

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

**International Journal of
Educational and
Psychological
Studies**



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثالث عشر العدد الرابع، آب 2024

رئيس التحرير

الدكتور حسن محمد العمري، جامعة نزوى- عُمان

فريق التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار، جامعة الأقصى - فلسطين
الأستاذ الدكتور عمر حسين العمري، جامعة مؤتة- الأردن
م. سوزان السلايمة، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن
أ. تقى مقدادي، تدقيق لغوي، رفاة للدراسات والأبحاث- الأردن

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية - الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضامن الخوالدة	جامعة آل البيت - الأردن
الأستاذ الدكتور ماجد زكي الجلاذ	جامعة العين- الإمارات
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها- مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة- مصر
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة- العراق
الأستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسى	جامعة مؤتة- الأردن
الأستاذ الدكتور منيرة محمود الشرمان	جامعة اليرموك- الأردن
الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	الجامعة الهاشمية- الأردن
الأستاذ الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة- السعودية
الأستاذ الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن
الأستاذ الدكتور ايمان عباس علي الخفاف	الجامعة المستنصرية- العراق
الأستاذ الدكتور سامر جميل رضوان	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الأستاذ الدكتورة ياسرة محمد أيوب أبو هدروس	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتور عبدالسلام موسى العديلي	جامعة آل البيت- الأردن
الأستاذ الدكتورة سامية رحال	جامعة حسيبة بن بو علي- الجزائر
الأستاذ الدكتورة نايفة قاسم علي	جامعة طرطوس- سوريا
الأستاذ الدكتور إبراهيم أحمد الزعبي	جامعة آل البيت- الأردن

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور حسن عبد الله النجار	جامعة الأقصى- فلسطين
الأستاذ الدكتورة أفنان نظير دروزه	جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
الأستاذ الدكتور حاكم موسى الحسنوي	وزارة التربية- العراق
الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري- السودان
الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة- السعودية
الدكتورة سهير سليمان الصباح	جامعة القدس- فلسطين
الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة الشعب (كاليفورنيا)- الولايات المتحدة
الدكتور أحمد محمد الفواعير	جامعة نزوى- سلطنة عُمان
الدكتور ناطق جزاع الكبيسي	جامعة بغداد- العراق
الدكتور نائل محمد قرقرز	جامعة القصيم- السعودية
الدكتور أحمد محمد نجادات	جامعة اليرموك- الأردن
الدكتور محمد صالح بني هاني	جامعة اليرموك- الأردن

التعريف بالمجلة

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دورية مفهرسة ومحكمة تصدر في ستة أعداد سنوياً عن مركز رفاذ للدراسات والأبحاث.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى نشر البحوث المحكمة في القضايا التربوية والنفسية بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة، وتنشيط حركة البحث العلمي في هذه القضايا عربياً ودولياً، وفق معايير مهنية عالمية متميزة، بمشاركة نخب من أعضاء ومحكمين دوليين متميزين، والمشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الهادفة والنوعية، التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي، المحلية والعالمية، لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.

عنوان المراسلة:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

رفاد للدراسات والأبحاث- الأردن

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street -21166 Irbid – Jordan

Tel: +962-27279055

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com

Website: <https://www.refaad.com/Journal/Index/3>

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا
تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها



A Clarivate
Analytics
company



أولاً: تسليم الورقة البحثية:

- يتم إرسال الورقة البحثية ومرفقاتها إلى المجلة عن طريق نظام **التسليم الإلكتروني** بالمجلة، أو عن طريق البريد الإلكتروني الخاص بالمجلة (editoreps@refaad.com)
- يتم إعلام المؤلف باستلام الورقة البحثية.

ثانياً: المراجعة:

1. الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة البحثية للنظر فيما إذا كانت مطابقة لقواعد النشر الشكلية ومؤهلة للتحكيم.
- تُعتمد في الفحص الأولي شروط مثل: ملاءمة الموضوع للمجلة، ونوع الورقة (ورقة بحثية أم غير بحثية)، وسلامة اللغة، ودقة التوثيق والإسناد بناء على نظام التوثيق المعتمد في المجلة، وعدم خرق أخلاقيات النشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وبنتيجة الفحص الأولي.
- يمكن للمجلة أن تقوم بما يُعرف بمرحلة "استكمال وتحسين البحث"، وذلك إذا ما وجد. أن الورقة البحثية واعدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات ما قبل التحكيم، وفي هذه المرحلة تقدم للمؤلف إرشادات أو توصيات ترشده إلى سبل تحسين ورقته بما يساعد على تأهيل الورقة البحثية لمرحلة التحكيم.

2. التحكيم:

- تخضع كل ورقة بحثية للمراجعة العمياء المزدوجة (إخفاء أسماء الباحثين والمحكميين).
- يُبلغ المؤلف بتقرير من هيئة التحرير يبين قرارها.
- دفع رسوم التحكيم والنشر كما هو موضح في موقع المجلة.
- تُرسل خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والتعديلات المطلوبة إن وجدت، ويُرفق معه تقارير المراجعين أو خلاصات عنها.

3. إجراء التعديلات:

- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً إلى نتائج التحكيم ويعيد إرسالها إلى المجلة، مع إظهار التعديلات، كما يُرفق في ملف مستقل مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته عن جميع النقاط التي وردت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.

4. القبول والرفض:

- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً إلى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة والتعديلات المطلوبة من قبل المحكمين.
- إذا أفاد المحكم بأن الباحث لم يقم بالتعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة أخيرة للقيام بها، وإلا يرفض بحثه ولا ينشر في المجلة ولا يتم استرجاع رسوم النشر.

ثالثاً: القواعد الشكلية:

1. **ملدعة الموضوع:** أن يقع موضوع الورقة البحثية ضمن نطاق اهتمام المجلة.
2. **عنوان الورقة البحثية:** يكون باللغتين العربية والإنجليزية، كما يجب أن يتعلق العنوان بهدف الورقة البحثية. مع تجنب الاختصارات والصيغ قدر الإمكان.
3. **الباحثين:** كتابة الأسم الكامل ومكان العمل وعنوان البريد الإلكتروني للمؤلف الرئيس ولجميع المؤلفين الموجودين في الورقة البحثية باللغتين العربية والإنجليزية.
4. **الملخص:** يجب أن تتضمن جميع الأبحاث على ملخصات باللغتين العربية والإنجليزية تكون معلوماتها متطابقة، عدد الكلمات في كل ملخص (150-250) كلمة. ويجب أن تحتوي على العناصر الآتية على شكل فقرات كل على حدة: الأهداف، والمنهجية، والنتائج، وخلاصة الدراسة، كما يجب إضافة 3-5 من الكلمات المفتاحية باللغتين العربية والإنجليزية.
5. **المقدمة:** يتضمن هذا القسم خلفية الدراسة وأهدافها وملخصاً للأدبيات الموجودة والدوافع ولماذا كانت هذه الدراسة ضرورية.
6. **الجدول والرسوم البيانية:** تُعرض الجداول والرسوم البيانية بطريقة واضحة ومناسبة كما هو موضح بقالب المجلة.
7. **النتائج:** يتضمن هذا القسم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.
8. **المصادر والمراجع:** يلتزم المؤلف بقواعد التوثيق المقررة في المجلة لأصول الإسناد والعرض الببليوغرافي حسب نظام APA.
9. **الحجم:** يلتزم المؤلف بعدد الصفحات بحيث لا تزيد الورقة البحثية عن 30 صفحة بما فيها الملخص وصفحة العنوان وقائمة المراجع.

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
1	دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة	656
2	أثر استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تدريس مادة الحاسب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي	676
3	أثر تقديم الرعاية للأفراد ذوي الإعاقة على جودة حياة مقدمي الرعاية في دولة الكويت	694
4	التعاطف الذاتي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية	711
5	مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين	728
6	درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية	742
7	تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية Chat GPT في التعليم	759
8	أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية في قواعد اللغة العربية	776
9	أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية	787
10	التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف	797

افتتاحية العدد

بسم الله العلي الكريم الاكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،،،،

يسعدني أن أقدم هذا العدد الرابع من المجلد الثالث عشر من العام 2024، من المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، والذي احتوى على عدد من الأبحاث المهمة والمتنوعة في فروع التربية المختلفة، حيث تميزت الأبحاث بالرصانة والحدثة، وقد شارك فيها عدد من الباحثين من مختلف فروع التربية، أثروا المكتبة التربوية بفيض من العلم والمعرفة.

اللهم لك الحمد كله والشكر كله، الذي يسر لنا إتمام هذا العدد بمنه وتوفيقه، نسأل الله تعالى أن يكون خالصاً لوجهه الكريم، وأن يكون في ميزان حسنات كل من ساهم في إتمامه.

وها أنا أكرر النداء مرة تلو المرة، لأصحاب الهممة، علماء الأمة وورثة الأنبياء، من التربويين والباحثين والعلماء الأكاديميين في العالم، في مجالات التربية وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب، الذي باركه الله ورسوله، لنشر إبداعاتهم العلمي ونتائج فكرهم التربوي، في الأعداد القادمة لهذه المجلة، طاعة لله، وطمعاً في الأجر والمثوبة، ودعمًا للعلم والمعرفة والخير والنور، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوتني هنا، أن أسجل شكري وعظيم تقديري، لأصحاب الأيادي البيضاء الذين ساهموا بفكرهم ونتائجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والسادة المحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم يوم القيامة، وأن ينفذ بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين والمسؤولين في مجالات التربية.

إنه ولي ذلك والقادر عليه.

رئيس هيئة التحرير

د. حسن العمري

(الأبحاث)

دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة

The Role of Organizational Loyalty in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood Schools in Al Madinah Al Munawara

مجدلين محمود القاعود

Majdaleen Mahmoud AL-Qaoud

أستاذ الإدارة التربوية المساعد- جامعة طيبة سابقًا- المشرفة الأكاديمية بمدارس الفصحى الأهلية- المملكة العربية السعودية

Assistant Professor of Educational Administration, Taibah University previously, Academic Supervisor at Al-Fusha National Schools, Kingdom of Saudi Arabia
magiq100@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/7/6

Revised

مراجعة البحث

2024/5/25

Received

استلام البحث

2024/5/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.1>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة The Role of Organizational Loyalty in Achieving Competitive Advantage in Early Childhood Schools in Al Madinah Al Munawara

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وتقديم مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء الاستبانة لجمع البيانات، تم اختيار عينة عشوائية من معلمات مدارس رياض الأطفال بالمدينة المنورة بلغت (120) معلمة.

النتائج: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة جاء متحققاً بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة، التوافق في آراء المعلمات عينة الدراسة نحو مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهذا من شأنه أن يزيد من إدراك المعلمات عينة الدراسة لأهمية مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

الخلاصة: أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات لتحسين أدائهن وتحقيق النمو المهني لديهن، والاهتمام بالحوافز التي تعزز مفهوم الولاء لدى المعلمات.

الكلمات المفتاحية: الولاء التنظيمي؛ الميزة التنافسية؛ الطفولة المبكرة؛ المدينة المنورة.

Abstract:

Objectives: The study aimed to assess the reality of organizational loyalty in early childhood schools Al Madinah Al Munawara at early childhood stage, by activating organizational loyalty so that you can identify early childhood schools in Al Madinah Al Munawara.

Methods: A survey-based approach was used, and the study did not verify the construction of the questionnaire to read the data. The sample consisted of 120 teachers from comprehensive kindergarten schools in the city.

Results: The results of the study showed the following: The reality of organizational loyalty in early childhood schools in Al Madinah Al Munawara was perceived to be high by the female teachers in the sample. There was a consensus among the teachers on the importance of proposals to activate organizational loyalty to achieve competitive advantage in early childhood schools in Medina. This consensus suggests an increased awareness of the significance of such proposals to activate organizational loyalty to achieve competitive advantage in early childhood schools in Medina.

Conclusions: The study recommended implementing training courses to improve teacher performance and foster professional growth, and emphasized the need for incentives that promote the concept of loyalty among teachers.

Keywords: organizational loyalty; competitive advantage; early childhood; Al Madinah Al Munawara.

المقدمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوراً متسارعاً وتقدماً معرفياً وثورةً معلوماتيةً في جميع مناحي الحياة. وفي ضوء هذه التطورات المتسارعة والتغيرات المستمرة يتزايد اهتمام الدول في شتى أقطار العالم بالتعليم لدوره الحيوي المساهم في نهضة الأمم، إذ أنه يمثل حجر الأساس لتقدم المجتمعات الإنسانية، وكان لزاماً على وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية تكثيف جهودها بالعمل الجاد والتطوير المستمر لمواكبة مستجدات العصر من أجل الارتقاء بمستوى التعليم وفقاً للرؤية المستقبلية 2030 والتي اهتمت بدورها بالمؤسسات التعليمية فشملت بالتطوير بما يتناسب مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، لذا حظيت الإدارة التعليمية والممارسات الإدارية باهتمام كبير لتعزيز التنمية الإدارية وضمان جودة الأداء والمخرجات التعليمية كي ترتقي بالتعليم نحو مصاف الدول المتقدمة، وضرورة اعتبار الولاء التنظيمي ركيزة أساسية لبناء منظمات معاصرة تستجيب لهذه التغيرات، حيث أصبح الولاء حاجة تزداد أهميتها من حين لآخر؛ فالولاء التنظيمي يعتبر الداعم الكبير لبقاء المنظمة ونموها وتطورها في ظل التحديات التي يشهدها العصر الحالي.

ويُعد موضوع الولاء التنظيمي موضوع حيوي يتسم بالأصالة والتجديد ويرتبط بالكثير من المفاهيم الجديدة التي تواجهها المنظمة، ولكي تضمن أي منظمة الاستمرار في أداء أعمالها بنجاح يجب عليها أن توازن بين أهدافها من جهة وبين أهداف العاملين في المنظمة من جهة أخرى، وكون هذا التوازن سيكون سبب في إشباع حاجات الأفراد العاملين وبالتالي سيسهم في تنمية ولائهم للمنظمة مما ينعكس إيجاباً على المنظمة وتحقيق أهدافها، وكون العنصر البشري هو أهم موارد المنظمة لامتلاكه الطاقة الفكرية المتجددة والتي تضمن استمرار العمل وتطوره، لذا فإن المنظمات التي تمتلك عنصر بشري فعال وكفوء وبدرجة عالية من الولاء التنظيمي فإن ذلك سينعكس بصورة إيجابية في تحقيق الولاء التنظيمي (حسن، 2016).

ولا تزال مجموعة كبيرة من المؤسسات التعليمية -ومنها مؤسسات رياض الأطفال- غير قادرة على تحقيق الولاء التنظيمي لتحفظ بقاها وتضمن استمراريتها، وعلى الرغم من سعي هذه المؤسسات إلى ضمان تعليم جيد وشامل ومُنصف، إلا أن هذا الهدف ما زال يواجه مجموعة من التحديات التي تقف عائقاً أمام المؤسسات التعليمية من تحقيق الولاء التنظيمي وتقديم خدمة تعليمية جيدة (السيد، 2020).

ويُعتبر الولاء التنظيمي مدخلاً هاماً من المداخل الهامة عند الأفراد وأثاره الإيجابية على فاعلية تحقيق الميزة التنافسية، وتحقيق مظاهر الاستقرار والأمان، وتكامل الأفراد والجماعات والحفاظ على استقرار التنظيمات ونموها خاصة إذا استطاعت المؤسسة تنمية خصائص ومحددات ثقافة تنظيمية فعالة وإيجابية تعمد من خلالها إلى ترسيخ قيم ومعايير تنظيمية توجه سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم وتمنحهم الصفة الإيجابية التي تقضي على مظاهر الاختلالات والتجاوزات التي تحدث في بيئة العمل، ومن بين العوامل المهمة التي تساعد في نجاح المنظمات وتفوقها ووصولها إلى أهدافها هو طبيعة العنصر البشري الذي تستند عليه في الوصول لذلك، باعتباره العقل المحرك للعملية التنموية في المنظمة، وحتى يقوم بدوره الفعال في هذا فإن ذلك يتوقف على درجة إيمانه بالهدف أولاً وبضرورة السعي لتحقيقه، حيث تتطلب مصلحة التنظيم أفراد ذوو انتماء وولاء قوي ومستمر يبذلون من خلاله جهودهم لتحقيق الهدف المشترك ويحصلون بالمقابل على ما يسد ويلبي حاجاتهم، فتنتج بذلك علاقة تبادلية تكاملية بين واجب الفرد في ولائه للمنظمة وحقه في الاعتراف به كجزء لا يتجزأ منها (الطاهر والصالح، 2018).

وكشفت دراسة أبو النصر (2017) أن أي منظمة تسعى إلى كسب ولاء العاملين لديها لتحلّ موقعاً تنافسياً متميزاً، وسعيًا منها للوصول إلى هذا الهدف؛ لا بد لها أن تكسب ولاء المجموعات الداخلية من منسوبي المنظمة، وبذلك تضمن نجاحها واستمرارها وزيادة إنتاجها. إن الولاء التنظيمي في رياض الأطفال له دوراً كبيراً في تحسين العلاقات، وتسهيل انسياب المعلومات والمعارف والأفكار والآراء والخطط التطويرية؛ ومن ثم أصبح ينظر إلى الولاء التنظيمي بوصفه عنصراً أساسياً ضمن إطار عمل معلمة الروضة، إذ يتعذر على المعلمات داخل الرياض العمل بفاعلية في حالة غياب الولاء التنظيمي، فإذا لم تتمكن معلمة رياض الأطفال بناءً من المستوى المطلوب في الولاء التنظيمي بينها وبين الأطفال، فقد يترتب على ذلك نتائج سلبية عملياً، لذا يؤدي ضعف الولاء التنظيمي لدى المعلمات إلى مشكلة خطيرة، وذلك لأنه يتوقف عليها نجاح عمل الروضة والتي من أهم عناصرها الطفل (هيبه، 2016).

وكشفت دراسة الرواشدة (2007) أن الولاء التنظيمي المرتفع يحافظ على مستوى مرتفع من الروح المعنوية لدى العاملين في المنظمة كون الجميع يعمل لتحقيق أهداف تُعدّ بالنسبة لهم في غاية الأهمية، بالإضافة إلى تسهيل مهمة المنظمة في اختيار عاملين جُدد ذوي مهارات عالية؛ بسبب رغبة الكثيرين بالعمل فيها لما تتمتع به من سمعة طيبة، كما أن الأفراد ذوي الولاء التنظيمي المرتفع يساهمون في النمو الاقتصادي لارتفاع معدلات الإنتاج لديهم، إضافةً إلى ما يحصلون عليه من ميزات وظيفية أكثر.

وتُمثل التنافسية تحدياً متزايداً في عصرنا الحاضر يتطلب من المنظمات المعاصرة مراجعة شاملة لأوضاعها التنظيمية وقدراتها الإنتاجية، واستثمار ما لديها من الموارد؛ بهدف بناء وتنمية قدراتها التنافسية، وتأتي في المقدمة الموارد البشرية التي تمارس الدور الأهم في تحقيق أهداف المنظمات (أكبر، 2017).

ويؤكد سيد (2016) أن التنافسية أصبحت أبرز سمات العصر الحديث كحقيقة واقعة تُحدّد نجاح أو فشل المؤسسات التعليمية، حيث أصبح يتحتم على هذه المؤسسات العمل الجاد المستمر لاكتساب المزايا التنافسية والحفاظ عليها لتحسين قدرتها على مواجهة المنافسين؛ لذا تسعى المؤسسات التربوية في ظل البيئة شديدة التنافسية إلى كسب ميزة تنافسية على غيرها من المؤسسات التربوية المنافسة.

ولكي تستطيع مؤسسات التعليم أن تُنافس بكفاءة؛ فإنها تحتاج إلى أن تتميز بخدماتها لتحظى برضا العاملين لديها، مما يساهم في تحسين الدافعية وتعزيز الولاء لديهم؛ لتحقيق ميزة تنافسية مؤسسية (البارقي، 2021).

ولا تزال مجموعة كبيرة من المؤسسات التعليمية -ومنها مؤسسات رياض الأطفال- غير قادرة على تحقيق ميزة تنافسية تحفظ بقاءها وتضمن استمراريتها، وعلى الرغم من سعي هذه المؤسسات إلى ضمان تعليم جيد وشامل ومُنصف، إلا أن هذا الهدف ما زال يواجه مجموعة من التحديات التي تقف عائقاً أمام المؤسسات التعليمية من تحقيق الميزة التنافسية وتقديم خدمة تعليمية جيدة (السيد، 2020).

وتعتمد الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية على تقديم أفضل الخدمات التعليمية بإطار عالي من الجودة والتميز ونظم التجهيزات وبرامج التدريب وكل ذلك بأقل تكلفة حتى يتم الوصول إلى مستويات عالمية تنعكس على مستوى المخرجات التعليمية، وهيئة التدريس مما يُكسب هذه المؤسسات التعليمية الميزة التنافسية سواء في سوق العمل أو في مجالات خدمة المجتمع، كما أن توظيف الميزة التنافسية في إدارة المؤسسات التعليمية يتطلب التعرف على قدرة المتنافسين وتحليل موقفهم وبيئة العمل واختيار الاستراتيجيات والأدوات التي تمكنها من تهيئة البيئة المناسبة للتكيف مع المتغيرات الحديثة التي طرأت على المؤسسات التعليمية بشكل خاص وعلى المجتمعات بشكل عام (سليمان، 2017).

ويؤكد كردي (2015) أن مفهوم الميزة التنافسية من المفاهيم الإدارية التي ترتبط بقدرة المؤسسات التعليمية على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل وتُيسر لها استغلال الكفاءات والقدرات والموارد المتاحة بالشكل الأمثل.

مشكلة الدراسة:

حظي موضوع الولاء التنظيمي باهتمام واضح من الباحثين في مجال الإدارة؛ لما له من علاقة إيجابية بفعالية المنظمة، ودرجة إنجاز العمل؛ فهو يعبر عن اتجاه الفرد نحو منظّمته واعتزازه بها، واستعداده للدفاع عنها وعن سُمعتها بسبب الإيمان القوي بأهدافها وقيمتها، مما يدفعه إلى بذل جهود إضافية في العمل محاولاً أن يكون عنصر قوة في بقاءها ومنافستها للمؤسسات الأخرى (الهذلول، 2012).

وكشفت دراسة جلاب (2011) أن للولاء التنظيمي مقومات أساسية، منها: قبول أهداف المنظمة وقيمتها، وبذل مستوى عالٍ من الجهد لتحقيق أهداف المنظمة، وأن يكون الموظف على درجة عالية من الانغماس الشديد في المنظمة والولاء لها، والرغبة الشديدة في البقاء في المنظمة فترة طويلة، والميل إلى تقويم المنظمة تقويماً إيجابياً.

لذا تواجه اليوم قطاعات المجتمع ومؤسساته، لا سيما قطاع التعليم، العديد من التحديات التي تتطلب مواجهتها امتلاك مقومات المنافسة، وأهم هذه المقومات العنصر البشري، خاصة عندما يتم اختيار وتعيين الأفراد العاملين المناسبين في وظائفهم المناسبة لهم، والعمل على تنمية أدائهم، وتعزيز ولائهم؛ إذ إن هناك علاقة طردية بين الولاء والإنتاجية في الأداء (عبد الرحمن، 2015).

وفي هذا الصدد أكد سيد (2016) أن التنافسية أصبحت أبرز سمات العصر الحديث كحقيقة واقعة تُحدّد نجاح أو فشل المؤسسات التعليمية؛ حيث أصبح يتحتم على هذه المؤسسات العمل الجاد المستمر لاكتساب المزايا التنافسية والحفاظ عليها لتحسين قدرتها على مواجهة المنافسين، ومن هنا تسعى المؤسسات التربوية في ظل البيئة شديدة التنافسية إلى كسب ميزة تنافسية على غيرها من المؤسسات التربوية المنافسة.

إن للقيادات بالمؤسسات التعليمية، ومنها مؤسسات رياض الأطفال، تأثيراً قوياً ومباشراً على سلوك وانتفاء وروؤوسهم من إدارتين ومعلمين، ويؤكد ذلك أننا نجد أن الكثير من الاختلافات الموجودة بين مدارس رياض الأطفال من حيث انتفاء المعلمين ودرجة التجديد والتطوير سببها الاختلافات في قيم وسلوكيات القادة أكثر من أي عامل تنظيمي آخر، كما أن سلوك القائد في حد ذاته يزيد من دافعية الفرد نحو رفع الحالة المعنوية له حتى يتمكن من مواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء القيام بعمله، وعدم الاستسلام والاستقالة عند مواجهة التحديات (أحمد، والعراوي، 2016).

وعليه؛ جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟
- ما مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.
- تقديم مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في إسهاماتها العلمية والعملية، كالتالي:
- ندرة الدراسات التي تتناول دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.
- تتضح أهمية هذه الدراسة في أنها تُقدّم إطاراً فكرياً ونظرياً حول الولاء التنظيمي والميزة التنافسية.

- تأتي أهمية هذه الدراسة من مواكبتها للتوجهات الاستراتيجية على مستوى المملكة العربية السعودية، وهو ما يتوافق مع رؤية (2030) التي ركزت على ضرورة السعي لتحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها القيادات في التعليم: لتفعيل الولاء التنظيمي للعاملين كاستراتيجية لتحقيق القدرة التنافسية.

مصطلحات الدراسة:

• الولاء التنظيمي:

هو مجموعة من السلوكيات ذات المعنى ويستمر العامل في العمل داخل التنظيم من أجل المزايا التي يحصل عليها، بالإضافة إلى أن الولاء التنظيمي يعبر عن التطابق بين أهداف الفرد والتنظيم، الأمر الذي يؤدي إلى أن يصبح الفرد والتنظيم وحدة واحدة، ويضع الفرد جهده في خدمة الأهداف العامة للتنظيم (عبد الله، 2022).

وتُعرف الباحثة الولاء التنظيمي إجرائيًا: هو رغبة المعلّمت بمدارس الطفولة المبكرة في الاستمرار بالعمل، وبذل مجهود عالٍ حرصًا على البقاء.

• الميزة التنافسية:

عرّفه العتيبي والعنزي (2021) بأنه: "قيمة يُحركها شعور بالحب والافتقار الفعّال بين العاملين في المؤسسات التعليمية وبين تلك المؤسسات، بحيث يتمثل هؤلاء العاملون بقيم وأهداف المؤسسات التي تساعد على تحقيق الأهداف" (ص. 67).

تُعرف الباحثة الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها: ميزة أو عنصر تفوق مدارس الطفولة المبكرة يتم تحقيقه في حالة اتباعها لاستراتيجية معينة للتنافس.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس الطفولة المبكرة بالمدينة المنورة.
- الحدود البشرية: معلّمت مدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2024.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الولاء التنظيمي:

تعددت تعريفات الولاء التنظيمي تبعاً لتعدد الباحثين والزوايا التي ينظرون منها؛ فيُعرف الولاء التنظيمي بأنه: درجة تطابق الفرد مع منظّمته وارتباطه بها ورغبته في بذل أكبر جهد ممكن لصالح منظّمته، ورغبته في الاستمرار في المنظّمة، وتقوم على الاقتناع الداخلي بأهداف وغايات التنظيم والارتباط الوجداني المتمثل في الانتماء للمنظّمة وتعزيز رغبته في البقاء والعمل (عطاء الله، 2017).

ويُعرف أيضاً بأنه: "مجموعة من المشاعر التي يُبديها الموظف تجاه المؤسسة التي يعمل بها والمتمثلة في الالتزام بمبادئها وقيمتها والإخلاص والتفاني في إنجاز المهام الموكلة إليه لتحقيق أهداف المؤسسة والرغبة في الاستمرار والبقاء فيها" (فاطمة وشهريزاد، 2020، 13).

وبناءً على ما سبق، فإن الولاء أكثر تعقيداً من مجرد الارتباط العاطفي بالتنظيم أو الالتزام الخلقي، أو المقارنة بين تكلفة مغادرة التنظيم وتكلفة البقاء والاستمرار في التنظيم، بل شعور عميق يتعلّق بوجود الفرد تجاه جماعة ما، أو فكرة ما وتأييده لها، وطاعته وإخلاصه وتضحيته في سبيلها.

أهمية الولاء التنظيمي:

يُعتبر الولاء التنظيمي من العوامل المهمة التي ترغب المؤسسات الفاعلة تعزيز مفهومه لدى العاملين بها؛ لأنه يرتبط بمستوي الأداء الوظيفي العام. لذا يُعتبر من العناصر الرئيسية لقياس مدى التوافق بين العاملين والمنظّمة؛ إذ كلّما زاد هذا التوافق تحقّق الكثير من الأهداف، وتكمن أهمية الولاء التنظيمي فيما يلي بحسب ما ذكر كلٌّ من (عبد الفتاح، 2015؛ وعطاء الله، 2017):

- أنه يمنح العاملين استقراراً نفسياً ويساعدهم على تحقيق أفضل عائد وظيفي لهم وللمؤسسة.
- يرفع من الروح المعنوية، ومن ثقتهم بأنفسهم، ومن الشعور بتحقيق ذاتهم وحصولهم على مكانة مُرضية.
- يساعد على امتلاك دافعية وحماسية للعمل.
- الشعور بالسعادة عند كل نجاح أو تميّز في النمو المهني لديهم.

ويرى حديد (2019) أن الولاء التنظيمي له أهمية كبيرة لدى المؤسسات؛ لكونه مرتبطاً بالموارد البشري، حيث تسعى لتحفيزه من أجل زيادة درجة ولائه بأهدافها وقيمتها، ويساعد الولاء التنظيمي على منح العاملين الاستقرار النفسي، وهذا يساعد على تحقيق مستوى عالٍ من الأداء والإنجاز.

أهداف الولاء التنظيمي:

يُعتبر الولاء التنظيمي من أهم الأمور في الحكم على مدى فاعلية وتميز المؤسسات التربوية، ومؤشراً على توافق طموحات وتطلعات المعلمين مع ما يُقدّم لهم من المؤسسات لتحقيق أفضل النتائج الوظيفية لرفع الدافعية وتحفيز للعمل، وذكر (أبو الهيجا، 2020، والجريسي، 2010) أهداف الولاء التنظيمي بالآتي: الربط بين المؤسسة والعاملين فيها، تحقيق أفضل النتائج الوظيفية للعاملين في المؤسسات التربوية، رفع الروح المعنوية للعاملين في المؤسسات التربوية، وتعزيز الثقة بأنفسهم، الشعور بتحقيق الذات والوصول إلى المكانة التي يطمحون إليها، بث الدافعية والحماس في نفوس العاملين، تكوين الإبداع والتميز لدى العاملين، تحفيز العاملين على تحقيق الأداء المتميز، توليد الرغبة والميل لدى العاملين في البقاء في المنظمة وخفض مستوى دوران العمل.

ونستخلص مما سبق، أن ولاء العاملين في المؤسسة التنظيمية يعود بالفائدة عليهم وعلى المنظمة، حيث يزداد ولاؤهم لتحقيق منافع ومكاسب متبادلة بينهم وبين المؤسسة؛ إذ تُحقق المنظمة أهدافها عن طريق التزام العاملين بقيمتها، في حين أن العاملين يُشبعون رغباتهم وحاجتهم إلى الأمن الوظيفي والاستقرار نتيجة عملهم في هذه المنظمة.

أبعاد الولاء التنظيمي:

يُعتبر الولاء التنظيمي عنصراً مهماً في الربط بين المنظمة والعاملين، خاصة في الأوقات التي لا تستطيع فيها المنظمات أن تُقدّم الحوافز المادية لدفع العاملين للعمل وتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز وتحقيق الأهداف. وذكر (شريف، 2021؛ علي، 2020) أن للولاء التنظيمي ثلاثة أبعاد، هي:

- الولاء العاطفي: حيث يتأثر هذا الجانب من الولاء بالدرجة التي يشعر فيها الموظف أن البيئة التنظيمية التي يعمل بها الأفراد تسمح لهم بعملية صنع القرار.
 - الولاء الأخلاقي: هو الشعور الناتج عند الأفراد في المنظمة بالالتزام والبقاء مع المنظمة، ويزيد تعزيز هذا الشعور عن طريق دعم المنظمة للأفراد العاملين فيها والسماح لهم بالمشاركة والتفاعل في المنظمة بشكل إيجابي.
 - الولاء المستمر: ويكون هذا الولاء مرتبطاً بتقييم الفرد للتكاليف المتعلقة بمغادرة هذا الفرد عمله وتزكّه للمنظمة وما سوف يلحق بها من زيادة في التكاليف الناتجة عن ترك العمل.
- ويتصف الفرد الذي لديه ولاء تنظيمي بقبول أهداف وقيم المنظمة، وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهدافها، والرغبة العالية في الانخراط في المنظمة، والعمل على البقاء في المؤسسة لفترة طويلة، والموضوعية الإيجابية في تقييم المنظمة
- ونستخلص مما سبق، أن هذه المفاهيم جميعها تؤدي إلى مفهوم ومعنى الولاء؛ حيث يتصف بالشمولية والإيجابية، فالعلاقة بين هذه المفاهيم ديناميكية وقوية تعمل على تغطية جميع غايات وجوانب وأهداف المنظمة؛ كونها تشمل جميع المفاهيم.
- كما يمكن القول: إن الالتزام التنظيمي هو الشعور الداخلي للفرد والذي يُظهره للتفاعل بالأسلوب الذي يُمكنه من تحقيق مصالح ومرامي المنظمة، فهو بذلك يصب في نفس قالب الذي يصب فيه الولاء التنظيمي؛ وهذا يعني أن الالتزام التنظيمي مرادف للولاء التنظيمي.

العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي:

- هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الولاء التنظيمي، حدّدها حاروش (2016) كالآتي:
- السياسات التي يجب أن تُحقّق إشباع حاجات العاملين في المؤسسة، وتُحقّق شعورهم بالرضا والاطمئنان.
 - الأهداف الواضحة والتي تساعد في عملية إدراك وفهم الولاء تجاه المؤسسة.
 - العمليات التنظيمية الواضحة: مما يعني زيادة الولاء التنظيمي، وتفعيل مشاركة العاملين.
 - الاشتراك الفعلي والعقلي للأفراد في المواقف الجماعية: حيث يعطي نتائج إيجابية في تحمّل المسؤولية الجماعية لتحقيق الأهداف.
 - العمل على تحسين المناخ التنظيمي: فالبيئة الداخلية للمنظمة تساعد العاملين على معرفة تجاربهم، وتُعزّز الثقة المتبادلة وترفع من الروح المعنوية لديهم.
 - الحوافز المناسبة التي تساعد على زيادة الرضا والإنتاج وتُقلّل من التكاليف ضمن مناخ إيجابي.
 - النمط القيادي الذي يعمل على كسب التأييد الجماعي لإنجاز المهام عبّر تنمية المهارات الإدارية للأفراد.

استراتيجيات الولاء التنظيمي:

إن الهدف من وضع استراتيجية جديدة هو الوصول إلى الكفاءة والفاعلية؛ ومن هنا نجد أن هناك استراتيجيات مختلفة للولاء التنظيمي، ذكرها كلٌّ من (Aityan & Gupta, 2011، Kumar & Shekhar, 2012) بالآتي: تقديم مكافآت وحوافز تتوافق مع رغبات واحتياجات العاملين وأداء التقدير والامتنان لجهودهم في العمل، استخدام أكثر من أسلوب للتعامل مع العاملين بحسب شخصية كل عامل، تركيز المديرين على ثلاثة محاور رئيسة، هي: شخصية العامل، والعوامل والمتغيرات الإنسانية والاجتماعية، والتنظيمية، تفويض الصلاحيات وإعطاء الفرصة للعاملين للقيام بأدوار قيادية في أداء المهام المختلفة وتكريمهم عند الإنجاز، تحقيق التوازن بين النمو المهني للعامل وأهداف المنظمة، التنوع والاستقلالية أثناء تصميم العمل وارتفاع مستوى الالتزام والولاء؛ حيث يأتي من خلال وظائف التميز بتنوع الاستقلالية في اتخاذ القرارات ويسمح للأفراد من خلالها بتحتمل المسؤولية أثناء أداء المهام،

اتباع سياسة الإنجاز والاعتراف بالتميز وتوزيع مكافآت تنافسية، وتوضيح الترابط بين قيم العاملين ورسالة المنظمة؛ مما يجعلهم أكثر التزامًا، تعزيز العلاقات الجيدة في العمل والتركيز عليها، تعزيز التعلم والتدريب والاستفادة من الطاقات الكامنة للعاملين، تحقيق وتوفير الاستقرار العائلي والتمكين، وحرية الأداء والتلاحم والاندماج.

مما سبق نستخلص أن استراتيجيات الولاء تؤثر على العاملين بشئ الأشكال؛ مما يؤكد على أهمية الفرد ودوره في تحقيق أهداف مؤسسته من خلال تمثله لتلك الاستراتيجيات، وقيام المنظمة بدورها كداعم للفرد من خلال تهئية الجو المشجع على الإنتاج والدافع للولاء والالتزام تجاه المنظمة لرد جزء مما تُقدّمه المنظمة للعاملين فيها.

معوقات الولاء التنظيمي:

أورد عبد الله (2022) مجموعة من معوقات الولاء التنظيمي، هي:

- ضغوط العمل: تؤدي ضغوط العمل، والصراع بين العاملين وبيئة العمل، والعوائد المادية غير المناسبة دورًا مهمًا في الولاء التنظيمي.
 - المناخ التنظيمي: فمناخ العمل له الأثر الكبير من حيث الإيجابية والسلبية، فكلما اتسم بالإيجابية كانت المؤسسة تسير نحو التميز وتحقيق الأهداف.
 - الرضا الوظيفي: وهو من أهم العلاقات التي نالت اهتمام الباحثين، فكلما زاد الرضا عن العمل زادت درجة الولاء التنظيمي للعاملين.
 - العدالة التنظيمية، والثقافة التنظيمية، والدعم التنظيمي.
 - الوقت: عدم مرونة ساعات العمل، وضغط التحكم في بيئة العمل، وضغط الوقت، وغموض الدور الوظيفي، والمسؤولية، والصمت التنظيمي.
 - النمط القيادي: هناك نمطان أساسيان لتحفيز العاملين للعمل، هما: نمط القيادة التحويلية، ونمط القيادة التبادلية.
 - الثقافة التنظيمية والتمكين التنظيمي مثل التمكين السلوكي والتمكين التدريبي والتنشئة التنظيمية، والاتصال التنظيمي والتعلم التنظيمي والانغماس الوظيفي ونوعية حياة العمل.
- ونستخلص مما سبق، أن هناك العديد من معوقات الولاء التنظيمي التي تقف عائقًا أمام تقدم المؤسسة وتحقيق الميزة التنافسية، ويجب على المؤسسات العمل على تخطي هذه العقبات لتحقيق أهداف المنظمة.

ثانيًا: مفهوم الميزة التنافسية:

تعدّ التنافسية من المفاهيم الحديثة التي بدأت تظهر وتستخدم في المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة، وخاصة بعد حصول العديد من المدارس على شهادة الجودة، وتكمن أهمية التنافسية في تحقيق الاستفادة القصوى من كل الإمكانيات المتوفرة داخل المؤسسات التعليمية بهدف الوصول إلى أفضل مخرجات تناسب ومتطلبات معايير الجودة العالمية، وكذلك احتياجات ومتطلبات سوق العمل؛ لذا فقد تداخلت المفاهيم وظهر أكثر من مفهوم للميزة التنافسية (البارقي، 2021).

ويعرّف الخوالدة (2018) الميزة التنافسية بأنها: مهارة أو تقنية أو مورد متميز يُمكن المؤسسة من أداء أعمالها بشكل يصعب على منافسها تقليده، من خلال ممارسة الأنشطة بأدنى مستوى من التكلفة لتحقيق الأهداف.

كما تُعرّف الميزة التنافسية بأنها: التفرد والتفوق المستمر في أداء القيادات الإدارية في المدارس وتحقيق نتائج وإنجازات متميزة على كل من مستوى الطالب والمدرس من خلال إيجاد تنظيم فعال تسوده روح الفريق والابتكار والمبادأة والمنافسة لتطوير مهارات وقدرات منسوبي المدارس (أكبر، 2017). ولقد أصبحت المنافسة بين مؤسسات التعليم أكثر شدة وقوة، ولكي تتمكن المؤسسة من التنافس بكفاءة وفاعلية فإنها تحتاج إلى أن تتميز بخدماتها لضمان رضا العملاء مما يعمل على تحسين الدافعية للعاملين وإيجاد الولاء لديهم؛ ليمكنوا من الوصول إلى أداء مرتفع وتفوق لتحقيق الميزة التنافسية؛ حيث يصبح الاستثمار في التعليم أحد التوجهات الحديثة والمهمة لتحقيق الميزة التنافسية واستخدامها على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التي تنسجم مع المعايير المحددة بما فيها متطلبات سوق العمل التنافسية (أكبر، 2017).

ونستخلص مما سبق، أن الميزة التنافسية، حسب تعريف العديد من الباحثين، أحدث مفهوم للاستراتيجية التنافسية، فهدف البقاء أو الديمومة للمؤسسة لا يتحقق إلا من خلال بقاء عملية تطوير مستمر لمنتجاتها والتي تستهدف في النهاية تحقيق ميزة أو مجموعة ميزات تنافسية دائمة تعمل على تحقيق الأهداف المؤسسية.

أهمية الميزة التنافسية:

تعتبر الميزة التنافسية معيارًا يُحدّد نجاح المؤسسات وتميزها عن غيرها، وهدفًا تسعى إليه جميع المؤسسات التي تريد البقاء والتنافس؛ وأشار (الدليبي، 2017؛ طالب والبناء، 2012؛ وعبد العال، 2017) إلى أهمية الميزة التنافسية بما يلي: أنها القوة الأساسية لمواجهة تحديات السوق والتنافس المؤسسي، معيار مهم لتحديد المؤسسات الناجحة والتميزة، إعطاء فكرة مستقبلية جديدة للأهداف التي تسعى المؤسسات للوصول إليها والفرص الكبيرة التي تريد اقتناؤها، أنها تعمل على متابعة التقدم والتطور على المدى البعيد، وتتسم بالاستمرارية والتجديد، تعتبر معيارًا لامتلاك المؤسسة أفرادًا ذوي

كفاءة وإنتاجية عالية، تعمل على خلق بيئة تنظيمية مشجعة محفزة على الإبداع لتحقيق الميزة التنافسية عن باقي المؤسسات، تعطي تفوقاً في الأداء نوعياً وكمياً؛ مما يحقق لها نتائج أداء عالية، متابعة التطور والتقدم على المدى البعيد والخطط الاستراتيجية.

خصائص الميزة التنافسية:

إن امتلاك المؤسسة لمميزات معينة لا يعني أنها حققت الميزة التنافسية؛ إذ إن هناك عدداً من الخصائص التي يجب توافرها لتحقيق الميزة التنافسية، ومن هذه الخصائص ما اتفق عليه كلٌّ من (الدرويش، 2013، والدليبي، 2107):

- أن تحقيق أي مؤسسة للميزة التنافسية يكون بمقارنتها مع المؤسسات الأخرى المنافسة لها، وأن تحقق الوصول إلى التفوق والتميز والأفضلية بين المنافسين، وأن تنبع من داخل المؤسسة وتخلق لها القيمة والتميز، وأن تنعكس في كفاءة وفعالية أداء المؤسسة وممارساتها وأنشطتها، وأن تمتلك قوة التأثير في المستفيدين من خدماتها وجذبهم إليها لكونها الأفضل فيما تقدّمه، وألا تزول بسرعة؛ أي يجب على المؤسسة أن تحقق الميزة التنافسية وتحافظ عليها لمدة طويلة.
- التجدد وفق المتغيرات الخارجية للمؤسسة من جهة وموارد ومقدّرات المؤسسة من جهة أخرى.
- الديمومة: ويعني ذلك أن تحقق المؤسسة السبق والتميز على المدى البعيد وليس لفترة قصيرة.
- المرونة: أي أن تتفاعل وفقاً لمتطلبات البيئة الخارجية وتغيّراتها بما يتناسب مع الإمكانيات والموارد المتاحة للمؤسسة.
- أن تتناسب مع أهدافها ورؤيتها التي تضعها على البعدين القريب والبعيد.

كما يرى ديريس وإيول وإبيدوني (2013, Dirisu, Iyola, & Ibidunni) أن هناك العديد من الخصائص التي تتفرد بها الميزة التنافسية في المدرسة، وهي: انتاج فلسفة التغيير المستمر، وتطوير ممارساتها، وتحسين أدائها، وتعظيم أرباحها، وقدرتها على جذب المعلمين المهرة الذين يتمتعون بمهارات وخبرات متميزة، وإمكانية ابتكارها لاستراتيجيات تعليمية جديدة وتطبيقها، كما تنتهج وتوظف الابتكار في سياساتها ورؤيتها، وتسعى للتميز في تقديم الخدمات التعليمية الجديدة المتطورة والتميز لطلبتها، وتتسم بالمرونة والرشاقة في تصميم وتطبيق السياسات التعليمية بما يتناسب مع التغيرات والتحولات التي تجري في البيئة التعليمية، كما أنها تستمر في تحقيق الأهداف والغايات وتصميم الخطط الاستراتيجية التي تسعى إليها المدرسة. ونستخلص مما سبق، أن الميزة التنافسية قد أصبحت هدفاً ذا أهمية كبيرة للمؤسسات للحفاظ على بقائها واستمراريتها وتحقيق النجاح والتميز على المدى البعيد؛ حيث تعتمد الميزة على تحقيق الإبداع والابتكار في استثمار الموارد المتاحة وليس فقط وفرتها، وقد سعت المؤسسات التعليمية مع تزايد حدة المنافسة لاكتساب ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والمنافسة أطول مدة ممكنة من خلال امتلاك رسالة واضحة تنظم العمل باتجاه الهدف الذي تتكاتف الجهود لتحقيقه، وتخطط من أجل الحصول على تلك الميزة التنافسية.

عناصر الميزة التنافسية:

- هنالك مجموعة من العناصر التي يجب توافرها في المؤسسة لتحقيق الميزة التنافسية، وتتمثل هذه العناصر -كما ذكرها (ياسين، 2107) فيما يلي:
- الموارد المادية: وهي من العناصر الأساسية الضرورية لتحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية، كأن تمتلك المدرسة التجهيزات والمعدات التكنولوجية الحديثة، والمختبرات، والمكتبات، والوسائل التعليمية الحديثة، والغرف الصفية المجهزة.
 - الموارد المالية: يجب أن تمتلك المدرسة الموارد المالية الكافية التي تحقق لها الاستمرارية.
 - الموارد البشرية: تؤدي الموارد البشرية في تحقيق الميزة التنافسية دوراً مهماً للممارسات والمهام، وتتمثل بالمعلمين والإداريين المؤهلين الذين يمتلكون المهارة والكفاءة العالية والقدرة على الإبداع والابتكار والتميز.
 - تكنولوجيا المعلومات: من خلال جودة الخدمات التعليمية المقدمة، وإيجاد المعرفة وتنظيمها واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس.
- ولتحقيق الميزة التنافسية يجب على المؤسسات التعليمية القيام بعمليات الإصلاح والتحسين والتطوير، والتوجه نحو المزيد من عمليات التغيير، وتمكين العاملين للتوجه من أجل تحقيق الرؤية المستقبلية؛ لذلك يجب توصيل هذه الرؤية التنافسية إلى العاملين في المؤسسات كافة وعلى جميع المستويات، والعمل على تنمية الشعور بالوعي بأهمية التحول والتغير التي تفرضها التنافسية، وتأسيس الولاء التنظيمي الذي يتناسب مع معطيات التنافسية. (Nord, Paliszewicz & Koochang, 2014).

مؤشرات الميزة التنافسية:

إن المؤسسات التعليمية التي تحقق الميزة التنافسية وتتمكن من المحافظة عليها في ظل المنافسة على المستويين المحلي والعالمي، هي التي تستمر في التطوير والتحسين والإبداع والتقدم من خلال عمليات واستراتيجيات تنصف بالمرونة والديناميكية، وتنوع مؤشرات الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية؛ فهناك مؤشرات شاملة لكل مجالات المجتمع، وهناك تخصصية مثل الحوكمة والحكومة الإلكترونية والتعليم والتنمية البشرية (محمد، 2016).

ويشمل مؤشر التنافسية العالمي عدداً من المحاور التي يمكن بناءً عليها قياس الميزة التنافسية بين المؤسسات وتحديد مدى إمكانية تحقيقها؛ وهذه المحاور تتمثل في (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية مؤشر التنافسية العالمية 2020):

- المؤسسات: حيث تظهر من خلال الهيكل الإداري، وهناك العديد من العوامل تؤثر على تباطؤ عملية التنمية منها أساس الافتقار إلى الشفافية وعدم الاستقلالية.
 - البنية التحتية: فالبنية التحتية الجيدة في المؤسسات التعليمية لها دور مهم في تقليل الآثار السلبية عن طريق تقليل المسافة في المناطق البعيدة.
 - الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: حيث تُقاس القدرة على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأنشطة اليومية لزيادة الكفاءة والتحفيز والابتكار، ويُعدّ الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها من عوامل التمكين الرئيسة للجهازية التكنولوجية الشاملة للمؤسسات.
 - المهارات: وهي مجموعة المهارات المكتسبة من التعليم والتدريب المهني التي يتلقاها العاملون في مؤسسات رياض الأطفال، ويُعدّ دائماً وجود تعليم جيد ذي جودة عالية عاملاً ضرورياً للتنمية، ويجب أن يكون التعليم الجيد مصحوباً بتدريب مهني مستمر كشكل من أشكال دعم مستوى الجودة.
 - القدرة على الابتكار: حيث البيئة الداعمة للابتكار التي يمكن أن تنشأ من المعارف الجديدة التكنولوجية وغير التكنولوجية.
- كما ذكر بزادوغ (2105) مؤشرات الميزة التنافسية بالآتي: التقدم في المجال التعليمي والحرص والاهتمام بالمنهج الدراسي، ومعايير اختيار الطلبة، والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة، وتنمية إعدادهم بالمهارات اللازمة، ومن خلال ذلك فإن تحقيق الميزة التنافسية في المجال التعليمي التربوي يحتاج إلى الموارد البشرية وتدريبهم، وإلى خطط تنظيمية وآليات للتنفيذ وآليات للمتابعة والإشراف، والتقويم المستمر الذي يضمن تحقيق المؤسسة للميزة التنافسية، فمعدلة التطور والتميز المستمرين للمؤسسة وضمان بقائها في الفئة، تقوم على الجمع بين الفكر المستنير الواعي المتميز والأساليب الإبداعية، والإدارة المتميزة الخلاقة.
- ونستخلص مما سبق من مؤشرات الميزة التنافسية أن التفوق والتميز يستند إلى الميزة التنافسية الحقيقية واستخدامها وتحقيقها حتى تضمن المؤسسة القدرة التنافسية العالية، وتبذل المؤسسة جهداً كبيراً لتحقيق الميزة التنافسية ليكون ما حصلت عليه معبراً عن ميزة يمكن استغلالها على المدى القصير والعمل على نموها وتحقيق أهدافها، ومنها وفاء العملاء الدائم، وتحقيق الريادة في مجال التعليم من خلال تحقيق مؤشرات الميزة التنافسية.
- معوقات الميزة التنافسية:**
- هناك عدد من المعوقات التي تحول دون تحقيق الميزة التنافسية داخل المنظمات، بعضها نابع من داخل المنظمة، والبعض الآخر من خارجها؛ ومن أبرزها ما ورد في (الأسطل، 2013؛ الغصين، 2014؛ عبد العزيز، 2015) ما يلي.
- ضعف الهياكل التنظيمية في المنظمات، وانخفاض مستوى الموارد البشرية.
 - ضعف تكنولوجيا المعلومات وقاعدة البيانات ومنظومة المعلومات الإدارية، وضعف الصلاحيات والحريات الممنوحة للمديرين، وضعف العمل الجماعي بروح الفريق.
 - تدهور المناخ والسلوك التنظيمي الفعال، وتدني الأداء الأفضل للعمليات.
 - الفشل في قياس الفرص، والتعرف على التهديدات الخارجية.
 - حجم الميزة التنافسية بالمؤسسة: تتحقق الميزة التنافسية والمحافظة على ميزة التكلفة الأقل مع الخدمات الأعلى أو مع تميز المخرجات في مواجهة المؤسسات المنافسة، فكلما كانت الميزة أكبر تطلبت جهوداً أكبر من المؤسسات المنافسة التقليدية أو صنع ميزة أكبر تُغطي أثرها.
- ونستخلص مما سبق، أن هناك العديد من معوقات الميزة التنافسية ومنها الإدارة المتساهلة؛ فبعض مديري المدارس لا ينظرون إلى أنفسهم كمسؤولين ويستطيعون المحاسبة، كذلك لا يوجد محاسبة أو مساءلة؛ إذ إن ثقافة الإدارة المتساهلة تتطور في النهاية إلى ثقافة عدم المساءلة بالتدرج، وثقافة التواكل، وكذلك غياب الإتقان، وانحراف العلاقة بين الأفراد؛ وهذا المناخ المؤسسي لا يؤدي إلى التميز في الإدارة.

الولاء التنظيمي والميزة التنافسية:

إن الموظف في أي مؤسسة بما فيها المؤسسات التربوية من أهم الأركان التي تقوم عليها المؤسسة، ولا بد من العمل على إشباع حاجاته التي من ضمنها شعوره بالأمن والاستقرار؛ فهذه الحاجة تعمل على زيادة كفاءة العاملين من خلال خلق مناخ محفز لتنمية مهاراتهم وصولاً إلى تحقيق أهداف المؤسسة (صرصور، 2015).

إن المنظمات التي تمتلك عنصراً بشرياً متميزاً وكفوفاً وبدرجة عالية من الولاء التنظيمي سينعكس ذلك بصورة إيجابية على أداء العاملين بها؛ تحقيقاً لأهداف المؤسسة التي تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية، حيث تأتي الميزة التنافسية كنتيجة لارتفاع وكفاءة أداء العاملين بسبب ارتفاع ولائهم التنظيمي الذي يُعتبر أحد أهم مصادر الميزة التنافسية، وهو أهم موارد المنظمة؛ لامتلاكه الطاقة الفكرية المتجددة والتي تضمن استمرار العمل وتطوره (شرايحة، 2020).

من كل ما سبق، نجد أن هناك علاقة وثيقة بين جو العمل وهو المناخ التنظيمي، وبين ولاء العاملين داخل المؤسسة؛ فالمناخ التنظيمي يُحدّد مدى نجاح وقدرة المؤسسة على معالجة المشكلات الصعبة، وشعور العاملين بالاجاذبية نحو الجماعة والشعور بالولاء للزملاء وأعضاء المؤسسة ولرؤسائه في العمل؛ كما أن المؤسسة التي تعيش مناخاً ضعيفاً تكون أكثر عُرضة للفشل على المدى الطويل، ويُعدّ الولاء التنظيمي من أكثر المسائل التي تشغل

المنظّمات؛ فإذا تكوّنت لدى الأفراد مشاعر سلبية فإنهم سيعيشون في بيئات عمل تعاني من الصراع والتوتر التّنظيمي الذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الولاء التّنظيمي وتدنّي مستوى الإنتاج، وفي المقابل إذا كانت مشاعر الأفراد إيجابية نتيجة وجود مناخ تنظيمي سليم فإن هذا سيؤثر عليهم ويُسجّعهم ويُنبّي لديهم عامل الولاء التّنظيمي؛ حيث يُكرّس الفرد حياته ويُضجّي بمصالحه لبقاء الجماعة والمحافظة على بقاء المنظّمة (علي، 2020). ويُعدّ استثمار الموارد البشريّة المتميّزة من أهم العوامل الجوهرية الحاسمة في بناء وتفعيل الميزة التنافسيّة؛ لذلك اهتمّت المنظّمات المعاصرة في سعيها للدخول في ساحة التنافسيّة بتبنيّ مفاهيم إدارة الموارد البشريّة، وتغيير نظرتها إلى العنصر البشري باعتباره أهم وأثمن الأصول التي تمتلكها أيّ منظمة، والمصدر الحقيقي للميزة التنافسيّة. إن تطبيق مفاهيم الولاء التّنظيمي في إدارة الموارد البشريّة هي السبيل إلى تحقيق غاية المنظّمة في تكوين وتنمية موارد بشريّة متميّزة تسهم في بناء وتنمية وتوظيف قدرات تنافسيّة عالية (كردي، 2010).

ثالثاً: مؤسسات رياض الأطفال:

أهداف مرحلة رياض الأطفال:

- تُمثّل رياض الأطفال المرحلة الأولى من مراحل التّربية، وتتميّز بالرفق في معاملة الطّفولة وتوجيهها، وهي تُربّي الطفل لاستقبال الحياة على أساس سليم؛ وعلى ذلك تتمثّل أهداف هذه المرحلة في الآتي:
- رعاية نمو الطفل الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية مستمدّة من الدين الإسلامي.
 - تكوين الاتجاه الديني عند الطفل والقائم على أساس التوحيد المطابق للفطرة.
 - تهيئة الطفل على البيئة المدرسية ونقله برفق من مجتمعه الصغير (الأسرة) والذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعيّة المشتركة مع أقرانه.
 - وجود القدوة الحسنة التي تساعد على غرس العقيدة الإسلامية والاتجاهات الصالحة في الطفل.
 - تنمية القيم التي تعمل على الاعتزاز بالدين والولاء للملك والانتماء للوطن.
 - تزويد الطفل بعدد من التعبيرات الصحيحة والأساسيات الميسرة والأفكار المناسبة للفئة العمرية.
 - تدريب الطفل على المهارات الحركية وتربية حواسّه وتعوّده على حُسن استخدامهما.
 - إتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجّه وتشجيع نشاطه الابتكاري وتعمّد ذوقه الجمالي.
 - حُسن المواجهة لمشكلات الطّفولة والتيقُّظ لحماية الأطفال من الأخطار وعلاج بوادر السلوك غير السوي (الدليل التّنظيمي لرياض الأطفال والحضانة بالملكة العربية السعودية، 1439).

أهميّة مرحلة رياض الأطفال:

إن رياض الأطفال هي المرحلة التي يتم فيها إرساء الأسس المجملّة لحياة الإنسان، وهي فترة بالغة في الأهميّة والحساسية؛ حيث تتميز بحدوث تحولات سريعة في مجال النمو الجسدي والتطوّر المعرفي والاجتماعي والعاطفي. وتؤكد رؤية 2030 على أهميّة تنمية رأس المال البشري من خلال الاستثمار في تربية وتعليم الأطفال، والذي يُعدّ أفضل الاستثمارات لتنمية رأس المال البشري الضروري للنمو الاقتصادي للوطن؛ لذلك فإن البرامج التربويّة الشموليّة التي تُقدّم في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال تعمل على تعزيز عمليّة النمو والتطوّر والتعلّم لدى الأطفال؛ مما يسهم في تحقيق أهداف التّعليم بشكل عام. ولقد أثبتت الدّراسات والأبحاث الآثار الإيجابية للالتحاق بمرحلة رياض الأطفال على طُلّاب وطالبات المرحلة الابتدائيّة وما فوقها من مراحل التّعليم والتي تساعد في مجالات متعدّدة من أهمها:

- أن مرحلة الطّفولة المبكرة فترة تعلّم أفضل من غيرها؛ فهي تساعد الطفل على استخدام العمليّات العقلية لتنظيم العواطف والانفعالات وتطوير المهارات الحركية وزيادة فرص المشاركة الاجتماعيّة والتعامل مع الأقران والاستطلاع والاكتشاف والتفكير وحل المشكلات للانتقال بفعالية إلى المراحل اللاحقة.
- فترة بالغة الأهميّة لنمو الطفل وتطوّره؛ إذ ينمو الدماغ في هذه المرحلة بسرعة وتتخلّله فترات حساسة وأساسيّة لاستقبال الخبرات والتعلّم، يليها انخفاض في المرونة وصعوبة بعد انقضاء هذه المرحلة.
- إشراك الأسر في تخطيط البرامج التربويّة ومساعدتهم بشكل عام على تفهّم حاجات أطفالهم وتوعيتهم.
- دعم ومساندة الأمهات العاملات لتحمل مسؤولية تنشئة أطفالهن التنشئة التربويّة المناسبة التي تتفق مع خصائصهم وحاجاتهم النمائية وتُعدهم للمراحل المستقبلية اللاحقة.
- تعرّض الأطفال إلى ثقافات مختلفة في مرحلة مبكرة من العمر، سواء عن طريق الإعلام أو العمالة الوافدة، وهذا يُشكّل خطراً على هويّة الطفل السعودي وثقافته، ويجعل الحاجة ماسّة إلى قيام مؤسسات حكومية تربويّة لمواجهة هذه المشكلة.
- انخفاض التكاليف، وتقليل الهدر التربوي، وتولّد عائدات الاهتمام بالطّفولة المبكرة على المدى البعيد، وخفض التكاليف المتعلّقة بالتسرّب وجنوح الأحداث وجرائم البالغين، والتحسين من أداء المواطن لواجباته وانتمائه لوطنه، وتحقيق مكاسب وعوائد اقتصادية خلال فترة الحياة بكاملها.

- تلقي الخدمات والرعاية والتدخل المبكر للطفل اجتماعيًا وعاطفيًا وجسميًا وعقليًا، خاصةً لأطفال الأسر الفقيرة وأطفال التربية الخاصة؛ يُقلّل أو قد لا يُكَلِّف خدمات على الإطلاق خلال المرحلة الابتدائية وما يليها.
- الاهتمام والعناية بالموهبة والإبداع يبدأ من مرحلة رياض الأطفال ويستمر بالمراحل الأخرى.
- ضرورة توفير حضانات ورياض الأطفال؛ وذلك بسبب الزيادة المستمرة في أعداد النساء اللاتي يدخلن سوق العمل، وهذه نتيجة طبيعية لزيادة تعليم المرأة أو لأسباب اقتصادية (الدليل التّنظيمي لرياض الأطفال والحضانة بالمملكة العربية السعودية، 1439).

الدراسات السابقة:

- عرضت الباحثة عددًا من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، من الأحدث إلى الأقدم.
- هدفت دراسة حسان (2022) إلى القاء الضوء على الأسس النظرية للميزة التنافسية من حيث المفهوم والأهمية والأهداف والأسس التي تقوم عليها، ومصادر واستراتيجيات وأنواع الميزة التنافسية، وتوضيح أهمية مرحلة ومؤسسات رياض الأطفال في مصر وأهدافها وتحليل واقع هذه المؤسسات على ضوء مؤشرات الميزة التنافسية، وتقديم المقترحات التي تسهم في تحقيق الميزة التنافسية بها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأبرزت نتائجها: ضعف قدرة مؤسسات رياض الأطفال على تحقيق الميزة التنافسية وذلك لغياب الهيكل التنظيمي بها وافتقارها لسد العجز في أعداد المعلمات وما يترتب عليه من قلة العمل الجماعي، وغياب روح الفريق، قلة استخدام الأجهزة التكنولوجية المتطورة في مؤسسات رياض الأطفال.
 - وهدفت دراسة عمر (2021) التعرف على أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بمؤسسات رياض الأطفال في مصر، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات؛ حيث تم تطبيقها على عينه قوامها (120) من القيادات التربوية بمؤسسات رياض الأطفال، وأبرزت نتائجها: أن درجة الاتفاق على أهمية، وإمكانية تطبيق مبادئ الحوكمة من وجهة نظر القيادات جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين تطبيق الحوكمة الرشيدة وتحقيق الميزة التنافسية المستدامة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول المساواة والعدالة والمساواة لصالح عدد سنوات الخبرة الأكثر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل الدراسي حول الشفافية والمساءلة لصالح المؤهل الأعلى.
 - وهدفت دراسة حمزة (2020) إلى التعرف إلى درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة عمان، ومعرفة الفروق الإحصائية لتقديرات المعلمات حول درجة ممارسة قيادة التغيير لدى المديرات ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمات تبعًا لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخدمة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي الارتباطي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كانت عينة الدراسة (345) معلمة من معلمات رياض الأطفال الخاصة في العاصمة عمان؛ ومن أبرز نتائجها: أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات رياض الأطفال نحو درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي لصالح الدبلوم، ووجود فروق تُعزى لصالح من كانت خدمته أقل من 5 سنوات تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وجاء مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن بدرجة مرتفعة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرتهن لمستوى الولاء التنظيمي تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدبلوم، إضافة إلى فروق لصالح من كانت خدمته أقل من خمس سنوات تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
 - وهدفت دراسة التميمي (2020) التعرف إلى حب الذات وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير سنوات الخدمة (1-10 سنوات، 11 سنة - أكثر)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة البحث من (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال داخل بغداد، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بحب الذات، وأن المعلمات اللواتي لديهن خبرة (11) سنة - فأكثر يتمتعن بالولاء التنظيمي تجاه مؤسساتهن.
 - وهدفت دراسة عبد الواحد (2020) إلى تقديم معايير مقترحة لأداء موجهات رياض الأطفال لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية مصر المستدامة للتعليم 2030م، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم البحث الاستبانة، على عينة من الخبرات التربويين في مجال الطفولة المبكرة وموجهات رياض الأطفال عددهم (58)، وأبرزت: وجود فروق غير دالة إحصائية بين متوسطي درجات آراء السادة الخبراء في تربية الطفل وموجهات رياض الأطفال حول معايير أداء موجهات رياض الأطفال لتحقيق القدرة التنافسية في ضوء رؤية التعليم في مصر 2030م؛ مما يؤكد موافقة أفراد العينة (الخبراء في مجال تربية الطفل والموجهات في رياض الأطفال) على المعايير المقترحة.
 - هدفت دراسة الربابعة (2019) التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس رياض الأطفال للإدارة بالتجوال وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات في محافظة الزرقاء، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق داله إحصائية لاستجابات المعلمات حول الإدارة بالتجوال لدى المديرات ومستوى الولاء التنظيمي وفقًا لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وطُبقت على عينة (213) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ومن أبرز نتائجها: إن درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديرات رياض الأطفال في محافظة الزرقاء جاءت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق داله إحصائية في استجابات معلمات رياض الأطفال تجاه درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديرات

مدارس رياض الأطفال تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة العملية؛ وأن مستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الأطفال جاء بدرجة عالية؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات المعلمات حول مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال للإدارة بالتجوال ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات.

- هدفت دراسة أحمد (2019) إلى التعرف لآراء مجموعة من القيادات والإداريين بمؤسسات رياض الأطفال بشأن واقع تعزيز القدرات التنافسية بهذه المؤسسات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق استبانة على مجموعة من القيادات والإداريين في مؤسسات رياض الأطفال بلغ عددهم (50) فردًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات القيادات على واقع القدرة التنافسية في مؤسسات رياض الأطفال جاءت متباعدة بين فئات الروضات الثلاث: تجريبي - حكومي - خاص؛ حيث كانت في أقل مستوى تحقق على المحور ككل في الروضات الحكومية، وكانت درجة التحقق سلبية، تلتها في مستوى الأعلى من حيث التحقق الروضات الخاصة بدرجة تحقق متوسطة، تلتها في المستوى الأعلى من حيث التحقق الروضات التجريبية وكانت درجة التحقق إيجابية، في حين كانت مستوى التحقق من وجهة نظر العينة ككل متوسطة.

الدراسات الأجنبية:

- تبحت دراسة (Muryani, 2022) في محاكاة تأثير الولاء والمواطنة التنظيمية على أداء المعلم، وكذلك تأثير الولاء السياسي والمواطنة التنظيمية على أداء المعلم، تكونت عينة الدراسة من (81) معلمًا، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد كطريقة للتحليل، وأظهرت نتائج الدراسة، وجود تأثير كبير لكل من الولاء والمواطنة التنظيمية على أداء المعلم، ويمكن أن يكون مدى تأثير أداء المعلم بالولاء والمواطنة التنظيمية كبيرًا.
- كما وهدفت دراسة (Lertpanyawiwat & Janyam, 2021) إلى معرفة العوامل المتعلقة بالولاء التنظيمي لمعلمي المدارس الخاصة في منطقة هات ياي بمقاطعة سونغكلا، كان المشاركون 250 معلمًا في مدرسة خاصة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة: أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الولاء، وأن الولاء التنظيمي لدى معلمي المدارس الخاصة في منطقة هات ياي بمقاطعة سونغكلا جاء بمستوى عالٍ، كانت العوامل المتعلقة بولاء المعلمين للمؤسسة ذات دلالة إحصائية مع أربعة من تسعة متغيرات: السعادة في العمل، والالتزام التنظيمي، والعلاقات مع الزملاء، والتقدم الوظيفي. وجاء بُعد السعادة في العمل أعلى مستويات الأبعاد، وكان التقدم الوظيفي هو الأدنى.
- وهدفت دراسة (Franky, & Budiman, 2021) إلى تحليل توزيع المعلمين في كوبانغ بناءً على ولائهم التنظيمي، وتحليل توزيع المعلمين في كوبانغ بناءً على رضاهم العام، وتوزيع المعلمين في كوبانغ بناءً على نواهم، وتأثير النزاهة والرضا على ولائ المعلم في كوبانغ. تم إجراء هذه الدراسة على عينة عددها (141) معلمًا في كوبانغ، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن 39% من المعلمين المستجيبين لديهم ولائ منخفض، 61% يتمتعون بمستوى عالي من الولاء، وكان لدى 48.2% من المستجيبين رضاً عام منخفض، و51.8% لديهم رضا مرتفع، و44% لديهم نزاهة متدنية، و56% لديهم نزاهة عالية وأن المتغيرات التي تؤثر على الولاء هي النزاهة والرضا عن الراتب وقواعد المدرسة وزملاء العمل.
- هدفت دراسة (Szyrocka, & Abbas, 2020) التعرف إلى درجة الولاء التنظيمي لدى معلمي مدرسة العميد للبنين والبنات وأهم المعوقات التي تؤدي إلى ضعف الولاء التنظيمي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تم استخدام استبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (119) معلمًا ومعلمة من مدرسة العميد الابتدائية للبنات والبنين في إحدى المدارس الخاصة المتميزة في كربلاء/ العراق، وأظهرت نتائج الدراسة: أن هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الولاء التنظيمي. وأن جميع أبعاد الولاء التنظيمي قد تحققت، وأن المعلمون، رجال ونساء، مستعدون للعمل بروح أخلاقية عالية لأنهم يمتلكون الولاء التنظيمي داخل أنفسهم تجاه المدرسة، نظرًا لأن المعلمين يشعرون بالراحة في بيئة العمل، فإنهم يرغبون في العمل في المدرسة نفسها. وأن إدارة المدرسة أبدت اهتمامًا كبيرًا بتوفير بيئة عمل مريحة للموظفين من حيث الأدوات والأجهزة والبرامج ووسائل الاتصال، كما توفر إدارة المدرسة وسائل النقل، وتبذل جهودًا كبيرة في توضيح سياسات المدرسة وأهدافها وإجراءاتها للمعلمين، مما يجعلهم يقبلون القرارات وجميع الممارسات، ويولد ولائًا تنظيميًا عاليًا.
- وهدفت دراسة (Mudasia, 2020) إلى معرفة الخطط والاستراتيجيات المختلفة التي تستخدمها مدارس بريدج في كينيا لاكتساب ميزة تنافسية مستدامة، واتبعت الدراسة منهجية دراسة الحالة، والمقابلة كأداة لجمع المعلومات، حيث تمت مقابلة مديري المدارس في مدارس بريدج في كينيا باستخدام طرق المقابلة وجهًا لوجه، تم استخدام طريقة تحليل المحتوى في تطوير الموضوعات وهي تحليل البيانات النوعية، وأبرزت نتائجها: أن أكاديميات بريدج الدولية لديها ست استراتيجيات رئيسية تشمل تقديم خدمات عالية الجودة، وقيادة التكلفة، وتجزئة السوق، واستراتيجيات التركيز، والعلامات التجارية وبناء القدرات، والاستعانة بمصادر خارجية، وأن المدارس كانت رائدة في التكلفة من حيث أن خدماتها كانت أرخص من منافسيها، كما أنها كانت تقدم خدمات عالية الجودة من خلال الابتكارات التكنولوجية المعززة

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق من دراسات سابقة وأبحاث تناولت موضوعات متعلقة بالدراسة الحالية: تم التعقيب عليها، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وفق المحاور الآتية:

أوجه التشابه والاختلاف:

- من حيث الموضوع: تميزت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة بموضوعها وهو دور الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، حيث لم تتطرق أي من الدراسات السابقة لهذا الموضوع.
- من حيث المجتمع: تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الربابعة (2019)، ودراسة التميمي (2020)، ودراسة حسان (2022)، والتي أجريت على معلمات رياض الأطفال. واختلفت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث اختيار مجتمع الدراسة كدراسة (Lertpanyawiwat, Laeheem and Janyam, 2021)، ودراسة (Franky, and Budiman, 2021)، ودراسة (Muryani, 2022) والتي كان مجتمعها جميعها المعلمين، ودراسة (Szyrocka, and Abbas, 2020)، وكان مجتمعها معلمين ومعلمات، ودراسة (Mudasia, 2020) ومجتمعها مديري المدارس، ودراسة عبد الواحد (2020) ومجتمعها الخبرات التربوية في الطفولة المبكرة وموجهات رياض الأطفال، ودراسة (Akani, Mac- Kingsley and Ogan, 2022) ومجتمعها المدارس الثانوية
- من حيث المنهج: اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة باستخدامها المنهج الوصفي المسحي.
- من حيث الأداة: تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، عدا دراسة (Mudasia, 2020) والتي استخدمت المقابلة كأداة للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وهو منهج يرتبط بظاهرة معينة بقصد وصفها وتفسيرها ودراستها من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتم اختياره نظراً لملائمتها لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس رياض الأطفال في المدينة المنورة والبالغ عددهن (980) وفقاً لإحصائيات وزارة التعليم للعام 1444هـ (موقع وزارة التعليم، 2021).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من المعلمات في مدارس رياض الأطفال والبالغ عددهن (120) معلمة.

أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من محورين:

- المحور الأول: واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وتكون من (9) عبارات.
- المحور الثاني: مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة، وتكون من (10) عبارات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

• صدق المحكمين:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص؛ لدراسة مدى دقة صياغة عباراتها، ودرجة ملاءمتها لأهداف الدراسة، وفي ضوء التوجهات التي أبداهها المحكمون من حيث الإضافة أو الحذف والتصويب؛ قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون ورأوا أهميتها، ومن ثم صُممت الاستبانة بصورتها النهائية.

• صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لعبارات الاستبانة، قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المحاور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك معرفة وضوح العبارات ودقتها لقياس ما صُممت لأجله، وجاءت نتائج ذلك وفق الآتي:

1. صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

جدول (1): معاملات ارتباط عبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور ن= (30)

المحور الأول: واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.862**	6	0.879**
2	0.879**	7	0.767**
3	0.781**	8	0.819**
4	0.876**	9	0.832**
5	0.867**		

(**) دالة إحصائية عند (0.01).

يتبين من جدول (1) أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائية عند مستوى (0.01) وقد تراوحت ما بين (0.767، 0.879)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الأول (واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة) والدرجة الكلية للمحور، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور، مما يعني وجود مصداقية لبناء المحور الأول وأن كل عبارة من عبارات هذا المحور تعتبر صادقة لما وضعت لقياسه وتحقق الهدف من الدراسة.

2. صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

جدول (2): معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور ن= (30)

المحور الثاني: مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.817**	6	0.900**
2	0.855**	7	0.877**
3	0.872**	8	0.870**
4	0.813**	9	0.634**
5	0.897**	10	0.649**

(**) دالة إحصائية عند (0.01).

يتبين من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط داله إحصائية عند مستوى (0.01) وقد تراوحت ما بين (0.634، 0.900)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور الثاني (مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة) والدرجة الكلية للمحور، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات هذا المحور.

كذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية ن= (30)

م	المحاور	معامل الارتباط
1	واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض	0.428**
3	مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة.	0.794**

(**) دالة إحصائية عند (0.01).

يتبين من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة داله إحصائية عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت ما بين (0.428، 0.794)؛ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، مما يعني ذلك أن كل محور من محاور هذه الاستبانة يعتبر صادقاً لما وضع لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة معامل (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وقياس مدى دقة نتائج الدراسة.

جدول (4): معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة	9	0.946
2	مقترحات لتعزيز الولاء التنظيمي في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة	10	0.940
	الإجمالي	29	0.866

يتبين من جدول (4) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، حيث تراوحت ما بين (0.946، 0.940)، كما أظهرت الاستبانة معاملاً عالياً من الثبات للمحاور كلها، بلغ (0.866)، وهي نسبة مرتفعة؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في دراستنا الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

عرض نتائج الدراسة:

مناقشة وتفسير نتائج أسئلة الدراسة:

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: "ما واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان آراء المعلمات عينة الدراسة حول واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وذلك على النحو التالي كما يبينها جدول (5):

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لـ "واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات"

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	تشجع مديرة الروضة المعلمات على تبادل الخبرات والمعلومات.	3.75	0.801	موافق	1
1	تشجع مديرة الروضة الابداع للمعلمات.	3.60	0.882	موافق	2
5	تتعاون مديرة الروضة مع المعلمات في حل المشكلات المتعلقة بالعمل.	3.52	0.897	موافق	3
6	تزود مديرة الروضة المعلمات بالمستجدات والمعلومات باستمرار.	3.51	0.888	موافق	4
4	توفر مديرة الروضة المناخ المناسب للمعلمات لممارسة عملهن بكفاءة.	3.46	0.942	موافق	5
9	تهتم مديرة الروضة بمقترحات المعلمات.	3.45	0.924	موافق	6
3	تفوض مديرة الروضة الصلاحيات للمعلمات حسب الكفاءة.	3.39	0.862	موافق إلى حد ما	7
2	تتلمس مديرة الروضة احتياجات المعلمات.	3.35	0.848	موافق إلى حد ما	8
8	تهتم مديرة الروضة بالنمو المهني للمعلمات، وتطوير أدائهن.	3.28	1.13	موافق إلى حد ما	9
		3.48	0.764	موافق	

* المتوسط الحسابي العام من 5 درجات.

يتبين من جدول (5) أن المعلمات عينة الدراسة موافقات على واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة؛ وذلك بمتوسط حسابي (3.48 من 5.00) وانحراف معياري (0.764)، وهذا المتوسط يشير إلى الإجابة (موافق)، مما يوضح التوافق في آراء المعلمات عينة الدراسة نحو واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهذا يؤكد مدى إدراك المعلمات عينة الدراسة لأهمية واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهذا يعني أن واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة جاء متحقق بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة.

- جاءت العبارة رقم (7)، وهي (تشجع مديرة الروضة المعلمات على تبادل الخبرات والمعلومات) في المرتبة الأولى بدرجة (عالية)، وبمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (0.801)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اهتمام المديرية في بناء علاقة إنسانية جيدة مع المعلمات لزيادة فاعليتهم في البيئة المدرسية لتبادل الأفكار والمعلومات التي تمكنهم من إثراء خبراتهم المعرفية مما يعزز دافعية المعلمات وزيادة إنتاجيتهم.
- جاءت العبارة رقم (8)، وهي (تهتم مديرة الروضة بالنمو المهني للمعلمات، وتطوير أدائهن) في المرتبة التاسعة بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (1.13)، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى القصور في توفير فرص النمو المهني للمعلمات قد يعود إلى أن بعض المديرات قد تقف عائقاً أمام النمو المهني للمعلمات خشية أن يتعطل سير العمل فتقل الإنتاجية ويضعف الأداء، أو يتاح لها فرص مهنية جديدة فتترك العمل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرابعة (2019) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الولاء التنظيمي جاء بدرجة عالية، ودراسة حمزة (2020) والتي أظهرت أن مستوى الولاء التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة (Szyrocka, and Abbas,2020) والتي أشارت نتائجها إلى تحقق وجود دلالة إحصائية ارتباطية بين جميع أبعاد الولاء التنظيمي. ودراسة (Franky, and Budiman,2021) والتي أشارت إلى أن 61% من عينة الدراسة لديهم ولاء عالي، ودراسة (Muryani,2022) والتي أظهرت أن هناك تأثير كبير للولاء على أداء المعلم وتأثير المعلم به كبيراً.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "ما مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيان آراء المعلمات عينة الدراسة حول مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وذلك على النحو التالي كما يبينها جدول (6):

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لـ "مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية

بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمات "ن=120"					
م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	توفير مناخ إيجابي قائم على روح التعاون بفرق العمل الجماعي.	4.26	0.891	موافق بشدة	1
1	توفير الدورات التدريبية للمعلمات لتحسين أدائهن المهني.	4.25	0.909	موافق بشدة	2
7	تعزيز مديرية الروضة للمعلمات اللواتي يطورن حلولاً إبداعية ومبتكرة.	4.17	0.955	موافق	3
8	تقديم التسهيلات اللازمة للمعلمات لتقديم أفضل ما لديهن	4.15	0.934	موافق	4
6	توفير البيئة المناسبة التي تشجع المعلمات على التطور لتحقيق الميزة التنافسية للروضة.	4.12	0.918	موافق	5
2	تدريب المعلمات على ممارسة الأدوار القيادية في الروضة.	4.10	1.02	موافق	6
5	سعي مديرية الروضة لتقديم أفضل الممارسات التعليمية المتطورة في الروضة.	4.07	0.993	موافق	7
4	تنمي مديرية الروضة روح التنافس بين المعلمات لدعم الأفكار الإبداعية.	3.97	1.07	موافق	8
10	الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في رفع مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات.	3.52	1.13	موافق	9
9	استقطاب خبراء في مجال التعليم لتفعيل أحدث الممارسات التعليمية المتطورة عالمياً لتحقيق الميزة التنافسية للروضة.	3.44	1.19	موافق	10
		4.01	0.813	موافق	

* المتوسط الحسابي العام من 5 درجات.

يتبين من جدول (6) أن المعلمات عينة الدراسة موافقات على مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة ؛ وذلك بمتوسط حسابي (4.01 من 5.00) وانحراف معياري (0.813)، وهذا المتوسط يشير إلى الإجابة (موافق)، مما يوضح التوافق في آراء المعلمات عينة الدراسة نحو مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهذا من شأنه أن يزيد من إدراك المعلمات عينة الدراسة لأهمية مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة. ومن خلال النتائج الموضحة في جدول (6) يتضح أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة المعلمات عينة الدراسة على مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (3.44 إلى 4.26)، مما يوضح التفاوت في استجابات المعلمات عينة الدراسة نحو مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (موافق، موافق بشدة) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما يتبين من الجدول أعلاه موافقة المعلمات عينة الدراسة بشدة على عدد (2) عبارة من المحاور المتعلقة بمقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، ويتمثلان في العبارتين أرقام (3، 1)، والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسط الحسابي كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (3)، وهي (توفير مناخ إيجابي قائم على روح التعاون بفرق العمل الجماعي) في المرتبة الأولى بدرجة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.891). وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى قناعة مديرات المدارس في رياض الأطفال بأن توفير المناخ الإيجابي في العمل

الجماعي القائم على التعاون وروح الفريق له الأثر الأكبر على ولاء المعلمة والتزامها تجاه عملها مما يزيد من دافعيها للعمل وبالتالي ينعكس على انتاجيتها.

- جاءت العبارة رقم (9)، وهي (استقطاب خبراء في مجال التعليم لتفعيل أحدث الممارسات التعليمية المتطورة عالمياً لتحقيق الميزة التنافسية للروضة) في المرتبة العاشرة بدرجة (عالية)، وبمتوسط حسابي (3.44)، وانحراف معياري (1.19). وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الخبراء قد يأتون من بيئات مختلفة ويحملون أفكاراً لا تتناسب والمجتمع السعودي وديانته وعاداته وتقاليده.
- وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الواحد (2020) التي أشارت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على تفعيل المعايير المقترحة لتحقيق القدرة التنافسية في رياض الأطفال.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن واقع الولاء التنظيمي بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة جاء متحققاً بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة.
- التوافق في آراء المعلمات عينة الدراسة نحو مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة، وهذا من شأنه أن يزيد من إدراك المعلمات عينة الدراسة لأهمية مقترحات تفعيل الولاء التنظيمي لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس الطفولة المبكرة في المدينة المنورة.

التوصيات:

وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:

- الحرص على تعزيز العلاقات الإنسانية بين المديرية والمعلمات.
- ضرورة منح المعلمات الفرصة لمشاركة المعارف في اتخاذ القرار.
- توفير مناخ إيجابي قائم على روح التعاون بفرق العمل الجماعي.
- استقطاب خبراء في مجال التعليم لتفعيل أحدث الممارسات التعليمية المتطورة عالمياً لتحقيق الميزة التنافسية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

- متطلبات تعزيز الولاء التنظيمي في مدارس التعليم العام.
- دور الإدارة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، سارة علي. (2019). *الولاء التنظيمي وعلاقته بالإبداع التربوي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة القضايف*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، السودان.
- الأسطل، عيسى حامد. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظات غزة لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أكبر، عبير فاروق. (2019). *ممارسات القيادات الإدارية لتحقيق الميزة التنافسية في مدارس التعليم الثانوي في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية*، مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس، 18(9)، 373-414.
- البارقي، مصلحة بنت حسين بن محمد. (2021). *تطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الميزة التنافسية*، نموذج مقترح، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: ع (66)، 217-246.
- بزادوغ، دينا. (2015). *مستوى الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقته بمستوى تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.
- التميمي، فاطمة كريم. (2020). *حب الذات وعلاقته بالولاء التنظيمي لدى معلمات رياض الأطفال، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية*، مجلة الفتح: ع (82)، 320-345.
- الجريسي، بدر محمد. (2010). *الروح المعنوية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للعاملين بمجلس الشورى السعودي من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- جلاب، دهش. (2011). *إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير*. ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- حاروش، نور الدين. (2016). *إدارة الموارد البشرية*. دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- حسان، هند قطب، وجوهر، يوسف عبد المعطي مصطفى، والطاهر، رشيدة السيد أحمد. (2022). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات رياض الأطفال في مصر، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: 16 (9)، 1198-1169.
- حسن، مروان صباح. (2016). الولاء التنظيمي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة تطبيقية في الشركة العربية للمشروبات الغازية. *مجلة الجامعة العراقية*: 36(3)، 415-377.
- حمزة، هناء أحمد مصطفى. (2020). *قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، 1-155.
- الخوالدة، محمد. (2018). قواعد إدارية مقترحة لتفعيل مؤشرات الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي، دراسات، *مجلة العلوم التربوية*: 45(4)، 51-34.
- الدرويش، مصطفى. (2013). *الممارسات الأفضل ودورها في تعزيز الميزة التنافسية: دراسة مقارنة لمجموعة من الشركات الصناعية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلب، دمشق.
- الدليحي، عبد عدنان. (2017). *أثر أنماط القيادة الإستراتيجية على الميزة تنافسية دراسة ميدانية في الجامعات الأردنية الخاصة*، رسالة ماجستير منشورة جامعة آل البيت، الأردن، 1-123.
- الربابعة، آيات محمد محمود، والجردات، محمود خالد محمد. (2019). *درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات في محافظة الزرقاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.
- الربابعة، آيات محمد. (2019). *درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديرات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات في محافظة الزرقاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن. 1-93.
- الرواشدة، ريم ياسر. (2007). *أثر الالتزام في مستوى الولاء التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية*، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- سليمان، إيناس السيد محمد. (2017). *متطلبات تعزيز القدرة التنافسية لإدارة المدارس المنتسبة لليونسكو بمصر في ضوء خبرات بعض الدول*. مجلة البحث العلمي في التربية: 18(11)، 47-19.
- سيد، رحاب فايز. (2016). قياس رأس المال المعرفي للباحثين بجامعة بني سويف: دراسة تحليلية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة، *الاتحاد العربي للمكتبات والعلوم*: ع (16)، 68-15.
- السيد، عادل. (2020). *الالتزام التنظيمي لأستاذ الجامعة وعلاقته بفاعلية المنظمة*، مجلة كلية التربية بالقزاقين: جامعة الإسكندرية، ع (43)، 144-94.
- شرايحة، بالفين غازي. (2020). *القيادة التوزيعية وعلاقتها بالميزة التنافسية لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- شريف، بشير أحمد. (2021). *أثر المهارات القيادية في تعزيز الولاء التنظيمي: دراسة ميدانية بشركة ليبينا للهاتف المحمول بطرابلس*، مجلة الأستاذ: نقابة أعضاء هيئة التدريس، جامعة طرابلس، ع (21)، 200-176.
- صرصور، آية عبد القادر. (2015). *دور الأمن الوظيفي في تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الإداريين بجامعة الأقصى في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبد الرحمن، إيمان. (2015). *الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم*، دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة، *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*: 29(6).
- عبد العال، عنتر محمد. (2017). *تحقيق المزايا التنافسية بالجامعات المصرية في ضوء الذكاء الاستراتيجي*، مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، 41(4)، 221-190.
- عبد العزيز، كريمان. (2015). *تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات العالمية: جامعة القاهرة نموذجاً*، Journal Cybrarians: ع (37).
- عبد الفتاح، عائشة مصباح. (2015). *دور البقطة الإستراتيجية في تنمية القدرة التنافسية للمؤسسة الاقتصادية*، الملتقى الدولي الرابع حول: المنافسة والإستراتيجيات التنافسية لمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية، جامعة منثوري قسنطينة.
- عبد الله، محمد حمزة أمين. (2022). *محددات الولاء التنظيمي واثاره دراسة: تحليلية*، *المجلة العلمية لكلية الآداب*: 11 (4)، 69 – 1.
- عبد الواحد، إيمان عبد الحكيم رفاعي. (2020). *معايير أداء موجبات رياض الأطفال لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء رؤية مصر المستدامة للتعليم 2030 م*، مجلة دراسات في الطفولة والتربية: ع (15)، جامعة اسبوط.

- العتيبي، عبد الله عمر والعنزي، مطلق عشوي. (2021). إدارة التغيير وعلاقتها بالولاء التنظيمي في المؤسسات التعليمية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية*، مصر، 31(1)، 63-81.
- عطاء الله، فاطمة. (2017). أهمية القيادة الإدارية في تنمية الولاء التنظيمي لدى المورد البشري: دراسة تحليلية سوسيو تنظيمية - مؤسسة أنفاري أنموذجًا، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*: 5(9)، 179-197.
- علي، وفيفة سليمان. (2020). المناخ التنظيمي وأثره على الولاء التنظيمي لمعلمات رياض الأطفال في مدينة اللاذقية دراسة ميدانية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية: 42(2)، 143 - 164.
- عمر، هناء صلاح عبد الحليم. (2021). آليات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بمؤسسات رياض الأطفال في مصر، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*: ع (18)، 480 - 557.
- الغصين، لما بسام. (2014). دور برامج إدارة علاقة العملاء في خلق ميزة تنافسية: دراسة تطبيقية: شركة فيوجن لخدمات الإنترنت وأنظمة الاتصالات، رسالة ماجستير، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين
- فاطمة، بوتور، وشهرزاد، حسيب. (2020). دور الولاء التنظيمي في تحقيق الفعالية التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل. الجزائر.
- كردي، أحمد. (2010). *الميزة التنافسية لإدارة الموارد البشرية الاستراتيجية*، كلية التجارة، جامعة الأزهر.
- محمد، جيهان كمال. (2016). تصور مقترح للنهوض بالتعليم في ضوء تقارير التنافسية العالمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- الهدلول، هذلول صالح. (2012). *الولاء التنظيمي وأثره على مستوى الاداء الوظيفي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم، الرياض
- هيبه، زكريا محمد. (2016). الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة، دراسة ميدانية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: كلية التربية، 7(79)، 409 – 438.
- وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (2020). المعهد القومي للحوكمة والتنمية المستدامة، *مؤشر التنافسية العالمي*، المنتدى الاقتصادي العالمي، 6-17.
- وزارة التعليم. (1438-1439). *الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال*، وزارة التعليم، تم استرداده من الموقع الإلكتروني من <https://cutt.us/rz71e>.
- ياسين، أسامة. (2017). *الخدمات الإلكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Aityan, Sk & Gupta, Tkp. (2011). Challenges of Employee Loyalty in Corporate America. *Business and Economics Journal*, 19, 1-20.
- Akani, Mac-Kinsella, & Ogan, H. (2022). Entrepreneurial Orientation and Sustainable Competitive Advantage of Private Secondary Schools in Rivers State of Nigeria. *Nigeria Academy of Management Journal*, 17(1), 135-145.
- Dirisu, J. I., Iyiola, O., & Ibidunni, O. S. (2013). Product differentiation: A tool of competitive advantage and optimal organizational performance (A study of Unilever Nigeria PLC). *European Scientific Journal*, 9(34).
- Franky, F., & Budiman, T. (2021). The Analysis of Integrity and Satisfaction Effect on Teacher Loyalty in Kupang. *Society Journal*, 9(1), 107-114. [CrossRef]
- Kumar, D. N. S. & Shekhar, N. (2012). Perspectives Envisaging Employee Loyalty, A Case Analysis. *Journal of Management Research*, 12(2), 100-112.
- Lertpanyawiwat, Laeheem, & Janyam. (2021). Factors related to the organization loyalty of private school teachers in Hat Yai, Songkhla, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43 (2022), 849–856. [CrossRef]
- Mudasia, A, A. (2022). *Strategies adopted by bridge schools in Kenya to gain a sustainable competitive advantage*, Research project submitted in partial fulfilment of requirements for the award of degree of the master of business, Administration, factuality of business and management science University of nairobi, 1-43.
- Muryani, Endang. Basroni, Naam Fajar, Gunawan, Alvien & Yustiyawan, Rachman Halim. (2022). Loyalty and Organizational Citizenship Behavior on Early Childhood Teachers Performance during the COVID 19 Pandemic. *East African Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 5 (10). [CrossRef]
- Nord, J., Palisztecicz, J. & Koohang, A. (2014). Using social technologies for competitive advantage. *Journal of Computer Information Systems*. 3 (1), 92-104.
- Szyrocka, J, R & Abbas, A (2020). *Measuring Teachers' Readiness to Adopt Organizational Loyalty Philosophy*, *Proceedings of the 36th International Business Information Management Association (IBIMA)*, 1347-1359.

ثالثاً: رومنة المراجع العربية:

- Ahmd, Sarh 'Ely. (2019). Alwla' Altnzymy W'elaqth Balebda'e Altrbwy Lda M'elmat Ryad Alafal Bmdynh Alqdaryf, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Efryqya Al'ealmyh, Alswdan.
- Akbr, 'Ebyr Farwq. (2019). Mmarsat Alqyadat Aledaryh Lthqyq Almyzh Altnafsyh Fy Mdars Alt'elym Althanwy Fy Mhafzh Jdh Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh, Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: Jam'eh 'Eyn Shms, 18(9),373-414.
- Alastl, 'Eysa Hamd. (2013). Drjh Mmarsh Mdyry Almdars Alkhash Fy Mhafzat Ghzh Ledarh Aljwdh Alshamlh W'elaqtha Balmyzh Altnafsyh Lmdrsh, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamy, Ghzh.
- Albarqy, Mslhh Bnt Hsyn Bn Mhmd. (2021). Ttwyr Ada' Edarat Alt'elym Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh Lthqyq Almyzh Altnafsyh, Nmwdj Mqtrh, Mjlh Alfnwn Waladb W'elwm Alensanyat Walajtma'e: 'E (66) ,217-246.
- Aldlymy, 'Ebd 'Ednan. (2017). Athr Anmat Alqyadh Alestratyjy 'Ela Almyzh Tnafsyh Drash Mydanyh Fy Aljam'eat Alardnyh Alkhash, Rsalh Majstyr Mnshwrh Jam'eh Al Albyt, Alardn,1-123.
- Aldrwys, Mstfa. (2013). Almmarsat Alafdl Wdwrha Fy T'ezyz Almyzh Altnafsyh: Drash Mqamh Lmjmw'eh Mn Alshrkat Alsna'eyh, Atrwhh Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Hlb, Dmshq.
- Al'etyby, 'Ebd Allh 'Emr Wal'enzy, Mtlq 'Eshwy. (2021). Edarh Altghyyr W'elaqtha Balwla' Altnzymy Fy Alm'essat Alt'elymyh Fy Dwlh Alkwy. Mjlh Klyh Altrbyh: Jam'eh Aleskndryh, Msr, 31(1),63-81.
- Alghsyn, Lma Bsam. (2014). Dwr Bramj Edarh 'Elagh Al'emla' Fy Khlq Myzh Tnafsyh: Drash Ttbyqy: Shrk Fywjn Lkhdm Alentrnt Wanzmh Alatsalat, Rsalh Majstyr, Qsm Edarh Ala'emal, Klyh Altjarh, Aljam'eh Aleslamy Bghzh, Flstyn
- Alhdlwl, Hdlwl Salh. (2012). Alwla' Altnzymy Wathrh 'Ela Mstwa Alada' Alwzyfy, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Nayf Ll'elwm, Alryad
- Aljrysy, Bdr Mhmd. (2010). Alrwh Alm'enwyh W'elaqtha Balwla' Altnzymy Ll'eamlyn Bmjls Alshwra Als'ewdy Mn Wjhh Nzrhm, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Nayf Al'erbyh Ll'elwm Alamnyh, Alryad.
- Alkhwaldh, Mhmd. (2018). Qwa'ed Edaryh Mqtrhh Lt'eyl M'eshrat Almyzh Altnafsyh Fy M'essat Alt'elym Al'ealy, Drasat, Mjlh Al'elwm Altrbwyh: 45(4), 34-51 .
- Alrbab'eh, Ayat Mhmd Mhmwd, Waljradat, Mhmwd Khald Mhmd. (2019). Drjh Mmarsh Aledarh Baltjwal Lda Mdyrat Ryad Alafal W'elaqtha Bmstwa Alwla' Altnzymy Lda Alm'elmat Fy Mhafzh Alzrqa', Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alhashmyh.
- Alrbab'eh, Ayat Mhmd. (2019). Drjh Mmarsh Aledarh Baltjwal Lda Mdyrat Ryad Alafal W'elaqtha Bmstwa Alwla' Altnzymy Lda Alm'elmat Fy Mhafzh Alzrqa', Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Alhashmyh, Alzrqa', Alardn.1-93.
- Alrwashdh, Rym Yasr. (2007). Athr Alaltzam Fy Mstwa Alwla' Altnzymy Lda Al'eamlyn Fy Alm'essat Al'eamh Alardnyh, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, 'Emadh Aldrasat Al'elya, Jam'eh M'eth, Alardn.
- Alsyt, 'Eadl. (2020). Alaltzam Altnzymy Lastad Aljam'eh W'elaqth Bfa'elyh Almnzmh, Mjlh Klyh Altrbyh Balzqazyq: Jam'eh Aleskndryh, 'E (43),94-144.
- Altmymy, Fatmh Krym. (2020). Hb Aldat W'elaqth Balwla' Altnzymy Lda M'elmat Ryad Alafal, Aljam'eh Almstnsryh, Klyh Altrbyh Alasasyh, Mjlh Alfth: 'E (82),320-345.
- Bzadwgh, Dyna. (2015). Mstwa Alebda'e Aledary L'esa' Alaqsam Alakadymy Fy Aljam'eat Alardnyh W'elaqth Bmstwa Thqyq Almyzh Altnafsyh Mn Wjhh Nzt A'eda' Hy'eh Altdrys, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst Lldarsat Al'elya, Alardn.
- 'Ebd Al'eal, 'Entr Mhmd. (2017). Thqyq Almzaya Altnafsyh Baljam'eat Almsryh Fy Dw' Aldka' Alastratyjy, Mjlh Klyh Altrbyh: Jam'eh 'Eyn Shms ,41 (4),190-221.
- 'Ebd Al'ezyz, Kryman. (2015). Tathyr Alnshr Aldwly 'Ela Trtyb Aljam'eat Fy Altsnyfat Al'ealmyh: Jam'eh Alqahrh Nmwdja", Journal Cybrarians: 'E (37).
- 'Ebd Alfth, 'Ea'eshh Msbah. (2015). Dwr Alyqzh Alestratyjy Fy Tnmyh Alqdrh Altnafsyh Lm'essh Alaqsadyh, Almltqa Aldwly Alrab'e Hwl: Almnafsh Walestratyjy Altnafsyh Lm'essat Alsna'eyh Kharj Qta'e Almhrwqat Fy Aldwl Al'erbyh, Jam'eh Mnthwry Qsntynh.

- 'Ebd Allh, Mhmd Hmzh Amyn. (2022). Mhddat Alwla' Altnzymy Watharh Drash: Thlylyh, Almjhl Al'elmyh Lklyh Aladab: 11 (4), 1 – 69
- 'Ebd Alrhmn, Ayman. (2015). Alwla' Altnzymy Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Aljam'eh Alardnyh Mn Wjhh Nzrhm, Drash Mqarnh Byn Aljam'eat Alhkwmlyh Walkhash, Mjlh Jam'eh Alnjah Ll'elwm Alensanyh: 29(6).
- 'Ebd Alwahd, Eyman 'Ebd Alhkym Rfa'ey. (2020). M'eayyr Ada' Mwihat Ryad Alafal Lthqyq Almyzh Altnafsyh Fy Dw' R'eyh Msr Almstdamh Lt'elym 2030 M, Mjlh Drasat Fy Altfwlh Waltrbyh: 'E (15), Jam'eh Asywt.
- 'Ely, Wfyqh Slyman. (2020). Almnakh Altnzymy Wathrh 'Ela Alwla' Altnzymy Lm'elmat Ryad Alafal Fy Mdynh Alladqyh Drash Mydanyh, Mjlh Jam'eh Tshryn Llbhwh Waldrasat Al'elmyh, Sslh Aladab Wal'elwm Alensanyh: 42(2), 143 - 164.
- 'Emr, Hna' Slah 'Ebd Alhlym. (2021). Alyat Ttbyq Mbad'e Alhwkmh Alrshydh Mdkhla Lthqyq Almyzh Altnafsyh Almstdamh Bm'essat Ryad Alafal Fy Msr, Mjlh Drasat Fy Altfwlh Waltrbyh: 'E (18), 480 - 557.
- 'Eta' Allh, Fatmh. (2017). Ahmyh Alqyadh Aledaryh Fy Tnmyh Alwla' Altnzymy Lda Almwrd Albshry: Drash Thlylyh Swsyw Tnzmyh - M'essh Anfrary Anmwdjana, Mjlh Alhkmh Lldrasat Alajtma'eyh: 5(9),179-197.
- Fatmh, Bwtwr, Wshhrzad, Hsyb. (2020). Dwr Alwla' Altnzymy Fy Thqyq Alfealyh Altnzymy, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Mhmd Alsdyy Bn Yhy- Jyjl. Aljza'er.
- Harwsh, Nwr Aldyn. (2016). Edarh Almward Albshryh. Dar Alamh Llnshr Waltwzy'e, Aljza'er
- Hmzh, Hna' Ahmd Mstfa. (20 20). Qyadh Altghyyr Lda Mdyrat Ryad Alafal Alkhash W'elaqtha Balwla' Altnzymy Mn Wjhh Nzh Alm'elmat Fy Mhafzh Al'easmh 'Eman. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, 'Eman ,1- 155.
- Hsan, Hnd Qtb, Wjwhr, Ywsf 'Ebd Alm'ety Mstfa, Waltahr, Rshydh Alsyyd Ahmd. (2022). Mtlbat Thqyq Almyzh Altnafsyh Bm'essat Ryad Alafal Fy Msr, Mjlh Jam'eh Alfyywm Ll'elwm Altrbwyh Walnfyyh: 16 (9), 1169 -1198.
- Hsn, Mrwan Sbah. (2016). Alwla' Altnzymy Wathrh Fy Thqyq Almyzh Altnafsyh: Drash Ttbyqyh Fy Alshrk Al'erbyh Llmshrwbat Alghazyh. Mjlh Aljam'eh Al'eraqyh: 36(3), 377-415
- Hybh, Zkrya Mhmd. (2016). Alrda Alwzyfy Lm'elmat Ryad Alafal Balmdynh Almnwrh, Drash Mydanyh, Mjlh Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: Klyh Altrbyh, 7(79), 409 – 438.
- Jlab, Dhsh. (2011). Edarh Alslwk Altnzymy Fy 'Esr Altghyyr. T1, Dar Sfa' Ltba'eh Walnshr Waltwzy'e, Alqahrh, Msr.
- Krddy, Ahmd. (2010). Almyzh Altnafsyh Ldarh Almward Albshryh Alestratyjy, Klyh Altjarh, Jam'eh Alazhr.
- Mhmd, Jyhan Kmal. (2016). Tswr Mqtrh Llnhwd Balt'elym Fy Dw' Tqaryr Altnafsyh Al'ealmyh, Almrkz Alqwmly Llbhwh Altrbwyh Waltnmyh, Alqahrh.
- Shrayhh, Balfyn Ghazy. (20 20). Alqyadh Altwzy'eyh W'elaqtha Balmyzh Altnafsyh Lda Mdyry Almdars Alkhash Fy Mhafzh Al'easmh 'Eman Mn Wjhh Nzh Alm'elmy, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, 'Eman, Alardn.
- Shryf, Bshyr Ahmd. (2021). Athr Almharat Alqyadyh Fy Tezyz Alwla' Altnzymy: Drash Mydanyh Bshrk Lybyana Llhaf Almhmwl Btrabls, Mjlh Alastad: Nqabh A'eda' Hy'eh Altdrys, Jam'eh Trabls, 'E (21),176-200.
- Slyman, Eynas Alsyyd Mhmd. (2017). Mtlbat Tezyz Alqdrh Altnafsyh Ldarh Almdars Almntsbh Llywnskw Bmsr Fy Dw' Khbrat B'ed Aldwl. Mjlh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 18(11) ,19-47.
- Srswr, Ayh 'Ebd Alqadr. (2015). Dwr Alamn Alwzyfy Fy Thqyq Slwk Almwatnh Altnzymy Lda Almwzfyn Aledaryyn Bjam'eh Alaqa Fy Qta'e Ghzh, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamy, Ghzh.
- Syyd, Rhab Fayz. (2016). Qyas Ras Almal Alm'erfy Llbahthyn Bjam'eh Bny Swyf: Drash Thlylyh Lthqyq Almyzh Altnafsyh Ljam'eh, Alathad Al'erby Llmktbat Wal'elwm: 'E (16),15-68.
- Wzarh Alt'elym. (1438-1439). Aldlyl Altnzymy Llhdanh Wryad Alafal, Wzarh Alt'elym, Tm Astrdadh Mn Almwq'e Alelktwny Mn <https://Cutt.Us/Rz7je>.
- Wzarh Altkhtyt Waltnmyh Alaqtadyh. (2020). Alm'ehd Alqwmly Llhwmh Waltnmyh Almstdamh, M'eshr Altnafsyh Al'ealmy, Almntda Alaqtady Al'ealmy, 6-17.
- Yasyn, Asamh. (2017). Alkhdmal Alelktwny Fy Almdars Althanwyh Bmhafzat Ghzh W'elaqtha Balmyzh Altnafsyh Lmdrsh, Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Aljam'eh Aleslamy Bghzh, Flstyn.

أثر استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تدريس مادة الحاسب في تنمية التحصيل الدراسي
لدى طلبة الصف الثاني الثانوي

The Effect of Electronic Formative Evaluation Strategy in Teaching
Computer Science Subject in Enhancing Academic Achievement of
Secondary School Students

شيبان إبراهيم آل إبراهيم¹، رياض عبد الرحمن الحسن²

Shaiban Ibrahim Al Ibrahim¹, Riyadh Abdulrahman Alhassan²

¹ وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

² كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

¹ Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

² College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

¹ 438105871@student.ksu.edu.sa, ² alhassan@ksu.edu.sa

Accepted

قبول البحث

2024/7/6

Revised

مراجعة البحث

2024/6/8

Received

استلام البحث

2024/5/28

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.2>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تدريس مادة الحاسب في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي

The Effect of Electronic Formative Evaluation Strategy in Teaching Computer Science Subject in Enhancing Academic Achievement of Secondary School Students

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، بتطبيق قبلي وبعدي لأدوات البحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني ثانوي، وتكونت عينة البحث من (48) طالبًا في فصلين تم تعيينهما قصدًا من ضمن أربعة فصول دراسية، حيث مثل (24) طالبًا المجموعة التجريبية، و (24) طالبًا المجموعة الضابطة، وتم إعداد اختبار تحصيلي لتحقيق أهداف الدراسة.

النتائج: أظهرت النتائج فرقًا ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي دُرِّست باستخدام طريقة التقويم التكويني الإلكتروني) مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي دُرِّست بالأسلوب التقليدي- المحاضرة) في الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي في الجانبين النظري والعملي لصالح المجموعة التجريبية.

الخلاصة: بناء على نتائج البحث خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ومن أهمها: توسيع استخدام استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تدريس مقررات الحاسب وتقنية المعلومات والمهارات الرقمية من خلال مواقع أدوات التقويم الإلكتروني المتوفرة على شبكة الإنترنت وإتاحتها ومشاركتها عبر هذه المواقع.

الكلمات المفتاحية: تعليم الحاسب؛ التقويم الإلكتروني؛ التقويم التكويني؛ مهارات الحاسب.

Abstract:

Objectives: The research aimed to identify the effect of using the electronic formative evaluation strategy on academic achievement in Computer and Information Technology Course 2 among secondary school students.

Methods: The research employed a semi-experimental approach, with both a control group and an experimental group, with pre- and post-application of the research tools. The research sample included (48) students who were purposefully chosen from four sections, with 24 students in the experimental group and 24 students in the control group. An achievement test was designed to assess students' performance.

Results: The results showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group (which was taught using the electronic formative evaluation strategy) compared to the mean scores of the control group (which was taught in the traditional way) in the post-test of academic achievement in both theoretical and practical aspects, in favor of the experimental group.

Conclusions: Based on the results of the research, the study concluded with several recommendations, the most important of which are: Expanding the use of the electronic formative evaluation strategy in teaching computer and information technology courses and digital skills utilizing online tools for designing electronic assessments, and making these tools available and shareable through relevant websites.

Keywords: Computer Education; Electronic Assessment; Formative Evaluation; Computer Skills.

المقدمة:

إن استخدام التقنية في التعليم - خاصة الحاسب ببرامجه التعليمية - عزّز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، وساعد على رفع معدل تحصيلهم العلمي، لذلك يُفضل أن يكون استخدام الحاسب وتقنيات التعليم من أولويات التربية والتعليم بشكل عام؛ حتى يُمكن إيجاد جيل جديد مسلح بالعلم والمعرفة، يستطيع التواصل مع جميع الثقافات بالوسائل المتاحة، قادر على مواكبة ما يدور حوله من هذه التقنيات (دعمس، 2009).

ومن الاستخدامات المهمة للحاسب في التعليم- إضافة إلى استخدامه كوسيلة تعليمية ومصدر للمعلومات- إدراجه كمقرر دراسي، وهذا ما قامت به وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من الإدخال المبكر للحاسب والتقنية كمقرر دراسي يركز على إعداد الطالب للعمل في البيئة التقنية؛ من خلال تثقيفه بمعلومات حول الحاسب والتقنية والآثار الاجتماعية لاستخداماتها (المحيسن، 2007)؛ من أجل اللحاق بركب التقدّم التقني والعلمي.

وقد أصبح سباق التقدم تعليميًا بالدرجة الأولى، ولهذا يسعى المسؤولون إلى تقويم التعليم ودراسة مشكلاته، وإلى تطويره كيفًا ونوعًا، بحيث يلبي احتياجات التنمية ومتطلباتها، ويتمكّن من تخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على مواجهة متطلبات الحاضر والمستقبل (حمود وعمار، 2008)، ومن أهم مؤشرات كفاية النظام التعليمي: التحصيل الدراسي (الفاخري، 2018)، والذي يدل على ما تعلمه الفرد أو اكتسبه بالفعل من مهارات في برنامج تعليمي أو تدريبي معين (علام، 2000). ويرتبط التحصيل الدراسي بالتعلم ارتباطاً وثيقاً، لأنه يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد في جميع مستوياتها، والتي عُرفت بمستويات بلوم المعرفية، ولا يمكن للمتعلم أن يصل لمستوى معين في المجال المعرفي دون تحقيق المستويات السابقة له، كما هو في هرم مستويات بلوم المعرفية (شبر، وآخرون، 2014).

كما يعدّ ارتفاع التحصيل الدراسي مظهرًا من مظاهر نجاح العملية التعليمية والتربوية، ونتيجة من نتائجها المرغوبة، وفي الوقت نفسه هدفًا من أهدافها المقصودة لكل من الفرد والمجتمع، فبالنسبة للفرد يُعتبر التحصيل هدفًا من أهدافه الأساسية التي يتوقف عليها نجاحه في دراسته، أما بالنسبة للمجتمع فيعدّ التحصيل الدراسي من مظاهر التحسن في معدلات التدفق والإنتاج للنظام التعليمي، وانخفاض معدلات الإهدار، وضمان لمرود أكبر مقابل النفقات التعليمية، لذلك فإن التحصيل الدراسي يعدّ من الأهداف الأساسية للمؤسسات التعليمية، ومن أهم مبررات وجودها (الفاخري، 2018). ولأهمية التحصيل الدراسي فإنه من الضروري الحرص على الآليات والأساليب التعليمية المقدّمة للمتعلمين، والتأكد من مدى قدرة فهمهم للعمل التعليمي، وقياس ما تحصيلوا عليه وتقديره كمًّا؛ ليس لأجل التقدير الكمي فحسب، وإنما بهدف التحسين والتطوير المستمر فيما يُعرف بالتقويم (المبروك، 2016).

ويعد التقويم العنصر الرابع من عناصر المنهج، وهو عملية تتأسس على القياس، ومن وظائفه: التأكد من تحقيق الأهداف، وقياس مقدار التغيّر الحاصل في سلوك المتعلم، والحكم على مقدار ذلك التغيّر، إضافة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في العملية وتصحيح مسارها (عطية، 2015). وحتى تُضمن سلامة العملية التعليمية فلا بد من إجراء عملية التقويم بشكل مستمر خلال الفترة الزمنية المحددة للتدريس باستخدام التقويم التكويني (الجبالي، 2016).

والتقويم التكويني (Formative Evaluation) تقويم لحالة التعلم، لا يستهدف تقدير الطالب كمًّا بالدرجات، بل يهدف إلى تزويد الطالب بملاحظات وصفية مستمرة لأعمالهم، ويساعدهم على أدائها بشكل أفضل في المرات القادمة (Stiggins, 2017)، هذه التغذية الراجعة التي يقدمها التقويم التكويني تعطي الفرصة للطلاب بالتعديل، وتشعرهم بالتحكم في عملية التعلم (Sprenger, 2018)، وهي عملية مستمرة ومتكررة طوال فترة التعلم، يسعى فيها كل من المعلم والمتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها، وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بالمادة التعليمية (بدر، 2014). ومن خلال الأبحاث التي أجريت حول هذا الموضوع يتبين أن التقويم التكويني قد يكون أحد أقوى الأدوات التي يستخدمها المعلم (Marzano, 2007)، وهذا النوع من التقويم يعد أحد الجهود المبذولة على مستوى إصلاح التعليم، الذي أصبح أكثر سهولة بفضل التقنية (بيتلر، وآخرون، 2015)، فقد يجد المعلم صعوبة في عملية التقويم المستمر بالطريقة التقليدية؛ نظرًا لما قد يواجهه داخل الصف من زيادة في أعداد الطلبة أو ضيق في الوقت (بسيوني، 2015)، إلا أن دمج التقنية في عملية التقويم، واستخدام ما يُعرف بالتقويم الإلكتروني يساهم في حل تلك المشكلة، من خلال التصحيح الآلي للاختبارات والواجبات، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب، كما أن استخدام التقويم الإلكتروني ومن خلال التحليل الإلكتروني للنتائج يساهم في توضيح معدل تعلم الفرد، مما يساعد على اتخاذ البرامج العلاجية التربوية المناسبة لكل متعلم (دعمس، 2009).

مشكلة الدراسة:

يعاني بشكل عام ما نسبته (25%) من طلاب المراحل الدراسية المختلفة من تدني في التحصيل الدراسي، تزيد هذه النسبة تدريجيًا كلما تقدّم الطالب في سلم التعليم (صالح، 2014). وقد تُعزى هذه المشكلة إلى مسببات كثيرة، أورد منها سبيتان (2010) عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتعامل مع جميع الطلبة بالكيفية نفسها، بالإضافة إلى عدم استخدام وسائل التقنية الحديثة في إثراء معلومات الطلبة وتنويع الأنشطة والأساليب. والملاحظ للواقع التعليمي يشاهد النقص في مهارات التقويم التربوي، وعدم توفر قاعدة كافية العمق في مستويات إعداد المعلمين وغيرهم من العاملين في التعليم في مجال بناء مهارات التقويم، وأساليب استخداماته؛ لزيادة فاعلية عملية التعلم، والتأثير فيها وقيادتها نحو أهدافها (ربيع، 2010).

وبناء على ما ذكر من تدني التحصيل الدراسي بشكل عام (صالح، 2014؛ سبيتان، 2010)، وما أشارت إليه بعض الدراسات (الزهراني، 2018؛ الغامدي 2018) من تدني التحصيل الدراسي بشكل خاص في تعليم الحاسب، إضافة إلى النقص في مهارات التقييم التربوي (ربيع، 2010)، واستجابة لما أوصت به عدد من الدراسات (العجمي، 2012؛ الشهري، 2015؛ الذنيبات، 2008؛ Ozan & Kincal, 2018) بضرورة تقديم دراسات تبين أثر استخدام التقييم التكويني في التحصيل الدراسي في مواد ومراحل مختلفة، وما دعا إليه عدد من الدراسات (بسيوني، محمد، وعبد الحميد، 2016؛ السخاوي، 2016) بالحاجة إلى استخدام برامج التقييم الإلكتروني؛ يظهر مدى الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

كما أظهرت نتائج دراسة استطلاعية غير منشورة أجراها الباحثان على عينة من أربعة وسبعين معلماً من معلمي الحاسب بالمملكة؛ حول عمليات التقييم التي يجرونها على الطلبة، والتي خلصت إلى أن (46%) تقريباً من حجم العينة يجرون التقييم المستمر في فترات متفاوتة، في حين يقوم (30%) تقريباً من العينة بعملية التقييم بشكل مستمر في كل حصة، بينما يستخدم (26%) تقريباً أدوات التقييم الإلكتروني، ويقوم (19%) تقريباً بعملية تحليل نتائج التقييم. ونظراً لانخفاض مستوى استخدام التقييم التكويني الإلكتروني، إضافة إلى قلة الدراسات -في حدود علم الباحثين- التي تبين أثر التقييم التكويني الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، وما يواجهه المعلمون من صعوبات في إجراء الاختبارات العملية التكوينية والختامية في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (الغامدي، 2018)؛ من هنا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر التقييم التكويني الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2 لدى طلاب المقررات بالمرحلة الثانوية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي يتم تقييمها باستخدام التقييم التكويني الإلكتروني)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي يتم تقييمها تقليدياً) في اختبار التحصيل الدراسي بشكل عام، وعند كلٍّ من مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، في الجانب النظري؟
- هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في الجانب العملي؟

أهمية الدراسة:

- لوحظ من خلال دراسة استطلاعية أجراها الباحثان قلة عدد المعلمين الذين يستخدمون التقييم التكويني الإلكتروني في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات؛ لذا فإن هذه الدراسة ستسهم في دعم اتخاذ القرار حول استخدام أسلوب التقييم التكويني الإلكتروني في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التقييم التكويني كأحد أنواع التقييم، حيث يعدّ التقييم من المكونات الرئيسة للعملية التعليمية.
 - تعزز هذه الدراسة الأدبيات في مجال استخدام التقييم التكويني الإلكتروني في التعلم وفي مجال تعليم الحاسب على وجه الخصوص.
 - توفر هذه الدراسة نتائج تكون مرجعاً للباحثين في مجال تعليم الحاسب حول أثر استخدام أسلوب التقييم التكويني الإلكتروني في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2.
 - تقديم نموذج يستخدم أداتين حديثة ومختلفة للتقييم التكويني الإلكتروني في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات.
 - تسهم هذه الدراسة في تدعيم استخدام التقنية في تعليم الحاسب، مما قد ينعكس أثره على زيادة الثقافة الرقمية لدى المعلمين ومطوري مناهجه.
 - تقديم وسيلة تقييم للمقرر في جزئه العملي، من خلال برامج التقييم الإلكتروني التي تستخدم نمط المحاكاة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب، مما يسهم في توفير الوقت للطلاب والجهد للمعلم من المتابعة الفردية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التقييم التكويني الإلكتروني في التحصيل الدراسي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2 على طلاب المقررات بالمرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

- هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي يتم تقييمها باستخدام التقييم التكويني الإلكتروني)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي يتم تقييمها تقليدياً) في اختبار التحصيل الدراسي بشكل عام، وعند كلٍّ من مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم، في الجانب النظري؟
- هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي في الجانب العملي؟

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر هذه الدراسة على تقصي أثر التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل الدراسي في وحدة أمن المعلومات والبيانات والإنترنت في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2 لدى طلاب المقررات بالمرحلة الثانوية. وتم اختيار هذه الوحدة لسهولة بناء أدوات التقييم التكويني الإلكتروني الخاصة بها، كما أن الوحدة تحوي مهارات عملية، ومعارف نظرية، مما يساعد على التعرف على أثر التقويم التكويني الإلكتروني على المهارات العملية والمعارف النظرية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على ثانوية حنين بمدينة أمها بمنطقة عسير التعليمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024.

مصطلحات الدراسة:

• التقويم التكويني الإلكتروني (Electronic Formative Evaluation):

هو أحد أساليب أو استراتيجيات التقويم التكويني والتي تتم بواسطة الحاسب، ويقوم هذا الأسلوب بتقديم العديد من الأسئلة الخاصة بالمحتوى الذي يتعلمه الطلبة داخل الصف، حيث يتم تقديم بعض الأسئلة الخاصة بكل موضوع أو جزء من الدرس بواسطة الحاسب بعد انتهاء المعلم من تدريسه، ثم يقوم الحاسب بتصحيح تلك الإجابات بصورة مناسبة لكل طالب حسب إجابته بصورة فورية (محمد، 2015).

ويُعرف التقويم التكويني الإلكتروني إجرائيًا بأنه استراتيجية يتم من خلالها توظيف برمجيات وتطبيقات تقويم إلكترونية بشكل مستمر وبأساليبها المختلفة- تطبيق Quizizz في الجانب النظري وبرنامج Active Presenter في الجانب العملي - باستخدام أجهزة وشبكات الحاسب، وذلك أثناء تدريس وحدة أمن المعلومات والبيانات والإنترنت في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، والتي توفر تغذية راجعة فورية جراء تحليل استجابات الطلبة؛ لضبط عملية التعليم والتعلم.

• التحصيل الدراسي (Academic Achievement):

هو كل ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات؛ نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية، ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون (عمار والنجار، 2003).

ويُعرفه الفاخري (2018) بأنه حصيلة ما يكتسبه الطالب من معارف ومعلومات وخبرات، ونتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه بالمدرسة أو مذاكرته في البيت، أو ما اكتسبه من قراءته الخاصة في الكتب والمراجع، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي، ويعبر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية. ويُعرف إجرائيًا بأنه ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات وخبرات خلال تعلمه بالمدرسة، أو تعلمه ذاتيًا لوحدة أمن المعلومات والبيانات والإنترنت في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، وتم قياسه باختبار التحصيل الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

أولاً: التقويم التكويني:

ترتكز أي عملية تطوير ناجحة على التقويم الجيد، بل إن التطوير يعتبر من أهداف التقويم (عزب، 2011) فمصطلح التقويم لغة يدل على التعديل، والتقويم التربوي جزء لا يتجزأ من عملية التطوير التربوي، وعلى عكس ما يعتقد البعض أن التقويم التربوي يقتصر على إعطاء الدرجات للطلاب من خلال الاختبارات والمهام المطلوبة منهم وهذا مفهوم قاصر؛ فالتقويم مفهوم أشمل وأوسع يشمل جميع نواحي العملية التعليمية، يهدف وبشكل دائم إلى التطوير من خلال عملية التقويم المستمرة (القاسم وعسيري، 2016). ويعد التقويم التربوي أحد أهم عناصر المنهج المرتبطة بجميع عناصره الأخرى وهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التعليمية بفلسفاتها المختلفة، حيث يتم فيها استخدام أدوات ووسائل مختلفة من أجل معرفة فعالية المقرر التعليمي (الغامدي، 2019). ولأن التطوير عملية مستمرة لا يمكن أن تتوقف عند حد معين؛ فإن التقويم عملية مستمرة تقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين (الحريري، 2018).

كما يُعد التقويم من الأدوات الهامة التي تسهم في تحديد أساليب وطرق التدريس المناسبة واختيار الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية الملائمة بل وحتى تطويرها، (الهاشي، وآخرون، 2016)، فالتقدم في تكنولوجيا المعلومات والتطور التقني فتح آفاقاً جديدة في مجال التعليم والتعلم وأوجدت بيئات تعليمية تختلف كلياً عن البيئة التعليمية التقليدية، حيث أصبح الطالب محور العملية التعليمية، ويقتصر دور المعلم فيها على الإرشاد والتوجيه (علي، 2015)، وعند تطوير المناهج وممارسات التدريس لا بد من تطوير أساليب التقويم (دعمس، 2008).

عناصر التقويم التكويني:

من خلال ما سبق من تعريفات للتقويم التكويني وما يتميز به يمكن استنتاج عناصر التقويم التكويني فالمستويات المنشودة ومدى تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، أمر أساسي قبل الشروع في العمل وتنفيذه؛ لأن هذا التحديد يؤثر تأثيرًا كبيرًا في طرق التدريس ووسائله وأساليبه التي تحقق هذه الأهداف (الحارثي، 2019). من تلك العناصر عنصر الوسائل والأدوات والتي يقصد بها كما ذكر دعمس (2011) وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب. ولكي يتمكن المقوم من تصميم عملية التقويم بشكل جيد لابد من وضع خطة للتنفيذ وتحديد الأساليب والأدوات المطلوبة وكيفية تطبيقها (الدليهي، 2016). أيضًا عنصر مقدار التحصيل الفعلي والمتمثل في معلومات وصفية تبين مدى استيعاب الطلبة لما تعلموا من خبرات في المناهج الدراسية المقررة (مسعود، 2018). وعنصر الإجراءات والعمليات وما تقدمه من تغذية راجعة ومعلومات تفيد الطلبة ويمكن أن يستخدموها لغيرها معرفتهم، وفهمهم أو مهاراتهم الحالية إلى الأحسن (جيرشون، 2020). إذ أن التقويم التكويني يصمم لتحسين تعلم الطالب وتحسين تدريب المعلم وتحسين عناصر الخبرة التعليمية فالتقويم التكويني يجري أثناء الخبرة التربوية ابتداء من مراحلها الأولى وحتى قبل انتهائها، وبذلك تتاح فرصة التغذية الراجعة في كل مرحلة والتي تزود المعلم بمعلومات تمكنه على أساسها من تعديل أسلوبه والخطة وتحسينها ما يؤكد فاعلية الخبرة التي يقدمها المعلم لطلابه وكذلك تزود التغذية الراجعة الطالب بمعلومات تمكنه من التعرف إلى الجوانب التي أحرز فيها الطالب تقدمًا، والجوانب التي ظهر فيها الطالب قصورًا، حتى يوجه انتباهه لجوانب القصور ويعالجه في الوقت المناسب وبشكل فوري (سبيتان، 2015).

والتغذية الراجعة مكون مهم من مكونات التقويم التكويني وتكون ذات تأثير عندما تركز على التعلم المقصود (أهداف التعلم) ومحكات النجاح، وتعطى في الوقت المناسب (فورًا) وتحدد نقاط قوة معينة، وتشير إلى المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وتقترح طريقًا يستطيع الطلبة أن يسلكوه لسد الفجوة بين ما هم عليه الآن وما يجب أن يكونوا عليه، وتقسم التغذية الراجعة التصحيحية المعطاة للطلبة في المرة الواحدة بحيث يستطيع أن يستوعبها ويتعامل معها، وتقدم نموذجًا للتفكير الذي سينخرط فيه الطلبة عندما يقومون بتقويم ذاتي لأنفسهم وتسمح للمعلمين باتخاذ إجراء فوري بشكل يومي لتحسين عمل الطلبة، وتقدم معلومات للطلاب عن عملهم، منتجاتهم، أو أدائهم بالنسبة لأهداف التعلم المصاغة بأسلوب بسيط، وتتجنب إعطاء علامات، درجات، أو ملاحظات من شأنها الحكم على مستوى تحصيل الطلبة (شراف وفولان، 2018).

تحديات تنفيذ التقويم التكويني:

على الرغم من أن التقويم التكويني من أفضل سبل زيادة تعلم الطلبة، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تواجه هذا النوع من التقويم صنفها زيك وأندريد (2009) في جوانب أولها اختلاف الهدف والمقصد منه، ففوة التقويم التكويني تكمن في طبيعته غير التقييمية، وتركيزه على تقديم ملاحظات تصحيحية ومحددة في الوقت المناسب، وعلى إشراك المتعلم بنشاط في الخبرات التعليمية، ويفقد قيمته إذا تحول إلى مجرد اختبارات أو مهام. وثاني تحدي قد يواجه تنفيذ التقويم التكويني احتياجه إلى تكاليف مادية إضافية، تدعم التطوير المهني، والمواد الإضافية لتنفيذ برنامج تقويم فعال. إضافة إلى عدم توفر التحضير الكافي لهذا النوع من التقويم في تطوير وتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها لتطوير المفاهيم من تفسير التقييمات التقليدية وأثرها وصولاً إلى تفسير وأثر التقييمات التكوينية على الفصول الدراسية. كما يعد الوقت تحدٍ رئيس لتنفيذ التقويم التكويني الذي يتطلب تخصيص وقت وجهد لدعم التخطيط التعليمي والممارسات التعليمية المعدلة وإضفاء الطابع الفردي على التعليم من جانب المعلمين والطلبة. كما يعد تحيز المعلم لمجموعة من الطلبة أو لضيق الوقت تحد آخر من التحديات التي قد تشوب ممارسات التقويم التكوينية الصفية التقليدية والمتعلقة بالنواحي الشخصية للمعلم.

ويرى غلام (2019) أن تزايد الأعمال والواجبات تؤدي إلى انخفاض رغبة الطلبة في التعلم، وعندما يتم تقييم معظم ما يؤديه الطلبة، فإنهم يهتمون ويوجهون جهدهم وتعلمهم فقط بالأعمال إلى التي يركز عليها المعلم، وتزداد حدة هذه المشكلة عندما يؤخر المعلم تقديم التغذية الراجعة للطلاب مدة طويلة، مما يجعل احتمال استفادتهم من هذه التغذية الراجعة محدودة، حيث إنهم يكونون قد انتقلوا إلى تعلم موضوعات أخرى. إضافة إلى مشكلات تتعلق بثبات وصدق نتائج التقويم المستمر وبخاصة في أعمال الطلبة التي يقومون بها خارج المدرسة؛ نتيجة نقل الطلبة المهام من أعمال آخرين، أو يقوم أفراد آخرين بأدائها نيابة عنهم. ومن مشكلات التقويم التكويني قلة تدريب المعلمين أثناء دراستهم أو أثناء مزاولتهم للتعليم فيما يتعلق بوظائف التقويم التكويني واستخداماته المناسبة، وإجراءاته، وأساليبه وأدواته، وكيفية الإفادة من نتائجه، وهذا يتطلب أن يكون التدريب مكثفًا، في ظل تنسيق إداري، ودعم لوجستي وإشراف مستمر ومتابعة لصيقة من قبل الإدارة التعليمية العليا (الطيب عمر وأمين، 2021).

ثانيًا: التقويم الإلكتروني:

يعد التعلم الإلكتروني جانبًا مهمًا من جوانب المستحدثات التقنية التعليمية، وطريقة للتعلم أو التدريس تستخدم فيها التقنية والوسائط وشبكات الاتصال، حيث يتفاعل أطراف العملية التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، كما أنه لا يهتم فقط بتقديم المحتوى التعليمي، بل بكل عناصر المنهج ومن ضمنها التقويم والذي يقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية من خلال أنظمة التصحيح والتقويم الإلكتروني (عبدالفتاح، 2018). ويعد التقويم الإلكتروني تطويرًا للتقويم التقليدي الذي يكون فيه المتعلم هو محور التقويم والذي يقيس مفاهيم بسيطة يعبر عنها بالأرقام والتي لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الطلبة، ولا يمكن من خلالها تحديد نتائج التعلم التي اتقنها، وفي ظل المهارات الحديثة يواجه الطلبة تحديات تستلزم منهم أن

يكونوا متعلمين مدى الحياة ومواجهة هذه التحديات بوعي وحكمة لذا كان التوجه نحو التقويم الإلكتروني استجابة لخصائص العصر ومتطلباته. (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2016)

ويهدف التقويم الإلكتروني إلى تنمية ممارسات التقويم الذاتي للطلاب الأمر الذي يعني وعيه بما يقوم به، إضافة إلى تنمية قدرته على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية الحياتية، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه، وتقبله لوجهات نظر الآخرين، وقياس جوانب متعددة من شخصيته وليس الاقتصار على بعد واحد كما في الاختبارات التحصيلية. كما يهدف هذا النوع من التقويم إلى التقويم المباشر لإنجازات وأداء الطالب من خلال ممارسة المشروعات الفردية والجماعية، وتنمية قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم، إضافة إلى اعتماد معايير ومحكات ومؤشرات تحقق واضحة لتقويم أداء ونتائج الطلبة. (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2016)

وظائف التقويم الإلكتروني:

أورد دليل التقويم الإلكتروني (2016) ثلاث وظائف مختلفة ومتداخلة للتقويم الإلكتروني، أولاهما التقويم من أجل التعلم والتي تخدم المعلمين في تقديم معلومات تمكنهم من تعديل وتمييز استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في ضوء احتياجات الطلبة إضافة إلى الاستفادة من النتائج التي يحصلون عليها في تحديد الخبرات المعرفية للطلاب مع التنبؤ بمتى وكيف يمكنهم الاستفادة من هذه المعلومات في تعلمهم، ومن ثم توظيف هذه المعلومات والمصادر في تقديم تغذية راجعة تفيد الطلبة في الارتقاء بمستوى تعلمهم. وثاني هذه الوظائف التقويم كعملية تعلم حيث تركز هذه الوظيفة على الرأي الناقد للطلاب في عمليتي التعلم والتقويم، كما يتسم الطلبة في هذا النموذج بالنشاط والتفاعل والمشاركة والتفكير الناقد ويوجدون علاقات ترابطية بين ما يتعلمونه وما يمتلكونه من معارف سابقة وهو ما يسعى وراء المعرفة مما يجعل المعلومات التي يكتسبونها ذات معنى. وثالث هذه الوظائف تقويم التعلم حيث توضح ما تعلمه الطلبة في ضوء نواتج التعلم حيث وتشير إلى الطبيعة الختامية للتقويم.

تعد أساليب الاختبارات الإلكترونية، وملفات الإنجاز الإلكترونية، واستبانات التقويم الإلكترونية الأكثر شيوعاً (زيتون، 2010)، وتنوع أساليب التقويم الإلكتروني بحسب دليل التقويم الإلكتروني (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2016) بناء على الهدف من عملية التقويم، ففي التقويم التشخيصي بغرض الكشف عن معلومات الطلبة تستخدم عدة أساليب، كنماذج المعرفة السابقة والمكتسبة (K.W.L)، والأسئلة الإلكترونية والواجبات المنزلية والاختبارات التشخيصية وخرائط المفاهيم، ولغرض التقويم الختامي لتقدير الدرجات يمكن استخدام أساليب الاختبارات الإلكترونية، والاختبارات القصيرة والطويلة، والسجلات الدقيقة، والمهام الأدائية، وخرائط المفاهيم، إضافة إلى الأساليب المستخدمة في غرض التقويم التكويني. ويعتبر التقويم الإلكتروني أحد أساليب التقويم الذاتي والتفكير التأملية للطلاب والذي يتيح له تأمل أعماله وتقديمه الدراسي، كما يتيح له أيضاً رؤية نقاط ضعفه وقوته من خلال تقييمه لأدائه، كما يعزز مبدأ التقويم المستمر، ومفهوم التقويم كوسيلة للتعلم حيث تكون عملية التقويم غير منعزلة عن عملية التعلم، كما يعد وسيلة للتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب وبقية الطلبة وفي تفعيل تقييم الأقران، كما يمكن من جمع معلومات عن المحصول المعرفي لدى المتعلمين في مواقف متعددة (خليفة، 2016)، كما يوفر التقويم الإلكتروني فرصة الوصول إلى فئات وشرائح أوسع من الجمهور المستهدف وتزويد أطراف العملية بتغذية راجعة سريعة. مع إمكانية التعديل والحذف والإضافة لملفات التقويم الإلكتروني (المحمدي، 2014)، كما يتسم التقويم الإلكتروني بالموثوقية الموضوعية من ناحية التصحيح والنتائج، وتعطي نتائج التقويمية فكرة لأولياء الأمور عن مدى تقدم أبنائهم دراسياً (عميرة، 2020)، ويتميز التقويم الإلكتروني بالشفافية في جانب أهداف التعلم ومعايير الأداء من خلال استخدام الأسئلة الجوهرية وقواعد التصحيح، وتزويد الطلبة بتعليقات مستمرة بناء على نتائج التقويم التكويني لمساعدتهم في سد فجوات التعلم، ومنحهم الفرصة للتفكير والتقويم الذاتي لتعلمهم (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020)

وبالرغم من المزايا التي يقدمها التقويم الإلكتروني؛ إلا أنه قد توجد بعض المعوقات التي قد تعيق تنفيذ هذا الأسلوب من التقويم، وقد صنف الروقي (2019) هذه المعوقات إلى معوقات بشرية تتمثل في ضعف تأهيل القائمين بعملية التعليم في استخدام هذا الأسلوب من التقويم، كما أن ضعف البنية التحتية وعدم توافر كل من شبكات الإنترنت وتجهيزات معامل الحاسب تعد من المعوقات التقنية التي تقف عائقاً أمام تنفيذ هذا الأسلوب من التقويم، إضافة إلى المعوقات الاجتماعية المتمثلة في رفض هذا الأسلوب من التقويم، وأخيراً المعوقات الفنية المتمثلة في نقص الخبراء والفنيين في مجال البرمجة والقياس والتقويم الإلكتروني.

ثالثاً: التقويم التكويني الإلكتروني:

ظهر التقويم الإلكتروني استجابة للتطورات المختلفة في المجال التقني، من خلال استثمار التقنية في عملية التقويم التربوي، وظهر هذا النوع من التقويم بعدة أشكال، يمكن استخدامها لتقويم فاعلية التعليم، ومنها: التقويم القبلي، التقويم التكويني، والتقويم الختامي، حيث تتميز بسهولة الإعداد، والتنفيذ، وسرعة الحصول على النتائج، وتنوع طرق الحصول على التغذية الراجعة، بالتالي تزويد المعلمين والقائمين على العملية التعليمية بالمستوى الذي أحرزه الطالب في البرامج والأنشطة التعليمية، ومدى اكتسابه للمهارات، وتقويم التحصيل الدراسي، بالتالي الكشف عن جوانب الضعف والقصور سواء في الأهداف التعليمية أو البرامج المخصصة لتنفيذ الأهداف، والعمل على معالجتها (العنزي، 2019)، فاستخدام أدوات التقويم الإلكتروني والطريقة التكوينية ودمجها في عملية التدريس والتعلم تعزز الأداء المستقبلي من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف (Beleulmi, 2022).

ويدرك العديد من المعلمين أن للتقنية أدوارًا متعددة في ممارسة التقويم التكويني، حيث إنها تساعدهم في أمور عديدة، مثل التخفيف من أعباء العمل، وتقديم الملاحظات، وتسهيل مشاركة الطلبة واستقلاليتهم في التعلم، كما أنها تقلل من مقدار الجهد الذي يقوم به المعلمين في تصحيح أوراق الاختبارات خاصة في الفصول الدراسية الكبيرة، ويساعدهم بشكل فعال في توفير خدمات فورية لتقديم ملاحظات للتحقق من عمل الطلبة، ومراقبة تعلمهم، كما أن استخدام الملاحظات الفورية للطلبة حول تعلمهم يعتبر أمرًا محفزًا، ويساعدهم في اكتشاف نقاط الضعف والقوة لديهم (Luthfiyyah, Aisyah, & Gunadi, 2021).

ويعد التقويم التكويني الإلكتروني أداة لتسريع تحصيل الطلبة، كما أن تقديم التغذية الراجعة التكوينية تزود كل من المعلمين والطلبة بمؤشرات فورية عن تعلم الطلبة، وإعطاء الطلبة ملاحظات حول تعلمهم، من أجل تنظيم وتقييم جهودهم في التعلم، وتحفيز الطلبة على تعلم المحتوى والمهارات الأكاديمية، وله تأثير كبير على تحسين العملية التعليمية (Wallace, 2011). كما أن استخدام أدوات التقويم التكويني الإلكتروني لها تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين وتحفيزهم، ومساعدتهم في مراقبة تقدمهم، وسرعة التعلم، وتحسين الانتباه، وتعزيز اكتساب المعرفة، وإمكانية أداء استطلاعات الرأي، وتتبع الردود الفردية، وميزة الرد الفوري على الأسئلة، وتحقيق التفاعلية في البيئة التعليمية وجعلها مسلية، وجمع المعلومات لإعداد التقارير، بالإضافة إلى أنها تسهم في تحفيز المتعلمين للتفكير والمناقشة والمشاركة في عملية التعلم (Saeid, Abadi, Ali & Zarei, 2018).

يسهم التقويم التكويني الإلكتروني في تسهيل حصول المعلمين على النتائج الفورية لمستوى تقدم الطلبة في العملية التعليمية، كما أنه يقدم التغذية الراجعة الفورية لأداء الطلبة، ويوفر الوقت والجهد على المعلمين في عملية تصحيح الاختبارات المختلفة، كما يمكن إجراؤه في أوقات مختلفة، كما أنه يتميز بسهولة إعداده وتطبيقه (حسانين والشهري، 2016). كما أن تنفيذ التقويم التكويني من خلال بيئات تعلم إلكترونية، يسهم في تسهيل عملية تقويم الطلبة، كما أنه يوفر بدائلًا للتقويم بالطريقة التقليدية، بالإضافة إلى أنه أداة مناسبة لتوفير التعلم المستمر، سواء أكان التواصل متزامن أم غير متزامن ما بين المعلمين والطلبة، كما أنها تعتمد على مبدأ التقويم الذاتي، حيث يمكن للطلاب متابعة تعلمه، وتقويم تعلمه بنفسه (خليفة وأمين والشريف، 2019). ويعد التقويم التكويني أكثر سهولة على المعلمين والطلبة عندما يتم تقديمه من خلال بيئات التعلم عبر الإنترنت التي تم تصميمها ونشرها بشكل فعال، ومن شأنه أن يعزز تعلم الطلبة في بيئات التعلم عبر الإنترنت، ويسهل تطوير التقييم الذاتي (التفكير) في التعلم، وتقديم معلومات عالية الجودة للطلاب حول تعلمهم (Bahati, 2019).

معايير تصميم التقويم التكويني الإلكتروني:

يذكر كل من خليفة وأمين والشريف (2019) مجموعة من المعايير لتصميم تقويم تكويني إلكتروني، منها في مجال صياغة الأهداف التعليمية في صورة قابلة للملاحظة والقياس، واتفاقها مع خصائص الطلبة، وخبراتهم. وفي مجال الأدوات يجب أن ترتبط الأدوات بالأهداف، وأن تتنوع بنود الاختبارات، وصياغتها بطريقة واضحة، وفي مجال كتابة فقرات التقويم فيجب أن تتميز فقرات الاختبارات بملاءمتها لمستوى الطلبة، وخلوها من الأخطاء اللغوية، واختيار الأنشطة التقييمية التي تثير اهتمام الطلبة. وفي مجال تعليمات التقويم التكويني الإلكتروني يجب كتابة الإرشادات الخاصة بكل اختبار أو نشاط، واختيار الزمن المناسب لطبيعة كل سؤال. ولإجراء التقويم التكويني بنجاح، يستخدم المعلم العديد من الخدمات التي تقدمها المواقع الإلكترونية، وتلعب التغذية الراجعة دورًا في تنظيم التحكم التكويني، مما يضمن تلقي المعلم معلومات من الطالب عن العملية التعليمية وتزويده بالتوصيات التي تصحح أنشطته الأخرى، ومن خلال التقويم التكويني في التعليم عبر الإنترنت يتم تحليل درجة تقدم التعلم عبر الإنترنت (Durdona, 2021).

أدوات التقويم التكويني الإلكتروني:

- وفرت عملية التقويم باستخدام التقنية مجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها خلال عملية التقويم التكويني الإلكتروني، ومنها:
- الاختبارات الإلكترونية: يعرف مباركي وآل إبراهيم (2021) الاختبارات الإلكترونية بأنها عملية يتم بواسطتها تقديم أسئلة الاختبار، وتلقي الإجابة بتفاعل الطالب مع الحاسب الآلي والأجهزة الذكية، ويتم التصحيح آليًا، معززًا بتغذية راجعة فورية، كما يعرف حسب الله (2018) الاختبارات التكوينية الإلكترونية بأنها "مجموعة من الأسئلة والأنشطة والتدريبات التي تعقب كل وحدة تعليمية داخل بيئة التعلم الإلكتروني المقترحة تتبع الإجابة عنها أنماط مختلفة من التغذية الراجعة، يتم تقديمها بشكل نصي أو صوتي أو مختلط لمتابعة مدى التقدم في الجوانب المعرفة والمهارية لدى الطلبة خلال فترة التعلم وتحسين عملية الفهم وتطوير مهارات الطلبة".
- الواجبات الإلكترونية: ويعرفها السلطان والحجيلان (2018) بأنها "واجبات يتم تحويلها عبر الإنترنت مع إضافة خاصية التفاعلية إليها من خلال إضافة الصور والفيديو وروابط أخرى، لإثراء تعلم الطالب". ويذكر الطياري (2021) أن الواجبات الإلكترونية تحفز الطلبة للبحث عن معلومات باستخدام الإنترنت حول موضوع الواجب، ومن خلالها يتم التأكيد على استمرارية عملية التعليم، ولا ترتبط بزمان أو مكان، وتساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحقيق التكامل في المعرفة لديهم، كما أنها تدعم عملية التعلم الذاتي، وحث الطالب على بذل المزيد من الجهد والوقت من أجل أدائها، والقيام بها على أكمل وجه، كما أنها تهدف إلى تثبيت المعارف والخبرات لدى الطلبة، ومن خلالها يمكن تقديم التغذية الراجعة بكل سهولة ويسر.

- ملف الإنجاز الإلكتروني: ويعرف بأنه "مجلد أو سجل لتجميع أعمال المعلم أو الطالب من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين، حيث توظف الوسائط المتعددة في عرض هذه الأعمال سواء كانت صوتًا، أو نصًا، أو مقاطع فيديو، أو صورًا ثابتة، أو رسومًا بيانية، أو عروضًا تقديمية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية، ويمكن نشره عبر الإنترنت أو على اسطوانات مدمجة" (المسعودي، 2018).
- المنتديات الإلكترونية: من خلال هذه الأداة يمكن تحقيق المناقشة بين الطلبة والمعلم حول المقرر الذي يدرسه الطلبة، أو المشكلات التي تواجههم أثناء العملية التعليمية (محمد، 2015).

وتضيف الغامدي (2018) بأن المعلم يمكنه استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات في عملية التقويم التكويني الإلكتروني، ومنها: أسلوب المناقشة، فمن خلاله يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة من أجل التعرف على درجة فهم الطلبة للمحتوى التعليمي، والواجبات، وقوائم التقدير، وملاحظة أداء الطلبة بطرق إلكترونية.

علاقة التقويم التكويني الإلكتروني بالتحصيل الدراسي:

تتنوع أساليب التقويم الإلكتروني، فمنها ما يستخدم كطريقة تدريس، ومنها ما يستخدم لتقويم تعلم الطلبة خلال تعلمهم للدروس التعليمية، كما أصبح التقويم الإلكتروني جزءًا من عملية التدريس في ظل التطور في وسائل التقنية، كما يعد بديلاً عن التقويم بالطريقة التقليدية، ويسهم في تحسين نتائج التدريس (أيوب وفروح، 2019). ويدعم التقويم التكويني تحقيق أهداف التعلم المستهدفة، وتحقيق المستويات المطلوبة من التحصيل في المواد الدراسية المختلفة، كما أنه يقدم التغذية الراجعة للأداء، ويراعي جوانب التعلم المختلفة لدى الطلبة، ويثير دافعية الطلبة، ويؤدي إلى ترسيخ محتوى المواد الدراسية في دماغ الطلبة، وزيادة الاحتفاظ بالمعلومات لأكثر مدة زمنية، وزيادة انتقال أثر التعلم، كما أنه يركز على اتخاذ كافة السبل في تحسين نتائج الطلبة، وتحسين مستوى الفهم للمحتوى الدراسي، بالتالي تحقيق مستويات أفضل للتحصيل الدراسي (العزيمي، 2018).

ولأهمية التقويم خلال العملية التعليمية، أشارت بعض الدراسات كدراسة السبيعي (2020) إلى أهمية التقويم بالطرق المختلفة، ومنها التقويم بالطرق الإلكترونية، من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني، لقياس مدى تقدم الطلبة، وتحسين نتائج التحصيل الدراسي لديهم، فهذه الطرق الإلكترونية في التقويم تشمل مجموعة من الوسائل والطرق المختلفة، لقياس مستوى التقدم الذي يحزره الطلبة خلال تعلمه، وباستخدام عدد من النماذج كالاختبارات الإلكترونية، والواجبات، بهدف تحسين نتائج الطلبة، وتعزيز العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين التقويم التكويني والتحصيل الدراسي:

- هدفت دراسة زغبوي وبغداد (2021) إلى معرفة أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر التقنية على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لطلقات الصف العاشر في مدرسة عبد الله بن الحسين التقنية للبنات بالقدس، تم استخدام المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة، وقد قسمت العينة إلى (15) طالبة للمجموعة الضابطة و(15) طالبة للمجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية التقويم التكويني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام طريقة التقويم التكويني، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في الاحتفاظ بالتعلم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرى أبو العطا (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس لدي طلبة كلية التربية الرياضية واتجاهاتهم نحوها، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم استخدام اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس الاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبًا، وأظهرت النتائج أن التدريس وفق التقويم التكويني أدى إلى زيادة احتفاظ الطالب بالمعلومات، واستخدام التقويم التكويني ساهم بالاتجاه الإيجابي نحو المقرر مما كان له أكبر الأثر في تحسين نتائج الطلبة من خلال التغذية الراجعة والتنظيم الجيد للتدريس.
- كما هدفت دراسة مناصرة (Manasra, 2019) إلى معرفة أثر استخدام طريقة التقويم التكويني التدريسية على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في المفردات والقراءة والكتابة وفي التحصيل الكلي في اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من 65 طالبًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مفردات اللغة الإنجليزية ومهارة القراءة ومهارة الكتابة وفي المجالات الثلاثة مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، كما أوجدت النتائج بأنه توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي في المفردات اللغوية والقراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- وأجرى العزيزي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار تحصيلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية بعد استخدامهم للتقويم التكويني في التحصيل الدراسي، عن مستوى نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة.
- الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين التقويم التكويني الإلكتروني والتحصيل الدراسي:
- تقصت دراسة المهدي والحطامي وفوزي (Elmahdi, Fawzi, & Hattami, 2018) فعالية استخدام أداة تقييم تكوينية قائمة على التقنية في تحسين تعلم الطلبة، تم اعتماد المنهج الوصفي بطريقة مختلطة، كما تم استخدام استبيان، وتكونت عينة الدراسة من 166 طالب وطالبة في جامعة البحرين، وأظهرت النتائج أن الطلبة يؤمنون بأهمية التقويم التكويني، وتلقي الملاحظات الفورية، كما أظهرت النتائج أن استخدام Plickers للمساعدة في التقييم التكويني يساعد في عملية التعلم، ويحسن مشاركة الطلبة، ويوفر وقتاً للتعلم، ويضمن تكافؤ فرص المشاركة، وتشجع نتائج الدراسة المعلمين على دمج أدوات التقنية في فصولهم الدراسية مثل Plickers وهي أداة تقييم تكوينية قائمة على التقنية؛ لمساعدتهم على تقييم فعالية التدريس وتعلم طلابهم.
- كما هدفت دراسة محمد (2015) إلى تقصي أثر استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل والتفكير الناقد في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تم إعداد اختبار التحصيل والتفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في اختباري التحصيل والتفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.
- كما سعت دراسة التخينة (2009) إلى تقصي أثر استخدام طريقة التقويم التكويني الإلكتروني في تحصيل طلبة التربية في مقرر الرياضيات في الجامعة العربية المفتوحة، واتجاهاتهم نحو هذه الطريقة. تكونت عينة الدراسة من (59) طالباً، قُسمت عشوائياً إلى مجموعتين: (29) طالباً في المجموعة التجريبية والتي استخدم معها طريقة التقويم التكويني الإلكتروني، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة التي تم تقييمها بالطريقة التقليدية، واستُخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف منها، ومن حيث المنهجية التي اتبعتها لتحقيق الأهداف، كما تنوعت العينة والأدوات التي تم استخدامها، وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتشابهت من حيث منهجية الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة (أبو العطا، 2019)، (Manasra, 2019)، العزيزي (2018)، الشهري (2015)، محمد (2015)، ودراسة صديق (2016)، التخينة (2009) حيث اتبعت هذه الدراسات المنهج شبه التجريبي، في حين اعتمدت منهجية دراسة ناجي وعيسى (2019)، بلال وحامد (2019) التصميم التجريبي، واختلفت مع دراسة المهدي والحطامي وفوزي (Elmahdi, Fawzi, & Hattami, 2018) حيث تم اعتماد المنهج الوصفي بطريقة مختلطة. وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي نظراً لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي.

واعتمدت عينة الدراسة الحالية على عينة من طلبة المدارس، بالتحديد المرحلة الثانوية، حيث اعتمدت بعض الدراسات السابقة على عينة من طلبة الجامعات، وبعضها اعتمدت على عينة من طلبة المدارس في التعليم العام.

ومن الملاحظ تنوع منهجية الدراسة، والعينة والأدوات في الدراسات السابقة، والتي منها قد تتشابه مع الدراسة الحالية، ومنها ما يختلف عنها، ولكن ما لم يلاحظ في الدراسات السابقة الجمع بين التقويم التكويني والتقويم الإلكتروني إضافة إلى استخدام التقويم التكويني الإلكتروني بطريقة المحاكاة في الجانب العملي الحالية أنها جمعت ما بين التقويم التكويني والتقويم الإلكتروني، تحت ما يسمى بالتقويم التكويني الإلكتروني، واختارت متغير التحصيل للتعرف على مستوى التحسن فيه لدى طلبة المرحلة الثانوية، في ظل استخدام هذه الطريقة في التقويم، ومن هنا تأتي الإضافة العلمية لهذه الدراسة بدمج التقويم الإلكتروني والتكويني في جانبي مادة الحاسب العملي والنظري.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ نظراً لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي، حيث إن المنهج التجريبي يتطلب بيئة مختبرية مغلقة لا تتأثر بأي متغيرات أو عوامل مضبوطة (نشوان، 2015)، بينما يقوم المنهج شبه التجريبي على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (أبو النصر، 2017).

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة الطلبة المدرجين في شعبتين دراسيتين ضمن مقرر الحاسب 2 وتقنية المعلومات بالمستوى الأول نظام المقررات بمدرسة ثانوية حنين بمدينة أبها، وبلغ عدد الطلبة في كلا الشعبتين أربعة وعشرين طالباً (بعد استبعاد الطلبة الغائبين).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع الطلبة الدارسين لمقرر حاسب 2 في مدرسة ثانوية حنين بمدينة أبها بمنطقة عسير التعليمية لاحتوائها بيئة مهيئة للتطبيق من حيث توفر معظم الأدوات التقنية المطلوبة في تطبيق الدراسة، إضافة إلى تعاون مجتمع المدرسة وتكون مجتمع الدراسة من أربع شعب دراسية: ثلاث شعب مكونة من 28 طالباً لكل منها، وشعبة مكونة من 27 طالباً، تدرس هذه الشعب جميعها مقرر حاسب وتقنية المعلومات 2.

أدوات الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تجريب أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (27) طالباً ضمن فصل من فصول مجتمع الدراسة ومن خارج مجموعتي العينة التجريبية أو الضابطة؛ للتأكد من مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومعرفة مدى وضوح مفرداته، وتحديد زمنه، وحساب معاملات الصعوبة لمفرداته، والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

أداة الدراسة:

تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة أمن المعلومات والبيانات والإنترنت من مقرر الحاسب وتقنية المعلومات 2 كأداة للبحث، وقد تم إعداد الاختبار وفق إجراءات معيارية شملت: تحديد الهدف من الاختبار ثم بناء جدول مواصفات الاختبار تلا ذلك إعداد أسئلة الاختبار. وحوى الاختبار التحصيلي النظري 20 سؤال في صورته النهائية؛ حيث استبعدت أسئلة الاختبار غير الملائمة بعد تطبيق الاختبار الاستطلاعي، وقد تم إعداد الاختبار التحصيلي النظري من نوع الاختبار من متعدد؛ مع وجود أربع بدائل لكل فقرة.

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية المستخدمة في حساب ثبات الاختبار، تم تحديد زمن الاختبار بخمس وعشرين دقيقة، وذلك بعد إضافة دقيقة ونصف لقراءة ومناقشة التعليمات.

صدق الاختبار التحصيلي:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

• الصدق الظاهري

تم التحقق من صدق الأداة (الاختبار التحصيلي)، وذلك بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين التربويين من ذوي الخبرة والاختصاص في تعليم الحاسب الآلي؛ لتقدير صدق الاختبار، وأنه يقيس ما أعد من أجله، لإبداء رأيهم حول ملائمة أسئلة الاختبار للأهداف السلوكية؛ إضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية لل فقرات الاختبارية، وتم اجراء التعديلات على ما استلزم تعديله من فقرات الاختبار، ووضع الاختبار في الصورة النهائية.

• الاتساق الداخلي

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم التأكد من الاتساق الداخلي وذلك بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، حيث تم حساب معامل الارتباط بين إجابات العينة الاستطلاعية على كل سؤال من أسئلة الاختبار، وبين إجمالي إجابات العينة عن جميع فقرات الاختبار. وكانت معاملات الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار موجبة ودالة إحصائياً وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية ما عدا فقرتين كانت غير دالة إحصائياً فضلاً عن كونها قيم منخفضة لذا وجب الاستغناء عن تلك الأسئلة.

ثبات الاختبار التحصيلي:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ (0.954) مما يشير إلى صلاحية الاختبار لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

معاملات الصعوبة للاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات الصعوبة وكانت مفردات الاختبار تتميز بقدر مناسب من الصعوبة حيث تراوحت بين (0.22 و 0.78)؛ وينبغي ألا تزيد قيم معاملات الصعوبة عن (0.8) ولا تقل عن (0.2) (الفنون وجيل، 2013).

إجراءات الدراسة:

1. تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وذلك لاختبار التكافؤ بينهما قبل البدء بتطبيق التجربة، وتم التحقق من تكافؤ المجموعات من خلال الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطيهما في القياس القبلي وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Sample T test) ويظهر جدول (1) نتائج التكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

جدول (1): التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	المجموعة التجريبية	24	3.79	.833	46	.676	.503
	المجموعة الضابطة	24	3.63	.875			
الفهم	المجموعة التجريبية	24	2.71	.690	46	.880	.384
	المجموعة الضابطة	24	2.50	.933			
التطبيق	المجموعة التجريبية	24	.46	.658	46	.967	.381
	المجموعة الضابطة	24	.63	.647			
التحليل	المجموعة التجريبية	24	.71	.464	46	.880	.296
	المجموعة الضابطة	24	.71	.464			
التقويم	المجموعة التجريبية	24	1.04	.359	46	.195	.537
	المجموعة الضابطة	24	1.04	.204			
التركيب	المجموعة التجريبية	24	1.46	.658	46	.931	.080
	المجموعة الضابطة	24	1.21	.658			
العملي	المجموعة التجريبية	24	7.38	1.952	46	.896	.345
	المجموعة الضابطة	24	7.42	1.283			
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	24	10.17	1.523	46	.779	.182
	المجموعة الضابطة	24	9.71	1.989			

يظهر من جدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي وذلك لكافة المهارات حيث جاء مستوى الدلالة لكافة الأبعاد ذات قيمة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة حول كافة المهارات ومنها نستنتج تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

2. بناء أدوات التقييم التكويني الإلكتروني باستخدام تطبيق Active Presenter لما يوفره من إمكانية لمحاكاة التطبيقات العملية في الجانب العملي، وإمكانية إضافة ملاحظات تمثل تغذية راجعة للطالب، وكذلك تطبيق Quizizz لما يوفره من تقارير يمكن إرسالها للطالب بشكل خاص كتغذية راجعة، تساعد في التعرف على تقدمه في التعلم، تتميز هذه التطبيقات بتوفير أنشطة للطلاب تساعد على تقييم الجانبين النظري والعملي. وبعد إنهاء الأدوات تم تحكيمها من مختصين في تعليم الحاسب، وعدد من مشرفي ومعلمي الحاسب.

3. تطبيق التجربة: قبل بدء التطبيق أجريت بعض الترتيبات مع إدارة المدرسة ومعلم الحاسب الآلي بالمدرسة؛ وذلك للتأكد من سلامة البيئة الصفية وتوفير العدد الكافي من أجهزة الحاسب وسلامتها وملائمتها للتطبيقات الموجودة بالمنهج والتطبيقات المستخدمة لتنفيذ التجربة، وبعد التأكد من تهيئة البيئة الصفية المناسبة لتنفيذ التجربة درس معلم الحاسب المجموعتين على مدار أسبوعين بواقع عشر حصص دراسية لكل مجموعة؛ في معمل الحاسب للجانب النظري والعملي. وقد تم تدريس المجموع الضابطة بأسلوب الإلقاء والمحاضرة حيث تم عرض عناصر الدرس التي تشمل أهداف الدرس باستخدام جهاز عرض البيانات، وتطبيق العروض التقديمية مايكروسوفت بوربوينت (PowerPoint)، ثم شرح هذه العناصر، ثم طرح بعض الأسئلة المتعلقة بهذه الأهداف والتي كان يجب عليها بعض الطلبة المختارين عشوائياً؛ وبعد الانتهاء من شرح جميع الأهداف يسمح للطلبة بطرح الاستفسارات التي تتعلق بالدرس ومناقشتها والإجابة عنها من قبل المعلم أو الطلبة. كذلك الحال في التطبيق العملي للدرس؛ حيث تم تطبيق الخطوات العملية من قبل المعلم باستخدام وسائل العرض المذكورة، وبعد ذلك أُنِيحت الفرصة للطلاب بالتطبيق بشكل فردي على أجهزة حاسب المعمل الخاصة بالطلبة، ومساعدة الطلبة الذين يواجهون مشكلة أثناء التطبيق.

أما المجموعة التجريبية، فاستخدم ذات المعلم الذي درس المجموع الضابطة جهاز عرض البيانات في عرض شرائح الدروس المقدمة من موقع (QUIZZ) والمعدة من قبل الباحثين وذلك بعد وضع الأهداف السلوكية في كل حصة وتحديد مستوى الهدف، وتم ربطه في هذه المجموعة بالتقويم التكويني الإلكتروني الذي تم إعداده باستخدام أداة التقويم الإلكتروني المقدمة من نفس الموقع. كذلك الحال في الجانب العملي إلا أن التطبيق المستخدم في التقويم التكويني الإلكتروني في الجانب العملي اعتمد على أسلوب المحاكاة حيث تم إعداد أسئلة التقويم التكويني باستخدام برنامج (Active Presenter)، ويقوم التطبيق أو البرنامج المستخدم في عملية التقويم التكويني بإظهار التغذية الراجعة المناسبة المشتملة على ملاحظات وصفية تقوم بإرشاد الطالب، ويسمح له هذا البرنامج أو التطبيق بالتعديل مع إمكانية التكرار.

4. تطبيق الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. ثم تصحيح إجابات الطلبة. تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم إجراء الاختبارات الإحصائية التالية على مرحلتين:

أولاً: اختبار التجانس: للتحقق من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم استخدام الاختبار التحصيلي القبلي لأجل معرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك باختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test). ثانياً: للتحقق من فروض الدراسة تمت المعالجة باستخدام الأساليب التالية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم المقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" T-test للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي، وذلك للإجابة عن فروض الدراسة.
- مربع إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

عرض نتائج الدراسة:

التحقق من الاعتدالية بيانات الدراسة:

للتحقق من التوزيع الاعتدالي للعينة تم استخدام اختبائي Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk test؛ وظهر أن جميع مستويات الدلالة جاءت غير دالة عند مستوى أقل من (0.05) في الاختبارين مما يدعم أن البيانات تتمثل بها الاعتدالية وأن البيانات آتية من توزيع طبيعي ومنها يتحقق شرط الاعتدالية، وعليه يمكن استنتاج تحقق شرط الإحصاء البارامتري للبيانات واستخدامه للتحقق من فروض الدراسة.

إجابة السؤال الأول:

اختبار صحة الفرض الأول في مستوى التذكر:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" للتحقق من صحة الفرض والذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي يتم تقويمها باستخدام التقويم التكويني الإلكتروني)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي يتم تقويمها تقليدياً) في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر". تشير نتائج جدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.008) أقل من (0.05) لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي قدره (4.29) مقابل متوسط حسابي قدره (3.42) للمجموعة الضابطة، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

جدول (2): يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي

عند مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم							
المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	المجموعة الضابطة	24	3.42	1.139	46	2.777	.008
	المجموعة التجريبية	24	4.29	1.042			
الفهم	المجموعة الضابطة	24	3.38	1.056	46	2.53	.046
	المجموعة التجريبية	24	3.96	0.908			
التطبيق	المجموعة الضابطة	24	.63	.711	46	3.60	.001
	المجموعة التجريبية	24	1.46	.884			
التحليل	المجموعة الضابطة	24	.63	.711	46	3.60	.001
	المجموعة التجريبية	24	1.46	.884			
التركيب	المجموعة الضابطة	24	1.13	.680	46	2.06	.045
	المجموعة التجريبية	24	1.54	.721			
التقويم	المجموعة الضابطة	24	1.33	.565	46	.253	.801
	المجموعة التجريبية	24	1.38	.576			

اختبار صحة الفرض عند مستوى الفهم:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم". تشير نتائج جدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.046) أقل من (0.05) لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي قدره (3.96) مقابل متوسط حسابي قدره (3.38) للمجموعة الضابطة، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

اختبار صحة الفرض عند مستوى التطبيق:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي يتم تقويمها باستخدام التقويم التكويني الإلكتروني)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (التي يتم تقويمها تقليدياً) في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق". تشير نتائج جدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.001) أقل من (0.05) وكان هذا

الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي قدره (1.46) مقابل متوسط حسابي قدره (0.63) للمجموعة الضابطة، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

اختبار صحة الفرض عند مستوى التحليل:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل". تشير نتائج الجدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.003) أقل من (0.05) لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي قدره (1.50) مقابل متوسط حسابي قدره (1.08) للمجموعة الضابطة، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

اختبار صحة الفرض عند مستوى التركيب:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب". تشير نتائج جدول (2) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التركيب حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.045) أقل من (0.05) لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (1.54) مقابل متوسط حسابي قدره (1.13) للمجموعة الضابطة قدره. ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

اختبار صحة الفرض عند مستوى التقويم:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" وذلك للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم". تشير نتائج جدول (2) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.801) أكبر من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، ومما سبق تم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل.

اختبار صحة الفرض للتحصيل الدراسي بشكل عام:

تم استخدام اختبار (ت) "t- test" للتحقق من صحة الفرض الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي بشكل عام". تشير نتائج جدول (3) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي بشكل عام حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.00) أقل من (0.05) لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (14.13) مقابل متوسط حسابي قدره (10.96) للمجموعة الضابطة، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وجاء حجم الأثر مساوياً 26.9% وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

جدول (3): يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي

بشكل عام

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	η^2
المجموعة الضابطة	24	10.92	3.092	46	4.109	.000	0.269
المجموعة التجريبية	24	14.13	2.252				

أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي عند مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب لصالح المجموعة التجريبية في حين لم يظهر أثر على التحصيل الدراسي عند مستوى التقويم، وقد يعود ذلك إلى مراعاة تطبيق جدول المواصفات حيث كانت الأهداف في مستوى التقويم قليلة وبالتالي فإن عدد أسئلة التقويم في الاختبار التحصيلي قليلة، حيث لا تظهر الأثر بالشكل المطلوب، وقد يعود إلى قصور في تصميم التقويم التكويني الإلكتروني وكفائته في جانب مستوى التقويم، كما أن طبيعة الموضوع المختار وأهداف الوحدة قد لاتصل إلى قمة هرم بلوم، وفي مجمل تدريس الوحدة للجانب النظري كان هناك أثر إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات ومنها دراسة دراسة محمد (2015) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل والتفكير الناقد في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة في اختباري التحصيل والتفكير الناقد، لصالح المجموعة التجريبية. كما اتفقت مع دراسة التخينة (2009) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في تحصيل طلبة التربية في مقرر الرياضيات في الجامعة العربية المفتوحة، واتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي جانب التقويم التكويني جاءت نتائج عدة دراسات متوافقة مع نتائج الدراسة الحالية، فقد توافقت مع دراسة دراسة زغبوي وبغداد (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام استراتيجية التقويم التكويني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق أيضاً مع دراسة أبو العطا (2019) وأظهرت النتائج أن التدريس وفق التقويم التكويني أدى إلى زيادة احتفاظ الطالب بالمعلومات، واستخدام التقويم التكويني ساهم بالاتجاه الإيجابي نحو المقرر مما كان له أكبر الأثر في تحسين نتائج الطلبة من خلال التغذية الراجعة والتنظيم الجيد للتدريس، وتتفق مع دراسة مناصرة (2019) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني التدريسية على تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في المفردات والقراءة والكتابة وفي التحصيل الكلي في اللغة الإنجليزية، والتي بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مفردات اللغة الإنجليزية ومهارة القراءة ومهارة الكتابة في المجالات الثلاثة، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي في المفردات اللغوية والقراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ووافقت نتائج دراسة العززي (2018) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال، حيث أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية بعد استخدامهم للتقويم التكويني في التحصيل الدراسي، عن مستوى نظرائهم طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، كما اتفقت مع دراسة الشهري (2015) الهادفة إلى تقصي أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين المسجلين في مقرر استخدام الحاسوب، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في كل من التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

إجابة السؤال الثاني:

اختبار صحة الفرض الثاني:

تم استخدام اختبار (t-test) للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في الجانب العملي". تشير نتائج جدول (4) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي في الجانب العملي حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.001) أقل من (0.05) وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط قدره (9.08) مقابل متوسط حسابي قدره (8.17) المجموعة الضابطة قدره، ومما سبق تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وجاء حجم الأثر مساوياً 21.3% وهي قيمة مرتفعة تدل على ارتفاع أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

جدول (4): يوضح نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطين البعدي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في

الجانب العملي						
المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
المجموعة الضابطة	24	8.17	.963	46	3.533	.001
المجموعة التجريبية	24	9.08	.830			
					η^2	
						0.213

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي في الجانب العملي، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، كما توافقت مع دراسة المهدي والحطامي وفوزي (Elmahdi, Fawzi, & Hattami, 2018) التي هدفت إلى تقصي فعالية استخدام أداة تقييم تكوينية قائمة على التقنية في تحسين تعلم الطلبة، تم اعتماد المنهج الوصفي بطريقة مختلطة، كما تم استخدام استبيان، وتكونت عينة الدراسة من 166 طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن الطلبة يؤمنون بأهمية التقييم التكويني، وتلقي الملاحظات الفورية، كما أظهرت النتائج أن استخدام Plckers للمساعدة في التقييم التكويني يساعد في عملية التعلم، ويحسن مشاركة الطلبة، ويوفر وقتاً للتعلم، ويضمن تكافؤ فرص المشاركة، وتشجع نتائج الدراسة المعلمين على دمج أدوات التقنية في فصولهم الدراسية.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنه يوصى بما يلي:
- توظيف واستخدام موقع Quizizz وتطبيق Active Presenter في استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني في مقر الحاسب والاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة منها.
- عقد دورات تدريبية خاصة وورش عمل لمعلمي الحاسب لاستخدام استراتيجية التقويم التكويني الإلكتروني وكيفية إعداد التقويمات التكوينية، ومن ثم تعميم التجربة على بقية معلمي التخصصات الأخرى.
- تهيئة البيئة التحتية المناسبة التي تدعم استخدام تطبيقات التقويم الإلكتروني التكويني في تعليم الحاسب.

المقترحات (إن وجدت):

- إجراء دراسات حول أثر استخدام التقويم التكويني الإلكتروني على التحصيل الدراسي لمقرر الحاسب والمهارات الرقمية في مختلف المراحل.
- دراسة معوقات تطبيق التقويم التكويني الإلكتروني في تعليم مهارات الحاسب في الفصول الدراسية التقليدية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو العطا، أمير. (2019). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس لدى طلبة كلية التربية الرياضية واتجاهاتهم نحوها. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*: 2(87)، 1-40.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2017). *مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- آخافان، نانسي، فيشر، دوغلاس، وفراي، نانسي. (2020). *هذه هي القرآنية المتوازنة: للصفوف من الروضة – السادس (الطبعة الأولى، مترجمون)*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). *المقررات الإلكترونية*. دار الفكر العربي.
- أيوب، ناهد، وفروح، منال. (2019). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات والتقويم الإلكتروني في تنمية التحصيل لمادة الفقه والدفاعية للإنجاز لدى الطلبة الوافدين للدراسة بالأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 4(112)، 85-143.
- باهي، مصطفى حسين، سالم، أحمد عبد الفتاح، ومحمد، سعيد محمد. (2018). *المرجع في الاحصاء التطبيقي*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- بدر، فلنتينا عبد الله. (2014). *الإدارة التربوية*. دار المجد للنشر والتوزيع.
- بدر، فلنتينا عبد الله. (2015). *الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة*. أمجد للنشر والتوزيع.
- بسيوني، رفعت؛ محمد، أحمد؛ عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (2016). فاعلية بعض أدوات التقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*: 2(7)، 55 - 92.
- بسيوني، عبد الحميد. (2015). *تكنولوجيا الواقع الافتراضي*. دار النشر للجامعات.
- بلال، زيان، وحامد، صبا. (2019). أثر استعمال التعليم الإلكتروني في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: 6(7)، 181-204.
- بوزيان، راضية. (2015). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- بيتلر، هوارد، هبل، إليزابيث روس؛ كوهن، مات؛ مالمينوسكي، كيم. (2015). *توظيف التقنية في التدريس الصفّي الناجح*. (سوسن مستو، المترجمون) الرياض: العبيكان للنشر.
- التخانة، بهجت حمد عفنان. (2009). أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*: 145، 116 - 132.
- الجبالي، حمزة. (2016). *مهارات التدريس الصفّي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- جيرشون، مايك. (2020). *كيف تطور عقليات النماء في غرفة الصف*. (الطبعة الأولى، المترجمون) دار الكتاب التربوي.
- الحارثي، عبد الله صالح. (2019). *المساءلة التربوية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافده. (2012). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافده. (2018). *اتجاهات حديثة في إدارة الموارد البشرية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- حسانين، حسن والشهري، محمد. (2016). فاعلية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب المعلم للرياضيات بجامعة نجران. *مجلة تربويات الرياضيات*: 19(7)، 34-54.
- حسب الله، محمد. (2018). فاعلية استخدام الاختبارات التكوينية الإلكترونية والتغذية الراجعة المصاحبة لها في اتقان الطلبة المعلمين للمفاهيم الإحصائية. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 19(8)، 535-563.
- حمود، رفيقة سليم؛ عمار، حامد. (2008). *تعليم الاناث في الدول العربية*. الدار المصرية اللبنانية.
- خالد، حسن ظاهر. (2012). *فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى*. دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خليفة، زينب محمد حسن. (2016). *ملفات الإنجاز الإلكتروني وتحسين العملية التعليمية*. دراسات في التعليم الجامعي: 4(55)، 409-4011.
- خليفة، نورا وأمين، زينب والشريف، إيمان. (2019). *معايير تصميم تقويم تكويني إلكتروني*. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*: 5(22)، 1-19.
- داود، احمد عيسى. (2014). *اصول التدريس: النظري والعملي*. دار يافا للنشر والتوزيع.

- دعسمس، مصطفى. (2008). *إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- دعسمس، مصطفى. (2009). *تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- دعسمس، مصطفى. (2011). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الدليبي، طارق عبد أحمد. (2016). *الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة*. مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- الذنيبات، محمد. (2008). *أثر استراتيجيات التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.
- ربيع، هادي مشعان. (2010). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار زهران للنشر والتوزيع.
- الربيعي، محمود داود، الطائي، مازن هادي، والصانغ، علي محمد. (2020). *الإشراف والتقويم في التربية والتعليم*. دار الكتب العالمية.
- الروقي، عبد العزيز عوض ماطر. (2019). *درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. مجلة كلية التربية بالمنصورة: 2(12)، 677-639.
- الريماوي، عمر طالب. (2017). *بناء وتصميم الاختبارات، والمقاييس النفسية، والتربوية*. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- زغبني، رفيف وبغداد، رشا. (2021). *أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر التكنولوجيا على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم*. مجلة رماح للبحوث والدراسات: 56، 296-256.
- الزهراني، علي بن محمد بن سعيد العمري. (2018). *أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم العلمية في مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة*. مجلة كلية التربية: 34(9)، 401 - 424.
- زيتون، حسن حسين. (2010). *مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية معاصرة*. الدار الصولتية للنشر.
- ساعاتي، فهد سيف الدين غازي. (2014). *الإدارة الرياضية: مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية*. العربي للنشر والتوزيع.
- السامرائي، نبهة صالح. (2014). *الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- سبيتان، فتحي ذياب. (2010). *ضعف التحصيل الطلابي المدرسي (الأسباب والحلول)*. دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- سبيتان، فتحي ذياب. (2015). *أساليب وطرائق تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية*. دار الخليج للنشر والتوزيع.
- السبيعي، محمد. (2020). *واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لأدوات التقويم الإلكتروني في المقررات الافتراضية عبر نظام إدارة التعلم "Blackboard" واتجاههم نحوها في ضوء جائحة كورونا*. العلوم التربوية: 28(2)، 332-235.
- السخاوي، عبد المنصف سعد محمد. (2016). *فاعلية التقويم باستخدام ملف الانجاز الإلكتروني للمعلم في تنمية التحصيل الدراسي والأداء المهاري لمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي*. المركز القومي للأبحاث: 2(8)، 72 - 85.
- سلامة، عبد الحافظ. (2019). *أساسيات في تصميم التدريس*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- السلمان، حسين والحجيلان، محمد. (2018). *أثر الواجبات الإلكترونية على تفاعل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الحاسب الآلي بمحافظة الأحساء*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: 103، 569-541.
- شاف، ريان ل. (2019). *استخدام الألعاب الرقمية كأدوات للتقويم والتعليم*. (الطبعة الأولى، المترجمون) الخبر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- شبر، خليل إبراهيم؛ جامل، عبد الرحمن؛ أبو زيد، عبد الباقي. (2014). *أساسيات التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شراف، لن؛ فولان، مايكل. (2018). *ربط البيانات بوجوه الطلبة: ما يعمل به القادة العظام*. (الطبعة الأولى، المترجمون) الخبر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2016). *دليل التقويم الإلكتروني*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- الشهري، ظافر بن فراج هزاع. (1، 2015). *أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى السابع بكلية الشريعة وأصول الدين*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: 4(15)، 73 - 94.
- صالح، عبد الرحمن اسماعيل. (2014). *فنيات وأساليب العملية الإرشادية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- صديق، سامح. (2016). *تطوير آليات التقويم لمادة الحاسب الآلي وأثره في تنمية الدافعية نحو التعلم والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للتعليم والتعلم الإلكتروني*. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: 2(8)، 100-86.
- الطياري، عيسى. (2021). *أثر الواجبات الإلكترونية على الدافعية والكفاءة الذاتية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مقرر الحاسب الآلي في مدينة جدة*. كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي: 2، 52-33.
- عبد الفتاح، حسين. (2018). *مقدمة في تكنولوجيا التعليم*. الناشر: أمازون.

- العجمي، عبد الله بليه حمد. (11، 2012). أثر استخدام إستراتيجية التقييم التكويني في تنمية تحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع في مادة اللغة العربية. *مجلة الطفولة والتربية*: 2(17)، 69 - 102.
- عزب، محمد علي. (2011). *التعليم الجامعي وقضايا التنمية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- العزيمي، عيسى. (2018). فاعلية استخدام التقييم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل*، 41، 678-711.
- عطية، محسن علي. (2015). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العقون، نادية حسين، جليل، وسن ماهر. (2013). *التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقييم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2011). *القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عمار، حامد؛ النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- عمر، عبد المجيد الطيب؛ أمين، عبد الرحمن عبد الملك. (2021). أثر التقييم التكويني على أداء الطلبة في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة. *علوم اللغات وآدابها*، 3 (8)، 309-375.
- عميرة، محمد زين العايدين. (2020، أغسطس 12-13). التقييم الرقمي في تعليم القراءة للناطقين بغير العربية. هاني إسماعيل رمضان (محرر). *المؤتمر الدولي الثاني: العربية للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل*. جامعة جيسون، جيسون، تركيا.
- العزيمي، خالد حمد. (2019). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقييم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الصفحات 59-79.
- الغامدي، عبد الرحمن بن محمد. (2018). واقع أساليب تقييم مقرر الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط كلية التربية*، 34(3)، 199 - 219.
- الغامدي، عبد الرحمن. (2019). *التقييم البديل*. جده: عبد الرحمن الغامدي.
- الغامدي، وجدان أحمد محمد. (9، 2018). تصميم برنامج قائم على الواقع المعزز Augmented Reality لتنمية بعض مفاهيم الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*: 6(23)، 82 - 131.
- الفاخري، سالم عبد الله. (2018). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.
- القاسم، وجيه بن قاسم، عسيري، محمد مفرح. (2016). *المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية*. دار روابط للنشر والتوزيع.
- كولانجيلو، نيكولاس؛ ديفيز، غازي. (2012). *المرجع في تربية الموهوبين*. (صالح محمد أبو جادو، ومحمود محمد أبو جادو، المترجمون)، الرياض: العبيكان للنشر.
- ماتوس، مايك؛ دوفور، ريتشارد؛ دوفور، ربيكا؛ إيكر، روبرت؛ ماني، توماس. (2019). *أجوبة مختصرة على الأسئلة المتكررة عن المجتمعات التعليمية المهنية أثناء العمل*. (الطبعة الأولى، المترجمون)، الخبر: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مباركي، فوزية وآل إبراهيم، محمد. (2021). واقع استخدام الاختبارات الإلكترونية في ضوء متغير العمر خلال فترة جائحة COVID-19 لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. *المجلة التربوية*، عدد خاص (35)، 145-173.
- المبروك، فرج. (2016). *التقييم والقياس التربوي الحديث*. القاهرة: دار حميثرا للنشر والتوزيع.
- محمد، عمار سالم. (2015). *أثر استخدام التقييم التكويني الإلكتروني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- المحمدي، عبد الله محمد. (2014). *فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني " E-portfolio " في اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء للصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- المحيسن، عبد الله إبراهيم. (2007). *تدريس العلوم: تأصيل وتحديث*. الرياض: العبيكان للنشر.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2020). *تقويم الطلبة في التعليم عن بعد*. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
- مسعود، فاطمة. (2018). *الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- ناجي، نور وعيسى، رواء. (2019). أثر استخدام التقييم الإلكتروني في التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي. *مجلة نسق*: 24، 596-627.
- نشوان، تيسير محمود حسين. (2015). *دليل البحث التربوي*. غزة: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن، المواجدة، بكر سميج، صومان، احمد إبراهيم، فخري، فائزة محمد، والخطيب، محمد ابراهيم. (2016). *استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bahati, B. (2019). *Technology-enhanced formative assessment in higher education*. Doctoral Thesis: Stockholm University, Sweden.
- Beleulmi, S. (2022). Challenges of online assessment during Covid-19 Pandemic: An experience of Study Skills teachers. *Afak for sciences journal*, 7(2), 49-62.
- Benjamin, Amy. (2013). *Formative Assessment for English Language Arts*. New York: Routledge.
- Durdona, Y. (2021). Formative Assessment in Online Teaching. *International Journal on Integrated Education*, 4(6), 30-33.
- EduGorilla. (2020). *UGC NET Education 2020 | 20 Full-length Mock Test For (Paper I & II)*. Lucknow: EduGorilla.
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018, 4). Using Technology for Formative Assessment to Improve Students' Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, pp. 182 - 188.
- Luthfiyyah, R., Aisyah, & Sulisty, G. (2021). Technology-enhanced formative assessment in higher education: A voice from Indonesian EFL teachers. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 6 (1), 42-54. [CrossRef]
- Manasra, M. (2019). The Effect of Using Instructional Formative Assessment Strategy on the Academic Achievement of English Language Learners. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10(2), 440-478.
- MARZANO, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McManus, S. (2008). *Attributes of Effective Formative Assessment | School Turnaround Learning Community*. Retrieved from School Turnaround Learning Community: <https://schoolturnaroundsupport.org/resources/attributes-effective-formative>
- Ozan, C., & Kincal, R. Y. (2018, 2). The Effects of Formative Assessment on Academic Achievement, Attitudes toward the Lesson, and Self-Regulation Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, pp. 85 - 118. [CrossRef]
- Saeid, H., Abadi, E., Ali, M., & Zarei, D. (2018). Real Time Electronic Formative Assessment in Medical Education and Its Impact on Motivational Beliefs and Self-Regulation Strategies. *Future of Medical Education Journal*, 8(1), 42-46.
- Scriven, Michael. (1991). *Evaluation Thesaurus*. New Delhi: SAGE Publications.
- Sprenger, M. (2018). *How to Teach So Students Remember*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stiggins, Rick. (2017). *The Perfect Assessment System*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wallace, A. (2011). *Effects of Electronic Formative Assessments on Achievement in Years 7-8 Mathematics*. https://adlunap.ro/else_publications/papers/2011/1390_1.pdf

أثر تقديم الرعاية للأفراد ذوي الإعاقة على جودة حياة مقدمي الرعاية في دولة الكويت The Effects of Providing Care to Individuals with Disabilities on Caregivers' Quality of Life in the State of Kuwait

زينب عبدالرضا عباس¹، حامد جاسم السهوي²، ريم يعقوب التميمي³

Zainab AbdulReda Abbas¹, Hamed Jassim Alsahou², Reem Yaqoub Altamimi³

^{1,2,3} أستاذ التربية الخاصة المشارك- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

^{1,2,3} Associate Professor of Special Education, College of Basic Education, The Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait

¹ Dr.zaenab@gmail.com, ² Dr.alsahou@hotmail.com, ³ R.altamimi@paaet.edu.kw

Accepted

قبول البحث

2024/5/13

Revised

مراجعة البحث

2024/5/5

Received

استلام البحث

2024/4/21

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.3>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

تقديم الرعاية للأفراد ذوي الإعاقة على جودة حياة مقدمي الرعاية في دولة الكويت The Effects of Providing Care to Individuals with Disabilities on Caregivers' Quality of Life in the State of Kuwait

الملخص:

الأهداف: تركز الدراسة على الكشف عن مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة، علاوة على الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية؛ والتي تعزى إلى المتغيرات الديموغرافية في دولة الكويت. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أبرز التحديات والضغوط التي تواجه مقدمي الرعاية، وكيفية التغلب عليها. المنهجية: اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك باستخدام النسخة العربية والمختصرة لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF). وقد شارك في الدراسة 107 من أولياء أمور أفراد ذوي الإعاقة. النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الأفراد ذوي الإعاقة يتمتعون بجودة حياة معتدلة، كما توصلت النتائج إلى أن مجال البيئة أكثر تأثيراً على جودة الحياة، يليه مجال الصحة البدنية. علاوة على ذلك؛ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ومتغير المسكن على مستوى جودة حياة أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة. الخلاصة: قدم الباحثون مجموعة من التوصيات التي تساعد في رفع مستوى جودة الحياة والتخلص من منغصات الحياة، ومن أهمها تقديم المساعدة الاجتماعية والنفسية، وتوفير الموارد المالية والخدمات الداعمة، وتطوير الخدمات الصحية، وتقديم التدريب والتوجيه حول كيفية التعامل مع التحديات بشكل فعال.

الكلمات المفتاحية: أفراد ذوي الإعاقة؛ جودة الحياة؛ مُقدِّمي الرعاية.

Abstract:

Objectives: The study aims to assess the quality of life among caregivers, as well as to identify statistically significant differences in the quality of life among caregivers based on demographic variables. The study also seeks to identify the main challenges and pressures faced by caregivers and how to overcome them.

Methods: The researchers employed an analytical descriptive method to answer the study's questions, using the Arabic version of the World Health Organization's Quality of Life (WHOQOL-BREF) questionnaire. The study involved 107 caregivers.

Results: The study found that caregivers have a moderate quality of life. It also identified that the environmental domain has the most significant impact on quality of life, followed by the physical health domain. Additionally, the study revealed statistically significant differences in quality of life based on gender and housing variables.

Conclusions: The researchers provided a set of recommendations to improve quality of life and address life challenges, including providing social and psychological support, financial resources, and supportive services, enhancing health services, and offering training and guidance on effective coping strategies.

Keywords: Caregivers; Individuals with disabilities; Quality of life.

المقدمة:

الإعاقة يمكن تعريفها إلى أنها الحالة التي يفتقر فيها الفرد إلى القدرة على أداء مهمة معينة بطريقة طبيعية؛ ويعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية، أو عقلية، أو ذهنية، أو حسية. وبناءً على هذا التعريف يواجه الأفراد ذوو الإعاقة العديد من التحديات التي تُعيق نشاطهم اليومي أو تُصعب أداء المهام الروتينية بشكل طبيعي. علاوةً على ذلك؛ تقلل الإعاقة من القدرة على التكيف والتفاعل بشكل مستقل مع البيئة والآخرين وتمنعهم من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع، مما يجعل الأفراد ذوي الإعاقة معتمدين بشكل كبير على مساعدة الآخرين في تلبية احتياجاتهم (عبدالرزاق، 2022).

لذا فإن رعاية ذوي الإعاقة تترتب عليها آثار كبيرة تنعكس على الأسرة بأكملها، بما في ذلك الوالدين والأشقاء وأفراد الأسرة الآخرين، حيث يتطلب تكثيف جهود مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الأفراد ذوي الإعاقة توفير رعاية عالية الجودة للأفراد ذوي الإعاقة، مما يؤثر بشكل مباشر على جودة حياة مقدمي الرعاية. فعليه تُمثل الإعاقات والقيود التي يواجهها الأفراد عيباً إضافياً على الأسرة، وتزيد هذه الأعباء بشكل خاص على الوالدين الذين يتولون مسؤولية الرعاية (Ban et al., 2020). وقد يجد أولياء الأمور أنفسهم مُقيدين بالوقت، حيث يخصصون معظمهم لرعاية الأفراد من ذوي الإعاقة، مما يُعرق قدرتهم على ممارسة أنشطة أخرى ويقلل من حياتهم الاجتماعية، وهو ما يؤثر سلباً على جودة حياتهم، كما تشكل رعاية الفرد من ذوي الإعاقة تحديات إضافية لمقدمي الرعاية، مُتطلبية منهم موارد مالية واجتماعية وعاطفية وجسدية إضافية، والتي تؤثر مع احتياجات أفراد الأسرة الآخرين. فتؤثر هذه الرحلة الطويلة والتي يخوضها مقدمي الرعاية، بما في ذلك التدخلات الطبية والتنموية والتعليمية، علاوةً على مسؤوليات تقديم الرعاية، بشكل كبير على جودة حياتهم (Ali et al., 2021).

مشكلة الدراسة:

هناك العديد من التحديات التي تواجه مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يقومون برعاية أفراد من ذوي الإعاقة ومنها: زيادة العبء المالي، ونقص الدعم الاجتماعي، ونقص الخدمات الصحية، وغيرها، وهذا العبء الذي يقع على مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة قد يترتب عليه إحساسهم بتدني مستوى جودة حياتهم. وبناءً عليه، فإن قياس جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة يساهم في فهم التحديات والضغوط التي يواجهونها مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة في المجالات الرئيسية لجودة الحياة (الصحة البدنية- والصحة النفسية- والعلاقات الاجتماعية- والبيئة المحيطة)، وبالتالي، إن قياس مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية الذين يرعون أفراد ذوي الإعاقة يساعد في فهم أفضل لتجربتهم واحتياجاتهم، ويسهم في تحسين الدعم والخدمات المقدمة لهم، وتعزيز مشاركتهم الفعالة في المجتمع، وبالتالي يساعد في تعزيز جودة حياتهم (Alenazi et al., 2020).

ومما سبق، نستنتج أن مشكلة الدراسة تكمن في ندرة الأبحاث في هذا الجانب، والتي أدت إلى صعوبة في تقييم وتحسين الخدمات التي تُقدم لأولياء الأمور الذين يقومون برعاية الأفراد الذين هم من ذوي الإعاقة في دولة الكويت. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما أثر رعاية أفراد من ذوي الإعاقة على مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجودة حياة أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، الفئة العمرية، صلة القرابة، المشكلات الصحية، وجود إعاقة عند الوصي، والمسكن؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة مستوى جودة الحياة لمقدمي الرعاية من أولياء الأمور الأفراد من ذوي الإعاقة لم يُتناول -حسب اطلاع الباحثين- في دولة الكويت، مما يُعطي الدراسة أهمية وقيمة علمية في إثراء الأدبيات. بالإضافة إلى أن تغييرات العصر والتطورات المتلاحقة قد تؤثر سلباً على جودة الحياة للعديد من شرائح المجتمع، بما في ذلك مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة. وبما أن رعاية أفراد ذوي الإعاقة تشكل تحديات وضغوطاً على مقدمي الرعاية، فإن إدراك هذه التحديات والضغوط يمكن أن يساعد في تخفيفها، وتعزيز جودة حياتهم الشخصية والأسرية.

الأهمية التطبيقية:

فهم جوانب جودة الحياة المتعددة يُعتبر ضرورياً لأولياء الأمور الذين يرعون أفراد من ذوي الإعاقة، حيث يساعد هذا الفهم في توجيه العاملين في مجال الرعاية وواضعي السياسات للاستفادة من نتائج الدراسة؛ للحصول على رؤية شاملة للتحديات التي يواجهها مقدمي الرعاية، وبالتالي يُمكنهم ذلك من التخطيط وتنفيذ التدخلات المناسبة بشكل أفضل. وكذلك قد تُسهم نتائج الدراسة الحالية في حث المسؤولين على إعادة النظر في الخدمات، والرعاية

الصحية، والدعم الاجتماعي، والخدمات التأهيلية المقدمة لمقدمي الرعاية الذين يرعون أفراد من ذوي الإعاقة؛ لتوجيه الجهود والموارد والخدمات لتلبية احتياجاتهم بشكل أفضل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة، وذلك باستخدام النسخة المعربة والمختصرة لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF).
- الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية؛ والتي تُعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، والفئة العمرية، وصلة القرابة، والمشكلات الصحية، ووجود إعاقة عند الوصي، والمسكن.
- التعرف على أبرز التحديات والضغوط التي تواجه مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة، وكيفية التغلب عليها وذلك لرفع مستوى جودة الحياة لديهم والتخلص من منغصات الحياة.

مصطلحات الدراسة:

- جودة الحياة:** تُعرّف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها فهم الفرد لمكانته في الحياة وفقاً للسياق الثقافي وأنظمة القيم التي يعيش فيها، ويحدد أهدافه وتوقعاته ومعايير اهتماماته استناداً إلى ذلك (Alenazi et al., 2020).
- أفراد ذوي الإعاقة:** "هو كل فرد يعاني -نتيجة عوامل وراثية/ خلقية أو بيئية مكتسبة- من قصور جسي أو عقلي، تترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو ذاتية، تحوّل بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الفكرية أو الجسمية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارة والنجاح." (فراج، 2002، 13).
- مقدمي الرعاية:** هم أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة من أب أو أم أو أخ أو أخت أو ابن أو ابنة أو جد أو جدة، الذين يقومون برعاية فرد من ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على معرفة تأثير رعاية فرد من ذوي الإعاقة على جودة حياة أولياء الأمور الذين يرعون أفراداً من ذوي الإعاقة.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الأشخاص من أب، أو أم، أو أخت، أو أخ، أو ابن، أو جد، أو جدة، أو ابنة الذين يقومون برعاية فرد من ذوي الإعاقة.
- الحدود الزمنية: طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2023م.
- الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة في دولة الكويت.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: جودة الحياة:

جودة الحياة تُعبر عن الإحساس الذاتي الذي يُعبر فيه الأفراد عن مقدار رضاهم وسعادتهم بالحياة وجودهم. وعادةً ما يُفسر هذا المفهوم من خلال مجموعة من الاحتياجات التي إذا تم تلبيتها بشكل متكامل، ينعكس ذلك على شعور الفرد بالسعادة والرضا. كما أن جودة الحياة تُمَثِّل الرفاهية الشاملة للأفراد في جوانب متعددة من حياتهم، ولكن مفهومها يتطور مع مرور الزمن (Ali et al., 2021). يُعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوماً شاملاً، إذ أنه يشمل الأداء النفسي والاجتماعي والعاطفي والجسدي للفرد، ويُستخدم غالباً لتقييم رفاهية الأسر التي تعاني من اضطرابات النمو العصبي والأعباء التي تتحملها. وتتمثل جودة الحياة في فهم الفرد لمكانته ودوره في الحياة، مع النظر إلى الثقافة وأنظمة القيم التي ينتهي إليها. كما يعكس ذلك أهدافه الشخصية، وتوقعاته، والمعايير التي يضعها لنفسه، إلى جانب اهتماماته واختياراته المهمة. بالتالي، تتأثر جودة الحياة بالصحة الجسدية، والحالة النفسية، والمعتقدات الشخصية، والعلاقات الاجتماعية، والعلاقة مع بيئة الشخص (Alenazi et al., 2020).

وعلى الرغم من صعوبة تحديد وقياس جودة الحياة، إلا أن هناك العديد من الأدوات المُصمَّمة خصيصاً لهذا الغرض. ويُعد مقياس منظمة الصحة العالمية WHOQOL من بين أكثر المقاييس استخداماً (Staunton et al., 2020). وقد تم تطوير نسخة من هذا المقياس في مُنتصف التسعينيات؛ ليحتوي على 100 سؤال وذلك من أجل الحصول على تقييم مُفصّل لجودة الحياة لكل شخص. ولكن نظراً لطول هذه النسخة، تم تطوير نسخة مختصرة للمقياس في عام 1996 بمسمى WHOQOL-BREF لتكون أكثر قابلية للاستخدام. حيث جاء التطوير نتيجة لمشروع عالمي يعتمد على مفاهيم الثقافات المختلفة؛

حتى يكون مناسباً للاستخدام عبر ثقافات ومجتمعات مختلفة، كما يتمتع هذا المقياس بموثوقية وصلاحية من جيدة إلى ممتازة. ويضم مقياس WHOQOL-BREF 26 سؤالاً، تُغطي أربعة أبعاد لجودة الحياة، وجدول (1) يوضح أبعاد جودة الحياة المُختصرة (WHOQOL-BREF).

جدول (1) أبعاد جودة الحياة المُختصرة (WHOQOL-BREF)

المجالات التي يقيسها	البعد الرئيسي
1. أنشطة الحياة اليومية.	الصحة البدنية
2. الاعتماد على المواد الطبية والمساعدات الطبية.	
3. الطاقة والتعب.	
4. إمكانية التنقل/الحركة.	
5. الألم وعدم الراحة.	
6. النوم والراحة.	
7. القدرة على العمل.	
1. الصورة الجسدية والمظهر.	الصحة النفسية
2. المشاعر السلبية.	
3. المشاعر الإيجابية.	
4. احترام (الثقة) الذات.	
5. الروحانيات / الدين / المعتقدات الشخصية.	
6. التفكير، والتعلم، والذاكرة، والتركيز.	
1. العلاقات الشخصية.	العلاقات الاجتماعية
2. الدعم الاجتماعي.	
3. النشاط الجنسي.	
1. الموارد المالية.	البيئة المحيطة
2. الحرية والسلامة الجسدية والأمن.	
3. الرعاية الصحية والاجتماعية: سهولة الوصول والجودة، وبيئة المنزل.	
4. فرص اكتساب معلومات ومهارات جديدة.	
5. المشاركة وفرص الأنشطة الترفيهية / الترفيه.	
6. البيئة المادية (التلوث / الضوضاء / المرور / المناخ).	
7. النقل.	

ثانياً: جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة:

تُعد رعاية فرد من ذوي الإعاقة رحلة مليئة بالتحديات، فغالبًا ما يعاني الأفراد الذين يعانون من إعاقة من مشكلات صحية معقدة، واحتياجات صحية كبيرة لم تتم تلبيتها. لذا يتوجب على مقدمي الرعاية من أولياء الأمور تلبية متطلبات واحتياجات الفرد من ذوي الإعاقة، فيتعلم الأفراد ذوي الإعاقة على الآخرين لتلبية احتياجاتهم، ومن ثم فإن وجود فرد ذو إعاقة له تأثير سلبي على جودة الحياة لمقدمي الرعاية من أولياء الأمور (Ali et al., 2021).

إن مفهوم جودة حياة أسر ذوي الإعاقة يعبر عن مدى رضا وسعادة الأسرة وأفرادها الذين يتعاملون مع إعاقة أحد أفرادهم. ويعتمد هذا المفهوم على عدة عوامل ومؤشرات تشمل البعد الاجتماعي، والاقتصادي، والصحي، والنفسي. وفي سياق أسر ذوي الإعاقة، يُعد فهم الجوانب المختلفة لجودة الحياة أمرًا هامًا لفهم الاحتياجات والتحديات التي يواجهونها، وتحسين الخدمات والدعم المُقدم لهم (الغامدي، 2020).

معرفة العوامل التي تؤثر سلبًا على جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الأفراد ذوي الإعاقة يعد أمرًا بالغ الأهمية، حيث تشمل هذه العوامل عدة نواحي مختلفة، وهي الناحية الاجتماعية والبدنية والعاطفية والمالية وكذلك العلاقات الاجتماعية، فهذه العوامل يمكن أن تتفاعل بشكل مُعقد وتزيد من التحديات التي يواجهها أولياء الأمور في رعاية الأفراد ذوي الإعاقة (الكفيري، 2023). فمن الناحية الاجتماعية، قد يواجه أولياء الأمور تحديات في التفاعل مع المجتمع، والتعرض للتمييز أو العزلة الاجتماعية. أما من الناحية البدنية، فقد يكون الاهتمام برعاية الطفل المعاق مجهدًا بدنيًا ويسبب ضغطًا إضافيًا على الصحة العامة لأولياء الأمور. ومن الناحية المالية، فقد تكون تكاليف الرعاية والخدمات الخاصة باهظة الثمن، مما يزيد من الضغط المالي على العائلة. أما العوامل العاطفية، فقد يتضمن ذلك التحمل النفسي للضغط والتوتر، والقلق بشأن مستقبل الطفل المعاق، والشعور بالعزلة أو الإحباط في بعض الأحيان. وفيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية، فقد تتأثر العلاقات العائلية والاجتماعية بالتحديات التي تواجهها العائلة في رعاية الطفل المعاق، مما يمكن أن يؤثر ذلك على علاقات الأسرة وديناميكيتها بشكل سلبي. فهذه جودة حياة أسر ذوي الإعاقة يتطلب النظر إلى الأسرة كوحدة متكاملة، والنظر إلى العوامل البيئية والاجتماعية والاقتصادية والعاطفية التي تؤثر على تجربتهم، وذلك لتحسين جودة حياتهم (Al-Farsi et al., 2022; Hassanein et al., 2021; Gogoi et al., 2020).

الدراسات السابقة:

- أحد أهداف دراسة (Al-Farsi, et al, 2022): هو معرفة العلاقة بين جودة الحياة والعوامل الاجتماعية والديموغرافية بين الأسر التي ترعى أطفال من ذوي الإعاقة (اضطراب طيف التوحد- الإعاقة العقلية)، ومقارنتها مع الأسر الذين ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة في عمان. وقد استخدم الباحثون استبانة جودة الحياة النسخة المختصرة لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF) على 454 مشارك. وبناءً على نتائج الدراسة، فإن مقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد يتمتعون بجودة حياة مُتدنية، كما بيّنت النتائج أنَّ التعليم العالي من العوامل الديموغرافية التي تؤثر بتحسين جودة الحياة.
- أمّا دراسة (Hassanein, et al, 2021): فقد هدفت للتعرف على العوامل التي تؤثر على جودة حياة الوالدين الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة العقلية. لذا اهتمَّ الباحثون بدراسة تأثير الدعم الاجتماعي على جودة حياة الأمهات الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة العقلية في قطر. وقد استجابت 88 أمهات لثلاثة استبيانات، وهي مقياس المرونة المُوجز، ومقياس الدعم الاجتماعي ثنائي الاتجاه، ومقياس جودة الحياة الأسرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الحصول على الدعم الاجتماعي له تأثير إيجابي على جودة حياة الأمهات.
- في المقابل هدفت دراسة (Ali, et al, 2021): للمقارنة بين جودة حياة الوالدين الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة، والوالدين الذين ليس لديهم أطفال من ذوي الإعاقة أثناء جائحة كوفيد-19 في باكستان. وقد استخدم الباحثون النسخة المختصرة من مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF) لقياس جودة الحياة بين الوالدين. وقد شارك في الدراسة 150 من الوالدين الذين لديهم طفل من ذوي الإعاقة (إعاقات في النمو)، و151 من الوالدين الذين ليس لديهم طفل من ذوي الإعاقة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الوالدين الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة يتمتعون بجودة حياة مُتدنية في جميع أبعاد جودة الحياة وخصوصاً في جانب الصحة الجسمية وجانب البيئة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين المستوى التعليمي للأم، ومستوى جودة الحياة، وعلاقة بين الحالة الصحية للأباء ومستوى جودة الحياة.
- وجاءت دراسة (Alenazi, et al, 2020): للتعرف على مدى تأثير مجالات جودة الحياة لمقدمي الرعاية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وقد تمَّت مقابلة 84 من أولياء أمور الأطفال المصابين بالتوحد في السعودية، وذلك باستخدام النسخة العربية من النموذج القصير لقياس جودة الحياة؛ لتقييم مدى تأثرهم برعاية طفل مصاب باضطراب طيف التوحد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط بين الجنس (الإناث) وانخفاض الدَّخل والبطالة بتدني جودة الحياة. لذلك أوصى الباحثون أنَّ مقدمو الرعاية للأطفال المصابين بالتوحد يحتاجون إلى الدعم الاجتماعي والعاطفي لمساعدتهم على التعامل مع أطفالهم.
- كما جاءت دراسة (Staunton, et al, 2020): لتقييم مستوى الإجهاد وجودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (البسيطة-المتوسطة-الشديدة). وقد استخدم الباحثون عدد من الاستبيانات لقياس مستوى الإجهاد وجودة الحياة لدى 33 من الوالدين الذين يربعان أطفال من ذوي الإعاقة العقلية والأطفال المصابين بالتوحد. وقد بيّنت نتائج الدراسة أنَّ هناك ارتباط بين وجود الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد، والضغط الأبوي، مع انخفاض في مستوى جودة الحياة لدى الوالدين.
- وهدفت دراسة الغامدي (2020): للتعرف على العوامل المؤثرة بشكل كبير على جودة حياة أسر الأطفال ذوي الإعاقة. وراجعت الدراسة مجموعة من الأدبيات والدراسات البالغ عددها 20 والتي أجريت على أسر الأطفال والمراهقين والبالغون من ذوي الإعاقة الذين يعانون من إعاقات مختلفة. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الرئيسية التي تؤثر على جودة حياة الأسر هي درجات الرضا والرخاء والصحة، كما توصّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ العامل الاجتماعي، والعامل البدني، والعامل العاطفي، والصحة العقلية، والدعم والنفقات المالية، والعلاقات الأسرية، جميعها لها تأثير على جودة حياة الأسر الذين يقومون برعاية ذوي الإعاقة.
- دراسة (Ban et al, 2020): الهدف منها هو التعرف عن جودة حياة الوالدين الذين لديهم طفل من ذوي الإعاقة. واستخدم الباحثون مقياس منظمة الصحة العالمية النسخة المختصرة (WHOQOL)-BREF. وتكوّنت عينة الدراسة من 244 مشارك. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن الوالدين الذين لديهم طفل من ذوي الإعاقة يتمتعون بجودة حياة جيدة من ناحية العلاقات الاجتماعية، وضعيفة من ناحية الصحة الجسمية. كما أظهرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية متوسطة بين جانب الصحة النفسية وجانب العلاقات الاجتماعية. أما بالنسبة لنوعية الإعاقة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الوالدين الذين لديهم طفل من ذوي الإعاقة العقلية يتمتعان بجودة حياة أعلى في جانب العلاقات الاجتماعي، ومتدنية في جانب الصحة الجسمية. وقد أوصى الباحثون أن يكون التركيز على تقديم الرعاية الصحية والرعاية الاجتماعية على أشخاص معينين من الفئات العمرية الأعلى، والفئات المحرومة، وغير المتزوجين، والمنفصلين، والعاملين في الزراعة.
- دراسة مغنية (2018): هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتوحد، ومتلازمة الداون، وذلك في ضوء بعض المتغيّرات (المستوى التعليمي، نوع إعاقة الطفل). ولجمع البيانات تم تصميم استبانة من قبل الباحثة وطُبِّقت على 178 أمّا في الجزائر. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات أبعاد جودة الحياة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة. كما أنه توجد فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تُعزى لمتغيّر نوع إعاقة الطفل، فأسر الأطفال ذوي التوحد يتمتعون بجودة حياة أقل مقارنةً بأسر

الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومتلازمة الداون. وأخيرًا، فإنه توجد فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، فالأمهات اللاتي لديهن شهادات جامعية يتمتعن بجودة حياة أعلى من غيرهم.

- دراسة (Gogoi, et al., 2017): هدفت إلى الكشف عن التأثير النفسي (القلق، والاكتئاب، وجودة الحياة) على أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ومقارنتها مع الأمهات اللاتي ليس لديهن طفل من ذوي الإعاقة العقلية. واستخدم الباحثون مقياس للكشف عن سمات الاكتئاب (BDI-II)؛ ومقياس للكشف عن سمات القلق (STAI)، ومقياس منظمة الصحة العالمية النسخة المختصرة BREF-(WHOQOL) على عينة مكونة من 60 أم لطفل ذوي الإعاقة العقلية، و60 أم لطفل ليس لديه إعاقة عقلية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من القلق والاكتئاب بدرجة أعلى من أمهات الأطفال الأصحاء، كما أن هناك علاقة سلبية بين القلق والاكتئاب وجودة الحياة لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- أما دراسة (Juhásová, 2015): فقد هدفت إلى مقارنة جودة حياة الوالدين الذين يريان طفل من ذوي الإعاقة، والوالدين الذين ليس لديهم طفل من ذوي الإعاقة في جوانب الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة. واستخدمت الباحثة مقياس منظمة الصحة العالمية النسخة المختصرة BREF-(WHOQOL). وشارك في الدراسة 100 عائلة (25 أم، و25 أب، من أسر تعري طفل من ذوي الإعاقة- و25 أم، و25 أب، من أسر ليس لديها طفل من ذوي الإعاقة). وأظهرت نتائج الدراسة أن جودة حياة الأسر الذين لديهم أطفال من ذوي الإعاقة يتأثرون سلباً في تقييمهم لجودة الحياة، خصوصاً في جانب البيئة، ويلها الصحة النفسية، وبعدها الصحة الجسدية، وأخيراً العلاقات الاجتماعية.
- دراسة (Ahmad & Darbas, 2014): هدفت إلى دراسة الفروق في جودة الحياة بين آباء وأمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد في الأردن، وفحص الارتباطات النفسية الاجتماعية لجودة الحياة لدى الوالدين الذين يريان أطفال مصابين باضطراب التوحد. وقد استخدم الباحثان مقياس منظمة الصحة العالمية النسخة المختصرة BREF-(WHOQOL)، والنموذج القصير لمؤشر الضغط الوالدي (PSI-SF)، وطرق التعامل (استراتيجيات المواجهة) مع القائمة المرجعية المعدلة (WCC-R). وقد شارك 184 من أسر الأطفال المصابين باضطراب التوحد في الدراسة. ولم تُظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين آباء وأمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد في جانب صحتهم الجسدية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة. علاوة على ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط بين مستويات جودة الحياة لدى الوالدين وضغوط الأبوة والأمومة، واستراتيجيات المواجهة، والخصائص الديموغرافية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك بعض الدراسات تناولت الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى الوالدين الذين يريان أطفال من ذوي الإعاقة العقلية (Alenazi et al., 2020: Darbas, 2020: Ban et al., 2020: Staunton et al., 2020)، والوالدين الذين يريان أطفال مصابين بالتوحد (Alenazi et al., 2020: Darbas, 2020: Ban et al., 2020: Staunton et al., 2020)، والوالدين الذين يريان أطفال من ذوي الإعاقة (إعاقات مختلفة) (Juhásová, 2015: Ali et al., 2021: قوعيش, 2018)، ودراسات أخرى تناولت العوامل التي تؤثر على جودة حياة أسر ذوي الإعاقة (Gogoi et al., 2017: Hassanein et al., 2021: Al-Farsi et al., 2022: الغامدي, 2020). اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف وهو معرفة جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة، وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة وهي مقياس منظمة الصحة العالمية النسخة المختصرة BREF-(WHOQOL). ولعل الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة باستخدامها المنهج المختلط الذي يجمع بين البيانات الكمية والكيفية، حيث إن بإمكان المشاركين في الدراسة كتابة المشاكل والتحديات التي تواجههم، مما يؤثر سلباً على مستوى جودة الحياة والتوصيات للتغلب عليها، كما أن عينة الدراسة الحالية تكوّنت من الوالدين، وأولياء الأمور الآخرين كالأخت أو الأخ أو الابن أو الابنة أو الجد أو الجدة؛ للتعرف على جودة حياتهم، وهو ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة، ولتكون هذه الدراسة رائدة في مجال الكشف عن جودة حياة الأشخاص الذين يقدمون الرعاية لشخص من ذوي الإعاقة في دولة الكويت، وبالتالي توفير الخدمات المطلوبة؛ لتحسين جودة حياة الأشخاص الذين يرعون شخص من ذوي الإعاقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن الأسئلة الواردة فيها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها؛ حيث يرى الباحثون ملائمة المنهج لدراسة ووصف مستوى جودة الحياة لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد الذين هم من ذوي الإعاقة وصفاً موضوعياً، كما أن إجراءاته العملية تتوافق مع طبيعة المجتمع محل الدراسة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة (107 مشارك ومشاركة). وجرى اختيار العينة بالطريقة القصدية؛ حيث تم إرسال المقياس إلكترونياً إلى إدارات مدارس التربية الخاصة، ومدارس الدمج في دولة الكويت (بنين وبنات)، وإلى جمعيات النفع العام المتعلقة

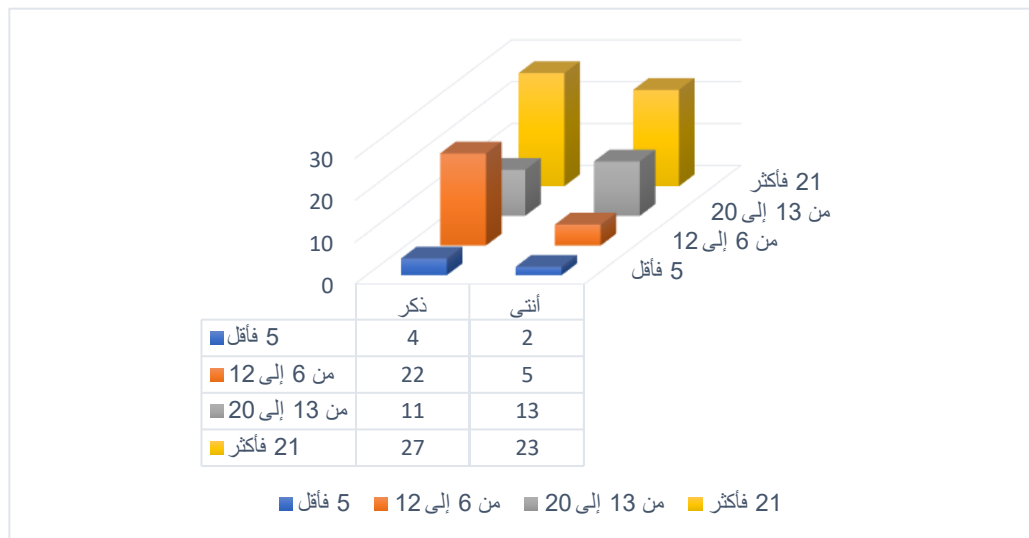
بقضايا الإعاقة (جمعية أولياء أمور المعاقين، جمعية اختلافات التعلم، وجمعية صعوبات التعلم)؛ ليتم توزيع وإرسال الاستبانة إلكترونياً (Microsoft Forms) إلى أولياء الأمور. وشملت العينة مشاركين من خلفيات مختلفة، كما أنَّ هناك تفاوتاً في المؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الصحية، والحالة الوظيفية، وصلة القرابة وغيرها من المتغيرات الديموغرافية، كما هي مُفصَّلة في جدول (2).

جدول (2): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية للدراسة الحالية

الرقم	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	المجموع
1	الجنس	ذكر	44	41.1%	107
		أنثى	63	58.9%	
2	صلة القرابة	أب	18	16.8%	107
		أم	43	40.2%	
		أخ	7	6.5%	
		أخت	7	6.5%	
		جد	0	0%	
		جدة	3	2.8%	
		أخرى	29	27.1%	
3	لديك إعاقة	نعم	28	26.2%	107
		لا	79	73.8%	
4	مشاكل صحية مزمنة	نعم	38	35.5%	107
		لا	69	64.5%	
5	الفئة العمرية	29-20	16	15%	107
		39-30	21	19.6%	
		49-40	38	35.5%	
		50 فأكثر	32	29.9%	
6	مؤهل علمي	دون الثانوي	11	10.3%	107
		ثانوي	22	20.6%	
		جامعي	64	59.8%	
		دراسات عليا	10	9.3%	
7	الحالة الوظيفية	طالب	11	10.3%	107
		موظف	47	43.9%	
		متقاعد	37	34.6%	
		غير موظف	12	11.2%	
		رائد أعمال	0	0%	
8	الحالة الاجتماعية	أعزب	18	16.8%	107
		متزوج	77	72%	
		منفصل	9	8.4%	
		أرمل	3	2.8%	
9	السكن	إيجار	35	32.7%	107
		ملك	72	67.3%	

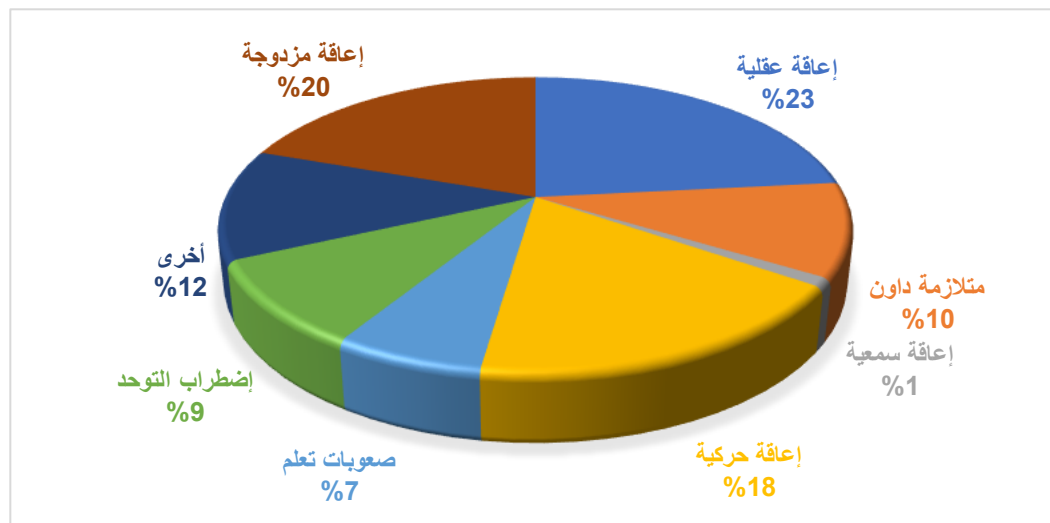
يُلاحظ من جدول (2): أنَّ نسبة الإناث في العينة تشكِّل ما يقارب مرة ونصف من عدد الذكور (58.9%)، مُقابل 41.1% لصالح الذكور. كما أنَّ نسبة الأمهات تشكل أكثر من 40% من عينة الدراسة، يليها كل من أولياء أمور آخرين (27.1%)، ثم الآباء (16.8%)، ثم الأخ والأخت (13% للأشقاء)، ثم الجدة (2.8%). كما أنَّ هناك 28 مشارك ومشاركة لديهم إعاقة، كما أنَّ هناك 38 شخص من المشاركين لديهم مشاكل صحية مُزمنة. ويلاحظ أنَّ أكثر من ثلث العينة تقع بين 40-49 كمرحلة عمرية، يليه الأشخاص الذين تجاوزوا 48 عام بنسبة 30% تقريباً، يليه فئة الثلاثينيات بواقع 19.6%، ثم فئة العشرينيات بواقع 15%.

ويُلاحظ أيضاً أنَّ التوزيع الأكبر لأفراد عينة الدراسة كان لصالح مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يمتلكون مسكن خاص (67.3%) عند مقارنتهم مع مقدمي الرعاية من أولياء أمور يقطنون في مساكن مُستأجرة (32.7%). وفيما يخصُّ المؤهل العلمي، يُلاحظ من الجدول نفسه وجود تباين في النسب المئوية بين الفئات؛ وهي: الجامعي (59.8%)، والدراسات العليا (9.3%)، والثانوي (20.6%)، ودون الثانوي (10.3%). كما يُلاحظ تباين كبير في متغيِّر الحالة الاجتماعية، فقد كان عدد مقدمي الرعاية من أولياء الأمور المتزوجون 77 من أصل 107، فيما بقية 30 مشارك ومشاركة فقط توزعوا بين عُزَّب ومنفصل وأرمل. أما بالنسبة إلى الحالة الوظيفية، فقد كانت النسبة الأكبر لصالح الموظفين ثم المتقاعدين، يليهم الغير موظفين والطلاب، ولم يكن بين المشاركين رواد أعمال.



شكل (1): بيانات الجنس والعمر للأشخاص من ذوي الإعاقة

وبالجهة المقابلة تم جمع بيانات حول الموصى عليهم كما هو مصوّر بشكل (1)، 64 فرد من الذكور و43 فرد من الإناث، وتشكّلت الفئة العمرية 21 سنة فأكثر من العدد الأكبر بواقع 50 فرد، بينما عدد الأطفال الذين لم يتجاوزوا 5 سنوات كانت أقل فئة بواقع 6 أطفال. وقصّل الشكل (2) الموصى عليهم حسب نوع الإعاقة، حيث شكلت الإعاقة العقلية Intellectual disability النسبة الأكبر متمثلة في 23%، ويلها فئة الإعاقات المزدوجة Comorbidity والتي تمثلت في 20%، ثم يلها الإعاقات الحركية Motor disability في 18%، ثم إعاقات أخرى 12%، حيث يليه متلازمة داون Down syndrome 10%، ثم اضطراب التوحّد Autism spectrum disorder بواقع 9%، ويتبعه صعوبات التعلم Learning difficulties بنسبة 7%، وبالأخير فئة الصمّ Deafness بنسبة 1%.



شكل (2): بيانات الأفراد حسب نوع الإعاقة

أداة الدراسة:

تم إعداد نسخة إلكترونية من مقياس جودة الحياة التابع لمنظمة الصحة العالمية (النسخة المختصرة) BREF-(WHOQOL) وهي أداة معتمدة دوليًا، تُستخدم لقياس مستوى جودة الحياة لدى الأفراد من ذوي الإعاقة وغيرهم. وتم تطوير هذه الأداة بواسطة منظمة الصحة العالمية (WHO) بهدف تقديم نظرة شاملة حول مستوى الرضا والسعادة لدى الأشخاص في عدة مجالات من حياتهم. وتتكون أداة BREF-(WHOQOL) من مجموعة من الأسئلة المُصمّمة لقياس مختلف جوانب الحياة ومدى تأثير الإعاقة على هذه الجوانب. وتعتمد الأسئلة على نموذج نظري يُسمى نموذج الجودة الحياتية الأربعة (The Four-Domain Model of Quality of Life)، والذي يشمل الصحة البدنية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة، والصحة النفسية. ولذلك يمكن أن نعتبر استخدام مقياس BREF-(WHOQOL) في استبانات جودة الحياة لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة ضروريًا لفهم أفضل لاحتياجاتهم وتحسين الخدمات والدعم المقدم لهم. وبالتالي تساهم هذه الأداة في توجيه الجهود لتعزيز جودة حياة هؤلاء الأفراد، وتحسين مستوى تلبية

احتياجاتهم بشكلٍ فعّالٍ وموجّه. وتساعد في فهمٍ شاملٍ لمستوى جودة الحياة، والعوامل التي تؤثر عليها لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة.

وتتألف النسخة المختصرة لمقياس جودة الحياة من 28 سؤالاً، السؤال الأول والثاني يمثلان الأسئلة الديموغرافية (الجنس، العمر)، والسؤال الثالث والرابع يمثلان جودة الحياة اليومية والرضا عن الحالة الصحية، أما بقية الأسئلة (24) تمثل المجالات الأربعة لجودة الحياة التالية:

- الصحة البدني (Physical Health): يتم تقييم حالة الصحة البدنية العامة للفرد، مثل القدرة على القيام بالأنشطة اليومية والأداء البدني. بالإضافة إلى توضيح مستوى الرضا بالصحة والحالة العامة للجسم.
- الصحة النفسية (Psychological Health): يتم تقييم الحالة النفسية والعاطفية للفرد، بما في ذلك مستوى الرضا بالنفس والتواصل العاطفي. وتساهم في الكشف عن مدى السعادة والرضا العام بالحياة.
- العلاقات الاجتماعية (Social Relationships): تسعى إلى تقييم جودة العلاقات الاجتماعية للفرد، مثل الدعم الاجتماعي والعلاقات العائلية والاجتماعية الأخرى. والتعرف على مدى الشعور بالانتماء والتفاعل الاجتماعي الإيجابي.
- البيئة (Environment): يتم تقييم البيئة المحيطة بالفرد، بما في ذلك الجوانب المادية والاجتماعية والاقتصادية. ويكشف هذا المجال عن مستوى الراحة والأمان في البيئة والتفاعل معها.

إلا أنّ الدراسة الحالية أجرت بعض الإضافات على النسخة المُصغرة سعياً وراء البحث عن إجابات لأسئلة البحث. فلم تكتفِ الدراسة الحالية بطرح سؤالين فقط لجمع البيانات الديموغرافية (الجنس والعمر)، بل اشتملت على تسعة أسئلة تُعنى بالمشاركين (مقدمي الرعاية من أولياء الأمور) وهي الجنس، والفئة العمرية، والمشكلات الصحية المزمنة، ووجود إعاقة، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، والمؤهل العلمي، والمسكن، وصلة القرابة. بالإضافة إلى ثلاثة أسئلة تُعنى بالمُوصى به (الجنس، العمر، نوع الإعاقة). كما هو واضح في النسخة المُصغرة افتقارها إلى سؤال مفتوح يسمح للمشاركين بتزويد إجابات نوعية تفصيلية، وبالتالي تم إضافة سؤال مفتوح في آخر الاستبانة حول الإجراءات والتحسينات المطلوبة لجعلهم يتمتعون بجودة حياة أفضل.

الوزن اللبسي والصدق والثبات:

أولاً: يتم الحكم على 26 فقرة من خلال سلم ليكرت الخماسي (Five-Likert Scale)؛ وكانت الإجابات المغلقة في سؤال 1، 11، و 12 (سيئة للغاية، سيئة، لا بأس، جيدة، جيدة جداً)، أما السؤال 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 13، 14، 15، 26 فكانت (لا يوجد، قليلاً، متوسطة، كثيراً، كثير جداً)، أما السؤال 2، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25 فكانت (غير راضٍ على الإطلاق، غير راضٍ، لا راضٍ ولا غير راضٍ، راضٍ، راضٍ تماماً). وقد أعطيت الإجابات الأرقام الآتية على التوالي (1، 2، 3، 4، 5)، وتشير الدرجات المرتفعة في هذه الاستبانة إلى جودة مرتفعة، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى جودة منخفضة. ولتفسير استجابات المشاركين تم الاعتماد على ثلاثة مستويات: جودة منخفضة (1-2.33)، وجودة معتدلة (2.34-3.65)، وجودة مرتفعة (3.66-5). ثانياً: تحققت الدراسة من الصدق البنائي Construct Validity؛ حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 33 ولي أمر غير مشمولين في عينة الدراسة الأصلية، ثم تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة، والمجال الذي تنتهي إليه كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3): مستوى الارتباط بين الفقرات، وبين المجموع الكلي لكل مجال تنتهي إليه تلك الفقرات

الصحة البدنية	الصحة النفسية	العلاقات الاجتماعية	البيئة المحيطة
الفقرة	الفقرة	الفقرة	الفقرة
Q3*pain	Q5 positive feelings	Q20	Q8 safety
.770**	.764**	.636**	.629**
Q4*medication	Q6 spirituality	Q21 sex	Q9
.731**	.715**	.759**	.729**
Q10 energy	Q7 thinking	Q22 support	Q12 finance
.679**	.788**	.762**	.662**
Q15 mobility	Q11 body	_____	Q13
.778**	.566**	_____	.679**
Q16 sleep	Q19 esteem	_____	Q14 leisure
.617**	.564**	_____	.525**
Q17 activities	Q26* negative feelings	_____	Q23 home
.664**	.593**	_____	.793**
Q18 work	_____	_____	Q24 services
.654**	_____	_____	.794**
_____	_____	_____	Q25 transport
_____	_____	_____	.709**

* العبارات السلبية تم عكس نتائجها قبل تطبيق اختبارات الصدق البنائي ومعامل الثبات.

وكانت النتائج جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وتراوحت قوة الارتباط من 0.525 إلى 0.794، ومن ثم قمنا باحتساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مجال وبين المجموع الكلي لجودة الحياة.

جدول (4): مستوى الارتباط بين المجالات الأربعة، وبين المجموع الكلي لمقياس جودة الحياة

المجال	الصحة البدنية	الصحة النفسية	العلاقات الاجتماعية	البيئة المحيطة
مجموع جودة الحياة	.875**	.854**	.879**	.848**

كما هو ظاهر في جدول (4)، تترابط المجالات مع مجموع جودة الحياة ترابطاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، وتراوح درجات الارتباط من .848 إلى .879. مما يشير إلى تحقق الدراسة الصديق البنائي للاستبانة. ثالثاً: تم التأكد من ثبات المجالات التابعة للاستبانة جودة الحياة باستنباط معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach Alpha Reliability Coefficient كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5): مستويات الثبات لمجالات جودة الحياة وفق معامل الثبات كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	الفقرات	معامل الثبات
الصحة البدنية	7	Q3*pain + Q4*medication + Q10 energy + Q15 mobility + Q16 sleep + Q17 activities + Q18 work	.790
الصحة النفسية	6	Q5 positive feelings + Q6 spirituality + Q7 thinking + Q11 body + Q19 esteem + Q26* negative feelings	.741
العلاقات الاجتماعية	3	Q20 relationships + Q21 sex + Q22 support	.539
البيئة المحيطة	8	Q8 safety + Q9 environment + Q12 finance + Q13 information + Q14 leisure + Q23 home + Q24 services + Q25 transport	.818

* العبارات السلبية تم عكس نتائجها قبل تطبيق اختبارات الصديق البنائي ومعامل الثبات.

عند مراجعة معامل الثبات نجد أن الأبعاد وصلت لمستويات مقبولة من الثبات؛ حيث كانت النتائج لمجال الصحة البدنية والصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية والبيئة المحيطة كالتالي (.790, .741, .539, .818). بالترتيب. وعلى الرغم من أن نتيجة مجال العلاقات الاجتماعية لم تصل إلى (0.7) إلا أنها تُعتبر مقبولة؛ حيث إنَّ من الطبيعي أن تنخفض درجة كرونباخ ألفا عن الحدِّ المقبول بسبب تأثرها بانخفاض عدد البنود للمجال (3 بنود فقط)، وغالباً تظهر هذه الحالة عندما يكون عدد البنود في المجال الواحد أقل من 10 بنود (Pallant, 2013).

تحليل البيانات:

تم الاستعانة بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة 23؛ لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة؛ حيث تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha؛ واستخراج النسب المئوية والتكرارات وحساب كَي من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية؛ لمعرفة مستوى جودة الحياة ومجالاتها الأربعة. كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة المستقلة Independent Samples T Test، واختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات جودة الحياة ومجالاتها وفقاً لمتغيرات متنوعة. ومن ثمَّ إجراء اختبار بعدي Post-Hoc Test؛ بهدف تحديد مصادر الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً لطريقة LSD.

أما بالنسبة للسؤال المفتوح، فقد تم إدخال إجابات المشاركين في برنامج MAXDQDA 2022 لتنظيمها وترتيبها، ومن ثمَّ تحليل الإجابات المفتوحة، واستخلاص الرموز Codes، وتصنيفها حسب مجاميع رئيسية Themes. إذ تم تحليل نصوص باستخدام استراتيجية إطار الترميز Coding Frame Strategy. ووفقاً لويلكينسون (Wilkinson, 2000) فإن "إطار الترميز هو أداة تستخدم غالباً للمساعدة في فرز البيانات وتحليلها. وتستخدم هذه التقنية في العديد من المؤسسات البحثية كطريقة لتصنيف البيانات واستخلاص الموضوعات منها" (ص 79). وباستخدام هذه الاستراتيجية تم تصنيف الاستجابات المتنوعة إلى فئات رئيسية قليلة أو الموضوعات Themes، ومن ثم تصنيف النصوص ذات الصلة تحت الموضوع المناسب ليظهر لنا عدد تكرار كل فئة أو موضوع وأيضاً أمثلة من إجابات المشاركين لكل موضوع. وبالتالي تسهيل عملية جمع النتائج الرئيسية وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين إجابات المشاركين.

عرض نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة، ومناقشتها؛ استناداً على الدراسات السابقة والأدب النظري لموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما أثر رعاية أفراد من ذوي الإعاقة على مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور؟ وجَّهت أداة الدراسة عدداً من الأسئلة التي تركز على أربع مجالات مُتضمنة في جودة الحياة، ألا وهي مجال الصحة البدنية، ومجال الصحة النفسية، ومجال العلاقات الاجتماعية، ومجال البيئة المحيطة، وذلك للكشف عن تقدير أولياء الأمور عن مستوى جودة تلك المجالات، واحتساب المجموع الكلي لجودة الحياة، بالإضافة إلى طرح سؤاين منفصلين عن المجالات تُعنى بتقدير مستوى الحياة اليومية ومستوى الرضا عن الحالة الصحية. جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الأسئلة المنفصلة في مقياس جودة حياة أولياء الأمور

رقم	الأسئلة المنفصلة	ترتيب السؤال	المشاركين N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	التقدير اللفظي
1	تقدير الحياة اليومية	Q1	107	3.95	.99	مرتفع
2	الرضا عن الحالة الصحية	Q2	107	4.08	.99	مرتفع

أظهرت استجابات المشاركين بناءً على نتائج المتوسطات الحسابية مستويات إيجابية من الرضا عن حياتهم اليومية ($M=3.95$, $SD=.99$) وعن حالتهم الصحية ($M=4.08$, $SD=.99$)، كما هو واضح في الجدول السابق. وقد تم احتساب المجالات الأربعة، ومقارنتها مع بعضها البعض وفقًا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج المجموع الكلي لمقياس جودة الحياة في جدول (7) للإجابة عن السؤال الأول.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير المجالات الرئيسية لجودة حياة أولياء الأمور

رقم	المجال	المشاركين N	الفقرات Items	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	التقدير اللفظي
1	الصحة البدنية	107	7	3.40	.89	معتدلة
2	الصحة النفسية	107	6	3.65	.73	معتدلة
3	العلاقات الاجتماعية	107	3	3.61	.84	معتدلة
4	البيئة المحيطة	107	8	3.36	.85	معتدلة
	مجموع جودة الحياة	107	24	3.51	.73	معتدلة

يلاحظ من جدول (7) أن جميع المتوسطات الحسابية للمجالات الأربعة تشير إلى درجات معتدلة، حيث ظهر مجال البيئة المحيطة كأقل متوسط حسابي ($M=3.36$, $SD=.85$)، يليه مجال الصحة البدنية بفارق بسيط لم يتجاوز 0.04، بينما يلاحظ أن مجال العلاقات الاجتماعية وكذلك مجال الصحة النفسية سجلوا متوسطات حسابية معتدلة، لكن قريبة جدًا من الحد الفاصل بين المستوى المعتدل والمستوى المرتفع، فقد حصد الأول 3.61 كمتوسط حسابي، بينما حصد الأخير 3.65 كمتوسط حسابي، علمًا بأن 3.66 هو الحد الفاصل بين المتوسطات المرتفعة و بين المتوسطات المعتدلة. وبالتالي فإن المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لجودة الحياة يكون معتدلًا ($M=3.51$, $SD=.73$).

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني الخاص بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات جودة الحياة عند مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، والفئة العمرية، وصلة القرابة، والمشكلات الصحية، ووجود إعاقة عند الوصي، والمسكن.

أربع متغيرات من المتغيرات السابقة استلزمت إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T Test؛ وذلك للتعرف على الفروق ودلالاتها الإحصائية وهم متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ومتغير المشكلات الصحية (نعم، لا)، ومتغير الإعاقة (نعم، لا)، ومتغير المسكن (مالك، مستأجر). وأسفرت النتائج على عدم وجود فروقات دالة إحصائية وفقًا لمتغير الإعاقة، حيث لا يوجد فروقات جلية بين مقدمي الرعاية من أولياء الأمور "الأسوأ" ومقدمي الرعاية من أولياء الأمور من ذوي الإعاقة في جميع المجالات. بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بقية الاختبارات. ففي متغير المشكلات الصحية تشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا في مجال الصحة البدنية لصالح مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين لا يعانون من مشاكل صحية ($M=3.55$, $SD=.91$)، مقابل الآخرين الذين لديهم مشاكل صحية مزمنة ($M=3.14$, $SD=.80$)، ($T(105)=2.278$, $\alpha=.023$).

كذلك النتائج المرتبطة بمتغير المسكن كشفت عن فرق واحد دال إحصائيًا في مجال البيئة المحيطة لصالح مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يمتلكون منازلهم الخاصة ($M=3.52$, $SD=.75$)، مقابل مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يقطنون في مساكن مستأجرة ($M=3.02$, $SD=.94$)، ($T(105)=-3.019$, $\alpha=.003$). أما في المتغير الرابع (الجنس)، فقد ظهرت فروقات واضحة بين الذكور والإناث من مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة.

جدول (8): الفروق بين الجنسين في مجالات جودة الحياة

رقم	المجال	الجنس	العدد N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية df	قيمة ت T	الدلالة الإحصائية Sig
1	الصحة البدنية	ذكر	44	3.61	.81	105	2.039	.044
		أنثى	63	3.25	.92			
2	الصحة النفسية	ذكر	44	3.94	.62	105	3.620	.000
		أنثى	63	3.45	.74			
3	العلاقات الاجتماعية	ذكر	44	3.83	.67	105	2.220	.029
		أنثى	63	3.47	.91			
4	البيئة المحيطة	ذكر	44	3.61	.71	105	2.685	.008
		أنثى	63	3.18	.89			
	مجموع جودة الحياة	ذكر	44	3.75	.59	105	2.952	.004
		أنثى	63	3.34	.77			

بعد الاطلاع على نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة كما هي موضحة في جدول (8)، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات، بالإضافة إلى المجموع الكلي بجودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس. والجدير بالذكر أن تلك الفروقات جميعها دون استثناء لصالح الذكور مقابل الإناث. فعند مقارنة المتوسطات الحسابية نجد الفروق بين الفئتين جلية، فقد كانت المتوسطات الحسابية للذكور متمثلة ب (3.61، 3.83، 3.94، 3.61) مقابل (3.18، 3.47، 3.45، 3.25) للإناث في مجال الصحة البدنية، ومجال الصحة النفسية، ومجال العلاقات الاجتماعية، ومجال البيئة المحيطة بالترتيب. وبالتالي جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذكور ($M=3.75$, $SD=.59$) أعلى من جودة حياة مقدمي الرعاية من الأولياء الأمور الإناث ($M=3.34$, $SD=.63$)، ($T(105)=2.952$, $\alpha=.004$).

أما بشأن الفروق بين مقدمي الرعاية من أولياء الأمور وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، والفئة العمرية، وصلة القرابة؛ فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، ومن ثمَّ عرض النتائج ذات الفروقات الدالة إحصائية دون غيرها في جدول (9).

جدول (9): اختبار تحليل التباين الأحادي بالنسبة لمتغير صلة القرابة

المتغير المستقل	المجال	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية (df1, df2)	قيمة ف F	الدلالة الإحصائية Sig
صلة القرابة	الصحة البدنية	3.40	.89	(5,101)	1.891	.102
	الصحة النفسية	3.65	.73	(5,101)	3.444	.006
	العلاقات الاجتماعية	3.61	.84	(5,101)	1.183	.323
	البيئة المحيطة	3.36	.85	(5,101)	3.262	.009
	مجموع جودة الحياة	3.51	.73	(5,101)	2.808	.020

أظهرت النتائج في جدول (9) نقطتين مهمتين يجدر ذكرهما في هذا السياق: النقطة الأولى تشير إلى أن متغير واحد فقط كشف عن فروقات دالة إحصائية؛ ألا وهو متغير صلة القرابة من أصل خمس متغيرات، حيث لا يوجد فروقات دالة إحصائية لكل من متغير المؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، أو حتى الفئة العمرية. أما النقطة الثانية تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً في مجال الصحة النفسية ومجال البيئة المحيطة، وكذلك في المجموع الكلي لجودة الحياة؛ حيث إن (ف) المحسوبة لمجال الصحة النفسية تساوي ($F(5,101)=3.444$, $\alpha=.006$)، وكانت (ف) المحسوبة لمجال البيئة المحيطة تساوي ($F(5,101)=3.262$, $\alpha=.009$)، بينما كانت (ف) المحسوبة لمجموع جودة الحياة تساوي ($F(5,101)=2.808$, $\alpha=.020$). ولاكتشاف مصادر الفروق في المجالات السابقة تم تنفيذ اختبار المقارنات البعدية Post-Hoc Test وفقاً لاختبار LSD كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10): المقارنة البعدية بطريقة LSD على الأبعاد السابقة: حسب متغير صلة القرابة

المجال	مجموعة المقارنة	عدد المجموعة N	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري M(SD)	المجموعات المقابلة	عدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري SD	الدلالة الإحصائية Sig
الصحة النفسية	الأهماء	43	3.33(.83)	الآباء	18	3.92	.48	.003
				آخرون	29	3.91	.61	.001
البيئة المحيطة	الأهماء	43	2.99(.92)	الآباء	18	3.76	.63	.001
				الأشقاء	7	3.73	.67	.026
				آخرون	29	3.51	.79	.009
مجموع جودة الحياة	الأهماء	43	3.2(.82)	الآباء	18	3.79	.49	.004
				آخرون	29	3.72	.66	.003

تُظهر النتائج في جدول (10): أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=.003$) بين الأهماء ($M=3.33$, $SD=.83$) وبين الآباء ($M=3.92$, $SD=.48$) لصالح الآباء من جهة، ومن جهة أخرى هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=.001$) بين الأهماء مرة أخرى وبين أولياء الأمور الآخرين ($M=3.91$, $SD=.61$) لصالح أولياء الأمور الآخرين، وذلك في مجال الصحة النفسية. مما يدل على أن الأهماء تتمتع براحة نفسية أقل من الآباء، وكذلك من أولياء الأمور الآخرين. وبالمثل ظهرت الأهماء ($M=2.99$, $SD=.92$) بأقل المتوسطات الحسابية وبفروقات دالة إحصائية بينهن وبين كل من فئة الآباء ($M=3.76$, $SD=.63$)، وفئة الأشقاء ($M=3.73$, $SD=.67$)، وفئة أولياء أمور آخرين ($M=3.79$, $SD=.49$)، عند مستويات الدلالة ($\alpha=.009$, $\alpha=.026$)، وعلى نفس الوتيرة يظهر من الجدول (9) فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=.004$) بين الأهماء ($M=3.2$, $SD=.82$) وبين الآباء ($M=3.79$, $SD=.49$) لصالح الآباء، وبينها وبين أولياء أمور آخرين ($M=3.72$, $SD=.66$) عند مستوى الدلالة ($\alpha=.003$) لصالح أولياء الأمور آخرين. وبذلك يمكن القول إن أهماء الأفراد من ذوي الإعاقة يتمتعون بجودة حياة أقل مما يتمتع به الآباء وأولياء الأمور الآخرين من جودة الحياة.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث والتي تتمحور حول التعديلات والإصلاحات المطلوبة: لرفع مستوى جودة الحياة والتخلص من منغصات الحياة على مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة.

وقد طرحت أداة الدراسة سؤالاً مفتوحاً على المشاركين لجمع إجابات نوعية وتفصيلية؛ ليتم تحليلها كفيلاً، واستخراج أبرز الحلول والاحتياجات والتحسينات من وجهة نظر أصحاب الشأن. فقد أجاب 70 مشارك ومشاركة على السؤال المفتوح، وتم تحليل إجاباتهم واستخلاص الموضوعات الأكثر شيوعاً. وأسفرت النتائج عن بروز موضوعين رئيسيين وهما: تحسينات متعلقة بالمؤوصى عليهم، وأخرى متعلقة بالملكف برعاية (ولي الأمر). فعلى سبيل التوضيح، أشار المشاركون إلى ضرورة توفير احتياجات الأفراد من ذوي الإعاقة من أجهزة وأدوات ومستلزمات طبية واستهلاكية خاصة، وضرورة الارتقاء بالخدمات التعليمية من جهة والطبية من جهة أخرى، واصفين الخدمات الحالية بالخدمات المتواضعة والتي يمكن أن تتحسن بحيث تقدم خدمات ملائمة للأفراد من ذوي الإعاقة. ولم تقتصر الإجابات على النقاط السابقة فحسب، بل اهتم المشاركون بالجانب الترفيهي مطالبين بخدمات ترفيهية في الأماكن العامة، يتم ملائمتها وتجهيزها لتصبح مناسبة لمختلف القدرات والاحتياجات، بالإضافة إلى تعزيز دور الأندية المتخصصة وزيادة انتشارها كمتنفس ترويحي واجتماعي ورياضي للأفراد من ذوي الإعاقة. كما أن وسائل النقل لا تقل أهمية عن النقاط السابق، حيث أشار بعض المشاركون إلى الحاجة لتطوير النقل العام والخاص وتكييفها لتصبح وسائل نقل مناسبة للجميع.

وأسقط المشاركون الضوء على بعض المواضيع التي من شأنها تحسن من جودة حياتهم وتقلل من القلق والتوتر الذي يشعرون به، وذلك من خلال تحديد منغصات الحياة التي تثقل كاهلهم، وتحسين الدخل، وزيادة المخصصات المالية للأفراد من ذوي الإعاقة وكذلك المكلفين بالرعاية، وتعديل قوانين الإعاقة، وخاصة قوانين الرواتب والسكن؛ لحل المشاكل المادية وتوفير بيئة مناسبة للسكن. وتوفير حلول تعالج أزمة الرعاية الصحية المنزلية للحالات الشديدة والتي تتطلب مختصين، وتوفير مبالغ مالية يصعب على الأسرة تلبيتها. كما أكد المشاركون على أهمية تثقيف المجتمع وتفعيل دور المؤسسات المجتمعية في تسهيل وتذليل العقبات التي تصعب الحياة على الأفراد من ذوي الإعاقة وعلى المكلفين برعايتهم. ولذلك عبّر بعض أولياء الأمور بشكل واضح أن تلك النواقص أو الاحتياجات تتحول إلى أعباء عليهم، والتي بدورها تقلل من جودة الحياة بحيث لا يجد الفرد وقتاً كافياً لنفسه من أجل الترويح عن نفسه، والاهتمام باحتياجاته الشخصية سواء الاجتماعية والنفسية والمادية. ويمكن طرح بعض الأمثلة التوضيحية في جدول (11).

جدول (11): الاحتياجات والإصلاحات التي تساهم في تحسين جودة الحياة لدى أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة

الموضوع Theme	الصف Category	الترميز Codes	التكرار Frequency	أمثلة توضيحية Exemplary codes
تحسينات خاصة بالأفراد من ذوي الإعاقة	الرعاية الصحية	المستشفيات الطب التطوري العلاج والأدوية الكشف والتشخيص	15	"نحتاج إلى مستشفى متخصص لذوي الإعاقة أو قسم في كل مستشفى تقوم بأعمال الكشف والتشخيص والعلاج" (مشارك 57). "أطباء الطب التطوري مقصرون ودائماً أجد مشكلة معهم، يجب زيادة الرقابة لأننا متأثر بسبب هذا التقصير" (مشارك 74). "الرعاية الصحية ضعيفة وقدمت عدة شكاوى على الخدمة وأحياناً على أطباء" (مشاركة 89).
المعينات والأجهزة الحديثة	احتياجات الخاصة الأجهزة الخاصة مستلزمات خاصة		10	"الأجهزة التي يحتاجها ابني أحياناً ما تكون متوفرة خصوصاً الأشياء الاستهلاكية، ضروري يتم توفيرها باستمرار" (المشارك 9). "الاحتياجات مكلفة جداً، أحتاج أوفر سيارة ذات تجهيز خاص حتى تستطيع بنيتي التنقل مع كرسيها بسهولة وتكلف جداً مرتفعة" (مشارك 12). "الراتب المخصص مقابل احتياجات المعاق لا تكفي، نحتاج توفير الأدوات على نفقة البيئة أو وضع مخصصات لها" (مشاركة 24).
تحسين التعليم	مستوى الدمج مدارس قريبة تكييف المدارس	تطوير المنهج الدمج مدارس قريبة تكييف المدارس	7	"أتمنى تطبيق الدمج لمصابي اضطراب التوحد مع الطلاب الأسوياء في المدارس العامة" (مشارك 38). "مستوى مناهج المدارس النوعية رديء يحتاج إلى تحسين" (مشاركة 101).
خدمات ترفيهية	أنشطة خاصة أندية دورات وسائل ترفيهه		13	"تطوير وسائل وأماكن للترفيه للمعاقين" (مشاركة 6). "نحتاج زيادة للأندية بالمناطق تكون متخصص لذوي الإعاقة للترفيه عن أنفسهم والاختلاط مع الآخرين" (مشاركة 15). "تطوير الأسواق والمجمعات لهم وتكون مناسبة وفيها ترفيه وتسليه أكثر" (مشاركة 31).
النقل المرافق العامة	المواصلات تجهيز المرافق توفير المواقف		7	توفير بطاقات الإعاقة المخصصة للمواقف لأبني لأنه من فئة متلازمة داون ... البيئة رفضت تسليم البطاقة لأنه يستطيع المشي، ولكن لم يراعوا مشكلة الصحة" (مشاركة 53). "توفير خدمات نقل بأسعار مناسبة لأن أحياناً يصعب توفير السيارة المجرة لهم" (مشارك 79).
تحسينات خاصة بالمكلف بالرعاية (ولي الأمر)	تحسين الدخل راتب المريض شراء مستلزمات النقل شراء أدوية	زيادة الرواتب راتب المريض شراء مستلزمات النقل شراء أدوية	21	"زيادة الراتب المخصص من قبل الهيئة" (مشاركة 6). "توفير راتب للممرضة بدل من الخادمة والسائق لأنها راتبها ضعيف مرتين" (مشارك 92). "أنا لدي ثلاثة أبناء من ذوي الإعاقة واحتياجاتهم مكلفة جداً لذلك أحتاج إلى راتب إضافي" (مشارك 103).
رعاية المجتمعي	والتقدير الاهتمام من قبل هيئة الإعاقة مراعاة المسؤولين	تثقيف المجتمع الاهتمام من قبل هيئة الإعاقة مراعاة المسؤولين	10	"نحتاج اهتمام أكثر من الهيئة والمسؤولين القائمين على رعاية المعاقين" (مشارك 13). "يجب تثقيف المجتمع نحو قضايا المعاقين واحتياجاتهم" (المشاركة 30).
السكن	تملك مناطق قريبة مناطق فيها خدمات متكاملة		12	"توفير سكن ملك وتحسين القوانين المتعلقة بالسكن الخاصة بالمعاقين" (مشارك 72). "نصف راتبي مخصص للإيجار نحتاج سكن بسرعة خصوصاً أن المعاق يحتاج إلى بيت مبني بطريقة تناسب حركة وبيوت الإيجار أغلبها غير مناسبة" (مشارك 92).
الرعاية المنزلية	الصحية ممرض/ممرضة خادم	استخدام أجهزة طبية ممرض/ممرضة خادم	9	"خدمة التمريض المنزلية غالية جداً وتكلفني 400 دينار" (المشاركة 30). "أخي يعاني من إعاقة شديدة ويحتاج ممرض للمتابعة أو الذهاب للمستشفى بشكل يومي يحتاج لتوفير رعاية طبية في البيت تكون تحت إشراف الهيئة أو المستشفى" (المشارك 84).
الاهتمام بالنفس	وقت فراغ ممارسة الهواية الترويح عن النفس ممارسة الحياة الاجتماعية الروتين اليومي	وقت فراغ ممارسة الهواية الترويح عن النفس ممارسة الحياة الاجتماعية الروتين اليومي	12	"دائماً مشغولة في تلبية احتياجات طفلي وأكون مرهقة عاطفياً وجسدياً" (مشاركة 61). "أحتاج أمارس أنشطة يومية من غير قلق أو توتر" (مشارك 12).
قانون الإعاقة	تعديل القوانين إلزام الجهات تطبيق القانون	تعديل القوانين إلزام الجهات تطبيق القانون	6	"تعديل قانون الإعاقة الخاص بالخدم والسائق وزيادة لتكون رواتب للممرضة" (مشارك 92). "تحسين قانون السكن لتوفير مساحة أكبر ومكان مناسب للأسر التي لديها أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة" (المشارك 72).

الخاتمة:

تركز الدراسة الحالية على الكشف عن مدى أثر رعاية الأفراد ذوي الإعاقة على جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور في دولة الكويت، وذلك من خلال فهم التحديات والضغوط التي يواجهونها في حياتهم، وتحديد الاستراتيجيات الممكنة للتغلب عليه، بهدف تحسين مستوى جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء الأمور وتعزيز جودة حياتهم. إن وجود فرد من ذوي الإعاقة في الأسرة يستدعي الكثير من التكيف مع الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين. فنتائج هذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة في المجالات الرئيسية (الصحة البدنية- والصحة النفسية- والعلاقات الاجتماعية- والبيئة المحيطة) لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة معتدلة، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن رعاية فرد من ذوي الإعاقة يؤثر سلباً على تقييم مقدمي الرعاية من أولياء الأمور لمستوى جودة الحياة لما يواجهونه من صعوبات وضغوطات، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسات كلاً من دراسة

الإعاقة يتمتعون بمستوى منخفض في مجالات جودة الحياة. (2020) Staunton at al، ودراسة الغامدي (2020)، ودراسة Juhásová (2015)، ودراسة Ahmad و Darbas (2014)، إلى أن أولياء أمور الأفراد ذوي

الشعور بالأمان وجودة البيئة المحيطة لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة متدنية، وبالتالي إمكانية الوصول إلى الموارد المالية والمعلوماتية والخدمات الصحية وإمكانية التنقل محدودة لديهم. فجانبا البيئة المحيطة يتعلق بشكل أساسي بالموارد المالية، لذا فمن النتائج أن مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة يشعرون بمستوى أعلى من الانزعاج في هذا المجال، ويحتاجون إلى المزيد من الموارد المالية من أجل تلبية جميع احتياجاتهم، سواء من خلال تكاليف العلاجات الطبية أو الأجهزة المساعدة أو الخدمات الخاصة. وهذا بدوره يمكن أن يؤثر على الوضع المالي لمقدمي الرعاية من أولياء الأمور، حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة Juhásová (2015) على أن تقييم أسر ذوي الإعاقة لمستوى جودة حياتهم متدنية خصوصاً في جانب البيئة المحيطة.

كما أن رعاية فرد من ذوي الإعاقة يمكن أن تكون تجربة محورية لمقدمي الرعاية من أولياء الأمور، حيث يتطلب الأمر تكييفاً مستمراً وتحملًا للتحديات النفسية والعاطفية وتفهم احتياجات الفرد ذوي الإعاقة، إن رعاية مقدمي الرعاية من أولياء أمور أفراد ذوي الإعاقة قد تعمل على تشكيل حياتهم بشكل جديد وذلك لتلبية احتياجات الفرد من ذوي الإعاقة، وهذا ما بينته نتائج الدراسة الحالية إلا أن مجال الصحة البدنية لدى مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة يتأثر عند رعايتهم لفرد من ذوي الإعاقة، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مجال الصحة البدنية لصالح مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين لا يعانون من مشاكل صحية، مقابل الآخرين الذين لديهم مشاكل صحية مزمنة. ويرى الباحثون أن سبب هذه الفروق قد يعود إلى أن أولياء الأمور الذين لا يعانون من مشاكل صحية لديهم الوقت والجهد الكافي للعناية بأنفسهم وبالآخرين. وفي المقابل مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يعانون من أمراض مزمنة تتأثر لديهم أنشطة الحياة اليومية لكونهم مشغولين بتلبية احتياجاتهم واحتياجات الفرد من ذوي الإعاقة، كما يعانون من التعب والإجهاد وصعوبة التنقل والألم وعدم الراحة وقلة النوم، وقد تؤثر على قدرتهم على العمل. ونتيجةً للجهد الإضافي والوقت الذي يتطلبه الاهتمام بالفرد من ذوي الإعاقة، يؤدي هذا الضغط الإضافي إلى انخفاض مجال الصحة البدنية وزيادة مستويات التوتر والإجهاد. وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه دراسة Ali et al (2021) والتي بينت أن مستوى جودة الحياة لدى الوالدين يتأثر بالحالة الصحية لهم.

أما بالنسبة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، والفئة العمرية، وصلة القرابة، والمشكلات الصحية، ووجود إعاقة عند الوصي، والمسكن. وبناءً على نتائج الدراسة، فإن الأمهات اللاتي يعتنين بالأفراد ذوي الإعاقة يتمتعن بجودة حياة أقل مما يتمتع به آباءهم وأولياء الأمور الآخرين. فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مغنية (2018)، ودراسة Gogoi et al (2017)، على أن أمهات ذوي الإعاقة يعانون من القلق والاكتئاب، وهذا ما يؤثر سلباً على جودة حياتهم. ويرى الباحثون أن سبب تدني مستوى جودة الحياة لدى أمهات ذوي الإعاقة فضلاً عن القلق والاكتئاب، الضغوط النفسية والعاطفية التي تترتب على الرعاية الدائمة لذوي الإعاقة، بالإضافة إلى المسؤوليات الإضافية في الحياة اليومية لرعاية الأفراد ذوي الإعاقة، كما قد يعانون من نقص في الدعم الاجتماعي مما يجعل التحديات أكثر صعوبة في التعامل معها.

كما أن متغير المسكن له تأثير إيجابي على جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة، حيث يظهر أن أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة الذين يمتلكون منزلاً خاصاً بهم يتمتعون بجودة حياة أعلى من مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يعيشون في منازل مستأجرة. ويعزو الباحثون سبب ذلك إلى أن المنزل الخاص يوفر شعوراً بالاستقرار والأمان، كما يمكن أن يتم تخصيص مساحات في المنزل وتكييفها وفقاً لاحتياجات الفرد ذوي الإعاقة مما يسهل توفير بيئة ملائمة لرعايته بشكل أفضل، ومن جهة أخرى فإن مقدمي الرعاية من أولياء الأمور الذين يعيشون في منازل مستأجرة يتحملون أعباء مالية إضافية، وهذا ما يؤثر أيضاً على جودة حياتهم (الغامدي، 2020).

وفي المقابل، وضَّح بعض مقدمي الرعاية من أولياء الأمور كيف أنَّ رعاية وتلبية احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة تحوّل إلى عبء يثقل كاهلهم، مما ينعكس سلباً على جودة حياتهم. فهم يجدون أنفسهم مشغولون بالعناية المستمرة دون أن يجدوا وقتاً كافياً للاهتمام بأنفسهم أو تلبية احتياجاتهم الشخصية، سواء كانت اجتماعية، نفسية، أو مادية. لذلك اقترح مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة بعض التوصيات التي يمكن أن تحسن من جودة حياتهم وتقلل من مستوى القلق والتوتر الذي يشعرون به، مثل تحسين الدخل وزيادة التمويل المالي للأفراد ذوي الإعاقة والمكفَّفين برعايتهم، وتعديل التشريعات المتعلقة بالإعاقة، خاصة في مجالات الرواتب والإسكان. وتوفير حلول لأزمة الرعاية الصحية المنزلية للحالات الشديدة التي تتطلب خبراء مختصين وتكاليف مالية يصعب على الأسرة تحملها. كما أشار المشاركون إلى أهمية توعية المجتمع ودور المؤسسات الاجتماعية في تسهيل وتذليل العقبات التي تواجه الأفراد ذوي الإعاقة والمكفَّلين برعايتهم، وهذا ما أوصت به دراسة كلاً من Ahmad و Darbas (2014)، ودراسة Gogoi et al (2017)، ودراسة Staunton et al (2020)، ودراسة الغامدي (2020)، إلى أهمية معرفة العوامل التي تؤثر سلباً على جودة حياة أولياء أمور الأفراد من ذوي الإعاقة، حيث تشمل هذه العوامل الاجتماعية والبدنية والعاطفية والمالية والعلاقات الاجتماعية. فهذه العوامل يمكن أن تتفاعل بشكل معقد وتزيد من التحديات التي يواجهها أولياء الأمور في رعاية الأفراد ذوي الإعاقة. لذا، فمن الضروري تقديم الدعم والتوجيه لمقدمي الرعاية من أولياء الأمور؛

لمساعدتهم على التأقلم مع هذه التحديات بشكلٍ فعال. ويمكن ذلك من خلال تقديم المساعدة الاجتماعية والنفسية، وتوفير الموارد المالية والخدمات الداعمة، وتعزيز العلاقات الاجتماعية والشبكات الداعمة، وتقديم التدريب والتوجيه حول كيفية التعامل مع التحديات بشكلٍ فعال.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثون بعددٍ من التوصيات التي يمكن إجمالها بالآتي:

توصيات لمقدمي الخدمات:

- تفعيل دور الجهات المختصة: لمساعدة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة لمساعدتهم على رعاية أفراد ذوي الإعاقة بشكلٍ فعال.
- تنفيذ تدخلات داعمة تهدف إلى تحسين جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور أفراد ذوي الإعاقة.
- تحسين وتطوير الخدمات الطبية المقدمة لأفراد ذوي الإعاقة.
- توفير أجهزة وأدوات ومستلزمات طبية واستهلاكية خاصة لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة.
- تقديم استشارات اجتماعية ونفسية؛ لتوجيه وتدريب مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة حول كيفية التعامل مع التحديات والضغوطات.

توصيات لأصحاب القرار:

- مراجعة قانون الإعاقة فيما يخص الدعم المالي والإسكاني.
- تكييف الأماكن العامة لتناسب استخدام أفراد ذوي الإعاقة.
- توفير أماكن ترفيهية للأفراد ذوي الإعاقة وأسرتهم.

البحوث المقترحة:

توصي الدراسة الحالية بإجراء المزيد من الدراسات فيما يخص العوامل التي تؤثر على جودة حياة مقدمي الرعاية من أولياء أمور الأفراد ذوي الإعاقة أسر ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى إجراء دراسات تجريبية في استخدام أساليب التغلب على التحديات، والضغوط التي قد تواجه مقدمي الرعاية عند رعاية أفراد من ذوي الإعاقة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الغامدي، سعد. (2020). تأثير الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على جودة حياة الأسر. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*: 4 (13)، 371-404. [CrossRef]
- الكفيري، وداد. (2023). الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً في مدينة حائل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*: 22، 221 – 251.
- عبدالرزاق، علي. (2022). الموقف الأخلاقي من الأشخاص ذوي الإعاقة: دراسة في فلسفة الأخلاق التطبيقية المعاصرة. *المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة أسيوط*: 26 (82)، 1043 – 1094.
- فراج، عثمان. (2002). *الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة*. ط 1. المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- مغنية، قوعيش (2018). جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً في ضوء بعض المتغيرات: دراسة وصفية لأمهات الطفل المعاق ذهنياً بولاية مستغانم. *دراسات تربوية ونفسية*: 11 (1)، 62-78.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alenazi, D. S., Hammad, S. M., & Mohamed, A. (2020). Effect of autism on parental quality of life in Arar city, Saudi Arabia. *Journal of Family and Community Medicine*, 27(1), 15-22. [CrossRef]
- Al-Farsi, O.A., Al-Farsi, Y.M., Al-Sharbati, M.M. et al. (2022). Quality of Life among Caregivers of children with Autism Spectrum Disorders, Intellectual Disability, and Typical Development. *Applied Research Quality Life*, 17 (1), 129-145. [CrossRef]
- Ali, U., Bharuchi, V., Ali, N., & Jafri, S. K. (2021). Assessing the quality of life of parents of children with disabilities using WHOQOL BREF during COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2. [CrossRef]
- Ban, R. K., Luitel, I., & Regmi, K. (2020). Evaluating Quality of Life of Parents Having a Child with Disability. *Journal of Karnali Academy of Health Sciences*, 3(1), 1-10. [CrossRef]

- Dardas, L. A., & Ahmad, M. (2014). Quality of life among parents of children with autistic disorder: A sample from the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 278–287. [CrossRef]
- Gogoi, R. R., Kumar, R., & Deuri, S. P. (2017). Anxiety, depression, and quality of life in mothers of children with intellectual disability. *Open Journal of Psychiatry & Allied Sciences*, 8(1), 71. [CrossRef]
- Hassanein, E. E. A., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 112, 103910. [CrossRef]
- Juhászová, A. (2015). Comparison of Quality of Life of Families with Children with Disability and Families with Children without Disability. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 174, 3378–3384. [CrossRef]
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. 4th edition. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2020). Families under pressure: stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40(2), 192–199. [CrossRef]
- Wilkinson, D. (Ed.). (2000). *The Researcher's Toolkit: The Complete Guide to Practitioner Research*. Routledge. [CrossRef]

ثالثاً: رومنة المراجع العربية:

- Alghamdy, S'ed. (2020). Tathyr Alاتفال Dwy Alahtyajat Alkhash 'Ela Jwdh Hyah Alasr. Almjlh Al'erbyh L'elwm Ale'eqh Walmwhbh: 4 (13), 371-404.
- Alkfry, Wdad. (2023). Aldghwt Alnfsyh Lda Awlya' Amwr Alاتفال Alm'eqyn 'Eqlyaan Fy Mdynh Ha'el Fy Dw' B'ed Almtghyrat. Mjlh Al'elwm Altrbwyh: 22, 221 – 251.
- 'Ebdalrzaq, 'Ely. (2022). Almwqf Alakhlaqy Mn Alashkhas Dwy Ale'eqh: Drash Fy Flsfh Alakhlaq Alttbyqyh Alm'earh. Almjlh Al'elmyh Lklyh Aladab Jam'eh Asywt: 26 (82), 1043 – 1094.
- Fraj, 'Ethman. (2002) Ale'eqat Aldhnyh Fy Mrhlh Altfwlh. T1. Almjlh Al'erby Ltfwlh Waltnmyh.
- Mghnyh, Qw'eysh (2018). Jwdh Alhyah Lda Amhat Alاتفال Alm'eqyn Dhnyaan Fy Dw' B'ed Almtghyrat: Drash Wsfyh Lamhat Altfl Alm'eq Dhnyaan Bwlayh Mstghanm. Drasat Trbwyh Wnfsyh: 11 (1), 62-78.

التعاطف الذاتي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية Self-Compassion and its Relationship with Psycho-Wellbeing among Tafila Technical University Students

إبراهيم عصام الحراسيس¹، لما ماجد القيسي²

Ibrahim Issam Al-Harasis¹, Lama Majid Al-Qaisi²

¹ ماجستير في علم النفس- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

² أستاذ دكتور في قسم علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

¹ Master's degree in Psychology, College of Educational Sciences, Tafila Technical University, Jordan

² Professor in the Department of Educational Psychology, College of Educational Sciences, Tafila Technical University, Jordan

¹ wesam.s909@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/5/13

Revised

مراجعة البحث

2024/5/1

Received

استلام البحث

2024/4/2

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.4>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

التعاطف الذاتي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية Self-Compassion and its Relationship with Psycho-Wellbeing among Tafila Technical University Students

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من: التعاطف الذاتي، السعادة النفسية، والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وكذلك التعرف على أثر الجنس والكلية على التعاطف الذاتي، والسعادة النفسية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالبًا وطالبة يشكلون ما نسبته 4.7% من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. تم ترجمة مقياس التعاطف الذاتي، ومقياس السعادة النفسية، ثم تم التحقق من صدقهما وثباتهما. النتائج: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج: منها أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي جاءت بمستوى متوسط؛ وإن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين مستوى التعاطف الذاتي، والسعادة النفسية لدى طلبة الجامعة بلغ (0.634**) وبمستوى دلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائيًا جاءت موجبة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات مقياس التعاطف الذاتي والسعادة النفسية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات الطلبة على مقياس التعاطف الذاتي يعزى لمتغير الجنس والكلية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس السعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

الخلاصة: توصي الدراسة بالعمل على تعزيز التعامل مع النفس والتعاطف معها، وتشجيع الطلبة على التسجيل في النشاطات اللامنهجية الترفيهية لرفع مستوى السعادة النفسية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعاطف الذاتي؛ السعادة النفسية؛ طلبة جامعة الطفيلة التقنية؛ الأردن.

Abstract:

Objectives: The study aims to examine the levels of self-compassion, psychological well-being, and the connection between them among Tafila Technical University students, as well as the effect of gender and college on self-compassion and psychological well-being.

Methods: A descriptive correlational approach was utilised to accomplish the study's objectives. A cluster randomization-based sample of 400 students, including both male and female participants, representing 4.7% of the study population, was chosen for the study. After translation, the psychological well-being measure and the self-compassion scale were tested for reliability and validity. Methods: A descriptive correlational approach was utilised to accomplish the study's objectives. A cluster randomization-based sample of 400 students, including both male and female participants, representing 4.7% of the study population, was chosen for the study. After being translated, the psychological well-being measure and the self-compassion scale were tested for reliability and validity.

Results: The research produced several findings, one of which was that the arithmetic mean of the cumulative score on the self-compassion scale was average. Similarly, the arithmetic mean of the cumulative score on a measure of psychological satisfaction was also average. The findings additionally demonstrated that there was a positive correlation (0.634, $p < 0.01$), between the degree of self-compassion and psychological well-being among university students. This value is statistically significant and indicates a relationship. In addition to the no statistically significant differences in self-compassion scores with respect to gender and college, nor in psychological well-being scores with respect to gender, there exists a positive correlation between the scores obtained on the self-compassion scale and psychological well-being.

Conclusions: The study proposes that in order to elevate the psychological well-being of students, it is advisable to promote the participation in recreational extracurricular activities and to support the development of constructive self-control and self-compassion.

Keywords: self-compassion; psychological wellbeing, undergraduate students; Tafila Technical University; Jordan.

المقدمة:

يواجه طلبة الجامعة ضغوطاً وتحديات كغيرهم من أفراد المجتمع، بحيث تحتل الضغوطات الأكاديمية المرتبة الأولى، لما لها من تأثير سلبي على دافعية الطلبة واستمتاعهم بالحياة الجامعية ومواقف التعلم، وقد يتعرض بعض طلبة الجامعة لخبرة الفشل الأكاديمي، وتدني مستوى الدافعية والإنجاز، والتحصيل، والتي تثير لديهم معتقدات وأفكار سلبية يترتب عليها العديد من المشكلات الأكاديمية؛ لذا فمن الضروري أن يتمتع طلبة الجامعة بالسمات الإيجابية التي تساعد في التعامل مع هذه الضغوط والتحديات، وتمكنهم من مواجهة مواقف الفشل الأكاديمي بطرق متوازنة وتنظم انفعالاتهم بصورة سليمة.

ويعد التعاطف مع الذات من المفاهيم التي ينتمي إلى منظومة متغيرات علم النفس الإيجابي، وهو نوع من علاقة الذات بالذات (self-to-self)، ويشير إلى كيفية تعامل الفرد مع نفسه في حالات الفشل، والمعاناة الشخصية عندما يقع الفرد في مشكلة ما، أو عندما تكون الظروف الخارجية تفوق قدرته على تحملها (Neff, Whittaker & Karl, 2017). والتي يمكن وصفه بأنه نوع من الحوار الداخلي الذي يتسم باللطف واللين مع الذات، والشعور بالسعادة والتفاؤل، بدلاً من نقد الذات ولومها (Yip & Tong MW, 2020).

وأشارت نيف وجيرمر (Neff & Germer, 2018)، أن مفهوم التعاطف مع الذات يكون مفيداً بشكل خاص في بيئات التعلم؛ لأن الطالب الذي يبدي تعاطفاً مع ذاته يسعى لتحقيق إنجاز ودافع قوي لأنه يريد أن يحقق أهدافه ويبرز ذاته وليس تجنباً للفشل، وبذلك يتمكن من تجنب تقييم الذات السلبي، وجلد الذات في حالة الفشل.

كما أكد فونج ولوي (Fong & Loi, 2016) أن التعاطف مع الذات تعد طاقة أساسية ومهمة لمساعدة الطلبة على إدارة التحديات لمواجهة الضغوط المختلفة، التي تواجههم في أثناء الدراسة؛ مما ينعكس ذلك إيجاباً على علاقاتهم مع الآخرين، وشعورهم بالانسجام، والتوافق، والسعادة. كما ورد في سماوي وشاهين (2021)، أن الشعور بالسعادة يشير إلى تمتع الفرد في صحة نفسية سوية وارتفاع مستوى الثقة بالنفس، وإنه يمتلك شعوراً إيجابياً تجاه ذاته والآخرين وقدرة على تقبل ذاته بما فيها من ضعف وقوة وله مكانة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة، نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلبة الجامعة ضغوطات مختلفة تتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية والأسرية في حياتهم، غالباً ما تؤدي هذه الضغوط إلى القسوة على الذات والنقد واللوم الذاتي، لذلك أجريت دراسة استطلاعية على طلبة المرحلة الجامعية الذين تم اختيارهم عشوائياً من كليات مختلفة وتم طرح بعض الأسئلة الذين تم اختيارهم عشوائياً من كليات مختلفة وتم طرح بعض التساؤلات:

- بنظرك عندما تفشل في تحقيق شيء ما تشعر بأنك الوحيد الذي تعرض لذلك؟
- برأيك إن ما تمر به من ضغوط جامعية أو حياتية مختلفة يمر بها الآخرين أيضاً؟
- إذا رسبت في امتحان كيف تتعامل مع نفسك؟
- هل أنت سعيد وراضي عن حياتك؟

وبناءً على ذلك تبين تفاوت في مستوى التعاطف مع الذات بين الطلبة، فمنهم من وصف نفسه بأنه يشعر بالخيبة وفقدان الأمل في الحياة الجامعية بسبب تدني المستوى الأكاديمي، ومنهم من يواجه اللوم والانتقاد لذاته بشدة خلال فترة الامتحانات والواجبات، وقد يُنعكس ذلك سلباً على شعورهم بالسعادة واستمتاعهم بشكل عام بالحياة الجامعية، وبناءً على ذلك هدفت الدراسة التعرف إلى مدى تعاطف الطلبة مع أنفسهم ومستوى سعادتهم النفسية. واستناداً لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف قياس "مستوى التعاطف الذاتي وعلاقته بالشعور بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية". وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
- ما مستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة تتجلى في استهداف شريحة مهمة في المجتمع، وهم طلبة الجامعة، حيث تسلط الضوء على مواضيع مهمة مثل التعاطف الذاتي والسعادة النفسية، وهما من المسائل الحيوية في حياة الطلبة. فهذه الدراسة قد تسهم في تصميم برامج توعوية وإرشادية موجهة نحو تطوير مهارات التعاطف مع الذات وزيادة مستوى السعادة النفسية لديهم، ويمكن تفصيل الأهمية النظرية والعلمية لهذه الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: أهمية هذه الدراسة تتجلى في فهم التأثير الذي يمكن أن يكون للتعاطف الذاتي والسعادة النفسية على أداء الطلبة وإنجازاتهم الأكاديمية، وتسلط الضوء على العلاقة المتبادلة بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية، وتوفر معرفة نظرية قيمة تساهم في توجيه الجهود نحو تطوير برامج وخطط فعالة لتعزيز هذه الجوانب النفسية لدى الطلبة، والفهم العميق لهذه العلاقة يمكن أن يساهم في تحسين المشهد التعليمي وتعزيز فعالية البرامج التربوية التي تهدف إلى دعم صحة الطلبة النفسية وإيجاد بيئة تعليمية تشجع على التعلم والتطور الشخصي.

الأهمية التطبيقية: توفر الدراسة مقياسي التعاطف الذاتي والسعادة النفسية التي يمكن استخدامها في المجالات البحثية ذات الصلة بالموضوع، وقد تمهد هذه الدراسة الطريق لتطوير برامج إرشادية تتعلق بتحسين التعاطف الذاتي، والسعادة النفسية لدى فئات وبيئات مختلفة، والتأكد من فعاليتها في تحسين جوانب مختلفة في مجال صحة الفرد، وصناعة القرار في الجامعة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- التعرف على العلاقة بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- الكشف عن الفروق في مستوى التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تبعاً لمتغيري الجنس والكلية.

مصطلحات الدراسة:

- التعاطف الذاتي: الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس فقرات التعاطف الذاتي المُعد لأغراض هذه الدراسة.
- السعادة النفسية: الدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس فقرات السعادة النفسية، المُعد لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أولاً: التعاطف الذاتي Self-Compassion

يُمثل التعاطف الذاتي القدرة على التفاعل مع الآخرين بفعالية، حيث يُطلق مصطلح "التعاطف" على الأفراد الذين يأخذون في اعتبارهم مشاعر وأفكار الآخرين، ويتفهمون ما يمرون به ويستجيبون لمعاناهم (Hassan, 2009).

تعد نيف (Neff)، من العلماء الأوائل الذين اهتموا بموضوع التعاطف الذاتي، ففي دراسة أولية قامت بها واستندت إلى مفهوم التعاطف الذاتي والتعاطف مع الآخرين، الذي يعد مفهوماً شاملاً للتفاعل بين الذات والآخرين، ويعكس العديد من الاتجاهات، فقد عرفته أنه مفهوم يشير إلى كيفية تعاملنا مع أنفسنا عندما نواجه الفشل، وعدم الكفاءة أو تجارب شخصيه صعبة، والقدرة على فهم ومعاناة ومصاعب الآخرين (Neff, 2023, Neff, 2003b).

وعُرف التعاطف على أنه شعور الفرد بالحنو والاهتمام بمعاناة وآلام الآخرين، مما يحفز لديه الرغبة في تقديم المساعدة لاحقاً، ففي تجربة التعاطف مع الذات أو مع الآخرين يجب علينا الاستعداد لمواجهة المعاناة، على الرغم من عدم الشعور بالراحة التي يمكن أن تنشأ عن ذلك بدلاً من تجنبها أو مقاومتها. (Goetz et al., 2010)

ويعرفه عبيدي (2017) بأنه التعامل مع الذات برحمة ولطف ولين، أثناء مواجهة تجارب مؤلمة ومحبطة. وعرفه وي وزانج (wu& Zhang, 2023) أنه قدرة الفرد على التعامل مع الفشل أو الإحباط بالفهم والقبول، ورؤيتهما كجزء طبيعي من تجربة الحياة بدلاً من الهروب منها أو الانغماس فيها. ويرتبط التعاطف مع الذات ارتباطاً وثيقاً بالوعي الموضوعي، وتقبل الأحداث المؤلمة والمرهقة، وفهم التجارب السلبية، والتعرف على العواطف كجزء طبيعي من التجربة الإنسانية فهو يؤكد عدم تجاهل الأفراد لعواطفهم بل الاعتراف بها بموضوعية وتقبلها (Williamson, 2020. Scoglio, et al., 2018)

ويُجدر بنا أن هناك حاجة ملحة إلى التعاطف، وذلك لأن الإنسان في الكثير من الأحيان يجد نفسه في حالة تشويش لرؤية الأمور بوضوح، ولا يتمتع بقدرة كبيرة على التمييز بين التعاطف الحقيقي والتعاطف الزائف، وبغض النظر عن الظروف يكون الفرد في حاجة ماسة إلى التعاطف، سواء

كان في أوقات الرخاء أو الشدة، أو في حالة السعادة أو الحزن، فالتعاطف يؤدي دوراً أساسياً في تعزيز العلاقات الإنسانية وتعزيز التفاهم والتواصل بين الأفراد بشكل عام (نوفل، 2019).

كما أن الأفراد الذين يمارسون التعاطف مع أنفسهم في الظروف الضاغطة يظهرون اختلافاً في سماتهم الشخصية مقارنة بالأفراد الذين لا يمارسون التعاطف فهم يتسمون بدرجة مرتفعة من المرونة والانفتاح على تجاربهم الشخصية، ويظهرون مزيداً من العقلانية في التعامل مع كافة الظروف مما يجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بنظرة تفهم وانسجام وعطف، دون مبالغة في تقدير أنفسهم أو ممارسة النقد الشديد لذواتهم عند مواجهتهم لمواقف صعبة (الحري، 2020).

وترى نيف وداهم (Neff & Dahm, 2015) بأن التعاطف الذاتي يعزز الأداء الشخصي بمعنى أن الأفراد ذوي التعاطف الذاتي المرتفع أكثر ارتباطاً واستقراراً عاطفياً، وقبولاً، واستقلالية، في حين أنهم أقل انفعالية وعزلة وعدوانية، وأقل عرضة للإصابة باضطرابات الشخصية. كما أشار انجر (Unger, 2016) أنهم يمتلكون درجة عالية من الرضا عن الذات ويتمتعون بذكاء عاطفي ويتجنبون النقد الذاتي، وأقل عرضة للإصابة بالاكتئاب والقلق.

النظريات المفسرة للتعاطف الذاتي:

• **نظرية الجوانب المعرفية للعلاقات الاجتماعية (Chan, et al, 2022)**، يؤكد مؤسس النظرية جيلبرت أن لدى البشر مجموعة متنوعة من الجوانب المعرفية التي تؤهلهم لاستكشاف وتشكيل أنماط محددة من العلاقات الاجتماعية، وفي رؤيته، تتضمن تلك الجوانب المعرفية تنظيم العمليات النفسية المتنوعة مثل الانتباه، الإدراك، والطرق، والتفكير، والدوافع من خلال توجيه محدد يسهم في تكوين أنماط معينة من العلاقات الاجتماعية. وتنقسم هذه الجوانب المعرفية للعلاقات الاجتماعية إلى نمطين رئيسيين وفقاً لطبيعتها: النمط الأول: تقديم الرعاية والاهتمام؛ وذلك عندما تسيطر هذه الجوانب المعرفية على عملية التفكير، ونجد أنفسنا مركزين على متاعب الآخرين واحتياجاتهم ونحاول بشكل جدي تقديم العناية والدعم لهم، وتلبية احتياجاتهم وضمان راحتهم ورفاهيتهم.

النمط الآخر فهو السعي للرعاية: حيث نسعى إلى الحصول على تغذية راجعة واستجابة إيجابية من الأشخاص الذين نسعى إلى مساعدتهم، وتخفيف معاناتهم، وتقديم الدعم لهم، ووفقاً لجيلبرت (Gilbert) عندما نقدم الرعاية والاهتمام ونلتقيهم، ونشعر بالرضا والسعادة، فنحن قادرون على التعبير عن مشاعر الاهتمام والرعاية التي نلقاها وتقديمها للآخرين، ونتيح بذلك لأنفسنا أن نفهم مشاعرنا ونعامل معها بفعالية، ومع ذلك، في حال عدم قدرتنا على تلبية هذه الاحتياجات الاجتماعية أو تحقيق هذا النمط الاجتماعي، قد نجد أنفسنا نشعر بالغضب والضييق والاستياء، وقد يصل الأمر في بعض الحالات إلى الاكتئاب، وعندما يفشل الآخرون في تقديم الرعاية والاهتمام اللذين نحتاجهما قد نقوم بإصدار أحكام سلبية بشأنهم.

• **نظرية المجال الكامن**، يعتبر دونالد وينيكاي (Donal Winnicott, 1990) أحد أتباع منظور التحليل النفسي، قد تأثر بدراسات ميلاني كلاين التي تسلط الضوء على أهمية العلاقة بين الرضيع ومقدم الرعاية، واستنتج وينيكاي مفهوم "المجال الكامن" (Potential Space)، وهو منطقة وسطية تنشأ بين الواقع والخيال، وفقاً لوينيكاي، ينمو الرضيع في بداية حياته في عالم خيالي يعتبره العالم بأسره، وهذا العالم يكفي في بداية التجربة، مع مرور الزمن وتطور الطفل، يدرك أن مطالبه لا تتم تلبيتها بشكل كامل، وأن هناك فجوة بين الخيال والواقع. وفي هذه المرحلة، يبدأ الطفل بالتفريق بين نفسه وبين مقدم الرعاية (الأم على سبيل المثال) كأفراد منفصلين، نتيجة لطبيعة العلاقة بين الطفل ومقدم الرعاية، ويتشكل لدى الطفل إما "الذات الحقيقية" إذا كانت العلاقة مبنية على الحب والرعاية والاهتمام، وهذا يمكنه من التعاطف مع ذاته ومع الآخرين؛ أما إذا كانت العلاقة قائمة على الإهمال أو القسوة، فيتشكل لديه "الذات الزائفة"، ويكون لديه انزعاج دائم ولوم لنفسه وللآخرين، وبناءً على مفهوم المجال الكامن لوينيكاي، يتعلق ذلك بشكل كبير ببناء الهوية الشخصية.

• **نظرية العلاج المتمركز حول العميل**، كارل روجرز (Rogers, C.R. 1951) تفسر نظرية العلاج المتمركز حول العميل التعاطف الذاتي بوعي الذات، وهذا يساعد الشخص على فهم الخبرات الإيجابية والسلبية، غير المفهومة في نفس الشخص والآخرين، وفقاً للعالم كارل روجرز، ويُستخدم التعاطف للحصول على معلومات حول الجانب الذاتي للأفراد الآخرين. فكان دور التعاطف الذاتي في هذا النهج، يأتي من الفهم العميق، والمقبول للذات بمختلف جوانبها، بما في ذلك الجوانب الإيجابية والسلبية والمعقدة؛ من خلال تقديم بيئة داعمة وغير حاكمة، فيعزز العلاج المتمركز حول العميل والتعبير الحر للشخص عن مشاعره وأفكاره دون الخوف من الحكم أو الانتقاد، فالتعاطف الذاتي في هذه النظرية يعني قبول الذات بما فيها من عيوب وقدرات، وفهم النفس بعمق وتقديرها كما هي، مما يشجع على النمو الشخصي والتغيير الإيجابي، ويقدم المعالج التعاطف والاحترام والموافقة اللاشرطية، مما يمكن الشخص من استكشاف ذاته، والتعمق في فهمه الداخلي واكتشاف مسارات جديدة للنمو والتطور الشخصي، وبهذه الطريقة، يساهم التعاطف الذاتي في نظرية العلاج المتمركز حول العميل في خلق بيئة آمنة وداعمة، وتمكن الأفراد من استكشاف أنفسهم بحرية، والتعبير عن مشاعرهم وتجاربهم، بدون خوف من الرفض أو الانتقاد، ويساعدهم في التطور والنمو الشخصي.

تُعَدُّ السعادة النفسية مفهومًا رئيسيًا في علم النفس الإيجابي، ومسألة نسبية تتفاوت من فرد لآخر، فيرى المرضى أن السعادة تتجلى في الصحة، في حين يعتبر الفقراء الثروة مصدرًا للسعادة، ويمكن للمسنين رؤية السعادة في أيام شبابه التي مرت. أما السجناء، فيرون السعادة في الحرية، وهكذا، تتنوع أنواع السعادة وأنماطها، وتشكل استنادًا إلى رؤية الفرد لها أو المفتقد لجزء منها (الجندي وعبد تلاحمة، 2017). وتُعرف السعادة بأنها الرضا الشامل عن الحياة، سواء عبر تحقيق الأماني والأهداف العامة، أو من خلال تطوير الذات، وهذا الرضا يتضمن الرضا عن الجوانب المختلفة للحياة، بدءًا من الرضا عن الوضع المادي، والذي يتمثل في تلبية الاحتياجات الأساسية والمتطلبات الشخصية والاكتفاء بها، إلى الشعور بالصحة والرضا عن العلاقات الأسرية والعلاقة الزوجية، وأيضًا الرضا عن العمل والمشاركة في علاقات اجتماعية صادقة وصحيحة. ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل يشمل أيضًا الرضا الشخصي عن الأخلاق والقيم الدينية، والالتزام بأداء الواجبات الملزم بها (أبو عمشة، 2013). وعرفها الزين (2020) بأنها رغبة ملحة يسعى الجميع لتحقيقها، وهي عامل أساسي لنجاح الفرد في حياته من خلال الاستمتاع بالتجارب المختلفة والتخطيط لتحقيق الأهداف. بالإضافة إلى ذلك، ذكر الوليدي (2017) أنها تُعبر عن ارتفاع مستوى رضا الفرد عن حياته، وتتأثر بعدة عوامل منها: الاستقلالية والتطور الشخصي، وتقبل الذات.

وعرفها هيندرسون ونایت (Henderson & Knight, 2012) على أنها حالة تجعل الفرد يرى حياته بأنها مستقرة وخالية من الآلام والضغط من وجهة نظره. أما ريف وسنغر (Ryff & Singer, 2008) فعرفها على أنها مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تُظهر ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام، واعتماد ستة عوامل أساسية تشمل الاستقلالية، والتمكن البيئي، والتطور الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات.

ووفقًا لتعريف سامان (Samman, 2007) يمكن وصف السعادة النفسية على أنها استغلال الفرد لكامل قدراته ومواهبه الشخصية، بهدف تحقيق نمو ذاتي واستقلالية، وبالتالي تحقيق الشعور بالسعادة والرضا من خلال وجود هدف واضح في حياته، بالإضافة إلى تفاعله الإيجابي البناء مع الآخرين.

يعتبر سليجمان أن هناك ثلاث طرق لتحقيق السعادة، وهي: الحياة المليئة بالمعاني، والحياة الجيدة، والحياة الممتعة (الريماوي، 2006). كما ترى هادفيلد (Hadfield, 2012) أن القدرة على التفكير بشكل إيجابي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بشعور الفرد بالسعادة والتفاؤل، ويعتبر أن السر في التفكير الإيجابي يتمثل في قدرة الفرد على الحفاظ على هذا الشعور، سواء في حالة حدوث أمور إيجابية في حياته أو العكس. ويُعدُّ هذا التفكير الإيجابي حالة ذهنية تتوقف على إرادة الفرد، وتتطلب تركيزًا وعقلًا متقبلًا للفرص، والاحتمالات المتنوعة، ومن خلال ذلك يتمكن الفرد من استخلاص أفضل ما في الحياة.

لذا تمثل السعادة النفسية مفهومًا يتألف من جانبين هما: الانفعالي والمعرفي، حيث يرتبط شعور الفرد بالسعادة من خلال الرضا بقناعاته الفكرية، والتي تسهم في دعم هذا الإحساس، في حين ينتج الشعور بالبهجة من الجانب الإنفعالي للفرد، وبالتالي يظهر أن السعادة النفسية ليست مجرد شعور لحظي بالبهجة، بل تشمل أيضًا التقييم المعرفي لنوعية الحياة بشكل عام (قاسم وعبدالله، 2018).

ومن منظور العديد من الباحثين تكونت السعادة النفسية من أبعاد عدة كما ذكرها فيصل ومطلق (2019) هي:

- البُعد الانفعالي: ويُعبر عنه بالفرح والسرور والاستمتاع، ويُعرف أحيانًا بالوجدان الإيجابي.
- البُعد المعرفي: وهذا البعد يعبر عن تقدير الفرد العقلي لرضاه عن الحياة ونجاحه في مجموعة متنوعة من مجالات الحياة، مثل الدخل، والصحة، وتحقيق الذات، والزواج، والأبناء، والعلاقات الاجتماعية.
- غياب الوجدان السلبي: ويُعبر عنه بالغياب النفسي أو المطلق للمشاعر غير السارة، مثل مشاعر الحزن والألم.

وقد تم اكتشاف الأفراد الذين يعيشون حياة سعيدة يظهرون استعدادًا أكبر لتقديم الدعم الاجتماعي لزملائهم. وبالتالي يتمتعون بمهارات اجتماعية متقدمة تساهم في نجاحهم الاجتماعي. وإن هؤلاء الأفراد السعداء يحظون بشعبية كبيرة، ويعتبر هذا التفاعل الإنساني عاملاً مهمًا في تعزيز مفهوم السعادة لديهم. ويبدو أن هذا التواصل الاجتماعي يعكس نوعًا من الحاجات الإنسانية الأساسية والرضا عنها من خلال العلاقات الاجتماعية، والتي تُمنح مكافأة وجدانية من قبل الطبيعة. وبشكل عام، تلعب السعادة دورًا كبيرًا في تعزيز الطموح لدى الأفراد، حيث يظهر الأشخاص الذين يشعرون بالسعادة النفسية يكون لديهم مستوى أعلى من الطموح والإنجاز، والسعادة تمثل جانبًا أساسيًا في حياة الفرد، فهي ترتب على الفرد من أحداث إيجابية شاملة، من خلال تجربة السعادة فيلاحظ تحسُّنًا في الصحة النفسية والبدنية، حيث يُعبر الأشخاص السعداء عن استقرار نفسي يُعزز قدرتهم على التعامل مع التحديات اليومية بطريقة أكثر فعالية، بالإضافة إلى ذلك تساهم السعادة في تعزيز العلاقات الاجتماعية، حيث يكون الأفراد السعداء قادرين على بناء علاقات قوية ودائمة مع الآخرين، مما يُضفي على حياتهم طابعًا إيجابيًا ومشرقًا، ولا يقتصر تأثير السعادة على النواحي الاجتماعية والنفسية فحسب، بل تنعكس أيضًا على الجانب الإبداعي والإنتاجي، إذ يظهر الأشخاص السعداء قدرة أكبر على التفكير الإبداعي وتحقيق أهدافهم بفعالية أكبر (معشي، 2016).

النظريات المفسره للسعادة النفسية:

- نظرية سيلجيمان (Seligman, 2002)، يعتقد أن الأفراد الذين يعيشون حياة سعيدة يتبعون أساليب ومبادئ معينة، تختلف عن تلك التي يتبعها الأشخاص الذين لا يشعرون بالسعادة، وتُسمى هذه الأساليب "أسس السعادة"، بناءً على وجهة نظر سكينز زينت وهنتر، ويُعتبر الأشخاص السعداء الأكثر إبداعاً في حياتهم العملية، وينبع هذا الإبداع من شعورهم بالسعادة، حيث يمكنهم التكيف والعيش بسلاسة في فترات منتظمة في حياتهم، ويُعرف هذا الشعور بـ "قدرة التدفق" (Flow)، ويُعتقد أن أفضل وسيلة لزيادة هذه القدرة على التدفق هي أن يدرك الفرد قدراته ومهاراته، لكن يجب على الفرد أن يشعر بالسعادة النفسية لديه، حيث لا يمكن للأفراد القلقين الاستفادة من مثل هذه المهارات والإبداع في أعمالهم.
- نظرية زيمرمان (Zimmerman, 2007) تستند إلى مبدئين أساسيين هما: الأول يحثنا على أن نسعى لتحقيق السعادة بأنفسنا، والمبدأ الثاني يشجعنا على أن نتخذ خطوات نحو تحقيق هذه السعادة، تعتمد هذه النظرية على فكرة أن احتياجاتنا ورغباتنا تتطور مع مرور الوقت، ومع هذا التطور يمكن أن تظهر نقاط عدم اكتمال في تلبية تلك الاحتياجات والرغبات، مما يؤدي إلى عدم الرضا وانخفاض مستوى السعادة، وفي هذا السياق يشدد زيمرمان على أهمية أن يكون لدينا وعي بأنفسنا وبما يجعلنا سعداء، لذا يجب علينا تحديد الأهداف التي تسبب لنا السعادة واتخاذ الخطوات الضرورية لتحقيقها عوضاً عن الانتظار حتى يتم تحقيق الأهداف بشكل طبيعي، فيجب على الفرد أن يكون نشطاً وملتزماً باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق سعادته، بالموازاة مع هذا، يُظهر هذا النهج أهمية تعزيز الوعي الشخصي والتطوير الشخصي لضمان أننا نعرف بوضوح ما نريد وكيف يمكن تحقيقه للقيام بذلك، ويمكننا تعزيز مستوى سعادتنا وتحقيق أهدافنا بشكل أكثر فعالية.
- النظرية الاجتماعية: يفترض أن بعض المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالسمات الديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية، ومتوسط الدخل الشهري أو السنوي، والتوافق الزوجي والأسري، بالإضافة إلى تداخل بعض العوامل الديموغرافية مثل العمر والجنس، فإنها تلعب دوراً في تفسير الفروق الفردية في شعور الأفراد بالسعادة النفسية، ووفقاً لهذا المنع، يؤثر السياق الاجتماعي والثقافي على مستوى السعادة، ومع ذلك، أظهرت الأبحاث الحديثة في مجال السعادة النفسية، شكوكاً حول هذا الرؤية المبكرة، حيث تبين أن تأثير المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالسمات الديموغرافية، والعوامل الديموغرافية ضئيل جداً ولا يمكن أن يشرح بشكل كافٍ، الاختلافات في مستوى السعادة (قاسم، 2018).

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالتعاطف الذاتي:

- هدفت دراسة محمد (2023) إلى فحص العلاقة بين اجترار الأفكار والتعاطف مع الذات لدى طلبة جامعة الرافدين. تكونت عينة الدراسة من بين (337) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس اجترار الأفكار، ومقياس التعاطف مع الذات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة في مستوى اجترار الأفكار، وكانت لصالح الإناث، بالمقابل لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في مستوى التعاطف مع الذات، كما وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية بين اجترار الأفكار وأبعاده الفرعية، والتعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية الإيجابية (الحنو على الذات، الإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية). فيما وُجدت علاقة موجبة بين اجترار الأفكار وأبعاده الفرعية، والتعاطف مع الذات وأبعاده الفرعية السلبية (الحكم الذاتي، العزلة، التوحد المفرط).
- كما أجريا الضبع وعباس (2023) دراسة هدفت للكشف على مستوى التعاطف مع الذات والمعتقدات ما وراء المعرفية للاجترار النقدي الذاتي لدى طلبة الجامعة المعرضين للخطر أكاديمياً، والكشف عن إسهام التعاطف مع الذات في التنبؤ بالمعتقدات ما وراء المعرفية للاجترار النقدي الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (375) طالباً وطالبة من المعرضين للخطر أكاديمياً بالمستوى الثالث بكلية التربية (128) طالباً و(247) طالبة، طُبقت عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس التعاطف مع الذات، مقياس المعتقدات ما وراء المعرفية للاجترار النقدي الذاتي، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى منخفض من التعاطف مع الذات، ووجود مستوى مرتفع من المعتقدات ما وراء المعرفية للاجترار النقدي الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة. كما توصلت النتائج إلى إسهام الدرجة الكلية للتعاطف مع الذات في التنبؤ بالمعتقدات ما وراء المعرفية الإيجابية للاجترار النقدي الذاتي.
- هدفت دراسة صباح والشجيري، حمادي (2022) الكشف عن مستوى أحداث الحياة الشاقة وعلاقتها بالتعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعة في الجزائر والعراق. حيث تم إجراء الدراسة على عينة مكونة قوامها (504) طالباً وطالبة على مستوى جامعات العراق والجزائر تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بالاعتماد على أداتي قياس تمثلتا في مقياس أحداث الحياة الشاقة وكذلك التعاطف الذاتي. وتم التوصل إلى وجود مستوى مرتفع من أحداث الحياة الشاقة والتعاطف الذاتي لكلا العيّنتين (الجزائر والعراق)، وكذلك وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأحداث الحياة الشاقة على التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعة في كل من الجزائر والعراق.
- قامت المحضار (2022) بدراسة هدفت إلى عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والقلق والشعور الإيجابي والسلبي في ظل جائحة كورونا المستجد لدى طلبة الجامعات السعودية. تكونت العينة من (600) طالب وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقاييس التعاطف مع الذات، التقييم الذاتي للقلق، والشعور السلبي والايجابي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأبعاد

الإيجابية للتعاطف الذاتي مع الشعور الإيجابي والعكس مع كل من القلق والشعور السلبي، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للتعاطف مع الذات والقلق والشعور السلبي، وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق في الأبعاد السلبية للتعاطف مع الذات والقلق والشعور السلبي لصالح الإناث وجود فروق بينهم في الشعور الإيجابي لصالح الذكور. كما تبين وجود فروق في الدرجة الكلية للتعاطف مع الذات لصالح الكليات الإنسانية.

- قام الغامدي (2022) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة التعاطف مع الذات بكل من الكمالية التوافقية واللاتوافقية وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وأيضًا الفروق في التعاطف مع الذات وفقًا لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من (280) طالبًا وطالبة في جامعة الشقراء السعودية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التعاطف مع الذات والكمالية التوافقية، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التعاطف مع الذات والكمالية اللاتوافقية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات وبعض الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التعاطف مع الذات وبعض الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعاطف مع الذات؛ لصالح الإناث في بعد الإنسانية المشتركة، وكانت الفروق لصالح الذكور في بعد اليقظة العقلية.
- أجرى ثابت (2021) دراسة هدفت للتعرف على مستوى التعاطف الذاتي والإبداع والابتكار لدى طلبة الفنون الجميلة في جامعة البصرة على عينة تكونت من (120) طالبًا وطالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس التعاطف مع الذات وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف مع الذات والإبداع والابتكار، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعاطف مع الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- وأجرى العصفارة (2019) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي، والتعرف على مستوى التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير وتطبيق مقياس التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى الملتحقين بتخصصي الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي، والاهتمام الاجتماعي وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

الدراسات المتعلقة بالسعادة النفسية:

- أجرى السيائدة (2023) دراسة هدفت التعرف على القدرة التنبؤية للحساسية الانفعالية بالسعادة النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة وتم اختيار عينة ميسرة تكونت من (450) طالبًا واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الارتباطي وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الحساسية الانفعالية، ومستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة جاء متوسطًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى لأثر الجنس في مستوى السعادة النفسية وجاءت الفروق لصالح الإناث، وكما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لأثر التحصيل حيث أن الطلبة الذين يحصلون على تقدير ممتاز لديهم نسبة أعلى في السعادة النفسية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية.
- هدفت دراسة جيانج وآخرون (Jiang, et al, 2022) الكشف عن مستوى السعادة لدى طلبة الجامعة وتأثير العوامل الشخصية والعائلية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (2186) طالبًا وطالبة في الصين، حيث تم استخدام استبيان أكسفورد لقياس مستوى السعادة والعوامل المرتبطة بها. وأظهرت النتائج أن السعادة ترتبط بالعوامل الشخصية كالحالة الصحية للطلبة. وأنه مرتبط أيضًا بالعوامل الأسرية مثل علاقات الطلبة مع والديهم. وارتبطت مستويات السعادة بأداء الطلبة الأكاديمي المرتفع كما تبين أن مستوى السعادة ينخفض مع تقدم العمر.
- أجرت الحراسيس والثوابية (2022) دراسة هدفت لفهم العلاقة بين المرونة المعرفية وثقة النفس ومستوى السعادة النفسية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية. تم اختيار عينة الدراسة من بين (405) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية بطريقة عشوائية. تم استخدام مقياس المرونة المعرفية وثقة النفس ومقياس السعادة النفسية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة المعرفية وثقة النفس والسعادة النفسية، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، والكلية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة المعرفية وثقة النفس والسعادة النفسية.
- أجرى الحوثيل وآخرون (Alhuthil, et al, 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (771) طالبة تم اختيارهن من كليات الصحة والعلوم الإنسانية. أظهرت النتائج أن مستوى السعادة لدى الطالبات جاء مرتفعًا، كما تبين أن العوامل الديموغرافية (مثل دخل الأسرة وعمل الأم) ارتبطت بشكل كبير بسعادة الطالبات.
- قام محمد وبوبعده والصادي (2022) بدراسة هدفت التعرف على مستوى السعادة لدى عينة من طلبة جامعة مصراته في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (375) طالبًا وطالبة من جامعة مصراته، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية منهم (137) ذكرًا و (238) أنثى.

أنثى، وأشارت النتائج إلى أن مستوى السعادة لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة وفقاً للجنس والتخصص والمرحلة الدراسية.

- أجرت القرعيش (2022) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الشعور بالسعادة وإدراك الأحداث السارة لدى طلبة جامعة "الرقازيق في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الشعور بالسعادة لصالح الإناث، أظهرت النتائج أن مستوى السعادة لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى السعادة بناءً على التخصص والمرحلة الدراسية.
- قام المتولي وعبد الغني (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الأنشطة الترويحية وبالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة دمياط. وتكونت العينة من (868) طالباً وطالبة في جامعة دمياط، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان، ارتفاع مستوى السعادة النفسية لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في بُعد (العلاقات الإيجابية مع الآخرين) لصالح الإناث، وفي بُعد (الحياة الهادفة) لصالح الذكور، بالإضافة إلى ذلك توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية في (العلاقات الإيجابية مع الآخرين) لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

الدراسات التي جمعت المتغيرين معاً:

- هدفت دراسة راو (Rao, 2023) للكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية بين المراهقين، تكونت العينة (157) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من الكليات والمدارس في شرق بنغالور، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعاطف مع الذات والسعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس.
- هدفت دراسة روس (Rose, 2023) للكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية وضغوط الدراسة لدى طلبة الجامعة في جامعة ولاية كاليفورنيا، في ظل جائحة كوفيد-19. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الاختلافات في هذه المكونات عند تصنيف الطلبة حسب الجنس، وكلياتهم الأصلية، والوضع الاقتصادي. حيث تم جمع البيانات من (1,943) طالباً تم اختيارهم من خلال عينات عشوائية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية، وعلاقة إيجابية ضعيفة بين التعاطف مع الذات وضغط الدراسة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضغط الدراسة والسعادة، والتعاطف مع الذات وفقاً لدخل الأسرة الشهري.
- أجرى سوتيروبولولو وآخرون (Sotiropoulou, et al, 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية للبالغين خلال وباء كوفيد-19. استندت الدراسة إلى المنهج الارتباطي. حيث تكونت عينة الدراسة من (526) طالباً وطالبة من الجامعات اليونانية. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية، وأن التعاطف الذاتي يعتبر شرطاً أساسياً للسعادة النفسية.

التعقيب على الدراسات:

أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية كل من التعاطف الذاتي والسعادة النفسية للطلاب الجامعي في رحلته الدراسية، على الرغم من اختلاف أهداف هذه الدراسات والمتغيرات التي تناولتها، حيث هدفت الدراسات السابقة التعرف إلى التعاطف الذاتي وعلاقته مع عدد من المتغيرات لدى طلبة الجامعات كدراسة (محمد، 2023) ودراسة (الضبع وعباس، 2023) ودراسة (المحضر، 2022) ودراسة (العصافرة، 2019) ودراسة (عايش والشجري، 2022) ودراسة (الغامدي، 2022) ودراسة (ثابت، 2021) ومعرفة السعادة النفسية وعلاقتها بعدة متغيرات مثل دراسة جيانج وآخرين (Jiang, et al, 2022)، ودراسة (الحراسيس والثوابية، 2022)، ودراسة الحوثيل وآخرين (Alhuthil, et al, 2022)، ودراسة (القرعيش، 2020) ودراسة (السيادة، 2023) ودراسة (محمد وبوبعده والصادي، 2022) ودراسة (المتولي وعبد الغني، 2020) ومعرفة العلاقة بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية كدراسة راو (Rao, 2023)، ودراسة روس (Rose, 2023) ودراسة سوتيروبولولو وآخرون (Sotiropoulou, et al, 2023). وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باختلاف العينة، حيث تناولت هذه الدراسة طلبة جامعة الطفيلة التقنية. كما أنها تناولت متغيرين هما التعاطف الذاتي والسعادة النفسية وعلاقتها بالجنس والكليات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي كونه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة ومشكلتها.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (460) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استبعاد (60) استبيان لعدم صلاحيتها لتحليل الإحصائي وبقيت العينة مكونة من (400) طالب وطالبة شكلت ما نسبته 4.7 % من مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية المسجلين في الفصل الدراسي الأول لعام 2023 / 2024 في الجامعة والبالغ عددهم (8400)، بناء على إحصائيات وحدة القبول والتسجيل.

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى فقرات أداتي الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام تحليل التباين الفاني (TWO WAY ANOVA).
- وللحكم على المتوسطات الحسابية تم اعتماد المعايير الآتية:

-2.33 متدني -2.34-3.67 متوسط 3.68-5 مرتفع

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص " ما مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لكل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي مع مراعاة ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً وفقاً للأوساط الحسابية، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التعاطف الذاتي

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	المستوى
5	أحاول أن أكون محباً لنفسي عندما أتعرض للألم العاطفي.	4.06	1.12	1	مرتفع
17	أحاول الحفاظ على الأمور في سياقها الصحيح، عندما أفشل في شيء مهم بالنسبة لي.	3.88	1.06	2	مرتفع
19	أكون لطيفاً مع نفسي عندما أتعرض للمعاناة والألم.	3.81	1.22	3	مرتفع
22	عندما أشعر بالإحباط، أحاول التعامل مع مشاعري بتقبل وافتتاح.	3.78	1.08	4	مرتفع
23	أقبل عيوب شخصيتي.	3.74	1.24	6	مرتفع
7	عندما أشعر بالجزن، أذكر نفسي بأن هناك الكثير من الأشخاص يشعرون بما أشعر	3.72	1.17	7	مرتفع
9	عندما يُزعجني شيء ما، أحاول الحفاظ على توازن عواطفِي.	3.72	1.04	7	مرتفع
3	عندما أتعرض لضغوطات أنظر إلى التحديات كجزء من الحياة التي يمر بها الجميع.	3.69	1.06	9	مرتفع
26	أحاول أن أكون متفهماً للجوانب التي لا أحها في شخصيتي	3.60	1.28	10	متوسط
14	عندما يحدث شيء مؤلم لي، أنظر للموقف نظرة متوازنة.	3.59	1.03	11	متوسط
1	أقبل نقد الآخرين.	3.44	1.15	12	متوسط
10	عندما أشعر بعدم الكفاءة أذكر نفسي بأن هذا الشعور نفسه عند الآخرين	3.40	1.16	13	متوسط
8	عندما تكون ظروف قاسية، فإنني أقسو على نفسي.	3.31	1.29	16	متوسط
25	أشعر أنني الوحيد الذي فشل في المواقف التي لم أنتج بها.	3.16	1.41	15	متوسط
13	عندما أشعر بالجزن، أشعر بأن معظم الأشخاص الآخرين ربما يكونون أكثر سعادة مني	3.01	1.32	17	متوسط
16	أشعر عندما أنظر إلى الجوانب السلبية في شخصيتي بالاستياء.	2.90	1.20	18	متوسط
6	أشعر بالعجز عندما أفشل في تحقيق شيء مهم.	2.89	1.31	19	متوسط
24	عند حدوث شيء مؤلم لي، غالباً ما أبالغ في تضخيم الحدث	2.88	1.26	20	متوسط
11	لا أتسامح مع نقاط الضعف في شخصيتي.	2.86	1.22	21	متوسط
2	عندما أشعر بالجزن، أفكر بكل ما هو سلبي.	2.79	1.30	22	متوسط
21	قد أكون غير مهبال اتجاه نفسي عندما أمر بمواقف صعبة.	2.78	1.20	23	متوسط
4	عندما أفكر في نقاط ضعفي فإنني أميل إلى العزلة.	2.74	1.35	24	متوسط
20	عندما يُزعجني شيء ما، تسيطر علي مشاعري السلبية.	2.52	1.15	25	متوسط
18	عندما تكون الأمور صعبة بالنسبة لي، أشعر أنها ربما تكون سهلة للآخرين.	2.47	1.09	26	متوسط
	الدرجة الكلية للمقياس	3.3	.432		متوسط

تبين من جدول (1) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي بلغ (3.3)، والانحراف المعياري (43). وبمستوى متوسط، بينما تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات التعاطف الذاتي ما بين (2.47 - 4.06). كما جاءت بالترتبة الأولى الفقرة رقم (5) والتي تنص " أحاول أن أكون محباً لنفسي عندما أتعرض للألم العاطفي" وبمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي بلغ (4.06) وبانحراف معياري (1.12)، ثم تلاها الفقرة رقم (17) والتي تنص " أحاول الحفاظ على الأمور في سياقها الصحيح، عندما أفشل في شيء مهم بالنسبة لي" بمتوسط حسابي (3.88) وبانحراف معياري (1.06)

وبمستوى مرتفع، أما بالمرتبة الأخيرة فجاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص "عندما تكون الأمور صعبة بالنسبة لي، أشعر أنها ربما تكون سهلة للآخرين" بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (1.09)، بمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصّ على: "ما مستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لكل فقرة والدرجة الكلية للمقياس مع مراعاة ترتيب الفقرات ترتيبًا تنازليًا وفقًا للأوساط الحسابية. وجدول (2) يوضح ذلك:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	لدي مشاعر إيجابية تجاه الآخرين	4.18	.97	1	مرتفع
3	أشعر أن الحياة قيمة لي.	4.13	.94	2	مرتفع
13	أعتقد أنني أبدو جذاباً	4.11	1.03	3	مرتفع
16	لدي تأثير إيجابي على الآخرين.	3.92	1.03	4	مرتفع
8	أشارك الآخرين مناسباتهم.	3.91	1.05	5	مرتفع
11	أحب أن أكثر من الضحك.	3.91	1.10	5	مرتفع
2	أهتم بالأشخاص الآخرين.	3.88	1.01	7	مرتفع
9	أشعر أن الحياة ممتعة.	3.87	1.10	8	مرتفع
26	أشعر بصحة جيدة.	3.87	1.23	8	مرتفع
18	أشعر أنني لا أسيطر بشكل جيد على حياتي.	2.84	1.22	10	مرتفع
12	أشعر بالرضا عن كل شيء في حياتي.	3.75	1.14	11	مرتفع
17	أستطيع التكيف مع كل ما أريد.	3.74	1.18	12	مرتفع
20	أشعر بالفرح والابتهاج.	3.66	1.14	14	متوسط
15	أشعر بأني سعيد جداً.	3.64	1.10	15	متوسط
23	أعتقد أن لدي قدرًا كبيرًا من الطاقة.	3.59	1.11	16	متوسط
27	لدي ذكريات سعيدة عن الماضي	3.58	1.42	17	متوسط
6	لست متفانلاً بمستقبلي.	3.56	1.4	18	متوسط
24	أمتلك القدرة على التأثير على مجريات الأحداث بشكل جيد.	3.49	1.17	19	متوسط
7	أجد بأن معظم الأشياء مسلية.	3.46	1.12	20	متوسط
22	أشعر بعدم وجود معنى أو هدف لحياتي.	3.25	1.38	21	متوسط
5	أستيقظ وأنا أشعر بعدم الراحة.	3.15	1.26	22	متوسط
10	لا أشعر أن العالم مكان جيد	3.13	1.24	23	متوسط
1	أشعر بعدم الرضا عن أسلوب حياتي.	2.92	1.17	25	متوسط
25	أشعر بالملل بسرعة مع الآخرين.	2.76	1.27	26	متوسط
14	هناك فجوة بين ما أود أن أفعله وما فعلته.	2.59	1.11	27	متوسط
المجموع الكلي		3.45	.62	متوسط	

تبين من جدول (2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس للسعادة النفسية بلغ (3.45)، والانحراف المعياري (0.62). وبمستوى متوسط، بينما تراوح المتوسط الحسابي لفقرات السعادة النفسية ما بين (2.59 - 4.18). أما فيما يخص الفقرات تبين أن الفقرة رقم (4) والتي تنص "لدي مشاعر إيجابية تجاه الآخرين" فقد جاءت بالمرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.18) وانحراف معياري (0.94)، وبمستوى مرتفع، كما جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص "أشعر أن الحياة قيمة لي" بالمرتبة الثانية، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.13) وانحراف معياري (0.94) وبمستوى مرتفع، فيما جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص "هناك فجوة بين ما أود أن أفعله وما فعلته." بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.59) وانحراف معياري (1.11).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نصّ على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟"

للإجابة عن السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن العلاقة مستوى التعاطف الذاتي، والسعادة النفسية لدى طلبة الجامعة بلغ (**0.634). وبمستوى دلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائية وحيث أن قيمة معامل الارتباط جاءت موجبة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات مقياس التعاطف الذاتي والسعادة النفسية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعاطف الذاتي تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعاطف الذاتي تبعاً لمتغيرات الدراسة الجنس والكلية

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	العلمية	3.33	.64
	الإنسانية	3.68	.69
إناث	العلمية	3.99	.51
	الإنسانية	4.02	.48

تبين من جدول (3) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على المقياس التعاطف الذاتي وفقاً للمتغيرين الجنس والكلية ولبيان دلالات الفروق إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الثنائي وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفرق بين متوسطات التعاطف الذاتي تبعاً لمتغيري الجنس والكلية للتعاطف الذاتي

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	16.846	1	16.846	.140	.708
الكلية	175.481	1	175.481	1.462	.227
الكلية * الجنس	.200	1	.200	.002	.967
الخطأ	47541.424	397	120.054		
المعدل الكلي	47,733,951	400			

تبين من خلال تحليل البيانات في جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات الطلبة على مقياس التعاطف الذاتي يعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ف (.140) ومستوى الدلالة بلغت (.708) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية حيث بلغت قيمة ف (1.462) ومستوى الدلالة (.227)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).
خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس. الذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السعادة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟"

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسعادة النفسية تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية

الجنس	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	العلمية	3.20	.61
	الإنسانية	3.53	.66
إناث	العلمية	3.8	.49
	الإنسانية	3.9	.46

تبين من جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس السعادة النفسية وفقاً للمتغيرين الجنس والكلية ولبيان دلالات الفروق إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الثنائي وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): تحليل التباين الثنائي لدلالة الفرق بين متوسطات السعادة النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	3.705	1	3.705	.026	.872
الكلية	24.890	1	24.890	.175	.676
الكلية والجنس	1.665	1	1.665	.012	.914
الخطأ	56203.964	397	141.929		
المعدل الكلي	56,234,224	400			

تبين من خلال تحليل البيانات في جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس السعادة النفسية تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ف (.026) ومستوى الدلالة بلغت قيمتها (.872) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية حيث بلغت قيمة ف (.175) ومستوى الدلالة بلغت قيمتها (.676) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

النتائج وتفسيرها:

تضمن هذا الجزء عرضاً لمناقشة النتائج المتعلقة باستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بمقاييس الدراسة، بالإضافة إلى عرض التوصيات التي خلصت إليها الدراسة.

النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: ما مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

ظهرت نتائج التحليل المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية جاءت بمستوى متوسط من خلال مقياس التعاطف الذاتي، وقد جاءت بعض فقراته بمستوى مرتفع وهي (5، 17، 19، 22، 12، 23، 7، 9، 3) بحيث أوضح الطلبة من خلال إجاباتهم لمقياس التعاطف الذاتي أن يكون الطالب محباً لنفسه عند تعرضه للألم من الآخرين، والتعامل بلطف معها، ويكون روؤفًا ومحبًا لها، ويتسامح مع ذاته، وأن يتعامل الإنسان بتفهم في الأوقات الصعبة، والاعتراف بأن ارتكاب الأخطاء هو جزء من حياة الإنسان، بعيداً عن النقد الذاتي، بالإضافة إلى معرفة أفكاره ومشاعره المؤلمة بدلاً من تجنبها، وإن يتعامل معها كما يعامل شخصاً آخر وقت حزنه بينما الفقرات (1، 10، 15، 25، 8، 13، 16، 6، 24، 11، 2، 21، 4، 20، 18) جاءت بمستوى متوسط فقد أوضح الطالب من خلال استجاباته للمقياس عند تعرضه للضغوطات عليه النظر لها بأنها جزء من حياته، متفهماً للجوانب التي يحبها وينظر للموقف نظرة توازن، مع تقبله للآخرين، لذا فمن خلال هذه الفقرات على الطالب أن يعتاد بعدم انتقاد نفسه ولومها والحكم عليها بقسوة، وأن يدرك ما يفعله، فيجب عليه الانتباه إلى الكلمات التي يستخدمها في التحدث مع نفسه. لذا فإن إن احتضان النفس يؤدي إلى الهدوء النفسي ويبعد الأفكار السلبية عنه. ويساعده في تحمل المشاعر المؤلمة كالحزن واليأس والقلق والغضب والتوتر، ويساهم في زيادة الصحة النفسية وقت الأزمات، كما ينعكس التعاطف مع الذات بصورة إيجابية على الطالب، بحيث يؤدي إلى زيادة شعوره بالسعادة وتحسين صورته الذاتية وتعزيز تقديره لذاته وتحقيق المرونة والقدرة على التكيف وتقليل الضغوط النفسية، وترديد تأكيدات التعاطف وهي عبارات إيجابية يمكن للشخص ترديدها للتخلص من السلبية المحيطة به، لذا يمكن تأكيدات التعاطف لتعزيز الحديث الإيجابي عندما يحكم الشخص على نفسه أو ينتقدها، بحيث يواجه الأفكار السلبية بعبارات عطوفة تجاه نفسه. وأن يدرك أنه ليس وحيداً مما يعاني من حالة عدم الكمال أو الشعور بالأذى؛ وبدلاً من الانسحاب أو عزل النفس، وعليه أن يجعل الآخرين يشعرون أيضاً بنفس مشاعره في بعض الأحيان. فعندما يتمتع الطالب بالتعاطف مع الذات، يدرك أفكاره وعواطفه المؤذية دون تهويل وأن يكون مدركاً لأخطائه، ولكن بدلاً من لوم الذات والحكم عليها، عليه أن يتعلم من التجربة ويتكيف مع ما ينعكس التعاطف مع الذات بصورة إيجابية على الطالب، بحيث يؤدي إلى زيادة شعوره بالسعادة وتحسين صورته الذاتية وتعزيز تقديره لذاته وتحقيق المرونة والقدرة على التكيف وتقليل الضغوط النفسية. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عصفارة (2019، Asafrah)، حيث جاء التعاطف الذاتي للعصفارة بدرجة متوسطة وهذه اتفقت مع الدراسة الحالية، لكنها اختلفت مع دراسة المحضار (2022)، إذ جاء التعاطف مع الذات بمستوى سلبى مع أبعاده لكل من القلق والشعور السلبى مع الذات، بينما الدراسة الحالية جاءت بمستوى متوسط.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على: ما مستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

أظهرت النتائج أن متوسط درجة السعادة لدى طلاب جامعة الطفيلة التقنية تعتبر متوسطة، ومع ذلك، بعض الجوانب جاءت بدرجات مرتفعة، كما هو مبين في الفقرات التالية: (4، 3، 13، 16، 8، 11، 2، 9، 26، 18، 12، 17، 19). يمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب الجامعة يظهرون قدرًا من الرضا عن حياتهم ويمتلكون نظرة إيجابية نحو أنفسهم. ويمكن أيضاً تفسير النتائج بأن الطلاب لديهم قدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة والاستفادة بفعالية من البيئة المحيطة بهم. كما يظهرون قدرة على نمو وتطوير أنفسهم كما أنهم طموحون في وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، بالإضافة إلى ذلك يتفاعل الطلاب مع الأنشطة الترفيهية في الجامعة ويتمتعون بعلاقات اجتماعية جيدة، لكن بعض الفقرات كانت بمستوى متوسط وهذه الفقرات (1، 10، 5، 22، 7، 24، 6، 27، 23، 15، 20، 14، 25، 1)، ويعزى ذلك أن الطالب قد تصادفه مشكلات في الجامعة من المساقات التي يدرسها وغير راغب للتخصص الذي فرض عليه لإرضاء رغبات الأهل، أو مشكلات مع الأهل، أو أمور اقتصادية تقف حائلاً أمام طموحاته في الجامعة أو التخصص الراغبين فيه أو طبيعة الحياة التي كان يتمتع بها الطلبة قبل التحاقهم بالجامعة وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة قدر (2023) حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى السعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة جاء متوسطاً، بينما اختلفت مع دراسة الحراسيس والثوابية (2022)، حيث تبين أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من السعادة النفسية، كما خالفت دراسة الحوثيل وآخرون (2022، Alhuthil, et al) حيث أظهرت النتائج أن مستوى السعادة لدى الطالبات جاء مرتفعاً، ودراسة محمد (2022) فقد أظهرت النتائج أن مستوى السعادة لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

تبين من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للتعاطف الذاتي والسعادة النفسية من الجدول وجود ارتباط بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية بلغ (**634). بمستوى دلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائيًا وحيث أن قيمة معامل الارتباط جاءت موجبة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات مقياس التعاطف الذاتي والسعادة النفسية.

ويعزى ذلك أن التعاطف الذاتي يؤدي إلى السعادة النفسية لدى الإنسان وخاصة عند الطلبة الجامعيين فكلما كان الطالب متعاطف ذاتيًا فإن ثقته بنفسه تجلب له السعادة النفسية والأمل، وتخطيه الصعوبات مهما قست عليه الأيام لذا عليه أن يتسامح مع نفسه ليحقق ما تصبو له نفسه وتعاطفه مع الذات فيؤدي إلى السعادة النفسية في حياة الطالب وهذه العلاقة كانت من خلال الدراسة قوية لأن الطالب إذا تصالح مع نفسه استطاع تخطي الصعاب وعاش بسعادة وسارت حياته بكل سهولة ورضا، وفقًا لنيف (2003b)، فإن الصفات النفسية الإيجابية مثل الحكمة والسعادة والتفاؤل والانبساط والمسؤولية ترتبط بالتعاطف مع الذات. هذا يشير إلى أن التعاطف مع الذات يمكن أن يؤثر على طريقة رؤية الأفراد للآخرين ويحسن صحتهم النفسية. وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة راو (Rao, 2023) للكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية بين المراهقين في الكليات شرق بنغالور، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية. لكنها اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة روس (Rose, 2023) والتي توصلت إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية وضغوط الدراسة لدى طلبة الجامعة" في جامعة ولاية كاجايان، في ظل جائحة كوفيد-19. فقد أظهرت النتائج بوجود علاقة إيجابية قوية بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية، واتفقت مع دراسة سوتيروبولو وآخرون (Sotiropoulou, et al, 2023).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعاطف الذاتي تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟

تبين من خلال النتائج أن التعاطف الذاتي له تأثير ولصالح الكليات الإنسانية، بينما أكدت نتائج الدراسة على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس، فقد تبين أن الاختلافات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية غالبًا ما تعكس الفروقات في المتوسطات الحسابية فقد بلغت للكليات الإنسانية للإناث (96.38) بينما للذكور كانت (88.28) بينما العلمية للإناث كانت (95.94) وللذكور (79.90)، وقد يعاني طالب الكليات العلمية من قلق دائم مع نفسه بسبب طبيعة تخصصه التي تتطلب جهد دراسي كبير ووقت إضافي بالتالي قد يحمل مشاعر سلبية وقلق أكثر من الكليات الإنسانية. وإن طالب الكليات الإنسانية غالبًا ما يجد نفسه يتعامل مع محتوى دراسي يتسم بالتنوع ولكن بشكل عام أقل تعقيدًا من الكليات العلمية، مما ينعكس على عدد الساعات الدراسية ومستوى الضغط الدراسي. ومن خلال اتساع مجالات دراسته الإنسانية، ويمكن للطلاب في تلك الكليات الفهم الأعمق للجوانب النفسية والاجتماعية، مما يسهم في زيادة مستوى الثقافة العامة والتفاهم في هذه المجالات. على سبيل المثال، قد يكون لديه فهم أعمق لطبيعة البشر والمجتمع، وهذا يقلل من حدة الضغوطات التي قد يواجهها، إضافة إلى ذلك يعكس انخفاض مستوى تعقيدات ومتطلبات المساقات التطبيقية في التخصصات الكليات الإنسانية بالفارق في الضغط الدراسي بينه وبين الطالب الملتحق بالكليات العلمية. هذا الأمر يمنح طالب الكليات الإنسانية فرصة أكبر للتخصص في المواد التي تهتمه بشكل خاص والتي تحقق ميوله الشخصية. ونظرًا لهذه الظروف المختلفة للدراسة، تمكنه من الاستفادة من الوقت الإضافي الذي يحصل عليه لممارسة أنشطة ترفيهية وتطويرية، مما يعزز من توازنه النفسي ويسهم في تعزيز التعاطف الذاتي والرفاهية الشخصية والسعادة النفسية والمتعة والفرح في ظل فسحة من الوقت التي يتم بها وبالتالي، تعتبر أكثر تعاطفًا من طالب الكليات العلمية و نسبة شعوره الإيجابي وإحساسه بالتعاطف أكثر من طالب الكليات العلمية. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة روز (Rose, 2023)، ودراسة سوتيروبولو وآخرون (Sotiropoulou, 2023).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السعادة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟

وتبين من خلال التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس السعادة للجنس والكلية ولكن بناءً على نتائج المتوسطات الحسابية فقد بلغت للكليات الإنسانية للإناث (96.38) وللذكور كانت (88.28) بينما العلمية للإناث كانت (95.94) وللذكور (79.90)، ويعزو الباحث أن الإناث أكثر تكيّفًا من الذكور وكذلك الكليات الإنسانية لأن الإناث أقدر بالتخلي بالسعادة النفسية لديهم أكثر من الذكور لطبيعة المرأة وعاطفتها وشعورها بالأمل وتأقلمها بالواقع فتشعر بالسعادة النفسية والمرح والثقة بالنفس، بينما طالب الكليات العلمية قد يعاني من مستويات أعلى من الضغط النفسي نتيجة للطبيعة الشاقة ومتطلبات تخصصه التي تحتاج إلى الجهد والعطاء في العمل الدراسي والمخبري، حيث يواجه ضغوطًا كبيرة للتفوق في مواضيع محددة، ويحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت لاستيعاب المفاهيم العلمية وتطبيقها عمليًا، وهذا يمكن أن يؤدي إلى شعوره بالقلق والتوتر. علاوة على ذلك، يمكن أن تكون العلوم مجالات دراسية تتطلب التركيز الشديد والعمل الجاد لفهم موضوعات معينة، مما يتطلب استثمار وقت إضافي خارج الفصول الدراسية للقراءة والتجارب العملية، مما يعزز الضغط الدراسي. على الجانب الآخر، فإن طالب الكليات الإنسانية يمكن أن يواجه ضغوطات أقل في بعض الحالات، نظرًا لطبيعة المواد التي يدرسها والتي تتيح له فرصة لاستكشاف مفاهيم مختلفة بشكل أكبر دون الحاجة إلى التركيز المكثف للمواد العلمية، ومع ذلك، يجد نفسه أحيانًا يواجه تحديات مختلفة مثل الحاجة إلى القراءة الواسعة والتفكير النقدي في العديد من الآراء والمفاهيم المختلفة

في مجالاته، مما يشكل تحديًا مختلفًا ولكنه أقل ضغطًا دراسيًا في بعض الحالات مقارنة بالعلوم الصرفة. بشكل عام، تظهر الدراسات أن هناك اختلافات في مستوى الضغط الدراسي بين الكليات الإنسانية والعلمية، وهو ما يمكن أن يؤثر على تجاربه النفسية والعاطفية أثناء مرحلة دراسته الجامعية، وقد اختلفت الدراسة مع دراسة محمد (2022)، ودراسة القرعيش (2020).

وبناءً على النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- تقديم برامج تعزيز السعادة النفسية والتعاطف مع الذات من أجل تحقيق الأداء الوظيفي الأمثل.
- عقد دورات بالتنسيق مع عمادة شؤون الطلبة للتعاطف مع الذات ورفع مستوى السعادة النفسية لدى الطلبة.
- تشجيع الطلبة على التسجيل في النشاطات اللامنهجية الترفيهية لرفع مستوى السعادة النفسية لدى الطلبة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عمشة، ابراهيم. (2013). *النكاء الاجتماعي والنكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير جامعة الأزهر، غزة.
- إسماعيل، محمد المتولي وهلاي عمرو عبد الغني. (2020). ممارسة الأنشطة الترويحية و علاقتها بالسعادة النفسية لدى طلاب جامعة دمياط. *المجلة العلمية للتربية البدنية و الرياضية*: (2020) 14، 1-29.
- ثابت، حسن جمعة. (2021). التعاطف مع الذات وعلاقته بالأبداع والابتكار لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة. *مجلة إشراقات تنموية*: 27، 438-474.
- الجندي، نبيل جبرين؛ عبد تلاحمة، جبارة. (2017). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية-سلطنة عمان*: 11 (2)، 337-351.
- الحراسيس، والثوابية (2022). المرونة المعرفية والثقة بالنفس وعلاقتهما بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية سلسلة العلوم الإنسانية*: 32 (1)، 1-13.
- الحري، جابر محمد. (2020). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*: 3، 230-255.
- الريماوي، محمد. (2006). *علم نفس العام*. دار المسيرة.
- الزبن، ممدوح. (2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 2 (28)، 251-269 P.
- ساير، فيصل خليف، الجاسر، مطلق فارس. (2019). السعادة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات والمرونة المعرفية لدى طلبة جامعة الكويت. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة دار سمات للدراسات والأبحاث*: 8 (12)، 47 – 64.
- السيادة، قدر. (2023). *القدرة التنبؤية للحساسية الانفعالية بالسعادة النفسية والتحصيل والأكاديمي لدى طلبة مؤتة*. رسالة ماجستير غير منشورة.
- صباح عايش، عمر خلف الشجيري، فتحي حمادي. (2022). أحداث الحياة الشاقة وعلاقتها بالتعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعة في العراق والجزائر (دراسة مقارنة). *Psychological Science*, 33(01A): 476 – 490.
- الضبيع، فتحي، عباس، اسماء. (2023). الإسهام النسبي للتعاطف مع الذات في التنبؤ بالمعتقدات ما وراء المعرفية للاجترار النقدي الذاتي لدى طلبة الجامعة المعرضين للخطر أكاديميًا، *مجلة سواهج لشباب الباحثين*: 3 (1)، 288-317.
- عبيدي، عغراء. (2017). الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم الاجتماعية*: 26 (26)، 41-55.
- العصافرة، إيهاب علي. (2019). التعاطف الذاتي وعلاقته بالاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 27 (6)، 837-855.
- الغامدي، خالد بن عبد الرزاق. (2022). التعاطف مع الذات وعلاقته بالكمالية التوافقية واللاتوافقية وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في ضوء الفروق في النوع. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: (66)، 17 – 106.
- فادي سماوي، حسان شاهين. (2021). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*: 35، 2021 7.
- قاسم، أمّنة وعبدالله، سحر. (2018). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة سواهج. *المجلة التربوية*: 53 (3)، 80-145.

- قاسم، محمود. (2018). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة الدراسات العليا، جامعة سوهاج، *المجلة التربوية*: 53 (98).
- القرعش، إيمان. (2022). إدراك الأحداث والأنشطة السارة وعلاقتها بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: 14(4)، 176-139.
- المحضر، اريج. (2022). التعاطف مع الذات وعلاقته بالقلق والشعور الإيجابي والسلبي في ظل جائحة كورونا المستجد لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك خالد*: 9(1)، 163-127.
- محمد، احمد؛ بوبعیده، منصور والصادي، أنور. (2022). مستوى السَّعادة النَّفسِيَّة لَدَى عَيْنَةٍ مِنْ طلبة جامعة مِصراتة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*: 2(2)، 66 – 49.
- محمد، إيمان. (2023). اجترار الأفكار وعلاقته بالتعاطف مع الذات لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية الآداب جامعة الفيوم*: 15، 348-287.
- معشي، محمد. (2016). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من السعادة والأمل لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة جازان. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*: 93، 334- 283.
- نوفل، مرام محمد شكري. (2019). *التعاطف الذاتي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من كبار السن في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير. جامعة الخليل، فلسطين.
- الوليدي، علي. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*: (28)، 41-68.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alhuthil, R., Alshiban, S., Alqarni, A., Alshalawi, M., Alhaqbani, L., & Abusalih, H. (2022). Level and Associated Factors Predicting Happiness Among Princess Nourah University Students in Saudi Arabia During Covid-19 Pandemic. *Bahrain Medical Bulletin*, 44(2).
- Fong, M., & Loi, N. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist*, 51, 431- 441. [CrossRef]
- Goetz, J.L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychol Bull.* 136(3), 74-351. [CrossRef]
- Hadfield (2012). *Brilliant Positive Thinking*. Pearson UK.
- Hassan, W. (2009). *Empathy and Its Relationship to Self-Esteem, Egocentrism and Perception of Family Cohesion among University Students*, (Unpublished Master Thesis). Ain shams University, Egypt.
- Henderson, L., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudemonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 196–221. [CrossRef]
- Jiang, Y., Lu, C., Chen, J., Miao, Y., Li, Y., & Deng, Q. (2022). Happiness in University Students: Personal, Familial, and Social Factors: A Cross-Sectional Questionnaire Survey. *International journal of environmental research and public health*, 19(8), 4713-4716. [CrossRef]
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, 74, 193-218. [CrossRef]
- Neff, K. D., & Germer, C. (2018). *The mindful self-compassion workbook*. New York, NY: The Guilford Press.
- Neff, K., & Dahm, K. (2015). *Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness*. New York: Springer.
- Neff, K., Whittaker, T., & Karl, A. (2017). Examining the factor structure of the self-compassion scale in four distinct populations. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 596-607. [CrossRef]
- Neff, KD. (2003b). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102. [CrossRef]
- Rao, K. (2023). A Study of Self-Compassion and Psychological Wellbeing Among Adolescence. *International Journal of Indian Psychology*, 11(1), 1536-1546.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

- Rose E, D., & Sambrana. (2023). Self-Compassion, Psychological Well-Being and Academic Stress of College Students. *International Journal of Arts and Social Science*, 6(8).
- Ryff, C. & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudemonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. [CrossRef]
- Samman, E. (2007). Psychological and Subjective Well-Being: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35, 459-486. [CrossRef]
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Sotiropoulou, K., Patitsa, C., Giannakouli, V., Galanakis, M., Koundourou, C., & Tsitsas, G. (2023). Self-Compassion as a Key Factor of Subjective Happiness and Psychological Well-Being among Greek Adults during COVID-19 Lockdowns. *International journal of environmental research and public health*, 20(15), 6464-6468. [CrossRef]
- Unger, M. (2016). *The Relationship between Self-Compassion, Sleep Quality, and Perceived Stress among Undergraduate and Graduate Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Pennsylvania, Georgia
- Williamson, J. (2020). Effects of a self-compassion break induction on self-reported stress, self-compassion, and depressed mood. *Psychological Reports*, 123(5), 1537-1556. [CrossRef]
- winnicott, D. W. (1990). *The Piggle: An Account of the Psychoanalytic Treatment of a Little Girl*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wu, Z., & Zhang, Y. (2023). Influences on the Development of Self-compassion in Adolescents. *International Journal of Education and Humanities*, 10(1), 109-112. [CrossRef]
- Yip, V. T., & Tong MW, E. (2020). Self-compassion and attention: self-compassion facilitates disengagement from negative stimuli. *The Journal of Positive Psychology*, 1-17. [CrossRef]
- Zimmerman, M. (2007). *Enjoying Life: Behold the New Lets Just enjoy! Theory of Life*. <http://www.suite101.com/content/let-s-just-enjoya11111>.

ثالثاً: رومنة المراجع العربية:

- Abw 'Emshh, Abrahym. (2013). Aldka' Alajtma'ey Waldka' Alwjdany W'elaqthma Balsh'ewr Bals'eadh Lda Tlbh Aljam'eh Fy Mhafzh Ghzh. Rsalh Majystyr Jam'eh Alazhr, Ghzh.
- Aldb'e, Fthy, 'Ebas, Asma'. (2023). Alesham Alnsby Llt'eatf M'e Aldat Fy Altnb'e Balm'etqdat Ma Wra' Alm'erfyh Llajtrar Alnqdy Aldaty Lda Tlbh Aljam'eh Alm'erdyn Llkht Akadymyana, Mjlh Swhaj Lshbab Albahthyn: 3(1), 288-317.
- Al'esafrrh, Eyhab 'Ely. (2019). Alt'eatf Aldaty W'elaqth Balahtmam Alajtma'ey Lda Tlbh Aljam'eh Alardnyh. Mjlh Aljam'eh Alaslmyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 27 (6), 837-855.
- Alghamdy, Khald Bn 'Ebd Alrzaq. (2022). Alt'eatf M'e Aldat W'elaqth Balkmalyh Altwafqyh Wallatwafqyh Wb'ed Asalyb Mwajhh Aldghwt Alnfsyh Lda Tlbh Aljam'eh Fy Dw' Alfrwq Fy Alnw'e. Mjlh Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh: (66), 17 – 106.
- Alhrasys, Walthwabyh (2022). Almrwnh Alm'erfyh Walthqh Balnfs W'elaqthma Bals'eadh Alnfsyh Lda Tlbh Jam'eh Altfylh Altqnyh. Almjhl Alardnyh Ll'elwm Alttbyqyh Sslh Al'elwm Alensanyh: 32 (1), 13-1.
- Alhrby, Jabr Mhmd. (2020). Alt'eatf M'e Aldat W'elaqth Balahtraq Alakadymy Lda Tlbh Almrhlh Althanwyh. Mjlh Shbab Albahthyn Fy Al'elwm Altrbwyh: 3, (3), 255-230.
- Aljndy, Nbyl Jbryn' :Ebd Tlahmh, Jbarh. (2017). Drjat Alsh'ewr Bal'eafyh Alnfsyh Lda Tlbh Aljam'eat Alflstynyh Fy Mhafzh Alkhlyl. Mjlh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh-Sltmh 'Eman: 11 (2), 337-351.
- Almhdar, Aryj. (2022). Alt'eatf M'e Aldat W'elaqth Balqlq Walsh'ewr Aleyjaby Walsby Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Almustjd Lda Tlbh Aljam'eh. Mjlh Al'elwm Altrbwyh Jam'eh Almkh Khald: 9(1) 127- 163.

- Alrymawry, Mhmd. (2006). 'Elm Nfs Al'eam. Dar Almsyrh.
- Alsayaydh, Qdr. (2023). Alqdrh Altnb'eyh Llhsasyh Alan'fealyh Bals'eadh Alnfsyh Walthsyt Walakadymy Lda Tlbh M'eth. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh.
- Alwlydy, 'Ely. (2017). Alyqzh Al'eqlyh W'elaqtha Bals'eadh Alnfsyh Lda Tlbh Jam'eh Almlk Khald. Mjhl Jam'eh Almlk Khald Ll'elwm Altrbwyh: (28), 41-68.
- Alzbn, Mmdwh. (2020). Als'eadh Alnfsyh W'elaqtha Bmstwa Altmwh Lda Tlbh Aljam'eh Alardnyh Almtwq'e Tkhrjhm. Mjhl Aljam'eh Aleslamy Ldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 2(28) P 251-269.
- Ebydy, 'Efra'. (2017). Alshfqh Baldat Lda Tlbh Aljam'eh Fy Dw' B'ed Almtghyrat, Mjhl Al'elwm Alajtma'eyh: 26(26) , 41-55.
- Esma'eyl, Mhmd Almtwly Whlaly 'Emrw 'Ebd Alghny. (2020). Mmarsh Alanshth Altrwyhyh W 'Elaqtha Bals'eadh Alnfsyh Lda Tlab Jam'eh Dmyat. Almjhl Al'elmyh Llrbhyh Albdnyh W Alryadyh: (2020)14, 1-29.
- Fady Smawy, Hsan Shahyn. (2021). Als'eadh Alnfsyh W'elaqtha Bmstwa Altmwh Lda Tlbh Mdars Almlk 'Ebd Allh Althany Ltmyz Fy Alardn. Mjhl Jam'eh Alnjah Llabhath Al'elwm Alensanyh: 35, 7 2021.
- M'eshy, Mhmd .(2016). Al'ewaml Alkhms Alkbra Lshkhsyh W'elaqtha Bkl Mn Als'eadh Walaml Lda Tlbh Aldrasat Al'elya Bjam'eh Jazan. Mjhl Klyh Altrbyh Balzqazyq: 93 , 283-334.
- Mhmd, Ahmd :Bwb'eydh, Mnswr Walsady, Anwr. (2022). Mstwa Als'eadh Alnfsyh Lda 'Eynhen Mn Tlbh Jam'eh Msrath Fy Dw' B'ed Almtghyrat Aldymghrafy. Mjhl Drasat Al'elwm Alensanyh Walajtma'eyh: 2(2), 49 – 66.
- Mhmd, EḡMan. (2023). Ajtrar Alafkar W'elaqth Balt'eatf M'e Aldat Lda 'EḡNh Mn Tlbh Aljam'eh. Mjhl LḡH Aladab Jam'eh AlfḡWm: 15, 287-348.
- Nwfl, Mram Mhmd Shkry. (2019). Alt'eatf Aldaty W'elaqth Bfa'elyh Aldat Lda 'Eynh Mn Kbar Alsn Fy Mhafzh Alkhlyl. Rsalh Majstyr. Jam'eh Alkhlyl, Flstyn.
- Qasm, Amnh W'ebdallh, Shr. (2018). Als'eadh Alnfsyh Fy 'Elaqtha Balmrwnh Alm'erfyh Walthqh Balnfs Lda 'Eynh Mn Tlbh Aldrasat Al'elya Bjam'eh Swhaj. Almjhl Altrbwyh: 53(3),80-145.
- Qasm, Mhmwd. (2018). Als'eadh Alnfsyh Fy 'Elaqtha Balmrwnh Alm'erfyh Walthqh Balnfs Lda 'Eynh Mn Tlbh Aldrasat Al'elya,, Jam'eh Swhaj, Almjhl Altrbwyh: 53.98)
- Sayr, Fysl Khlyf, Aljasr, Mtlq Fars. (2019). Als'eadh Alnfsyh W'elaqtha Btqdyr Aldat Walmrwnh Alm'erfyh Ldy Tlbh Jam'eh Alkwyt. Almjhl Altrbwyh Aldwlyh Almtkhssh Dar Smat Ldrasat Walabhath: 8(12), 47 – 64.
- Sbah 'Eaysh, 'Emr Khlf Alshjyry, Fthy Hmady. (2022). Ahdath Alhyah Alshaqh W'elaqtha Balt'eatf Aldaty Lda Tlbh Aljam'eh Fy Al'eraq Waljza'er (Drash Mqamh). Psychological Science, 33(01a..490 – 476
- Thabt, Hsn Jm'eh. (2021(. Alt'eatf M'e Aldat W'elaqth Balabda'e Walabtkar Lda Tlbh M'eahd Alfnwn Aljmylh. Mjhl Eshraqat Tnmwyh: 27, 438-474.

مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصصي العلوم وتقنية
المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين

Level of Verbal Classroom Interaction for Science and IT Pre-service
Teachers at the University of Nizwa from the Perspective of the
Collaborative Teachers

أفلاح بن أحمد الكندي¹، محمد بن مرزوق الغافري²، هاجر بنت راشد المزروعى³

Aflah bin Ahmed Al-Kindi¹, Muhammad bin Marzouq Al-Ghafri², Hajar bint Rashid Al
Mazrouei³

¹ أستاذ مساعد في مناهج وطرائق التدريس- جامعة نزوى- سلطنة عُمان

^{3,2} مشرف تربوي- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

¹ Assistant Professor in Curriculum and Teaching Methods, University of Nizwa, Sultanate of Oman

^{2,3} Educational Supervisor, Ministry of Education, Sultanate of Oman

¹ aflah.ahmed@unizwa.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/7/13

Revised

مراجعة البحث

2024/6/29

Received

استلام البحث

2024/5/19

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.5>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين

Level of Verbal Classroom Interaction for Science and IT Pre-service Teachers at the University of Nizwa from the Perspective of the Collaborative Teachers

المخلص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلمي ما قبل الخدمة أثناء التدريب الميداني في تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظري المعلم المتعاون. وتكونت عينة الدراسة من (123) معلم متعاون منهم (95) معلم متعاون في مادة العلوم و (28) معلم متعاون في مادة تقنية المعلومات.

المنهجية: استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن مستوى التفاعل الصفّي لدى معلمي ما قبل الخدمة كان متصّداً في محور "كلام المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي".

النتائج: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الثلاثة (كلام المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلبة في الموقف الصفّي، فترة الصمت أو التشويش) تعزى لمتغير التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثاني "كلام المعلم المباشر في الموقف الصفّي" تعزى لمتغير التخصص.

الخلاصة: في ضوء النتائج أوصى الباحثون بمجموعة توصيات منها: تدريب معلمي ما قبل الخدمة على طرح أسئلة تثير تفكير الطلبة، وتشجيع الطلبة على المبادرة بتقديم الأسئلة الإبداعية، بالإضافة إلى زيادة تدريب الطلبة المعلمين في مجال إدارة الفصل والتفاعل الصفّي.

الكلمات المفتاحية: التفاعل اللفظي؛ معلمي ما قبل الخدمة؛ التدريب الميداني؛ جامعة نزوى.

Abstract:

Objectives: The study aimed to identify the level of classroom verbal interaction of pre-service teachers during field training in the disciplines of Science and Information Technology at the University of Nizwa from the perspective of the cooperating teacher. The study sample consisted of (123) cooperating teachers, including 95 in the subject of Science and 28 in the subject of Information Technology.

Methods: The researchers used a descriptive method and employed a questionnaire as the study tool.

Results: The results indicated that there were no statistically significant differences for the three axes (indirect teacher's speech in the classroom situation, students' speech in the classroom situation, and the period of silence or confusion) attributed the specialization variable, and the presence of statistically significant differences in the second dimension, 'direct teacher speech in the classroom' attributable to the specialization variable.

Conclusions: In light of the results, the researchers recommended several measures, including training pre-service teachers to ask questions that provoke students' thinking, encouraging students to take the initiative by submitting creative questions, and increasing training in classroom management and interaction.

Keywords: Verbal interaction; pre-service teachers; field training; University of Nizwa.

المقدمة:

تعد المدرسة مؤسسة تربوية مسؤولة على توفير بيئة نظامية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، على نحو متكامل من أجل مساعدة المتعلم على الاندماج مع مجتمعه الكلي والتكيف معه ولهذا اهتم العلماء بالمدرسة كونها تمثل نظاماً من أنظمة التفاعل الاجتماعي التربوي، يتضمن تفاعلاً اجتماعياً خاصاً بالمتعلم مع معلمه داخل القسم أو خارجه من خلال العمليات التعليمية المختلفة الصفية وغير الصفية.

يُعدّ التفاعل أمراً أساسياً في عمليات التعلم، ويشكل سمةً مميزة لتحقيق التعلم الفعّال في جميع سياقات التعلم. ودافعية الطلبة للتعلم تتأثر بشكل كبير من خلال هذا التفاعل، حيث يعمل على تنشيط عمليات التعلم وتعزيز المشاركة بين المتعلمين، مما ينعكس إيجاباً على نتائج التعلم. ويعتمد هذا التفاعل بشكل كبير على دور المعلم والوقت الذي يخصصه له (Baker, 2010).

وتكمن أهمية المؤسسات التعليمية في أنها ليست المكان الذي يهدف إلى إكساب الطلبة للمعارف المتضمنة في المناهج الدراسية فحسب، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه جميع العناصر المكونة له، ويؤثر بعضهم على بعضهم الآخر، فمن خلال التفاعل اللفظي بين هذه المكونات يستطيع الجميع التعبير عن آرائهم بحرية والاستفادة من أفكار الآخرين والبناء عليها وتطوير الرأي الفردي في حواراتهم (الحربي، 2015).

ويعتبر التفاعل اللفظي داخل المؤسسات التعليمية مظهراً من مظاهر التعلم، ويشير القذافي (2010) إلى أن التفاعل اللفظي يعد من أهم أنواع التفاعلات داخل الغرفة الدراسية ومكوناتها، إذ أنها تتكون من مجموعة من العناصر أهمها أن الموقف التعليمي في الغرفة الدراسية يشتمل على المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية وأهداف التعليم والتي تشكل مجاًلاً واسعاً للملاحظة والوصف والتحليل، والسلوك اللفظي هو السلوك السائد داخل غرفة الدراسة يتخلله بعض الفترات (لحظات الصمت والفوضى).

وأكدت العديد من الدراسات والبحوث على أن مهارات التفاعل اللفظي أدت إلى رفع مستوى العملية التعليمية وأن على المعلم أن ينمي قدراته في هذه المهارة من خلال التدريب والتطوير الذاتي، والتواصل اللفظي يكون أكثر إحكاماً وتدريباً في عملية التعلم التربوي، لإمكانية تعديل موقف الاتصال واختيار أفضل طريقة (أشتيوه وربي، 2010).

ويشير حمدانة وعبيدات (2012) إلى أن التدريس وسيلة اتصال وتفاهم بين طرفين بمعنى وجود مرسل ومستقبل بطريقه معينة فلا يمكن القول إن معلماً يقوم بعملية التدريس بشكل ناجح إذا لم يكن هنالك من يتعلم منه ويتفاعل معه ويحصل نوع من التواصل اللفظي، ويضيف ربيع والدليهي (2009) أن العملية التعليمية غير فعالة دون أن تحقق التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه بشكل فعال، وأن المعلم الذي لا يتقن مهارة التفاعل اللفظي في العملية التعليمية سوف يواجه صعوبة كبيرة في إيصال المعلومة للطلّبة.

وتعتبر عملية تقويم أداء المعلمين من أهم العمليات الحيوية، لتأثيرها المباشر على مخرجات العملية التعليمية، وأن ذلك يتم من خلال تقويم قدرتهم على توفير مناخ صفّي باعث على الإنجاز في ظروف محفزة على الانخراط في العملية التعليمية التعلمية، وأن أهم متطلبات المناخ الصفّي المحفز هو قدرة المعلم على التفاعل المنتج، وخصوصاً منه التفاعل اللفظي.

مشكلة الدراسة:

تعد متابعة الطالب المعلم أثناء الفترة التدريبية من الضرورة حيث يتم معالجة جوانب القصور التي تظهر في أدائه، وتشير الجهوية (2009) إلى أن تحليل مستوى مهارة التفاعل اللفظي لديه من أهم الجوانب التي تحتاج للمتابعة، وفي حالة وجود أي قصور في تحليل مستوى مهارة التفاعل اللفظي لدى الطالب المعلم سيؤثر ذلك على الاتجاهات التي يكتسبها في هذه المهارة.

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تدريب الطالب المعلم على مهارة التفاعل اللفظي، حيث أوصت دراسة الحارثي (2010) إلى ضرورة تدريب معلمي الرياضيات قبل الخدمة أو في أثناءها على تحليل أنماط التفاعل اللفظي، وجعل تحليل أنماط التفاعل اللفظي من ضمن تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات. ودراسة عبد الرزاق (2015) التي أوصت إلى ضرورة تدريب المعلمين على تحليل أنماط التفاعل اللفظي واستخدامه كأحد أساليب التقويم. ودراسة البلوشي وعبد الحميد (2018) التي أوصت ببناء أساليب تدريبية قائمة على التفاعل اللفظي، ويشير الأسدي (2014) إلى أهمية امتلاك المعلمين لمهارات التفاعل اللفظي ويعدّها بمثابة مهارة أساسية تقع في المقام الأول على عاتق المعلمين كونهم الحلقة الأساسية في عملية التعليم وإيصال المعلومات بطريقة يسيرة وواضحة إلى أذهان الطلبة.

ولأهمية التواصل اللفظي خصوصاً والتواصل بأنواعه عموماً اهتمت جامعة نزوى بتخصيص مقرر لطلّبة دبلوم التأهيل التربوي تحت مسمى التفاعل الصفّي، وكان لابد أن ندرس الانعكاسات الميدانية بطريقة أو بأخرى من خلال متابعة معلّمي ما قبل الخدمة في تطبيق المهارات التي تعرضوا لها في التعليم الجامعي.

وفي الواقع العماني لا تظهر دراسة اهتمت بمستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي ما قبل الخدمة -في حدود علم الباحثين- لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي ما قبل الخدمة تخصصي العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلم المتعاون.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لمعلمي ما قبل الخدمة بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

- معرفة مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لمعلمي ما قبل الخدمة بجامعة نزوى في تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون.
- معرفة الاختلافات بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين النظري ولعملي كما يظهر أدناه:

الأهمية النظرية:

- توضيح مستوى التفاعل اللفظي الصفّي بين الطالب المعلم تخصص العلوم وتقنية المعلومات والطالب في المدرسة وأثره على العملية التعليمية.
- تقدم الدراسة مادة نظرية متكاملة حول مفهوم التفاعل اللفظي وطرق قياسه.

الأهمية العملية:

- مساعدة المعلم المتعاون في تقييم التفاعل اللفظي الصفّي للطالب المعلم.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تدريب طلبة التربية العملية بجامعة نزوى وتطبيق أسلوب تحليل التفاعل اللفظي الصفّي لتحسين عملية التدريس.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود وهي على النحو التالي:

- الحدود الموضوعية: التفاعل اللفظي الصفّي.
- الحدود المكانية: المدارس المتعاونة مع جامعة نزوى في المحافظات التالية:
- محافظة الظاهرة، محافظة الداخلية، محافظة مسقط، محافظة البريمي، محافظة الشرقية جنوب، محافظة الباطنة شمال.
- الحدود الزمانية: ربيع 2023.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

• مفهوم التفاعل اللفظي الصفّي:

عرف الهادي (2009) التواصل اللفظي في غرفة الصف بأنه "التواصل الذي تستخدم فيه اللغة الشفهية والأصوات المعبرة عن الأفكار والمعارف التي يراد نقلها إلى المستقبل، وهو الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ" (ص.27). وعرفه رضوان (2012) بأنه "الاتصال الذي تستخدم فيه التصرفات والإشارات وتعبيرات الوجه والصور وكلها رموز لمعان معينة. وكثيراً ما تؤدي الإشارة دوراً في نقل الفكرة أو توصيل الإحساس وقد تدعم التعبير الشفهي" (ص.38). كما عرفه الدلبي (2018) بأنه "إحدى المهارات التي تعتمد على اللغة اللفظية المنطوقة في عملية التواصل مع الآخرين، ويشتمل على مهارتين أساسيتين، أولها: مهارة القدرة على التحدث التي تعني قدرته على الكلام والمخاطبة مع الآخرين بطريقة واضحة دون أن يكون هناك اضطراب في الكلام، مثل: التأتأة. وثانيًا: مهارة القدرة على التعبير اللفظي، يقصد بها القدرة على اختيار واستخدام الكلمات الصحيحة التي تناسب الموقف" (ص.25). ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه التبادل الكلامي داخل الصف: يشمل جميع الأحاديث والنقاشات التي تحدث بين الطالب المعلم (تخصص العلوم وتقنية المعلومات) وطلاب المدرسة خلال الحصص الدراسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يعد الاتصال ضرورة حيوية لا غنى عنه للأفراد والجماعات والمؤسسات، فهو العملية التي يتم من خلالها تبادل الفهم والتفاعل بين البشرية، وهو الوسيلة التي تنقل بواسطتها المعاني والأفكار من إنسان إلى آخر، أو من جماعة إلى أخرى. فهو يتضمن نقلًا وتلقيًا لمعان وحقائق وآراء وأفكار ومشاعر وأحاسيس، وذلك عبر رموز متفق عليها، يرسلها شخص إلى آخر وجماعة إلى أخرى (الزكي، 2013).

ولأن التواصل حسب أبو المعاطي (2018) هو الممارسة الفعلية للغة، فهو أداة نقل الأفكار والأحاسيس، وتحقيق التواصل وتبادل الأفكار، فإن للمعلم دور أساسي في إتقان مهارات التواصل والتعلم بينه وبين طلابه وكما يذكر عبيد (2016) أن على المعلم أن يتفهم طبيعة طلابه بحيث يستطيع أن يكون علاقة تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرات بشكل إيجابي، ويسهم بفعالية من خلال التواصل الناجح في بناء شخصية الطالب (عبيد، 2016). وتعد مهارة إقامة التواصل بين معلم المدرسة وطلابه من الأساليب الاجتماعية الدقيقة والحساسة، حيث تتطلب من مدرس المدرسة اختراق نفسية الطالب من أجل فهم مشاعره وتقبل شغفه من أجل الاستجابة لها، وبالتالي يجب على مدرس المدرسة اتباع استراتيجيات مهمة للحصول على هذه المهارة (الخطيب و عبد الهادي والدخيل والعقول، 2013)

ويمكن أن نوضح أهمية التفاعل اللفظي الصفّي على التحصيل الدراسي ورفع دافعية الطلبة من خلال ما ذكره القذافي (2010) بأنه يسهم في إثارة اهتمام المتعلمين ودفعهم للتعليم، ويسود من خلاله الممارسات الديمقراطية، والاتجاهات الإيجابية نحو المعلم، كما أنه يعزز دور المعلم كقائد تربوي في الفصل، و يكون اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة الدراسية، بل ونحو زملائهم وينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، ويرفع من مستوى تحصيل المتعلمين، ويقوى تعلمهم من خلال قيام المعلمين بشرح بعض النقاط للمتعلمين الأقل قدرة منهم، إضافة إلى أنه ينمي مهارات التحدث والاستماع لدى المعلم والمتعلمين معاً، ويقدم خبرة جيدة تسهم في تنظيم أفكار المعلم والمتعلمين.

ويضيف المحيسن (2016) بأن التفاعل الصفّي اللفظي يمد المعلمين بأداة للملاحظة تساعد على فهم العالم المعقد (عالم التدريس) وتحليله في الفصل، كما أنه يفيد بالتنبؤ بمخرجات التعليم وفي تحسين العملية التعليمية، وكذلك يساعد المعلمين على كيفية ضبط سلوكهم التدريسي اللفظي، ومن خلال مستوى التفاعل يمكن معرفة مدى نجاح العملية التعليمية ومدى إسهام المعلم في توفير جو اجتماعي، والتدريب عليه ومتابعة تطبيقه يساهم في تزويد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها باتجاهات إيجابية نحو مجال سلوكيات التدريس وترقية أساليبهم التدريسية مما سبق يمكن استخلاص أن للتفاعل اللفظي أهمية كبيرة في الموقف التعليمي، سواء للطلاب أو للمعلم، فمن خلاله يتمكن المعلم من تشخيص المشكلات التي تعترض الطلبة، والاهتمام به سبيل لتنمية مهارات التفاعل عموماً، وبالنسبة للطلاب فالاهتمام بالتفاعل يؤدي إلى زيادة ثقة الطالب في نفسه، من خلال تعزيز سلوكه الإيجابي في المواقف الصفية.

أولاً: التفاعل اللفظي في العملية التعليمية:

يعد التفاعل اللفظي من أهم أدوار المعلم حيث يستطيع المعلم تنظيم هذا الدور بالأسلوب السليم الذي يزيد من مشاركة وتفاعل الطلاب، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يشرك جل طلبته إن لم يكن جميعهم في الموقف الصفّي، عندها سيكون الحكم على أداء هذا المعلم وحصلته بالنجاح (المساعد، 2012).

ويرى الحريري (2010) أن التفاعل الصفّي حالة داخلية تنشأ لدى الفرد وتحفزه على الانتباه للموقف الصفّي، وعلى المعلم تهيئة بيئة تعليمية مشجعة للتفاعل اللفظي سواء بينه وبين طلبته أو بين الطلبة بعضهم بعضاً، وهذا من شأنه أن يكشف عن مواهب وميول واتجاهات الطلبة.

أنماط التفاعل اللفظي:

يرد الأدب التربوي جملة من الأنماط المرتبطة بالتفاعل اللفظي، ويمكن أن نوجزها في الآتي:

1. نمط وحيد الاتجاه:

في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفاً سلبيّاً بينما يتخذ المعلم موقفاً إيجابياً ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس (المساعد، 2012). ويتصف هذا النمط بما يلي:

- إنه أقل أنماط التفاعل الصفّي من حيث الفاعلية.
- إن موقف الطلاب في هذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة.
- إن موقف المعلم في هذا النمط إيجابياً.
- إن هذا النمط يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس.
- إن حصيلة التعلم التي تتم في هذا النمط عند الطالب تتركز حول الحقائق والمعارف. (الخطيب وآخرون ، 2013)

2. نمط ثنائي الاتجاه:

وهذا النمط يترك مجالاً للطلبة؛ ليتفاعلوا مع بعضهم البعض، ويتبادلوا الخبرات التعليمية بينهم بتوجيه من المعلم، ويسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، والتدرب على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة ومناقشتها فيما بينهم ومع معلمهم (الحرباوي، 2011).

3. نمط ثلاثي الاتجاهات:

في هذا النمط يتيح المعلم الفرصة لتبادل الخبرات بينه وبين الطلبة، وفي هذه الحالة يصبح المعلم ليس هو المصدر الوحيد للمعلومة وإنما يشرك الطلاب في إيصال المعلومة وتبادل الخبرات (العشي، 2008).

التفاعل اللفظي الصفّي في مادة العلوم وتقنية المعلومات:

يجب على المعلم تنوع أساليب التدريس وعدم اقتصره على نظام تعليمي واحد فقط، بل يجب عليه تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات وتوجهات طلابه. ذلك لأن المشاركة والمنافسة من أكبر مسببات التحفيز، فتغيير المعلم في الأنشطة ومستوياتها، وإثارة الطلبة بأسئلة التحدي يساعدهم على التركيز والتفاعل في جميع المواقف سواء كانت شفوية أو كتابية.

ويقوم المعلم بتغيير الأنشطة بهدف تحفيز طلابه من وقت لآخر. من خلال طرح الأسئلة المثيرة وحثهم على التركيز والتفاعل في المواقف التعليمية المختلفة، ويجب أن يقوم المعلم بتلخيص المهام بصورة واضحة من خلال العبارات المناسبة والموجزة بحيث يستطيع الطالب احتواء الأفكار والتعامل معها عند الطلب (حسن، 2017).

يتواجد في غرفة الصف في العادة من ثلاثين إلى أربعين طالبًا يعملون معًا تحت قيادة معلم. ولذلك ممكن اعتبارهم مجتمعًا صغيرًا. وتوجد بينهم مجموعة من الاختلافات الاجتماعية لذلك يعانون من مشاكل اتصالهم وتفاهمهم مع بعضهم كذلك فإن مشكلة الاتصال بين المعلم والطلبة يمكن اعتبارها المشكلة الرئيسة في غرفة الصف. فالمعلم يتكلم إلى الطلاب أو يطرح الأسئلة عليهم ليجيبوا عنها. والمعلم يكتب على السبورة والتلاميذ ينقلون أو يترننون تمرينًا يعتمد على ما كتب، المعلم يرقب ويصحح التمارين، والتلاميذ يتصلون بالمعلم عن طريق ما كتب، وفي بعض الحالات يصحح التلاميذ لبعضهم البعض (الخطيب وآخرون، 2013). وعلى المعلم أن يمتلك المهارات التالية لتحقيق التواصل اللفظي الجيد:

- التنظيم: المعلومات الشفوية واللفظية المنظمة جيدًا من حيث موقعها في بداية الرسالة اللفظية أو نهايتها هي العامل الحاسم في اكتسابها بشكل أفضل.
- السلامة اللغوية: يتم تعلم الرسائل اللغوية التي لا تحتوي على أخطاء لغوية وذات الأقوال قوية بشكل غير عادي وبسهولة أكبر.
- الوضوح: كلما كانت الرسالة اللفظية أكثر وضوحًا، كان محتواها أكثر مباشرة وسهولة في التعلم (العياصرة، 2013).
- القدرة على قبول والتعبير عن التعبيرات الحسية والعواطف التي يعبر عنها الطالب.
- القدرة على ربط التعبير الحسي بالأفكار ووجهات النظر.
- القدرة على تلخيص الأفكار المقدمة في مناقشات المجموعة واستخلاص استنتاجاتها.
- القدرة على تشجيع جميع أنواع التواصل، مثل المناقشات والأسئلة وتبادل الآراء.
- القدرة على طرح الأسئلة على الطلاب دون التسبب في إحراج أو وضعهم في موقف دفاعي.
- القدرة على استخدام النقد البناء دون الإضرار بمشاعر الشخص المنتقد (الحري، 2010).

الدراسات السابقة:

- أظهرت دراسة (Hasan, 2022) التي هدفت إلى تحليل التفاعلات اللفظية لطلاب الصف الثامن، من خلال تحليل التفاعلات اللفظية بين المعلمين والطلاب في الصف الثامن في مدرسة إس إم بي نيجيري بأندونيسيا. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الباحثون تسجيلات مقاطع الفيديو وقائمة البيانات كأدوات للدراسة، حيث تم اختيار (10) طلاب من الصف الثامن في مدرسة إس إم بي نيجيري كموضوعات للبحث. أظهرت النتائج أن المعلم هو المسيطر في الموقف الصفّي، كما أن طرح المعلم للأسئلة والانتقاد وتبرير السلطة هي الأكثر تكرارًا. وفي فئة الطلاب، كان الأكثر سيطرة هو استجابة الطالب في الحديث. في هذا السياق، يقيم الباحثون أن هناك نقصًا في التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلاب، وعلاوة على ذلك، يعاني الطلاب أحيانًا من الالتباس وصعوبة في التفاعل اللفظي الصحيح.
- وأجرى عبدة (2021) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو مقرر النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهرى، حيث تكونت عينة الدراسة من (53) طالبًا من طلاب الصف الأول ثانوي بأحد المعاهد الثانوية الأزهرية بمنطقة كفر الشيخ الأزهرية وقد استغرقت الدراسة فصلًا دراسيًا كاملاً، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لتدوين درجات الطلاب في اختبار مهارات الضبط الشفهي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار ومقياس الاتجاه وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
- وهدفت دراسة مشطر (2021) إلى التعرف على نمط التواصل البيداغوجي السائد في الفصل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط السنة الثانية- من خلال المقارنة بين تعليمية مادة الرياضيات وتعليمية مادة اللغة العربية باستخدام شبكة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي، وهي أداة لجمع البيانات تقوم على الملاحظة المباشرة لفعل التدريس وعد السلوك اللفظي للأستاذ والتلاميذ وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: -نمط التفاعل الصفّي السائد في مادة الرياضيات كان غير مباشرًا وحسب فلاندرز يسود هذا النمط لما تكون الأهداف التعليمية غامضة والمهام المطلوب من التلميذ إنجازها ملتبسة، ومنه نستنتج أن طبيعة الخطاب التواصل البيداغوجي في مادة الرياضيات ديمقراطي. - نمط التفاعل الصفّي السائد في مادة اللغة العربية كان مباشرًا وحسب فلاندرز يسود هذا النمط عندما تكون تصورات المتعلمين عن الأهداف التعليمية واضحة ومنه نستنتج أن طبيعة الخطاب التواصل البيداغوجي في مادة اللغة العربية سلطوي.

- دراسة (Javiera, 2020) كان الهدف من الدراسة هو استكشاف خصائص التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية في مدرستين تشيليتين في سانتياغو، وتم اختيار الصف الرابع في هاتين المدرستين كعينة للدراسة حيث تميز هؤلاء الطلاب بالتباين في خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وتم فحص التفاعل بين المعلم والتلاميذ من خلال أداة تحليل التفاعل الاجتماعي والثقافي، وقد أظهرت النتائج أن التفاعل اللفظي مع الطلبة ذو خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة تميل إلى أن تكون أكثر واقعية، كما اتسم التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه بسيادة الأسئلة المغلقة، وقد أشار الباحث في توصياته إلى ضرورة اعتراف المعلمين بالخصائص اللغوية للطلّبة ذو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة من أجل تعزيز تفاعل لفظي هادف في الفصل الدراسي.
- وفي دراسة أبوعقيل (2020) التي هدفت إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطلاب معلم الرياضيات، وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين، تكونت العينة من (153) طالبًا وطالبة، اختيرت بالطريقة العنقودية العشوائية وعينة من مدرّسهم بلغت (21) معلمًا ومعلمة، وقد طبق الباحث أداة الملاحظة لفلاندرز ومقياس الأداء التدريسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي جاء بدرجة عالية، وقد ارتفعت نسبة كلام المعلم لتصل إلى (74%)، ونسبة كلام الطالب (27%)، ونسبة الصمت والفوضى (22%)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.
- وقد هدفت الدراسة التي أجراها (Purwanto, et al, 2019) إلى وصف التفاعل اللفظي للطلّبة من خلال الأنشطة المعرفية التي تتكون من الأنشطة الإجرائية والأنشطة التي تتعلق بالاستكشاف في حل المشكلات الهندسية، وقد شملت عينة الدراسة طلاب الصف الثامن من مدرسة جونيور الثانوية حيث تم اختيار ثلاث طلاب من ذوي الكفاءة العالية وطلّبين من ذوي الكفاءة المتوسطة، وتم جمع البيانات بأداة المقابلة من خلال تسجيل فيديو وتم إجراؤها في شكل نصوص حوارية، وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب نقلوا أفكارهم إلى أقرانهم دون جدل مع بعضهم البعض، كذلك استجاب الطلاب لبعض الأفكار والمقترحات بين الأفراد كما دافع الطلاب عن أفكار واجابات بعضهم البعض بحيث أثارت مناقشة جماعية.
- وفي دراسة (Minalla, 2018) التي هدفت بشكل أساسي إلى دراسة إمكانية استخدام Whatsup Group في تعزيز التفاعل اللفظي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وكان مجتمع الدراسة هم طلاب جامعيون سعوديون في السنة الأولى، وكانت العينة المختارة تتكون من ثلاثين طالب من جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة (15 طالب) والمجموعة التجريبية (15 طالب). وقد استخدم الباحث الاختبار القبلي والبعدي واستبيان. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الذين خضعوا للرسائل الصوتية في Whatsup Group تفوقوا بشكل كبير على أولئك الذين خضعوا للرسائل النصية على نفس البرنامج، وبالتالي يوصي الباحث باستخدام الرسائل الصوتية على Whatsup Group كأسلوب فعال في تعزيز التفاعل اللفظي لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية خارج حدود الفصل الدراسي.
- ويناقش البحث الذي أجراه البلوشي وعبد الحميد (2018) التفاعل اللفظي في العملية التدريسية في مدارس التعليم الأساسي، في ضوء تفاعل المعلمين مع الطلاب، وتأثيره على المخرجات التربوية، وقد تكونت العينة من (8) من معلمي مواد مختلفة وطلّبتهم البالغ عددهم (560) طالب من مدرسة الإمام أحمد بن سعيد بمحافظة الباطنة شمال في سلطنة عمان. ووفق المنهج الوصفي وظف الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم وطلّبه في الصف. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الحديث المباشر وغير المباشر للمعلم (69%) وهو أعلى من النسبة المحددة بـ (67%)، كذلك عدم مراعاة المعلم لمشاعر الطلبة، وقد أشارت النتائج أيضًا استعمال أفكار وإجابات الطلبة (10.5%)، وهي أعلى من النسبة المحددة بـ (10%). وقد كان من التوصيات التي تطرق لها البحث هو بناء أساليب تدريبية قائمة على التفاعل اللفظي.
- وفي الدراسة التي أجراها عبدالرازق (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية عند الطلبة الثانويين تبعًا لأنماط التفاعل اللفظي السائد، وقد حدد الباحث ثانوية بحيرة قرار بمدينة الرمثي بولاية تلمسان كمجتمع للدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبلغت (100) طالب وطالبة، واستخدم الباحث أداة الملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي، والأداة من إعداد الباحث إسماعيل صالح الفراقم ببنائها من خلال خبراته الميدانية كأدوات فلاندرز وأميدون وغيرهم، وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين نمط التفاعل اللفظي والصحة النفسية. ويُفسر ذلك بأن التفاعل اللفظي الإيجابي أو الأسلوب غير المباشر في طرح المعلومة يعطي فرصة للمعلم في تقبل مشاعر طلابه وبالتالي تقبل أفكارهم، كما أن الأسلوب المباشر في طريقة التدريس تقيد حرية الطالب في التفاعل والمشاركة في الصف. وكان من ضمن التوصيات التي أشار إليها الباحث ضرورة تدريب المعلمين على تحليل أنماط التفاعل اللفظي واستخدامه كأحد أساليب التقييم.
- وقد سعت الدراسة التي أجراها الحارثي (2010) إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل الحجرة الصفية وإيجاد العلاقة بين أنماط التفاعل اللفظي وتحصيل الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمًا من معلمي الرياضيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مستخدمًا بطاقة فلاندرز لرصد أنماط التفاعل اللفظي. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن المعلم ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي حيث بلغت نسبة كلام المعلم (71.5%)، ونسبة كلام الطالب (14.7%)، ونسبة الصمت أو الفوضى بلغت (13.8%)، أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التكرارات لدرجة استخدام المدح والتشجيع ومجال تقبل الأفكار ومجال النقد والتوبيخ ومجال مبادرة الطلاب ومجال الاضطراب في مجالات التفاعل اللفظي لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

- وهدفت دراسة الحمداني (2006) إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي حيث استخدم الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفّي وبلغت عينة الدراسة عشرين معلمة (10 تخصص تاريخ، 10 تخصص جغرافيا) في مدارس التعليم الأساسي (هـ-10) بمديرية التربية والتعليم لمنطقة الباطنة جنوب، وبينت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في نسبة كلام المعلم والنسب القياسية لفلاندرز مما يعني أن المعلم ما زال هو المسيطر على الموقف التعليمي كما أشارت النتائج أيضًا إلى أنه لا توجد فروق في أنماط التفاعل اللفظي تعزى إلى متغير التخصص (تاريخ - جغرافيا). كذلك هيمن الأسلوب المباشر على الأسلوب غير المباشر في الموقف التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع حيث هدفت دراسة عبدة (2021) إلى تنمية مهارات الضبط الشفهي، وهدفت دراسة Javiera (2020) إلى استكشاف خصائص التفاعل اللفظي في الفصول الدراسية، و دراسة أبوعقيل (2020) التي هدفت إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطالب معلم الرياضيات، وقد هدفت الدراسة التي أجراها Purwanto et al (2019) إلى وصف التفاعل اللفظي للطلبة، وفي دراسة Minalla (2018) التي هدفت بشكل أساسي إلى دراسة إمكانية استخدام Whatsup Group في تعزيز التفاعل اللفظي، وفي دراسة البلوشي وعبد الحميد (2018) إلى دراسة التفاعل اللفظي في العملية التدريسية في مدارس التعليم الأساسي، ودراسة عبدالرازق (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية عند الطلبة الثانويين تبعًا لأنماط التفاعل اللفظي السائد، ودراسة الحارثي (2010) التي هدفت إلى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل الحجرة الصفية، و دراسة الحمداني (2006) التي هدفت إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي. كذلك تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة وهي الطلاب الجامعيون، حيث هدفت دراسة أبوعقيل (2020) إلى تقصي نسب التفاعل اللفظي الصفّي لطالب معلم الرياضيات، و دراسة Minalla (2018) والتي استهدفت طلاب جامعيون سعوديون في السنة الأولى. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المنهجية المتبعة في البحث حيث أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي والدراسة الحالية هي دراسة وصفية، ومن أوجه الاختلاف أيضًا حجم عينة الدراسة ونوعها. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية في الجانب النظري والتعرف على المصادر والمراجع بالإضافة إلى معرفة المنهجية المتبعة في مجال التفاعل اللفظي الصفّي، والأدوات البحثية المستخدمة لقياس المتغيرات بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية لقياس متغيرات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينته:

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين المتعاونين في تخصص العلوم وتقنية المعلومات، والذين يظهرهم الجدول الآتي:

جدول (1): مجتمع الدراسة

المحافظة	عدد المعلمين المتعاونين في مادة العلوم	عدد المعلمين المتعاونين في مادة تقنية المعلومات
الظاهرة	17	3
الداخلية	45	10
مسقط	26	5
البريمي	1	3
الشرقية جنوب	8	1
الباطنة شمال	لا يوجد	10
الباطنة جنوب	17	10
الشرقية شمال	7	لا يوجد
المجموع	121	42

العينة:

المعلمين المتعاونين تخصص العلوم وتقنية المعلومات بجامعة نزوى.

جدول (2): عينة الدراسة

المتغيرات	العدد	النسبة (%)
تخصص		
تقنية المعلومات	28	23
علوم	95	77
المجموع	123	100

أداة الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام الاستبيان كأداة لقياس ما وضعت من أجله من أهداف من خلال أربعة محاور وهي: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم، فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك، وقد استفادت الدراسة من أداة فلاندر بشكل رئيس كما وردت في الأدب التربوي مثل أبو عقيل، أبراهيم (2020) و الحارثي، طلال حسين. (2010).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الاستبيان حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي لطلاب التربية العملية بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلم المتعاون تم عرض الاستبانة في صورته الأولية على (12) من المحكمين الخبراء والمختصين بالإشراف التربوي وبناء على آرائهم تم تطوير وتعديل ما يلزم من محتوى الأداة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة وثباتها:

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الاجمالية للمحور الذي تنسب إليه العبارة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون لمحاور أداة الدراسة

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي		
1 يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة.	.670**	.000
2 يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم.	.634**	.000
3 يستمع لأفكار طلبته ويتقبلها.	.674**	.000
4 يطرح أسئلة على الطلبة للوصول للمعرفة السابقة.	.718**	.000
5 يتقبل الأعذار التي تصدر من الطلبة.	.800**	.000
6 يستخدم أساليب تعزيز لفظية متنوعة.	.791**	.000
7 يعبر عن تقبله بما يشعر به الطلبة.	.800**	.000
8 يقدم المدرب عبارات تخفف التوتر عن الطلبة.	.774**	.000
9 يعطي أفكاراً توضيحية عن الأسئلة التي يطرحها.	.814**	.000
10 يعرض أمثلة من البيئة المحلية ترتبط بموضوع الدرس.	.834**	.000
11 يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة.	.818**	.000
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي		
1 يقدم معلومات عن موضوع الدرس.	.717**	.000
2 يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة.	.760**	.000
3 يوضح لطلبه الإجراءات التي سوف يتبعها في تقديم الدرس.	.812**	.000
4 يوضح العلاقة بين موضوع الدرس وبينه الطالب.	.756**	.000
5 يوضح آرائه حول محتوى الدرس.	.763**	.000
6 يقدم توجيهات يطلب فيها تعديل أو تغيير سلوك معين.	.844**	.000
7 يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب.	.816**	.000
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم		
1 يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم.	.700**	.000
2 يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم.	.707**	.000
3 يبادر بعض الطلبة بالإجابة عن بعض الأسئلة من تلقاء أنفسهم.	.773**	.000
4 يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها.	.716**	.000
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك		
1 يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة.	.873**	.000
2 تحدث فترات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي.	.895**	.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يظهر من جدول (3) أن معاملات الارتباط للعبارات والدرجة الاجمالية في كل المحاور جاءت دالة إحصائياً حيث تراوحت بين (0.634) و (0.895) مما يعني أن درجة صدق الاتساق الداخلي للمحاور والعبارات عالية.

ثبات الأداة:

تم قياس الثبات الداخلي بين فقرات الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث تم قياسه بين جميع فقرات هذه الدراسة -24 فقرة- وجدول (4) يوضح ذلك.

أما داخليًا لكل محور من محاور الدراسة فنجد أن عناصر المحور الأول وعناصر المحور الثاني لديها ثبات عالي جدًا كذلك، ولكن بالنسبة للمحورين الثالث والرابعة فإن قيمة معامل ألفا كرونباخ انخفضت وبشكل كبير جدًا، حيث إنها كانت مقبولة نوعًا ما.

جدول (4): قياس الثبات الداخلي		
المحور	عدد العناصر	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	11	0.93
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	7	0.90
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	4	0.69
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش أو الارتباك	2	0.72
جميع المحاور	24	0.92

ويظهر الجدول أعلاه، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.92) وهي قيمة تثبت مدى قوة الثبات الداخلي بين عناصر هذه الدراسة، بينما تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ داخل المحاور بين (0.69) إلى (0.92).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق استجابة عينة الدراسة حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، حسب محاور الأداة والأداة ككل. واعتمد الباحثون معيار الحكم على درجة التقدير وفق التالي:

(1.78-1) ضعيف جدًا

(2.59 -1.80) ضعيف

(3.39 -2.60) متوسط

(4.19 -3.40) عال

(5 -4.20) عال جدًا

وبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مستوى التفاعل اللفظي الصفّي في التدريب الميداني لطلبة التربية العملية بجامعة نزوى تخصص العلوم وتقنية المعلومات من وجهة نظر المعلم المتعاون حسب محاور الدراسة والأداة ككل.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور				
ترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	4.30	0.57	عال جدًا
2	المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	4.17	0.55	عال
3	المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	4.13	0.67	عال
4	المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك	2.49	0.97	متوسط
		3.77	0.69	

ويظهر من الجدول أعلاه أن المحور الأول المتعلق بكلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي جاء في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.30) وانحراف معياري (0.57) وبتقدير عال جدًا، جاء بعده المحور الثالث المتعلق بكلام الطلاب في الموقف الصفّي الذي يدرسه الطالب المعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري (0.55) وبتقدير عالٍ، وجاء المحور الثاني في المرتبة الثالثة والمتعلق بكلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وانحراف معياري (0.67) وبتقدير عالٍ أيضًا، فيما جاء المحور الرابع في المرتبة الأخيرة والمتعلق بفترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك بمتوسط حسابي بلغ (2.49) وانحراف معياري (0.97) وبتقدير متوسط. وبلغ المتوسط العام للأداة (3.77) بانحراف معياري عام (0.69).

المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي

جدول (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة.	4.43	0.69	عال جدًا
2	يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم.	4.42	0.63	عال جدًا
3	يستمتع لأفكار طلبته ويتقبلها.	4.35	0.75	عال جدًا
4	يطرح أسئلة على الطلبة للوصول للمعرفة السابقة.	4.34	0.71	عال جدًا
5	يتقبل الأعذار التي تصدر من الطلبة.	4.32	0.62	عال جدًا
6	يستخدم أساليب تعزيز لفظية متنوعة.	4.31	0.79	عال جدًا
7	يعبر عن تقبله بما يشعر به الطلبة.	4.26	0.76	عال جدًا
8	يقدم المتدرب عبارات تخفف التوتر عن الطلبة.	4.25	0.84	عال جدًا
9	يعطي أفكارًا توضيحية عن الأسئلة التي يطرحها.	4.25	0.77	عال جدًا
10	يعرض أمثلة من البيئة المحلية ترتبط بموضوع الدرس.	4.24	0.86	عال جدًا
11	يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة.	4.12	0.82	عال
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي		4.30	0.57	عال جدًا

يظهر جدول (6) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري لفقرات المحور الأول حيث بلغ المتوسط العام (4.30) بانحراف معياري (0.57) بدرجة تقدير عال جدًا، وجاءت كل العبارات بتقدير عال جدًا، ما عدا عبارة واحدة، حيث جاءت الفقرة "يقدم الطالب المعلم عبارات المدح والتشجيع للطلبة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.43) بانحراف معياري (0.69) جاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة "يعترف بأن للطلبة حق التعبير عن شعورهم" وبمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.63)، وجاءت الفقرة "يستمتع لأفكار طلبته ويتقبلها" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.75). ويمكن أن يعزى تصدر هذه العبارات لتزامن التدريب مع مقرر التفاعل الصفّي الذي يتعرض له الطالب المعلم، وبالتالي يحاول تطبيق ما درسه في ميدان التدريب، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وانحراف معياري (0.82)، ويتقدير عال وبممكن تفسير تأخر هذه العبارة لكونها تحتاج من الطالب المعلم بعض الخبرة في بناء الأسئلة ذات القدرات العليا، وهي لا تنفي وجود المهارة لديهم.

المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يقدم معلومات عن موضوع الدرس.	4.45	0.71	عال جدًا
2	يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة.	4.25	0.77	عال جدًا
3	يوضح لطلبه الإجراءات التي سوف يتبعها في تقديم الدرس.	4.16	0.82	عال
4	يوضح العلاقة بين موضوع الدرس وبينه الطالب.	4.06	0.86	عال
5	يوضح آرائه حول محتوى الدرس.	4.05	0.93	عال
6	يقدم توجيهات يطلب فيها تعديل أو تغيير سلوك معين.	4.03	0.87	عال
7	يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب.	3.88	1.00	عال
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي		4.13	0.67	عال

يظهر جدول (7) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني حيث بلغ المتوسط العام (4.13) بانحراف معياري (0.67) بدرجة تقدير عال، حيث جاءت الفقرة "يقدم معلومات عن موضوع الدرس" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) بانحراف معياري (0.71) ويتقدير عال جدًا وجاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة "يطلب من الطلبة أداء أعمال معينة" وبمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.77) وتقدر عال جدًا، ويمكن تفسير ذلك باعتبار أن هذه العبارات من صميم عمل المعلم والمتعلقة بالتدريس وقد تعرض لها الطالب المعلم في بعض المقررات الدراسية مثل طرائق التدريس والمناهج والتدريس، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة "يقوم بتوجيه عبارات النقد لتغيير سلوك طلبته في الاتجاه المطلوب." بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وانحراف معياري (1.00)، ويتقدير عال ويمكن تفسير تأخر هذه العبارة لزيادة وعي الطالب المعلم بأسلوب النقد حيث يتم إرشاد معلّمي ما قبل الخدمة في برامج الإعداد بالتركيز على الجوانب الإيجابية في الطلبة وتشجيعهم والابتعاد عن التوبيخ خلال تقديم الملاحظات.

المحور الثالث: كلام الطلبة في الموقف الصفّي الذي ينفذه الطالب المعلم

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم.	4.42	0.68	عال جداً
2	يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم.	4.41	0.61	عال جداً
3	يبادر بعض الطلبة بالإجابة عن بعض الأسئلة من تلقاء أنفسهم.	4.11	0.85	عال
4	يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها.	3.75	0.89	عال
المحور الثالث كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم		4.17	0.55	عال

يظهر جدول (8) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الثالث حيث بلغ المتوسط العام (4.17) بانحراف معياري (0.55) بدرجة تقدير عال ، حيث جاءت الفقرة " يستجيب الطلبة لفظياً لأمر من المعلم " في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.42) بانحراف معياري (0.68) وبتقدير عال جداً وجاءت بعدها في المرتبة الثانية الفقرة " يجيب الطلبة عن الأسئلة التي وجهها لهم " وبمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.61) وتقدير عال جداً، ويمكن أن نعزو ذلك إلى استفادة الطالب المعلم من التدريس المصغر المطبق في الجامعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة " يطرح الطلبة أسئلة غير متوقعة/ أسئلة إبداعية في محتواها " بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وانحراف معياري (0.55)، وبتقدير متوسط ويمكن تفسير تأخر هذه العبارة لكون الطلبة لم يعتادوا على الطالب المعلم، ورغم تأخر العبارة إلا أنها تصنف في مستوى عال.

المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الرابع

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
1	يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة.	2.62	1.05	متوسط
2	تحدث فقرات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي.	2.36	1.14	ضعيف
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك		2.49	0.97	ضعيف

يظهر جدول (9) المتوسط الحسابي العام و الانحراف المعياري لفقرات المحور الرابع حيث بلغ المتوسط العام (2.49) بانحراف معياري (0.97) بدرجة تقدير ضعيف، حيث جاءت الفقرة " يتحدث بعض الطلبة بكلام جانبي يسبب حدوث تشويش وارتباك في الحصة " في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي بلغ (2.62) بانحراف معياري (1.05) وبتقدير متوسط، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية والأخيرة الفقرة " تحدث فقرات صمت غير مرغوبة في الموقف الصفّي " وبمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.14) وتقدير ضعيف، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال فاعلية المتابعة وتزامن التربية العملية مع مقرر التفاعل الصفّي الذي يؤكد على ضرورة التخطيط السليم لكل دقيقة في الموقف التعليمي ليتمكن المعلم من إدارة التفاعل الصفّي باقتدار.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين المتعاونين وفق متغير التخصص؟

جدول (10): نتائج تطبيق اختبار T للعينات المستقلة حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروقات	فترة الثقة	النتيجة
المحور الأول: كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي	تقنية المعلومات	4.39	0.92	120	0.36	0.11	-0.13	لا توجد فروق
	علوم	4.27						
المحور الثاني: كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي	تقنية المعلومات	4.35	2.05	120	0.04	0.29	0.01	توجد فروق
	علوم	4.06						
المحور الثالث: كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم	تقنية المعلومات	4.34	1.85	120	0.07	0.22	-0.16	لا توجد فروق
	علوم	4.12						
المحور الرابع: فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك	تقنية المعلومات	2.66	1.05	120	0.29	0.22	-0.196	لا توجد فروق
	علوم	2.44						

يظهر من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور الثلاثة (كلام الطالب المعلم غير المباشر في الموقف الصفّي، كلام الطلاب في الموقف الصفّي يدرسه الطالب المعلم ، فترة الصمت أو التشويش/ أو الارتباك) تعزى لمتغير التخصص وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة أبو عقيل (2020) و دراسة الحمداني (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، كما أظهر الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في المحور الثاني "كلام الطالب المعلم المباشر في الموقف الصفّي"، حيث أظهر هذا المحور وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تخصص تقنية المعلومات وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة مشطر (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (الرياضيات واللغة العربية).

ويمكن تفسير هذا الفارق بسبب قلة العبء على الطالب المعلم في تقنية المعلومات إذا ما قورن بالطالب المعلم في تخصص العلوم الذي يطلب منه في كثير من الأحيان تجهيز التجارب المخبرية وهذا ربما يؤثر على الاستعداد النفسي للطالب المعلم وهو لا يزال في مرحلة التدريب كما يمكن تفسير عدم وجود فروق فردية في باقي المحاور إلى أنها محاور ترتبط بالطلبة أكثر من المعلم إلا المحور الأول الذي يرتبط بالمعلم، ولكنه باتصال غير مباشر ومثل هذه المحاور يشترك فيها معلّمي ما قبل الخدمة في التخصصين.

التوصيات والمقترحات:

- تعزيز قدرة معلّمي ما قبل الخدمة في مهارات التفاعل الصفّي من خلال تطبيق أدوات قياس التواصل اللفظي في التدريس المصغر.
- زيادة تدريب معلّمي ما قبل الخدمة في مجال إدارة الفصل والتفاعل الصفّي.
- إدخال معلّمي ما قبل الخدمة ضمن برامج الانماء المهني التي تقام في المدرسة وخاصة تلك التي ترتبط بالتفاعل الصفّي.
- تعويد معلّمي ما قبل الخدمة على تقييم تفاعلهم الصفّي ذاتيًا.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو المعاطي، وليد محمد. (2018). مهارات التجهيز اللغوي وعلاقتها بمهارات التواصل الرياضي وحل المشكلات اللفظية. *المجلة التربوية*: 32، 127-165.
- أبو عقيل، إبراهيم (2020). نسب التفاعل اللفظي الصفّي "فلاندرز" لطالب معلم الرياضيات وعلاقتها بمستوى أدائهم التدريسي. *مجلة أبحاث جامعة الخليل*: 15 (1)، 210-234.
- أبوخليل، فاديا. (2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفّي*. دار النهضة العربية.
- الأسدي، سعيد جاسم. (2014). *فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أشتيويه، فوزي فايز، وربيعي، مصطفى عليان. (2010). *تكنولوجيا التعليم*. دار الصفاء للنشر.
- الجهوية، ملحقه سعيد. (2009). *المعجم التربوي*. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- الحارثي، طلال حسين. (2010). *تحليل التفاعل الصفّي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحرباوي، خولة. (2011). أنماط التفاعل الصفّي لمعلّمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي. *مجلة التربية والعلم*: 18 (2)، 271-302.
- الحربي، عبدالله بن مزعل. (2015). مقومات التفاعل التربوي لدى أعضاء هيئة التدريس كما تدركها طالبات كليات التربية جامعة الدمام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 16 (3)، 129-170.
- الحريري، رافدة (2010). *مهارات الإدارة الصفّية*. دار الفكر.
- حسن، أحمد. (2017، 7 مايو). *عناصر التفاعل الصفّي*. الألوكة الإلكتروني. <https://n9.cl/swal3>
- حسين، عبد الرزاق. (2010). *مهارات الاتصال اللغوي*. العبيكان للنشر.
- حسين، مشطر. (2021). دراسة التواصل البيداغوجي في تعليمية بعض المواد من خلال شبكة فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفّي. *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*: 8 (1)، 39-57.
- حمادنة، محمد محمود وعبيدات، خالد حسين. (2012). *مفاهيم التدريس الحديث*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الحمداني، عيسى خلف سالم (2006). *تحليل أنماط التفاعل اللفظي الصفّي لمعلّمي الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الحيلة، محمود، محمد (2002). *مهارات التدريس الصفّي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، أمل إبراهيم، عبد الهادي، نبيل، الدخيل، عبدالله، العقول، حسن. (2013). *التفاعل الصفّي (ط1)*. دار القنديل.
- الدلبيعي، خالد غازي. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على زيادة التواصل اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*: (41)، 295-322.
- ربيع، هادي مشعان، الدلبيعي، طارق. (2009). *معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعدادة وتأهيله*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). *الاتصال اللفظي وغير اللفظي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الزاي، أحمد عبدالفتاح. (2013). *الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*. دار وائل للنشر.
- سيد، أسامة محمد. (2014). *الاتصال التربوي رؤية*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عبد الرازق، سيب. (2015). *التفاعل اللفظي وعلاقته بالصحة النفسية*. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية: (22)، 149-163.
- عبد، أحمد. (2021). برنامج قائم على التفاعل اللفظي وأثره في تنمية مهارات الضبط الشفهي والاتجاه نحو النحو لدى طلاب الصف الأول ثانوي الأزهر. مجلة كلية التربية: (141)، 103-164.
- العشي، نوال. (2008). *إدارة التعلم الصفّي*. اليازوري للنشر والتوزيع.
- القذافي، خلف محمد. (2010). *فاعلية إستراتيجية قائمه على التعلم النشط في خفض الاحتراق*.
- لخضر، شيبه. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- المحيسن، إبراهيم عبدالله. (2016). *تدريس العلوم تأصيل وتحديث*. مكتبة العبيكان.
- المساعد، مفضي عايد. (2012). *الإدارة الصفية (ط1)*. دار الحامد.
- ملحم، سامي محمد. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيقية) (ط2)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المهادي، عوين محمد. (2009). *أنماط الاتصال الصفّي اللفظي لدى معلّمي التعليم الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. الجزائر، جامعة قاصدي مرباح.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al-Balushi, A. H., & Abdul Hamed, K. R. (2018). Flanders verbal interaction impact on the teaching process at basic education schools in the Sultanate of Oman. *Al-Qanatr: International Journal of Islamic Studies*, 10(2), 60–81.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7, 1-30. [CrossRef]
- Hasan, A., & Sudewi, P. W. (2022). Verbal interaction in the classroom at SMP Negeri 6 Majene: An analysis of Flanders interaction categories. *Journal of Research on English and Language Learning (J-REaLL)*, 3(2), 72–78. [CrossRef]
- Javiera, M. H. (2020). *Productive verbal interactions in classrooms with children from different socioeconomic backgrounds: An empirical study in Chilean schools* (Unpublished master's thesis). Universidad de Tarapacá.
- Minalla, A. A. (2018). *The effect of WhatsApp chat group in enhancing EFL learners' verbal interaction outside classroom contexts* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education and Arts, University of Tabuk.
- Purwanto, F. P., Irawan, E. P., Sulandra, M. S., & Fikriyah, U. F. (2019). *Student verbal interaction in geometry problem-solving through cognitive activities* (Unpublished master's thesis). University of Negeri Malang.

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

- Abw Alm'eaty, Wlyd Mhmd. (2018). Mharat Altjhyz Allghwy W'elaqtha Bmharat Altwasl Alryady Whl Almshklat Allfzyh. *Almjhl Altrbyh*: 32, 127-165.
- Abw 'Eqyl, Abraham (2020). Nsb Altfa'el Allfzy Alsfy "Flandrz" Ltalb M'elm Alryadyat W'elaqtha Bmstwa Ada'ehm Altdrysy. *Mjlh Abhath Jam'eh Alkhlyl*: 15 (1), 210-234.
- Abwkhlyl, Fadya. (2011). Edarh Alsft W'tedyt Alslwk Alsfy. *Dar Alnhdh Al'erbyh*.
- Alasdy, S'eyd Jasm. (2014). Flsfh Altrbyh Fy Alt'elym Aljam'ey Wal'ealy. *Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'e*.
- Aldlbhy, Khalid Ghazy. (2018). Fa'elyh Brnamj Tdryby Ltnmyh Aldka' Alwjdany Wathrh 'Ela Zyadh Altwasl Allghwy Lda Alatlal Almsabyn Badtrab Tyf Altwhd. *Mjlh Klyh Altrbyh Alasasyh Ll'elwm Altrbyh Walensanyh*: (41), 322-295.
- Al'eshy, Nwal. (2008). Edarh Alt'elm Alsfy. *Alyazwry Llnshr Waltwzy'e*.
- Alhady, 'Ewyn Mhmd. (2009). Anmat Alatsal Alsfy Allfzy Lda M'elmy Alt'elym Alabtada'ey (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). *Aljza'er, Jam'eh Qasdy Mrbah*.
- Alharthy, Tlal Hsyn. (2010). Thlyl Altfa'el Alsfy Fy Mrahl Alt'elym Al'eam Fy Dw' Adah Flandrz Lltfa'el Allfzy (Rsalh Majstyr Ghys Mnshwrh). *Klyh Altrbyh, Jam'eh Am Alqra*.
- Alhmdany, 'Eysa Khlf Salm (2006). Thlyl Anmat Altfa'el Allfzy Alsfy Lm'elmy Aldrasat Alajtma'eyh Fy Mdars Alt'elym Alasasy (Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh). *Klyh Altrbyh, Jam'eh Alsltan Qabws*.
- Alhwbaw, Khwlh. (2011). Anmat Altfa'el Alsfy Lm'elmy Wm'elmat Alryadyat Fy Almrhlh Alabtada'eyh Wathrha Fy Eksab Tlmydhm Mharat Alhs Al'eddy. *Mjlh Altrbbh Wal'elm*: 18(2), 271-302.

- Alhrby, 'Ebdallh Bn Mz'el. (2015). Mqwmāt Altfa'el Altrby Lda A'eda' Hy'eh Altdrys Kma Tdrkha Talbat Klyat Altrbyh Jam'eh Aldmam. Mjllh Al'elwm Altrbyh Walnfsyh: 16 (3), 129-170.
- Alhryry, Rafdh(2010). Mharat Aledarh Alsfyh. Dar Alfkr.
- Alhlylh, Mhmwd, Mhmd (2002). Mharat Altdrys Alsfy. Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.
- Aljhwyh, Mlhqh S'eyd. (2009). Alm'eim Altrby. Almrkz Alwtmy Llwtha'eq Altrbyh.
- Alkhtyb, Aml Ebrahym, 'Ebd Alhady, Nbyl, Aldkhl, 'Ebdallh, Al'eqwl, Hsn. (2013). Altfa'el Alsfy (T1). Dar Alqndyl.
- Almhysn, Ebrahym 'Ebdallh. (2016). Tdrys Al'elwm Tasy l Wthdyth. Mktbh Al'ebykan.
- Almsa'eyd, Mfdy 'Eayd. (2012). Aledarh Alsfyh(T1). Dar Alhamd.
- Alqdafy, Khlf Mhmd. (2010). Fa'elyh Estratyjyh Qa'emh 'Ela Alt'elm Alnsht Fy Khfd Alahtraq
- Alzaky, Ahmd 'Ebdalftah. (2013). Aledarh Alsfyh Byn Alnzryh W Alttbyq. Dar Wa'el Llnshr.
- Ashtywh, Fwzy Fayz, Wrbhy, Mstfa 'Elyan. (2010). Tknwlyjya Alt'elym. Dar Alsfa' Llnshr.
- ' Ebd Alrazq, Syb. (2015). Altfa'el Allfzy W'elaqth Balshh Alnfsyh. Mjllh Alhqwq Wal'elwm Alensanyh: (22), 149-163.
- 'Ebdh, Ahmd. (2021). Brnamj Qa'em 'Ela Altfa'el Allfzy Wathrh Fy Tnmyh Mharat Aldbt Alshfhy Walatjah Nhw Alnhw Lda Tlab Als f Alawl Thanwy Alazhry. Mjllh Klyh Altrbyh: (141), 103-164.
- Hmadnh, Mhmd Mhmwd W'ebydat, Khald Hsyn. (2012). Mfahym Altdrys Alhdyth. 'Ealm Alktb Llnshr Waltwzy'e.
- Hsn, Ahmd. (2017, 7 Mayw). 'Enasr Altfa'el Alsfy. Alalwkh Alalktrwny. <https://N9.Cl/Swa13>
- Hsyn, 'Ebd Alrzaq. (2010). Mharat Alatsal Allghwy. Al'ebykan Llnshr.
- Hsyn, Mshtr. (2021). Drash Altwasl Albydaghwjy Fy T'elymyh B'ed Almwad Mn Khlal Shbkh Flandrz Ltfa'el Allfzy Alsfy. Almjlh Aldwlyh Llatsal Alajtm'a'ey: 8 (1), 39- 57.
- Lkhdr, Shybh. (2015). Aldaf'eyh Lt'elm W'elaqtha Btqdyr Aldat Waltwafq Aldrasy Lda Tlmyd Alsnh Althanyh Thanwy (Rsalh Majstyr Ghry Mnshwrh). Jam'eh Mwlwd M'emry, Tyzy Wzw, Aljza'er.
- Mlhm, Samy Mhmd. (2006). Sykwlyjyh Alt'elm Walt'elym (Alass Alnzryh Walttbyqyh) (T2). Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e Waltba'eh.
- Rby'e, Hady Msh'ean, Aldlymy, Tarq. (2009). M'elm Alqrn Alhady Wal'eshryn Ass E'edadh Wtahylh. Mktbh Almjtm'e Al'erby Llnshr Waltwzy'e.
- Rdwan, Mhmwd 'Ebd Alftah. (2012). Alatsal Allfzy Wghyr Allfzy. Almjmw'eh Al'erbyh Lttdryb Walnshr.
- Syd, Asamh Mhmd. (2014) . Alatsal Altrby R'eyh. Dar Al'elm W Aleyman Llnshr W Altwzy'e.

درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان الاختبارات
الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية

The Degree of the Employment of Teachers in Cycle One Basic Education
Schools in the Sultanate of Oman, Electronic Tests in Educational Platforms
and their Relationship to their Computer Competencies

حمد بن محمد التوبي¹، محمد يوسف مي²

Hamed bin Mohammed Al-Tobi¹, Mohammed Yusuf Mai²

¹ طالب دكتوراة في جامعة السلطان إدريس - ماليزيا

² أستاذ مشارك في جامعة السلطان إدريس - ماليزيا

¹ PhD student at Sultan Idris University, Malaysia

² Associate Professor at Sultan Idris University, Malaysia

¹ alsma99@gmail.com, ² mohammed.mai@fpm.upsi.edu.my

Accepted

قبول البحث

2024/6/12

Revised

مراجعة البحث

2024/6/5

Received

استلام البحث

2024/5/26

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.6>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية

The Degree of the Employment of Teachers in Cycle One Basic Education Schools in the Sultanate of Oman, Electronic Tests in Educational Platforms and their Relationship to their Computer Competencies

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة للتعرف على درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط والداخلية بسلطنة عُمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية والكشف عن مستوى الكفايات الحاسوبية لدى هؤلاء المعلمات، كما هدفت الدراسة التعرف على تأثير متغير نوع المحافظة التعليمية في التوظيف الفعلي والكفايات الحاسوبية، والكشف عن العلاقة بين الكفايات الحاسوبية والتوظيف الفعلي للاختبارات الإلكترونية.

المنهجية: لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي؛ كونه الأنسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقام الباحثان بتطوير استبانة لجمع البيانات، مكونة من (20) عبارة، تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (751) معلمة من معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان في محافظتي مسقط والداخلية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.

النتائج: أظهرت النتائج أن معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يوظفن الاختبارات الإلكترونية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.011)، كما أظهرت النتائج أن مستوى الكفايات الحاسوبية لمعلمات مدارس الحلقة الأولى جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.463)، وكشفت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الكفايات الحاسوبية ودرجة توظيف معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية في استجابات المعلمات حول توظيف الاختبارات الإلكترونية، في حين كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في كفاياتهن الحاسوبية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

الخلاصة: بناء على هذه النتائج فقد أوصت الدراسة ضرورة الاستمرار في تقديم البرامج التدريبية لتمكين المعلمات من توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية بشكل فاعل، وإكسابهن المهارات الضرورية لذلك.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات الإلكترونية؛ المنصات التعليمية؛ الكفايات الحاسوبية.

Abstract:

Objectives: This study aimed to identify the use of electronic tests by female teachers in cycle one basic education in the Muscat and Al Dakhiliyah governorates in the Sultanate of Oman, and to assess their computer competencies in educational platforms, and to reveal the level of computer competencies to these teachers. It also aimed to identify the impact of the variable educational governorate on the real employment of electronic tests and computer competencies as well as revealing the relationship between them.

Methods: To achieve the study's objectives, the researchers used a descriptive method, which was deemed suitable for the study. They have developed a questionnaire, consisting of (20) statements, which was applied to (751) randomly selected members of the study population.

Results: The results showed that female teachers in cycle one basic education employed electronic tests in an average degree with an arithmetic average (3.011) among the study sample. Additionally, there was a significant relationship between teachers' computer competencies and the use of electronic tests in educational platforms. It also showed the level of computer competencies to these teachers was high, with an arithmetic mean of 3.463. In addition, the results indicated there were no significant in the use of electronic tests based on the governorate variable while there were significant differences in computer competencies based on the governorate variable.

Conclusions: The study recommended continuing training programs to enable the teachers in employing electronic tests in the educational platforms effectively and provide the necessary skills.

Keywords: electronic tests; educational platforms; computer competencies.

المقدمة:

شهد العالم تغيرات متسارعة في شتى مجالات الحياة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وما زالت مستمرة، مما أثر على طبيعة أماكن العمل ومتطلباتها بشكل كبير، وبالتالي أثر على المتطلبات التي يجب على النظام التعليمي تلبيتها لإعداد الطلبة لسوق العمل، وأدت التطورات الأخيرة في مجال التكنولوجيا والاتصالات إلى تركيز الأنظمة التعليمية عليها ونتيجة لهذه التطورات التي فرضت نفسها على الساحة العالمية والمحلية، ومع ظهور الثورة التقنية الحديثة في جميع مناحي الحياة الإنسانية، لم يكن التعليم بمعزل من هذا التحول الكبير حيث غزت تطبيقات الانترنت والوسائط المتعددة والواقع المعزز والتعليم الإلكتروني، والفصول الافتراضية جميع مناحي العملية التعليمية وذلك من أجل تسهيل وتحسين عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، حيث يُعد التعليم والتقويم عبر المنصات الإلكترونية من أكثر الأساليب التي فرضت نفسها في السنوات الأخيرة حيث لم يعد من الضروري حضور الطلاب إلى مؤسسات التعليم التقليدية فقد أصبح بالإمكان نقل المعرفة بطريقة تفاعلية إلى مكان تواجد الطلاب عبر بيئات افتراضية أحدثت تطوراً كبيراً في العملية التعليمية ووفرت بيئة آمنة للمعلمين والمتعلمين وساهمت في نشر المعرفة إلى أكبر قدر من الطلاب (محمد، 2020).

وخلال السنوات القليلة الماضية أعادت التكنولوجيا تشكيل طريقة التقييم بشكل كبير، وذلك في مجموعة من المجالات الأكاديمية، حيث كان القياس التعليمي يتجه نحو استعمال الاختبار المعتمد على الحاسوب، والذي يُعرف على أنه اختبارات أو تقييمات يديرها الحاسوب إما في شبكة مستقلة أو مخصصة، أو بواسطة أجهزة تقنية أخرى مرتبطة بالإنترنت، ومعظم الاختبارات الإلكترونية كانت تستخدم أسئلة الاختيار من متعدد من أجل اختبار المعارف والمهارات وحلّ المشكلات، وقد مكّنت أنظمة التقييم المعتمدة على الحاسوب المعلمين والمدربين من إعداد تقارير حول الاستطلاعات والاختبارات، وتأليفها، وجدولتها، وتسليمها، وقد بدأ الاستخدام الفعلي للاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية عام (1986)، وفي تسعينيات القرن الماضي ومع ظهور الثورة التقنية والانتشار الواسع لشبكات الإنترنت، وإسهامها في تطوير العملية التعليمية فقد شهدت الاختبارات الإلكترونية توسعاً كبيراً بين التربيين؛ وذلك بهدف تقييم الطلبة إلكترونياً، حيث سهّلت على المعلمين عملية الإعداد والتطبيق والتصحيح الفوري للاختبارات لضمان المصداقية والشفافية، وأسهمت كذلك في إظهار جوانب الضعف أو القوة لدى طلبة المؤسسات التعليمية المختلفة، وأظهرت درجة تطوير العملية التعليمية، وأسهمت في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، وكذلك فإن انتشار الاختبارات الإلكترونية وفّر الوقت والجهد والمال للمعلمين، وحقق مقداً كبيراً من السرعة والدقة في النتائج، وزاد من مستوى دافعية الطلبة للعملية التعليمية (أبو قرص، 2019).

وتُعد الاختبارات الإلكترونية إحدى التقنيات الحاسوبية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية للتغلب على بعض التحديات والصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق الاختبارات التقليدية الورقية، أو توظيفها لتوفير طرق وقنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، وترسيخ المعلومات والأفكار، وتنمية مهارات التعلم الذاتي (المرزوق، 2020)، وتتميز الاختبارات الإلكترونية عن الاختبارات الورقية التقليدية بالكثير من الخصائص أبرزها أنها تقدّم أنواعاً مختلفة وأشكالاً متعددة من الأسئلة التفاعلية المرتبطة بالوسائط المتعددة، وتوفّر تغذية راجعة وتعزيراً فورياً لاستجابات الطلبة، وأيضاً فإن الاختبارات الإلكترونية تتميز بإمكانية تطبيقها في وقت واحد وبشكل متزامن أو في أوقات مختلفة ولأعداد كبيرة من الطلاب في أماكن مختلفة، وهي تُعدّ اقتصادية في الجهد والوقت والمال، فهي سهلة الإعداد، ومرنة التصميم، وتُمكن المعلم من تغيير الأسئلة عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل بكل سهولة ويسر، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات الإلكترونية تتميز بالسرعة والدقة والموضوعية في التصحيح ورصد الدرجات، ومتابعة تقدّم الطلاب، وإعداد التقارير، والتواصل مع الطلاب وإرسال النتيجة الفورية لهم (الكندري و الحميدان، 2019).

وفي سلطنة عمان سعت وزارة التربية والتعليم إلى تسخير كافة السبل من أجل الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة في مختلف جوانب العملية التعليمية بما في ذلك توظيف الاختبارات الإلكترونية من خلال توفير منصات تعليمية تفاعلية تتيح لكل من المعلم والطالب استخدام مجموعة متعددة من التطبيقات والأدوات الحديثة التي يمكن أن تثرى العملية التعليمية، كما سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان متمثلة في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين للارتقاء بالكوادر البشرية لمنتسبها من خلال تبنيها لمجموعة كبيرة من البرامج التدريبية التخصصية التي تهدف لتطوير المهارات التقنية والفنية لمختلف الوظائف الإدارية والتدريسية، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في هذا المجال إلا أن التطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا التعليم والتحديات المختلفة التي تعيق استخدامه تفرض علينا إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التربوية، لذا تأتي هذه الدراسة للكشف عن واقع توظيف الاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الاختبارات الإلكترونية إحدى طرق التقويم التي يمكن استخدامها للتغلب على معوقات توظيف الاختبارات الورقية التقليدية، وتعد من الأساليب الحديثة التي تزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب، وتنمي مهارات التعلم الذاتي لديهم، لذا أصبح من الضروري توظيف الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية لتسهم في قياس أثر فاعلية التعليم بشكل أكثر دقة ومتعة وإثارة وجاذبية للطلاب، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية توظيف الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، كدراسة هادي وحمودة (2019) التي توصلت إلى أن هنالك دوراً فاعلاً وأثراً إيجابياً للتقويم الإلكتروني في رفع المستوى العلمي لدى الطلاب، كما أكدت دراسة محمد (2019) أن الاختبارات الإلكترونية تحظى بدرجة عالية من الثقة والمصداقية وإن الطلاب يفضلونها أكثر

من التقويم التقليدي، كما ذكر الرويس (Alruwais et al, 2018) أن الاختبارات الإلكترونية تتميز بتوفير الكثير من الوقت والجهد والمال، وتتميز بالسهولة في تقييم أداء الطلاب وتحقيق صفة الموضوعية والحياد عند رصد الدرجات، وأوصت بضرورة إدخال الاختبارات الإلكترونية وتوظيفها في البيئات التعليمية. وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة والمميزات الفريدة التي يحظى بها التقويم الإلكتروني، إلا أن العديد من المعلمين يُعرضون عن توظيفها فقد ذكر الرويس (Alruwais et al, 2018)، أن (60%) من المعلمين لم يستخدموا الاختبارات الإلكترونية من قبل وأن (82%) من هؤلاء المعلمين لديهم النية لاستخدامها إذا ما توفرت لهم الخبرات والمهارات والإمكانيات والعوامل اللازمة لتطبيقها، كما أظهرت نتائج مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة محمد (2019)، ودراسة الكمشكي (2022)، عن وجود اتجاهات سلبية لدى المعلمين نحو توظيف الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، وذلك ما أكدت عليه دراسة صادق وآخرون (2019) والتي أشارت إلى أن نسبة تأييد المعلمين لتفعيل الاختبارات الإلكترونية بلغت (6%) فقط.

وقد سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى بذل جهود كبيرة من أجل الاستفادة من التقدم الكبير الذي يشهده العالم في مجال تكنولوجيا التعليم، وسعت إلى توفير كافة المستلزمات المادية والكوادر البشرية في المؤسسات التعليمية، إلا أنه ما تزال هنالك مجموعة من المعوقات المادية والمعنوية التي تحد من قدرة المعلمين على استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، فقد أوضحت دراسة أحمد وآخرون (2021) وجود تردد كبير لدى المسؤولين العمانيين في تطبيق الاختبارات التحصيلية الإلكترونية، وكشفت نتائجها عزوف المدرسين عن استخدام الاختبارات الإلكترونية كوسيلة لتقويم الطلاب نتيجة تعودهم على الاختبارات الورقية التقليدية، كما أوضحت دراسة كل من الوهبي والخروصي (2021)، ودراسة الكمشكي (2022)، ودراسة الشهومي وغزالي (2021) إلى وجود ضعف في البنية التحتية لشبكات الإنترنت والاتصالات داخل المؤسسات المدرسية، وعدم مناسبتها لمتطلبات التعليم الإلكتروني، وقلة الدعم المقدم للمعلمين والطلاب من حيث توفير الأجهزة الحاسوبية والأجهزة اللوحية، والمعامل التقنية، كما أكدت هذه الدراسات وجود نقص في مجال تدريب وتأهيل المعلمين في مجال توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

وفي مجال الكفايات الحاسوبية التي يتطلبها توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، فقد أظهرت الدراسة التي أجراها الريامي وآخرون (2020) وجود ضعف في مهارات المعلمين العُمانيين في التعامل مع الحاسوب وشبكات الإنترنت اللازمة لتوظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، وكشفت عن وجود تحديات فنية وتقنية ومالية بدرجات كبيرة تعوق المعلمين العُمانيين من تطبيق التقويم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، وأوصت بضرورة مواصلة تدريب المعلمين والطلاب على كيفية توظيف أدوات التقويم الإلكتروني، وتوفير تطبيقات تدعم اللغة العربية؛ ليسهل استعمالها والتعامل معها، وهذا ما أكدته دراسة الكمشكي (2022)، فقد بينت وجود نقص في الخبرات الحاسوبية اللازمة للتعليم الإلكتروني، وأوصت بزيادة الدورات التدريبية للمعلمين، وضرورة تبادل الخبرات التقنية بين المعلمين العُمانيين.

وعلى الرغم من وجود دراسات في بلدان مختلفة من العالم تناولت واقع توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية إلا أنه وفي حدود إطلاع الباحثين لم يُعثر على دراسات في سلطنة عمان تناولت واقع توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بالكفايات الحاسوبية من وجهة نظر معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كون هذه الفئة من المعلمات يتعاملن مع طلبة في المرحلة الابتدائية (الصف الأول وحتى الصف الرابع الابتدائي) ويحتاجون إلى مهارات وأساليب خاصة في التربية والتعليم، لذا تأتي هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية وتسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية؟
- ما مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المحافظة التعليمية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ودرجة توظيفهن للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية؟

فرضيات الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتحقق من الفرضيات الآتية:

- توظف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية بشكل فعلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

- توجد كفايات حاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان لتوظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ودرجة توظيفهن للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.
- الكشف عن تأثير متغير المحافظة التعليمية في درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.
- التعرف على مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- الكشف عن تأثير متغير المحافظة التعليمية في مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- التعرف على العلاقة بين مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان ودرجة توظيفهن للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.

أهمية الدراسة (الأهمية العملية والنظرية):

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تسليط الضوء على درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية كأداة حديثة في عملية التقويم التربوي.
- قد تساعد المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين في استخدام أفضل الأساليب والطرائق المتعلقة بتوظيف الاختبارات الإلكترونية وتنفيذها في العملية التعليمية.
- قد تساعد المسؤولين وصناع القرار على تطوير برامج تدريبية تُعنى بتوظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.
- قد تنسجم هذه الدراسة مع متطلبات العصر الحالي من حيث ضرورة دمج تقنيات التقويم الحديثة في العملية التعليمية في ظل الثورة التقنية والأوضاع العالمية.
- قد تشكل هذه الدراسة دافعاً قوياً للمسؤولين والمهتمين بالتربية، لإعادة النظر في توظيف الاختبارات بصورتها الحالية لتواكب التطور التكنولوجي والتقني في العملية التعليمية، وذلك لأن الممارسات والأساليب التعليمية الحديثة (المستحدثات التكنولوجية الحديثة) تفرض على العملية التعليمية ضرورة أن تتبنى أساليب حديثة ومبتكرة للتقويم.
- يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في فتح مجالات جديدة لإجراء دراسات أخرى في التقويم الإلكتروني من قبل الباحثون المهتمون بهذا المجال وكذلك طلاب الدراسات العليا في جميع الأقسام التربوية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدد من المصطلحات منها:

- الاختبارات الإلكترونية (Electronic Tests): وتعرف بأنها "عملية تقويم مستمرة ومقننة تهدف إلى قياس أداء الطالب إلكترونياً باستعمال البرمجيات تزامنياً بالاتصال المباشر بالإنترنت، أو غير مترامن في القاعات الدراسية" (المشهداني، 2020، 190).
- الكفايات الحاسوبية: (Computer Self –Efficacy) "مجموعة المعارف والقدرات والمهارات الحاسوبية التي يمتلكها الفرد من أجل الوصول إلى أداء مقبول من الكفاءة والفاعلية في العمل" (عيادات وحميدات، 2013، 419). ويعرف الباحثان الكفايات الحاسوبية إجرائياً بأنها: درجة إلمام المعلمة بمهارات استعمال نظام الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، وأن لديها القدرات والمهارات اللازمة لذلك وفق المقياس المستعمل في هذا البحث.
- المنصات التعليمية (learning platform): وتعرف بأنها "إحدى أدوات التكنولوجيا الحديثة التي يمكن استخدامها في العديد من مجالات العملية التعليمية في ظل ما توفره من خصائص ومميزات تساعد في هذا المجال" (الرشيدي، 2019، 6).
- التعليم الأساسي في سلطنة عمان (Basic education in the Sultanate of Oman): "تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة ممن هم في سن المدرسة مدته عشر سنوات، وينقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع، والحلقة الثانية من الصف الخامس إلى الصف العاشر." (وزارة التربية والتعليم، 2001).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على الكشف عن درجة توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بالكفايات الحاسوبية من وجهة نظر معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط ومحافظة الداخلية في سلطنة عمان.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط والداخلية بسلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي (2022-2023).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري الاختبارات الإلكترونية من حيث أهميتها، أنواعها، مميزاتها وعيوبها، بالإضافة إلى عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاختبارات الإلكترونية، والتعقيب عليها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أهمية الاختبارات الإلكترونية:

قدّمت الاختبارات الإلكترونية خدمات كبيرة للعاملين في مجال التربية والتعليم، وأصبحت في عصرنا الحالي من أهم الخدمات التكنولوجية للعملية التعليمية بشكل عام وللمتعلمين بشكل خاص، حيث تُعدّ الاختبارات الإلكترونية إحدى أهم أدوات التقويم التربوي في ظلّ التطوّر التكنولوجي المتسارع الذي يؤدّي بدوره إلى تطوير العملية التربوية بجميع جوانبها؛ لأنّ الاختبارات الورقية التقليدية أصبحت تواجه الكثير من القصور والمعوقات التي يمكن للاختبارات الإلكترونية المعاصرة أن تتغلب عليها، وتحقق فيها أعلى معايير الموضوعية والدقة في قياس أداء المتعلم وتقويمه، وتقديم التغذية الراجعة الفورية والمناسبة لأداء المتعلم، ونظراً للإمكانيات الكبيرة التي توفرها التكنولوجيا المتقدمة عن طريق برامج الاختبارات الإلكترونية المرتبطة بشبكات الإنترنت، فقد اتسع نطاق تطبيقها حول العالم، فشملت التعليم التقليدي في الفصول الدراسية والتعليم الإلكتروني عبر الشبكات العالمية، لما لدورها الفعال في تطوير العملية التعليمية، وتقديمها للمتعلم بأقلّ جهد ووقت، بالإضافة إلى المزايا الاقتصادية الهائلة التي يمكن أن يوفرها هذا النوع من الاختبارات مقارنة بالاختبارات الورقية التقليدية التي تستهلك الكثير من الجهد والمال والوقت، فقد ذكر آل إبراهيم (2021) أن الاختبارات الإلكترونية تتميز بتكلفتها المنخفضة اقتصادياً، حيث تُمكن الطالب من أداء الاختبار والحصول على النتيجة إلكترونياً دون الحاجة إلى أية أوراق تقليدية، وتتميز بسهولة حصول المعلم أو ولي الأمر على تقارير مفصلة توضح مستوى الطالب وقدراته، ويمكن للمعلم الاحتفاظ بأسئلة الاختبار والتقارير المصاحبة لها، حيث تهدف الاختبارات الإلكترونية إلى تأسيس بنوك من الأسئلة، ودراسة مدى جودة فعاليتها وقدرتها باستعمال التحليل الإحصائي (الكندري والحميدان، 2019).

ثانياً: أنواع الاختبارات الإلكترونية:

يُعتبر التقويم فرعاً رئيسياً من فروع التربية والتعليم، وجزء لا يتجزأ منها، وإن التقويم الإلكتروني أصبح الآن فرع من فروع التقويم التربوي المعاصر، ويعكس التقويم باستخدام الحاسوب التفاعل بين التقويم والتكنولوجيا الحديثة المتطورة، فقد أثر استخدام وتوظيف الحاسوب في كل مجالات التقويم التربوي، وانتشر معها استخدام الاختبارات الإلكترونية بنسبة كبيرة بين المعلمين والمهنيين بتحليل نتائج الاختبارات وبياناتها، حيث تُعدّ الاختبارات الإلكترونية إحدى تقنيات الحاسوب التي يمكن استخدامها للتغلب على بعض الصعوبات والتحديات التي يمكن أن تعيق تنفيذ الاختبارات التقليدية (الورقية)، حيث يتوجب على الطلاب قراءة الأسئلة من شاشة الحاسوب والإجابة عنها عن طريق أدوات الإدخال، وفي وقتنا الحالي توجد أنواع متعددة من الاختبارات الإلكترونية، فقد قسّم الجديدي (2009) الاختبارات الإلكترونية إلى قسمين أساسيين:

• الاختبارات الإلكترونية غير المتكيفة (Non Adaptive Test)

هي اختبارات إلكترونية ثابتة المضمون والمحتوى من حيث ترتيب الأسئلة، ونوعها، وتدرج مستويات الصعوبة فيها لجميع الطلاب الخاضعين للاختبار، وبمعنى آخر فإنها تسير في اتجاه واحد بشكل خطي يتطابق مع النسخ الورقية من ناحية عدد الأسئلة، وترتيبها، وأن جميع الطلاب المتقدمين لهذا النوع من الاختبار سيجيبون على الأسئلة نفسها وبالترتيب نفسه، ولا تعتمد على إجابات الأسئلة التي سبقتها، ويُصمّم هذا النوع من الاختبارات بأحد برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية التي تتميز بمجموعة من المميزات التفاعلية من حيث عرض زمن الإجابة، وإظهار درجة السؤال، وتوظيف الوسائط المتعددة في عرض أسئلة الاختبار، وتعزيز إجابات الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، ويُدار الاختبار غير التكيفي عن طريق استعمال عدد من الأسئلة محدّد مسبقاً، والتي يجب على الطالب الإجابة عنها، وينتهي الاختبار عند استنفاد بنك الأسئلة، ويُعرض الاختبار في الوضع غير التكيفي بشكل عشوائي جميع المفردات التي أُنشئت والموافقة عليها في مرحلة مراجعة المفردات وتعديلها لتضمينها في بنك الأسئلة، ويُستعمل الاختبار في الوضع غير التكيفي بشكل أساسي لمعايرة المفردات، أي لتحديد مستوى الصعوبة عن طريق إجراء الاختبار على عينة استطلاعية من المستجيبين، وفي هذا الوضع لا تُخسّب نتائج المستجيب عن طريق تحليل القدرات، ولكنها تُخسّب عن طريق حساب عدد الإجابات الصحيحة من عدد المفردات المقدّمة (Alruwais et al, 2018).

• الاختبارات التكيفية المحوسبة (Computerized Adaptive Test)

إن هذا النوع من الاختبارات التي يمكن لها التكيف مع القدرات المهارية أو المعرفية للمتقدم للاختبار قد ظهر في السنوات الأخيرة من مسيرة تطور التقويم التكنولوجي، ففي هذا النوع من الاختبارات إجابة الطالب عن أي سؤال سيؤثر في مستوى صعوبة أو سهولة الأسئلة التي يختارها الحاسوب له، وهذا يؤثر ضمناً في اتجاه وسير الاختبار، فقد يزيد مستوى الصعوبة، أو ينخفض مستوى الصعوبة، ففي حالة قدّم التلميذ إجابة صحيحة عن السؤال، سيختار الحاسوب سؤالاً أصعب قليلاً ما عن السؤال الأول، ويطرّحه على المتقدم للاختبار، وبالعكس فإذا أخفق الطالب في إجابة السؤال، سيختار الحاسوب سؤالاً أقلّ صعوبة، وهكذا يقوم البرنامج بتكييف الاختبار بناءً على مستوى الطالب المتقدم للاختبار، وتستمرّ العملية بالصعود إلى الأصعب والنزول إلى الأسهل إلى أن يصل أداء الطالب إلى مستوى معيّن، دون الحاجة إلى عرض جميع الأسئلة في الصفة المختارة التي عادةً تتراوح بين عشرين وخمسة وعشرين سؤالاً، وبذلك يحصل الحاسوب بهذا الأسلوب على المعلومات الكافية التي تمكنه من الحكم على مستوى الطالب المتقدم للاختبار، وهذا يشير إلى أنه ليس هناك حاجة إلى أن يسأل جميع الطلاب المتقدمين للاختبار في المجموعة نفسها الأسئلة نفسها، فهم يجيبون عن أسئلة متباينة تطرح عليهم بناءً على تباين قدراتهم ومهاراتهم، حيث يُمَيِّز بين مستوى أسئلة الاختبار عن طريق معادلات معامل التمييز التي يقوم الحاسوب بتنفيذها، وذلك عن طريق متابعة أداء الطالب وفق عمليات السهولة والصعوبة، وعلى ذلك فإن الاختبار الإلكتروني المتكيف يتكوّن من عدد من الأسئلة على شكل مجموعات متباينة تختلف في مستوى صعوبتها وسهولتها، وهذا الأسلوب من الاختبارات يكون هذا النوع عادة أقصر من حيث الزمن المستغرق للإجابة من الاختبارات الورقية العادية، وذلك لأنّ كثيراً من المتقدمين لهذا النوع من الاختبارات يمكن تحديد مستواهم بمجموعة محدّدة من الأسئلة فقط (محمود، 2012).

ثالثاً: مميّزات الاختبارات الإلكترونية:

أصبحت الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت ذات أهمية متزايدة في التعليم، ليس لأنها أقلّ تكلفة فقط، ولكن لأنها تسمح أيضاً للمعلّمين بتقييم إنجازات الطلاب في الوقت الفعلي، وينظر بعض المعلّمين إلى الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت على أنها بديل حقيقي للاختبارات التقليدية، في حين يعتقد الآخرون أن الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت يمكن أن تكون مكتملة، وذلك بتوفير معلومات أكثر دقة وفي الوقت المناسب حول تقدّم الطلاب، وأصبحت الاختبارات الإلكترونية وسيلة شائعة للطلاب لرفع معارفهم ومهاراتهم، وهي أيضاً طريقة رائعة للمعلّمين للحصول على فكرة كاملة عن مستويات الطلاب والنقاط التي يحتاجون فيها إلى المساعدة، وقد تطرقت مجموعة كبيرة من الدراسات إلى مميّزات الاختبارات الإلكترونية فقد ذكر كل من موسى (2022)، ناجي وعيسى (2019) وهادي وحمود (2019) مجموعة من المميّزات للاختبارات الإلكترونية يمكن تلخيصها في ما يلي:

- توفر أدوات التقييم الإلكتروني في التعليم بيئة تعليمية رقمية تسمح للطلبة بالوصول إلى المعلومات والموارد والبيانات من أي مكان وفي أي وقت، وبالإضافة إلى ذلك، فإن أدوات التقييم الإلكترونية تساعد المعلّمين على قياس تقدّم الطلبة وتقديم الملاحظات، فباستعمال هذا النوع من الاختبارات الإلكترونية يمكن للمعلّمين مراقبة مشاركة الطلبة، ومتابعة إنجازاتهم بشكل أفضل.
- وجود مجموعة من القواعد والإرشادات التي تهدف إلى أن يعرف كلّ من الطلبة والمعلّمين ما هو مطلوب منه في الاختبار، ويمكن أن يساعد ذلك في تقليل المفاجآت وضمان تقويم أكثر عدالة ودقة للطلبة، وبالإضافة إلى ذلك، فيُعدّ انخفاض حالات الغش أحد التأثيرات المهمة للاختبار الإلكترونية حيث إنّ جميع المتقدمين للاختبار يخضعون للاختبار نفسه في ظلّ الظروف نفسها.
- تتيح أدوات التقييم الإلكترونية مزيداً من المرونة للطلبة الذين قد يكون لديهم جداول زمنية مزدحمة، أو الذين يعيشون في مناطق نائية، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات الإلكترونية تسمح لأعداد كبيرة بتأدية الاختبار مهما اختلفت مواقعهم الجغرافية.
- احتواء الاختبارات الإلكترونية على وسائط متعدّدة ممتعة وجذابة وتفاعلية حيث يمكن للوسائط المتعدّدة التفاعلية لأدوات التقييم الإلكترونية أن تبيح الطلبة مهتمّين بالمادة، وتجعل التعلّم أكثر متعة، وبالإضافة إلى ذلك، فإنّه يمكن للاختبارات الإلكترونية أن تساعد الطلبة على تعلّم المواد بشكل أفضل، فعلى سبيل المثال، إذا كان الطالب يواجه مشكلة في فهم مفهوم ما، فيمكن للوسائط المتعدّدة أن تقدّم شرحاً أكثر تفصيلاً.
- تنوّع أسئلة الاختبار وطريقة عرضها حيث تسمح تنسيقات الاختبار المتعدّدة بمجموعة متنوّعة من الأسئلة والأساليب الاختبارية التي يمكن أن تكون أكثر فائدة للطلبة.

رابعاً: جوانب القصور في الاختبارات الإلكترونية:

- على الرغم من أن تقنيات التعليم عبر الإنترنت تُعتمد وتُستعمل في الغالب، إلا أن عمليات التقويم عبر الإنترنت لم تُنفذ بطريقة مسهّلة حتى الآن، وذلك لتخوّف المعلّمين من استعمالها، ولوجود مجموعة من المعوقات التي تحد منها فقد ذكر كلّ من أبي قرص (2019)، آل جديع (2017)، العارف وغانم (2016)، محمد (2019)، وناجي وعيسى (2019)، مجموعة من هذه الصعوبات تلتخصّ فيما يأتي:
- الحاجة المستمرة إلى تدريب أعضاء هيئات التدريس والطلاب على مهارات التعامل مع تكنولوجيا التعليم، حيث يعاني بعض المعلّمين والطلاب من مخاوف استعمال الحاسوب بسبب ضعف مهاراتهم وخبراتهم التقنية، وبسبب التطوّر السريع في التكنولوجيا.
- الحاجة إلى بنية تحتية قوية، وتجهيزات فنية، وتقنية مسبقة ومعامل حاسوبية مجهزة، وتطبيقات وبرامج إلكترونية خاصّة بالاختبارات الإلكترونية.

- وجود احتمالية كبيرة لتعطل الأجهزة أو توقف البرامج الحاسوبية أثناء تطبيق الاختبار الإلكتروني، مما قد يتسبب في إرباك الطلاب والقائمين على تنفيذ الاختبار.
- وجود صعوبات تتعلق بقدرة الاختبارات الإلكترونية على قياس المهارات والقدرات العليا للطلاب والتي تتطلب وجود أسئلة مقالية قادرة على قياس مثل هذه القدرات.
- ضعف الرقابة على الطلاب أثناء تأدية الاختبارات الإلكترونية، الأمر الذي قد يتسبب في انتشار ظاهرة الغش.

الدراسات السابقة:

- اطلع الباحثان على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومن أهم تلك الدراسات ما يلي:
- أجرى اللحياني (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي مادة الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم، ونظر المشرفين التربويين. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة مكونة من (250) معلم من معلمي مادة الرياضيات، و(24) من المشرفين التربويين على تعليم مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الحكومية، بمنطقة مكة المكرمة، وقد استخدمت الباحثة استبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، والتي تم بناؤها على ثلاثة محاور رئيسية. وقد تكونت من خمسة وأربعين عبارة فرعية، موزعة على محاورها الرئيسية، وبعد التأكد من ثبات أداة الدراسة وصدقها قامت الباحثة بتحليل بيانات الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن محور درجة استخدام معلمي مادة الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني، جاءت بدرجة كبيرة، في جميع عباراته الفرعية، كما أوضحت نتائج الدراسة إلى أن محور معوقات استخدام معلمي مادة الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني، جاءت بدرجة كبيرة، في جميع عباراته الفرعية، باستثناء العبارة: (زيادة العبء الإداري على معلم الرياضيات حيث حصلت على درجة كبيرة جداً)، وأوضحت النتائج أيضاً إلى أن محور مقترحات تفعيل استخدام معلمي مادة الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني، جاءت بدرجة كبيرة جداً، في جميع عباراته الفرعية، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد برامج تدريبية لمعلمي مادة الرياضيات بمنطقة مكة المكرمة بكيفية تفعيل واستخدام أدوات التقويم الإلكتروني في العملية التعليمية، والاستمرار في تفعيل أدوات التقويم الإلكتروني من خلال العمل على منصة مدرستي، كما أوصت الدراسة بضرورة حل المشكلات التقنية والفنية، والحاجة إلى توفير بنية تحتية قوية لشبكات الانترنت، وضرورة توفير جهاز حاسب آلي لكل طالب، وفي ختام الدراسة اقترحت الباحثة أجرى المزيد من الدراسات التي تُعنى بالتقويم الإلكتروني في المنصات التعليمية.
 - قام الرشيد والعمرو (2022) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الإلكتروني بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على أهم استراتيجيات التقويم الإلكتروني التي يمكن استخدامها في المرحلة الابتدائية، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في واقع ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم الإلكتروني بمدينة حائل، والتي قد تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، أو التخصص، أو سنوات الخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (273) معلمة قام الباحثان باختبارهن بطريقة عشوائية، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم تطوير استبانة إلكترونية لجمع البيانات مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية المحور الأول يتعلق بالتقويم القبلي، والمحور الثاني عن التقويم التكويني، والمحور الثالث يختص بالتقويم الختامي، تم التأكد من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وأشارت أبرز نتائج الدراسة إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل يستخدمن في التقويم القبلي الأسئلة الموضوعية، من أجل إدراك التلميذات للحقائق والمفاهيم من خلال الأدوات الإلكترونية المناسبة بدرجة عالية، أما فيما يخص التقويم التكويني فإن معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل يوظفن أسلوب الحوار، من أجل معرفة مدى قدرة التلاميذ على التفاعل والمشاركة من خلال توظيف منصة مدرستي بدرجة عالية، وفي التقويم الختامي تستخدم معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل الاختبارات الإلكترونية، لتحديد درجة التلاميذ للمخرجات الرئيسية للمقرر، وذلك باستخدام الأدوات التقنية المناسبة بدرجة عالية، حيث جاء في المرتبة الأولى محور التقويم التكويني، يليه محور التقويم القبلي، وفي المرتبة الثالثة التقويم الختامي، وقد عزى الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك معلمات المرحلة الابتدائية لأهمية توظيف واستخدام استراتيجيات التقويم الإلكتروني في جميع مراحل التقويم سواء أكان تقويم قبلي أو تقويم تكويني أو تقويم ختامي، ولأهمية التقويم التكويني وارتباطه بالمنهج الدراسي وأهدافه التعليمية فقد حصل إلى أعلى مستوى من جهات نظر معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة حائل، كما أوضحت نتائج الدراسة بأنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية، في واقع ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الإلكتروني بمدينة حائل، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع توظيف معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الإلكتروني بمدينة حائل تعزى لمتغير التخصص، وقد عزى الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع معلمات المرحلة الابتدائية يمارسن نفس المهام، وأن السياسات والتعليمات المتبعة لدى وزارة التعليم في ما يخص التقويم الإلكتروني موحدة لجميع المعلمات، وقد قدم الباحثان عدد من التوصيات أهمها: ضرورة تحديث استراتيجيات وطرق التقويم الإلكتروني، بحيث تتوافق مع محتوى المناهج الدراسية، وضرورة التشجيع على تبادل الخبرات بين معلمات المرحلة الابتدائية، فيما يتعلق بالتعليم والتقويم الإلكتروني، وكما أوصى الباحثان بأهمية إعداد أدلة للمعلمات بالمرحلة الابتدائية في كيفية توظيف واستخدام استراتيجيات التقويم الإلكتروني في التعليم، وتطوير البنية التحتية لمنظومة التقويم

وتزويدها بالبرامج والتطبيقات الحديثة، وفي ختام الدراسة اقترح الباحثان إجراء مجموعة من البرامج المستقبلية تتعلق بمكونات التقويم الإلكتروني وقياس فاعليته.

- كما هدفت دراسة السياقي (2022) إلى التعرف على واقع استعمال التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكتب تعليم المبرز بمحافظة الأحساء في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والطلاب خلال مرحلة جائحة كورونا عن طريق التعليم عن بُعد، وجمعت البيانات اللازمة باستعمال استبانة مكونة من (40) عبارة موزعة على أربعة مجالات، وأظهرت النتائج أن واقع استعمال المعلمين للتقويم الإلكتروني جاء بدرجة (موافق) بمتوسط حسابي (3.77)، ونسبة مئوية (73.9%)، وأن رضا طلاب المرحلة الثانوية عن استعمال التقويم الإلكتروني جاء بدرجة (موافق)، وكان المتوسط الحسابي (3.99) ونسبة مئوية (80%)، وكانت هناك معوقات لاستعمال التقييم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بدرجة (موافق) ومتوسط حسابي بنسبة (3.42)، ونسبة (68.4%)، فيما جاءت معوقات استخدام التقييم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة بدرجة (موافق) ومتوسط حسابي (3.4)، ونسبة (68%)، وأوصت الدراسة بضرورة توفير هيكل مناسب لتطبيق التقييم الإلكتروني في المدارس الثانوية، وتدريب المعلمين على أدوات التقييم الإلكتروني وإجراءاته، وتبني المبادرات الإبداعية في مجال التقييم الإلكتروني.
- أجرى مجلد (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات استعمال التقويم الإلكتروني في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية ومشرفاتها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (32) فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من (511) معلمة، و (36) مشرفة تربوية، وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين وجود أهمية كبيرة للاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات يستعملن أدوات التقويم الإلكتروني بصورة كبيرة، وأوضحت الدراسة وجود معوقات بدرجة كبيرة تواجه استعمال التقويم الإلكتروني، وفي ختام الدراسة أوصى الباحث بضرورة توفير خدمة الإنترنت في المدارس بكفاءة عالية، ونشر ثقافة التقويم الإلكتروني بين المعلمات في مختلف التخصصات، وضرورة توفير أدلة للمعلمات حول توظيف التقويم الإلكتروني، وأوصت الدراسة أيضاً بعقد الدورات التدريبية للمعلمات والمشرفات حول موضوع التقويم الإلكتروني.
- قام ماضي (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في دولة الإمارات العربية المتحدة لكفايات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وقام الباحث بتصميم استبانة بغاية الحصول على البيانات المراد جمعها من العينة البحثية، وقد تكونت من (17) عبارة، ووظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وتحقق الباحث من صدق الاداة، وكذلك قام بقياس ثباتها عبر احتساب معامل كرونباخ ألفا، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية ومعلماتها في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعمل الباحث على اختيار عينة قصدية مكونة من 240 معلماً ومعلمة من اثني عشر (12) مدرسة حكومية ثانوية في إمارة أبو ظبي، وقد اختيرت هذه المدارس الحكومية بشكل قصدي، ووُضعت الاستبانة على هؤلاء المعلمين، واستُرِد منها (231) استبانة صالح للتحليل الإحصائي، وعولجت البيانات بشكل إحصائي بواسطة برنامج (SPSS)، واحتسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتبين أن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة لكفايات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تُعد مرتفعة، وعزى الباحث هذه النتيجة إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطوير الكفايات التعليمية للمعلمين في المجالات التقنية، وفي ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث، فقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على توظيف التقويم الإلكتروني، وتعديل أساليب التدريس الحالية تبعاً لنتائج التقويم الإلكتروني.
- أجرى المقبل (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات معلمات العربية كلغة ثانية واتجاهاتهن نحو الاختبارات الإلكترونية، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت بإعداد استبانة مكونة من ست وعشرين فقرة موزعة على محورين رئيسيين هما: الاتجاهات والمعوقات، وقامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة قصدية مكونة من إحدى عشرة معلمة من معلمات اللغة العربية بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وقد أثبتت نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة كبيرة تحول دون توظيف معلمات اللغة العربية للاختبارات الإلكترونية، ومن أهم هذه المعوقات عدم وجود دورات تدريبية خاصة بالاختبارات الإلكترونية للمعلمات وال طالبات، وكذلك انقطاع شبكة الإنترنت خلال الاختبار بشكل متكرر، وأوضحت الدراسة أيضاً وجود ضعف في خبرة المعلمات وال طالبات بكيفية التعامل مع التطبيقات والبرامج الخاصة بالاختبارات الإلكترونية، وكذلك قلة خبرة المعلمات الحاسوبية بشكل عام، وأثبتت نتائج هذه الدراسة كذلك وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات اللغة العربية نحو الاختبارات الإلكترونية، وقد أوصت الباحثة بالاستفادة من هذه الاتجاهات نحو توظيف الاختبارات الإلكترونية في معهد اللغات بجامعة الملك فهد على أرض الواقع، وأوصت الباحثة أيضاً بتصميم تطبيق أو برنامج إلكتروني للاختبارات الإلكترونية خاص بمعهد اللغويات، ودعوة الكليات والأقسام الأخرى بالجامعة للاستفادة منه، مع ضرورة إعداد دليل استرشادي لطريقة التفعيل.
- دراسة الجبردي (2017) سعى الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف أدوات التقويم الإلكتروني، والصعوبات التي تحول دون توظيف أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وهدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل التقويم الإلكتروني، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وقام ببناء استبانة اشتمل محورها الأول على واقع التقويم الإلكتروني، واشتمل من تسع وعشرين فقرة، وأما المحور الثاني والخاص بالمعوقات، فقد اشتمل على تسع عشرة فقرة موزعة على معوقات تقنية ومادية وإدارية، وقد طُبِّقَت الاستبانة

على مئتين وسبعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض، وبعد تحليل نتائج الدراسة اتضح أن واقع استعمال أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ككل يشير إلى درجة استعمال متوسطة، وقد عزا الباحث ذلك إلى انخفاض مستوى الوعي لديهم بأهمية أدوات التقويم الإلكتروني في تقويم نواتج التعلم لدى الطلاب، وعدم تلقي بعضهم التدريب الكافي لاكتساب المهارات أو الكفايات اللازمة لاستعمال أدوات التقويم الإلكتروني بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم، وأوضح نتائج الدراسة وجود معوقات بدرجة صعوبة عالية، حيث كانت الصعوبات التقنية في المرتبة الأولى والصعوبات المادية في المرتبة الثانية، وأما الصعوبات الإدارية، فكانت في المرتبة الثالثة، وقد عزا الباحث هذه الصعوبات إلى أن بعض مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض قد لا تكون مربوطة بشبكة الإنترنت، أو لا يوجد بها العدد المناسب من أجهزة الحاسوب، بالإضافة إلى ذلك فهناك وجود بعض الأعباء التدريسية والإدارية التي قد تقع على عاتق المعلمين، وتحول دون استعمالهم أدوات التقويم الإلكتروني بفاعلية، وتوظيفها في تقويم جوانب التعلم لدى الطلاب، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة أن يتعرف معلمو الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية على أدوات التقويم الإلكتروني، وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وأوصى الباحث أيضًا بضرورة توفير قاعات مهيئة إلكترونيًا ومربوطة بشبكة الإنترنت بمدارس المرحلة الثانوية؛ حتى يتسنى لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية عن طريقها استعمال أدوات التقويم الإلكتروني بفاعلية في العملية التعليمية.

- **قام الزامل والحجيلان (2016)** بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في اتجاه معلمات الحاسوب واستعمالهن تطبيقات الاختبارات الإلكترونية في مادة الحاسوب وتقنية المعلومات بمدينة الرياض، وقد استعمل الباحثان المنهج الكمي، وقاما ببناء استبانة مكونة من ثلاثة محاور أساسية (الأهمية، والمعارف، والمهارات) من أجل تحديد العوامل المؤثرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (167) معلمة من أصل (765) معلمة من معلمات الحاسوب وتقنية المعلومات بمدينة الرياض، وكان اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير معارف المعلمات بدرجة عالية جدًا في تطبيق الاختبارات الإلكترونية، وتأثير المهارات بدرجة متوسطة في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو أهمية الاختبارات الإلكترونية، وأظهرت النتائج أيضًا أن درجة الألفة لاستعمال الحاسوب من العوامل المؤثرة في الاتجاه نحو التطبيق الفعلي للاختبارات الإلكترونية، وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بتوفير معامل مجهزة بأجهزة الحاسوب في المدارس مزودة باتصال إنترنت سريع بما يتناسب مع أعداد الطالبات في كل مدرسة، مع الحرص على جودة الأجهزة وطول عمرها الافتراضي، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة، وتوظيفها بالشكل الذي يخفف من الأعمال المطلوبة من المعلمات؛ حتى يتسنى لهن القيام بدورهن التعليمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من واقع إطلاع الباحثان على أدبيات الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، واستعراض لأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، يتضح أن هناك اهتمام واسع وكبير يوليه المسؤولون التربويون بموضوع توظيف الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، الأمر الذي يدل على أهمية توظيفها في مجال العملية التعليمية، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وكذلك اتفقت في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كدراسة اللحيان (2023)، الرشيد والعمرو (2022)، السيابي (2022)، مجلد (2022)، ماضي (2021)، المقبل (2020)، وقد تميزت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة: بأنها الأولى من نوعها -حسب اطلاع الباحثان- التي تتطرق لدراسة درجة توظيف معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية، كون هذه الفئة من المعلمات يتعاملن مع فئة عمرية صغيرة من الطلاب (الصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي)، وتحتاج إلى أساليب وطرق خاصة في التعامل، وقد جاءت هذه الدراسة متزامنة ومتوافقة مع التوجهات الرسمية في سلطنة عمان لتطوير العملية التعليمية، وتوظيف التقنيات الحديثة وتجاوز الصعوبات التي تواجهها سلطنة عمان في هذا المجال، كما أن هذه الدراسة جاءت بعد مرور سلطنة عمان والعالم بأزمة تفشي جائحة كورونا (كوفيد 19)، والتي أحدثت نقلة نوعية في مجال التعليم الإلكتروني؛ حيث اعتمدت معظم دول العالم التعليم المدمج ونظام التعلم عن بعد، والاختبارات الإلكترونية كبديل على الاختبارات الورقية التقليدية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي، كونه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة؛ لأن هذه الدراسة تسعى لمعرفة درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية، فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة واقع الظاهرة المدروسة، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا، كما أن المنهج الوصفي يبحث طبيعة البيانات المأخوذة من أفراد عينة الدراسة وذلك في ضوء بعض متغيرات الدراسة (علام، 2012).

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي في هذه الدراسة من جميع معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط والداخلية بسلطنة عمان، والبالغ عددهن (4955) معلمة، بواقع (2874) معلمة موزعة على (56) مدارس في محافظة مسقط، في حين بلغ عدد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية (40) مدرسة يعمل بها (2081) معلمة. (وزارة التربية والتعليم، 2021).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من المجتمع الكلي بالطريقة العشوائية البسيطة حيث تكونت العينة من (751) معلمة من معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط والداخلية حيث شكلت عينة الدراسة نسبة (15.15%) من مجتمع الدراسة والذين بلغ عددهم (4955) معلمة، حيث تم التواصل مع إدارات المدارس بصفة رسمية عن طريق المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم وتوجيه المعلمين والمعلمات إلى الإجابة عن أسئلة الاستبانة من خلال الرابط الإلكتروني المرفق في الخطاب والذي تم تعميمه على جميع أفراد الدراسة المستهدفين، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية

المتغير الديموغرافي	الفئة	التكرار (العدد = 751)	النسبة المئوية
المحافظة التعليمية	مسقط	375	49.9
	الداخلية	376	50.1

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة الحالية وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالبحث الحالي، كدراسة القحطاني وشهير (2020)، ودراسة الزامل والحجي (2016)، ودراسة ملحي وعرفة (2015) ودراسة سعد (2021)، ودراسة عبيد والمالكي، (2020)، قام الباحثان بإعداد وتطوير استبانة مكونة من 20 عبارة، وذلك من أجل الكشف عن درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية وعلاقتها بكفاياتهن الحاسوبية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة عينة الدراسة حول درجة توظيف المعلمات للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية ودرجة كفاياتهن الحاسوبية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، ولقد تكونت أداة الدراسة الحالية من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول تضمن البيانات العامة عن عينة الدراسة مكان العمل (المحافظة التعليمية)، والجزء الثاني شمل فقرات الأداة المتعلقة بدرجة توظيف المعلمات للاختبارات الإلكترونية وعددها (10) فقرات، أما الجزء الثالث فقد اشتمل على فقرات الأداة المتعلقة بمستوى الكفايات الحاسوبية للمعلمات وعددها (10) فقرات، حيث تم استخدام التدرج الخماسي لمعرفة درجة التوظيف الفعلي ومستوى الكفايات الحاسوبية وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): طريقة الإجابة عن أداة الدراسة حسب التدرج الخماسي

م	المستوى	الدرجة
1	مرتفع جدًا	5
2	مرتفع	4
3	متوسط	3
4	منخفض	2
5	منخفض جدًا	1

صدق أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم عرض أداة الدراسة الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، ومن ذوي الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرائق التدريس، وكذلك الإدارة التربوية في بعض المؤسسات الأكاديمية بالسلطنة، للتأكد من وضوح العبارات ومناسبتها للغرض المقصود، والبالغ عددهم (14) محكم، حيث تم تعديل الاستبانة في ضوء ما أجمع عليه (80%) من المحكمين، وقد تمثلت أهم ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي: تقديم تعريف لمحاور الدراسة درجة توظيف الاختبارات الإلكترونية، والكفايات الحاسوبية، وإعادة صياغة بعض الفقرات مثل: الفقرة رقم (3)، (5)، (8)، في المحور الخاص بالكفايات الحاسوبية، والفقرة (2)، (9)، في المحور الخاص بالتوظيف الفعلي للاختبارات الإلكترونية.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثان بتطبيق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (50) معلمة، وذلك من أجل استخراج معامل الثبات وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معاملات ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
توظيف الاختبارات الإلكترونية	10	0.877
الكفايات الحاسوبية	10	0.801

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي في ضوء المعطيات السابقة يمكن الاعتماد على الأداة لتحقيق أهداف الدراسة وتطبيقها.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الضبط الإحصائي لمقياس الدراسة وتحليل النتائج استخدم الباحثان برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاستبانة
- اختبار T-Test .
- اختبار معامل الارتباط بيرسون.

ومن أجل تفسير نتائج السؤال الأول والسؤال الثالث للدراسة تم استخدام المعيار الآتي لتفسير نتائج هذا السؤال من خلال الجدول التالي:

جدول (4): المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول والثالث للدراسة حسب المتوسط الحسابي*

المتوسط الحسابي	المستوى
4,20-500	مرتفع جداً
3,40-4,19	مرتفع
2,60-3,39	متوسط
1,80-2,59	منخفض
1,00-1,79	منخفض جداً

* استمد هذا المعيار من قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة (4, 3, 2, 1) التي تمثل تدرجات المقياس المستخدم حيث تم حساب المدى للمقياس الخماسي من خلال المعادلة: (الدرجة العليا - الدرجة الدنيا) (4-1=5) ثم تقسيم عدد المسافات على الفئة العليا وذلك لتحديد طول الفئة (0,8=5/4)

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على استجابات أفراد العينة ككل والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لدرجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عمان للاختبارات الإلكترونية في

المنصات التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	محاور الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الكفايات
1	أوظف الاختبارات الإلكترونية في إعداد مسابقات علمية للطلاب	3.279	1.313	متوسطة
2	أستخدم الاختبارات الإلكترونية لتوفير بنك أسئلة للمادة التعليمية	3.203	1.221	متوسطة
3	أوظف الاختبارات الإلكترونية في مراجعة المواد الدراسية للطلبة	3.194	1.221	متوسطة
4	أوجه طلابي للاستفادة من الاختبارات الإلكترونية المحفوظة في المنصات التعليمية	3.150	1.166	متوسطة
5	أوظف الاختبارات الإلكترونية لتدريب الطلبة على الاختبارات الهائية	2.973	1.170	متوسطة
6	أخطط لزيادة استخدام الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية بشكل أكبر.	2.964	1.136	متوسطة
7	أوظف الاختبارات الإلكترونية في جمع ملاحظات وآراء الطلبة حول المادة الدراسية	2.892	1.187	متوسطة
8	أوظف الاختبارات الإلكترونية في إعداد اختبارات تدريبية للطلاب.	2.865	1.199	متوسطة
9	أوظف الاختبارات الإلكترونية في الاختبارات القصيرة للمادة	2.828	1.213	متوسطة
10	أوظف الاختبارات الإلكترونية بشكل دائم ومنظم	2.757	1.151	متوسطة
	المجموع الكلي	3.011	.918	متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق أن درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية كان ضمن المستوى المتوسط، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (3.279) و (3.185) وانحراف معياري بين (1.313) و (1.151)، ويتبين من الجدول أن المجموع الكلي لدرجة توظيف المعلمات للاختبارات الإلكترونية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.010) وانحراف معياري (0.918). مما يعني أن توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية كان متوسطاً بشكل عام، ويتضح من الجدول السابق أن الفقرة "أوظف الاختبارات الإلكترونية في إعداد مسابقات علمية للطلاب" جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى متوسط، ويتضح أيضاً أن الفقرة "أستخدم الاختبارات الإلكترونية لتوفير بنك أسئلة للمادة التعليمية" جاءت في المرتبة الثانية وبمستوى متوسط، وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة وعي وإدراك معلمات مدارس الحلقة الأولى بأهمية توظيف الاختبارات الإلكترونية، التي من شأنها أن تسهم في تعديل استراتيجيات التدريس، وتفعيل الأنشطة التعليمية التي تناسب مستويات طلاب الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع الابتدائي، بناء على الاحتياجات العمرية، الأمر الذي قد يساهم في تمكين الطلبة، من الانصاف بالنشاط، والتفاعل، وتنمية مهارات، وذلك لأن توظيف الاختبارات الإلكترونية أصبح في وقتنا الحالي ضرورة ملحة من ضروريات القرن الحادي والعشرين، كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة "أوظف الاختبارات الإلكترونية بشكل دائم ومنظم." جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط أيضاً، وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي تبذله وزارة التربية والتعليم في توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم إلا أن جميع فقرات هذا المحور جاءت بدرجة متوسطة ويمكن أن يعزى ذلك من وجهت نظر الباحثان إلى حداثة تجربة توظيف الاختبارات الإلكترونية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان والتحول المفاجئ والسريع التي أوجبه تفشي جائحة كورونا خلال السنوات الماضية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى جوانب القصور التي تعاني منها الاختبارات الإلكترونية، والمعوقات التي تواجهها معلمات الحلقة الأولى خلال توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، والمتمثلة في إمكانية تعطل التطبيقات والبرامج الحاسوبية أثناء استخدام الاختبارات الإلكترونية، وضعف البنية التحتية لخدمات الاتصالات وشبكات الإنترنت، كما يعزو الباحثان ذلك إلى كثرة الأعباء التدريسية وارتفاع انصبه الحصص لمعلمات الحلقة الأولى، وارتفاع أعداد الطلاب في الفصول الدراسية الأمر الذي يحد من قدرة المعلمات على توظيف هذا النوع من الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحبردي (2017) والتي أظهرت نتائجها أن واقع استعمال أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ككل يشير إلى درجة استعمال متوسطة، وتتفق الدراسة مع الدراسة التي قام بها الرشدي والعمرو (2022)، وقد توصلت إلى أن معلمات الحلقة الأولى يوظفن الاختبارات الإلكترونية بدرجة متوسطة، وتوافقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة السيفي (2022) والتي أظهرت نتائجها أن واقع استعمال المعلمين للتقويم الإلكتروني جاء بدرجة (موافق)، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة اللحاني (2023) التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمي مادة الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني، جاءت بدرجة كبيرة، في جميع العبارات.

ثانياً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية؟"

من أجل الإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك للوقوف على درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تبعاً لمتغير المحافظة، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار (ت) درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تبعاً لمتغير المحافظة

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مسقط	375	3.075	.872	749	1.919	.055	غير دالة
الداخلية	376	2.946	.958				

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية تبعاً لمتغير المحافظة، مما يعني تقارب تصورات المعلمات في كلا المحافظتين نحو توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ظروف إعداد المعلمات وتدريبهن وتأهيلهن لاستخدام الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية متشابهة في جميع المديرية التعليمية بالمحافظات، وأن وزارة التربية والتعليم تسعى لتوفير نفس الخدمات التعليمية داخل المدارس الحكومية، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مركزية التعليم في سلطنة عمان من حيث تطابق نظام التعليم والمناهج وأدوات التقويم المستخدمة في جميع محافظات السلطنة، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مركزية الإشراف على تطبيق التعليم الإلكتروني من قبل وزارة التربية والتعليم على المعلمين بالسلطنة.

ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: "ما مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهن؟"

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على استجابات افراد العينة ككل وجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمستوى الكفايات الحاسوبية لمعلمات مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	محاو الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	لدى معرفة واسعة حول البرامج الحاسوبية التي تستخدم في الاختبارات الإلكترونية	3.639	1.003	كبيرة
2	لدى المعرفة الكافية بنظام الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية	3.605	1.071	كبيرة
3	لدى المهارات الكافية لتوظيف جميع مميزات الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية	3.546	1.026	كبيرة
4	لا توجد فجوة بين مهاراتي التقنية الحالية وتلك المطلوبة للعمل على الاختبارات الإلكترونية	3.537	.995	كبيرة
5	أشارك باستمرار في البرامج التدريبية التي تُعنى بتنمية مهارات استخدام الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية	3.444	1.128	كبيرة
6	لدى المهارات الكافية لتقديم الدعم لزملائي المعلمين حول توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية	3.428	1.031	كبيرة
7	أساعد زملائي المعلمين في تصميم وإعداد الاختبارات الإلكترونية في المواد المختلفة	3.390	1.087	متوسطة
8	أمتلك الحلول المناسبة للتعامل مع المشكلات الفنية التي تقع أثناء العمل على الاختبارات الإلكترونية	3.364	1.146	متوسطة
9	مقارنة بزملائي، أنا أعرف أكثر عن الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية	3.354	1.017	متوسطة
10	أستطيع تصميم اختبارات الكترونية بمواصفات تقنية عالية تلي حاجات المناهج الدراسي	3.354	1.017	متوسطة
المجموع الكلي		3.463	.786	كبيرة

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى الكفايات الحاسوبية لمعلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية كان ضمن المستوى الكبير والمتوسط، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (3.639) و(3.354) وانحراف معياري بين (1.003) و(1.017)، ويتبين من الجدول أن المجموع الكلي لمستوى الكفايات الحاسوبية للمعلمات كان كبيراً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.463) وانحراف معياري (786). مما يعني أن معلمات مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عُمان يمتلكن كفايات حاسوبية كبيرة تتمثل في امتلاكهن معرفة واسعة حول البرامج الحاسوبية التي تستعمل في الاختبارات الإلكترونية، وأن لديهن المهارات الكافية لتوظيف جميع مميزات الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، بالإضافة إلى المشاركة المستمرة في البرامج التدريبية التي تُعنى بتنمية مهارات استعمال الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، وأنهن أيضاً يمتلكن المهارات الكافية لتقديم الدعم لزميلاتهن المعلمات حول تصميم الاختبارات الإلكترونية وتوظيفها في المنصات التعليمية، ومساعدة زميلاتهن على تصميم الاختبارات الإلكترونية في المواد المختلفة، بالإضافة إلى امتلاكهن الحلول المناسبة للتعامل مع المشكلات الفنية التي تقع أثناء العمل على الاختبارات الإلكترونية، ويستطعن تصميم اختبارات إلكترونية بمواصفات تقنية عالية تلي حاجات المناهج الدراسي، ويعزو الباحثان ذلك إلى الدورات والورش والبرامج التدريبية المكثفة التي خضعت لها المعلمات في مجال توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، حيث ركزت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان في مرحلة جائحة كورونا على تدريب جميع المعلمات على كيفية التعامل مع التقنيات الحديثة وحرصت الوزارة على إكساب جميع المعلمين والمعلمات المهارات والكفايات المتعلقة بهذا الجانب، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى برنامج المعلمين الجدد الذي يخضع له جميع المعلمين والمعلمات العمانيين الجدد في سنة التعيين الأولى في المعهد التخصصي لتدريب المعلمين، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الإعداد التقني الجيد للمعلم العماني في أثناء دراسته الجامعية قبل التحاقه بالعمل في الوزارة، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التنمية الذاتية والجهود الكبيرة التي تبذلها معلمات الحلقة الأولى في متابعة الدورات التدريبية المتخصصة في إعداد وتطبيق الاختبارات الإلكترونية عبر مواقع الإنترنت.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسة التي أجراها ماضي (2021) والتي أوضحت نتائجها إلى أن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة لكفايات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تُعد مرتفعة، في حين لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة المقبل (2020) التي هدفت إلى تعرف معوقات معلمات العربية لغة ثانية واتجاهاتهن نحو الاختبارات الإلكترونية، والتي توصلت إلى وجود ضعف في خبرة المعلمات والطالبات بكيفية التعامل مع التطبيقات والبرامج الخاصة بالاختبارات الإلكترونية وكذلك قلة خبرة المعلمات الحاسوبية بشكل عام، وكذلك فإن هذه النتيجة لم تتفق مع دراسة مجلد (2022) التي هدفت إلى تعرف صعوبات استعمال التقويم الإلكتروني في مقرر التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية ومشرفاتها، وقد توصلت الدراسة إلى وجود صعوبات بدرجة كبيرة تواجه المعلمات والمشرفات أثناء استعمال التقويم الإلكتروني.

رابعاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المحافظة التعليمية؟" وللإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك للوقوف على مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لمستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية

المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
مسقط	375	3.585	.713	749	4.283	.000	دالة
الداخلية	376	3.342	.836				

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لمستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى في سلطنة عمان تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية (مسقط والداخلية) مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير لمتغير المحافظة في استجاباتهم، ومن خلال المتوسطات الحسابية يتبين أن اتجاه الفروق يتجه لصالح محافظة مسقط، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لكون محافظة مسقط هي عاصمة سلطنة عمان وتتمتع ببنية تحتية قوية في مجال شبكات الانترنت، الأمر الذي يسمح للمعلمات باستخدامها في مدارس المحافظة بشكل أكبر من أجل تنمية مهارتهن الحاسوبية، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون محافظة مسقط عاصمة سلطنة عمان تتوفر فيها أعداد كبيرة من المؤسسات التعليمية والمعاهد التدريبية الخاصة التي يمكن للمعلمات الاستفادة منها لتنمية مهارتهن الحاسوبية بخلاف محافظة الداخلية.

خامساً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفايات الحاسوبية ودرجة توظيف معلمات مدارس الحلقة الأولى الاختبارات الإلكترونية؟"

للإجابة عن هذا السؤال استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (443) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) وهذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الكفايات الحاسوبية والتوظيف الفعلي للاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، مما يعني ذلك أنه كلما زاد مستوى الكفايات الحاسوبية لدى معلمات مدارس الحلقة الأولى زادت درجة توظيفهن الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، الأمر الذي يتعين على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الحاسوبية للمعلمات، والاستمرار في تقديم البرامج التدريبية والدورات المتخصصة في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم من أجل تحقيق أهداف رؤية (2040)، المتعلقة بتقديم تعليم يتسم بالجودة العالية ويواكب التطورات العالمية في مجال تكنولوجيا التعليم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزامل والحجيلان (2016) التي هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في اتجاه معلمات الحاسوب واستعمالهن تطبيقات الاختبارات الإلكترونية في مادة الحاسوب وتقنية المعلومات بمدينة الرياض، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين معارف المعلمات وتطبيقهن الاختبارات الإلكترونية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- الاستمرار في تقديم البرامج والورش التدريبية فيما يتعلق بتوظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، بحيث ترفع مستوى الكفايات الحاسوبية لدى المعلمين فيما يتعلق ببناء الاختبارات الإلكترونية، وتواكب المستجدات في هذا المجال.
- إعداد أدلة إرشادية من قبل المعنيين بالاختبارات الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم عن الاختبارات الإلكترونية وتوظيفها في المنصات التعليمية.
- التوسع في توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية في ضوء قبول المعلمات لها.
- توفير فريق دعم فني في المؤسسات التعليمية ذي كفاءة عالية قادر على التعامل مع الأعطال البسيطة والمعقدة.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة يقترح الباحثان بالآتي:

- إجراء دراسات ميدانية أكثر تعمقاً حول توظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية، وذلك باستعمال أدوات أخرى كالمقابلة والملاحظة وغيرها.
- إجراء دراسات مقارنة فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في توظيف معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية باختلاف المراحل الدراسية وباختلاف النوع الاجتماعي، واختلاف المحافظات التعليمية.
- إجراء دراسات حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمات مدارس الحلقة الأولى لتوظيف الاختبارات الإلكترونية في المنصات التعليمية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- آل إبراهيم، محمد ناصر ومباركي، فوزية حمد. (2021). اتجاهات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة صامطة نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر بوابة المستقبل في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 5(17)، 69-51.
- آل جديع، مفلح بن قبلان. (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو إجراء الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تطبيقها في جامعة تبوك. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*: 6(2)، 77-87.
- أبو قرص، جويل أميل فايز. (2019). درجة توافر معايير الجودة في تصميم الاختبارات الإلكترونية لامتحان المستوى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن عمان.
- الجديدي، علي سعيد. (2009). برنامج تدريبي لتصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية لمعلمي الثقافة الإسلامية من مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر القاهرة.
- الحبري، شلاح. (2017). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكترونية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. *مجلة عالم التربية*: 17(57)، 1-25.
- الخروصي، حسين والوهبي إبراهيم. (2021). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين بالمعاهد الإسلامية في سلطنة عمان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*: 71(18)، 207-233.
- الرشدي، رهام بنت منير بن سليمان، والعمرو، عبد العزيز بن رشيد بن فهد. (2022). واقع ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الإلكتروني في مدينة حائل. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 143(4)، 227 - 262.
- الرشدي، منيرة شقير. (2019). واقع استخدام معلمات الحاسوب للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 3(20)، 1-26.
- الريامي، حمد وأحاجي، خالد وكداي، عبد اللطيف. (2020). تحديات تطبيق التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. *المجلة المغربية للتقويم والبحث التربوي*: 4(4)، 257-287.
- الزامل، رنا بنت محمد والحجيلان، محمد بن إبراهيم. (2016). العوامل المؤثرة في اتجاه معلمات الحاسوب حول تطبيق الاختبارات الإلكترونية في مادة الحاسوب وتقنية المعلومات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: 5(10)، 104-143.
- السيافي، علي. (2022). واقع استخدام التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمكتب تعليم المبرز بمحافظة الأحساء في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والطلاب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 6(33)، 22-41.
- الشهومي، ياسر جمعه خميس وغزالي، محمد. (2021). التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا دراسة مقارنة بين سلطنة عُمان والمملكة المغربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 10(2)، 274-258.
- العارف، حسين محمد وغانم، تفيدة سيد أحمد. (2016). تحسين عملية تقويم تعليم وتعلم العلوم باستخدام الاختبارات الإلكترونية في المرحلة الإعدادية. *المؤتمر الدولي الثالث: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*. قاعة مؤتمرات كلية الصيدلة ودار الضيافة جامعة عين شمس، 24-25 مايو 2016.
- عبيد، محمد محمد أحمد والمالكي، يحي هادي. (2020). اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية ومعوقات تفعيلها بجامعة نجران. *مجلة العلوم التربوية*: 28(4)، 141-176.
- عطا الله، محمد إبراهيم. (2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. *مجلة كلية التربية بالقاهرة*: 1(90)، 201-247.
- عيادات، يوسف وحميدات، محمود. (2013). درجة توظيف الكفايات الحاسوبية المكتسبة من مساق برامج الأطفال المحوسبة في التدريس من قبل معلمات التدريب الميداني ومعوقات توظيفها. *مجلة المناقشة*: 19(3)، 419-439.
- القحطاني، سعيد سعد محمد مانع، شهرير محمد صبري. (2020). العوامل المؤثرة في تقبل الفصول الافتراضية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت في ضوء نموذج قبول التقنية TAM. *مجلة سلطان علاء الدين سليمان شاه*: 7(1).
- الكمشكي، محمد بن أحمد بن عبد الله. (2022). معوقات التعلم الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 6(45)، 106-125.
- الكندري، خالد، والحميدان، راوية. (2019). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو الاختبارات الإلكترونية بواسطة الهاتف النقال. *المجلة العلمية جامعة أسيوط*: 35(10)، 181-216.

- الليحاني، هاني طلال عايش. (2023). واقع استخدام معلمي الرياضيات لأدوات التقويم الإلكتروني بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم والمشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة العوم التربوية والنفسية*: 7 (10)، 79-100.
- ماضي، يوسف حمد أحمد. (2021). مدى امتلاك معلمي المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة لكفايات التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*: (68)، 318-332.
- مجلد، بدور سمير. (2022). صعوبات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني بمقرر الدراسات الإسلامية من وجهة نظر معلمات ومشرفات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة. *المجلة العربية للتربية النوعية*: ع (22)، 257-295.
- محمد، حنان صلاح حسن. (2019). دور استخدام الاختبارات الإلكترونية في تعزيز مصداقية النظام التعليمي من وجهة نظر طلبة الجامعات الخاصة في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن عمان.
- محمود، سميج مصطفى. (2012). *التعليم الإلكتروني*. دار البداية، عمان، الأردن.
- المرزوق، محمد محسن. (2020). الاختبارات الإلكترونية خصائصها ومزاياها. *المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*: (1)، د 269-278.
- المشهداني، ياسين ميسر فتحي. (2020). قياس فاعلية الاختبارات الإلكترونية على كفاءة أداء الطلبة دراسة استطلاعية لآراء عينة من المشاركين في الاختبارات الإلكترونية في مركز الحاسبة جامعة الموصل. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*: 16 (52)، 187-205.
- المقبل، مها بنت ناصر. (2020). اتجاهات معلمات اللغة العربية لغة ثانية نحو الاختبارات الإلكترونية ومعوقات التطبيق بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*: 20 (4)، 332-351.
- مليحي، مجدي ملحي وعرفة، نصر طه حسين. (2015). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في استخدام التعليم الإلكتروني. *المجلة العلمية التجارة والتمويل*: 35 (3)، 190-236.
- هادي، ايناس وحمود، أبوعبيدة. (2019). الاختبارات الإلكترونية وعلاقتها باستجابة الطلبة الجامعيين دراسة تجريبية. *مجلة دراسات تربوية*: (48)، 25-40.
- وزارة التربية والتعليم. (2001). *دليل عمل مدارس التعليم الأساسي*. مسقط، سلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2021). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. مسقط، سلطنة عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alruwais et al. (2018). Advantages and Challenges of Using e-Assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34- 37. [CrossRef]

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

- Abw Qrs, Jwyl Amyl Fayz. (2019). Drjh Twafr M'eayyr Aljwdh Fy Tsmym Alakhtbarat Alelktwrnyh Lamthan Almstwa Mn Wjhh Nqr A'eda' Hy'eh Altdrys Fy Aljam'eat Alardnyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn 'Eman.
- Al Ebrahim, Mhmd Nasr Wmbarky, Fwzyh Hmd. (2021). Atjahat Talbat Almrhlh Althanwyh Bmhafzh Samth Nhw Astkhdam Alakhtbarat Alelktwrnyh 'Ebr Bwabh Almstqbl Fy Zl Ja'ehh Kwrwna (19-Covid). Mjhl Al'elwm Altrbwyyh Walnfsyh: 5(17), 51-69.
- Al Jdy'e, Mfilh Bn Qblan. (2017). Atjahat A'eda' Hy'eh Altdrys Nhw Ejra' Alakhtbarat Alelktwrnyh Wm'ewqat Ttbyqha Fy Jam'eh Tbwk. Almjhl Aldwlyh Altrbwyyh Almtkhsh: 6(2), 77-87.
- Al'earf, Hsyn Mhmd Wghanm, Tfydh Syd Ahmd. (2016). Thsyn 'Emlyh Tqwym T'elym W'telm Al'elwm Bastkhdam Alakhtbarat Alelktwrnyh Fy Almrhlh Ale'edadyh. Alm'etmr Aldwly Althalth: Almrkz Alqwmly Llbhwth Altrbwyyh Waltnmyh. Qa'eh M'etmrat Klyh Alsdydh Wdar Aldyafh Jam'eh 'Eyn Shms, 24-25 Mayw 2016.
- Alhbrdy, Shlah. (2017). Waq'e Astkhdam Adwat Altqwym Alelktwrnyh Lda M'elmat Aldrasat Alajtma'eyh Bmdynh Alryad Wtswr Mqtrh Lttyrha. Mjhl 'Ealm Altrbyh: 17(57). 1-25.
- Aljdydy, 'Ely S'eyd. (2009). Brnamj Tdryby Ltsmym Wentaj Alakhtbarat Alelktwrnyh Lm'elmy Althqafh Aleslamy Mn Mdars Alt'elym Alasasy Bsltnh 'Euman. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, M'ehd Albhwth Waldrasat Al'erbyh, Msr Alqahrh.
- Alkhrwysy, Hsyn Walwhyby Eyrahym. (2021). Tqwym Tjrbh Alt'elym 'En B'ed Fy Zl Antshar Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nqr Alm'elmy Balm'eahd Aleslamy Fy Sltnh 'Eman. Mjhl Albhwth Altrbwyyh Walnfsyh: 71(18), 207-233.
- Alkmshky, Mhmd Bn Ahmd Bn 'Ebd Allh. (2022). M'ewqat Alt'elm Alelktwrny Lda M'elmy Alryadyat Bmdars Alt'elym Alasasy Bmhafzh Shmal Albatnh Fy Sltnh 'Euman W'elaqtha Bb'ed Almtghyrt Aldymwghrafy. Mjhl Al'elwm Altrbwyyh Walnfsyh: 6(45), 106-125.
- Alkndry, Khald, Walhmydan, Rawyh. (2019). Atjahat Tlbh Klyh Altrbyh Alasasy Nhw Alakhtbarat Alelktwrnyh Bwasth Alhatf Alnqal. Almjhl Al'elmyh Jam'eh Asywt: 35(10), 181-216.

- Allhyany, Hany Tlal 'Eaysh. (2023). Waq'e Astkhdam M'elmy Alryadyat Ladwat Altqwym Alelktwrny Balmrhlh Alabtda'eyh Mn Wjhh Nzrhm Walmshrfyn Altrbwyyn Bmntqh Mkh Almkrmh. Mjhl Al'ewm Altrbwyh Walnfsyh: 7 (10), 79-100.
- Almqbl, Mha Bnt Nasr. (2020). Atjahat M'elmat Allghh Al'erbyh Lghh Thanyh Nhw Alakhtbarat Alelktwrnyh Wm'ewqat Alttbyq Bm'ehd Allghwyat Al'erbyh Bjam'eh Almlk S'ewd. Mjhl Klyh Altrbyh Bjam'eh Kfr Alshyk: 20(4), 332-351.
- Almrzwq, Mhmd Mhsn. (2020). Alakhtbarat Alelktwrnyh Khsha'esha Wmzayaha. Alm'etmr Aldwly Alafrady Lmstqbl Alt'elym Alrqmy Fy Alwtn Al'erby: (1), D 269-278.
- Almshhdany, Yasyn Mysr Fthy. (2020). Qyas Fa'elyh Alakhtbarat Alelktwrnyh 'Ela Kfa'h Ada' Altlb Drash Asttla'eyh Lara' 'Eynh Mn Almsharkyn Fy Alakhtbarat Alelktwrnyh Fy Mrkz Alhasbh Jam'eh Almws. Mjhl Tkryt Ll'elwm Aledaryh Walaqtsadyh: 16(52), 187-205.
- Alqhtany, S'eyd S'ed Mhmd Man'e, Shhryr Mhmd Sbry. (2020). Al'ewaml Alm'ethrh Fy Tqbl Alfswl Alafradyh Lda Tlbh Klyh Altrbyh Alasasyh Balkwyt Fy Dw' Nmwdj Qbwl Altqnyh Tam.. Mjhl Sltan 'Ela' Aldyn Slyman Shah: 7(1).
- Alrshydy, Mnyrh Shqyr. (2019). Waq'e Astkhdam M'elmat Alhaswb Lmnsat Alt'elymyh Alelktwrnyh Fy Altdrys Watjahathn Nhwah. Mjhl Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 3(20), 1-26.
- Alrshydy, Ryham Bnt Mnyr Bn Slyman, Wal'emrw, 'Ebd Al'ezyz Bn Rshyd Bn Fhd. (2022). Waq'e Mmarsh M'elmat Almrhlh Alabtda'eyh Lastratyjyat Altqwym Alelktwrny Fy Mdynh Ha'el. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 'E143, 227 - 262.
- Alryamy, Hmd Wahajy, Khald Wkday, 'Ebd Alltyf. (2020). Thdyat Ttbyq Alt'elym Alelktwrny Fy Mdars Alt'elym Alasasy Bmhafzh Jnwb Albatn Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr Alm'elmy. Almjhl Almghrbyh Ltqwym Walbht Altrbwy: 4(4), 257-287.
- Alshhwmy, Yasr Jm'eh Khmys Wghzaly, Mhmd. (2021). Alt'elym 'En B'ed Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Drash Mqarnh Byn Sltmh 'Euman Walmmklh Almghrbyh. Almjhl Aldwlyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 10(2), 258-274.
- Alsyafy, 'Ely (2022). Waq'e Astkhdam Altqwym Alelktwrny Fy Almrhlh Althanwyh Bmktb T'elym Almbrz Bmhafzh Alahsa' Fy Zl Ja'ehh Kwrwna Mn Wjhh Nzr Alm'elmy Waltlab. Mjhl Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 6(33), 22- 41.
- Alzaml, Rna Bnt Mhmd Walhjylan, Mhmd Bn Ebrahym. (2016). Al'ewaml Alm'ethrh Fy Atjah M'elmat Alhaswb Hwl Ttbyq Alakhtbarat Alelktwrnyh Fy Madh Alhaswb Wtqnyh Alm'elwmat. Almjhl Altrbwyh Aldwlyh Almtkhssh: 5 (10), 104-143.
- 'Ebyd, Mhmd Mhmd Ahmd Walmalky, Yhy Hady. (2020). Atjahat Altlab Alm'elmy Nhw Astkhdam Alakhtbarat Alelktwrnyh Wm'ewqat T'eylha Bjam'eh Njran. Mjhl Al'elwm Altrbwyh: 28(4), 141-176.
- 'Eta Allh, Mhmd Ebrahym. (2016). Atjahat Altlab Wa'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Almnswrh Nhw Altqwym Alelktwrny Wm'ewqat Ttbyqh. Mjhl Klyh Altrbyh Balzqazyq: 1(90), 201-247.
- 'Eyadat, Ywsf Whmydat, Mhmwd. (2013). Drjh Twzyf Alkfayat Alhaswbyh Almktsbh Mn Msaq Bramj Alatlal Almhwshb Fy Altdrys Mn Qbl M'elmat Altdryb Almydany Wm'ewqat Twzyfha. Mjhl Almnarh: 19(3), 439-419.
- Hady, Eynas Whmwdh, Abw'ebydh. (2019). Alakhtbarat Alelktwrnyh W'elaqtha Bastjabh Altlb Aljam'eyyn Drash Tjrybyh. Mjhl Drasat Trbwyh: (48), 25-40.
- Mady, Ywsf Hmd Ahmd. (2021). Mda Amtlak M'elmy Almdars Alhkwmlyh Fy Dwlyh Alemarat Al'erbyh Almthdh Lkfayat Altqwym Alelktwrny Fy Zl Ja'ehh Kwrwna. Mjhl Alfnwn Waladb W'elwm Alensanyat Walajtma'e: 318-332. (68).
- Mhmd, Hnan Slah Hsn. (2019). Dwr Astkhdam Alakhtbarat Alelktwrnyh Fy T'ezyz Msdaqy Alnzam Alt'elymy Mn Wjhh Nzr Tlbh Aljam'eat Alkhash Fy Al'easmh 'Emanan. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn 'Eman.
- Mhmwd, Smyh Mstfa. (2012). Alt'elym Alelktwrny. Dar Albdayh, 'Eman, Alardn.
- Mjld, Bdwr Smyr. (2022). S'ewbat Astkhdam Adwat Altqwym Alelktwrny Bmqrr Aldrasat Aleslmyh Mn Wjhh Nzr M'elmat Wmshrfat Altrbyh Aleslmyh Fy Almrhlh Almtwst. Almjhl Al'erbyh Ltrbyh Alnw'eyh: 'E (22), 257 - 295.
- Mlyjy, Mjdy Mlyj W'erfh, Nsr Th Hsyn. (2015). Astkhdam Nmwdj Qbwl Altknwlyjya Lthlyl Atjahat Altlab Alslwkyh Fy Astkhdam Alt'elym Alelktwrny. Almjhl Al'elmyh Altjarh Waltmwy: 35(3). 190-236.
- Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2001). Dlyl 'Eml Mdars Alt'elym Alasasy. Msqt, Sltmh 'Euman.
- Wzarh Altrbyh Walt'elym. (2021). Alktab Alsnwy Llesha'at Alt'elymyh. Msqt, Sltmh 'Eman.

تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي
التوليدية Chat GPT في التعليم

Perceptions of Female Faculty Members in the College of Education of
using Generative AI Techniques (ChatGPT) in Education

أمل بنت عبد الله البراهيم
Amal Abdullah Alibrahim

أستاذ مشارك- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
Associate Professor, Curriculum and Instruction, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
amabdull@ksu.edu.sa

Accepted

قبول البحث

2024/5/13

Revised

مراجعة البحث

2024/4/15

Received

استلام البحث

2024/3/11

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.7>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية Chat GPT في التعليم

Perceptions of Female Faculty Members in the College of Education of using Generative AI Techniques (ChatGPT) in Education

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة للكشف عن تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية Chat GPT في التعليم.

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتم تطبيقها على عينة عشوائية من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود. ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من (22) فقرة، وتم نشر الاستبانة إلكترونياً وكانت الاستجابات (48) استجابة. تم معالجة البيانات إحصائياً ببرنامج (SPSS).

النتائج: خرجت الدراسة بعدد من النتائج من أبرزها أن لدى عضوات هيئة التدريس توجهًا إيجابيًا نحو استخدام التقنية في التعليم، وكانت تصوراتهم في استخدامها للطالب أو في ممارساتهم التعليمية إيجابية. وأظهرت عضوات هيئة التدريس الحاجة لتبني سياسات للاستخدام الأمثل والمقبول للطالب وتعليمه ذلك، وكذلك اهتمامهم بتعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية Chat GPT لتقديم مهام إبداعية للطلاب.

الخلاصة: قدمت الدراسة عددًا من التوصيات بناءً على النتائج من أهمها تقديم البرامج التدريبية وورش عمل لعضوات هيئة التدريس لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتبني سياسات للاستخدام الأمثل والمقبول للذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب.

الكلمات المفتاحية: أدوات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي؛ تقنية اللغات المتعدد؛ ChatGPT؛ LLM.

Abstract:

Objectives: This study aims to reveal the perceptions of female faculty members in the College of Education regarding the use of generative artificial intelligence techniques (ChatGPT) in education.

Methods: The study followed the descriptive survey method using the questionnaire as a tool for the study. A random sample of female faculty members from the College of Education at King Saud University participated to the study. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed consisting of (22) items, and the questionnaire was distributed electronically, yielding 48 responses.

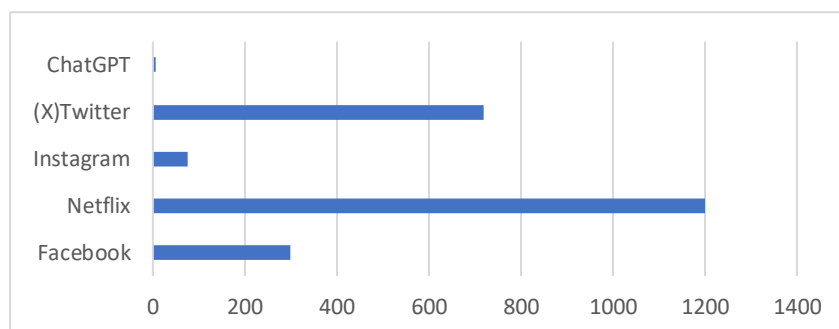
Results: After processing the data statistically with SPSS, the study produced several results, the most notable of which is that female faculty members have a positive orientation towards using technology in education, and their perceptions of its use for students or in their educational practices were great. Faculty members expressed a need for policies on the optimal and acceptable use of AI in education and showed interest in learning generative artificial intelligence techniques (such as ChatGPT) to provide creative tasks for students, as well as their interest in learning generative artificial intelligence techniques (Chat GPT) to provide creative tasks for students.

Conclusions: The study presented a number of recommendations based on the results, including providing training programs and workshops for faculty members to effectively use artificial intelligence in education and adopting policies to guide the optimal use of AI in students' learning.

Keywords: AI-powered chatbots; Generative Pre-trained Transformer; ChatGPT; LLM.

المقدمة:

في أواخر عام (2022) أطلقت شركة OpenAI برنامج الدردشة ChatGPT والذي يعتمد على تقنية نموذج اللغات المتعدد (LLM) Model. حيث يحاكي لغة الإنسان، والمشاركة في محادثة نصية في مختلف العلوم. وكان انتشار استخدامه سريعاً جداً مقارنة بالبرامج والمنصات الأخرى، حيث وصل عدد المستخدمين لل ChatGPT خلال الخمس الأيام الأولى من إنطلاقه إلى مليون مستخدم، بينما استغرقت المنصات الشهيرة الأخرى مثل الفيسبوك، نيتفليكس، انستقرام، التويتتر (إكس)، وقتاً أطول بكثير للوصول إلى مليون مستخدم، حيث بلغت (300 و 75 و 720) يوماً على التوالي (Biswas, 2023). الشكل (1) يوضح سرعة نمو برنامج الدردشة (ChatGPT) بالنسبة للتطبيقات الأخرى. وكان الانتشار السريع والواسع لاستخدامه الأثر الكبير على جميع العلوم.



الشكل (1): الوقت المستغرق للوصول إلى مليون مستخدم للتطبيقات (بالأيام).

تشات جي بي تي ChatGPT، والذي يرمز إلى Generative Pre-trained Transformer، هو نموذج لغوي قوي تم تطويره بواسطة شركة OpenAI، ويستخدم تقنية التعلم، وتم تدريبه على كمية هائلة من المعلومات إلى أكتوبر عام (2021) وهو مصمم لإنشاء نص لا يمكن تمييزه عن النص المكتوب بواسطة البشر ويمكنه الدخول في محادثة مع المستخدمين بطريقة تبدو طبيعية وبديهية (Rudolph, Tan, & Tan, 2023). على الرغم من أن GPT-4 أقل قدرة من البشر في العديد من سيناريوهات العالم الحقيقي، إلا أنه يُظهر أداءً على المستوى البشري في العديد من المعايير المهنية والأكاديمية، بما في ذلك اجتياز عدد من الاختبارات بدرجة تقارب أعلى 10% من المتقدمين للاختبار (OpenAI, 2023).

تم إطلاق آخر إصدار ChatGPT-4 وتم تدريبه إلى أغسطس 2022، وهو نموذج واسع النطاق ومتعدد الوسائط يمكنه قبول مدخلات الصور والنص وإنتاج مخرجات نصية (OpenAI, 2023). ولازالت الشركة المنتجة تضيق عدداً من المميزات للبرنامج. ويعد ChatGPT أداة متعددة الاستخدامات يمكنها المساعدة في التعليم المفتوح من خلال توفير الدعم الشخصي والتوجيه والتعليقات للمتعلمين الذين يتعلمون ذاتياً، وبالتالي زيادة الحافز والمشاركة (Biswas, 2023). وكذلك ذكرت الشركة المنتجة OpenAI أن هذه النماذج تمتلك قدرات واسعة ويمكن استخدامها في عدد من التطبيقات مثل: أنظمة الحوار، وتلخيص النص، والترجمة الآلية. وتم اختبار قدرات GPT-4 من خلال مجموعة متنوعة من الاختبارات المصممة أصلاً للبشر، كان أداؤه جيداً وغالباً ما كان يتفوق على الغالبية من المتقدمين للاختبار من البشر (OpenAI, 2023).

مشكلة الدراسة:

شهد العالم الانتشار الواسع للذكاء الاصطناعي في جميع المجالات والذي وصل إلى التعليم، وحيث أن الذكاء الاصطناعي التوليدي لديه القدرة على إحداث ثورة في طريقة التعلم والتدريس، والتي يجب اختبارها في مجموعة متنوعة من البيئات التعليمية كما دعت إليه عدد من الدراسات على سبيل المثال (OpenAI, 2023). وحيث أن المعلم هو من يؤسس المواقف التعليمية ويديرها، فيجب الوعي لهذه الأداة والتي يمكن أن تحدث تغيرات جوهرية في العملية التعليمية، وكذلك للاستفادة من إمكاناتها في التعليم خاصة مع الانتشار الواسع لبرامج الدردشة المدعومة بالذكاء الصناعي وبالأخص بين فئة الطلاب، لذا على المعلم توجيههم إلى الاستخدام الأمثل لهذه التقنية والتي تعزز من تعليمهم، وينبغي على أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات التعليمية العمل لدمج الذكاء الاصطناعي في تصميمهم التعليمي (Michalon, Camacho-Zuñiga, 2023).

إن دراسة توجهات وتصورات المعلمين هي المنطلق الأول لتعزيز استخدام هذه التقنية في العملية التعليمية. لذا كانت الحاجة إلى دراسات للكشف عن تصورات المعلمين لأدوات تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم، وتكون المنطلق لبناء البرامج لدمج هذه التقنية في التعليم. تهدف هذا الدراسة إلى الكشف عن تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم. ومن هذا المنطلق تنبثق أسئلة الدراسة:

- ما هي توجهات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية حول تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في التعليم؟
- ماهي تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في التعليم للطلاب؟
- ما هي تصورات استخدام عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في ممارساتهم في التدريس؟

- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في التعليم، اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT؟
- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية؟
- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية على:
- منطلق للبحوث العربية والتي تكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT.
- تكشف أهمية وضع خطط لدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم العالي.
- يمكن أن تقدم نتائج هذه الدراسة حافزاً لسن القواعد والقوانين للاستخدام المقبول لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:
- التعرف على توجهات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT.
- الكشف عن تصورات عضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في التعليم للطلاب.
- الكشف عن تصورات استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT في ممارساتهم في التدريس.
- الكشف عن اختلاف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT بناء على المعرفة وللأغراض الأكاديمية وللأغراض غير الأكاديمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الجغرافية: تم تحديد الدراسة في كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم توزيع الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥ هـ.

مصطلحات الدراسة:

• تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT

وهو نموذج واسع النطاق ومتعدد الوسائط يمكنه قبول مدخلات الصور والنص وإنتاج مخرجات نصية. GPT-4 هو نموذج قائم على المحولات تم تدريبه مسبقاً للتعقب بالرمز المميز التالي في المستند. تؤدي عملية الموازنة بعد التدريب إلى تحسين الأداء فيما يتعلق بمقاييس الواقعية والالتزام بالسلوك المرغوب (OpenAI, 2023).

يعرف إجرائياً: بأنه برنامج يعتمد على الذكاء الاصطناعي ويقوم بإنتاج نصوص مشابهة للنص البشري ويمكن أن يشارك في مناقشة ويعطي اقتراحات حسب السؤال ويمكن أن يستخدم في أغراض أكاديمية (كتوليد محتوى، توجيه الطلاب وإرشادهم، تدقيق على الواجبات)، أو أغراض غير أكاديمية (كنصائح عن شركات الهواتف، السفر، والتسوق).

• التصورات

عرفها الحجازي (2011) "هي عملية صياغة المفاهيم أو المعاني الكلية وإدراكها" (ص. 112). وتعرف إجرائياً: بأنها المعارف والمعلومات والآراء لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حول تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

مع الظهور الأول لبرنامج الدردشة ChatGPT في أواخر عام 2022، شاع استخدامه وذلك لقدرته على محاكاة لغة الإنسان، فعمل عددًا من الدراسات لمعرفة فوائده في التعليم، حيث ذكرت الشركة المنتجة (OpenAI) أنه يمكن ChatGPT أن يُحدث ثورة في العديد من جوانب التعليم عن بعد إذا تم استخدامه بشكل مناسب. على سبيل المثال، يمكن استخدامه لاسترجاع المعلومات، والإجابة على استفسارات محددة، والمشاركة في محادثات

ومناقشات مفتوحة. والمساعدة في التدريس، وإنشاء رموز برمجية، وترجمة النص إلى لغات أخرى (OpenAI, 2023). ومع ظهوره كان هناك عددًا من الاتجاهات في الأوساط التعليمية ما بين المؤيد لاستخدامه وإبراز أهم الفوائد من الاستخدام في التعليم وما بين المعارض له وعرض عدد من التحديات والتي يمكن أن تحدث عند الاستخدام. فعلى سبيل المثال تشير مراجعة الأدبيات إلى أنه في حين أن ChatGPT وأدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى لديها القدرة على تعزيز التعلم الشخصي والتغذية الراجعة والتقييم والتفاعل بين الطلاب، وهناك عدد من التحديات التي يمكن مواجهتها عند استخدامها مثل المخاوف الأخلاقية، ونقص التفاعل البشري، والتحيزات المحتملة (Nurtayeva, Salim, Taha, & Khalilov, 2023). وفي المبحث القادم سيتم عرض بعض من هذه الفوائد والتحديات.

يمكن أن يساعد ChatGPT المعلم على تغيير أسلوب التقييم وجعله أكثر إبداعية، وكذلك تغيير استراتيجيات التدريس (Rudolph, Tan, & Tan, 2023). ويمكن لـ ChatGPT، على وجه التحديد توفير مساعدة مخصصة وتفاعلية، تعزيز تجربة التعلم وزيادة مشاركة الطلاب في الدورات التدريبية عبر الإنترنت. كما أن قدرة ChatGPT على تقديم مساعدة شخصية وتفاعلية مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات وتفضيلات كل متعلم لا يمكنها فقط تعزيز الاستقلالية ولكن أيضًا تعزيز تجربة التعلم (Biswas, 2023). ويمكن أن يقلل من أعباء المعلمين الإدارية ومساعدتهم لتقديم خطط تدريس مبتكرة (Grassini, 2023). ويمكن لـ ChatGPT المساعدة في التعليم بعدة طرق كما أورد بيسواس (Biswas, 2023). بعض الأمثلة والتي تشمل:

- التدريس والمساعدة: يمكن لـ ChatGPT تقديم المساعدة الشخصية للطلاب، ومساعدتهم في واجباتهم الدراسية والإجابة على أي أسئلة قد تكون لديهم.
- المساعدة البحثية: يمكن لـ ChatGPT مساعدة الطلاب في أبحاثهم من خلال توفير الموارد والمقالات والأوراق ذات الصلة بناءً على موضوع البحث.
- مراجعة المقالات والأوراق: يمكن لـ ChatGPT مساعدة الطلاب في التدقيق اللغوي وتحسين مقالاتهم وأوراقهم، وتقديم تعليقات حول القواعد وبناء الجملة والمحتوى.
- جدولة الفصل والتذكير: يمكن لـ ChatGPT مساعدة الطلاب في جداول الفصول الدراسية، وإعداد تذكيرًا للواجبات والاختبارات القادمة.
- التعلم المخصص: يمكن لـ ChatGPT تقديم توصيات مخصصة لموارد وأنشطة التعلم بناءً على أهداف التعلم وتفضيلات الطالب.
- ساعات العمل الافتراضية: يمكن للأساتذة استخدام ChatGPT لتوفير ساعات مكتبية افتراضية والإجابة على أسئلة الطلاب وتقديم المساعدة في الوقت الفعلي.
- مشاركة الطلاب: يمكن استخدام ChatGPT لزيادة مشاركة الطلاب في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، من خلال توفير أنشطة وأسئلة تفاعلية تتوافق مع مادة الدورة التدريبية. ويمكنه أيضًا العمل كمدرس أو مرشد، حيث يقدم الملاحظات والمساعدة طوال عملية التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لـ Chat GPT مساعدة المتعلمين الموجهين ذاتيًا في إنشاء أهداف واستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، فضلًا عن استخدامها كأداة للتأمل والتقييم الذاتي.
- أظهر العديد من الباحثين والمهتمين في التعليم قلقهم من عدد من التحديات التي يمكن أن تنشأ نتيجة استخدام ChatGPT في التعليم، ومن أهمها أن بعض الطلاب يمكن استخدامهم في الغش وأداء الواجبات، حيث أن ChatGPT يستطيع إنتاج مقالات في ثواني ولا تستطيع برامج الكشف عن السرقات الأدبية من تحديدها، وكذلك لا يمكن الوثوق بدقة وصحة المعلومات وذلك لأنه مجرد برنامج لتوليد النصوص، (Rudolph, Tan, & Tan, 2023). في حين أن هناك قلق لعدد من السلبيات التي يمكن أن تنشأ من استخدام برامج الدردشة الاصطناعية مثل فقدان التفاعل البشري والتحيز والقضايا الأخلاقية (Huallpa, et. al., 2023). وكذلك القلق من اختراق البيانات والوصول غير المصرح به واحتمال إساءة استخدام البيانات لأغراض غير تعليمية (Grassini, 2023). وكذلك قد يؤثر على تفكير الطلاب سلبًا (السعيد، 2023).
- مع أن عددًا من الدراسات أكدت على فاعلية استخدام الذكاء التوليدي في التعليم، إلا أن هناك بعض القصور عند استخدامه، كما أوضح تقرير (OpenAI, 2023) بعض الحالات التي يمكن إنتاج نص كاذب بمهارة وأسلوب مقنع، وكذلك زيادة المهارة في تقديم المشورة غير المشروعة، والأداء في قدرات الاستخدام المزدوج، والسلوكيات الناشئة المحفوفة بالمخاطر. وكذلك كشفت مراجعة قريسين (Grassini, 2023) لعدد من الدراسات أن دقة وصحة المعلومات التي يقدمها ChatGPT غير صحيحة دائمًا فقد أظهر عدد من التحيزات في النص المنتج، وبسبب أنه تم تدريبه على بيانات خام من الإنترنت حتى عام (2022) قد لا تكون إجاباتها دقيقة أو موثوقة دائمًا، خاصة بالنسبة للمواضيع المتخصصة والتحديثات الجديدة (الهادي، 2024). وقد ينشئ ChatGPT معلومات غير صحيحة أو حتى ملفقة، ولوحظ أن النصوص المنتجة تفتقر إلى التفاعل البشري والتعاطف والذكاء العاطفي (Grassini, 2023). وأكد السعيد (2023) على الحذر من التحيزات التي قد ينتجها ChatGPT أو الوصول إلى بيانات خاصة.

وفي مجال التعليم لوحظ أن برنامج الدردشة ChatGPT لا يستطيع حل المسائل الرياضية الحسابية بالصيغة الرقمية. وكذلك في المجال الطبي، فعند عرض بعض الحالات المعقدة، لم يستطع برنامج ChatGPT الإجابة عليها بشكل صحيح (Huang, et. al., 2023; Lahat, Shachar, Avidan, 2023). وعلى الرغم من كون ChatGPT مزود بميزة جديدة للإدخال البصري، فإن ChatGPT-4 يقصر في قدرته على وصف محتوى الصور الطبية (Huang, et. al., 2023). ودعا عدد من المهتمين باستخدام الذكاء الصناعي التوليدي إلى بعض المقترحات والتي تضمن جودة استخدامه

في التعليم. حيث أقرت عدد من الدراسات إلى سن قواعد وقوانين الاستخدام المسموح لأنواع الذكاء الصناعي التوليدي في التعليم (Chan, 2023; Rudolph, Tan, & Tan, 2023; Hualpa, et. al., 2023). وأيضاً المؤسسات الحكومية تبني سياسات الاستخدام (Grassini, 2023). وكذلك فعلى المعلمين تغيير طرق التقييم واستراتيجيات التدريس، وأنه يجب على المعلمين تغيير التقييم باستخدام كتابة المقالات، ويمكن أن يكون هذا التحدي فرصة لتصميم تقييمات إبداعية (Rudolph, Tan, & Tan, 2023). أكد على تعديل أساليب التقييم وإدخال أساليب لا تعتمد على التقنية، (Grassini, 2023). وكذلك على مؤسسات التعليم توجيه الطلاب للاستخدام الأمثل للتقنية (Hualpa, et. al., 2023). ويجب توفير إرشادات أفضل للطلاب عند استخدام الأداة (Singh, Tayarani-Najaran, & Yaqoob, 2023). وتدريب المعلمين والطلاب على الاستخدام المقبول له في التعليم (Grassini, 2023).

أظهر عدد من الباحثين الاهتمام بدراسة استخدام ChatGPT في التعليم، حيث حدد (Kilinc, 2023) أربع فئات يمكن أن يساهم فيها دمج ChatGPT في التعليم عن بعد: تقديم تعليقات شخصية، إنشاء محتوى للدروس والتقييمات، دعم المعلمين في تطوير المناهج الدراسية، تسهيل التواصل بين الطلاب والمعلمين. واقترح (Grassini, 2023) أن إدخال الذكاء الصناعي وبرامج الدردشة الذكية في التعليم يعزز الاستراتيجيات التربوية المبتكرة، ويحسن نتائج تعلم الطلاب، ويخلق نظاماً تعليمياً جيداً لتلبية المتطلبات المستقبلية في سوق العمل.

ومن جهة أخرى فقد كشفت دراسة والتسر (Waltzer, 2023) أن ChatGPT يميل إلى إنتاج مخرجات يُنظر إليها على أنها أعلى جودة من كتابات العديد من طلاب المدارس الثانوية. حيث كان من الصعب التمييز بين مقالات الطلاب المكتوبة جيداً ونصوص ChatGPT؛ أعرب الطلاب عن تفاؤل أكبر من معلمهم بشأن الدور المستقبلي لـ ChatGPT في التعليم (Waltzer, 2023). وفي الطب يمكن ChatGPT-4 أن يوفر معلومات تكميلية قيمة في بعض الحالات، مما قد يؤدي إلى نهج علاج أكثر شمولاً (Huang, et. al., 2023). ولدى ChatGPT القدرة على أن يكون أداة قيمة في تعليم العلوم عن بعد ومختلف المجالات الأخرى عند استخدامه بمسؤولية وبالتوجيه المناسب (Kilinc, 2023). وكذلك فإن ChatGPT يخلق فرصة للطلاب لتعزيز الكفاءات (Michalon, Camacho-Zuñiga, 2023). في دراسة لاهات وآخرون (Lahat, et.al., 2023) لتقييم أداء ChatGPT في الإجابة على أسئلة المرضى، استخدم عينة تمثيلية مكونة من 110 أسئلة من الحياة الواقعية. تبين أن ChatGPT تمكن من تقديم إجابات دقيقة وواضحة لأسئلة المرضى في بعض الحالات، وبعض الحالات وجدت الدراسة أن الإجابات غير كافية للإجابة بشكل موثوق على أسئلة المرضى في هذا المجال. وفي العديد من الحالات، كانت إجابات النموذج إما غير كاملة أو غير صحيحة تماماً، مما يشير إلى عدم فهم الموضوع. وقصور في فهم المسائل الطبية المعقدة والرد عليها بدقة. حيث يتطلب الرد فهماً عميقاً للموضوع، بالإضافة إلى القدرة على معالجة ودمج المعلومات من مجموعة متنوعة من المصادر.

وفي دراسة هوانج وآخرون (Huang, et. al. 2023) أظهر كل من ChatGPT-3.5 و ChatGPT-4 مستوى معيناً من الكفاءة في استيعاب المفاهيم الأساسية لعلم الأورام بالإشعاع، إلا أن معرفتهما كانت محدودة أو سطحية عندما يتعلق الأمر بموضوعات معينة. وبالتالي، قد تثير هذه المناطق معدلاً مرتفعاً نسبياً من الإجابات الخاطئة عند الاستعلام عنها بشكل متعمق. ويفتقر إلى الكفاءة في التفاصيل المتعمقة للتجارب السريرية. وبالنسبة لحالات المنطقة الرمادية، يستطيع ChatGPT-4 اقتراح نهج علاجي مخصص لكل حالة بدقة وشمولية عالية. والأهم من ذلك أنه يوفر جوانب علاجية جديدة للعديد من الحالات، والتي لم يقترحها أي خبير بشري (Huang, 2023). وكانت أداة ChatGPT مساعدة للطلاب غير الناطقين باللغة العربية في تعليم اللغة العربية وذلك للمساعدة في كتابة الأبحاث العلمية (Abicandra, & Maturdey, 2023). وأكد السعيد (2023) أنه يمكن للطلاب استخدام ChatGPT في طرح الأسئلة والاستفسارات كما يطرحونها على معلمهم ويساعد على مهارات تعلم اللغة.

الدراسات السابقة:

في الدراسة التي تهدف إلى استكشاف مدى قبول طلاب الجامعة لـ ChatGPT حيث أجرى الباحثون استطلاعاً عبر الإنترنت لـ 400 طالب جامعي إسباني. أظهرت النتائج أن تجربة الاستخدام والخبرة وتوقع الأداء والدافع الممتع وقيمة السعر والعادة عوامل مؤثرة في النية السلوكية لاستخدام ChatGPT (Romero-Rodriguez, et. al, 2023).

- أكدت نتائج دراسة الشماسي (2024) أن استخدام الطالبات لبرنامج الدردشة ChatGPT ساعد على تنمية المهارات اللغوية والتفكير الناقد وتنمية مهارات التعليم الذاتي.
- وأظهرت نتائج دراسة محمد (2024) أن استخدام برنامج ChatGPT في تعليم اللغة العربية ساهم في إكساب الطلاب مهارات القراءة والكتابة الإبداعية وساعد على تقديم محتوى مناسب لاحتياجات الطلاب الفردية.
- كما بينت دراسة مرسى (2024) أن تحصيل الطلبة الدراسي زاد باستخدام المنصة التعليمية القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية.
- وفي دراسة تشن (Chan, 2023) تم إجراء استطلاع للرأي على مجموعة من 457 طالباً و180 مدرساً وموظفاً من مختلف التخصصات في جامعات هونغ كونج، حيث أفاد كل من الطلاب والمعلمين بخبرة منخفضة نسبياً في استخدام تقنيات الذكاء الصناعي، وأظهرت كلا المجموعتين إيمانهما بالآثار الإيجابية لدمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وأظهر كلا من الطلاب والمعلمين عدم موافقتهم بشدة على أن تقنيات الذكاء الاصطناعي ستحل محل المعلمين في المستقبل. وكذلك أقر كلا من المجموعتين بأهمية تعلم كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية

- بشكل جيد في حياتهم المهنية، وأظهرت النتائج، عن شكوك الطلاب والمعلمين حول القدرة على التحديد الدقيق إذا استخدام الطالب تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي لإكمال الواجبات أم لا.
- وفي دراسة (Kelly, Sullivan, & Strampel, 2023) هدفت للكشف عن آراء الطلاب حول الذكاء الاصطناعي التوليدي في إحدى الجامعات الأسترالية، بينت النتائج أن معظم الطلاب لديهم قدرًا منخفضًا من المعرفة والخبرة والثقة في استخدام هذه الأدوات. تبينت هذه النتائج بحسب التخصصات وبحسب مجموعات الطلاب الفرعية، مثل الطلاب في سن النضج والطلاب الدوليين. وكشفت النتائج أيضًا عن جزء من الطلاب الذين لم يستخدموا هذه الأدوات مطلقًا ومع ذلك ما زالوا يشعرون بالثقة في استخدامها.
 - وكشفت دراسة ليز انوا وفنتاو (Lozano, & Fontao, 2023) مستوى المعرفة بـ ChatGPT والإدراك لدى الطلاب. وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم تصورًا إيجابيًا لاستخدام ChatGPT، مع تطبيقات محتملة في التعليم، ولا ينظرون إليه على أنه تهديد لتدهور النظام التعليمي طالما تم التحقق من مصادر البيانات التي تولدها الأداة. بالإضافة إلى ذلك، كطلاب ومعلمين مستقبليين، فإنهم بحاجة إلى مزيد من المعرفة حول تشغيل ChatGPT لضمان استخدامه الصحيح والحفاظ على جودة نظام التعليم.
 - أشارت دراسة (Singh, Tayarani-Najaran, & Yaqoob, 2023) أنه في جامعة هيرتفوردشاير بالمملكة المتحدة تم إجراء استطلاع رأي بين 430 طالبًا من طلاب درجة الماجستير في علوم الكمبيوتر، حول كيفية استخدام الأداة بشكل إيجابي في أنشطة التعلم. وتشير النتائج إلى أن العديد من الطلاب على دراية بالأداة ولكنهم لا يستخدمونها بانتظام للأغراض الأكاديمية. علاوة على ذلك، يشك الطلاب في تأثيراتها الإيجابية على التعلم ويعتقدون أن الجامعات يجب أن تقدم مبادئ توجيهية أكثر حيوية وتعليمًا أفضل حول كيفية ومكان استخدام الأداة في أنشطة التعلم.
 - وفي دراسة (Huallpa, et. al., 2023) استطلعت آراء 220 شخصًا عبر استبيان عبر الإنترنت لمعرفة تجاربهم ودوافعهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي Chat GPT. أظهرت النتائج أن المشاركين يعتقدون أن تكامل Chat GPT كان متاحًا بشكل معتدل وكان لديهم مواقف اجتماعية إيجابية إلى حد ما. وقد أظهر المشاركون قيمة ومسؤولية Chat GPT في خلق فرص تعليمية فردية. وشدد المشاركون على ضرورة وجود معايير مؤسسية واضحة فيما يتعلق بالخصوصية وأمن البيانات. كما وجد أن الجنس والعمر والشعور بإمكانية الوصول والموقف الاجتماعي والآراء والخبرة الشخصية والخصوصية وأمن البيانات والمبادئ التوجيهية المؤسسية والتعلم الفردي تؤثر أيضًا على اعتماد المشاركين على الذكاء الاصطناعي خلال تحليل الانحدار.
 - وبالنسبة للمعلمين فقد أظهرت نتائج دراسة الرويشد (2023) أن معلمي الرياضيات في دولة الكويت كان لديهم معرفته بمفهوم الذكاء الصناعي، ولم يكن هناك استخدام له في الحياة العامة أو في تدريس الرياضيات.
 - وبينت دراسة الحناكي والحرثي (2023) أهم التحديات التي تواجه معلمات الحاسب في استخدام الذكاء الصناعي في التعليم، هو الاعتقاد بأن استخدامه يحتاج إلى جهد أكبر من التعليم التقليدي والتكلفة المادية لتجهيز المعامل الخاصة.
 - فيما أظهرت نتائج دراسة شائع وجليون (2023) أن وعي أعضاء هيئة التدريس بتطبيقات الذكاء الصناعي في التعليم كان متوسطًا، وكان لديهم اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - ففي دراسة (Michalon, Camacho-Zuñiga, 2023) استخدم الباحثان دراسة إجرائية حيث تم تقديم ChatGPT في مقرر الدراسات المستقبلية. تم تقييم الطلاب بناءً على قدرتهم على شرح العديد من الأساليب الخاصة بالتخصص لـ ChatGPT ولجعل الذكاء الاصطناعي ينفذ هذه الأساليب خطوة بخطوة. أظهرت النتائج أن الطلاب لم يتعلموا فقط كيفية استخدام أداة الذكاء الاصطناعي الجديدة وتعميق فهمهم للطرق المستقبلية، بل عززوا أيضًا ثلاث كفاءات ناعمة وهي: التواصل، والتفكير النقدي، والاستنتاج المنطقي والمنهجي.
 - كما أكدت دراسة الجريسي (2023) أن تطبيقات الدردشة المدعومة بالذكاء الاصطناعي تزيد من التحصيل الدراسي للطلاب ورفع مستوى السعادة لدى الطلاب. وكان للبرنامج المقترح القائم على أدوات الذكاء الاصطناعي الأثر في توعية الأطفال بالتغيرات المناخية وتحفيزهم وكانوا أكثر إيجابية في الموقف التعليمي (الشناوي، 2023).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة باستخدام الاستبانة، حيث تم توزيع استبانة إلكترونية على عضوات هيئة التدريس في كلية التربية، وذلك عبر البريد الإلكتروني أو مجموعات الواتس اب.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود في قسم الطالبات والبالغ عددهم (356) عضوة.

عينة الدراسة:

وبعد إرسال الاستبانة إلكترونياً عن طريق الإيميل ومجموعات الواتس اب، كان عدد الاستجابات (48) استجابة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وذلك لتحقيق أهداف الدراسة واستطلاع تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية Chat GPT في التعليم. وبعد البحث الأولي ومراجعة الأدبيات ذات الصلة تم بناء الاستبانة بما يحقق أهداف الدراسة الحالية. وتقسم فقرات الاستبانة إلى خمس فقرات حسب معيار ليكرت الخماسي. وتم جمع البيانات كميًا باستخدام قوئل فورم (Google Forms) ومن ثم تصديرها إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for the Social Sciences) وتحليلها.

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة الظاهري (الاستبانة) تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص وتعديل ما اتفق المحكمون على تعديله. حيث تم إعادة صياغة عدد من الفقرات وترتيبها في المحاور وحذف ثلاث فقرات من الاستبانة الأولية، والاتفاق على (22) فقرة، حتى ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية.

وكذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتهي إليه وكذلك مع الاستبانة، والجداول التالي جدول (1، 2، 3) يوضح نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (1): معامل الارتباط للمحور الأول الاتجاه

العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لديها إمكانيات تعليمية متعددة.	**0.774	**0.614
يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT تنفيذ المهمة المعطاة بسرعة، ولكن يجب أن أتأكد من صحة الاستجابات.	**0.830	**0.423
سأقوم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في المستقبل	**0.761	**0.721
المحور ككل		**0.726

جدول (2): معامل الارتباط للمحور الثاني استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للطالب

العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يؤثر إيجاباً على الطالب الجامعي.	**0.829	**0.728
تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT بشكل أفضل في تعلم الطلاب.	**0.714	**0.621
يجب منع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم حيث قد يستخدمها الطلاب في الغش وعمل واجباتهم.	**0.441	**0.478
يجب أن يتعلم الطلاب كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT بشكل جيد، في حياتهم المهنية.	**0.671	**0.597
أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT تعد أداة مناسبة لدعم الطلاب.	**0.793	**0.623
تؤثر تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT على الطلاب إيجاباً	**0.805	**0.674
أعتقد أنه يجب تعليم الطلاب كيفية الاستخدام الأمثل والمقبول لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT.	**0.549	**0.526
تعتبر المعرفة والكفاءة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT مهارة قيمة لخريجي الجامعة.	**0.587	**0.546
المحور ككل		**0.867

جدول (3): معامل الارتباط للمحور الثالث استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التدريس		
العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
يمكن أن تكون تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT أداة مفيدة جداً لاستخدامها في عملي كمعلم.	**0.630	**0.721
تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يمكن أن تشكل تهديداً لوظيفة التدريس.	*0.345	*0.328
أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT سيجبرنا على تغيير المنهج المتبع في التعليم.	**0.424	**0.409
يجب أن أتعرف على أدوات تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أعرف كيفية التعامل مع المهام ولكي أتمكن من تقييمها بطريقة تمنع/تكتشف الغش.	**0.589	**0.395
يجب أن أعرف كيف تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أساعد الطلاب على استخدامها في مهامهم بطريقة إبداعية.	**0.755	**0.603
يمكنني استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لإنشاء محتوى تعليمي عالي الجودة، طالما أنني أتأكد من المصادر.	**0.696	**0.577
سأعمل على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في ممارساتي التدريسية والتعليمية.	**0.641	**0.675
ستحل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT محل المعلمين في المستقبل.	**0.371	*0.285
يمكن تصميم تكاليف وتشجيع الطلاب لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في إنجاز التكليف بطريقة إبداعية.	**0.626	**0.667
تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يمكن أن يؤدي إلى انخفاض جودة نظام التعليم.	**0.524	**0.447
يجب أن يكون لدى مؤسسات التعليم خطة لإدارة المخاطر المحتملة المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التدريس والتعلم.	*0.365	*0.334
المحور ككل	**0.895	

يلاحظ من جداول الصديق السابقة (1، 2، 3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة مع عبارات المحور الذي تنتمي إليه ومع الاستبانة ككل موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب ثبات الأداة، والجدول التالي (4) يبين قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة.

جدول (4): قيمة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة		
المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
آراء المشاركين حول تقنيات الذكاء الاصطناعي	22	0.868

يوضح جدول (4) أن مقياس ثبات الدراسة يتمتع بثبات عالي إحصائياً؛ حيث كان معامل الثبات العام للأداة (0.868) وهو معامل ثبات مرتفع، ويمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة:

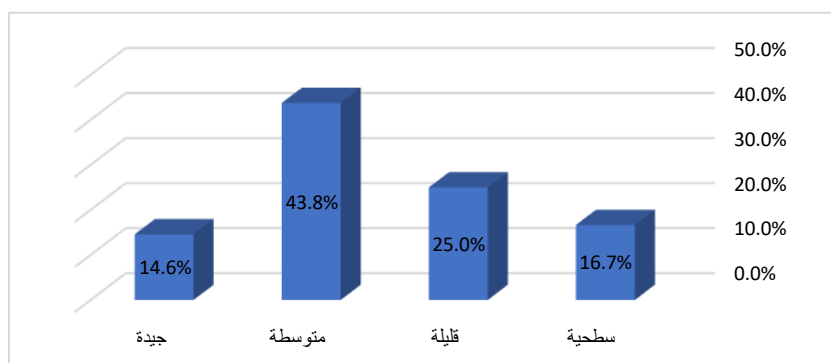
في هذا المبحث سيتم عرض النتائج حسب أسئلة الدراسة وذلك بعد تحليل البيانات، وفقاً لأسئلة الدراسة والتي كان السؤال الرئيسي فيها الكشف عن تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم. وتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

- ما هي توجهات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT.
- ماهي تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم للطلاب.
- ما هي تصورات استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في ممارساتهم في التدريس.
- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم، اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT؟
- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية؟
- هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية؟

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الكشف عن معلومات أولية (المعرفة، الاستخدام الأكاديمي، الاستخدام غير الأكاديمي) لخصائص العينة من عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود، ففيما يخص مدى المعرفة العامة لعضوات هيئة التدريس بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT، يوضح جدول (5) التالي:

جدول (5): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمعرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية ChatGPT		
النسبة المئوية	التكرار	
16.7%	8	سطحية
25.0%	12	قليلة
43.8%	21	متوسطة
14.6%	7	جيدة
100	48	الإجمالي

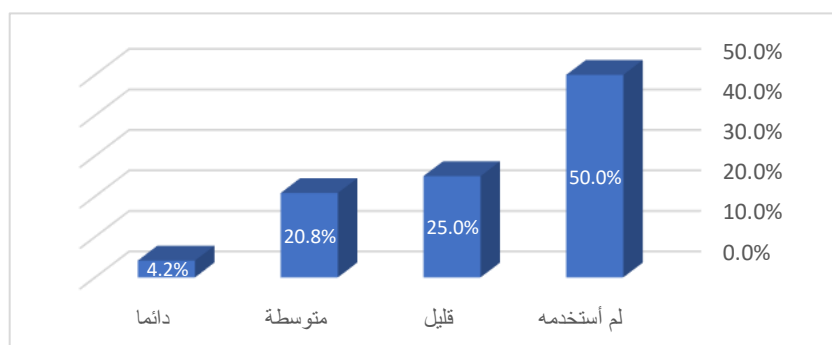
يلاحظ هنا أن نسبة معرفة أعضاء هيئة التدريس الجيدة جاءت بنسبة (14.6%) فقط، وكانت أقل نسبة، وكانت نسبة المعرفة السطحية والقليلة (41.7%).



شكل (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمعرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT

وفيما يخص استخدام عينة الدراسة تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية، فقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول (6): توزيع عينة الدراسة تبعاً لاستخدامهم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية		
النسبة المئوية	التكرار	
50.0%	24	لم أستخدمة
25.0%	12	قليل
20.8%	10	متوسطة
4.2%	2	دائماً
100	48	الإجمالي



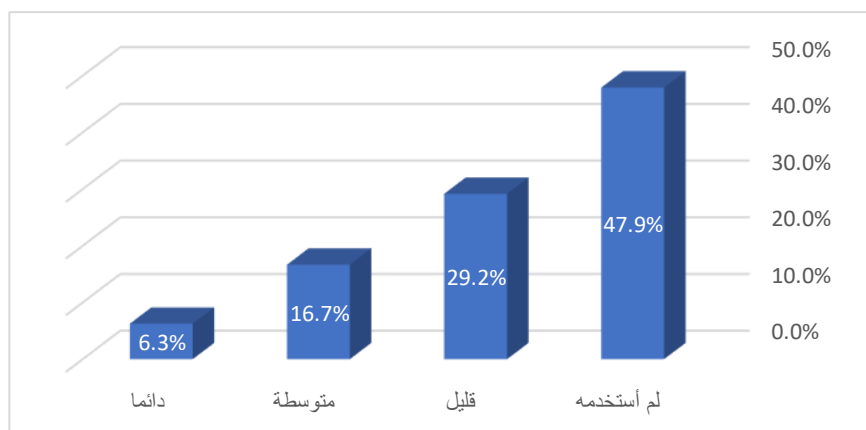
شكل (3): توزيع عينة الدراسة تبعاً لاستخدامهم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية

يلاحظ أن نسبة الاستخدام الدائم لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية قد جاءت بنسبة (4.2%). في حين أن (50%) من أفراد العينة لم يستخدمه.

وأظهرت النتائج استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لأغراض أخرى غير أكاديمية لعضوات هيئة التدريس في كلية التربية، جاء كالتالي:

جدول (7): يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لاستخدامهم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لأغراض أخرى غير أكاديمية.

النسبة المئوية	التكرار	
47.9%	23	لم أستخدمة
29.2%	14	قليل
16.7%	8	متوسطة
6.3%	3	دائماً
100	48	الإجمالي



شكل (4): يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لاستخدامهم تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لأغراض أخرى غير أكاديمية

يلاحظ أن نسبة الاستخدام بين الدائمة والمتوسطة كانت بنسبة (23%)، وفي الجانب الآخر فإن نسبة من لم يستخدم أو قليل الاستخدام كانت على النحو التالي بالتوالي (47.9% و 29.2%). ويلاحظ أن الاستخدام لتقنيات الذكاء الاصطناعي ChatGPT غير الأكاديمي أكثر قليلاً من الاستخدام الأكاديمي على سبيل المثال (6.3%، 4.2%) على التوالي.

تشير النتائج السابقة أن معرفة عضوات هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT قليلة وكذلك الاستخدام سواء لأغراض أكاديمية وغير أكاديمية ويتفق ذلك مع نتائج دراسة تشن (Chan, 2023) التي أظهرت خبرة منخفضة للمعلمين للذكاء الاصطناعي التوليدي وكذلك أظهرت نتائج دراسة الرويشد (2023) أن المعلمين لم يستخدموا هذه التقنية لأغراض أكاديمية. وحيث أن هذه التقنية حديثة مما يستدعي إلى زيادة الدورات وورش العمل الخاصة بالتعريف بتقنيات الذكاء الصناعي التوليدية وتطبيقاتها في الأغراض الأكاديمية حيث أكدت عدد من الدراسات فاعليته في تنمية عدد من المهارات مثل التواصل، والتفكير النقدي، والاستنتاج المنطقي والمنهجي (Michalon, Camacho-Zuñiga, 2023)، وتنمية المهارات اللغوية والتفكير الناقد وتنمية مهارات التعليم الذاتي (الشماسي، 2024)، ومهارات القراءة والكتابة الإبداعية (محمد، 2024). وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وذلك حسب أسئلة الدراسة الفرعية.

وبالنسبة لإجابة السؤال الأول: ما هي توجهات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT؟ تم تحليل المحور الأول من الاستبانة وتم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والاتجاه لإجابة أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الاستجابات كما يوضحها جدول (8).

جدول (8): يوضح توجهات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT

الترتيب	الاتجاه	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	العبارة
3	كبيرة	77.1%	0.743	3.85	أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لديها إمكانيات تعليمية متعددة.
2	كبيرة	82.1%	0.831	4.10	يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT تنفيذ المهمة المعقدة بسرعة، ولكن يجب أن أتأكد من صحة الاستجابات.
1	كبيرة	83.3%	0.663	4.17	سأقوم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في المستقبل.
	كبيرة	80.8%	0.590	4.04	المتوسط.

يوضح الجدول السابق بأن هناك توجه لدي عضو هيئة التدريس في كلية التربية إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، بمتوسط حسابي بلغ (4.04) حيث تم قياس هذه الممارسات من خلال ثلاث عبارات مختلفة جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى نفس الدرجة العامة للمحور. وأشارت إلى إيجابية عضوات هيئة التدريس واستعدادهن لاستخدامه في المستقبل في المقام الأول بمتوسط حسابي (4.17).

تظهر النتائج السابقة أن لدى عضوات هيئة التدريس اتجاه إيجابي لاستخدام هذه التقنية. وكذلك تشير النتائج إلى انفتاح أعضاء العينة لاستخدام برامج الدردشة المدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية في المستقبل. وهو ما يدعو إلى تشجيعهم وذلك بتوفير البيئة الداعمة وإقامة الدورات والورش الخاصة بدمج هذه التقنية في التعليم. وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة تشن (Chan, 2023) وكذلك دراسة شائع وجليون (2023) حيث أظهرت النتائج أن لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهًا إيجابيًا نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وبالنسبة لإجابة السؤال الثاني: ما هي تصورات عضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في التعليم للطلاب؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسب والاتجاه لإجابة عضوات هيئة التدريس، وقد أظهرت نتائج التحليل ما يلي:

جدول (9): تصورات عضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في التعليم للطلاب

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	ترتيب
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يؤثر إيجاباً على الطالب الجامعي.	3.77	0.881	75.4%	كبيرة	5
تساعد تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT بشكل أفضل في تعلم الطلاب.	3.73	0.765	74.6%	كبيرة	6
يجب منع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم حيث قد يستخدما الطلاب في الغش وعمل واجباتهم. (عبارة عكسية)	3.33	0.996	66.7%	متوسطة	8
يجب أن يتعلم الطلاب كيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT بشكل جيد، في حياتهم المهنية.	4.31	0.657	86.3%	كبيرة جداً	2
أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT تعد أداة مناسبة لدعم الطلاب.	3.96	0.713	79.2%	كبيرة	4
تؤثر تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT على الطلاب إيجاباً.	3.67	0.859	73.3%	كبيرة	7
أعتقد أنه يجب تعليم الطلاب كيفية الاستخدام الأمثل والمقبول لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT.	4.40	0.574	87.9%	كبيرة جداً	1
تعتبر المعرفة والكفاءة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT مهارة قيمة لخريجي الجامعة.	4.13	0.606	82.5%	كبيرة	3
المتوسط	3.91	0.511	78.2%	كبيرة	

يوضح الجدول السابق (9) وجود تصورات إيجابية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في التعليم للطلاب بمتوسط حسابي بلغ (3.91) حيث تم قياس هذه الممارسات من خلال ثمان عبارات مختلفة جاءت جميعها بمتوسطات حسابية تشير إلى نفس الدرجة العامة للمحور. وكان محور "أنه يجب تعليم الطلاب كيفية الاستخدام الأمثل والمقبول لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT." الترتيب الأول في تصوراتهم لاستخدامه في التعليم للطلاب بمتوسط كبير جداً (4.4).

وكان اهتمام عينة الدراسة على تعليم الطلاب كيفية الاستخدام الأمثل والمقبول لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم. مما يشير إلى ضرورة إلقاء الضوء على آليات استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي التوليدية في مجال الأغراض الأكاديمية. وهو ما أكدت عليه عدد من الدراسات (Chan, 2023; Huallpa, et. al., 2023; Grassini, 2023; Rudolph, Tan, & Tan, 2023) فيجب على المؤسسات التعليمية زيادة الوعي والمعرفة بالذكاء الصناعي التوليدي ChatGPT في الأغراض التعليمية. كما تشير النتائج إلى أن لدى عضوات هيئة التدريس تصورات إيجابية بالنسبة لاستخدام تقنية في تعليم الطلاب ويتفق مع ما ذكرته دراسة تشن (Chan, 2023) بأن المعلمين يرون أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي مهم للطلاب.

وبالنسبة لإجابة السؤال الثالث: ما هي تصورات استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسب والاتجاه لإجابة أعضاء هيئة التدريس، و جدول (10) يظهر نتائج التحليل.

جدول (10): تصورات استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	ترتيب
يمكن أن تكون تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT أداة مفيدة جداً لاستخدامها في عملي كمعلم.	4.19	0.607	83.8%	كبيرة	4
تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يمكن أن تشكل تهديداً لوظيفة التدريس.	3.75	0.911	75.0%	كبيرة	8
أعتقد أن تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT سيجبرنا على تغيير المنهج المتبع في التعليم.	3.60	0.917	72.1%	كبيرة	9
يجب أن أتعرف على أدوات تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أعرف كيفية التعامل مع المهام ولكي أتمكن من تقييمها بطريقة تمنع/تكتشف الغش.	4.31	0.803	86.3%	كبيرة جداً	2
يجب أن أعرف كيف تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أساعد الطلاب على استخدامها في مهامهم بطريقة إبداعية.	4.33	0.753	86.7%	كبيرة جداً	1
يمكنني استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT لإنشاء محتوى تعليمي عالي الجودة، طالما أنني أتأكد من المصادر.	4.13	0.733	82.5%	كبيرة	5
سأعمل على دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في ممارساتي التدريسية والتعليمية.	4.00	0.715	80.0%	كبيرة	7
ستحل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT محل المعلمين في المستقبل.	3.48	0.945	69.6%	كبيرة	10
يمكن تصميم تكاليف وتشجيع الطلاب لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في إنجاز التكاليف بطريقة إبداعية.	4.04	0.544	80.8%	كبيرة	6
تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT يمكن أن يؤدي إلى انخفاض جودة نظام التعليم.	3.08	0.942	61.7%	متوسطة	11
يجب أن يكون لدى مؤسسات التعليم خطة لإدارة المخاطر المحتملة المرتبطة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التدريس والتعلم.	4.27	0.644	85.4%	كبيرة جداً	3
المتوسط	3.93	0.401	78.5%	كبيرة	

يوضح الجدول السابق وجود تصورات إيجابية لعضوات هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس بمتوسط حسابي بلغ (3.93) حيث تم قياس هذه الممارسات من خلال (11) عبارة مختلفة جاءت جميعها بمتوسلات حسابية تشير إلى نفس الدرجة العامة للمحور. وكان لمحوري "يجب أن أعرف كيف تعمل تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أساعد الطلاب على استخدامها في مهامهم بطريقة إبداعية." و "يجب أن أتعرف على أدوات تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT حتى أعرف كيفية التعامل مع المهام ولكي أتمكن من تقييمها بطريقة تمنع/تكتشف الغش." المتوسط الأعلى بين المحاور بمتوسط (4.33) و (4.31) على التوالي.

وتشير النتائج على استعداد عضوات هيئة التدريس عينة البحث، لاستخدام هذه تقنية في ممارساتهم التدريسية. وجاءت هذه النتيجة موافقة لنتيجة دراسة (Lozano, & Fontao, 2023) والتي أكد الطلاب ومعلمي المستقبل حاجتهم للمعرفة حول استخدام ChatGPT في ممارساتهم التعليمية في المستقبل لضمان استخدامه الصحيح والحفاظ على جودة نظام التعليم. كما يتفق مع دراسة شائع وغلبيون (2023) بأن أعضاء هيئة التدريس كان لديهم اتجاه إيجابياً نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في ممارساتهم في التعليم.

بالنسبة لإجابة السؤال الرابع: هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم، اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين (one way annova) للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور الاستبانة والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) تبعاً لمتغير مدي معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (11): نتائج اختبار one way annova لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير مدى معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT

المحور	مستوى المعرفة	قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
	سطحية (8=ن)	قليلة (12=ن)	متوسطة (21=ن)	جيدة (7=ن)
الاتجاه	3.46	4.00	4.21	4.29
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للطالب	3.83	3.74	3.89	4.36
استخدام عضو هيئة التدريس في كلية التربية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس	3.93	3.89	3.93	3.97
المتوسط العام	3.83	3.85	3.95	4.16
غير دال	0.36	1.09	0.06	0.01

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، * دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول محور "الاتجاه"، تُعزى لمتغير مدى معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للمعرفة تساوي (0.01). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)؛ بينما باقي المحاور والمتوسط العام عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) أكبر من (0.05). ونظراً لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) لدلالة الفروق وكانت النتائج كالتالي: هي لصالح (المعرفة الجيدة والمتوسطة والقليلة) مقابل (السطحية).

وتؤكد هذه النتائج على أن اتجاهات عضوات هيئة التدريس تتأثر لمتغير معرفتهم بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT. مما يعني أن المعرفة تؤثر في اتجاه أعضاء هيئة التدريس. وكذلك فإن ارتفاع درجة معرفة عضوات هيئة التدريس بتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية تزيد من اتجاههن نحو استخدامه.

بالنسبة لإجابة السؤال الخامس: هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين (one way annova) للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور الاستبانة والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) تبعاً لمتغير مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (12): نتائج اختبار one way annova لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية

المحور	مستوى الاستخدام للأغراض الأكاديمية	قيمة F	مستوى الدلالة	التعليق
	سطحية (24=ن)	قليلة (12=ن)	متوسطة (10=ن)	دائماً (2=ن)
الاتجاه	3.69	4.33	4.33	5.00
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للطالب	3.60	4.07	4.28	4.81
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس	3.78	3.97	4.15	4.36
المتوسط العام	3.70	4.06	4.22	4.61
دال	0.00	0.03	0.00	0.00

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، * دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جميع المحاور والمتوسط العام، تُعزى لمتغير مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض الأكاديمية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01, 0.05$)؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للمعرفة بين (0.00-0.03) وجميعها دالة إحصائية. مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ونظراً لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق وكانت النتائج في جميع المحاور لصالح الاستخدام (قليل، متوسطة، دائماً) مقابل (عدم الاستخدام).

وهذه النتائج تشير إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT تتأثر باستخدامها لهذه التقنية للأغراض الأكاديمية. وأن الاستخدام القليل والمتوسط والدائم لهذه التقنية في الأغراض الأكاديمية يؤدي إلى ارتفاع تصورات أعضاء هيئة التدريس لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية بالمقارنة بعدم الاستخدام.

بالنسبة لإجابة السؤال السادس: هل تختلف تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT اختلافاً ذو دلالة إحصائية حول مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين (one way annova) للبحث عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور الاستبانة والمتوسط الكلي للمقياس عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) تبعاً لمتغير مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (13): نتائج اختبار (one way annova) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة على محاور المقياس تبعاً لمتغير مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية.

المحور	مستوي الاستخدام للأغراض غير الأكاديمية	قيمة F	مستوي الدلالة	التعليق				
					دائماً (2=ن)	متوسطة (10=ن)	قليلة (12=ن)	سطحية (24=ن)
الانجاء		3.80	0.02	دال	4.67	4.42	4.05	3.83
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للطلاب		3.61	0.02	دال	4.54	4.17	3.91	3.74
استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس		2.87	0.04	دال	4.48	4.03	3.82	3.88
المتوسط العام		4.37	0.01	دال	4.53	4.14	3.88	3.82

** دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، * دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جميع المحاور والمتوسط العام، تُعزى لمتغير مدى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للأغراض غير الأكاديمية، عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01, 0.05$)؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للمعرفة بين (0.01- 0.04) وجميعها دالة إحصائية. مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ونظراً لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق وكانت النتائج كالتالي:

- في الاتجاه: لصالح الاستخدام (متوسطة، دائماً) مقابل (عدم الاستخدام).
- في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT للطلاب: لصالح الاستخدام (متوسطة، دائماً) مقابل (عدم الاستخدام والاستخدام القليل).
- في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT، في ممارساتهم في التدريس: لصالح الاستخدام (دائماً) مقابل (عدم الاستخدام والاستخدام القليل).
- وفي المتوسط العام للاستبانة ككل: لصالح الاستخدام (متوسطة، دائماً) مقابل (عدم الاستخدام والاستخدام القليل).

مما سبق يتضح أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT تتأثر باستخدامها لهذه التقنية للأغراض غير الأكاديمية. وأن ممارستهم لاستخدام هذه التقنية في أغراض غير الأكاديمية سواء كانت دائمة أو متوسطة تؤدي إلى ارتفاع تصورات أعضاء هيئة التدريس لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية بالمقارنة بعدم الاستخدام والاستخدام القليل. ويلاحظ أن الاستخدام سواء كان لأغراض أكاديمية أو غير أكاديمية يؤثر ويرفع من تصورات أعضاء هيئة التدريس. ونتيجة لما سبق تبرز الحاجة إلى تدريب عضوات هيئة التدريس لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية في التعليم.

الخاتمة:

كشفت الدراسة الحالية تصورات أعضاء هيئة التدريس لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم، وأظهرت النتائج أن عضوات هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود لديهم توجه إيجابي في استخدام هذه التقنية في التعليم، وكانت تصوراتهم إيجابية في استخدام تقنية التوليد الاصطناعي مثل ChatGPT في التعليم للطلاب وكذلك في ممارساتهم التعليمية. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات لكلا من المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس/المعلمين. فعلى المؤسسات التعليمية والجامعات العمل بشكل سريع لمواكبة التطورات واتخاذ الإجراءات المناسبة لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في العملية التعليمية، بتقديم الدورات والورش التعليمية المتخصصة في تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية مثل ChatGPT في التعليم وتدريب الطلاب، والمعلمين. وكذلك تبني سياسات للاستخدام المقبول والمشروع لبرامج الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في التعليم. وعلى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس استخدام هذه التقنيات في ممارساتهم التعليمية لخلق بيئة تعليمية إبداعية. وأخيرًا، توصي الدراسة بتبني عدد من الدراسات للكشف عن تصورات الطلاب، وكذلك الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، ودراسات للكشف عن الممارسات الجيدة لدمج هذه التقنية في التعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الحجازي، مدحت عبد الرزاق (2011). معجم مصطلحات علم النفس عربي-إنكليزي-فرنسي. دار الكتب العلمية.
- الحنائي، منى والحارثي، محمد. (2023). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. *مستقبل التربية العربية*. 30(139)، 11-52. [CrossRef]
- الجريسي، وليد حمود. (2023). أثر الدعم التعليمي الإلكتروني باستخدام روبوتات الدردشة الذكية في تعزيز التحصيل والسعادة عبر المنصات التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*: 2(12)، 83-102. [CrossRef]
- الرويشد، نهي راشد. (2023). درجة معرفة معلمي الرياضيات بأدوات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التدريس ومعوقاتها في مدارس التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية -جامعة الإسكندرية*: 33(4)، 229-248. [CrossRef]
- السعيد رضا مسعد. (2023). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في المناهج وطرق التدريس (الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة). *مجلة تربويات الرياضيات*: 26(4)، 10-23. [CrossRef]
- الشامسي، وفاء. (2024). أثر استخدام تطبيق الشات جي بي تي في إكساب طالبات الصف الثاني عشر مهارات اللغة العربية وعلاقته بتنمية التعلم الذاتي والتفكير الناقد لديهم. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*: 7(20)، 251-300. [CrossRef]
- شائع، خالد علي وغليون، أزهار محمد. (2023). مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية*: 5(2)، 151-176. [CrossRef]
- الشناوي، مريم. (2023). برنامج مقترح قائم على بعض أدوات الذكاء الاصطناعي (AI) لتوعية الأطفال بالتغيرات المناخية في مرحلة الطفولة المبكرة. *بحوث ودراسات الطفولة*: 5(10)، 826-888. [CrossRef]
- محمد، انتصار عبد الحميد. (2024). تكنولوجيا الذكاء الصناعي وتطبيقاته في التعليم (وتعليم مهارتي القراءة والكتابة). *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*: 7(20)، 1-16. [CrossRef]
- مرسي، نادية سعد. (2024). تصميم منصة تعليمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية وأثرها في تنمية التحصيل الدراسي وقابلية استخدامها: دراسة تجريبية على طلاب الدراسات العليا. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات*: 11(1)، 617-677. [CrossRef]
- الهادي، محمد. (2024). مستقبل التعليم: إمكانات وعواقب وتحديات الذكاء الاصطناعي. *مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات*: 34(34)، 15-31. [CrossRef]

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abicandra, M. N. H., & Maturdey, F. (2023, July). *Chat GPT* عنها *لغة العربية* في قسم تعليم اللغة العربية عنها. Mahrajan Arabic: Presiding 3rd International Conference in Arabic Festival (INCAFA), 3(1), pp. 107-119.
- Biswas, S. (February 25, 2023). *Role of Chat GPT in Education*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4369981>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 38. [CrossRef]

- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. [CrossRef]
- Huang, Y., Goma, A., Semrau, S., Haderlein, M., Lettmaier, S., Weissmann, T., ... & Putz, F. (2023). Benchmarking ChatGPT-4 on a radiation oncology in-training exam and Red Journal Gray Zone cases: potentials and challenges for ai-assisted medical education and decision making in radiation oncology. *Frontiers in Oncology*, 13. [CrossRef]
- Huallpa, Flores-Arocutipá, Panduro, Chauca Huete, Flores Limo, Herrera, Callacna, Ariza Flores, Medina-Romero, Quispe, Hernández, Fredy. (2023). Exploring the ethical considerations of using Chat GPT in university education. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, 11(4), 105-115. [CrossRef]
- Hung, J., & Chen, J. (2023). The benefits, risks and regulation of using ChatGPT in Chinese academia: A content analysis. *Social Sciences*, 12(7), 380. [CrossRef]
- Kelly, A., Sullivan, M., & Strampel, K. (2023). Generative artificial intelligence: University student awareness, experience, and confidence in use across disciplines. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(6). [CrossRef]
- Kılınç, S. (2023). Embracing the Future of Distance Science Education: Opportunities and Challenges of ChatGPT Integration. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/721>
- Lahat, A.; Shachar, E.; Avidan, B.; Glicksberg, B.; Klang, E. (2023). Evaluating the Utility of a Large Language Model in Answering Common Patients' Gastrointestinal Health-Related Questions: Are We There Yet? *Diagnostics*, 13, 1950. [CrossRef]
- Lozano, A., & Blanco Fontao, C. (2023). Is the education system prepared for the irruption of artificial intelligence? A study on the perceptions of students of primary education degree from a dual perspective: Current pupils and future teachers. *Education Sciences*, 13(7), 733. [CrossRef]
- Michalon, B., & Camacho-Zuñiga, C. (2023). ChatGPT, a brand-new tool to strengthen timeless competencies. *Frontiers in Education*, 8, 1251163. [CrossRef]
- Nurtayeva, T., Salim, M., Basheer Taha, T., & Khalilov, S. (2023). The influence of ChatGPT and AI Tools on the Academic Performance. *YMER*, 22(6).
- OpenAI, R. (2023). Gpt-4 technical report. arxiv 2303.08774. View in Article, 2.
- Romero Rodríguez, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Buenestado Fernández, M., & Lara Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at university as a tool for complex thinking: Students' perceived usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 323-339. [CrossRef]
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). [CrossRef]
- Singh, H., Tayarani-Najaran, M. H., & Yaqoob, M. (2023). Exploring computer science students' perception of ChatGPT in higher education: A descriptive and correlation study. *Education Sciences*, 13(9), 924. [CrossRef]
- Waltzer, T., Cox, R. L., & Heyman, G. D. (2023). Testing the Ability of Teachers and Students to Differentiate between Essays Generated by ChatGPT and High School Students. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1, 1-9. [CrossRef]

نالتاً: رومنة المراجع العربية:

- Alhady, Mhmd. (2024). Mstqbl Alt'elym: Emkanat W'ewaqb Wthdyat Aldka' Alastna'ey. Mjlh Aljm'eyh Almsryh Lnz m Alm'elwmat Wt'NwIwIjya Alhasbat: 34(34), 15-31.
- Alhjazy, Mdht 'Ebd Alrzaq (2011). M'ejm Mstlhat 'Elm Alnfs 'Erby-Enklyzy- Fmsy. Dar Alktb Al'elmyh.
- Alhnaky, Mna Walharthy, Mhmd. (2023). Waq'e Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym Mn Wjhh Nzr M'elmat Alhasb Wtqnyh Alm'elwmat. Mstqbl Altrbyh Al'erbyh: 30(139), 11-52.
- Aljrysy, Wlyd Hmwd. (2023). Athr Ald'em Alt'elymy Alelktwny Bastkhdam Rwbwtat Aldrdshh Aldkyh Fy T'ezyz Althsyl Wals'eadh 'Ebr Almnsat Alt'elymyh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjlh Almnahj Wtrq Altdrys: 2(12), 83-102.
- Alrwysht, Nha Rashd. (2023). Drjh M'erfh M'elmy Alryadyat Badwat Aldka' Alastna'ey Wtwzyfha Fy Altdrys Wm'ewqatha Fy Mdars Alt'elym Al'eam Bdwlh Alkwy. Mjlh Klyh Altrbyh -Jam'eh Aleskndryh: 33(4), 229-248.
- Als'eyd Rda Ms'ed. (2023). Ttbyqat Nmadj Aldka' Alastna'ey (Chatgpt) Fy Almnahj Wtrq Altdrys (Alfrs Almtahh Walthdydat Almhtmlh). Mjlh Trbwyat Alryadyat: 26(4), 10-23.
- Alshamsy, Wfa'. (2024). Athr Astkhdam Ttbyq Alshat Jy By Ty Fy Eksab Talbat Alsif Althany 'Eshr Mharat Allghh Al'erbyh W'elaqth Btmnyh Alt'elm Aldaty Waltfkyr Alnaqd Ldyhm. Mjlh Alnatqyn Bghyr Allghh Al'erbyh: 7(20), 251-300.

- Alshnawa, Mrym. (2023). Brnamj Mqtrh Qa'em 'Ela B'ed Adwat Aldka' Alastna'ey. (Ai) Ltw'eyh Alatfal Baltghyrat Almnakhyh Fy Mrhlh Altfwlh Almbkrh. Bhwth Wdrasat Altfwlh: 5(10), 826-888.
- Mhmd, Antsar 'Ebd Alhmyd. (2024). Tknwlyjya Aldka' Alsna'ey Wttbyqath Fy Alt'elym (Wt'elym Mharty Alqra'h Walktabh). Mjhl Alnatqyn Bghyr Allghh Al'erbyh: 7(20), 1-16.
- Mrsy, Nadyh S'ed. (2024). Tsmym Mnsh Telymyh Qa'emh 'Ela Rwbwtat Aldrdshh Altfa'elyh Wathrha Fy Tnmyh Althsyl Aldrasy Wqablyh Astkhdamha: Drash Tjrybyh 'Ela Tlab Aldrasat Al'elya. Almjhl Almsryh L'elwm Alm'elwmat: 11(1), 617-677.
- Shan'e, Khalid 'Ely Wghlywn, Azhar Mhmd. (2023). Mstwa W'ey A'eda' Hy'eh Altdrys Bjam'eh Sn'ea' Btwzyf Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym Watjahathm Nhwha. Mjhl Jam'eh Sn'ea' Ll'elwm Alensanyh: 5(2), 151-176.

أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في المملكة العربية
السعودية في قواعد اللغة العربية

The Impact of Utilizing Gamification Applications on the
Achievement of Sixth Graders in Saudi Arabia in Arabic Language
Grammar

ربي إبراهيم أبو العينين

Ruba Ibrahim Abu Inein

مدارس الرياض للبنين والبنات- المملكة العربية السعودية

Riyadh Schools for Boys & Girls, Kingdom of Saudi Arabia

r.aleinein@gmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/5/22

Revised

مراجعة البحث

2024/5/12

Received

استلام البحث

2024/4/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.8>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية في قواعد اللغة العربية

The Impact of Utilizing Gamification Applications on the Achievement of Sixth Graders in Saudi Arabia in Arabic Language Grammar

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالبًا وطالبة من الصف السادس في مدارس الرياض للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023.

المنهجية: تم استخدام المنهج شبه التجريبي باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، حيث يسمح هذا المنهج باعتماد الفصول الدراسية التي خضعت للتجربة كما هي دون إعادة توزيع الطلبة على المجموعات الثلاثة (التلعيب باستخدام تطبيق Blooket، والتلعيب باستخدام تطبيق Quizizz، والطريقة الاعتيادية) توزيعًا عشوائيًا.

النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى استراتيجية التدريس، ولصالح المجموعة التي تعلّمت باستخدام تطبيق (Blooket).

الخلاصة: توصي الباحثة بضرورة تدريب المعلمين على تطبيق تطبيقات التلعيب في التعليم.

الكلمات المفتاحية: التلعيب؛ تعلّم قواعد اللغة العربية؛ طلبة الصف السادس؛ اللغة العربية.

Abstract:

Objectives: The study aimed to investigate the impact of utilizing gamification apps on the achievement of sixth-grade students in Arabic language grammar in Saudi Arabia. The study sample consisted of (141) sixth-grade students at Riyadh Schools for boys and girls in the Riyadh district during the first trimester of the academic year 2023/2024.

Methods: The quasi-experimental method was used, as it is the most suitable for achieving the study's objectives. This method allows for the use of the existing classrooms that participated in the experiment without randomly redistributing the students into the three groups (gamification using the Blooket app, gamification using the Quizizz app, and the traditional method).

Results: The results revealed statistically significant differences in students' achievement that attributable to the teaching strategy, with the Blooket app showing superior performance compared to both the Quizizz app and traditional teaching methods.

Conclusions: The researcher recommended that teachers be effectively utilize gamification apps in their teaching practices.

Keywords: Gamification; Arabic language grammar Learning; Sixth grade students; Arabic Language.

المقدمة:

تؤدي قواعد اللغة - من بين المكونات الأساسية الثلاثة في اللغة؛ الأصوات، والقواعد والمفردات - دورًا أساسيًا في فهم المعنى وتوضيحه؛ فإذا لم يعرف القارئ قواعد اللغة فإن اللغة تصبح حشدًا من الألفاظ لا يربط بينها أو يحكمها وجود، ويعجز القارئ -تبعًا لذلك- عن فهم محتوى اللغة أو إنتاجه بصورة مفهومة للمتلقى (Tamazozat, 2012)؛ فقواعد اللغة تساعد المتعلمين على ضبط الكلمات وتنقيح لديهم الدقة في صياغة الأساليب والأنصاف اللغوية، والتعرف على الوظائف الصرفية والنحوية التي تؤديها الألفاظ في الجملة واستخدامها في سياقات جديدة (Abbas & Mohaimeed, 2016). وقد اتفقت أغلب الدراسات على أهمية دور معرفة قواعد اللغة في تمكين القارئ من مهارة فهم المقروء من خلال توظيفه للمعارف النحوية والصرفية في متابعة فهم النص المقروء (Zwaan & Rapp, 2006; Aryadoust & Baghaei, 2016).

ولما كانت مرحلة التعليم المدرسية غاية في الأهمية، حيث يتم فيها إكساب الطلبة المفاهيم الأساسية والمهارات اللازمة (Taha-Thomure, 2009)، فإن ممارسات المعلمين التدريسية في هذه المرحلة تشكل عنصرًا مهمًا في استدعاء دافعية الطلبة والمحافظة عليها في أثناء التعلم. وفيما يخص المهارات الأساسية في القراءة، تشير الدراسات إلى أن معرفة المتعلمين بفك الرموز لا تعد كافية ولا تؤدي إلى تعلم القراءة، إذ يجب أن يكون لدى القارئ معرفة معجمية بالمفردات المناسبة لسنه وقواعد اللغة وتراكيبها وتأثيرها في تشكيل المعاني المتضمنة في النصوص المسموعة والمقروءة (Stahl & Fairbanks, 1986).

وتشير الدراسات إلى ضعف المتعلمين في قواعد اللغة العربية وتدني مستوى تحصيلهم فيها، وينسحب ذلك على جميع المراحل الدراسية، كما رافقه نفور المتعلمين من موضوعات قواعد اللغة العربية وتعلمها (Abbas & Mohaimeed, 2016). من هنا، برز الاهتمام بالأساليب المتبعة في تعليم الطلبة قواعد اللغة العربية، وظهرت الحاجة إلى دراسة أثر استراتيجيات تدريس جديدة غير اعتيادية لتدريس القواعد وتنمية التفكير والقدرة على التحليل والابتكار.

ولما كان تدريس مكونات اللغة العربية -ومنها قواعد اللغة العربية- يتطلب تصميم الدروس التفاعلية والجاذبة للطلبة حتى تكون فعالة وناجعة في تحقيق أهداف التعلم (Papastergiou, 2009; Siegle, 2015)، وكانت التطبيقات الرقمية الخاصة بالتلعيب تطبيقات واعدة في تحفيز دافعية الطلبة للتعلم وزيادة التفاعل والتواصل بينهم، وتنتهي لاستراتيجيات التعليم الحديثة التي تعزز موقع المتعلم باعتباره محور التعلم، وتوفر مساحات واسعة للعمل المستقل وتفريد التعليم (Mirzoveya & Kabdrgalinova, 2021)، كان لا بد من دراسة تأثيرها في تعليم مفردات اللغة العربية للمتعلمين، وبالأخص المتعلمين في المرحلة الابتدائية حيث تشكل المفردات مكونًا مهمًا من المكونات التي يجري التركيز عليها في اكتساب اللغة.

مع تقدم التقنيات الرقمية واستخدامها في التعليم، أصبح التلعيب (Gamification) في التعليم ضمن أبرز الاستراتيجيات التي يؤمل أن تسهم في استدعاء دافعية الطلبة للتعلم والمحافظة عليها، وتشكل بيئة جاذبة لتعليم مكونات اللغة من أصوات، ومفردات، وقواعد اللغة وغيرها. وفي هذا الاتجاه، تشير الدراسات إلى أن 97% من طلبة هذا الجيل ينخرطون في ألعاب الفيديو التي توفر هدفًا واضحًا للعبة، وتحديات للاعبين في مستويات متعددة، إضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التي تقدمها اللعبة (Lenhart et al., 2008). ويشير تقرير وسائط الحوسبة المشترك (Rideout, 2015) إلى أن المتعلمين في سن المدرسة يقضون 81 دقيقة يوميًا على الألعاب الرقمية، ويرتبط ذلك بحقيقة أن المتعلمين يعيشون في بيئة ينتشر فيها الإنترنت والألعاب الرقمية وتعدد الوسائط التي من شأنها أن تغير طرائق تفاعل هؤلاء المتعلمين مع المحتوى المعرفي وكيفية تعلمهم وفهمهم (Rideout et al., 2010).

وتأسيسًا على ذلك، انبرى الباحثون لدراسة تطبيقات التلعيب في البيئات التعليمية قصد توفير متعة التعلم في أثناء عملية اكتساب المعارف وتطبيقها، وتعزيز قدرات الطلبة على إنجاز المهمات التعليمية التي يكلفون بها، إضافة إلى توفير الدوافع واستثارتها من خلال عنصر المكافأة الذي توفره تطبيقات التلعيب أو استراتيجياتها. وتم تصميم مواقف التعلم استنادًا إلى إطار التلعيب بحيث تحقق أنشطة التعلم المتعة والمشاركة وزيادة الدافع الداخلي للمتعليم، وتحقيق تفريد التعليم والاستجابة للفروق الفردية بين المتعلمين، وخلق التنافس والتعاون بينهم. وتنوعت الدراسات في أهدافها، فمنها ما درس أثر استراتيجية التلعيب وتطبيقاتها في دافعية الطلبة، ومنها ما درس تحصيلهم الأكاديمي في الموضوعات التي طبقت فيها، وقسم آخر تصدى لدراسة التفاعل بين المتعلمين (Mousa, 2020).

وتندر الدراسات العربية التي تناولت استراتيجيات التلعيب بشكل عام (Al-Ghamdi, 2020)، إضافة إلى تلك التي تناولت استراتيجيات التلعيب في تدريس قواعد اللغة العربية بشكل خاص، الأمر الذي يشكل نقصًا في أدبيات تدريس مكونات اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التلعيب التي تعتمد على تقنية المعلومات والاتصالات، ويؤسس لحاجة تتمثل في ضرورة دراسة أثر استراتيجيات وتطبيقات التلعيب في تحصيل الطلبة لمكونات اللغة العربية ومنها القواعد، والتعرف على درجة تفضيل الطلبة لاستخدام تطبيقات التلعيب في تدريس اللغة العربية قصد توفير طرائق تدريس أكثر جاذبية للمتعليمين.

مشكلة الدراسة:

تأسيسًا على ما سبق، فإن الدراسة تتبلور في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر استخدام تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس في قواعد اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟
وينبثق عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس في قواعد اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في اختبار قواعد اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (التلعيب باستخدام تطبيق Blooket، والتلعيب باستخدام تطبيق Quizizz، والطريقة الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي؟

فرضية الدراسة:

- في ضوء أسئلة الدراسة الفرعية، صيغت الفرضية الصفرية التالية:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في اختبار قواعد اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (التلعيب باستخدام تطبيق Blooket، والتلعيب باستخدام تطبيق Quizizz، والطريقة الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي.

أهداف الدراسة:

- التعرف على برامج التلعيب التي يمكن أن تُعتمد داخل الصفوف الدراسية.
- دراسة تأثير استخدام تطبيقات مختلفة في التلعيب على مستوى تحصيل الطلاب في القواعد.
- تقديم توصيات قد تساعد إدارات المدارس في تحسين جودة الخدمات التعليمية.

أهمية الدراسة:

يُؤمل أن تُفيد نتائج الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي.

الأهمية النظرية:

في الجانب النظري، تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تعرف أثر استراتيجية التلعيب في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية قصد تحسين العملية التعليمية - التعلمية.

الأهمية التطبيقية:

أما في الجانب التطبيقي، فيؤمل من هذه الدراسة أن تفيد جميع المعلمين والمعلمات والتربويين في إدماج استراتيجيات التلعيب وتطبيقاتها الرقمية في تدريس مكونات اللغة العربية، بالإضافة إلى مصممي المناهج والمعنيين في توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.

حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: طلبة الصف السادس الابتدائي في قسسي البنين والبنات في مدارس الرياض التابعة لمكتب التعليم الأهلي والأجنبي في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023 - 2024).
- الحدود المكانية: المدارس الأهلية والعالمية التابعة لمكتب التعليم الأهلي والأجنبي في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **التلعيب معجميًا:** استخدام اللعب والأحاجي في العملية التعليمية وترادفها كلمة اللوعبة التي استخدمت في عدد من الدراسات (Riyadh Dictionary, 2024). أما اصطلاحًا فهي استخدام عناصر تصميم اللعبة في سياقات غير اللعب لتعزيز وتحسين سلوك المستخدم (Szu, 2015; Michal, 2014). ويمكن تعريف التلعيب إجرائيًا على أنها استخدام عناصر وآليات الألعاب (النقاط، والألقاب، والمستويات، وغيرها من العناصر) ومقومات الانهماك في اللعب (كالدافعية، والاستمرارية، والإثارة، وغيرها) في تحفيز اللاعبين أو المستخدمين (الطلاب والطالبات) في مجالات غير اللعب (تعلم قواعد اللغة العربية) (Al-Osaimi, 2017).
- **التحصيل:** ما يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف وعلوم متعددة، عن طريق عمليات تعلم متنوعة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحققها الطالب عند تأدية اختبار (Jalali, 2011)، وإجرائيًا هو مجموع المعلومات التي اكتسبتها الطالبات، وتقاس بمجموع العلامات التي تحصيل عليها من خلال اختبار موضوعي لقواعد اللغة العربية في وحدة "قدوات ومثل عليا" المقرر تدريسها لطلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

أظهرت الدراسات تحسن التحصيل الدراسي للطلبة بعد دمج عناصر التلعيب في عملية التدريس والتقويم، حيث استخدمت بعض الدراسات في هذا المسار عناصر التلعيب في التقويم البنائي الذي وفر للطلبة تغذية راجعة فورية فعالة (Huang & Hew, 2018; Huang, et.al, 2019). واضطرد الأثر الإيجابي لتطبيقات التلعيب في تفاعل المتعلمين وتواصلهم الاجتماعي، حيث أشارت الدراسات إلى وجود أثر إيجابي للتلعيب في تعزيز قيمة التغذية الراجعة من الأقران ضمن أنشطة التعلم الاجتماعي والتعلم التعاوني (Tasy, et. al., 2018; Bouchrika et.al., 2019).

أما في مجال دوافع الطلبة ومشاركتهم واتجاهاتهم نحو استراتيجيات التدريس، فقد بينت الدراسات أن هناك أثراً إيجابياً على دافعية الطلبة ومشاركتهم في حال استخدام عناصر التلعيب المتعلقة بالدافعية كاستخدام الشارات ولوحات المتصدرين وقوائمهم والهدايا الافتراضية (Barata et. al., 2017; Baydas & Cicek, 2019). وتتسم تطبيقات التلعيب (Blooket & Qizziz) بأنها تدمج بين الاختبارات مع التعزيز في أثناء التعلم، حيث يجيب المتعلم على الأسئلة منفرداً ووفق سرعته الخاصة ويكتسب نقاطاً تحفيزية مع تقدم تعلمه.

ويعتبر تطبيق Blooket منصة تعليمية تقدم مجموعة متنوعة من الألعاب التعليمية التفاعلية للطلاب، وتعتمد على نموذج اللعبة التعليمية حيث يمكن للمعلمين إنشاء وتخصيص ألعاب تعليمية مخصصة للمواد الدراسية، ودمج محتوى المنهج والأسئلة الدراسية في ألعاب لجذب انتباه الطلاب وتعزيز عملية التعلم.

يتضمن الموقع مجموعة متنوعة من الألعاب التعليمية مثل "Tower Defense" و "Gold Quest" وغيرهما، مما يتيح للمعلمين اختيار اللعبة التي تناسب احتياجات فصلهم.

يتميز Blooket بواجهة مستخدم بسيطة وسهلة الاستخدام، ما يجعلها ملائمة للاستخدام في الفصول الدراسية، وتتوفر فيه مجموعة واسعة من الألعاب التعليمية التفاعلية التي تجذب انتباه الطلاب وتحفزهم على المشاركة في عملية التعلم، ويوفر إمكانية مراقبة تقدم الطلاب وتقييم أدائهم من خلال لوحة تحكم مدرسية تفصيلية بالإضافة إلى أنه يدعم التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من خلال السماح لهم بالمنافسة والتعاون في ألعاب التعلم. أما بالنسبة للمعوقات، فقد تكون بعض الألعاب أقل تنوعاً أو أقل تفاعلية مقارنة ببعضها الآخر، ما قد يؤثر على استجابة الطلاب ومدى فاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية، كما أن واجهة المستخدم وتصميم الموقع بسيطة، ما قد يؤدي إلى قلة بعض الميزات المتقدمة التي يمكن أن تعزز تجربة التعلم. وقد يواجه المعلمون تحديات في إدارة وتنظيم المحتوى التعليمي والألعاب داخل الفصل الدراسي، خاصة إذا كان هناك عدد كبير من الطلاب أو مجموعات فصلية متعددة (Sartika, Heriyawati & Elfianto, 2023).

أما تطبيق Qizziz فهو أداة تعليمية تستخدم لإنشاء وإجراء اختبارات واستطلاعات وألعاب ومسابقات تفاعلية للطلاب، حيث يتيح للمعلمين إنشاء اختبارات واستطلاعات تفاعلية باستخدام مجموعة متنوعة من الأسئلة مثل الأسئلة النصية والصورية والصوتية، ويوفر تجربة تعليمية ممتعة وتفاعلية للطلاب من خلال تصميم الاختبارات كألعاب مسابقة مشوقة تنافس فيها الفرق أو الأفراد.

ويسمح التطبيق للطلاب المشاركة في الاختبارات عبر الأجهزة الذكية الخاصة بهم، سواء كانوا في الفصل الدراسي أو عن بعد، ويوفر للمعلمين تحليلات مفصلة وإحصائيات حول أداء الطلاب، ما يساعدهم على تقييم التقدم والفهم لدى الطلاب وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز، ويتضمن مكتبة ضخمة من الاختبارات الجاهزة التي يمكن للمعلمين استخدامها أو تعديلها حسب احتياجاتهم الخاصة.

المزايا:

- توفير تجربة تعليمية تفاعلية ومشوقة للطلاب، ما يعزز مشاركتهم واندماجهم في عملية التعلم.
- سهولة استخدام التطبيق وإنشاء الاختبارات وتخصيصها وإدارتها، مما يوفر الوقت والجهد للمعلمين.
- توفير تحليلات مفصلة وإحصائيات حول أداء الطلاب، مما يساعد على تحسين عملية التدريس وتكييف الاستراتيجيات التعليمية.
- إمكانية مشاركة الاختبارات والاستطلاعات مع الطلاب بسهولة عبر الإنترنت.

العيوب والمعوقات:

- قد تكون بعض الميزات المتقدمة مقتصرة على الاشتراكات المدفوعة، ما يقيد الوصول الكامل لبعض الميزات.
- قد يواجه المعلمون بعض التحديات في تخصيص الاختبارات والاستطلاعات بشكل دقيق وفقاً لاحتياجاتهم الدقيقة.
- قد تكون الواجهة البسيطة النسبة لبعض المعلمين الذين يبحثون عن ميزات أكثر تعقيداً أو تخصيصاً في تصميم الاختبارات (Caitlin, 2024).

الدراسات السابقة:

- دراسة الأحمد وكينساره (Al Ahmadi & Kinsarah, 2023) التي هدفت إلى الكشف عن أنسب نمط من الأنشطة الإلكترونية القائمة على التلعيب لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، حيث اتبع المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من 60 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، حيث مارست المجموعة الأولى الأنشطة الإلكترونية الفردية والمجموعة الثانية الأنشطة الإلكترونية التعاونية وتعرضت المجموعتان للمعالجة

التجريبية الخاصة بها على موقع كاهوت. وأشارت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية بين النمط الفردي والنمط التعاوني في الأنشطة الإلكترونية القائمة على التلعيب. وأثبتت نتائج البحث أن اختلاف نمطي الأنشطة الإلكترونية القائمة على التلعيب ليس لها تأثير على التحصيل البعدي.

- دراسة عبد الحميد وزملائه (Abdelhamid et. al., 2023) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام استراتيجيات التلعيب في تدريس قواعد اللغة العربية وانطباعاتهم حول استعمالها في التدريس. واستُخدم التصميم شبه التجريبي لعينتين؛ إحداهما تجريبية دُرست باستخدام استراتيجيات التلعيب وأخرى ضابطة تم تدريسها وفق الطريقة التقليدية. ولجمع البيانات، تم استخدام اختبار التحصيل في القواعد قبل التجربة وبعدها، واستبيان للكشف عن انطباعات الطلبة حول استخدام استراتيجيات التلعيب، وتم استخدام اختبار ت (T- test) والإحصاء الوصفي في تحليل البيانات، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية - وبدلالة إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في تحصيل قواعد اللغة العربية، وأن اتجاههم نحو تطبيق استراتيجيات التلعيب كانت أكثر إيجابية.
- دراسة تامايو وزملائه (Tamayo, et. al., 2023) التي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيات التلعيب في إكساب الطلبة مفردات اللغة الإنجليزية وقواعدها. واستُخدم التصميم شبه التجريبي لعينتين؛ إحداهما تجريبية دُرست باستخدام استراتيجيات التلعيب وأخرى ضابطة تم تدريسها وفق الطريقة التقليدية. ولجمع البيانات، تم استخدام اختبار التحصيل في المفردات والقواعد قبل التجربة وبعدها، كما تم استخدام اختبار ت (T- test) في تحليل البيانات، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية - وبدلالة إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في كل من التحصيل في المفردات والتحصيل في القواعد.
- دراسة الطاهر وزملائه (Eltahir et. al., 2021) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم المعتمد على التلعيب في كل من دافعية الطلاب وانخراطهم في التعلم وتحصيلهم الأكاديمي في مساق خاص بقواعد اللغة العربية في جامعة عجمان. واستُخدم المنهج شبه التجريبي في تصميم الدراسة لمجموعتين؛ ضابطة دُرست وفق الطريقة التقليدية وتجريبية دُرست وفق استراتيجيات التلعيب باستخدام تطبيق كاهوت. ولجمع البيانات، تم استخدام استبيان للكشف عن دافعية الطلاب وانخراطهم في التعلم واختبار تحصيل الطلاب لقواعد اللغة العربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية - وبدلالة إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في كل من التحصيل في قواعد اللغة العربية والدافعية للتعلم.
- دراسة زغول (Zoghoul, 2020) التي هدفت إلى استكشاف وجهات نظر المعلمين والطلبة في دولة الإمارات العربية حول استخدام استراتيجيات التلعيب في تدريس قواعد اللغة العربية والتحديات التي تواجه تطبيقها في تدريس اللغة العربية. ولجمع البيانات، استُخدمت الاستبيانات الموجهة لكل من المعلمين والطلاب في إمارتي دبي والشارقة للكشف عن ممارسات استراتيجيات التلعيب المستخدمة والميقات التي تواجه استخدامها في التدريس، كما استخدمت دراسة الحالة والمقابلات المباشرة لبعض الطلاب وبعض المعلمين في الإمارات. وأظهرت النتائج أن المعلمين ينظرون بإيجابية إلى أثر استراتيجيات التلعيب في تحسين أداء الطلبة، إلا أنهم يرون صعوبات وتحديات في تطبيق تلك الاستراتيجيات. أما الطلاب، فقد أظهروا نظرة إيجابية نحو استخدام استراتيجيات التلعيب في التدريس، ويرون أنها تساعد في زيادة دافعيتهم للتعلم من ناحية وتحسن تحصيلهم من الناحية الأخرى.
- دراسة داود (Daoud, 2019) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد في مادة اللغة العربية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من 56 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بحيث درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم باللعب، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات، طور الباحث اختباراً للتفكير الناقد في اللغة العربية وتم تطبيقه على طلبة المجموعتين قبل التجربة وبعدها، واستخدم الباحث تحليل التباين المصاحب المتعدد، وتحليل التباين المصاحب الأحادي لاختبار فرضيات الدراسة. وبينت النتائج أن هناك فرقاً في أداء الطلبة على اختبار التفكير الناقد البعدي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام استراتيجية التعلم باللعب.
- دراسة الحسيني والخفاجي (Al-Husseini & Al-Kafaji, 2016) التي هدفت إلى معرفة أثر أسلوب الألعاب التعليمية في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة قواعد اللغة العربية، واستُخدم التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية وأخرى تجريبية دُرست بأسلوب الألعاب التعليمية في كل منهما 32 طالبة. ولجمع البيانات، تم استخدام الاختبار التحصيلي، وحُللت بيانات الطالبات باستخدام الاختبار التائي t test، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب التلعيب.
- دراسة عباس ومحييميد (Abbas & Mohaimed, 2016) التي هدفت إلى تقصي أثر استعمال الألعاب التعليمية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، واستُخدم التصميم شبه التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية دُرست باستخدام الألعاب التعليمية وأخرى ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية. ولجمع البيانات، تم استخدام اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية، وحُللت البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وبينت النتائج أن متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية أعلى من متوسط طالب المجموعة الضابطة وبدلالة إحصائية.

- دراسة شيخ (Chik, 2015) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام الأنشطة التعليمية عن طريق الألعاب اللغوية ومدى تأثيرها في التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الابتدائية في تعليم اللغة العربية في برنامج جي قاف. ولجمع البيانات، استُخدمت الاستبانات والمقابلات والملاحظة الصفية المباشرة لثلاثين معلماً من معلمي الصفين الأول والثاني تم اختيارهم بالطريقة العشوائية في ثلاث مدارس من المدارس التي تطبق برنامج جي قاف. وأظهرت النتائج أن 96% من المعلمين يطبقون التلعيب في تدريسهم، وأن 69% من المعلمين يرون أن الألعاب اللغوية ذات أثر في تحسين تعلم اللغة العربية.
- دراسة أنوغراهي (Anugrahini, 2011) التي هدفت إلى الكشف عن استخدام الألعاب اللغوية في تعليم الاستماع ومعرفة ميول الطلبة إلى تعلم الاستماع باستخدام الألعاب اللغوية في مدينة جاكارتا. استخدمت الباحثة نوعين من البحث، هما البحث المكتبي والبحث الميداني والمنهج التجريبي للكشف عن أثر تطبيق الألعاب اللغوية في تدريس الاستماع. وتكونت عينة البحث من جميع الطلاب والطالبات في الصف الثامن في مدرسة الخيرية المتوسطة في جاكارتا للعام الدراسي 2011 – 2012. ولجمع البيانات، استُخدمت الملاحظة المباشرة والمقابلات الشخصية والاستفتاءات. أظهرت الدراسة أن تعليم الاستماع مهم لأن الاستماع المهارة الأولى في المهارات اللغوية، وأن الألعاب اللغوية وسيلة جذابة لتعليم اللغة العربية، حيث تعطي متعة خاصة في تعليم الاستماع وتنمي دوافع الطلاب وميولهم إلى التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة قد تنوعت في تطبيقات التلعيب التي استخدمتها في تعليم اللغة وتعلمها، كما تنوعت في المراحل الدراسية التي تناولتها. ويظهر من نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك أثراً إيجابياً لتطبيقات التلعيب في تحصيل المتعلمين في اللغة العربية عمومًا وفي قواعد اللغة بشكل خاص. وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تصميم الخبرات التعليمية باستخدام تطبيقات التلعيب، وفي منهجية البحث، وفي تصميم أداة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، حيث يسمح هذا المنهج باعتماد الفصول الدراسية التي خضعت للتجربة كما هي دون إعادة توزيع الطلبة على المجموعات الثلاثة (التلعيب باستخدام تطبيق Blooket، والتلعيب باستخدام تطبيق Quizizz، والطريقة الاعتيادية) توزيعًا عشوائيًا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف السادس الابتدائي في مدارس الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2023 – 2024، والبالغ عددهم (279) طالبًا وطالبة (110 طالبًا و169 طالبة) موزعين على اثنتي عشرة شعبة صفية.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (141) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس الرياض موزعين في ست شعب صفية، وقد اختيروا بشكل قصدي لتمكين الباحثين من ضبط إجراءات الدراسة، وتم تقسيم الشعب كما يلي:

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والمجموعة وتطبيق التلعيب المستخدم			
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد المجموعة
الذكور	تجريبية 1	Blooket	25
	تجريبية 2	Quizizz	25
	ضابطة	-	24
الإناث	تجريبية 1	Blooket	22
	تجريبية 2	Quizizz	21
	ضابطة	-	24

أداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بإعداد اختبار التحصيل في قواعد اللغة العربية، وتمت صياغة فقرات الاختبار بصورتها الأولية بحيث تغطي كافة مجالات وحدة (قدوات ومثل عليا) والمستويات المعرفية المختلفة وضمن جدول مواصفات محدد للوحدة، وتكون الاختبار من (16) فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد بأربعة خيارات أحدها فقط يمثل الإجابة الصحيحة، وقد توزعت فقرات الاختبار على المستويات المعرفية الثلاثة حسب تصنيف بلوم؛ المعرفة والاستيعاب، والتطبيق، والمهارات العليا.

صدق الاختبار:

وللتأكد من صدق الأداة تم استخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على (5) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وأجريت التعديلات التي أوصى بها ثلاثة من المحكمين سواء حذف أو تعديل بعض الفقرات وصياغتها لغوياً. وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (0.47 – 0.69) وكانت جميعها دالة إحصائياً، ما يدل على قوة الاتساق الداخلي للاختبار.

ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ووجد أنه يساوي (0.85)، كما تم استخدام حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغ (0.84)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لغايات البحث.

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة بعدة إجراءات وعلى النحو الآتي:

- إعداد دليل المعلم في تطبيق استراتيجيات التلعيب (Blooket & Quizizz) في تعليم القواعد وتدريب المعلمين على توظيفه في تصميم دروس تعليم القواعد.
- تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة العينة الاستطلاعية من أجل حساب الثبات.
- تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على مجموعات الدراسة.
- متابعة وتوجيه المعلمين والمعلمات باستمرار خلال فترة تطبيق الاستراتيجية.
- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعات الدراسة بعد الانتهاء من التطبيق.
- تحليل النتائج من خلال تحليل التباين الثنائي المختلط (Two-way 2x2 mixed ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لمعرفة أثر استراتيجية تطبيقات التلعيب في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في اختبار قواعد اللغة العربية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة العربية قبل التجربة وبعدها، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة العربية في

التطبيقات القبلي والبعدي

التطبيق	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد المجموعة
القبلي	تجريبية 1 Blooket	7.17	3.17	35
	تجريبية 2 Quizizz	6.67	2.42	45
	ضابطة	7.89	3.46	45
البعدي	تجريبية 1 Blooket	13.36	2.01	35
	تجريبية 2 Quizizz	12.24	2.62	45
	ضابطة	9.69	1.88	45

يوضح جدول (2) أعلاه أن هناك فرقاً (ظاهرياً) بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لقواعد اللغة العربية. ولفحص فرضية الدراسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في اختبار قواعد اللغة العربية تعزى إلى استراتيجية التدريس (التلعيب باستخدام تطبيق Blooket، والتلعيب باستخدام تطبيق Quizizz، والطريقة الاعتيادية) في التطبيقين القبلي والبعدي"، استُخدم تحليل التباين الثنائي المختلط (Two-way 2x2 mixed ANOVA) باعتبار المجموعات (ضابطة/ تجريبية 1/ تجريبية 2) متغيراً مستقلاً وتمثل عاملاً بين الأفراد (between-subject factor)، في حين اعتُبر الزمن (الاختبار القبلي/ الاختبار البعدي) متغيراً مستقلاً ثانياً ويمثل عاملاً داخل الأفراد (within-subject factor). ويوضح جدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي المختلط الخاصة بالفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعات (التجريبيتين والضابطة) والاختبار التحصيلي في التطبيقين قبل التجربة وبعدها.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي المختلط الخاصة بالفروق بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعات (التجريبيتين والضابطة) والاختبار التحصيلي في التطبيقين قبل التجربة وبعدها

مصادر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
التحصيل في القواعد	1278.428	1	1278.42	213.462	* 0.000	** 0.636
طريقة التدريس	91.619	2	45.810	5.637	* 0.005	0.085
التفاعل بين التحصيل والطريقة	245.524	2	122.762	20.498	* 0.000	0.252

* دالة عند مستوى $(p > 0.05)$. ** حجم الأثر فوق المتوسط.

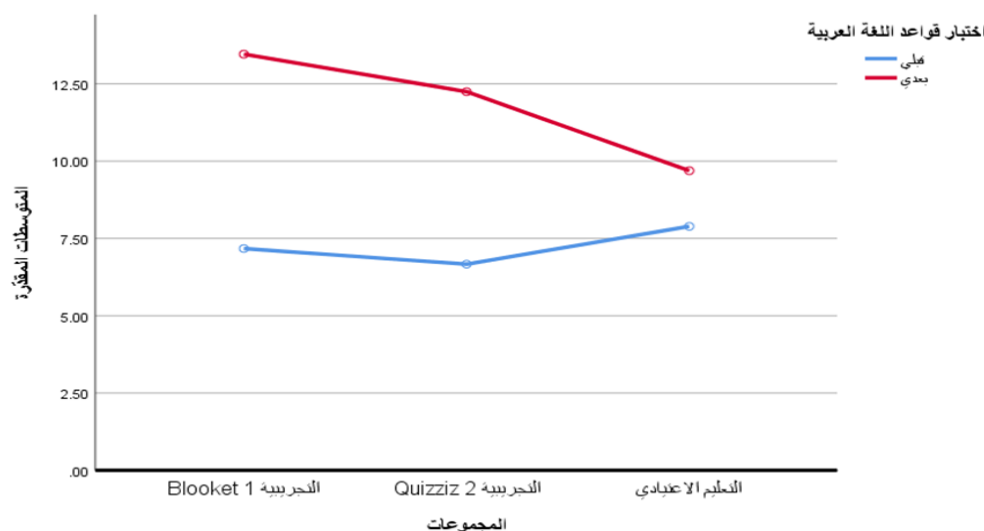
يتبين من النتائج في جدول (3) أن الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة بين الاختبارين القبلي والبعدي دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة F (213.462، $p > 0.000$)، ما يشير إلى أن أداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة كان أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بأدائهم على اختبار التحصيل القبلي، كما أن حجم الأثر كان متوسطاً. وتبين النتائج في الجدول ذاته، أن الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة وفق المجموعات (طريقة التدريس) دالة إحصائيًا حيث بلغت قيمة F (5.637، $p > 0.000$)، وأظهر تحليل المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه (Schaffe) أن أداء الطلبة الذين تعلموا وفق تطبيق Blooket كان أعلى -وبدلالة إحصائية- من أداء نظرائهم في المجموعة الضابطة، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلبة في أي من المجموعتين التجريبيتين عند مقارنته بأداء نظرائهم في المجموعة الأخرى، أو بين أداء الطلبة الذين تعلموا وفق تطبيق Quizizz وأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة. ويوضح جدول (4) نتائج اختبار شافيه (Schaffe) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة.

جدول (4): نتائج اختبار شافيه (Schaffe) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة

الطريقة 1	الطريقة 2	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
استراتيجية Blooket	استراتيجية Quizizz	0.859	0.454	0.172
استراتيجية Blooket	الضابطة/الاعتيادية	1.525	0.454	* 0.005
استراتيجية Quizizz	الضابطة/الاعتيادية	0.667	0.425	0.296

* دالة عند مستوى $(p > 0.05)$.

وفيما يخص التفاعل بين طريقة التدريس والتطبيقات القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في قواعد اللغة العربية، بيّنت النتائج أن هذا التفاعل ذو دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة F (20.498، $p > 0.000$). ويمثل الشكل (1) أدناه مقارنة بين أداء الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي ويظهر الابتعاد عن التوازي بين الأداءين ما يؤكد نتيجة وجود تفاعل بين التطبيقين الأول والثاني ومجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة)، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية تطبيق Blooket في تنمية تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية حين يكون أدائهم الأدنى على الاختبار القبلي.



الشكل (1): المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعات الثلاث في الاختبارين القبلي والبعدي

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أثر انغماس المتعلمين الذي توفره تطبيقات التلعيب للطلبة في تعليم القواعد وتعلمها، وحرصهم على تطبيق اللعب في التعلم، والمحافظة على التقدم في المنافسات التي تتيحها تطبيقات التلعيب المستخدمة في هذه الدراسة. ولما كان استخدام الطلبة لتطبيقات التلعيب يتيح لهم مراجعة إجاباتهم، ومقارنتها بالإجابات الصحيحة، فإن هذا الإجراء قد يؤثر في إتقان الطلبة للقواعد التي تناولتها الدراسة والتي تعرض الطلاب لتعلمها في فترة التجربة.

كما أن تنوع تقديم المعلومات الخاصة بالقواعد وطبيعة المنافسات والتحديات التي توفرها تطبيقات التلعيب قد تكون سبباً في تعزيز التعلم التعاوني بين مجموعات الطلبة بحيث تحرص كل مجموعة على أن يتقن أعضاؤها المهارات المستهدفة في التدريب أو الاختبار حتى تضمن مجموعتهم الفوز في المسابقة أو حل التحديات التي يقدمها الموقف التعليمي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجرتها زغول (Zoghoul, 2020) التي بينت أن تطبيقات التلعيب تساعد في زيادة دافعيهم للتعلم من ناحية وتحسن تحصيلهم من الناحية الأخرى. كما اتفقت مع نتائج دراسة الطاهر وزملائه (Eltahir et al., 2021) التي أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية - وبداية إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في التحصيل في قواعد اللغة العربية.

واتفقت كذلك مع نتائج دراسة عبد الحميد وزملائه (Abdelhamid et al., 2023) التي بينت تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية - وبداية إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في تحصيل قواعد اللغة العربية، ونتائج دراسة تامايو وزملائه (Tamayo, et al., 2023) التي بينت تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية - وبداية إحصائية - على نظرائهم في المجموعة الضابطة في كل من التحصيل في المفردات والتحصيل في القواعد.

ويمكن تفسير تفوق الطلبة الذين تعلموا وفق تطبيق Blooket على نظرائهم الطلبة الذين تعلموا وفق تطبيق Quizizz أو المجموعة الضابطة من خلال السمات الإضافية التي يوفرها تطبيق Blooket عند مقارنته بتطبيق Quizizz، حيث يوفر تطبيق بلوكيت جميع عناصر التلعيب التي تعين المتعلم على التعلم وتقييم الذات في بيئة تلعيب متكاملة (Landers & Callan, 2011).

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:
- لما كانت نتائج الدراسة تظهر أثراً إيجابياً لتطبيقات التلعيب في تحسين تدريس القواعد فإن الباحثين يوصيان باعتماد تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التلعيب وتطبيقاتها في برامج ما قبل الخدمة وفي أثناءها لضمان تطبيقها بشكل فاعل في المواقف التعليمية.
- لما كانت نتائج الدراسة تظهر أثراً إيجابياً لتطبيقات التلعيب في تحسين تدريس القواعد، واتجاهات إيجابية من قبل المتعلمين نحو تطبيقها في التعليم، فإن الباحثين يوصيان بضرورة اهتمام إدارات المدارس ورؤساء الأقسام والعاملين في تخطيط المناهج ومواءمتها باستراتيجيات التلعيب وتضمينها في برامجهم التطويرية، وتوفير التطبيقات اللازمة لتنفيذها، وتدريب المعلمين والطلبة عليها.
- وتقترح الباحثة - في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة - ما يلي:
- تقصّي أثر استراتيجيات التلعيب وتطبيقاتها في صفوف مختلفة، ومواد غير مادة اللغة العربية، وفي سياقات تربوية غير تلك التي تصدّت الدراسة الحالية لها.
- تقصّي أثر استراتيجيات التلعيب في نواتج تربوية أخرى غير التحصيل كإدارة الصف، وانضباط الطلبة بالحضور، والمشاركة وغيرها.
- البحث في أثر استخدام استراتيجيات التلعيب وتطبيقاتها في احتفاظ الطلبة بالمعلومات لمدة أطول ودرجة استخدام الطلبة للمعلومات المكتسبة في مواقف جديدة.

References:

- Abbas, B. & Mohaimeed, H. (2016). Effect of utilizing gamification upon second intermediate graders in Arabic language grammar. *Human Science Journal*, 23 (4), 1 – 15.
- Abdelhamid, I. Y., Yahaya, H., & Shaharuddin, H. N. (2023). Assessing the Impact of Gamification on Academic Achievement and Student Perceptions of Learning Arabic Grammar: A Quasi Experimental Study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(5), 760 – 773.
- Al Ahmadi, S., Kinsarah, I. (2023). The effect of different types of players on competitive activities based on Gamification and their impact on the Development of English Vocabulary among Primary School Students. *Reading and Knowledge Journal*, 23(261), 199-228. [CrossRef]
- Al-Ghamdi, S. (2020). Systematic Literature Review: Gamification in Education “2015 - 2019”. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (17), 507 – 485.
- Al-Husseini, W. & Al-Kafaji, S. (2016). Vitality of Using Teaching Toys in the Acquisition and Learning Grammar for the Fifth Primary Class Female-pupils. *Basic Education College Magazine for Educational and Humanities Sciences*, 2016 (25), 184-202.
- Al-Osaimi, S. (2017). *Analytical rules for gamification*. Unpublished master's thesis. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Anugrahini, V. (2011). *Using language games in teaching listening: An experimental study at the Islamic Charity Middle School - Jakarta*. Unpublished master's thesis, Sharif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta. Indonesia.

- Aryadoust, V., and Baghaei, P. (2016). Does EFL Readers' lexical and grammatical knowledge predict their Reading ability? Insights from a perceptron artificial neural network study. *Educational Assessment*, 21, 135–156. [CrossRef]
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Goncalves, D. (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, 71 (5), 550 -585. [CrossRef]
- Baydas, O., & Cicek, M. (2019). The examination of the gamification process in undergraduate education: A scale development study. *Technology, Pedagogy and Education*, 28 (3), 1 – 17. [CrossRef]
- Bouchrika, I, Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2019). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 8(29), 1244- 1257. [CrossRef]
- Caitlin E. (2024). Using Quizizz [TM] in the Management Classroom. *Management Teaching Review*, 9(1), 82–97. [CrossRef]
- Chik, A. (2015). "Al-Al'aab Al-lughawiyah Fii Ta'liim Al-lughah Al-Arabiyyah Fii Al-madaaris Al-ibtidaiyyah Fii Barnamaj (J-QAF) Fi Malaysia: Dirasah Tahliliyyah". *Arabiyyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban* [Online], 2 (2): 278 -298.
- Daoud, W. (2019). The effect of using the learning-by-play strategy in teaching the Arabic language in developing critical thinking skills among sixth-grade primary students in Baghdad Governorate. *Iraqi University Journal*, 3, 44, 327 -349.
- Eltahir, M., Alsalhi, N., Al-Qatawneh, S., AlQudah, H., & Jaradat, M. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. *Education & Information Technologies*, 26 (3), 3251–3278. [CrossRef]
- Huang, B., & Hew. K. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, 125(3), 254 – 272. [CrossRef]
- Huang, B., Hew. K., Lo, K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106 – 1126. [CrossRef]
- Jalali, L. (2011). *The Academic Achievement*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). *Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training*. In M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications* (pp. 399- 424). Surrey, UK: Springer.
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A.R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Michal, J. (2014). Gamification in business and education – project of gamified course for university students. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 41(4), 339 – 342.
- Mirzoveya, L., & Kabdrgalinova, S. (2021). Use of online gamification platform in Vocabulary learning: The 7th international conference on engineering & MIS, 2021. [CrossRef]
- Mousa, M. (2020). Readings on the reality of gamification research in education: implications and recommendations for future research. *Educational Technology*, 30 (6), 3 – 16.
- Papastergiou, M. (2009). Digital game-based learning in high school computer science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12. [CrossRef]
- Rideout, V. (2015). *The Commonsense census: Media use by tweens and teens*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Rideout, V.J., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Riyadh Dictionary. (2024). *King Salman Global Academy for Arabic Language*.
- Sartika, K., Heriyawati, D., & Elfianto, S. (2023). The use of Blooket: A Study of Student's Perception Enhancing English Vocabulary Mastery. *ENGLISH FRANCA: Academic Journal of English Language and Education*, 7(2), 357 – 368. [CrossRef]
- Siegle, D. (2015). Technology: Learning can be fun and games. *Gifted Child Today*, 38(3), 192–197. [CrossRef]
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56 (1), 72–110. [CrossRef]
- Szu, L. (2015). *Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau*. Center for English Language Communication (CELC) Symposium. Singapore. 25-27 May.

- Taha-Thomure, H. (2009). *AlGhoul, the Phoenix, the Loyal Friend and Reading*. In the proceedings of The Arab Thought Foundation's Conference on Literacy held in Beirut, Lebanon, Fall 2009.
- Tamayo, M.R., Cajas, D. & Sotomayor, D.D. (2023). *Using Gamification to Develop Vocabulary and Grammar Among A1 Level of English Students: A Quasi-Experimental Design*. In: Botto-Tobar, M., Zambrano Vizuite, M., Montes León, S., Torres-Carrión, P., Durakovic, B. (eds) *Applied Technologies*. ICAT 2022. Communications in Computer and Information Science, vol 1757. Springer, Cham.
- Tamazozat, N. (2012). Arabic language grammar instructional techniques. *Linguistic Practices Journal*, 2012 (15): 213 – 226.
- Tasy, C., Kofinas, A & Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education*, 121 (6), 1 – 17. [[CrossRef](#)]
- Zoghoul, F. (2020). *Gamified Grammar in Arabic Classroom, Students' and Teachers' Perspectives from Two Learning Settings in Sharjah and Dubai*. Unpublished master thesis. The British University in Dubai. UAE.
- Zwaan, R., & Rapp, D. (2006). *Discourse comprehension in Handbook of psycholinguistics*. eds. M. Traxler and M. A. Gernsbacher. 2nd ed (Burlington, MA: Academic Press), 725–764.

أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية
The Impact of Artificial Intelligence Applications on the
Development of the Educational Process

عفاف جعواني¹، سليمان الكعي²
Afef Jaaouani¹, Sulaiman Alkaabi²

¹ جامعة الزيتونة (سابقًا) - تونس

² جامعة صحار - سلطنة عُمان

¹ Ez-zitouna University (Prv.), Tunis

² Sohar University, Sultanate of Oman

¹ afef.jaaouani@gmail.com, ² skaabi@su.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/6/5

Revised

مراجعة البحث

2024/5/21

Received

استلام البحث

2024/5/5

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.9>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية

The Impact of Artificial Intelligence Applications on the Development of the Educational Process

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وبيان آثار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتحديات التي تواجه استخدامها.

المنهجية: استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

النتائج: أظهرت النتائج جملة من التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من أبرزها: ضعف شبكات الإنترنت في المدارس، ولدى بعض الطلبة في البيوت، وعدم تمكن بعض المعلمين من استخدام التطبيقات بسبب قلة الخبرة في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، كما أن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد لا تتوافق مع القيم المجتمعية لاسيما التطبيقات المجانية التي قد تتخللها الإعلانات المزعجة، أو المنافسة للقيم.

الخلاصة: توصي الدراسة بأهمية التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتوفير احتياجاتها ومتطلباتها للمعلمين والطلبة، وتزويد المدارس بأهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة التي تخدم التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ العملية التعليمية؛ تطبيقات تعليمية.

Abstract:

Objectives: The study aimed to reveal the applications of artificial intelligence (AI) in the educational process and to explain the effects of these applications as well as the challenges facing their use.

Methods: The researchers employed a descriptive approach to achieve the research objectives.

Results: The results identified several challenges associated with AI applications in education. The most significant issue was weak internet connectivity in schools and, for some students, at home. Additionally, some teachers struggled to use AI applications due to a lack of experience with these technologies. Furthermore, some AI applications may not align with societal values, particularly free applications that might include disruptive ads or content contrary to these values.

Conclusions: Based on these results, the study recommends focusing on the integration of AI applications into the educational process, addressing the needs and requirements of both teachers and students, and equipping schools with essential modern AI applications that support education.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Educational Apps.

المقدمة:

يعتبر علم الذكاء الاصطناعي قفزة نوعية في مجال التكنولوجيا، حيث تم التحول من الطرق التقليدية إلى استخدام أحدث البرامج والتقنيات المتطورة بهدف تحسين مستوى أداء المؤسسات والسعي إلى تطويرها عن طريق تحسين عملية اتخاذ القرار، فهو نقطة تحول كبيرة في تاريخ البشرية نظراً لما يقدمه من طرق جديدة وحديثة في عمليات التسيير والإدارة في مختلف الميادين والتخصصات، فقد جاء هذا العلم نتيجة خبرات وتجارب وأبحاث لكثير من المفكرين والباحثين، والتي تم ترجمتها إلى برامج وأجهزة توضع في خدمة الأفراد مثل القيام بتجارب البحث العلمي أو في خدمة المؤسسات للقيام بالمهام والأنشطة المختلفة.

وكان ظهور الذكاء الاصطناعي أول مره في مؤتمر دارتموث عام 1956 ومنذ ذلك الحين شهد الذكاء الاصطناعي تطورات واسعة على مدار السنوات الماضية حققت تطوراً مذهلاً في مستقبل البشرية؛ إذ يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الحاسبات المهمة بمحاولة محاكاة الآلة لسلوك الإنسان، فهو علم تصميم الآلات وبرامج حاسوبية التي يمكنها التفكير بنفس الطريقة التي يعمل بها عقل الإنسان، ولقد حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي باهتمام كبير وأصبحت ضرورة ملحة في ظل متطلبات الرؤية المستقبلية للعديد من الدول التي تسعى إلى تطوير طرق وأساليب التدريس إدراكاً منها بأهمية هذه النقلة في تنمية المجتمع والدخول في عالم المنافسة العلمية والتكنولوجية، حيث لا زال التعليم بحاجة للإصلاح عن طريق استثمار مثل هذه التقنيات وتوظيفها التوظيف الأمثل لحل مشكلات التعليم ودراسة انعكاساتها وتداعياتها، والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديدات، مع التخطيط والتصميم والتطوير الرقمي.

وبناء على ما تقدم جاء هذا البحث للكشف عن فاعلية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم والآثار المترتبة عن ذلك وبيان أهم التحديات التي تواجه هذه التقنية في المجال التربوي.

مشكلة الدراسة:

انطلقت مشكلة البحث من الأهمية المتصاعدة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وانتشارها بشكل كبير في أوساط الحياة الإنسانية، ودخولها في العملية التربوية والتعليمية بشكل متسارع، من خلال ما ظهر من تطبيقات يمكن من خلالها تسهيل بعض الأمور في العملية التعليمية، ويمكن للمعلمين استخدامها في التدريس أو تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية لتحقيق أهداف المقررات التي يُدرّسونها.

كما انطلقت المشكلة من خلال نتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخداماتها في التعليم، حيث أشارت دراسة العمري (2020) إلى مدى استخدام روبوتات الدردشة (chatbots) للذكاء الاصطناعي ودورها في تنمية الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بجدة، وأكدت دراسة عبد العزيز (2018) على نظام الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو التعليم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، فيما أوصت دراسات أبو شمالة (2013)، والنجار (2012) بأهمية العناية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتفعيلها بشكل كبير في التدريس.

مما سبق، فإن مشكلة الدراسة تكمن في الكشف عن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية وبيان أهم آثارها، والتحديات التي تواجهها. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤلات التالية:

- ما أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكن استخدامها في العملية التعليمية؟
- ما أهم الآثار المتوقعة من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟
- ما أهم التحديات التي يمكن أن تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية؟

أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:
- التعرف على مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية، وآليات استخدامها والاستفادة منها في التدريس.
- تكشف الصورة العامة لاستخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من حيث الآثار التي يمكن أن تسهم في تسهيل التعليم، أو التحديات التي يمكن أن تواجه المعلم عند استخدامه لهذه التطبيقات.
- تفتح الباب أمام صناع القرار في اختيار أفضل تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتوفيرها في مدارس التعليم الأساسي.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تخطي التحديات التي يمكن أن تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ من خلال اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بتوفير الاحتياجات اللازمة، وتقليل الآثار المتوقعة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الهدف الأول: الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي الممكن استخدامها في العملية التعليمية.

- الهدف الثاني: توضيح أهم الآثار المتوقعة من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- الهدف الثالث: بيان أهم التحديات التي يمكن مواجهه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

- دراسة المطيري (2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جوانب القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، وتمثلت عينة الدراسة في (56) من القيادات التعليمية في وزارة التربية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت أحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفاي، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة غياب تدريب القيادات في صنع القرار التعليمي على الذكاء الاصطناعي، وندرة التكنولوجيا الذكية المستخدمة في صنع القرارات التعليمية، والاعتماد على الوظائف التقليدية وضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي، وقلة توفير قواعد البيانات الذكية لاستخدامها في صناعة القرار التعليمي، وغياب وعي العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي.
- دراسة كامل (2016) هدفت هذه الدراسة إلى تصميم وبناء نظام تعليمي إلكتروني قائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليته على تنمية بعض مهارات التحليل الإحصائي، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق النظام التعليمي الإلكتروني الذي على عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة وعددها (60) طالبًا وطالبة، بواقع مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منها (30) طالب وطالبة، وأكدت النتائج على فاعلية النظام التعليمي الإلكتروني الذي المقترح في تنمية مهارات التحليل الإحصائي لعينة البحث، وكانت من أهم نتائج البحث ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الأداء المرتبط بمهارات التحليل الإحصائي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأداء المرتبط بمهارات التحليل الإحصائي لصالح التطبيق البعدي.
- دراسة إبراهيم (2015) هدفت هذه الدراسة إلى بناء نظام خبير لحل مشكلات التربية العملية المتنوعة التي تواجه الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة قناة السويس، وقام الباحث ببناء نموذج مقترح لتصميم نظام خبير على شبكة الإنترنت وتبنيه لإنتاج نظام خبير على شبكة الإنترنت لحل مشكلات التربية العملية وفق نظرية الاتصالية التعليمية المعرفية ونظرية (برسيس) للتفكير، وقد استخدم الباحث استبانة لتحديد المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية.

المبحث التمهيدي: مصطلحات البحث:

أولاً: الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

الذكاء الاصطناعي مصطلح مكون من كلمتين، هما: الذكاء والاصطناعي.

والذكاء في اللغة: "مصدر ذكي، ويأتي بمعان عدة حسب السياق الذي قيل فيه، فقد يأتي بمعنى لهب النار، وكذلك الجمرة المتهبة، وأيضاً يأتي بمعنى قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة" (مجمع اللغة العربية، 2004) ويقصد به القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، بمعنى إدراك وفهم وتعلم الحالات أو الظروف الجديدة، ومن ثم فالذكاء يتمثل في الإدراك، والفهم، والتعلم. أما الكلمة الثانية وهي الاصطناعي، ففي اللغة ترتبط بالفعل "يصنع" أو "يصطنع"، وتطلق الكلمة على كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خال اصطناع، وتشكيل الأشياء، تمييزاً عن الأشياء الموجودة بالفعل بصورة طبيعية دون تدخل الإنسان. فالذكاء الاصطناعي هو أحد العلوم الحديثة التي نتجت عن اللقاء بين الثورة التكنولوجية المعاصرة في مجال علم النظم، والحاسوب، والتحكم الآلي من جهة، وعلم المنطق والرياضيات واللغات وعلم النفس من جهة أخرى.

والمقصود بالذكاء الاصطناعي أيضاً هو أن يقوم برنامج الحاسوب نفسه بإيجاد الطريقة التي يجب أن تتبع لحل المسألة، أو للتوصل إلى القرار الملائم بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التي غُذي بها البرنامج، تعد هذه العملية نقطة تحول مهمة تتعدى ما هو معروف باسم نظم المعلومات، التي تتم فيها العملية الاستدلالية بواسطة الإنسان، وتنحصر أهم أسباب استخدام الذكاء الاصطناعي في سرعته الفائقة في إعطاء الاستدلالات (الحسنية، 2011)، كما يطلق عليه أحياناً الذكاء الاصطناعي أو الذكاء الصناعي وهي تعبيرات دارجة والمقصود بها دائماً هو الذكاء الاصطناعي، وتشير كلمة الاصطناعي إلى الآلة أو الحاسوب على وجه الخصوص.

فهو علم يجمع بين العديد من العلوم مثل علم الحاسوب واللغات وعلم النفس المعرفي وعلم الرياضيات والهندسة وغيرهم، يهدف إلى إنتاج نظم تعتمد على المعرفة في مجال معين يمكن بواسطتها أن تجعل الحاسوب له القدرة على التفكير والرؤية والكلام والسمع والحركة، ويطلق على هذه النظم: "النظم القائمة على المعرفة (knowledge Based System)"، وتميز بالقدرة على الإدراك والاستدلال والاستنتاج وأيضاً القدرة على التعلم (سالم، 2001).

وعرفه قنديلي (2003) أنه محاكاة لعمليات الذكاء عند الإنسان تجرى بواسطة الحاسوب، وهذه العلمية تشتمل على التعلم بالتزود بالمعلومات، والقواعد الخاصة باستخدام المعلومات وتشتمل على المبررات والمسببات واستخدام القواعد في الوصول إلى نتائج محددة أو تقريبية. ويعرفه عبدالله وحبيب (2019) بأنه "سعي الحاسوب أو الآلة للوصول إلى قدرات وإمكانيات العقل البشري، والتفوق عليه في بعض الأحيان. واختلف الباحثون في تعريف الذكاء الاصطناعي إلا أنهم اتفقوا على أن مفهومه ينحصر في أحد مجالات الدراسة التي تهتم بتصميم وبرمجة الحاسوب لتحقيق مهام وأعمال تحتاج من البشر عادة إلى استخدام ذكائهم للقيام بها (طلبة، 2000). وينظر إلى الذكاء الاصطناعي على أنه كل الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام، والتي يمكنها أن تحسن من نفسها استنادًا إلى المعلومات التي تجمعها.

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان أنه على اختلاف التعاريف للذكاء الاصطناعي من حيث الصياغة أو الدلالة فإن المعنى واحد ويمكننا أن نصوغ تعريفًا للذكاء الاصطناعي فنقول: هو علم حديث يهتم بإنتاج أجهزة تقنية وبرمجيات يمكنها محاكاة العقل البشري، لها القدرة التخزين والتحليل واتخاذ القرارات، فهو: "علم مبني على القواعد الرياضية والأجهزة والبرمجيات التي يتم تجميعها في الحاسبات الآلية التي تقوم بدورها بالعديد من المهام والعمليات التي تحاكي أسلوب الذكاء الإنساني غير أنها تختلف عليه من حيث السرعة والدقة في إيجاد الحلول للمشاكل المعقدة."

ثانيًا: العملية التعليمية:

عرفتها جابر (2018) بأنها مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم العالي في الدولة، حيث تركز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل من شخصيته أكثر قوة وازتان، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه. ويمكننا القول أنّ العملية التعليمية هي عملية منظمة تم التخطيط لها مسبقًا لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية للمتعلمين، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامهم.

المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في العملية التعليمية

الذكاء الاصطناعي هو نتاج ألفي سنة من تقاليد الفلسفة ونظريات الإدارة والتعلم وأربعمائة سنة من الرياضيات، التي قادت إلى امتلاك نظريات في المنطق والاحتمال والحوسبة، وهو تاريخ عريق في تطور علم النفس، وما كشف عن قدرات وطريقة عمل الدماغ الإنساني، بالإضافة إلى أن الذكاء الاصطناعي هو ثمرة الجهود الكبيرة في اللسانيات التي كشفت عن معاني اللغة وتطور علوم الكمبيوتر وتطبيقاتها، الأمر الذي جعل الذكاء الاصطناعي حقيقة مدركة. ويعود الذكاء الاصطناعي في جذوره إلى الفلاسفة الإغريق (Socrates, Aristote, Plato) والفيلسوف الفرنسي فرانسيس بيكون (Francis Bacon 1626-1561) وبيتراند روسيل (Bertrand Russell) الذي قدّم ما يُعرف بالوضع المنطقية (Positivism Logical)، كما يعود في جذوره إلى علم الرياضيات من خلال ثلاثة مجالات وهي: المنطق (Logic)، والحوسبة (Computation)، والنظرية الاحتمالية (Probability)، وعلم الجبر الذي أسسه العالم العربي محمد الخوارزمي (ياسين، 2012، 23). ويمكن تقسيم الفترات الزمنية لتطوير الذكاء الاصطناعي كما بيّنها كاظم (2012) إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: وهي التي نشأت فور انتهاء الحرب العالمية الثانية، وقد بدأها العالم شانون سنة 1950م ببحثه عن لعبة الشطرنج، وتميزت هذه المرحلة بإيجاد حلول للألعاب وفك الألغاز باستخدام الحاسوب.
- المرحلة الثانية: ويطلق عليها المرحلة الشعاعية (Romantic) والتي امتدت من الستينيات إلى منتصف السبعينات.
- أما المرحلة الثالثة: فهي المرحلة الحديثة، وقد بدأت منذ منتصف السبعينيات، والتي تميزت بظهور التقنيات المختلفة المعالجة للكثير من التطبيقات، التي ساهمت في انتقال جزء كبير من الذكاء البشري إلى برامج الحاسوب، وتمثل هذه الفترة العصر الذهبي لازدهار هذا العلم، والتي أدت إلى ظهور الكثير من نظم الذكاء الاصطناعي.

إنّ التطور الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والثورة الصناعية الرابعة كان له تأثيرات في مختلف جوانب الحياة، ولعل أبرز هذه التطورات استخدام قواعد البيانات والتعامل مع شبكة الإنترنت والتوجه نحو التعليم الذكي. ولقد حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم باهتمام كبير وأصبحت ضرورة ملحة في عصرنا الحالي، ويبدو أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستصبح من أهم قضايا تكنولوجيا التعليم على مدار العشرين عامًا القادمة، حيث تتمتع الأدوات والخدمات والتطبيقات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي بإمكانات، وقدرات عالية من شأنها دعم العملية التعليمية وتغيير مسارها. لقد شهدت العملية التعليمية خلال السنوات الأخيرة الكثير من التطورات بفعل تطور التكنولوجيا، وأصبح البحث على شبكة الإنترنت جزءًا أساسيًا في مراحل التعليم المختلفة، كما حلت الأجهزة الذكية مكان الكتب أو بعضها في مدارسنا اليوم، ولكن كل هذه التطورات التي أدهشتنا بالأمس القريب، قد تفقد بريقها أمام ما هو مرتقب من دخول الذكاء الاصطناعي قطاع التعليم في المستقبل. فهو يعتبر في العديد من الدول أحد ركائز تحسين العملية التعليمية، وواحدة من أهم سبل تطوير المواد الدراسية. حيث تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم أيقونة أحدثت نقلة حقيقية وطفرة علمية، بعدما قامت بعمل جيد في تدابير الحدّ من انتشار وباء كورونا المستجد.

وساهمت خوارزميات الذكاء الاصطناعي في إقامة أدوات تعليمية تعمل على إعادة صياغة المناهج التعليمية وبلورتها بما يتناسب مع اهتمام الطالب، للوصول إلى أقصر الطرق من أجل توصيل مواد الدراسية، وتطوير القدرات الطلابية على التواصل مع الأنظمة الشبيهة بالبشر، مما يعد أكبر محفز لهم ومجهز للتعامل الفوري مع البشر في جميع المواقف اللغوية والاجتماعية، بما يساعد على تعزيز القدرة على التواصل وزيادة المهارات الاجتماعية (رزق، 2021).

وقد تعددت تطبيقات الذكاء الاصطناعي بتعدد مجالات استخدامها، فهي عبارة عن فروع له يتم استخدامها حسب الغرض الذي يؤديه كل نوع من بين هذه التطبيقات بما يتيح للمعلمين تصميم مناهج رقمية ودمجها مع الوسائط المتعددة، بالإضافة إلى إمكانية التقييم الذاتي. كما تؤكد مكاي (2018) على أن بعض أنظمة التدريس الذي تستخدم عددًا من تقنيات التعلم الآلي وخوارزميات التعلم الذاتي التي تجمع مجموعات البيانات الكبيرة وتحللها، ويسمح هذا الدمج للأنظمة أن تقرر نوع المحتوى الذي ينبغي تسليمه للمتعلم بحسب قدراته واحتياجاته ومثال ذلك منصة التعلم الذكي (i Talk2Learn) التي تعلم الكسور، وتستخدم نموذج المتعلم الذي يخزن البيانات حول المعرفة الرياضية عند الطالب، وكذلك احتياجاته العاطفية بالإضافة إلى ردود الفعل التي تلقاها واستجاباته على هذه التغذية الراجعة، أما في علوم الرياضيات فهناك برنامج مفكر الرياضيات (Math Thinkers) وهو تطبيق تعليمي يمزج منهج الرياضيات الحقيقي مع أسلوب التعليم الشخصي للطلاب، إذ يقوم التطبيق بتعيين معلمًا خلف الكواليس لكل طالب يتابع خطواته الذهنية بخطوة بخطوة كما تظهر شاشة الجهاز اللوحي، فهو بذلك يهدف إلى تحسين قدرات الطالب المنطقية عن طريق مساعد خاص يساعده حين توقفه معضلة.

وتوجد مجموعة متنوعة من تطبيقات وتقنيات الذكاء الاصطناعي والتي تسمى بـ "عائلة الذكاء الاصطناعي" والتي تشير إلى مجموعة من التطبيقات الجيدة التي يمكن توظيفها في المجالات العلمية والتعليمية تبعًا لما أشارت إليه العديد من الدراسات؛ مثل دراسة الياجزي (2019)، ودراسة الخبيري (2020)، ودراسة الفراني (2020) ما يلي:

• التعلم التكيفي الذكي (Intelligent Adaptive Learning):

هو توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل متعلم، حيث يمكن استخدام خوارزميات الحاسوب التي تُستمد من إجابة المتعلم عن الأسئلة في تكييف عرض المواد التعليمية، وتقديم الموارد المخصصة، وأنشطة التعلم الأكثر تطابقًا مع الاحتياجات المعرفية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الهادفة والسريعة دون ضرورة وجود المعلم.

• الألعاب التعليمية الذكية (Smart Educational Games):

هي ألعاب تعليمية يتم برمجتها وتصميمها من خلال الحاسوب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، تتميز هذه الألعاب بالتحدي والخيال، والتنافس والتشويق، وتزيد من مستوى التركيز، وتحفز النشاط الذهني، وحل المشكلات بطريقة سريعة، وتحسن قدرتهم على اتخاذ القرار المنطقي، وتقوي العلاقات والصلات الاجتماعية.

• التقييم الذكي (Smart Evaluation):

برامج حاسوبية يمكن من خلالها تصحيح الاختبارات والواجبات المعقدة آليًا، وأيضًا تقييم مهارات التفكير العليا، واستعراض البيانات بشكل موسع، وإبراز نقاط الضعف والقوة للمتعلمين، وتحليل أدائهم، وتوفير للمتعلمين ما يلزمهم من الدعم في وقت الحاجة إليه.

• تمييز وقراءة الحروف (Letters Read and Distinguish):

برنامج حاسوبي يمكن من خلاله تحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى نصوص بالإمكان عمل تعديلات عليه، ويكون ذلك عن طريق تحليل الملف، وبالتالي المقارنة مع الخطوط المخزنة في قاعدة البيانات، كما يمكن استخدام تلك البرامج في التدقيق الإملائي في تخمين وتصحيح الكلمات المفقودة أو المجهولة في النصوص.

• تلخيص النصوص (Texts Summarize):

برنامج حاسوبي، يعمل بدقة متناهية يمكن من خلاله تلخيص النصوص الطويلة بطريقة تسهل قراءتها، وبالتالي تسمح لمستخدمها من استيعابها، وتلخيص المعلومات المهمة في زمن قياسي، وهذه النصوص الأصلية من الممكن أن تكون منشورات على وسائل التواصل الاجتماعي أو مقالات أو أبحاث.

• الواقع الافتراضي (Virtual Reality):

محاكاة حاسوبية تفاعلية للواقع الحقيقي، تُتيح للمتعلم فرصة التفاعل والانغماس والتحكم والإبحار داخلها، كإجراء التجارب المعملية الخطرة، أو المشاركة في زيارة أماكن محددة ومختلفة في بيئات مختلفة؛ كالصيف، أو المنزل، والتنقل داخلها والتفاعل معها، ويتطلب ذلك استخدام أدوات خاصة، مثل: الخوذات الواقية، والقفازات، والنظارات، مع استشعار المكان والحركة. ومن أبرز التطبيقات التي تساعد الطلبة على التعليم:

- خان أكاديمي (Khan Academy):
تتيح المنصة مجموعة من الدروس في مختلف التخصصات مثل الرياضيات، العلوم، التاريخ والفنون... كما تقدم دروس تعليمية مجانية لمختلف المستويات من الابتدائي إلى التعليم العالي. وتعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم توجيهات شخصية للطلاب لتحسين مستواهم التعليمي.
- كويزلت (Quizlet):
تطبيق لتعلم المفردات والمفاهيم اللغوية ويُمكن المستخدمين من تبادل البطاقات التعليمية من خلال الصور والفيديوهات كما يتيح خاصية بالتعلم بواسطة الألعاب مما يساعد الطلاب على الفهم والاستيعاب السريع للمعلومات كما يعتمد على الذكاء الاصطناعي لتقديم تجربة تعلم مخصصة لكل مستخدم بناءً على تقدمهم واحتياجاتهم الفردية.
- سقراط (Socratic):
تطبيق متاح على الهواتف الذكية يستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي لمساعدة الطلاب في حل الواجبات الدراسية من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات والرد عليها بإجابات فورية في مختلف المواد الدراسية ويوفر الشروح الموجزة ومقاطع الفيديو التعليمية والمقالات العلمية.
- المدينة العربية (Madinah Arabic):
تطبيق متوفر عبر الهواتف الذكية والحواسيب مختص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدينة المنورة، يتيح مجموعة من الدروس المكتوبة والمسموعة وكذلك المرئية. ويعتبر تطبيق ممتاز لمن يرغب في تعلم اللغة العربية بطرق ممنهجة وفعالة.
- تعلم القرآن الكريم من أكاديمية القرآن الكريم: (Holy Quranic Learning by Holy Quran Academy)
يقدم التطبيق دروساً متقدمة في تعلم اللغة العربية، مع التركيز بشكل خاص على المفردات والقواعد النحوية والصرفية ويتيح للمستخدمين فرصة تعلم اللغة العربية من خلال نصوص القرآن الكريم، مما يضمن تعلمًا عميقًا ومتجذرًا في اللغة.
- مساعد الذكاء الاصطناعي "نتكلم" (Arabic AI Assistant by Natakallam):
يستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة باللغة العربية ويتيح خاصية التفاعل مع المدربين مما يساعد في تحسين المستوى التعليمي للطلبة وفهمهم للغة العربية بشكل أفضل.
- مدرس اللغة العربية (Arabic AI Teacher):
يعتمد على الذكاء الاصطناعي بهدف تحسين المهارات في القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة باللغة العربية يتيح التطبيق تخصيص تجربة التعلم وفقًا لاحتياجات ومستوى كل مستخدم، مما يضمن تجربة تعلم شخصية وفعالة.
- مدرس لغة عربية بالذكاء الاصطناعي "إيوا" (Arabic Language AI Tutor by Ewa):
يقدم التطبيق محتوى تعليمي متقدم يستند إلى التكنولوجيا الذكية والتعلم الآلي، مما يساعد على تطوير مهارات اللغة العربية بشكل فعال ويمكن للمستخدمين التفاعل مباشرة مع التطبيق والمحتوى التعليمي من خلال تمارين ومحاكاة واقعية مما يساعدهم على متابعة تطورهم وتحقيق أهدافهم التعليمية بشكل مستمر.
- تطبيق تعلم اللغات (Lingua.ly):
يهدف التطبيق إلى تحسين مهارات اللغة الأجنبية للمستخدمين من خلال تقديم محتوى تعليمي متنوع وملامح لمستواهم واحتياجاتهم الفردية ويعتمد في ذلك على التكنولوجيا الذكية والذكاء الاصطناعي ويتيح التطبيق مجموعة من التمارين والأنشطة لزيادة مفردات المستخدمين وتحسين استيعابهم للغة.

المبحث الثاني: الآثار المترتبة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

تعود أهمية تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم إلى إحراز تقدم كبير في النظرية والتطبيق في الآلفية الجديدة، كما تم استخدام الذكاء الاصطناعي كحل لزيادة الكفاءة في التعليم عبر الإنترنت وإشراك الطلاب وتوصيلهم ببعضهم البعض في بيئات غير مترابطة عبر الإنترنت تخترق الحواجز الزمانية والمكانية للتعلم (شعبان، 2021).

ولا شك أن دور المعلم في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها أصبح هامًا ويلقى على عاتقه مسؤولية الامام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية، وأصبح من الواجب قيام المعلم بأدوار عديدة ومهارات عالية تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى، وينظر للمعلم في عصر الذكاء الاصطناعي على أنه مطور للمقررات والمناهج وميسر للعملية التعليمية وهذه المهمة الجديدة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي القيام به (هندي، 2020).

وتعتبر مساهمات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالغة الأهمية، وهو مجال يتكون من تقاطع علوم الذكاء الاصطناعي وعلوم تكنولوجيا التعليم، بهدف تعميق فهم كلاً من المعلمين والمتعلمين لكيفية التعلم، وجعل التأثير بالعوامل الخارجية أكثر وضوحاً وشمولية بدعم من تقنية الذكاء الاصطناعي،

مما يجعل التعليم والتعلم والإدارة أكثر ذكاءً، حيث تسعى الكثير من دول العالم اليوم إلى تطوير طرق وأساليب تدريس إدراكاً منها بأهمية هذا الأمر في تنمية المجتمع والدخول في عالم المنافسة العلمية والتكنولوجية.

ويرى إسماعيل (2017) أنّ تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم هي نظم تعليمية معتمدة على الحاسب ولها قواعد بيانات مستقلة (تحدد ما يتم تدريسه)، أو قواعد معرفية للمحتوى التعليمي (وهي تحدد كيفية التدريس) وتحاول استخدام استنتاجات عن قدرة المتعلم لفهم المواضيع وتحديد مواطن ضعفه، وقوته حتى يمكنها تكييف عملية التعلم ديناميكياً، وأنها عبارة عن توظيف بيئة التعليم الإلكتروني بكل من استراتيجيات محاكاة النظام العصبي، ونظام استخراج مجموعات البيانات المرتبطة بسلوك الطلاب الإلكتروني طبقاً لحاجاتهم ومتطلباتهم الخاصة.

ويوفر الذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين من خلال تبسيط مهام التدريس لقادة المدارس خيارات جديدة وحلولاً إبداعية لمعالجة الظروف الصعبة والتحديات التي تواجههم، وترى مكاي (2018) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تُسهم في تشخيص ومعالجة صعوبات التعلم غير الأكاديمية للطلاب، وتقديم ملاحظات حول التواصل الشفهي والكتابي، وضمان حصول جميع الطلاب على تعليم عالي الجودة، وتوظيف الروبوتات وتقنيات الذكاء الاصطناعي للتخلص من الإطار التقليدي للتعليم.

وقد أجمع العديد من الخبراء في مجال التقنيات الحديثة على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم في القرن الحادي والعشرين لما له من مميزات عديدة كالقدرة على التعلم (Ability to learn)، والقدرة على تنظيم العلوم وفهمها (Knowledge Representation)، كذلك القدرة على تحليل اللغة (NLP)، والقدرة على فهم الصوت (Speech Recognition)، وفهم وتحليل الصور والفيديو (Computer Vision)، وحل المشاكل، والتعامل العاطفي والمجتمعي، وتحريك الروبوتات والذكاء العام (AGI)، وشرح المواد الدراسية، وتقديم تغذية راجعة فورية على الإجابات.

كذلك تقديم النصائح والإرشاد الأكاديمي للطلاب حول أفضل قسم يمكن الالتحاق به في الكلية أو لدراسة مواد دراسية تتلاءم مع قدراتهم العقلية، كما يساعد الوصول لعدد كبير من الطلاب حيث يساعد في جعل الفصول الدراسية متاحة للجميع، خاصة إذا كانوا يتحدثون بلغات مختلفة أو يعانون من إعاقات سمعية (رزق، 2021).

ويمكن استخدامه أيضاً في النواحي الإدارية والتنظيمية بالمؤسسة التربوية في الرد على استفسارات ولي الأمر، أو التسجيل والالتحاق بالمدارس، وذلك من خلال روبوت محادثة مزود بإمكانيات الذكاء الاصطناعي، وتمكين أولياء الأمور وذويهم من مراجعة الدروس المقدمة داخل الفصل من خلال حفظها في قاعدة بيانات خاصة بالمؤسسة.

وقد أصبح الذكاء الاصطناعي اليوم إضافة مهمة في مجال التربية والتعليم، وذلك من خلال رفع مستوى جودة التعليم، كذلك تنمية قدرات ومهارات المعلمين والإداريين وإثراء العملية التعليمية لذا فإننا نتوقع اهتمام أكبر بالذكاء الاصطناعي خلال السنوات القادمة داخل المؤسسات التربوية العامة والخاصة.

وقد أحدثت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تحولاً كبيراً في مجال التعليم وأثرت بشكل عميق على العملية التعليمية في وقتنا الحاضر، فبفضل الذكاء الاصطناعي، يمكن تخصيص عمليات التعلم وفقاً لاحتياجات كل طالب بشكل دقيق، كما يمكن للتطبيقات تحليل بيانات كبيرة لفهم أساليب التعلم المفضلة لكل طالب ومستويات فهمهم، مما يُمكن المعلمين من تقديم محتوى مخصص وتجارب تعليمية محددة.

ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي توفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم الذاتي والاستقلالية، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى المواد التعليمية والموارد التعليمية بسهولة وتقديم مساعدة فورية في حالة الحاجة واستغلال الوقت، كما أنها توفر أدوات التفاعل الفوري والملاحظات الشخصية والمحتوى المخصص، مما يعزز التفاعل والفعالية في تعلم الطلاب عبر الإنترنت، و تساعد في تقليل الفجوة التعليمية وتعزيز الشمولية والتنوع في التعليم من خلال توفير موارد تعليمية متعددة اللغات ومتاحة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعمل في تحسين الإنتاجية أو الكفاءة؛ حيث يمكن للذكاء الاصطناعي في كثير من الأحيان إكمال المهام الروتينية بشكل أسرع أو أفضل، أو باتساق أكثر من الإنسان (المهدي، 2021).

إضافة إلى ذلك فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُسهم في مساعدة المعلمين والمحاضرين من خلال تحريرهم من الأعمال المكتبية التي غالباً ما تستهلك جزءاً كبيراً من وقتهم، حيث يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في إتمام معظم المهام العادية بما في ذلك العمل الإداري وتقييم أنماط التعلم في المدارس والرد على الأسئلة العامة وغيرها من المهام الإدارية النمطية، وتعمل في تطوير وتحسين التعليم بشكل واضح وتدريب المعلمين والطلاب لملائمة التطور الكبير الذي أحدثته هذه التقنية في المجال التربوي، إذ يمثل ضرورة ملحة لا يمكن الاستغناء عنها، ويمكن لنظم الذكاء الاصطناعي أن تقوم بالإدارة المدرسية بهدف تخفيف الأعباء الإدارية، وذلك من خلال تحويل نظم الإدارة إلى نظم إلكترونية، بما يسهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيزهم، وكذلك ذوي صعوبات التعلم، وتوفير برامجهم الخاصة.

وعندما يكون المعلمون الخبراء في حاجة لمعالجة احتياجات الطالب، حتى المدرسون ذوي الكفاءة العالية أحياناً ما يجدون صعوبة في تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لطلابهم، فتتفقد تعليمات متباينة بإخلاص على أساس يومي يمكن أن يكون أمراً صعباً (العلي وآخرون، 2009)، كما أنّ

التطبيقات الذكية تساعد المتعلم على التحرر من التعليم بأسلوب واحد، فمثلاً تطبيقات الدروس الذكية ومنصات التعليم المتنوعة أصبحت متوائمة مع كل طالب، وفقاً لميوله، واتجاهاته، واحتياجاته.

بالإضافة إلى ما سبق فإن هناك إمكانية لتعليم وتطوير الذات من خلال برامج الذكاء الاصطناعي، كآلات التعليم والمنطق، والتصحيح الذاتي، والبرمجة الذاتية، ويمكن من خلالها إيجاد الحلول للمشاكل المعقدة، وتحليل هذه المشاكل ومعالجتها في وقت مناسب، كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بأساليب متعددة، خاصة ترجمة النص من الكتابة إلى الصوت، ومن الصوت إلى الكتابة، وبذلك يمكن أن يساعد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أو ذوي الإعاقة السمعية، في استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المبحث الثالث: التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

مما لا شك فيه أن استخدامات الذكاء الاصطناعي بشكل عام لا تزال غير منتشرة في العديد من الدول وبذلك يصبح استخدامه في المجال التعليمي استخداماً محدوداً وهو ما يعتبر تحدياً كبيراً في هذا المجال، إذ تشير العديد من الدراسات إلى وجود تحديات تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستخدامها في المجال التربوي، منها نقص الكوادر البشرية المدربة والمتخصصة، ضعف البنية التحتية (معامل، أجهزة حاسوب، برامج متخصصة، إنترنت عالي السرعة)، الحاجة إلى تأهيل المدربين وتطوير مهاراتهم لتتلاءم مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، كذلك غياب الثقافة المتعلقة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى قطاع كبير في منظومة التعليم (الفقي، 2012).

والتحدي الآخر الذي يواجه الذكاء الاصطناعي في التعليم هو إمكانية الاعتماد المفرط على التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في حين أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز التدريس والتعلم، إلا أنه لا ينبغي أن يحل محل العنصر البشري في التعليم، ونجد اليوم العديد من الطلاب بحاجة إلى تفاعلات هادفة مع المعلمين بصفة مباشرة، ولا يزال المعلمون بحاجة إلى ممارسة حكمهم المهني في تقييم عمل الطلاب وتقديم الملاحظات، وهناك أيضاً تحدي مهم جداً للذكاء الاصطناعي ويتمثل في اتباع نهج واحد يناسب الجميع في التعليم، الأمر الذي قد يقضي على الإبداع والابتكار لدى الناشئة.

وقد ذكر وولف (Woolf, 2013) مجموعة من التحديات الكبيرة التي ينبغي على الذكاء الاصطناعي معالجتها منها:

- معلم افتراضي لكل متعلم: حيث يكون هناك دعم كلي يجمع بين نمذجة المستخدم والمحاكاة الاجتماعية وتمثيل المعرفة.
- مواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين: مساعدة المتعلمين في التوجيه والتقييم الذاتي والعمل الجماعي وما إلى ذلك.
- تحليل بيانات التفاعل: تجميع كميات هائلة من البيانات حول التعلم الفردي والسياقات الاجتماعية وسياقات التعلم والاهتمامات الشخصية.
- توفير الفرص للفصول الدراسية العالمية: زيادة الترابط وسهولة الوصول إلى الفصول الدراسية في جميع أنحاء العالم.
- تقنيات مدى الحياة: أخذ التعلم خارج الفصل الدراسي والدخول إلى حياة المتعلم خارج المدرسة.

ومن بين الصعوبات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ما أشارت إليه مكاوي (2018) من افتقار المدارس إلى المعلمين الخبراء في مجال تقنية المعلومات، وصعوبة تلبية المعلمين للاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب، وصعوبة تحقيق مبدأ التعلم العميق وتطوير المهارات غير المعرفية إلى جانب إتقان المحتوى المعرفي في آن واحد.

الخاتمة:

استناداً على ما سبق تناوله في البحث فإنه يمكن القول أن الذكاء الاصطناعي التعليمي أداة المستقبل التي تمتاز بامتلاك إمكانيات هائلة، لذلك علينا أن نوظفها ونحسن استخدامها ولن يتم ذلك إلا بتأزر جهود كلاً من قيادات التعليم والمعلمين والمتعلمين، وأن نحقق التوازن عند استخدامها، في ظل آلية محكمة ومعايير تحكم استخدام وتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، للحصول على الاستثمار الأمثل من جهة ولتفادي سلبياتها من جهة أخرى، وفيما يلي أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي يمكن أن يسهم تحقيقها في زيادة فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، والتقليل من تأثير التحديات والصعوبات التي تواجه استخدامها.

أولاً: النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل عمليتي التعلم والتعليم بصورة كبيرة.
- يمكن الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم المناهج الدراسية بالمعرف الإثرائية، والتوضيحية.
- يمكن استغلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطبيق العملي بالمشبهات للمهارات العملية لما يتم تعلمه نظرياً في الحصص الدراسية.
- تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تمكين الطلبة من التعلم بالسرعة التي تناسبهم، وبأسلوبهم الخاص.
- تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل عمل المعلم في الإعداد للدرس وتنفيذه.
- يمكن تكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لاحتياجات المتعلم والمعلم، والعملية التعليمية.

ثانيًا: التوصيات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:
- توفير بيئة تعليمية تساهم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس.
- نشر ثقافة استخدام التكنولوجيات الحديثة وإبراز أثارها الإيجابية في التعليم.
- تدريب المعلمين والمعلمات على استعمال التكنولوجيات والبرامج الذكية في ظل الثورة التكنولوجية العالمية.
- ضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات التربوية واستخدامها في المجالات التعليمية والعملية.
- توفير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حتى لا يضطر المعلم لاستخدام التطبيقات المجانية التي قد تكون أحد أسباب انتهاك الخصوصية أو تظهر فيها الإعلانات التي تتناقى مع القيم والأخلاق.
- إجراء دراسات تجريبية لبعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي وكيفية الاستفادة منها في دعم المناهج وتسهيل التعلم والتعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- جابر، آلاء. (2018). مفهوم العملية التعليمية وعناصرها. <https://cutt.us/M2Rs3>
- الخيري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية محافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 119، 119-152.
- رزق، هناء رزق محمد. (2021). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي.
- سالم، عبد البديع محمد. (2001). تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي. مطابع المؤسسة الأهلية للأجهزة ومهمات المكاتب.
- شعبان، أماني عبد القادر محمد. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية*: 84 (84)، 1-23.
- طلبة، محمد فهد. (2000). الحاسب والذكاء الاصطناعي. مطابع المكتب المصري الحديث.
- عبد الله، موسى وحبيب، بلال أحمد. (2019). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- العلي، عبد الستار وقندلي، عامر والعمرى، غسان. (2009). المدخل إلى إدارة المعرفة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الفراني، ليلى والحجيلي، سمر. (2020). العوامل المؤثر على قبول المعلم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*: 4 (14)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ص: 215-252.
- الفقي، عبد الاله. (2012). أثر إدارة المواقف التعليمية الإلكترونية المصممة تحفيزاً على التحصيل ودعم الاتجاه نحو مقرر الذكاء الاصطناعي والنظم الخيرية لدى طالب تكنولوجيا التعليم. المؤتمر العلمي الثالث عشر: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني - اتجاهات وقضايا معاصرة، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - مصر، 187 - 215. <http://search.mandumah.com/Record/703438>
- قندلي، عامر. (2003). المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات والانترنت. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- كاظم، أحمد. (2012). الذكاء الاصطناعي. منشورات كلية تكنولوجيا المعلومات، جامعة الإمام جعفر الصادق.
- مكاوي، مرام عبد الرحمن. (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم. *مجلة القافلة*: 67 (6)، أرامكو، المملكة العربية السعودية.
- المهدي، مجدي صالح. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*: 2 (5)، 98-140.
- هندي، ايرين. (2020). إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*: 31، 603-626.
- الياجزي، فائق. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: 113، 257-282.
- ياسين، سعد غالب. (2012). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات. دار المناهج والتوزيع.

ثانيًا: رومنة المراجع العربية:

- Al'ely, 'Ebd Alstar Wqndljy, 'Eamr Wal'emry, Ghsan. (2009). Almdkhl Ela Edarh Alm'erfh, Altb'eh Althanyh, Dar Almsyrh Llnshr Waltwzy'e.
- Alfqy, 'Ebd Alalh. (2012). Athr Edarh Almwaqf Alt'elymyh Alelktwryh Almsmmh Thfyzya 'Ela Althsyl Wd'em Alatjah Nhw Mqrr Aldka' Alastna'ey Walnzm Alkhbyrh Lda Talb Tknwlyjya Alt'elym. Alm'etmr Al'elmy Althalth 'Eshr: Tknwlyjya Alt'elym Alelktwry - Atjahat Wqdaya M'easrh, Alqahrh: Aljm'eyh Almsryh Ltknwlyjya Alt'elym - Msr, 187 - 215. Dar Almnzwmh: [Http://Search.Mandumah.Com/Record/703438](http://Search.Mandumah.Com/Record/703438).

- Alfrana, Lyna Walhjyly, Smr. (2020). Al'ewaml Alm'ethr 'Ela Qbwl Alm'elm Astkhdam Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym Fy Dw' Alnzryh Almwhdh LqbwL Wastkhdam Altknwlwja Utaut. Almjlh Al'erbyh Ll'elwm Altrbwyh Walnfsyh: 4 (14), Alm'essh Al'erbyh Lltrbyh Wal'elwm Waladab, S S: 215-252.
- Alkhbyry, Sbryh. (2020). Drjh Amtlak M'elmat Almrhlh Althanwyh Mhafzh Alkhrij Lmharat Twzyf Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 119, 119-152.
- Almhdy, Mjdy Salh (2021). Alt'elym Wthdyat Almstqbl Fy Dw' Flsfh Aldka' Alastna'ey. Mjlh Tknwlwja Alt'elym Walt'elm Alrqmy: 2(5), 98-140.
- Alyajzy, Fatn. (2019). Astkhdam Ttbyqat Aldka' Alastna'ey Fy D'em Alt'elym Aljam'ey Balmmlkh Al'erbyh Als'ewdyh. Drasat 'Erbyh Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 113, 257-282.
- 'Ebd Allh, Mwsa Whbyb, Blal Ahmd. (2019). Aldka' Alastna'ey Thwrh Fy Tqnyat Alt'elym. Almjmw'eh Al'erbyh Lttdryb Walnshr.
- Hndy, Ayrny. (2020). Emkanyh Ttbyq M'elmy Altrbyh Alfnyh Balmrhlh Ale'edadyh Bmhafzh Almnya Lmharat Twzyf Aldka' Alastna'ey Fy Alt'elym. Mjlh Albhwth Fy Mjalat Altrbyh Alnw'eyh: 31, 603-626.
- Jabr, Ala'. (2018). Mfhwm Al'emlyh Alt'elymyh W'enasrha. <https://Cutt.Us/M2rs3>
- Kazm, Ahmd. (2012). Aldka' Alastna'ey. Mnshwrat Klyh Tknwlwja Alm'elwmat, Jam'eh Alemam J'efr Alsadq.
- Mkawy, Mram 'Ebd Alrhmn. (2018). Aldka' Alastna'ey 'Ela Abwab Alt'elym. Mjlh Alqafih: 67 (6), Aramkw, Almmlkh Al'erbyh Als'ewdyh.
- Qndyljy, 'Eamr. (2003). Alm'ejm Almwswey Ltknwlwja Alm'elwmat Walantrny. Dar Almsyrh Lnshr Waltwzy'e Waltba'eh
- Rzq, Hna' Rzq Mhmd. (2021). Anzmh Aldka' Alastna'ey Wmstqbl Alt'elym. Jam'eh 'Eyn Shms, Klyh Altrbyh, Mrkz Ttwyr Alt'elym Aljam'ey.
- Salm, 'Ebd Albdy'e Mhmd. (2001). Tknwlwja Aldka' Alastna'ey. Mtab'e Alm'essh Alahlyh Llajhzh Wmhmam Almkatb.
- Sh'eban, Amany 'Ebd Alqadr Mhmd. (2021). Aldka' Alastna'ey Wttbyqath Fy Alt'elym Al'ealy. Almjlh Altrbwyh: 84 (84), 1-23.
- Tlbh, Mhmd Fhmy. (2000). Alhasb Waldka' Alastna'ey. Mtab'e Almkatb Almsry Alhdyth.
- Yasyn, S'ed Ghalb. (2012). Asasyat Nzm Alm'elwmat Aledaryh Wtknwlwja Alm'elwmat. Dar Almnahj Waltwzy'e.

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة
بمحافظة الطائف

Self-Organized Learning and its Relationship to Self-Efficacy and
Problem Solving for Intermediate School Students in Taif Province

عبدالله فريح الحارثي

Abdullah Fraih Alharthi

ماجستير علم النفس التربوي- المملكة العربية السعودية

Master's degree in educational psychology, Kingdom of Saudi Arabia

fhafh@hotmail.com

Accepted

قبول البحث

2024/5/28

Revised

مراجعة البحث

2024/4/15

Received

استلام البحث

2024/3/20

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.4.10>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف

Self-Organized Learning and its Relationship to Self-Efficacy and Problem Solving for Intermediate School Students in Taif Province

الملخص:

الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. المنهجية: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الأدوات الآتية: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس حل المشكلات، من إعداد الباحث، هذا وقد تكونت العينة من (316) طالبًا من المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. النتائج: توصلت النتائج إلى أن درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، وأن درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، وأن درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف كانت مرتفعة، ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. الخلاصة: توصي الدراسة بإدراج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ضمن الاستراتيجيات المتبعة في خطة المنهج وتنفيذ الدروس، توجيه المعلمين والطلاب للاطلاع على الأبحاث الحديثة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا، الاهتمام بتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وتنميتها لديهم، إقامة دورات تدريبية لأسلوب حل المشكلات للطلاب، من قبل مراكز التدريب والبرامج الصيفية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتيًا؛ الكفاءة الذاتية؛ حل المشكلات؛ المرحلة المتوسطة.

Abstract:

Objectives: The study aims to investigate self-regulated learning and its relation to self-efficacy and problem-solving skills among intermediate stage students in South Taif Province.

Methods: The study utilized measurements for self-regulated learning, self-efficacy, and problem-solving, developed by the researcher. The sample consisted of 316 intermediate stage students from Taif Province.

Results: The findings indicated that the level of self-regulated learning among intermediate school students in Taif Province was high. Similarly, the levels of self-efficacy and problem-solving skills were also high. There was a positive and statistically significant correlation between self-regulated learning and problem-solving skills among the students.

Conclusions: The study recommends incorporating self-regulated learning strategies into the strategies used in curriculum planning and lesson implementation, guiding teachers and students to explore recent research in the field of self-regulated learning, focusing on enhancing and developing students' self-efficacy, and organizing training courses on problem-solving methods for students through training centers and summer programs.

Keywords: Self-regulated learning; Self-Efficacy; problem solving; Intermediate stage.

المقدمة:

اهتم المختصين في المجال التربوي والتعليم بالفرد كونه محور العملية التعليمية وركيزتها، والتعرف على مواطن الضعف ومعالجتها، وتعددت أساليب التعلم، وأثروا الميدان بذلك، ولضمان إشراك جميع الأفراد في التعلم، زاد الاهتمام بالتعلم الاستراتيجي، واتجه كثير من الباحثين ورجال التربية، بتمكين المتعلم بمهام أكثر أثناء تعلمه.

ويرى جامل (2003، ص 11) "أن التعلم الذاتي واحدًا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر ودعت المناهج الدراسية إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلزم الإنسان طيلة حياته، وباعتباره مؤشرًا لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية".

يعطي التعلم المنظم ذاتيًا (Self-regulatory learning) المتعلم مهامًا أكثر، ويكون نشطًا فعالًا في عملية التعلم، حيث يتعرف بنفسه على الأهداف المراد تحقيقها، ويتسم تعلمه بالتخطيط المنظم، ويمكنه التحكم والضبط بالعملية التعليمية وتوجيهها.

وقد دعا كثير من المربين والباحثين مثل (Pintrich, 2000) و (Schunk, 1991) إلى الاهتمام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتبسيط الضوء عليه ودراسة جوانب ترتبط بالتعلم المنظم ذاتيًا ارتباطًا وثيقًا مثل المكونات والاستراتيجيات والخصائص.

وذكر الكلثم (2015، ص 10) أن اهتمام الباحثين والتربويين بالتعلم المنظم ذاتيًا كان نابعا من النتائج الملموسة التي شوهدت على أرض الواقع نتيجة استخدام استراتيجياته ومكوناته.

وهذا يشير (Zimmerman, 1998. P. 73) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية عقلية معرفية منظمة يكون فيها المتعلم مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه ويستطيع القيام بتنظيم تصرفاته وانفعالاته وأفكاره ذاتيًا حتى يحقق هدفه من التعلم.

وأما (Pintrich, 2000. P. 453) فيرى بأنه عملية هادفة ونشطة يضع المتعلم أهدافه التعليمية ثم يحاول المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصه المعرفية والدافعية والسلوكية حيث توجهه وتقيده أهدافه وخصائص السياق في البيئة التعليمية.

ويلاحظ حاجة الفرد للكفاءة الذاتية، والشعور بفاعليته، نحو تعلمه وأهدافه، مما يساعد على زيادة الدافعية لديه، ورفع مستوى المثابرة، والإصرار والتحدي، وهو بذلك أدعى للإبداع المتميز والأداء الجيد وتحقيق الانجاز.

وتؤثر الكفاءة الذاتية في طبيعة ونوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وفي مستوى المثابرة والأداء، فالاعتقاد بوجود مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يزيد من الدافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة وبذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق مثل هذه الأهداف، أما حالة الاعتقاد بتدني مستوى الكفاءة الذاتية فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبًا للفشل (الزغول، 2013، ص 154).

وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية بشكل بارز في نظريات التعلم، وتمت دراستها بشكل أوسع، والتعرف على جوانبها، حيث تتضح أهميتها لدى الفرد في شعوره بأنه قادر على تنفيذ التعلم بنجاح، لأنه يميل إلى اختيار المهمات والأنشطة والواجبات التي يعتقد بأن لديه الكفاءة الذاتية للنجاح فيها، ويكون فيها ذو إنتاج جيد ومرضي، ويصبح لديه دافعية أقوى نحو التعلم، ويوجه جهوده إلى تحقيق أهدافه، ويتغلب على المشكلات التي قد تواجهه، مختصرًا بذلك كثيرًا من الوقت والجهد الضائع.

ويواجه الفرد في مراحل التعلم المختلفة العديد من المشكلات مما قد تسبب له الإحباط، وتدني مستواه التحصيلي، وتفقد الدافعية نحو التعلم، والرغبة لمواصلة مراحل الدراسة، وربما التسرب التعليمي، وعجزه عن مواصلة تعلمه الذي لا غنى عنه، فتحول دون النجاحات المتوقعة.

حيث ذكر (Ormord, 2016. P. 587) "إن تدريس مهارات حل المشكلات بشكل عام (معرفي وما وراء معرفي) يمكن أن يكون مساعدًا، ويمكن للتدريب على مهارات الدراسة أن يكون فعالًا، ويبدو أنه يحسن التعليم والتحصيل في الغرفة الصفية وبالمثل يمكن للمتعليم مهارات حل المشكلات العامة أن تعزز قدرة الطلبة على حل المشكلات بنجاح".

فحل المشكلات أسلوب إبداعي يساعد الفرد على التفكير، ويحفز الدافعية التي من شأنها مواجهة المشكلات وحلها بطريقة أكثر فاعلية ورسومًا للموقف، خصوصًا بأنه يفيد في قانون انتقال أثر التعلم، بشكل ملحوظ.

ونتيجة لما حظي به التعلم المنظم ذاتيًا، من اهتمام الباحثين والمختصين بالمجال التربوي والميدان التعليمي، حيث قاموا بدراسة التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بعدة متغيرات مثل، اتخاذ القرار والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي، رأى الباحث ضرورة دراستها وربطها بمتغيرين هما الكفاءة الذاتية وحل المشكلات، فقد تسهم هذه الدراسة بإعطاء صورة واضحة عن طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

مشكلة الدراسة وتسؤلاتها:

من خلال مهنة الباحث كمعلم ومعايشة واقع التعليم عن قرب، فقد لاحظ أن المعلم يتحمل النصيب الأكبر في مهمة التعليم، والاعتماد على المعلم بشكل كبير كأحد ركائز العملية التعليمية، ولاحظ أيضًا حاجة الطلاب في تبصيرهم بمهارات من شأنها أن تعود عليهم بالنفع في مراحل تعلمهم، وما يتضمنه التعلم المنظم ذاتيًا من دور هام في العملية التعليمية، وأنها تحقق أهداف التعلم بشكل يكون المتعلم فيه أكثر نشاطًا ومركزية، ويكون مشاركًا فعالًا، ويكون له دوره البارز، وأنه يعد من أساليب التعلم الجيد، وأكثر بعدًا عن الطرق التقليدية المستهلكة.

وذكر العمري (2013، ص 96) أن تطبيق مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا سيغير من مجرى العملية التعليمية التعلمية، خاصة أن الطالب هو محورها الأساسي، فالطالب في التعلم الذاتي يكون أكثر نشاطًا، لأنه يقوم بتحليل المهام التي يقدمها له المعلم ودائمًا يخطط لوضع الأهداف المناسبة لتعلمه وتوجيه عملية تعلمه، وتحقيق تلك الأهداف التي خطط لها سابقًا فمن هذا المنطلق ينبغي النظر إلى الأساليب والطرق التربوية التي تتناسب مع هذا التعلم.

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا أيضًا في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والتي تعد من أهم الأهداف التربوية الحالية، وذلك لتركيزه على شخصية المتعلم بوصفه مشارك نشط وفعال في عملية التعلم (الحسينان، 2010، ص 19).

ويشير إبراهيم (2013، ص 116) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا أصبح طريقة مألوفة لنمذجة تعلم الطلاب داخل الفصل الدراسي ويعد أحد أسباب هذه الألفة هو أن التعلم المنظم ذاتيًا يعطي مستوى من الاستقلالية والنشاط للمتعلم ويقوم كل من المعلمين والمربين والوالدين بتقييمه كما أنه يعد منبأً جيدًا بالنجاح الأكاديمي، وبالنظر إلى البحث التربوي وجد أن التعلم المنظم ذاتيًا له قيمة كبيرة حيث أنه يتضمن عوامل كثيرة مختلفة تؤثر على تعلم الطلاب في المواقف الأكاديمية كما أنه يعد جانبًا هامًا للتحصيل والأداء الأكاديمي للمتعلم داخل حجرة الدراسة".

ويؤكد يونس (2011، ص 43) أنه "اتضح تأثير الإيمان بالكفاءة في إدارة الأنشطة المدرسية للنجاح الأكاديمي أكثر فأكثر في دراسة طولية حديثة جدًا تناولت 412 طفل تمت متابعتهم منذ مرحلة المراهقة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة، وأظهرت النتائج المستقاة من هذه الدراسة كيف تشجع الكفاءة الذاتية الأكاديمية الملحوظة في المدارس الإعدادية على المزيد من التحصيل الدراسي".

كما أن حل المشكلات تعتبر قدرة يمكن تعلمها، إلا أن الطلاب غالبًا ما يتعلمون بالطرق التقليدية ويصرفون جل جهدهم على عمليات الحفظ والاسترجاع وحل الواجبات الروتينية، فهم يعانون من تدني مستوى حل المشكلات، فالطلاب بحاجة إلى التعرف على طرق حل المشكلات (الرفوع وآخرون، 2009 ص 187).

من خلال ما سبق عرضه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- ما درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- ما درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
- هل يوجد علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- التعرف إلى درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- التعرف إلى درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- التعرف إلى درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- الكشف إلى العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.
- الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **التعلم المنظم ذاتيًا Self - regulatory learning:**

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات العلم المنظم ذاتيًا أنه يعرف بأنه عملية بناءة نشطة تعتمد على الذات حيث يضع المتعلم أهداف التعلم والتخطيط والمراقبة الذاتية وتقييم عملية التعلم.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية بناءة نشطة تعتمد على الذات حيث يضع المتعلم أهداف التعلم والتخطيط والمراقبة الذاتية وتقييم عملية التعلم.

- **الكفاءة الذاتية Self - efficacy:**

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات الكفاءة الذاتية فإنها تعرف بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

• حل المشكلات Problem solving:

من خلال إطلاع الباحث على تعريفات حل المشكلات فإنه تعرف بذل الفرد للجهد والتبصر عند مواجهة مشكلة ما، والبحث عن الطرق المؤدية إلى الحل، من أجل تحقيق الأهداف.

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها بذل الفرد للجهد والتبصر عند مواجهة مشكلة ما، والبحث عن الطرق المؤدية إلى الحل، من أجل تحقيق الأهداف.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعلم المنظم ذاتيًا، والكفاءة الذاتية، وحل المشكلات.
- الحدود المكانيّة: مدارس محافظة الطائف التابعة لإدارة تعليم الطائف.
- الحدود البشرية: طلاب المرحلة المتوسطة (بينين).
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 1439 / 1440 هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المحور الأول: التعلم المنظم ذاتيًا

أولاً: مفهومه، نشأته، أهميته

نشأة التعلم المنظم ذاتيًا:

يعتبر bandura من أوائل من أشار إلى التنظيم الذاتي في نظريته التعلم الاجتماعي، حيث يشير إلى مبدأ قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة.

وقد ذكر رشوان (2006: 5) في هذا الصدد "أن هناك تأثيراً لآراء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تفسير تطور وتحسن القدرة على التنظيم الذاتي وكذلك في التعرف على العمليات المحددة للتعلم المنظم ذاتيًا مثل الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع وتأثير النماذج الاجتماعية والأهداف".

ويؤكد على هذا (Ormord, 2016, P, 507) بقوله "أن التعلم المنظم ذاتيًا له جذور في التعلم الاجتماعي المنظم، فظهور معنى التعلم المنظم ذاتيًا كمفهوم بدون مسعى قد أتى ضمناً في عدة نظريات في مجال علم النفس التربوي، حيث أسهمت نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية التعلم الاشرط الإجرائي وآراء فيغوتسكي في بلورة فكرة هذا المصطلح".

وقد أشارت النظرية المعرفية إلى التنظيم الذاتي، والضبط الذاتي، وكيف تؤثر في الأفراد عند التعلم واختيارهم للأساليب، كما أن التكيف والملاءمة والاستيعاب من مفاهيم هذه النظرية أيضاً.

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

يلاحظ عند تعريف التعلم المنظم ذاتيًا أن العلماء والباحثين قد اتفقوا في مجمل المعنى مع اختلافهم فيه لفظيًا إلى حد ما، وبالتالي يمكن القول بأن المفهوم لم يكن محل خلاف وتشعب في المعنى، بل كان الاختلاف لفظيًا.

حيث عرفه بني مفرج (2014، ص 531) بأنه السلوكات والجراءات التي يستخدمها الطالب للتعلم وتحقيق أهدافه التي يخطط لها ذاتيًا، أما سناء أحمد (2013، ص 120) فقد عرفته بأنه العملية التي من خلالها يضع المتعلم أهدافه ويستخدم استراتيجيات معينة لتحقيق الأهداف ويوجه خبرات تعلمه ويعدل سلوكه لتسهيل اكتساب المعلومات والمهارات، وعرفه (Corsi, 2010, P 59) بأنه عبارة عن مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تساعد المتعلم على تسريع وتنشيط مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، بينما عرفه جلجل (2007، ص 236) بأنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه وذلك خلال استخدامه الأفعال لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية واستراتيجيات مصادر التعلم وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه.

ويلاحظ في التعريفات السابقة وجود اتفاق إلى حد كبير في تعريف التعلم المنظم ذاتيًا، ويمكن حصر المفاهيم المجمع عليها في كل تعريف وهي: (عملية نشطة، وضع الأهداف، ذاتية التحكم، ضبط العملية التعليمية).

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

وفي ظل تطور العصر والإقبال الهائل على التعلم، اتجه الباحثون والمختصون لاحتضان المتعلم إلى بيئة خصبة للتعلم، وأكثر مرونة وتفاعلية، وأكثر بعداً عن الطرق التقليدية، حيث كان لهم توجه بتقليل مهمة المعلم، ليصبح موجهاً ومرشداً للمتعلم وبمثابة الميسر له والمقيل العثرات في مسيرة التعلم، وكان المقصد جعل المتعلم أكثر نشاطاً، وتمكينه من دور فعال في العملية التعليمية، وإعطائه مهمات أكثر.

وهذا الصدد تشير سناء أحمد (2013، ص 113) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا عملية بناءة نشطة يستطيع الطلاب من خلاله مباشرة وتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاصة بهم، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم، وذلك عكس التعليم التقليدي الموجه من المعلم الذي يسوده التركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس".

ويؤكد جامل (2003، ص 23) أن التعلم المنظم ذاتيًا "يسمح للمتعلم بتجزئة الوقت ويسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه، في سعيه لتحقيق الأهداف الموضوعية، كما أنه يتيح للمتعلم فرصة التعلم في مجموعات كبيرة أو صغيرة أو الدراسة المستقلة، ووفقًا لسرعته الذاتية"، ويرى الباحث أن مبدأ الفروق الفردية يعد من أهم المبادئ التي يراعيها التعلم الذاتي.

ويلخص (Corsi, 2010. P. 59) من خلال دراسته أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نقاط:

- تحقيق تحصيل أفضل للطلبة.
- انخفاض في المشكلات السلوكية.
- تقليل العبء التدريسي عن المعلم.
- اندماج الطلبة بصورة أفضل في عملية التعلم.
- ربط الجانب النظري بالجانب العملي في المادة.

وذكر جامل (2003، ص 25) بأن التعلم المنظم ذاتيًا "يتميز بأنه يسمح للتلميذ بتقويم وتوجيه نفسه ذاتيًا، ولا ينقل الطالب من وحده إلى أخرى إلا بعد أن يتم إتقانه للوحدة موضع الدراسة، ويعد التقويم الذاتي في رأي الكثيرين من الشروط الضرورية لتدعيم الاستقلالية لدى المتعلم".

ويعتبر التعلم المنظم ذاتيًا من أكثر الطرق تفاعلية، وذلك لتمرکز عملية التعليم على المتعلم، حيث يبدي المتعلم مزيدًا من الوعي تجاه تعلمه، لأنه يعتمد على ذاته في وضع أهدافه ويسعى لتحقيقها. ويكون مشاركًا فعالاً، ويسهم بشكل لافت في تعلمه، ويكسب استمرارية التعلم، فيحقق قانون انتقال أثر التعلم في مواقف أخرى، كما يتيح للمتعلم اكتشاف قدراته والتعرف على إمكاناته، وتطويرها، ويكون أكثر نشاطاً وتفاعلاً في العملية التعليمية، ويعد مؤشراً إيجابياً لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والتحكم والضبط وتوجيه عملية التعلم، ويساعد المتعلم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية ويكون أكثر وعياً نحو تعلمه.

كما أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم بشكل كبير في تحسين العملية التعليمية، وله دور كبير في تحقيق أهداف التعلم، ويراعي الفروق الفردية لأن المتعلم يختار أنسب الطرق المتوافقة مع قدراته من أجل تحقيق الأهداف، ويكون فيها المتعلم مراقباً وموجهًا عاطفياً على أنه متعلم، فيقوم بمهام من شأنها رفع الكفاءة الذاتية والشعور بالمسؤولية، ومعايشة أحداث التعلم من مكان قريب لبيئة التعلم.

ثانيًا: النظريات المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا

إن التعلم المنظم ذاتيًا قام على أسس علمية استمدت من عدة نظريات سيكولوجية في علم النفس، كان لها الأثر الواضح على تشكل مبادئ التعلم المنظم ذاتيًا، وكل نظرية حاولت أن تسهم في بلورة التعلم المنظم ذاتيًا (الكلم، 2015: 13).

وقد ذكر Zimmerman (في علوان، 2014 ص 289) أن النظرية المعرفية ترى أن تنظيم الذات يؤثر في طريقة تفكير الأفراد وتعلمهم وأسلوب معالجتهم للمعلومات فالتعلمون لم يعودوا متلقين فحسب، بل أصبحوا معالجين فاعلين لها ومنظمين، وأنه كلما طور المتعلم مستويات أعلى من الأبنية المعرفية يصبح أكثر مهارة في إدارة الذات.

في حين أشار (الحسينان، 2010 ص 20) بأن نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة تعد من أهم النظريات التي أسهمت إسهامًا عظيمًا في نموذج التعليم المباشر، وقد ظهرت هذه النظرية على يد عدد من علماء النفس الذين حاولوا التوفيق بين علم النفس المعرفي من ناحية ومبادئ تعديل السلوك الذي توصلت إليه النماذج السلوكية وخاصة نموذج سكينر من ناحية أخرى، ويرى Bandura أن معظم التعلم الإنساني يتم بملاحظة سلوك الآخرين وحفظه وتذكره، وذكر أيضًا أن من أساسيات سكينر التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك.

وقد ذكر الزغول (2013، ص 143) أن آليات التعلم الاجتماعي يتضمن ثلاث آليات رئيسة هي العمليات الإبدالية والعمليات المعرفية وعمليات التنظيم الذاتي، ويرى أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم هذا السلوك أو عدم ذلك.

ثالثًا: خصائص المتعلم المنظم ذاتيًا

ذكر عدد من الباحثين أن للمتعلمين المنظمين ذاتيًا خصائص يتصفون بها عن غيرهم، وسمات يتميزون بها، تجعلهم في أفضلية من أقرانهم. حيث أورد (Ormord, 2016. P. 505) أن لدى المتعلمين المنظمين ذاتيًا كفاءة ذاتية عالية فيما يختص بقدراتهم على انجاز مهمة التعلم ويستخدمون استراتيجيات متعددة لإبقاء أنفسهم على المسار ويذكرون أنفسهم بأهمية القيام بالعمل، ويعطون أنفسهم كفاءة ذاتية "حديث حماسي" أو تقديم مكافأة لأنفسهم بعد انتهائهم، وعندما يكون الطلبة متعلمين منظمين ذاتيًا فإنهم يضعون أهدافًا أكاديمية عالية لأنفسهم ويتعلمون بفاعلية أكبر ويحققون مستويات تحصيل أعلى.

وتصنيف سناء أحمد (2013، ص 121) إلى أن "التعلم المنظم ذاتيًا يجعل التلاميذ يتسمون بالأداء الأكاديمي المرتفع في مجال التحصيل الدراسي واكتساب المهارات والقدرة على استدعاء المعلومات والمعارف ويجعلهم أيضًا مخططين جيدين واكفاء لعملية التعلم ويستثمرون التغذية الراجعة في تعديل مسار تعلمهم بما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية وبالتالي يتسمون بالمرونة حيث يقومون بتعديل سلوكهم تبعًا لسهولة أو صعوبة الموقف التعليمي كما أنه يجعل التلميذ مسؤولاً ومسؤولية كاملة حول تعليم نفسه بنفسه ويساعد على توظيف العديد من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية وتوظيف المصادر بما يساهم في تحقيق الأهداف تحقيقًا دقيقًا".

وأشار إبراهيم (2013، ص 138) أن من خصائص التعلم المنظم ذاتيًا "يظهر مجموعة من المعتقدات الخاصة بالدافعية والانفعالات التكيفية كالإحساس بفاعلية الذات وتبني الأهداف التعليمية وتنمية الأحاسيس الإيجابية نحو المهمة كالرضا والحماس وكذلك القدرة على التحكم فيها وتعديلها طبقاً لمتطلبات المهمة والموقف التعليمي".

إن أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا يساعد الطلبة على التعلم ويساعد على تسريع وتنشيط مهارات التفكير العليا لدى الطلبة معتمدة على نقاط القوة الفطرية لديهم. (Corsi, 2010. P. 59).

بناء على ما سبق يمكن الإشارة إلى بعض الخصائص التي يتسم بها الطلاب المنظمون ذاتيًا وهي:

- المتعلم المنظم ذاتيًا ذو حصيلة علمية أكثر وأيضًا أكثر كفاءة ذاتية.
- المتعلم المنظم ذاتيًا لديه دافعية أكبر نحو التعلم.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يمكن له معرفة نتائجه قبل إعلان النتائج.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يتقن عدة مهارات سلوكية ومعرفية ووجدانية.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك ثقة بالنفس والاعتماد على الذات.
- المتعلم المنظم ذاتيًا يتميز بمهارات التفكير العليا.
- المتعلم المنظم ذاتيًا مشارك فعال في الأنشطة.

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية

أولاً: نشأته ومفهومه

ركز عدد من العلماء على الذات وأهمية دورها وأثرها البالغ في النشاط الإنساني أمثال فرويد وإريكسون منذ وقت مبكر، ولكن أهملت الكفاءة الذاتية فيما بعد، وبعد فترة من الزمن بدأت النظريات تركز على الذات والعوامل الداخلية في الفرد وقدرتها قيمته في تكوين الأداء وما يلعبه من دور هام في القيام بكثير من المهمات.

ويشير في هذا الصدد العتوم وآخرون (2014، ص 125) بأنها تعد أحد المفاهيم التي قدمها Bandura في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم".

ويؤكد عبدالرازق (2015، ص 491) أنها تكوين نظري وضعه Bandura 1977 ، كمفهوم معرفي يساهم في تغيير السلوك.

ويتضح بأن الفضل في ظهور هذا المفهوم يعود إلى Bandura ، فكان أول من أشار إلى مبدأ الكفاءة الذاتية، وتأثيرها على دوافع وسلوك الفرد، لإنجاز أهدافه.

مفهوم الكفاءة الذاتية:

عرفها عبدالرازق (2015، ص 491) بأنها توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة، أما العتوم وآخرون (2014، ص 125) ذكروا بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ مخططاته وإنجاز أهدافه، فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وقد عرفها الرفوع وآخرون (2009، ص 182) بأنها تتضمن الأحكام التي يصدرها الشخص واعتقاداته القائمة حول فاعليته وقدرته في التغلب على المواقف الحياتية والمشكلات بطريقة ناجحة وفعالة، ويعرفها الزيات (2001، ص 489) بأنها اعتقاد الفرد أو إدراكه لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكانياته أو قدراته الذاتية.

ومن خلال ما سبق من التعريفات يرى الباحث أن الكفاءة الذاتية هي معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته، وأنها تؤثر إلى حد كبير على سلوكه و دوافعه، تبعاً لاعتقاده بها، فعند اعتقاده وشعوره بوجود مستوى عالي وكافي في الكفاءة الذاتية فإنه ينعكس على جودة أدائه، وزيادة الدافعية لديه، ورغبته نحو تحقيق أهدافه، وحل مشكلاته، يشكل أفضل، وعند شعوره بتدني مستوى الكفاءة الذاتية لديه، فإنه سيشعر بالإحباط وضعف في الأداء والدافعية، عند تنفيذ المهام والواجبات.

ويمكن أن يعرفها الباحث بأنها معرفة الفرد بقدراته وإمكاناته واختيار الأساليب التي تناسب مستواه.

ثانيًا: أنواع الكفاءة الذاتية

- الكفاءة الذاتية العامة.
- الكفاءة الذاتية الخاصة أو الموقفية.

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- الكفاءة الذاتية الاجتماعية.
- الكفاءة الذاتية المدركة.

ثالثًا: أبعاد الكفاءة الذاتية

وهي ما حددها Bandura وبين أنه بموجبها تتغير الكفاءة الذاتية تبعًا لها، وهذه الأبعاد هي:

- مقدار الكفاءة: يقصد بها مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويتعلق هذا المستوى بتعقد وصعوبة المشكلة، وهي تتطلب أداءً شاقًا غالبًا.
- عمومية الكفاءة: ويقصد بها انتقال الكفاءة الذاتية من موقف سابق إلى موقف لاحق مشابه له، فالفرد عندما ينجح في إنجاز مهمة ما، فإنه يقوم بنفس الأداء في مواقف أخرى.
- قوة الكفاءة: ويقصد بها مدى قوة الكفاءة الذاتية من ضعفها، وذلك عند ملاحظة الفرد لأشخاص يقومون بمهمة ما بصعوبة، فإن ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة لا تعيقه هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالنجاح عند أداء نفس المهمة، بينما ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة يحبط جراء هذه الملاحظة مما يكسبه شعور بالفشل عند أداء نفس المهمة.

رابعًا: مصادر الكفاءة الذاتية

ذكر Bandura أربعة مصادر للكفاءة الذاتية:

- الانجازات الأدائية: وهي تعتمد على خبرات الفرد السابقة والتي تعلمها مدى الحياة، وعند القيام بالمهام بنجاح يكسب الفرد ثقة بالنفس وشعور بالارتياح مما يعطيه دافعية لإنتاجات مستمرة، وهذا أهم المصادر وهو مصدر تعلم مباشر، أي أن الإنجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالفعالية الذاتية، ويعتبر هذا المصدر أكثر المصادر تأثيرًا على كفاءة الذات.
- الخبرات البديلة: يكسب الفرد بعض المهارات بطريقة غير مباشرة أي التعلم بالنمذجة والافتداء وملاحظة الآخرين، وذلك من خلال الملاحظة أثناء المشاركات والأنشطة متعلمًا من الأقران بعض المهارات.
- الإقناع اللفظي: حيث يتأثر الفرد من الألفاظ التي تلقى عليه، فعند الإشادة والتبجيل والتشجيع من الآخرين حين يقوم بمهمة ما، فإنه يكسبه نوعًا من الترغيب في الأداء والقيام بالمهمة، فهناك علاقة ارتباطية بين الإقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع الكفاءة الذاتية.
- الحالة النفسية: تتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى الاستثارة الانفعالية، حيث يتكون لدى الفرد عوامل داخلية تعطيه المؤشرات عند الأداء لبعض المهمات مثل شعوره بالقلق عند الشعور بصعوبة المهمة، والارتياح عند الشعور بسهولة المهمة.

المحور الثالث: حل المشكلات

أخذت حل المشكلات حيزًا كبيرًا في مجال التربية والتعليم، كما أنها تشكل مكونًا أساسيًا في عملية التعلم، عطفًا على حياتنا اليومية، إذ لا بد من مجابهة مصاعب الحياة بحل المشكلات، وفي التعلم يمر بالمتعلم مواقف وعقبات تحتاج إلى الحل، رغبة في استمرار عملية التعلم، وكسب مهارات إضافية إلى جوهر التعلم.

وقد قامت بعض نظريات التعلم على أساس حل المشكلات، وكشف مواقع الغموض، وتجاوزها، نجد ذلك في نظرية المحاولة والخطأ والاستبصار ونظريات معالجة المعلومات.

وتعزى طريقة حل المشكلات إلى العالم الأمريكي جون ديوي John Dewey، وتعتبر هذه الطريقة بمثابة استراتيجية واسعة وليست مجرد طريقة محدودة، وتستخدم غالبًا من أجل الإسهام في تحقيق أهداف عامة للتربية أكثر من استخدامها لتحقيق أغراض محدودة في إطار درس معين. (اليماني، 2009، ص 109).

أولًا: مفهوم حل المشكلات

عرف الشيباني (2015، ص 393) حل المشكلات بأنها قدرة الفرد على حل المشكلات التي يواجهها والتعامل مع المشكلة بدقة مع بذل الجهد والوقت المعقول لحلها وإدراكه أن هناك خطوات هامة يجب إتباعها عند حل المشكلة، وعرفها إسماعيل (2011، ص 37) بأنها مهارة تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة ووضع البدائل المناسبة للحل ومن ثم اتخاذ القرار المناسب ثم تقييم الحل واستخدامه في مواقف أخرى مختلفة، بينما عرفها الزغول وآخرون (2008، ص 269) بأنها الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث في ما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف.

ثانيًا: أنواع المشكلات

تتفاوت أنواع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، فتتنوع بناءً على طبيعة المشكلة من درجة الصعوبة وسهولتها، أو من وضوح المشكلة أو غموضها، وتتنوع من حيث الحلول مثل إمكانية الحل القصير المدى والحل الذي يستغرق وقتًا أطول، أو الحل البسيط والحل الذي يحتاج إلى جهد وبذل.

حيث ذكر جروان (2007، ص 95) تصنيف Reitman 1965 والذي حصر المشكلات في خمسة أنواع مستنداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

- مشكلات تكون فيها المعطيات والأهداف واضحة ومحددة جيداً.
- مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة جداً، بينما الأهداف غير محددة بصورة واضحة.
- مشكلات تكون معطياتها غير واضحة، بينما الأهداف واضحة ومحددة.
- مشكلات تكون المعطيات والأهداف فيها غير واضحة.
- مشكلات الاستبصار.
- كما أن هناك تصنيف آخر لأنواع المشكلات قدمه Greeno 1978 في البداية، ثم وسعه مع Simon 1988 ليضم أربعة أنواع، وهي:
- مشكلات التحويل: المعطيات واضحة والمطلوب محدد جيداً.
- مشكلات التنظيم: جميع عناصر المشكلة موجودة مع وصف عام للمطلوب.
- مشكلات الاستقراء: المعطيات عبارة عن عدة أمثلة وشواهد والمطلوب هو اكتشاف قاعدة عامة أو نمط منسجم مع المعطيات.
- مشكلات الاستنباط: المعطيات عبارة عن مقدمات أو فروض، والمطلوب هو معرفة ما إذا كانت نتيجة معينة تترتب منطقياً أو لا تترتب على المقدمات.

ثالثًا: استراتيجيات حل المشكلات

ذكر العتوم (2014 ص 305) أن هناك بعض الاستراتيجيات التي تساعد على حل المشكلات بطريقة منظمة، فهي تعتبر عملية متتابعة ومتكررة وليست على خطوات بشكل خطي، فالفرد عند حل المشكلة يسير للأمام والخلف بشكل مستمر بين الخطوات، كما أنها لا تسير بنفس الترتيب، فقد تختلف وتباين تبعاً لطبيعة المشكلة، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- استراتيجيات تساعد على فهم المشكلة.
- استراتيجيات تساعد على تسهيل المهمة.
- استراتيجيات تساعد على تحديد سبب المشكلة.
- استراتيجيات تتضمن مساعدات خارجية للمساعدة على تحديد الحلول المحتملة.
- استراتيجيات تساعد على العمل بشكل مثالي أثناء حل المشكلة.
- وأشار (Ormord. 576. 2016) إلى بعض الاستراتيجيات والتي تساعد على حل المشكلات وهي كما يلي:
- الحلول الحسابية: وذلك باستخدام سلسلة متتابعة من العمليات الخاصة، واستخدام خطوة تلو خطوة لحل المشكلة، وهذه الاستراتيجية عادة تكون في مجال خاص، ولا تنطبق في أماكن أخرى.
- الاستدلال: لا تحل كل المشكلات بالنظام الحسابي فقد تكون مضبغة للوقت وغير موصلة للحل الصحيح، فالاستدلال استراتيجية عامه لحل المشكلات.
- العصف الذهني: وهي توليد عديداً كبير من الأفكار والاحتمالات والمنهجيات الممكنة نحو المشكلة.
- كما اقترح جروان (2007، ص 90) عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن اتباعها عند مواجهة المشكلات، حيث لخصها في ما يأتي:
- دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، وتحديد عناصر الحالة المرغوبة، والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما.
- تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة.
- تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.
- وضع خطة حل المشكلة.
- تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات سابقة متعلقة بـ (التعلم المنتظم ذاتيًا)

- أما دراسة علوان (2014) فقد هدفت إلى معرفة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة وكانت العينة 300 طالب وطالبة مطبقةً مقياسًا للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية للمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيًا.
- وقام المالكي (2014) بدراسة للتعرف على العلاقة بين التلکؤ الأكاديمي والتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وكان قوام العينة 423 وقد طبق ثلاث مقاييس، مقياس التلکؤ الأكاديمي لماكسويلي ومقياس التعلم ذاتي التنظيم لتويرينج واختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين درجة التلکؤ الأكاديمي ومتغير التعلم ذاتي التنظيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- وقد أجرت سناء أحمد (2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي حيث كانت العينة مدرسة مجمع 25 يناير ومدرسة كامل مرسى كامل الصفين وقد طبقت مقياس اختبار الفهم القرائي ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم القرائي بين التلاميذ مرتفعي التعلم المنظم ذاتيًا وبين التلاميذ منخفضي التعلم المنظم ذاتيًا لصالح التلاميذ مرتفعي التعلم المنظم ذاتيًا.
- ثانيًا: دراسات سابقة متعلقة بـ (الكفاءة الذاتية)
- وقام الغامدي (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والسلوك الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العقبة بمنطقة الباحة وتكونت الدراسة من عينة قوامها 360 طالبًا وقد استخدم الباحث في دراسته أداتين هما مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس السلوك الاجتماعي من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للسلوك الاجتماعي وبعيدة (التعاون والقيادة).
- أما دراسة الشريف (2014) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجات الإرشادية والكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية وتكونت العينة من 208 طالب وطالبة مستخدمًا مقياسي الحاجات الإرشادية والكفاءة الذاتية وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الذاتية.
- ثالثًا: دراسات سابقة متعلقة بـ (حل المشكلات)
- هدفت دراسة بخيت (2016) إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين حيث كانت العينة 250 طالب وطالبة استخدم الباحث في دراسته مقياسي الاتزان الانفعالي وحل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الاتزان الانفعالي ومهارات حل المشكلات لدى الطلبة الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز.
- وأجرى السديري (2015) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي ومهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم على عينة عددها 419 طالبة واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس كفاءة التمثيل المعرفي ومقياس حل المشكلات وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين كفاءة التمثيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم.
- وقد قام الرفوع وآخرون (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن وتكونت العينة من 320 طالب وطالبة مطبقين مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس القدرة على حل المشكلات فيما توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها تبين أن المنهج الوصفي التحليلي، هو المنهج المناسب لهذه الدراسة لكونه يصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كميًا، والمنهج الوصفي يهتم بتجميع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات، لتحديد أوصاف دقيقة لظاهرة من الظواهر كما هي في الواقع، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها (العساف، 2006).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، المنتظمون في الدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1440/1439 هـ.

عينه الدراسة:

نظرًا لقيام الباحث ببناء أدوات في دراسته الحالية، فقد استخدم عيّنتين هما: العينة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الأساسية.

أولاً: العينة الاستطلاعية

تم اختيار العينة الاستطلاعية لأجل التحقق من ملائمة الأدوات وسهولة فهمها، وتناسق العبارات، والتعرف على نواحي القصور في الفقرات وتعديلها، بعد جمعها، ولحساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

وكان عدد العينة الاستطلاعية (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وبعد تحليل بيانات الدراسة الاستطلاعية تم الاطمئنان إلى ملائمة المقاييس ومناسبة تعليماتها، وسهولة فهمها.

ثانيًا: عينة الدراسة الأساسية

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة (العينة العشوائية الطبقية) من مجتمع الدراسة مع مراعاة نسب خصائص المجتمع، وبلغت عينة الدراسة (380) طالبًا، حيث تم توزيع أدوات الدراسة عليهم جميعًا، وفي نهاية عملية جمع البيانات بلغت العينة الفعلية المسترجعة الصالحة للتحليل (316) استبانة من أصل (380) وبنسبة أكبر من (83 %) وبفاقد قدره (64) استبانة وبنسبة تقارب (17 %) والتي كانت إجاباتها ذات نسق معين وموحد أو لم تكن مكتملة الإجابة. وفيما يلي وصفًا لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات (المرحلة الدراسية، العمر)، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة من حيث المرحلة الدراسية والعمر

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
المرحلة الدراسية	أول متوسط	97	30.7%
	ثاني متوسط	138	43.7%
	ثالث متوسط	81	25.6%
المجموع		316	100%
العمر	12 سنة	14	4.4%
	13 سنة	97	30.7%
	14 سنة	139	44%
	15 سنة	66	20.9%
المجموع		316	100%

أدوات الدراسة:

كانت الدراسة الحالية في التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الذاتية وحل المشكلات، ولذلك استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- مقياس التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد الباحث.
- مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث.
- مقياس حل المشكلات من إعداد الباحث.

استخدم الباحث أداة الاستبانة بغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وفيما يلي وصف لأداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، حيث اشتمل القسم الأول على البيانات الأولية للمشاركين بالدراسة، والتي تمثلت بالآتي:

1- المرحلة الدراسية (أول متوسط، ثاني متوسط، ثالث متوسط).

2- العمر.

أما القسم الثاني فقد اشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية وهي: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس حل المشكلات:

1. مقياس التعلم المنظم ذاتيًا: واشتمل على (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

- البعد الأول: الأهداف والتخطيط: واشتمل على (5) فقرات، وجاءت أرقامها (1-5).
 - البعد الثاني: التنظيم الذاتي: واشتمل على (20) فقرة، وجاءت أرقامها (6-25).
 - البعد الثالث: إدارة المصادر: واشتمل على (3) فقرات، وجاءت أرقامها (26-28).
 - البعد الرابع: المراقبة والتقييم: واشتمل على (4) فقرات، وجاءت أرقامها (29-32).
2. مقياس الكفاءة الذاتية: واشتمل على (18) فقرة في بعد واحد، وجاءت أرقامها (1-18).
3. مقياس حل المشكلات: واشتمل على (16) فقرة في بعد واحد، وجاءت أرقامها (1-16).

وتمت الإجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي كالاتي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة) وتم تحديد استجابة واحدة على كل فقرة وتتراوح الدرجة على كل فقرة ما بين درجة واحدة إلى الدرجة (5) بمعنى إذا كانت الإجابة (أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، أرفض = 2، أرفض بشدة = 1).

الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

صدق وثبات الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بعددٍ من الطرق وهي:

1. الصدق الظاهري

تم تصميم الاستبانة بخطوات عدة بهدف الحصول على المعلومات اللازمة بما يخدم اهداف الدراسة، ثم تم تصميم الاستبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (6) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها إلى المقياس الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم، تم الاعتماد على نسبة اتفاق بين المحكمين بأكثر من (80%) حيث أجريت التعديلات المطلوبة، وتم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية، كما يوضحه الملحق.

2. صدق الاتساق الداخلي والثبات للاستبانة

للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تجربتها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة من خارج عينة الدراسة، وتمت الإجراءات التالية:

• مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

من أجل التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد / الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، والجدول التالي (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا	عدد الفقرات	معامل الارتباط
1	الأهداف والتخطيط	5 فقرات	**0.58
2	التنظيم الذاتي	20 فقرة	**0.60
3	إدارة المصادر	3 فقرات	**0.52
4	المراقبة والتقويم	4 فقرات	**0.49

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يُظهر جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية، قد تراوحت بين (0.49 – 0.60) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية، والجدول التالي (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع درجة البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم	معامل ارتباط الفقرة مع درجة البعد	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	**0.56	**0.50	17	**0.56	**0.54
2	**0.59	**0.53	18	**0.60	**0.59
3	**0.60	**0.55	19	**0.64	**0.60
4	**0.61	**0.58	20	**0.68	**0.66
5	**0.64	**0.60	21	**0.57	**0.55
6	**0.58	**0.56	22	**0.55	**0.50
7	**0.55	**0.51	23	**0.50	**0.49
8	**0.63	**0.55	24	**0.55	**0.46
9	**0.49	**0.39	25	**0.59	**0.54
10	**0.56	**0.52	26	**0.58	**0.55
11	**0.53	**0.50	27	**0.54	**0.50
12	**0.66	**0.61	28	**0.50	**0.47
13	**0.65	**0.63	29	**0.63	**0.62
14	**0.59	**0.56	30	**0.70	**0.69
15	**0.57	**0.54	31	**0.50	**0.49
16	**0.68	**0.66	32	**0.49	**0.44

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة وبين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية: قد تراوحت بين (0.39 – 0.70)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). كما تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا على العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ " α " لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ " α " للعينة الاستطلاعية
1	مقياس التعلم المنظم ذاتيًا	0.91
1-1	البعد الأول: الأهداف والتخطيط	0.89
2-1	البعد الثاني: التنظيم الذاتي	0.84
3-1	البعد الثالث: إدارة المصادر	0.78
4-1	البعد الرابع: المراقبة والتقييم	0.80

يُظهر جدول (4) معاملات الثبات المقدرة بمعادلة ألفا كرونباخ " α " لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا في العينة الاستطلاعية، حيث جاء معامل ثبات الكلي للمقياس (0.91)، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.78 - 0.89)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• مقياس الكفاءة الذاتية

لحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية، والجدول التالي (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.47	10	**0.45
2	**0.44	11	**0.47
3	**0.48	12	**0.59
4	**0.51	13	**0.53
5	**0.53	14	**0.50
6	**0.50	15	**0.45
7	**0.37	16	**0.42
8	**0.45	17	**0.44
9	**0.40	18	**0.49

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يظهر من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية: قد تراوحت بين (0.37 – 0.59)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس. ولتقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (6).

جدول (6): معاملات ثبات ألفا كرونباخ " α " لمقياس الكفاءة الذاتية لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ " α " للعينة الاستطلاعية
2	مقياس الكفاءة الذاتية ككل	0.88

يُظهر جدول (6) أن معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بلغ (0.88)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

• مقياس حل المشكلات:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات، والجدول التالي (7) يوضح ذلك.

جدول (7): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية

معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
**0.49	**0.50	10	1
**0.52	**0.51	11	2
**0.49	**0.55	12	3
**0.55	**0.57	13	4
**0.57	**0.52	14	5
**0.50	**0.54	15	6
**0.40	**0.59	16	7
**0.49	**0.60	17	8

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات؛ قد تراوحت بين (0.40 – 0.60)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني درجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) (Crocker & Algina, 1986)، لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة. ويوضح ذلك جدول (8).

جدول (8): معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" لمقياس حل المشكلات لدى العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس	معاملات ثبات ألفا كرونباخ "α" للعينة الاستطلاعية
3	مقياس حل المشكلات ككل	0.83

يُظهر جدول (8) أن معامل ثبات مقياس حل المشكلات بلغ (0.83)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986). وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية كما هو موضح في الملاحق.

تصحيح أدوات الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاث مقياس خماسي التدرج، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي:

- (أرفض بشدة) أعطيت درجة واحدة.
- (أرفض) أعطيت درجتين.
- (محايد) أعطيت 3 درجات.
- (أوافق) أعطيت 4 درجات.
- (أوافق بشدة) أعطيت 5 درجات.

ولتحديد درجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه للمقياس الخماسي تم حساب القيم (الأوزان) كما في جدول (9).

جدول (9): حساب الأوزان لدرجة الموافقة من حيث قوتها أو ضعفها وتحديد الاتجاه وفقًا للمقياس الخماسي

المستوى	درجة الموافقة	المتوسط المرجح	
		إلى	من
مرتفعة جدًا	أرفض بشدة	1.79	1
مرتفعة	أرفض	2.59	1.80
متوسطة	محايد	3.39	2.60
منخفضة	أوافق	4.19	3.40
منخفضة جدًا	أوافق بشدة	5	4.20

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تنفيذ المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار (20) Statistical Package for Social Sciences (SPSS) V20 كما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) لتقدير معاملات الثبات.

- الإحصاء الوصفي: والمتمثل في التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات المقاييس الفرعية الثلاث، والانحرافات المعيارية للتعرف على التباين في استجابات المشاركين في الدراسة على كل فقرة من الفقرات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا وكل من الكفاءة الذاتية وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف ولجميع الأبعاد، ويوضح الجدول التالي درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف.

جدول (10): المتوسط الحسابي لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا وفقًا للأبعاد.

الرقم	أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	المستوى
1	البعد الأول: الأهداف والتخطيط	4.16	أوافق	مرتفع
2	البعد الثاني: التنظيم الذاتي	3.93	أوافق	مرتفع
3	البعد الثالث: إدارة المصادر	3.85	أوافق	مرتفع
4	البعد الرابع: المراقبة والتقييم	4.08	أوافق	مرتفع
5	الدرجة الكلية	4.01	أوافق	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (4.01). وجاءت جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا بدرجة (أوافق)، فتكون درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

كما وجاء أعلى الأبعاد (البعد الأول: الأهداف والتخطيط) حيث حاز على متوسط حسابي بلغ (4.16)، تلاه (البعد الرابع: المراقبة والتقييم) بمتوسط حسابي بلغ (4.08)، ثم جاء (البعد الثاني: التنظيم الذاتي) بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وأخيرًا جاء (البعد الثالث: إدارة المصادر) بمتوسط حسابي بلغ (3.85).

ويفسر الباحث هذه النتيجة والتي جاءت بدرجة (أوافق)، بأن الطلاب في المرحلة المتوسطة وخاصة الطلاب المنظمون ذاتيًا على وعي بالنظر إلى المستقبل، ولديهم اهتمام بتحديد توجهاتهم الدراسية، ووضع الأهداف والسعي لتحقيقها، والطلاب المنظمون ذاتيًا على قدر كافي بإدراك أهمية التخطيط وتنظيم المهام والواجبات الملقة عليهم، وأهمية ترتيب الوقت، وأكفاء لتحقيق الأهداف الموضوعية بشكل أفضل، كما أن الطلاب المنظمون ذاتيًا يستخدمون استراتيجيات التنظيم والتخطيط الجيد، واختيار أساليب متنوعة للتعلم ومناسبة لقدراته وإمكاناته، والتنافسية مع الأقران وترتيب مكان المذاكرة، وطلب المساعدة من الزملاء والمعلمين والأهل عند الضرورة، وأن عملية التقييم الذاتي لعملية التعلم أمر هام وأساسي وهو بذلك يمكنهم ملاحظة نقاط الضعف والبحث عن معالجتها، وتعزيز نقاط القوة، لكي يستطيع الطالب الحصول على الدرجات المرتفعة في مسيرته العلمية، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخصائص العمرية لعينة الدراسة وهي مرحلة المراهقة، حيث أنهم في هذه المرحلة يظهرون علامات الاستقلالية عن الأسرة، ويحاولون إثبات الذات واتخاذ القرار المناسب من خلال أنفسهم، والتحكم وال ضبط وتحمل المسؤولية ويتضح بأن التعلم المنظم ذاتيًا، يجعل الطلاب يتسمون بالأداء المرتفع، والحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم وتحقيق مزيدًا من النجاح، ويجعلهم في حماس مستمر للقيام بالمهام المتوقعة منهم، والتطلع إلى اكتساب مهارات ومعلومات ومعارف جديدة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المستوى
11	أشعر بارتياح عند تحقيق درجات عالية	4.65	0.77	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
3	اهتم بتحسين المستوى التعليمي لدي	4.57	0.75	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
18	أشعر بالرضا عند القيام بالمهمة الصعبة بنجاح	4.57	0.86	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
6	اختر طريقة الحفظ التي تناسب قدراتي	4.42	0.82	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
1	اضع أهدافًا لنفسك أستطيع تحقيقها	4.40	0.82	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
2	اعرف المستوى التعليمي لدي	4.39	0.80	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
12	أتعلم بمفردتي عندما لا أحتاج للمساعدة	4.37	0.95	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
5	أستطيع حفظ دروسي بمفردتي	4.30	0.95	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
4	أقبل نفسي كما هي	4.16	1.10	أوافق	مرتفع
16	أشعر بإحباط عند الفشل في الاختبار	4.11	1.21	أوافق	مرتفع
15	أحب منافسة زملائي في الصف	4.10	1.09	أوافق	مرتفع
13	أحاور معلمي وزملائي في الصف	4.00	1.04	أوافق	مرتفع
8	معلوماتي في المواد الدراسية كثيرة	3.95	0.98	أوافق	مرتفع
10	أستمتع في حل المسائل	3.94	1.11	أوافق	مرتفع
14	أعرف ماذا أعمل في المواقف المفاجئة	3.91	1.10	أوافق	مرتفع
7	أميل إلى المهمات الصعبة	3.60	1.18	أوافق	مرتفع
9	يمكن لي إعادة شرح معلمي لزملائي	3.60	1.23	أوافق	مرتفع
17	أشعر بالإحباط من تعليقات زملائي	3.12	1.51	محايد	متوسط
الدرجة الكلية		4.12	أوافق	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (4.12)، فهذا تكون درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

ويفسر الباحث أن الدعم الذي يتلقاه الطالب سواء من الأهل أو من المدرسة والمعلمين، قد أدت إلى تنمية الكفاءة الذاتية لديه، وجاءت بدرجة (أوافق)، كما أن الإنجازات الناجحة التي يمر بها الطالب تنمي لديه الكفاءة الذاتية، وزيادة القدرة على التحكم في الضغوط الحياتية، والتهنيؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به، وأن الفرد يعتمد في المواقف المختلفة على خبراته السابقة وقدراته الممكنة، كما أنه يكرر المحاولات الناجحة في مواقف سابقة على مواقف أخرى مشابهة، كما أن المدرسة تحمل الكثير من التأثيرات المنعكسة على الكفاءة الذاتية، وما تتضمنه من هيكلية التعليم، والمنافسة والتمارين الصفية، وعند مساعدة الفرد، وتحفيزه، كل ذلك من شأنه أن يرفع الكفاءة الذاتية لديهم.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف مرتبة ترتيبًا تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	المستوى
6	أثق بأن لكل مشكلة حل	4.41	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
8	أختار أسهل الطرق لحل المشكلات	4.38	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
13	أكرر المحاولات حتى أصل إلى الحل	4.37	0.90	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
7	أهتم بطريقة حل المشكلة	4.21	0.97	أوافق بشدة	مرتفع جدًا
2	أحدد المشكلة بدقة عالية	4.12	0.97	أوافق	مرتفع
9	أقترح أكثر من حل عندما تواجهني مشكلة	4.10	1.06	أوافق	مرتفع
12	أراعي عند حل المشكلة الطريقة المناسبة لها	4.09	0.99	أوافق	مرتفع
4	أجيد التعامل مع حل المشكلات	4.00	0.96	أوافق	مرتفع
5	أحل مشكلاتي بمفردتي	3.91	1.10	أوافق	مرتفع
1	لدي رغبة في مواجهة المشكلات	3.81	1.27	أوافق	مرتفع
3	أشعر بالقلق عندما تواجهني مشكلة	3.76	1.20	أوافق	مرتفع
14	أقبل أي حل للمشكلة	3.72	1.32	أوافق	مرتفع
15	أشعر بالإحباط عندما أفشل في حل المشكلة	3.64	1.39	أوافق	مرتفع
11	أستشير زملائي عندما تواجهني مشكلة معقدة	3.61	1.29	أوافق	مرتفع
10	أكرر نفس الحل في المشكلات المتشابهة	3.60	1.14	أوافق	مرتفع
الدرجة الكلية		3.98	أوافق	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق أن درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (أوافق)، بمتوسط حسابي بلغ (3.98)، فتكون درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف (مرتفعة).

ويفسر الباحث أن طلاب المرحلة المتوسطة قد مروا بتجارب عديدة خلال سنوات دراساتهم السابقة، كما أن متابعة الأهل والمدرسة قد عزز لديهم مهارة حل المشكلات، وأصبح لديهم قدرة أكثر بالتفكير والبحث عن الحلول عند مواجهة المشكلات، خاصة أنهم الآن في مرحلة المراهقة، حيث أصبحوا يعتمدون على أنفسهم في مواجهة مشاكلهم والتفكير في الحل بمفردهم، والربط بين المواقف المختلفة، ويظهرون التحدي مع أنفسهم في تجاوز المشكلات.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب

المرحلة المتوسطة		
الكفاءة الذاتية		أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
**0.40	0.000	البعد الأول: الأهداف والتخطيط
**0.60	0.000	البعد الثاني: التنظيم الذاتي
**0.35	0.000	البعد الثالث: إدارة المصادر
**0.60	0.000	البعد الرابع: المراقبة والتقويم
**0.65	0.000	الدرجة الكلية

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول السابق وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا (البعد الأول: الأهداف والتخطيط، البعد الثاني: التنظيم الذاتي، البعد الثالث: إدارة المصادر، البعد الرابع: المراقبة والتقييم، والدرجة الكلية) وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث جاءت معاملات الارتباط (0.40، 0.60، 0.35، 0.60، 0.65) على التوالي بمستوى دلالة (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000) على التوالي.

ويفسر الباحث وجود العلاقة الارتباط الموجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا بمختلف أبعاده وبين الكفاءة الذاتية، كونهما يشتركان في عدد من الافتراضات وبنيهما أوجه شبه، في الاعتماد على الذات، والتنظيم، وأن كلاً منهما يهتم بالمراقبة الذاتية، وتقييم المواقف، واستخدام الإمكانيات المتاحة والمتوفرة، وعمليات التنبؤ، فبالتالي كلما كان الطالب يمتلك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا كلما زاد إحساسه بالكفاءة الذاتية، وذلك لقدرة الطالب على تحديد الموقف التعليمي وتحديد الجهد اللازم للتمكن من الموقف، والمثابرة للوصول إلى الهدف فإن النتيجة تكون الزيادة من الشعور بالكفاءة الذاتية، وبالمقابل فإن الشعور بالكفاءة الذاتية يؤدي بدوره إلى تحديد جيد لكل المواقف التعليمية والجهد والمثابرة من أجل النجاح.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14): معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب

المرحلة المتوسطة		
حل المشكلات		أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.000	**0.30	البعد الأول: الأهداف والتخطيط
0.000	**0.40	البعد الثاني: التنظيم الذاتي
0.001	**0.20	البعد الثالث: إدارة المصادر
0.000	**0.40	البعد الرابع: المراقبة والتقويم
0.000	**0.43	الدرجة الكلية

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (14) وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التعلم المنظم ذاتيًا (البعد الأول: الأهداف والتخطيط، البعد الثاني: التنظيم الذاتي، البعد الثالث: إدارة المصادر، البعد الرابع: المراقبة والتقويم، والدرجة الكلية) وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وجود علاقة ارتباط موجبة، وإن كانت منخفضة كما هو موضح في الجدول السابق إلا أنها تشير بوجود علاقة وأنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، حيث جاءت معاملات الارتباط (0.30، 0.40، 0.20، 0.40، 0.43) على التوالي بمستوى دلالة (0.000، 0.000، 0.001، 0.000، 0.000) على التوالي.

ويفسر الباحث أن المتعلم المنظم ذاتيًا يمتلك عددًا من المهارات المعرفية، وبعض الخبرات السابقة، وذلك بحسب المرحلة العمرية، والتي تساعده في إنجاز مهامه التعليمية، وتلعب دورًا هامًا في التغلب على مشكلاته، وهذا يعني وجود أثر للتعلم المنظم ذاتيًا على حل المشكلات، حيث تساعد المتعلم بشكل كبير في التخطيط لوضع أهدافه وتنظيم الاستراتيجيات التي يستخدمها في حل المشكلات التي قد تواجهه أثناء مسيرته التعليمية.

ملخص النتائج:

- أن درجة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.01).
- أن درجة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (4.12).
- أن درجة حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف جاءت بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98).
- وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين الكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة التعلم المنظم ذاتيًا وبين حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

التوصيات:

- إدراج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ضمن الاستراتيجيات المتبعة في خطة المنهج وتنفيذ الدروس.
- توجيه المعلمين والطلاب للاطلاع على الأبحاث الحديثة في مجال التعلم المنظم ذاتيًا.
- الاهتمام بتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وتنميتها لديهم.
- إقامة دورات تدريبية لأسلوب حل المشكلات للطلاب، من قبل مراكز التدريب والبرامج الصيفية.

مقترحات خاصة بالدراسة:

- إجراء دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للإنجاز.
- إجراء مزيدًا من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتيًا.
- إجراء دراسة لمعرفة دور الكفاءة الذاتية في رفع أسلوب حل المشكلات بطرق إبداعية.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر برنامج قائم على أسلوب حل المشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، أديب مصطفى توفيق. (2013). *مستوى التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الحليل الأعلى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان. الأردن.
- أحمد، سناء محمد حسن. (2013). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي*. مجلة القراءة والمعرفة: (4)، 109، 144.
- إسماعيل، سهير السعيد جمعه. (2011). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة القراءة والمعرفة: (117)، 26-56.
- أورمورد، جوني إيلز. (2016). *التعلم الإنساني*. (فاضل خشاوي، مفيد حواشين، نبيلة دودين، مترجم). دار الفكر.
- بخيت، مالك يوسف مالك. (2016). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى الطلاب الموهوبين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان. السودان.
- بني مفرج، أحمد يوسف. علاونة، شفيق فلاح. (2014). *التوجهات الهدافية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: (3)، 528-538.
- جامل، عبدالرحمن عبدالسلام. (2003). *التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية اتجاهات معاصرة (ط 2)*. دار المناهج.

- جروان، فتحي عبدالرحمن. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط.3). دار الفكر.
- جلجل، نصره محمد عبدالمجيد. (2007). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، (1)، 257 - 322.
- الحسينان، إبراهيم بن عبدالله. (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للمتعلم*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.
- رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). *التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز*. (ط.1). عالم الكتب.
- الرفوع، محمد أحمد. القيسي، تيسير خليل. القرارة أحمد عودة. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. *المجلة التربوية: الكويت*، (93)، 181-214.
- الزغول، رافع النصير. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2008). *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2013). *نظريات التعلم*. (ط.1). دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2001). *مداخل ونماذج النظريات*. دار النشر للجامعات.
- السديري، منى عبدالله. (2015). *كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. القصيم.
- الشريف، محمد يوسف. (2014). *الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الأساسية*. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*: 156-172.
- الشيواني، مريم حجاب عديس. (2015). الاندفاع - التروي وعلاقته بسلوك حل المشكلات لدى بعض طالبات جامعة الطائف. *مجلة الدراسات العربية في علم النفس*: (3)، 385 - 418.
- عبدالرازق، محمد مصطفى. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية لطالب التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*: (39)، 475-567.
- العنوم، عدنان يوسف. علاونة، شفيق فلاح. الجراح، عبدالناصر ذياب. أبو غزال، معاوية محمود. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. (ط.5). دار المسيرة.
- العساف، صالح. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.4). الرياض: مكتبة العبيكان.
- عنوان، سالي طالب. (2014). *المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: (106)، 280-333.
- العمرى، وصال هاني. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: (4)، 96-127.
- الغامدي، دخيل مسفر مطلق. (2015). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العقبة بمنطقة الباحة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الباحة. الباحة.
- الكثم، حمد مرضي. (2015). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية*: (103)، 1-44.
- كورسي. فلانيس. (2010). *التعلم المنظم ذاتيًا: دراسة تأثير طريقة تدريس غير تقليدية في صفوف العلوم بالمرحلة الثانوية*. (منى محمد العفيفي، مترجم). (62). *مجلة مدرسة العلوم*. مسقط.
- المالكي، عبدالعزيز حمزة. (2014). *التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالتعلم ذاتي التنظيم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطائف. الطائف.
- اليمني، عبد الكريم علي. (2009). *استراتيجيات التعلم والتعليم*. (ط.1). الأردن.
- يونس، مرعي سلامة. (2011). *علم النفس الإيجابي للجميع*. (ط.1). مكتبة الانجلو.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Crocker, L. & Algin, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*, Canada: Simultancously.
- Pintrich.P.R.(2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego. CA: Academic.
- Zimmerman. B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33 (213), 73-86. [CrossRef]

ثالثًا: رومنة المراجع العربية:

- Ahmd, Sna' Mhmd Hsn. (2013). Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmharat Alfhm Alqra'ey Lda Tlmyd Alsif Althalth Ale'edady. Mjhl Alqra'h Walm'erfh: (4), 109. 144.
- Al'emry, Wsal Hany. (2013). Drjh Amtlak Tlbh Almrhlh Alasasyh Al'elya Lmntqh Erbd Alawla Lmkwnat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Mnahj Al'elwm Fy Dw' B'ed Almtghyrat. Mjhl Aljam'eh Aleslamyeh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh: (4), 96 -127.
- Al'esaf, Salh. (2006). Almdkhl Ela Albhth Fy Al'elwm Alslwkyh. (T.4). Alryad: Mktbh Al'ebykan.
- Al'etwm, 'Ednan Ywsf. 'Elawnh, Shfyq Flah. Aljrah, 'Ebdalnash Dyab. Abw Ghzal, M'eawyh Mhmwd. (2014). 'Elm Alnfs Altrbwy Alnzryh Waltbyq. (T 5). Dar Almsyrh.
- Alghamy, Dkhyt Msfr Mtlq. (2015). Alkfa'h Aldatyh W'elaqtha Balslw Alajtma'ey Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmhafzh Al'eqyq Bmntqh Albahh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Albahh. Albahh.
- Alhsynan, Ebrahym Bn 'Ebdallh. (2010). Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datya Fy Dw' Nmwdj Byntrysh W'elaqtha Balthsyl Waltkhss Walmstwa Aldrasy Walaslw Almfld Lmt'elm. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alemam Mhmd Bn S'ewd. Alryad.
- Alklthm, Hmd Mrdy. (2015). Astkhdam Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Mqrrat Altrbyh Aleslamyeh Lda Tlab Almrhlh Althanwyh Bmdynh Mkh Almkrmh. Mjhl Klyh Altrbyh: (103), 1- 44.
- Almalky, 'Ebdal'ezyz Hmzh. (2014). Altk'e Alakadymy W'elaqth Balt'elm Daty Altnzym Walenjaz Alakadymy Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh Alta'ef. Alta'ef.
- Alrfw'e, Mhmd Ahmd. Alqsy, Tysyr Khlyl. Alqar'eh Ahmd 'Ewdh. (2009). 'Elaq Alkfa'h Aldatyh Almdrk Balqdrh 'Ela Hl Almshklat Lda Tlbh Jam'eh Altfylh Altnyhy Fy Alardn. Almjhl Altrbwyh: Alkwy, (93), 181- 214.
- Alsdry, Mna 'Ebdallh. (2015). Kfa'h Altmthyl Alm'erfy W'elaqth Bmharh Hl Almshklat Lda Talbat Jam'eh Alqsym. Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh. Alqsym. Alqsym.
- Alshryf, Mhmd Ywsf. (2014). Alhajjat Alershadyh W'elaqtha Balkfa'h Aldatyh Lda Tlbh Almrhlh Alasasyh. Mjhl Jrsh Llbhwh Waldrasat: 156-172.
- Alshybany, Mrym Hjab 'Edys. (2015). Alandfa'e- Altrwy W'elaqth Bslwk Hl Almshklat Lda B'ed Talbat Jam'eh Alta'ef. Mjhl Aldrasat Al'erbyh Fy 'Elm Alnfs: (3), 385 - 418.
- Almany, 'Ebdalkrym 'Ely. (2009). Astratyjyat Alt'elm Walt'elym (T.1) Alardn.
- Alzghwl, 'Emad 'Ebdalrhm. (2013). Nzryat Alt'elm. (T.1) . Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.
- Alzghwl, Rafe Alnsyr. Alzghwl, 'Emad 'Ebdalrhm. (2008) 'Elm Alnfs Alm'erfy. Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy'e.
- Alzyat, Fthy Mstfa. (2001). Mdakhl Wnmadj Alnzryat. Dar Alnshr Ljam'eat.
- Awrmwr, Jwny Eylz. (2016). Alt'elm Alensany. (Fadl Khshawy, Mfyd Hwashyn, Nbylh Dwdyn, Mtrjm). Dar Alfkr.
- Bkhyt, Malk Ywsf Malk. (2016). Alatan Alanfealy W'elaqth Bmharat Hl Almshklat Lda Altlab Almwhwbyn. Rsalh Majstyr Ghyr Mnsh wrh. Jam'eh Am Drman. Alswdan.
- Bny Mfrj, Ahmd Ywsf. 'Elawnh, Shfyq Flah. (2014). Altwjhat Alhdfyh Lda Tlbh Jam'eh Alyrmwk W'elaqtha Balt'elm Almnzm Datya. Mjhl Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: (3), 528- 538.
- 'Ebdalrazq, Mhmd Mstfa. (2015). Fa'elyh Brnamj Tdryby Qa'em 'Ela 'Eadat Al'eql Fy Tnmyh Alkfa'h Aldatyh Ltlab Altrbyh Alkhash. Mjhl Klyh Altrbyh: (39), 475- 567.
- Ebrahym, Adyb Mstfa Twfyq. (2013). Mstwa Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmstwa Alkfa'h Aldatyh Alakadymy Lda Tlbh Almrhlh Ale'edadyh Fy Alhlyl Ala'ela. Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh. Jam'eh 'Eman. Alardn.
- 'Elwan, Saly Talb. (2014). Alm'etqdat Alm'erfyh W'elaqtha Balt'elm Almnzm Datyana Lda Tlbh Aljam'eh. Mjhl Al'elwm Altrbwyh Walnfsyh: (106), 280- 333.
- Esma'eyl, Shyr Als'eyd Jm'eh. (2011) Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana W'elaqth Bmharat Hl Almshklat Lda Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjhl Alqra'h Walm'erfh: (117), 26- 56.
- Jaml, 'Ebdalrhmn 'Ebdalslam. (2003). Alt'elm Aldaty Balmwdywlat Alt'elymyh Atjahat M'easrh (T 2). Dar Almnahj.
- Jljl, Nsrh Mhmd 'Ebdalmjyd. (2007). Athr Altdryb 'Ela Astratyjyat Alt'elm Almnzm Datyana Fy Tqdyr Aldat Waldafeyh Lt'elm Walada' Alakadymy Fy Alhasb Alaly Lda Tlab Sh'ebh M'elm Alhasb Alaly. Mjhl Albhwh Alnfsyh Waltrbwyh, (1), 257 - 322.
- Jrwan, Fthy 'Ebdalrhmn. (2007). T'elym Altfkyr Mfahym Wttbyqat. (T.3). Dar Alfkr.
- Kwrsy. Qlanysh (2010). Alt'elm Almnzm Datyana : Drash Tathyr Tryqh Tdrys Ghyr Tqlydyh Fy Sfww Al'elwm Balmrhlh Althanwyh. (Mna Mhmd Al'efyfy, Mtrjm). (62). Mjhl Mdrsh Al'elwm. Msqt.
- Rshwan, Rby'e 'Ebdh Ahmd. (2006). Alt'elm Almnzm Datyana Wtwjhat Ahdaf Alenjaz. (T 1). 'Ealm Alktb.
- Ywns, Mr'ey Slamh. (2011). 'Elm Alnfs Alayjaby Ljmy'e. (T.1). Mktbh Alanjlw.