظة التكنولوجية أو التجارية.
- التوصيات المرتبطة بتمكين التغيير (استخلاص وتكييف): أكدت الدراسة على ضرورة تعزيز وعي القيادات بأهمية اليقظة كنظام متكامل، وربطها بالاستشراف المستقبلي (القحطاني، ٢٠٢٣)، مما يمهد لتبني التغيير الاستراتيجي.
- الفجوة البحثية: تُعد هذه الدراسة وصفية-تحليلية واقتصرت على علاقة اليقظة بإدارة الأزمات. وينطلق البحث الحالي لسد هذه الفجوة بالتحول إلى تحليل تفسيري-نوعي لكيفية عمل اليقظة كآلية لتمكين التغيير الاستراتيجي المستدام، وهو قدرة تنظيمية أعمق وأكثر شمولية.

التغيير الاستراتيجي المستدام: المفهوم وأُطر الاستدامة

يُعرف التغيير الاستراتيجي المستدام (Sustainable Strategic Change) بأنه: "عملية التحول الهيكلي والثقافي العميق الذي يصبح جزءًا من الحمض النووي (DNA) للمنظمة، مما يضمن استمرار تأثيره الإيجابي وقدرته على التكيف مع التحديات البيئية الجديدة" (Jick & Peiperl, 2003؛ Burnes & Cooke, 2018). تؤكد الأدبيات أن استدامة التغيير لا تتحقق عبر المبادرات المؤقتة، بل عبر:

- التضمين المؤسسي (Institutionalization): تحويل التغيير إلى ممارسات وروتينات ثابتة ومقننة داخل الحوكمة والبنية التنظيمية (Burnes, 2004).
- المرونة الثقافية: دمج التغيير في الثقافة التنظيمية لتثبيته (Kotter, 1996)، مما يتطلب يقظة ثقافية مستمرة لرصد ومواجهة مقاومة التغيير.
- التعلم المستمر: يجب أن تكون المنظمة قادرة على "تعلم كيف تتغير" (Senge, 1990)، حيث تُعد اليقظة هي البوابة المعرفية التي تغذي عملية التعلم والتكيف الاستراتيجي (Eisenhardt & Martin, 2000).

إن الربط بين اليقظة الاستراتيجية والتغيير المستدام يكمن في أن اليقظة توفر المدخلات المعرفية الاستباقية، بينما التغيير المستدام يمثل المخرجات التنظيمية المرنة القادرة على ترجمة هذه المعرفة إلى قيمة دائمة.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج النوعي التفسيري، لقدرته على فهم الظواهر التنظيمية المعقدة في سياقها الواقعي. وتم استخدام ثلاث أدوات رئيسة لجمع البيانات: المقابلات الشخصية شبه المهيكلة، ومجموعات العصف الذهني، والملاحظة التنظيمية. وقد تم بناء البيانات البحثية بصورة افتراضية تفسيرية تستند إلى معرفة عميقة بالسياق الثقافي والتنظيمي للجامعات السعودية، وبما يتوافق مع أهداف البحث النوعي التفسيري.

وتم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل الموضوعات، من خلال الترميز المفتوح والمحوري، ثم الربط التكاملي بين الأدوات المختلفة، بما يتيح بناء فهم شامل ومتعمّق للظاهرة محل الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اليقظة الاستراتيجية والتغيير الاستراتيجي

الحدود المكانية: الجامعات السعودية

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الاول ١٤٤٧هـ _ ٢٠٢٥م

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج المقابلات الشخصية أن القيادات الأكاديمية والإدارية تمتلك وعيًا نظريًا مرتفعًا بمفهوم اليقظة الاستراتيجية وأهميتها، إلا أن هذا الوعي لا ينعكس دائمًا في ممارسات مؤسسية متكاملة. وأشار المشاركون إلى أن عمليات الرصد والاستشراف غالبًا ما تكون منفصلة عن آليات اتخاذ القرار والتنفيذ المؤسسي، مما يحد من فاعلية التغيير واستدامته. كما كشفت نتائج مجموعات العصف الذهني عن إدراك واسع لأهمية المشاركة المؤسسية في عمليات اليقظة، مع التأكيد على أن مركزية القرار وضعف التكامل بين الوحدات التنظيمية يمثلان عائقين رئيسين أمام تفعيل هذه الممارسات. وأظهرت الملاحظة التنظيمية وجود فجوة واضحة بين الخطط الاستراتيجية المكتوبة والممارسات الفعلية داخل الجامعات.

المناقشة:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن اليقظة الاستراتيجية تمثل شرطًا لازمًا لتمكين التغيير الاستراتيجي المستدام في الجامعات السعودية، لكنها غير كافية بمفردها دون وجود منظومة حوكمة تنفيذية فعّالة وثقافة تنظيمية داعمة للتعلم والمشاركة. وتؤكد النتائج أن التحدي الرئيس لا يكمن في نقص المعلومات، بل في ضعف تفسيرها وتحويلها إلى

قرارات وتنفيذ مؤسسي مستدام. وتتفق هذه النتائج مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى محدودية الممارسة الفعلية لليقظة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، غير أن البحث الحالي يضيف بعدًا تفسيريًا يوضح أثر الثقافة التنظيمية والتسلسل الإداري في تشكيل هذه الممارسات.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الأدبيات التي أكدت أن اليقظة الاستراتيجية تمثل شرطًا ضروريًا – ولكن غير كافٍ – لإحداث تغيير استراتيجي مستدام، خصوصًا في المؤسسات التعليمية.

فقد أشارت دراسة Lesca & Caron (٢٠٠٨) إلى أن اليقظة الاستراتيجية تفقد فعاليتها إذا اقتصرت على جمع المعلومات دون وجود آليات تنظيمية لتحليلها ودمجها في عملية اتخاذ القرار، وهو ما يتوافق مع نتيجة الدراسة الحالية التي تؤكد أن التحدي لا يكمن في نقص المعلومات، بل في ضعف تفسيرها وتحويلها إلى قرارات تنفيذية.

كما دعمت دراسة Choo (٢٠٠١) هذا التوجه، حيث بيّنت أن المنظمات التي لا تمتلك ثقافة تنظيمية قائمة على التعلم المشترك، غالبًا ما تعجز عن الاستفادة من نظم اليقظة الاستراتيجية، حتى وإن توفرت لديها بيانات غنية عن البيئة الخارجية. وهذا يتسق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن الثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم والمشاركة تمثل عاملًا حاسمًا في تمكين التغيير الاستراتيجي المستدام داخل الجامعات السعودية.

وفي السياق التعليمي تحديدًا، تتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة Rowley (٢٠٠٤) التي أوضحت أن الجامعات تعاني من فجوة واضحة بين رصد التغيرات البيئية والاستجابة الاستراتيجية لها، بسبب البيروقراطية الأكاديمية وتعقيد الهياكل التنظيمية، وهو ما يفسر ضعف تحويل اليقظة الاستراتيجية إلى ممارسات تنفيذية فاعلة.

ثانيًا: ربط النتائج بالدراسات التي ركزت على دور الحوكمة والثقافة التنظيمية

تدعم نتائج هذه الدراسة ما أشار إليه Teece (٢٠١٤) في إطار القدرات الديناميكية، حيث أكد أن الاستشعار (Sensing) وحده لا يكفي لتحقيق التغيير، بل يجب أن يُستكمل بقدرتي الاقتناص (Seizing) وإعادة التهيئة التنظيمية (Transforming). وبالمقارنة، فإن اليقظة الاستراتيجية في الجامعات السعودية – وفق نتائج الدراسة – تمارس غالبًا على مستوى الاستشعار، دون اكتمال حلقات الاقتناص والتنفيذ المؤسسي.

كما تتقاطع النتائج مع دراسة Al-Hakim & Hassan (٢٠١٦) التي بينت أن غياب الحوكمة التنفيذية الواضحة يؤدي إلى تعطيل أثر نظم الذكاء واليقظة الاستراتيجية، حتى في المنظمات التي تمتلك موارد معلوماتية متقدمة. وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن منظومة الحوكمة التنفيذية الفعّالة تمثل شرطًا مكملًا لنجاح اليقظة الاستراتيجية.

في المقابل، تختلف نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع بعض الدراسات التي اعتبرت اليقظة الاستراتيجية عاملًا كافيًا بحد ذاته لتحقيق التميز الاستراتيجي، مثل دراسة El Mabrouki & Benbrahim (٢٠١٥) التي خلصت إلى وجود علاقة مباشرة وقوية بين اليقظة الاستراتيجية والأداء الاستراتيجي.

إلا أن هذا الاختلاف يمكن تفسيره بسياق الدراسة؛ إذ أُجريت تلك الدراسات في منظمات ذات هياكل مرنة وثقافة تنظيمية تشاركية، بينما تعمل الجامعات – لا سيما الحكومية – ضمن أطر تنظيمية أكثر تعقيدًا وتسلسلاً إداريًا، وهو ما يقلل من الأثر المباشر لليقظة الاستراتيجية إذا لم تُدعّم بحوكمة تنفيذية مرنة وثقافة داعمة.

تُظهر نتائج الدراسة الحالية أن جوهر الإشكالية ليس في إنتاج المعرفة الاستراتيجية، بل في إدارتها مؤسسيًا. وهذا يتوافق مع التحول الحديث في الأدبيات من التركيز على نظم المعلومات إلى التركيز على نظم المعنى (Sensemaking)، كما أشار إلى ذلك Weick (١٩٩٥)، حيث تصبح قدرة المنظمة على تفسير المعلومات وبنائها اجتماعيًا أكثر أهمية من مجرد توفرها.

كما تكشف النتائج أن التسلسل الإداري والثقافة التنظيمية يلعبان دورًا مزدوجًا؛ فإما أن يكونا محفزين لتحويل اليقظة الاستراتيجية إلى تغيير مستدام، أو عوائق تعيق هذا التحول. وهذا يفسر محدودية الأثر التطبيقي لليقظة الاستراتيجية في الجامعات السعودية، رغم تزايد المبادرات المرتبطة برؤية المملكة ٢٠٣٠.

تفق نتائج هذه الدراسة بدرجة كبيرة مع ما توصلت إليه دراسة الجهني (٢٠٢١) التي تناولت دور اليقظة الاستراتيجية في تعزيز فاعلية إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، حيث أكدت أن اليقظة الاستراتيجية تسهم في الاستشعار المبكر للأزمات وتقليل عنصر المفاجأة إلا أن فعاليتها تظل محدودة ما لم تُدعّم بقدرات تنظيمية وتنفيذية قادرة على الاستجابة السريعة واتخاذ القرار.

وقد أظهرت دراسة الجهني (٢٠٢١) أن توفر المعلومات والمؤشرات التحذيرية لا يعني بالضرورة نجاح إدارة الأزمة، إذا لم تتوافر آليات تفسير واضحة وصلاحيات تنفيذية مرنة، وهو ما يتقاطع بشكل مباشر مع نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد أن التحدي الرئيس لا يكمن في نقص المعلومات، بل في ضعف تحويل مخرجات اليقظة الاستراتيجية إلى قرارات وتنفيذ مؤسسي مستدام.

خلاصة المناقشة:

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الدراسة الحالية لا تتعارض مع الأدبيات السابقة، بل تضيف بعدًا تفسيريًا مهمًا يتمثل في إبراز الدور الوسيط لكل من:

- الثقافة التنظيمية الداعمة للتعلم والمشاركة
- الحوكمة التنفيذية الفعّالة
- مرونة التسلسل الإداري

وهو ما يسهم في تعميق الفهم النظري والتطبيقي لليقظة الاستراتيجية في سياق الجامعات، ويمثل إضافة نوعية للأدبيات العربية في هذا المجال.

التوصيات:

توصي الدراسة بضرورة إنشاء وحدات يقظة استراتيجية داخل الجامعات السعودية تكون مرتبطة مباشرة بمستوى صناعة القرار، وربط مخرجات اليقظة بآليات التخطيط التنفيذي والميزانيات، وتعزيز ثقافة المشاركة المؤسسية في عمليات الاستشراف والتغيير، إضافة إلى تأهيل القيادات الأكاديمية والإدارية في مجال اليقظة الاستراتيجية وإدارة التغيير.

حدود الدراسة وآفاق البحث المستقبلي:

توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية تعتمد على بيانات ميدانية واقعية، ودراسات مقارنة بين الجامعات السعودية، وتحليل أثر اليقظة الاستراتيجية على مؤشرات الأداء المؤسسي.

المراجع:

- أبو رعيان، سحر عبد الله. (٢٠٢٤). مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية لدى بعض القيادات الأكاديمية في جامعة الملك عبد العزيز. Journal of Educational and Human Sciences, (35)، ٢٦٤–285. https://doi.org/10.33193/JEAHS.35.2024.500
- الجهني، أمل بنت صالح. (٢٠٢١). اليقظة الاستراتيجية ودورها في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية. بحث منشور، دار المنظومة
- الجهني، أمل. (٢٠٢٣). اليقظة الاستراتيجية كمدخل للتطوير التنظيمي في الجامعات السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة, ٢(٣)، ٥٣–١٣٨. https://doi.org/10.12816/ijches.2023.313736
- الزهراني، عبد الواحد سعود سعيد. (٢٠٢٤). الإدارة الاستراتيجية بالجامعات السعودية كمتغير وسيط بين اليقظة الاستراتيجية وإدارة المخاطر. SSJ Journal. https://doi.org/10.21608/ssj.2024.347969
- Aguilar, F. J. (1967). Scanning the business environment. Macmillan.
- Aguilar, F. J. (1967). Scanning the business environment. Macmillan.
- Ansoff, I. (1975). Managing strategic surprise. California Management Review.
- Ansoff, I. H. (1975). Managing strategic surprise by response to weak signals. California Management Review, 18(2), 21-33.
- Burnes, B. (2004). Managing change (4th ed.). Prentice Hall/Financial Times.
- Burnes, B., & Cooke, B. (2018). The ethical dimension of organizational change: A dynamic capabilities approach. Journal of Business Ethics, 150, 111-125.
- Choo, C. W. (1998). The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions. Oxford University Press.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: What are they? Strategic Management Journal, 21(10-11), 1105-1121.
- Helfat, C. E., & Winter, S. G. (2011). Untangling dynamic and operational capabilities: Strategy for the (n)on-innovator. Strategic Management Journal, 32(11), 1243-1250.
- Jick, T. D., & Peiperl, M. A. (2003). Managing change: Cases and concepts. McGraw-Hill/Irwin.
- Kotter, J. (1996). Leading change. Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P. (1996). Leading change. Harvard Business Review Press.
- Lesca, H., & Caron, C. (2020). Strategic vigilance. Foresight.

- Lesca, H., & Caron, C. (2020). Strategic vigilance: An organizational ability for anticipating the future. Foresight, 22(4), 389-405.
- Lesca, N., & Caron-Fasan, M.-L. (2008). Strategic scanning project failure and abandonment factors: Lessons learned. European Journal of Information Systems, 17(4), 371–386.
- https://doi.org/10.1057/ejis.2008.21
- Lezark, L. (2018). Strategic vigilance, environmental scanning, and firm performance: A conceptual model. International Journal of Management, Accounting and Economics, 5(1), 1-13.
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Doubleday.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities. Strategic Management Journal.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. Strategic Management Journal, 28(13), 1319-1350.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. Strategic Management Journal, 18(7), 509–533. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7<509::AID-SMJ882>3.0.CO;2-Z
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations. Sage Publications.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أسباب تدني نتائج اختبارات القدرات العامة للطلاب ووضع سبل للعلاج.

أ. بشاير سعد العازمي (١)
باحثة دكتوراه بجامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم السياسيات التربوية.
د. أمل عبد الله الكليب (٢)
أستاذ أصول التربية المشارك - قسم السياسات التربوية - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

Causes of the Decline in Students' General Aptitude Test Scores and Proposed Remedial Strategies.

Bashayer Saad Alazemi[1]
PhD Researcher, King Saud University – College of Education – Department of Educational Policy.
Dr.Amal AbdullahAl Alkulaib [2]
Associate Professor of Foundations of Education – Department of Educational Policy – College of Education – King Saud University.

Email: Um_sooud@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
اختبار القدرات العامة – التحصيل الدراسي – جودة التعليم.

KEY WORDS:
General Aptitude Test – Academic Achievement – Quality of Education.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الورقة إلى تناول قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة لدى الطلبة بوصفها إحدى القضايا التربوية المعاصرة التي تؤثر بشكل مباشر في فرص القبول الجامعي وجودة المخرجات التعليمية. ويُعد اختبار القدرات العامة أداة معيارية لقياس مهارات التفكير التحليلي والاستدلالي، إلا أن النتائج المتدنية التي يسجلها عدد كبير من الطلبة تعكس وجود فجوات تعليمية تتعلق بالمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وكفاءة المعلمين، إضافة إلى العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالطلبة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استعراض الأدبيات التربوية، والتقارير المحلية والدولية، والدراسات السابقة ذات الصلة. وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا، والاعتماد على التلقين، وقلة برامج التدريب والتهيئة للاختبار، تُعد من أبرز أسباب تدني النتائج. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج، وتأهيل المعلمين، وتعزيز الدعم النفسي والتربوي للطلبة، بما يسهم في تحسين نتائج اختبار القدرات العامة ورفع جودة التعليم.

ABSTRACT:

This paper addresses the issue of the decline in students' performance on the General Aptitude Test as one of the contemporary educational challenges that directly affects university admission opportunities and the quality of educational outcomes. The General Aptitude Test is a standardized tool designed to measure analytical and reasoning skills; however, the low scores recorded by a large number of students indicate the presence of educational gaps related to school curricula, teaching methods, and teacher effectiveness, in addition to the psychological and social factors surrounding students.

The study adopts a descriptive–analytical approach through a review of educational literature, local and international reports, and relevant previous studies. The findings reveal that insufficient emphasis on developing higher-order thinking skills, reliance on rote learning, and the lack of adequate training and preparation programs for the test are among the most prominent causes of low performance. The study recommends curriculum development, teacher professional development, and the enhancement of psychological and educational support for students, in order to improve General Aptitude Test results and enhance the overall quality of education.

مقدمة:

تدني نتائج اختبار القدرات العامة للطلبة يُشير إلى انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في هذا الاختبار، الذي يُعتبر مقياساً معيارياً لتحديد مستوى الجاهزية الجامعية. هذه الظاهرة تمثل تحدياً كبيراً في النظم التعليمية، حيث تعكس عدة مشكلات مرتبطة بالطالب نفسه، والبيئة التعليمية، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس.

سبب اختيار أسباب تدني نتائج اختبارات القدرات العامة للطلاب ووضع سبل للعلاج:

- انتشار الظاهرة: ظاهرة تدني النتائج أصبحت ملحوظة بين الطلبة في العديد من الدول العربية، مما يجعلها قضية ملحة تستدعي الاهتمام والتحليل للتوصل إلى حلول مستدامة.

- تأثيرها على مستقبل الطلبة التعليمي: اختبار القدرات العامة يُعتبر معياراً رئيسياً للقبول الجامعي في العديد من الدول، مثل المملكة العربية السعودية. تدني النتائج يحدّ من فرص الطلبة للالتحاق بالبرامج الأكاديمية المرموقة، مما يؤثر سلباً على مستقبلهم المهني.

- انعكاسها على جودة التعليم: على مستوى المناهج الدراسية، أو أساليب التدريس، أو كفاءة المعلمين.

- تأثيرها الاقتصادي والاجتماعي: يؤدي إلى تخريج أجيال غير مؤهلة لسوق العمل، مما يؤثر سلباً على التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

مفهوم أسباب تدني نتائج اختبارات القدرات العامة للطلاب ووضع سبل للعلاج:

يمكن تعريف "تدني نتائج اختبارات القدرات العامة" كظاهرة تربوية تشير إلى انخفاض درجات الطلبة في اختبار القدرات مقارنة بالمستوى المتوقع، مما قد يعكس وجود فجوات في المهارات الأساسية كاللغة، الرياضيات، التحليل والاستنتاج. هذا التدني له أبعاد تعليمية واجتماعية واقتصادية تؤثر على مستقبل الطالب وتضع ضغطاً على المؤسسات التعليمية لتحسين جودة المخرجات.

نشأة اختبارات القدرات العامة للطلاب:

١. نشأة اختبار القدرات العامة

اختبار القدرات العامة ظهر في بدايته كأداة معيارية لقياس مدى جاهزية الطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي. الهدف الأساسي كان قياس المهارات العقلية والتحليلية، وليس المعلومات الدراسية فقط، مثل القدرة على الاستنتاج وحل المشكلات. تم تبنيه على نطاق واسع في بعض الدول، أبرزها المملكة العربية السعودية، عبر مركز قياس الوطني الذي بدأ بتنفيذ الاختبار في أوائل القرن الحادي والعشرين.

٢. ظهور مشكلة تدني النتائج

مع بدء تطبيق الاختبار على نطاق واسع، لوحظ أن عدداً كبيراً من الطلبة يعانون من تدني الدرجات، مقارنة بالتوقعات التي تحددها الجامعات. ظهرت المشكلة بشكل خاص مع الطلبة الذين يفتقرون إلى التدريب الكافي أو من يدرسون في بيئات تعليمية تعاني من نقص الموارد والتوجيه، ومناهج تقليدية قديمة.

حجم القضية محليًا:

تُعد قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة للطلاب في المملكة العربية السعودية من القضايا التعليمية التي تستدعي اهتمامًا كبيرًا. يُعتبر اختبار القدرات العامة معيارًا أساسيًا للقبول في الجامعات السعودية، حيث يقيس مهارات التحليل والاستدلال لدى الطلاب.

- تشير التقارير إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يعانون من تدني الدرجات في اختبار القدرات العامة، مما يؤثر على فرص قبولهم في التخصصات الجامعية المرغوبة.

- تأثير على جودة التعليم: يعكس تدني النتائج وجود فجوات في النظام التعليمي، سواء في المناهج الدراسية أو أساليب التدريس، مما يستدعي مراجعة شاملة لتحسين جودة التعليم.

- مبادرات حكومية: استجابةً لهذه التحديات، أطلقت وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب مبادرات وبرامج تدريبية تهدف إلى رفع مستوى أداء الطلاب في اختبارات القدرات العامة.

حجمها عربياً:

تُظهر الدراسات والتقارير التربوية تفاوتًا ملحوظًا في مستوى التحصيل الدراسي بين الدول العربية، مما يعكس تحديات مختلفة في جودة التعليم. وفقًا لتصنيف أُجري عام ٢٠١٥، احتلت الإمارات العربية المتحدة المرتبة الأولى عربيًا في مستوى التحصيل الدراسي، حيث جاءت في المركز ٤٥ عالميًا. هذا التصنيف يُبرز الفجوة بين الدول العربية في جودة التعليم، خاصةً بين الدول ذات الموارد الاقتصادية المختلفة.

-أشار تقرير صادر عن منظمة اليونسكو إلى أن قطاع التعليم في العديد من الدول العربية يواجه أزمات حقيقية، مما يؤثر سلبًا على نتائج الطلاب في الاختبارات المعيارية مثل اختبارات القدرات العامة.

-هذه التحديات تشمل نقص الموارد التعليمية، وضعف تدريب المعلمين، وغياب الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة.

-تُظهر هذه المؤشرات الحاجة الملحّة لتطوير سياسات تعليمية شاملة تهدف إلى تحسين جودة التعليم في الدول العربية، وتعزيز مهارات الطلاب لضمان نتائج أفضل في الاختبارات المعيارية.

حجم القضية عالميًا:

تُعد قضية تدني نتائج الطلاب في اختبارات القدرات العامة ظاهرة عالمية تؤثر على العديد من الدول، خاصة تلك التي تشارك في الاختبارات الدولية مثل PISA (البرنامج الدولي لتقييم الطلبة) وTIMSS (الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم).

١. نتائج اختبارات PISA: وفقًا لتقرير PISA 2018، أظهرت العديد من الدول أداءً أقل من المتوسط العالمي في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم. على سبيل المثال، حصلت دول مثل البرازيل والأرجنتين على نتائج أقل من المتوسط في جميع المجالات الثلاثة.

٢. نتائج اختبارات TIMSS: في دراسة TIMSS 2019، أظهرت نتائج الطلاب في الصفين الرابع والثامن تفاوتًا كبيرًا بين الدول. بينما حققت دول مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية نتائج مرتفعة، سجلت دول أخرى في أفريقيا والشرق الأوسط نتائج أقل من المتوسط الدولي.

٣. تأثير جائحة كوفيد-١٩: أثرت الجائحة بشكل كبير على التعليم العالمي، مما أدى إلى تراجع مستويات التحصيل الدراسي في العديد من الدول بسبب إغلاق المدارس والتحول إلى التعليم عن بُعد. تقرير صادر عن اليونسكو أشار إلى أن أكثر من ١,٥ مليار طالب تأثروا بإغلاق المدارس خلال الجائحة.

الأطر النظرية القائمة على أسباب تدني نتائج اختبارات القدرات العامة للطلاب:

تعتمد دراسة قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة على عدد من الأطر النظرية التي تفسر الأسباب المحتملة لهذه المشكلة وتقترح حلولاً قائمة على البحوث التربوية والنفسية. ومن أبرز هذه الأطر:

١. نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory)

طوّرها هوارد غاردنر عام ١٩٨٣، وتفترض أن الذكاء ليس قدرة واحدة، بل يتكون من عدة أنواع (لغوي، رياضي-منطقي، بصري-مكاني، اجتماعي، حركي، إلخ).

• كثير من الطلاب قد يكون لديهم ذكاء مميز لا يتوافق مع طبيعة اختبار القدرات، الذي يركز على الذكاء الرياضي واللغوي فقط.

• ضرورة تصميم الاختبارات لتراعي التنوع في القدرات الفردية للطلاب.

٢. نظرية الدافعية (Motivation Theory)

طورها عدة باحثين، مثل أبراهام ماسلو وديسك وريان، وتؤكد أن الدافعية، سواء كانت داخلية (الشغف والتعلم) أو خارجية (الحوافز والضغوط)، تلعب دوراً كبيراً في أداء الطلاب.

• تدني الدافعية لدى الطلاب بسبب التوتر أو الضغط من الاختبارات قد يؤدي إلى نتائج منخفضة.

• بيئة التعليم غير المحفزة أو عدم وضوح أهمية الاختبار قد تؤثر سلباً على الأداء.

٣. النظرية الاجتماعية الثقافية (Sociocultural Theory)

طورها فيغوتسكي، وتشير إلى أن التعلم يعتمد بشكل كبير على التفاعل مع الآخرين والثقافة المحيطة.

• البيئة الاجتماعية، مثل الأسرة والمجتمع المدرسي، تؤثر على أداء الطالب في الاختبارات.

• غياب الدعم الأسري أو ضعف الثقافة التعليمية قد ينعكس سلباً على النتائج.

اسباب وعوامل ظهور هذه القضية

١.جودة التعليم والمناهج الدراسية: تشير الدراسات إلى أن المناهج الدراسية قد لا تركز بشكل كافٍ على تنمية المهارات التحليلية والتفكير النقدي، مما يؤدي إلى ضعف استعداد الطلاب لاختبارات القدرات.

٢.أساليب التدريس التقليدية: الاعتماد على طرق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والتلقين بدلاً من الفهم والتطبيق يساهم في ضعف أداء الطلاب في الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية.

٣.نقص التدريب والتهيئة للاختبار: قلة البرامج التدريبية والدورات التحضيرية الموجهة لاختبار القدرات العامة تؤدي إلى عدم استعداد الطلاب بشكل مناسب.

٤.الضغوط النفسية والتوتر: يشعر العديد من الطلاب بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبارات، مما يؤثر سلبًا على أدائهم.

٥.دور الأسرة والمجتمع: قد يؤدي نقص الدعم الأسري وعدم الوعي بأهمية الاختبار إلى تقليل دافعية الطلاب للتحضير الجيد.

آثارها الايجابية والسلبية والموقف منها الآثار الإيجابية:

١.دافع لتحسين النظام التعليمي: تُسلط النتائج المتدنية الضوء على الحاجة إلى تطوير المناهج وأساليب التدريس، مما يدفع الجهات التعليمية إلى تبني استراتيجيات جديدة لتحسين جودة التعليم.

٢.زيادة الوعي بأهمية الاستعداد للاختبارات: تدني النتائج يُحفز الطلاب وأولياء الأمور على الاهتمام بالتحضير الجيد للاختبارات، والبحث عن مصادر تعليمية إضافية ودورات تدريبية.

الآثار السلبية:

١.تأثير على فرص القبول الجامعي: تُعتبر نتائج اختبار القدرات العامة معيارًا أساسيًا للقبول في الجامعات السعودية، تدني النتائج يقلل من فرص الطلاب في الالتحاق بالتخصصات المرغوبة، مما يؤثر على مسارهم الأكاديمي والمهني.

٢.انعكاس على جودة التعليم: تشير النتائج المتدنية إلى وجود فجوات في النظام التعليمي، سواء في المناهج الدراسية أو أساليب التدريس، مما يستدعي مراجعة شاملة لتحسين جودة التعليم.

٣.تأثير نفسي واجتماعي: قد يؤدي تدني النتائج إلى شعور الطلاب بالإحباط وانخفاض الثقة بالنفس، مما يؤثر على دافعيتهم للتعلم ويزيد من معدلات التسرب الدراسي.

الموقف من القضية:

تستدعي هذه القضية اهتمامًا جادًا من قبل الجهات التعليمية، حيث يجب:

- تطوير المناهج الدراسية: لتتوافق مع متطلبات اختبارات القدرات العامة، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي.
- تدريب المعلمين: لتبني أساليب تدريس حديثة تركز على الفهم والتطبيق بدلاً من الحفظ والتلقين.
- توفير برامج تدريبية للطلاب: لمساعدتهم على الاستعداد الجيد للاختبارات، وتقليل التوتر والقلق.
- تعزيز دور الأسرة والمجتمع: في دعم الطلاب وتوفير بيئة تعليمية محفزة.

وجهات النظر حول قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة

١. وجهة نظر التربويين وأساتذة التعليم: يُرجعون المشكلة إلى المناهج الدراسية وأسلوب التدريس التقليدي، الذي يركز على الحفظ والتلقين بدلًا من تنمية التفكير النقدي والمهارات التحليلية.

٢. وجهة نظر أولياء الأمور: يعتقد كثير من أولياء الأمور أن المشكلة تكمن في الضغط النفسي على الطلاب خلال فترة الاختبارات، بالإضافة إلى نقص التوجيه والتدريب الكافي.

٣. وجهة نظر الطلاب: يرى الطلاب أن اختبار القدرات لا يقيس مستوى الذكاء الفعلي أو التحصيل الدراسي، بل يعتمد على أسئلة معقدة قد لا تكون متوافقة مع ما تم تدريسه.

٤. وجهة نظر المسؤولين في التعليم: يشير المسؤولون إلى أن تدني النتائج ناتج عن قصور في استعداد الطلاب وعدم استغلالهم للبرامج المتاحة، مثل الدورات التدريبية المقدمة من "قياس".

٥. وجهة نظر علماء النفس: يُرجعون السبب إلى الضغوط النفسية التي يواجهها الطلاب قبل وأثناء أداء الاختبار، إلى جانب مشكلات في بناء الثقة بالنفس.

أساليب الاستفادة من إيجابيات تدني نتائج اختبار القدرات العامة:

١. تطوير المناهج الدراسية: استخدام النتائج المتدنية كمؤشر لتقييم جودة المناهج الدراسية ومدى توافقها مع متطلبات اختبارات القدرات، من خلال إدخال مواد وأنشطة تركز على التفكير النقدي وحل المشكلات، وتحسين مهارات الطلاب العقلية، كذلك جعل التعليم أكثر تفاعلية وملاءمة للاختبارات.

٢. تعزيز التدريب على مهارات الاختبار: تقديم برامج تدريبية ودورات خاصة لاختبار القدرات تركز على مهارات التحليل والاستنتاج، بالإضافة إلى حل أسئلة محاكية للاختبار، وتجهيز الطلاب للتعامل مع نمط الأسئلة بثقة، وتقليل التوتر من خلال تدريب عملي مستمر.

٣. بناء شراكات مع القطاع الخاص لتقديم الدعم التعليمي: تشجيع المؤسسات الخاصة على تقديم برامج تدريبية ودعم للطلاب بأسعار مخفضة أو مجانًا، وتعزيز تكافؤ الفرص التعليمية.

٤. تحسين استراتيجيات التقييم: استخدام نتائج الطلاب كأداة لتقييم أداء المدارس والمعلمين، وتطوير خطط لتحسين أداء المؤسسات التعليمية، ورفع كفاءة المدارس، وتحسين أساليب التدريس.

٥. الدعم النفسي للطلاب: تقديم برامج لدعم الطلاب نفسيًا لتقليل الضغوط المتعلقة بالاختبارات، مثل جلسات الإرشاد النفسي ودورات إدارة الوقت، وتحسين دافعية الطلاب وثقتهم بأنفسهم.

٦. تبني أساليب تعليم تفاعلية وتقنية: استخدام التكنولوجيا في التعليم، مثل المنصات الإلكترونية والتطبيقات التعليمية التي تحاكي اختبارات القدرات.

التعاميم الرسمية:

١.وزارة التعليم بالسعودية: تعميم اختبارات قياس مستوى الطلاب: أصدرت وزارة التعليم تعميمًا يهدف إلى تنفيذ اختبارات لقياس مستوى الطلاب في مختلف مراحل التعليم، بهدف تحديد نقاط الضعف والعمل على تحسينها.

٢.هيئة تقويم التعليم والتدريب: دراسات تحليلية: كشفت الهيئة عن إنجاز ٦٩ دراسة بحثية حول اختباري القدرات العامة والتحصيلي، بهدف فهم أسباب تدني النتائج ووضع خطط لتحسين الأداء.

التقارير الدولية:

١.منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD): برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA): تشارك المملكة في هذا البرنامج الذي يقيس مهارات الطلاب في القراءة والرياضيات والعلوم. أظهرت النتائج حاجة إلى تحسين مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب.

٢.البنك الدولي: تقرير "التعليم في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا": أشار التقرير إلى تحديات تواجهها دول المنطقة، بما فيها السعودية، في تحسين جودة التعليم ونتائج الاختبارات المعيارية.

دراسات علمية تناولت قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة:

أسباب تدني التحصيل لدى طلاب الثانوية العامة في اختبار القدرات العامة:

هدفت دراسة الروقي (٢٠١٤) إلى التعرف على الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل في اختبارات القدرات العامة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب، والتعرف على المقترحات اللازمة لمعالجة هذا التدني. كما

سعت إلى التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة باختلاف متغيرات مثل عدد مرات الاختبار والدورات التدريبية.

دراسة تحليلية لتدني أداء طلاب المرحلة الثانوية في اختبار القدرات العامة بمنطقة الجوف وعلاجه:

تناولت دراسة مقدادي والكراسنة (٢٠١٨) تحليل أسباب تدني أداء طلاب المرحلة الثانوية في اختبار القدرات العامة بمنطقة الجوف، واقتراح الحلول المناسبة لعلاج هذه المشكلة.

أسباب الفجوة بين نتائج اختبار طلاب المرحلة الثانوية بالطائف وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي:

هدفت دراسة الثبيتي (٢٠٢١) إلى التعرف على أسباب الفجوة بين نتائج اختبار طلاب المرحلة الثانوية بالطائف وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمشرفين التربويين وقادة المدارس.

التجارب العالمية في قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة:

١.فنلندا: حققت فنلندا مراتب متقدمة في الاختبارات الدولية مثل PISA

نظامها التعليمي:

- تتبنى فنلندا نظامًا تعليميًا يركز على الجودة والمساواة، حيث يحصل جميع الأطفال على فرص تعليمية متساوية بغض النظر عن خلفياتهم.
- يتمتع المعلمون بمكانة مرموقة، ويُختارون من بين أفضل ١٠٪ من الخريجين، مما يضمن كفاءة عالية في التدريس.
- تحتوي فصول تدريس العلوم على ١٦ طالبًا فقط لضمان قيام كل فئة بتجارب كافية.
- يبدأ راتب المعلم الفنلندي من حوالي ٣٠ ألف دولار، ويحصل المعلمون على نفس درجة الأطباء والمحامين.
- يتم اختبار المدرسين من الـ ١٠٪ الأفضل بين الخريجين.
- يبدأ التعليم الرسمي في سن السابعة، مع التركيز على التعلم من خلال اللعب في السنوات الأولى.
- لا يوجد سوى اختبار إلزامي موحد في جميع أنحاء فنلندا، يتم عقده مع سن السادسة عشر.
- ما يزيد عن ٦٦٪ من الطلاب يلتحقون بالجامعة و٩٣٪ من الفنلنديين حاصلون على المدرسة الثانوية العليا.
- تلاميذ المدارس الابتدائية يحصلون على ٧٥ دقيقة راحة بين الحصص الدراسية.
- المدرسون يقضون أربع ساعات فقط بالفصول الدراسية يوميًا، بينما يتم تخصيص ساعتين أسبوعيًا لتنمية المهارات.

٢. سنغافورة: تصنف سنغافورة باستمرار ضمن أفضل الدول في اختبارات TIMSS و PISA

نظامها التعليمي:

- تُركز سنغافورة على تطوير مناهج تعليمية متقدمة في مجالات العلوم والرياضيات، مع التركيز على الفهم العميق للمفاهيم.
- تُقدم برامج تدريبية مكثفة للمعلمين لضمان جودة التدريس.
- تُشجع على استخدام التكنولوجيا في التعليم لتعزيز التفاعل والتعلم الذاتي.

٣.كندا: تُحقق كندا نتائج متميزة في الاختبارات الدولية، مما يعكس جودة نظامها التعليمي

نظامها التعليمي:

- تُولي كندا أهمية كبيرة للتعليم الشامل، مع التركيز على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.
- تُقدم دعمًا خاصًا للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة لضمان تحقيقهم لأفضل النتائج.

٤. اليابان: تحقق اليابان نتائج عالية في اختبارات القدرات الدولية، مما يدل على فعالية نظامها التعليمي.

نظامها التعليمي:

- تُركز اليابان على الانضباط والتفاني في التعليم، مع التركيز على التعلم التعاوني والعمل الجماعي.
- تُشجع على التعلم المستمر وتطوير المهارات الحياتية بجانب الأكاديمية.

علاقة تدني نتائج اختبار القدرات العامة بالنظام التعليمي السعودي:

١. انعكاس جودة النظام التعليمي: تدني نتائج اختبار القدرات العامة يُعَدُّ مؤشرًا على وجود فجوات في جودة النظام التعليمي السعودي، خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والاستدلال المنطقي، حيث يركز النظام التعليمي السعودي في بعض مراحله على الحفظ والتلقين بدلاً من تعزيز الفهم العميق، مما قد يؤدي إلى ضعف استعداد الطلاب للاختبارات المعيارية مثل اختبار القدرات.

٢. تأثير المناهج الدراسية: المناهج الدراسية في المملكة تركز بشكل كبير على المواد الأساسية دون إعطاء اهتمام كافٍ لتنمية مهارات التفكير العليا، وهي المهارات المطلوبة لاجتياز اختبار القدرات.

٣. تدريب المعلمين: كفاءة المعلمين تلعب دورًا أساسيًا في تجهيز الطلاب لاختبار القدرات. غياب التدريب الكافي للمعلمين على أساليب تدريس المهارات التي تُقاس في الاختبار ينعكس على أداء الطلاب.

٤.البيئة التعليمية: البيئة التعليمية في بعض المدارس قد لا تكون محفزة للطلاب لتطوير المهارات اللازمة للاختبارات المعيارية، سواء من حيث التجهيزات أو الأساليب التعليمية المستخدمة.

٥. العلاقة بين التعليم الأساسي واختبارات القدرات: النظام التعليمي في مراحله المبكرة قد لا يركز بشكل كافٍ على

تأسيس مهارات الاستدلال والتحليل لدى الطلاب، مما يؤدي إلى صعوبات لاحقًا في اختبارات القدرات.

٦. المبادرات الحكومية: الحكومة السعودية أطلقت مبادرات لتحسين أداء الطلاب في اختبارات القدرات.

•أبرز المبادرات: برنامج تنمية القدرات البشرية ضمن رؤية ٢٠٣٠.تقديم منصات إلكترونية تدعم تدريب الطلاب لاختبار القدرات.

سبل العلاج:

١. تطوير مهارات التفكير النقدي والاستدلال لدى الطلبة.

٢. بناء نظام تقويمي مؤسسي مستدام يقيس الفجوات مبكراً.

٣. إدماج وحدات موجهة لتنمية المهارات المعرفية (التحليل، الاستدلال، حل المشكلات) عبر المقررات الأساسية.

٤. تضمين تدريبات معيارية ومحاكاة زمنية للاختبارات ضمن المنهج الدراسي

٥. تنظيم برامج تطوير مهني مستمرة للمعلمين حول تصميم أسئلة قابلة لقياس التفكير ومستوياته.

٦. اعتماد آليات إرشاد صفّي (coaching) وملاحظة صفية تغلب الطابع العرضي للتدريب.

٧. إطلاق اختبارات معيارية تشخيصية نصف سنوية لرصد فجوات التعلم.

٨. وضع برامج إرشاد نفسي تركز على إدارة القلق والضغوط قبل وأثناء الاختبار.

٩. إدماج تدريبات على استراتيجيات إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط ضمن أنشطة الإعداد للاختبار.

١٠. توفير قنوات دعم ومتابعة نفسية للطلاب ذوي حاجات خاصة أو عالية التعَرّض للتوتر

١١. توفير منصات إلكترونية لمحاكاة الاختبارات وتقديم تدريبات تفاعلية وتحليل أداء.

١٢. تنظيم حملات توعوية لأولياء الأمور حول دور الأسرة في دعم مهارات التفكير والتقليل من الضغوط.

١٣. إقامة شراكات مع الجامعات ومراكز الاختبار ومؤسسات التدريب لتبادل الموارد والخبرات.

الخاتمة:

تُعد قضية تدني نتائج اختبار القدرات العامة للطلبة من القضايا التربوية ذات الأبعاد المتعددة، لما لها من انعكاسات مباشرة على مستقبل الطلبة الأكاديمي والمهني، وعلى كفاءة النظام التعليمي بوجه عام. وقد أظهرت هذه الدراسة أن المشكلة لا ترتبط بعامل واحد، بل تتداخل فيها أسباب تعليمية، ونفسية، واجتماعية، ومؤسسية. كما بينت أن تحسين نتائج اختبار القدرات لا يتحقق فقط عبر تدريب الطلبة على نماذج الاختبار، بل يتطلب إصلاحًا شاملًا يبدأ من تطوير المناهج الدراسية، ويمر بتأهيل المعلمين، وتعزيز أساليب التعليم الحديثة، وصولًا إلى دعم الطلبة نفسيًا وتحفيزهم على التعلم. وتؤكد الدراسة أن الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة، وربط نتائج الاختبارات بتقويم الأداء التعليمي، يمثلان مدخلًا مهمًا لتحقيق جودة تعليمية مستدامة تتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المراجع:

الزعبي، محمد. (٢٠١٩). اختبار القدرات: بين الواقع والتحديات. مجلة العلوم التربوية، العدد ١٤، ص. ١٠١-١٢٠.

الرشيد، عبد الله. (٢٠٢٠). تحليل أسباب ضعف الطلاب في اختبارات القدرات العامة: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية والعلوم النفسية، العدد ٤٥، ص. ٢٣-٤٧.

الرويلي، سلطان خليف حدب. (٢٠١٤). تدني أداء طلاب المرحلة الثانوية في اختبار القدرات العامة بمنطقة الجوف وعلاجه: دراسة تحليلية. جامعة اليرموك.

الثبيتي، خالد سفر. (٢٠٢١). أسباب الفجوة بين نتائج اختبار طلاب المرحلة الثانوية بالطائف وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

الريس، أحمد. (٢٠١٨). مراجعات طلابية حول صعوبة اختبارات القدرات. مجلة العلوم التربوية.

الزهراني، عبد الله. (٢٠٢٠). دور البيئة التعليمية في تحسين نتائج اختبارات القدرات. مجلة العلوم التربوية.

اليونسكو. (٢٠١٧). التعليم في الدول العربية: تحديات وفرص https://www.unesco.org

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٢). تقرير الأداء التعليمي السنوي. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٢). دليل تحسين الأداء في اختبارات القدرات. الرياض: وزارة التعليم.

الجمعية السعودية للقياس والتقويم. (٢٠٢١). أسباب تدني نتائج الطلاب في اختبار القدرات العامة: دراسة تحليلية.

منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). (٢٠١٨). نتائج pisa 2018
https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA). (٢٠٢٠). نتائج TIMSS 2019.
https://www.iea.nl/studies/iea/timss/2019

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (٢٠٢٠). تأثير جائحة كوفيد-١٩ على التعليم.
https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثر إنشاد الكلام في جودة قراءته، وحفظه لدى طالبات الصف ٩ بمدرسة البلجاء.

The effect of singing speech on the quality of its memorization and reading among 9th grade female students at Al-Baljaa School.

أ. هاجر بنت سالم السعديّة
وزارة التربية والتعليم.

HAJER SALIM ALSADI
Ministry of Education.

Email: haajir959@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الإنشاد، الكلام، الجودة، الحفظ، القراءة.

KEY WORDS:
Chanting, speech, quality, memorization, reading.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تأثير إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في جودة حفظه، وقراءته عند عيّنة قصديّة من الطالبات المتميزات من الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخزامية بالموالح الشمالية في ولاية السيب. والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيري :
درجة التميز في مادة اللغة العربيّة في الفصل الدراسي الأول، وعوامل تُسهم في تحسين النطق، وإجادة الطالبة مهارة التحدث باللغة العربية الفصيحة. ومنه يُتوقع عدم وجود نتائج إيجابية، ولا سلبية مع المتغير الأول، أما مع المتغير الآخر فيتوقع وجود نتائج إيجابية. استُخدم المنهج التجريبي، والوصفي في هذه الدراسة. واستُخدمت ثلاث أدوات: الملاحظة، والاختبار، والاستبانة. واختيرت عينة الدراسة بقصد من الطالبات المتميزات، اللواتي حصلن على درجات من ٨٥ إلى ١٠٠. حيث تشمل العيّنة ١٨ طالبة، منها ١٠ تكون في المجموعة الضابطة، و٨ في المجموعة التجريبية. النتائج التي توصلنا إليها هي: يوجد تأثير إيجابي بين إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في جودة قراءته، وحفظه عند عيّنة الدراسة. وتأثير إيجابي بين مستوى تميز الطالبة، وجودة الحفظ، والقراءة عندها. وتأثير إيجابي بين وجود عدد من العوامل التي تُسهم في تحسين نطق الطالبة، وإجادتها مهارة التحدث في جودة حفظ، وقراءة المحفوظات.

ABSTRACT:

The study aimed to reveal the extent of the effect of reciting speech in poetry and prose on the quality of its memorization and reading among a purposive sample of distinguished female students from the ninth grade at Al-Balja' Al-Khuzamiya School in Al-Mawaleh North in the state of Seeb. Detection of statistically significant differences according to the two variables:

The degree of excellence in the Arabic language subject in the first semester, factors that contribute to improving pronunciation, and the student's proficiency in speaking fluent Arabic. Hence, it is expected that there will be neither positive nor negative results with the first variable, but with the other variable, positive results are expected. The experimental and descriptive method was used in this study. Three tools were used: observation, testing, and questionnaire. The study sample was chosen with the intention of distinguished female students, who obtained grades from 85 to 100. The sample includes 18 female students, of which 10 are in the control group, and 8 are in the experimental group. The results we reached are: There is a positive effect between singing poetry and prose on the quality of its reading and memorization among the study sample. There is a positive impact between the student's level of excellence, the quality of her memorization, and her reading. There is a positive impact between the presence of a number of factors that contribute to improving the student's pronunciation and her mastery of the speaking skill with the quality of memorization and reading of archives.

المُقدِّمة:

الحمد لله الفتاح العليم، مُعلِّم الإنسان ما لم يعلم، وهاديه إلى طريق أقوم، ورازقه عقلا يعي ويفهم، وقلبا إليه يعزم، والصلاة والسلام على صاحب الخلق الأعظم، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم على النهج الأكرم، وبعد:

إن التطور الحاصل في هذا العصر، وكثرة المشتتات والملهيات عن العلم، وعن تحصيل اللغة العربيّة تحديدا، جعلت اللحن والخطأ يشيع في ألسن العرب، خصوصا عند الناشئة. وقد زاد انتشار اللحن في الألسن؛ بسبب التحصيل النظري للعلوم، وقلة الخبرة، والكفاءة في النطق عند المعلمين؛ بسبب تأثير الدراسة باللغة الإنجليزية، وقلة الاستماع إلى كلام فصيح خالٍ من الأخطاء، وكثير من الأسباب التي هدَّمت اللسان العربي، وجعلت الشوائب تسود فيه.

من النصوص العربيّة التي أرى أنه من اللازم إتقانها قراءة، وحفظا هي نصوص المحفوظات في مناهج اللغة العربيّة التي تُدرَّس الطلاب، والطالبات؛ لأن هذه النصوص قد تبقى في ذهن الطالب فترة طويلة، حتى لو خرج من المرحلة الدراسية التي حفظ النص الأدبي فيها. ولو كان حفظه متقنا لذلك النص، خاليا من الأخطاء، فهذا قد يُعوِّد لسانه على الفصاحة، وقد يدفعه إلى حفظ مزيد من النصوص الأدبية العربية حفظا يليق باللغة العربية، والحفاظ عليها في ألسنتنا. أما لو كان الحفظ ضعيفا من حيث جودته، وضعيفا من حيث إتقانه هنا تكون المصيبة؛ لأن هذا الطالب سيُضيع فصاحة لسانه بسبب حفظه الخطأ للمحفوظة، وكثرة تكراره للخطأ قد تدعوه إلى نسج جملا، وعبارات بناءً على الخطأ الذي يحفظه، وتستمر هذه المشكلة معه وقتا طويلا.

للصوت والموسيقى أثر ملحوظ في حفظ اللغة العربية، ومفرداتها، فلولا الصوت لما عرفنا نطق كثير من كلمات العربية، ولما بقيت محفوظة حتى اليوم، وكما هو معروف أن حاسة السمع هي وسيلة تعلم اللغة الأولى عند الإنسان، حيث لا بد أن يستمع إلى كلمات لغته استماعا صحيحا؛ حتى تكون مفردات اللغة عنده، وقواعدها سليمة. وللموسيقى والغناء أهمية أيضا في حفظ اللغة العربية، خصوصا الشعر، فانتقال الذائقة الشعرية إلينا قائم على تذوقنا للإيقاع الموسيقي للشعر. ويُحفظ الكلام المُلحَّن والذي فيه إيقاع سواء أكان شعرا أو نثرا أكثر من الكلام العادي، خصوصا عند الأطفال. من هذا المنطلق اقترحنا حلا لمشكلة رداءة حفظ، وقراءة المحفوظات المقررة للطلاب في المدارس، حيث سندرس أثر إنشاد الكلام شعرا ونثرا في جودة قراءته، وحفظه عند فئة من طالبات الصف التاسع في سلطنة عمان، تحديدا في مدرسة البلجاء الخزامية بالموالح الشمالية في ولاية السيب، محافظة مسقط.

مشكلة الدِّراسة:

انطلقت فكرة البحث من مشكلة يواجهها الأطفال، ومعلموهم كثيرا، وهي صعوبة حفظ المحفوظات المطالبين بها في المناهج الدراسيّة، مثلا: حفظ الحروف العربيّة، أو الأرقام، أو غيرها من المحفوظات، وعندما تُعرض عليهم المحفوظات، ويدرسونها بطريقة الإنشاد نجدهم يحفظون المطلوب منهم بسرعة أكبر من الحفظ التقليدي، وهو التلقين المباشر من المعلم. وتكون جودة قراءتهم للمحفوظات، وحفظهم لها أفضل من تلقيهم إياها بطريقة التعلم التقليدي؛ لأن النشيد، والإيقاع عموما سريع التأثير في النفس، وتبقى إيقاعاته تتردد في الذهن؛ وهذا ما يعزز حفظه الجيّد. ومن جهة أخرى النشيد عندما يُنشر غالبا يكون من يؤديه سليمة مخارج حروفه، ويضبط بالشكل الكلمات التي ينطقها؛ ليكون الوزن مستقيما، ويكون منطلقا سلسا في الإنشاد، والطفل عندما يسمع النشيد يُقلِّده كما هو، فيظهر تقليده الجيّد للمنشد في جودة قراءة، وحفظ المحفوظة المُطالب بها.

مشكلة صعوبة الحفظ، وعدم إتقان المحفوظ قراءة وحفظا موجودة أيضا عند الطلاب الذين يكونون في مراحل متقدِّمة من الدراسة، حيث إنهم يعانون من المحفوظات، ونجدهم يحفظونها بصعوبة، ومن يحفظها يكون حفظه لها مليء بالأخطاء الشفوية، مثل: ضبط الكلمات، وعدم إتقان مخارج الحروف، وعدم وجود طلاقة في قراءتها، أو تسميعها. وكوننا لحظنا تأثير النشيد في رفع جودة قراءة المحفوظ، وإتقان حفظه، قررنا أن نُجري مشروعا بحثيًّا يدرس هذا الأمر. وقد اخترت عيّنة البحث بقصد من المستويات المتميزة في مادة اللغة العربيّة من الصف التاسع بالمدرسة التي أتدرب فيها؛ لنرى أيضا هل يؤثر المستوى المتميز للطالب في رفع كفاءة القراءة والحفظ، أو لا يؤثر. وقد اخترت العيّنة من الصف التاسع تحديدا؛ لأن المحفوظات الموجودة في منهج اللغة العربيّة متنوعة، منها الشعر العمودي، ومنها شعر التفعيلة، ومنها المحفوظات النثريّة. وهذه المحفوظات مناسبة لدراسة أثر إنشاد الكلام شعرا ونثرا في رفع جودة حفظه، وقراءته.

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن مدى تأثير إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في جودة قراءته، وحفظه عند طالبات متميزات في مادة اللغة العربيّة من الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

٢. الكشف عن تأثير مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة في رفع جودة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة.

٣. الكشف عن تأثير عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتُحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها في رفع كفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة.

أسئلة الدراسة وفرضيّاتها:

السؤال العام:

- ما تأثير إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في رفع جودة قراءته، وحفظه عند طالبات متميزات في مادة اللغة العربيّة من الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة؟

الأسئلة الفرعيَّة:

- هل يؤثر مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة في رفع جودة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة؟
- ما تأثير عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتُحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها في رفع كفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة؟

سندرس مساهمة تأثير مستوى تميز الطالبة في اللغة العربيّة، وتأثير عدد من العوامل التي تطور، وتُحسن نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها في عضد رفع كفاءة القراءة، والحفظ للمحفوظات التي تُدرّس بطريقة النشيد.

الفرضيّات:

بناءً على أسئلة الدراسة وضعت الفرضيّات الآتية:

ف1: يوجد تأثير إيجابي بين إنشاد الكلام وجودة قراءته، وحفظه عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

ف2: لا يوجد تأثير إيجابي ولا سلبي بين مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة وجودة قراءة، وحفظ المحفوظات في المنهج الدراسي عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

ف: يوجد تأثير إيجابي بين عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها، وكفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

خطوات البحث الإجرائي:

- تحديد مشكلة البحث.
- اختيار المادة المُناسبة للدراسة (المحفوظات).
- إعطاء المحفوظات مجموعة من المنشدين لتلحينها، وإنشادها.
- اختيار عيّنة الدراسة المناسبة.
- إعداد اختبارات القراءة، والحفظ.
- إعداد الاستبانة.
- إرسال الاستبانة للطالبات.
- بدء الاختبارات القبلية للطالبات.
- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.
- تدريس المجموعة التجريبية المحفوظات بطريقة الإنشاد، وتدريس المجموعة الضابطة المحفوظات بطريقة تقليدية.
- إجراء الاختبارات البعدية.
- تحليل البيانات.
- إعداد البحث كاملا.

أهميّة الدِّراسة:

من وجهة نظري أن الدراسة التي أقوم بها ستُسهم إسهاما كبيرا في فتح المجال لغيري من المختصين، أو من التربويين عموما، للبحث والاطلاع في موضوع الدراسة، وتوسعة التجارب على فئات مختلفة. وللبحث أهمية نظريّة، وتطبيقيّة، هي:

الأهميّة النظريّة:

من الناحية النظريّة، سيُثري هذا البحث الحقل التربوي، خصوصا البيئات التربويّة العربيّة، وفي البيئة التربويّة بسلطنة عُمان تحديدا؛ كون موضوع البحث ليس شائعا كثيرا، والدِّراسات التربويّة فيه قليلة، وحتى الدِّراسات التي أُجريت في هذا الموضوع محدودة على فئات بسيطة، والأمر يحتاج إلى توسعة. وهذه التوسعة نرجو أن تصل إلى المختصين في وزارات التربية والتعليم، وإلى الأكاديميين في الجامعات والكليّات؛ حتى يُعدوا أدبيّات في الموضوع؛ لتخدم الطلاب، والباحثين، والدارسين.

الأهميّة التطبيقيّة:

هذه الدِّراسة لها أهميّة تطبيقيّة، وعمليّة كبيرة، حيث إنها ستُسهم في حل مشكلة صعوبة الحفظ عند الطلاب، وأيضا ستُحسّن جودة قراءة المحفوظات، من حيث النطق، وضبط الكلمات بالشكل الصحيح، والسرعة، والطلاقة في القراءة، والتسمية.

ومن جانب آخر قد تُنشأ معامل صوتيّة في المدارس؛ لتدريس دروس النصوص الأدبيّة عموما، والنصوص المقررة للحفظ خصوصا.

مصطلحات الدراسة:

الإنشاد: من الفعل الثلاثي نَشَدَ.

يُقال: نَشَدَ فلانٌ فلانًا، أي سأل فلانٌ فلانًا. والنشيد: هو الشعر الذي ينشده القوم بين بعضهم (الفراهيدي، 170هـ)[1].

وفي الوسيط (مجموعة من المؤلفين، 1972م)، أَنشد: قراءة الشعر بصوت مرتفع. والأنشودة مفردة، جمعها أناشيد، وهي الشعر الذي يتناشده القوم على إيقاع واحد. والمنشد، هو من يُلحّن الشعر، ويؤديه بإيقاع حسن. ويُقال أيضا: نشيدة، وهي النشيد نفسه.

جاء في تهذيب اللغة للأزهري (الأزهري، 2001م): نشدتها بمعنى عرفتها.

جاء في ديوان امرئ القيس (الكندي، 2004م):

وَأَنَا الَّذِي عَرَفَتْ مَعَدٌّ فَضْلَهُ ... **وَنُشِدتُ** عن حُجرِ ابنِ أمِّ قَطَامِ

ونُشِدت هُنا بمعنى طلبت.

كلمة إنشاد (طه، 2016م): دخلت حديثا في كلام الناس، ويقصدون بها الغناء الإسلامي؛ والغاية من هذا هو التفريق بين الغناء الديني، والغناء الدنيوي، ومعنى هذه الكلمة في اللغة هو إلقاء القصائد، وإسماعها الناس، أي أن هناك راوٍ يروي الشعر، حيث قال المتنبي:

وما الدهر إلا من رواة قصائدي ... إذا قلت شعرا أصبح الدهر منشدا

يرى أدونيس (فوزيّة، 2009م) أن جذر كلمة نشيد تعني الصوت، ورفع الصوت عن قول الشعر. الإنشاد خطوة أخيرة، حيث إنه بعد أن تُلحَّن القصيدة، أو الشعر بلحن يناسب الإيقاع الموسيقي، ثم يأتي شخص يُسمى المنشد، ليُسمع غيره الشعر مُلحنا، وهذه الخطوة الأخيرة تسمى الإنشاد.

في هذه الدراسة، أعني بالإنشاد، هو تلحين الشعر، أو غير الشعر وإسماعه الناس، وهذا التعريف هو نفسه تقريبا المذكور في المعجم الوسيط، وكتاب قضايا إنشاديّة، لكنهم جميعا تحدّثوا عن إنشاد الشعر فقط، وفي الحقيقة حتى الكلام النثري العادي بالإمكان أن يُلحّن، ويُنشد، ولم أجد تعريفا في المعاجم العربيّة، وكتب الإنشاد يذكر إنشاد أي كلام غير الشعر، لكنني وجدت أن هناك تطوّرا في مسألة النشيد، وهو إنشاد الشعر غير الموزون، أو

[1] . لم تُذكر سنة نشر الكتاب الذي اعتمدت عليه، فكتبت سنة وفاة الفراهيدي، صاحب كتاب العين.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

إنشاد ما يُسمى شعرا لكن اللغة العربيّة فيه من اللهجات العاميّة التي يتحدث بها المُنشد، مثلا: يكون معنا نشيد باللهجة العامية المصريّة، أو نشيد باللهجة العاميّة الخليجية، وغيرها، ومن وجهة نظري النثر يدخل في هذه الإنتاجات أيضا.

الكلام: من كلَّمه، أي إبراز ما في النفس من معانٍ بألفاظ منطوقة، هذا المعنى كان موجودا في ديوان بني أسد (573م)، وقد ورد ذكره في معجم الدوحة التاريخي الإلكتروني[٢].

في كتاب العين للفراهيدي، الكلام هو ما جاءت به اللغات عموما. ومن ناحية نحوية، وصرفية عند سيبويه في كتابه (سيبويه، 1988م)، فالكلام يعني: هو ما اتسق من الألفاظ، وأعطى معنى. وفي العمدة، لابن رشيق الأندلسي (ابن رشيق، 1981م): الكلام هو النثر، والشعر معا.

ترى حميرة الجنة (الجنة، 2020م): أن الكلام هو القدرة على نطق الأصوات؛ للتعبير عن المشاعر، والأفكار، والآراء.

والكلام هو كل ما يفيد معنى، خرج إلينا بتوظيف قواعد النحو، والصرف، وقد يكون مكتوبا يُقرأ، أو شفهيا يُسمع، والكلام قد يكون نثريًّا، أو شعريًّا.

هنا في هذه الدراسة نعتمد في تعريفنا للكلام على جميع التعريفات المذكورة؛ فكل تعريف قد وضّح معنى الكلام، لكن بشكل أدق تعريف ابن رشيق للكلام هو ما نريده، فقصدنا بأثر إنشاد الكلام في موضوع الدراسة، هو أثر إنشاد الشعر، والنثر معا في جودة حفظه، وقراءته.

الجودة: الجودة هي إحكام الشيء، وإتقانه. وهي مصدر جوّد يجوّد، حيث يقال: يجود جودة (جمعية المحافظة على القرآن الكريم، 2018م).

ويقال: جاد، أي صار جيّدا.

وقد جاءت في معجم الدوحة التاريخي للغة العربيّة[٣]، نقلا عن عدد من المصادر العربيّة مجموعة معانٍ لكلمة جودة، منها:

- الجودة من الجود، وذلك في قول الشاعر:

ولقد جمعتُ أجلّ ما جمع الفتى ... من جودة، وشجاعة، وبيان

- والجودة تعني الحسن أيضا، وشاهد على ذلك: "أنه -صلى الله عليه وسلم- أُتيَ بتمر فأعجبه جودته".
- وجودة، اسم مَرَّة، على وزن فَعلَة، وهي المرَّة من الجود، أي الكرم.

كل المعاني السابقة في محلها عن كلمة "جودة"، لكن ما يعنينا نحن في هذا البحث هو الحديث عن جودة قراءة، وحفظ المحفوظات المقررة في منهج اللغة العربية للصف التاسع، الفصل الدراسي الثاني، في مدارس سلطنة عُمان، أي أننا ندرس تأثير إنشاد الكلام في جودة إتقان القراءة، وإتقان الحفظ، من نواحٍ مختلفة، سنذكرها في بنود لاحقة من هذا البحث.

القراءة: من الفعل الثلاثي قَرَأَ، وتعني نطق كلمات النص المكتوب، وهي عملية؛ لترجمة العبارات، والتراكيب، والرموز المخطوطة باستعمال الشفتين.

ومن معاني الفعل الثلاثي قَرَأَ حسب ما ذُكر في معجم الدوحة التاريخي[٤] نقلا عن مصادر عربية:

- نطق كلمات المكتوب، واستدل على ذلك من كتاب الشعر والشعراء لابن قتيبة، عندما قال: "ادفع إليه صحيفتك يقرؤها".
- قراءة القرآن، تعني تلاوته، "اقرأ باسم ربك الذي خلق"} العلق:١{.
- تعني أيضا أبلغه السلام مني، "إن ربك -عز وجل- يقرأ عليك السلام".

والقراءة أيضا مصطلح لعلم من علوم القرآن الكريم، يُسمى: علم القراءات القرآنية، وهو منهج، وطريقة أداء معينة لتلاوة القرآن الكريم. ويكون منتقلا بالتواتر عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-، عن جبريل، عن رب العزة -تبارك وتعالى-، مثلا نقول: قراءة عاصم، قراءة ابن كثير، قراءة الكسائي. والقراء المشهورون عشرة، لكل واحد منهم راويان.

وهي عند البري (البري، 2019م): عملية من خلالها تُعرف الرموز المطبوعة، وتُفهم، ويُتفاعل معها.

وهي عند السرطاوي، ورواش (السرطاوي، رواش، 2016م): نظام فيه مجموعة من الأصوات يتفق عليها جماعة من الناس؛ لتسهيل الاتصال، والتواصل فيما بينهم.

ما يعنينا في هذا البحث هو مفهوم القراءة بالمعنى المعروف: نطق الكلمات، والنص المكتوب شفهيا، وتلك القراءة تُسمع؛ لأننا سنسمع جودة قراءة الطالبات للنصوص المقررة للحفظ في منهج اللغة العربية، من الفصل الدراسي الثاني.

الحفظ: من الفعل الثلاثي المتعدي حَفِظَ، والحِفظ مصدر حَفِظَ، وتعني صون الشيء من الضياع، وضمه.

ومن معاني الكلمة حسب ما ورد في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية[٥] نقلا عن كتب، ومقالات، ومصادر عربيّة متنوعة:

- حِفظ الوصيّة: حيث أورد البيت الشعري:

كانَ فهمٌ أَوصى بَنيه وصاةً... حَفظوها وكان فيهم مُصيبا

- حِفظ السر.
- تثبيت الشيء في الذاكرة.
- حرس المحارم، ورعايتها.
- حفظ الشيء، تكون بمعنى أحصاه.
- حفظ الدين، إقامة جميع أركانه.

التحفيظ إجرائيا عند العوادي، والجنابي (العوادي، والجنابي، 2017م، ص.7) هو: "عملية تُقاس باستظهار النصوص الشعرية (المحفوظات) بلفظ صحيح".

المعنى المراد من الحفظ في هذه الدراسة هو تثبيت الكلام في الذاكرة، ويكون ذلك التثبيت صحيحا، خاليا من الأخطاء، يُعبِّر عن جودة، وصحة طريقة الحفظ، وتُقاس جودة الحفظ بتسميع المحفوظ شفويًّا، أو كتابيًّا. لكننا في هذه الدراسة سنقيس جودة المحفوظ من خلال التسميع الشفوي.

---

٢. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الفعل المتعدي: كلَّم.

٣. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، كلمة جودة.

٤. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الفعل قَرَأَ.

٥. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الفعل حَفِظَ.

الأدبيات، والدِّراسات السابقة:

أولا: أدبيّات الدِّراسة

شعريّة الإنشاد: كثير من الدارسين يصفون اللغة العربيّة بأنها لغة شاعريّة، وهذه الظاهرة الموسيقية كانت عند العربي الأميّ القديم؛ لأنه كان الأدب سماعا فقط، وتلك الأذن تكون أذنا موسيقية؛ حيث إن نفس المتلقي تستريح عند سماع الأدب، وتشعر بعذوبته، ولو كان فيه نشاز لميّزته، وعرفته (فوزيّة، 2009م). الكلام العربي عموما فيه من الأساليب البلاغية، والتراكيب التي تدفع المتلقي إلى تلقيها بنفس غنائية، أي أنه يُحاول تلحين الكلام، وإنشاده. ومن أسباب وصول الشعر العربي إلينا، وأيضا الحِكَم، والأمثال، والوصايا، وشيء من النصوص النثريّة التي كانت تنتقل بين الناس شفويًّا قبل بدء مرحلة التدوين، هو إنشادها، وتلحينها من قِبل الناس الذين يتناقلونها بينهم. وتناقل تلك النصوص شفويًّا بالإنشاد أو الغناء أسهم إسهاما كبيرا في حفظ النصوص، أي: حفظ كلماتها، وحفظ النطق الصحيح لكلماتها، ومعرفة النبر والتنغيم المناسب لأساليبها، حتى قبل أن تُوضع فيها علامات الترقيم. حتى أن من أتوا لاحقا لكتابة الأدب قد قلّدوا من سبقوهم في المعاني، وفي صياغة التراكيب، وهذا سبب من أسباب تلقي الأدب القديم شفويًّا، وفيه شيء من الغناء الذي أثّر في نفس من سمِع ذلك الأدب، وهبّ للكتابة على منواله (أباعزي، 2021م).

اهتمت العرب بالكلام، فكانت تُنمّقه، وتزيّنه، وتمحصه أيما تمحيص؛ ليكون خاليا من الأخطاء اللغويّة الفاحشة. ركّزت كثيرا على أن يكون الكلام مقفى بقافية، ومسجوعا؛ لأن هذا النمط من الكتابة يترك أثرا بليغا في نفس المتلقي عند سماعه، وخصوصا أنهم كانوا في زمن لا تُعرف فيه الكتابة، ولا يُعرف فيه التدوين، ويعتمدون في الحفظ على آذانهم. فكانت العرب تنشد الشِّعر، وغيره، يتبارون في الأسواق في هذه الصنعة، والناس يحفظون إنشادهم، فيبقى النص محفوظا عند الناس في أذهانهم؛ بفضل تلقيهم إياه مُنشدا مُغنًّى. إضافة إلى حفظهم المُتقن للكلام العربي بسبب إنشاده، أيضا كانوا يلقونه إلقاء جيّدا، محافظين على سلامة النص الأصلي من الأخطاء. وهناك حقيقة تقول: إن الشعر مسموع أفضل من كونه مقروءا (فوزيّة، 2009م). وهذا يُثبت لنا أثر إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في الحفاظ على جودة قراءته، وفي حفظه في الذهن حفظا سالما.

ماهية الإنشاد: الإنشاد موهبة حضرت في محافل العربي قديما، وحديثا، وهي كما ذكرنا سابقا عبارة عن تلحين للكلام أيًّا كان، وغناء ذلك الكلام بصوت مسموع. وهذا الإنشاد للكلام تكون فيه إيقاعات تطرب آذان السامعين، فيقع تأثيرها في القلوب، وتلك الإيقاعات تكون بسبب النص المُنشد الذي فيه ربما سجع، أو طباق، أو مقابلة، أو غيرها من المحسنات البلاغيّة اللفظيّة، والمعنويّة، والتشبيهات، وبسبب تناسق الألفاظ، والتراكيب النحويّة، والانتقاءات الصرفيّة، وغيرها من مُحسّنات الكلام العربي. ليس شرطا أن ينشد الكلام كاتبه؛ لأن الكتابة موهبة، وحرفة، والإنشاد حرفة أخرى.

نرى اليوم النشيد العربي مزدهرا، ويظل حاضرا في مناسبات العربي المختلفة، وبعض المنشدين أصبحوا يُنتجون أناشيد لكل شيء يرونه، ويعجبهم، أو حتى تكون له مكانة عندهم. وهو وسيلة من وسائل كسب الرزق. فقد يكون الشاعر منشدا، أو المنشد يعتمد على شعر غيره، سواء أكان شعرا حديثا، أو حتى من الأشعار العربيّة القديمة، يلحنونها، وينشدونها، وتعرض على الناس صوتيا فقط، أو صوت وصورة. ومن صور التطور في النشيد في هذا العصر أن الأناشيد قد لا تكون باللغة العربية الفصيحة، فقد يكون النص المُنشد بلهجة من اللهجات العربيّة، وأحيانا فيه من اللهجات، ومن الإنجليزيّة، وغيرها. وأيضا لم يقتصر النشيد على الكلام الموزون المقفى، فأصبح كل نص قابل للإنشاد.

الجميل أن هناك قنوات تلفزة، وقنوات على منصة "يوتيوب" مهتمة بالأناشيد فقط، وتُنتج أعمالا راقية سامية، أهدافها تخدم المجتمع. وبعض تلك القنوات تربويّة تُعنى بالأطفال، والناشئة؛ لتعليمهم دينهم، والقيم، والمبادئ، وأيضا لتعليمهم لغتهم العربيّة، أو غيرها من اللغات، ولتعليمهم ما تحتويه مناهجهم الدِّراسيّة، لكن هذه الجهود التربويّة فرديّة لا تتبناها وزارات التربيّة والتعليم.

آخرا: الدِّراسات السابقة

في بحث تأثير استخدام الموسيقى في تدريس الشعر الإنجليزي في المدرسة الثانوية العليا SMA (ليزا فيتري، 2022م): بحثت الدراسة أثر استخدام الموسيقى في تدريس الشعر الإنجليزي لعينة من الطلاب والطالبات تكونت من 35 طالبا وطالبة. ووُزّعوا إلى مجموعة ضابطة تدرس الشعر بالطريقة التقليدية، ومجموعة متغيرة تدرس الشعر باستخدام الموسيقى. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ولم تكن هناك فروق تعزى إلى الجنس، ولم تكن هناك فروق تعزى إلى تفاعل الجنس مع المجموعة. هذه الدِّراسة جيّدة جدا، ومفيدة؛ حيث إنها أضافت معرفة نظريّة في مجال موضوع غناء الشعر، وتأثيره في تدريسه، وأعطت نتائج إيجابية، فقد تأثر الطلاب الذين كانوا في المجموعة التجريبية بطريقة تدريس الشِّعر الجديدة، وهي بالغناء، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست الِّعر دراسة تقليديّة.

في بحث دور الأناشيد في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية "النشيد الوطني الجزائري أنموذجا" (دليلة، 2022م): بحث الباحث الأثر اللغوي الذي يتلقاه الطلاب في عيّنة الدراسة من دراسة النشيد الوطني الجزائري، ودوره في تنشئتهم تنشئة لغوية سليمة. وكانت نتيجة البحث أن إيقاعات النشيد، وموسيقاه تؤثر في التلاميذ، وتطور مستوياتهم الحسيّة، والنطقيّة الصحيحة. ولها دور في تنمية الذاكرة السمعيّة عن الطالب. من وجهة نظري فكرة البحث جيّدة، لكن البحث يحتاج إلى تطوير، ورؤية أثر تطبيقه على مدى بعيد. أيضا البحث يفتقر إلى النتائج الإحصائية.

درس بحث دور نشاط المحفوظات في تنمية المهارات اللغوية عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي (دواودة، 2022م): أثر نشاط الأناشيد المدرسية في تربية الناشئة، وتنمية المهارات اللغويّة عندهم، ومن هذه المهارات: انطلاق اللسان، وفصاحة النطق. هذا البحث كان نظريا، إذ لم أجد التطبيق فيه على عيّنة من التلاميذ، فكان يصف فقط المحفوظات، وما يمكن أن تُكسبه الطالب في مرحلة التعليم الابتدائي.

في بحث فاعلية الأغاني في تعليم مفردات اللغة الإنجليزية (سوبريهاتين، 2021م): بحثت المادة دور الأغاني في إتقان مفردات اللغة الإنجليزية. البحث كان نظريا غير تطبيقيا، لكن فيه خلفية نظرية تخدم موضوع الدراسة. والاستنتاج الذي توصلت

إليه الباحثة، هو أن للغناء دور كبير في جعل الطلاب يتقنون نطق الكلمات بشكل صحيح، وعدم نسيانها.

في بحث طريقة الغناء في إتقان مفردات اللغة العربية في المدرسة الثانوية تزكى الصف الأول (سوريكا، 2020م): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الغناء في إتقان الطلاب لمفردات اللغة العربية، وتوصلت إلى أن للغناء دورا في إتقان الطالب وضبطه مفردات اللغة العربية، لكن لم يكن التأثير قويًّا، فقد كان معتدلا؛ لأن هناك طلاب يواجهون صعوبة في حفظ المفردات، والإمكانات غير مناسبة، وتضعف من جودة التطبيق. فكرة هذه الدِّراسة جميلة، ومناسبة للطلاب في المراحل الدراسية الدنيا.

في البحث العلمي لحميرة الجنة (الجنة، 2020م) الذي يدرس تأثير تطبيق طريقة الغناء لترقية مهارة الكلام لدى طلاب الفصل السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية الإسلامية 1 موجوكرطا: المشكلة التي تراها الباحثة، هي أن بعض الطلاب يواجهون مشكلة في الكلام باللغة العربية؛ لأنهم لا يتحدثون بها خارج المدرسة، وأيضا يشعرون بالملل عند دراسة النصوص بالطريقة التقليدية، فأرادت الباحثة تجربة غناء الكلام في رفع مستوى مهارة التحدث عند الطلاب. طبّقت الباحثة الاختبار القبلي قبل تدريس الطلاب الكلام بطريقة الغناء على مجموعة واحدة من الطلاب، وبعد الاختبار القبلي بدأوا في دراسة الكلام (المعلومات) في إحدى المواد بطريقة الغناء، وبعد إجراء الاختبار البعدي، تبيّن لها أن مستويات الطلاب في مهارة التحدث ارتفعت، بعد تطبيق الطريقة.

في البحث المعنون ب: أثر نشاط الغناء التربوي في تعليم اللغة (الصيفي، 2018م): يكشف لنا الباحث عن أهمية نشاط المحفوظات، والحفظ بطريقة الغناء في ترسيخ قواعد اللغة العربية، وتنميتها عند من تلقوها هكذا، وضعف مستويات اللغة العربية عند من يتعلمون المحفوظات بالطريقة التقليدية. تحاول الدراسة الكشف عن مدى فاعلية نشاط الغناء داخل الصف في تعليم المهارات اللغوية، وامتداده خارج القاعة الصفيّة، مستعينا بتجربته في التكوين الموسيقي، والدراسات السابقة التي رجع إليها، واستعان بها. ويُثبت لنا أن اللغة تُكتسب إجرائيا، بالتطبيق، وذلك مثلا بتطبيق مهارة الغناء.

في بحث أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (الجنابي، والعوادي، 2017م): طبق الباحثان البحث في عينة مكون من 79 تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من الذكور، ووزعوا إلى مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية. حيث درس طلاب المجموعة التجريبية النصوص الشعرية بطريقة التلحين والإنشاد، ودرس طلاب المجموعة الضابطة النصوص الشعرية بالطريقة التقليدية. استنتج الباحثان تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحفيظ، وسرعة القراءة. مدة إجراء البحث كانت سبعة أسابيع، وهذه قد تكون كافية، لكن أرى أن عينة البحث عددها كبير، فقد تحتاج وقتا أطول. عموما النتائج التي توصّل إليها الباحثان، نتائج مرضية، وهي فعلا كما افترضا، ومشكلة البحث أنه طُبِّق على الذكور فقط، فلو طُبِّق على الإناث أيضا في الوقت نفسه، بإمكانهم أن يدرسوا متغير الجنس في موضوع الدراسة.

في بحث العلاقة بين الشعر والموسيقى في تدريس تلاميذ مرحلة الأساس (أبو بكر، 2014م): ذكر الباحث أن تلاميذ مرحلة الأساس يعانون من صعوبة في فهم وحفظ النصوص الشعرية، رغم جهد المعلمين في توضيحها. انطلق الباحث ليستفيد من الموسيقى لحنا، وعزفا وأداء في تدريس النصوص الشعرية، ودراسة تأثيرها في الحفظ، والفهم. وقد توصل إلى أن إدخال الموسيقى يزيد من حفظ وفهم الطالب للشعر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يدرسون الشعر باللحن، والآخرين الذين يدرسونه بالطريقة التقليدية، لصالح التلاميذ الذين يدرسون الشعر باللحن والموسيقى.

في بحث طريقة الإشارات المقترحة لتعليم وحفظ التلامذة للنصوص الشعريّة (العبيدي، 2014م): يعض لنا الباحث صعوبة تعلم المحفوظات الأدبية، وحفظها، واقتراحه لحل هذه المشكلة من خلال تطبيق طريقة الإشارات، ويقصد بالإشارات هنا في دراسته: تلحين المحفوظات المقررة عنده، وغناؤها، وأيضا الاستعانة بصور، ورموز بصرية تُناسب كل نص، ويعلم الطلاب المحفوظات بطريقة الغناء، وفي الوقت ذاته يعرض عليهم الصور، والرموز التي تعبر عن المحفوظة التي يتعلمونها. قد استمر تطبيق الدراسة سنتين، وكانت العينة مكونة من خمسة تلاميذ، ثلاثة من الصف الخامس الابتدائي، واثنين من الصف السادس الابتدائي. درّس الباحث في السنة الأولى تلامذة الصف الخامس، ثم السنة الثانية درّس تلامذة الصف السادس. وقد أثبت الباحث نهاية بحثه من فاعلية الطريقة التي طبّقها، ويوصي بتطبيقها على عيّنات كبيرة.

منهج الدِّراسة:

لإجراء هذه الدِّراسة اتبعنا المنهج التجريبي، والوصفي، حيث جرّبنا إنشاد الكلام شعرا ونثرا في جودة قراءته، وحفظه، ووصفنا النتائج، والمشكلات، وكل ما له علاقة بمتغيرات الدراسة.

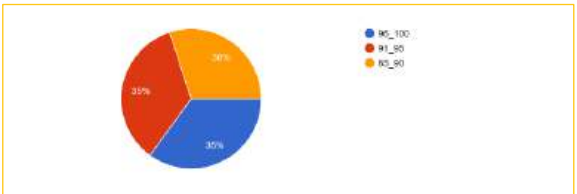
عيّنة الدِّراسة:

العيّنة التي اخترتها هي 18 طالبة من طالبات الصف التاسع بالمدرسة التي كنت أتدرب فيها، مدرسة البلجاء الخُزامية، في الموالح الشمالية بولاية السيب في محافظة مسقط. وكانت العيّنة قصديّة، اخترت الطالبات المتميزات في مادة اللغة العربية من الصف التاسع، والحاصلات على أعلى الدرجات على مستوى الدفعة في المادة؛ حتى أدرس هل للتميز أثر في رفع جودة قراءة وحفظ المحفوظات المقررة في المنهج عند إنشادها، أو ليس له إثر في ذلك. سبب اختياري لطالبات الصف التاسع بالتحديد هو وجود محفوظات متنوعة عندهم في منهج اللغة العربية الفصل الدراسي الثاني، إذ يوجد الشعر العمودي، وشعر التفعيلة، والنثر، وهذا مناسب أكثر لدراسة إثر إنشاد الكلام عموما أيًّا كان في جودة قراءته، وحفظه.

وقد قسّمت عشوائيا عيّنة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة فيها 10 طالبات: تدرس المحفوظات المقررة بطريقة تقليدية. وأخرى تجريبية مكون من 8 طالبات تدرس المحفوظات بطريقة الإنشاد.

جدول رقم (1): توزيع عيّنة الدراسة إلى مجموعة ضابطة، ومجموعة متغيرة.

المجموعة	العدد	دراسة المحفوظات
ضابطة	10طالبات	بطريقة تقليدية
تجريبية	8 طالبات	بطريقة الإنشاد



شكل رقم (1): مستويات تميز عيّنة الدراسة في مادة اللغة العربية الفصل الدراسي الأول.

متغيرات الدِّراسة:

المتغير المستقل: إنشاد الكلام.

المتغير التابع: جودة حفظ الكلام، وقراءته.

حدود الدراسة:

المكانية: مدرسة البلجاء الخزامية (من 8 إلى 10) بالموالح الشمالية في ولاية السيب.

الزمانية: من يوم الثلاثاء 2 من رمضان 1445هـ|| 12 من مارس 2024م، إلى يوم الخميس 16 من شوال 1445هـ|| 25 من أبريل 2024م.

البشرية: الطالبات المتميزات في اللغة العربية، والحاصلات على درجات من 85 إلى 100 في مادة اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول من الصف التاسع.

المادة المساعدة في إجراء البحث[٦]: المحفوظات المقررة من قِبل وزارة التربية والتعليم، للفصل الدراسي الثاني من منهج اللغة العربية للصف التاسع. محفوظات عبارة عن: شعر عمودي، وشعر تفعيلة، ونثر، مُلحنة، ومُنشدة من قِبل عدد من المنشدين العمانيين، بجماعة الثقافة الإسلامية التابعة لعمادة شؤون الطلبة في جامعة السلطان قابوس.

أدوات الدِّراسة:

استخدمنا ثلاث أدوات في هذه الدِّراسة؛ للتوصل إلى النتائج بدِقّة، وموضوعيّة، والأدوات هي:

الملاحظة، والاختبارات القبليّة، والبعديّة، والاستبانة.

أولا: الملاحظة

من خلال الملاحظة، سنرى مدى جودة قراءة، وحفظ المحفوظات المقررة في المنهج المدرسي عند عيّنة الدراسة، وذلك قبل البدء في تدريس المحفوظات، وقبل تقسيم الطالبات إلى مجموعات، ضابطة، وتجريبية، وبعد التقسيم إلى ضابطة، وتجريبية، وأثناء تدريس المحفوظات للمجموعتين، وبعد الانتهاء من تدريس المحفوظات للمجموعتين.

ثانيا: الاختبارات القبليّة، والبعديّة

هذه الأداة داعمة لأداة الملاحظة، حيث إنني بناءً على معايير تقييم معينة وضعتها في اختبار الحفظ، والقراءة، سألحظ أداء الطالبات اللواتي في عيّنة الدراسة. أقمنا أربع اختبارات، اختبارين قراءة، وحفظ قبل أن نقسم الطالبات إلى مجموعتين، ضابطة، وتجريبية، وقبل بدء تدريس المحفوظات. واختبارين قراءة، وحفظ بعد أن قسمنا الطالبات إلى مجموعة ضابطة، وتجريبية، وبعد أن أنهينا تدريس المحفوظات.

جدول رقم (2): معايير تقييم الباحثة بنود الاختبارات لطالبات عينة الدراسة.

1	2	3
ضعيفة	متوسطة	ممتازة

*حكّمت الاختبارات القبلية والبعدية مشرفتي على البحث، الدكتورة فوزيّة الفهديّة.

*ستكون نماذج الاختبارات القبلية، والبعدية مُدرجة في ملاحق هذه الدراسة[٧].

جدول رقم (3): التحقق من ثبات اختبار القراءة، والحفظ.

نوع الاختبار	عدد بنود التقييم	درجة الثبات (ثبات الاتساق الداخلي باستخدام التجزئة النصفية/ معادلة سبيرمان-براون).
اختبار القراءة	5	0.93
اختبار الحفظ	5	0.93

من خلال الجدول، درجة ثبات الاختبارين 0.93، وهذه الدرجة أعلى من 0.7، وهذا يُثبت أن درجة ثبات الاختبارين عالية.

أخيرا: الاستبانة

صُممت الاستبانة من قِبل الباحثة، حيث احتوت على عشر عبارات، ذات استجابة ثلاثية حسب مقياس ليكرت الثلاثي. والعبارات تقيس جودة نطق الطالبة، وإجادتها لمهارة التحدُّث باللغة العربيّة الفصيحة.

جدول رقم (4): الإجابات عن أسئلة الاستبانة بناءً على مقياس ليكرت الثلاثي.

1	2	3
لا ينطبق	ينطبق أحيانا	ينطبق دائما

*حكّمت الاستبانة مشرفتي على البحث، الدكتورة فوزيّة الفهديّة.

*سيكون نموذج الاستبانة مُدرج ضمن ملاحق هذه الدراسة[٨].

[٦]. ستكون المحفوظات مُدرجة بصيغة صوتية إنشادية في ملاحق البحث: ملحق رقم 1.

[٧]. ملحق رقم 2 اختبار القراءة، وملحق رقم 3 اختبار الحفظ.

[٨]. ملحق رقم 4.

جدول رقم (5): درجة ثبات الاستبانة:

المتغير	عدد الفقرات	درجة الثبات (باستعمال معامل ثبات ألفا كرونباخ).
عوامل تؤثر في فصاحة النطق، وإجادة مهارات التحدث.	10	0.7

من خلال النتيجة يتضح لنا أن معامل الثبات للاستبانة 0.7، وهي درجة ثبات جيّدة.

التحليل الإحصائي للبيانات باختبار فرضيّات الدِّراسة، وعرض النتائج:

استعملنا برنامج مايكروسوفت إكسل، وبرنامج pspp لتحليل البيانات تحليلا إحصائيًّا مناسبا.

ف1: يوجد تأثير إيجابي بين إنشاد الكلام وجودة قراءته، وحفظه عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

جدول رقم (6): تحليل نتائج اختبار القراءة القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة.

المجموعة	العيّنة	اختبار القراءة القبلي		اختبار القراءة البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	8	2.575	0.21	2.97	0.15
المجموعة الضابطة	10	2.72	0.21	2.84	0.211

من خلال البيانات السابقة، يتضح لنا أن المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعتين، التجريبية، والضابطة قد ارتفع، ولكن ارتفاعه مع المجموعة التجريبية كان أكبر من ارتفاعه مع المجموعة الضابطة، وهذا يؤكد الفرضية التي افترضناها، وهي: أن إنشاد الكلام شعرا، ونثرا يؤثر إيجابا في رفع جودة القراءة عند الطالبات. وارتفاع المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة بإمكاننا تفسيره بالآتي: هو اهتمام الطالبات باللغة العربية، وحبهن لها، وتفاعلهن الإيجابي مع البرنامج المُطبق، أيضا بسبب طول فترة تطبيق البرنامج، فقد كان عند الطالبات مُتسع من الوقت؛ للاهتمام بالمحفوظات، والتركيز على إتقانهن.

أما من خلال الانحراف المعياري، يتبين لنا أن المجموعتين في الاختبار القبلي كانتا في منطقة واحدة تقريبا، لكن بعد تطبيق تدريس المحفوظات بطريقة الإنشاد مع المجموعة التجريبية، وبالطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة، الانحراف المعياري ابتعد كثيرا عن نقطة التمركز عند المجموعة التجريبية، وهذا دليل على التأثر الكبير من قِبل الطالبات اللواتي في المجموعة التجريبية بتدريسهن المحفوظات بطريقة الإنشاد. أما المجموعة الضابطة، فلم يتغير الانحراف المعياري فيها، وهذا دليل على أن مستوى تقارب الأداء بين الطالبات كان قبل تدريسهن المحفوظات بطريقة تقليدية، وبعد تدريسهن هو نفسه.

جدول رقم (8): تحليل نتائج اختبار الحفظ القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة.

المجموعة	العيّنة	اختبار الحفظ القبلي		اختبار الحفظ البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	8	2.6	0.3	3	0
المجموعة الضابطة	10	2.4	0.38	2.6	0.36

من خلال نتيجة الجدول، نرى أن المتوسط الحسابي للمجموعتين قد ارتفع بعد تطبيق الاختبار البعدي، ولكن ارتفاعه مع المجموعة التجريبية كان أكبر من ارتفاعه مع المجموعة الضابطة. والارتفاع في المتوسط الحسابي مع المجموعة التجريبية يُثبت لنا الفرضيّة التي تقول: إن إنشاد الكلام شعرا، ونثرا يؤثر إيجابا في رفع جودة الحفظ عند الطالبات. والارتفاع في المتوسط الحسابي عند المجموعة الضابطة، قد يكون بأحد هذه الأسباب: اهتمام الطالبات باللغة العربيّة، والتفاعل الإيجابي مع البرنامج المُطبّق، وطول فترة تطبيق البرنامج أعطى الطالبات مساحة، ووقتا كافيا للتركيز على حفظ المحفوظات.

ومن حيث الانحراف المعياري، في المجموعة التجريبية، والضابطة الانحراف كان في الاختبار القبلي متساويا تقريبا، وهذا يدل على تقارب مستويات الطالبات، أما في الاختبار البعدي كان الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية يساوي صفرا، وهذا دليل على أن أداء الطالبات اللواتي كن في المجموعة التجريبية بعد تدريسهن المحفوظات بطريقة الإنشاد هو نفسه مع جميع الطالبات. والانحراف المعياري مع المجموعة الضابطة نقص قليلا، هذا قد يُفسّر بأن الطالبات في هذه المجموعة بدأ اهتمامهن جميعا يزيد بالمحفوظات.

ف2: لا يوجد تأثير إيجابي ولا سلبي بين مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة وجودة قراءة، وحفظ المحفوظات في المنهج الدراسي عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

مستويات الطالبات حسب الآتي:

1: 85_90.

2: 91_95.

3: 96_100.

جدول رقم (9): يوضّح مستوى تميز كل طالبة، ودرجاتها في اختبارات القراءة، والحفظ القبليّة، والبعديّة.

المجموعة	الطالبة	مستوى تميزها	القبلي		البعدي	
			نتيجة اختبار الحفظ	نتيجة اختبار القراءة	نتيجة اختبار الحفظ	نتيجة اختبار القراءة
المجموعة التجريبية	1	1	13	12	15	15
	2	3	13	14	15	15
	3	3	15	13	15	15
	4	2	12	12	15	15
	5	3	14	12	15	15
	6	2	9	13	15	15
	7	2	14	14	15	15
	8	3	14	13	14	15
المجموعة الضابطة	1	1	15	15	10	14
	2	1	12	12	15	15
	3	1	11	13	15	15
	4	1	9	14	14	15
	5	2	13	14	14	15
	6	3	15	15	15	15
	7	2	12	14	15	15
	8	3	14	12	11	13
	9	2	7	14	15	15
	10	1	7	13	9	10

من خلال البيانات التي يُظهرها الجدول، يبدو لنا أن أغلب الطالبات بمختلف المستويات ارتفع أداؤهن إلى الأحسن في الاختبارات البعديّة، إلا اثنتين، واحدة من مجموعة الطالبات رقم 1، وأخرى من مجموعة الطالبات رقم 3، وهذه القِلّة لا يُمكن عدّها أساسا نحكم بناءً عليه؛ لأن الغالبية ارتفع مستوى القراءة، والحفظ معهن. وقد كانت مستويات الطالبات اللواتي مستوياتهن أعلى، وهن من المجموعة رقم 3 أعلى في الاختبارات القبليّة، والبعديّة من باقي الطالبات، ومستويات الطالبات اللواتي في المجموعة رقم 2 أعلى من مستويات الطالبات اللواتي في المجموعة رقم 1، وأقل من مستويات الطالبات اللواتي في مجموعة رقم 3، والطالبات اللواتي في المجموعة رقم 1 هن أقل أداء في الاختبارات القبليّة، والبعديّة من باقي الطالبات. إذن هذه النتائج جاءت عكس الفرضيّة التي افترضناه، والتي تقول: لا يوجد تأثير إيجابي ولا سلبي بين مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة وجودة قراءة، وحفظ المحفوظات في المنهج الدراسي عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

ف3: يوجد تأثير إيجابي بين عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها، وكفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة.

جدول رقم (10): طول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي.

المتوسط	اتجاه الرأي لمقياس ليكرت الثلاثي
من 1 إلى 1.66	ضعيف
من 1.67 إلى 2.33	متوسط
من 2.34 إلى 3	عالٍ

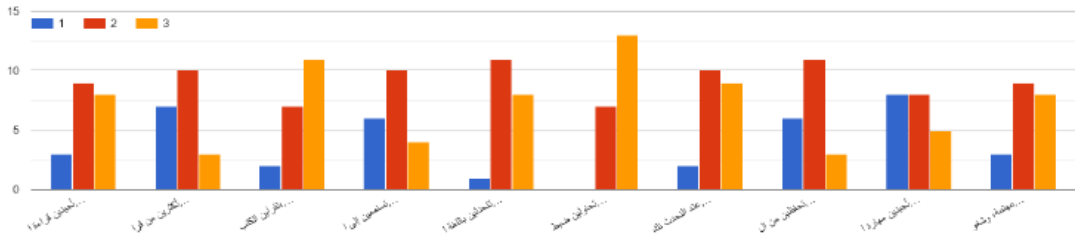
بناءً على هذا الجدول، سوف أحكم على نتائج الجدول القادم بالضعف، والتوسط، والمستوى العالي.

جدول رقم (11): عرض عبارات الاستبانة، والمتوسط الحسابي لكل عبارة، والانحراف المعياري، وتحديد مستوى كل عبارة بناءً على اتجاه الرأي لطول الخلايا في مقياس ليكرت الثلاثي.

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	تُجيدين قراءة القرآن الكريم قراءة مجوّدة.	2.18	0.71	متوسط
2	تُكثرين من قراءة الكتب العربية ما عدا الروايات.	1.82	0.71	متوسط
3	تقرأين الكتب، والنصوص بالتشكيل.	2.47	0.61	عالٍ
4	تستمعين إلى الخطب، والبرامج، والإذاعات، ... التي تكون باللغة العربية الفصيحة.	1.82	0.71	متوسط
5	تتحدثين باللغة العربية الفصيحة.	2.35	0.59	عالٍ
6	تحاولين ضبط الكلمات عند التحدث.	2.65	0.48	عالٍ
7	عند التحدث تكون مخارج حروفك سليمة.	2.35	0.59	عالٍ
8	تحفظين من الشعر العربي، والحكم، والأمثال العربية القديمة.	1.76	0.64	متوسط
9	تُجيدين مهارة الإلقاء.	1.71	0.75	متوسط
10	مهتمة، وشغوفة باللغة العربية.	2.24	0.73	متوسط
المجموع		2.14	0.65	متوسط

من الجدول يتبين لنا أن المتوسط الحسابي للعبارة الأولى جاء متوسطا؛ لأن مستويات الطالبات في القراءة بشكل عام جيّدة، لكن ينقصها التجويد دراية، وتطبيقا حتى تصل إلى المستوى العالي. ومتوسط العبارة الثانية جاء متوسطا أيضا؛ لأن الطالبات نوعا ما مهتمات بقراءة الكتب، لكن قراءتهن للروايات أكثر من قراءة باقي الكتب. ومتوسط العبارة الثالثة جاء عاليا؛ لأن الطالبات حسب ملاحظتي لهن يجتهدن كثيرا في قراءة أي شيء بالتشكيل؛ وهذا لمعلمة اللغة العربية دور كبير في زرعه في أنفسهن، وتشجيعهن عليه. والعبارة الرابعة جاء متوسطها متوسطا؛ لأن الطالبات غالبا يُتابعن برامج متنوعة، ويستمعن إلى مواد صوتية مختلفة غالبا تكون بلغة عربية فصيحة. جاءت متوسطات العبارات الخامسة، والسادسة، والسابعة عالية وهذا من وجهة نظري سببه متابعة معلمة اللغة العربية هذه الأمور فيهن، وتنبيههن دائما للالتزام بها.

جاءت متوسطات العبارات الثلاث الأخيرة متوسطة، وهذا قد يعود إلى كل طالبة، فقد نجد طالبات متميزات في اللغة العربية يهتمن بحفظ الشعر القديم، وغيرها من النصوص الأدبية التراثية العربية القديمة، وتجيد الطالبة مهارة الإلقاء، وشغوفة باللغة العربية، وفي المقابل نجد طالبات متميزات في اللغات العربية، ولا يعرن العوامل المذكور أي اهتمام، ويكون ذلك التميز ابتغاء للدرجات فقط. المتوسط الحسابي العام جاء متوسطا؛ وهذا يُفسر الفرضية التي افترضناه، والتي تقول: يوجد تأثير إيجابي بين عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها، وكفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة. فقد كان أداء الطالبات، وكفاءة قراءة المحفوظات، وحفظهن متوسطا في البداية مع جميع المجموعات، وهذه العوامل تبين لنا تأثيرها الإيجابي في مستويات الطالبات.



شكل رقم (2): العوامل المؤثرة في تحسين النطق، وإجادة مهارة التحدث عند الطالبات.

المتوسط الحسابي العام المتوسط في علاقة الطالبات بالعوامل التي تؤثر في تحسين النطق، وإجادة مهارة التحدث، من خلال هذا الشكل جاءت متوسطة نوعا ما، وهذا التوسط كان ظاهرا في أداء الطالبات في حفظ، وقراءة المحفوظات قبل تطبيق البرنامج، حيث لم يكن منخفضا، ولا عاليا، كان عاديًّا، متوسطا.

التوصيات:

بعد أن توصلنا إلى نتائج هذا البحث، وهذه الدراسة التي أرى أن موضوعها غير منتشر في الساحة التربوية العمانية، أُوصي بالآتي:

- على الباحثين التربويين تسليط الضوء على هذا الموضوع، وتوسعة الدراسات فيه على فئات متعددة، ابتداءً بالأطفال، وانتهاءً بالكبار، ذكورا، وإناثا.
- طبقت هذه الدراسة على عيّنة كلها من الإناث، واستصعب عليّ تطبيقها على الذكور، وأُوصي الباحثين من بعدي بإجراء هذه الدراسة على عدد من الذكور من الصف التاسع، في الفصل الدراسي الثاني، والاستعانة بالمحفوظات نفسها.
- على وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان العناية بهذا الأمر، والسعي إلى حل مشكلة صعوبة الحفظ، وقلة جودتها بتطبيق هذا الحل، سواء لحفظ محفوظات مادة اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية، أو حتى المواد الدراسيّة الأخرى، مثل محفوظات مادة التربية الإسلامية، أو غيرها من المواد.
- أيضا على الوزارة العناية بضبط شكل المحفوظات، والتأكد من صحتها اللغوية في الكتب الدراسية؛ لأنه أحيانا يكون ضبط الكلمات في المحفوظات خطأ، والمعلم يكون غير دارٍ بالخطأ ولا يصححه لطلابه، فالنتيجة هي أن الطلاب يحفظون المحفوظات خطأ، وهذا الخطأ قد يقلل من جودة الفصاحة عندهم.
- على الوزارة أن تُعيّن فريقا يُعنى بالإنتاجات الصوتية، تحديدا الأناشيد في وزارتها، يعمل على تلحين المحفوظات شعرا، ونثرا، وإنشادها، وإخراجها بمستوى جيّد.
- أوصي الوزارة أيضا بانتقاء المنشدين الذين ينشدون المحفوظات، وتوسعة النظر إلى المواهب، وكيفية استثمارها استثمارا جيدا يخدم العملية التعليمية.
- إنشاء معامل صوتيّة في المدارس تخدم جميع المواد الدراسيّة، ومن ضمن مهامها استعراض محفوظات، ونصوص اللغة العربية عموما مُنشدة.
- تأهيل المعلمين في الجامعات، والكليات لتدريس الطلاب بطريقة الإنشاد شيئا من النصوص التي يدرسونها.
- تعاون الأهالي مع المعلمين؛ للسعي إلى تدريس التلاميذ النصوص بطرق غير تقليدية؛ دفعا للملل، وليكون التدريس فاعلا.

الخاتمة:

تحدثنا في هذه الدراسة عن موضوع: أثر إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في رفع جودة قراءته، وحفظه عند طالبات الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخزامية في الموالح الشمالية بولاية السيب من محافظة مسقط. وعيّنة الدراسة كانت عبارة عن 18 طالبة، من الطالبات ذوات المستويات العالية في مادة اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول، تراوحت المستويات بين الدرجات 85- 100، وقد قسمنا هذه المستويات إلى مجموعات ثلاث: مجموعة رقم 1: 90_85، ومجموعة رقم 2: 95_91، ومجموعة رقم 3: 100_96.

كان سؤال الدراسة العام: ما تأثير إنشاد الكلام شعرا، ونثرا في رفع جودة قراءته، وحفظه عند طالبات متميزات في مادة اللغة العربيّة من الصف التاسع بمدرسة البلجاء الخُزاميّة؟

وتوصلنا إلى أن إنشاد الكلام شعرا، ونثرا يُسهم في رفع جودة حفظ المحفوظة، وجودة قراءتها، عند عيّنة الدراسة المحددة.

والأسئلة الفرعية هي:

_ هل يؤثر مستوى تميز الطالبة في مادة اللغة العربيّة في رفع جودة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة؟

وكانت النتيجة التي توصلنا إليها هي أن مستوى تميز الطالبة في اللغة العربية كان له دور في رفع جودة قراءة، وحفظ المحفوظات.

_ ما تأثير عدد من العوامل التي تُسهم في تطوير، وتُحسين نطق الطالبة، وإجادة مهارة التحدُّث عندها في رفع كفاءة قراءة، وحفظ المحفوظات المطالبين بها في منهج اللغة العربيّة؟

تبيّن لنا من خلال النتائج أن العوامل التي حددناها كان لها تأثير إيجابي في أداء الطالبات في حفظ، وقراءة المحفوظات.

ندعو من يأتي بعدنا أن يستكمل طريق البحث في هذا الموضوع، وتوسعته على نطاقات، وبيئات مختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أباعزي، مبارك. (2021م). الحفظ والشعرية: أثر الحفظ في استرساخ المنوال الشعري. قوافل، النادي الأدبي بالرياض، 26-31.

ابن رشيق، أبو علي. (1981م). العمدة في محاسن الشعر وآدابه. (ط 5). دار الجيل.

أبو بكر، طارق الشيخ. (2014م). العلاقة بين الشعر والموسيقى في تدريس تلاميذ مرحلة الأساس. مجلة العلوم الإنسانية جامعة السودان، مج (15). ع (2). 131-140.
الأزهري، أبو منصور. (2001م). تهذيب اللغة. (ط 11). 222. دار إحياء التراث العربيّ، بيروت.
البري، هند. (2019م). مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير البرنامج الدولي لليونسكو LAMP. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج (2). 297-323.
جمعية المحافظة على القرآن الكريم. (2018م). المنير في أحكام التجويد. (ط 37). المطابع المركزية، الأردن.
الجنة، حميرة. (2020م). تأثير تطبيق طريقة الغناء لترقية مهارة الكلام لدى طلاب الفصل السابع بالمدرسة المتوسطة الحكومية الإسلامية 1 موجوكرطا (شعبة تعليم اللغة العربية بقسم تعليم اللغة كلية التربية والتعليم). جامعة سونن امبيل الحكومية الإسلامية سورابايا.
دليلة، مسكين. (2022م). دور الأناشيد في تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية "النشيد الوطني الجزائري أنموذجا". جسور المعرفة، مج (8)، ع (3). 416-428.
دواودة، حمزة. (2022م). دور نشاط المحفوظات في تنمية المهارات اللغوية عند تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي على كافي تندوف، الجزائر، مج (6)، ع (1). 56-73.
السرطاوي، عمران، رواش فؤاد. (2016م). القراءة، مفهومها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. (ط 1).
سوريكا، إيسي. (2020م). طريقة الغناء في إتقان مفردات اللغة العربية في المدرسة الثانوية تزكّى الصف الأول (درجة الإجازة العالية في اللغة العربية، كلية التربية قسم تعليم اللغة العربية). الجامعة الإسلامية الحكومية بجوروب.
سيبويه، عمرو. (1988م). الكتاب. (ط 3). مكتبة الخانجي، القاهرة.
الصيفي، محمد. (2018م). أثر نشاط الغناء التربوي في تدريس اللغة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن زهر، 131-148.
طه، حمدون. (2016م). قضايا إنشادية. (ج1). شبكة سما العالمية.
العبيدي، عبد الحسن. (2014م). طريقة الإشارات المقترحة لتعليم وحفظ التلامذة النصوص الشعرية. كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي. 327-351.
العوادي، هاشم، الجنابي، مهند. (2017م). أثر تلحين النصوص الشعرية لمادة القراءة العربية في التحفيظ وسرعة القراءة عند تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع (33)، 394-412.
الفراهيدي، الخليل. (170هـ). كتاب العين. دار ومكتبة الهلال.
فوزيّة، عبادشي. (2009م). شعريّة الإنشاد عند محمود درويش (رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات). جامعة حسيبة بن بو علي -الشلف-.
الكندي، امرؤ القيس. (2004م). ديوان امرئ القيس. (ط2). دار المعرفة، بيروت.
معجم الدوحة التاريخ للغة العربية.
نخبة من اللغويين بمجمع اللغة العربية بالقاهرة. (1972م). المعجم الوسيط. (ط 2). مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

المراجع الأجنبية:

Fitri, Lisa. (2022). THE IMPACT OF USING MUSIC ON TEACHING ENGLISH POETRY IN SENIOR HIGH SCHOOL SMA NEGERI 6 PADANGSIDIMPUAN. Jurnal ESTUPRO Vol. 9-16.

Suprihatin, Suprihatin. (2021). The Effectiveness of Songs to Teach English Vocabulary (Institut Teknologi Sepuluh Nopember, Indonesia).

قائمة الملاحق

ملحق رقم 1: المحفوظات المقررة في منهج اللغة العربية للصف التاسع من الفصل الدراسي الثاني مُنشدة، من قِبل منشدين من جماعة الثقافة الإسلامية التابعة لدائرة الإرشاد، والتوجيه الديني، بجامعة السلطان قابوس.

https://drive.google.com/drive/folders/1seKEFOyje2ZOfzBA3DjV5JmvagI4LTyE

ملحق رقم 2: اختبار القراءة (هو نفسه القبلي، والبعدي).

اختبار القراءة

اسم الطالبة	أغلب مخارج حروفها صحيحة	تقرأ بسلاسة، وطلاقة	غالبا تضبط الكلمات بالشكل الصحيح عند القراءة	توظف النبر والتنغيم عند القراءة	سرعة القراءة

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

ملحق رقم 3: اختبار الحفظ (هو نفسه الاختبار القبلي، والبعدي).

اختبار الحفظ

اسم الطالبة	أغلب مخارج حروفها صحيحة	تُسمّع بطلاقة	غالبا تضبط الكلمات بالشكل الصحيح عند التسميع	توظف النبر والتنغيم عند التسميع، والتفاعل مع النص	سرعة التسميع

ملحق رقم 4: استبانة العوامل التي تُسهم في تطوير النطق، ومهارة التحدث.

العوامل التي تُسهم في تطوير النطق، ومهارة التحدث

عزيزتي الطالبة، هذا مجموعة من الأسئلة نرجو منكِ التكرُّم بالإجابة عنها.

اسمك الكريم:

الصف:

١/٩ ٣/٩

درجتك في مادة اللغة العربية الفصل الدراسي الأول:

٩٦_١٠٠ ٩١_٩٥ ٨٥_٩٠

دونكِ مجموعة من الأسئلة، أجيبي عنها باختيار أحد الأرقام (١، ٢، ٣)، والتي تعني: ١= لا ينطبق، ٢= ينطبق أحيانا، ٣= ينطبق دائما.

مع العلم بأنه لا توجد إجابة صح، وإجابة خطأ.

		١	٢	٣
١	تُجيدين قراءة القرآن الكريم قراءة مجوّدة.			
٢	تُكثرين من قراءة الكتب العربية ما عدا الروايات.			
٣	تقرأين الكتب، والنصوص بالتشكيل.			
٤	تستمعين إلى الخطب، والبرامج، والإذاعات، ... التي تكون باللغة العربية الفصيحة.			
٥	تتحدثين باللغة العربية الفصيحة.			
٦	تحاولين ضبط الكلمات عند التحدث.			
٧	عند التحدث تكون مخارج حروفك سليمة.			
٨	تحفظين من الشعر العربي، والحكم، والأمثال العربية القديمة.			
٩	تُجيدين مهارة الإلقاء.			
١٠	مهتمة، وشغوفة باللغة العربية.			

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

فاعلية استراتيجية العدسة الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي العميق لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

أ. حصة محمد حمدان الجهني
بكالوريوس لغة عربية/ وزارة التعليم/ الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة/ ثانوية بحرة المجاهدين الأولى.

The Effectiveness of the Smart Lens Strategy in Developing Deep Reading Comprehension Skills among First-Year Secondary School Female Students.

Hessa Muhammad Hamdan Al -Juhani
Ministry of Education / General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah / First Bahrah Al-Mujahideen Secondary School

Email: el2hanaa1@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
العدسة الذكية - الفهم القرائي.

KEY WORDS:
Smart Lens Strategy, Reading Comprehension.

مستخلص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية " العدسة الذكية" في تنمية مهارات الفهم القرائي العميق لدى طالبات الصف الأول ثانوي. تعتمد الاستراتيجية على ست عدسات تحليلية هي: عدسة الكاتب، القارئ، الناقد، القيم، الإبداع، والتقويم؛ حيث توجّه الطالبة للنظر إلى النص من زوايا متعددة تعزز الفهم العميق والتفكير النقدي والإبداعي. وقد جاءت فكرة تطبيقها بعد ملاحظة ضعف بعض الطالبات في تحليل النصوص، واستنتاج الأفكار الرئيسة، وطرح الأسئلة التحليلية.

أُتّبع المنهج شبه التجريبي بتطبيق اختبار قبلي وبعدي على عينة مكوّنة من (٣٤) طالبة، وطُبقت الاستراتيجية طوال الفصل الدراسي الأول من خلال خطة تعليمية متدرجة بدأت بالتدريب على العدسات، ثم الممارسة الموجهة، ثم التطبيق الذاتي. استخدمت أدوات متنوعة شملت اختبار الفهم القرائي، وبطاقة ملاحظة أداء، ومهام تطبيقية قائمة على تحليل نصوص قصيرة.

أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في أداء الطالبات في جميع المهارات، حيث ارتفعت قدرتهم على تحديد الفكرة الرئيسة، وتحليل النصوص، وتقييم المعلومات، وطرح الأسئلة النقدية، إضافة إلى تطور واضح في مهارات الحوار وجرأة التعبير عن الرأي. وتشير النتائج إلى فاعلية استراتيجية العدسة الذكية في دعم الفهم القرائي العميق، وتوصي الباحثة بتعميم تطبيقها في المراحل الدراسية المختلفة.

ABSTRACT:

This study aims to examine the effectiveness of the “Smart Lens Strategy” in developing reading comprehension skills among first-year secondary school students. The strategy consists of six analytical lenses—Writer, Reader, Critic, Values, Creativity, and Evaluation—which guide the learner to view the text from multiple perspectives, thereby deepening understanding and enhancing critical and creative thinking. The need for this strategy emerged after observing difficulties among some students in analyzing texts, identifying main ideas, and generating higher-order questions.

A quasi-experimental design was adopted by applying pre- and post-tests to a sample of 34 students. The strategy was implemented throughout the entire first semester through a structured instructional plan that included orientation sessions, guided practice, independent application, and final evaluation. Multiple tools were employed, including a reading comprehension test, an observation checklist, and analytical tasks based on short texts.

The results revealed noticeable improvement in all measured skills, particularly in identifying main ideas, analyzing textual content, generating critical questions, and producing creative visual notes. Students also demonstrated higher confidence in expressing their views and connecting texts to their personal experiences. The study concludes that the Smart Lens Strategy is effective in promoting deep reading comprehension and recommends its adoption in secondary education.

المقدمة:

يشكّل الفهم القرائي أحد أهم المهارات الأساسية التي تُعدّ حجر الأساس في نجاح الطالب داخل البيئة التعليمية، إذ لا يمكن للطالب أن يتقدم معرفيًا دون امتلاك القدرة على فهم النصوص وتحليلها واستنتاج ما وراء السطور. ومع التطور السريع في المناهج الدراسية وتنوع مصادر المعرفة، أصبح لزامًا على المعلم البحث عن استراتيجيات تعليمية حديثة تتجاوز الأساليب التقليدية، وتتيح للمتعلم التفاعل النشط مع النصوص واكتساب مهارات عليا في التفكير والتحليل والنقد.

وخلال السنوات الأخيرة، شهدت الممارسات التربوية تحولًا كبيرًا نحو الاستراتيجيات القائمة على التقويم العميق والتفكير التحليلي، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن ضعف الفهم القرائي لا يرتبط فقط بعدم إتقان مهارات القراءة الأساسية، بل يرتبط كذلك بغياب أدوات تساعد المتعلم على النظر إلى النص من زوايا متعددة وتوليد أسئلة نقدية تعزز عمق الفهم. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير نموذج تعليمي يقوم على توجيه نظر المتعلم نحو مستويات أعمق من المعنى.

وفي ضوء ذلك، جاءت استراتيجية "العدسة الذكية"، وهي استراتيجية تحليلية مبتكرة تعتمد على ست عدسات فكرية تساعد الطالب على فحص النص من جوانب مختلفة: نية الكاتب، موقف القارئ، القيم المتضمنة، النقد، الإبداع، والتقويم. ويُتوقع أن تسهم هذه الاستراتيجية في الارتقاء بمهارات الفهم القرائي، وتحسين قدرة الطالب على التحليل والربط والتفسير والتقويم.

وقد نُفّذت هذه الاستراتيجية خلال فصل دراسي كامل في الصف الأول الثانوي، لتطبيقها بصورة متعمّقة وقياس أثرها الحقيقي على أداء الطالبات، الأمر الذي يمنح هذا البحث قيمة تطبيقية قوية.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة في تدريس مهارات القراءة في المرحلة الثانوية، إلا أن الملاحظة الميدانية للباحثة، إضافة إلى نتائج الاختبارات التشخيصية، أظهرت ضعفًا لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مهارات الفهم القرائي العميق، مثل: استنتاج الرسائل الضمنية، ربط النص بالقيم والخبرات، طرح الأسئلة التحليلية، بالإضافة إلى ضعف مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

كما لوحظ اعتماد الطالبات على الفهم السطحي للنصوص دون التعمق في تحليلها أو التأمل في معانيها، مما يستدعي البحث عن استراتيجيات تدريس حديثة تُسهم في تنمية هذه المهارات.

ومن هنا برزت الحاجة إلى تطبيق **استراتيجية العدسة الذكية** بوصفها استراتيجية مبتكرة تعتمد على تنويع زوايا النظر إلى النص؛ لمعرفة مدى فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

أسئلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما فاعلية استراتيجية العدسة الذكية في تنمية مهارات الفهم القرائي العميق لدى طالبات الصف الأول ثانوي؟

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1-ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي قبل تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟

2- ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي بعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟

4- ما المهارات القرائية التي حققت فيها الطالبات أعلى نسبة تحسن بعد تطبيق الاستراتيجية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

١. تحديد مستوى الفهم القرائي لدى الطالبات قبل تطبيق الاستراتيجية.

٢. قياس أثر العدسة الذكية على تنمية الفهم القرائي العميق.

٣. تعزيز قدرة الطالبات على التحليل والتفسير وإبداء الرأي.

٤. دراسة أثر الاستراتيجية على مهارات النقد.

٥. تنمية مهارات الإبداع لدى الطالبات.

٦. تقديم نموذج تطبيقي يمكن للمعلمات استخدامه في تدريس مهارات القراءة.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من:

أولاً: أهمية علمية:

- يقدم نموذجًا مبتكرًا في تدريس الفهم القرائي.
- يضيف معرفة تربوية جديدة حول أثر الاستراتيجيات التحليلية متعددة الزوايا.

ثانيًا: أهمية تربوية:

- يساعد المعلم على استخدام أداة تطبيقية جاهزة لقياس مهارات القراءة.
- يمكن تطبيقه على مختلف المراحل التعليمية.

ثالثًا: أهمية تطبيقية

- يوفر خطة كاملة قابلة للتنفيذ داخل الفصل.
- يقدّم أدوات قياس قابلة للتكييف مع الدروس.

حدود البحث:

١. **حدود بشرية :** ٣٤ طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي.

٢. **حدود مكانية :** ثانوية بحرة المجاهدين الأولى.

٣. حدود زمانية :تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٧هـ.

٤. حدود موضوعية :مهارات الفهم القرائي في إطار العدسات الست فقط.

مصطلحات البحث:

العدسة الذكية:

استراتيجية تعليمية مبتكرة تعتمد على تحليل النص من خلال ست عدسات فكرية تمكّن الطالبة من فهم النص بعمق وتوليد أسئلة نقدية وإبداعية.

الفهم القرائي:

القدرة على تحليل النص، واستخلاص معانيه الظاهرة والضمنية، وتفسيره، وتقويمه من منظور علمي.

الإطار النظري والدراسات العلمية:

تعريف الفهم القرائي:

يُعد الفهم القرائي عملية عقلية معقدة تتجاوز مجرد التعرف على الكلمات ونطقها إلى تحليل النص، واستنتاج معانيه الصريحة والضمنية، وربطها بالمعرفة السابقة. وقد عرّفته الأدبيات التربوية بعدة تعريفات، منها:

تعريف تربوي:

الفهم القرائي هو القدرة على استخراج المعنى من النص من خلال عمليات الإدراك والتحليل والاستنتاج والتقويم.

تعريف معرفي:

عملية بناء تفاعلي للمعنى بين القارئ والنص، تتأثر بخبراته ومعارفه السابقة، وتُبنى بشكل تدريجي عبر مستويات متعددة.

تعريف مهاري:

مجموعة من المهارات تشمل تحديد الفكرة الرئيسة، تفسير المعاني، تحليل العلاقات، تقييم المعلومات، وإنتاج استجابات نقدية للنص.

أهمية الفهم القرائي:

تبرز أهمية الفهم القرائي في كونه:

- أساسًا للتعلم في مختلف المواد الدراسية.
- مدخلاً إلى التفكير النقدي وحل المشكلات.
- وسيلة للتفاعل مع المعرفة الحديثة.
- متطلبًا للنجاح الأكاديمي والمهني.

مستويات الفهم القرائي:

اتفق التربويون على أن الفهم القرائي يتضمن مستويات متدرجة، منها:

١. المستوى الحرفي :استخراج المعلومات كما وردت في النص.

٢. المستوى التفسيري :تحليل المعنى الضمني وربط النص بالمعرفة السابقة.

٣. المستوى النقدي :تقييم الأفكار والحكم على صحة المعلومات.

٤. المستوى الإبداعي :إعادة إنتاج المعنى بطرق جديدة (تلخيص – رسم – خرائط ذهنية).

هذه المستويات هي الأساس الذي تبني عليه العدسة الذكية خطواتها.

المشكلات الشائعة في الفهم القرائي لدى الطالبات:

أظهرت ملاحظات الميدان والدراسات التربوية وجود عدد من التحديات التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية، من أبرزها:

- ضعف القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة.
- صعوبة التفريق بين الأفكار الأساسية والفرعية.
- ضعف مهارات طرح الأسئلة التحليلية.
- الاعتماد المفرط على المعلمة.
- القراءة السطحية دون تحليل.
- ضعف في مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

وهذه التحديات تمثّل الأساس الذي استندت إليه فكرة ابتكار استراتيجية العدسة الذكية.

استراتيجية العدسة الذكية:

مفهوم الاستراتيجية:

استراتيجية العدسة الذكية هي أسلوب تعليمي ابتكاري يعتمد على توجيه الطالبة للنظر إلى النص من ست زوايا تحليلية متدرجة، تساعدها على تفكيك النص وإعادة بنائه وفهمه بعمق، والتدرب على التفكير الناقد والإبداعي.

تُشبه هذه الاستراتيجية ارتداء ست نظارات مختلفة، كل منها تكشف زاوية جديدة من النص، مما ينتج عنه فهم أعمق وشامل.

الأسس العلمية التي تقوم عليها الاستراتيجية:

- **نظرية التعلم البنائي** :المتعلمة تبني المعنى بنفسها.
- **نظرية معالجة المعلومات** :الفهم العميق يحتاج إلى إعادة تنظيم البيانات.
- **استراتيجيات التفكير الناقد** :التحليل، التقييم، المقارنة.
- **مهارات التفكير الإبداعي** :إعادة التمثيل – التنبؤ.

شرح العدسات الست:

١ ـعدسة الكاتب

- التعرف على نية الكاتب.
- تحليل أسلوبه.
- معرفة الغرض من النص.

٢ـعدسة القارئ

- تفاعل القارئ مع النص.
- أثر الخبرات السابقة على الفهم.
- الأسئلة التي يطرحها القارئ.

٣ـ عدسة القيم

- استخراج القيم الأخلاقية أو الاجتماعية.
- تحليل الرسائل المتضمنة.

- ربط القيم بالواقع المجتمعي.

٤-عدسة الناقد

- تقييم الحجج والأدلة.
- اكتشاف المغالطات أو الثغرات.
- إصدار حكم مبني على معايير.

٥-عدسة الإبداع

- إعادة إنتاج النص برسوم أو خرائط ذهنية.
- توظيف مهارات الإبداع في تلخيص النص.

٦-عدسة التقويم والتأمل

- مدى قدرة الطالبة على الحكم على جودة النص.
- ما الذي استفادته؟
- كيف تغيّر فهم النص بعد التحليل؟

المعنى العام والدلالي لاستراتيجية العدسة الذكية:

الرمز	اسم العدسة الذكية	المعنى والدلالة
	عدسة الكاتب	تمثل رؤية الكاتب وأسلوبه ورسائله وأفكاره.
	عدسة القارئ	تمثل مشاعر القارئ وانطباعه أثناء القراءة.
	عدسة الناقد	تمثل التفكير النقدي وتحليل المواقف والأفكار.
	عدسة القيم	تمثل القيم والمبادئ التي يحملها النص.
	عدسة الإبداع	تمثل الخيال والإبداع وإعادة صياغة النص بأسلوب جديد.
	عدسة التقويم والتأمل	تمثل التأمل الذاتي والتفكير في أثر النص والتعلم منه.

مميزات استراتيجية العدسة الذكية

- تنمّي التفكير النقدي.
- تجعل القراءة عملية نشطة لا سلبية.
- تعزز مهارات التعبير عن الرأي.
- تساعد على تنظيم الأفكار.
- ترفع مستوى الإبداع.
- مناسبة لجميع المستويات القرائية.

دور المعلم:

- توفير نصوص مناسبة.
- تدريب الطالب على كل عدسة.
- طرح أسئلة موجهة.
- تشجيع النقاش.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة.

دور الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي:

استنادًا إلى النظريات التربوية، فإن العدسة الذكية:

- توسّع من زوايا التعلم.
- تزيد من المشاركة الصفية.
- تقوي الذاكرة طويلة المدى.
- تضيف بعدًا تحليليًا جديدًا للنصوص.
- تجعل الطالبة قارئة ناقدة فاعلة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية فاعلية الاستراتيجيات القرائية في تنمية الفهم القرائي والتفكير التحليلي والإبداعي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية. ورغم اختلاف هذه الاستراتيجيات في آلياتها وتنظيمها، إلا أنها تتفق على مبدأ أساسي، وهو :تنشيط العقل القارئ عبر مهام موجهة من أجل بناء معنى أعمق للنص .وفيما يلي أبرز الدراسات ذات الصلة، مع تقديم تحليل لكل منها وبيان علاقتها بموضوع البحث الحالي حول استراتيجية العدسة الذكية.

دراسة الزهراني (٢٠٢٣) – كانت الدراسة بعنوان: أثر مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية. استخدم الباحث المدخل الاستراتيجي للقراءة مع طالبات المرحلة الثانوية، وتوصل إلى تحسن كبير في مستويات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي – الاستنتاجي – النقدي)، إضافة إلى ارتفاع كفاءة الذات القرائية.

تدعم هذه الدراسة فكرة البحث الحالي بأن استخدام استراتيجيات منظمة ومخططة للقراءة يساعد على رفع مستويات الفهم والتحليل.

دراسة العطوي (٢٠٢٢) – فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب. أثبتت الدراسة فعالية استراتيجية KWL في تحسين الفهم القرائي (الحرفي – الاستنتاجي – التقييمي – الإبداعي)، وأشارت إلى أن التفكير التأملي يحسن قدرة القارئ على فهم الرسائل الضمنية في النص. تعزز الدراسة أحد أعمدة العدسة الذكية، وهو التأمل وربط النص بالذات وبالقيم، وتوضح أن التعلم العميق يحدث عندما ينخرط الطالب في ممارسات "ما وراء المعرفة."

دراسة البري (٢٠٢٢) – فعالية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى الطالبات، بينت الدراسة أن القراءة الثلاثية (قبل – أثناء – بعد القراءة) عززت الفهم والدافعية لدى الطالبات. ترتبط نتائج هذه الدراسة مباشرة بنتائج البحث الحالي؛ فالعدسة الذكية أيضًا تُمارَس في مراحل (قبل القراءة – أثناءها – بعدها)، ومن ثم فهي تدعم التطور التدريجي في الفهم.

دراسة الحارثي والبوسعيدي (٢٠٢٠) – فاعليّة استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي. بيّنت الدراسة أن SQ3R (استطلع – اسأل – اقرأ – استرجع – راجع) حسنت مستويات الفهم الحرفي، الاستنتاجي، التقييمي، والإبداعي. هذه الدراسة من أقوى الدراسات دعمًا للدراسة الحالية؛ لأن العدسة الذكية أيضًا تعتمد مراحل القراءة العميقة، وتدمج مهارات مثل التساؤل، التحليل، إعادة البناء، والتأمل.

دراسة النصار والبقعاوي (٢٠١٩) - (تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. طبّقت الدراسة التدريس التبادلي (التساؤل – التلخيص – التوضيح – التنبؤ)، وخلصت إلى وجود فروق إيجابية لصالح المجموعة التجريبية .تتفق هذه الدراسة مع استراتيجية العدسة الذكية في جزء كبير؛ إذ تعتمد العدسات على التساؤل، التوضيح، النقد، والابتكار، وهي مهارات مشابهة لمكونات التدريس التبادلي.

دراسة الأسمري (٢٠١٨) – (فعالية استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة)

طبقت الدراسة استراتيجية القراءة التعاونية بين مجموعات طلابية، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في الفهم القرائي نتيجة النقاش وتبادل الأدوار. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في جانب تنشيط دور القارئ وتبادلية الفهم .فالعدسة الذكية تشجع الطالب على النظر للنص من زوايا عديدة، وهذا قريب من التفاعل التعاوني في القراءة.

دراسة الوادعي (٢٠١٥) أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى الطالبات. أظهرت النتائج أن التساؤل الذاتي حسن مهارات الفهم العميق، خصوصًا الاستنتاج والربط والتحليل. تتفق الدراسة تمامًا مع «عدسة الناقد» في استراتيجية العدسة الذكية؛ إذ تعتمد العدسة الذكية على طرح أسئلة تحليلية ونقدية أثناء القراءة، مما يجعل الربط بين الدراستين قويًا جدًا.

التعليق على الدراسات السابقة:

وتُظهر الدراسات مجتمعة أن تنويع استراتيجيات القراءة العميقة يرفع من مستوى الفهم القرائي والتفكير النقدي والإبداعي، ويعزز دافعية الطلاب. وهو ما يشبه أثر استراتيجية العدسة الذكية التي تجمع بين تعدد الزوايا (القارئ – الكاتب – القيم – النقد – الإبداع – التأمل)، مما يجعلها امتدادًا مكملًا للجهود البحثية السابقة، وإضافة جديدة في تطبيق القراءة المتعمقة داخل الصفوف الثانوية.

المقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات تنمية الفهم القرائي في عدد من القضايا الأساسية. فقد اتفقت جميع الدراسات، مثل دراسات الزهراني(2023) ، الأسمري(2018) ، النصار والبقعاوي (2019)، والبري(2022) ، على أن استخدام استراتيجيات تدريس حديثة وذات خطوات منظمة يؤدي إلى تحسين الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الإبداعي)، وهو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية عند تطبيق استراتيجية العدسة الذكية على طالبات المرحلة الثانوية. كما اتفقت الدراسة مع نتائج العطوي (2022) والوادعي (2015)في أهمية دور التفكير التأملي وطرح الأسئلة في تعميق فهم النصوص، وهما من المكونات الأساسية لاستراتيجية العدسة الذكية.

أما من حيث الاختلاف، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في طبيعة الأداة المستخدمة؛ حيث تمزج استراتيجية العدسة الذكية بين ست عدسات معرفية (عدسة القارئ، الكاتب، القيم، النقد، المبدع، التأمل)، بينما ركزت الدراسات السابقة غالبًا على استراتيجية واحدة مثل التدريس التبادلي، أو التساؤل الذاتي، أو .SQ3R وهذا الدمج بين عدسات متعددة يجعل الدراسة الحالية أكثر شمولًا لأنها تجمع عناصر الفهم والتحليل والنقد والإبداع في إطار واحد. كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الأسمري ودراسة البري اللتين اعتمدتا على التفاعل التعاوني، بينما تنفرد استراتيجية العدسة الذكية بطابعها الفردي-التأملي الذي يعزز الربط بالخبرات والقيم الشخصية.

وفيما يتعلق بالمنهجية، تتفق معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي (قبلي–بعدي)، مما يعزز مصداقية النتائج.

ويمكن القول إن الدراسة الحالية تسدّ فجوة بحثية واضحة؛ إذ لم تُعالج أي دراسة سابقة — حسب الاطلاع — استراتيجية تجمع ست عدسات معرفية متكاملة في قراءة النصوص، ولم تُطبق أي دراسة سابقة نموذجًا شبيهًا بالعدسة الذكية على طالبات المرحلة الثانوية بالتحديد. كما تقدم الدراسة الحالية إطارًا ابتكاريًا يمكن أن يسهم في إثراء ممارسات تدريس القراءة المتعمقة في المناهج العربية.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث على **المنهج شبه التجريبي-(Quasi-Experimental Design)** باستخدام مجموعة واحدة (One Group Pre–Post Test).

تم اختيار هذا المنهج لأنه الأنسب لدراسة أثر استراتيجية تعليمية جديدة في بيئة صفية قائمة دون تغيير في توزيع الشعب أو تشكيل مجموعات تجريبية وضابطة.

مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث من طالبات الصف الأول الثانوي (شعبة ٢) في ثانوية بحرة المجاهدين الأولى التابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي١٤٤٧هـ.

عينة البحث

تم اختيار طالبات الصف الأول ثانوي شعبة (٢) وعددهن ٣٤ طالبة بطريقة قصدية، لعدة مبررات:

- ثبات المعلمة القائمة على تطبيق الاستراتيجية.
- الاستقرار السلوكي والتحصيلي لشعبة ٢مقارنة ببقية الشعب.
- ملاءمة العدد لإجراء التجربة (٣٤ طالبة).

أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة على ثلاث أدوات رئيسة:

أولاً: اختبار الفهم القرائي القبلي–البعدي تم بناؤه وفق مهارات الفهم القرائي المحددة مسبقًا، وشمل:

تحديد الفكرة الرئيسة، التمييز بين الأفكار والتفاصيل، الاستنتاج والتحليل، النقد والتقييم، الربط بالقيم والخبرة، التأمل والتقويم.

ثانياً: بطاقة ملاحظة أداء الطالبة (سلالم التقدير) وتضم سلم تقدير بمعايير (مهارات) وأربعة مستويات: (متقن – متقدم – نامٍ – بحاجة إلى دعم.) استخدمت البطاقة مرتين: في بداية البرنامج ونهايته.

ثالثاً: مهام تطبيقية نصية: وهي مجموعة من النصوص القصيرة التي تُحلّل باستخدام العدسات الست:

عدسة الكاتب - عدسة القارئ- عدسة القيم -عدسة الناقد- عدسة المبدع- عدسة التقويم والتأمل وقد طُبِّقت على مدار الفصل الدراسي الأول.

مراحل تنفيذ البرنامج خلال فصل دراسي كامل:

المرحلة الأولى: التهيئة والتدريب (الأسبوع ١–٢)

-التخطيط وبناء الأدوات والتحكيم (إعداد الخطة والنصوص التطبيقية من مقرر الكفايات اللغوية للصف الأول ثانوي وأدوات التقويم).

-اختيار عينة التجربة.

-عقد ورش تدريبية لتعريف الطالبات بالعدسات الست.

- لقاء تعريفي لأولياء الأمور لتوضيح أهمية، الاستراتيجية وأهدافها وآلية تطبيقها.

المرحلة الثانية: القياس القبلي. (الأسبوع ٣)

-إجراء اختبار تحديد المستوى القرائي (القبلي) لمجتمع العينة. (فردي) وفق المهارات القرائية لكل عدسة. وتحليل نتائج الاختبار.

المرحلة الثالثة: التنفيذ والتطبيق: (الأسبوع ٤–٨)

تطبق الاستراتيجية وفق الإجراءات التالية:

أولًا: التهيئة (التمهيد للنشاط)

عرض ورقة النشاط التي تحتوي على العدسات الملونة وشرح زاوية النظر التي تمثلها كل عدسة (الكاتب – القارئ - القيم – الناقد - المبدع – التقويم والتأمل)

ثانيًا: توزيع الأدوار:

تقسيم الطالبات إلى مجموعات في كل مجموعة ست طالبات وكل طالبة تمثل عدسة مختلفة.

ثالثًا: النشاط الجماعي:

التطبيق على نص قصير :١٠ د توزع ورقة النشاط وتبدأ كل طالبة في المجموعة تحليل النص والإجابة من خلال زاوية النظر لعدستها حيث تتضمن كل عدسة مجموعة من الأسئلة حسب المهارات المحددة. وبعد ذلك تناقش المجموعة فيما بينها جميع الإجابات.

رابعًا: العرض والمقارنة:

تعرض كل مجموعة زاويتها أمام الصف لكل عدسة ويتم المقارنة بين الإجابات وتقيمها لتظهر تنوع وجهات النظر المختلفة.

خامسًا: التقويم وتسجيل الملاحظات الصفية:

يتم مناقشة الإجابات مع الطالبات وعرض الإجابات النموذجية وتكريم المجموعة الفائزة.

المرحلة الرابعة: التقويم النهائي وقياس الأثر (الأسبوع ٩–١٤)

تطبيق الاختبار البعدي وتحليل النتائج وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الاختبار القبلي، وتقييم منتجات الطالبات. وقياس الإثر.

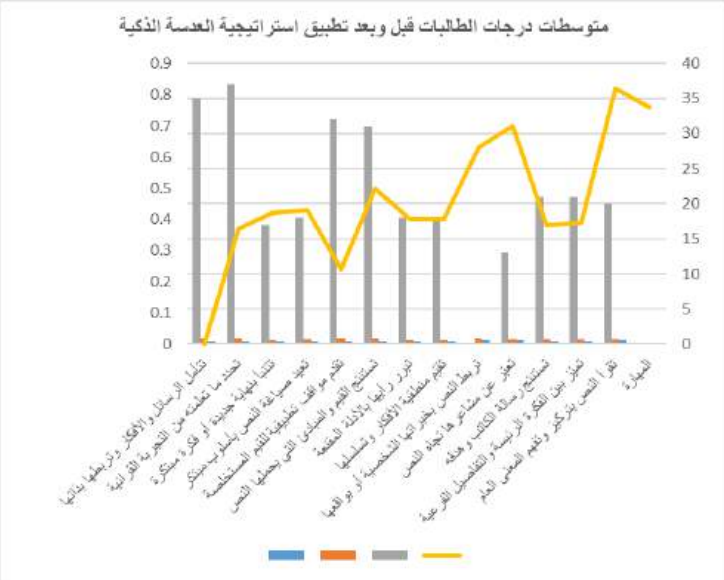
المرحلة الخامسة: استدامة الأثر

الاستمرار في تطبيق الاستراتيجية وتكليف الطالبات بمهام قرائية فردية للتطبيق، وتصميم موقع إلكتروني خاص بتطبيق استراتيجية العدسة الذكية.

نتائج الدراسة وتحليلها:

الجدول (1): متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية (الاختبار القبلي والبعدي):

م	المهارة	قبل التطبيق	بعد التطبيق	مقدار التحسن	نسبة التحسن
1	تقرأ النص بتركيز وتفهم المعنى العام	%54	%74	+20	%37
2	تميّز بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الفرعية	%50	%71	+21	%42
3	تستنتج رسالة الكاتب وهدفه	%48	%69	+21	%43
4	تعبّر عن مشاعرها تجاه النص	%53	%66	+13	%24
5	تربط النص بخبراتها الشخصية أو بواقعها	%52	%78	+26	%50
6	تقيّم منطقية الأفكار وتسلسلها	%45	%63	+18	%40
7	تبرر رأيها بالأدلة المقنعة	%44	%62	+18	%40
8	تستنتج القيم والمبادئ التي يحملها النص	%49	%80	+31	%63
9	تقدم مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة	%46	%78	+32	%70
10	تعيد صياغة النص بأسلوب مبتكر	%47	%65	+18	%38
11	تتنبأ بنهاية جديدة أو فكرة مبتكرة	%43	%60	+17	%39
12	تحدد ما تعلمته من التجربة القرائية	%45	%82	+37	%82
13	تتأمل الرسائل والأفكار وتربطها بذاتها	%46	%81	+35	%76



الجدول (2): متوسطات درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية (بطاقة الملاحظة):

م	المهارة	قبل				بعد			
		متقن	متقدم	نامٍ	يحتاج إلى دعم	متقن	متقدم	نامٍ	يحتاج إلى دعم
1	تقرأ النص بتركيز وتفهم المعنى العام	4	8	14	8	12	14	6	2
2	تميّز بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الفرعية	3	7	14	10	11	13	8	2
3	تستنتج رسالة الكاتب وهدفه	3	6	15	10	11	12	9	2
4	تعبّر عن مشاعرها تجاه النص	4	8	13	9	10	12	10	2
5	تربط النص بخبراتها الشخصية أو بواقعها	3	7	16	8	15	12	5	2
6	تقيّم منطقية الأفكار وتسلسلها	3	6	16	9	9	14	9	2
7	تبرر رأيها بالأدلة المقنعة	3	7	15	10	9	14	9	2
8	تستنتج القيم والمبادئ التي يحملها النص	3	6	16	8	16	12	5	1
9	تقدم مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة	3	6	16	9	15	12	6	1
10	تعيد صياغة النص بأسلوب مبتكر	3	6	16	9	10	13	9	2
11	تتنبأ بنهاية جديدة أو فكرة مبتكرة	3	6	16	9	9	13	10	2
12	تحدد ما تعلمته من التجربة القرائية	3	7	16	8	18	12	3	1
13	تتأمل الرسائل والأفكار وتربطها بذاتها	3	6	16	9	17	12	4	1

تحليل النتائج و**الإجابة عن أسئلة الدراسة:**

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: **ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي قبل تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟**

قامت الباحثة بإجراء اختبار قبلي لمهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة والبالغ عددها (13) مهارة للكشف عن متوسط درجات الطالبات قبل تطبيق استراتيجية العدسة الذكية الجدول (1) وكذلك استخدمت بطاقة الملاحظة والتي كشفت عن مستويات الطالبات قبل تطبيق الاستراتيجية في مستويات مختلفة متقن ومتقدم ونامٍ ويحتاج إلى دعم الجدول (2).

وتم تحليل نتائج الاختبار القبلي الواردة في الجدول (1)، إضافة إلى نتائج بطاقة الملاحظة القبلية الواردة في الجدول (2).

وأظهرت نتائج الأداتين أن مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي قبل تطبيق استراتيجية العدسة الذكية جاءت منخفضة مقارنة بمستواها بعد التطبيق. فقد بيّنت نتائج الاختبار القبلي انخفاض متوسطات درجات الطالبات في معظم المهارات، خاصة المهارات التي تتطلب تفكيرًا عميقًا، مثل: التفكير الناقد والإبداعي، استنتاج القيم، استنتاج الرسالة، والتأمل .حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار القبلي في مهارة تستنتج الطالبة رسالة الكاتب وهدفه 48%، وفي تقيم منطقية الأفكار وتسلسلها 45%، وفي تبرير رأيها بالأدلة المقنعة 44%، وتستنتج القيم والمبادئ التي يحملها النص49%، وتقدم مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة 46%، وتعيد صياغة الفكرة بأسلوب مبتكر 47%، وتتنبأ بنهاية جديدة أو فكرة مبتكرة 43%، وتحدد ما تعلمته من التجربة القرائية 45%،

وتتأمل الرسائل والأفكار وتربطها بذاتها 46%. أما مهارات الفهم العام للنص والتفاعل الوجداني والربط بالخبرة الشخصية فكانت الأعلى نسبيًا مقارنة بالمهارات السابقة، كأن تقرأ الطالبة بتركيز وتفهم المعنى العام حيث بلغ متوسط درجات الطالبات 54%، يليها مهارة التعبير عن المشاعر تجاه النص 53%. وأن تربط النص بخبراتها الشخصية 52%. وأن تميز بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الفرعية 50%.

كما أكدت بطاقة الملاحظة القبلية هذه النتائج؛ حيث تركزت غالبية الطالبات في مستويي نامٍ وبحاجة إلى دعم في المهارات نفسها، مما يدل على اعتمادهن على الفهم السطحي للنصوص قبل التطبيق.

الإجابة عن السؤال الثاني: **ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار بعدي لمهارات الفهم القرائي في مستوياته المختلفة للكشف عن متوسط درجات الطالبات بعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية الجدول (١) وكذلك استخدمت بطاقة الملاحظة والتي كشفت عن مستويات الطالبات بعد التطبيق في مستويات مختلفة متقن ومتقدم ونامٍ ويحتاج إلى دعم الجدول (2).

وتم تحليل نتائج الاختبار البعدي الواردة في الجدول (1)، إضافة إلى نتائج بطاقة الملاحظة البعدية الواردة في الجدول (2) وجاءت النتائج كالتالي: من خلال الاختبار البعدي الذي أجرته الباحثة للكشف عن متوسط درجات الطالبات في المهارات القرائية المحددة مسبقًا بلغ متوسط الدرجات في مهارات الفهم الأساسية، وهي: تقرأ الطالبة النص بتركيز وتفهم المعنى العام 74%، وأن تميز بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل الفرعية 71%، وتستنتج رسالة الكاتب وهدفه 69%. وفي مهارات التفاعل الوجداني مع النص : تعبر الطالبة عن مشاعرها تجاه النص 66%،وأن تربط النص بخبراتها الشخصية 78%، أما مهارات التفكير الناقد فقد بلغ متوسط درجة تقيم منطقية الأفكار وتسلسلها 63%، وتبرر رأيها بالأدلة المقنعة 62%، وبلغ متوسط الدرجات في مهارات القيم كأن تستنتج القيم والمبادئ التي يحملها النص 80%، وتقدم مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة 78%، وفي مهارات التفكير الإبداعي بلغ متوسط الدرجات في مهارة أن تعيد الطالبة صياغة النص بأسلوب مبتكر65%، وتتنبأ بنهاية جديدة أو فكرة مبتكرة 60%،وفي مهارات التأمل والتقويم كان متوسط مهارة أن تحدد ما تعلمته من التجربة القرائية بعد تطبيق الاستراتيجية 82%، وتتأمل الرسائل والأفكار وتربطها بذاتها 81%.

وقد أظهرت النتائج تحسنًا واضحًا في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات بعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية، فقد أوضح الاختبار البعدي ارتفاع متوسطات درجات الطالبات في مهارات فهم المعنى العام للنص، والتمييز بين الفكرة الرئيسة والتفاصيل، استنتاج القيم والمبادئ، وربط النص بالخبرات الشخصية. ومهارات التفكير الناقد والإبداعي كما هو موضح في جدول (١).

كما دعمت بطاقة الملاحظة هذه النتائج من خلال زيادة عدد الطالبات المصنفات ضمن مستويي متقدم ومتقن، مع انخفاض ملحوظ في مستويي نامٍ وبحاجة إلى دعم. كما هو موضح في الجدول (٢).

الإجابة عن السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟**

أظهرت نتائج المقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الواردة في الجدول (1) وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات الطالبات لصالح التطبيق البعدي في جميع مهارات الفهم القرائي.

فعند تأمل الجدول (1) يتضح لنا التالي: أن مهارات الفهم الأساسية: (فهم المعنى العام – الفكرة الرئيسة – رسالة الكاتب) تحسنت بنسبة تتراوح بين ٪43 – ٪37، وهي نسبة منطقية لأن هذه المهارات تتأثر بشكل مباشر بزيادة التركيز وإعادة القراءة بعدد من العدسات. وتشير النتائج إلى انتقال الطالبات من الفهم السطحي إلى الفهم العميق. أما مهارات التفاعل الوجداني مع النص: (التعبير عن المشاعر) كانت الأقل تحسنًا (24٪) لأنها مهارة شخصية تعتمد على الجانب الوجداني، وليس التحليل الأكاديمي، ومن الطبيعي أن يكون تحسنها بطيئًا. وبالنسبة لمهارات الربط والتفسير: (الربط بالخبرات الشخصية) تحسنت بنسبة عالية (50%)لأنها من المهارات المبنية على عدسة القارئ، وهي عدسة تعتمد بشكل كبير على الذات، مما يجعل التحسن سريعًا وملحوظًا .

ومهارات التفكير الناقد:(تقييم المنطق – تبرير الرأي)كانت نسب التحسن 40٪، وهي نسب واقعية جدًا لأن، التفكير النقدي من أكثر المهارات تعقيدًا و يحتاج زمنًا أطول وممارسة مستمرة، وعادة لا يقفز بشكل كبير في فترة فصل دراسي واحد ومع ذلك فإن التحسن متوسط–جيد، مما يؤكد فاعلية الاستراتيجية.وبالنظر لمهارات القيم (الأعلى تحسّنًا) وتشمل: استنتاج القيم63 ٪ المواقف التطبيقية 70 ٪ ، تحديد ما تعلمته 82 ٪ ، التأمل 76 ٪ وهذه النسب العالية منطقية تمامًا لأن، استراتيجية العدسة الذكية متعددة الزوايا تعمّق التفكير القيمي والطالبة تتفاعل مع النص عبر ذاتها وخبراتها والقيم ترتبط بمشاعر الطالبة وتنعكس في تفسيرها للنص ولهذا جاءت أعلى المهارات .ونجد أن مهارات التفكير الإبداعي :(إعادة الصياغة – التنبؤ بالنهايات)تحسنت بنسبة 39 % – 38%وهي نسبة ممتازة لفصل دراسي واحد. فالإبداع مهارة تتطلب وقتًا أطول وتدريبًا مستمرًا.

كما أكدت نتائج **بطاقة الملاحظة** في الجدول (2) هذه الفروق من خلال التحول الواضح في مستويات الأداء من نامٍ وبحاجة إلى دعم قبل التطبيق إلى متقدم ومتقن بعد التطبيق. وتشير نتائج الأداتين مجتمعة إلى أن هذه الفروق ليست فروقًا عشوائية، بل تُعزى إلى تطبيق استراتيجية العدسة الذكية، مما يدل على فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

الإجابة عن السؤال الرابع: **ما أكثر مهارات الفهم القرائي تأثرًا بتطبيق استراتيجية العدسة الذكية؟**

بالرجوع إلى نتائج **الاختبار البعدي** في الجدول (1) و**بطاقة الملاحظة** في الجدول (2)، تبين أن أكثر مهارات الفهم القرائي تأثرًا بتطبيق استراتيجية العدسة الذكية كانت المهارات المرتبطة بالتأمل والربط القيمي، حيث سجلت أعلى نسب تحسن، قد جاءت النتائج كالتالي : عند الرجوع للجدول (1) نجد أن مقدار ونسبة التحسن الأكبر في المهارة التي تحدد فيها الطالبة ما تعلمته من التجربة القرائية حيث بلغ مقدار التحسن 37+ ونسبة **82%** ، تليها مهارة تأمل الرسائل والأفكار وربطها بذاتها بمقدار تحسن 35+ ونسبة **76%** ، كما بلغ مقدار التحسن في المهارة التي تقدم فيها مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة 32+ ونسبة **70%** ، ومهارة استنتاج القيم والمبادئ التي يحملها النص بمقدار 31+ ونسبة **63%** ، ومقدار التحسن في ربط النص بالخبرات الشخصية أو الواقع 26+ ونسبة **50%**.

وعند تأمل مستويات الأداء في بطاقة الملاحظة، الجدول (٢) نجد أنها أكثر المهارات تحسنًا فأكبر عدد من الطالبات في مستوى متقن ومتقدم وعدد قليل في مستوى نامٍ ويحتاج إلى دعم. وبذلك تكون أكثر مهارات الفهم القائي تأثرًا بتطبيق استراتيجية العدسة الذكية ما يتعلق من مهارات بعدسة القيم والتقويم والتأمل وجاءت كالتالي:

- تحديد ما تعلمته الطالبة من التجربة القرائية.
- التأمل وربط الرسائل والأفكار بالذات.
- تقديم مواقف تطبيقية للقيم المستخلصة.
- استنتاج القيم والمبادئ التي يحملها النص.
- ربط النص بالخبرات الشخصية أو الواقع.

ويعزى ذلك إلى طبيعة استراتيجية العدسة الذكية، التي تدفع الطالبات للنظر إلى النص من زوايا عدة، والتفاعل معه وجدانيًا وفكريًا، وربطه بالتجارب الشخصية. وقد أدى ذلك إلى نقل الطالبات من مستوى القراءة السطحية إلى القراءة المتعمقة.

وفي المقابل، أظهرت مهارات مثل طرح الأسئلة التحليلية والنقدية، والتعبير الإبداعي، تحسنًا أقل نسبيًا في كل من الاختبار البعدي وبطاقة الملاحظة، وهو ما يُعد منطقيًا تربويًا نظرًا لطبيعة هذه المهارات التي تتطلب تدريبًا أطول وممارسة مستمرة.

تفسير الفروق العامة بين النتائج قبل تطبيق الاستراتيجية وبعدها:

يمكن تفسير هذا التحسن من خلال عدة نقاط تربوية:

1. **تنويع زوايا القراءة**: أتاحت العدسات المختلفة (القارئ، الكاتب، القيم، الإبداع...) للطالبات فهم النص من مستويات متعددة، مما عزز التفكير النقدي والابتكاري.
2. **تنشيط المعرفة السابقة**: ربط النص بخبرات الطالبة جعل الفهم أعمق، وهو ما ظهر في ارتفاع مهارة الربط بالخبرات.
3. **التعلم المبني على التساؤل**: تدريب الطالبات على توليد الأسئلة أثناء القراءة دعم مهارة التحليل وإن كان التحسن تدريجيًا.
4. **تعزيز التعبير الذاتي**: سمحت الاستراتيجية للطالبات بالتعبير عن آرائهن، وهو ما انعكس على مهارات التبرير والتأمل.
5. **التكرار والممارسة المستمرة** خلال فصل دراسي كامل أسهم في تثبيت المهارات.

وقد أشارت النتائج بوضوح إلى أن استراتيجية العدسة الذكية كانت فعّالة في تحسين مهارات القراءة المتعمقة، سواء على مستوى الفهم المباشر أو على مستوى التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي. ويُظهر انتقال الطالبات من مستويات الأداء المنخفضة إلى العالية أن هذه الاستراتيجية تعد إحدى الممارسات الواعدة في تنمية قدرات المتعلمات على التفاعل الواعي مع النصوص.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة التي أظهرت فعالية استراتيجية **العدسة الذكية** في تنمية مهارات القراءة المتعمقة والتفكير الناقد والإبداعي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، توصي الباحثة بما يأتي:

توصيات الدراسة:

1. **تعميم استراتيجية العدسة الذكية** في مدارس التعليم العام بوصفها منهجية فعّالة في تطوير مهارات الفهم القرائي والتحليل والتأمل.
2. **تضمين العدسات الذكية في خطط الدروس** لمعلمي اللغة العربية، بحيث تُصبح جزءًا من الممارسات الصفية اليومية.
3. **تدريب المعلمين والمعلمات** على كيفية تطبيق الاستراتيجية بفاعلية، مع توفير نماذج تطبيقية وأنشطة صفية جاهزة.
6. **تشجيع الطالبات على استخدام العدسات بشكل ذاتي** عند قراءة النصوص في المنزل، لتعزيز استقلالية المتعلمة.
8. **تشجيع إجراء المزيد من الدراسات** على الاستراتيجية في مراحل دراسية مختلفة وفي مواد أخرى غير اللغة العربية.
9. **تصميم المزيد من أدوات التقويم الرقمية** المبنية على العدسات، لدعم التعلم الإلكتروني وضمان استمرار التطوير.

المراجع:

الزهراني، إ .(2023) .أثر مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية .مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام.
https://journals.iu.edu.sa/ESS/Main/Article/9645

الأسمري، ع. م .(2018) .*فعالية استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة* .مجلة البحث في التربية والعلوم الإنسانية.
https://jsre.journals.ekb.eg/article_24053.html

النصار، س. أ.، &البقعاوي، س. ب .(2019) .*تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي* .مجلة كلية التربية.
https://mfes.journals.ekb.eg/article_104199.html

العطوي، س .(2022) .*فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب* .مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
https://jasht.journals.ekb.eg/article_248043.html

البري، ر .(2022) .*فعالية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى الطالبات* .مجلة العلوم التربوية والنفسيةAJSRP –
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/ar/article/view/4930

الوادعي، س. م. س .(2015) .*أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين الفهم القرائي لدى الطالبات* .مجلة أبحاث يمنية.
https://ojs.abhathye.com/index.php/OJSABAHATH-YE/article/view/886

الحارثي، ع.، &البوسعيدي، خ. (د.ت) .*فاعليّة استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي* .المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات.
https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol44/iss2/6

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثر ريادة الأعمال الجامعية في استدامة المشروعات الناشئة: دراسة على الجامعات الخاصة في سلطنة عمان في ضوء رؤية عُمان ٢٠٤٠" (بحث نوعي).

The Impact of University Entrepreneurship on the Sustainability of Startups: A Study on Private Universities in the Sultanate of Oman in the Light of Oman's Vision 2040"

أ. يسرى ناصر العريمي
باحثة دكتوراه في الإدارة - مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان.

Yousra Naseer Alaremi
A PhD researcher in Management – Educational Supervisor at the Ministry of Education – Sultanate of Oman.

E-Malil: alyousraalaoremi@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص -التنمية المستدامة -الجامعات الريادية – القيادة الريادية – ثقافة ريادة الأعمال

KEY WORDS:
Partnership between universities and the private sector - Sustainable development - Entrepreneurial universities - Entrepreneurial leadership - Entrepreneurship culture.

مستخلص البحث:

في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه التنمية المستدامة تبرز أهمية الشراكة كخيار استراتيجي بين الجامعات والقطاع الخاص باعتبارها محركاً رئيسيا للنمو الاقتصادي والاجتماعي. تهدف هذه الدراسة إلى تطوير إطار مفاهيمي يدمج متغيرات باستخدام المنهج الوصفي الاستنباطي وذلك بالتعرف على الدور المحفّز للجامعات الخاصة في سلطنة عُمان بتحولها إلى حاضنات للشركات الناشئة تماشياً مع رؤية عُمان ٢٠٤٠. ركز البحث على تحليل الإطار المفاهيمي للشراكة بين الجامعات في القطاعين العام والقطاع الخاص: مجالات التعاون، الآليات المتبعة، التحديات التي تواجهها، كما تناول البحث الأسس المشتركة فيما بين الجامعات الخاصة في مجالات البحث العلمي وتم إجراء مقابلات مع الفاعلين والخبراء في مجال ريادة الأعمال في سلطنة عمان والأكاديميين في الجامعات ببعض مؤسسات الحالة ،وخلص البحث إلى تقييم فعالية المقترحات بمختلف المجالات لهذه الشراكة وبناء إطار مفاهيمي تتوافق خطته لبناء شراكات قوية ، وبمقترح إنشاء حاضنات للجامعات الريادية.

ABSTRACT:

In light of the contemporary challenges facing sustainable development, the importance of partnership as a strategic option between universities and the private sector is highlighted as a key driver of economic and social growth. This study aims to develop a conceptual framework that integrates variables using a descriptive-deductive approach by identifying the catalytic role of private universities in the Sultanate of Oman by transforming them into incubators for startups in line with Oman's Vision 2040. The research focused on analyzing the conceptual framework of partnership between universities in the public and private sectors: areas of cooperation, mechanisms followed, and the challenges they face, and the research also addressed the common foundations among private universities in the fields of scientific research, and interviews were conducted with actors and experts in the field of entrepreneurship in the Sultanate of Oman and academics in universities in some case institutions, and the research concluded to evaluate the effectiveness of proposals in various fields for this partnership and build a conceptual framework that is compatible with its plan to build strong partnerships. , and with the proposal to establish incubators for pioneering universities.

المقدمة:

شهد قطاع التعليم العالي الخاص في سلطنة عُمان نموًا متسارعًا في أعداد مؤسسات التعليم العالي الخاصة وتوزيعها الجغرافي، وتعدد برامجها الدراسية، وارتباطاتها الأكاديمية والعلمية المختلفة التي تعمل من خلالها، كما شهدت تزايدًا في أعداد الطلبة الدارسين بها، ونسبة مساهمة تلك الجامعات والكليات الخاصة في استيعاب الطلبة من داخل سلطنة عُمان وخارجها. "وأنجَزَ قطاع التعليم العالي الخاص أداءً ممتازًا على صعيد المؤشرات الدولية، ولعل الإنجاز الأبرز هو دخول خمس جامعات خاصة في سلطنة عُمان في التصنيف العالمي (QS) للجامعات العربية وفقا لما نشرته مؤسسة (Quacquarelli Symonds) البريطانية المتخصصة في مجال التعليم على موقعها الإلكتروني لتصنيف الجامعات لعام ٢٠٢٣م، وتمكنت (١٤) مؤسسة تعليمية خاصة من الحصول على الاعتماد المؤسسي من الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم نظير التزامها بمعايير الاعتماد المؤسسي "(المجلة الأكاديمية، ٢٠٢٣). ونظراً لاستيعاب هذه الجامعات الخاصة للأعداد المتزايد من الطلبة كان لا بد من دراسة الدور المحفز لها في توسيع خيارات التعليم العالي، وتعزيز مهارات الطلبة لريادة الأعمال، ودعم الاقتصاد الوطني من خلال تعاونها مع القطاع الخاص، وتنمية الكفاءات الوطنية من خلال توظيف العُمانيين، وتوفير برامج متنوعة تتناسب مع متطلبات سوق العمل، ورفع جودة التعليم العالي من خلال الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي. "من الأدوار المحفزة للجامعات الخاصة من خلال زيادة فرص التعليم بتوسيع القدرة الاستيعابية لقطاع التعليم العالي في السلطنة، توفير مجموعة متنوعة من البرامج الأكاديمية لتلبية احتياجات الطلاب المختلفة، تنمية مهارات المستقبل وذلك باكتساب الطلاب المهارات اللازمة للثورة الصناعية الرابعة ، تثقيف الطلاب في المجالات المالية والمصرفية والقانونية، تنمية مهارات ريادة الأعمال لدى الطلاب بدعم الاقتصاد الوطني من خلال التعاون مع القطاع الخاص لتقديم الدعم والتدريب والاستشارات، المساهمة في زيادة توظيف العمانيين في المناصب الأكاديمية والقيادية الارتقاء بالجودة من خلال الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمي لضمان جودة البرامج والخدمات، سعي بعضها للحصول على الاعتماد المؤسسي من الهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي، دعم الطلاب بتقديم البعثات الحكومية الداخلية الكاملة والجزئية للطلاب، وتوفير الدعم المالي والإعفاءات الضريبية للقطاع، مما يعكس دعمًا حكوميًا. "تولي الحكومة اهتماماً متزايداً لتمكين القطاع الخاص الأكاديمي كشريك أساسي في تحقيق رؤية "عُمان ٢٠٤٠" الأسس الاستراتيجية لتمكين القطاع الخاص: الرؤية الوطنية حيث تهدف رؤية عُمان ٢٠٤٠ إلى تعزيز مشاركة القطاع الخاص في تقديم خدمات التعليم العالي، التركيز على جودة المخرجات التعليمية ومواءمتها مع متطلبات سوق العمل، ثانيا الإطار التشريعي وذلك بتطوير أنظمة تراخيص المؤسسات التعليمية الخاصة، وضع معايير اعتماد أكاديمي واضحة وشفافة، تبسيط الإجراءات الإدارية لتشجيع الاستثمار في التعليم" (رؤية عمان، ٢٠٤٠).

مصطلحات إجرائية:

الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص:

إن التحدي الكبير الذي يواجه الجامعات في مجال التعليم هو تغيير الثقافة السائدة لدى الطلبة ، من ثقافة الوظيفة والإلتكال على الدولة في توفيرها إلى ثقافة ريادة الأعمال المبنية على فكرة التوظيف الذاتي ، وهو ما أشارت له دراسة (أحمد ، ٢٠٢٤) " تهدف الشراكة بين القطاعين العام والخاص إلى تأهيل الطلاب ليتمكنوا بعد تخرجهم من إستمرارية السعي لرفع مستواهم العلمي والمهني والإرتقاء بالمستوى المهاري في مجالات العمل التخصصية والإسهام في الإنتاج القومي عن طريق تحويل المدارس الفنية إلى وحدات إنتاجية تعليمية تعمل في إطار مشروع رأس المال للإسهام الفعلي في تنفيذ خطط التنمية ."

التنمية المستدامة:

يُعرف يحيى (٢٠١٧) مفهوم التنمية المستدامة بأنه"تلبية احتياجات الحاضر دون التخلي عن الأجيال المستقبلية في تلبية احتياجاتها، التنمية القابلة للاستمرار دون الحد من حاجات الأجيال القادمة "

الجامعات الريادية:

دراسة (بن وريدة وكروش، ٢٠٢٣) حول توجه الطلبة إلى ريادة الأعمال من خلال التعليم وأثرها عليهم، توصلت إلى أن هناك تأثير معنوي للمهارات الشخصية والتقنية والإدارية في التوجه الريادي لدى الطلبة وهو ما أيدته كذلك دراسة (قروش وفضيلي، ٢٠٢١) في مساهمة برامج التعليم الجامعي الريادي في تطوير السلوك الريادي لدى الطلبة والمهارات ونقل المعارف.

القيادة الريادية:

مما لا شك فيه يحتاج التعليم الريادي إلى وجود قيادات جامعية تتبنى الفكر الريادي، وتدرك جيداً أهمية ريادة الأعمال ومقتنعة بأهمية ودور التعليم الريادي الجامعي في نشر وتنمية الثقافة الريادية (أبو عاشورو عبدالمجيد، ٢٠٢٢، صفحة ٥٤٨). يحتاج أيضا تطبيق التعليم الريادي ،إلى قيادات جامعية تتمتع بالقدرة المالية على إيجاد رؤية مشتركة لريادة الأعمال تكون ملهمة لفريق العمل، قيادات

قادرة على تحفيز الآخرين على المادرة وتحمل المخاطرة والإستباقية (فقيهي والعباينة ، ٢٠٢٢، صفحة ١٠٩).

ثقافة ريادة الأعمال:

تتميز ثقافة ريادة الأعمال كما أشار لها (محمود، ٢٠٢١، صفحة ٨٠) بالخصائص التالية:

- ترتبط أكثر بمجالات العمل الخاص
- يُعد التوظيف الذاتي محور رئيسي فيها
- تظهر سلوكيات مميزة كالمبادرة والاستقلالية والميل للمخاطرة
- التخفيف من حدة البطالة
- المساهمة في تحقيق التنمية الاقتصادية والتميز والنمو المالي

هنا تظهر لنا الفجوة البحثية بوضوح في البيئات المؤسسية محل الدراسة في سلطنة عمان ألا وهي قلة هذه الشراكة وعدم توفر إطار أو لائحة تنظيمية خاصة بهذه الشراكة ما بين الجامعات والقطاعات الخاصة تُحدد الإجراءات والشروط والآليات بشكل واضح.

الفجوة البحثية:

يظهر مما سبق عدة محاور تبرز من خلالها التحديات التي تعتبر فجوات في الشراكة ما بين الجامعات والقطاع الخاص يمكن أن نضعها في النقاط التالية:

- وجود فجوة ما بين برامج التعليم التي تدرس بكثرة في الجامعات الأكاديمية في سلطنة عمان وبين متطلبات سوق العمل المتجددة.
- زيادة التخصصات في مجالات معينة على حساب تخصصات أخرى
- جمود مناهج التعليم في ظل التطورات الحديثة لمتطلبات استراتيجيات التعليم ومهارات القرن ٢١

وبناء على ذلك تظهر لنا المشكلة البحثية:

أهداف البحث:

يدرس هذا البحث تحول الجامعات العُمانية إلى حاضنات للشركات الناشئة من خلال إطار نظري متكامل يجمع بين ثلاث مستويات تحليل:

١. المستوى المؤسسي: باستخدام نظرية الجامعة الريادية لتقييم قدرات واستراتيجيات الجامعة الداخلية.

٢. المستوى النظامي: باستخدام النموذج الثلاثي الحلزوني لتحليل تفاعل الجامعة مع الحكومة (كمنظم وداعم) والصناعة (كشريك ومستفيد).

٣. المستوى الفردي: باستخدام نظرية السلوك المخطط لفهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تحفز أو تثبط نية الأكاديميين والطلاب لانتهاج ريادة الأعمال.

يفترض هذا البحث أن التحول الناجح لا يتحقق إلا عندما تتوازن هذه المستويات الثلاثة بشكل إيجابي: أي عندما تكون الجامعة ريادية مؤسسياً، وتعمل ضمن نظام ثلاثي الحلزوني فعال، ويتمتع الأفراد بنية قوية مدعومة باتجاهات إيجابية ومعايير داعمة وإحساس عالٍ بالتحكم."

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص واعتبارها محرك للتنمية الاقتصادية والاجتماعي المستدامة، إلا أن السعي في هذه الشراكة ما زال في مسار غير واضح وإطار غير منظم وغير مدعوم، مما يشير للحاجة الماسة إلى وجود إطار قانوني وإداري منظم يضمن وجود هذه الشراكات المنظمة فيما بين الجامعات والقطاع الخاص بما يحقق التعاون في مجالات البحث العلمي والابتكار وتسريع نقل التكنولوجيا التي تؤطر هذا التعاون والمتطلبات القانونية للشراكة فيما بين الجامعات والقطاع الخاص.

سؤال البحث:

ما هو أثر ريادة الأعمال الجامعية في استدامة المشروعات الناشئة بالقطاع الخاص في سلطنة عمان في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠؟

أهمية البحث:

خلق إطار مفاهيمي مبتكر يعطي منهجية دقيقة ويعزز مصداقية بحثية واستراتيجية في تفسير الدور المحفز للجامعات في القطاع الخاص يتوائم مع التنمية المستدامة لرؤية عمان ٢٠٤٠، وذلك بدمج المفاهيم النظرية ذات الصلة وهي نظرية الجامعة الريادية لتقييم قدرات واستراتيجيات الجامعة الداخلية، ونظرية النموذج الثلاثي الحلزوني لتفاعل الجامعة مع الحكومة كمنظم، ونظرية السلوم المخطط لفهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تحفز الأكاديميين لانتهاج ريادة الأعمال.

هذا الإطار سيمنح البحث عمقاً تحليلياً استثنائياً وقدرة على تشخيص المشكلة بدقة واقتراح حلول شاملة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (١٥٠) مستهدفاً ما بين القطاع العام والخاص بالجامعات الخاصة والشركات الداعمة حيث تم إستخدام بروتوكول مقابلات وطرح مجموعة من الأسئلة على المستهدفين (مرفق رقم ١).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يدرس هذا البحث تحول الجامعات العُمانية إلى حاضنات للشركات الناشئة من خلال إطار نظري متكامل يجمع بين ثلاث مستويات تحليل:

١. المستوى المؤسسي: باستخدام نظرية الجامعة الريادية لتقييم قدرات واستراتيجيات الجامعة الداخلية.

٢. المستوى النظامي: باستخدام النموذج الثلاثي الحلزوني لتحليل تفاعل الجامعة مع الحكومة (كمنظم وداعم) والصناعة (كشريك ومستفيد).

٣. المستوى الفردي: باستخدام نظرية السلوك المخطط لفهم العوامل النفسية والاجتماعية التي تحفز أو تثبط نية الأكاديميين والطلاب لانتهاج ريادة الأعمال.

يفترض هذا البحث أن التحول الناجح لا يتحقق إلا عندما تتوازن هذه المستويات الثلاثة بشكل إيجابي: أي عندما تكون الجامعة ريادية مؤسسياً، وتعمل ضمن نظام ثلاثي الحلزوني فعال، ويتمتع الأفراد بنية قوية مدعومة باتجاهات إيجابية ومعايير داعمة وإحساس عالٍ بالتحكم."

١. نظرية الجامعة الريادية (The Entrepreneurial University): تركز هذه النظرية على تحول الجامعات من مؤسسات تعليمية وبحثية تقليدية إلى كيانات ديناميكية تتبنى قيم وممارسات الريادة لتوليد المعرفة وتسويقها، والمشاركة الفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٢. نظرية النموذج الثلاثي الحلزوني (The Triple Helix Model): تصف هذه النظرية نموذجًا للابتكار يعتمد على التفاعل بين ثلاثة فاعلين رئيسيين: الجامعة، والصناعة، والحكومة. يخلق هذا التفاعل شبكة علاقات متداخلة تدفع عجلة الابتكار في اقتصاد المعرفة.

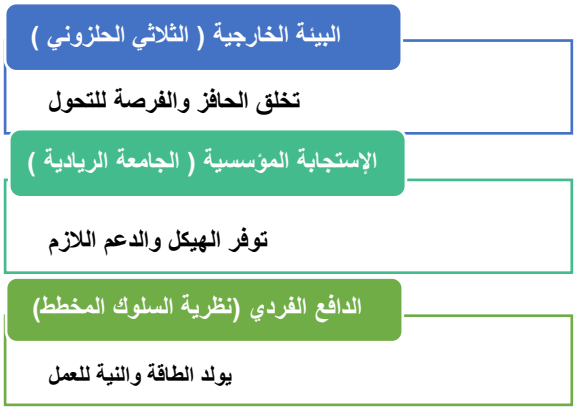
٣.نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior - TPB) هي نظرية نفسية اجتماعية تشرح كيف يتشكل السلوك البشري. تفترض أن نية الفرد (النية السلوكية) هي المحرك المباشر الأهم لسلوكه، وهذه النية تتأثر بثلاثة عوامل.

هذا الإطار سيمنح البحث عمقاً تحليلياً استثنائياً وقدرة على تشخيص المشكلة بدقة واقتراح حلول شاملة.

الإطار المفاهيمي المتكامل للدراسة برؤية شاملة:

- البيئة الخارجية نظرية (الثلاثي الحلزوني) تخلق الحافز والفرصة للتحول كمتغير مستقل.
- الاستجابة المؤسسية نظرية (الجامعة الريادية) توفر الهيكل والدعم اللازم كمتغير وسيط.
- الدافع الفردي نظرية (السلوك المخطط) يولد الطاقة والنية للعمل كمتغير تابع.
- النتيجة هي تحول حقيقي للجامعات إلى محركات للابتكار وروافد للتنمية الاقتصادية كما واضح في الشكل المرفق (٢).

هذا الإطار يمكن أن يكون دليلاً عملياً لصانعي السياسات وقادة الجامعات في سلطنة عمان للسير قدماً نحو تحقيق أهداف رؤية ٢٠٤٠.



المخطط التوضيحي للإطار المفاهيمي لمتغيرات الدراسة (الشكل ٢)

يمكن تصور البحث كالتالي:

- **المتغيرات المستقلة (المستوى النظامي والمؤسسي):**
- سياسات الحكومة (الثالث الحلزوني)
- مشاركة الصناعة (الثالث الحلزوني)
- القيادة، الهيكل، الموارد، الثقافة (الجامعة الريادية)
- **المتغيرات الوسيطة (المستوى الفردي):**
- الاتجاه، المعايير الذاتية، التحكم المدرك (نظرية السلوك المخطط)
- **المتغير التابع النهائي:**
- النية الريادية (على المستوى الفردي)
- الأداء الريادي للجامعة (عدد الشركات الناشئة الناجحة على المستوى المؤسسي)

هذا التصنيف يسمح لك باختبار فرضيات مثل: "كلما كانت بيئة الجامعة أكثر ريادية (متغير مستقل) وتفاعل النظام الثلاثي أقوى (متغير مستقل)، كلما زاد التحكم السلوكي المدرك لدى الأفراد (متغير وسيط)، مما يؤدي إلى نية ريادية أقوى (متغير تابع) وتحول أنجح للجامعة إلى حاضنة للشركات الناشئة".

الأدبيات السابقة :

دراسة السمحان(٢٠٢١) تعتبر الشراكة بين التعليم الجامعي ومؤسسات المجتمع ذات أهمية بالغة ، فتلك العلاقة تعد من العوامل الأساسية التي تسهم في تعزيز التطور في كافة القطاعات الاجتماعية والاقتصادية حيث يتوجه صانعوا القرار إلى تلك المؤسسات للبحث عن مقارنات حول التحديات التي تواجه المجتمعات المحلية وقد أتاح هذا النهج في العلاقة إنشاء تقاليد وقيم جديدة في صنع القرار مما أسفر عنه نتائج جيدة للعلاقة الإيجابية في إسناد العمل على أسس المعرفة والتكنولوجيا والمهارة وتواصل التحولات والتغييرات في مكونات المجتمع وأساليب عمله وأدواته نتيجة التطور الدائم في تكنولوجيا الإدارة والبرمجة وعلوم العمليات ، وسد الفجوة المتراكمة ما بين القضايا التي تواجه المجتمعات في العصر الحديث، كما تهدف

الشـــراكات بين الجامعات والقطاع الخاص إلى تعاون استراتيجي بين مؤسسات تعليمية وبحثية عامة وكيانات خاصة لتنفيذ مشاريع مشتركة تشمل البحث والتطوير والتدريب والاستشارات وإنشاء الشركات الناشئة وتهدف إلى تحسين جودة التعليم ومخرجات سوق العمل ودعم القطاع التعليمي بكفاياته واحتياجاته التطويرية المستدامة .

على مستوى ترسيخ الفكر الريادي في مؤسسات التعليم بسلطنة عمان منذ مراحل التعليم المبكرة يذكر كلا من الحضرمي وعليان (٢٠١٩) في دراستهما تقويم منهج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء كفايات ريادة الأعمال ، أنه يوجد اتفاق بين وجهات نظر المعلمين ونتائج تحليل المحتوى في مدى تحقيق المنهاج لبعض الكفاءات الريادية كإدارة المشاريع واتخاذ القرارات والاتصال والتواصل ، بينما يوجد عدم اتفاق في الكفاءات الأخرى كالوعي الذاتي وتحمل المسؤولية والاستقلالية ، خرجت الدراسة بعدة توصيات تمثلت في العمل على تطوير ودعم مناهج المهارات الحياتية بالمعارف والمهارات والأنشطة لدعم سوق العمل بمخرجات وكفايات مستحقة ".

هدفت دراسة سيد (٢٠١٩) إلى تحديد الإطار الفكري لنموذج جامعات ريادة الأعمال ومتطلبات تحولها إلى ريادة الأعمال، ووضع تصور مستقبلي لتنويع مصادر تمويل الجامعات المصرية في ضوء هذا النموذج واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي، واعتمادا على النتائج التي توصل إليها وضع تصور تمثلت أبعاده في منطلقات فكرية للتصور المستقبلي، الإطار المنهجي لجامعة ريادة الأعمال، مكونات جامعة ريادة الأعمال، العوامل البيئية المؤثرة في التحول الريادي للجامعات، آليات التسويق للأفكار الريادية والمنتجات لتنويع مصادر الجامعات.

ذكرت المطيري (٢٠١٩) أن توفر البيئة الريادية في مؤسسات التعليم العالي يد توجها لا غنى عنه في ظل تغيرات العالم المتسارعة وضرورة مواكبتها وتشجيع الابتكار في مراحل مبكرة لتحقيق النتائج الإيجابية على الصعيد المحلي والعالمي ولتحقيق اهداف التنمية المستدامة لا بد من إحداث تغيير هيكلي في اقتصاديات الدول النامية من خلال التحول إلى اقتصاد المعرفة الذي يمكن أن يحقق نمو مستدام وذلك بإصلاح منظومة التعليم وفقا للأطر الفكرية للتعليم الريادي وذلك بتحقيق النمو الاقتصادي وزيادة الإنتاج المحلي وتحسين نوعية الحياة وتوفير مصادر دخل قابلة للاستدامة وتشجيع الابتكارات والتكنولوجيا .

من خلال الدراسات السابقة يتبين لنا أهمية الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في دفع عملية التنمية المستدامة وضرورة توفر مصادر تمويل متنوعة تعزز هذه التنمية الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، **كما يتضح لنا وجود فجوة بحثية في البيئات المؤسسية محل الدراسة في سلطنة عمان ألا وهي قلة هذه الشراكة وعدم توفر قانون أو لائحة تنظيمية خاصة بهذه الشراكة ما بين الجامعات والقطاعات الخاصة تُحد الإجراءات والشروط والآليات بشكل واضح.**

المنهجية:

المنهج المستخدم في هذا البحث النوعي الوصفي ويرتكز المنهج الوصفي الاستنباطي على جمع المعلومات والبيانات من مقابلات شبه منظمة، تم تصميم بروتوكول مقابلات لقياس المتغير المستقل لدور الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص والمتغير التابع في تجسيد الجانب الريادي لهذه الجامعات لتحقيق تنمية مستدامة في رؤية عمان ٢٠٤٠ وإيجاد علاقة بين متغيرات الدراسة وتحليلها بهدف الوصول إلى إطار تنظيمي واضح لهذه الشراكة المهمة يعطي مسارات تنظيمية تعززها وتدعم كافة الأُطر التي تساعد على نجاحها في سلطنة عمان.

أدوات جمع البيانات والتحليل:

أداة الدراسة المستخدمة في هذا البحث هي المقابلات، تم أخذ العينات (١٥٠ مشاركاً)، أداة التحليل المستخدمة هي برنامج NVivo، تم مقابلة عدد من الأكاديمين وهم يمثلوا الشريحة الأكبر في قبول المقابلات والإجابة عن التساؤلات بينما عدد المستجيبين للمقابلات من القطاع الخاص بنسبة أقل، هذا يعطي الباحثة مؤشر أن الرغبة في دعم هذه الشراكة حاضرة وبقوة لدى القائمين بالجامعات في السلطنة، إلا أن هناك مجموعة من التحديات تجعل من هذه الشراكة تتأخر.

البيان	الخبرات	المسمى الوظيفي
المقابلات من الأكاديميين	15-20	رئيس قسم – أستاذ مساعد
المقابلات من القطاع الخاص	10-12	مدير مساعد - موظفين

جدول عينة توزيع المقابلات (جدول 1)

النتائج والمناقشة:

يُعد التحول المؤسسي نحو نموذج الجامعة الريادية في سلطنة عُمان إستراتيجية حيوية لمواكبة رؤية عُمان ٢٠٤٠، والتي تهدف إلى بناء اقتصاد معرفي متنوع وقائم على الابتكار، تُعزى أهمية هذا التحول بنتائج تتعلق بدمج المناهج، والتغيير الثقافي، والدعم الجامعي الداخلي، دمج المناهج بربطها مباشرة بمتطلبات السوق والمهارات الريادية مما يعزز إنتاج خريجين "جاهزين للعمل والابتكار، تطوير شراكات أكاديمية صناعية حقيقية يضمن أن المهارات التي يتعلمها الطلاب هي تلك المطلوبة فعلياً في سوق العمل العُماني، مما يزيد من فرص توظيفهم ويغذي الاقتصاد الوطني بأفكار جديدة. التحول إلى الجامعة

الريادية هو في جوهره تحول ثقافي من "ثقافة التوظي" إلى "ثقافة الإبداع والمبادرة" بخلق هوية جامعية متميزة وتصبح الجامعة معروفة ليس فقط بتدريس المعرفة، بل بإنتاجها، هذا يعزز سمعة الجامعة محلياً وإقليمياً، ويجذب الطلاب الموهوبين وأعضاء هيئة التدريس المتميزين والباحثين عن بيئة ديناميكية، مما يعود بالنفع على مكانة السلطنة كمركز للمعارف. أما بالنسبة للدعم الجامعي الداخلي وذلك بإنشاء حاضنات ومسرعات أعمال فعالة وتطوير آليات تحفيزية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب إعادة هيكلة الإجراءات الإدارية والمالية. التحول المؤسسي نحو الجامعة الريادية في سلطنة عُمان ليس رفاهية، بل هو استثمار استراتيجي في رأس المال البشري.

كما يُعد النموذج الحلزوني الثلاثي مهم في سلطنة عمان لتحقيق الطموحات التنموية النجاح فيه يتطلب الانتقال من الشكل التقليدي إلى شراكة إستراتيجية متكاملة من خلال تبسيط الإجراءات وخلق حوافز قوية للقطاع الخاص وبناء جسور ثقافية وفكرية بين عالم الأكاديميا وعالم الصناعة مع التركيز على الأولويات الوطنية لرؤية عمان ٢٠٤٠ وذلك من خلال أن تعتمد الحكومة وضع سياسات وتشريعات تشجع الشراكة وتوفر الحوافز الضريبية والتمويلية للشركات المشاركة ، تمويل مشاريع البحث والتطوير ، التخطيط الإستراتيجي للأولويات الوطنية (الامن الغذائي ، والطاقة المتجددة) . بالنسبة للصناعة فإن دورها قائم على تحديد الاحتياجات المناسبة للجامعات، توفير فرص تدريبية للطلاب، تبني الابتكارات، دور الجامعات هو تصميم برامج أكاديمية داعمة، إجراء أبحاث علمية تركز على حل المشكلات في عمان، فتح مراكز الأبحاث والتطوير المستمر.

نظرية السلوك المخطط هي جسر ربط بين النوايا الداخلية للأفراد والبيئة التنظيمية للجامعة لأنها تعزز السيطرة (معالجة العوائق) بتوفير الدعم المالي والأكاديمي للطلاب، تبسيط الإجراءات الإدارية، تزويد أعضاء هيئة التدريس بالموارد الكافية تخفيف الأعداد الإدارية وتقديم الحوافز المادية والمعنوية.

مما سبق يتضح توافق النظريات مع دعم الشراكة وتعتبر هذه الشراكة هي أداة تحول جوهرية وتشجيع الشراكة ما بين القطاعيين لما له من أثر إيجابي في تنمية العائد الاستثماري وتحويل هذه الجامعات إلى أصول قابلة للتسويق والاستثمار في البحث العلمي وإقامة مراكز هجينة تجمع الأبحاث والتكنولوجيا والمشاريع التمويلية وتغذي الابتكار مما تزيد من تدفق المعرفة والموارد للجامعات، ويسهم في إعادة تعريف الجامعات لرسالتها وإستراتيجياتها وتجويد قوتها الاقتصادية والاجتماعية وهو ما يتفق مع دراسة " (السمحان ٢٠٢١)، إلى جانب التعليم والبحث العلمي باستثمار الشركات في هذه الجامعات كمحرك للإنتاج وتحويل المعرفة إلى منتجات وخدمات والتحول الفاعل في القطاع الريادي بتحويل الجامعات إلى حاضنات للشركات ودعم التعليم الريادي هذا ما أكدته دراسة(الحضرمي ، وعليان ٢٠١٩) بالبُعد عن الدور التقليدي المتعارف عليه من دعم ورعاية مؤسسية من الشركات للفعاليات إلى مشاريع تمويل جماعي ومجمعات تكنولوجية وتعليم يدعم الابتكار والبحث العلمي وكيانات ديناميكية وهو ما تدعمه نظرية السلوك والتخطيط .

التوصيات:

١. تطوير سياسات شاملة للملكية الفكرية: وضع إطار قانوني واضح وسهل الوصول يحدد ملكية براءات الاختراع الناتجة عن الأبحاث الممولة حكومياً، مع منح حصة عادلة للباحثين والجامعات لتحفيزهم.

٢. إنشاء صندوق وطني لريادة الأعمال التقنية: تخصيص صندوق استثماري حكومي (Venture Capital) يُدار بطريقة احترافية، يقدم تمويلاً على مراحل (من فكرة إلى شركة ناشئة) للشركات المنبثقة من الجامعات، مع مشاركة القطاع الخاص في إدارته واستثماره.

٣. تحفيز الطلب على الابتكار محلياً: إلزام الجهات الحكومية والشركات شبه الحكومية بتخصيص نسبة من مشترياتها (مثلاً ٥٪) لمنتجات وخدمات الشركات الناشئة والمبتكرة المحلية، مما يخلق سوقاً مضموناً في مرحلتها الأولى.

٤. إدماج مؤشرات الابتكار في التقييم: جعل عدد الشركات الناشئة، براءات الاختراع المسجلة، وحجم التعاون مع الصناعة من مؤشرات الأداء الرئيسية لتقييم أداء الجامعات ومديريها، وربط جزء من التمويل الحكومي بهذه المؤشرات.

٥. إصلاح الهيكل التنظيمي والحوكمة: إنشاء "نائب رئيس للابتكار وريادة الأعلام" يكون مسؤولاً بشكل مباشر عن الإشراف على مكاتب نقل التقنية، حاضنات الأعمال، وربطها باستراتيجية الجامعة.

٦.منح هذه المكاتب صلاحية احتضان الأفكار منذ مراحلها الأولى (Proof of Concept) وتقديم الدعم الفني والإداري لها.

٧. تحويل الثقافة الأكاديمية: اعتبار النشاط الريادي معياراً معتمداً في ترقيات أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب النشر العلمي.

٨. إنشاء برامج "إجازة ريادية" (Entrepreneurial Leave) يسمح خلالها لأعضاء هيئة التدريس بالتركيز على تطوير شركاتهم الناشئة لمدة محددة مع الاحتفاظ بوظائفهم.

٩. الانتقال من الرعاية إلى الشراكة الاستراتيجية: إنشاء "مختبرات ابتكار مشتركة" داخل الجامعات، تمولها الشركات وتوجه أبحاثها لحل تحديات عملية تواجهها في السوق.

المقترحات:

إنشاء المرصد الوطني لريادة الأعمال الأكاديمية هو أداة محورية لتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ في جوانب التنويع الاقتصادي والابتكار حيث سيسهم في خلق نظام إيكلوجي متكامل يدعم تحويل الأفكار الأكاديمية إلى مشاريع منتجة مما يساهم في خلق فرص عمل وبناء اقتصاد قائم على المعرفة، من مهامه جمع بيانات من جميع الجامعات حول مؤشرات الأداء (عدد الشركات الناشئة، براءات الاختراع، حجم الاستثمار) يقوم بنشر تقارير دورية سيمكن جميع الأطراف من قياس التقدم، تحديد التحديات، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على الأدلة، مما يضمن تحولاً فعالاً ومستداماً للجامعات العُمانية إلى حاضنات حقيقية للشركات الناشئة تدعم تحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠.

وتبتعد الشركات عن الدور التقليدي في الشراكة المؤسسية بين الجامعات والقطاع الخاص (كرعاية الفعاليات) وتتحول هذه الشراكة إلى مشاريع تمويل جماعي ومجمعات تكنولوجية وتعليم يدعم الابتكار والبحث العلمي وكيانات ديناميكية هو دعم للتحول الفاعل في القطاع الريادي وتحول هذه الجامعات كحاضنات للشركات الريادية.

الاتجاهات البحثية المستقبلية:

وبناء على ما سبق توصي الدراسة الحالية بإجراء أبحاث مستقبلية تتعلق بالشراكة ما بين القطاع العام والقطاع الخاص وتحويل الجامعات إلى حاضنات ناشئة للمشاريع الريادية من خلال:

اندماج ريادة الأعمال في نسيج التعليم بجعل مقرر ريادة الأعمال وإدارة الابتكار إجباراً لجميع طلاب الكليات العلمية وتصميم برامج جامعية متخصصة في إدارة التكنولوجيا والابتكار والانتقال من الرعاية إلى الشراكة الإستراتيجية. تبني فكرة (برنامج باحث) الذي طبقته المملكة العربية السعودية ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠: وهو عبارة عن برنامج في جامعة الملك عبد العزيز لدعم الباحثين العلميين ما بعد الدكتوراه والأساتذة المساعدين في سبيل إبراز إبداعاتهم البحثية وتنمية مهاراتهم في كتابة المشاريع البحثية وإدارتها وذلك في إطار أولويات البحث العلمي التي تخدم خطط المملكة في التنمية ورؤيتها (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٣). ولندرة الأبحاث التي تدرس الجدوى الاقتصادية واستدامة نماذج التمويل المختلط لشركات الجامعات الناشئة في عُمان وعدم وجود مقياس واضح لقياس الثقافة الريادية في المجتمع الأكاديمي العُماني ومقارنتها ببيئات أكاديمية ريادية ناجحة أخرى في تقديم نماذج التمويل توصي الدراسة بإنشاء **(صناديق استثمار، شراكات مع قطاع خاص، حاضنات أعمال)** التي يمكن تطبيقها في السياق العُماني لتمويل الشركات الناشئة ولتصميم وتنفيذ "نموذج ناجح للشراكة" بين الجامعات والصناعة في عُمان يضمن أن تكون مشاريع التخرج والأبحاث العلمية موجهة لحل مشكلات حقيقية في السوق المحلي، وقابلة للتحول إلى شركات ناشئة ، ورغبة منا في جعل هذه الدراسة محل اهتمام والبُعد عن ركنها كحال العديد من الأبحاث والأفكار التي تبقى حبيسة الأدراج والمجلات العلمية دون أن تتحول إلى منتجات يستفاد منها أكاديمياً أو خدمات قابلة للتسويق، نضع توصيات موجهة لأصحاب المصلحة .

المراجع:

١. الحازمي، ر. غ.، والصانع، م. م. (٢٠٢٤). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٨(٢٧)، ١٦٦_٢٠٠.

٢. حسن قاسم حسن، أحمد محمد غانم، وهشام سيد عباس (٢٠٢٤): تطوير منظومة التعليم الفني الصناعي في مصر في ضوء الاتجاهات المعاصرة، مجلة التربية، مج ٢١، ع١٢٠.

٣. بن وريدة، حمزة، وكروش، صلاح الدين. (٢٠٢٣): توجه الطلبة نحو ريادة الأعمال، تجارب من خلال التعليم المقاولات: دراسة ميدانية لطلبة الماستر إدارة الأعمال بالمركز الجامعي ميلة، مجلة آفاق للبحوث والدراسات ٦،(١)، ١٥٢-١٧٠.

٤. جامعة الملك عبد العزيز. (٢٠٢٣): الشراكة بين القطاع الخاص والجامعات في الأبحاث. سلسلة دراسات يصدرها معهد البحوث والاستشارات. الإصدار الخامس. نحو مجتمع المعرفة.

٥. نغم نعمة، (٢٠٢٣). الجامعة الريادية، الجامعة الريادية ودورها في الاستثمار المعرفي، مجلة للمال والأعمال ص ١-٢

٦. فقيهي، يمي علي أحمد، والعبابنة، عرين فايز علي. (٢٠٢٢). الاتجاه نحو ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلو الإدارية بجامعة نجران، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية (١١ج١)،٩١-١٣٠.

٧. أبو عاشور، محمد علي، وعبد المجيد، فريال يوسف (٢٠٢٢): متطلبات التعليم الريادي في جامعة اليرموك وسبل تعزيزها. مجلة كلية التربية ،٢(٤٦ج١)،٥٤٣-٥٥٨.

٨. وزارة التعليم العالي. (٢٠٢٢). *الدليل الإسترشادي لمقرر ريادة الأعمال: إبداع وابتكار والأنشطة المصاحبة لمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان* (الطبعة الأولى).
٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٢): إستراتيجية التعليم الفني الجديد في مصر Technical Education 2.0، الوزارة، مصر.
١٠. السمحان، م. ع. (٢٠٢١). الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص ودورها في تحقيق جودة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية - جامعة الأزهر*، ٩١(١)، ٢٩٦–٣٣٩.
١١. فيفي أحمد توفيق خليل (٢٠٢١): رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير التعليم الثانوي الفني في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، ج ٩١، ص ٣٣٥٦.
١٢. محمود، باسنت فتحي (٢٠٢١) واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال بجامعة السويس ومقترحات تفعيلها من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(١)، ٦٥-١١٥.
١٣. صباح فضل سيد (٢٠٢١):" مردود البرامج الممولة في تطوير التعليم الفني في مصر دراسة ميداني " المجلة التربوية لتعليم الكبار، مج٣، ع٤، ص-ص (١١١-١٢٩).
١٤. سفيان جبران، (٢٠٢٠). جامعة أحمد بن محمد الجزائر، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية.
١٥. محمد حسن أحمد جمعة (٢٠٢٠): متطلبات تطوير التعليم الثانوي الفني الصناعي بمصر على ضوء بعض التوجهات الاستثمارية المعاصرة رؤية مقترحة " المجلة التربوية لكلية التربية وبسوهاج، م٧٧، ع٧٧، ص ١٩٦٦.
١٦. رؤية عُمان ٢٠٤٠. (٢٠٢٠). *رؤية عُمان ٢٠٤٠* (الطبعة الأولى).
١٧. سفيان جبران، (٢٠٢٠). جامعة أحمد بن محمد الجزائر، مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية.
١٨. المطيري، ص. (٢٠١٩). التعليم الريادي. *مجلة جسر التنمية*، ١–١٦.
١٩. سيد أحمد السعيد، ع. (٢٠١٩). نموذج جامعة ريادة الأعمال: مدخل لتنويع مصادر تمويل الجامعات المصرية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٩(١)، ٩٥–١٣٠.

20.Partnership Case Study: The Educational Sector in Egypt, Journal of Open Innovation: Technology, Market,and,Complexity 6-142.
21. Adel Ahmed Abdo, Khairy Fathy Sayed (2021): An extensive model for implementing competency-based training in technical and vocational education and training teacher training system for Assiut-Intergrated Technical Education Cluster, Egypt,The Journal of Competency- Based Education,10.1002-cbe2.6,2.

Web Sites

1- https://hbrarabic.com وقت الدخول 11/12/2025
2- https://jamaity.org/opportunity وقت الدخول 9/12/2025
3- https://kau.edu.sa/ar/page/partnerships وقت الدخول 11/12/2025
4- https://www.moheri.gov.om وقت الدخول 8/12/2025
5- https://www.oman2040.om وقت الدخول 2/12/2025
6- https://www.moheri.gov.om/ وقت الدخول 2/12/2025

ملحق 1

بروتوكول المقابلات

استمارة المقابلة الخاصة بالورقة البحثية

الدور المحفز للجامعات الخاصة في عُمان: دراسة تتبعية لاستدامة الشركات الناشئة المنبثقة وارتباطها بتحقيق رؤية عمان 2040.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... أما بعد

بدايةً أشكر لك موافقتك وحرصك على مشاركتي ودعم هذه الورقة البحثية ضمن المساق البحثي (**ريادة الأعمال**) والتي تحمل تقدير واهتمام من قبل الباحث لما لها من إضافة على نتائج هذه الدراسة.

الإجابة على أسئلة المقابلة

أسئلة المقابلات	
1- ما هو أثر تحول الجامعات من مؤسسات تعليمية تقليدية إلى كيانات تتبنى ممارسات الريادة لتوليد المعرفة؟ 2- هل تشجع دمج مهارات التفكير الريادي والابتكار في المناهج الدراسية الجامعية؟ 3- كيف يمكن للجامعة أن تعمل في بيئة سوقية وتنافسية؟	
1- ما هو دور المعرفة المنتجة (براءات الاختراع – الشركات الناشئة) في دعم الجامعات؟ 2- هل تدعم ظهور مراكز هجينة (مراكز أبحاث – مجمعات تكنولوجية- مشاريع التمويل الجماعي)؟ 3- ما دور شبكات الابتكار في تدف المعرفة التكنولوجية والموارد على الجامعات؟	
1- ما دور الجامعات في التحول الإستراتيجي والإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية 2- ؟ كيف يمكن للشركات دعم الجامعات وتحويلها لمحركات للإنتاج وتحويل المعرفة إلى خدمات 3- هل تجد الأدوار التقليدية بين الجامعة والصناعة والحكومة أصبحت متداخلة؟	

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

إستراتيجية مقترحة لتطوير العمل في إدارة الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

د. مريم عبد الله علي المالكي
دكتوراه القيادة والسياسات التربوية - وزارة التعليم.

A proposed strategy to develop operations in the Investment and Partnerships Department at the Ministry of Education in the KSA.

Dr. Maryam Abdullah Ali Al-Malki
PhD in Leadership and Educational Policy - Ministry of Education.

E-Malil: almalki.maryam.a@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
إدارة الاستثمار، الشراكات، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

KEY WORDS:
Investment Management; Partnerships; Ministry of Education; Saudi Arabia.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء إستراتيجية مقترحة لتطوير العمل في إدارة الاستثمار والشراكات بناءً على مهامها الوزارية بوزارة التعليم في المملكة تشتمل على الالتزام الطويل بتطوير أدائها، من خلال الارتكاز على الابتكار المفتوح والإجراءات المنظمة النظرية والميدانية التي تسعى إلى تشخيص الوضع الراهن، وتم لأجل ذلك استخدام المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام أداتي المقابلة، والتي تم تنفيذها مع ٢٢ مشاركاً، وتحليل الوثائق الذي شمل ١٢ وثيقة ، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة سعي وزارة التعليم للتغيير والابتكار والتجديد في مجال الاستثمار وبناء الشراكات، كما أن لديها كيان تنظيمي يتمثل في إدارة الاستثمار والشراكات، وهي تقع في قمة الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم العامة، والحاجة لتوفير فرص بيئية لإدارة الاستثمار والشراكات من خلال إجراءات ممنهجة لاقتناصها في صورة عقود وشراكات لتعظيم الاستفادة من شركاء النجاح في مجال الاستثمار والشراكات، وأوصت الدراسة بتطوير الشراكات والتحول نحو التحالفات الاستراتيجية والعدول عن النمط التقليدي في عقد الشراكات، واستثمار رأس المال البشري، وتنمية الوعي بمفهوم الاستثمار المستدام، وتطوير البنى التنظيمية، كما أوصت بتبني الاستراتيجية المقترحة.

ABSTRACT:

This study aimed to develop a proposed strategy for enhancing operational performance in the Investment and Partnerships Department based on its ministerial mandates at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. The strategy is founded on a long-term commitment to performance improvement through the adoption of open innovation and systematic theoretical and field-based procedures to diagnose the current state of investment and partnership practices.

A descriptive research approach was employed. Data were collected using two qualitative tools: semi-structured interviews conducted with 22 participants and document analysis of 12 official and regulatory documents related to investment and partnership activities. The findings emphasized the need for the Ministry of Education to pursue continuous change, innovation, and renewal in educational investment and partnership development. The results also indicated that the Investment and Partnerships Department constitutes a formal organizational entity positioned at the upper level of the general education organizational structure. The study recommended shifting toward strategic alliances, investing in human capital, promoting awareness of sustainable investment concepts, developing organizational structures, and adopting the proposed strategy.

مقدمة:

يمثل التمويل والاستثمار أحد أهم المجالات التي تحظى باهتمام كبير من قبل الاقتصاديين والتربويين؛ لأهميته في التحكم بحجم الموارد المالية التي يتم توفيرها لمؤسسات التعليم العام، كما يحظى باهتمامهم؛ لما له من تأثير يتركه على مخرجات التعليم، من حيث عدد الخريجين، ونوعية تعلمهم، والتي بدورها تعتمد بدرجة كبيرة على مدى الإمكانات المالية التي يتم توفيرها للنظام التعليمي، وضرورة التنوع في مصادره وأساليب تمويله بطرق مبتكرة، وعدم الاعتماد على التمويل الحكومي.

ويتضح جليًّا أنه بدون وجود فوائض مالية مستدامة؛ لن تتمكن إدارة التعليم العام من تحقيق حجم الاستثمار المطلوب، لتلبية طلبات الطلاب المتزايدة على التعليم، أو القدرة على المنافسة على الصعيد الدولي، الأمر الذي يتطلب أن تحدد وزارة التعليم كيف توفر أموالها وتستثمرها، وكيف تديرها لدعم أصولها الإستراتيجية، ومن ثَمَّ؛ فإن مؤسسات التعليم العام بالمملكة بما تمتلكه من أصول إستراتيجية، يمكن أن تحقق إدارة متميزة لأصولها المالية المتنوعة في إطار السير في اتجاه تكوين مصادر تمويل بديلة والاستثمار وبناء الشراكات.

وفي هذا السياق؛ من الضروري التركيز على الاستثمار الأمثل للموارد وبناء الشراكات وإدارة الأصول الاستراتيجية وإعطاء صلاحيات مالية وإدارية كافية؛ لاستثمار الموارد بصورةٍ مباشرةٍ، دون الارتباط بالإجراءات الرسمية المعقدة، خاصةً مع تراجع المخصصات المالية الحكومية عن مواكبة تزايد الطلب المجتمعي على التعليم ، الأمر الذي يفرض ضرورة وجود استقلالية مالية مسؤولة تُمكِّن مؤسسات التعليم من الصرف على برامجها وأنشطتها الإدارية والأكاديمية، وبما يتواكب مع احتياجاتها المتجددة، وخططها المستقبلية للاستثمار في اقتصاد المعرفة، وتحقيق التنمية المستدامة.

في ظل وجود العديد من التحديات؛ منها: جمود الإدارات المالية، حيث تضع ميزانيتها المالية على أساس بنود الصرف، بما يمنع صرف أي مبالغ لغير البنود التي تم وضعها مسبقًا، وكذلك الضعف الإداري فيما يرتبط بالتعامل مع الأصول الفكرية وأصول الموارد البشرية.

وبناءً على ما تقدَّم؛ تبرز الحاجة الملحة لمواكبة التحديات والرُّؤَى لتطوير منظومة المملكة الاقتصادية والتنموية في كل المجالات الخدمية، ولعل أبرز هذه المجالات مجال التعليم العام، والذي يؤمل أن يكون الإصلاح فيه متواكبًا مع تطلُّعات ورؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تقديم إستراتيجية مقترحة تهدف إلى تطوير لتطوير العمل في إدارة الاستثمار والشراكات بناءً على مهامها الوزارية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال مجموعة من المرتكزات النظرية والميدانية والإجراءات المنظمة التي تسعى إلى تشخيص الوضع الراهن من خلال تحليل متغيرات البيئة الداخلية والوقوف على نواحي القوة والضعف بها، والبيئة الخارجية للتعرف على الفرص المتاحة، ومواجهة التهديدات المؤثرة على إدارة الاستثمار والشراكات من أجل الانتقال بالوضع الراهن إلى الوضع المأمول في المستقبل، وتتمحور مشكلة الورقة العلمية حول السؤال الرئيس:

ما واقع إدارة الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من حيث هياكلها ومهامها وإجراءاتها؟

ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير العمل في إدارة الاستثمار والشراكات بناءً على مهامها الوزارية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

المصطلحات الواردة في هذه الورقة

١. مفهوم الاستثمار في التعليم: أ) التعريف في اللغة:

الاستثمار لغةً: من الفعل "استثمر" أي طلب الثمرة والنماء، والثمر: حمل الشجر، والاستثمار: تنمية المال (ابن منظور. ١٤١٤هـ. ص٩١).

ب) التعريف الاصطلاحي: تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2019): "توجيه الموارد المادية والبشرية نحو قطاع التعليم بقصد تطويره وتحسين مخرجاته، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع"

تعريف اليونسكو (٢٠٢٠): "عملية تخصيص الموارد المالية والتقنية والبشرية لتطوير منظومة التعليم، بما يضمن جودة التعليم وإتاحته للجميع"

ج) التعريف في الأدبيات العربية:

تعريف العجمي (٢٠٢٠): "توظيف رأس المال في المجال التعليمي من خلال إنشاء أو تطوير المؤسسات التعليمية أو تقديم الخدمات التعليمية بهدف تحقيق عوائد مالية مع المساهمة في تحسين جودة التعليم"

٢. مفهوم الشراكة في التعليم أ) التعريف اللغوي: الشراكة لغةً: من الفعل "شَرِكَ" بمعنى صار شريكاً، والشِّرْكَة: المخالطة والمشاركة (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ص٤٤٨).

ب) ا اصطلاحاً: تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (2021): "آليات تعاونية مؤسسية بين الحكومات والقطاع الخاص والمجتمع المدني تهدف لتحسين جودة التعليم وكفاءته من خلال الاستفادة المتبادلة من الخبرات والموارد" (OECD. 2021)

ج) التعريف في الأدبيات العربية:

تعريف القحطاني (٢٠٢٠): "نوع من التعاون المؤسسي بين وزارة التعليم والقطاع الخاص يهدف إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية وتنويع مصادر التمويل من خلال توزيع المسؤوليات والمنافع بين الطرفين"

التعريف الإجرائي للبحث الحالي: منظومة متكاملة من العلاقات التعاقدية والتشاركية بين إدارة الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم السعودية والقطاع الخاص والجهات ذات العلاقة وفق المهام الوزارية، وتقوم على

مبادئ الابتكار المفتوح والشفافية والمنفعة المتبادلة، وتهدف إلى تعزيز الاستثمار في التعليم وتحسين جودة مخرجاته وتنويع مصادر التمويل بما يحقق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وتتناول الإستراتيجية المقترحة مجموعة من المراحل والخطوات والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

أولاً- الإطار المرجعي للإستراتيجية: ويتضمن تحديد المنطلقات الإستراتيجية والمبادئ الحاكمة لها.

ثانيًا: المسح البيئي Environmental Scanning: ويقصد به التحليل الإستراتيجي باستخدام تحليل (SWOT) والذي يشمل تحديد نقاط القوة Strengths والضعف Weaknesses في البيئة الداخلية Internal Environment، والفرص Opportunities والتهديدات Threats في البيئة الخارجية External Environment وترتيب عناصرها، وذلك بحساب أوزانها النسبية ومن ثم ترتيبها حسب أولوية تأثيرها، يليه بناء مصفوفة التحليل الرباعي، وتحديد البدائل والخيارات الإستراتيجية.

ثالثًا: الصياغة الإستراتيجية Strategy Formulation: وتشمل على: تحديد الرؤية وصياغة الرسالة، تحديد القيم، وتحديد الغايات والأهداف الإستراتيجية.

رابعًا: تنفيذ الإستراتيجية Strategy Implementation: ويقصد بها وضع الإستراتيجية موضع التنفيذ من خلال وضع خطة التنفيذ أو خطة العمل "Action Plane" والتي تتضمن مجموعة الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف الإستراتيجية من خلال وضع أهداف إجرائية وأنشطة التنفيذ ومؤشرات الإنجاز ومسؤولية التنفيذ والمدى الزمني المقترح.

خامسًا: التقويم والتحكم Evaluation and Control: وتتضمن مراحل ومعايير التقويم.

ويمكن شرح وتوضيح مراحل وخطوات بناء الاستراتيجية بالتفصيل على النحو التالي:

شكل (١): عناصر الإستراتيجية المقترحة

أولاً: الإطار ال مرجعي للإستراتيجية المقترحة: ويتضمن هذا الجزء تحديد منطلقات الإستراتيجية، والمبادئ الحاكمة لها، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

١. **منطلقات الإستراتيجية:** ويمكن تفصيل منطلقات الإستراتيجية والتي تمثلت في: المنطلقات العالمية، المحلية، النظرية، الميدانية، على النحو التالي:

أ- منطلقات عالمية:

- **أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ التابعة للأمم المتحدة:**

ظهرت الحاجة إلى إستراتيجية عالمية جديدة تشاركية تتسم بالشمولية من خلال تحديد أهداف متكاملة تتضمن كافة الأبعاد التي تغطى التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية على مستوى العالم وليس فقط للدول النامية، حيث توصلت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة البالغ عددها (١٩٣) دولة إلى توافق في الآراء بشأن بناء خطة جديدة للتنمية المستدامة بعنوان "تحويل عالمنا": خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، تتضمن هذه الخطة (١٧) هدف مقسمة إلى أهداف فرعية (غايات) بلغت (١٦٩) غاية (التقرير الإحصائي الوطني، ٢٠١٨: ٧).

جاء الهدف الرابع "التعليم الجيد" حيث يتضمن هذا إضافة إلى إتاحة التعليم الابتدائي والثانوي المجاني لجميع الأولاد والبنات بحلول عام ٢٠٣٠، فإن الهدف هو توفير فرص متساوية للحصول على التدريب المهني بأسعار معقولة، والقضاء على التمييز على أساس النوع الاجتماعي والثروة، وتحقيق الوصول الشامل إلى التعليم الجيد، التعليم هو المفتاح الذي سيسمح بتحقيق العديد من أهداف التنمية المستدامة الأخرى، كما يساعد التعليم على الحد من عدم المساواة وتحقيق التكافؤ بين الجنسين، كما أنه يمكّن الناس في كل مكان من العيش حياة أكثر صحة واستدامة، ويكتسب أهمية بالغة أيضًا في تعزيز التسامح بين الناس ويساهم في بناء مجتمعات أكثر سلمًا، ولتحقيق الهدف الرابع يجب أن يصبح تمويل التعليم أولوية استثمارية وطنية، علاوة على ذلك، فمن الضروري بمكان اتخاذ تدابير مثل جعل التعليم مجانيًا وإلزاميًا، وزيادة عدد المعلمين، وتحسين البنية التحتية للمدارس الأساسية، وتبني التحول الرقمي.

- **الخبرات العالمية في التمويل والاستثمار والتطوير التنظيمي:**

تعددت الخبرات العالمية في تنويع مصادر التمويل للتعليم فيمكن الاستفادة من التجربة الأمريكية في تمويل التعليم السعودي من خلال الاعتماد على التنوع في مصادر تمويل التعليم وهو ما يسمى بنمط التمويل المختلط والذي يكون فيه تمويل التعليم قائم على الدولة والأفراد والجهات المختلفة،

ومنح صلاحيات للجهات التعليمية بالبحث عن مصادر تمويل ذاتية كالمدارس المنتجة وتأجير المرافق وغيره، وذلك لتغطية بعض النفقات المدرسية الضرورية. كذلك يمكن الاستفادة من المواهب الطلابية كمصدر من مصادر تمويل المدارس وجاءت مقترحات بعض الدراسات بمنح صلاحيات الإدارات التعليم وقائدات المدارس لتفعيل المشاريع الاستثمارية للطالبات الموهوبات ودعم برامج التمويل الذائي للمدارس وعقد شراكات مع القطاع الخاص الاستثمار المنتجات العينية واستفادة المدرسة من العائد منها، أما فيما يتعلق بالتطوير التنظيمي بذلت الدول الأوربية الإسكندنافية أو الأسيوية جهودًا كبيرة وفقًا لإطار معايير جودة التعليم الأساسي العشرة الذي وضعته وزارة التعليم والثقافة (٢٠٠٩) معايير جودة الهياكل القيادة الموظفين التقويم والموارد الاقتصادية، ومعايير جودة الأنشطة المتعلقة بدعم عملية التعلم والنمو والرفاه الاندماج والمشاركة والتأثير التعاون بين البيت والمدرسة، والسلامة في بيئة التعلم. وفي سنغافورة يُطبق التطوير الذاتي في بداية العام على كافة العمليات التربوية، وتضع كل مدرسة معايير خاصة بها تستند إلى تسعة معايير رئيسية لوزارة التربية والتعليم السنغافورية معايير العمليات والتمكين القيادة التخطيط الإستراتيجي، إدارة شؤون الموظفين إدارة الموارد، والعمليات التي تركز على الطالب، ومعايير النتائج الإدارية والتشغيلية، كفاءة الموظفين ومعنوياتهم الشراكة المجتمعية، ونتائج الأداء الرئيسية، ثم في نهاية العام يتم تقويم كافة الأداءات (وزارة التعليم في سنغافورة ٢٠١٨).

- **التقارير العالمية في جودة التعليم والاستثمار ومنظومة الابتكار:**

جاء في التقرير العالمي لرصد التعليم The Global Education Monitoring Report (الذي كان فيما سبق يسمى التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع) هو تقرير سنوي مستقل تصدره اليونسكو. ويتمثل الدور المنوط بالتقرير العالمي لرصد التعليم في رصد التقدم على طريق تحقيق الغايات في مجال التعليم ضمن الإطار الجديد لأهداف التنمية المستدامة. ويتولى فريق متمرس، يقوده مدير تقرير المرصد العالمي للتعليم، إعداد مضمون هذا التقرير والتكفل بجودته، في عام ٢٠٢٤ حافظت المملكة العربية السعودية على مكانتها باعتبارها الدولة الأكبر من حيث قيمة الاستثمار الجريء في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، للعام الثاني على التوالي حيث جمعت الشركات السعودية الناشئة ١٥٠ مليون دولار من الاستثمار الجريء في عام ٢٠٠٤ بزيادة بنسبة ١٤٠٠ ، ومن خلال ١٧٨ صفقة سجلت المملكة العربية السعودية رقماً قياسياً من صفقات الاستثمار الجريء في عام ٢٠٢٤، كما ارتفعت صفقات الاستثمار الجريء في المملكة بنسبة ١٦% على أساس سنوي.

ب- منطلقات محلية:

- **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:**

انطلاقاً من محور اقتصاد مزدهر ووطن طموح، اللذين يندرجان ضمن محاور رؤية ٢٠٣٠، انبثق عن برنامج تطوير إدارة الاستثمار وبناء الشراكات ثلاثة أهداف رئيسة، هي:

- الهدف الأول: تمكين مؤسسات التعليم من دعم نمو القطاع الخاص.
- الهدف الثاني: تطوير محافظ استثمارية متقدمة.
- الهدف الثالث: تعزيز وتمكين التخطيط المالي من ترشيد النفقات وقيم الاستهلاك المسؤول، وما إلى ذلك)

وترتبط الخطة الاستراتيجية المقترحة بالأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ وتتقاطع معها في التالي: تنمية وتنويع الاقتصاد، تمكين المسؤولية الاجتماعية، تنمية مساهمة القطاع الخاص في الاقتصاد، رفع مستوى تحمل المواطن للمسؤولية، تسهيل ممارسة الأعمال (الجوانب التنظيمية بشكل رئيس)، تمكين الشركات من المساهمة اجتماعية.

- **برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١-٢٠٢٥):**

إن الإستراتيجية المتكاملة للتنمية التي تتمثل في رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي جعلت من تنمية القدرات البشرية إحدى مرتكزاتها الأساسية، لتهدف إلى بناء مستقبل مشرق للمملكة؛ حيث تبنت الرؤية مجموعة من الأهداف الإستراتيجية، وقد صُممت لتحقيقها برامجُ متكاملة فيما بينها، تتناسب مع طموح هذه الرؤية، وتعمل على تنفيذ مبادرات تحوُّلية لدفع عجلة التنمية على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي.

يسعى البرنامج إلى أن يمتلك المواطن قدراتٍ تُمكِّنه من المنافسة عالميًّا، من خلال تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعارف. كما يركز البرنامج على تطوير أساس تعليمي متين للجميع يسهم في غرس القيم منذ الصغر، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي، وتعزيز ثقافة العمل لديهم. كما يستهدف تنمية مهارات المواطنين والمواطنات عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، مرتكزًا على تطوير وتفعيل السياسات والممكنات لتعزيز ريادة المملكة.

عمل برنامج تنمية القدرات البشرية على بناء إستراتيجية وطنية طموحة لتنمية قدرات المواطن، بدءًا من مراحل الطفولة المبكرة، مرورًا بالتعليم العام، والتعليم الجامعي والتدريب التقني والمهني، ووصولاً إلى التدريب والتعلّم مدى الحياة، بمشاركة الجهات الحكومية والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي.

منذ إطلاقه في عام ٢٠٢١، عمل برنامج تنمية القدرات البشرية على ضمان جاهزية المواطنين في جميع مراحل الحياة من خلال الاستثمار في المواهب والكفاءات الوطنية، وضمان المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتعزيز ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، وتطوير وإعادة تأهيل المهارات، إضافةً إلى ترسيخ القيم وتعزيزها، ونشر اللغة العربية والعناية والاعتزاز بها؛ للوصول إلى اقتصاد مزدهر تقوده قدرات وطنية ذات كفاءة عالية.

- **وثيقة برنامج تطوير القطاع المالي (خطة التنفيذ ٢٠٢٢):**

أطلق مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية احدى عشر برنامجاً تنفيذياً لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، من أبرزها برنامج تطوير القطاع المالي، الذي سيدعم تنمية الاقتصاد الوطني ويساهم في تحقيق أهداف البرامج الأخرى للرؤية. يتمحور دور البرنامج في تطوير قطاع مالي متنوع وفاعل، لدعم تنمية الاقتصاد الوطني وتنويع مصادر الدخل، وتحفيز الادخار والتمويل والاستثمار، من خلال تطوير وتعميق مؤسسات القطاع المالي، وتطوير السوق المالية السعودية، لتكوين سوق مالية متقدمة، بما لا يتعارض مع الأهداف الاستراتيجية للحفاظ على استقرار ومتانة القطاع المالي

- **الاستراتيجية الوطنية للاستثمار:**

تبني الاستراتيجية الوطنية للاستثمار على مواطن القوة للمملكة، ويتمثل الهدف العام للاستراتيجية الوطنية للاستثمار في زيادة حجم وكفاءة الاستثمارات في المملكة من أجل تحفيز النمو الاقتصادي تماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مختلف القطاعات ذات الأولوية مع إسناد دور أكبر إلى القطاع الخاص المحلي والأجنبي، وتشمل للاستراتيجية القطاعات ذات الأهمية الخاصة الطاقة الخضراء، والتقنية، والرعاية الصحية والتقنيات الحيوية، والأنماط المتقدمة للتنقل والخدمات اللوجستية، فضلاً عن المحاور الأفقية التي تتقاطع مع جميع القطاعات مثل الشركات الناشئة المبتكِرة وريادة الأعمال، ومضاعفة الاستثمارات السنوية بمقدار ثلاث أضعاف بحلول عام ٢٠٣٠، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى زيادة تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر السنوية بأكثر من ٢٠ ضعف من ١٧ مليار ريال سعودي في عام ٢٠١٩ لتصل إلى ٣٨٨ مليار ريال سعودي في عام ٢٠٣٠، وزيادة نسبة الاستثمارات من إجمالي الناتج المحلي من ٢٢٪ في عام ٢٠١٩ إلى ٣٠٪ في عام ٢٠٣٠ إجمالي تكوين رأس المال الثابت، بالإضافة إلى تحفيز الاستثمارات في القطاعات القائمة والقطاعات الناشئة.

ج- المنطلقات النظرية:

- **النماذج الرائدة في التخطيط الإستراتيجي وإعداد الإستراتيجيات:**

وتعد هذه النماذج بمثابة المرجعية في بناء الإستراتيجية المقترحة، وقد تم اعتماد نموذج ولين وهنجر (Wheelen; Hunger, 2012: 15) في البنية الهيكلية للإستراتيجية المقترحة وآليات تنظيمها، وتبنت الإستراتيجية مراحل النموذج الأساسية، والذي تكوَّن من أربع مراحل رئيسة؛ تبدأ بالتحليل البيئي الذي يقوم على تحليل البيئة الداخلية والخارجية، والمرحلة الثانية صياغة الإستراتيجية، وتشمل وضع الرؤية والرسالة والأهداف العامة، وصياغة الأهداف الإجرائية التي تَضْمَن تنفيذ الإستراتيجية، والمرحلة الثالثة وتتضمن تنفيذ الإستراتيجية، وتشمل خطة العمل والإجراءات والشواهد والجهات المنفِّذة، والمرحلة الأخيرة وتشمل التقويم والتحكم، كما تم الالتزام بالمحاور السبعة لنموذج (7S)، والتي تبدأ بحرف (S) حتى يمكن الوقوف على نقاط القوة والضعف، فيما يتعلق بالهيكل الإداري "Structure"، والأفراد "Staff"، والموارد "Sources"، ونمط الإدارة "Style"، والأنظمة "Systems"، والمهارات "Skills"، والقيم المشتركة "Shared Value". ودراسة وتحليل البيئة الخارجية لتحديد كلٍّ من: الفرص المتاحة لاستثمارها، والتهديدات الخارجية لمواجهتها؛ من خلال الالتزام بنموذج "PEST"، وتحديد العوامل السياسية "Political"، والعوامل الاقتصادية "Economic"، والعوامل الاجتماعية "Social"، والعوامل التقنية"Technical".

د- المنطلقات الميدانية: تم تحليل البيئة الداخلية للمدارس السعودية فيما يتعلق بالاستثمارات وبناء الشراكات والتي تعني مجموعة الظروف والمتغيرات والموارد الموجودة داخل البيئة التعليمية، وتؤثر تأثيرًا مباشرًا في أدائها، ويمكن تعديلها أو تغييرها والسيطرة عليها. وكذلك تحليل البيئة الخارجية والتي تعني مجموعة القوى والمتغيرات التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر في أنشطة التمويل والاستثمار وقراراتها، وتخرج عن نطاق سيطرتها، سواء كانت من داخل بيئة التعليم أو خارجها، وذلك باستخدام أسلوب التحليل الرباعي (SWOT)، ويمكن عرض ذلك بالتفصيل في المرحلة التالية من تصميم الإستراتيجية.

وبعد بعد الانتهاء من صياغة مسودة هذه الإستراتيجية تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التمويل والاستثمار ومن عينات من ممثلي الجامعات السعودية، وممثلي الأطراف المجتمعية ذات العلاقة بقضية تطوير التعليم، وآراء بعض الخبراء المتخصصين في مجال التمويل والاستثمار في بعض الهيئات المناظرة، وذلك لقياس الانطباعات وردود الأفعال نحو مضمونها

وقابليتها للتطبيق، بما يساعد في التطوير التنظيمي لإدارة الاستثمار والشراكات.

٢. المبادئ الحاكمة للإستراتيجية المقترحة: تتلخص أهم المبادئ الحاكمة للإستراتيجية المقترحة فيما يلي:

- **مبدأ العلمية**: تطلب إعداد هذه الإستراتيجية نوعين من البيانات، هما: البيانات الوثائقية، والبيانات الميدانية، اشتملت البيانات الوثائقية على مختلف البيانات: المتاحة، والمنشورة، أو غير المنشورة، وتتعلق بعملية وأبعاد الاستثمار والتمويل، سواء على المستوى: المحلي أو الدولي. وتتلخص المصادر الرئيسية لهذا النوع من البيانات فيما يلي: أدلة تطوير القطاع المالي والاستثمار من هيئات وجهات محلية ودولية. تقارير رسمية منشورة، ودراسات وبحوث سابقة ذات علاقة بتمويل التعليم، ومراجع عربية وأجنبية متخصصة في مجالات الإدارة الإستراتيجية وجودة الخدمات والتعليم وغيرها، والبيانات الميدانية من خلال المقابلات الجماعية المتعمقة كما تم استخدام هذه الطريقة؛ بغرض تنمية مزيد من الخصائص المطلوب قياسها؛ لتحقيق متطلبات معايير، ومؤشرات، وعناصر التمويل، والاستثمار. وقد تم إجراء التعديلات والإضافات المناسبة لما سبق تصميمه، وتنميته من هذه الخصائص. وقد شارك في هذه المقابلات مجموعات متنوعة من القيادات التعليمية والمعلمات والخبراء المتخصصين في تطوير التعليم، والطلاب، وغيرهم من الأطراف المجتمعية ذوي الاهتمام، والعلاقة بقضايا تطوير التعليم في المملكة.
- **مبدأ التوازن**: إنشاء نظام تمويل ذاتي متوازن في كل مكوناته وعناصره يعطي الأهمية ذاتها وبنسب متساوية لكل من الاستثمار المالي والاستثمار في قدرات الموارد البشرية وتعزيز القدرات القيادية والبنى التحتية والنظم الثقافية ونظم المراجعة الداخلية والخارجية.
- **مبدأ التجديد والتطوير**: يعتمد التطوير على الابتكار، ليس فقط بتطوير نظام تقويم للمستفيدين وأصحاب المصلحة، ولكن أيضًا الاهتمام بالاستثمار لتأمين نظام تعليم جيد، ومن هنا فإن تطوير نظام تمويل واستثمار متكامل العناصر مصدر من مصادر التجديد وتحقيق الجودة والاعتماد.
- **مبدأ التكامل**: التمويل والاستثمار جزء لا يتجزأ من الهيكل التنظيمي لوزارة التعليم السعودية، فلا يمكن تطوير نظم التعليم دون وجود نظام مالي واستثماري ذو جودة عالية في وزارة التعليم، فالعلاقة بينهما تكاملية، تأثير وتأثر، كل نظام منهما لا يعمل في فراغ، بل يكمل الآخر ويتفاعل معه.
- **الالتزام بالقيم الجوهرية:** الانتماء الوطني والحفاظ على هوية الوطن، العمل من خلال قيم تحكمها النزاهة والموضوعية، الالتزام بأخلاقيات المهنة، تنمية وحماية البيئة والنظام الاقتصادي والتحول نحو الأخضر، الإسهام الفعال في دعم خطط التنمية القومية، النظر إلى الطالب، على أنه محور العملية التعليمية، تنمية جدارات الطالب وإعداده للتنافسية العالمية، مواكبة التحول الرقمي، التقييم الذاتي المستمر بوصفه أساسًا للتطوير، السعي الجاد للتميز.

شكل (٢): الإطار المرجعي للإستراتيجية

ثانيًا: مرحلة المسح البيئي Environmental Scanning:

مرت مرحلة المسح البيئي أو التحليل الإستراتيجي (SWOT Analysis) بعدة خطوات متسلسلة لبناء الإستراتيجية المقترحة يمكن توضيحها على النحو التالي:

١. تم استخلاص واستنتاج نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية من خلال تشخيص واقع جهود وزارة التعليم في الاستثمار والتمويل وبناء الشراكات، بالإضافة إلى استخدام المقابلات كأداة لجمع المعلومات عن واقع نظام الاستثمار والعناصر المتوافرة بدرجة عالية والعناصر التي بها ضعف أو قصور ثم ترتيب العناصر الرئيسة والعناصر الفرعية لنظام التمويل والاستثمار وبناء الشراكات.

٢. تم استخلاص واستنتاج الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية المؤثرة على نظام الاستثمار وبناء الشراكات من خلال تحليل لأبرز النماذج والدراسات الرائدة عالميًّا ومحليًّا، كذلك أبرز التحديات، بالإضافة إلى الرجوع إلى التقارير الرسمية، والإستراتيجيات المحلية والأدلة الصادرة عن وزارة التعليم في المملكة.

٣. تمَّ إعداد مصفوفة لتحليل البيئة الداخلية والخارجية (SWOT Analysis) كالتالي:

نقاط القوة (Strengths)	نقاط الضعف (Weaknesses)
- تنفق المملكة أموالا ضخمة على قطاع التعليم حيث يعتمد تمويل التعليم بشكل رئيس على ما يخصص له من الميزانية العامة للدولة، وفي بعض السنوات تصل نسبة ما يخصص للتعليم إلى ٢٥٪ من اجمالي الميزانية العامة. - توفير أجهزة حاسوبية وأجهزة عرض للتنوع في عملية التدريس، وتجهيز المختبرات العلمية بكل ما يلزمها من أجهزة وأدوات، إضافة إلى السبورة الذكية التي أصبحت ضرورة من ضروريات التعليم. - وجود لوائح مخصصة، وإجراءات نظامية، وأدلة تنظيمية العمل بكافة الإدارات والوحدات والأقسام بوزارة التعليم. - وجود هوية مشتركة بين أعضاء إدارات التعليم من خلال الاتفاق على أهداف ومعايير مشتركة، والتوفيق بين جهود كافة المنسوبين وتكاملها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التطويرية. - تبني وزارة التعليم لحزمة من الجوائز لتقدير التميز والجودة لمنسوبيها. - وجود برامج تدريبية متنوعة لتنمية قدرات الهيئة التدريسية في مجال الإدارة والتخطيط الاستراتيجي. - تحديد فرق عمل أساسية، وفرعية وفنية مساعدة، ونشر الثقافة المالية والاستثمار في قطاع التعليم. - الزامية التمويل الذاتي وتعظيم الموارد الذاتية والتحرر من التمويل الحكومي والتوجه نحو الاستثمار وبناء الشراكات. - توفير الخدمات الإلكترونية للمشروعات الريادية بدءًا من التسجيل في المنصة الرقمية ورفع كافة المستندات والبيانات المطلوبة للاعتماد. - وجود قواعد بيانات تتضمن بيانات المتعلمين (أعداد المتعلمين، وتحصيلهم الدراسي، وحالتهم الاقتصادية، ونسب الحضور)، وبيانات المعلمين (أعداد المعلمين، وتخصصاتهم، ومؤهلاتهم، وسنوات الخبرة)، وبيانات البيئة التعليمية. - تيسير الإجراءات الإدارية اللازمة لتطبيق أدوات جمع البيانات في مراحل العملية الاستثمارية. - رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وما تضمنته من برامج ومشروعات للتطوير وتحقيق التنافسية. - شهد مجال الاستثمار في المملكة في السنوات الأخيرة تقدماً هائلاً في التقنية، حيث أصبح هناك أشكالاً جديدة للاستثمار في مختلف قطاعات المال، كقطاع الاستثمارات البديلة الذي شهد العديد من التقنيات الجديدة أبرزها تقنية Blockchain ومن المتوقع استمرار هذا التطور وارتفاع الطلب على البيانات الضخمة، والتحليلات المتقدمة، والخدمات السحابية في السنوات القادمة. - تصدَّرت السعودية المرتبة الأولى عالمياً في نمو منظومة الابتكار وريادة الأعمال، واختيارها «دولة العام ٢٠٢٥» وفق نتائج تقرير «ستارت أب بلينك Startup Blink» العالمي. - سجّلت السعودية ثالث أفضل أداء وتقدّم للمركز الثالث عربيًّا في تقرير التنافسية العالمية ٢٠٢٣ الصادر عن مركز التنافسية العالمي.	- عدم مرونة بعض الأنظمة المالية وإجراءات الاستثمار وعدم مواكبتها التغيير في بيئة العمل. - ضعف المخصصات المالية المقدمة لأنشطة الجودة على الرغم من تنوع الأنشطة والمسارات الداعمة. - طول الإجراءات المطلوبة للتقدم للمشروعات الطلابية الناشئة وريادة الأعمال من قبل الطلاب. - ضعف تفعيل الشراكات الإستراتيجية بين المدرسة والمجتمع الخارجي. - قصور تطبيق التمويل الذاتي، بل يعد مهمة صعبة تستغرق جهدًا ووقتًا طويلًا، وتختلف الإدارات والمدارس في مدى قدرتها من الاستفادة من نتائجه في تحسين جودة أدائها. - ضعف استقلالية إدارات التعليم في إدارة أمورها الخاصة، وغلبة المركزية في القرارات التعليمية. - عدم وجود ميثاق قيمي أخلاقي موحد تتحدد فيه القيم الجوهرية ليكون مرجعًا دستوريًّا في دعم وتوجيه عملية الاستثمار من خلال إجماع كافة أعضاء الإدارة بشراكة تامة. - عدم وجود قنوات تواصل واضحة بين إدارات التعليم وأصحاب المصلحة. - تواضع تأهيل الكوادر الإدارية وتدريبها في مجال الاستثمار وبناء الشراكات، وقلة في المعاونين المؤهلين. - قلة الاستعانة بخبرات متخصصة من الجامعات في فهم كيفية إجراء بروتوكولات التعاون والتحالف الاستراتيجية مع القطاع الخاص. - غلبة ممارسات تصيد الأخطاء عن ممارسات الارتقاء بمستوى الأداء في الإدارات بطريقة مستمرة، وهو هدف أسمى بكثير من تصيد الأخطاء وأساسي في تطوير للخدمات التعليمية. - غياب ثقافة استدامة التمويل الناجح وفقا للغرض الرئيسي منه فهو يعتبر نظام مستمر لا يتوقف عند وقت محدد، والأولى أن يكون جزءًا لا يتجزأ من الممارسات اليومية للمدرسة المبنية على مراحل وخطط علمية محددة. - ضعف متابعة النتائج ودراسة جوانب الضعف الإجراء التعديلات اللازمة، وتطوير خطط التحسين. - استمرار التوترات السياسية الإقليمية المتزايدة والتعرض لمخاطر عدم الاستقرار الإقليمي مما يؤثر على جودة التعليم. - ارتفاع حدة المنافسة بين مؤسسات التعليم؛ والتوجه نحو التصنيفات العالمية كأحد مؤشرات الجودة في تلك المؤسسات. - التوجه إلى تقليل الاعتماد على الدعم الحكومي والمطالبة بتنمية موارد التعليم الذاتية. - وجود بعض اللوائح القديمة التي لا تتناسب مع حركة التطوير مثل المركزية وخصوصا فيما يتعلق بالجوانب المالية. - ضعف تدعيم فعاليات الشراكات الدولية بناء على منهجية تقييمية ذات رؤى وتوجهات عالمية ووطنية. - عدم تحديد أولويات التطوير وتحديثها بما يتواكب مع الحاجات المجتمعية والدولية.

الفرص (Opportunities)	التهديدات (Threats)
- توافر الشركاء والنماذج الناجحة في المنطقة وعلى مستوى العالم. - تكوين شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني والكيانات البحثية، والثقافية محليًّا، وإقليميًّا، ودوليًّا. - عمق المنظومة السعودية وتنوعها وثقة المستثمرين المتزايدة في الاقتصاد الوطني؛ مما يُشكّل حافزاً إضافياً لتوسيع آفاق الابتكار، وتعزيز الفرص الاستثمارية، دعماً لتحقيق مستهدفات «رؤية ٢٠٣٠» نحو بناء اقتصاد رقمي مستدام وريادي. - مع استمرار تطور منظومة الاستثمار الجريء في المملكة العربية السعودية. لعبت البرامج المدعومة من الحكومة دورا مهما في دعم هذا النمو. وقد ساهمت آليات التمويل المختلفة من SVC ومبادرات وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات والبرنامج الوطني لتنمية تقنية المعلومات في تعزيز البنية التحتية للمنظومة ووضع الشركات الناشئة والمستثمرين كمحركات رئيسية للتحول. - العمل الجاد في تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية للمدارس. - يعتمد نظام التعليم في المملكة العربية السعودية على العديد من الأنظمة المتقدمة التي تتناسب مع الأعمار والتعليم على مرحلتين، إما تعليم عام أو تعليم خاص. - تأسيس نظام "نور" الذي يعكس مقدار التطور في ربط التقنية التي تسهم بدورها في حل المشكلات وإيجاد حلول مبسطة وسريعة لكافة الأطراف وأتمتة الإجراءات الطويلة للطلبة. يأتي نظام "نور" ليكون نقطة تحول مهمة في العملية التعليمية، كما يعكس إدراك الدولة على أهمية التقنية لتأثيرها على كافة مكونات العملية التعليمية، وتوظيفها بالطريقة المثلى التي تتناسب مع أهداف التعليم. - الاستغلال الأمثل للتقنية في الماليات والموازنات للجمهور الداخلي وللمجتمع المحلي والدولي. - توفير الفرص التعليمية والتدريبية لكافة فئات المجتمع، بما في ذلك برامج التعليم بدءًا من برامج الطفولة المبكرة، والتعليم العام بمراحله، وبرامج التربية الخاصة، والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، والسلامة والصحة المهنية. - مكانة السعودية الريادية المتقدمة على خريطة الابتكار والاقتصاد الرقمي عالمياً، والجهود المتكاملة التي يقودها «البرنامج الوطني لتنمية تقنية المعلومات»، والجهات الحكومية والخاصة، ومنظومة ريادة الأعمال. - صدور قرار مجلس الوزراء ذي الرقم ١٠٨ الصادر في تاريخ ١٤٤٠/١٤/٢هـ، الموافق ٢٥ أكتوبر ٢٠١٨م بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب، وهي هيئة مستقلة إداريًّا وماليًّا مسؤولة عن أنشطة التقويم لجميع أنواع التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، وهي تعنى بتقويم التعليم العام الحكومي والأهلي، وبناء المعايير، بالتنسيق مع وزارة التعليم، واعتمادها، وتحديثها بشكل دوري.	- أظهرت النتائج المتعلقة بمستويات الثقافة المالية للبالغين حسب مسح منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أن مستوى الثقافة المالية لدى الأفراد في المملكة بلغ ٩,٦، وبعد هذا المعدل منخفض جدا مقارنة بالبلدان المماثلة وبمتوسط دول مجموعة العشرين. - الضغط المستمر من المجتمع للتوسع في قبول المزيد من الطلاب وما يتطلبه هذا الامر من توفير ميزانيات ضخمة. - المتغيرات التقنية في البيئة الخارجية ذات التأثير المباشر على أعمال مؤسسات التعليم مثل (تطور وسائل الاتصالات وأنظمة المعلومات). - الشكاوى المتكررة من أولياء الامور والضغط المستمر منهم نحو قرارات الجودة والتطوير المالي. - أظهرت نتائج عدد من الدراسات المعدة خلال الأعوام التالية (٢٠١٤، ٢٠١٦، ٢٠١٨) نتائج مشابهة وتؤكد الحاجة الماسة إلى أهمية تحسين ورفع مستويات التثقيف المالي لدى الأفراد في المملكة، خاصة لدى فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٩ و٢٩ عاما والتي تشكل ما يقارب من ٥٠٪ من السكان في المملكة، حيث تبين وجود عدد من السلوكيات المالية التي ينبغي العمل على تطويرها أو تصحيحها، بما في ذلك انخفاض مستويات التخطيط المالي والتي تؤثر سلبا في القدرة على اتخاذ قرارات مالية سليمة. وانخفاض مستويات المعرفة المالية لدى النساء مقارنة بنظرائهم من الرجال، واللجوء للادخار غير القنوات غير الرسمية بدلاً من القنوات الرسمية، بالإضافة إلى انخفاض الوعي والمعرفة بالمزايا والفوائد والمفاهيم ذات العلاقة بالأمور المالية. - على الرغم من ازدهار نشاط الاستثمار الجريء في أسواق المشاريع الناشئة، هناك جزء مهم مفقود البيانات الموثوقة والقابلة للتحقق دول الشركات الناشئة المدعومة بالاستثمار الجريء ونتيجة لذلك، فإن المستثمرين وصناع السياسات والمستشارين وغيرهم من أصحاب المصلحة يكافحون من أجل تقييم الفرص والمخاطر في هذه الأسواق. - معظم البرامج والمبادرات الوطنية ذات العلاقة بالتثقيف المالي كانت تنفذ من خلال حملات توعوية لوقت محدد خاصة الحملات التوعوية التي تستهدف كافة أفراد المجتمع، حيث إن معظم هذه المبادرات يتركز قياس نجاحها بعد انقضائها على أعداد الحضور وعدد البرامج المقدمة ونحوه ولم تأخذ هذه المبادرات اعتبار تقييم الأثر التي أحدثته على الأفراد من حيث التغيرات على ثقافتهم المالية.

١. تم بناء مصفوفة التحليل الرباعي SWOT Matrix والتي توضح التفاعل بين عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية والمزاوجة بينهما؛ لتحديد الخيارات والبدائل الإستراتيجية التي ستكون المنطلق لتطوير نظام الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم السعودية، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

البيئة الخارجية External Environment	البيئة الداخلية Internal Environment	
	قوة Strengths (S)	ضعف Weaknesses (W)
فرص Opportunities (O)	(S/O)إستراتيجية القوة والفرص التوجه الهجومي Offensive	(W/O)إستراتيجية الضعف والفرص التوجه الدفاعي Defensive
	- قيام الإدارة بالعمل على تحقيق معايير ومتطلبات سياسات الاستثمار المستدام من خلال التوجهات العالمية لعمليات التمويل الذاتي فهي الأكثر ملائمة في الوقت الراهن لضمان استدامة التمويل وتحسين أداء الإدارة. - توفير الخدمات الإلكترونية لتسهيل المعاملات المالية، وسرعة في إنجاز العمليات، بتقلل الأخطاء البشرية، وبتزيد من الشفافية والمتابعة في الوقت الحقيقي. وتسهيل عملية التواصل مع الجهات المختلفة، وتوفير تقارير لحظية تساعد في اتخاذ القرارات وتساعد في تحسين الكفاءة والفعالية في إدارة الاستثمار والشراكات من خلال الاستغلال الأمثل للتقنية في إيصال الأفكار المبتكرة والاستثمارية للجمهور الداخلي وللمجتمع المحلي والدولي. - يستند التوقيع الإلكتروني في السعودية إلى نظام المعاملات الإلكترونية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/٨) لعام ١٤٢٨هـ، والذي يُعترف به كأداة قانونية ملزمة في العقود والمعاملات، شريطة أن يكون مستوفيًا للضوابط المحددة، كما يُشرف المركز الوطني للتصديق الرقمي (NCDC) على إصدار واعتماد شهادات التوقيع الإلكتروني، مما يضمن الحماية من التلاعب أو التزوير، ويعد التوقيع الإلكتروني أحد الأدوات الحديثة التي تعزز الأمان المالي في المعاملات الرقمية. - تقدم برامج مثل "فينتك السعودية" الموارد والإرشادات وفرص التواصل للشركات الناشئة، كما تعزز سياسة الخدمات المصرفية المفتوحة التي أطلقها البنك المركزي السعودي التعاون بين البنوك وشركات التكنولوجيا المالية، وتسهل تبادل البيانات بشكل آمن، مما يساهم في تطوير حلول تركز على احتياجات العملاء)، ويتماشى هذا الدعم مع رؤية ٢٠٣٠ التي تضع الابتكار الرقمي في صميم جهود المملكة نحو تنويع اقتصادها.	- عدم مرونة بعض الأنظمة والإجراءات وعدم مواكبتها التغيير في بيئة العمل وعليه يجب الاستفادة من مبادرات وزارة الاقتصاد والتخطيط، والتجارة والاستثمار، والطاقة والصناعة والثروة المعدنية، والخدمة المدنية، والعمل والتنمية الاجتماعية، والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني. -ضعف المخصصات المالية المقدمة لأنشطة الجودة على الرغم من تنوع الأنشطة والمسارات الداعمة من خلال العمل الجاد في تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لمؤسسات التعليم. - التغلب على طول الإجراءات المطلوبة للتقدم للمشروعات الريادية والاستثمارية من خلال الاستغلال الأمثل للتقنية في إيصال الأفكار المبتكرة والاستثمارية للجمهور الداخلي وللمجتمع المحلي والدولي. -ضعف تفعيل الشراكات الإستراتيجية بين المدرسة والمجتمع الخارجي من خلال تكوين شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني والكيانات البحثية، والثقافية محليًا، وإقليميًا، ودوليًا. - غلبة ممارسات تصيد الأخطاء عن ممارسات الارتقاء بمستوى الإدارة بطريقة مستمرة، وهو هدف أسمى بكثير من تصيد الأخطاء وأساسي في تطوير للخدمات التعليمية من خلال توفير الفرص التعليمية والتدريبية لكافة فئات منسوبي الإدارة بما في ذلك برامج التدريب والتنمية المهنية. - غياب ثقافة الاستمرارية في المشروعات الناجحة وفقا للغرض الرئيسي منه فهو يعتبر نظام مستمر لا يتوقف عند وقت محدد، والأولى أن يكون جزءا لا يتجزأ من الممارسات اليومية للإدارة المبنية على مراحل وخطط علمية محددة.
تهديدات Threats (T)	قوة Strengths (S)	ضعف Weaknesses (W)
	استراتيجية القوة والتهديد (S/T) التوجه التكيفي Adjust	استراتيجية الضعف والتهديد (W/T) المحافظة على البقاء Survive
	- قيام إدارات التعليم بالعمل على تحقيق معايير ومتطلبات سياسات الاستثمار والتحالفات الاستراتيجية من خلال ارتفاع حدة المنافسة بين مؤسسات التعليم؛ والتوجه نحو التصنيفات العالمية كأحد مؤشرات التنافسية في تلك المؤسسات. - وجود لوائح مخصصة، وإجراءات نظامية، وأدلة تنظيمية لتطبيق الاستثمار الجرئ والتطوير المالي. - وجود بعض اللوائح القديمة التي لا تتناسب مع حركة التطوير مثل المركزية وخصوصاً فيما يتعلق بالجوانب المالية. - وجود هوية مشتركة بين أعضاء الإدارة من خلال الاتفاق على أهداف ومعايير مشتركة، والتوفيق بين جهود أعضاء الإدارة وتكاملها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التطويرية من خلال استغلال المتغيرات التقنية في البيئة الخارجية ذات التأثير المباشر على أعمال مؤسسات التعليم مثل (تطور وسائل الاتصالات وأنظمة المعلومات). - تحديد فرق عمل أساسية، وفرعية وفنية مساعدة، ونشر الثقافة المالية والاستثمار الجرئ تعمل على ربط عمليات تقييم مخرجات منظومة التعليم بمنظور كمي وليس نوعي.	- ضعف المخصصات المالية المقدمة لأنشطة التطوير التنظيمي على الرغم من تنوع الأنشطة والمسارات الداعمة من خلال التوجه إلى تقليل الاعتماد على الدعم الحكومي والمطالبة بتنمية موارد التعليم الذاتية. - تواضع تأهيل الكوادر الإدارية وتدريبها في مجال التمويل والاستثمار والانفاق وريادة الأعمال، وقلة في المعاونين المؤهلين الحاجة إلى تطوير برامج التنمية المهنية دورياً بما يواكب توجهات ريادة الأعمال وإدارة الأصول الاستراتيجية. - قصور تطبيق فكر إدارة المشروعات والأصول الاستراتيجية، بل يعد مهمة صعبة تستغرق جهدا ووقتاً طويلاً، وتختلف إدارات التعليم في مدى قدرتها من الاستفادة من الأصول الاستراتيجية في تحسين جودة الأداء المالي نتيجة عدم تحديد أولويات التطوير وتحديثها بما يتواكب مع الحاجات المجتمعية والدولية. - استمرار التوترات السياسية الإقليمية المتزايدة والتعرض لمخاطر عدم الاستقرار الاقليمي مما يؤثر على بيئة الاستثمار وضعف تدعيم فعاليات الشراكات الدولية بناء على منهجية تقييمية ذات رؤى وتوجهات عالمية ووطنية.

٢. تم وضع مجموعة من البدائل/الخيارات الإستراتيجية Strategic Choice من خلال دمج عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية لإدارة الاستثمار وبناء الشراكات بوزارة التعليم السعودية في مصفوفة التحليل الرباعي السابقة نتج عنها الوصول إلى مجموعة من البدائل الإستراتيجية -والتي قد تمثل احتمالات التحرك الإستراتيجي للوزارة تجاه تعظيم التوجه نحو الاستثمار المستدام، حيث يمكن الاستفادة من تلك البدائل الإستراتيجية في مرحلة صياغة الإستراتيجية لتحقيق ازدهار نظام الاستثمار وبناء الشراكات بوزارة التعليم السعودية، وكانت هذه البدائل أربعة وفقًا لجدول التحليل الرباعي، والتي يمكن توضيحهم كما يلي:

البديل الأول: التوجه الهجومي Offensive: يعتمد على الاستفادة من إستراتيجية تعظيم جوانب القوة في إدارة الاستثمار وبناء الشراكات بوزارة التعليم السعودية لاقتناص الفرص المتاحة (S/O) في البيئة الخارجية للجامعة بهدف تعظيم التوجه نحو الاستثمار المستدام، وذلك من خلال إحداث نقلة نوعية في التفكير والممارسة للأنشطة المالية والشركات، وإحداث تغييرات ثورية في الإجراءات التنظيمية، وبذلك تصبح الإدارة في مركز هجومي.

البديل الثاني: التوجه التكيفي Adjust: يعتمد على الاستفادة من إستراتيجية تعظيم جوانب القوة في إدارة الاستثمار والشراكات بوزارة التعليم السعودية لتلافي التهديدات (S/T) في البيئة الخارجية للمدرسة بهدف تحقيق التكيف والتوافق مع التغيرات المحيطة، وذلك من خلال إحداث تغييرات تدريجية وإصلاحات تنظيمية وتعليمية وهيكلية جزئية في عناصر الاستثمار المستدام، وذلك بالتركيز على استخدام ما لديه من نقاط قوة واستثمارها بشكل جيد للحد من التهديدات التي تواجهه وتخفيضها إلى أقل قدر ممكن تمكنه من تحقيق هذا التكيف.

البديل الثالث: التوجه الدفاعي Defensive: يعتمد على الاستفادة من إستراتيجية معالجة جوانب الضعف في إدارة الاستثمار والشراكات لاقتناص الفرص (W/O) في البيئة الخارجية للجامعة بهدف معالجة فجوات الأداء، وذلك بمعالجة جوانب الضعف في عناصر إدارة الاستثمار والشراكات وتقليلها إلى أقصى درجة ممكنة، للاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة الخارجية إلى أقصى درجة ممكنة وتتخذ الإدارة في هذه الحالة التوجه الدفاعي عن ذاتها وإصلاح عناصر التمويل والاستثمار التي تعاني من أوجه ضعف أو قصور، وهذا البديل من المرجح استبعاده لأنه من خلال نتائج تشخيص الواقع أن إدارة الاستثمار والشراكات لا تسعى إلى البقاء أو الاستقرار أو الصمود فهي في حالة حراك مستمر فيما يتعلق بتحقيق الجودة والتميز.

البديل الرابع: الحفاظ على البقاء Survive: يعتمد على الاستفادة من إستراتيجية معالجة جوانب الضعف في الاستثمار والشراكات لتجنب التهديدات (W/T) في البيئة الخارجية للإدارة بهدف منع تدهور الأوضاع القائمة في عناصر التمويل والاستثمار قدر الإمكان من أجل المحافظة على بقائه واستمراره دون الاستفادة من جوانب القوة ولا تعظيمها ولا اقتناص الفرص الخارجية واستثمارها؛ وذلك من خلال تخفيض كل من جوانب الضعف، والتهديدات التي تواجهه في البيئة الخارجية إلى أقل قدر ممكن.

والبديل المرجح اختياره من البدائل الأربعة السابقة والذي يمكن أن يساعد في سد الفجوة الإستراتيجية هو البديل الأول، التوجه الهجومي Offensive وذلك للأسباب التالية:

- تسعى وزارة التعليم للتغيير والابتكار والتجديد والتقدم إلى الأمام في مجال الاستثمار وبناء الشراكات، وقد ظهر ذلك في تحقيقها مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية للاستثمار والشراكات والابتكار وريادة الأعمال، حيث سجّلت السعودية ثالث أفضل أداء وتقدّم للمركز الثالث عربيًّا في تقرير التنافسية العالمية ٢٠٢٣ الصادر عن مركز التنافسية العالمي.
- لديها كيان تنظيمي الممثل في إدارة الاستثمار والشراكات، وهي تقع في قمة الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم العامة، حيث تعتمد مكانة إدارة الاستثمار والشراكات على نظرة الإدارة العليا لهذه الإدارة، فهي ترى أن هذه الإدارة تؤدي وظيفة مهمة وعليه احتلت مكاناً بارزاً في الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم العامة.
- هناك فرص بيئية تسعى إدارة الاستثمار والشراكات فعليًّا من خلال إجراءات ممنهجة لاقتناصها في صورة عقود وشراكات لتعظيم الاستفادة من شركاء النجاح في مجال الاستثمار والشراكات.

٣. تم تحديد القضايا/المجالات الإستراتيجية وترتيب أولويات التطوير في ضوء نتائج التحليل البيئي SWOT، ومصفوفة التحليل الرباعي، والبدائل الإستراتيجية، وبذلك أمكن أبرز المجالات الإستراتيجية ذات التأثير في بناء الإستراتيجية المقترحة لتطوير الاستثمار والشراكات، كالتالي:

تطوير الشراكات والتحول نحو التحالفات الاستراتيجية: والعدول عن النمط التقليدي في عقد الشراكات، والتحول إلى استخدام إستراتيجيات التدويل بشكل فعال. وفي هذا الإطار من الضروري اعتماد إستراتيجيات مختلفة للتدويل سعيًا لتحقيق أداءً جيدًا في التقارير الدولية للتعليم والتنافسية عالمية المستوى. ومن بين هذه الإستراتيجيات ما يسمى بالتحالفات الإستراتيجية Strategic Alliances. ولقد ظهرت التحالفات الإستراتيجية كأحد البدائل المطروحة أمام الإدارات الواعية والتي تمكنها من الحصول على المهارات والتكنولوجيا المتقدمة، وكذلك اقتناص فرص سوقية جديدة تسهم في تعزيز قدراتها التنافسية وزيادة فاعليتها.

استثمار رأس المال البشري: ضرورة اهتمام قيادات التعليم العام والهيئة التدريسية وجميع منسوبي وزارة التعليم بتعزيز مفهوم الاستثمار المستدام، وزيادة مستوى الثقافة المالية للقيادات والإداريين والطلاب.

تنمية الوعي بمفهوم الاستثمار المستدام: ضرورة تنمية ثقافة الاستثمار المستدام في أوساط منسوبي إدارات التعليم والطلاب وأصحاب المصلحة من خلال طرح المفاهيم وتعزيز الممارسات باعتبارها اختصاص رئيسي في

اقتصاديات التعليم والذي ينعكس بشكل جيد على أهمية روح المبادرة والاستثمار وبناء المشروعات الريادية في تدريب الطلاب وتشجيع المشاريع ذات القيمة المضافة.
تطوير البنى التنظيمية: تبني وزارة التعليم وخاصة إدارة الاستثمار والشراكات لمفهوم الاستثمار المستدام وبناء التحالفات الاستراتيجية ضمن مهامها المتعددة ودعم ممارسات الاستثمار المستدام لدى القيادات والطلاب، والمطالبة بإعادة صياغة تشريعات داعمة للتمويل المستدام في الوسط الإداري، من خلال تطوير الأنظمة المالية وإجراءات العمل بما يكفل تحقيق الاستدامة المالية.

ثالثاً: مرحلة الصياغة الإستراتيجية Strategy Formulation:

تشمل مرحلة الصياغة الإستراتيجية تحديد الرؤية وصياغة الرسالة، تحديد القيم، وتحديد الغايات والأهداف الإستراتيجية في كل مجال من المجالات الإستراتيجية التي تم تحديدها في المرحلة السابقة، ويمكن عرض تفاصيل هذه المرحلة على النحو التالي:

- **المسمى الجديد للإدارة: "إدارة الاستثمار المستدام والشراكات"**
- **الرؤية:**

نحو بناء نظام للاستثمار المستدام والتحالفات الاستراتيجية قادر على تعزيز الموقف التنافسي والاستراتيجي لوزارة التعليم.

- **الرسالة:**

السعي الدؤوب لتعزيز نظم للاستثمار والتمويل المستدام، والالتزام بالتوجه نحو التميز المحلي والاقليمي والعالمي من خلال بناء الشراكات والتحالفات الاستراتيجية، وتطوير نظم وإجراءات وابتكار مصادر تمويل ببديلة وداعمة متميزة للجودة والابتكار.

- **القيم:**

الاستباقية: فهي المكوّن الرئيس للجودة والتميز، وهي المبادرات المتبناة من قبل وزارة التعليم، والميل نحو توقع الاحتياجات المستقبلية والتغيرات في بيئة العمل الإداري، والأساليب والتقنيات المعاصرة لتحقيق أهدافها على المدى البعيد.
الثقة والتعاون: يتطلب التمويل الذاتي من جميع أعضاء الفريق الإداري وكذلك أصحاب المصلحة المشاركة البناءة القائمة على التعاون والثقة والاتفاق على أهداف ومعايير مشتركة لإيجاد مصادر تمويل بديلة، من خلال الاستعانة بخبرات متخصصة ورجال الأعمال ومؤسسات العمل المجتمعي.
الدقة والوضوح: يتطلب التمويل الذاتي من فريق العمل الأمانة والدقة في جمع الشواهد وتحليلها. وفي تقديم تقرير النتائج الذي ينبغي أن يتميز بالوضوح وعدم الغموض أو تعدد التفسيرات والتأويلات.
الإبداع والابتكار: التجديد بطرح أفكار جديدة ترتبط بالتكنولوجيا في الخدمات المالية والأفكار والإجراءات والعمليات للتأثير في ممارسات الاستثمار المستدام.
الاستقلالية: درجة توفر الحرية للقيادات والهيئة التدريسية في اتخاذ القرار، والاستقلالية المالية، وتحديد الإجراءات وطرق تنفيذ العمل.
التفرد: إدخال طرق جديدة تكنولوجية وأساليب جديدة في ادارة التنظيم وهيكلته، وذلك بصورة مختلفة عن الآخرين بما يحقق الجودة والميزة التنافسية على المدى الطويل.
الموضوعية في التقييم المالي: وهذا يتطلب النزاهة وعدم التحيز، إضافة إلى عدم المغالاة في إطلاق الأحكام وإبراز نقاط القوة أو إخفاء مواطن الضعف ليكون التقويم حقيقيًّا وصادقًا. الالتزام بالسرية التامة وعدم الكشف عن جوانب القصور في عمل إداري أو الإساءة إليه. وخلق علاقة تقوم على أساس من الثقة المطلقة وعلى اتفاق بأن الجميع يسعى إلى تصحيح.

- **مهام ومسئوليات جديدة:**

١. تعزيز الثقافة المالية والاستثمار المستدام لمنسوبي وزارة التعليم وضمان توعيتهم بها.
٢. تعزيز ممارسات الصحة المالية للإدارة وللمجتمع المحيط.
٣. وجود سياسات خضراء للشراء والتوريد تتسق مع الفكر الاقتصاد الاخضر الذي يضمن امتداد الممارسات الخضراء فى كافة الاعمال الادارية بالشكل الذي يسهم فى ترشيد النفقات وحماية البيئة.
٤. تقديم بيئة عمل جاذبة، صديقة للبيئة.
٥. تأسيس نظم الحماية الاقتصادية وكيفية السعي للوصول الى تحقيق التوازن بين كل الموارد والانفاق.
٦. تحقيق الكفاءة الايكولوجية بخفض التكاليف، وتحسين الأداء المالي لها حيث يعد كل ذلك مصدرا لتحقيق التمايز لديها.
٧. تضمين القيم التنظيمية الإيجابية، وأخلاقيات العمل بجانب معايير السلوك المؤسسي فى بيئة العمل.

- **المجالات والغايات والأهداف الإستراتيجية المقترحة:**

لضمان وجود نظام للتمويل والاستثمار المستدام يدعم تحقيق الرؤية والرسالة والقيم؛ ولتمكين واضعي السياسات والقيادات الإدارية من المساهمة في إحداث تغيرات في نظام التمويل والاستثمار، من الأهمية تحديد الغايات والأهداف الإستراتيجية التي تتيح وضع مؤشرات قابلة للقياس والتقويم المستمر، في ضوء المجالات والقضايا الإستراتيجية التي تم التوصل إليها من التحليل الإستراتيجي، ويمكن عرضها على النحو التالي:
مجال تحقيق الاستدامة المالية:
الغاية الأولى: تأسيس اقتصاد مرن يتمتع بمصادر متنوعة وبنى تحتية قادرة على تحقيق الاستثمار المستدام. ويمكن تحقيق هذه الغاية من خلال مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التالية:
أ. تفعيل دور المشاركة المجتمعية من قبل مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع الخاص للمشاركة في دعم وتمويل مشروعات الابتكار.
ب. تسويق الخدمات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل.
ج. النهوض بمستوى البنية التكنولوجية المالية.

د- بناء التحالفات الاستراتيجية مع المؤسسات الشريكة.

مجال استثمار رأس المال البشري: الغاية الثانية: تنمية قدرات بشرية متطورة تتمتع بدرجة عالية من التفكير الاستثماري. ويمكن تحقيق هذه الغاية من خلال مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التالية:

أ. تأهيل القيادات الإدارية بما يتلاءم مع متطلبات التفكير المستدام.

ب. تنمية الثقافة المالية لدى منسوبي الإدارة.

مجال نشر ثقافة الاستثمار المستدام: الغاية الثالثة: تنمية ثقافة الاستثمار المستدام لتعزيز مهارات التحليل الاستثماري وتشجيع الممارسات الاستثمارية المسؤولة. ويمكن تحقيق هذه الغاية من خلال مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التالية:

أ. التوعية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والندوات للعاملين بالإدارة.

ب. تنمية الثقافة التنظيمية الداعمة للاستثمار والشراكات.

مجال تطوير تطوير البنى التنظيمية: الغاية الرابعة: تحسين البيئة التنظيمية بما يتناسب ومتطلبات الاستثمار المستدام وبناء الشراكات. ويمكن تحقيق هذه الغاية من خلال مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التالية:

أ. مراجعة فعالية الهيكل التنظيمي للإدارة؛ بما يدعم متطلبات الاستثمار المستدام وبناء الشراكات.

ب. التحديد الواضح للسياسات والعمليات الإدارية الاستثمار المستدام وبناء الشراكات.

رابعا: تنفيذ الاستراتيجية (خطة العمل Action Plan):

في هذه المرحة تتضح ملامح خطة العمل Action Plan أو الخطة التنفيذية المقترحة لتطوير نظام الاستثمار والشراكات، من حيث الغايات والأهداف الإستراتيجية، والأهداف الإجرائية، وكذلك أنشطة التنفيذ، ومؤشرات الإنجاز، والمدى الزمني المقترح لتنفيذها، على أن يتم تقدير تكلفة الإستراتيجية طبقًا للموازنة العامة وميزانية الإدارة والاتفاقيات التي يمكن توقيعها بين وزارة التعليم والشركاء المحليين والدوليين، ويمكن توضيح إجراءات الخطة التنفيذية في صورتها النهائية بالجدول التالي:

جدول (١): الخطة التنفيذية لتطوير نظام عمل إدارة الاستثمار المستدام والشراكات

المجال/ الغاية	الأهداف الإستراتيجية	الأهداف الإجرائية	أنشطة التنفيذ	مؤشرات الإنجاز	جهة التنفيذ	الإطار الزمني المقترح
مجال تحقيق الاستدامة المالية: الغاية الأولى: تأسيس اقتصاد مرن يتمتع بمصادر متنوعة وبنى تحتية قادرة على تحقيق الاستثمار المستدام	أ-تفعيل دور المشاركة المجتمعية من قبل مؤسسات المجتمع المحلي، والقطاع الخاص للمشاركة في دعم وتمويل مشروعات الابتكار.	أ/١استقطاب أصحاب المصلحة ورجال الأعمال للدخول بفاعلية في ميدان التعليم ودعمه من خلال مساهماتهم الفكرية والمالية. أ/٢ استقطاب أساتذة الجامعات للمساهمة في تقديم أفكارهم لتطوير نظم الاستدامة المالية.	أ/١/١ وضع نظام واضح لصناديق استثمار بالتعاون مع قطاعات المجتمع المحلي لتنفيذ مشروعات الجودة. أ/١/٢ وضع خطط مالية لتطوير البنى التحتية. أ/٢/١ الشراكة مع مؤسسات تعليمية ذات السمعة في تحقيق الجودة والتميز تساعد في حل المشكلات العلمية والتكنولوجية التي تواجهه إدارة التعليم.	- وجود فوائض مالية لإنجاز المشروعات الطلابية ذات التكلفة المرتفعة. -ارتفاع عدد المبادرات بتقديم الدعم المادي اللازم من منح وتبرعات ورعاية لأنظمة التمويل والاستثمار. -زيادة التعاقدات مع المنظمات التعليمية الإقليمية والعالمية ذات السمعة في مجال التعليم. -وجود معارض لعرض ابتكارات الطلاب والاعلان عنها بشكل جيد للاستفادة من عوائدها في تطوير الخدمات التعليمية.	العناصر البشرية من القيادات الإدارية والمعلمين والطلاب. المنظمات التعليمية ذات السمعة في مجال التمويل والاستثمار.	مستمر
مجال تحقيق الاستدامة المالية: الغاية الأولى: تأسيس اقتصاد مرن يتمتع بمصادر متنوعة وبنى تحتية قادرة على تحقيق الاستثمار المستدام	ب-تسويق الخدمات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين وأصحاب المصلحة.	ب/١ تحليل احتياجات المستفيدين والعمل على تلبيتها. ب/٢ نشر ثقافة الاستثمار المستدام.	ب/١/١ إعداد دراسات الجدوى من خلال السعي نحو معرفة وتحديد احتياجات المستفيدين ورغباتهم واشباعها باستمرار والتركيز على توعيتهم بالعوائد من تحقيق الاستثمار المستدام. ب/١/٢ التحليل المستمر لاحتياجات أصحاب المصلحة لفهم نشاطهم، والبحث عن إستراتيجيات فعالة لاستقطابهم وانخراطهم في تطوير السياسات المالية.	-زيادة عدد اللقاءات والندوات مع ممثلي المجتمع المحلي من القطاعات المختلفة. -وجود تطبيقات تكنولوجية تابعة للوزارة لمتابعة إجراءات التقدم للحصول على تمويل لبدء مشروعات ابتكارية. - زيادة عدد الاستثمارات والمستثمرين. -أن يصبح التمويل والاستثمار المستدام نظام جماعي وحيوي مستمر لا يتوقف عند وقت محدد، والأولى أن يكون جزءًا لا يتجزأ من الممارسات اليومية للإدارات التعليم المبنية على مراحل وخطط علمية محددة.		

مجال تحقيق الاستدامة المالية: الغاية الأولى: تأسيس اقتصاد مرن يتمتع بمصادر متنوعة وبنى تحتية قادرة على تحقيق الاستثمار المستدام	ج- النهوض بمستوى البنية التكنولوجية المالية.	ج/١ تفعيل استخدام التكنولوجيا الإدارية في كافة الإجراءات المتعلقة بحصر الأصول القابلة للاستثمار. ج/٢ تطوير شبكات الاتصال والخدمات اللوجستية، والاستشارات الفنية المشروعات الربحية الابتكارية.	ب/٣/٢ الاعتماد على مختصي اقتصاديات التعليم وإدارة الأعمال بالجامعات كوسيلة لدعم المشاركة والتفكير في تطوير المعايير والمقاييس التي يتم في ضوئها تقييم المشروعات الابتكارية؛ لتحديد مدى نجاحه في تحقيق الأهداف الموضوعة. ب/٤/٢ تنظيم حملات الدعاية والإعلان الرقمي عبر شبكات التواصل الاجتماعي عن المشروعات الابتكارية الرائدة. ج/٢/١ اتباع سياسة الشباك الواحد في المعاملات الخاصة بإجراءات التقدم للمشروعات الابتكارية وتقليل الإجراءات الروتينية.	زيادة عوامل الأمن والسلامة. زيادة نقاط الانترنيت وسرعته. زيادة الانجاز باستخدام المعاملات الالكترونية. وجود خطط لإدارة الازمات والطوارئ وتضمينها في الخطط الإستراتيجية. تطوير البنية التحتية: استثمارات في تحسين المرافق والتجهيزات. تحسين جودة التعليم: وجود مؤشرات أداء تعليمي مرتفعة. الابتكار والتطوير: وجود مبادرات ابتكارية في مجال التعليم.	مساعد مدير عام التعليم للخدمات، مدير إدارة التخطيط المدرسي. مدير إدارة المشاريع والصيانة، مدير إدارة الشؤون القانونية، مستشار مختص بالاستثمار بمكتب مدير عام إدارة التعليم، يرأسها المدير مدير عام الإدارة العامة للميزانية، مدير عام الإدارة العامة للتخطيط المدرسي. مدير عام الإدارة العامة للأراضي والبرمجة المشرف العام على الإدارة العامة للشؤون القانونية. فرق إدارة الأزمات والطوارئ.	
مجال استثمار رأس المال البشري: الغاية الثانية: تنمية قدرات بشرية متطورة تتمتع بدرجة عالية من التفكير الاستثماري.	أ- تأهيل القيادات الإدارية بما يتلاءم مع متطلبات التفكير المستدام.	أ/١ تطوير التفكير المستدام لدي القيادات الإدارية وفقًا لمتطلبات الاستثمار وزيادة الموارد. أ/٢ تنمية قدرة القيادات الإدارية على إجراء التغييرات السريعة المرتبطة بهيكلة العمل والقيم الجوهرية للاستثمار وبناء الشراكات. أ/٣ منح القيادات الإدارية الاستقلالية والمرونة اللازمة فيما يتعلق باتخاذ القرارات نحو الاستثمار وإدارة الأصول الاستراتيجية.	أ/١/١ تدريب القيادات الإدارية على النهج الاستباقي وإعداد الخطط الإستراتيجية ووضع الرؤى المستقبلية. أ/٢/١ عقد الاتفاقيات والشراكات الإقليمية والدولية من خلال القيادات الإدارية في مجال الاستثمار وبناء الشراكات. أ/٣/١ تفعيل التشريعات والقرارات المرتبطة بتطوير السياسات المالية لتكون قائمة على مقومات الاستثمار المستدام. أ/١/٢ تكوين فرق عمل لمتابعة نتائج تطبيق معايير ومؤشرات تطوير السياسات المالية، وتصحيح الانحرافات أول بأول.	-إدراج دورة تدريبية بعنوان تنمية مهارات العقلية الاستثمارية لدى القيادات الإدارية ضمن مصفوفة التدريب للقيادات الإدارية بهيئة تقويم التعليم والتدريب. -وجود خطة استراتيجية على مستوى الإدارة توضح الأهداف الإستراتيجية وخطط العمل لتطبيق الاستثمار المستدام ومبادئ إدارة الأصول الاستراتيجية.	وحدات الاستثمار والشراكات. هيئة تقويم التعليم والتدريب. وحدة إدارة المشروعات بوزارة التعليم.	مستمر

مجال استثمار رأس المال البشري: الغاية الثانية: تنمية قدرات بشرية متطورة تتمتع بدرجة عالية من التفكير الاستثماري.	ب- تنمية الثقافة المالية لدى منسوبي الإدارة.	ب/١ بناء مهارات منسوبي الإدارة اللازمة لممارسة التفكير المستدام والمشاركة في التخطيط الإستراتيجية الاستثمارية للإدارة.	أ/٢/٣ اعطاء الصلاحيات للقيادات الإدارية لاتخاذ قرارات مؤيّدة لتطبيق الاستثمار المستدام. ب/١/١ تنظيم الزيارات الميدانية الجهات الشريكة والمؤسسات المجتمعية الرائدة التي حصلت على جوائز للاقتداء بممارستها.	-زيادة عدد الشهادات المحلية والدولية المعتمدة في مجال الجودة والتميز. -زيادة عدد الملتحقين بالدورات وورش العمل المقدمة في تطوير السياسات المالية. وجود معايير مقننة لتقييم أداءات منسوبي الإدارة المرتبطة بممارسات الاستثمار.	مدير إدارة الاستثمار والشراكات. فريق عمل الاستثمار في إدارة التعليم. وحدة الجودة بالإدارة.	
الغاية الثالثة: تنمية ثقافة الاستثمار المستدام لتعزيز مهارات التحليل الاستثماري وتشجيع الممارسات الاستثمارية المسؤولة	أ-التوعية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والندوات للعاملين بالإدارة.	أ/١ التنويع في طرق وأساليب التدريب لدعم الممارسات الاستثمارية المسؤولة. أ/٢ إعداد الاطر المهنية المتخصصة في مجال الاستثمار من المتخصصين وذوي الخبرة في المجال.	أ/١/١ اعادة توصيف بعض المهام وفق متطلبات الاستثمار المستدام. أ/٢/١ تطبيق استراتيجيات التدريب التي تركز على الابتكار. أ/٣/١ تدريب العاملين على المشاركة في اتخاذ القرار والخطة الإستراتيجية للإدارة.	-زيادة عدد العاملين الحاصلين على جوائز نظير مبتكراتهم في الاستثمار والشراكات. - زيادة أبحاث العاملين ذات النوعية الجيدة والتي تعزز الممارسات الاستثمارية المسؤولة - عينة من ملفات انجاز الإداريين. - زيادة الأنشطة الاستثمارية في الإدارة. - وجود خطط للاستدامة بالإدارة. - مشاركة أصحاب المصلحة في أعمال الاستثمار والشراكات.	مساعد مدير عام التعليم للخدمات، مدير إدارة التخطيط المدرسي. مدير إدارة المشاريع والصيانة، مدير إدارة الشؤون القانونية، مستشار مختص بالاستثمار بمكتب مدير عام إدارة التعليم، يرأسها المدير مدير عام الإدارة العامة للميزانية، مدير عام الإدارة العامة للتخطيط. مدير عام الإدارة العامة للأراضي والبرمجة المشرف العام على الإدارة العامة للشؤون القانونية.	عامان
مجال نشر ثقافة الاستثمار المستدام وبناء الشراكات. الغاية الثالثة: تنمية ثقافة الاستثمار المستدام لتعزيز مهارات التحليل الاستثماري وتشجيع الممارسات الاستثمارية المسؤولة	ب-تنمية الثقافة التنظيمية الداعمة للاستثمار والشراكات.	ب/١ نشر ثقافة الاستثمار الجرئ والتعرف على أهميتها في تطوير السياسات المالية. ب/٢ تعزيز وسائل الإعلام التربوي لنشر ثقافة الاستثمار الجرئ في المجتمع التعليمي.	ب/١/١ تكثيف برامج التدريب على الممارسات الاستثمارية المسؤولة بالتعاون والاشتراك مع كافة الأطراف المعنية وأصحاب المصلحة. ب/١/٢ تنظيم أسبوع عالمي للاستثمار الجرئ لتقديم مجموعة سنوية من التجارب والأحداث الابتكارية.	-زيادة عدد الاستثمارات المتقدمة. -استيفاء الشروط المحددة في غضون الوقت المحدد للاعتماد المشروط. -استيفاء عمليات التمويل والاستثمار. -التسجيل في المنصة الرقمية ورفع كافة المستندات والبيانات المطلوبة.	وسائط الإعلام التربوي.	

مجال تطوير البنى التنظيمية: الغاية الرابعة: تحسين البيئة التنظيمية بما يتناسب ومتطلبات الاستثمار المستدام وبناء الشراكات	أ-مراجعة فعالية الهيكل التنظيمي للمدرسة؛ بما يدعم متطلبات الاستثمار المستدام وبناء الشراكات.	أ/١ اتساق الاجراءات التنظيمية بالمناطق التعليمية مع التوجه نحو التمويل الذاتي والاستثمار. أ/٢ إعادة هيكلة العمليات والنظم الإدارية والتشريعية، فيما يتعلق ب الاستثمار المستدام وبناء الشراكات.	أ/١/١ اعداد دليل إجرائي موضح به اجراءات الاستفادة من خبرات بعض الدول في الاستثمار والمحافظ بالمناطق، وإدارة الأصول الاستراتيجية. أ/١/٣ تشكيل لجنة مختصة بتحويل سياسات التمويل المستدام إلى خطط إجرائية وبرامج ومشروعات. أ/٢/٣ تبني هياكل مرنة كالهياكل الشبكية كاستجابة للتطورات التكنولوجية والتنظيمية والبيئية السائدة بما يدعم معايير التمويل وبناء الشراكات.	-اصدار أدلة تنظيمية موضح بها اجراءات وممارسات الاستثمار وبناء الشراكات. -وجود نظم معتمدة محددة الخطوات والآليات لتقييم أداءات الإداريين في مراحل الاستثمار وبناء الشراكات. -ظهور بعض الهياكل والبنى التنظيمية المستحدثة، والتي من شأنها دعم جهود الإدارة بالمناطق والمحافظات ومكاتب التعليم والمدارس نحو الاستثمار والاستهلاك المسؤول.	مجالس الإدارات التعليمية بالمناطق والمحافظات ومكاتب التعليم. الوحدات الإدارية الإدارات التعليمية بالمناطق والمحافظات ومكاتب التعليم. إدارة الموارد البشرية بالإدارات التعليمية. المستشار القانوني والتنظيمي. فريق الجودة بالإدارة.	عامان
مجال تطوير البنى التنظيمية: الغاية الرابعة: تحسين البيئة التنظيمية بما يتناسب ومتطلبات الاستثمار المستدام وبناء الشراكات	ب-التحديد الواضح للسياسات والعمليات الإدارية الاستثمار المستدام وبناء الشراكات	ب/١ تنظيم عمليات الاستثمار وإدارة الأصول الاستراتيجية.	أ/٢/٥ توفير نظم المكافآت والرقابة التي تضمن استمرار الجدية في العمل. ب/١/١ العمل على استخدام المعايير والأدوات المعتمدة للتحليل الاستثماري وإدارة الأصول الاستراتيجية لتمكين الإدارة من تطوير أدائها وتحسينه، واستدامة التميز فيها. ب/٢/١ تقديم الاستشارات التي تساعد فريق العمل في تطبيق عمليات الاستثمار والتحليل الاستثماري.	اتاحة بيانات الجهات الشريكة ورواد الأعمال وقصص النجاح.	مدير عام الإدارة.	

خامسًا: التقويم والتحكم للإستراتيجية Evaluation and Control: تتضمن عملية التقييم والتحكم أن البيئة التعليمية تحقق ما حددته لإنجازه، وتقارن الأداء بالنتائج المرغوبة، وتوفر التغذية الراجعة اللازمة للإدارة لتقييم النتائج واتخاذ الإجراءات التصحيحية، وذلك من خلال عمل متابعة وقائية قبل التنفيذ، للتأكد من سلامة إعداد الإستراتيجية وصياغة أهدافها وتوفر الشروط الكافية لنجاحها في تحقيق الأهداف الإستراتيجية، ومراعاة المستجدات التي قد تعيق عملية التنفيذ، ثم متابعة متزامنة: وهي المرحلة التالية، وتبدأ متزامنة مع مراحل تنفيذ الإستراتيجية المقترحة، وتستمر معها وحتى الانتهاء منها، وتهدف إلى متابعة التنفيذ وفق الخطة الموضوعة، وتحديد مكامن الخلل -إن وجدت- ومعالجتها في حينها، وأخيرًا متابعة ختامية: وهو تقديم التغذية الراجعة، تبدأ بعد الانتهاء من تنفيذ العمليات، ويتم خلالها تحديد وتعديل الانحرافات، تهدف إلى التقييم الكلي للإستراتيجية، ووضع الإجراءات التصحيحية.

ويمكن تكوين لجنة خاصة للتأكد من تطبيق الإستراتيجية المقترحة على مستوى الإدارة، وعقد لقاءات دورية مع الأطراف المشاركة للتعرف على ما تم إنجازه ومالم يتم بعد التطبيق، وتقديم تقرير حول ما تم إنجازه ورفعه لوزارة التعليم لتقوم بعد ذلك باستقبال كافة التقارير المرفوعة من اللجان الفرعية بالإدارة، وتوثق ما تضمنته التقارير المرفوعة وتصنيفها، ثم إصدار تقرير لتقييم ما تم إنجازه.

مراحل تطبيق الاستراتيجية: تطبق الاستراتيجية في معظم النظم التربوية وفقًا لخطة ديمنج Demings Plan (خطط، نفذ، افحص، تصرف)، على النحو التالي:

شكل (٣): مراحل تطبيق الاستراتيجية

المراجع:

ابن منظور، ١٤١٤هـ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج٤، ص٩١)

العجمي، محمد حسنين. (٢٠٢٠). الاستثمار في التعليم: الواقع والمأمول. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩(١)، ١٥-٦٢.

القحطاني، ناصر بن محمد. (٢٠٢٠). واقع الشراكة المجتمعية في مدارس التعليم العام السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(١)، ١٩٩-٢٣٠.

جاد الرب، سيد محمد (٢٠١٦). "التخطيط الإستراتيجي - منهج لتحقيق التميز التنافسي"، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع: القاهرة.

الحربي، قاسم بن عائل. (٢٠٢١). الاستثمار في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (٧)، ٤٥-٧٨

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: وزارة التعليم.

وثيقة برنامج تطوير القطاع المالي خطة التنفيذ 2022.

زعلان، عبد الفتاح جاسم (٢٠١٨). "الإدارة الإستراتيجية". جامعة كربلاء، كلية الإدارة والاقتصاد.

الشمري، عبد الله بن ناصر. (٢٠٢١). تفعيل الشراكة الاستثمارية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٥(١٣٩)، ١٣-٦٨

العتيبي، فاطمة (٢٠١٦) أهم التجارب الدولية في حوكة التعليم ٢ سنغافورة. صحيفة الجزيرة ٢٠١٦ الرياض (١٦٠٢٢)، ١٠ أغسطس.

فلاتة، حنان أبو بكر محمد (٢٠١٧). واقع تطبيق معايير التقويم الذاتي للأداء المدرسي بمدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع (٣٩)، ٢٦٧-٣٤٢.

هيبة، زكريا محمد زكريا؛ السيد، محمود علي أحمد (٢٠١٦). التحليل البيئي باستخدام نموذج سوات (SWOT) في التعليم: مفهومه وآليات تطبيقه. مجلة كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، مج (٢٤)، ع (٤)، ١١٩-١٣٦.

وزارة التعليم في سنغافورة (٢٠١٨). استرجعت في www.cscollege.gov.sg.20/8/2025

برنامج تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية. الرياض: برنامج تنمية القدرات البشرية. متاح على: https://www.hcdp.gov.sa

مركز تنمية القدرات البشرية. (٢٠٢١). خارطة الفرص الاستثمارية في قطاع التعليم والتدريب. الرياض: مركز تنمية القدرات البشرية.

وزارة التعليم. ٢٠٢٥. دليل حوكمة الشراكات والاتفاقات.

وزارة التعليم. ٢٠٢٣. دليل إجراءات عمل إدارة التعليم العامة، الدليل التنظيمي والإجرائي لإدارة الاستثمار والشراكات

Freeman, R. E. (1984). Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston: Pitman Publishing.)

IMF. (2019). Fiscal Monitor: How to Mitigate Climate Change. Washington, DC: International Monetary Fund

Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. Reimers (Ed.), Primary and Secondary Education During COVID-19 (pp. 105-123). Cham: Springer.

World Economic Forum. (2017). The Global Competitiveness Report 2017-2018. Geneva: World Economic Forum.

Wheelen, T; Hunger, J. D. (2020). Strategic Management and Business Policy Toward Global Sustainability. 13th ed., USA: Parson.

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en(

UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. Paris: UNESCO Publishing(.

OECD. (2021). Public-Private Partnerships in Education: Country Experiences and Policy Implications. Paris: OECD Publishing.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على مستقبل التعليم في العالم العربي (الإيجابيات والسلبيات).

أ.د. عمارية شريف حاكم
جامعة القصيم- كلية اللغات والعلوم الإنسانية- قسم اللغة العربية وآدابها.

The role of artificial intelligence and its implications for the future of education in the Arab world (Advantages and disadvantages).

Prof. Amariya Sherif Hakem
Qassim University – College of Languages and Humanities – Department of Arabic Language and Literature.

Email: amariahakem6@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاصطناعي، التعليم، العالم العربي، التحديات والرهانات، الإيجابيات والسلبيات.

KEY WORDS:
Artificial intelligence, education, Arab world, challenges and opportunities, advantages and disadvantages.

مستخلص البحث:

تهدف هذه الورقة إلى تناول دور الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على مستقبل التعليم في العالم العربي، من خلال الوقوف على مفهوم الذكاء الاصطناعي ومبادئه النظرية، واستجلاء مجالات توظيفه في التعليم، مع إبراز ما ينطوي عليه من إيجابيات وفرص تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، في مقابل سلبيات وتحديات قد تؤثر في البنية المعرفية والأخلاقية للمتعلمين إذا أُسيء استخدامه.

وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مدعومًا بالمنهج اللساني المقارن، لرصد التحولات الراهنة في النظم التعليمية العربية ومقارنتها بالتجارب الغربية الرائدة في هذا المجال. وقد توصلت الورقة إلى أن الذكاء الاصطناعي أصبح أداة محورية لا غنى عنها في تطوير التعليم، من حيث إتاحة التعلم التكيفي، وتحسين التقييم، ودعم المعلم والمتعلم، غير أن الإفراط في الاعتماد عليه يهدد بإضعاف التفكير النقدي، وشلّ القدرات الإبداعية، وإرباك معايير البحث العلمي.

وتوصي الدراسة بضرورة تبني سياسات تعليمية رشيدة توازن بين توظيف الذكاء الاصطناعي والمحافظة على الدور المحوري للعقل البشري، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للعالم العربي، والاستفادة الواعية من التجارب الغربية الناجحة في هذا المجال.

ABSTRACT:

This paper aims to examine the role of artificial intelligence (AI) and its implications for the future of education in the Arab world. It begins by exploring the concept of AI and Its theoretical principles, and by examining its applications in education. The paper highlights the advantages and opportunities AI offers for improving the quality of the educational process, while also addressing the potential drawbacks and challenges that could negatively impact learners' cognitive and ethical development if misused.

The study employs a descriptive-analytical approach, supported by comparative linguistic analysis, to observe current transformations in Arab educational systems and compare them with leading Western experiences in this field. The paper concludes that AI has become an indispensable tool for educational development, enabling adaptive learning, improving assessment, and supporting both teachers and learners. However, excessive reliance on AI threatens to weaken critical thinking, stifle creativity, and undermine the standards of scientific research.

The study recommends adopting sound educational policies that balance the use of AI with the preservation of the central role of human intellect, while considering the cultural and social specificities of the Arab world and drawing consciously from successful Western experiences in this field.

مقدمة الدراسة:

في ظل الثورة الرقمية، والتحديات التكنولوجية، والتحولات المتسارعة، أصبح الذكاء الاصطناعي (AI) ضرورة ملحّة لإعادة تشكيل منظومات التعليم في العالم عمومًا، وفي العالم العربي على وجه الخصوص؛ إذ تتجه معظم المجتمعات نحو تعليم أكثر تخصيصًا ومرونة وتفاعلًا مع متطلبات سوق العمل الحديث والتنمية الاقتصادية المستدامة.

واستجابةً لهذه المتطلبات، أصبح من الأولويات إعادة النظر في المناهج الدراسية في مختلف مراحل التعليم العربي، ولا سيما في مرحلة النشء، من أجل إعداد جيل رقمي تتماشى مهاراته مع متطلبات المستقبل. أما بالنسبة لطلاب الجامعات، فرغم امتلاكهم قدرًا من الخبرة الرقمية، فإن مواكبة المستجدات تبقى ضرورة حتمية؛ إذ لا مفر من الاندماج في التحولات التقنية المتسارعة.

ويُعدّ الذكاء الاصطناعي فرعًا من فروع علوم الحاسوب، يهدف إلى تمكين الأنظمة من أداء مهام تتطلب ذكاءً بشريًا، كالفهم، والاستيعاب، والتحليل، والتعلّم. وقد أصبح يُستخدم في تحليل البيانات التعليمية، وفي تصميم الحقائب التعليمية، كما يسهم إسهامًا فاعلًا في دعم المعلم والمتعلم في إنجاز المحاضرات، والتدريبات، والاختبارات، وسائر المهام التعليمية والإدارية.

أهمية الدراسة:

انطلاقًا من الضرورة الملحّة لاستثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم، تسعى هذه الورقة إلى معالجة مبادئ الذكاء الاصطناعي وأُسسه، وبيان إيجابياته للأفراد والجماعات والمؤسسات، إلى جانب الوقوف على سلبياته، مع اقتراح جملة من التوصيات للاستفادة من التجارب الغربية، مع مراعاة الخصوصيات البيئية، والفئات العمرية للمتعلمين، والظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لكل بلد.

ولعل المتأمل يدرك أن العقل البشري، منذ خُلِق الإنسان، ظل يمارس وظيفته في الابتكار والتطوير، وكل ما حققه الإنسان من تقدم في شتى مجالات الحياة إنما هو نتاج أفكاره، ومن هذا الخيال الإنساني الواسع وُلد ما يُعرف اليوم بالذكاء الاصطناعي.

أهداف الدراسة:

تسعى الورقة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

- الحث على توظيف الذكاء الاصطناعي في ميدان التعليم.
- الاستفادة من التجارب الغربية في تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- عدم الاعتماد الكلي على تقنيات الذكاء الاصطناعي، انطلاقًا من كون العلم سلاحًا ذا حدين.
- ترشيد النشء في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في إنجاز الواجبات.
- التعرف على تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومجالات عملها، وآليات اشتغالها، وعلاقتها بمستقبل التعليم العربي.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

مواكبةً للتطورات المتسارعة، تسعى الدول العربية إلى استثمار الذكاء الاصطناعي في مستقبل التعليم، سواء عبر تكوين أطرها البشرية، أو الاستعانة بخبرات خارجية لتدريب الطلاب وأعضاء هيئات التدريس والإداريين، إذ تمثل المنظومة التعليمية وحدة متكاملة لا تؤتي ثمارها إلا من خلال التعاون الجماعي داخل المؤسسة الواحدة.

تساؤلات الدارسة:

- ما مفهوم الذكاء الاصطناعي؟ وما مبادئه؟ ومن أبرز منظّريه؟
- ما إيجابيات الذكاء الاصطناعي وسلبياته؟
- كيف يمكن استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي؟
- ما أبرز النتائج التي حققها الغرب عند توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
- ما سبل الاقتداء بالتجربة الغربية من أجل تعليم عربي متميز؟

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إلى جانب المنهج اللساني المقارن.

دور الذكاء الاصطناعي وانعكاساته على مستقبل التعليم في العالم العربي (الإيجابيات والسلبيات)

تعريف موجز للذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه:" القدرة على تمثيل نماذج حاسوبية لمجال من مجالات الحياة وتحديد العلاقات الأساسية بين عناصره، واستحداث ردود الفعل التي تتناسب مع أحداث ومواقف هذا المجال" (١)

ونشير إلى أن أول من صاغ مصطلح الذكاء الاصطناعي هو جون مكارثي عام ١٩٥٦م أثناء مؤتمر كلية **دارتموث** الذي تم تنظيمه من قبل مجموعة من الباحثين الأمريكيين وهم على التوالي : (جون مكارثي ومارفن مينسكي وناثانييل روتشستر وكلود شانون) حيث رأى هؤلاء أنه يمكن وصف مظاهر الذكاء البشري بدقة شديدة تمكن الإنسان من تصميم آلة تحاكي العقل البشري وتقوم في الآن ذاته بتطوير تقنيات جديدة مثل التعلم العميق عن طريق الحاسوب الشخصي، إضافة إلى أنه من شأن الذكاء الاصطناعي أن يحاكي وظائف وقدرات البشر، فإنه يسعى إلى تسهيل أداء مختلف المهام والوظائف، وكذلك الرفع من جودتها في مختلف القطاعات.(٢):

وابتداء من أفكار تلك الجماعة من الباحثين الأمريكيين، تم ابتكار الذكاء الاصطناعي، وهو يعد من أفضل الابتكارات حاليا نظير ما يقدمه من خدمات ذهنية وعملية مكنت الإنسان من الحصول على اليسر والراحة والوقت.

خصائص الذكاء الاصطناعي: (٣)

- للذكاء الاصطناعي خصائص مهمة جدا في حياة الإنسان على اختلاف مشاربه ومآربه، لأنه يملك القدرة على التقليل من الأخطاء البشرية التي قد يقع فيها الإنسان نتيجة التعب والإرهاق، وهذا الأمر لا يحصل مع الآلة التي قد تم برمجتها سابقا. أضف إلى هذه الخاصية، قدرة الذكاء الاصطناعي على العمل المستمر وبصفة متكررة وسريعة، في حين إن العقل الذي صنع الجهاز والتقنية لا يمكنه الاستمرار ولا السرعة ولا المواظبة، إما بسبب التعب كما سبق الذكر، أو لانشغاله بأمور الحياة الأخرى.

- وتنضاف خصيصا ثالثة للذكاء الاصطناعي وهي أنه يمكن الاستغناء عن العنصر البشري إما كليا أو جزئيا في بعض القطاعات، وبالتالي التخفيف من عدد العاملين أو الموظفين. كما يتميز هذا الذكاء بالدقة والسرعة والموضوع في اتخاذ القرارات وإجراء العمليات المطلوبة، وهو ما لا نجده عند الإنسان بسبب المشاعر والتردد في اتخاذ القرارات الحاسمة، ولعل من أهم الخصائص الأخرى، توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية أو الاكتشافات العلمية التي يقوم بها الباحثون في عالم المجرات.

- أما ما يخص التعليم، فإن الذكاء الاصطناعي بإمكانه الإجابة عن الأسئلة بطريقة ملائمة.

- القدرة على إعادة صياغة العبارات، مع الشرح المفصل والمتكرر حتى يصل الباحث إلى مبتغاه.

- القدرة على الحساب والاستنتاج والتحليل للبيانات والأرقام وغيرها.

للذكاء الاصطناعي أيضا القدرة على الترجمة من لغة إلى عدة لغات.

يسمح الذكاء الاصطناعي بالتعرف على المسميات.

أهم محاور استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم:

بدأ التهافت على استخدام الذكاء الاصطناعي في سبعينيات القرن العشرين في دول الغرب ، ثم انتقل إلى العالم العربي بشكل تدريجي من بلد إلى بلد، وقد تطور توظيفه بشكل كبير في دول الخليج العربي، وفي مقدمة هذه الدول المملكة العربية السعودية، حيث دعت الدولة إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية على محاور متعددة، بدءا من الأدوات المصممة لدعم التعلم والتقييم التي تهدف إلى مساعدة الطالب، وصولا إلى استخدامات الذكاء الاصطناعي المصممة للتدريس، إضافة إلى استخدامه في إدارة المؤسسات التعليمية، لأن من بين ما يؤديه الذكاء الاصطناعي من أدوار هو أنه يمكن من تحقيق الأولويات التعليمية بطرائق حديثة أفضل من الطرائق الموجودة، وقد تم تقديم عدة دورات تدريبية بهذا الشأن بالنسبة لأعضاء هيئات التدريس، وكذلك إلى الإداريين، حتى يكون هناك انسجام بين الفئتين، لأن عملها قطاع التعليم بكل أطواره لا يمكنه أن ينجح إلى بالتفاعل بين المدرس والإداري.

أهداف الذكاء الاصطناعي في التعليم:

من موقعنا التعليمي، أرى أن من أهم مجالات الذكاء الاصطناعي قطاع التعليم في كل المراحل الدراسية، لماذا؟؟ لأن الذكاء الاصطناعي يمتلك قوة التحدي والقدرة على التصدي لبعض أكبر التحديات الرهانات التي تواجه التعليم في العالم العربي، وذلك أن هذه التقنية قد زودت بابتكار ممارسات جديدة بالغة الأهمية في التعليم والتعلم، وقد حققت كثير من الدول الغربية كثيرا من الأهداف في مجال التعليم، ونحن لا نحتاج إلى أدلة للبرهنة على نجاح الغرب في مجال التعليم، لأن النتائج المجسدة على أرض الواقع واضحة وجلية.

ولعل من بين الأهداف البارزة لاستثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم، نذكر ما يلي:

تحسين جودة التعليم ورفع مستويات التفاعل بين شقي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم).

تخصيص التجربة التعليمية لكل طالب حسب مستواه وقدراته.

دعم المعلم في المهام اليومية، والإدارية المنوطة إليه.

تحليل الأداء والتنبؤ بانخفاض أو ارتفاع مستوى الطلاب مبكرا.

التحولات الراهنة في التعليم العربي وعلاقته بالذكاء الاصطناعي:

يمثل العالم العربي أحد العوالم التي تأثرت باقتحام التكنولوجيات الحديثة إلى بيئتها، وإن كان العرب فيما مضى لم يرحبوا بما سمي بالعولمة آنذاك، فقد أدركوا الآن أنهم بسبب هذا التفكير قد تأخروا ردحا من الزمن، وهاهم اليوم يتنافسون في اقتناء التكنولوجيات الحديثة بكل مستجداتها ووسائطها وأجهزتها، من أجل النهوض بالتعليم والصحة أولا وبالاقتصاد والقطاعات الحياتية الأخرى ثانيا.

وبناء على هذه المنافسة، فلا غرو أن نجد ما يلي:

منصات تعليمية تفاعلية تدعم التعلم الذاتي من تعلم لغات أجنبية، ودورات تدريبية لتعلم معظم التقنيات.

تقنيات التعليم التكيفي التي تعدل المحتوى حسب احتياجات الطالب أو الباحث.

التقييم الذكي وتصحيح الواجبات أوتوماتيكيا.

دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج التعليمية، نمثل لهذا الدمج بالمملكة العربية السعودية التي أدرجت منهج الذكاء الاصطناعي لطلاب التعليم العام ضمن رؤية ٢٠٣٠م.

إيجابيات استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم العربي:

أ/ بالنسبة للأفراد أو الطلاب:

إن من إيجابيات الذكاء الاصطناعي أنه يتيح للأفراد أدوات للتعلم الشخصي، إذ يمكن لكل باحث أن يتلقى المحتوى الذي يتناسب مع مستوى معرفته وقدراته، وهذا الأمر – لا محالة – سيرفع من فعالية التعليم.

ب/ بالنسبة للمعلم أو المكون أو المؤطر: لا أحد يختلف مع الآخر في أن أدوات الذكاء الاصطناعي أصبحت اليوم تخفف أعباء كثيرة كان المعلم يتعب في إنجازها بدون استعمال الآلة أو الجهاز، فلآن بضغط زر أو حتى بالصوت فقط، يتكلف الجهاز بكتابة كل ما تريد، طبعا لا يمكن للتقنية أن تقوم بكل شيء، وإنما هي دائما في حاجة إلى توجيه الممارس.

ج- التعلم بلا قيود:

لم يعد التعليم مقيدا بلغة معينة أو مكان محدد، بل أصبح متاحا للجميع وفي كل بقعة من الكون، وهذا كله بفضل الذكاء الاصطناعي، وتشير الإحصائيات إلى أكثر من ٦٠% من المؤسسات التعليمية تعتمد تطبيقات مدعومة بالذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي، ولعل من أبرز تطبيقاته التعليم متعدد اللغات، إذ تمكن هذه التقنية من ترجمة المحتوى التعليمي إلى لغات عالمية مختلفة، الأمر الذي ييسر للمتعلمين والمعلمين التفاعل الإيجابي والمستر في تلقي الدروس فهما واستيعابا باللغة التي يفضلون والتي يفهمونها.

وعلى هذا الاعتبار، لم يعد حاجز اللغة عائقا للمتعلمين أو المعلمين، كما كان من ذي قبل، بل أصبح بإمكان المتعلمين أن ينفتحوا على كل لغات العالم بل أكثر من ذلك فقد أصبح بإمكانها توسيع مدارك الفهم والإبداع، لأن الذكاء الاصطناعي يوفر لهم فرص الاندماج مع الآخر، كما يكون سببا في تنوع المعارف والفرص.

د- الدعم المتواصل:

تمثل روبوتات الدردشة (Chatbots) جزءا من التعليم الحديث، حيث تقدم للمتعلمين والباحثين المساعدة الفورية، إذ توفر لهم إجابات سريعة، كما أنها تخصص محتوى لكل متعلم بحيث تعمل أنظمة الذكاء الاصطناعي على متابعة أسلوب تعلم كل شخص، لذلك فهي معدة لتقديم إرشادات تساعد وتناسب احتياجات كل شخص، ومعظم ازدياد الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي، يتوقع الخبراء أن ينمو هذا المجال في التعليم بنسبة ٩١% سنويا، ويثبت هذه مدى فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم. (٤)

هـ- التغذية الراجعة الفورية:

من مزايا التعليم المدعوم بتقنيات الذكاء الاصطناعي أنه يسهم بشكل فوري ودقيق في تصحيح الاختبارات. كما أنها يسمح بإنشاء خطة تعليمية فردية تناسب احتياجات كل طالب، ولا يتوقف الأمر هنا، بل إنه يتيح كذلك إدارة البيانات الضخمة عن طريق تحليل كميات هائلة من بيانات الطلاب لاتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة ودقيقة. (٥)

بعض منصات تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

أ/ منصة كورکت: Qorret

يبدو واضحا أن مصطلح (Qorrect) يقصد به المصحح،

وهو عبارة عن منصة لإدارة عملية التقييم الإلكتروني والاختبارات، تمثل نظاما متكاملا يستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث تقدم **كوركت** حزمة من الخدمات التعليمية المتطورة.

وتتيح منصة كوركت للمعلمين فرص إنشاء نماذج للاختبارات الورقية والإلكترونية باستخدام بنك الأسئلة الذي بدوره يوفر مجموعة متنوعة من من الأسئلة مثل الصواب والخطأ، أكمل الفراغ، الاختيار من متعدد MCQالتوصيل والأسئلة المقالية أيضا، ليس هذا فقط، بل تقدم هذه المنصة كذلك واجهة سهلة وبسيطة للاستخدام لأعضاء هيئة التدريس والطلاب مما يوفر تجربة تعليمية شيقة وسلسة. (٦)

ب/ منصة مودل: Moodle

هي منصة إلكترونية استفادت منها كثير من الجامعات في زمن الجائحة، وقد دعمت بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبخاصة ما تعلق بتفعيل اختيار اللغة المفضلة، وتعد هذه المنصة من أكثر المنصات المفتوحة المصدر، وتتيح تخصيصا عاليا للمحتوى التعليمي، وإدارة المقررات والتقديمات.

ج/ منصة البلاك بورد: Blackboard

من أقوى المنصات وأكثرها استخداما في التعليم وفي المؤتمرات العلمية وعقد الاجتماعات الإدارية، منتشر استعمالها على مستوى العالم. غير معقدة حين استخداماتها التعليمية، وتتميز بخصوص جد متقدمة في التعليم التفاعلية والتحليلات.

د/ كانفا: LMS

منصة حديثة وسهلة الاستعمال، تستعملها المؤسسات التي تبحث عن بساطة الواجهة، وقوة الأدوات التعليمية

هـ/ جوجل كلاس روم: Google Classrom

يرى الخبراء بأنه الخيار الأنسب للمؤسسات الصغيرة أو البرامج المكملة، تتظافر في عملها مع Google Workspace.. . (٧)

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

وترى الباحثة أميمة عماد، أن التكامل بين هذه المنصات يمنح الجامعات وكافة المؤسسات التعليمية بنيات رقمية قوية ومرنة، لأن من مهامها أنها تدعم خطط التحول الرقمي وتضمن تعلما فعالا عالي الجودة، ومن هنا يمكن ربط منصة Qorrect مع LMSكما يمكن ربط كوركت مع منصة الكانفا، أو مودل وغيرها من المنصات الرقمية، وترى من موقعها هذه الباحثة أن من مزايا التكامل هو سهولة التقييم ونزاهته

و/ نموذج مخطط شجرة القرار:

يعد مجال اكتشاف المعرفة واستخراج البيانات من أهم مجالات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم، وهو مجال متعدد التخصصات يركز على منهجية استخراج المعرفة المفيدة من البيانات، وتعد **خوارزمية شجرة القرار** أحد أكثر طرق التعلم الخاضع للإشراف المستخدمة على نطاق واسع لاستكشاف البيانات، حيث تطبق على بيانات الأداء السابقة للطلاب، لإنشاء نموذج، ومن ثم استخدام هذا النموذج لتحليل القرارات والاستراتيجيات المساعدة في تحقيق الأهداف. (٨) وبخصوص هذه الخوارزمية، فإنها تستخدم أيضا مخطط الانحدار الخطيب المتعدد للتنبؤ بالأداء المستقبلية للطلاب في مرحلة مبكرة، الأمر الذي يسمح بتقديم المساعدة للطلاب، أو لاستدراك الضعف، وتحديد مواطنه في الوقت المناسب، والانحدار الخطي هو أسلوب إحصائي يوظف العديد من المتغيرات التوضيحية للتنبؤ بنتيجة متغير الاستجابة، هدفه نمذجة العلاقة الخطية بين المتغيرات التفسيرية المستقلة، ومتغيرات الاستجابة التابعة، حيث يمكن للأنظمة القائمة على الذكاء الاصطناعي مقارنة أهداف الطالب واهتماماته ببيانات أنماط تعلمه، وأخيرا يستطيع المعلمون تحديد نوع المحتوى الذي يجب تقديمه للطلاب، ولعل أفضل طريقة لتقديمه هي وضع خطة تعالج الفجوات المعرفية لدى الطلاب، وتقف على نقاط الضعف التي تعيق وصولهم إلى الدراسة الأكاديمية والمجالات الوظيفية التي يرغبون بها.(٩)

يبدو أن العجلة الاقتصادية والتنمية المستدامة هي التي أصبحت تحرك كلمني القطاعات، لأنه بدخول الذكاء الاصطناعي إلى مي ان التعليم، توسعت قاعدة النماذج التجارية المبتكرة، وقد تنوعت بين بناء البرامج التكييفية المتخصصة وبين المحركات الرقمية المساعدة الأخرى، فمثلا في مجال **التجربة التعليمية التكييفية** تقوم **منصة ALEKS**بتتبع معرفة الطلاب لتحليلها، ومن ثم تقديم التوصيات، وهي منصة تعليم وتقييم ذكية يستخدمها أكثر من ٢٥ مليون طالبا في **الرياضيات والكيمياء والإحصاء والمحاسبة في الولايات المتحدة الأمريكية**، وتوفر هذه المنصة إمكانية لتحديد المعرفة الدقيقة لكل طالب في موضوع ما، لمساعدته في العمل على الموضوعات التي يرغب في تعلمها. (١٠)

ونشير هنا إلى أن جامعة **مورسيا** قد استفادت من روبوتات المحادثة **LOLA** وهي أحد روبوتات شركة (1millionbotd) المتخصصة، ومهمة هذا الروبوت تتمثل في الإجابة عن أسئلة الطلاب حول الحرم الجامعي ومجالات الدراسة، وتشير الإحصائيات أنه في ظرف بضعة أيام، تم رصد ١٣ ألف محادثة، وتمت الإجابة عن ٣٨ ألف استفسار، وصلت نسبة صحتها إلى ٩١%، ويعتمد روبوت المحادثة على تقنية **Dialog Flow,** وهو نظام أساسي لفهم اللغة الطبيعية ومعالجتها، وإضافة إلى مكتبة Google Al Tensor Flow، يستخدم الروبوت لتصميم واجهة المستخدم لتطبيقات الأجهزة المحمولة، أما المكتبة فهي مكتبة مبرمجة مجانية مفتوحة المصدر في مجال تعلم الآلة التي تستخدم في في تدريب واستغلال الشبكات العصبية العميقة.(١٠)

وعلى الجملة، فإنه لا يمكن حصر كل المنصات، ولا كل المعلومات التي تم تقييدها على محركات البحث والخاصة بكل ما يتعلق بالذكاء الاصطناعي والتعليم الإلكتروني، لأن هذا المجال في تطور مذهل وسريع، والمعلومات عنه هي الأخرى في تجدد مستمر، لا نهاد نقف له على تقنية، حتى تتولد تقنية أخرى جديدة، ولعل هذا راجع إلى العقل البشري الذي لا يهدف من التفكير في الإبداع والابتكار، وبخاصة ما تعلق بهذه التقنيات، وإذا كانت الفلسفة فيما هي أم العلوم، فنستطيع القول اليوم بأن الرياضيات هي أم العلوم. والأدلة على هذا الأمر واضحة وجلية، تثبتها التقنيات الرقمية في كل ثانية.

سلبيات الذكاء الاصطناعي وأبرز التحديات التي تواجه التعليم في العالم العربي:

من البديهي أن العلم سلاح ذو حدين؛ وبما أن الذكاء الاصطناعي هو جزء من العلم فهو كذلك سلاح ذو حدين، فمتى أحسن الإنسان استعماله، كان في مأمن من خطر، وكلما استسهل استخدامه ابتعد به عما يخدمه، لذلك فلا يجب أن نتحمس أكثر من اللازم لهذه التقنية، فعلى الرغم من المغريات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، إلا أن استهال الحصول على المعلومات جاهزة دون تدخل أو دون تفكير، قد يجعل العقل البشري يعجز عن الحلول والإجابات في غياب هذه التقنية، وقد لاحظنا كيف أن طلبتنا حينما نكلفهم بواجبات وتدريبات، فإنهم يذهبون مباشرة إلى (Chat Gpt) ويأتون بالمعلومات دون حتى قراءتها للوقوف على ما يحتاجون إليه من إجابات محددة تنسجم والأسئلة المطروحة. وهذا الأمر فير محمود، ولعل المشكل هنا ليس في التقنية، ولكنه في استسهال الحصول على المعلومات ونسخها كما هي. فالمعلومات يجب أن إعادة

صياغة وإلى المهارة الذاتية التي لا يفعلها بعض من طلابنا إلا يوم الاختبار، حيث يجدون أنفسهم عاجزين عن الإجابة وعن التحليل والاستنتاج. لذلك فنحن نرى أن العملية تحتاج إلى ترشيد من الابتداء ومن المؤسسة التعليمية.

ومن جهة ثانية، فإن الذكاء الاصطناعي يسهم في شل القدرات العقلية لدى طلاب التعليم، ناهيك عن انعدام الشغف في البحث والإبداع والابتكار، لذلك فإن من التحديات التي يواجهها التعليم في العالم العربي، أن الابتكار العربي أمام رهانين، أولها رهان التبعية التكنولوجية والمنهية، وثانيهما شل القدرات العقلية والمعرفية لتلامذتنا وطلالنا. ولعلنا سنذكر هنا بعض أبرز التحديات وهي كالتالي:

أ/ البنية التحتية للتقنية:

تعاني بعض الدول العربية من ضعف البنية التحتية للتقنية الرقمية، هذا الوضع الذي لا يمكن من تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل واسع. إذ يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى ذهنية خاصة، وإلى قابلية مدرسية مهيئة للاستفادة منه، لوضعه في حيزه الضروري.

ولعل من أخطر سلبيات الذكاء الاصطناعي على الباحثين، هو إرباك معايير البحث العلمي المتعلقة بالمصادر والمراجع، إذ كان الباحث يعتمد على الكتب والمقالات، لأخذ ما يخدم بحثه منها، متصفحا تلك المراجع بنفسه، دون العودة إلى تقنية الذكاء الاصطناعي، متكئا على مهاراته ومكتسباته العلمية، شوفا ومولعا بالبحث، والترجمة الذاتية، والآن لم يعد لكل هذه المنهجية أو المعايير قيمة أمام ما يقدمه الذكاء الاصطناعي من معلومات تراكمية، يحتار الباحث معها فيما يأخذ وفيما يترك، ليس هذا فقط ، بل إن الذكاء يقدم الإجابة، وبإمكانه أن يكتب للباحث رسالة علمية، ولكنه لا يمكنه أن يقدم لك أرقام الصفحات، بل إنه إذا لم تكن هناك مراجع ومصادر موثقة من قبل على الأجهزة، فإنه لا يستطيع الإجابة، الذكاء الاصطناعي يقدم الإجابات الجاهزة، فقط إنه سريع ويختار الوقت، لكن لا يمكن أن نثق بنسبة مطلقة في كل ما يقدمه لنا. (١١)

ب/ نقص المؤطرين المؤهلين:

على الرغم من كل التقدم العلمي والمعرفي الذي وصلنا إليه لا زلنا في حاجة إلى فهم هذه التقنيات التي تنقل إلينا عن طريق الترجمة، وبعد مرور زمن ليس بالقليل، وبعض المناطق العربية تفتقر إلى مؤطرين لإدماج الأدوات الذكية ضمن الفصول التعليمية.

ج/ الاعتبارات الثقافية والأخلاقية:

تشير بعض التجارب العربية إلى أن هناك قلقا بشأن الخصوصيات وأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي، ولا سيما في تقييم الطلاب أو معالجة بياناتهم.

السياسات والاستراتيجيات المستقبلية:

١/ وضع سياسات وطنية:

من الواضح أن الدول العربية في حاجة ماسة جدا إلى وضع أطر تنظيمية جلية تشجع على استخدام الأدوات الذكية في التعليم، تشمل حماية البيانات التعليمية، وتشجع البحث والتطوير.

٢/ التدريب والتأهيل:

في بعض البلدان العربية، وبخاصة دول المغرب العربي، كان من يرغب في التعليم يتم توجيهه بعد حصوله على معدل عالي يؤله للتعليم- يوجه- إلى المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين والأساتذة، ولكن بعد فترة من الزمن تم غلق هذه المعاهد في بعض دول المغرب العربي، أذكر الجزائر على سبيل المثال، بحكم أنها بلدي، وبدأ يتم توجيه خرجي الجامعات إلى التعليم دون تكوين، وهذا الأمر كان سببا في تقهقر مستوى التلاميذ، الأمر الذي جعل الدولة تعيد النظر، فأنشأت المدارس العليا لتكوين الأساتذة في كل الأطوار، ونحسب أن هذا الأمر قد بدأ يرفع من مستوى التلاميذ، أما الآن وفي عصر الذكاء الاصطناعي، فيجب تعزيز التعليم في كل أطوار بتقنيات الذكاء الاصطناعي. لذلك يجب تدريب معلمين على كيفية استخدام الأدوات الذكية لضمان دمجها بفعالية في التدريس.

نتائج الدارسة:

أولًا: مفهوم الذكاء الاصطناعي ومبادئه ومنظّروه

أثبتت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي هو فرع من فروع علوم الحاسوب، يهدف إلى محاكاة القدرات الذهنية البشرية، مثل التعلم، والتحليل، والاستنتاج، واتخاذ القرار. وترتكز مبادئه على الخوارزميات، والتعلم الآلي، والشبكات العصبية، وتحليل البيانات الضخمة. ويُعد جون مكارثي من أبرز منظريه، إلى جانب مارفن مينسكي وكلود شانون، الذين أسهموا في وضع الأسس النظرية الأولى لهذا المجال.

ثانيًا: إيجابيات الذكاء الاصطناعي وسلبياته

أظهرت النتائج أن من أبرز إيجابيات الذكاء الاصطناعي في التعليم: تخصيص التعلم وفق قدرات المتعلمين، تحسين جودة التقييم والتصحيح الآلي، دعم المعلم في المهام الإدارية والتعليمية، وتوسيع فرص التعلم بلا قيود زمانية أو مكانية.

في المقابل، كشفت الدراسة عن سلبيات تتمثل في الإفراط في الاعتماد على الأدوات الذكية، مما يؤدي إلى ضعف مهارات التفكير والتحليل، وتراجع الدافعية للبحث والإبداع، إضافة إلى إشكالات أخلاقية تتعلق بالنزاهة الأكاديمية والخصوصية.

ثالثًا: سبل استثمار الذكاء الاصطناعي في التعليم العربي

خلصت الورقة إلى أن الاستثمار الأمثل للذكاء الاصطناعي في التعليم العربي يقتضي إدماجه بشكل تدريجي ومدروس

في المناهج، وتكوين المعلمين على استخدامه استخدامًا رشيدًا، مع ربطه بالأهداف التربوية لا بالاكتفاء بالحلول الجاهزة، وتوظيفه أداةً مساعدة لا بديلًا عن العقل البشري.

رابعًا: نتائج توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الغربي

بينت الدراسة أن التجارب الغربية حققت نتائج إيجابية ملموسة، من خلال تحسين نواتج التعلم، وتطوير التعليم التكيفي، والاعتماد على التحليلات الذكية للتنبؤ بمستوى الطلاب، ودعم اتخاذ القرار التربوي، وهو ما انعكس على جودة التعليم وربطه بسوق العمل.

خامسًا: سبل الاقتداء بالتجربة الغربية في العالم العربي

توصلت الدراسة إلى أن الاقتداء بالتجربة الغربية لا يعني الاستنساخ، بل الاستفادة الانتقائية التي تراعي الخصوصية الثقافية واللغوية والاجتماعية للعالم العربي، مع تبني سياسات تعليمية واضحة، وتطوير البنية التحتية الرقمية، وتعزيز الشراكات الدولية، وإعداد أطر بشرية قادرة على توظيف الذكاء الاصطناعي بوعي ومسؤولية. **وختاما**، فإنه لا يمكننا حصر كل ما جاء عن الذكاء الاصطناعي وكل تطبيقاته وتقنياته، لأنه – كما سبق الذكر- في تطور سريع ومبهر، والاستفادة منه لا يمكن حصرها هي الأخرى، ولكن الضرورات تلح علينا الاهتمام بهذا المجال، والعمل على الاستفادة من تقنياته ما استطعنا إليه سبيلا - طبعا - مع إعمال العقل والفكر فيما نأخذ وفيما نترك.

وقد خلصت الورقة إلى ما يلي:

- ضرورة الالتحاق بالركب الحضاري والتطور التكنولوجي بكل تقنياته وتطبيقاته ومصطلحاته.
- ربط التعليم بالتقنيات الحديثة من أجل جودة التعليم.
- ترشيد استعمال التقنية في التعليم وبخاصة للنشء.
- الاستفادة من تجارب الآخر في مجال التعليم العربي.
- ضرورة عقد شراكات مع الدول الغربية المتطورة في مجال ربط التقنية بالتعليم.
- عقد مؤتمرات علمية دولية للاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال التقنية.

التوصيات:

على الرغم مما تقدمه تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته من إيجابيات إلا أن أهم ما يوصى به في هذا الشأن ما يلي:

- عدم الاعتماد الكلي على تقنيات الذكاء الاصطناعي في الحصول على المعلومات، لأن هذا الاعتماد يشل القدرات العقلية والعلمية لدى الباحثين.
- ترشيد استعمال تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بالنسبة للتلاميذ في المؤسسات التربوية والتعليمية.
- عقد شراكات مع مؤسسات تعليمية دولية من أجل تعزيز تبادل الخبرات وأفضل التجارب في ربط التعليم بالذكاء الاصطناعي. –
- تحديث المناهج الدراسية بحسب ما يتماشى والعصر الراهن بكل مستجداته.
- ربط التعليم بسوق العمل، حتى يجتهد التلميذ والطالب في مهامه التعليمية.
- إعداد وتدريب إطارات لتمارس التعليم الحديث بكل ما يتماشى ومستجدات التقنية.
- تعزيز القاعات وفصول الدراسة بأجهزة إلكترونية تمكن التلاميذ والطلبة والمعلم من استخدامها أثناء الدرس، لأن هناك كثير من التلاميذ فقراء الذين لا يستطيعون شراء أجهزة رقمية حديثة ومبرمجة.

هوامش الدارسة:

(١) - عبد المجيد الظفري: الذكاء الاصطناعي. كلية التربية، جامعة إب، اليمن، ٢٠٢١م.

(٢) - ينظر: McCulloch, W. And Pitts, W.(1943) A Logical Calculus of Ideas Immanent in Nervous Activity Bulletin of Mathematical: Biophisics,5, 115, -133

(٣) - ينظر: الرابط: trendsreseacch.org

٤)- ينظر: الرابط: ibnsinatrainingacademy.com، مقال: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، منشور بتاريخ ٢ مارس ٢٠٢٥م. إعداد فاطمة أبو هاشم. (٥) - ينظر: أميمة عماد: تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين التصحيح الآلي، الرابط: qorrectassess.com، نشر بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥م.

(٦) - ينظر: أميمة عماد: تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين التصحيح الآلي، الرابط: qorrectassess.com، نشر بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠٢٥م.

(٧) - ينظر: أميمة عماد، المقال نفسه.

(٨) - تطبيقات الذكاء التجارية وعلاقتها بالتعليم:

(٩) - استخدامات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم. د.اسم.دت، الرابط: innovationcenter.monshaat.gov.s

(١٠) - ينظر: المقال السابق.

(١١) - ينظر: مقال استخدامات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم. دت.د. اسم. الموقع السابق.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بجدة.

أ. مريم عبد الله محمد الشيخي
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة- المملكة العربية السعودية.

The role of school self-evaluation in improving educational outcomes from the point of view of secondary school principals in Jeddah.

Ms. Maryam Abdullah Mohammed Al-Shaikhi
General Administration of Education in Jeddah Governorate.

Email: mai1399@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
التقويم الذاتي المدرسي – مخرجات التعليم -جودة مخرجات التعليم.

KEY WORDS:
School Self-Evaluation- Educational Outcomes- Quality of Educational Outcomes.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة جده. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١١٠) مديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق ممارسات التقويم الذاتي في المدارس الثانوية بمدينة جدة كانت عالية من وجهة نظر المديرات، حيث بلغ المتوسط العام (٣,٩٧ من ٥). جاءت الممارسات التعليمية أولًا، تليها البيئية، ثم الإدارية. كما أظهرت النتائج أن إسهام التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم (القيمية، المعرفية، المهارية) كان أيضًا بدرجة عالية، بمتوسط عام (٣,٩٨). واحتلت المخرجات القيمية المرتبة الأولى، تليها المعرفية، ثم المهارية. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المديرات تعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بتبني برامج تدريبية لتأهيل مديرات المدارس في مجال التقويم الذاتي، وتشجيعهن على تبادل الخبرات والمعلومات. كما دعت إلى توعية الموظفات بأهمية العمل التطوعي في إنجاز المهام، وتحفيزهن على التعاون لحل المشكلات التي تواجه فرق العمل، بما يعزز من فاعلية تطبيق التقويم الذاتي ويسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the role of school self-evaluation in enhancing the quality of educational outcomes from the perspective of secondary school principals in the city of Jeddah. To achieve this objective, the descriptive survey method was employed, and a questionnaire was used as the data collection tool, targeting a study population of 110 principals.The findings revealed that the level of implementation of school self-evaluation practices in secondary schools in Jeddah was high from the principals' perspectives, with an overall mean score of 3.97 out of 5. Among the various domains, educational practices ranked first, followed by environmental and administrative practices, respectively.Moreover, the perceived contribution of self-evaluation practices to enhancing educational outcomes—value-based, cognitive, and skill-based—was also rated high, with an overall mean score of 3.98. Value-based outcomes received the highest rating, followed by cognitive outcomes, and then skill-based outcomes.The study further found no statistically significant differences in responses based on academic qualifications or years of experience.The study recommended implementing training programs to prepare school principals in the field of self-evaluation. It also emphasized the importance of encouraging principals to share knowledge and experiences, raising staff awareness of the value of volunteerism in accomplishing tasks, and motivating staff to collaboratively address challenges faced by work teams. These steps aim to enhance the effectiveness of self-evaluation and contribute to improving the overall quality of educational outcomes.

مقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، يُعد **تحسين جودة التعليم** أحد المرتكزات الرئيسة لتحقيق التنمية المستدامة، حيث سعت سياسات التعليم على المستوى الدولي إلى **تجويد التعليم وتطويره** باستخدام الإمكانات والوسائل المتاحة (الغامدي وبخيت، ٢٠٢٣). وقد أكدت **رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠** على أهمية تطوير المنظومة التعليمية بما يعزز نواتج التعلم، ويهيّئ جيلاً منافساً قادرًا على الإسهام في بناء اقتصاد وطني مستدام.

كما يُعد **الاستثمار في جودة التعليم** محركًا أساسياً لتحفيز النمو الاقتصادي وتعزيز فرص العمل، إلى جانب دوره في تحقيق التوازن بين تلبية احتياجات الحاضر والحفاظ على الموارد للأجيال القادمة (البقمي، ٢٠٢٥). ومن هذا المنطلق، أصبح من الضروري تطوير التعليم ومؤسساته ومنظوماته بصورة شاملة، بما ينسجم مع مستهدفات التنمية ومقتضيات العصر (مجاهد، ٢٠٢٤).

ويتميز القرن الحادي والعشرون بالتسارع الكبير في إنتاج المعرفة والتطور التكنولوجي، الأمر الذي يتطلب مواكبة مستمرة من الأنظمة التعليمية، ومراجعة دائمة لمدى تحقيق أهدافها، وذلك من خلال اعتماد آليات تقويم فعالة تستجيب لهذا التغير السريع (الزبيدي، ٢٠١٩). فمع تطور النظام التربوي الحديث، أصبحت **الأساليب التقليدية للتقويم** أقل قدرة على تلبية الاحتياجات، مما أبرز أهمية **التقويم الذاتي** كأداة أكثر مرونة وواقعية في قياس الأداء (الزبيدي، ٢٠١٩).

ويُعد **التقويم الذاتي المؤسسي** من الاتجاهات الحديثة في تطوير أداء المؤسسات التربوية، إذ يسهم في رصد جوانب القوة والضعف، وتشخيص المشكلات، ودعم استقلالية المدرسة في صنع القرار، فضلاً عن تعزيز الشفافية وتحقيق التحسين المستمر في الأداء التعليمي (مجاهد، ٢٠٢٤). وقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية تفعيل **ممارسات التقويم الذاتي** في الميدان التربوي، ولا سيما في مراحل التعليم الحاسمة كالتعليم الثانوي، لما لها من أثر مباشر في تجويد العملية التعليمية (الغامدي وبخيت، ٢٠٢٣، ص. ٩١).

ومن جانب آخر، تُعد **مخرجات التعليم** من أهم مؤشرات جودة النظام التعليمي، إذ تعكس مدى تحقيق الطلاب للنواتج المعرفية والمهارية والقيمية بما يتوافق مع معايير الجودة ومتطلبات الحياة المعاصرة وسوق العمل (داغر، ٢٠٢٠؛ بوعمامة، ٢٠١٩). وقد أكدت تقارير دولية كإطار **اليونسكو ٢٠٣٠** على أن تحسين مخرجات التعليم يمثل غاية مركزية للأنظمة التربوية، ويتطلب ذلك وجود **آليات تقييم دقيقة ومستمرة**، من أبرزها التقويم الذاتي الذي يربط بين الأداء المدرسي والمخرجات المتحققة (UNESCO، ٢٠١٦).

وفي ضوء ما سبق، تنطلق الدراسة الحالية من أهمية **التقويم الذاتي المدرسي** في تجويد مخرجات التعليم، وتسعى إلى **استقصاء وجهات نظر مديرات المدارس الثانوية في مدينة جدة** حول ممارسات التقويم الذاتي وأثرها في تحسين الأداء الأكاديمي والتربوي، بوصفهن في موقع المسؤولية المباشرة عن تطبيق هذا النوع من التقويم ومتابعة نتائجه.

مشكلة الدراسة:

يُعد تحسين جودة مخرجات التعليم أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى الأنظمة التعليمية لتحقيقها في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما في ظل التحديات المرتبطة بضعف مواءمة تلك المخرجات مع متطلبات سوق العمل ومعايير التنمية المستدامة ٢٠١٦ UNESCO، ص. (٢٨). وقد أشار **تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية** (OECD، ٢٠٢٣) إلى أن ضعف الكفاءات التعليمية المكتسبة لا يزال يُعد مؤشرًا سلبيًا على فاعلية النظام التعليمي، إذ يعكس فجوة مستمرة بين الأهداف التعليمية المتوخاة وما يتحقق فعليًا في الواقع، لا سيما في ظل التغيرات المتسارعة في بيئة العمل والمهارات المطلوبة (ص. ٧).

وفي السياق العربي، تؤكد الدراسات وجود فجوة متنامية بين مخرجات التعليم وسوق العمل، وضعف في التكامل بين الممارسات المدرسية والمخرجات المعرفية والمهارية المطلوبة لدى الطلاب (بوعمامة، ٢٠١٩، امعيزيق، جيد الله، ٢٠٢٣). ويرتبط جانب من هذه الفجوة بضعف آليات التقويم الداخلي، وعلى رأسها التقويم الذاتي المدرسي الذي يُعد أداة مركزية في مراقبة جودة الأداء وتوجيه جهود التحسين.

إذ يُعد التقويم الذاتي أحد المداخل المعتمدة لتعزيز ثقافة الجودة في المدارس، من خلال تمكين القيادات المدرسية من تشخيص الواقع التعليمي، وتحديد جوانب القوة وفرص التطوير وفقًا لمعايير محددة سلفا (داغر وآخرون، ٢٠١٥، ص. (٥). كما يوفّر هذا النوع من التقويم بيئة تشاركية لتحليل الأداء المدرسي بناءً على بيانات واقعية، مما يجعله أداة فاعلة في تحسين مخرجات التعليم إذا ما تم تفعيله بآلية منهجية ومستدامة.

ورغم ما وفرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من أطر ومعايير داعمة لتطبيق التقويم الذاتي في المدارس، إلا أن الممارسات الميدانية تشير إلى تفاوت في مستوى التفعيل ومدى تحقيقه لأهدافه المرجوة، لا سيما في المرحلة الثانوية التي تُعد حلقة مفصلية في تكوين

المخرجات التعليمية وتأهيل الطالبات للمراحل الجامعية أو المهنية.

ومن هنا، تنبع الحاجة إلى دراسة دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بجدة، بهدف الوقوف على واقع الممارسة وتحديد الفجوات واقتراح آليات تطوير فعالة.

أسئلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة تطبيق ممارسات التقويم الذاتي (التعليمية والإدارية والبيئية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات؟
- ما درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم (المعرفية والمهارية والقيمية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور ممارسات التقويم الذاتي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي - سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على مدى تطبيق التقويم الذاتي المدرسي في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر مديراتها.

٢. معرفة درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم (المعرفية والمهارية والقيمية) وتحسين أداء الطالبات والتحصيل الدراسي.

٣. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور ممارسات التقويم الذاتي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي- سنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في بُعدين رئيسيين، هما:

أولًا: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من:

١. إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالتقويم الذاتي المدرسي، من خلال تسليط الضوء على علاقته بجودة مخرجات التعليم في البيئة المدرسية.

٢. تقديمها مرجعية علمية للباحثين والمختصين في مجالي الجودة والقيادة المدرسية، خاصة في ظل التوجهات الحديثة نحو التقييم الداخلي كأداة لتحسين الأداء المؤسسي.

٣. دعم توجهات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نحو تعزيز ثقافة التقويم الذاتي والمساءلة المدرسية كركيزة لتجويد التعليم وتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في:

١. تزويد صنّاع القرار التربوي والمشرفين التربويين بمؤشرات عملية حول واقع التقويم الذاتي المدرسي من وجهة نظر القيادات المدرسية.

٢. مساعدة مديرات المدارس الثانوية على تحديد نقاط القوة وفرص التحسين في تطبيق ممارسات التقويم الذاتي، بما يسهم في رفع كفاءة العملية التعليمية.

٣. الخروج بمجموعة من التوصيات والتصورات التطويرية التي يمكن أن تُسهم في تحسين آليات التقويم الذاتي وتفعيل أثره في تجويد مخرجات التعليم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لاتساقه مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، إذ يُعد هذا المنهج من أكثر المناهج ملاءمة لدراسة الظواهر التربوية في بيئاتها الطبيعية. وقد جاءت هذه الدراسة في ضوء ما استعرضته من أدبيات سابقة ودراسات علمية اهتمت بالتقويم الذاتي وجودة المخرجات التعليمية، حيث اتضح أن المنهج الوصفي المسحي هو الأنسب لما تتطلبه الدراسة من رصد لواقع الممارسات الإدارية والتعليمية المتعلقة بالتقويم الذاتي، وتحليل انعكاساتها على جودة المخرجات التعليمية في المدارس الثانوية بمدينة جدة.

أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، تم اعتماد الاستبانة كأداة رئيسة لقياس آراء مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة حول دور التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم. وقد تم تطوير هذه الأداة بالاستناد إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم الذاتي المدرسي، وجودة المخرجات التعليمية، بهدف صياغة أداة متكاملة وملائمة لبيئة الدراسة الحالية.

وتكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام رئيسة حيث اشتمل القسم الأول على البيانات العامة (السمات الديموغرافية للمستجيبات، مثل المؤهل العلمي، وعدد سنوات العمل في الإدارة المدرسية. أما القسم الثاني فقد خُصص لرصد ممارسات التقويم الذاتي المدرسي، وذلك من خلال مجموعة من العبارات التي تقيس درجة تطبيق هذه الممارسات وفق محاور محددة. بينما تضمن القسم الثالث عبارات تقيس مستوى جودة مخرجات التعليم؛ المعرفية والمهارية والقيمية مثل التحصيل الأكاديمي للطالبات

والمهارات المكتسبة، ومدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية، من وجهة نظر المديرات.

وقد حرصت الباحثة على أن تغطي فقرات الاستبانة كافة الأبعاد المتصلة بموضوع الدراسة، مع مراعاة التدرج المنطقي في بنية الأداة، واستخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الاتفاق على العبارات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية : تناولت الدراسة دور التقويم الذاتي المدرسي في تجويد مخرجات التعليم من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية مع التركيز على ممارسات التقويم الذاتي وتأثيرها على جودة المخرجات التعليمية والسلوكية والقيمية.

الحدود البشرية :اقتصرت الدراسة على مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة (١١٠) مديرة.

الحدود المكانية :إدارة التعليم في محافظة جدة (مدينة جدة).

الحدود الزمنية :طُبقت الدراسة خلال العام ١٤٤٧هـ / ٢٠٢٥م.

(١-٨) مصطلحات الدراسة:

أولا: التقويم الذاتي:

يُعد التقويم الذاتي المدرسي من أبرز الممارسات المعاصرة التي تستند إليها المؤسسات التعليمية في سعيها نحو تحسين جودة مخرجات التعليم، حيث يُمثل مدخلاً تشخيصيًا ذاتيًا لتقويم الأداء المدرسي من الداخل، ومراجعة مكوناته الأكاديمية والإدارية وفق معايير محددة. وقد تنوعت التعريفات المتعلقة به، إذ يرى الجارودي (٢٠١١) أنه نظام يستخدم لقياس نتائج العملية التعليمية من خلال معايير موضوعية في إطار تربوي يراعي الممارسات التعليمية الفعلية. ويضيف عيسان (٢٠١٣) أن التقويم الذاتي المدرسي يُعنى بقياس مدى تحقق الأهداف المخططة كمًّا ونوعًا، باستخدام مؤشرات دقيقة لتحديد الفجوات التعليمية وتقديم معالجات مناسبة لها.

وفي سياق المدرسة، يبرز التقويم الذاتي كعملية شاملة تُتيح للإدارة المدرسية والمعلمات تقييم مجالات متعددة مثل القيادة، والمناهج، والتحصيل الدراسي، والبيئة التعليمية، بهدف التحسين والتطوير المستمر (شطيبي وإيقارب، ٢٠١٢). ويؤكد مجاهد (٢٠٢٤) أن نجاح هذه العملية في البيئة المدرسية يرتبط بثقافة التقييم الذاتي التي تُرسخها القيادة المدرسية، ومدى استعداد الهيئة التعليمية للمشاركة في هذا النوع من المراجعة المؤسسية. كما ترى آمال رابح (٢٠١٨) أن التقويم الذاتي في المدارس يمثل نظامًا لتقييم المهارات والأداء المهني، وتحديد الاحتياجات التدريبية المستقبلية بما يدعم التخطيط المدرسي القائم على البيانات (ص. ٤٥).

وتتفق أغلب الدراسات التربوية على أن التقويم الذاتي المدرسي يمثل أداة استراتيجية لتحسين الأداء المؤسسي داخل المدرسة، ودعم اتخاذ القرار التربوي، وتجويد المخرجات التعليمية على مستوى الطلاب والمعلمين والبيئة المدرسية، مما يجعله أحد المحاور الرئيسة في تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وخصوصًا في مرحلة التعليم الثانوي.

ويمكن تعريف التقويم الذاتي المدرسي اجرائيا بانه: أداة استراتيجية تعتمد عليها المدارس الثانوية لتقييم أدائها المؤسسي داخليًا، من خلال مراجعة العمليات التعليمية والإدارية والبيئية، بهدف دعم اتخاذ القرار التربوي وتحديد فرص التحسين، بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم على مستوى أداء المعلمات، تحصيل الطالبات، والبيئة المدرسية.

ويُقاس هذا المفهوم في الدراسة من خلال محاور الاستبانة التي تتناول: مستوى تطبيق التقويم الذاتي، أثره على الأداء والمخرجات، والتحديات المرتبطة به من وجهة نظر مديرات المدارس.

ثانياً: مخرجات التعليم:

تعد مخرجات التعليم إحدى الركائز الأساسية لتقويم فاعلية النظم التعليمية، إذ تمثل المخرجات النهائية التي تتحقق لدى المتعلمين بعد مرورهم بتجربة تعليمية متكاملة. وقد حظي هذا المفهوم باهتمام متزايد في أدبيات التربية، لما له من دور جوهري في الحكم على جودة المؤسسات التعليمية ومواءمتها لمتطلبات التنمية وسوق العمل.

فقد عرفت خيرة بوعمامة (٢٠١٩) مخرجات التعليم بأنها "النتائج الكمية والنوعية التي تحققها المؤسسات التعليمية، وتتجلى في المهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها المتعلم بعد مروره بالعملية التعليمية" . ويؤكد هذا التعريف على شمولية المخرجات، سواء في بعدها المعرفي أو المهاري أو القيمي كما يبرز مسؤولية المؤسسة التعليمية في إنتاج هذه المخرجات بصورة مقننة.

وفي السياق نفسه، أوضح داغر وآخرون (٢٠١٥) أن مخرجات التعليم العالي تعني "مجمل الكفاءات المعرفية والمهارية والسلوكية التي يحصل عليها الطالب خلال رحلته التعليمية، والتي ينبغي أن تتماشى مع متطلبات سوق العمل المحلي والدولي" ، مما يسلط الضوء على ضرورة ربط السياسات التعليمية باحتياجات التنمية وسوق العمل.

وفي دراسة حديثة حول مخرجات التعليم في ليبيا، يرى محمد (٢٠٢٣) أن مخرجات التعليم تمثل الحصيلة النهائية للعمليات التعليمية التي تقاس بدرجة امتلاك الطلاب للمعارف النظرية والمهارات التطبيقية والاتجاهات السلوكية، ومدى جاهزيتهم لسوق العمل". ويتسق هذا

الطرح مع الرؤية التي تؤمن بأن نجاح العملية التعليمية يُقاس بمستوى التكوين الذي تحققه في شخصية الطالب.

وتؤكد المنظمات الدولية هذا الطرح، حيث أشارت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2016) إلى أن مخرجات التعليم تعني "ما يكتسبه الطلاب من كفاءات ومهارات ومعارف نتيجة المشاركة في برامج التعليم، وهي تعكس جودة وفعالية النظام التعليمي". ويُفهم من هذا التعريف أن مخرجات التعليم ليست مجرد محصلة نهائية، بل تمثل انعكاسًا دقيقًا لجودة السياسات التعليمية وكفاءة المنظومة بأكملها.

انطلاقًا مما سبق، يتضح أن مخرجات التعليم تتجاوز مجرد النجاح الأكاديمي، لتُعبّر عن منظومة شاملة من النتائج التكوينية التي تصقل شخصية المتعلم وتؤهله للانخراط الفاعل في المجتمع. كما تتعدد زوايا النظر إلى هذا المفهوم بحسب الجهة المعنية: فالمؤسسة التعليمية تنظر إليها كمعايير أداء، في حين يراها المجتمع مؤشرات للتوظيف والتنمية، ويعتبرها صانعو السياسات التعليمية مؤشرات لقياس فعالية الخطط والبرامج.

ويمكن تعريف مخرجات التعليم اجرائيا بأنه كل ما يتحقق من نتائج معرفية ومهارية وقيمية لدى الطالبات في المرحلة الثانوية نتيجة تفاعلهن مع البيئة المدرسية والعملية التعليمية، وتُقاس هذه المخرجات من خلال مؤشرات الأداء الأكاديمي، والاستعداد الجامعي، ومدى التوافق مع متطلبات المجتمع المحلي." ويتسق هذا التعريف مع طبيعة الدراسة الحالية، ويُحدّد بوضوح الإطار الذي سيتم من خلاله قياس وتحليل مخرجات التعليم، بما يضمن الاتساق بين أدوات البحث وأسئلته وأهدافه.

١. الإطار النظري

١-١التقويم الذاتي المدرسي

١-١-١مفهوم التقويم الذاتي المدرسي

التقويم الذاتي هو "العمليات والإجراءات التي تقوم بها المدارس لمراقبة أدائها والتحقق من فاعليته وكفاءته باستخدام المعايير والأدوات المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ لتمكين المدرسة من تطوير أدائها وتحسينه، واستدامة التميز فيها" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

تعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) **التقويم المدرسي** بأنه "عمليات منهجية مستمرة لجمع البيانات عن أداء مدارس التعليم العام بأساليب وأدوات تقويم متنوعة؛ لتحليلها وتحديد مستوى جودة أدائها في ضوء معايير ومحكات محددة سابقًا، وتقديم مقترحات للتحسين والتطوير"، فهو عملية تهدف الى تجويد التعليم من خلال جمع البيانات لتشخيص أداء المدرسة، ومن ثم تصنيف مستوى أدائها(**تميز، تفوق، انطلاق، تهيئة**) وتطويره وفقا لمعايير قياسية محددة من خلال تنفيذ خطة تحسين وتطوير تركز على استثمار جوانب القوة وفرص تحسينها ومعالجة جوانب الضعف. كما يهدف التقويم المدرسي الذاتي الى رفع إدراك المدرسة بمستوى أدائها ومراقبته والعمل على تحسينه لتحقيق معايير التقويم محددة سابقًا من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب. بالإضافة الى تحفيز المدرسة على استثمار الموارد البشرية والمادية لتحسين جودة بيئة التعلم ورفع مستوى أداء المتعلمين.

تعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) **التقويم المدرسي الذاتي** بأنه "ممارسة ذاتية تؤديها المدرسة من خلال عمليات وإجراءات داخلية مقننة وفق معايير ومنهجية التقويم المعدة في الهيئة؛ للكشف عن جوانب القوة في أدائها الفعلي، وللتحقق من كفاءته وفعاليته، وذلك لتبنى بناء على نتائجه خطة التطوير والتحسين."، فهو عملية تهدف الى رفع إدراك المدرسة بمستوى أدائها ومراقبته والعمل على تحسينه لتحقيق معايير التقويم محددة سابقًا من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب وتقويمه بطريقة منتظمة ومستمرة. بالإضافة الى تحفيز المدرسة على استثمار الموارد البشرية والمادية لتحسين جودة بيئة التعلم ورفع مستوى أداء المتعلمين.

٢-١-١أهداف التقويم الذاتي:

بشكل عام يهدف التقويم الذاتي إلى تمكين المدرسة من التعرف على جوانب القوة وفرص التحسين لديها؛ لتكون بداية للتطوير والتحسين الذاتي المستمر. كما يهدف إلى تحقيق الآتي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣):.

١. تفعيل ثقافة التقويم الذاتي وتوسيعها في المدرسة.

٢. تحقيق نواتج التعلم المستهدفة من خلال دعم التطوير المستمر لأداء المدرسة

٣. دعم استثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة في المدرسة الاستثمار الأمثل.

٤. مساعدة الجهات المعنية في عمليات تقويم الأداء المدرسي وتطويره.

٥. تزويد الهيئة ببيانات وموثوقية عالية؛ لتلبية احتياجات المدرسة ومعالجة مشكلاتها.

٦. رفع مستوى فاعلية المدرسة؛ للتقويم الخارجي وتحقيق التميز واستدامته.

٣-١-١ متطلبات التقويم الذاتي:

يتطلب تطبيق التقويم الذاتي الآتي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣):.

١. الالتزام بتطبيق الأنظمة والتعليمات الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال التقويم الذاتي، والعمل بمقتضاها.

٢. إعداد وتنفيذ خطط تحسين مبنية على نتائج التقويم الذاتي، مع متابعة مستمرة لضمان تحقيق التطوير واستمراريته.
٣. إجراء عمليات التقويم الذاتي بالاستناد إلى معايير الأداء ومؤشراته المعتمدة من الهيئة.
٤. التزام فريق التقويم المدرسي بأعلى معايير النزاهة والمهنية أثناء تنفيذ مهام التقويم الذاتي.
٥. تقديم برامج تدريبية متخصصة لأعضاء فريق التقويم من الكوادر الإدارية والتعليمية، وفق توجيهات الهيئة.
٦. الحفاظ على سرية المعلومات والبيانات الناتجة عن التقويم الذاتي، وعدم التصريح بها دون إذن رسمي.
٧. تنفيذ مهام التقويم الذاتي وجمع البيانات وتحميلها على المنصة الرقمية المعتمدة، وفق الجدول الزمني المحدد.

٤-١-١ معايير تقويم المدرسة

يستخدم فريق التقويم الذاتي معايير تقويم المدارس والأدوات المعتمدة من الهيئة، ويعمل عليها من خلال المنصة
الرقمية للتقويم المدرسي. إلى جانب استخدام ما توفره الهيئة من اختبارات مقننة ومعتمدة لقياس نواتج التعلم

ومنها الاختبارات الوطنية، وتستخدم نتائجها في المجال الثالث "نواتج التعلم". الشكل (١) معايير التقويم والاعتماد المدرسي.

٥-١-١ أدوات التقويم الذاتي

تطبق مجموعة من أدوات التقويم الذاتي لجمع المعلومات والبيانات عن الأداء المدرسي في ضوء معايير تقويم المدارس ومؤشراتها، ويمكن تصنيفها إلى نوعين هما:

أدوات يطبقها فريق التقويم الذاتي في المدرسة، وهي:

- تحليل وثائق المدرسة.
- الاستبانات: استبانة المعلمين، استبانة الطلاب، استبانة أولياء الأمور.
- الملاحظات: الملاحظة الصفية، ملاحظة البيئة المدرسية.
- المقابلات: مقابلة مع عينة من المعلمين، مقابلة مع عينة من أولياء الأمور، مقابلة مع قادة المدرسة.، مقابلة مع الموجه الطلابي.

أدوات ومقاييس تطبقها الهيئة، وهي:

- نتائج المدرسة في الاختبارات الوطنية (نافس) (المرحلة الابتدائية والمتوسطة).
- نتائج المدرسة في الاختبار التحصيلي للمرحلة الثانوية.
- نتائج اختبار الرخصة المهنية للمعلمين.

٢-١تجويد مخرجات التعليم

١-٢-١مفهوم مخرجات التعليم

تعرفها البهنساوي (٢٠١٨) "بأنها النتائج النهائية للمعلمات التي أجريت على المدخلات وتتثمل قي أعداد المتخرجين من
الطلبة الذين يجب تخرجهم من خلال تحقيق الشروط الكمية والنوعية، ومخرجات العملية التعليمية تتمثل قي عدد الخرجين من الناحية الكمية، وكفاءتهم من الناحية النوعية" ويمكن تعريف المخرجات التعليمية بأنها ما تنتجه صناعة التعليم والتدريب من موارد بشرية، ومنتجات بحثية، وخدمات اجتماعية (نعمة والخفاجي، ٢٠١٦).

كما عرفتها هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣)، بأنها تعني "تحقيق الطلاب للمعايير المطلوبة في المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات، وذلك بعد اجتيازهم للمراحل التعليمية المختلفة." وتشير هيئة تقويم التعليم والتدريب إلى أن هذه المخرجات يجب أن تكون متوافقة مع احتياجات سوق العمل وتطلعات التنمية الوطنية.

ويمكن تعريف جودة مخرجات التعليم العام في سياق هيئة التقويم بما يلي:

التحصيل الأكاديمي: امتلاك الطلاب للمعارف والمهارات الأساسية في مختلف المواد الدراسية، بما في ذلك القدرة على تطبيقها في مواقف متنوعة.

الكفايات الشخصية والاجتماعية تطوير القدرات التي تمكن الطلاب من التكيف مع متطلبات الحياة المختلفة، مثل التواصل الفعال، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

المواطنة الصالحة **:**غرس القيم والمبادئ التي تدعم الانتماء الوطني، واحترام التنوع، والمشاركة الإيجابية في المجتمع.

الاستعداد للمستقبل: تأهيل الطلاب لمواصلة التعليم العالي أو دخول سوق العمل، مع القدرة على التعلم المستمر والتكيف مع التطورات المتسارعة.

التوجهات المستقبلية: تحقيق مواءمة المخرجات التعليمية مع متطلبات التنمية الوطنية، واحتياجات سوق العمل المتغيرة، من خلال تطوير المناهج والبرامج التعليمية باستمرار. تشير هيئة تقويم التعليم والتدريب إلى بمعنى آخر، لا تقتصر جودة المخرجات على الجانب الأكاديمي فقط، بل تشمل أيضاً تنمية شخصية الطالب وقدراته، وإعداده ليكون عنصراً فاعلاً في المجتمع.

٢-٢-١ مفهوم جودة مخرجات التعليم

جودة مخرجات التعليم تعرف بأنها" العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية، قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي" (الهادي وآخرون،٢٠٢٢، ص٥٣٥).

وفي سياق تجويد مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية وضمن "برنامج مؤشر ترتيب المدارس" أكدت هيئة تقويم التعليم والتدريب، أن هذا البرنامج يهدف إلى تحفيز التنافس بين المدارس؛ لتجويد أدائها وتحسين مخرجاتها، والإسهام في إعداد مواطن منافس عالميًا وتحقيق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية ورؤية السعودية ٢٠٣٠.

ويشمل المؤشر -الذي يصدره المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي " تميز" التابع للهيئة، - ترتيبًا لإدارات التعليم ومكاتب التعليم والمدارس الحاصلة على المراكز العشرة الأولى في مؤشر "ترتيب" على المستوى الوطني، وذلك استنادًا على نتائج اختباري القدرات العامة والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة لكل عام دراسي.

٢-الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم الذاتي المدرسي

تتناول دراسة، رمضان مصباح، وبشرى (٢٠٢٣) دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي، حيث استهدفت التعرف على مدى إسهام هذا النوع من التقويم في تنمية مهارات التخطيط، واستخدام مصادر التعلم والتفكير الناقد وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة مكونة من ٧٠ طالبًا وطالبة من تخصصات متنوعة باستخدام أدوات الاستبانة والتحليل الوصفي. ونتج عن ذلك أن التقويم الذاتي يسهم بصورة فاعلة في تطوير المهارات الدراسية، مما يؤكد فعاليته في تحسين جودة التعلم. وتبرز أهمية هذه الدراسة في ارتباطها الوثيق بالدراسة الحالية، إذ تدعم الفرضية المتعلقة بأثر التقويم الذاتي في تعزيز مخرجات التعليم من خلال تمكين المتعلم.

أما دراسة مجاهد (٢٠٢٤) فقد سعت إلى توضيح الأسس الفكرية التي يقوم عليها التقويم الذاتي المؤسسي، إضافة إلى قياس مدى توافر معاييره في الإدارات التعليمية بمحافظة القليوبية، وتقديم مقترحات لتطوير هذه الممارسات بما يتواءم مع التوجهات الوطنية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وجمعت بياناتها عبر استبانة موجهة للعاملين في الإدارات التعليمية وأظهرت النتائج توافرًا مرتفعًا لمعايير التقويم الذاتي، مع توصيات تركزت حول التحول الرقمي وتحقيق مستهدفات رؤية مصر ٢٠٣٠. وتُعزز هذه النتائج من أهمية دراسة مجاهد بوصفها تقدم أرضية فكرية وتنظيمية للتقويم الذاتي، بما يثري الإطار النظري للدراسة الحالية ويعكس إمكانيات تطبيق هذا النهج في البيئة المدرسية.

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بمخرجات التعليم

تناولت دراسة البهنساوي (٢٠١٨) إشكالية ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل،باعتبارها من أبرز التحديات التي تواجه الدول لاسيما في القرن الحادي والعشرين. وقد أشارت الدراسة إلى أن الفجوة القائمة بين نواتج التعليم واحتياجات سوق العمل المحلي والعالمي تعود في جزء كبير منها إلى الجمود الذي يميز مناهج التعليم الجامعي وأساليب التدريب، سواء من حيث المحتوى أو الطرائق المستخدمة، إذ غالبًا ما تفتقر هذه المناهج إلى المرونة الكافية لمواكبة التغيرات المتسارعة في متطلبات التنمية وسوق العمل، مما يجعلها بعيدةعن المستويات المهارية المعتمدة دوليًا. وركزت الدراسة على تحليل واقع مخرجات التعليم من حيث الكم والنوع كما سعت إلى اقتراح سيناريوهات حلول تستند إلى قراءة معمّقة لواقع المؤسسات التعليمية واحتياجات سوق العمل. وقد أكدت الدراسة على أهمية توفير بيانات دقيقة لقياس الفجوة من أجل توجيه الجهود المشتركة بين صانع القرار والمؤسسات التعليمية والقطاعات الإنتاجية. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها في دعم الدراسة الحالية من خلال إبرازها لضرورة تجويد مخرجات التعليم بما يحقق التوافق الفعلي مع متطلبات السوق، وهو ما يعزز من أهمية توظيف التقويم الذاتي المدرسي كأداة منهجية لضبط جودة تلك المخرجات منذ المراحل التعليمية المبكرة.

في هذا الإطار، هدفت دراسة بوعمامة خيرة (٢٠١٩) إلى تقييم مدى توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل في الجزائر، حيث تبنت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبيانات والتحليل الكمي والوصفي للبيانات. وأظهرت النتائج وجود فجوة ملحوظة بين ما يقدمه التعليم العالي وما يحتاجه سوق العمل، نتيجة ضعف عمليات التخطيط والتقويم. وتؤكد هذه الدراسة ضرورة تحسين مخرجات التعليم، مما يجعل من أدوات مثل التقويم الذاتي وسيلة فعالة لتحقيق هذا الهدف، وهو ما يتسق مع توجهات الدراسة الحالية.

كما تناولت دراسة أمعيزيق، جيدالله (٢٠٢٣) واقع مخرجات التعليم العالي في ليبيا ومدى مواءمتها لمتطلبات سوق العمل. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وجمعت بياناتها عبر استبانات خضعت لتحليل إحصائي. وبينت النتائج ضعف المهارات التطبيقية لدى الخريجين، وهو ما عُزي إلى القصور في أساليب التقويم والتدريس. وتشدد

الدراسة على أهمية تبني أدوات تقويم مثل التقويم الذاتي لتحسين مستوى المخرجات، وهو ما يعكس أهمية الربط بين نتائج هذه الدراسة ومحور الدراسة الحالية الساعي إلى تجويد مخرجات التعليم عبر مدخل التقويم الذاتي.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة داغر، وآخرون (٢٠١٥) إلى قياس درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجات سوق العمل، مع التركيز على دور ممارسات التقويم الذاتي في ذلك. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت بياناتها باستخدام استبيانات موجهة إلى طلاب وأعضاء هيئة تدريس وأصحاب عمل، مع توظيف أساليب تحليل وصفي وانحداري. ونتج عن الدراسة أن تطبيق ممارسات التقويم الذاتي كان محدودًا، مما انعكس سلبًا على جودة المخرجات ومواءمتها مع السوق. وتبرز أهمية هذه الدراسة في تأكيدها على الحاجة لتفعيل التقويم الذاتي كممارسة مؤسسية ترفع من كفاءة التعليم، وهو ما يتقاطع مباشرة مع أهداف الدراسة الحالية في البيئة الثانوية.

وفي سياق موازٍ، هدفت دراسة الغامدي (٢٠٢٣) إلى استكشاف أبعاد تحسين جودة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، كما ركزت على التحديات التي تواجه هذا التوجه.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت بيانات كمية ونوعية باستخدام استبانات ومقابلات ميدانية. وقد خلصت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يلعب دورًا محوريًا في دعم أطراف العملية التعليمية، ويسهم في تحسين جودة الأداء التعليمي وتحقيق الابتكار.

وتُعد هذه الدراسة ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية، إذ تفتح المجال للتفكير في أدوات تقويم ذاتي تقنية وحديثة يمكن أن تساهم في تجويد المخرجات التعليمية.

١- النتائج والتوصيات

الإجراءات المنهجية للدراسة: (منهج الدراسة)

تبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعد المنهج الاكثر ملائمه لمثل هذا النوع من الابحاث واستخدمت الباحثة الاستبانة وسيله لجمع البيانات الدراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة وعددها (١١٠) (حسب إحصائية إدارة التعل يم٢٠٢٥)

عينة الدِّراسة نظراً لقلة عدد مفردات مجتمع الدراسة فقد قامت الباحثة بإرسال الاستبانة الالكترونية لمفردات مجتمع الدراسة حتى حصلت على (١٠٣) من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة	سنوات الخدمة بالعمل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	89	86.4	أقل من 5 سنوات	23	22.3
دراسات عليا	14	13.6	من 5 إلى 10 سنوات	62	60.2
المجموع	103	100%	أكثر من 10 سنوات	18	17.5
			المجموع	**103**	**100%**

يتضح من الجدول السابق أن (٨٩) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٨٦,٤٪)، من حملة مؤهل البكالوريوس، وهن الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن الفئة الأكبر بتكرار بلغ (٦٢) من عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٦٠,٢٪)، من اللاتي سنوات خدمتهن من ٥ إلى ١٠ سنوات.

أداة الدِّراسة

بناءً على طبيعة الدِّراسة الحاليَّة من حيث أهدافها، وأسئلتها، والمنهجيَّة المتَّبعة فيها، استخدم الباحث (الاستبانة) كأداةٍ لجمع بيانات الدِّراسة، وتكونت الاستبانة من جزءين على النَّحو الآتي:

الجزء الأول: يشمل البيانات العامّة لأفراد الدراسة ممثلة في المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في العمل.

الجزء الثاني: ويشتمل على عدد (٣٦) فقرة تقيس متغيرات الدراسة على النحو التالي:

المحور الأول: ويشتمل على (١٨) فقرة، تقيس (ممارسات التقويم الذاتي المدرسي)، ومقسم إلى ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: ويقيس (الممارسات التعليمية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

البعد الثاني: ويقيس (الممارسات الإدارية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

البعد الثالث: ويقيس (الممارسات البيئية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

المحور الثاني: ويشتمل على (١٨) فقرة، تقيس (جودة مخرجات التعليم)، ومقسم إلى ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: ويقيس (المخرجات المعرفية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

البعد الثاني: ويقيس (المخرجات المهارية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

البعد الثالث: ويقيس (المخرجات القيمية)، ويشتمل على (٦) عبارات.

وصيغت عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي: (غير موافق بشدة/ غير موافق/ محايد/ موافق/ موافق بشدة).

صدق الأداة:

قامت الباحث بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

أوَّلاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعْداد الاستبانة بصورتها الأوَّلية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (٣) من أساتذة الجامعات السعودية؛ وقد تم تعديل الاستبانة بناءاً على ملاحظاتهم ثم وُضعت الاستبانة في صورتها النهائية وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وهو ما يوضحه الجداول التالية:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمحور ككل

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور ككل	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور ككل
المحور الأول			المحور الثاني		
البعد الأول			البعد الأول		
1	0.610**	0.465**	1	0.523**	0.523**
2	0.658**	0.552**	2	0.606*	0.515*
3	0.641**	0.505**	3	0.503**	0.485**
4	0.632**	0.523**	4	0.677**	0.640**
5	0.715*	0.592**	5	0.613**	0.622**
6	0.628**	0.475**	6	0.559**	0.577**
البعد الثاني			البعد الثاني		
1	0.477**	0.428**	1	0.710**	0.674**
2	0.700**	0.615**	2	0.532**	0.447**
3	0.631**	0.557**	3	0.723**	0.685**
4	0.727**	0.498**	4	0.732**	0.649**
5	0.702**	0.489**	5	0.663**	0.608**
6	0.724**	0.497**	6	0.671**	0.593**
البعد الثالث			البعد الثالث		
1	0.589**	0.568**	1	0.597**	0.599**
2	0.520**	0.483**	2	0.720**	0.704**
3	0.528**	0.467**	3	0.478**	0.468**
4	0.665**	0.589**	4	0.684**	0.582**
5	0.699**	0.622**	5	0.711**	0.602**
6	0.727**	0.643**	6	0.578**	0.506**

عبارات دالة عند مستوى 0.01 ** فأقل.

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	6	0.850
البعد الثاني	6	0.840
البعد الثالث	6	0.907
معامل ثبات المحور الأول	18	0.942
البعد الأول	6	0.832
البعد الثاني	6	0.892
البعد الثالث	6	0.903
معامل ثبات المحور الثاني	18	0.923
معامل الثبات الكلي	36	0.941

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات محور الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة ما بين (٠,٨٤٠ إلى ٠,٩٢٣)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٤١)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة: لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (6) تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (7) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

المتوسط	درجة الاستخدام
من 1.00 - 1.80	غير موافق بشدة
أكبر من 1.80 - 2.60	غير موافق
أكبر من 2.60 - 3.40	محايد
أكبر من 3.40 - 4.20	موافق
أكبر من 4.20 - 5.00	موافق بشدة

أساليب تحليل البيانات:

- ✓ التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عيّنة البحث.
- ✓ المتوسط الحسابي (Mean).
- ✓ الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- ✓ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- ✓ حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- ✓ اختبار (كولمجروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test) للتأكد من اعتدالية منحنى البيانات.
- ✓ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) نظراً لوجود تباين وعدم اعتدالية في منحنى البيانات.
- ✓ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين وعدم اعتدالية في منحنى البيانات.

إجابة السؤال الأول: ما درجة تطبيق ممارسات التقويم الذاتي (التعليمية والإدارية والبيئية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات؟

للتعرف على درجة تطبيق ممارسات التقويم الذاتي (التعليمية والإدارية والبيئية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة تطبيق ممارسات التقويم الذاتي (التعليمية والإدارية والبيئية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

البعد الأول: الممارسات التعليمية

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ (ISSN 2961-404X(Online) / ISSN 1658-9580(Print)

جدول رقم (8): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الأول: الممارسات التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
2	تحديد نقاط القوة والضعف في التعليم	ك	0	7	4	62	30	4.12	0.771	عالية	1
		%	0.0	6.8	3.9	60.2	29.1				
6	تحسين أساليب التدريس بناء على نتائج التقويم الذاتي	ك	0	8	4	61	30	4.10	0.798	عالية	2
		%	0.0	7.8	3.9	59.2	29.1				
3	يُربط الأداء التعليمي للمعلمات بنتائج التقويم الذاتي	ك	0	7	9	63	24	4.01	0.773	عالية	3
		%	0.0	6.8	8.7	61.2	23.3				
1	تحليل نتائج التحصيل الدراسي للطالبات بانتظام	ك	0	6	11	64	22	3.99	0.747	عالية	4
		%	0.0	5.8	10.7	62.1	21.4				
4	تدريب المعلمات على استثمار نتائج التقويم الذاتي في تطوير الأداء	ك	0	8	8	66	21	3.97	0.773	عالية	5
		%	0.0	7.8	7.8	64.1	20.4				
5	مراجعة الخطط الدراسية بناءً على نتائج التقويم الذاتي	ك	0	6	17	58	22	3.93	0.783	عالية	6
		%	0.0	5.8	16.5	56.3	21.4				
	المتوسط العام							**4.02**	**0.428**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة تطبيق الممارسات التعليمية كأحد ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في جدة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تراوحت ما بين (٣,٩٣ إلى ٤,١٢)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو درجة تطبيق الممارسات التعليمية تشير جميعها إلى (موافق) مما يبين أن درجة تطبيق الممارسات التعليمية جاءت عالية لجميع مؤشراتها.

البعد الثاني: الممارسات الإدارية

جدول رقم (9): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثاني: الممارسات الإدارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
5	متابعة تنفيذ خطط التحسين بناءً على نتائج التقويم الذاتي	ك	0	4	9	65	25	4.08	0.696	عالية	1
		%	0.0	3.9	8.7	63.1	24.3				
1	تتوفر خطة واضحة لتقويم أداء المدرسة ذاتياً	ك	0	6	4	70	23	4.07	0.704	عالية	2
		%	0.0	5.8	3.9	68.0	22.3				
3	تُتخذ قرارات إدارية فعّالة بناء على نتائج التقويم الذاتي	ك	0	7	12	66	18	3.92	0.750	عالية	3
		%	0.0	6.8	11.7	64.1	17.5				
2	يُشرك جميع أفراد الهيئة الإدارية في عملية التقويم الذاتي	ك	0	13	9	58	23	3.88	0.900	عالية	4
		%	0.0	12.6	8.7	56.3	22.3				
4	تُوثق نتائج التقويم الذاتي ضمن تقارير دورية	ك	0	11	16	57	19	3.82	0.860	عالية	5
		%	0.0	10.7	15.5	55.3	18.4				
6	تُخصص اجتماعات دورية لمراجعة نتائج التقويم الذاتي ومناقشتها	ك	0	12	12	64	15	3.80	0.833	عالية	6
		%	0.0	11.7	11.7	62.1	14.6				
	المتوسط العام							3.93	0.420	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة تطبيق الممارسات الإدارية كأحد ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في جدة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تراوحت ما بين (٣,٨٠ إلى ٤,٠٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو درجة تطبيق الممارسات الإدارية تشير جميعها إلى (موافق) مما يبين أن درجة تطبيق الممارسات الإدارية جاءت عالية لجميع مؤشراتها.

البعد الثالث: الممارسات البيئية

جدول رقم (10): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثالث: الممارسات البيئية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
6	تحسين مرافق المدرسة بناءً على ملاحظات التقويم الذاتي	ك	0	8	8	57	30	4.06	0.826	عالية	1
		%	0.0	7.8	7.8	55.3	29.1				
4	تُفعل إجراءات السلامة المدرسية بناءً على نتائج التقويم الذاتي	ك	0	6	11	59	27	4.04	0.779	عالية	2
		%	0.0	5.8	10.7	57.3	26.2				
1	تُستخدم بيئة المدرسة كعامل فحص في تقويم الأداء	ك	0	13	8	46	36	4.02	0.970	عالية	3
		%	0.0	12.6	7.8	44.7	35.0				
5	تُؤخذ تغذية راجعة من الطالبات والمعلمات عن البيئة المدرسية	ك	0	7	12	64	20	3.94	0.765	عالية	4
		%	0.0	6.8	11.7	62.1	19.4				
3	يُراعى أثر البيئة الصفية والمرافق في التقويم الذاتي	ك	0	10	10	59	24	3.94	0.850	عالية	5
		%	0.0	9.7	9.7	57.3	23.3				
2	تقويم جودة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة ضمن التقويم الذاتي	ك	0	9	13	64	17	3.86	0.793	عالية	6
		%	٠,٠	٨,٧	١٢,٦	٦٢,١	١٦,٥				
المتوسط العام								٣,٩٨	٠,٣٧٦	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة تطبيق الممارسات البيئية كأحد ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في جدة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تراوحت ما بين (٣,٨٦ إلى ٤,٠٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة تشير جميعها إلى (موافق) مما يبين أن درجة تطبيق الممارسات البيئية جاءت عالية لجميع مؤشراتها، وفيما يلي ترتيب جميع هذه الأبعاد على النحو التالي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو جميع أبعاد ممارسات التقويم الذاتي

أبعاد ممارسات التقويم الذاتي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الممارسات التعليمية	4.02	0.428	عالية	1
الممارسات الإدارية	3.93	0.420	عالية	3
الممارسات البيئية	3.98	0.376	عالية	2
المتوسط الكلي لجميع أبعاد ممارسات التقويم الذاتي	3.97	0.294	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن درجة تطبيق جميع ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في جدة جاءت بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر المديرات، حيث بلغ متوسط موافقتهم على درجة تطبيق جميع هذه الأبعاد (التعليمية، الإدارية، البيئية) ككل (٣,٩٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة تطبيق جميع هذه الأبعاد تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما يتبين أن درجة تطبيق الممارسات التعليمية جاءت في المرتبة (الأولى)

بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٢ من ٥,٠٠)، يليها الممارسات البيئية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الممارسات الإدارية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٣ من ٥,٠٠).

وبشكل عام فقد جاءت جميع ممارسات التقويم الذاتي بدرجة عالية، وتعزو الباحثة تلك النتيجة للعديد من الأسباب لعل من أهمها هو زيادة مستوى الوعي بأهمية التقويم الذاتي لدى مديرات المدارس من عينة الدراسة، نظراً لأن ارتفاع مستوى الوعي بأهمية ممارسات التقويم الذاتي لديهن وبأن هذه الممارسات تعد من أفضل أساليب تطوير الأداء المدرسي وتجويد المخرجات التعليمية والإدارية، بالإضافة إلى رغبة المديرات وسعيهن نحو التطوير المستمر، مما يعكس رغبة المديرات في تطوير الأداء المدرسي من خلال التقييم المستمر لأنفسهن وللعملية التعليمية ككل بالمدرسة، والوقوف على نقاط القوة والضعف بهدف تجنب نقاط الضعف واستثمار نقاط القوة مستقبلاً، وكذلك قد يكون من الأسباب التي أدت إلى أن ممارسات التقويم الذاتي جميعها مرتفعة بشكل عام وهو ضرورة وأهمية التقويم الذاتي ضمن متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، نظراً لوجود توجيهات من الجهات الإشرافية أو السياسات التعليمية تحث على التقويم الذاتي كجزء من تحقيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي، وأيضاً حصول المديرات على دورات تدريبية أو دعم من إدارات التعليم في مجال التقويم الذاتي يمكن أن يسهم في تحسين ممارساتهن له، كما أن توافر هذه المقومات يدعم وجود بيئة مدرسية داعمة للتطوير والتحسين المستمر تعزز من ممارسات التقويم الذاتي على أرض الواقع.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة مجاهد (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن معايير التقويم الذاتي جاءت بدرجة مرتفعة.

واختلفت تلك النتيجة مع دراسة بوعمامة خيرة (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود فجوة ملحوظة بين ما يقدمه التعليم العالي وما يحتاجه سوق العمل، نتيجة ضعف عمليات التخطيط والتقويم.

وكذلك اختلفت مع دراسة داغر وآخرون (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن تطبيق ممارسات التقويم الذاتي كان محدودًا. إجابة السؤال الثاني: ما درجة اسهام ممارسات التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم (معرفية، مهارية، قيمية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات؟

للتعرف على درجة اسهام ممارسات التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم (معرفية، مهارية، قيمية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة اسهام ممارسات التقويم الذاتي في تجويد مخرجات التعليم (معرفية، مهارية، قيمية) في مدارس التعليم الثانوية في جدة من وجهة نظر المديرات، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

البعد الأول: المخرجات المعرفية

جدول رقم (12): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الأول: المخرجات المعرفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار %	درجة الموافقة: غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
٣	يساعد التقويم الذاتي على تحديد الفجوات المعرفية لدى الطالبات	ك	0	16	5	36	46	4.09	1.058	عالية	1
		%	0.0	15.5	4.9	35.0	44.7				
٤	يعزز التقويم الذاتي من تنوع مصادر المعرفة المقدمة للطالبات	ك	0	13	7	49	34	4.01	0.955	عالية	2
		%	0.0	12.6	6.8	47.6	33.0				
٢	يساعد التقويم الذاتي في تطوير القدرات المعرفية لدى الطالبات	ك	0	18	2	51	32	3.94	1.018	عالية	3
		%	0.0	17.5	1.9	49.5	31.1				
١	يسهم التقويم الذاتي في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالبات	ك	0	19	7	38	39	3.94	1.092	عالية	4
		%	0.0	18.4	6.8	36.9	37.9				
٥	يدعم التقويم الذاتي استخدام أدوات قياس حديثة لقياس التحصيل المعرفي	ك	0	18	5	47	33	3.92	1.036	عالية	5
		%	0.0	17.5	4.9	45.6	32.0				
٦	يُسهم التقويم الذاتي في مواءمة المحتوى الدراسي مع متطلبات الجامعة وسوق العمل	ك	0	27	6	41	29	3.70	1.145	عالية	6
		%	0.0	26.2	5.8	39.8	28.2				
	المتوسط العام							**3.93**	**0.456**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في تجويد المخرجات المعرفية كأحد مخرجات التعليم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة والذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما يتبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو عبارات درجة إسهام المخرجات المعرفية تراوحت ما بين (٣,٧٠ إلى ٤,٠٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي تشير جميعها إلى (موافق) مما يبين أن درجة إسهام المخرجات المعرفية جاءت عالية لجميع مؤشراتها.

البعد الثاني: المخرجات المهارية

جدول رقم (13): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثاني: المخرجات المهارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
4	يسهم التقويم الذاتي تنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي	ك	0	13	7	41	42	4.09	0.991	عالية	1
		%	0.0	12.6	6.8	39.8	40.8				
6	يسهم التقويم الذاتي في تطوير مهارات استخدام التقنية في العملية التعليمية	ك	0	20	7	34	42	3.95	1.124	عالية	2
		%	0.0	19.4	6.8	33.0	40.8				
5	يسهم التقويم الذاتي في تقويم أداء الطلبة في المشاريع العلمية	ك	0	18	9	37	39	3.94	1.083	عالية	3
		%	0.0	17.5	8.7	35.9	37.9				
1	يسهم التقويم الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد	ك	0	22	7	33	41	3.90	1.151	عالية	4
		%	0.0	21.4	6.8	32.0	39.8				
2	يساعد التقويم الذاتي في تعزيز الأنشطة المدرسية	ك	0	23	12	36	32	3.75	1.126	عالية	5
		%	0.0	22.3	11.7	35.0	31.1				
3	يسهم التقويم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للطالبات	ك	0	23	10	45	25	3.70	1.074	عالية	6
		%	0.0	22.3	9.7	43.7	24.3				
	المتوسط العام							**3.89**	**0.479**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في تجويد المخرجات المهارية كأحد مخرجات التعليم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة والذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو عبارات درجة إسهام المخرجات المهارية تراوحت ما بين (٣,٧٠ إلى ٤,٠٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي تشير جميعها إلى (موافق) مما يبين أن درجة إسهام المخرجات المهارية جاءت عالية لجميع مؤشراتها.

البعد الثالث: المخرجات القيمية

جدول رقم (14): استجابات أفراد الدراسة على عبارات البعد الثالث: المخرجات القيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
6	يعزز التقويم الذاتي الانتماء الوطني والهوية الثقافية لدى الطالبات	ك	0	0	0	10	93	4.90	0.298	عالية جداً	1
		%	0.0	0.0	0.0	9.7	90.3				
3	يُسهم التقويم الذاتي في تعزيز قيم الانضباط والاحترام	ك	0	15	3	47	38	4.05	0.994	عالية	2
		%	0.0	14.6	2.9	45.6	36.9				
5	يساعد التقويم الذاتي في الكشف عن القيم السلبية ومعالجتها	ك	0	14	7	44	38	4.03	0.995	عالية	3
		%	0.0	13.6	6.8	42.7	36.9				
4	يُستخدم التقويم الذاتي لتقويم ممارسات تعزيز القيم في الأنشطة المدرسية	ك	0	14	11	42	36	3.97	1.004	عالية	4
		%	0.0	13.6	10.7	40.8	35.0				
1	يسهم التقويم الذاتي في غرس القيم الإيجابية لدى الطالبات	ك	0	13	11	48	31	3.94	0.958	عالية	5
		%	0.0	12.6	10.7	46.6	30.1				
2	تتابع المدرسة سلوك الطالبات وتقوّمه ذاتيًا بصورة منتظمة	ك	0	19	12	47	25	3.76	1.024	عالية	6
		%	0.0	18.4	11.7	45.6	24.3				
	المتوسط العام							**4.11**	**0.396**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتضح من الجدول السابق أن درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في تجويد المخرجات القيمية كأحد مخرجات التعليم جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي بلغ (٤,١١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والذي يشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما تبين أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة نحو عبارات درجة إسهام المخرجات القيمية تراوحت ما بين (٣,٧٦ إلى ٤,٩٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو درجة إسهام المخرجات القيمية تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) على الترتيب مما يبين أن درجة إسهام المخرجات القيمية جاءت عالية إلى عالية جداً لجميع مؤشراتها، وفيما يلي ترتيب جميع هذه الأبعاد على النحو التالي:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة نحو جميع أبعاد جودة مخرجات التعليم

أبعاد جودة مخرجات التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
المخرجات المعرفية	3.93	0.456	عالية	2
المخرجات المهارية	3.89	0.479	عالية	3
المخرجات القيمية	4.11	0.396	عالية	1
المتوسط الكلي لجميع أبعاد جودة مخرجات التعليم	3.98	0.300	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن درجة إسهام ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في تجويد جميع مخرجات التعليم جاءت بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر المديرات، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على ممارسات التقويم الذاتي في مدارس التعليم الثانوية في تجويد جميع مخرجات التعليم تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن درجة إسهام المخرجات القيمية جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٤,١١ من ٥,٠٠)، يليها درجة إسهام المخرجات المعرفية في المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، وجاءت درجة إسهام المخرجات المهارية في المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بأن ممارسات التقويم الذاتي تساعد في تطوير وتجويد مخرجات الأداء التعليمي بشكل عام، كما يسهم التقويم الذاتي في تقييم مستوى الأداء التعليمي بشكل دوري، مما يساعد في تحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها والتغلب عليها، وإيجاد الحلول الملائمة للمشكلات التي قد تواجه مديرات المدارس في البيئة التعليمية، كما أن هذه الممارسات تعزز من ثقافة الجودة، حيث أن هذه الممارسات تعزز من ترسيخ مبدأ المسؤولية الفردية والمؤسسية عن جودة التعليم، ويعزز ثقافة التطوير المستمر داخل المدرسة، كما أن ممارسات التقويم الذاتي تؤدي إلى تحقيق التعلّم النشط، وذلك من خلال مشاركة الطالبات في عملية التقييم الذاتي، مما يجعل الطالبات أكثر وعيًا بمستويات تقدمهن التعليمية، ويكتسبن مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار، والمسؤولية الاجتماعية وغيرها من المهارات اللازمة للطالبات، والتي تساعد في تجويد مخرجات التعلم، كما أن التقويم الذاتي يوفّر معلومات دقيقة وواقعية تُستخدم في تطوير الخطط الدراسية، وتحسين استراتيجيات التدريس والتقويم، واختيار ما يتناسب من هذه الاستراتيجيات مع مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، كما يساعد في اكتشاف الأخطاء التي قد تحدث في العملية التعليمية في وقت مبكر، مما يتيح الفرصة الملائمة لتصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها بشكل سليم، كما يمكن التقويم الذاتي المعلمات من إعادة النظر في ممارساتهن التدريسية، ويساعدهم في بناء خطط تطوير مهني مبنية على بيانات موضوعية وواضحة وهي جميعها عوامل تساعد في تجويد مخرجات العملية التعليمية بشكل عام.

واتفقت تلك النتيجة مع دراسة رمضان مصباح، وبشرى (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن التقويم الذاتي يسهم بصورة فاعلة في تطوير المهارات الدراسية، مما يؤكد فعاليته في تحسين جودة التعلم.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي - سنوات الخدمة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (17) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس

أبعاد ومحاور الدراسة	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الممارسات التعليمية	بكالوريوس	89	51.46	4579.50	0.472	0.637
	دراسات عليا	14	55.46	776.50		غير دالة
الممارسات الإدارية	بكالوريوس	89	50.10	4458.50	1.648	0.099
	دراسات عليا	14	64.11	897.50		غير دالة
الممارسات البيئية	بكالوريوس	89	51.22	4559.00	0.673	0.501
	دراسات عليا	14	56.93	797.00		غير دالة
الدرجة الكلية لجميع ممارسات التقويم الذاتي المدرسي	بكالوريوس	89	50.63	4506.50	1.173	0.241
	دراسات عليا	14	60.68	849.50		غير دالة
المخرجات المعرفية	بكالوريوس	89	51.01	4540.00	0.855	0.393
	دراسات عليا	14	58.29	816.00		غير دالة
المخرجات المهارية	بكالوريوس	89	52.29	4654.00	0.253	0.800
	دراسات عليا	14	50.14	702.00		غير دالة
المخرجات القيمية	بكالوريوس	89	50.51	4495.00	1.293	0.196
	دراسات عليا	14	61.50	861.00		غير دالة
الدرجة الكلية لجميع أبعاد جودة مخرجات التعليم	بكالوريوس	89	51.19	4555.50	0.701	0.483
	دراسات عليا	14	57.18	800.50		غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي غير دالة إحصائياً، مما يوضح عدم وجود تأثير دال لمتغير المؤهل العلمي نحو ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم، وقد يرجع ذلك إلى أن نوع المؤهل العلمي لا يؤثر بدرجة كبيرة في رؤية ونظرة المديرات وتقديرهن لمستوى ممارسات التقويم الذاتي، وأهميتها ودورها الإيجابي في تجويد مخرجات التعليم، بالإضافة إلى الخبرات المهنية المشتركة أو طبيعة العمل في المجال التعليمي تؤدي إلى تقارب وجهات النظر، بغض النظر عن المؤهل العلمي للمديرات من عينة الدراسة، وأن جميع المؤهلات التي شملتها الدراسة تتضمن خلفية معرفية كافية حول موضوع التقويم الذاتي، مما يجعل الفروق غير ملحوظة من الناحية الإحصائية.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة في العمل:

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (18) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير سنوات الخدمة في العمل

محاور الدراسة	سنوات الخدمة في العمل	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الممارسات التعليمية	أقل من ٥ سنوات	23	44.93	8.256	2	0.016 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	49.48			
	أكثر من 10 سنوات	18	69.72			
الممارسات الإدارية	أقل من 5 سنوات	23	49.37	0.420	2	0.811 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	53.52			
	أكثر من 10 سنوات	18	50.11			
الممارسات البيئية	أقل من 5 سنوات	23	48.20	0.824	2	0.662 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	52.07			
	أكثر من 10 سنوات	18	56.61			
الدرجة الكلية لجميع ممارسات التقويم الذاتي المدرسي	أقل من 5 سنوات	23	41.98	5.147	2	0.076 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	52.48			
	أكثر من 10 سنوات	18	63.17			
المخرجات المعرفية	أقل من 5 سنوات	23	57.91	1.183	2	0.554 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	50.36			
	أكثر من 10 سنوات	18	50.08			
المخرجات المهارية	أقل من 5 سنوات	23	51.63	1.809	2	0.405 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	49.72			
	أكثر من 10 سنوات	18	60.33			
المخرجات القيمية	أقل من 5 سنوات	23	56.37	3.769	2	0.152 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	47.60			
	أكثر من 10 سنوات	18	61.58			
الدرجة الكلية لجميع أبعاد جودة مخرجات التعليم	أقل من 5 سنوات	23	56.89	2.782	2	0.249 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	62	48.07			
	أكثر من 10 سنوات	18	59.28			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم تعزى لمتغير سنوات الخدمة في العمل، حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة لدرجة ممارسات التقويم الذاتي ودورها في تجويد مخرجات التعليم أكبر من (٠,٠٥)، وغير دالة إحصائياً، وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسات التقويم الذاتي أصبحت مفهوماً مشتركاً بين جميع المديرات في البيئة التعليمية، بغض النظر عن سنوات الخدمة، كما قد يدل على أن الوعي بأهمية التقويم الذاتي متقارب بين المديرات ذوات الخبرة الطويلة والجديدة، ما يعكس نوعًا من الاتساق في البيئة التعليمية.

التوصيات:

- تبني برامج تدريبية لتأهيل مديرات المدارس في مجال التقويم الذاتي.
- تشجيع المديرات على تبادل الخبرات والمعلومات.
- توعية الموظفات بأهمية العمل التطوعي في إنجاز المهام، وتحفيزهن على التعاون لحل المشكلات التي تواجه فرق العمل.
- تعزيز فاعلية تطبيق التقويم الذاتي بما يسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية.

المراجع:

- أمال، بن سالم. رابح، بوقرة. (٢٠١٧). دور إدارة الكفاءات البشرية في تحقيق الإبداع للمؤسسات. دراسة حالة مؤسسة كوندور ببرج بوعريج. مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية بجامعة محمد بوضياف المسيلة بالجزائر، ١٠ (١٨)، ٤٣- ٥٢.
- أمعيزيق، ح. إ.، & جيد الله، أ. ع. (٢٠٢٣). جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في ليبيا. المؤتمر الثاني للعلوم الهندسية والتقنية، صبراته، ليبيا.
- البهنساوي، ل. (٢٠١٨). المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل .مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، (1).٧٨
- البقمي، هيا مشعل. (دور التكنولوجيا في تحسين جودة التعليم وتعزيز الاستدامة في التعليم ما قبل الجامعي، في المملكة العربية السعودية)، مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، العدد (٩١) (ج١) يناير ٢٠٢٥.
- الجارودي، م. ب. إ. (٢٠١١). مواقع المحاسبة التعليمية في الجامعات السعودية .المجلة السعودية للتعليم العالي، (5).
- المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

- الزبيدي، محمد بن حسن. (واقع التقويم البيل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم https://www.vision2030.gov.sa العام). كلية التربية، المجلة التربوية. العدد (٦٦)، أكتوبر ٢٠١٩.

- الغامدي، ر. خ.، &بخيت، ص. ع. أ. (٢٠٢٣). تحسين جودة التعليم في المملكة العربية السعودية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي .مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP) ، ١٤٨(2)، 98.٨٩–

- الغنبوصي، س. ب. س. ب. م. (٢٠١١). التقويم الذاتي والخارجي للمدرسة كوحدة تعليمية متكاملة وتطوير الأداء .رسالة التربية، سلطنة عمان، (33).

- الموسى، ناهد بنت عبد الله. (٢٠١٢). أنماط تقويم أداء المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التراث. جامعة ** انما شور بالجلفة _ الجزائر.

- الهادي، عائشة، عطية، أحمد، شليق، كريمة، (٢٠٢٢) جودة مخرجات التعليم العالي وعلاقتها بمتطلبات سوق العمل دراسة تطبيقية بقسم التمويل والمصارف بكلية الاقتصاد. مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال. إصدار خاص بالمؤتمر الدولي لمخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.٢٠٢٢ ص٥٣٥

- رمضان، م.، جلاب، م.، &تبطراوي، ب. (٢٠١٩). دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي .مجلة مجتمع تربية عمل، ٤(1).

- بوعمامة، خ. (٢٠١٩). جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الجزائر .مجلة أبحاث الاقتصاد والإدارة والعلوم التجارية، ٥، ٢٧.

- داغر، أ.، الطراونة، أ.، &القضاه، م. (٢٠١٥). مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجات سوق العمل . دراسات: العلوم التربوية، ٤٣(ملحق ٥)، ٥.

- عيسان، ص. ع. (٢٠١٣). واقع التقويم المؤسسي المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان ودولة قطر .دراسات تربوية واجتماعية، (19) (1).

- شطيبي، ف. ز. (٢٠١٢). دور التقويم الذاتي في ترسيخ أسس التقويم الموضوعي لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة .مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ٢.

- مجاهد، س. س. ش. (٢٠٢٤). وقع تطبيق معايير التقويم الذاتي المؤسسي بالإدارات التعليمية بمحافظة القليوبية . المجلة العربية للإدارة، ٤٤(2).

- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) . (2023).نظرة على مهارات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠٢٣: كفاءات الأفراد في عالم متغير .منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للنشر. تم الاسترجاع من https://www.oecd.org/skills/outlook/

- منظمة اليونسكو (UNESCO) (2016). التعليم ٢٠٣٠: إعلان إنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة .منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. تم الاسترجاع من https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-28-incheon-framework-for-action-2016-en_0.pdf

- هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣) المملكة العربية السعودية. https://etec.gov.sa/ar/ncsee

- يسلم، خ. ع. (٢٠١٠). تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي الخليجي .المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني - الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي، جامعة المنصورة، كلية التربية النوعية.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

متطلبات تطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية (تصور مقترح).

Requirements for Developing Human Capital in Saudi Universities (A Proposed Framework).

د. ماجد بن زيد الغرابي
مشرف تربوي - الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

Dr. Majid bin Zaid Al-Gharabi
Educational supervisor - General Administration of Education in Qassim Region.

E-Malil: mm-jj2000@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة:
رأس المال البشري – الجامعات السعودية – تطوير.

KEY WORDS:
Human capital - Saudi universities – Development.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية من بعد تشخيص واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتحديد أهم المتطلبات لتطوير الكوادر البشرية متضمنة المتطلبات الإدارية والتنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات المادية والمالية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكوّن مجتمع الدراسة جميع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية وهي جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل، وتنوعت فئات المجتمع بين وكلاء الجامعات للدراسات العليا والبحث العلمي، والعمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام، وتم اختيار عينة بلغت (٢٨٢) لتحديد حجم العينة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن درجة موافقة أفراد الدراسة على واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وأن متطلبات تطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية جاءت بدرجة عالية، حيث جاءت في المرتبة الأولى (المتطلبات التنظيمية والإدارية) بمتوسط حسابي (٤.١٥ من ٥,٠)، ويليه في المرتبة الثانية (المتطلبات البشرية) بمتوسط حسابي (٤.١٢ من ٥,٠)، وفي المرتبة الثالثة (المتطلبات المادية والتقنية) بمتوسط حسابي (٢٤.٠٧ من ٥,٠)، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة توصية بتطبيق التصور وعدداً من التوصيات و استحداث تشريعات ولوائح داعمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات بالاستفادة من تشريعات نظام الجامعات (٢٠٢٠م)، واللائحة الموحدة لتنظيم الشؤون المالية (٢٠٢١م) وفق إجراءات مقننة.

ABSTRACT:

The study aimed to present a proposed framework for developing human capital in Saudi universities after diagnosing the current state of human capital in Saudi universities from the perspective of academic leaders, and identifying the most important requirements for developing human resources. These requirements included administrative and organizational requirements, human requirements, material and financial requirements.To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used. The study population consisted of all academic leaders in Saudi universities—namely King Saud University, King Abdulaziz University, and Imam Abdulrahman bin Faisal University. The population categories varied and included vice presidents for graduate studies and scientific research, deans, vice deans, and heads of departments. A sample of (282) participants was selected to determine the sample size at a significance level of (0.05). The study reached several results, the most important of which were: the degree of respondents' agreement regarding the current state of human capital in Saudi universities was at a moderate level of realization; whereas the requirements for developing human capital in Saudi universities were rated at a high level. Organizational and administrative requirements ranked first with a mean score of (4.15 out of 5.0), followed by human requirements in second place with a mean score of (4.12 out of 5.0), and material and technological requirements in third place with a mean score of (4.07 out of 5.0).In light of these results, the study recommended implementing the proposed framework and put forward a number of recommendations, including the development of supportive legislations and regulations for human capital development in universities, benefiting from the provisions of the University System (2020) and the Unified Regulation for Organizing Financial Affairs (2021), in accordance with well-defined and regulated procedures.

مقدمة:

الحمدالله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي الأمين وعلى آلة وصحبه أجمعين وبعد:

يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات كبيرة في جميع القطاعات المجتمعية والتعليمية والتقنية، فالتقدم المعرفي الكبير دفع دول العالم إلى التنافس على امتلاك مصادر العلم والمعرفة والإنتاج ، مما يحتم على الجامعات في المملكة العربية السعودية من تطوير إنتاجها المعرفي و الاستفادة من خبرات الجامعات العالمية التي أحرزت مراكز متقدمة بالتصنيفات العالمية للجامعات ، حيث باتت الجامعات العالمية نماذج ماثلة للاستفادة منها ، لتطوير الإنتاجية البحثية والتي لها دور كبير في رفع كفاءتها العلمية ومواكبة التطورات العالمية .

حيث توسعت المملكة العربية السعودية في إنشاء الجامعات التي ارتفع عددها ليصل إلى (٣٠) جامعة حكومية على الامتداد الجغرافي للمملكة، إيماناً منها بأهمية دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة وتطوير المجتمع وتقدّمه، ولتفعيل دور هذه الجامعات فقد استحدثت نظام للجامعات يُعزز قدرتها التنظيمية لتطبيق الاستقلالية والحوكمة وتطوير مخرجاتها وإنتاجها المعرفي؛ ليكون بديلاً عن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات السابق، كما تولي الحكومة السعودية اهتماماً متزايداً بالإنفاق على التعليم لمواكبة التطورات والتحولات التي طرأت على التعليم الجامعي في دول العالم المتقدم بما في ذلك تعزيز الاستثمار في تطوير الإنتاج المعرفي للجامعات.

إن الإنتاج المعرفي في الجامعات أصبح مورداً إستراتيجياً للمجتمعات الحديثة، فهو يمد المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر العلمية المتخصصة؛ مما يساعد على زيادة القيمة المضافة، وتعزيز النمو الاقتصادي، وإنتاج المعرفة التي تعتمد عليها مؤسسات المجتمع والاستثمار الأمثل في العقول البشرية القادرة على المنافسة من خلال الإنتاج البحثي والإبداع المعرفي، وتحويله إلى قيمة اقتصادية مضافة للدخل القومي (الطيار، ٢٠١٩م، ص١٢).

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة الحالية بما توصلت إليه الدراسات السابقة التي كشفت عن ضعف رأس المال البشري للجامعات السعودية مقارنة بالجامعات العالمية في مستويات الإنجاز البحثي، وهو ما أكدته دراسة العسيري (٢٠٢٠م) التي كشفت عن ضعف الإنتاج المعرفي بجامعتي الملك عبدالعزيز والملك سعود، بينما كشفت دراسة الذيابي(٢٠٢١م) عن ضعف تحقيق الاستدامة المالية بأوقاف جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبدالعزيز .

وعلى ضوء نتائج هذه الدراسات تتمثل مشكلة الدراسة في تقديم تصور مقترح لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

س١: ما واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

س٢: ما المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية والمالية) اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

س٣: ما التصور المقترح لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية، من خلال التعرف على الواقع، وتحديد أهم المتطلبات التي تساهم في تطوير رأس المال البشري.

أهمية الدراسة: تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة التي تؤكد على تحسين مساهمة رأس المال البشري في الجامعات السعودية، وتماشياً مع التوجهات الإستراتيجية في تعزيز التنافسية في المجال المعرفي للجامعات السعودية، ويؤمل أن تساهم هذه الدراسة في تطوير رأس المال البشري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية وفقاً لتوجهات وخطط وزارة التعليم، وفتح المجال أمام مزيد من الدراسات البحثية والأكاديمية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على تحديد واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية، وتحديد أهم المتطلبات التي تساهم في تطوير رأس المال البشري.

الحدود الزمانية والمكانية: اقتصرت هذه الدراسة في حدودها المكانية على الجامعات التي تسعى للاستقلالية والتي تُطبّق نظام الجامعات الجديد وهي جامعات: الملك سعود، الملك عبد العزيز، والإمام عبد الرحمن بن فيصل، وطُبقت ميدانياً في الفصل الأول من عام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم رأس المال البشري:

تعددت مفاهيم رأس المال البشري تبعا لرؤية الباحثين، والأهداف البحثية المتنوعة، منذ أن شاع استخدامه في بداية الستينيات من قبل (scholtz) ومنذ ذلك الوقت تم اعتبار رأس المال البشري مصدراً من مصادر المؤسسة الذي يُسهم في تحقيق الميزة التنافسية (العنزي وصالح،٢٠١٦م، ص ٢٣١).

وعرّفها العنزي وصالح (٢٠١٦م، ص٣٤) بأنها المعرفة التي يمكن أن يمتلكها ويولدها الموظفون؛ مثل المهارات والخبرات، الابتكارات وعمليات التحسين والتطوير.

ومن خلال التعريفات السابقة، فإن رأس المال البشري من ركائز وعناصر الإنتاج المعرفي بالجامعات ذات علاقة بمضامين ومفاهيم الاقتصاد المعرفي؛ لوجود علاقة وثيقة بين مؤشراته وملامح تطبيق الاقتصاد المعرفي بالجامعات وأعمال المعرفة بالتركيز على المعرفة والكفاءة والمهارات والقدرات والخبرات العملية والابتكار والعمل بالفريق في العمليات الإدارية والأكاديمية بالجامعات لتطوير الإنتاج المعرفي.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:

إن أهمية تطوير الجامعات تتلخص في زيادة الكفاءة والفاعلية للجامعة، والاستفادة من الموارد البشرية بالجامعة لإعادة تشكيل القدرات التنافسية واستثمارها، وتقديم المنتجات الجامعية في أفضل صورة، وتحديد المشكلات التي تواجه الجامعة، والتركيز على التطوير في كل مجالات عمل الجامعة والأنشطة المتعلقة بها، والمساهمة في ربط (الحربي،٢٠١٥م، ص٣٤).

مؤشرات قياس رأس المال البشري:

يتفق الباحثون على الأهمية المتزايدة لرأس المال البشري، ومدى تأثيره في تميز المؤسسات ونجاحها، إلا أن قياسه يُعد أمراً صعباً لكونه يُعد من الأصول غير الملموسة وغير المرئية، ويقول (Stewart) " أن رأس المال البشري لا يمكن رؤيته أو لمسه إلا أنه يجعلك غنياً"، وترجع أهمية قياس رأس المال إلى سببين أساسيين هما (Friedman, 2001): أن رأس المال البشري عندما يتم قياسه فإنه يمكن الحكم على كفاءة وفاعلية الاستثمارات المخصصة له، كما أن القاعدة المتعارف عليها تقضي بأن ما يمكن قياسه يمكن إدارته، ويُسهم رأس المال البشري بشكل كبير في تحديد القيمة الحقيقية للمؤسسة على اعتبار أنه يمثل جزءاً كبيراً من الفرق بين القيمة الدفترية والقيمة السوقية للمؤسسة. وبحكم أنّ رأس المال البشري أصلٌ من أصول المؤسسة، فإنّ ذلك جعل عديداً من الباحثين والمفكرين يبحثون في طريقة لقياسه، إذ يُعد قياس رأس المال البشري مكملاً لممارسات إدارة رأس المال البشري، كما يوجد عديدٌ من المصطلحات التي تعبر عنه كمحاسبة رأس المال البشري، تقييم رأس المال البشري، ويُقصد بعمليات قياس رأس المال البشري حسب المنظور المحاسبي (جمعية المحاسبة الأمريكية، ١٩٧٣) بأنها "عملية إدارة وقياس البيانات حول الموارد البشرية، وتبليغ هذه المعلومات إلى الأطراف المعنية(أورد في المفرجي وصالح، ٢٠١٣، ص٨٥)، وفي دراسة أجراها Gust (١٩٩٧)، قام بتعريف عدة مؤشرات لقياس الأبعاد المختلفة لرأس المال البشري، حيث تناول الباحث مؤشرات مالية؛ مثل: مؤشرات المبيعات، والأداء المالي، ومؤشرات الكفاءة، والمنتجات، والخدمات، والخدمات المقدمة للعملاء، ومعدلات الأخطاء، ومدى رضا العملاء، وأخيراً مؤشرات التأخير (Nojedeh,etall 2016,). وظهرت بعض المبادئ، ووجهات النظر المحاسبية الجديدة التي تنظر للمورد البشري كقيمة اقتصادية؛ حيث أشار كل من (Stiles, Kulvisaechan,2003) إلى مؤشرات قياس رأس المال البشري، وإمكانية قياسها طبقا للأنشطة التي يقوم بها رأس المال البشري في الجدول (٢-١). **جدول (٢-١) مؤشرات قياس رأس المال البشري**

أنشطة رأس المال البشري	إمكانية القياس
توظيف قوى بشرية جديدة	التكلفة والوقت والكمية والجودة والتوافق مع المعايير الاستراتيجية
دوران العمل، الفصل	أسباب ترك الوظيفة
مكافآت الخدمة ، التعويضات	مستوى المدفوعات والاختلافات وتقييم العدالة ورضا العملاء ورضا الموظفين ، التنوع في القوى البشرية
الكفاءة، التدريب	قياس الكفاءة، المهارات، المسافة بين الكفاءة والاستثمار في التدريب
مخطط القوى البشرية	العمر، معدل الترويج، التعاون في الأنشطة الإدارية، المعرفة
معايير الاستخدام	معدلات الدخل، المصاريف التشغيلية، القيمة المضافة الحقيقة

المصدر:

مدفوني، هندة. (٢٠١٧). رأس المال البشري في الجامعة بين آليات الاستثمار فيه وإشكالية قياس أدائه: نموذج مقترح للقياس وفقا لمؤشرات التصنيف العالمي للجامعات وأبعاد بطاقة التقييم المتوازن. مجلة دراسات وأبحاث: جامعة الجلفة(٢٧) ص١١٣.

حيث إن إمكانية القياس للتكلفة والوقت والكمية والجودة والتوافق مع المعايير الإستراتيجية من خلال مؤشرات القيم المالية والمحاسبية، وقياس معدل الدوران بعدد الذين يتركون العمل أو أسباب ترك الوظيفة، ومستوى المدفوعات والاختلافات، وتقييم العدالة ورضا العملاء ورضا الموظفين، التنوع في القوى البشرية من خلال الاستمارات والاستبانات، وقياس الكفاءة، المهارات، المسافة بين الكفاءة والاستثمار في التدريب، ومخطط القوى البشرية يتم قياس العمر، معدل الترويج، التعاون في الأنشطة الإدارية، المعرفة، ومعايير الاستخدام من خلال معدلات الدخل، المصاريف التشغيلية، القيمة المضافة الحقيقة.

وأما عن مداخل قياس رأس المال البشري فقد اتفق عليها (مدفوني، ٢٠١٧؛ لصفوح ومعطي، ٢٠١٠م؛ بركات، ٢٠٢٠م؛ علوان، ٢٠١٨م) كما يلي:

(١) المداخل الكمية / المالية: تعبّر عنها المقاييس المالية عن قيمة رأس المال البشري بالأرقام، وينقسم هذا إلى مدخل قياس:

أ. تكلفة رأس المال البشري: وفقاً لهذا المدخل ظهرت عديدٌ من الطرق التي حاولت قياس التكاليف المترتبة عن رأس المال البشري، وتتمثل هذه الطرق في:

- **طريقة التكلفة التاريخية**: هي التكاليف الفعلية التي تتحملها الجامعة نتيجة الحصول على الموارد البشرية من خلال الاستقطاب والاختيار والتوظيف والتدريب، بوصفها نفقات رأسمالية يمكن الاستفادة منها، وذلك لتحديد نصيب كل فترة، أما في حالة الاستغناء عن الأصل قبل تاريخ التقاعد فيُعد الرصيد المتبقي خسارة.

- **طريقة تكلفة الفرصة الضائعة** (البديلة): تشير إلى تكلفة ترك البديل المتاح مقابل التمسّك بالبديل الآخر، وكم تبلغ التكلفة التي سيوفّرها البديل لو قمنا بتنفيذه. كما تُشير تكاليف الفرصة البديلة إلى الإنفاق النقدي التي تتحملها الجامعة (للحصول / إحلال) الموارد البشرية، كما تشير تكلفة الفرصة البديلة إلى الإيرادات الضائعة التي تضحي بها الجامعة لكي تكتسب أو تستبدل موارد كالتعاقد الخارجي مع أعضاء هيئة التدريس مقابل برامج الابتعاث الخارجي للمحاضرين والمعيدين، أو قرار التوسع في المباني الجامعية مقابل الاستئجار.

- **طريقة تكلفة الإحلال (استبدال الموارد البشرية):** تشير تكلفة استبدال (إحلال) الموارد البشرية إلى التضحية التي تتحملها الجامعة اليوم لاستبدال الموارد البشرية في الوقت الحاضر، على سبيل المثال إذا كان فرد ما سيغادر الجامعة بسبب التقاعد، فإنها لابد من تحمل الجامعة تكاليف استقطاب واختيار بديل آخر.

- **طريقة العوائد المستقبلية**: تتم هذه الطريقة عن طريق تقييم الأصول البشرية على أساس القيمة الحالية للمرتبات والأجور التي يتقاضاها العنصر البشري في المستقبل حتى عمره الإنتاجي، للتمكن من حساب القيمة الإجمالية للأصول البشرية، إلا أنها تأخذ عنصراً واحداً من التكاليف، وتتجاهل العوامل الأخرى كسن العامل، كفاءته، أو أقدميته.

ب. **مداخل قياس قيمة رأس المال البشري**: تركز على العوائد التي يمكن أن تحصل عليها الجامعات من رأس المال البشري، وهي معاكسة للطرق التي تم ذكرها سابقاً، والتي ركزت على التكاليف، وأهملت الجوانب الإيجابية لرأس المال البشري المتمثلة في العوائد، ومن أهم الطرق المستخدمة لقياس قيمة رأس المال البشري: **طريقة رسملة الرواتب والأجور:** حيث تُعد الرواتب والأجور عن تدفقات الدخل، وتتم رسملة الرواتب والأجور التي من الممكن أن يحصل عليها الفرد في سن التقاعد أو الوفاة، على اعتبار أن قيمة الفرد هي القيمة الحالية للرواتب والأجور، و**طريقة** (worse) أضافت جوانب تتعلق في قياس القيمة الحالية للخدمات المستقبلية المتوقعة من رأس المال البشري أو الإيرادات المستقبلية له، وقياس إجمالي التكلفة المتوقع إنفاقها على رأس المال البشري، وتركز على التكلفة المتوقعة والعائد المتوقع، إلا أن الاعتماد على التكلفة أو القيمة أو كليهما معاً أمر صعب ومستحيل، نظراً لاحتوائه على بعض المتغيرات التي يصعب قياسها؛ كتوقع الفترة التي يبقى فيها الفرد منتمياً وملتزماً للجامعة.

(٢) المدخل الوصفي (غير المالي) تعبر المقاييس الوصفية عن قيمة رأس المال البشري التي لا يمكن تحويلها لأموال كتقييم الأداء، اتجاهات العاملين، دوران العمالة، الرضا الوظيفي، كما يلي:

(أ) قياس الرضا الوظيفي: من خلال كل جانب من جوانب العمل، وتتمثل في: خصائص الوظيفة، الظروف المحيطة، سياسات الجامعة، ومن أهم المقاييس التي تعتمدها الجامعات لقياس الرضا عند رأس المال البشري؛ مثل: مسوح الاتجاهات التي تعكس درجة رضا العاملين ووظائفهم، كما يمكن الاعتماد على مؤشرات قياس الالتزام التنظيمي، شكاوى العاملين، دوران العمل.

(ب) مؤشرات تقييم الأداء: يمكن أن يتم قياس رأس المال البشري من خلال معرفة قدرته على أداء عمله، والتحقق من سلوكه.

(ج) مؤشرات قياس الالتزام التنظيمي: تساعد في تقدير مساهمة رأس المال البشري في الجامعة؛ حيث تعبر درجات الالتزام التنظيمي عن مدى توافق رأس المال البشري مع الجامعة.

(د) مؤشر قياس الدافعية: توجه سلوك أو تصرف الفرد نحو تحقيق الأهداف التي يطمح إليها الفرد، أي إنها القوة التي تحرك الفرد لفعل الأشياء لتحقيق هدف أو أهداف معينة، وينتج مستوى معين من الدافعية من طبيعة الحوافز أو الدوافع التي يعيشها الفرد.

وأيضاً من الطرق المستخدمة في قياس رأس المال البشري، كما أوردها أبو الجدائل(٢٠١٢م) والعنزي وصالح(٢٠١٦م)، وهي معادلة توبين (Tobin's Equation)، والقيمة الاقتصادية المضافة (Economic Value Added)، وطريقة (Hark & Buren) ونموذج القياس المتوازن للأداء (Balanced Scorecard)؛ لقياس العائد على الاستثمار في رأس المال البشري.

ومن خلال ما سبق من مداخل لقياس رأس المال البشري، فإنها تمثّلت في المداخل الكمية / المالية، كتكلفة رأس المال البشري بطريقة التكلفة التاريخية، وطريقة تكلفة الفرصة الضائعة (البديلة) وطريقة تكلفة الإحلال (استبدال الموارد البشرية)، وطريقة العوائد المستقبلية. وأيضاً مداخل قياس قيمة رأس المال البشري التي تركز على العوائد التي يمكن أن تحصل عليها الجامعات من رأس المال البشري، وهي معاكسة للطرق السابقة، والتي ركزت على التكاليف، وأهملت الجوانب الإيجابية لرأس المال البشري المتمثلة في

العوائد، كطريقة رسملة الرواتب والأجور، وطريقة ورس (worse) التي أضافت جوانب تتعلق في قياس القيمة الحالية للخدمات المستقبلية المتوقعة من رأس المال البشري أو الإيرادات المستقبلية له، وقياس إجمالي التكلفة المتوقع إنفاقها على رأس المال البشري، من خلال المدخل الوصفي (غير المالي)؛ مثل قياس الرضا الوظيفي، ومؤشرات تقييم الأداء. ونظراً لامتلاك الجامعات لشركات تعمل تحت مظلتها بأوديتها التقنية، فأصبح مطلوباً منها تطوير رأس مالها البشري وقياسه، سواء بالمنتجات والأرباح والخدمات؛ حيث أصبحت المعرفة في عقول أعضاء هيئة التدريس مورداً مالياً من خلال الشراكات مع القطاع الخاص، والذي بدوره يُسهم في تطوير رأس المال البشري.

أهمية تطوير رأس المال البشري بالجامعات:

يحظى الاهتمام بالموارد البشرية بالجامعات بمكانة كبيرة، من خلال الاهتمام بتنمية وتطوير المعارف والمهارات والخبرات التي تكتسبها الموارد البشرية بالجامعات من خلال التدريب والتعليم، وتنمية الخبرات المكتسبة، وبالنظر إلى الدور المهم الذي يؤديه رأس المال البشري، بات محتّماً على الجامعات إيجاد أفضل الطرق للتطوير؛ للاستفادة منه لتحقيق النجاح الذي تصبوا إليه، فتطوير رأس المال البشري يُعد استثماراً حقيقيّاً لموجودات الجامعة من الأصول البشرية، الذي يرتكز عليها الفكر الإداري الحديث كما يقول Brown: " إن رأس المال البشري غير المستثمر كالذهب غير المستخرج" (Chivu, Popescu, 2018, p39).

وتبرز أهمية تطوير رأس المال البشري، من أهمية تطوير المهارات والكفاءات والمعارف لأعضاء هيئة التدريس والعاملين من خلال التدريب والتعليم؛ لتحقيق القدرة التنافسية المستدامة للجامعات والارتقاء بها إلى أعلى مستويات المنافسة على الصعيد المحلي والعالمي؛ لأن رأس المال البشري هو العنصر المهم في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات (Le, He,2016,p13).

وإذا كانت أهمية الجامعة كمحضنٍ ومصنعٍ للتعليم يسهم في تنمية وتطوير رأس المال البشري لقطاعات ومؤسسات المجتمع، فمن باب أولى أن يتم تطوير رأس المال البشري بالجامعات وتنمية الكفاءات الأكاديمية والقدرات والمهارات من خلال التدريب والتعليم باعتبار الجامعة منظمة دائمة التعلّم ومنظمة متعلمة، وهو استثمارٌ بعينه وليس استهلاكاً، وبذلك ظهر مفهوم تطوير رأس المال البشري في بيئة العمل الجامعي من خلال مداخل الاستثمار فيه بالتدريب، حيث أكد بعض الباحثين مثل (الجابري وبلخير،٢٠١٩م؛ الجراح، ٢٠١٩م؛ بن صغير وبن ريالة، ٢٠٢٠م) أنّ عمليات تطوير رأس المال البشري والاستثمار فيه لا تقل أهمية عن التطوير والاستثمار في رأس المال الطبيعي بالجامعات، حيث ينعكس تأثير تطوير رأس المال البشري على تجويد الخدمات الجامعية، وتطوير البحث العلمي، وحُسن الاستثمار بالأبحاث الجامعية والابتكارات، وزيادة مخرجات الجامعة بالإنتاج المعرفي وتسويقها، خصوصاً مع التقدم في التقنية والتي تحتاج مهارات ومتطلبات خاصة للتعامل معها، والتي لا يمكن تحقيقها دون تطوير رأس المال البشري كمتطلبٍ للاستثمار المالي بخدمات ومنتجات الجامعة وتسويق الابتكارات؛ مما يجعل التطوير بالكفاءات الأكاديمية في الجامعات من خلال التعليم والتدريب عنصرَ السبق في التنافس القادم.

كما نشط الاهتمام بتطوير رأس المال البشري بالجامعات بعد نتائج أبحاث ودراسات العلماء بالعصر الحديث مثل شولتز وبيكر ولوكس، معتمدين على نظريات النمو الداخلي، حيث يُعد التطوير في رأس المال البشري هو المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي لأية مؤسسة ترغب بالنمو والازدهار؛ لذلك فإنه من الضروري تنمية وتطوير الموارد البشرية بالجامعات من خلال الإنفاق عليها، حتى تُسهم في رفع معدل النمو الاقتصادي لمخرجات الجامعة، كما تُعد عملية تنمية وتطوير رأس المال البشري عملية ضرورية لتطوير القدرات والكفاءات البشرية في كل جوانبها العملية والعلمية والفنية والسلوكية بالجامعات(القباطي وقراضة، ٢٠٢٠م، ٣٤٧).

وعلى اعتبار أن الجزء الأكبر من المعرفة موجود في عقول العاملين، وأن إدارة المعرفة تعتمد على اكتساب المعرفة وتوليدها وخزنها ونشرها وتوزيعها وتطبيقها، فإنه لا يمكن تطبيق عملية إدارة المعرفة بالجامعات دون أن نأخذ بعين الاعتبار أن العاملين هم المصدر الرئيس لاكتساب المعرفة وتوليدها ونشرها وتوزيعها، وبالتالي فإن عملية إدارة المعرفة تركز أكثر على الجانب البشري، وما يمتلكه من معارف ومهارات وخبرات، وهو ما يفرض على الجامعات تنميتها والمحافظة عليها، وضمان عدم تقادمها من خلال الاستثمار فيها (Andrew, 2007,p172).

كما يعتمد نجاح الجامعات على تطوير الموارد البشرية من خلال حسن الاستثمار فيها، والتي تتمثل بالمعرفة البشرية التي تتملكها الجامعة في فترة معينة، فتلك الجامعة تواجه عديداً من المعيقات، وتسعى إلى تحقيق عديد من الأهداف التي لا يمكن تحقيقها بدون مساعدة أساسية من العنصر البشري، ومع التطورات الاقتصادية، والتكنولوجية، أصبحت الجامعات تعتمد على الخبرة، والمعرفة البشرية المتمثلة في الأعضاء والباحثين من الكفاءات الأكاديمية المتميزة، والذين بإمكانهم تحقيق العوائد المستقبلية في الأمد الطويل، من خلال زيادة إنتاجيتهم، وتطوير مهاراتهم، والتي تنعكس بالتالي- على الإنتاجية

التدريسية والبحثية والأداء، وبالتالي زيادة تنافسية الجامعة، وتطوير الأداء (العامري والمقرمي، ٢٠٢١م، ص ١٠).

وبصورة عامة يُعد تطوير وإدارة رأس المال البشري جزءاً من إدارة الموارد البشرية، وأنه فرع في فروع إدارة الأعمال، من خلال زيادة الاهتمام بالمعارف والمهارات والخبرات نتيجة التحول إلى اقتصاد المعرفة أدى إلى اعتبار الموارد البشرية رأس مال بشري له أهميته ومكانته في الجامعة من خلال الاستثمار؛ حيث إن الإبداع والابتكار يكون من خلال الموارد البشرية بالجامعات، ومن خلال المورد البشري يمكن تنويع هيكل التمويل الذاتي للجامعة من خلال الاعتماد على مصادر متنوّعة بالاستثمار بكفاءات مواردها البشرية، كما يعد رأس المال البشري المتمثّل في العاملين بالأودية التقنية وحاضنات الأعمال وحدائق المعرفة من طلبة وباحثين مصدراً مهماً في تعزيز الميزة التنافسية للشركات الناشئة بالجامعات، وبالتالي ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس من معارف، ومهارات وخبرات وتعليم وقدرات وجدارات، وغير ذلك، يؤثر بشكل مباشر على أداء الجامعات، لأن الجامعة التي تمتلك الكفاءات الأكاديمية المتميزة والعلماء والباحثين يمكنها أن تنافس وتبقى وتنمو وتتطور بفعل ما سيضيفونه من إبداعات وابتكارات جديدة.

وبالإضافة إلى ما سبق يرى الباحث أن تطوير الإنتاج المعرفي بالجامعة مرتبط بدرجة كبيرة برأس مالها البشري من حيث المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكونها، وتفعيل ذلك واستثماره في كافة المستويات، وتطوير رأس المال البشري بالجامعات من خلال التدريب والاستثمار والاحتفاظ.

أهداف عملية تطوير رأس المال البشري بالجامعات:

تتمثل أبرز أهداف تطوير رأس المال البشري بالجامعات كما أشار لها عبدالرزاق(٢٠١٣م، ص٥٩٣) في تحديد أثر إدارة وتطوير الموارد البشرية، ومساهمتهم في خلق قيمة مضافة للجامعات وإثبات أن ممارسات تطوير رأس المال البشري تنتج قيمة مضافة كالعائد على الاستثمار، والمساعدة في التوجيه نحو مستقبل رأس المال البشري وإستراتيجية الأعمال، والاستثمار بالموارد البشرية من خلال التحفيز والتدريب والاحتفاظ.

وأضاف بومجان وعديلة (٢٠١٩م، ص١٣٢)، أن تطوير قدرات ومهارات ومواهب الموارد البشرية بالجامعة على نحو يمكنها من زيادة إنتاجيتها ومؤشرات التنافسية، والحصول على عوائد في المستقبل أكثر من التكاليف التي أنفقت على الموارد البشرية، من خلال زيادة معارف ومهارات الأفراد العاملين، والتي تُسهم بدورها في زيادة إيرادات الجامعة سواء كانت هذه الإيرادات مالية أو غير مالية. وأشار الجابري وبلخير(٢٠١٩م؛ ص١١٠) لأهداف أخرى مثل زيادة القدرة على الإبداع من خلال تزويد العاملين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالمهارات المنتجة، والقدرة على الخروج عن دور الجامعات التقليدية لتطبيق نماذج وصيغ مثل الجامعات البحثية والمنتجة والابتكارية، واستقطاب وجذب المستفيدين وأصحاب المصالح وفق سياسات الجامعة لتنظيم الشراكات الإستراتيجية، والتسويق الداخلي لأعضاء هيئة التدريس، وتخفيض التكاليف وتعميق سياسات الاحتفاظ بالموارد البشرية، وتنمية القدرات والمهارات الإنتاجية كالبحث العلمي وبراءات الاختراع والمؤتمرات والفعاليات التي يشترك بها عضو هيئة التدريس.

كما اتفق كلٌّ من (العنزي، ٢٠١٤م؛ المفرجي وصالح، ٢٠١٣م؛ أبو الجدائل، ٢٠١٢م) في أن أهداف تطوير رأس المال البشري تتلخص في الآتي:

- الاستثمار برأس المال البشري وكل ما يتم إنفاقه على رأس المال البشري لتطوير معارفه ومهاراته وخبراته، هو الحصول على إيرادات في المستقبل أكثر من التكاليف التي أنفقت عليه، وتكون هذه الإيرادات على شكل زيادة في الإنتاجية، أو زيادة في معارف ومهارات الأفراد، والاعتماد على مدخرات الجامعة أو مواردها البشرية من الكفاءات والعاملين فيها في تنمية وتطوير قدرات ومهارات ومعلومات وسلوكيات مواردها البشرية بهدف زيادة إنتاجيته البحثية والمعرفية؛ مما يُساهم في زيادة إنتاجية الجامعة ومخرجاتها.
- تحسين الإنتاجية، وتخفيض التكلفة، وزيادة الحصة السوقية، وبناء مركز تنافسي قوي.
- تحقيق الميزة التنافسية للجامعات من خلال تأثيره على الأنظمة الإدارية في الجامعات، ويعد رأس المال البشري مورداً إستراتيجياً لأنه يشكل واحداً من أكثر العوامل المهمة لبناء الميزة التنافسية للجامعة.
- تحقيق عناصر الإبداع والتجديد الإستراتيجي، وتحسين المهارات وتطوير القدرات.
- تنمية مهارات وكفايات وقدرات الموارد البشرية من خلال التدريب لتمكينهم من تحقيق أهدافهم الشخصية وأهداف الجامعة بكفاءة وفعالية.
- حصول الجامعة على أفراد مؤهلين وموهوبين ذوي معارف ومهارات عالية، تساعد في زيادة الإنتاجية، وتحقيق الإبداع والابتكار للجامعة وبراءات الاختراع.
- السعي المستمر نحو تقديم الأفكار والمقترحات الإبداعية والتي قد تكون غير مألوفة في بعض الأحيان.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الجامعات العالمية ذات التصنيف العالي بالاستثمار برعت في مواردها البشرية إلى حد كبير بتوافر عدد كبير من الطلاب وإمكاناتها المادية الكبيرة ووفرة الأساتذة، فكانت النتيجة ارتفاع الأبحاث

والاكتشافات العلمية، بارتفاع نسبة المهارات والقوى البشرية المدربة والمؤهلة .كما تتميز دولها بارتفاع القيد في المراحل التعليمية المختلفة من الابتدائية حتى المستوى الجامعي، وتهتم بالبحث العلمي والاكتشافات والاختراعات ومن الأمثلة عليها النموذج الهندي، فالهند كانت في حالة فقر حاد فيما مضى إلى غاية إدراك رجال السياسة حقيقة التقدم التكنولوجي، وعلاقته برأس المال البشري، وبهذا اعتمدت على الاستثمار في الموارد البشرية واستثمار العقول، وكذلك في الجامعات اليابانية والصينية التي ركزت على القدرات المتميزة التي تعمل على خلق التقنية والتقدم التي أسهمت في معرفة الدور الذي يؤديه الاستثمار في رأس المال البشري، وبعد الحرب العالمية الثانية واجهت اليابان ظروفا سيئة جدّاً، وأدركت حينها أن ما يخرجها من هذا الوضع السيئ هو الاستثمار في رأس المال البشري؛ وهذا ما برهنت عليه من خلال تقرير إعادة البناء حين أظهرت من خلاله اقتصاد اليابان وموقعها التجاري العالمي(محمود، ٢٠١٨م، ٧٤).

متطلبات تطوير رأس المال البشري بالجامعات:

أشار عديد من الباحثين مثل نجم وقشطة (٢٠٢١م، ص١١٠-١١٥) والهلالي (٢٠١١م، ص ٤٢، ٤٣) والكثيري، (٢٠١٣م، ص٢٠٦) إلى متطلبات تطوير رأس المال البشري بالجامعات كما يلي:

١. **المتطلبات المعرفية:** إن الجامعة من الناحية النظرية لديها القدرة على تكوين رأس المال البشري، ولديها القدرة على تطويره، ومن المفترض أن تدير الجامعة هذا النوع من رأس المال بكفاءة وتحوله إلى ميزة تنافسية وقيمة مضاعفة للجامعة، أما من الناحية العملية فإن بين الجامعات تمايزاً واضحاً في مدى استثمارها لرأسمالها البشري، فهناك جامعات عالمية حققت السمعة العلمية والاسم العريق، وشكلت مركز استقطاب المتميزين ليس على صعيد دولها، وإنما على صعيد العالم، ولديها علاقة مستمرة وإيجابية مع المستفيدين من خدماتها البحثية والاستشارية، ولديها القدرة على تنظيم الهياكل والبنى، بما يتواكب مع المتغيرات العالمية، ولهذا فهي في موقع الريادة بما حققته على مستوى الميزات التنافسية. وتشمل المتطلبات المعرفية: توصيف المعرفة المستهدفة بالتطوير والبيانات بأنواعها وأشكالها وجودتها في مؤسسات التعليم الجامعي، وتحديد وبناء قواعد المعرفة في تلك الجامعات، تحديد العمليات الخاصة بأساس المعرفة في تلك الجامعات بخصائص وتوجهات العقول البشرية العاملة فيها، والتطورات المستقبلية المتوقعة لها، معرفة نتائج تنمية رأس المال البشري ومدى تفاعل العاملين والمناخ الخارجي وتقويمه لها، ومعرفة أنماط رأس المال البشري، وأنواع الممارسات التي تتم في الجامعات الأخرى ونتائجها، تحويل جزء من مصادر المعلومات غير المنظورة في تلك الجامعات والموجودة في عقول العاملين بها إلى معرفة ظاهرية، وتحديد المصادر المعلوماتية وتحويلها بشكل رسمي إلى عملية تستند على أساس المعرفة، وتوفير الظروف الملائمة لتوليد معرفة جديدة وفعالة.

٢. **المتطلبات التربوية والثقافية:** وتشمل المتطلبات الثقافية غرس القيم والمبادئ التي تعزز روح الانتماء للجامعات، والتي تحفز على الإبداع والابتكار والمنافسة والتفوق، وترسيخ مفهوم التعاون والمشاركة الإيجابية الإبداعية بين أفراد الجامعة، ومبدأ الاحساس بالمسئولية لدى الإدارة في كافة المستويات التنظيمية تجاه اكتشاف وتطوير رأس المال البشري، وتبني وإعلان الجامعة لمجموعة من القيم والمبادئ التي تنمي المهارات الإبداعية، بالإضافة إلى استخدام مثيرات اجتماعية تساعد على ايجاد مناخ اجتماعي وعلاقات غير رسمية إيجابية تُسهم في دعم وتطوير علاقات العمل، والحاجة إلى إستراتيجيات خاصة من قبل إدارة الجامعة، تقوم على أساس إدراك أهمية ما تملكه من موارد بشرية وفكرية، وضرورة الاحتفاظ بها.

وتشمل المتطلبات التربوية إغناء رأس المال البشري من خلال تشجيع العاملين وتحفيزهم على الانضمام لبرامج التدريب، وتشارك المعرفة واكتسابها وتوزيعها داخل الجامعة، والمحافظة على العاملين المتميزين بتوفير نظم وأساليب الإدارة القائمة على الثقة وتشجيع الإبداع والأفكار الجديدة، وإيجاد بيئة التعلم بحيث تتميز الجامعات المعرفية بأن رأسمالها في عقول العاملين الذين يغادرون الجامعة في نهاية اليوم، والذين يمكن أن تستقطبهم مؤسسات منافسة أخرى؛ ولذلك لا بد من إيجاد أسس لترسيخ قواعد الولاء التنظيمي بالإضافة إلى التطوير المكثف والمبكر للكفاءات مع وجود رقابة لصيقة لتدريبها، فهذا يُمكّن تلك الكفاءات من التحرك سريعاً إلى أعلى منحنى التعلم الخاص بتطبيق المعرفة، فالتدريب أثناء العمل والرقابة يُطور من معارف الكفاءات، وأن هذا النوع من التدريب يزيد من قدرة وقيمة الكفاءات لكي يتم إدراك مقدار تفوقه، والمنافسة المتمثلة في عملية الغربلة المبنية على الجدارة من شأنها أن تحفز الأداء والإنجاز، والتعرف المستمر على المعرفة الكامنة المختزنة لدى الأفراد، والعمل على تنميتها بالتدريب والتوجيه والتحفيز والتمكين، والاهتمام بعقول البشر ومعارفهم داخل الجامعة بما يحقق لها القدرة على تقديم مخرجات من المورد البشري المتميز تتناسب مع احتياجات الجامعة المختلفة في المجتمع في فترات زمنية.

٣. **المتطلبات الفنية: وتشمل:** التحديد الدقيق والموضوعي للمقاييس والمؤشرات المستخدمة في تنمية رأس المال البشري بحيث تتفق مع أهداف وسياسات الجامعة، وتعطي صورة حقيقية لما تملكه من أصول بشرية والتوثيق المنتظم والشامل لجميع الأصول والعمليات البشرية التي تتم في

الجامعة، وتأكيد حقوقهم فيما يتحصل عليه الأفراد من معرفة بسبب مشاركتهم في هذه العمليات، وتقنين أسلوب استفادة الجامعة منها، وأيضا توافر الكفاءات البشرية والإمكانات الفنية التي تزيد من قدرة الجامعة على جمع وتحليل البيانات الخاصة بتنمية رأس المال البشري، والاستفادة من النتائج في تنمية الأصول المعرفية، وتوافر قواعد بيانات حديثة ونظم معلومات فعالة توفر البيانات والمعلومات ذات الدقة والمصداقية لتنمية رأس المال البشري بالجامعات.

وأشارت الشهراني (٢٠١٩م، ص٣٧٠) إلى المتطلبات المالية والمادية والتقنية لتطوير رأس المال البشري منها: توفير ميزانية ماليَّة كافية لدعم إدارة الجامعة والنهوض بكافة أعبائها لتحقيق الميزة التنافسيَّة، ويخصص منها جزء لتحفيز العاملين أصحاب المبادرات والأفكار الخلاق، وتفعيل التقنية الحديثة، وتوحيد الإجراءات والنماذج وآلية العمل، واختزال الأعمال الروتينية من أجل تحقيق الميزة التنافسيَّة.

كما أشارت كريمة شلغوم وهندة مدفوني (٢٠٢٠م، ص٢٥١-٢٥٤) والعلياني(٢٠١٩م، ص٧٧) إلى متطلبات أخرى:

- التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والتركيز على تنمية المعارف والمهارات والخبرات التي تمكنه من الإبداع، ومواجهة طلبات المستفيدين المتزايدة.
- نظراً لكون رأس المال البشري هو المصدر الرئيس للمعرفة فإن إدارة المعرفة تتعامل مع الأفراد من خلال اكتسابهم، وتوليد المعرفة عن طريق تحويل المعرفة الضمنية الموجودة في عقول الأفراد إلى معرفة صريحة، وتبادل ونشر المعرفة بينهم وتطبيقها.
- بناء سياسات الاستثمار برأس المال البشري لتنمية قدراتهم الإبداعية وزيادة ولائهم.
- بناء ثقافة تنظيمية والتركيز على المواهب.
- وتطوير أداء القيادات الأكاديمية كمُسيّرين لرأس المال البشري للجامعة، وبناء العلاقات بين العاملين والموردين والموزعين.
- استقطاب موارد بشرية جديدة من خلال اختيار أفضل المتقدمين للعمل لديها، ثم توظيفهم إذا تطابقت مؤهلاتهم مع الشروط التي تطلبها الجامعة، والتي تتلاءم مع المنصب الشاغر.
- استقطاب الكفاءات الأكاديمية المتميزة، وأن تسير عملية الاستقطاب والاختيار في ضوء المشاركة في تدفق المعرفة التي تؤدي إلى الإبداع.
- تطوير رأس المال البشري في تطبيق إدارة المعرفة لتحقيق مؤشرات الاقتصاد المعرفي: يُسهم في تنمية معارف ومهارات وخبرات الموارد البشرية بالجامعة.
- تطبيق إستراتيجيات تطوير مهارات ومعارف وخبرات رأس المال البشري، وتطوير الأداء البحثي، وهم يحتاجون إليها في النشاطات التي تعطيهم الفرص لتطويرهم الخاص.

ويرى الباحث أن التركيز على المواهب سواء من أعضاء هيئة التدريس والباحثين المتميزين أو الطلاب الموهوبين هو مفتاح التطوير برأس المال البشري بالجامعة، وقد قامت الرؤية الوطنية (٢٠٣٠م) على مرتكز المجتمع الحيوي واقتصاد مزدهر ووطن طموح، وهذا من خلال بوابة رأس المال البشري، والاستثمار فيه ولاسيما بالجامعات، وتتجه كافة محاولات عمليات التطوير لرأس المال البشري بالجامعات السعودية صوب مستهدفات الرؤية الوطنية ٢٠٣٠م من خلال تبني تطلعاتها، والمشاركة في تحقيق برامجها، حيث إنه منذ ظهور الرؤية السعودية ٢٠٣٠م والإعلان عنها في ٤/٢٥/ ٢٠١٦م، عكفت الجامعات على توجيه أهدافها الإستراتيجية ورسالتها ورؤيتها لتحقيق تطلعات الرؤية بمجال التعليم الجامعي، وتطوير الموارد البشرية، وكذلك جاءت موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود على إطلاق "برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية"، انطلاقاً من حرص القيادة الرشيدة - حفظها الله- على رفع جودة أداء وإنتاجية الموارد البشرية بالمملكة، وتطوير قدراتها الوظيفية، وإعداد وبناء القادة، ويأتي إنشاء برنامج تنمية القدرات البشرية كأحد البرامج المستحدثة لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، سعياً لتطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية، ولتحضيرهم للمستقبل، واغتنام الفرص التي توفرها الاحتياجات المتجددة والمتسارعة، على المستويين المحلي والعالمي، حيث سيركز برنامج تنمية القدرات البشرية على تعزيز القيم وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعارف في مختلف المجالات، مما يُمكّن المواطن من المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محلياً والمنافسة في سوق العمل عالمياً.

والجامعة هي حجر الزاوية للعملية التنموية للمجتمع، ولا يمكن لهذا الدور أن يؤدى إلا من خلال اضطلاع الجامعات بتأدية مهامها، حيث سعت الجامعات لعقد المؤتمرات والندوات والأبحاث، بهدف تمهيد الطريق أمام الجامعات للمشاركة بفعالية في رؤية المملكة ٢٠٣٠م، ومن أبرزها المؤتمر الذي نظمته جامعة القصيم، وعملت على صياغة ثلاثين توصية، كما حصرها مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م (٢٠١٧م، ٤)، والمتمثلة في:

- وضع وثيقة للقواعد المهنية لأعضاء هيئة التدريس وللعاملين وللطلبة في الجامعات، ووضع الآليات الفعالة لتطبيقها والالتزام بها.

- وضع إطار استرشادي لإعادة هيكلة الجامعات والكليات والبرامج والتخصصات بما يوفر احتياجات سوق العمل، وبما يرفع القدرات التنافسية والريادية للخريجين.
- تشجيع حركة البحث العلمي والتأليف في مجال الدراسات التطبيقية للتحديات والصعوبات التي تواجه الإدارة الإستراتيجية في الجامعات في ظل المتغيرات العالمية.
- إبرام اتفاقيات وشراكات بين وحدات التطوير الجامعي في الجامعات السعودية وجامعات عالمية رائدة؛ للاستفادة من خبراتها في مجال تعزيز الممارسات الجيدة.
- الاستفادة من البرامج التطويرية في الجامعات السعودية التي حققت مراتب متقدمة في برامج الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي والتصنيفات العالمية.
- إبرام اتفاقيات تعاون جماعية بين الجامعات السعودية ومراكز تدريب وتطوير عالمية؛ بما يسهم في تقديم برامج عالية المستوى بأقل التكاليف الممكنة، وفق رؤية٢٠٣٠م.
- أكدت على ضرورة قيام الجامعات السعودية على تكوين بيوت خبرة لتقديم العون الاستشاري للقطاعات الحكومية ذات العلاقة بالبرامج التنموية والاقتصادية والاستثمارية.
- بناء رؤية إستراتيجية لتحسين ممارساتها في مجال تسويق خدماتها التعليمية والبحثية والاستشارية والتدريبية والتطويرية، وبما يعين على تنمية مواردها المالية الذاتية، وفق رؤية ٢٠٣٠م.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي انطلاقًا من طبيعة الدراسة، وسعيًا إلى تحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون من جميع القيادات الأكاديمية والبالغ عددهم (٨٩٥) في الجامعات السعودية (الملك عبد العزيز، الملك سعود، الإمام عبد الرحمن بن فيصل)، حيث تُمثّل أنماط الجامعات السعودية التي أحرزت مراكز متقدّمة في التصنيفات العالمية وتحديداً في تصنيف التايمز لعام ٢٠٢٠م-٢٠٢٢م بحسب (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٢م)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة بلغت (٢٨٢) وحسب معادلة (ستيفن ثامبسون) يجب أن يكون الحد الأدنى (٢٦٩) لتحديد حجم العينة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) (Thompson, 2012,59).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجامعة والعمل الحالي

الجامعات	وكلاء الجامعات للدراسات العليا والبحث العلمي	العمداء	الوكلاء	رؤساء الأقسام	الإجمالي
جامعة الملك سعود	1	22	95	176	293
جامعة الملك عبدالعزيز	1	32	103	245	380
جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل	1	30	89	100	219
المجموع الكلي	3	84	287	521	895

المصدر: إحصائية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات، وذلك لمناسبتها لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، وحدد الباحثان المصادر المناسبة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وقد تكونت الاستبانة من محورين الأول: واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، والثاني: محور متطلبات تطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية متضمنا ثلاثة مجالات هي: المتطلبات التنظيمية والإدارية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات المادية والمالية، واستخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة: منخفضة جداً (١)، منخفضة (٢)، متوسطة (٣)، عالية (٤)، عالية جدًا (٥).

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الأداة للتعرف على مدى مناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي كما يلي:

- وللتعرف على صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة ميدانياً على عينة استطلاعية (٣٠) فرداً، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي الية العبارة كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور والمجال الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
محور واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية			
1	0,74**	٥	0,66**
2	0,66**	٦	0,62**
3	0,75**	٧	0.72**
4	0,73**	٨	0.63**
محور المتطلبات اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية			
المتطلبات التنظيمية والإدارية			
1	0,75**	٧	0,64**
2	0,73**	٨	0,57**
3	0,75**	٩	0,76**
4	0,70**	١٠	0.66**
5	0,85**	١١	0.73**
6	0.79**	١٢	0.78**
المتطلبات البشرية			
1	0,80**	٥	0,78**
2	0,81**	٦	0,76**
3	0,65**	٧	0,72**
4	0,66**	-	-
المتطلبات المادية والمالية			
1	0,70**	٦	0,64**
2	0,83**	٧	0,72**
3	0,90**	٨	0,77**
4	0,68**	٩	0.76**
5	0,82**	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور ويجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع رأس المال البشري	8	0.874
المتطلبات التنظيمية والإدارية	12	0.92
المتطلبات البشرية	7	0,80
المتطلبات المادية والمالية	10	0,8٨
الثبات الكلي للاستبانة	37	0,94

يتضح من النتائج أعلاه أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (٠,٨٧٤) و(٠,٩٢١)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (٠.٩٤)، وهي قيمة ثبات عالية تؤكد صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها باستخدام برنامج (SPSS)، قام الباحثان بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة، وتم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
4.21 – 5.0	3.41 – 4.20	2.61 – 3.40	1.81 – 2.60	1 – 1.80

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على محور الواقع، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (5) واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	تستقطب الجامعة طلاباً دوليين متميزين للدراسة ببرامج الماجستير والدكتوراه.	2.99	0.71	5	متوسطة
2	تعقد الجامعة دورات متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في مجال النشر الدولي.	2.96	0.75	8	متوسطة
3	تدعم الجامعة البحوث المشتركة بين باحثيها وباحثين دوليين.	2.92	0.71	7	متوسطة
4	تتعاون الجامعة مع القطاع الصناعي في نشر الأبحاث العلمية.	2.89	0.63	3	متوسطة
5	تكتسب الأعمال المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بميزة الاستشهاد العلمي في الأبحاث الأجنبية.	2.84	0.71	4	متوسطة
6	لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية أبحاث منشورة في قاعدة البيانات سكوبس (Scoups).	2.83	0.61	1	متوسطة
7	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة النشر بمجلات علمية مصنّفة (ISI).	2.83	0.68	2	متوسطة
8	تستقطب الجامعة باحثين دوليين يكثر الاستشهاد ببحوثهم في المجلات العلمية للعمل بمراكز البحوث.	2.78	0.65	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	**2.88**	**0.49**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول أن نتائج محور واقع رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة تحقق (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٨٨)، وانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود عدد من الصعوبات تحد من تطور الإنتاجية البحثية بالجامعات بالرغم من السياسات والإجراءات التي تمارسها لتنشيط البحث العلمي، وبالرغم مما سجلته في مؤشرات التصنيف العالمي للجامعات؛ إلا أن الإنتاجية البحثية لازالت دون المأمول ولاسيما على مستوى الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية العالمية مثل (ISI)، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى لتقديم وبلورة المتطلبات اللازمة لتجاوز هذه التحديات متمثلة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس للنشر بالمجلات العالمية، وتسهيل الإجراءات لحصول الأعضاء على الجوائز النقدية أو العينية نظير إنتاجيتهم البحثية، والتركيز على الأبحاث المشتركة مع باحثين بجامعات عالمية.

إجابة السؤال الثاني: ما المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية، والمالية) اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على مجالات المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية، والمالية) اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (6) استجابات أفراد الدراسة على محور المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية، والمالية) اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	المتطلبات التنظيمية والإدارية	4.15	0.59	1	عالية
٢	المتطلبات البشرية	4.12	0.66	2	عالية
٣	المتطلبات المادية والتقنية	4.07	0.58	3	عالية
	المتوسط العام	4.11	0.54	عالية	

يتضح من الجدول درجة أهمية المتطلبات اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية والتي جاءت بدرجة تحقق (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤,١١)، وجاءت موافقة أفراد الدراسة على أبعاد محور مستوى الثقة التنظيمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية كما يلي: جاء في المرتبة الأولى مجال (المتطلبات التنظيمية والإدارية) بمتوسط حسابي (٤.١٥ من ٥,٠)، ويليه في المرتبة الثانية مجال (المتطلبات البشرية) بمتوسط حسابي (٤.١٢ من ٥,٠)، ويعزو الباحثان هذه إلى وعي وإدراك أفراد الدراسة بأهمية هذه المتطلبات كمقوّمات التطوير للإنتاج المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أفراد الدراسة يدركون أهمية تحقيق هذه المتطلبات لكونها سياسات وإجراءات يتطلبها تطوير رأس المال البشري سواء كانت متطلبات إدارية وتنظيمية، أو متطلبات بشرية أو مالية ومادية. واتفقت هذ النتائج مع دراسة فونج (Fung, 2017) التي أكدت على المتطلبات التنظيمية في سياسات التحفيز والتشجيع المعنوي والمادي لتطوير الإنتاج المعرفي، والمتطلبات البشرية في زيادة مستوى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتطورات في مجالاتهم الأكاديمية لتوليد أفكار بحثية، كما اتفقت مع دراسة حافظ (٢٠١٨م) التي أظهرت أن العوامل المؤثرة في تقييم البحوث ومقاييس الأداء وعلاقتها بإجراءات السياسات العلمية والتنظيمية، كما اتفقت مع دراسة العسيري (٢٠٢٠م)، وفيما يلي تفاصيل استجابات أفراد الدراسة على مجالات محور المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية، والمالية) اللازمة لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية:

أولاً: المتطلبات التنظيمية والإدارية:

جدول (7) استجابة أفراد الدراسة حول مجال المتطلبات التنظيمية والإدارية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	إعداد الخطط التسويقية لتعزيز قدرة المنتج الجامعي في الأسواق العالمية	4.28	0.96	3	عالية جداً
2	إنشاء مراكز متخصصة لتسويق البحوث العلمية حسب المؤشرات العالمية	4.24	0.94	4	عالية جداً
3	وضع مؤشرات وطنية من قبل المركز الوطني لقياس وتقييم البحث العلمي	4.21	0.98	12	عالية جداً
4	وضع الخطط الإستراتيجية للتحول البحثي وتطوير الإنتاج العلمي	4.18	0.91	11	عالية
5	.استحداث تشريعات تشجع القطاع الخاص للاستثمار في الجامعات	4.17	0.98	1	عالية
6	إنشاء مكاتب)وسطاء المعرفة (لتسهيل ونقل ومشاركة واستخدام المعرفة بين الجامعات وقطاع الأعمال في عملية ذات اتجاهين	4.16	0.90	5	عالية
7	عقد الشراكات الدولية لنقل وتوطين الخبرات العالمية في مجال الإنتاج البحثي	4.16	0.99	9	عالية
8	اعتماد الهيكل التنظيمي الحيوي المرن	4.13	0.91	2	عالية
9	سن التشريعات التي تدعم الحرية الأكاديمية	4.09	0.89	8	عالية
10	سن الأنظمة التي تساعد الباحثين لتسويق أفكارهم البحثية	4.07	1.00	7	عالية
11	ربط خطط البحث العلمي في الجامعة بخطط التنمية الشاملة	4.05	1.02	6	عالية
12	نشر ثقافة البحث العلمي كقيمة كُبرى بالجامعة	4.04	1.09	10	عالية
	المتوسط العام	4.15	0.59		عالية

يتضح من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على مجال المتطلبات التنظيمية والإدارية بمتوسط (٤.١٥ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (٠,٥٩)، وجاءت بقية المتطلبات الإدارية والتنظيمية بدرجات عالية من حيث أهميتها تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,١٨-٤,٠٥).

ثانياً: المتطلبات البشرية:

جدول (8) استجابة أفراد الدراسة حول مجال المتطلبات البشرية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13	تنمية روح الإبداع والمخاطرة والتجريب لدى الباحثين	4.21	0.95	13	عالية جداً
14	إشراك الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي بصفة مستمرة	4.16	0.93	18	عالية
15	تنظيم برامج تدريبية على إتقان أساليب البحث العلمي وفق المعايير العالمية	4.13	0.98	16	عالية
16	.دعم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية	4.12	0.93	15	عالية
17	تفعيل مشاركة الباحث المساعد مع الباحث الرئيس	4.11	1.01	19	عالية
18	مساعدة الباحثين على تحويل أفكارهم البحثية إلى منتجات سوقية	4.08	1.02	17	عالية
19	استقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين من خريجي أفضل الجامعات العالمية	4.06	1.03	17	عالية
	المتوسط العام	**4.12**	**0.66**		**عالية**

يتضح من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على مجال المتطلبات البشرية بمتوسط (٤,١٢من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (٠.٦٦)، حيث جاءت العبارة "تنمية روح الإبداع والمخاطرة والتجريب لدى الباحثين" بالرتبة الأولى بدرجة أهمية عالية جداً، ويُعزى سبب هذه النتيجة بإدراك أفراد الدراسة أهمية التحرر من الخوف والقيود التي تحدّ من أفكارهم البحثية الإبداعية نتيجة لمجالس ولجان الحكم والتقييم التي قد توجّه أبحاثهم وفقاً لرؤى شخصية تعود إلى أعضاء هذه اللجان، كما يمكن تفسير هذه النتيجة برغبة أفراد الدراسة في تجريب أساليب وطرق مبتكرة. وجاءت بقية المتطلبات البشرية تنازلياً بدرجة عالية من حيث أهميتها، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,١٦-٤,٠٨)

ثالثاً: المتطلبات المادية والمالية:

جدول (9) استجابة أفراد الدراسة حول مجال المتطلبات المادية والمالية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	التنسيق مع القطاع الصناعي لإنشاء صناديق رأس المال المخاطر للتمويل	4.21	0.99	26	عالية جداً
21	.توفير الأجهزة والمعدات اللازمة لإجراء التجارب والأبحاث العلمية الحديثة	4.17	0.88	23	عالية
22	توفير خدمات إلكترونية متكاملة مرتبطة بالمراكز البحثية المتقدمة	4.11	0.99	22	عالية
23	تفعيل الأوقاف الاستثمارية كرافد مهم من روافد تمويل البحث العلمي	4.06	1.03	27	عالية
24	تنمية الجامعة لمواردها الذاتية بوسائل متعددة بما يحقق لها الاستقلال المالي	4.04	1.02	25	عالية
25	تخصيص مبالغ مالية لبند الجوائز :بحوث متميزة، باحث متميز، براءة اختراع	4.03	1.01	20	عالية
26	توافر مختبرات ومعامل مُجهّزة بأحدث التقنيات	4.01	0.98	24	عالية
27	تطوير نظام الاتصالات الإدارية الإلكترونية لخدمة الخطط التسويقية البحثية	4.00	1.01	28	عالية
28	دعم مشروعات البحث العلمي والابتكار بما يكفيها من التمويل	3.96	1.00	21	عالية
	المتوسط العام	**4.07**	**0.58**		**عالية**

يتضح من الجدول موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على مجال المتطلبات المادية والمالية بمتوسط (٤,٠٧من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (٠.٥٨)، وبالنظر إلى نتائج محور المتطلبات (التنظيمية والإدارية، والبشرية، والمادية، والمالية) اللازمة لتطوير الإنتاجية البحثية في الجامعات السعودية يؤكد الباحثان على ما توفّره اللائحة المنظمة للشؤون المالية بالجامعات (٢٠٢١م) التي مكّنت الجامعات محل الدراسة من تنويع إيراداتها من خلال الاعتمادات التي تخصص لها في ميزانية الدولة، والتبرعات، والمنح، والوصايا، والأوقاف، وريع أملاكها، وما ينتج عن التصرف فيها أو استثمارها والإيرادات الناتجة عن بيع أو استغلال أو استثمار أصولها أو منتجاتها، أية عوائد تنتج عن القيام بمشاريع البحوث، أو الدراسات، أو الخدمات العلمية أو الاستشارية أو البحثية أو التدريبية للآخرين، أو خدمات إقامة المؤتمرات والندوات وورش العمل والملتقيات ورعايتها، أو خدمات توفير كوادرها البشرية ومنسوبيها للجهات الأخرى مقابل مبالغ مالية.

إجابة السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير رأس المال البشري في الجامعات السعودية؟

في ضوء الدراسات النظرية السابقة، وبناء على نتائج الدراسة الميدانية الحالية قام الباحث بتحديد عناصر التصور المقترح وفقاً لما يلي:

أولاً: فلسفة التصور المقترح: تقوم فلسفة التصور المقترح على الفلسفة العامة للمجتمع السعودي وما تتضمنه من قيم وثقافات، بالإضافة إلى الفلسفة التنظيمية والإطار التنظيمي للتعليم في المملكة العربية السعودية الذي يؤكد على الاهتمام بتطوير البحث العلمي.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح:

استند بناء هذا التصور على المنطلقات التالية:

١. **رؤية المملكة ٢٠٣٠م:** وتقوم على ثلاثة محاور رئيسة: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وقد أكدت على أهمية البحث العلمي والابتكار، ومن خلال استهدافها أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل (٢٠٠) جامعة على مستوى العالم بحلول عام (٢٠٣٠م)، (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦م)، وجميع ما سبق يتطلب تطوير الإنتاج المعرفي.

٢. **نظام الجامعات ٢٠٢٠م:** والذي تم فيه التركيز على تشكيل مجلس شؤون الجامعات كسلطة مختصة بتنظيم شؤون الجامعات، ورسم سياساتها، ووضع اللوائح المنظمة لها، ويتضمن استحداث تشريعات تعزز التمويل الذاتي والاستقلال المالي للجامعة، وتفصيل إيرادات الجامعة من خلال الإعانة التي تخصصها الدولة وفق القواعد المنظمة لبرنامج تمويل الجامعات، ومبالغ مالية مقابل القيام ببحوث علمية، أو خدمات استشارية، لجهات أخرى داخلية أو خارجية، وبما لا يخل بأهداف الجامعة ورسالتها، ومبالغ مالية نتيجة استثمار الإيرادات المالية النقدية والعينية، وتنميتها وفقاً للوائح المنظمة للاستثمار والإيرادات الذاتية وإدارة الأوقاف في الجامعة.

٣. **اللائحة المنظمة للشؤون المالية بالجامعات (٢٠٢١م):** والتي أقرّت مواد تدعم تطبيق وظيفة خدمة المجتمع بالشراكة المجتمعية والتعليم المستمر والبحوث التطبيقية من خلال إقرار تحصيل الجامعة مبالغ مالية مقابل التعاقد مع الجهات الحكومية وغيرها، ودعم منظومة البحث العلمي والابتكار وريادة الأعمال، وعقد الشراكات مع القطاعين العام لتنويع إيرادات الجامعة وأوجه الاستثمار، وذلك من خلال دعمها للاستثمار بالبحث العلمي، والتعاون مع القطاعات الإنتاجية والمجتمعية والشراكات سواء من داخل أو خارج الجامعة.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح: يتمثل الهدف الرئيس من التصور المقترح لتطوير رأس المال البشري من خلال تطوير الإجراءات والممارسات بالجامعات لتفعيل مؤشرات الإنتاج البحثي بالجامعات السعودية، ويتضمن ما يلي:

- تستقطب الجامعة طلاباً دوليين متميزين للدراسة ببرامج الماجستير والدكتوراه.
- تدعم الجامعة البحوث المشتركة بين باحثيها وباحثين دوليين.
- تتعاون الجامعة مع القطاع الصناعي في نشر الأبحاث العلمية.
- تكتسب الأعمال المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بميزة الاستشهاد العلمي في الأبحاث الأجنبية.
- لدى أعضاء هيئة التدريس في الكلية أبحاث منشورة في قاعدة البيانات سكوبس (Scoups).
- تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة النشر بمجلات علمية مصنّفة (ISI).
- تستقطب الجامعة باحثين دوليين يكثر الاستشهاد ببحوثهم في المجلات العلمية للعمل بمراكز البحوث.

رابعاً: متطلبات التصور المقترح:

١. **المتطلبات الإدارية والتنظيمية:** وتتضمن إعداد الخطط التسويقية لتعزيز قدرة المنتج الجامعي في الأسواق العالمية، وإنشاء مراكز متخصصة لتسويق البحوث العلمية حسب المؤشرات العالمية، ووضع مؤشرات وطنية من قبل المركز الوطني لقياس وتقييم البحث العلمي، وبناء الخطط الإستراتيجية للتحول البحثي وتطوير الإنتاج العلمي، واستحداث تشريعات تشجع القطاع الخاص للاستثمار في الجامعات، وعقد الشراكات الدولية لنقل وتوطين الخبرات العالمية في مجال الإنتاج البحثي، وسنّ التشريعات التي تدعم الحرية الأكاديمية.

٢. **المتطلبات البشرية:** وتتضمن تنمية روح الإبداع والمخاطرة والتجريب لدى الباحثين، وإشراك الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي بصفة مستمرة، وتنظيم برامج تدريبية على إتقان أساليب البحث العلمي وفق المعايير العالمية، ودعم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية، وتفعيل مشاركة الباحث المساعد مع الباحث الرئيس، ومساعدة الباحثين على تحويل أفكارهم البحثية إلى منتجات سوقية، واستقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين من خريجي أفضل الجامعات العالمية.

٣. **المتطلبات المادية والمالية:** وتتضمن التنسيق مع القطاع الصناعي لإنشاء صناديق رأس المال المخاطر للتمويل، وتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة لإجراء التجارب والأبحاث العلمية الحديثة، وتوفير خدمات إلكترونية متكاملة مرتبطة بالمراكز البحثية المتقدمة، وتفعيل الأوقاف الاستثمارية كرافد مهم من روافد تمويل البحث العلمي، وتنمية الجامعة لمواردها الذاتية بوسائل متعددة بما يحقق لها الاستقلال المالي، وتخصيص مبالغ مالية لبند الجوائز: بحوث متميزة، باحث متميز، براءة اختراع، وتوافر مختبرات ومعامل مُجهّزة بأحدث التقنيات، وتطوير نظام الاتصالات الإدارية الإلكترونية لخدمة الخطط التسويقية البحثية، ودعم مشروعات البحث العلمي والابتكار بما يكفيها من التمويل.

خامساً: مراحل تطبيق التصور المقترح:

١. **مرحلة التخطيط والتشخيص:** تتضمن هذه المرحلة الإجراءات التمهيدية لبناء التصور المقترح، وتشتمل على التخطيط لتنفيذ أهداف التصوّر المقترح، وتحديد أفق التخطيط ومجالات التطوير، واختيار فريق التخطيط لتنفيذ التصوّر، وتدريب الفريق، وطريقة عمل الفريق، وتوزيع مسؤوليات تنفيذ التصوّر، من خلال تحليل فجوة الأداء لقياس الأداء الفعلي والمستهدف، وتحديد درجة توافر أبعاد الإنتاجية البحثية ومتطلباتها.

٢. **تبني الإدارة العليا للتصور المقترح:** وذلك بصفتها التنظيمية والإدارية التي تمكنها من تطبيق التصور المقترح ممثلة في مجلس شؤون الجامعات (وزارة التعليم)، ومجلس الأمناء، ورؤساء ووكلاء الجامعات، والإدارات ذات العلاقة بالإنتاج البحثي، وتمكين الأطراف ذات العلاقة بتشكيل الفرق الداخلية واللجان لتنفيذ البرامج والأنشطة والفعاليات لتبني الممارسات لتطوير رأس المال البشري بالجامعات السعودية، ومشاركة الوحدات الإستراتيجية ذات العلاقة بالبحث العلمي.

٣. **تشكيل فريق لإنشاء وحدة تطوير رأس المال البشري:** تتبع تنظيمياً لمكتب رئيس الجامعة، تقوم عليها الوحدات التنظيمية ذات العلاقة بعمادات البحث والنشر العلمي، وتستند إلى مرجعية تنظيمية مسؤولة عن تطوير رأس المال البشري من خلال التكامل والتنسيق بين الوحدات المعنية.

٤. **التهيئة والإعداد للتصوّر المقترح:** وتتضمن التهيئة المؤسسية من خلال التحليل البيئي لجوانب القوة والضعف، والفرص، والتهديدات، والإمكانات المادية والمالية والإدارية والتنظيمية والبشرية المتوافرة في الجامعات بالواقع الفعلي، وتبني الثقافة التنظيمية الداعمة للإنتاج البحثي داخل المؤسسات الجامعية، ووضع آلية واضحة ومفهومة لقياس مؤشرات عناصر الإنتاج المعرفي، ورفعها وتوزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات، والتنسيق بين وزارة التعليم كمجلس شؤون الجامعات، ومجلس أمناء الجامعة، ووحدة الإنتاج المعرفي والجهات المساندة كمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، والقطاع الخاص والصناعة والقطاع الإنتاجي في إطار تكاملي، كما تتضمن التهيئة الفنية من خلال فهم ومعرفة المتطلبات القبلية اللازم تحقيقها لتطوير الإنتاج البحثي، بالإضافة إلى إنشاء الوحدات التنظيمية الداعمة، ونشر ثقافة التدريب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والتطوير.

٥. **مرحلة التنفيذ:** تم تحديد الآليات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول (10) آليات التنفيذ والمقترحات لتحقيق أهداف التصور المقترح

الهدف العام	
تطوير الإجراءات والممارسات بالجامعات لتفعيل مؤشرات رأس المالالبشري بالجامعات السعودية	
الأهداف الفرعية	
أولاً :دعم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات الدولية	
:آليات التنفيذ	
1	تغطية الجامعة التكاليف المالية لحضور المشاركين بأوراق بحثية في المؤتمرات وتقديم المكافآت للأعضاء المشتركين بأوراق بحثية باسم الجامعة.
2	تمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة الفعالة في المؤتمرات الدولية والإقليمية من خلال تتبع أخبار الملتقيات والأنشطة العلمية بالجامعات والمؤتمرات السنوية الموسمية، وإشعار أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة فيها.
3	تسهيل الإجراءات الإدارية لحضور المؤتمرات وفق آليات داخلية خاصة بالقسم الأكاديمي كالتناوب أو حسب التخصص الدقيق بحيث تكون هنالك معايير تتسم بالعدالة التوزيعية للمشاركة.
4	التخطيط لتنمية عدد الفعاليات والمؤتمرات الدولية السنوية بكليات الجامعة لتحسين مستوى الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس، بحيث يتم الإعلان عنها بوقت مبكر وتحديد الشركات الداعمة لها والشراكات بالتنسيق مع الباحثين بالمراكز البحثية المحلية والإقليمية.

ثانياً: تفعيل دور المراكز البحثية والمعامل والمختبرات وفق سياسات النشر العلمي للباحثين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	
آليات التنفيذ:	
1	تصميم خريطة بحثية لكل مركز بحثي بالتنسيق مع كليات الجامعة بصورة متكاملة على مستوى الأقسام والكليات تعمل ضمن المجموعات البحثية من التخصصات المتقاطعة تعمل وفق الخرائط البحثية بالمراكز البحثية المتخصصة بالجامعات.
2	إنشاء قاعدة معلومات بحثية خاصة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب الباحثين بالدراسات العليا تتضمن معلومات وافية وشاملة بالاهتمامات البحثية.
3	استقطاب أعضاء هيئة تدريس على درجة عالية من الكفاءة والتميز للعمل كباحثين متفرغين بالمراكز البحثية بالجامعات.
4	إصدار قوانين لحماية الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب ضمن نظام شامل يكفل حقوق الملكية الفكرية وترسيخ قواعد أخلاقيات البحث العلمي.
5	التوسع الكمي والنوعي لإنتاج وتسويق البحوث العلمية بالمراكز البحثية والكليات العلمية حسب المعايير العالمية واستحداث مكاتب ارتباط بالكليات لتسويق الأفكار والبحوث العلمية.
ثالثاً: استحداث نظام لإشراك الطلاب بصفة مستمرة مع اعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي المجموعات البحثية بالبحوث المشتركة ونشر نتائج البحوث في المجلات العلمية المحكمة باسم الجامعة.	
آليات التنفيذ:	
1	الإعلان عن مواعيد تقديم المقترحات والأفكار البحثية للمجموعات البحثية عبر جدول سنوي، والتوصية بقبول المقترحات البحثية الجديرة بالدعم والمتابعة الفنية والعلمية للمشروعات البحثية المدعمة، وتقديم الاستشارات الفنية والعلمية خلال سير العمل بالمشروعات البحثية المدعمة.
2	ترشيح المقترحات والمشاريع ودراستها وتقييمها والتوصية بقبول الجديرة بالدعم.
3	تنظيم المجموعات البحثية من مختلف التخصصات (التكاملية) والتي تضم أعضاء من ذوي الخبرات والمؤهلات العليا، تعمل هذه المجموعات على مراجعة الموضوعات المقترحة وفق معايير تأخذ في الاعتبار أهمية الموضوع وإيجاد حلول لقضايا تنموية ذات مردود اقتصادي.
4	تنظيم اللقاءات العلمية لنشر نتائج البحوث التي تم إنجازها، وإعداد التقارير الفنية الدورية والسنوية المتعلقة بنشاط المجموعات البحثية.
رابعاً: عقد شراكات إستراتيجية مع جامعات عالمية رائدة للبحوث المشتركة.	
آليات التنفيذ:	
1	بناء خطط إستراتيجية لتدويل البحث العلمي بالجامعة من خلال تمكين وتفويض الكليات بعقد الشراكات والعقود البحثية التشاركية مع باحثين بجامعات عالمية رائدة.
2	عقد شراكات مع الجهات عالمية داعمة لحاضنات الاعمال والابتكار بموضوعات متخصصة.
3	التوسع في برامج القبول الدولي للمتميزين دراسياً للالتحاق بالجامعة، واستقطاب الباحثين من تلك الجامعات العالمية بتقديم مزايا وحوافز تنافسية.
4	ربط المشروعات العلمية ومشروعات تخرج الطلاب باهتمامات الباحثين الدوليين بالموضوعات العلمية المشتركة، ودعم جميع كليات التقنية وكليات الحاسب، من خلال استقطاب العاملين المميزين.
خامساً: تفعيل أشكال الشراكة المجتمعية بالبحث العلمي وعقود البحث.	
آليات التنفيذ:	
1	ربط نشاط البحث والابتكار بالجامعات بصورة مباشرة بالمشكلات والقضايا البحثية للمجتمع ومؤسساته والقطاعات الإنتاجية والصناعية على مستوى مراكز التميز البحثي، والكراسي البحثية.
2	تنشيط كفاءة البحوث التعاقدية وتوجيه الأنشطة الإنتاجية للجامعة لمعالجة المشكلات الحقيقية لمؤسسات المجتمع، وتحقيق المنفعة المتبادلة وبناء قنوات اتصال مباشرة بين عضو هيئة التدريس مع المجتمع الخارجي.
3	التوسع في الكراسي البحثية الوقفية بالشراكة مع قطاعات الإنتاج والصناعة.

سادساً: تقويم التصور المقترح: وتهدف مرحلة التقويم إلى التأكد من تحقيق كافة الأهداف وفق الآليات المقترحة مع مراعاة مدى الانحراف عن تحقيق الأهداف وفق المؤشرات المحددة، واتخاذ الاجراءات التصحيحية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، لتصحيح المسارات، وتتم مرحلة التقويم من خلال المستويات التالية:

١. **التقويم القبلي (التشخيصي):** وتم تناول هذا الجزء في مرحلة التخطيط وقياس الفجوة، حيث كشفت نتائج الدّراسة الميدانية عن وجود فجوة بين واقع التوافر للإنتاج المعرفي والمأمول.

٢. **التقويم التكويني:** يكون خلال المرحلة وقبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة، ففي مرحلة التهيئة يتم تقييم ما يمكن تنفيذه وما لا يمكن تنفيذه، مع وضع البدائل المرنة دون أن يؤثر على سير تنفيذ المراحل اللاحقة، وفي مرحلة التنفيذ للمقترحات والآليات يتم تقييم ما تم تحقيقه من أهداف وتقييم إمكانية تحقق المقترح، ومناسبة آليات التنفيذ للمقترح، والتغذية الراجعة من التقييم والمتابعة المستمرة، وفي مرحلة التقويم نفسها يتم تقييم إجراءات التقويم التي تمت واستبدال أو تعديل بعض الإجراءات التقويمية حسب ما تم تحقيقه من أهداف وفي مرحلة المتابعة يتم رصد الصعوبات التي تعيق المتابعة، وتنفيذ مقترحات الحلول مع تعديلها بحيث تنسجم مع واقع الجامعة المستهدفة بالتطبيق والمرونة.

٣. **التقويم الختامي:** ويكون بعد الانتهاء من المرحلة خلال مطابقة الأهداف التي تم تحديدها وما تم إنجازه خلال المراحل السابقة التي مر بها، ومدى إمكانية تنفيذها وتقدير قابليتها للتطبيق، ويتم توزيع التصوّر المقترح على اللجان، وترفع تقريرها للجهات المسؤولة في مجلس شؤون الجامعات، كما تتضمن أيضاً تقييم ما تم إنجازه من ممارسات إجرائية حسب المقترحات التي تضمنتها والسير بتطبيق الاجراءات العملية المتضمنة في مرحلة التنفيذ والتأكد من سلامة تطبيق الآليات المتضمنة والتأكد من ارتباط تنفيذ كل مقترح مع الأهداف العامة لتنفيذها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بالاستفادة من التصوّر المقترح من خلال تنفيذ الآليات المقترحة وتطبيقه بالجامعات السعودية لتبني أبعاد الإنتاج البحثي وفقاً للآليات والمقترحات، وتحقيق المتطلبات التي أوردتها نتائج الدراسة.

المراجع العربية:

الطيار، مهند بن سعود دخيل (٢٠١٩م). **إستراتيجية مقترحة لتنويع مصادر الاستثمار بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠**، (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العسيري، فاطمة يحي سعيد (٢٠٢٠م) **تطوير الإنتاج المعرفي بالجامعات السعودية في ضوء تصنيف التايمز " إستراتيجية مقترحة** (رسالة دكتوراه غير منشورة) الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الذيابي العتيبي عبدالله بن فالح بن مشعان(٢٠٢١م). **تصور مُقترح لإدارة استثمارات الأوقاف بالجامعات السعودية في ضوء الاستدامة المالية**(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحربي، محمد. (٢٠١٥م). **دراسات في إدارة التعليم العالي**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الرشدان، عبدالله زاهي(٢٠١٥م). **اقتصاديات التعليم**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الربيعي محمود داود وأحمد مازن عبدالهادي والطائي مازن هادي (٢٠١٣م). **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**، بيروت: دار الكتب العلمية.

السعيدي، محمد علي والفهدي راشد بن سليمان ولاشين محمد عبدالحميد (٢٠١٤م). متطلبات تحسين الكفاءة النسبية للأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس باستخدام تطبيل مغلف البيانات، **مجلة العلوم التربوية**، ١(٣) ص١-٣٩.

دسوقى، نفيسة حسن حسن. (٢٠١٨م). الإنتاج المعرفي لطلاب الدكتوراه: دراسة حالة لقسم اجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة. **المجلة العربية لعلم الاجتماع - إضافات**، ٤١(٤٢)، ٣١ - ٥١.

الزهيري، طلال ناظم (٢٠١٩م). مؤشّرات قياس جودة الانتاجية العلمية للعلماء والباحثين: دراسة تقيمية، **المجلة العراقية لتكنلوجيا المعلومات**، ٨(٣) ص ٧٠-٨٥.

العبدالجبار، الجوهرة بنت عبدالرحمن. (٢٠١٧). دور الجامعات في دعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي: مؤشرات الاهتمام به في الجامعات السعودية. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، ٢٣(١) ٥٨ - ٨٨.

أحمد، سهام يس، وتهامي جمعة سعيد (٢٠١٢م) "دراسة تقويمية لواقع ترتيب الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيف العالمية للجامعات." **مستقبل التربية العربية - مصر**، ١٩(٨١) ص ١٦٥ -٢٨٤.

درندري، إقبال بنت زين العابدين(٢٠١٢م). "تصنيف الجامعات: الأسس النظرية والمنهجية والتأثير على التعليم العالي العالمي ".**المجلة السعودية للتعليم العالي - السعودية** (٨) ص١١١ – ١٢٥.

محمود، خالد صلاح حنفي(٢٠١٤م). "آليات تحسين أوضاع الجامعات المصرية في قوائم التصنيف العالمية كمدخل لتطوير التعليم الجامعي المصري." في **المؤتمر القومي السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بعنوان: تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة** –مصر، القاهرة: جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي، (٢٦) ص ٢٦٥ -٣٢٢.

العساف، صالح. (٢٠١٨م). **مناهج البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: دار الزهراء.

قنديلجي، عامر ايراهيم(٢٠١٨م). **منهجية البحث العلمي**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالعزيز، أحمد محمد محمد(٢٠١٦م). دور هندسة القيمة في توظيف نماذج الأقطاب التكنولوجية بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات اليقظة الإستراتيجية: منظور إستراتيجي." **في المؤتمر الدولي الأول: توجهات إستراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل**: جامعة عين شمس - كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس - كلية التربية، (١) ص ١٣ - ١٦٨.

الهبوب، أحمد غالب، والفخري، نجلاء عبدالدائم. (٢٠١٩م). تصور مقترح لتجويد البحث العلمي في الجامعات اليمنية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. **مجلة جامعة الجزيرة**، ٢(٣)، ٢٨١ - ٣١٩.

عثمان، ليلى. (٢٠٢٢م). معوقات البحث العلمي وطرق تطويره: عرض تجارب بعض الجامعات في تطوير البحث العلمي. **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات**، ٣(٢)، ١٤٠ - ١٥٦.

عاصم، دينا ماهر. (٢٠٢٢م). تطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية على ضوء معايير هيئات التصنيف العالمية وخبرات بعض الجامعات الأجنبية المتقدمة. **مجلة التربية المقارنة والدولية**، ٧(١٥)، ١٥ - ١٤٧.

وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٨م). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه**، ط٣، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

إبراهيم، ميكائيل، إبراهيم، محمد الطيب، أحمد، عصام الدين، والحراصى، سيف بن درويش بن سعيد. (٢٠٢٠م). الانتحال المعرفي وأثره على الإنتاج البحثي في ضوء إدارة

الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على المؤسسات التعليمية الماليزية - ماليزيا. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(١٢)، ٩٧ - ١١٠.

مجلس الشـــؤون الاقتصـــادية والتنمية (٢٠١٦م). رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠م.

مجلس شؤون الجامعات (٢٠٢١م). اللائحة المالية المنظمة للشـــؤون المالية بالجامعات، مجلس شـــؤون الجامعات (٢٠٢١) قرار رقم ١٤٤٢/٤/١ه وتاريخ ١٤/ ٩/ ١٤٤٢ه حذف وتعديل وإضافة عدد من المواد على اللائحة المنظمة للشؤون المالية في الجامعات الصادرة بقرار مجلس التعليم العالي رقم (٢/٦)، وتاريخ

المراجع الأجنبية :

Abdel Aziz, Saeed (2015 AD). **Introduction to creativity. Amman: House of Culture for Publishing.**

Abdel Moati, Ahmed Hussein (2015 AD). A proposed strategy for developing the scientific research productivity of faculty members in Egyptian universities in light of international standards for university classification: an analytical study. **Faculty of Education Journal - Faculty of Education - Assiut University, 31 (3), 1-127.**

Abramo, G., Cicero, T., D'Angelo, C.A. (2011). A field-standardized application of DEA to nationalscale research assessment of universities. **Journal of Informetrics**, 5(4), 618-628.

Ahmed, Siham Yassin, and Tohamy Gomaa Saeed (2012) "An evaluation study of the reality of ranking Egyptian universities in light of international university classification standards." **The Future of Arab Education - Egypt, 19 (81), pp. 165-284.**

Al Iqran Saeed bin Hassan (2022 AD). **A proposed strategy for developing human capital in Saudi universities to achieve self-independence in light of Vision 2030**

Al-Abdul-Jabbar, Al-Jawhara bint Abdul-Rahman. (2017). The role of universities in supporting scientific research to enhance the knowledge economy: indicators of interest in it in Saudi universities**. King Fahad National Library Journal, 23(1) 58-88.**

Al-Asiri, Fatima Yahya Saeed (2020 AD) **Developing knowledge production in Saudi universities in light of the Times classification "A proposed strategy** (unpublished doctoral dissertation) Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Daghailibi, Muhammad (2019). **Shifting towards research universities as an entry point to achieving competitive advantage in Saudi universities**: a proposed strategy, (unpublished doctoral dissertation), College of Education, King Saud University.

Al-Dhiyabi Al-Otaibi Abdullah bin Falih bin Mishaan (2021 AD). **A proposed vision for managing endowment investments in Saudi universities in light of financial sustainability (Unpublished doctoral dissertation).**

Al-Haboub, Ahmed Ghaleb, and Al-Fakhry, Naglaa Abdel-Dayem. (2019AD). A proposed vision for improving scientific research in Yemeni universities in light of the requirements of the knowledge society. **Gezira University Journal, 2(3), 281-319.**

Al-Harbi, Marwan bin Ali (2017 AD). The distinctive psychological and cognitive characteristics of the weak desire of innovators, inventors, and entrepreneurs to develop their innovative, inventive, and entrepreneurial ideas within business incubators and technology valleys.. **Journal of Humanities and Social Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (43), 135-267.**

Al-Harbi, Muhammad. (2015AD). **Studies in higher education administration**. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Harbi, Nahid Sorour. (2015AD). **Introductions to Job Performance Management in the Kingdom of Saudi Arabia,** Riyadh: King Fahd Library.

Al-Rashdan, Abdullah Zahi (2015 AD). **Economics of Education, Amman**: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Al-Rubaie Mahmoud Dawoud, Ahmed Mazen Abdel Hadi, and Al-Taie Mazen Hadi

Al-Assaf, Saleh. (2018 AD). **Research methods in behavioral sciences. Riyadh:** Dar Al-Zahra.

(2013 AD). Total Quality Management in Education, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Al-Ruwaiba, Sarah (2019). **A proposed vision for developing the performance of Saudi public universities in light of the international classification standards (QS): King Saud University as a model,"** (unpublished doctoral dissertation), College of Education, Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Saidi, Muhammad Ali, Al-Fahdi Rashid bin Suleiman, and Lashin Muhammad Abdul Hamid (2014 AD). Requirements for improving the relative efficiency of academic departments at the College of Education at Sultan Qaboos University using data envelopment mapping, **Journal of Educational Sciences, 1(3), pp. 1-39.**

Al-Shahrani, Salwa bint Mubarak bin Muhammad. (2019AD). The reality of investing in human capital at King Saud University to achieve competitive advantage. Journal of Scientific Research in Education: **Ain Shams University - Girls College of Arts, Science and Education, 20(6), pp. 363-384.**

Al-Shamimari, Ahmed bin Abdul Rahman, and Sorour, Sorour Ali (2020 AD). **Business incubators and scientific oases, concepts and applications in the knowledge economy**. Obeikan Library.

Al-Sufyani, Saleh travel guide (2021 AD). **Measuring the relative efficiency of the research performance of scientific research centers in Saudi universities using the data envelopment methodology**, (unpublished doctoral dissertation), College of Education, Umm Al-Qura University. Makkah.

Al-Tayyar, Muhannad bin Saud Dakhil (2019 AD). **A proposed strategy to diversify investment sources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030,**

Al-Zuhairi, Talal Nazim (2019 AD). Indicators for measuring the quality of scientific productivity of scientists and researchers: an evaluation study, **Iraqi Journal of Information Technology, 8(3), pp. 70-85.**

Asim, Dina Maher. (2022 AD). Developing scientific research in Egyptian universities in light of the standards of international classification bodies and the experiences of some advanced foreign universities. **Journal of Comparative and International Education, 7(15), 15-147.**

Beaudry, Catherine & Allaoui, Sedki. (2012). Impact of Public and Private Research Funding on Scientific Production: The Case of Nanotechnology. **Research Policy. 41. 1589-1606. 10.1016/j.respol.2012.03.022.**

Chatterjee, D. & Dinar, A. & González-Rivera, G. (2018). An empirical knowledge production function of agricultural research and extension: The case of the University of California Cooperative Extension," Technological Forecasting and Social Change, **Elsevier**, 134, 290-297.

Council of Economic and Development Affairs (2016 AD). **Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 AD.**

Council of University Affairs (2021 AD). **Financial regulations governing financial affairs in universities, University Affairs Council (2021) Resolution No. 1/4/1442 AH dated 9/14/1442 AH Deleting**,

Darandari, Iqbal bint Zain Al-Abidin (2012 AD). "University Rankings: Theoretical and Methodological Foundations and Impact on Global Higher Education." Saudi **Journal of Higher Education - Saudi Arabia (8), pp. 111-125.**

Desouky, Nafisa Hassan Hassan. (2018AD). Knowledge production of doctoral students: a case study of the Department of Sociology, Faculty of Arts, **Cairo University. Arab Journal of Sociology - Additions, 41(42), 31-51.**

Fung, J. L. M. (2017). **Factors impacting faculty research productivity at a highly-ranked university** Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/factors-impacting-faculty-research-productivity/docview/1953257810/se-2?accountid=178282.

Hafez, Diaa Al-Din Abdul Wahed. (2018AD). Research excellence in Egypt from a bibliometric perspective: a study of the characteristics of distinguished intellectual production according to basic science indicators. **Modern Trends in Libraries and Information, 25(50), pp. 313-345.**

Ibrahim, Mikael, Ibrahim, Muhammad Al-Tayeb, Ahmed, Issam Al-Din, and Al-Harrasi, Saif bin Darwish bin Saeed. (2020AD). Cognitive plagiarism and its impact on research production in light of total quality management: a field study on Malaysian educational institutions - Malaysia. **Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(12), 97-110.**

Kandilji, Amer Ibrahim (2018 AD). **Scientific Research Methodology**, Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution House.

Khoza, S. B. (2020). Academics' "Why" of Knowledge-Building for the Fourth Industrial Revolution and COVID-19 Era. **International Journal of Higher Education**, 9(6), 247-258.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016 AD). The Kingdom's Vision 2030 website: Available at the electronic **link**

http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf Access date 4/2/2022 AD.

Mahmoud, Khaled Salah Hanafi (2014 AD). "Mechanisms for improving the status of Egyptian universities in international classification lists as an entry point for developing Egyptian university education: **Developing the performance system in Arab universities in light of contemporary global changes - Egypt, Cairo: Ain Shams University. Center for University Education Development, (26), pp. 265-322**.

Ministry of Education (2020). Council of University Affairs, Universities System, **issued by Royal Decree 1441 AH / 3 / No. (M / 27) dated 2/3/1441 AH. Riyadh (author).**

Ministry of Education website (2022 AD). link **https://www."**
.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/15u-1443-24.aspx Access date 3/21/2022 AD.

Ministry of Higher Education. (2008AD). **System and Regulations of the Council of Higher Education and Universities, 3rd edition, Riyadh**, King Fahd National Library.

Musa, Muhammad Fathi Ali, and Al Marai, Muhammad bin Abdullah. (2013AD). Developing scientific research in Saudi universities in light of the **knowledge society. College of Education Journal, 29(4), 226-299.**

Othman, Laila. (2022 AD). Obstacles to scientific research and ways to develop it: Presenting the experiences of some universities in developing scientific research. International **Journal of Research in Educational Sciences, Humanities, Literatures and Languages, 3(2), 140-156.**

Saudi Arabia Vision 2030 (2016AD**). Saudi Arabia Vision 2030**.
https://vision2030.gov.sa/

Thompson, S. K (2012) **Sampling,** Third Edition, Print ISBN: John Wiley & Sons, Inc.

Zaki, Fatima, and Mahmoud, Wafa (2017): **Developing research performance in Egyptian universities in light of measuring its relative efficiency** using the data envelopment analysis approach. Banha university.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal of Educational Research and Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

توظيف روبوتات المحادثة المعتمدة على الذكاء الاصطناعيّ في تدريس العلوم: مراجعة منهجيّة.

أ. أروى عبد الله البدريّة (١)
باحثة ماجستير بـ جامعة السلطان قابوس - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس
أ.د .سليمان البلوشي (٢)
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة السلطان قابوس.

Integrating AI-Based Chatbots in Science Education: A Systematic Review.

Arwa Abdallah Saed Al Badri[1]
Master's Researcher, Sultan Qaboos University – College of Education – Department of Curriculum and Instruction
Prof. Sulaiman Al Balushi[2]
Professor of Science Curriculum and Instruction- Qaboos University.

Emails126604@student.squ.edu.om

الكلمات المفتاحيّة:
روبوتات المحادثة - تدريس العلوم.

KEY WORDS:
Chatbots - Teaching science.

مستخلص البحث:

أحدثت روبوتات المحادثة بالذكاء الاصطناعيّ تغييرًا جذريًا في العالم منذ دخولها؛ وذلك لقدرتها على إحداث ثورة في أنظمة التعليم بطرق وأساليب متعددة؛ فاستطاعت روبوتات الدردشة توفير الدعم الفوريّ بالإجابة عن أسئلة المستخدم وتقديم التفسيرات له، وتوفير مواد داعمة يستفيد منها. وتنبع أهمية إعداد مراجعة منهجيّة في هذا الموضوع من الحاجة الملحة لتوظيف أدوات تعليميّة مرنة تُسهم في تحسين العمليّة التعليميّة، وتيسير المهام الموكلة للمعلم والطلبة. هدفت المراجعة إلى تحليل الدراسات لرصد ثلاث محاور رئيسة: ممارسات معلمي العلوم في استخدام روبوتات المحادثة في تعليمهم، وأثر توظيف هذه الروبوتات في تعلم الطلبة، وتصورات الطلبة والمعلمين عنها. واعتمدت تحليل عشرين دراسة منشورة في مجلات محكمة خلال آخر خمس سنوات أي (في الفترة من ٢٠٢١م إلى ٢٠٢٥م).

ABSTRACT:

I-based chatbots have brought about a radical transformation worldwide since their emergence, due to their ability to revolutionize educational systems through diverse approaches and methods. Chatbots have been able to provide immediate support by answering users' questions, offering explanations, and supplying supplementary learning materials. The importance of conducting a systematic review on this topic stems from the urgent need to employ flexible educational tools that contribute to improving the educational process and facilitating the tasks assigned to both teachers and students.

This review aimed to analyze previous studies by examining Three main dimensions: science teachers' practices in using chatbots in their teaching, the impact of employing these chatbots on students' learning, and students' and teachers' perceptions of their use. The review analyzed Twenty studies published in peer-reviewed journals over the past Five years (from 2021 to 2025).

المقدمة:

أعاد التقدم السريع للتقنيات الرقميّة تشكيل الممارسات التعليميّة، مع تزايد الأدلة على أن الأدوات التفاعليّة بشتى أنواعها يمكن أن تدعم التعلم العميق، وتسهل تطوير المهارات المعرفيّة العليا لدى المتعلمين (Huang, 2025). فيمكن دمج التقنيات على مستويات متعددة اعتمادًا على دورها التعليميّ في عمليتي التعليم والتعلم (Puentedura, 2012). ويعد الذكاء الاصطناعيّ واحدًا من أشكال التكنولوجيا التي حظيت باهتمام كبير في الآونة الأخيرة؛ نظرًا لقدرته على تنفيذ العديد من المهام (Alneyadi & Wardat, 2023). ويشير الذكاء الاصطناعيّ إلى الأنظمة والآلات التي تؤدي مهامًا عن طريق محاكاة الذكاء البشريّ، والتي يمكنها معالجة نفسها بشكل متكرر وفقا للمعلومات التي تجمعها (Oracle Turkey, 2014).

ومن بين تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التي لاقت اتساعًا وانتشارًا روبوتات المحادثة (Topal et al., 2021).

ويعرّف روبوت الدردشة بأنه نوع من البرامج التي يمكن أن تتفاعل باستخدام النصوص أو الأصوات في شكل مثل شكل البشر (Smutny & Schereiberova, 2020). وهي برامج حاسوبيّة تُحاكي المحادثات البشريّة، فتفسر النصوص الحرة التي يدخلها المستخدم بتقنية معالجة اللغة الطبيعيّة، وتحدد الإجابات الصحيحة وتسردها عليه (Vikipedi, 2021). فتتفاعل تطبيقات روبوتات الدردشة، التي تُشبه تطبيقات المراسلة الفوريّة مع المستخدم حول موضوع مُحدّد أو في مجال مُحدّد باستخدام النص والصوت أو إحداهما فقط باستخدام الدردشة الطبيعية (Topal et al., 2021). ويعد المساعدون الرقميون الشخصيون أحد إصدارات روبوتات المحادثة مثل Siri، وAlexa، و Google Assistant (Smutny & Schereiberova, 2020). وقد طُوّرت العديد من روبوتات الدردشة، مثل ChatGPT وDialoGPT وReplika وJasperchat، وبدأ استخدامها في السياقات التعليميّة (Khan et al., 2023).

تتعدد الأدوار التي تستطيع روبوتات المحادثة أن تسلكها في مجال التعليم، فعلى سبيل المثال يصعُب على المعلم إدارة الأسئلة مع تزايد أعداد الطلبة في الفصول، فتستطيع روبوتات المحادثة التغلب على المشكلة من خلال الإجابة على المتعلمين بشكل فردي وفوري وتقديم التعليقات (Gupta & Chen, 2022). مما تمنح تجربة تعلم مخصصة لكل طالب (Topal et al., 2021). فتوفر الروبوتات تعلمًا فرديًا لأنها تستند إلى طريقة تفاعل تشبه التفاعل البشري ويمكن أن توفر فرصًا تعليميّة مصممة خصيصًا لمستويات الطلاب أو تفضيلاتهم الفرديّة (Holotescu, 2016). ويعد أداة فعالة في دعم المتعلمين (Duy et al., 2024). بالإضافة إلى أنها تشجع الأسئلة من الطلبة الذين يشعرون بالقلق من طرح الأسئلة في الصف (Verleger & Pembridge, 2018). حيث تعدّ روبوتات الدردشة خيارًا جيدًا لزيادة التفاعل والتحفيز، وتسهيل التعلم القائم على الفروق الفردية، والتخفيف من الشعور بالوحدة وعدم القدرة على التواصل الاجتماعي (Topal et al., 2021).

ويمكن دمج إمكانات ووظائف روبوتات المحادثة في تعليم وتعلّم العلوم للاستفادة مما يوفره من دعم للطلبة والمعلمين من حيث توافره على مدار الساعة وإمكانية الوصول من أي مكان وقدرتها عن الإجابة على أسئلة المستخدم حول أي موضوع يثير اهتمامه (Guldal & Dincer, 2024). وتستند الفكرة الرئيسة لدمج روبوتات المحادثة في تعليم العلوم إلى التفاعل في بناء المعرفة، وهو ما تؤكده نظريات التعلم مثل النظرية البنائيّة التي ترى أن المتعلم يشكّل معارفه من خلال المشاركة، والتفاعل، والحوار. وامتثالًا أن روبوتات المحادثة قادرة على محاكاة الحوار العلمي وتقديم أسئلة استقصائيّة، فإنها تُعدّ أداة مناسبة لتفعيل عمليات التفكير العليا التي يشدد عليها تعليم العلوم.

وعلى الرغم من الفوائد الجمة، إلا أن توظيف روبوتات المحادثة في تعليم العلوم ما يزال يواجه الكثير من التحديات والصعوبات، مثل محدودية الدراسات التي تتناول أثرها الفعلي على التحصيل العلمي ومهارات التفكير العليا. مع القلق من نشر الروبوتات معلومات مغلوطة (Kortemeyer, 2023). والخوف من استخدام الروبوتات من قبل الطلبة في الغش (Humphry & Fuller, 2023; Kortemeyer, 2023). إضافة إلى غياب المنهجية التي توضح كيف تتكامل الروبوتات مع أدوار المعلم داخل الغرفة الصفية.

وتوصي الأدبيات بضرورة التوسع في الدراسات التي تركز على المعلمين؛ لأنهم يعدون حلقة أساسية في نجاح أي ابتكار تدريسيّ، والتعمق في فهم رؤيتهم وممارساتهم واتجاهاتهم نحو توظيف روبوتات المحادثة (Zawacki-Richter et al., 2019).

مشكلة الدراسة

تتمثّل مشكلة الدراسة المنهجيّة الحالية في نقص الفهم العميق لكيفية توظيف روبوتات المحادثة الذكية في تدريس العلوم، ومدى تأثيرها والفارق الفعليّ الذي تُوجدُه في جودة تعلم الطلبة. فعلى الرغم من تأكيد العديد من الدراسات التي تناولت الموضوع على الدور البارز لروبوتات المحادثة في دعم التعلم وتحسين العمليّة التعليميّة (Chang et al., 2023)، إلا أن الواقع يشير إلى فجوة واضحة بين الإمكانات النظرية لهذه الأدوات والتقنيات وبين الاستخدام الفعلي والتجريبي لها داخل صفوف العلوم، سواء من حيث

استخدامها من قبل معلمي العلوم في تنفيذ مهامهم من التخطيط للتدريس أو توليد الأنشطة أو تقديم التغذية الراجعة وغيره إلى توجيه الطلبة لاستخدامها. وتُظهر الأدبيات أن كثيرًا من المعلمين ما زالوا مترددين في الاعتماد على روبوتات المحادثة نتيجة مخاوف تتعلق بالدقة، أو الموثوقيّة (Ding et al., 2023)، أو الحد من تطوير مهارات الكتابة لدى الطلبة (Kortemeyer, 2023)، مما يجعلهم المهم يلتفتون إلى تجاربهم الحقيقية وممارساتهم اليومية داخل الصف وصقلها لجعل هذه الر وبوتات في مصلحتهم الدراسيّة. وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تسعى لمعالجة هذا القصور من خلال تحليل ممارسات المعلمين لروبوتات المحادثة في تدريس العلوم، وتسليط الضوء على القيمة التعليميّة التي من الممكن أن تقدمها هذه الأدوات في تعزيز تعلم الطلبة. وتسهم في إعطاء صانعي القرار والمشرفين التربويين ومصممي المناهج نماذج واقعيّة تجريبيّة تدعم دمج روبوتات المحادثة في التعليم بشكل واعٍ ومسؤول، مما يسهم في تطوير ممارسات تدريس العلوم بما يتماشى مع متطلبات العصر. وتسهم في إقناع عناصر الميدان التربويّ بجدوى الروبوتات بناءً على النتائج.

أسئلة الدراسة:

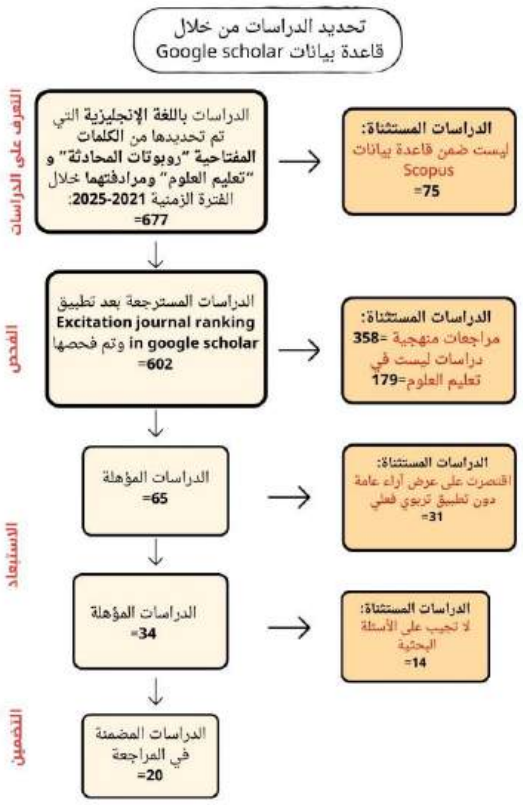
١) ما ممارسات معلمي العلوم (المتغير) في استخدام روبوتات المحادثة؟

٢) ما أثر توظيف روبوتات المحادثة (المتغير المستقل) في تعلم الطلبة للعلوم (المتغير التابع)؟

٣) ما تصورات المعلمين والطلبة (المتغير) تجاه استخدام روبوتات المحادثة؟

الطريقة والإجراءات:

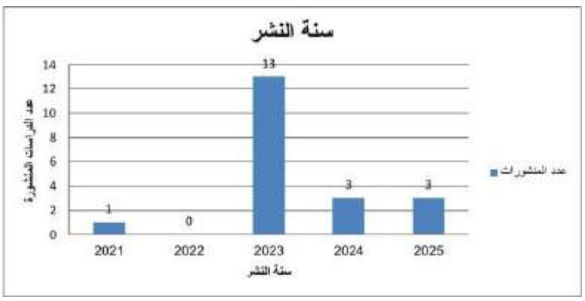
بدأت عملية البحث عن الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية وتتناول روبوتات المحادثة في تعليم العلوم من خلال البحث في قاعدة بيانات Google Scholar وباستخدام كلمات مفتاحيّة محددة، وذلك ضمن الفترة الزمنيّة (2021–2025). والنتيجة أسفرت عن 677 دراسة. الشكل 1 أدناه يوضح بروتكول المراجعة. حيث ضمن الدراسات المضمنة؛ 8 دراسات ضمن المنهج الكميّ (Al Darayseh, 2023; Bitzenbauer, 2023; Duy et al., 2024; Lee et al., 2023; Küchemann et al., 2023; Lin & Ye, 2023; Ng et al., 2024; Yin et al., 2024)، و6 دراسات في المنهج النوعيّ (Chang et al., 2023; Cooper, 2023; Güldal & Dinçer, 2025; Humphry & Fuller, 2023; Liang et al., 2023; Peikos & Stavrou, 2025)، وأخيرًا 6 دراسات في المنهج المختلط (Alneyadi & Wardat, 2023; Ding et al., 2023; Kortemeyer, 2023; Tang & Putra, 2025; Topal et al., 2021; Yang et al., 2023).



الشكل 1 بروتكول المراجعة

النتائج:

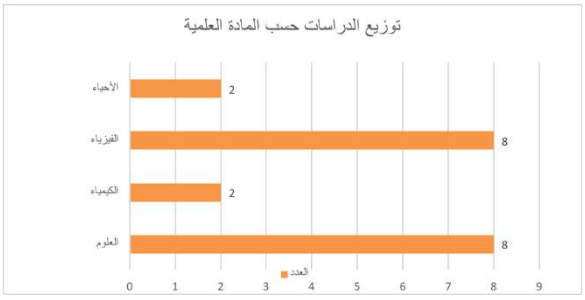
يتّضح أنّ دراسات روبوتات المحادثة في تعليم العلوم شهدت نمطًا متباينًا عبر السنوات كما يوضحه الشكل2 ، وتنوّعًا لافتًا في المواد العلميّة والمناهج الإحصائية المستخدمة والعينات المستهدفة وفق الدراسات التي حُلّلت. فيُظهر تسجيل دراسة واحدة في 2021، بينما خَلَت سنة 2022 من أي نشر. لكن المشهد تغيّر في 2023، فبلغ عدد الدراسات 13 دراسة. أمّا عام 2024 فشهد انخفاضًا إلى ثلاث دراسات فقط، وتكرر العدد ذاته في 2025.



الشكل 2 توزيع الدراسات حسب السنة

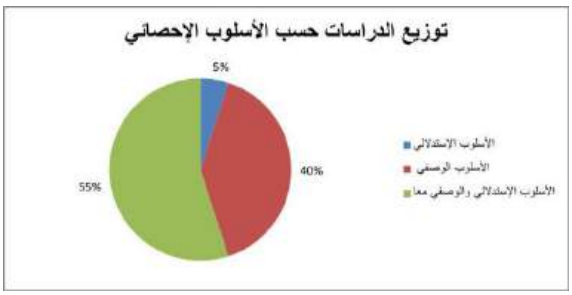
أما الشكل 3، والذي يعرض توزيع الدراسات حسب المادة العلميّة التي طُبِقت روبوتات المحادثة فيها، فحصدت مادة العلوم والفيزياء العدد الأكبر بواقع ثماني دراسات لكل

منهما. في المقابل، اقتصرت دراسات مادتي الأحياء والكيمياء على دراستين فقط لكل منهما.



الشكل 3 توزيع الدراسات حسب المادة العلمية

ويُبين الشكل 4 توزيع الدراسات وفق الأسلوب الإحصائيّ المستخدم، فاعتمدت 40% (8 دراسات) من الدراسات على الأسلوب الوصفيّ في التحليل، في حين استخدم في 55% (11 دراسة) من الدراسات أساليب تجمع بين الوصفي والاستدلالي، أما نسبة 5% (دراسة واحدة) فاعتمدت أساليب وصفيّة فقط.



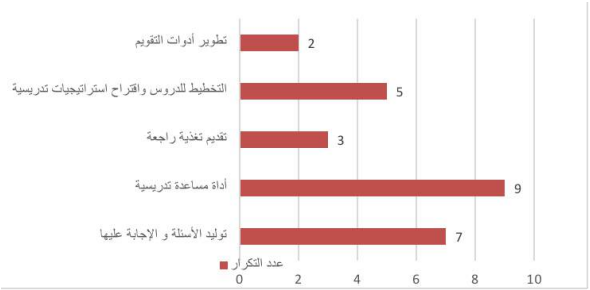
الشكل ٤ توزيع الدراسات حسب الأسلوب الإحصائي

ويأتي الشكل 5 ليعرض توزيع العينات، حيث تَتنوّع الفئات المستهدفة؛ فقد شملت 10% من الدراسات طلبة المرحلة الابتدائيّة، بينما ركّزت أخرى على المرحلة الإعداديّة والثانويّة بنسب 10% و25% على التوالي. إضافة إلى دراسات استهدفت طلاب الجامعات بنسبة 20% ، إلى جانب عينات أخرى أكثر تخصصًا مثل طلبة برامج إعداد المعلم بنسبة 10%، في حين المعلمين بنسبة 5%. ويكشف هذا التوزيع عن أن تطبيقات روبوتات المحادثة لا تقتصر على فئة عمرية واحدة، بل تتسع لتشمل مختلف مراحل التعليم.

الشكل 5 توزيع الدراسات حسب فئة العينة

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول: ممارسات معلمي العلوم في استخدام روبوتات المحادثة

أظهر تحليل العشرين دراسة عن عدة ممارسات لمعلمي العلوم في استخدام روبوتات المحادثة، وقد برزت خمسة استخدامات رئيسة كما يوضحها الشكل 6، أولًا: استخدمت الروبوتات في توليد الأسئلة والإجابة عليها وقد وردت في عدد من الدراسات بلغت سبعة (Bitzenbauer, 2023; Cooper, 2023; Ding et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Lee et al., 2023; Liang et al., 2023; Topal et al., 2021).ثانيًا: استخدمت الروبوتات كأداة مساعدة تدريسيّة وقد وردت في تسع من الدراسات (Alneyadi & Wardat, 2023; Chang et al., 2023; Küchemann et al., 2023; Lee et al., 2023; Liang et al., 2023; Lin & Ye, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Topal et al., 2021; Yang et al., 2023). ثالثًا: استخدمت الروبوتات في تقديم تغذية راجعة وقد تكرر في ثلاث دراسات (Güldal & Dinçer, 2025; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024). رابعًا: استخدمت الروبوتات في التخطيط للدروس واقتراح استراتيجيات تدريسيّة، وقد تكرر في خمس من الدراسات (Cooper, 2023; Duy et al., 2024; Güldal & Dinçer, 2025; Lin & Ye, 2023; Yang et al., 2023) التي حُلّلت. أخيرًا: استخدمت الروبوتات في تطوير أدوات التقويم، وقد ذكرت في دراستين (Cooper, 2023; Güldal & Dinçer, 2025) من إجمالي عشرين دراسة.

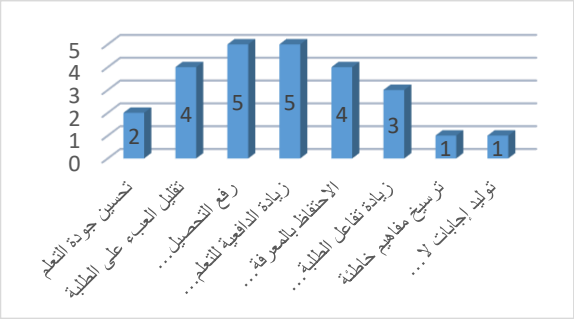


الشكل 6 يوضح ممارسات معلمي العلوم في استخدام روبوتات المحادثة

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني: أثر توظيف روبوتات المحادثة على تعلم الطلبة في العلوم

تُظهر نتائج تحليل العشرين دراسة أن أثر توظيف روبوتات المحادثة على تعلم طلبة العلوم إيجابي في معظم جوانبه مع وجود مخاوف سلبيّة كما في الشكل 7. فقد سجلت خمس دراسات أن هذه الروبوتات تسهم في رفع التحصيل الدراسيّ ومهارات التفكير النقديّ لدى الطلبة (Alneyadi & Wardat, 2023; Lin & Ye, 2023; Tang & Putra, 2025; Topal et al., 2021; Yang et al., 2023)، وزادت من دافعيتهم للتعلم ورغبتهم في التعلم

الذاتي وفق خمس دراسات أخرى (Duy et al., 2024; Lee et al., 2023; Ng et al., 2024; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024). ووجدت أربع دراسات (Cooper, 2023; Humphry & Fuller, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Yang et al., 2023) أنها تقلل العبء الدراسي على الطلبة، وأربع دراسات أخرى (Alneyadi & Wardat, 2023; Kortemeyer, 2023; Liang et al., 2023 Yin et al., 2024) دورها في الاحتفاظ بالمعرفة وزيادة الفهم من خلال الرد. إضافة أنها أظهرت ثلاث دراسات (Chang et al., 2023; Güldal & Dinçer, 2025; Topal et al., 2021) زيادة تفاعل الطلبة مع المعرفة وتسهيل وصولهم إليها، في حين دراستين (Duy et al., 2024; Humphry & Fuller, 2023) وجدت تحسنًا ملحوظًا في جودة التعلم. ومع ذلك حذرت دراسة واحدة (Ding et al., 2023) من خطر ترسيخ الروبوتات مفاهيم خاطئة، وذكرت دراسة أخرى (Küchemann et al., 2023) مشكلة تقديم الروبوتات إجابات لا تتماشى مع سياق السؤال.



الشكل 7 يوضح أثر استخدام روبوتات المحادثة على تعلم الطلبة للعلوم

النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث: التصورات التي يحملها المعلمون والطلبة تجاه استخدام روبوتات المحادثة

يوضح الجدول 1 أدناه تصورات المعلمين والطلبة تجاه استخدام روبوتات المحادثة.

الجدول 1 يبيّن تصورات معلمي العلوم والطلبة تجاه استخدام روبوتات المحادثة

التصورات حول الروبوتات	النتائج	عدد الدراسات	الدراسات الداعمة
للمعلمين	تصورات إيجابية عن برامج روبوتات المحادثة من حيث تسهيلها لعبء التدريس	4	(Chang et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Yang et al., 2023)
	تتميز الروبوتات بواجهات سهلة الاستخدام	3	(Al Darayseh, 2023; Ng et al., 2024; Tang & Putra, 2025)
	الخوف من استخدام الطلبة للروبوتات في الغش	2	(Humphry & Fuller, 2023; Kortemeyer, 2023)
	القلق من نشر الروبوتات معلومات مغلوطة	1	(Kortemeyer, 2023)
	توجد مقاومة من بعض المعلمين في استخدام روبوتات المحادثة	1	(Cooper, 2023)
	القلق أن تؤثر الروبوتات على مهارات الطلبة في الكتابة	1	(Kortemeyer, 2023)
للطلبة	تصورات إيجابية حول استخدام الروبوتات	10	(Alneyadi & Wardat, 2023; Bitzenbauer, 2023; Cooper, 2023; Ding et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Lee et al., 2023; Lin & Ye, 2023; Ng et al., 2024; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024)
	وجدوا الروبوتات أداة لتعزيز التعلم وتسهيله	3	(Bitzenbauer, 2023; Duy et al., 2024; Yin et al., 2024)
	وجود ارتياح في التفاعل مع الروبوتات والثقة بها	3	(Chang et al., 2023; Ding et al., 2023; Küchemann et al., 2023)
	روبوتات المحادثة سهلة الاستخدام	4	(Ding et al., 2023; Güldal & Dinçer, 2025; Kortemeyer, 2023; Küchemann et al., 2023)
	الروبوتات تحفز التفكير والمنافسة	2	(Tang & Putra, 2025; Yang et al., 2023)
	الروبوتات مساعد تعليمي داخل وخارج الصف	2	(Kortemeyer, 2023; Topal et al., 2021)
	الخوف من انهيار أنظمة الروبوتات	1	(Topal et al., 2021)

مناقشة النتائج:

إن الهدف من هذه المراجعة هو دراسة فاعلية توظيف روبوتات المحادثة في تعليم وتعلم العلوم وذلك من خلال التعرف على ممارسات معلمي العلوم لها في تدريس العلوم، والكشف عن أثر الروبوتات في تعلم الطلبة والتعرف على تصورات المعلمين والطلبة عن الروبوتات. وأظهرت نتائج العشرين دراسة المشمولة صور متعددة للممارسات التوظيفيّة للروبوتات، مما يدل على اعتماد واضح من معلمي العلوم عليها في توليد الأسئلة وصياغة الإجابات، وهي تنسجم مع النظرية البنائية (Humphry & Fuller, 2023) التي تؤكد أن طرح الأسئلة والتفاعل يساعد في بناء المعرفة بصورة نشطة، وتشترك مع النظرية السلوكية (Yin et al., 2024) التي تؤمن بدور التغذية الراجعة في تعزيز السلوكيات الصحيحة. وأبرزت الدراسات توظيف الروبوتات كأدوات مساعدة للتدريس في تبسيط المفاهيم المعقدة وإثراء الشرح، وهو ما يدعم منظور النظرية البنائيّة الاجتماعية (Chang et al., 2023) التي ترى أن التعلم يحدث من خلال الدعم الموجه والتفاعل مع وسيط قادر على المساعدة. بالإضافة إلى دور الروبوتات في التخطيط للدروس والاستراتيجيات، وتطوير أدوات التقويم التي تفسَّرها نظرية الحمل المعرفي (Liang et al., 2023)؛ حيث إن تقليص الجهد الذهني المرتبط بالتخطيط يسمح للمعلم بالتركيز على عمليات تعليمية أهم.

أما عن أثر الروبوتات في تعلم الطلبة، فقد وجدت أنها تساعد في تحسين جودة التعلم بتوفير تفسيرات فورية وتنظيم للمعلومات بطريقة تقلل العبء بما يتفق مع نظرية الحمل المعرفي (Liang et al., 2023) من خلال بناء المعرفة بطريقة منظمة مما يحسن المعالجة المعلوماتيّة، بالتالي يسهم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية التفكير كما بيّنته عدد من الدراسات. لذلك ينسجم مع نظرية التعلم الذاتي المنظم (Duy et al., 2024) التي تدعم قدرة الطلبة الذاتيّة على التعلم من خلال الاستقلاليّة التي توفرها الروبوتات. إضافة أظهرت النتائج أن الروبوتات تعزز الدافعية، وتزيد التفاعل، وتيسّر الوصول إلى المعرفة، مما يجعل التعلم أكثر جاذبية ومرونة. وبالرغم من الأثر الإيجابي، إلا أنه وجدت بعض الدراسات عن تحديات تتمثل في ترسيخ مفاهيم خاطئة وتوليد إجابات لا تتماشى مع السياق بما يبرز الحاجة إلى مراقبة ومراجعة نقدية لمخرجات الروبوتات.

فأما التصورات فقد أبدى معلمو العلوم غالبًا اتجاهات إيجابية نحو الروبوتات باعتبارها أدوات تسهّل التخطيط وتخفف الجهد الروتيني مما يحسن المعالجة الذهنيّة، ولها واجهات سهلة الاستخدام، ويتماشى ذلك مع أنموذج قبول التكنولوجيا (Al Darayseh, 2023) الذي يعتمد قبول التكنولوجيا على المنفعة المتوقعة منها. في حين عبّر بعضهم عن قلق تجاه اتكال الطلبة المفرط عليها مما يضعف مهارات الكتابة لديهم، واستخدامهم غير الأخلاقي في الغش، ومساهمتها في نشر معلومات مغلوطة. أما الطلبة، فقد وصفوا تجربة التعلم بالروبوتات بأنها ممتعة وتفاعلية وسهلة الاستخدام، مع شعور أكبر بالارتياح أثناء طرح الأسئلة دون خوف من التقييم وإتاحة التعلم بشكل دائم مما عزز التفكير وزاد من روح المنافسة، وهي نتائج يمكن تفسيرها عبر البنائية (Humphry & Fuller, 2023) والتعلم الذاتي المنظم (Duy et al., 2024) نظرًا لاعتمادها على بناء المعرفة بشكل ذاتي في إطار تفاعلي آمن. ومع ذلك، ظهر تخوف من انهيار أنظمة الروبوتات بالتالي توقفها عن دعم تعلمهم. تؤكد هذه النتائج أن روبوتات المحادثة تمتلك قدرة على دعم تعلم وتعليم العلوم وتعزيز ممارسات التدريس وتجوديها. في الوقت ذاته تتطلب توظيفًا واعيًا يستند إلى تدريب مهني للمعلمين والطلبة وأطر أخلاقية دقيقة تضمن الممارسات وتحافظ على مهارات المتعلم. ونظرًا للتباين في أداء الروبوتات عبر التخصصات العلميّة المختلفة، ما يجعل الاعتماد المطلق عليها أمرًا غير ملائم ويطلب تفكيرا ناقدًا لما تولده هذه الروبوتات.

وفي النهاية كشفت المراجعة عن نمط مهم في توزيع الدراسات من حيث توزيع المواد العلميّة، فكانت مادة العلوم والفيزياء الأكثر حضورًا في الدراسات العشرين التي وظّفت روبوتات المحادثة، بينما ظهرت الكيمياء والأحياء بعدد أقل. ويُفسّر ذلك بأن الفيزياء والعلوم تعتمد طبيعة محتواهما على حلّ المشكلات والصياغات الرياضيّة والتفسيرات، وهي أنماط يسهل على روبوتات المحادثة التعامل معها عبر توليد خطوات ومعادلات وأمثلة توضيحية. وبالإضافة إلى أن هذين المجالين يرتبطان عادةً بموارد تعليمية رقمية متوفرة وتجارب محاكاة جاهزة، فيما تتطلب الكيمياء والأحياء غالبًا سياقات متخصصة تتعلق بالبنية الجزيئية والعمليات الحيوية. وبيّنت النتائج أن المرحلة الثانوية كانت الأعلى تمثيلًا ضمن عينات الدراسات، وذلك لأن المرحلة الثانوية تبدأ فيه المفاهيم العلمية المجرّدة والمعقدة بالوضوح بالتالي يحتاجون دعمًا تفاعليًا أكثر من طلبة المراحل الأصغر. إضافة إلى ذلك، يمتلك طلاب الثانوية نضجًا معرفيًا ومسؤولية ذاتية عن تقدمهم الدراسي وقدرات لغوية أعلى تمكّنهم من التفاعل بفعالية مع روبوتات المحادثة. وشهد عام 2023 نشاطًا بحثيًا في دراسات روبوتات المحادثة نتيجة انتشار أدوات الذكاء الاصطناعيّ التوليديّ بعد ظهور ChatGPT في آخر ٢٠٢٢، مما دفع التربويين لاستكشاف إمكاناتها التعليميّة، بالإضافة إلى ذلك اعتمدت كثير من الدراسات الأسلوب الإحصائي الذي يجمع الوصفيّ والاستدلاليّ معًا لرصد الظاهرة واختبار آثارها التعليميّة إحصائيًا، وهو ما ساعد في وجود صورة شاملة تجمع بين وصف الاستخدام وقياس الفاعلية.

الخلاصة:

تكشف المراجعة من خلال تحليل الدراسات عن عدة فجوات بحثيّة أبرزها محدودية الدراسات التجريبية طويلة الأمد التي تدرس آثار استخدام روبوتات المحادثة في تدريس

العلوم، وقلة البحوث التي تقيّم جودة المعلومات العلميّة التي تولّدها روبوتات المحادثة في سياقات مناهج العلوم، ومحدوديّة الأبحاث التي ترصد ممارسات معلمي العلوم الفعلية في سياقات صفية حقيقية. بالإضافة إلى نقص البحوث التجريبية التي تستقصي أثر روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي في دعم مهارات التعلم المنظَّم ذاتيًا في تعلم العلوم، أيضا قلت الدراسات التي تبحث تأثير روبوتات المحادثة في سياقات STEM. وتتأثر نتائج المراجعة بحدود المنهجيّة حيث شملت عشرين دراسة فقط، واقتصرت على الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية على قواعد بيانات Scopus خلال الفترة الزمنية من 2021 إلى 2025. واعتمدت بعض الدراسات على عينات صغيرة أو تحليل سجلات الدردشة للروبوتات مما يحد من قوة الأدلة المستخلصة حول فاعلية روبوتات المحادثة في تدريس العلوم.

التوصيات والمقترحات البحثية:

توصي المراجعة بضرورة تقديم برامج تدريبيّة مهنيّة لمعلمي العلوم في كيفية توظيف روبوتات المحادثة بفعالية في الغرفة الصفيّة بما يحقق أهداف التعلم، وتوجيه الطلبة لاستخدام روبوتات المحادثة في تعلمهم استخداما واعيًا، من خلال التفكير النقدي في مخرجات الروبوتات والتحقق من صحة المعلومات مع دمج مهارات الاستخدام الفعال والأخلاقي لروبوتات المحادثة ضمن كفايات منهج العلوم، وتصميم وحدات تعليميّة تقوم على توظيف روبوتات المحادثة في عمليات النمذجة والتفسير العلمي مع تقييم المخرجات.

وتقترح المراجعة إجراء دراسة طولية عن أثر استخدام روبوتات المحادثة في تعلم العلوم على التحصيل الدراسيّ ومهارات التفكير الناقد للمرحلة الإعداديّة لمدة سنتين. بالإضافة إلى تحليل جودة المحتوى العلمي الذي تنتجه روبوتات المحادثة في موضوعات العلوم للصف السابع. ودراسة أثر استخدام روبوتات المحادثة في جودة أداء معلمي العلوم للصف السادس في مهامهم التدريسيّة.

المراجع:

Alneyadi, S., & Wardat, Y. (2023). ChatGPT: Revolutionizing student achievement in the electronic magnetism unit for eleventh-grade students in Emirates schools. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), 1-18. https://doi.org/10.30935/cedtech/13417

Chang, J., Park, J. & Park, J. (2023). Using an artificial intelligence chatbot in scientific inquiry: Focusing on a guided-inquiry activity using inquirybot. *Asia-Pacific Science Education, 32*(4), 44-74. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10062

Ding, L., Li, T., Jiang, S., & Gapud, A. (2023). Students' perceptions of using ChatGPT in a physics class as a virtual tutor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(63), 1–18. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00434-1

Duy, H., Ngoc, C., & Hai, T. (2024). Building and using chatbots in the process of self-studying physics to improve the quality of learners' knowledge. *International Journal of Education and Practice, 12*(4), 1165–1185. https://doi.org/10.18488/61.v12i4.3859

Güldal, H., & Dinçer, E. (2025). Can rule-based educational chatbots be an acceptable alternative for students in higher education? *Education and Information Technologies, 30*, 3979–4012. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12977-5.

Gupta, S., & Chen, Y. (2022). Supporting inclusive learning using chatbots? A chatbotled interview study. *Journal of Information Systems Education, 33*(1), 98–108. https://aisel.aisnet.org/jise/vol33/iss1/11

Holotescu, C. (2016). *MOOCBuddy: A chatbot for personalized learning with MOOCs* [Conference paper]. RoCHI – International Conference on Human-

Computer Interaction. http://rochi.utcluj.ro/proceedings/en/index.php.

Huang, V. (2025). Leveraging technology for higher-order thinking development: Instructional design strategies in higher education. *International Journal of Technologies in Learning, 32*(2), 25–46. https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v32i02/25-46

Humphry, T. & Fuller, A. (2023). Potential chatGPT use in undergraduate chemistry laboratories. *Journal Of Chemical Education, 100*(4), 1434-1436. https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.3c00006

Khan, A., Jawaid, M., Khan, R., & Sajjad, M. (2023). ChatGPT-reshaping medical education and clinical management. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 39*(2), 605–607. https://doi.org/10.12669/pjms.39.2.7653.

Kortemeyer, G. (2023). Could an artificial-intelligence agent pass an introductory physics course? *Physical Review Physics Education Research, 19*(1), 1-18. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.010132

Puentedura, R. (2012). The SAMR model: Background and exemplars. Presentation slides. Retrieved 7 December, 2025 from http://wiki.milaca.k12.mn.us/groups/samr/wiki..

Topal, A., Eren, C., & Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies, 26*, 6241-6265. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8

Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers and Education, 151*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862.

Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132.

Alneyadi, S., & Wardat, Y. (2023). ChatGPT: Revolutionizing student achievement in the electronic magnetism unit for eleventh-grade students in Emirates schools. *Contemporary Educational Technology, 15*(4), 1-18. https://doi.org/10.30935/cedtech/13417

Bitzenbauer, P. (2023). ChatGPT in physics education: A pilot study on easy-to-implement activities. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), 1-10. https://doi.org/10.30935/cedtech/13176

Chang, J., Park, J. & Park, J. (2023). Using an artificial intelligence chatbot in scientific inquiry: Focusing on a guided-inquiry activity using inquirybot. *Asia-Pacific Science Education, 32*(4), 44-74. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10062

Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology, 32*, 444–452. https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y.

Ding, L., Li, T., Jiang, S., & Gapud, A. (2023). Students' perceptions of using ChatGPT in a physics class as a virtual tutor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(63), 1–18. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00434-1

Duy, H., Ngoc, C., & Hai, N. (2024). Building and using chatbots in the process of self-studying physics to improve the quality of learners' knowledge. *International Journal of Education and Practice, 12*(4), 1165–

1185. https://doi.org/10.18488/61.v12i4.3859

Güldal, H., & Dinçer, E. (2025). Can rule-based educational chatbots be an acceptable alternative for students in higher education? *Education and Information Technologies, 30*, 3979–4012. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12977-5.

Humphry, T. & Fuller, A. (2023). Potential chatGPT use in undergraduate chemistry laboratories. *Journal Of Chemical Education, 100*(4), 1434-1436. https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.3c00006

Kortemeyer, G. (2023). Could an artificial-intelligence agent pass an introductory physics course?. *Physical Review Physics Education Research, 19*(1), 1-18. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.010132.

Küchemann, S., Steinert, S., Revenga, N., Schweinberger, M., Dinc, Y., Avila, K., & Kuhn, J. (2023). Can ChatGPT support prospective teachers in physics task development?. *Physical Review Physics Education Research, 19*(2), 1-14. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.19.020128.

Lee, J., An, T., Chu, H.-E., Hong, H.-G., & Martin, S. N. (2023). Improving science conceptual understanding and attitudes in elementary science classes through the development and application of a rule-based AI chatbot. *Asia-Pacific Science Education, 9*, 365–412. https://doi.org/10.1163/23641177-bja10070.

Liang, Y., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. (2023). Exploring the potential of using ChatGPT in physics education. *Smart Learning Environments, 10*(52), 1-19. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00273-7

Lin, Y.-T., & Ye, J.-H. (2023). Development of an educational chatbot system for enhancing students' biology learning performance. *Journal of Internet Technology, 24*(2), 275–281. https://doi.org/10.53106/160792642023032402006.

Ng, D., Tan, C., & Leung, J. (2024). Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study. *British Journal of Educational Technology, 55*(4), 1328–1353. https://doi.org/10.1111/bjet.13454.

Peikos, G., & Stavrou, D. (2025). ChatGPT for science lesson planning: An exploratory study based on pedagogical content knowledge. *Education Sciences, 15*(3), 1-21. https://doi.org/10.3390/educsci15030338

Tang, K.-S., & Putra, G. (2025). Generative AI as a dialogic partner: Enhancin multiple perspectives, reasoning, and argumentation in science education with customized chatbots. *Journal of Science Education and Technology*, 1–13. https://doi.org/10.1007/s10956-025-10240-1

Topal, A., Eren, C., & Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies, 26*, 6241–6265. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8

Yang, Q.-F., Lian, L.-W., & Zhao, J.-H. (2023). Developing a gamified artificial intelligence educational robot to promote learning effectiveness and behavior in laboratory safety courses for undergraduate students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(18). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00391-9

Yin, J., Zhu, Y., Goh, T-T., Wu, W. & Hu, Y. (2024). Using educational chatbots with metacognitive feedback to improve science learning. *Applied Sciences, 14*(20), 1-21. https://doi.org/10.3390/app14209345

ملحق ١: جدول البيانات الوصفية

الرقم	المنهجية			الأساليب الإحصائية			العينات								المادة العلمية	التوثيق
	كمي	نوعي	مختلط	استدلالي	وصفي	كلاهما	طلبة 1-6	طلبة 7-9	طلبة 10-12	طلبة جامعين	سجلات الدردشة مع روبوتات المحادثة	معلمو علوم	معلمو العلوم قبل الخدمة	حجم العينة		
1		✓			✓					✓				لم يذكر	كيمياء	(Humphry & Fuller, 2023)
2			✓			✓			✓					122	فيزياء	(Alneyadi & Wardat, 2023)
3	✓					✓				✓				62	الأحياء	(Yin et al., 2024)
4		✓			✓		✓							18	العلوم	(Chang et al., 2023)
5	✓				✓				✓					100	الفيزياء	(Duy et al., 2024)
6	✓				✓				✓					53	الفيزياء	(Bitzenbauer, 2023)
7	✓					✓		✓						34	الأحياء	(Lin & Ye, 2023)
8	✓					✓		✓						192	العلوم	(Lee et al., 2023)
9		✓			✓						✓			4	العلوم	(Peikos & Stavrou, 2025)
10		✓			✓								✓	22	الفيزياء	(Güldal & Dinçer, 2025)
11			✓			✓			✓					21	العلوم	(Tang & Putra, 2025)
12	✓					✓			✓					74	العلوم	(Ng et al., 2024)
13			✓			✓				✓				40	الفيزياء	(Ding et al., 2023)
14		✓(حسب تصنيف الباحثة حيث لم يرد اسم المنهجية في المقال)			✓						✓			20	الفيزياء	(Liang et al., 2023)
15	✓					✓						✓		83	العلوم	(Al Darayseh, 2023)
16			✓			✓				✓				53	كيمياء	(Yang et al., 2023)
17			✓	✓			✓							41	العلوم	(Topal et al., 2021)
18		✓			✓						✓			لم يذكر	العلوم	(Cooper, 2023)
19	✓					✓							✓	26	الفيزياء	(Küchemann et al., 2023)
20			✓			✓					✓			لم يذكر	الفيزياء	(Kortemeyer, 2023)
المجموع	**8**	**6**	**6**	**1**	**8**	**11**	**2**	**2**	**5**	**4**	**4**	**1**	**2**			
	20			**20**			**20**									

ملحق٢: جداول نتائج الدراسة

السؤال البحثي	النتائج	تفسير النتائج	النظرية التربوية	عدد الدراسات	التوثيق
ما ممارسات معلمي العلوم في استخدام روبوتات المحادثة؟	**توليد الأسئلة والإجابة عليها**	استخدام روبوتات المحادثة في توليد أسئلة متنوعة (اختيار من متعدد الأكثر تكرارًا) مرتبطة بالمادة العلميّة، بالإضافة لتوليد إجابات نموذجيّة للأسئلة، مما يسهل إعداد أنشطة صفية أو اختبارات قصيرة، ويضمن تنوع الأسئلة بما يتناسب مع مستويات الطلبة.	**- النظرية البنائيّة:** تؤكد أن التعلم يحدث عندما يبني الفرد معرفته بنفسه من خلال التفاعل مع المحتوى وطرح الأسئلة، والتفكير النقدي بالإجابات التي وُلّدت مما يوسع المعرفة.	**7**	(Bitzenbauer, 2023; Cooper, 2023; Ding et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Lee et al., 2023; Liang et al., 2023; Topal et al., 2021)
	أداة مساعدة تدريسية	يُستخدم الروبوت من قبل المعلمين كأداة داعمة أثناء التحضير والإعداد وأيضا للشرح، مثل تقديم أمثلة إضافية، تبسيط المفاهيم المعقدة. مما يعزز التفاعل ويجعل الدرس تفاعلي.	**- النظرية البنائيّة الاجتماعيّة:** تركز على التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي والدعم من قبل روبوتات المحادثة للتقدم.	**9**	(Alneyadi & Wardat, 2023; Chang et al., 2023; Küchemann et al., 2023; Lee et al., 2023; Liang et al., 2023; Lin & Ye, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Topal et al., 2021; Yang et al., 2023)
	تقديم تغذية راجعة	تقدم روبوتات المحادثة ملاحظات فورية للطلبة بعد الإجابة على الأسئلة أو حل الأنشطة بدلًا من المعلمين، مما يساعدهم على معرفة أخطائهم وتصحيحها مباشرة وبوقت أقل. مما يعزز التعلم الذاتي لديهم ويزيد من فعالية التقييم الذاتي.	**- نظرية التعلم السلوكي:** تقدم روبوتات المحادثة تغذية راجعة فورية، بالتالي يعزز الإجابات الصحيحة ويصوب الأخطاء، مما يحفز التعلم من خلال التعزيز والتصحيح.	**3**	(Güldal & Dinçer, 2025; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024)
	التخطيط للدروس واقتراح استراتيجيات تدريسية	تقترح روبوتات المحادثة على المعلمين أفكار لأنشطة تعليمية، وتصميم خطط دروس، واختيار استراتيجيات مناسبة، بالتالي يقلل من الوقت والجهد في التحضير المسبق ويضمن تنوع الأساليب.	**نظرية الحمل المعرفي:** روبوتات المحادثة تهدف إلى تقديم المساعدة للمعلمين، مما يقلل من الضغط الذهني والأعباء.	**5**	(Cooper, 2023; Duy et al., 2024; Güldal & Dinçer, 2025; Lin & Ye, 2023; Yang et al., 2023)
	تطوير أدوات التقويم	يستطيع روبوت المحادثة اقتراح معايير تقييم أو إعداد rubrics، مما يرفع جودة أدوات القياس المستخدمة.		**2**	(Cooper, 2023; Güldal & Dinçer, 2025)

ما أثر توظيف روبوتات المحادثة على تعلم الطلبة في العلوم؟	**تحسين جودة التعلم**	توفر روبوتات المحادثة للطلبة تفسيرات دقيقة وفورية لتساؤلاتهم، وتتيح فرصة طرح الأسئلة لهم في أي وقت، مما يرفع من جودة العملية التعليمية ويجعلها أكثر تفاعلية وتوافرا.	**- النظرية البنائية:** روبوتات المحادثة تمنح الطالب بيئة تفاعلية فيطرح الأسئلة ويحصل على إجابات، فيبني المعرفة بشكل نشط.	**2**	(Duy et al., 2024; Humphry & Fuller, 2023)
	تقليل العبء على الطلبة	تساعد الروبوتات في حل المهام الروتينية الموكلة للطلبة مما يقلص الوقت والجهد المطلوبين لتنفيذها، وبالتالي يخفف الضغط الدراسي عليهم.	**- نظرية الحمل المعرفي:** روبوتات المحادثة تهدف إلى تقديم المعلومات بشكل مبسط ومنظم للمتلقي، مما يقلل من الضغط الذهني ويسهل الفهم عليه.	**4**	(Cooper, 2023; Humphry & Fuller, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Yang et al., 2023)
	رفع التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى الطلبة	تفاعل الطلبة الدائم مع الروبوتات يكسبهم القدرة على التفكير النقدي والتأملي لمخرجاته، بالإضافة تقدم لهم أسئلة وأمثلة تحفز تفكيرهم، مما ينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي.		**5**	(Alneyadi & Wardat, 2023; Lin & Ye, 2023; Tang & Putra, 2025; Topal et al., 2021; Yang et al., 2023)
	زيادة الدافعية للتعلم والرغبة في التعلم الذاتي	تحفز الروبوتات الطلبة على البحث والتساؤل من خلال تدفق المحادثات وتعطيه تجربة تعليمية شخصية ماتعة، مما يجعل الطالب أكثر حماسًا للتعلم بشكل مستقل.	**- نظرية التعلم الاجتماعي:** الحوار والنقاش مع الروبوتات يحاكي طريقة التفاعل الاجتماعي بين البشر مما يعزز التعلم من خلال النقاش.	**5**	(Duy et al., 2024; Lee et al., 2023; Ng et al., 2024; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024)
	الاحتفاظ بالمعرفة وزيادة الفهم	يساعد الرد الفوري والتوضيح من الروبوتات في تثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لدى الطلبة، ويزيد من فهمه للمفاهيم العلمية.		**4**	(Alneyadi & Wardat, 2023; Kortemeyer, 2023; Liang et al., 2023 Yin et al., 2024)
	زيادة تفاعل الطلبة مع المعرفة وتسهيل وصولهم إليها	تُوجد الروبوتات للطلبة بيئة تفاعلية متاحة الوصول، مما يمكنهم من اكتساب المعلومات متى ما أرادوا، ويعزز تفاعلهم مع المحتوى العلمي للمخرجات.	**- نظرية التعلم الذاتي المنظم:** تمنح روبوتات المحادثة الطلبة حرية اختيار الوقت والطريقة للتعلم، مما يزيد حماسهم لاكتساب المعرفة.	**3**	(Chang et al., 2023; Güldal & Dinçer, 2025; Topal et al., 2021)
	ترسيخ مفاهيم خاطئة	تؤدي المعلومات الخاطئة التي تقدمها الروبوتات للطلبة إلى ترسيخ مفاهيم بديلة للتعلم وصعبة في المعالجة.		**1**	(Ding et al., 2023)
	توليد إجابات لا تتماشى مع السياق	تقدم الروبوتات إجابات عامة أو غير مرتبطة بالسؤال المطروح، مما يسبب ارتباكًا لدى الطلبة ويؤثر سلبًا على جودة التعلم المكتسب.		**1**	(Küchemann et al., 2023)

ما تصورات المعلمين والطلبة تجاه استخدام روبوتات المحادثة؟	**معلمو العلوم:** **تصورات إيجابية عن برامج روبوتات المحادثة من حيث تسهيلها لعبء التدريس**	يرى المعلمون الروبوتات أداة مساعدة تدريسية في التخطيط وأداء المهام الروتينية وتوفير وقتًا لتصميم الأنشطة التعليمية.	**معلمو العلوم:** - **النظرية المعرفية:** تحرص الروبوتات على تحسين المعالجة الذهنيّة من حيث تنظيمها وتبسيطها للمعلومات وتقليل الجهد العقلي غير الضروري. واستخدام الروبوتات بشكل مبالغ يعطل عمليات الفهم والتفكير العميق لدى المستخدم. - **نظرية الحمل المعرفي:** تستطيع الروبوتات تخفيف العبء الذهني على المعلم وتبسّط مهام التخطيط والتدريس. - **نموذج قبول التكنولوجيا (TAM):** يتماشى الأنموذج مع تصورات المعلمين الإيجابية للروبوتات، ويبين أن قبول التقنية يعتمد على المنفعة المتوقعة منها وسهولة الاستخدام. - **نظرية التعلم الذاتي المنظم:** تسعى ليكون المتعلم مخطط لتعلمه ومنظم ومفكر بدل الاعتماد على روبوتات المحادثة بشكل كامل. **الطلبة:** - **النظرية المعرفية:** تعمل الروبوتات كدعم معرفي فوري للطلبة مما يساعدهم على معالجة المعلومات بكفاءة عالية. - **النظرية البنائية:** توفر الروبوتات بيئة تفاعلية تتيح للطلبة بناء وتكوين المعرفة بأنفسهم.	**4**	(Chang et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Peikos & Stavrou, 2025; Yang et al., 2023)
	تتميز الروبوتات بواجهات سهلة الاستخدام	تصميم برامج روبوتات المحادثة بواجهات سلسلة في التعامل تشكل عامل جذب للمستخدم. مما يعكس قبولًا أكبر لها.		**3**	(Al Darayseh, 2023; Ng et al., 2024; Tang & Putra, 2025)
	الخوف من استخدام الطلبة للروبوتات في الغش	قلق التربويين من اعتماد الطلبة يشكل كلي على الروبوتات لإنجاز المهام الموكلة لهم دون تعلم حقيقي.		**2**	(Humphry & Fuller, 2023; Kortemeyer, 2023)
	القلق من نشر الروبوتات معلومات مغلوطة	قلق المعلمين من الأخطاء المحتملة التي تولدها الروبوتات، مما يسبب لهم مفاهيم بديلة. حيث أن الروبوتات تنتج إجابات مقنعة للطلبة على الرغم من خطأها، مما يستدعي تنقيح مخرجاتها.		**1**	(Kortemeyer, 2023)
	توجد مقاومة من بعض المعلمين في استخدام روبوتات المحادثة	يقاوم بعض التربويين للروبوتات لضعف خبرتهم التقنية، بالإضافة لخوفهم من استبدال أدوارهم كمعلمين.		**1**	(Cooper, 2023)
	القلق أن تؤثر الروبوتات على مهارات الطلبة في الكتابة	خوف المعلمين من اعتماد الطلبة بشكل كلي على النصوص المولّدة بروبوتات المحادثة بدل تطوير مهاراتهم الكتابية بشكل ذاتي.		**1**	(Kortemeyer, 2023)
	الطلبة: **تصورات إيجابية حول استخدام الروبوتات**	عبّر الطلبة بأن وجود الروبوتات يجعل تجربة تعلم جذابة وممتعة تجمع بين التفاعل الفوري والدعم المستمر. مما يخلق انطباعًا إيجابيًا لدبهم عن الروبوتات.		**10**	(Alneyadi & Wardat, 2023; Bitzenbauer, 2023; Cooper, 2023; Ding et al., 2023; Humphry & Fuller, 2023; Lee et al., 2023; Lin & Ye, 2023; Ng et al., 2024; Yang et al., 2023; Yin et al., 2024)

	وجدوا الروبوتات أداة لتعزيز التعلم وتسهيله	تقلل الروبوتات الحمل المعرفي على الطلبة لتزويدها بالشرح والأمثلة التوضيحية، مما يعزز التعلم لديهم ويجعله أكثر سهولة.	**- نظرية التعلم الذاتي المنظم:** تسعى ليكون المتعلم مخطط لتعلمه ومنظم، حيث تتيح الروبوتات إمكانية التعلم المستمر مما تساعد الطالب على إدارة تعلمه ذاتيًا.	**3**	(Bitzenbauer, 2023; Duy et al., 2024; Yin et al., 2024)
	وجود ارتياح في التفاعل مع الروبوتات والثقة بها	تفاعل الطلبة مع الروبوتات يقلل القلق من إطلاق الأحكام عليهم، فيتيح للطالب طرح الأسئلة بحرية. مما يعزز شعور الارتياح أثناء استخدامه.		**3**	(Chang et al., 2023; Ding et al., 2023; Küchemann et al., 2023)
	روبوتات المحادثة سهلة الاستخدام	تصميم برامج روبوتات المحادثة بواجهات سلسلة وسهلة في التعامل تشكل عامل جذب للطلبة. مما يعكس قبولًا أكبر لها لديهم.	**- نظرية الحمل المعرفي:** تستطيع الروبوتات تخفيف العبء الذهني على الطلبة من خلال تبسيط المعرفة وتنظيمها لهم.	**4**	(Ding et al., 2023; Güldal & Dinçer, 2025; Kortemeyer, 2023; Küchemann et al., 2023)
	الروبوتات تحفز التفكير والمنافسة	تحفز الروبوتات الطلبة على التفكير العميق والنقدي وتخلق تحديًا معرفيًا يحفز الطالب على مراجعة وتحسين تفكيره. مما يزيد من روح المنافسة.		**2**	(Tang & Putra, 2025; Yang et al., 2023)
	الروبوتات مساعد تعليمي داخل وخارج الصف	تدعم الروبوتات الطلبة داخل وخارج البيئة الصفية من خلال مساعدتهم في الفهم وإنجاز الواجبات.		**2**	(Kortemeyer, 2023; Topal et al., 2021)
	الخوف من انهيار أنظمة الروبوتات	قلق الطلبة من توقف أنظمة الروبوتات عن الدعم وتسهيل تعلمهم.		**1**	(Topal et al., 2021)

الملصقات العلمية

فهرس الملصقات

م	الاسم	عنوان الملصق العلمي	رقم الصفحات
١.	د. إيمان رضا سعيد الرويلي	مبادرة: المعلّم الصغير.	٢٦٩
٢.	د. إيمان أحمد خليل الهاشمي	السلوك الجمعي يعزز مقاصد الشريعة في الحج من منظور تربوي.	٢٧٠
٣.	د. أمل بنت علي الموسى	Lifelong learning…an investment in the future.	٢٧١
٤.	أ. ابتسام مدلول الشمري	المقاربة التعاونية في تعليم كبيرات السن: صفوف التمهيدي في مركز القصر أنموذجاً.	٢٧٢
٥.	أ. بدرية حمود الشمري	واقع التطوير المهني الإلكتروني من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم.	٢٧٣
٦.	أ. ساره علي حسين الحربي	التعلم بالنبض - كيف يخبرنا قلب الطفل اين يتعثر؟ نموذج مقترح لدمج التحليل الانفعالي الذكي كخطة علاجية للطلاب في المرحلة الابتدائية.	٢٧٤
٧.	أ. شماء سليمان محمد الجريجير	مسرّعات التعلّم القرائي في منصة مدرستي المعزّز بالذكاء الاصطناعي.	٢٧٥
٨.	أ. فاطمة قاسم جعفري	A comparative study of diastase enzyme activity in Sidr honey from Saudi Arabia, Pakistan, and Yemen.	٢٧٦
٩.	أ. وجدان محمد حسن الغامدي	From verbal to visual.	٢٧٧
١٠.	أ. مها سعيد محمد العمري	مبادرة هندسة الأوامر في البحث العلمي.	٢٧٨
١١.	أ. مها بنت ناصر بن ظافر السبيعي	نتعلم المال.. باللعب "تجربة تعليمية قائمة على اللعب في مقرر المعرفة المالية للمرحلة الثانوية".	٢٧٩
١٢.	أ. ساره طالب عبدالله الكربي	استراتيجيات التدريس الذكية ودورها في تطوير العملية التعليمية.	٢٨٠
١٣.	أ. نادية غالب الجودي	قدرات بوعي – الثانوية العشرون بالطائف.	٢٨١
١٤.	أ.عنود هطيل معاشي الرويلي	سفراء القيم - شراكة تربوية لتعزيز السلوك الإيجابي.	٢٨٢
١٥.	أ. بدرية ساير الجعيد[١] أ. فاطمة علي عتيني[٢]	مبادرة تكامل الانضباط المدرسي... مسؤولية مشتركة.	٢٨٣
١٦.	أ.منى بنت محمد لأحمدي	مبادرة حوارات قيادية (ندوة تناقش التحديات التي تواجه الجمعيات الغير ربحية بالمدينة المنورة).	٢٨٤

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

مبادرة: المعلّم الصغير

د. إيمان رضا سعيد الرويلي - جامعة الحدود الشمالية - طريف
البريد الالكتروني: Iman.Alrowili@nbu.edu.sa

يُمنح الطلبة (طلاب - طالبات) فرصة لتجربة دور المعلّم، بإعداد درس بسيط وتقديمه لزملائهم، لتعزيز الثقة والقيادة.

المقدمة:

تسعى هذه المبادرة إلى تمكين الطلبة (طلاب - طالبات) من خوض تجربة التعليم بشكل عملي، وذلك من خلال منحهم الفرصة لتقديم درس مبسّط لزملائهم، مما يعزز مهارات القيادة، والثقة بالنفس، والقدرة على التعبير، إضافة إلى رفع الدافعية اتجاه التعلم.

الرؤية:

بناء جيل قادر على التعلم الذاتي، يمتلك مهارات العرض والتواصل، ويشارك بفاعلية في العملية التعليمية.

الرسالة:

تهيئة بيئة تعليمية تفاعلية تشجع الطلبة على المبادرة، وتقدّر مواهبهم، وتفتح لهم باب الإبداع داخل الصف الدراسي.

هدف المبادرة:

الفئة المستهدفة:

طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية/المتوسطة (حسب رغبة المدرسة).

آلية التنفيذ:

1. اختيار معلم منسق - معلمة منسّقة للمبادرة.
2. ترشيح عدد من الطلبة الراغبين في خوض تجربة "المعلّم الصغير".
3. تدريبهم تدريبًا مبسطًا على مهارات الإلقاء، واستخدام الوسائل التعليمية.
4. اختيار درس مناسب وسهل لكل طالب - طالبة.
5. تخصيص ساعة تعليمية أسبوعيًا لتقديم الطالب - الطالبة الدرس أمام الصف.
6. توفير أدوات بسيطة للطالب - للطالبة مثل (وسيلة، لوحة، بطاقة، عرض).
7. في نهاية الحصة يقدم المعلم - تُقدّم المعلمة ملاحظات إيجابية بناءة.
8. تسليم شهادة "المعلّم الصغير" للطالب المشارك - للطالبة المشاركة.

النتائج المتوقعة:

- ارتفاع مستوى مشاركة الطلبة في الدروس.
- اكتساب الطلبة مهارات قيادية وتعليمية.
- زيادة الانضباط داخل الحصة نتيجة تبادل الأدوار.
- إشعال دافعية التعلم وتحسين البيئة الصفية.
- تعزيز روح المبادرة وتحمّل المسؤولية.

مؤشرات النجاح:

- عدد الطلبة المشاركين في كل فصل.
- رضا المعلمين - المعلمات عن أثر المبادرة.
- تحسّن مستوى المشاركة الصفية.
- إنتاج طلاب - طالبات لوسائل تعليمية مبتكرة.

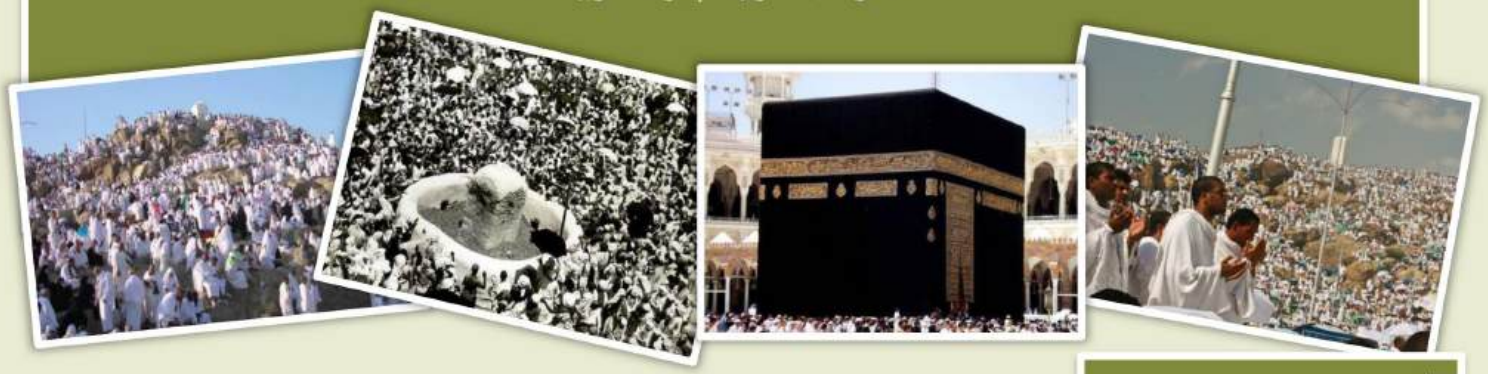
التوصيات:

استمرار المبادرة بشكل شهري، وتوسيعها لتشمل مقررات مختلفة، ومنح لقب "المعلم الصغير" لكل طالب - طالبة تتألّق خلال التنفيذ.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

السلوك الجمعي يعزز مقاصد الشريعة في الحج من منظور تربوي

إيمان أحمد خليل الهاشمي
أستاذ مشارك جامعة زايد، الإمارات العربية المتحدة



التقديم:

من المنظور التربوي، يُمثل السلوك الجمعي في الحج مدرسةً عملية لغرس قيم التعاون والانضباط والمسؤولية الجماعية. فهو يربي المسلم على ضبط السلوك، واحترام النظام، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، بما يحقق مقاصد الشريعة في تزكية الروح وترقية النفس، وبناء المجتمع المتآخي المتراحم. كما يُعد نموذجاً تطبيقيًا للتربية الإيمانية والسلوكية في الواقع العملي.

سيكولوجية الجماهير:

يرى مؤلف كتاب (سيكولوجية الجماهير) غوستاف لوبون طبيب ومؤرخ فرنسي "أن الأفراد عندما يتجمعون في جماهير يصبحون مختلفين تماماً في سلوكهم عما يكونون عليه كأفراد.
في الجماهير، يندمج الأفراد في هوية جماعية يطلق عليها اسم (الروح الجماعية). هذه الروح الجماعية تعزز من الحماسة والعاطفة وتمكن الجماهير من القيام بأعمال لا يمكن للأفراد القيام بها بشكل فردي.
يوظف الإسلام في تشريعاته الجماعية خاصة العبادات كالحج السلوك الجمعي لتأصيل قيم التوحيد وتثبيت الأخلاق وتحقيق الشعائر التعبدية لتصهر الفرد في بوتقة الإسلام فيتمثل معانيه ويتيقن حقائقه.

السلوك الجمعي:

هو تأثر سلوك الأفراد عندما يكونون في حشود جماهيرية كبيرة ومجموعات كبيرة أخرى؛ فتذوب شخصية الفرد بشخصية الجماعة المتجمهرة، فإذا كان هذا الجمهور منضبطا في أفكاره فإن السلوك الجمعي سوف يكون إيجابي.
ومن أظهر صور ذلك السلوك الجمعي هي مناسك حج بيت الله الحرام.
والحج: قصد بيت الله الحرام والمشاعر لأداء عبادة مخصوصة في زمن مخصوص بكيفية معينة.
وقد وظف القران الكريم و السنة النبوية الشريفة السلوك الجماعي لتأصيل التوحيد في النفوس وتنمية القيم الروحية وتوجيه الحشود لاداء المناسك وتعزيز التعاون فجمعيهم يلبون بلسان واحد، ويحرمون بالحج، وجمعيهم يقفون بعرفات، ويفيضون لمزدلفة، وجمعيهم يرمي الجمرات، ويتحللون، ويطوفون ويسعون، وكلها مناسك تفيض بروح الجماعة ليقوي المؤمن أخاه المؤمن فالعالم يعلم الجاهل والغني يعطي الفقير والقوي يساعد الضعيف ....

مقاصد الحج

التوحيد والإخلاص.

"وَأَتِمُّوا الْحَجَّ وَالْعُمْرَةَ لِلَّهِ" (البقرة: 196)
إفراد الله بالنية، والقول، والعمل في جميع المناسك.

الوحدة

الحج مؤتمر إسلامي عالمي يجتمع فيه المسلمون من كل مكان، في مكان واحد وزمان واحد، متوحدين في العقيدة والعبادة والقيم.

الأمن

"ومن دخلهُ كانَ آمنًا" (آل عمران: 97)
الحرم كله آمنٌ وسلام، فلا يُؤذى فيه أحد.

التزكية والتنمية

"لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ" (الحج: 28)
ينمي الحج النفس والمجتمع روحياً، واقتصادياً، واجتماعياً

الطهارة

"وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ" (الحج: 26)
طهارة المكان والنية والجوارح من الشرك والذنوب.

التيسير

"يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ" (البقرة: 185)
رفع الحرج عن المكلفين وتسهيل أداء الشعائر.

الحرية

تحرر من الشهوات، والمال، والجاه، وعبودية الشيطان، لتجديد العهد مع الله.

العدل

"الَّذِي جَعَلْنَاهُ لِلنَّاسِ سَوَاءً" (الحج: 25)
تحقيق المساواة والعدل بين الناس جميعاً في بيت الله.

تأثير السلوك الجمعي في الحشود

أهم النتائج:

- وظف القرآن الكريم السلوك الجمعي في تعميق التوحيد وصدق التوجه إلى الله.
- أسهم القرآن الكريم في ترسيخ روح العمل الجماعي، وإحياء الهمم في نفوس الحجيج لأداء مناسك الحج
- عزز السلوك الجمعي قيم التعاون وتبادل المنافع والتسابق في عمل الخيرات.
- نمى السلوك الجمعي القيم الايجابية في الحجيج وزاد من طاقات الخير فيهم.
- بلور السلوك الجمعي قيم المساواة بين طوائف البشر المختلفة وزينهم بلباس التواضع.
- أصل السلوك الجمعي مقاصد الشريعة في الحج وأعطى مستويات متقدمة من التطبيق العملي ليرجع الحاقون بالخيرات كيوم ولدتهم أمهاتهم.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

Lifelong learning…an investment in the future

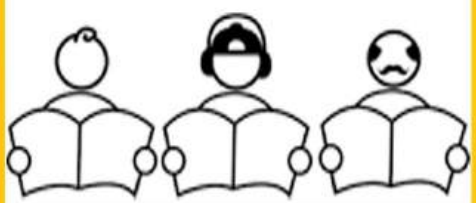
Dr. Amal Ali Al Mousa , aalmosa@ksu.edu.sa
Department of Botany and Microbiology, College of Science, King Saud University
Riyadh P. BOX 145111, ZIP, 4545 Saudi Arabia

Introduction

One of the most important challenges in creating the future of education is lifelong learning. Lifelong learning entails continuing education, both formal and informal, and making sure an individual has the knowledge and skills necessary to pursue self-education when formal schooling is over. It is commonly believed that a graduate should be able to actively pursue knowledge acquisition in addition to being competent enough to realize the need for lifelong learning. In order to increase a citizen's quality of life and economic status, purposeful self-directed learning is considered essential at every stage of adulthood.

Aims

1. Increasing Educational Opportunities for Low-Skilled and Low-Qualified Adults at Higher Risk of Poverty and Unemployment.
2. Increasing the Variety of Learning Opportunities and Methods.
3. Ensuring Quality in the Provision of Lifelong Learning Courses



Who are the beneficiaries of founding lifelong learning?

Those who are excluded from learning activities after schooling and training are the ones who would most benefit from it. They frequently fail to recognize the benefits of learning, are not well educated about their educational prospects, or are unable to recognize the connections between the learning activity's results and their social-economic advantages.

Aligning with international goals(SDGs)

The Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations, especially Goal 4(Quality Education)which emphasizes inclusive and equitable quality education for all and fostering opportunities for lifelong learning, are acknowledged to be greatly aided by LL.

Key elements of its role are as follows:

1- SDG 1: No Poverty

Lifelong learners gain skills that increase their employability and earning potential, which contributes to the reduction of poverty. It provides communities with the means to break the cycle of poverty by promoting financial literacy, entrepreneurship, and vocational training.

2- SDG 4 :High-quality education .

Ensuring comprehensive, fair, and high-quality education aligns with the goal of lifelong learning. By promoting readily accessible and diverse learning options like formal education, career training, and community-based activities, it promotes a culture of continuous skill development for people of all ages.

3-SDG 8: Good Work and Economic Development

Lifelong learning prepares workers for a dynamic workforce, which promotes economic growth. It makes it feasible for people to find rewarding employment in industries that are evolving by promoting entrepreneurship, skill development, and adaptation.

4- SDG 11: Sustainable Communities and Cities

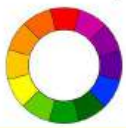
Lifelong learning fosters resilient communities and sustainable urban development. It encourages environmental awareness, civic engagement, and the acquisition of skills required for sustainable living.

5- SDG 13:Encouraging Climate Action

Lifelong learning contributes to the fight against climate change by promoting sustainable practices and environmental education. People who pursue lifelong learning become advocates for environmental preservation by lessening their ecological impact and helping communities adapt to climate change.

6- SDG 17: Developing Collaborations for the Goals

Promoting lifelong learning can help governments, academic institutions, businesses, and civil society organizations collaborate more successfully.



Why Lifelong Learning is important?

LL has numerous advantages that are felt at the individual, corporate, and national levels. Participating in LL can assist individual learners in many ways. Economically, it typically leads to higher earnings, increased employability, and higher-quality employment. Additionally, learning as an adult enhances general health and well-being. It is essential for sustainable development, active citizenship, social inclusion, and personal growth. Furthermore, LL contributes to the development of a more motivated staff, which raises job satisfaction and improves performance. Initiatives for adult education also benefit communities on a broader scale. Adult education increases economic competitiveness and GDP (gross domestic product). Positive impacts on community cohesion, the environment, and health are examples of social benefits

Lifelong learning outcomes

lifelong learning outcomes include improved adaptability, career growth, and cognitive health, which lead to greater self-reliance, confidence, and resilience. It also fosters personal fulfillment, better social connections, and improved mental well-bein ,By keeping the brain active and exposing people to new ideas and perspectives, Enhanced output. These results give people the tools they need to deal with quick changes, maintain their competitiveness in ever-changing employment marketplaces, and live more fulfilling lives

Reference's

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي : مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس(الرياض العليا)
خلال الفترة من 20 -22 رجب 1447هـ الموافق 9-11 يناير2026م

وزارة الشئون الإسلامية
Ministry of Islamic Affairs
State of Kuwait | دولة الكويت

المقاربة التعاونية في تعليم كبيرات السن .
مركز القصر للدراسات الإسلامية (صفوف التمهيدي أنموذجاً)

أ.اِبتسام مدلول الشمري
(دولـــة الكـــويت)
(معلم تربية إسلامية وعضو منتدب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
وعضو جمعية المعلمين الكويتية)

(١)

الفكرة :

تقسيم المتعلمات إلى مجموعتين أو أكثر بحسب العدد مع تعيين قارئة متمكنة في كل مجموعة تقوم بدور المعلمة الثانية لتعزيز التكرار الجماعي ودعم اكتساب المهارات .

(٢)

آلية التطبيق :

- توزيع المتعلمات إلى مجموعتين متقاربتين .
- اختيار قارئة مميزة لتكون قائدة تعليمية .
- تخصيص وقت بعد كل درس للتكرار داخل المجموعة .
- تنفيذ تحدٍّ بسيط لرفع مستوى الدافعية والالتزام .
- يتم التواصل مع الفريق الواحد في أكثر من مكان (المركز - الحديقة العامة - مسجد المنطقة من أحسن النماذج) .

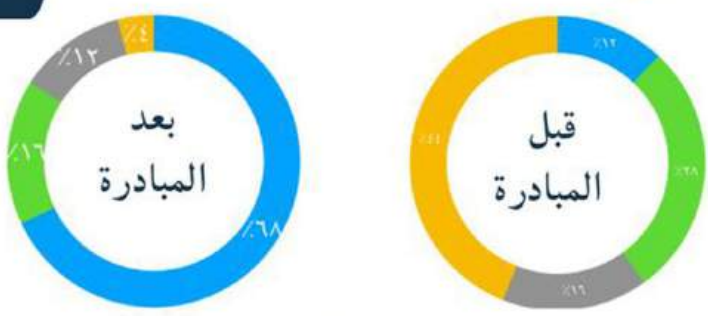
(٣)

أثر المبادرة :

أظهرت التجربة تقدماً ملحوظاً في مستوى القراءة والفهم نتيجة التكرار المنتظم والتفاعل الجماعي، مما ساهم في رفع الجودة وتعزيز الثقة لدى كبيرات السن . كذلك هذه التجربة أثمرت تبادل الزيارات المنزلية بين المتعلمات ومناقشة الدروس وإضفاء روح الألفة والمحبة فيما بينهن .

(٤)

نتائج المبادرة :



التعلّم حين يُبنى على المشاركة... يتحوّل من مهارة مكتسبة إلى أثر ممتدّ في الحياة.

zeemaan83@gmail.com

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

واقع التطوير المهني الإلكتروني من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم

أ. بدرية حمود الشمري - طالبة الدكتوراه بجامعة القصيم
Ksak8053@gmail.com

مقدمة الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم نحو برامج التطوير المهني الإلكتروني، إضافة إلى تحديد متطلبات هذه البرامج، والكشف عن الفروق في الاتجاهات بحسب بعض المتغيرات الديموغرافية. وقد جاء الاهتمام بهذا الموضوع نتيجة التطور المتسارع في تقنيات التعليم وزيادة الحاجة إلى تدريب المعلمين إلكترونياً، وخاصة بعد ظروف التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة البحث في الحاجة إلى فهم واقع التطوير المهني الإلكتروني لمعلمي صعوبات التعلّم، ومدى توفر برامج مناسبة تلبي احتياجاتهم، خاصة أن هذه الفئة تتطلب مهارات مهنية متقدمة للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية متعددة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتم اختيار عينة عشوائية مكوّنة من (70) معلماً ومعلمة من مدارس منطقة عرعر.

هدف الدراسة:

1. التعرف على اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التطوير المهني الإلكتروني.
2. تحديد متطلبات برامج التطوير المهني الإلكتروني الخاصة بهم.

نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج أن اتجاهات أفراد العينة نحو المشاركة في برامج التطوير المهني الإلكتروني جاءت إيجابية وقوية، وأن استجاباتهم حول واقع التطوير المهني كانت متقاربة ومتجانسة على الرغم من اختلاف المؤهلات العلمية والخبرات. كما أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول معظم مؤشرات الاستبانة، باستثناء فروق مرتبطة بمتغير الجنس. وأوضحت النتائج أهمية نشر ثقافة التطوير المهني الإلكتروني وتعزيز الوعي لدى معلمي صعوبات التعلّم بأهميته ودوره في تحسين ممارساتهم التربوية.

توصيات الدراسة:

أوصت الدراسة بضرورة توعية معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بأهمية التطوير المهني الإلكتروني، وتصميم برامج تدريبية مرنة تتوافق مع احتياجاتهم، وتوفير بيئات إلكترونية فعّالة تدعم التعلم المستمر، بالإضافة إلى دعم الجهات التعليمية لتوسيع استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في برامج التطوير المهني.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

التعلم بالنبض - كيف يخبرنا قلب الطفل اين يتعثر؟

نموذج مقترح لدمج التحليل الانفعالي الذكي كخطة علاجية للطلاب في المرحلة الابتدائية

966552490453
sarahpep8088@gmail.com
تقديم الأستاذة: ساره علي حسين الحربي - بكالوريوس فيزياء المملكة العربية السعودية - ادارة تعليم منطقة جازان

الهدف

تركز الدراسة على استخدام الذكاء الاصطناعي الانفعالي لفهم مشاعر طلاب المرحلة الابتدائية وتحسين تعلمهم. وتوضح الأدبيات أن الانفعالات تلعب دورًا أساسيًا في الاستيعاب والدافعية، ويقترح البحث نموذج **"التعليم بالنبض"** الذي يربط بين قراءة الانفعالات ورفع الأداء الدراسي.

مشكلة الدراسة

رغم توفر التقنية، ما زالت ملاحظة المعلم لمشاعر الطلاب تعتمد على التقدير البشري، مما يجعل الكثير من المؤشرات الانفعالية الدقيقة تمر دون ملاحظة. ولا يملك الطالب وسيلة تفهمه حالة مشاعره وتأثيرها على تعلمه. لذلك تظهر الحاجة إلى نموذج يتتبع نبض الانفعالات بدقة ويزوّد المعلم بتحليل يساعده على فهم أثرها في تحصيل الطالب وتقدمه الأكاديمي.

منهجية نموذج التعليم بالنبض

يعتمد النموذج على تتبع الانفعالات أثناء الدرس باستخدام برامج ذكاء اصطناعي، ثم يصدر بعد الحصة تقريرًا يوضح مستوى الاستقرار النفسي، ولحظات التشتت، وفترات الحماس، وأنماط الانفعالات المرتبطة بالتحصيل، مما يساعد المعلم على فهم أدق لمشاعر الطلاب ومسار تعلمهم.

الملخص

يمثل نموذج **التعليم بالنبض** توجّهًا حديثًا يوظف الذكاء الاصطناعي لتحليل مشاعر طلاب المرحلة الابتدائية وفهم أثرها على تعلمهم، مما يمنح المعلم أدوات أدق لتحسين الأداء وبناء بيئة تعليمية أكثر استقرارًا وإنسانية. ويعد هذا النموذج خطوة واعدة نحو تعليم يعتمد على فهم مشاعر الطالب الداخلية لا مجرد أدائه الظاهر.

الايجابيات

فوائد للمعلم: يساعده على فهم انفعالات الطلاب بدقة، والتدخل مبكرًا، ومعرفة ما يسبب ضعف التركيز.
فوائد للطالب: يعزز استقراره النفسي، ويرفع وعيه بمشاعره، ويخفف التوتر ليزيد تركيزه.
فوائد للمدرسة: يدعم الصحة النفسية، ويوفر بيئة تعليمية تعتمد على بيانات دقيقة، ويواكب نماذج الذكاء الاصطناعي الحديثة.

الإطار النظري

يعتمد الذكاء الاصطناعي الانفعالي على تحليل تعابير الوجه ونبرة الصوت وتغيرات أداء الطالب لرصد **نبض الانفعال**، أي حالته الشعورية المستمرة أثناء التعلم. وتوضح الدراسات أن الاستقرار النفسي يعزز التحصيل، بينما يؤدي التوتر والشرود إلى ضعف الأداء الأكاديمي.

الاشتراطات

يشترط النموذج حماية خصوصية الأطفال دون حفظ تسجيلات، وتدريب المعلمين على فهم نبض الانفعال، وضمان أن التقنية تدعم دور المعلم ولا تستبدله، مع التأكد من دقة ومصداقية التحليل.

الأهمية

اهمية النموذج تكمن في:
- رصد العلاقة بين الانفعالات والتحصيل
- الكشف المبكر عن المشكلات
- دعم المعلم ببيانات دقيقة
- وضع خطط علاجية فردية
- وتعزيز بيئة صفية مستقرة نفسيًا.

دور الذكاء الاصطناعي اثناء التحليل:

يجمع الذكاء الاصطناعي انفعالات الطلاب ويحللها، ليظهر للمعلم نقاط قوتهم وضعفهم الانفعالي ويقدّم توصيات لتحسين طريقة التدريس، مما يمنحه رؤية شاملة بعد الحصة.

دورة في التحصيل الدراسي:

معالجة معلومات الطالب: استقراره يدل على استعداد للتعلم، تذبذبه يشير إلى القلق أو ضعف التنظيم الذاتي، وارتفاعه يعكس حماسًا ودافعية عالية، وتحليل النبض يفسر صعوبات الفهم أو تراجع الأداء أو التقدم الأكاديمي.

دور المعلم بعد التحليل:

تصميم تدخلات فردية، تعزيز الاستقرار النفسي للطلاب، التخطيط للأنشطة المستقبلية، ومتابعة التقدم الأكاديمي والانفعالي، ودعم الطلاب المتأثرين بعوامل نفسية غير مرئية.

نمـــــاذج من الدراسة تم اجرائـــها كعينات اختبار للتحليل الانفعالي الذكي

نموذج (1): قراءه تحليلية لأجوبة طالبة فى مسألة رياضية، مع ترجمة الانفعالات المرتبطة بتحصيلها الدراسي:

التحليل والسلوك الملاحظ	المحتوى اللفظي	المقطع الزمني
قراءة المسألة: يتم قراءة المسألة الرياضية المعروضة على الورقة. النطق واضح وهادئ.	"المسألة الثانية، ١٨تساو٢٨ فراغ ١٠"	00:01 - 00:05
تحديد الهدف/التساؤل: سؤال مباشر وواضح يحدد المطلوب من المسألة: إيجاد العملية الرياضية (الرمز) المناسبة لتحقيق المساواة. نبرة صوت هادئة ومُفكرة.	"ايش اضع في الفراغ بحيث إنها تساوي ١٨"	00:05 - 00:09
استنتاج الحل/الوصول إلى اليقين: يتم الإجابة على السؤال بصيغة "أكيد"، مما يدل على ثقة عالية في الإجابة والوصول إلى الاستنتاج الصحيح بسرعة. نبرة الصوت تتحول إلى نبرة قرار ويقين.	"أكيد إني أحط ناقص."	00:09 - 00:12
تنفيذ الحل: يُسمع صوت القلم وهو يكتب رمز الطرح	كتابة الرمز	00:12 - 00:15
تأكيد وتبرير الحل: تقديم التبرير المنطقي والرياضي الذي يؤكد صحة الاختيار. نبرة التبرير هادئة وواثقة، وتختتم الحل.	"لأن ٢٨ ناقص ١٠ راح تساوي ١٨"	00:16 - 00:19
الربط بالتحصيل الأكاديمي	**المؤشرات الملاحظة (الصوت/الفيديو)**	**المظهر السلوكي الانفعالي**
مرتبط بتحصيل قوي: يدل على أن الطالب قام بالعملية الحسابية الذهنية بسرعة (٢٨ - ١٠ = ١٨) وأن هذه العملية مألوفة لديه، مما يعكس فهمًا راسخًا لمفاهيم الطرح الأساسية.	استخدام كلمة "أكيد" (في زمن ٠٠:١١) عند تحديد العملية الرياضية.	الثقة واليقين
مرتبط بمهارات تنظيمية جيدة: الطالب قادر على معالجة المشكلة بهدوء دون الشعور بالضغط، مما يسمح بتطبيق مهارات التفكير العليا بشكل فعال.	نبرة الصوت هادئة ومستقرة طوال فترة حل المسألة. عدم وجود تنهدات أو تردد أو علامات إجهاد معرفي.	الهدوء والتركيز

نموذج (٢): تحليل (النبض) المشاعر والسلوكيات عبر البرنامج الذكي لدى طالب يقدم تعبير وصفي:

• الفضول والاهتمام (Curiosity and Interest): • يفتح عينيه باتساع ويحدق مباشرةً في الكاميرا أو المتحدث.	• في الثواني (٠٣:٠٠-٠٦:٠٠) و(١٢:٠٠- ١٧:٠٠)، تظهر على وجهه ابتسامة عريضة ومستمرة، وعيناه تلمعان.	• في الثواني (٠٧:٠٠ - ١١:٠٠)، يعود بنظره بعيدًا. هذا التشتت اللحظي قد يشير إلى خجل طفيف أو محاولة لاسترجاع معلومة أو كلمة من قاموسه الذهني، قبل أن يعود ويستأنف الحديث المباشر بابتسامة.	• طريقة حديثه المباشرة والمبتهجة تدل على تفاعل اجتماعي سليم ورغبة في مشاركة مشاعره ومعلوماته مع المتحدث (المعلم/الشخص الذي يصور).

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

مسرّعات التعلّم القرائي في منصة مدرستي المعزّز بالذكاء الاصطناعي

شماء سليمان الجريجير
معلمة لغة انجليزية - الابتدائية الأولى - القصيم - عنيزة

1. مقدمة:

مهارات القراءة حجر الأساس في تطوير تعلم الطالبات، وقد عززت منصة مدرستي قدرات المعلمات باستخدام أدوات ذكاء اصطناعي تساعد على تسريع اكتساب المهارات القرائية، وتحسين نواتج التعلّم بطرق تفاعلية مبتكرة

2. مفهوم مسرّعات التعلّم القرائي:

مسرّعات التعلّم القرائي هي أدوات وتقنيات تعليمية رقمية مدعّمة بالذكاء الاصطناعي، تهدف إلى:

1. رفع مستوى الطالبة في مهارات القراءة بسرعة أكبر.
2. تقديم مسارات تعلم شخصية حسب مستوى كل طالبة.
3. تحليل الأخطاء الشائعة وتقديم تغذية راجعة فورية.

3. أدوات الذكاء الاصطناعي في منصة مدرستي:

أ. التحليل التلقائي لأداء القراءة
- يتعرّف على الأخطاء الصوتية.
- يقدم درجة فورية لمستوى القراءة.
- يحدد نقاط القوة والضعف.

ب. مسارات تعليم شخصية (Adaptive Learning)
- نشاطات موجهة حسب مستوى الطالبة.
- تمارين تدريجية تراعي الفروق الفردية.

ج. دعم القراءة الجهرية
- الاستماع لصوت الطالبة.
- مقارنة الأداء بالنطق السليم.

د. موارد رقمية ذكية
- بطاقات كلمات.
- مقاطع قراءة.
- أوراق عمل تلقائية.

4. تطبيقات المسرّعات داخل الحصة:

نشاط قراءة جهرية مع التحليل الفوري.
- تخصيص واجبات قرائية بناءً على أداء كل طالبة.
- لوحة متابعة الإنجاز لمراقبة تطوّر المهارات.
- جلسات علاجية فردية مبنية على بيانات الذكاء الاصطناعي.

5. الأثر الإيجابي على الطالبات:

- زيادة الطلاقة القرائية.
- ارتفاع الدافعية للتعلم.
- تحسن الفهم القرائي.
- دعم الطالبات منخفضات الأداء.
- تعزيز التعلم الذاتي داخل وخارج المدرسة.

6. التوصيات:

- التكامل بين دور المعلمة وأدوات الذكاء الاصطناعي.
- استخدام التقارير الذكية لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة.
- تدريب الطالبات على التفاعل بفعالية مع النشاطات القرائية الذكية.

7. الخاتمة:

يعد دمج مسرّعات التعلّم القرائي في منصة مدرستي والمعززة بالذكاء الاصطناعي خطوة رائدة نحو تحسين تعلم اللغة الإنجليزية والعربية في المرحلة الابتدائية، وتحقيق تعليم أكثر تخصيصًا وكفاءة.

وزارة التعليم
Ministry of Education

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية – فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 – 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 – 11 يناير 2026م

A comparative study of diastase enzyme activity in Sidr honey from Saudi Arabia, Pakistan, and Yemen

By
Fatima Qassem Jaafari
Jazan Education Directorate
fatmtjfry241@gmail.com

Introduction: Honey is a natural product produced by bees. It is a sweet and highly viscous product. Honeybees collect flowers nectar or plant-sucking insects' secretions and secrete their enzymes to make honey. One of the main enzymes in honey is diastase. Among the most important of these enzymes is diastase, a key indicator of honey quality and freshness, as it breaks down starch into simpler sugars. Levels of this enzyme vary depending on the nectar source, environmental and geographical conditions, storage methods, and temperature.

Objective of the study: This research aimed to evaluate the diastase enzyme activity in four types of Sidr honey from different regions: Southern Saudi Sidr Honey (SSSH), Sidr Grape Honey (ASH) , Pakistani Honey (PSH)and Yemeni Honey (YSH).

Methodology: Samples were collected and stored at 4°C, then analyzed using UV-VIS at 660 nm. Solutions were prepared, and the decrease in iodine solution absorption over time was measured. The diastase number (DN) was then calculated using the equation: DN = 300 ÷ time in minutes, which measures the amount of starch solution hydrolyzed by the enzyme in 1 gram of honey over one hour at 40°C.

Results: The results showed a clear difference in diastase enzyme activity among the four species: In this study, we measured the diastase enzyme's action in four types of Sidr honey, South Saudi Sidr honey, Anab Sidr honey, Pakistani (Kashmiri) Sidr honey and Yemeni Sidr honey by using UV / VIS Spectroscopy system. The mean values were **32.37** IU/kg, **26.86** IU/kg, **17.28** IU/kg and **16.37** IU/kg respectively.

Conclusion: Honey The study concluded that the southern Sidr honey is the highest in quality and freshness among the four types according to the activity of the diastase enzyme, while the rest of the types had a lower activity but within the acceptable limits of quality. The study recommends further analyses, including measuring hydroxyl methyl furfural (HMF) and water content, to enhance the assessment of honey quality, as these indicators are related to storage, temperature, and ripening stage factors.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

FROM VERBAL TO VISUAL BY

T. Wejdan Mohammad Hassan Alghamdi

إدارة تعليم جدة - البريد الالكتروني: smiling-tears@windowslive.com

THE CONCEPT

It is about the visual sketch The concept of visual sketch is to transfer the written or verbal words to images.

All of us as a teachers we want our student to retain what they learn . sketchnote will help them to understand , memorize , retain the ideas and communicate simply.

it is NOT about art just doodling and record thoughts with use pen , paper and IMAGINATION.

From this perspective, I have adopted this idea as a fundamental strategy in learning English classes across various levels., it can be applied as a way of studying in many fields.

WHAT IS THE PURPOSE OF USING VISUAL SKETCH IN LEARNING.

1. It helps the student to analyses the complicated information to simple and clear one. It improves the brain to engage both verbal + visual parts.
2. it helps us as , a language teacher to convey the meaning of long, written and verbal material, simply without using translation for every single word.
3. It helps the student to use the upper thinking skills, like problem-solving, analyzing, summarizing and evaluating , it increase the creativity and the student will be proud of themselves
4. It's easy for a student to memorize retain, and remember the information which visualized more than written form.

HELPFUL APPLICATION AND WEBSITES

1. THENOUNPROJECT.COM
2. Verbalto visual.com
3. PROCREATE
4. SKETCHES PRO
5. GOOD NOTE
6. NOTABLITY
7. IBIS PAINT X
8. PAPER DEMO
9. SKECHBOOK

GRAPH

SCAN ME
samples

THE RESULTS :

1- improved class participation
2- enhance student understanding and concentration
3-gain the critical thinking and evaluate what are main points and what are th key element
4-the student apply this strategy on other subject as a way of studying

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي : مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

مبادرة هندسة الأوامر في البحث العلمي

أسم المشاركة : مها سعيد محمد العمري - إدارة تعليم جدة - (متوسطة وثانوية الموهوبات)
mhawe66@hotmail.com

فكرة المبادرة

في ظل التحولات المتسارعة نحو الاقتصاد المعرفي، وانعكاس ذلك على متطلبات التعليم والبحث والابتكار، تأتي مبادرة هندسة الأوامر في البحث العلمي باستخدام استراتيجية (6W&2H) كخطوة نوعية لتمكين الطالبات الموهوبات من توظيف الذكاء الاصطناعي بوعي بحثي عميق.
تعتمد المبادرة على تدريب الطالبات على صياغة أوامر بحثية دقيقة توجّه الذكاء الاصطناعي ليقدّم معلومات موثوقة ومحللة، متجاوزًا المخرجات العامة إلى محتوى بحثي متين يدعم التفكير التحليلي والاستدلال العلمي. وبذلك تضع المبادرة الأساس لبناء قدرات بحثية مبتكرة تسهم في إنتاج حلول علمية قابلة للتطبيق تخدم المجتمع وتواكب طموحات رؤيةالمملكة 2030 في الريادة المعرفية والتحول الرقمي

أهداف المبادرة

1- تنمية مهارات هندسة الأوامر لدى الطالبات الموهوبات لاستخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية.
2-رفع جودة الإنتاج البحثي وزيادة القدرة على صياغة مشاريع علمية مبتكرة.
3-تعزيز مهارات التفكير الإبداعي والرقمي بما يتوافق مع متطلبات المستقبل.
4-تمكين الطالبات من توظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات وحل المشكلات البحثية.
5-دعم الاتجاه نحو اقتصاد معرفي من خلال بناء جيل قادر على الابتكار والإنتاج العلمي.

أهمية المبادرة

تتمثل المشكلة في ضعف توظيف الطالبات الموهوبات لمهارات البحث العلمي الحديثة، وقلة الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في إنتاج بحوث مبتكرة، مما يحد من تنمية قدراتهن الإبداعية ومواكبتهن لمتطلبات المستقبل.

الفئة المستهدفة

طالبات المرحلة المتوسطة

ألية التنفيذ

التطبيق القبلي:
- o تنفيذ استبانة قبليّة لقياس المعرفة السابقة بهندسة الأوامر.
- o تكليف الطالبات بإعداد تقرير بحثي مبدئي دون تدريب.

تنفيذ البرنامج التدريبي:
- o جلسة 1: مدخل إلى هندسة الأوامر في البحث العلمي.
- o جلسة 2: تدريب عملي على صياغة الأوامر المرتبطة بمشكلة البحث وفرضياته.
- o جلسة 3: توظيف الأوامر في مراجعة الأدبيات وتحليل البيانات.
- o جلسة 4: توثيق المصادر وتجنب الاعتماد الكلي على الذكاء الاصطناعي.
- o جلسة 5: إعداد مشروع بحثي مصغر.
- o جلسة 6: عرض المشاريع البحثية ومناقشتها.

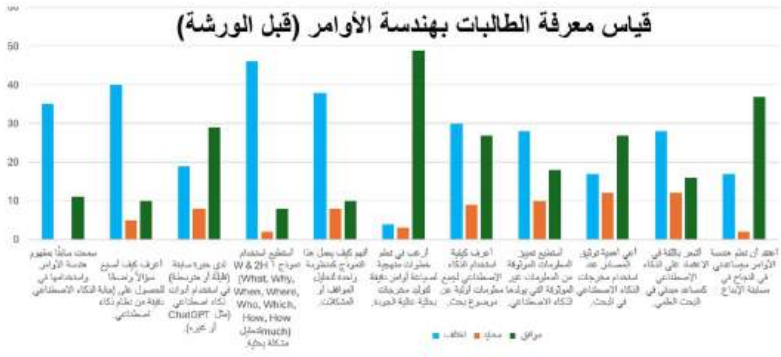
التطبيق البَعدي:
- o تنفيذ اختبار/روبرك بعدي لقياس جودة التقارير البحثية النهائية.
- o تطبيق الاستبانة البعدية لقياس رضا الطالبات واستفادتهن.

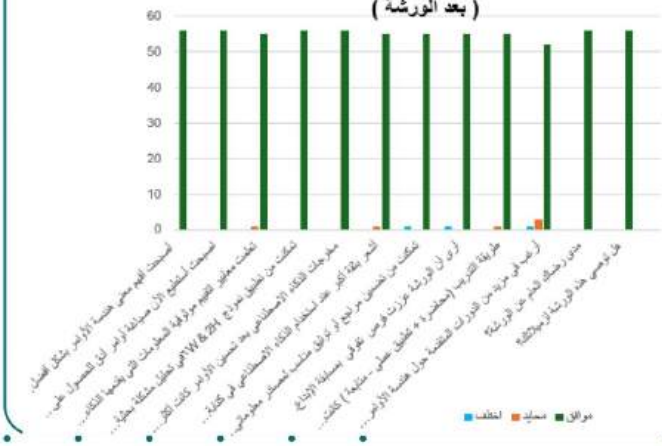
مؤشرات النجاح

القيمة المستهدفة	المؤشر المحقق	الهدف
90%	استطعن 92% من	استخدام هندسة الأوامر
80%	78% من المشاريع مصنفة	جودة البحث العلمي
85%	أظهرن تحسّنًا 88%	التفكير الإبداعي
مشروع (50)	مشروع منجز 56	الإنتاج العلمي
75%	من الطالبات 73%	تقديم حلول مبتكرة

النتائج

- 1- تحسّن ملحوظ في جودة البحوث والمشاريع العلمية المقدمة من الطالبات.
- 2- اكتساب الطالبات مهارة استخدام هندسة الأوامر وأدوات الذكاء الاصطناعي بثقة وفاعلية.
- 3- ارتفاع مستوى الإبداع وتحليل المعلومات وحل المشكلات.
- 4- زيادة الدافعية لدى الطالبات نحو الابتكار والبحث العلمي.
- 5- تعزيز جاهزية الطالبات لمهارات المستقبل الداعمة للاقتصاد المعرفي.





المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة ٢٢ - ٢٠ رجب ١٤٤٧ ه الموافق ١١ - ٩ يناير ٢٠٢٦م

وزارة التعليم
Ministry of Education

نتعلم المال.. باللعب

تجربة تعليمية قائمة على اللعب في مقرر المعرفة المالية للمرحلة الثانوية

أ/ مها بنت ناصر بن ظافر السبيعي - بكالوريوس إدارة أعمال دولية - المملكة العربية السعودية - إدارة تعليم تبوك - الثانوية الثانية الوجه
m_mr_77@hotmail.com

المُقدّمة

تعد لعبة بناء المعرفة المالية تجربة مبتكرة تعليمية قائمة على التفاعل المباشر بين الطالبات، بما يعزز تطبيق المفاهيم المالية

الهدف

تهدف هذه التجربة إلى تبسيط المفاهيم المالية وتحويلها إلى ممارسات تطبيقية قابلة للتطبيق داخل الصف وفي المنزل مع الأسرة.

خلفية التجربة

تأتي هذه الفكرة استجابة لصعوبة استيعاب العديد من الطالبات لمادة المعرفة المالية لما تحتويه من مصطلحات جديدة، مما يؤدي إلى الخلط وضعف القدرة على توظيف المفاهيم في المواقف المختلفة. لذا تسهم اللعبة في تبسيط المفاهيم وتحويلها إلى خبرات محسوسة تساعد الطالبة على الفهم والتطبيق بفاعلية.

مخرجات التجربة

المخرج النهائي للتجربة تمثّل في لعبة تعليمية مالية مبتكرة، أثبتت فاعليتها تربويا وقابليتها للتطبيق والتوسع

- مهارات التواصل
- مهارات التفكير واتخاذ القرارت
- مهارات المعرفة المالية
- مهارات سلوكية وتنظيمية

آلية التنفيذ

١- التخطيط والإعداد	٢- إشراك المجموعات	٣- اللعب والممارسة	٤-التقييم والتوثيق
خطة الإعداد ومواد التهيئة	صور تنظيم المجموعات	تسجيلات من خطوات التنفيذ	تقارير التوثيق العلمي

التحديات

١.مواءمة المفاهيم المالية مع سيناريوهات لعب تمكّن الطالبات من تطبيقها عمليًا.

٢.تفاوت المعرفة المالية المسبقة لدى الطالبات والحاجة إلى تبسيط المفاهيم بما يناسب المرحلة العمرية

٣.تنظيم وقت الحصة ومحدودية نسخ اللعبة وضمان مشاركة جميع الطالبات.

الحلول

١.تحويل المفاهيم المالية إلى مواقف لعب مبسطة ذات أهداف تعليمية واضحة.

٢.تقديم تهيئة مسبقة وإعادة صياغة المفاهيم بلغة مبسطة تراعي خصائص المرحلة العمرية.

٣.اعتماد تنظيم تعاوني قائم على تقسيم الطالبات إلى مجموعات، واستخدام مؤقت زمني، وإشراك الطالبات في الملاحظة والنقاش لضمان فاعلية التنفيذ

مؤشرات الأداء للتجربة

تم قياس نجاح التجربة من خلال الملاحظة الصفية، ومتابعة الأداء ومقارنة مستوى الفهم والمشاركة

الخاتمة

أثبتت تجربه اللعبة فاعليتها في تبسيط مفاهيم المعرفة المالية وتحويلها من محتوى نظري إلى ممارسات تطبيقية عززت الفهم والدافعية لدى الطالبات، كما أظهرت التجربة قابليتها للتوسع خارج إطار المقرر المدرسي لتكون فاعلة في نشر الوعي المالي في المجتمع

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

استراتيجيات التدريس الذكية ودورها في تطوير العملية التعليمية

أ. ساره طالب عبدالله الكربي - الإداره العامه للتعليم بمنطقة نجران
saraaaah20202@gmail.com

المقدمة | Introduction

يشهد التعليم تطورًا متسارعًا نتيجة التحول الرقمي، مما أدى إلى ظهور استراتيجيات تدريس ذكية تعتمد على الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة لتحسين جودة التعلم.

مفهوم التدريس الذكي | Smart Teaching

هي استراتيجيات تعليمية توظف الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات لتقديم تعلم مرن ومخصص.

الأهداف | Objectives

أبرز الاستراتيجيات | Key Strategies

الأدوات التقنية | Digital Tools

النتائج والتوصيات | Results & Recommendations

1. زيادة التفاعل والتحصيل الدراسي
2. أهمية تدريب المعلمين
3. توفير بنية تقنية داعمة

الخاتمة | Conclusion

تمثل استراتيجيات التدريس الذكية مستقبل التعليم الحديث، وتسهم في بناء بيئة تعليمية مبتكرة ومستدامة.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

قدرات

ملخص فكرة مبادرة
«قدرات بوعي - الثانوية العشرون بالطائف»

أ.نادية غالب الجودي - وكيلة الشؤون التعليمية والمدرسية بالثانوية العشرون
Nadoshah2016@gmail.com

منطلق المبادرة:

تنطلق مبادرة «قدرات بوعي» من رؤية تربوية تؤكد أن رفع نواتج التعلم في اختبار القدرات لا يتحقق بالتدريب التقليدي أو كثافة الحل فقط، بل عبر بناء مهارات التفكير، وتعزيز الوعي بطبيعة الاختبار، ومعالجة الجوانب الذهنية والنفسية المصاحبة له. وقد جاءت فكرة المبادرة وتصميمها من وكيلة الشؤون التعليمية والمدرسية بالثانوية العشرون بالطائف، الأستاذة نادية غالب الجودي، استنادًا إلى خبرتها الميدانية في متابعة الأداء الأكاديمي لطالبات المدرسة، وتحليل واقع نتائج اختبار القدرات، وما يصاحبه من تفاوت في المستويات وارتفاع القلق الاختباري.

دوافع التنفيذ:

الفئة المستهدفة :

طالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي، مع مراعاة الفروق الفردية، وتصنيف الطالبات إلى مستويات تدريبية (منخفض - متوسط - مرتفع) بناءً على اختبارات تشخيصية.

الهدف العام :

رفع متوسط نواتج التعلم في اختبار القدرات بنسبة لا تقل عن 20% بنهاية العام الدراسي، وبناء طالبة واثقة ومهيأة للتعامل مع الاختبارات الوطنية.

مرتكزات المبادرة:

1. التشخيص الدقيق لمستوى الطالبة.
2. التدريب المنهجي لمهارات التفكير الكمي واللفظي.
3. الدعم الذهني والنفسي وبناء الثقة.
4. التطبيق العملي عبر اختبارات محاكية وتحليل أخطاء.

منهجية التنفيذ :

تنفذ المبادرة عبر مسارات متكاملة تشمل: مسارًا تشخيصيًا، ومسارًا تدريبيًا أسبوعيًا داخل المدرسة، ومسارًا ذهنيًا ونفسيًا بالتعاون مع المرشدة الطلابية، ومسارًا تطبيقيًا قائمًا على المحاكاة والتقييم المرحلي.

التميّز والاستدامة :

تتميّز المبادرة بكونها واقعية وقابلة للتنفيذ، متكاملة تربويًا ونفسيًا، قابلة للتطبيق السنوي، ونموذجًا مدرسيًا قابلًا للتعميم على مدارس محافظة الطائف.

الأثر المتوقع:

1. تحسن ملموس في نتائج اختبار القدرات.
2. رفع مستوى الثقة والاستعداد الذهني.
3. تعزيز جاهزية الطالبات للمرحلة الجامعية.
4. دعم تميز الثانوية العشرون بالطائف أكاديميًا.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

سفراء القيم - شراكة تربوية لتعزيز السلوك الإيجابي

أ. عنود هطيل معاشي الرويلي - ماجستير توجيه وإرشاد نفسي وتربوي - حفر الباطن
noody6522@hotmail.com

تمهيد:

يعد برنامج السلوك الإيجابي من أهم برامج التوجيه والإرشاد في المدارس، كما تعد قيمه عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية الطلبة وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي داخل البيئة المدرسية. وتشير الأدبيات التربوية إلى أهمية تبني مبادرات تشاركية تسهم في تعزيز السلوك الإيجابي من خلال تمكين الكادر التعليمي وتفعيل دوره الإرشادي داخل المدرسة.

مشكلة المبادرة:

- وجود بعض السلوكيات غير المرغوبة داخل البيئات المدرسية والاعتماد الكلي على الموجه الطلابي في تعزيز القيم لدى الطلبة.
- الحاجة إلى نماذج تطبيقية تشاركية لغرس القيم السلوكية.

هدف المبادرة:

التعرف على فاعلية مبادرة سفراء القيم في تعزيز السلوك الإيجابي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تمكين المعلمات كسفيرات للقيم.

منهجية التنفيذ:

- المنهج المستخدم: منهج وصفي تطبيقي.
- الفئة المستهدفة: طالبات المرحلة الثانوية
- آلية التنفيذ: اختيار مجموعة من القيم السلوكية الإيجابية، وتوزيعها على المعلمات (سفيرات القيم) وتقديم الأنشطة المقترحة، والمتابعة الميدانية للسلوكيات ثم تكريم الطالبات المتميزات سلوكيًا والمعلمات المشاركات.

أدوات قياس الأثر:

- الملاحظة المباشرة للسلوكيات
- مقياس ليكرت الخماسي

نتائج المبادرة:

أُجريت المقاييس على عيّنتين مكوّنتين من (16) معلمة و (50) طالبة، وأظهرت النتائج أن غالبية الاستجابات جاءت ضمن مستوى الموافقة، مما يعكس أثرًا إيجابيًا واضحًا للمبادرة على الجوانب السلوكية، الاجتماعية، النفسية، والأكاديمية، ويدعم فاعليتها كإحدى المبادرات التربوية الداعمة للبيئة المدرسية الإيجابية.

التوصيات:

تعميم المبادرة على مدارس ومراحل تعليمية أخرى، ودمج المبادرة ضمن برنامج السلوك الإيجابي المدرسية.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

وزارة التعليم
Ministry of Education

مبادرة تكامل الانضباط المدرسي... مسؤولية مشتركة

الأستاذة: بدرية ساير الجعيد مديرة المدرسة -الأستاذة: فاطمة علي عتيني - وكيلة المدرسة
المتوسطة السابعة والثانوية الثامنة بالحوية - إدارة تعليم الطائف
bb.moon33322@gmail.com

الهدف العام للمبادرة:

تعزيز منظومة الانضباط المدرسي من خلال توضيح التكامل بين التشكيلات المدرسية (الإدارة - التوجيه الطلابي - الموجه الصحي - منسق الأمن والسلامة - الإداريات - المعلمات - ولي الأمر) لضمان متابعة دقيقة للغياب والسلوك وتسهيل تطبيق إجراءات المواظبة وفق قواعد السلوك والمواظبة 1447هـ.

الأهداف التفصيلية للمبادرة

1. توضيح أدوار كل تشكيل مدرسي في متابعة الغياب والحالات السلوكية وفق المواد (31-35) من قواعد السلوك والمواظبة.
2. رفع مستوى التزام الطالبات بالانضباط عبر برامج وقائية وتوعوية.
3. تطوير آلية دقيقة لتوثيق الغياب ضمن سجلات المعلمات والمنصات المعتمدة (نور - مدرستي)
4. تحسين سرعة وكفاءة التواصل مع ولي الأمر عند حدوث الغياب أو المخالفات.
5. تفعيل لجنة التوجيه الطلابي في متابعة الحالات وفق الإجراءات التربوية العلاجية.
6. إعداد لوحات ومحتويات تثقيفية تشرح خطوات المواظبة وأدوار التشكيلات المدرسية.
7. خفض نسبة الغياب بدون عذر من خلال خطط تدخل مبكر.
8. رفع كفاءة عمليات التقويم والتوثيق بما يتوافق مع دليل المبادرات 1447هـ.

الفئة المستهدفة

آلية التنفيذ:

1. مرحلة الإعداد
جمع الأدلة والتعاميم
2. مرحلة التخطيط
وضع خطة عمل وتوزيع المهام
3. مرحلة التنفيذ
الاجتماعات وعقد ورش عمل
4. مرحلة التقييم
تقييم ذاتي لفريق العمل

مؤشرات الأداء

كمّية
- نسبة الحضور اليومية.
- عدد حالات الغياب بدون عذر.
- معدل انخفاض الغياب.
- عدد محاضر لجنة التوجيه.
- عدد إشعارات ولي الأمر المرسلة يومياً.

مؤشرات الأداء

نوعية
- التزام الإدارية المسؤولة برصد الغياب أولاً بأول.
- مستوى التفاعل بين المدرسة والأسرة.
- جودة تنفيذ الإجراءات التربوية.

مؤشرات الأداء

شواهد التنفيذ
- صور اجتماعات اللجنة.
- تقارير الغياب الأسبوعية.
- نشرات ولوحات للتعريف بأدوار التشكيلات.
- خطط علاجية لحالات الغياب المرتفع.
- حضور ولي الأمر - محاضر التوجيه الطلابي.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول
المملكة العربية السعودية - فندق راديسون وريزيدنس الرياض العليا
خلال الفترة 20 - 22 رجب 1447 هـ الموافق 9 - 11 يناير 2026م

المبادرات الاجتماعية ودورها في رفع جودة الخدمات والمخرجات في القطاع الثالث (الجمعيات الغير ربحية)

الأستاذة/ منى بنت محمد الاحمدي
خبير معتمد بالإدارة والتخطيط الإستراتيجي - مشرفة إدارية بمدارس المنورة
المدير التنفيذي المكلف ورئيسة لجنة المبادرات في جمعية الإدارة القيادية للموارد البشرية
مدربة متعاونة لدى مؤسسة الملك
Mona_alahmadi_mm@outlook.com

• المقدمة:

يُعدّ القطاع غير الربحي أحد الركائز الأساسية للتنمية الاجتماعية المستدامة، إذ تسهم المبادرات الاجتماعية في سدّ الفجوات الخدمية وتحسين جودة الحياة، من خلال الابتكار والاستجابة الفاعلة لاحتياجات المجتمع، بما ينعكس إيجابًا على جودة الخدمات وكفاءة المخرجات.

• أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

- دعم صُنّاع القرار في الجمعيات غير الربحية.
- رفع كفاءة استخدام الموارد.
- تحسين رضا المستفيدين.
- الإسهام في تحقيق مستهدفات التنمية المستدامة.

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- إبراز دور المبادرات الاجتماعية في تحسين جودة الخدمات.
- توضيح علاقتها برفع كفاءة المخرجات.
- تعزيز مفهوم قياس الأثر الاجتماعي.
- دعم المبادرات المستدامة والابتكارية.

• مشكلة الدراسة:

تواجه بعض الجمعيات غير الربحية تحديات تتمثّل في ضعف جودة الخدمات، وغياب مؤشرات أداء واضحة، ومحدودية قياس الأثر الاجتماعي، والاعتماد على أساليب تقليدية في تنفيذ المبادرات.

• منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل نماذج لمبادرات اجتماعية ناجحة وربطها بمؤشرات الأداء والجودة.

• دور المبادرات الاجتماعية في تحسين الجودة:

تسهم المبادرات الاجتماعية في:

- تحسين الكفاءة التشغيلية.
- رفع جودة الخدمات عبر الابتكار والشراكات.
- تعزيز الاستدامة والأثر طويل المدى.
- تمكين المستفيدين بدلًا من الحلول المؤقتة.

• مؤشرات قياس الأثر:

- عدد المستفيدين.
- مستوى الرضا.
- جودة المخرجات.
- استدامة المبادرة.
- كفاءة الموارد.

• النتائج المتوقعة:

- تحسين جودة الخدمات الاجتماعية.
- تعزيز الثقة المجتمعية بالقطاع غير الربحي.
- رفع كفاءة الأداء المؤسسي.
- تحقيق أثر اجتماعي مستدام.

• التوصيات:

- تبنّي المبادرات المبنية على الاحتياج الفعلي.
- استخدام مؤشرات أداء قابلة للقياس.
- تعزيز الشراكات مع القطاعين الحكومي والخاص.
- الاستثمار في بناء القدرات البشرية..

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X(Online)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066(Online)

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031(Online)

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)

www.kefeac.org/#magazine