مجلة العلوم التربوية

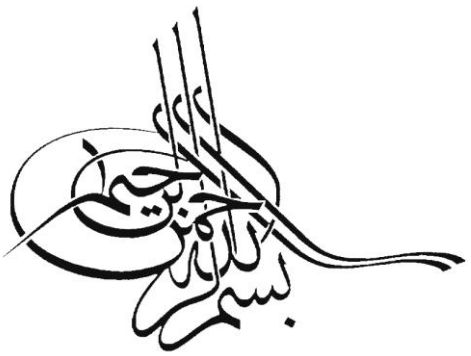
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والأربعون
شوال ١٤٤٦هـ

(الجزء الثاني)

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا –كلية التربية والقيادة التعليمية – جامعة أركنساس للتكنولوجيا–الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة – معهد السياسات العالمي – جامعة كوين ميري لندن–المملكة المتحدة

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم –كلية التربية والآداب – جامعة تبوك–المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية الأميرة عالية الجامعية –جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية –جامعة سوهاج–جمهورية مصر العربية

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية التربية – جامعة عين شمس–جمهورية مصر العربية

د. خولة بنت هلال علي المعمري

أستاذ مشارك في قسم علم النفس –كلية التربية – جامعة السلطان قابوس–سلطنة عمان

د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

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

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

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

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

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

ثانيًا: تقديم البحث.

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

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: التوثيق:

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

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

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

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

تصورات طالبات كلية التربية حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت د. حياة بنت عبد الرحمن العجلان	١٥
درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمنطقة الباحة د. مها محمد كمال الطاهر محمد- أ.بسمه سعيد أحمد الزهراني- أ.داليا علي حسن الحربي	٧١
دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية د. حصة بنت سليمان المحيميد-د. مها بنت صالح العمود	١٣٣
درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية د . عقل بن عبد العزيز بن صالح العقل	٢٠٣
التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس دراسة تطبيقية بكلية التربية في جامعة الملك خالد د. نوره بنت يحي الفيفي	٢٦٧

تصورات طالبات كلية التربية حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت

د. حياة بنت عبد الرحمن العجلان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

تصورات طالبات كلية التربية حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت

د. حياة بنت عبد الرحمن العجلان

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث: ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الانترنت، وتم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات من (٢٦٨) طالبة عبر استبانة إلكترونية بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت الاستبانة من (٣٥) فقرة حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية، وأظهرت النتائج أن الطالبات يعتبرن مزايا الفصول الافتراضية مفيدة جدًا، وخاصة القدرة على "رفع اليد"، وإمكانية مشاهدة العروض التقديمية وتسجيلات الفصول الافتراضية السابقة، كما عبرت الطالبات عن تصورات إيجابية لخصائص الفصول الافتراضية، مع التركيز على أهمية خاصية التفاعل، تليها خاصية الفائدة وسهولة الاستخدام، ثم خاصية التزامن، وأخيرا خاصية الإحساس بالانتماء للمجتمع، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات بناءً على المرحلة التعليمية، وكذلك أظهرت المقارنات الفردية لكل عبارة تباينات طفيفة في تقييم الأهمية لثمانية مزايا وستة خصائص، حيث كانت تصورات طالبات البكالوريوس أكثر إيجابية مقارنة بالدراسات العليا في معظم العبارات، كما أظهرت النتائج وجود تحديات تقنية وضرورة تحسين الإحساس بالانتماء للمجتمع، وتُوصي الدراسة بتحسين وسائل التواصل، وزيادة التفاعل في تصميم الفصول الافتراضية، وتوفير البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم التعلم عبر الإنترنت.

الكلمات المفتاحية: مزايا الفصل الافتراضي، خصائص الفصل الافتراضي، التعلم عبر الانترنت، التعليم العالي، التحديات التقنية

Education Students' Perceptions of Virtual Classrooms in Online Learning

Dr. Hayat Abdulrahman Alajlan
Department Curriculum and Instruction – Faculty Computer Education
King Saud university- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to investigate the perceptions of female students at the College of Education, King Saud University, regarding virtual classrooms in online learning. A descriptive method was employed to collect data from 268 students using a validated electronic questionnaire consisting of 35 items addressing the benefits and characteristics of virtual classrooms. The results indicated that students found the benefits of virtual classrooms highly valuable—especially features like the "raise hand" function and the ability to view presentations and recordings of previous sessions. Participants also expressed positive perceptions of the characteristics of virtual classrooms, with a strong emphasis on interaction, followed by usefulness and ease of use, synchronization, and a sense of community belonging. The findings showed no statistically significant differences in perceptions based on the students' academic level. However, item-level comparisons revealed slight variations in the perceived importance of eight benefits and six characteristics, with undergraduate students generally expressing more favorable views than postgraduate students. The study also highlighted technical challenges and the need to improve students' sense of community. It recommends enhancing communication tools, increasing interaction in virtual classroom design, and ensuring adequate technical infrastructure to support effective online learning.

key words: Virtual classroom benefits, virtual classroom characteristics, online learning, higher education, technical challenges.

المقدمة:

في ظل التحولات المحلية والعالمية المعاصرة، أصبح استخدام التقنية ضرورة لتطوير أنظمة التعليم، حيث تسهم بشكل كبير في تحسين جودة وفعالية عمليتي التعليم والتعلم (العبودي، ٢٠٢٠)، وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بنظام التعلم عبر الإنترنت، واعتمدت العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية هذا النظام، معتمدة على الفصول الافتراضية كأحد الأساليب الرئيسة لتقديم المحاضرات.

أصبح التعلم عبر الإنترنت والفصول الافتراضية جزءًا من التعليم العالي، حيث أتاحا فرصًا لتوسيع نطاق التعليم وتحسين جودته (جنيدي، ٢٠٢٣). وتُعد الفصول الافتراضية من الأدوات الحديثة المستخدمة لتقديم المحاضرات في هذا النوع من التعلم، حيث عملت المؤسسات التعليمية على تطوير بيئات تعليمية افتراضية شاملة، وتتيح هذه البيئات لأعضاء هيئة التدريس تقديم محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم، مما يعزز جودة التعلم عبر الإنترنت (العيضاني، ٢٠٢٠).

فالفصول الافتراضية تسهم في توفير بيئة تعليمية إلكترونية مرنة، تمكن الطلاب من الاستفادة منها لتطبيق أفكارهم في عالم افتراضي (الأحمري، ٢٠١٩)، كما تتيح هذه الفصول للطلاب وأعضاء هيئة التدريس التواصل دون قيود جغرافية، حيث يمكن للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي، والمشاركة في المناقشات، وإتمام مهام وأنشطة المحاضرات في الوقت الفعلي (Alshumaimeri & Alhumud, 2021)، وتوفر هذه الفصول أدوات متعددة تعزز تجربة التعلم للطلاب، وتتيح لهم فرصًا أكبر للمشاركة، والتعاون، والمناقشة، (العيضاني، ٢٠٢٠)، والتفاعل مع زملائهم، ومع أساتذتهم، ومع المحتوى التعليمي (العجلان، ٢٠٢٣).

ويعد التعلم عبر الإنترنت، خصوصًا في مجال التعليم العالي، خيارًا شائعًا يسهم في تيسير عملية التعلم، وتوفير بيئة تعليمية مرنة تلبي احتياجات الطلاب التعليمية (Martin, 2019)، ومع ذلك، تظل تصورات الطلاب حول دور مزايا وخصائص هذه الفصول في دعم عملية التعلم عبر الإنترنت موضوعًا مهما للبحث، فالاطلاع على تصورات الطالبات حول هذه الفصول من شأنه أن يلقي الضوء على العوامل المؤثرة في فاعلية استخدامها في العملية التعليمية، وقد أوصت دراسة سويلميز (Söylemez, 2023) بإجراء دراسات لاستكشاف آراء الطلاب حول الفصول الافتراضية بعمق أكبر، كما أوصت دراسة حديثة (Masepquena et al., 2024) بضرورة استكشاف إمكانات الفصول الافتراضية في توفير فرص متعددة للطلاب للتواصل والمشاركة مع زملائهم وأساتذتهم، ومن هذا المنطلق، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، وتركز الدراسة على فهم كيفية تقييم الطالبات لمزايا وخصائص هذه الفصول، ودورها في دعم تجربة تعلمهم في الفصول الافتراضية عبر الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

مع تطور التعلم عبر الإنترنت واعتماد الفصول الافتراضية كجزء من منظومة التعليم، ما زالت تظهر العديد من التحديات التي قد تؤثر على التجربة التعليمية للطالبات، فبالرغم من أن الفصول الافتراضية توفر عددًا من المزايا والخصائص التي تعزز مرونة التعلم وتسهل التفاعل والتواصل (Masepquena et al., 2024؛ Söylemez, 2023؛ Martin et al., 2012؛ Parker & Martin, 2010) ، فإن تجربة التعلم في بيئة افتراضية قد لا تلبي احتياجات جميع الطالبات بنفس

القدر، فقد برزت بعض التحديات والصعوبات، مثل قلة التفاعل المباشر بين الطالبات والأساتذة، والشعور بالعزلة، ووجود المشكلات التقنية وضعف الوصول إلى بعض التقنيات أو الدعم الفني وضعف البنية التحتية وانخفاض دافعية الطلاب (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ يوسف وعبد الرحمن، ٢٠٢٣؛ Shatri & Kelmendi, 2023؛ Alzahrani et al., 2023؛ Söylemez, 2023؛ حسين، ٢٠٢١؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021؛ Alhat, 2020؛ Al-Maanvizhi et al. 2020). ؛Nofaie, 2020

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات السابقة حول الفصول الافتراضية في التعليم العالي (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ Alzahrani et al., 2023؛ Shatri & Kelmendi, 2023؛ عرفات، ٢٠٢١؛ الأحمري، ٢٠٢١؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021)، فإن معظمها ركّز على قياس واقع أو فعالية استخدام هذه الفصول في التعليم، وكذلك على الصعوبات والتحديات المحتملة، كما كشف بعضها عن آراء إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام الفصول الافتراضية في التعليم العالي (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ Alzahrani et al., 2023؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021؛ عرفات، ٢٠٢١؛ الأحمري، ٢٠٢١) وقدرتها على تحقيق نتائج أكاديمية أفضل (Shatri & Kelmendi, 2023)، إلا أنها لم تحدد المزايا والخصائص التي أسهمت في تشكيل هذا التصور الإيجابي وتحقيق هذه النتائج؛ لذا، فإن الكشف عن هذه المزايا يساعد الأساتذة على التركيز على توظيفها بفعالية عند استخدام الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت.

ولأن قدرة الطالبات على التكيف مع بيئة تعليمية افتراضية تعتمد بشكل كبير على تفاعلهن الذاتي معها، مما يثير تساؤلات حول تأثير تجاربهن السابقة على

تصوراتهن لهذه الفصول، كذلك، قد تختلف تصورات الطالبات حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية بناءً على المرحلة التعليمية التي يدرسن بها، لذلك، تتمحور مشكلة البحث حول فهم تصورات طالبات كلية التربية حول هذه الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، مع التركيز على تحديد المزايا والخصائص الأكثر أهمية لهم، وكذلك تحديد الفروق المحتملة بين هذه التصورات تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية.

يأتي هذا البحث في ظل تزايد استخدام التقنية في التعليم العالي، خاصة بعد جائحة كوفيد-١٩ التي دفعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى تبني الفصول الافتراضية كجزء أساسي من عملية التعليم والتعلم. ستسهم الدراسة في توفير رؤى قيمة تساعد على تحسين تصميم الفصول الافتراضية، وتعزيز المزايا والخصائص التي تزيد من فعالية التعلم عبر الإنترنت، كما تقدم توصيات لتحسين تجربة التعلم عبر الإنترنت وتوظيف مزايا وخصائص الفصول الافتراضية بفعالية، بما يسهم في بناء بيئة تعليمية متكاملة وشاملة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما هي تصورات طالبات كلية التربية حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت؟ ويتفرع منه عدة أسئلة:

- ما هي تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت؟
- ما هي تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على تصورات الطالبات حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت.
- دراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تصورات الطالبات حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت بناءً على المرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- إثراء الأدبيات المتعلقة بالتعلم عبر الإنترنت والفصول الافتراضية في التعليم العالي.
- تقديم رؤى حول كيفية إدراك طالبات التعليم العالي للفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في الجوانب الآتية:

- تحسين تصميم الفصول الافتراضية من خلال تقديم توصيات قائمة على تصورات الطالبات، مما يسهم في تطوير بيئات تعلم عبر الإنترنت أكثر تفاعلا وفعالية.
- تمكين الأساتذة الجامعيين والمصممين التعليميين من استثمار نتائج البحث لتوظيف مزايا وخصائص الفصول الافتراضية بشكل أكثر كفاءة في التدريس.

- دعم سياسات تطوير التعليم عبر الإنترنت في المؤسسات التعليمية عبر تقديم بيانات مبنية على البحث حول أفضل ممارسات استخدام الفصول الافتراضية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تصورات الطالبات حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت.

الحدود المكانية والبشرية: طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٥هـ..

مصطلحات الدراسة:

التصورات :(Perceptions) هي "ما يمتلكه الأفراد من صور ذهنية أو بنى عقلية حول القضايا أو الأحداث أو الأشياء، والتي تعبر بدورها عن الكيفية التي يدركون بها القضايا أو الأحداث أو الأشياء أو يفهمونها، وتتضمن في جانب منها مواقفهم الشخصية حيالها" (القسيم، ٢٠٢٠، ص. ١٥٨). ويقصد بها إجرائيا: مجموعة المفاهيم والأفكار والآراء التي تحملها طالبات كلية التربية حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، والتي تم اكتسابها من خلال خبراتهن، ويتم استكشافها من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الفصول الافتراضية :(Virtual Classroom)هي "فصول تعليمية عبر شبكة الإنترنت يوفرها نظام إدارة التعلم بلاك بورد ترتكز على مبدأ إيصال المعلومات إلى المتعلم بطريقة تفاعلية، تكون غير مقيده بزمان أو مكان معين، تقوم الجامعة بتوفيرها للطلبة للدراسة عن طريقها" (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣، ص.٢٢٣). ويقصد بها إجرائيا: فصول إلكترونية متزامنة يلتقي فيها الطلاب مع أساتذتهم للتعلم

عبر الإنترنت في نفس الوقت، وتتوفر فيها مجموعة من المزايا والخصائص التي تساعد على توفير بيئة تعلم مناسبة عبر الإنترنت تلبي احتياجاتهن التعليمية، حيث تشير مزايا الفصول الافتراضية إلى الأدوات والإمكانات المتاحة في الفصل الافتراضي، والتي يمكن للطالبات استخدامها أثناء التعلم عبر الإنترنت، مثل مشاهدة العروض التقديمية، استخدام السبورة البيضاء، استخدام المحادثات الكتابية والصوتية، بالإضافة إلى استخدام خيارات مثل "رفع اليد" أو التصويت، أما خصائص الفصول الافتراضية فهي الصفات التي تصف طبيعة التجربة التعليمية في الفصل الافتراضي، مثل مستوى التفاعل، التزامن، الإحساس بالانتماء، ومدى الفائدة وسهولة الاستخدام.

التعلم عبر الإنترنت :(Online Learning)هو "التعلم الذي يحدث كاملا عبر الإنترنت ويعتمد على التقنيات المختلفة لإرسال واستقبال المعارف والمهارات، ويكون بشكل متزامن وغير متزامن، مع وجود تفاعل بين المتعلمين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والمحتوى التعليمي" (العجلان، ٢٠٢٣، ص. ٢٨٨). ويقصد به إجرائيا: التعلم الذي يتم بالكامل عبر الإنترنت، بشكل متزامن من خلال الفصول الافتراضية، ويستخدم مزاياها وخصائصها المتنوعة لنقل وتبادل المعرفة والمهارات، وللتفاعل مع الأستاذ والزملاء والمحتوى التعليمي.

الإطار النظري للدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى النظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivism Theory)، التي تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، حيث تعتبر هذه النظرية مناسبة للدراسة الحالية، فبناء المعرفة في بيئة الفصول الافتراضية يحدث من خلال التفاعل المستمر بين الطالبات مع زميلاتهن وأساتذتهن، باستخدام مزايا

وخصائص هذه الفصول التي تتيح تبادل المعرفة والتعاون الفعّال، حيث يرى فيجوتسكي (Vygotsky, 1978)أن التعلم يحدث بشكل أفضل عندما يتفاعل المتعلم مع الآخرين، في بيئة داعمة، تُبنى فيها المعرفة تدريجيًا من خلال المساعدة والتوجيه، في بسياق اجتماعي وثقافي، كما أكد روبرت (Roberts, 2005)أن التعلم في بيئات التعلم الافتراضية يحدث بشكل أكثر فاعلية عندما يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع الأستاذ.

الفصول الافتراضية والتعلم عبر الإنترنت يساعدان على تلبية احتياجات طلاب التعليم العالي المتنوعة من حيث توفير الوصول إلى الموارد التعليمية المتقدمة، وإتاحة فرص التعلم المستمر، ودعم التعلم التعاوني، بالإضافة إلى تعزيز مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي، كما أنهما يقدمان بيئات تعليمية مرنة وشخصية، ويشجعان على التفاعل الاجتماعي في التعلم، ويمكن للفصول الافتراضية المتزامنة محاكاة هذا التفاعل عبر مزايا مثل المناقشات الصوتية والمرئية والتعاون في منتديات النقاش، إلى جانب خصائصها كالتفاعل، والتزامن، وسهولة الاستخدام، والإحساس بالانتماء للمجتمع.

التعلم عبر الإنترنت والفصول الافتراضية:

أصبح التعلم عبر الإنترنت جزءًا من التعليم على مستوى العالم (العبودي، ٢٠٢٠)، وزاد الاهتمام بإجراء الأبحاث والدراسات حوله بشكل ملحوظ نتيجة لجائحة كورونا (COVID-19)، مما أسهم في تطوره وتجربته على نطاق واسع (العبودي، ٢٠٢٠؛ Singh & Thurman, 2019)، ويشير التعلم عبر الإنترنت إلى بيئات التعلم التي تعتمد على الإنترنت، ويكون فيها التعلم إما كليًا عبر الإنترنت أو مدمجًا مع التعلم وجهًا لوجه، ويُعتبر التعلم الكامل عبر الإنترنت أحد أشكال التعليم

عن بعد .(Bakia et al., 2012)ومع ذلك، غالبًا ما يتم استخدام مصطلح "التعلم عبر الإنترنت" (Online Learning)بالتبادل مع مصطلحات أخرى متشابكة مثل التعلم عن بعد (Distance Learning)، والتعلم الإلكتروني (e-learning)، والتعلم المدمج (Blended Learning)، والدورات عبر الإنترنت (Online Courses)، والتعليم عبر الإنترنت (Online Education)، والتعليم القائم على الويب (Web-based Education) (Howard et al., 2021؛ Singh & Thurman, 2019).

يتطلب الانتقال إلى التعلم عبر الإنترنت تغييرات شاملة في أساليب التعلم والتعليم، فضلاً عن استخدام مجموعة من التقنيات الحديثة لدعم هذه العملية (Howard et al., 2021)، ويتم التعلم عبر الإنترنت من خلال الإنترنت، أو عبر أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالإنترنت في فصل دراسي افتراضي متزامن أو غير متزامن، حيث يتفاعل الطلاب مع الأساتذة، ومع الطلاب الآخرين، ولا يعتمدون على موقعهم الفعلي للمشاركة في تجربة التعلم عبر الإنترنت (Singh & Thurman, 2019).

ويُعد التعلم من خلال الفصول الافتراضية أحد أنماط التعلم عبر الإنترنت (Martin, 2019)، فالفصول الافتراضية هي فصول تشبه الفصول التقليدية من حيث وجود الأستاذ والطالب، ولكن في بيئة رقمية لا تتقيد بزمان أو مكان معين، وتتيح للطالب أن يتعلم بطريقة مرنة من حيث الوقت والمكان والسرعة (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣؛ Söylemez, 2023؛ Maanvizhi et al., 2020)، كما تمكنه، في الوقت نفسه، من التفاعل مع الأستاذ ومع زملائه ومع المحتوى التعليمي (العجلان، ٢٠٢٣).

تنوعت تعاريف الفصول الافتراضية في الدراسات والأبحاث السابقة، وركزت على جوانب مختلفة للفصول الافتراضية، ركزت بعض الدراسات على الجوانب التقنية

للفصول الافتراضية، فعرفتها بأنها "غرف إلكترونية تشتمل على اتصالات لصفوف أو أماكن خاصة، يوجد فيها الطالبات، ويرتبطن مع المحاضر، أو المشرف الأكاديمي، بواسطة وصلات وأسلاك أو موجات قصيرة عالية، مرتبطة بالقمر الصناعي، أو شبكة الإنترنت" (جنيدي، ٢٠٢٣، ص. ٣٩٦)، وركزت بعض الدراسات على مزايا الفصل الافتراضي، فعرفته بأنه: بيئة تعليمية تفاعلية عبر الإنترنت تحاكي العديد من جوانب الفصل الدراسي التقليدي، مع إضافة مزايا التكنولوجيا الحديثة مثل السبورة البيضاء ومشاركة الشاشة وغرف للمجموعات الصغيرة (Alhat, 2020, p.103)، كما ركزت بعض الدراسات على بعض خصائص الفصول الافتراضية كالتفاعل والتزامن، فعرفتها بأنها "فصول دراسية بحضور الطلبة والمعلم في وقت واحد عن طريق شبكة الإنترنت وذلك للدراسة وأداء المهمات والأنشطة من خلال تفاعلهم الصوتي والنصي المباشر" (حسين، ٢٠٢١، ص. ٢٩).

وللفصول الافتراضية نوعان أساسيان، حسب طبيعة الاتصال بين الأستاذ والطالب، متزامنة وغير متزامنة (Afify et al., 2023؛ Shatri & Kelmendi, 2023؛ الأحمري، ٢٠٢١؛ حسين، ٢٠٢١؛ Maanvizhi et al. 2020). تتطلب الفصول الافتراضية المتزامنة (synchronous classes) حضور الأستاذ والطالب في نفس الوقت عبر الإنترنت، مع اختلاف أماكن تواجدهم؛ لإلقاء المحاضرات والمناقشات، وتوفر الفصول المتزامنة تفاعلًا فوريًا بين الأستاذ والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وتمكن الأستاذ من تقديم تغذية راجعة فورية مما يعزز من التفاعل والمشاركة الفعالة، أما الفصول الافتراضية غير المتزامنة (asynchronous classes) فهي تسمح للطالب بالتعلم في الوقت الذي يناسبه دون الحاجة إلى التواجد في ذات الوقت مع

الأستاذ، وهي توفر مرونة أكبر في إدارة الوقت وتتيح للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي والإسهام فيه في أي وقت.

مزايا وخصائص الفصول الافتراضية:

يعتمد نجاح عملية التعلم والتعليم في الفصول الافتراضية على تعاون جميع الأطراف المسؤولة عنه وهم المؤسسات التعليمية المسؤولة عن تزويد الطلاب بجميع الاحتياجات الضرورية لخدمات تكنولوجيا المعلومات، والطلاب الذين يمكنهم قيادة رحلات التعلم، والأساتذة الذين يمكنهم تسهيل التعلم وتوجيه طلابهم نحو التعلم الفعال (Masepquena et al., 2024)؛ (Al-Nofaie,2020)، وتعتبر الممارسات التدريسية للأستاذ وتوظيفه للمزايا والخصائص التي توجد بالفصول الافتراضية الأساس لتقديم تعليم ناجح وفعال (Söylemez, 2023).

تعمل الفصول الافتراضية عادة بالتكامل مع أنظمة إدارة التعلم التي توفرها المؤسسات التعليمية (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣)، وتتوفر فيها مجموعة من الخصائص والمزايا التي تمكن الطلاب من فهم المحتوى التعليمي، وتوفر لهم فرصًا متكافئة، وطرقًا مختلفة للمشاركة والتفاعل مع الأستاذ والزملاء وتخلق بيئة تعليمية مشابهة للواقع (Martin et al., 2012).

من المزايا التي توفرها الفصول الافتراضية إمكانية التحدث باستخدام الميكروفون (Audio Chat)، والاتصال المرئي عبر كاميرا الويب (Video Streaming)، والمحادثة الكتابية (Text Chats)واستخدام الرموز التعبيرية (Emoticons)في غرف الدردشة، ومشاركة التطبيقات (Application Sharing)، ومشاركة الشاشة (Screen Sharing)، وإمكانية القيام بالتصويتات والاستطلاعات الفورية (Polling)، واستخدام السبورة البيضاء (Whiteboard)، والعمل معًا في غرف

النقاش الفرعية (Breakout Rooms)، وإمكانية رفع اليد افتراضيًا (Ability to raise hand)، وتسجيل المحاضرات (Session Recording)للعودة إليها عند الحاجة (Söylemez, 2023)؛ (Maanvizhi et al., 2020).

كما تتميز الفصول الافتراضية بخصائص تسهم في تحسين تجربة التعلم عبر الإنترنت، وتعزز الشعور بالتواصل والتعاون بين الطلاب والأساتذة، مما يخلق تجربة تعليمية غنية وفعّالة (Shatri & Kelmendi, 2023)؛ (Martin et al., 2012)، ومن أهم هذه الخصائص التفاعل (Interactivity)، حيث يتيح للطلاب التواصل بسهولة مع أساتذتهم وزملائهم عبر أدوات مثل المحادثات الفورية، الفيديو، الصوت، والسبورة البيضاء، مما يعزز الفهم والمشاركة (Alzahrani et al., 2023؛ Parker & Martin, 2010). كما أن تصميمها البسيط وسهولة استخدامها (Usefulness and Ease of use)يجعلها جذابة وفعالة حيث تشمل واجهات استخدام بسيطة وأدوات واضحة، مما يسهل الوصول إلى المحتوى التعليمي، ويزيد من دافعية الطلاب (Martin et al., 2012؛ Parker & Martin, 2010). كما توفر الفصول الافتراضية أيضًا خاصية التزامن (Synchrony)، حيث يتم التفاعل في الوقت الحقيقي من خلال الدروس المباشرة، مما يخلق بيئة تعليمية نشطة ويسمح بالحصول على إجابات فورية وتبادل الآراء، بالإضافة إلى ذلك، تعزز هذه الفصول الشعور بالانتماء لمجتمع تعليمي (Sense of Community)من خلال الأنشطة الجماعية مثل النقاشات، وغرف العمل الفرعية، مما يزيد من الدافعية ويشجع على التعاون، والتفاعل الإيجابي بين الطلاب (Maanvizhi et al., 2020 ؛Söylemez, 2023؛ Martin et al., 2012؛ Parker & Martin, 2010).

توظيف الفصول الافتراضية في التعليم: الفوائد والتحديات:

تسهم الفصول الافتراضية في تحسين التجربة التعليمية، وتعزيز الأداء الأكاديمي (Shatri & Kelmendi, 2023؛ آل إبراهيم، ٢٠٢٣). فهي توفر مرونة عالية للمتعلمين، حيث تتيح لهم الدراسة من أي مكان وفي الوقت الذي يناسبهم، مما يجعلها مناسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبة الحضور المنتظم بسبب ظروف خاصة، مثل المرض، أو بعد المسافة (Maanvizhi et al., 2020؛ Bakia et al., 2012)، كما أنها تساعد في تقليل التكلفة مقارنة بالتعليم التقليدي، مما يعزز الوصول العادل إلى التعليم (Maanvizhi et al., 2020)، وتساعد الفصول الافتراضية على تقليل رهاب الفصول الدراسية لدى الطلبة (Alhat, 2020)، وتقدم فرصة للطلاب الخجولين للتعبير عن آرائهم بسهولة أكبر كما في منتديات المناقشة (Al-Nofaie, 2020؛ آل إبراهيم، ٢٠٢٣)، وتساعد الفصول الافتراضية على تطوير مهارات الطلاب الرقمية (Alhat,2020، آل إبراهيم، ٢٠٢٣)، وتنمية مهاراتهم في التفكير (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤)، كما تشجعهم على التعلم الذاتي وإدارة وقتهم بفعالية، حيث يصبحون أكثر استقلالية في متابعة دروسهم والتعامل مع التحديات الأكاديمية (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ يوسف وعبد الرحمن، ٢٠٢٣).

كما أن استخدام الفصول الافتراضية يعزز خبرة الأساتذة في التعامل مع التقنية، ويطور مهارات التواصل الرقمي لديهم، ويحفزهم على القراءة حولها (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤)، كما أنها تساعدهم في تلبية الأنماط التعليمية المختلفة لطلابهم من خلال تقديم المحتوى بطرق متنوعة ومتاحة في أي وقت ومكان، مما يوسع مصادر التعلم ويتجاوز الكتب الدراسية (Shatri & Kelmendi, 2023)، وأتاحت لهم –أيضا– تصميم أنشطة تعاونية تفاعلية، وإمكانية دمج تطبيقات حديثة في التدريس، مما

يعزز مهاراتهم الرقمية ويجعل التعلم أكثر تشويقًا وفعالية (آل إبراهيم، ٢٠٢٣؛ Afify et al., 2023).

ومع ذلك، فإن الفصول الافتراضية ليست خالية من التحديات، فهي تعتمد على توفر أجهزة حاسب واتصال إنترنت مستقر، وهو ما يمثل تحديًا في بعض البيئات التعليمية؛ حيث قد يعاني بعض الطلاب من عدم امتلاك أجهزة مناسبة أو الوصول إلى اتصال إنترنت قوي (يوسف وعبد الرحمن، ٢٠٢٣؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ حسين، ٢٠٢١؛ Alhat, 2020؛ Maanvizhi et al. 2020؛ Al-Nofaie, 2020)، كما أن المشكلات التقنية، مثل الأعطال في الميكروفون والكاميرات، أو مشكلات في البرامج والتطبيقات، قد تؤثر على مشاركة الطلاب، وتسبب انقطاعًا في تجربة التعلم (Söylemez, 2023)، بالإضافة إلى ذلك، فإن ضعف البنية التحتية يزيد من الفجوة الرقمية بين الطلاب ذوي الإمكانيات المختلفة (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣؛ حسين، ٢٠٢١؛ Alhat, 2020).

ومن العيوب الرئيسة للفصول الافتراضية هو قلة التفاعل المباشر وجهًا لوجه بين الطلاب والأساتذة، حيث يؤدي إلى شعور الطلاب بالعزلة، ويقلل من إحساسهم بالانتماء إلى بيئة تعليمية نشطة (Alzahrani et al., 2023؛ Shatri & Kelmendi, 2023 ؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021)، كما يعاني بعض الطلاب من انخفاض الدافعية لتنظيم وقتهم، وإتمام مهامهم الدراسية بسبب غياب الحافز المباشر، وقد يُفضلون التعليم التقليدي بسبب محدودية التفاعل الاجتماعي (Al-Nofaie, 2020)، إضافة إلى ذلك، التحديات المرتبطة بالمتعلم نفسه، مثل إدارة الوقت، ونقص المعرفة والثقة بالنفس، والقلق من إتمام المهام الموكلة إليه؛ أو المرتبطة ببيئته، مثل المسؤوليات المهنية، والدراسية، والعائلية، تؤثر سلبًا على جودة

تعلمهم (Söylemez, 2023؛ حسين، ٢٠٢١؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021).

ويواجه الأساتذة –أيضا– تحديات متعددة عند استخدام الفصول الافتراضية، مما يؤثر على استخدمها بشكل فعال، ومن هذه الصعوبات ضعف التمويل المخصص لتوفير الأجهزة والأدوات الداعمة، وصعوبة تقويم المهام الأدائية ومهارات التفكير العليا لطلابهم فيها، وفقدان التفاعل الشخصي، إضافة إلى ما تتطلبه من وقت وجهد إضافيين (السبيعي والحسن، ٢٠٢٣؛ آل إبراهيم، ٢٠٢٣؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ المالكي والسعدون، ٢٠٢١)، كما أن نقص التدريب المقدم للأساتذة، وقلة الدافع لديهم، والمشاكل التقنية كإدارة الشبكات، وارتفاع مخاطر الجرائم الإلكترونية تضيف مزيدًا من التعقيد لهذه العملية (جنيدي، ٢٠٢٣؛ السبيعي والحسن، ٢٠٢٣؛ حسين،٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأبرز الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كالتالي:

دراسة العيضاني (٢٠٢٠): هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في استخدام الفصول الافتراضية. وتم تصميم برنامج تدريبي يركز على تعزيز مهارات التحاور المباشر عبر الشبكة، استخدام السبورة الإلكترونية، إجراء الاختبارات القصيرة، إعداد استطلاعات الرأي، والتعامل مع المؤتمرات غير المتزامنة. أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية تلك المهارات، مما يؤكد على أهميته، وأوصت الدراسة

بتعميم البرامج التدريبية على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب في جامعة شقراء لتطوير كفاءاتهم في استخدام الفصول الافتراضية بفعالية.

دراسة الجراح (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الفصول الافتراضية في التعلم عن بُعد في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي خلال جائحة كورونا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وشملت عينة عشوائية مكونة من ١٢٠ معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام الفصول الافتراضية في برامج التعلم عن بُعد، لكنها كشفت عن صعوبات في استخدامها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة بناءً على الجنس أو المؤهل أو الخبرة، وأوصت الدراسة بتشجيع الأساتذة وتوعيتهم على استخدام الفصول الافتراضية لتحسين الممارسة التعليمية في ظل الظروف الحالية، والاستفادة من التجارب العربية والعالمية في هذا المجال.

دراسة عرفات (٢٠٢١): هدف الدراسة إلى تقييم فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقررات المكتبات والمعلومات، ورصد اتجاهات الطلاب نحو استخدام الفصول الافتراضية Microsoft Teams. شملت الدراسة ٥٧ طالباً من كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر، واعتمدت على المنهج الوصفي وأدوات المقارنة مثل الاستبانة، والاختبار التحصيلي. أظهرت النتائج موافقة ٧٨,٣% من الطلاب على تكرار تدريس المقررات بهذا الشكل، مؤكدين أن إمكانية "متابعة المحاضرات في أي وقت عن طريق التسجيل" كانت السبب الرئيسي، كما فضل ٦٨% من الطلاب الامتحانات الإلكترونية على التقليدية، وأوصت الدراسة بتدريب الطلاب على استخدام الإيميل الأكاديمي والتفاعل مع الفصول الافتراضية عبر ورش العمل والدورات التدريبية.

دراسة الأحمري (٢٠٢١): سعت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر طالبات جامعة الملك خالد، والصعوبات التي تواجههم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة لجمع آراء ٤٠٠ طالبة، وكشفت النتائج عن رضا الطالبات تجاه الفصول الافتراضية، التي اعتبرنها من أفضل الحلول التعليمية في ظل الأزمة، حيث تساهم في استمرارية التعلم وحماية المتعلمين، كما أظهرت النتائج أن الصعوبات المرتبطة باستخدام الفصول الافتراضية كانت منخفضة، وأوصى البحث بتعزيز الموارد الرقمية وتوسيع الاستثمار في تقنيات المحاكاة التعليمية، الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي والمعزز لتحسين التعليم في الكليات العملية.

دراسة المالكي والسعدون (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب الآلي من وجهة نظر الأستاذات خلال جائحة كورونا، وتحديد المتطلبات اللازمة لاستخدامها والمعوقات التي واجهتهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة مكونة من ٦٢ معلمة في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتوصلت النتائج إلى توافق الأستاذات حول أهمية الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب، مع تأكيد ضرورة توفر متطلبات تقنية وتأهيل ودعم مناسب، كما أظهرت الدراسة أن أبرز المعوقات تشمل كثرة الأعمال الإدارية والفنية الموكلة للأستاذات، كثافة المادة العلمية، وصعوبة تدريس الجانب العملي باستخدام الفصول الافتراضية، وأوصى البحث بضرورة تشجيع المتعلمين على استخدام الفصول الافتراضية وتقديم حوافز للأستاذات المتميزات في هذا المجال.

دراسة الشميمري والحمود: (Alshumaimeri & Alhumud, 2021) هدفت الدراسة إلى فحص تصورات الطالبات حول فاعلية الفصول الافتراضية في تعزيز مهارات التواصل، وشملت العينة ٤٣ طالبة من تخصص اللغة الإنجليزية في كلية التربية بإحدى الجامعات السعودية خلال جائحة كورونا، وأظهرت النتائج أن الطالبات يواجهن تحديات مثل قلة الثقة بالنفس، القلق من الأخطاء، وقلة المفردات عند التواصل بالإنجليزية، ورغم ذلك، أبدين مواقف إيجابية تجاه فاعلية الفصول الافتراضية في تحسين مهاراتهن الشفهية، كما أظهرت الملاحظات أن الفصول الافتراضية يمكن أن تسهم في تحسين التواصل، لكن غياب التواصل وجهًا لوجه كان عقبة رئيسية في التعلم عن بُعد.

دراسة جنيدي (٢٠٢٣): هدفت إلى دراسة واقع استخدام الفصول الافتراضية بجامعة حائل، مع تسليط الضوء على إيجابياتها وسلبياتها والمعوقات المرتبطة بها من وجهة نظر الطالبات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة وزعت على ٥٠ طالبة عشوائيا، وأظهرت النتائج أن الفصول الافتراضية تعد من أفضل الحلول التعليمية خلال الأزمات مثل جائحة كورونا، إذ أسهمت في تحديث أساليب التعليم، ومع ذلك، واجهت المعلمات تحديات مثل كثافة المادة العلمية وصعوبة تدريس الجانب العملي، وأوصت الدراسة بتعزيز تدريب أعضاء هيئة التدريس وتهيئة بيئة افتراضية داعمة لتحسين التجربة التعليمية.

دراسة الزهراني واخرون (Alzahrani et al., 2023)هدفت الدراسة إلى تقييم ومقارنة تصورات الطلاب حول تجاربهم التعليمية في التعلم التزامني وغير التزامني في التعليم عبر الإنترنت خلال COVID-19، وتم إجراء دراسة استقصائية مقطعية شملت ١٢٢ طالبًا في السنة النهائية من كلية الطب بجامعة الملك خالد في أبها، وتم

جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الطلاب وجدوا كلا من التعلم التزامني وغير التزامني متساويين من حيث الرضا والاستمتاع والراحة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين المعرفة بين الطريقتين. كما رأى الطلاب أن التعلم غير التزامني ساعدهم في إدارة الوقت بشكل أفضل، بينما شجع التعلم التزامني على التفاعل بشكل أكبر خلال المحاضرات المباشرة، وأوصت الدراسة باستخدام مزيج من الطريقتين وفقًا لمحتوى الموضوع والأهداف التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار مزايا وعيوب كل طريقة.

دراسة شاتري وكلمندي :(Shatri & Kelmendi, 2023) هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات الطلاب حول تأثير الفصول الافتراضية على تحصيلهم الأكاديمي، وإلى فحص آراء المعلمين حول فاعلية الفصول الافتراضية كبيئة تعليمية لتحسين نتائج الطلاب، واعتمد البحث على منهجية مختلطة باستخدام استبيانات منظمة ومقابلات فردية شبه منظمة لجمع البيانات، وشملت العينة ٥٠ طالبًا من كلية التربية بجامعة بريشتينا، و١٥٠ طالبًا من كلية العلوم الاجتماعية في كلية AAB، و١٠ معلمين من المؤسستين، تم اختيار عينة عشوائية لجمع البيانات الكمية وأخرى هادفة لجمع البيانات النوعية، وأظهرت نتائج التحليل الوصفي والإحصائي أن الفصول الافتراضية أثرت إيجابيًا على تحصيل الطلاب الأكاديمي ومواقفهم تجاه التعلم، كما أظهرت تحليلات المعلمين موقفًا إيجابيًا نحو استخدام الفصول الافتراضية، حيث أشاروا إلى أهميتها في تعزيز التفاعل خلال الدروس وتوضيح المعلومات الجديدة بفعالية.

دراسة الفايز وعسيري (٢٠٢٤): سعت الدراسة إلى التعرف على أكثر منصات التعليم عن بُعد استخدامًا أثناء أزمة كوفيد-١٩ ودورها في تحقيق الأهداف

التعليمية وتنمية المهارات التقنية لأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستبانة شملت ١٦٢ عضوًا بكلية التربية بجامعة الملك سعود. أظهرت النتائج أن Zoom وBlackboard كانتا الأكثر استخدامًا، وأن التعليم عن بُعد أسهم في تحقيق المرونة وأهداف المقررات الدراسية وتعزيز التعلم الذاتي، كما اكتسب أعضاء هيئة التدريس مهارات تقنية ومعرفة حول الفصول الافتراضية، وكشفت الدراسة –أيضا– أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن طلابهم لديهم آراء إيجابية تجاه استخدام الفصول الافتراضية في التعليم العالي، وأنها أسهمت في تنمية مهارات التفكير لديهم، وأوصت الدراسة بتوفير تدريب إضافي لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز إستراتيجيات التدريس وتطوير الأنشطة التعليمية، بما يدعم تعزيز التعلم الذاتي وتنمية المهارات الفكرية للطلاب.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة حول استخدام الفصول الافتراضية تنوع الأهداف التي تناولتها، حيث ركّزت على قياس واقع أو فعالية استخدامها في التعليم، والاتجاهات نحوها، والتحديات والصعوبات المرتبطة بها (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛ Alzahrani et al., 2023؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021؛ عرفات، ٢٠٢١؛ الأحمري، ٢٠٢١)، وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب (Shatri & Kelmendi, 2023)، وتتميز الدراسة الحالية بتركيزها على تحليل مزايا وخصائص الفصول الافتراضية التي تسهم في تعزيز فعالية التعلم عبر الإنترنت، ومع تسليط الضوء على وجهة نظر الطالبات، مما يجعلها إضافة نوعية للبحوث في هذا المجال.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بالفصول الافتراضية في التعليم العالي (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ جنيدي، ٢٠٢٣؛

Alzahrani et al., 2023؛ Shatri & Kelmendi, 2023؛ عرفات، ٢٠٢١؛ الأحمري، ٢٠٢١؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021؛ العيضاني، ٢٠٢٠)، واختلفت عن بعضها التي ركزت على الفصول الافتراضية في التعليم العام (المالكي والسعدون، ٢٠٢١؛ الجراح، ٢٠٢٠). كما ركزت الدراسة الحالية على الطلبة في التعليم العالي، مما يجعلها تتوافق مع دراسات مثل جنيدي (٢٠٢٣)، والزهراني وآخرون (Alzahrani et al., 2023)والأحمري (٢٠٢١) وعرفات (٢٠٢١) والشميمري والحمود (Alshumaimeri & Alhumud, 2021)؛ واختلفت مع بعض الدراسات التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس (الفايز وعسيري، ٢٠٢٤؛ العيضاني، ٢٠٢٠) أو المعلمين والمعلمات (المالكي والسعدون، ٢٠٢١؛ الجراح، ٢٠٢٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لملاءمته للكشف عن تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا وخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، حيث يعتمد المنهج الوصفي على وصف واقع ظاهرة وصفًا دقيقًا وشاملا للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى استنتاجات لفهمها من خلال تحليل وتفسير النتائج (عبيدات وآخرون، ٢٠١٦).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم ٢،١٣٨ طالبة، منهن١،٢٥٤ طالبة في مرحلة الدراسات العليا و ٨٨٤ طالبة في مرحلة البكالوريوس، وذلك حسب

إحصاءات الجامعة للعام الدراسي ١٤٤٥هـ (بيانات جامعة الملك سعود المفتوحة، ٢٠٢٤)، تم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها ٢٦٨ طالبة باستخدام العينة العشوائية البسيطة، لكونها الأكثر ملائمة لطبيعة الدراسة، وتم إرسال الاستبانة إلكترونيا لمجتمع الدراسة، وباستخدام المعادلات الإحصائية لحساب حجم العينة المناسب، تم تحديد الحد الأدنى المطلوب من الردود هو ٢٤٢ استجابة لتحقيق درجة ثقة ٩٠% وخطأ تقديري ٠,٠٥ (Krejcie & Morgan, 1970) ويوضح جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتهم التعليمية.

جدول (١). توزيع أفراد الدراسة وفق متغيراتهم التعليمية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
القسم	الدراسات الإسلامية	16	% 6
	الدراسات القرآنية	14	% 5.2
	المناهج وطرق التدريس	42	% 15.7
	تقنيات التعليم	28	% 10.4
	علم النفس	24	% 9
	التربية الخاصة	10	% 3.7
	الإدارة التربوية	42	% 15.7
	السياسات التربوية	16	% 6
	الطفولة المبكرة	76	% 28.3
	المجموع	268	٪100
المرحلة التعليمية	بكالوريوس*	172	% 64.2
	دراسات عليا	96	% 35.8
	المجموع	268	100 %

* لا يوجد طالبات بكالوريوس من قسم المناهج وطرق التدريس قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود.

يتبين من جدول (١) أن أفراد الدراسة كانوا من عدة أقسام أكاديمية في كلية التربية، وكانت أعلى نسبة من العينة من قسم الطفولة المبكرة بنسبة ٢٨,٣%، يليه قسما المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية بنسبة ١٥,٧% لكل منهما، أما بقية

الأقسام، فتتراوح نسب أفراد العينة منها بين ٣,٧% و١٠,٤%، كما أن غالبية أفراد الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس بنسبة ٦٤,٢% (١٧٢ فردًا)، بينما شكلت طالبات الدراسات العليا نسبة ٣٥,٨% (٩٦ فردًا).

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة لجمع البيانات لملاءمتها لمنهج الدراسة، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة (Masepquena et al., 2024؛ Alshaikh et al., 2021؛ Castillo, 2021؛ Alshumaimeri & Alhumud, 2021؛ Martin et al., 2012؛ Parker & Martin, 2010)، تم اعتماد استبانة باركر ومارتن (Parker & Martin, 2010) لشموليتها وملاءمتها لأهدف وعينة الدراسة، وذلك بعد الحصول على الموافقة اللازمة لترجمتها واستخدامها، مع إجراء التعديلات اللازمة عليها، وتكونت الاستبانة الأصلية من 37 عبارة حول الفصول الافتراضية، وتم تقييم العبارات باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (أوافق بشدة، أوافق، أرفض، أرفض بشدة)، وبلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لها ٠,٩٢.

ولترجمة الاستبانة، تم اعتماد نموذج الترجمة العكسية لبريسلين (Breslin's back-translation model)، الذي يتطلب وجود مترجمين مستقلين ثنائيي اللغة لضمان التكافؤ بين النسخة الأصلية والمترجمة، يقوم أحدهم بترجمة الأداة من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة، ثم يقوم الآخر بالترجمة العكسية، وتُقارن النسختان، في حال وجود اختلافات، تُعاد الترجمة بواسطة مترجمين مختلفين حتى تتحقق المطابقة بين النسختين (Behling & Law, 2000)، وتم تعديل بعض العبارات لتتناسب مع طبيعة الدراسة ومجتمعها.

تضمنت الاستبانة الأولية ٣٩ عبارة (عبارتان عن متغيرات العينة، و٣٧ عبارة حول الفصول الافتراضية)، وبعد حساب الصدق والثبات، تم حذف أربع فقرات لعدم ارتباطها بالمحور الذي تنتمي له، حيث كانت ثلاثة منها تتعلق بخاصية التزامن ("وفّر الفصل الافتراضي من وقتي في الذهاب إلى الجامعة لحضور المحاضرة وجها لوجه"، "خفّض الفصل الافتراضي التكلفة المالية للذهاب إلى الجامعة"، "ساعدني الفصل الافتراضي في التعاون مع زملائي بدون الحاجة للتواجد معهم في نفس المكان") والرابعة تتعلق بخاصية الإحساس بالانتماء للمجتمع ("من السهل أن أصبح ماهرة في استخدام الفصول الافتراضية")، وتكونت الاستبانة النهائية من ٣٥ عبارة موزعة على جزأين:

- الجزء الأول يشمل عبارتين حول متغيرات العينة (القسم والمرحلة التعليمية).
- الجزء الثاني يحتوي على ٣٣ عبارة حول الفصول الافتراضية موزعة على محورين: المحور الأول يشمل ١٤ عبارة عن مزايا الفصول الافتراضية، وتم تقييمها باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (مفيد جدًا، مفيد، غير مفيد، غير مفيد أبدًا)، والمحور الثاني يتضمن ١٩ عبارة عن خصائص الفصول الافتراضية موزعة على أربعة أبعاد: التفاعل (٨ عبارات)، والتزامن (٣ عبارات)، والفائدة وسهولة الاستخدام (٤ عبارات)، والشعور بالمجتمع (٤ عبارات)، وجميعها تم تقييمها باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (أوافق بشدة، أوافق، أرفض، أرفض بشدة).

كما تم تحديد قيم المتوسطات الحسابية للاستبانة بناءً على طول الفئة باستخدام المعادلة: القيمة العليا–القيمة الدنيا/عدد المستويات= (4-١)/4= 0.75. ووفقا لهذه المعادلة، تم المتوسطات إلى مستويات: مرتفع جدا (4.00-3.26)، مرتفع (3.25-2.51)، منخفض (2.50-1.76)، ومنخفض جدا (١،٠٠- 1.75).

صدق وثبات الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة الأولية من خلال عرضها على أربعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات تعليم الحاسب والمناهج وطرق التدريس، وتم الاسترشاد بآرائهم ومقترحاتهم، وأجريت بعض التعديلات بناءً على ذلك لتصميم الاستبانة بصورتها النهائية، كما تم تطبيق الاستبانة الأولية على عينة استطلاعية من ٢٥ فردًا للتأكد من صدق الاتساق الداخلي، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، وتبين أن ٤ فقرات غير مرتبطة بالمحور، لذا تم حذفها وإعادة حساب معامل الارتباط للاستبانة النهائية، وجاءت النتائج بعد الحذف كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول: مزايا الفصول الافتراضية				المحور الثاني: خصائص الفصول الافتراضية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.652**	**١١**	.505**	١	.429**	**١١**	.526**
٢	.475**	**12**	.666**	٢	.410**	**12**	.414**
٣	.637**	**13**	.743**	٣	.430**	**13**	.439**
٤	.542**	**14**	.538**	٤	.446**	**14**	.488**
5	.674**			**5**	.411**	**15**	.615**
6	.602**			**6**	.316*	**16**	.578**
7	.648**			**7**	.584**	**17**	.666**
8	.483**			**8**	.661**	**18**	.532**
9	.650**			**9**	.743**	**19**	.630**
10	.459**			**10**	.568**		

** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل؛ * دال عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم معامل ارتباط فقرات عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع فقرات أداة الدراسة، وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (جدول ٣) وبلغت قيمة الثبات العام لها (٠,٨٦) مما يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مزايا الفصول الافتراضية	14	٠,٨٤
المحور الثاني: خصائص الفصول الافتراضية	19	٠,٨٥
الثبات العام للأداة	33	٠,٨٦

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب الآتية: الإحصاءات الوصفية (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية)، معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار ت للعينات المستقلة.

أخلاقيات الدراسة:

حصلت هذه الدراسة على موافقة اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية في جامعة الملك سعود (KSU-HE-24-811)، كما تم الحصول على الموافقة المستنيرة من جميع المشاركين قبل انضمامهم إلى الدراسة، حيث تم إبلاغهم بسرية هويتهم وحقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت دون الحاجة إلى تقديم سبب.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما هي تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظرهم؟ تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مزايا الفصول الافتراضية (انظر جدول ٤).

جدول (٤): تصورات طالبات كلية التربية لمزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت

العبارات		مفيد جدًا	مفيد	غير مفيد	غير مفيد أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب والدرجة
١. مشاهدة العروض التقديمية التي يضعها أستاذ المقرر	ك	210	56	0	2	3.769	0.47	2 مفيد جدًا
	%	78.4	20.9	0	0.7			
٢. استخدام أدوات السبورة البيضاء في الفصل الافتراضي	ك	146	102	16	4	3.455	0.68	11 مفيد جدًا
	%	54.5	38.1	5.9	1.5			
٣. قراءة الرسائل في المحادثات الكتابية الخاصة (مع شخص واحد) والعامة (مع جميع أعضاء الفصل الافتراضي من أساتذة وطلبة)	ك	150	100	18	0	3.493	0.62	10 مفيد جدًا
	%	56.0	37.3	6.7				
٤. كتابة رسالة أو الرد على رسالة في المحادثات الكتابية العامة	ك	160	96	12	0	3.552	0.58	8 مفيد جدًا
	%	59.7	35.8	4.5				
٥. كتابة رسالة أو الرد على رسالة في المحادثات الكتابية الخاصة (المتزامنة)	ك	154	88	24	2	3.470	0.69	9 مفيد جدًا
	%	57.5	32.8	9.0	0.7			
٦. استخدام خيار "الصوت" للتحدث مع الآخرين في الفصل الافتراضي	ك	196	62	8	2	3.687	0.57	4 مفيد جدًا
	%	73.2	23.1	3.0	0.7			
٧. استخدام خيار "رفع اليد" لطرح سؤال على الأستاذ أو الطالب الذي يدير الفصل الافتراضي	ك	214	46	8	0	3.769	0.49	1 مفيد جدًا
	%	79.9	17.1	3.0				

٨. استخدام خاصية "التصويت" (نعم ، لا) للرد على الأسئلة المطروحة خلال الفصل الافتراضي	ك	184	68	14	2	3.619	0.62	5 مفيد جدًا
	%	68.7	25.4	5.2	0.7			
٩. استخدام خاصية "الرموز التعبيرية (ايموشن)" للتعبير عن مشاعري خلال الفصل الافتراضي	ك	118	96	48	6	3.216	0.81	14 مفيد
	%	44.0	35.8	18.0	2.2			
١٠. مشاهدة تسجيلات الفصول الافتراضية السابقة- إن وجدت	ك	200	56	12	0	3.701	0.55	3 مفيد جدًا
	%	74.6	20.9	4.5				
١١. مشاهدة سطح المكتب الذي تمت مشاركته من قبل الأستاذ والطلبة الآخرين	ك	154	60	42	12	3.328	0.90	13 مفيد جدًا
	%	57.5	22.4	15.6	4.5			
١٢. استخدام مجموعات النقاش الصغيرة (الغرف الفرعية) خلال الفصل الافتراضي	ك	150	82	24	12	3.381	0.83	12 مفيد جدًا
	%	55.9	30.6	9.0	4.5			
١٣. مشاهدة المواقع الإلكترونية التي يتم تحميلها خلال الفصل الافتراضي	ك	160	96	12	0	3.552	0.58	7 مفيد جدًا
	%	59.7	35.8	4.5				
١٤. القدرة على إدارة الفصل الافتراضي	ك	162	98	8	0	3.575	0.55	6 مفيد جدًا
	%	60.4	36.6	3.0				
المحور الأول: مزايا الفصول الافتراضية						3.54		مفيد جدًا

أظهرت النتائج في جدول (٤) أن الطالبات المشاركات يعتبرن مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت مفيدة جدًا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المختلفة بين ٣,٢١٦ و٣,٧٦٩، مما يدل على قبول عالٍ لها. كما كانت الانحرافات المعيارية متباينة قليلاً، بين ٠,٤٩ و٠,٩٠، مما يشير إلى وجود تفاوت طفيف في الآراء، لكن بشكل عام، اتفقت جميع الطالبات المشاركات على أن مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت مفيدة جدًا.

وعند تحليل مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت الأكثر تقييماً، برزت عدة عناصر، وجاء استخدام خيار "رفع اليد" لطرح الأسئلة في المرتبة الأولى

بمتوسط ٣,٧٦٩، مما يُظهر أهمية التفاعل في الفصول الافتراضية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة العجلان (٢٠٢٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطالبات قد يفضلن التفاعل في الوقت الفعلي، حيث يشعرن بقدرة أكبر على التحكم في النقاش والحصول على ردود فورية على أسئلتهن، وهذا يعكس رغبتهن في الحصول على تفاعل مباشر أكثر مما يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وتشاركية، كما تم تقييم مشاهدة العروض التقديمية التي يضعها الأساتذة ومشاهدة تسجيلات الفصول الافتراضية السابقة في المرتبتين الثانية والثالثة بمتوسطات ٣,٧٦٩ و ٣,٧٠١ على التوالي، مما يعكس قيمة المواد المرئية في تعزيز عملية التعلم عبر الإنترنت، حيث تؤدي إلى فهم أعمق مقارنة باستخدام الكلمات فقط وتدعم التعلم ذو المعنى (Mayer, 2014)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات يجدن في هذه الأدوات وسيلة لتعزيز معرفتهن وتحقيق التعلم الذاتي المستمر، وقد وجدت دراسة سويلميز (Söylemez, 2023)أن أكثر من ٤٤% من تسجيلات الفصول الافتراضية تمت مشاهدتها من قبل الطلاب، مما يدل على أن الطلاب بحاجة إلى مشاهدة تسجيلات الدرس المباشر مرة أخرى، وأنهم يستخدمونها كمواد تعليمية رقمية، وهذا يساعدهم في عملية التعلم (Söylemez, 2023)، وحصلت ميزة استخدام خيار "الصوت" للتواصل مع الآخرين في الفصل على المرتبة الرابعة بمتوسط ٣,٦٨٧، مما يبرز أهمية التواصل المباشر بين الطالبات والأساتذة في التعلم عبر الإنترنت.

وفي المقابل، كانت أقل المزايا تقييماً هي استخدام خاصية "الرموز التعبيرية" (م= ٣,٢١٦)، مما يشير إلى أن الطالبات لم يعتبرن هذه الميزة بنفس أهمية العناصر الأخرى، بالإضافة إلى ذلك، حصلت ميزة استخدام مجموعات النقاش الصغيرة (الغرف الفرعية) ومشاهدة سطح المكتب المشارك من قبل الأساتذة على متوسطات

٣,٣٨١ و ٣,٣٢٨، مما يُظهر أن هذه الميزات، رغم فائدتها، لم تكن محل اهتمام كبير مقارنةً بمزايا الفصول الافتراضية الأخرى.

كما أظهرت النتائج في جدول (٤) أن النسبة الأكبر من الطالبات المشاركات اعتبرت مزايا الفصول الافتراضية "مفيدة جداً"، حيث تجاوزت هذه النسب ٥٥% في معظم العبارات. وفي المقابل، كانت نسبة الطالبات اللاتي اعتبرن مزايا الفصول الافتراضية "غير مفيدة" أو "غير مفيدة أبدا" قليلة جدًا، مما يُظهر عدم وجود آراء سلبية قوية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، وبناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن طالبات كلية التربية يقدّرن الفصول الافتراضية لمزاياها المتعددة التي تسهم في تحسين تجربتهن التعليمية عبر الإنترنت.

السؤال الثاني: ما هي تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظرهم؟ تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول خصائص الفصول الافتراضية (انظر جدول ٥).

جدول (٥): تصورات طالبات كلية التربية لخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت

العبارات		أوافق بشدة	أوافق	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب والدرجة
التفاعل						3.08		أوافق
١. سهّل الفصل الافتراضي تفاعل الأستاذ مع الطلاب	ك	158	76	30	4	3.448	0.75	1 أوافق بشدة
	%	59.0	28.3	11.2	1.5			
٢. سهّل الفصل الافتراضي التفاعل بين الطلاب	ك	130	82	50	6	3.254	0.83	4

	%	48.5	30.6	18.7	2.2			أوافق
٣. شعرت أن المناقشات الصفية في الفصل الافتراضي كانت عالية الجودة	ك	112	96	58	2	3.187	0.79	5
	%	41.8	35.9	21.6	0.7			أوافق
٤. تعلمت من زملائي الطلاب في الفصل الافتراضي	ك	102	122	36	8	3.187	0.77	6
	%	38.1	45.5	13.4	3.0			أوافق
٥. حاول الأستاذ بشكل متكرر إثارة تفاعل الطلاب	ك	130	122	16	0	3.425	0.60	2
	%	48.5	45.5	6.0				أوافق بشدة
٦. كان من السهل متابعة المناقشات الصفية في الفصل الافتراضي	ك	112	126	24	6	3.284	0.72	3
	%	41.8	47.0	9.0	2.2			أوافق بشدة
٧. عدم قدرتي على الكتابة بسرعة منعني من المشاركة في المحادثات الكتابية مع أستاذي وزملائي **	ك	82	58	88	40	2.321	1.06	8
	%	30.6	21.6	32.8	15.0			أرفض
٨. عدم قدرتي على رؤية زملائي وجها لوجه منعني من التحدث بحرية في الفصل الافتراضي **	ك	60	60	90	58	2.545	1.06	7
	%	22.4	22.4	33.6	21.6			أرفض
التزامن						2.55		أوافق
٩. كانت لدي قيود في سرعة الاتصال والتحميل عبر الإنترنت	ك	54	80	94	40	2.552	0.97	2
	%	20.1	29.9	35.0	15.0			أوافق
١٠. كانت لدي مشاكل تقنية	ك	58	74	98	38	2.567	0.98	1
	%	21.6	27.6	36.6	14.2			أوافق
١١. كان الفصل الافتراضي مُمِلًا	ك	64	66	88	50	2.537	1.05	3
	%	23.9	24.6	32.8	18.7			أوافق

الفائدة وسهولة الاستخدام								أوافق 3.07
١٢. عزّز الفصل الافتراضي فعالية تعلمي	ك	108	98	58	٤	3.157	0.81	2 أوافق
	%	40.3	36.6	21.6	1.5			
١٣. حسّن الفصل الافتراضي أدائي الأكاديمي	ك	114	80	66	8	3.119	0.88	3 أوافق
	%	42.5	29.9	24.6	3.0			
١٤. وجدت أنه من السهل أن أفعل ما أريد في الفصل الافتراضي	ك	128	114	22	٤	3.366	0.70	1 أوافق بشدة
	%	47.8	42.5	8.2	1.5			
١٥. كنت غير واثق من استخدام التكنولوجيا **	ك	54	70	62	82	2.642	1.12	4 أوافق
	%	20.1	26.1	23.1	30.7			
الاحساس بالانتماء للمجتمع								أرفض 2.47
١٦. شعرت بالعزلة	ك	62	54	82	70	2.403	1.11	3 أرفض
	%	23.1	20.2	30.6	26.1			
١٧. لم أشعر بإحساس الانتماء داخل الفصل الافتراضي **	ك	78	64	72	54	2.381	1.10	4 أرفض
	%	29.1	23.9	26.9	20.1			
١٨. لا يوجد العديد من الأنشطة التعاونية في الفصل الافتراضي **	ك	66	70	84	48	2.425	1.05	2 أرفض
	%	24.6	26.1	31.2	18.1			
١٩. عملت بمفردي في أغلب المشاريع	ك	80	64	84	40	2.687	1.05	1 أوافق
	%	29.9	23.9	31.2	15.0			
المحور الثاني: خصائص الفصول الافتراضية								أوافق 2.87

** عبارات تم ترميزها عكسيا

أظهرت النتائج الموضحة في جدول (٥) أن تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت كانت إيجابية بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٨٧)، وهو يعكس تقييمًا إيجابيًا عامًا لتجربة الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، وقد برزت خاصية التفاعل كأكثر الخصائص أهمية (بمتوسط ٣,٠٨)، يليها خاصية الفائدة وسهولة الاستخدام (٣,٠٧)، ثم خاصية التزامن (٢,٥٥)، وكانت أقل الخصائص أهمية خاصية الإحساس بالانتماء للمجتمع (٢,٤٧).

التفاعل:

يعد التفاعل من أبرز خصائص الفصول الافتراضية التي قدّرتها الطالبات في التعلم عبر الإنترنت. فقد أظهرت النتائج أن ٥٩% من الطالبات وافقن بشدة على أن الفصول الافتراضية ساعدت في تفاعل الأستاذ مع الطالبات، حيث حصلت هذه العبارة على أعلى متوسط حسابي (٣,٤٤٨) مع انحراف معياري منخفض (٠,٧٥)، مما يدل على تباين ضئيل في الآراء، كما أيدت الطالبات أن الفصل الافتراضي يسهل التفاعل بين الطالبات أنفسهن (م= ٣,٢٥٤)؛ وأظهرت نسبة كبيرة من الطالبات أنهن تعلمن من زميلاتهن في الفصول الافتراضية (٨٣,٦%)، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات الدراسات (العجلان، 2023؛ Alzahrani et al., 2023؛ Shatri & Kelmendi, 2023؛ Martin et al., 2012؛ Parker & Martin, 2010) التي أكدت على فاعلية التفاعل في التعلم عبر الإنترنت، ومع ذلك، أعربت ٢٢,٣% من الطالبات عن عدم رضاهن عن جودة المناقشات الصفية، مما يشير إلى حاجة لتحسين هذا الجانب، بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك إشارة إلى أن البطء في الكتابة وغياب الرؤية المباشرة للزملاء قد أثر سلبًا على تجارب

عدد كبير من الطالبات في التعلم عبر الإنترنت، وقد أسفر ذلك عن انخفاض مشاركتهن في المحادثات الكتابية بنسبة (٥٢,٢%)، وكذلك في التحدث بحرية داخل الفصل الافتراضي بنسبة (٤٤,٨%).

الفائدة وسهولة الاستخدام:

تأتي خاصية الفائدة وسهولة الاستخدام في المرتبة الثانية، حيث أظهرت النتائج أن الفصل الافتراضي عزّز فعالية الطالبات في التعلم (م= ٣,١٥٧) وحسنت أدائهن الأكاديمي (م= ٣,١١٩). كما وجدن سهولة في استخدام الفصول الافتراضية (م= ٣,٣٦٦)، ما يعكس إيجابية واضحة في استخدام الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، ومع ذلك، كانت هناك بعض الشكوك حول استخدام التكنولوجيا، حيث أفادت٤٦,٢ % من الطالبات بأنهن يشعرن بعدم الثقة في استخدام التكنولوجيا، مما قد يؤثر على تجربتهن بشكل عام.

التزامن:

تتعلق خاصية التزامن بالتحديات التقنية التي تواجه الطالبات، حيث جاءت في المرتبة الثالثة، وقد أظهرت النتائج أن ٥٠% من الطالبات واجهن قيودًا في سرعة الاتصال والتحميل (م= ٢,٥٥٢)، مما يبرز تأثير هذه المشكلة على تجربتهن التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات (جنيدي، 2023؛ يوسف وعبد الرحمن، 2023 ؛ Maanvizhi et al., 2020) التي وجدت أن ضعف سرعة التصفح والتحميل كان أكبر معوقات استخدام الفصول الافتراضية، كما عانت ٤٩,٢% من الطالبات من مشكلات تقنية بشكل عام (م= ٢,٥٦٧)، مما يشير إلى الحاجة الملحة لتحسين البنية التحتية التقنية لدعم الفصول الافتراضية (Söylemez, 2023)،

بالإضافة إلى ذلك، أفادت ٤٨,٥% من الطالبات بأن الفصل الافتراضي كان مملًا (م= ٢,٥٣٧)، مما يدل على وجود تحديات في الحفاظ على الاهتمام والمشاركة.

الإحساس بالانتماء للمجتمع:

أخيرًا، أظهر نتائج التحليل في جدول (٥) أن الإحساس بالانتماء للمجتمع في الفصول الافتراضية كان تحديًا للعديد من الطالبات، حيث جاءت هذه الخاصية في المرتبة الرابعة وكانت الأقل تقييمًا. فقد عبرت ٤٣,٣% من الطالبات عن شعورهن بالعزلة، في حين أن ٥٣,٣% لم يشعرن بإحساس الانتماء، كما أن هناك قلة في الأنشطة التعاونية داخل الفصول الافتراضية (م= ٢,٤٢٥)، مما يُشير هذا إلى ضرورة تعزيز الأنشطة التعاونية والتفاعلية في الفصول الافتراضية لتعزيز التواصل والشعور بالانتماء بين الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الفصول الافتراضية، رغم أنها توفر بيئة مرنة وفعّالة للتعلم، فإنها قد تفتقر إلى الجوانب الاجتماعية والتعاونية التي تشجع على الانتماء للمجتمع، فعلى الرغم من مرونة الوقت والمكان في الفصول الافتراضية، فإن التفاعل الاجتماعي المباشر والتعاون بين الطالبات، الذي يعد جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، قد يكون محدودًا في هذه البيئة. هذه النتائج تخالف نتائج دراسة سويلميز (Söylemez, 2023)التي وجدت أن الفصول الافتراضية تنمي شعور الانتماء لدى الطلاب.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية؟ تم استخدام الإحصاء الاستدلالي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابات العينة حول مزايا الفصول الافتراضية (انظر الجدولين ٦ و ٧). يعرض جدول (٦) الفروق على مستوى المحور ككل، بينما يوضح جدول

(٧) الفروق بين استجابات الطالبات لكل عبارة من عبارات المحور، مما يساعد في تحديد المزايا التي تختلف فيها تصورات الطالبات بين مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

جدول (٦): اختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين تصورات العينة لمزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا للمرحلة التعليمية.

المحور	عدد العبارات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية (P-value)
مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت	14	بكالوريوس	172	3.586	0.64	1.5962	0.1116
		دراسات عليا	96	3.458	0.61		

أظهرت نتائج التحليل باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة في جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت بناءً على المرحلة التعليمية (البكالوريوس أو الدراسات العليا)، حيث بلغت قيمة ت (١,٥٩٦٢) وكانت الدلالة الإحصائية (٠,١١١٦)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ويمكن تفسير ذلك بأن مزايا الفصول الافتراضية مصممة لتلبية احتياجات جميع الطالبات بغض النظر عن المرحلة التعليمية، مما يضمن استمتاعهن بنفس الفوائد، كما أن تساوي مستوى امتلاك الطالبات للمهارات التقنية اللازمة للاستفادة من الفصول الافتراضية بين طالبات البكالوريوس والدراسات العليا (الحاسي، ٢٠٢٢)، قد يجعل إدراكهن للمزايا متماثلًا.

ومع ذلك أظهرت المقارنة الفردية بين تصورات الطالبات لكل ميزة من مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت فروقًا ذات دلالة إحصائية لبعض المزايا

بناءً على اختلاف المرحلة التعليمية (بكالوريوس ودراسات عليا)، كما يوضح ذلك جدول (٧).

جدول (٧): الفروق بين تصورات الطالبات لمزايا الفصول الافتراضية تبعا للمرحلة التعليمية.

المحور الأول: مزايا الفصول الافتراضية	طالبات البكالوريوس (172)		طالبات الدراسات العليا (96)		قيمة T	الدلالة الإحصائية (P-value)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1. مشاهدة العروض التقديمية التي يضعها أستاذ المقرر.	3.837	0.45	3.646	0.48	3.2525*	0.0013
2. استخدام أدوات السبورة البيضاء في الفصل الافتراضي.	3.453	0.71	3.458	0.61	-0.0581	0.9537
3. قراءة الرسائل في المحادثات الكتابية الخاصة (مع شخص واحد) والعامة (مع جميع أعضاء الفصل الافتراضي من أساتذة وطلبة).	3.535	0.66	3.417	0.53	1.5018	0.1343
4. كتابة رسالة أو الرد على رسالة في المحادثات الكتابية العامة.	3.640	0.57	3.396	0.57	3.3601*	0.0009
5. كتابة رسالة أو الرد على رسالة في المحادثات الكتابية الخاصة (المتزامنة).	3.535	0.69	3.354	0.66	2.0910*	0.0375
6. استخدام خيار "الصوت" للتحدث مع الآخرين في الفصل الافتراضي.	3.709	0.59	3.646	0.52	0.8737	0.3831
7. استخدام خيار "رفع اليد" لطرح سؤال على الأستاذ أو الطالب الذي يدير الفصل الافتراضي.	3.849	0.45	3.625	0.53	3.6622*	0.0003
8. استخدام خاصية "التصويت" (نعم ، لا) للرد على الأسئلة المطروحة خلال الفصل الافتراضي.	3.686	0.61	3.500	0.61	2.3934*	0.0174

9. استخدام خاصية "الرموز التعبيرية (ايموشن)" للتعبير عن مشاعري خلال الفصل الافتراضي.	3.174	0.87	3.292	0.71	-1.1344	0.2576
10. مشاهدة تسجيلات الفصول الافتراضية السابقة- إن وجدت	3.779	0.47	3.563	0.64	3.1577*	0.0018
11. مشاهدة سطح المكتب الذي تمت مشاركته من قبل الأستاذ والطلبة الآخرين.	3.419	0.88	3.167	0.90	2.2295*	0.0266
12. استخدام مجموعات النقاش الصغيرة (الغرف الفرعية) خلال الفصل الافتراضي.	3.360	0.94	3.417	0.57	-0.5410	0.5890
13. مشاهدة المواقع الإلكترونية التي يتم تحليلها خلال الفصل الافتراضي.	3.616	0.55	3.438	0.61	2.4420*	0.0153
14. القدرة على إدارة الفصل الافتراضي.	3.616	0.55	3.500	0.54	1.6663	0.0968

* دال عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

تظهر النتائج في جدول (7) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل في عدد من المزايا (1، 4، 5، 7، 8، 10، 11، 13)، على سبيل المثال، كانت هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات البكالوريوس في العبارات المتعلقة بمشاهدة العروض التقديمية التي يضعها أستاذ المقرر (p=0.0013) واستخدام خيار "رفع اليد" (p=0.0003)، بالإضافة إلى كتابة الرسائل في المحادثات الكتابية العامة (p=0.0009)، أما بالنسبة لبعض العبارات الأخرى، مثل استخدام أدوات السبورة البيضاء أو مجموعات النقاش الصغيرة، فلم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن هذه الأدوات قد لا تسهم بشكل ملحوظ في تحسين تجربة التعلم مقارنة بالعناصر الأخرى التي أظهرت فروق دالة.

ويتضح -أيضًا- من جدول (٧) أن طالبات البكالوريوس يرين معظم مزايا الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت أكثر أهمية مقارنةً بطالبات الدراسات العليا، ومع ذلك، هناك ثلاث مزايا اعتبرتها طالبات الدراسات العليا أكثر أهمية،

وهي استخدام أدوات السبورة البيضاء، التعبير عن مشاعرهن من خلال الرموز التعبيرية، واستخدام مجموعات النقاش الصغيرة (الغرف الفرعية) خلال الفصل الافتراضي، كما كانت ميزة "مشاهدة العروض التقديمية التي يضعها أستاذ المقرر" الأكثر فائدة في التعلم عبر الإنترنت لكل من طالبات البكالوريوس (م=٣,٨٣٧) وطالبات الدراسات العليا (م=٣,٦٤٦). بالنسبة لطالبات البكالوريوس، تأتي ميزة "رفع اليد" في المرتبة الثانية (م=٣,٨٤٩)، تليها "مشاهدة تسجيلات الفصول الافتراضية السابقة" (م=٣,٧٧٩)، أما طالبات الدراسات العليا، فقد وجدوا ميزة "استخدام الصوت للتحدث مع الآخرين" مفيدة (م=٣,٦٤٦)، تليها ميزة "رفع اليد" (م=٣,٦٢٥).

بالتالي، تشير هذه النتائج إلى وجود تباينات بسيطة في تصورات وآراء الطالبات حول بعض مزايا الفصول الافتراضية اعتمادًا على المرحلة التعليمية التي يدرسن فيها، وقد يعود ذلك لاختلاف احتياجاتهن وتوقعاتهن التعليمية بناءً على المرحلة الدراسية، مما يوجب تعديل الأدوات والموارد التعليمية لتتناسب مع تلك الاحتياجات، مع التركيز على المزايا التي تُعتبر ذات قيمة لدى الطالبات لتعزيز تجربة التعلم عبر الإنترنت.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا لاختلاف المرحلة التعليمية؟ تم استخدام الإحصاء الاستدلالي للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لاستجابات العينة حول خصائص الفصول الافتراضية (انظر الجدولين ٨-٩). يعرض جدول (٨) الفروق على مستوى المحور ككل، بينما يوضح جدول (٩) الفروق بين استجابات الطالبات لكل عبارة من عبارات المحور،

مما يتيح فهم أكثر للخصائص التي تختلف فيها تصورات الطالبات بين مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا.

جدول (٨): اختبار ت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين تصورات العينة لخصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت تبعا للمرحلة التعليمية.

المحور	عدد العبارات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية (P-value)
خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت	19	بكالوريوس	172	2.889	0.95	0.5163	0.6061
		دراسات عليا	96	2.829	0.84		

أظهرت نتائج التحليل باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة في جدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طالبات كلية التربية حول خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت بناءً على المرحلة التعليمية (البكالوريوس أو الدراسات العليا)، حيث بلغت قيمة ت الناتجة (٠,٥١٦٣) وكانت الدلالة الإحصائية (٠,٦٠٦١)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت توفر فرصًا متكافئة لجميع الطالبات، بغض النظر عن المرحلة التعليمية، مما يؤدي إلى تشابه تصوراتهن حول تلك الخصائص.

بيد أن المقارنة الفردية بين تصورات الطالبات لكل خاصية من خصائص الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت أظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية لبعض الخصائص بناءً على اختلاف المرحلة التعليمية (بكالوريوس ودراسات عليا)، كما يوضح ذلك جدول (٩).

جدول (٩): الفروق بين تصورات الطالبات لخصائص الفصول الافتراضية تبعا للمرحلة التعليمية.

المحور الثاني: خصائص الفصول الافتراضية	طالبات البكالوريوس (172)		طالبات الدراسات العليا (96)		قيمة T	الدلالة الإحصائية (P-value)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التفاعل						
1. سهّل الفصل الافتراضي تفاعل الأستاذ مع الطلاب.	3.488	0.71	3.375	0.81	1.1870	0.2363
2. سهّل الفصل الافتراضي التفاعل بين الطلاب.	3.233	0.83	3.292	0.84	-0.5556	0.5790
3. شعرت أن المناقشات الصفية في الفصل الافتراضي كانت عالية الجودة.	3.221	0.78	3.125	0.81	0.9528	0.3415
4. تعلمت من زملائي الطلاب في الفصل الافتراضي.	3.221	0.81	3.125	0.70	0.9754	0.3302
5. حاول الأستاذ بشكل متكرر إثارة تفاعل الطلاب.	3.512	0.61	3.271	0.57	3.1739*	0.0017
6. كان من السهل متابعة المناقشات الصفية في الفصل الافتراضي.	3.395	0.74	3.083	0.64	3.4692*	0.0006
7. عدم قدرتي على الكتابة بسرعة منعني من المشاركة في المحادثات الكتابية مع أستاذي وزملائي.	2.186	1.09	2.563	0.96	-2.8306*	0.0050
8. عدم قدرتي على رؤية زملائي وجها لوجه منعني من التحدث بحرية في الفصل الافتراضي.	2.500	1.13	2.625	0.93	-0.9231	0.3568
التزامن						
9. كانت لدي قيود في سرعة الاتصال والتحميل عبر الإنترنت	2.640	0.98	2.396	0.95	1.9757*	0.0492
10. كانت لدي مشاكل تقنية	2.581	1.02	2.542	0.91	0.3117	0.7555
11. كان الفصل الافتراضي مُمِلًّا	2.651	1.09	2.333	0.94	2.4026*	0.0170
الفائدة وسهولة الاستخدام						
12. عزّز الفصل الافتراضي فعالية تعليمي.	3.128	0.87	3.208	0.68	-0.7778	0.4374
13. حسّن الفصل الافتراضي أدائي الأكاديمي.	3.093	0.96	3.167	0.72	-0.6587	0.5107
14. وجدت أنه من السهل أن أفعل ما أريد في الفصل الافتراضي.	3.384	0.72	3.333	0.66	0.5726	0.5674
15. كنت غير واثق من استخدام التكنولوجيا.	2.605	1.12	2.708	1.10	-0.7265	0.4682
الاحساس بالانتماء للمجتمع						

16. شعرت بالعزلة	2.547	1.18	2.146	0.91	2.8843 *	0.0042
17. لم أشعر بإحساس الانتماء داخل الفصل الافتراضي.	2.314	1.15	2.500	1.00	-1.3287	0.1851
18. لا يوجد العديد من الأنشطة التعاونية في الفصل الافتراضي.	2.419	1.09	2.438	0.96	-0.1427	0.8867
19. عملت بمفردي في أغلب المشاريع.	2.779	1.08	2.521	0.98	1.9372	0.0538

* دال عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

تظهر النتائج في جدول (9) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل بين طالبات البكالوريوس وطالبات الدراسات العليا في تصوراتهن حول خصائص الفصول الافتراضية تبعًا للمرحلة التعليمية في ستة خصائص (5، 6، 7، 9، 11، 16)، على سبيل المثال، كانت هناك فروق دالة إحصائيًا لصالح طالبات البكالوريوس في الخصائص المتعلقة بالتفاعل مثل "محاولة الأستاذ إثارة التفاعل" (P = 0.0017)، و"سهولة متابعة المناقشات" (P = 0.0006) .

كما أظهرت النتائج في جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P = 0.0042) لصالح طالبات الدراسات العليا مقارنة بطالبات البكالوريوس في البند المتعلق بـ"الشعور بالعزلة". حيث كان المتوسط الحسابي لطالبات الدراسات العليا (٢,١٤٦) أقل من المتوسط الحسابي لطالبات البكالوريوس (٢,٥٤٧)، ما يشير إلى أن طالبات الدراسات العليا شعرن بالعزلة بدرجة أكبر خلال الفصول الافتراضية، وقد يرجع هذا إلى أن طالبات الدراسات العليا يعتمدن على تواصل أعمق ومناقشات أكثر تفاعلية؛ لذا يشعرن بقدر أكبر من العزلة عند غياب هذه الفرص في التعلم عبر الإنترنت.

وأظهرت النتائج –أيضًا– فروقًا ذات دلالة إحصائية (P = 0.0492) لصالح طالبات الدراسات العليا في وجود قيود في سرعة الاتصال والتحميل عبر الإنترنت، حيث كان المتوسط الحسابي لهن (٢,٣٩٦) أقل من طالبات البكالوريوس (٢,٦٤٠)،

مما يعني أن طالبات الدراسات العليا واجهن صعوبات أكثر بسبب قيود سرعة الاتصال، وهذا قد يعكس أن الدراسات العليا تتطلب استخدام أدوات تعليمية متقدمة مثل الفيديوهات عالية الجودة أو التطبيقات التفاعلية التي تحتاج إلى سرعة اتصال عالية، وبالتالي تؤثر بشكل أكبر على تجربتهن التعليمية إذا كان الاتصال ضعيفًا.

أما بالنسبة للعبارات المتعلقة بخاصية الفائدة وسهولة الاستخدام، مثل "عزّز الفصل الافتراضي فعالية تعلمي" أو "حسّن الفصل الافتراضي أدائي الاكاديمي"، فلم تكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين.

أيضا، يتضح من جدول (٩) أن طالبات البكالوريوس يعتبرن ١١ خاصية من خصائص الفصول الافتراضية أكثر أهمية مقارنةً بطالبات الدراسات العليا، وكانت الخاصية الأكثر فائدة لهن في التعلم عبر الإنترنت هي محاولات الأستاذ المتكررة لإثارة تفاعلهن (م=٣,٥١٢) ، وتليها خاصية "سهّل الفصل الافتراضي تفاعل الأستاذ مع الطلاب" (م=٣,٤٨٨). وعلى الجانب الآخر، هناك ٨ خصائص اعتبرتها طالبات الدراسات العليا أكثر أهمية، وكانت الخاصية الأكثر فائدة لهن هي تسهيل التفاعل مع الأستاذ (م=٣,٣٧٥)، تليها خاصية "وجدت أنه من السهل أن أفعل ما أريد في الفصل الافتراضي" (م=٣,٣٣٣).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

ملخص النتائج:

أجريت هذه الدراسة على طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتظهر النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية أن غالبية الطالبات كن في مرحلة البكالوريوس بنسبة بلغت (٦٤,٢%)، والغالبية تخصصهم طفولة مبكرة وذلك بنسبة بلغت (٢٨,٣%).

أظهرت نتائج الدراسة أن الفصول الافتراضية تتمتع بمزايا وخصائص متعددة تسهم في تحسين تجربة الطالبات التعليمية عبر الإنترنت، كما أظهرت النتائج أن تصورات الطالبات حول مزايا الفصول الافتراضية كانت أكثر إيجابية مقارنةً بتصوراتهن حول خصائص هذه الفصول، فقد اعتبرت الطالبات مزايا الفصول الافتراضية التي تمكنهم من التفاعل مع الأساتذة مثل استخدام ميزة "رفع اليد" وإمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية، ذات قيمة عالية، مما يعكس استحسانهن للتجربة التعليمية في الفصول الافتراضية عبر الإنترنت بشكل عام، وتشير النتائج كذلك إلى أن خصائص التفاعل والفائدة وسهولة الاستخدام أثرت على تجربتهن التعليمية عبر الإنترنت، في المقابل، كانت تصوراتهن حول الخصائص، مثل التزامن والإحساس بالانتماء للمجتمع كمجالات تحتاج إلى تحسين، حيث واجهت العديد منهن مشكلات تتعلق بالاتصال وسرعة الإنترنت وشعرن بالعزلة وعدم الانتماء، مما أثر سلبًا على تجربتهن، وتُظهر هذه الفجوة أنه على الرغم من تقدير الطالبات للفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، فإنهن يواجهن عوائق تمنعهن من تحقيق هذه الفوائد بشكل كامل؛ لذا، ينبغي على المؤسسات التعليمية العمل على تعزيز هذه الخصائص من خلال توفير بنية تحتية تقنية أفضل وتنفيذ استراتيجيات تعزز

التفاعل والشعور بالانتماء في بيئة التعلم الافتراضية، مما يسهم في تحسين تجربة الطالبات التعليمية بشكل كامل.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بتعزيز المزايا والخصائص التي تدعم التواصل الفعّال، وتحسّن الوصول إلى المواد التعليمية، وتعزز التفاعل المباشر بين الأساتذة والطلبة عند تصميم الفصول الافتراضية لتحسين تجربة التعلم عبر الإنترنت، كما يوصى بتطوير بنية تحتية تقنية لدعم خصائص التزامن والإحساس بالانتماء في الفصول الافتراضية لتحسين جودة تجربة التعلم عبر الإنترنت، وبناءً على نتائج الدراسة يُقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة نوعية للكشف عن معوقات وتحديات التعلم في الفصول الافتراضية عبر الإنترنت وسبل تطويرها لدى الطلبة والأساتذة.
- دراسة وصفية للتعرف على تصورات الطلاب حول الفصول الافتراضية في التعلم عبر الإنترنت، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة.
- دراسة تحليلية لاستكشاف كيفية استخدام الطلاب والأساتذة لمزايا وخصائص الفصول الافتراضية ومدى تأثيرها على تجربة التعلم عبر الإنترنت.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

آل إبراهيم، أمل. (٢٠٢٣). واقع تدريس الحاسب الآلي باستخدام منصة مدرستي أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(١٤)، ١-١٥. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B160823

الأحمري، أحمد (٢٠١٩). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٣ (٦): ٣١١- ٣٣٨.

الأحمري، سارة (٢٠٢١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، ٣٧ (٥): ٢٨٥- ٣٢٠.

بيانات جامعة الملك سعود المفتوحة (٢٠٢٤). بيانات الطلاب المقيدين بكليات جامعة الملك سعود". استرجعت من https://data.ksu.edu.sa/en/node/1134

الجراح، فيصل. (٢٠٢٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بُعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد ٧١٩ من وجهة نظر المعلمين في الأردن، المجلة الدولية النشر الدراسات العلمية، ٥ (٣): ٢٢-٤٤.

جنيدي، ليلى محمد. (٢٠٢٣). واقع تطبيق نظام الفصول الافتراضية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطالبات. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٣ (٧)، ٣٩٣ — ٤٢٢.

الحاسي، صالح. (٢٠٢٢). درجة توافر المهارات التقنية لدى طلبة جامعة بنغاري: دراسة حالة على كلية الاقتصاد. مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية الأكاديمية الليبية للدراسات العليا،٢٢ (٨)، ٦٣٢-٦٦٧.

حسين، أسماء عبد الصبور. (٢٠٢١). تحديات استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر معلمي المهارات الموسيقية في سلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،١٣٤ (١)، ٢٣-٥٣.

السبيعي، هائف؛ والحسن، رياض. (٢٠٢٣). واقع وتحديات تقويم المفاهيم الإحصائية إلكترونياً عبر الفصول الافتراضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٣(٧)، ٢١٨-٢٤٢.

العبودي، محمد (٢٠٢٠). التعليم عن بعد كخيار بديل للتعليم العام في السعودية بعد تجربته خلال جائحة كوفيد ١٩. مسترجع من https://edu.moe.gov.sa/Onaiza/MediaCenter/News/Pages/التعليم-عن-بعد-كخيار-بديل-أو-متزامن-للتعليم-العام-في-السعودية-.aspx

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. (ط١٨). الأردن: دار الفكر.

العجلان، حياة (٢٠٢٣). أساليب دعم اندماج الطلاب في تعلم الحاسب الآلي عبر الإنترنت. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٧ (١)، ٢٨٢ . ٣١٥. http://doi.org/10.36771/ijre.47.1.23-pp281-315

عرفات، حمادة (٢٠٢١). وواقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية. المجلة المصرية لعلوم المعلومات، ٨ (٢): ٢٦٩- ٣١٦.

العيضاني، حمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح وأثره في تنمية بعض مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية، ٤(١): ٣٧٤-٣٩٧

الفايز، عبد العزيز؛ وعسيري، أحمد. (٢٠٢٤). مساهمة منصات التعليم عن بُعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٤٠(٢)، ٣٨-٦٨.

القسيم، محمد (٢٠٢٠). تصورات الطلبة حول طبيعة العلم في جامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية، ١٥: ١٤٥- ١٧٣.

المالكي، أحلام والسعدون، بتول (٢٠٢١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات مدينة الرياض في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، ١(٤): ١٠٢- ١٣٧.

يوسف، خالد وعبد الرحمن، محمود (٢٠٢٣). الفصول الافتراضية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلاب جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية "دراسة وصفية". المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٧(٣٤): ١٩٥-٢٢٠.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Afify, M., Alqoot, A., & Zedan, S. (2023). Criteria for Designing and Evaluating the Quality of Virtual Classrooms during Emergency Learning. Turkish Online Journal of Distance Education, 24(4), 160-178.

Hussein, A. (2021). Challenges of using virtual classrooms from the viewpoint of musical skills teachers in the Sultanate of Oman (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 134(1), 23–53.

Al-Aboudi, M. (2020). Distance education as an alternative option for public education in Saudi Arabia after its experience during the COVID-19 pandemic (in Arabic). Retrieved from https://edu.moe.gov.sa/Onaiza/MediaCenter/News/Pages/التعليم-السعودية-في-العام-للتعليم-متزامن-أو-بديل-كخيار-بعد-عن.aspx

Al-Ahmari, A. (2019). Virtual classrooms between theory and practice: A study of the Saudi Virtual School experience (in Arabic). Arab Journal of Arts and Humanities Studies, 3(6), 311–338.

Al-Ahmari, S. (2021). The reality of using virtual classrooms during the COVID-19 pandemic from the perspective of female students at King Khalid University (in Arabic). Scientific Journal of Faculty of Education - Assiut University, 37(5), 285–320.

Alajlan, H. A., (2023). Techniques to support student engagement in computer science online learning (in Arabic). International Journal for Research in Education, 47(1), 281-315. http://doi.org/10.36771/ijre.47.1.23-pp281-315

Al-Eidani, H. (2020). A suggested training program and its impact on developing some of using virtual classroom skills among faculty members at Shaqra University (in Arabic). Educational Sciences Journal, 4(1), 374–397.

Al-Faiz, A., & Asiri, A. (2024). The contribution of distance learning platforms in achieving educational goals (in Arabic). Faculty of Education Journal (Assiut), 40(2), 38–68.

Alhat, S.(2020).Virtual Classroom: A Future of Education Post-COVID-19. Shanlax International Journal of Education, 8(4):101-104. https://doi.org/10.34293/ education.v8i4.3238

Al-Hassi, S. (2022). The availability of technical skills among students at the University of Benghazi: a case study on Economics faculty (in Arabic). Libyan Journal of Research and Economic Studies, 22(8), 632–667.

Al-Ibrahim, A. (2023). The experience of teaching computers course using Madrasati platform during the Corona pandemic from teachers' perspectives (in Arabic). Journal of Curricula and Teaching Methods, 2(14), 1–15. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B160823

Al-Jarrah, F. (2020). The reality of using virtual classrooms in the distance learning program during the COVID-19 pandemic from the perspective of teachers in Jordan (in Arabic). International Journal of Scientific Studies, 5(3), 22-44.

Al-Maliki, A., & Al-Saadoun, B. (2021). The reality of using virtual classrooms in teaching computer science for middle school in Riyadh during the COVID-19 pandemic from teachers' perspectives (in Arabic). Journal of Educational and Social Sciences, 1(4), 102–137.

Al-Nofaie, H. (2020). Saudi University Students' perceptions towards virtual education During Covid-19 PANDEMIC: A Case Study of Language Learning via Blackboard. Arab World English Journal (AWEJ), 11(3). https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.1

Al-Qaseeem, M. (2020). Students' perceptions of the nature of science at Sultan Qaboos University (in Arabic). Educational Sciences Journal, 15, 145–173.

Alshaikh, K.; Maasher, S.; Bayazed, A.; Saleem, F.; Badri, S.; Fakieh, B. (2021). Impact of COVID-19 on the Educational Process in Saudi Arabia:A Technology–Organization–Environment Framework. Sustainability, 13, 7103. https://doi.org/10.3390/su13137103

Alshumaimeri, Y., & Alhumud, A. (2021). EFL Students' Perceptions of the Effectiveness of Virtual Classrooms in Enhancing Communication Skills. English Language Teaching, 14 (11): 80-96. https://doi.org/10.5539/elt.v14n11p80

Al-Subaie, H., & Al-Hassan, R. (2023). The reality and challenges of evaluating statistical concepts electronically through virtual classrooms from the point of view of faculty members at King Saud University (in Arabic). Journal of Educational Studies and Research, 3(7), 218–242.

Alzahrani, H., Shati, A., Bawahab, M., Alamri, A., Hassan, B., Patel, A., Ahmad, M., Elmaksoud, W., & Alsaleem, M. A. (2023). Students' perception of asynchronous versus synchronous distance learning during COVID-19 pandemic in a medical college, southwestern region of Saudi Arabia. BMC medical education, 23(53). https://doi.org/10.1186/s12909-023-04034-5

Arafat, H. (2021). The reality of using virtual classrooms in teaching specialized sources and references course for fourth-year library students at Al-Azhar University in Monufia via Microsoft Teams: An exploratory application study (in Arabic). Egyptian Journal of Information Science, 8(2), 269–316.

Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y., & Lasseter, A. (2012). Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. Office of Educational Technology, US Department of Education.

Behling, O., & Law, K. (2000). Translating Questionnaires and Other Research Instruments: Problems and Solutions, SAGE Publications, https://doi.org/10.4135/9781412986373

Castillo, C. L. T. (2021). Virtual Classroom Usage and User Perception for English Learning as a Second Language at Universities in Lima, Peru. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16(8), 261-269

Howard, S., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. Technology, Pedagogy and Education, 30(1), 141-158.

Junaidi, L. M. (2023). The reality of applying the virtual classroom system to Education College of Hail University from students' point of view (in Arabic). Journal of Educational Studies and Research, 3(7), 393–422.

King Saud University Open Data. (2024). Student data enrolled at King Saud University colleges (in Arabic). Retrieved from https://data.ksu.edu.sa/en/node/1134

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607–610.

Maanvizhi, S., Jaiswal, J., Narayanan, R., & Jain, R. (2020). A Review on Virtual Classroom. Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research, 54 (3), S433-S437.

Martin, F., Parker, M., & Deale, D. (2012). Examining interactivity in synchronous virtual classrooms. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13(3), 227-261.

Martin, J. (2019). Building Relationships and Increasing Engagement in the Virtual Classroom. The Journal of Educators Online, 16(1). Doi 10.9743/jeo.2019.16.1.9

Masepquena, K., Pangalaya, J., Planteras, J., & Bacatan, J. (2024). Perceived Effectiveness of Virtual Classrooms in Enhancing Communication Skills of Grade 12 Students. International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities

(IJRRSSH), 11(3): 82-90. https://doi.org/10.5281/zenodo.13120428

Mayer, R. (2014). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369

Obeidat, D., Abdelhaq, K., & Adas, A. (2016). Scientific research: Its concept, tools, and methods (in Arabic). (18th ed.). Jordan: Dar Al-Fikr.

Parker, M., & Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(1), 135-147.

Roberts, T. (2005). Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education. LONDON: IDEA Group Publishing.

Shatri, K., & Kelmendi, J. (2023). Exploring Perspectives: The Virtual Classroom's Impact on Student Achievement from the Viewpoints of Both Students and Teachers. Journal of Social Studies Education Research. 14(3), 236-257

Singh, V., & Thurman, A. (2019) How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018), American Journal of Distance Education, 33(4), 289-306.

Soylemez, N. (2023). Virtual Classrooms in Distance Education: An Examination of Virtual Classroom Experiences. Acta Didactica Napocensia, 16 (1), 123-139. https://doi.org/10.24193/adn.16.1.9

Youssef, K., & Abdulrahman, M. (2023). Virtual classrooms and their relationship with learning motivation among a sample of Majmaah University students in the Kingdom of Saudi Arabia: A descriptive study (in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Institution for Education, Science, and Literature, 7(34), 195–220.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمنطقة الباحة

د. مها محمد كمال الطاهر محمد

قسم تقنيات التعليم-كلية التربية

جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

أ. بسمه سعيد أحمد الزهراني

قسم تقنيات التعليم-كلية التربية

جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

أ.داليا علي حسن الحربي

قسم تقنيات التعليم-كلية التربية

جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمنطقة الباحة

د. مها محمد كمال الطاهر محمد
قسم تقنيات التعليم-كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

أ. بسمه سعيد أحمد الزهراني
قسم تقنيات التعليم-كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

أ. داليا علي حسن الحربي
قسم تقنيات التعليم-كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٨/ ٠٥/ ١٤٤٦ هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، والكشف عن الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لاختلاف الجنس (ذكور، وإناث)، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا للمستوى التعليمي (بكالوريوس، وماجستير)، وكذلك تحليل الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست بناءً على سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٧٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة، ويتضح أن قيم "ف" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية، جميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة، وأبعادها الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس) تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى).

الكلمات المفتاحية: تقنية الوسائط السمعية، ذوو الإعاقة.

The Extent of Podcast Technology Usage from the Perspective of Special Education Teachers in Al-Baha Region

Dr. Maha Mohamed Mohamed
Department Educational Technology
Faculty Education
Al-Baha University-Saudi Arabia

Basma Saeed Alzahrani
Department Educational Technology
Faculty Education
Al-Baha University-Saudi Arabia

Dalia Ali Alharbi
Department Educational Technology
Faculty Education
Al-Baha University-Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to determine the extent of podcast technology usage from the perspective of special education teachers and to examine whether there are differences in usage based on gender (male, female), educational level (bachelor's, master's), and years of experience (0–5 years, 6–10 years, 11 years or more). The study followed a descriptive approach and included a sample of 70 male and female special education teachers from the Education Department in the Al-Baha region. The findings revealed that the calculated "F" values for the total questionnaire score and its sub-dimensions were not statistically significant. This indicates that there were no statistically significant differences in teachers' use of podcast technology across the variables studied. The sub-dimensions examined included awareness of podcast technology, motivation to use podcasts, technical competence, and practical application of podcasts in teaching.

key words: Auditory media technology, people with disabilities.

المقدمة:

في ظل التطور التكنولوجي السريع الذي يشهده العالم اليوم، أصبحت تقنيات التعليم من الأدوات الأساسية التي تساهم في تحسين جودة التعليم وزيادة فاعليته، ولقد أدى تطور الإنترنت إلى استحداث طرق جديدة تتيح للمعلمين التواصل مع المتعلمين بفاعلية أكبر، ونتيجة لذلك تبنت العديد من مؤسسات التعليم العالي دمج التعلم الإلكتروني ضمن أساليب التدريس التقليدية كجزء من نهج التعلم المدمج، يُعد التعلم الإلكتروني مفهومًا واسعًا، يشير عادةً إلى استخدام أجهزة الحاسوب وأنظمة المعلومات في عمليات التعلم والتعليم.

ومن بين هذه التقنيات الناشئة تبرز تقنية البودكاست كإحدى الوسائل التعليمية الحديثة التي توفر محتوى صوتي رقمي يمكن استخدامه في مجالات متعددة، بما في ذلك مجال التربية الخاصة، ويتميز البودكاست بمرونته وسهولة الوصول إليه، مما يجعله وسيلة تعليمية فعّالة لدعم العملية التعليمية وتقديم مواد تعليمية تفاعلية ومثيرة للاهتمام للطلاب .(Sabrila, & Apoko, 2022; Susanti, 2024)

إن اختيار وسائل الاتصال وموارد التدريس وقنوات التواصل يعتمد بشكل رئيسي على محتوى المادة التعليمية، وأساليب التدريس المتبعة، وطبيعة وخصائص الوسيلة التقنية المستخدمة. وبالمقارنة مع المحاضرات التقليدية، ويوفر التعلم الإلكتروني ميزة تتيح للمتعلمين اختيار متى وأين وكيف يدرسون؟ وذلك ضمن حدود معينة، كما يمنح المتعلمين القدرة على مراجعة المواد الدراسية والحصول على تغذية راجعة، وقد أولت المؤسسات التربوية، بمختلف أنواعها، اهتمامًا كبيرًا بالتعلم الحديث وتقنياته، بهدف تحسين مخرجات التعليم بما يتماشى مع الثورة التكنولوجية والتطور السريع والمستمر في مجال التعليم؛ لذا كان الاتجاه نحو توفير التكنولوجيا وتوظيفها في

خدمة العملية التعليمية، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، له أثر كبير في تطور المسيرة التعليمية (Syahabuddin & Rizqa, 2021).

كما يوضح المعولية (٢٠٢١) لتعلم المستمر على الوسائل التكنولوجية الحديثة، ومن أبرز هذه التقنيات تقنية التعلم عبر البودكاست، التي شهدت نموًا سريعًا على الصعيد العالمي، كونها تتيح تقديم محتويات متنوعة تتناسب مع احتياجات المستخدمين المختلفة وتلبي اهتماماتهم، ويمكن للمتعلمين الاستماع إلى هذه المحتويات في أي وقت يشاؤون، ويعد البودكاست من التقنيات التي تلعب دورًا مهمًّا في التعليم، إذ بدأت هذه التقنية في الظهور عام ٢٠٠٤م ضمن الجيل الثاني للويب (Web 2.0) ، الذي أتاح للمتعلمين المشاركة في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت من خلال المدونات ومواقع التواصل الاجتماعي.

يعتبر تعليم ذوي الإعاقة أحد المجالات التي تتطلب تكيفًا دائمًا مع احتياجات الطلاب المختلفة، حيث يحتاج المعلمون إلى استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة تواكب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقات؛ لذا يمكن لتقنية البودكاست أن تشكل وسيلة مبتكرة تساعد معلمي التربية الخاصة في توصيل المعلومات بطرق سهلة ومباشرة، تسهم في تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومات لدى هؤلاء الطلاب (Green et al., 2020)

وأوضح Kusumastuti & Supendra (2021) أن تقنية البودكاست أصبحت أداة معتمدة ومتنوعة في التعليم، لما لها من أهمية كتقنية أساسية داعمة، وتوفر هذه التقنية فوائد عديدة للمتلقين من النواحي النفسية والمعرفية، حيث تمنحهم الراحة في التعامل مع المعلومات المتدفقة في مجال تخصصهم، وتمكنهم من الاستمرار في الاستماع إلى المحاضرات والدروس التي يتم تحميلها على الإنترنت.

مما سبق يتضح لنا أهمية استخدام التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، التي يعتمد نجاح استخدامها على درجة الإعاقة، وبما أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يُعد مطلبًا دينيًا واجتماعيًا، فهم جزء لا يتجزأ من المجتمع، ويجب أن يحصلوا على حقوقهم وفرصهم كغيرهم من الأفراد، إضافةً إلى ذلك، يُعد هذا الاهتمام مطلبًا تربويًا، حيث يحتاج ذوو الاحتياجات الخاصة إلى برامج تعليمية متخصصة تساعدهم في تطوير قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتعزز استقلاليتهم ليصبحوا أفرادًا منتجين في مجتمعهم، ، ومن هنا جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تهدف إلى استكشاف درجة استخدام تقنية البودكاست في التعليم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، والتعرف على الفوائد والتحديات المرتبطة بها، ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى فهم مدى تبني هذه التقنية في الفصول الدراسية، ومدى تأثيرها على تحسين العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم توصيات قد تساعد في تعزيز استخدام هذه التقنية في المستقبل.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة في مجال التعليم، أصبحت وسائل التكنولوجيا الحديثة أداة مهمة في تعزيز العملية التعليمية وتيسير الوصول إلى المعلومات، من بين هذه التقنيات تبرز تقنية البودكاست كوسيلة مبتكرة يمكن أن تلعب دورًا محوريًا في تحسين عملية التعليم والتعلم، ومع ذلك يظل من المهم استكشاف مدى استخدام هذه التقنية من قبل المعلمين في مختلف المجالات التعليمية بما في ذلك التربية الخاصة.

كما أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تقنية البودكاست في التعليم منها دراسة (أرباب، ٢٠٢٣؛ اليعقوبي، ٢٠٢٠؛ البورنو، ٢٠١٨) التي

وضحت أن الاهتمام اليوم بتجربة البودكاست كإحدى تقنيات المحتوى السمعي الرقمي المتصل بتعبير المستخدمين اليومي، فالبودكاست تقنية رقمية جديدة تسمح للمستخدم بالحصول على برامج وموضوعات مسموعة أو مرئية، وتبث عبر شبكة الإنترنت، وهذه البرامج يستطيع المستخدم عندئذ أن يسمعها أو يشاهدها، والبودكاست كتقنيّة رقمية صوتية أصبحت حاليا إحدى أبرز وسائل التعليم الإلكتروني استخداماً، ومن أبرز مزايا تقنية البودكاست إمكانية توفره للأفراد الذين يستطيعون أن ينشئوا بودكاست خاص بهم، ويستطيعون أن يقدموا المحتوى الذي يرغبون فيه، كما أكدوا أن تقنية البودكاست تعتبر أداة جديدة تفاعلية للتعلم؛ حيث تحدث تواصلًا بين المعلم وبين طلابه، ويساعد الطلاب على التعلم في أي وقت وفي أي مكان.

لذلك تتمثل مشكلة هذه الدراسة في استكشاف درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، ويمكن للباحثات صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي ما درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمنطقة الباحة؟ **ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:**

أسئلة الدراسة:

- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لأثر متغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لأثر متغير المستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير)؟

- هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست لأثر متغير سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى)؟

أهداف الدراسة:

- تحديد درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.
- استكشاف الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لاختلاف الجنس (ذكور، إناث).
- التعرف على الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا للمستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير).
- تحليل الفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست بناءً على سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدارسة من خلال البعدين التاليين:

الأهمية النظرية:

- تسهم الدراسة في سد فجوة معرفية حول استخدام تقنية البودكاست في التعليم الخاص، حيث تسهم في توسيع الفهم النظري حول الفوائد والإمكانات التعليمية لهذه التقنية في تحسين أداء المعلمين وتسهيل العملية التعليمية.
- ستوفر الدراسة إضافة نوعية للأدبيات التربوية الخاصة بتقنيات التعليم الرقمي، وخاصة في مجال التعليم الخاص، مما يساعد الباحثين والمعنيين في المجال على تطوير إستراتيجيات تعليمية تستند إلى أسس علمية حديثة.

- تسهم الدراسة في فهم العلاقة بين استخدام تقنية البودكاست وبين متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة مما يتيح إمكانية تطوير نظريات أو نماذج تفسيرية لهذه العلاقة.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تكون مرجعًا لمعلمي التربية الخاصة لاستخدام تقنية البودكاست بشكل أكثر فعالية في عملية التدريس؛ مما يسهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب ذوي الإعاقة.
- تساعد هذه الدراسة في توجيه المسؤولين التربويين وصناع السياسات التعليمية نحو تعزيز استخدام التقنيات الرقمية، مثل البودكاست، في المناهج الدراسية؛ مما يدعم التعليم الخاص من خلال دمج أدوات تعليمية مبتكرة.
- قد تُستخدم نتائج الدراسة لتطوير برامج تدريبية تستهدف تحسين مهارات معلمي التربية الخاصة في استخدام التكنولوجيا التعليمية بشكل عام، وتقنية البودكاست بشكل خاص؛ مما يرفع من كفاءتهم في تقديم المحتوى التعليمي.
- تسهم الدراسة في تقديم بدائل تعليمية مرنة وفعّالة للطلبة ذوي الإعاقة من خلال تقنية البودكاست، التي يمكن أن تساعد في توفير تجارب تعليمية مخصصة تناسب احتياجاتهم الفردية، وتزيد من تحفيزهم على التعلم.

حدود الدراسة:

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود التالية:

حدود موضوعية: تتحدد بالمتغيرات التي يتناولها الدراسة وهي: تقنية البودكاست، معلمي التربية الخاصة.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة.

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٤م/ ١٤٤٦هـ.

حدود بشرية: تم تطبيقه على عينة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

بودكاست (podcast): هو نمط لبث المحتوى العلمي المصغر يعتمد على الجمع بين الملفات الصوتية وتكون بصيغة MP3، الملفات المرئية تكون بصيغة MP4، كما عرفته (أحلام، ٢٠٢٢) بأنه "عبارة عن ملفات صوتية ومرئية موجودة على شبكة الإنترنت، تتميز بخاصية البث، ويمكن تحميلها وتوزيعها" (ص.٩٧٠).

معلم التربية الخاصة: هو معلمي ومعلمات التربية الخاصة المؤهلين، الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى، الذين يعملون على تقديم البرامج التعليمية والتدريبية للطلبة ذوي الإعاقة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، أو الإعاقة السمعية، أو الإعاقة البصرية، أو الإعاقة الحسية، أو صعوبات التعلم. (المطيري،٢٠٢٤، ص٥٢٤)، وكما عرف (هاني، ٢٠٢٢) معلم التربية الخاصة بأنه هو "الشخص المؤهل علميًّا وتربويًّا وثقافيًّا الذي يقوم بتعليم التلاميذ المصنفين كحالات استثنائية داخل الصفوف الخاصة" (ص٦٦٨).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: تقنية البودكاست:

مفهوم تقنية البودكاست: يعتبر البث الرقمي من أكثر الخدمات التي تمكننا من تبادل المعرفة بين كافة الطلبة، حيث يمكننا توظيفه في تكوين مجموعات تعلم تشاركية/ تعاونية أو تعلم فردي بدون الحاجة الى المعلم، وأشارت بوسنان (٢٠١٩)

إلى أنه تم اقتراح الكلمة في الأصل من قبل "Hammersley Ben" إتاحته على الإنترنت لتنزيله على جهاز حاسوب أو جهاز جوال، وعادة ما يكون متاحا كسلسلة أو في نسق رقمي ويمكن للمستخدمين متابعته تلقائيا بمجرد الاشتراك.

وعرف عبد الرحمن وهاشم (٢٠٢٢) تقنية البودكاست بأنها "عبارة عن سلسلة من ملفات الصوت والفيديو التي يتم تحديثها بانتظام والتي يمكن تشغيلها على عدد من الأجهزة سواء المحمولة، مثل: مشغلات MP3 أو الهواتف المحمولة، أو أجهزة الحاسوب المكتبية ويتم توزيعها عبر الإنترنت عبر خدمة الاشتراك، وهو عبارة عن سلسلة دورية من الملفات الصوتية او المرئية التي تتحدث عن مجال او موضوع معين يقوم بإنتاجها مؤسسات، أو أفراد بشكل يومي، أو أسبوعي، أو شهري.

إن تقنية البودكاست تمكن المعلمين من نشر المحتويات التعليمية للطلاب إلكترونيا عن طريق تسجيل المحاضرات وبثها وتدريبهم عليها وذلك بتحميل مقاطع صوتية او مرئية، مما يخلق جوا من التفاعلية والمشاركة التعاونية الهادفة، وتشير (السيد،٢٠٢٢) إلى أن بداية هذه التقنية في مدرسة هارفارد لعلوم الحاسب ، حيث بدا البث بصيغ الصوت والفيديو، كما تعتمد فكرة البث الرقمي"Podcast" على التقاط حدث صوتي أو خطاب او مزيج من الأصوات، كما أثبت البث الرقمي فاعليته في العملية التعليمية بسبب إمكانية استخدامه مرارا وتكرار لمراجعة المحاضرات مما يمكن للطلاب الاستعانة بالمعلومات ويستطيعون إعادة تشغيل ملفات البودكاست أكثر من مرة؛ مما سبق يتضح للباحثات أن تقنية البودكاست من التقنيات التي يمكنها أن تلعب دوًرا مهمًّا في التعليم، حيث تمكن المتعلم من المشاركة

في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت بما يضمه من المدونات، والويكي، ومواقع التواصل الاجتماعي.

العناصر التي تعتمد عليها تقنية البودكاست: وفقًا لما ذكره أبو الدهب والملحم (٢٠٢٢) يعتمد توظيف تقنية البودكاست التعليمي على مجموعة من العناصر الأساسية، أبرزها: محتوى تدوين صوتي يتميز بالمتعة والتشويق لجذب اهتمام الطلاب، وميكروفون عالي الجودة لتسجيل الصوت بوضوح، إضافة إلى كاميرا رقمية لدعم التسجيل المرئي إذا لزم الأمر، وتشمل الأدوات –أيضًا– برامج متخصصة لتحرير الصوت والفيديو، مثل برنامجAudacity ، وجهاز كمبيوتر لإتمام عمليات الإعداد والنشر، وأخيرًا يتطلب نشر المحتوى استضافة عبر الإنترنت لتخزين التدوينات الصوتية أو المرئية وجعلها متاحة للطلاب.

مراحل تقديم المحتوى التعليمي من خلال تقنية البودكاست: تقديم المحتوى التعليمي من خلال تقنية البودكاست التعليمي يعتمد على مجموعة من المراحل، والتي وضحها (شاهين، ٢٠٢٢) فيما يلي:

مرحلة الإعداد والتجهيز: تشتمل هذه المرحلة على اختيار موضوع البودكاست التعليمي، وتحديد الأهداف العامة والخاصة للمحتوى بدقة، كما تجهيز المادة العلمية المتقدمة للطلاب، كما يجب تقسيم المحتوى إلى عناصر محددة بدقة؛ وذلك لضمان جذب انتباه الطلاب، وتجنب تشتت أذهانهم .

يجب تحديد المشاركين في البودكاست التعليمي، وذلك من أجل ضمان أن يكون البودكاست أكثر تفاعلية، وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاءة، ويمكن للمعلم دعوة الطلاب، وكذلك الخبراء لتقديم المحتوى التعليمي التفاعلي، وتجهيز

الأدوات من ميكروفون، وكاميرا فيديو رقمية، لتجهيز عملية التسجيل الصوتي، وكذلك استخدام برامج التسجيل الصوتي والفيديو، لإعداد ومونتاج الصوت، وتجهيز سيناريو يتضمن أهم العناصر الرئيسية التي يتضمنها التسجيل .

مرحلة التصميم والإنتاج: يجب تناول الموضوع بصورة مبسطة، والانتقال من البسيط إلى المعقد، وكذلك إتاحة عنصر التفاعلية للطلاب، وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للطلاب، كما يجب الاستماع لصوت المعلم قبل تسجيله، وتتعلق عملية إنتاج المحتوى بمهارات وقدرات المعلم في التسجيل الصوتي، والاعتماد على عمليات الإلقاء الجاذب للطلاب، واستخدام برامج التحرير والمونتاج الصوتي .

مرحلة النشر: تتضمن هذه المرحلة عملية تسجيل الملف الصوتي، وتخزينه حتى يتمكن الطلاب من الاستماع إليه، وذلك مع القدرة على تحميله للاستماع إليه في والوقت والمكان المناسب له، وذلك لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي المستمر.

ويتلخص **دور المعلم** في استخدام تقنية البودكاست التعليمي في تعليم طلاب التربية الخاصة، وفي إنتاج المواد السمعية الرقمية الخاصة بتمييز هذه الأصوات استماعًا ونطقًا للطلاب، بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة بفاعلية وكفاءة، وتوفير المواد الرقمية الصوتية والمرئية لرفع مستويات المشاركة في توظيف المواد التعليمية من خلال التقنيات التعليمية المعاصرة، وتنزيل التسجيلات لإتاحتها للطلاب الذين تخلفوا عن الحضور في الموعد.

أما **دور المتعلم** فيتحدد في استخدام أجهزة الصوت المحمولة بشكل منظم، لتنمية التواصل الفعّال مع المعلم ومع زملائه، واستخدام الهواتف المحمولة المتوافقة مع الأصوات، والتي من بينها (MP3, iPods)، لدعم التواصل الفعّال، والوصول إلى

المواد الصوتية والمرئية الرقمية الخاصة، واستخدامها في مواضيعها الصحيحة، والاستماع المكرر لهذه الأصوات في أي وقت وأي مكان يريده الطالب.

أهمية توظيف تقنية البودكاست في التعليم: جاء الاهتمام بالتقنيات التربوية الحديثة بمختلف أنواعها، كتقنية البودكاست التي أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية، من خلال استخدام الوسائط والملفات الصوتية والمرئية التي تعمل على زيادة التشويق والمتعة في عملية التعلم، مما يسهل على الطلبة اكتساب المهارات المطلوبة، ويعزز فهمهم واستيعابهم للأفكار المراد تعلمها، بإضافة إلى تقديم حلول لمشاكل التعلم، ومع التطور التكنولوجي أصبح من الضروري العمل على تحسين أنماط التعلم من خلال توظيف التقنيات بصورة عملية، وقد ذكر سلامة (٢٠١٨) بأن توظيف التكنولوجيا في عملية التعلم أسهمت في حل العديد من القضايا وخاصة في معالجة الفروق الفردية بين الطلاب، واتت تقنية البث الرقمي "Podcast" الذي أسهم في سهولة وعرض المادة أكثر من مرة بهدف تسهيل وفهم المعلومة من قبل الطلبة، وأن استخدامها عزز من إقبال الطلبة على استخدامها.

وأشارت الغامدي (٢٠١٨) إلى أهمية البودكاست في العملية التعليمية، حيث يُستخدم كأداة فعالة لمراجعة المحتوى التعليمي وفقاً لقدرات المتعلم، ويتناسب مع الفئات الخاصة والعاديين بفضل تنوع أنماطه، كما يعزز التواصل بين المعلم والمتعلم من خلال بث الإرشادات والرد على الاستفسارات، مما يتيح للمتعلم فرصة التفاعل وإنتاج المعرفة عبر إعداد بودكاست تعليمي، بالإضافة إلى ذلك، يدعم التعلم الفردي حيث يمكن التحكم في تشغيل الملفات في أي وقت، ويُسهم في تنويع طرق التدريس لتلبية اختلاف قدرات وميول الطلاب، مما يدعم فهمهم بشكل أفضل، وأخيراً، يُعتبر البودكاست أداة تدعم المناهج الرقمية عبر تعزيز التعلم في أي زمان ومكان.

وتذكر المعولية (٢٠٢١) أن أهمية استخدام البودكاست في العملية التعليمية التي تمكن الطلبة من إمكانية الاستماع والمشاهدة في أي وقت وأي مكان، فهي أداة فعالة، إضافة الى سهولة فهم واستذكار المواد الصوتية والمرئية.

ويلاحظ مما سبق أن تقنية البودكاست تعد ذات أهمية كبيرة؛ لأنها تخرج الطلبة من التعلم التقليدي إلى تعلم شيق وممتع وجذاب، والذي من شأنه أن يزيد من مستوى تعلمهم ويدفعهم إلى اعتمادهم على الذات لأن المادة التعليمية في تطبيق البودكاست تكون مسجلة، والتي تمكنهم من الرجوع اليها عدة مرات.

مجالات استخدام البودكاست في التعليم والتعلم: تتنوع مجالات استخدام تقنية البودكاست في التعليم، حيث تتيح تسجيل المواد التعليمية، مثل: المحاضرات، والدروس بطريقة علمية يمكن الرجوع إليها عند الحاجة، إضافة إلى تسجيل الكتب والمواد العلمية المصورة لتعزيز تعلم الطلاب، كما تسهم في معالجة عيوب النطق وتعليم النطق الصحيح، خاصة في تعلم اللغات التي تتطلب دقة في مخارج الحروف. تتميز البودكاست بمرونة الوصول إليها، مما يسمح للطلاب بالاستفادة منها أثناء التنقل أو أداء المهام اليومية (المعولية، ٢٠٢١).

وأوضح الحمود (٢٠٢٢) أن الوسائط الرقمية، وخاصة تقنية البودكاست، تقدم دعمًا كبيرًا للعملية التعليمية من خلال تحسين المخرجات وتسهيل التعلم. يُمكن استخدام البودكاست لمساعدة الطلاب على مواكبة زملائهم في المواضيع الدراسية، خاصة عند الغياب أو عدم استيعاب بعض عناصر الدروس، حيث يتيح لهم مراجعة النقاط الأساسية وإعادة الاستماع للمحتوى عدة مرات، كما يُستخدم البودكاست لتسجيل الدروس أو المحاضرات بالتعاون مع المعلمين ونشرها للاستفادة منها لاحقًا.

بشكل عام، يُعد البودكاست أداة فعّالة لدعم البيئة التعليمية على مختلف المستويات؛ لما له من دور كبير في التغلب على العقبات التعليمية وتعزيز تعلم المهارات والمعارف.

ويمكن تعديد مزايا البودكاست في التعليم كما يلي :

- يتسم البودكاست بالفاعلية في التعليم، حيث يمكن تكرار استخدامه مراجعة المادة العلمية من أجل استيضاح بعض النقاط التي لم ينتبه إليها قبل ذلك، مما يساعد على تثبيت المعلومات في الذهن.
- إمكانية الاستماع إليه في أي زمان أو مكان طبًقا لظروف المتعلم، وهذا الأمر يفتقده المتعلم في حالة المحاضرة التي تقيده زمانيًّا ومكانيًّا للاستفادة منها.
- يضمن البودكاست للمتعلم التركيز والانتباه أثناء الموقف التعليمي، على عكس المواد المرئية التي تعتمد على الصورة، التي قد ينشغل بها المتعلم على حساب التركيز مع الصوت
- يتفوق البودكاست كتقنية صوتية سمعية على الوسائط المرئية الأخرى في إمكانية تحقيق التعلم أثناء أداء المتعلم لأنشطة أخرى، مثل: قيادة السيارة، أو استقلال وسائل المواصلات، أو أثناء القيام بالأعمال المنزلية، أو أي نشاط آخر، على عكس ما تتطلبه الوسائط المرئية من تفرغ لمشاهدة الصورة التي قد يتوقف استيعاب المعلومات على رؤيتها.

ورغم مميزات تقنية البودكاست على النحو المذكور، وبالرغم من المردود الإيجابي الذي يمكن أن تحققه تقنية البودكاست عند توظيفها في التعليم، الذي أكدته دراسات أكاديمية عديدة (الغامدي، ٢٠١٨)، فإن هذه التقنية لم تنل أي اهتمام على المستوى الأكاديمي، وهو ما تحاول الدراسة الحالية استدراكه

عند محاولة الكشف عن فاعلية استخدام تقنية البودكاست في مجال التربية الخاصة وأثرها على المعلمين والمتعلمين.

معايير تصميم البودكاستك أشار عبد الله (٢٠٢٢) لتصميم البودكاست مجموعة من المعايير الأساسية لتصميم البث الرقمي بصفة عامة.

المعايير العلمية والتربوية للبودكاست:

- أن يغطي البودكاست كل أجزاء المحتوى التعليمي.
- أن يتم وضع هدف عام للمحتوى، وينقسم كل هدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية.
- أن تكون الأهداف واضحة ومحددة وبسيطة في صياغتها، كما يركز كل هدف على مهارة واحدة أو جانب معرفي واحد، ولابد أن تكون هذه الأهداف مناسبة لقدرات الطلاب.

معايير عرض وتقديم البودكاست:

- لابد أن يتضمن البودكاست مقدمة يتم فيها تحديد الهدف التعليمي والأهداف المراد تحقيقها.
- لابد أن يتسم بالمرونة في عرض المحتوى والجاذبية؛ لإثارة الدافعية لدى الطلاب.
- يجب أن يصمم باستخدام ألوان مريحة للعين، وأن يراعي التنسيق بين العناوين المكتوبة وطريقة عرض الموضوعات بصفة عامة.
- يجب تصميم ملفات البودكاست بشكل يتلاءم مع طبيعة المحتوى العلمي والمهارة ويمكن الطالب من الخطو الذاتي ويدعم التعلم وفقا لقدراته وإمكانياته، وكذلك يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

وبناءً على ما سبق، تم مراعاة هذه المعايير في تصميم حلقات البث الرقمي، لكي يتم تحقيق أكبر قدر من التعلم والوصول إلى تحقيق الهدف العام للبحث.

المحور الثاني: البودكاست في مجال التربية الخاصة:

البودكاست يمثل أداة فعّالة في مجال التربية الخاصة، حيث يسهم في نشر الوعي حول قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، ويعزز من تقليل الوصمة الاجتماعية، كما يوفر منصة لتبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين والأهالي والمختصين، مما يحسن طرق التدريس والدعم، ويتميز البودكاست بمرونة الوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان، ما يجعله مناسباً للأشخاص المشغولين أو الذين يفضلون التعلم الذاتي، إضافة إلى ذلك، يقدم دعماً نفسياً من خلال مشاركة قصص النجاح، ويعزز مهارات المتخصصين عبر تقديم إستراتيجيات مبتكرة، كما يشجع على التواصل المستمر بين المعنيين ويعزز التعاون بينهم، والبودكاست يوفر كذلك محتوى تعليمي مستمر في مجالات متعددة، مما يساعد على تحديث المهارات والمعلومات، ويحفز الأمل والمثابرة من خلال قصص النجاح والتحديات التي يلهم بها المستمعين.

معلم التربية الخاصة: يقوم معلم التربية الخاصة بدور جوهري في عملية تأهيل وتدريب الطلاب غير العاديين، وحتى يتسنى له القيام بهذا الدور لابد ان يمتلك مستوى مناسب من المعلومات النظرية حول فئة الطلاب الذين يتعامل معهم، كتعريفهم خصائصهم، ونظريات التدريس، وغيرها من المعلومات التي يمكن أن تشكل لديه بنية معرفية تمكنه من فهم الطلاب الذين يتعامل معهم، إلا أن الجانب النظري وحده لا يكفي لابد بجانبه أن يمتلك المعلم مستوى مناسبًا من المهارات العملية، وهذا ما يؤكد عليه كل من(الشهراني ، الدوايدة ، العامري، حيمو،٢٠١٨)

أنه يجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعداد وامتلاكا للمعرفة النظرية والعملية؛ ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية. ويعرف معلم التربية الخاصة بأنه الشخص الذي يتخصص في تعليم وتدريب الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعمل على تلبية احتياجاتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية. ويعرف -أيضا- معلم التربية الخاصة بأنه: هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة، ويقوم بتقديم البرامج والخدمات التعليمية والتدريبية والتأهيلية والإرشادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما تُعَدّ تقنية البودكاست أداة تعليمية فعّالة يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدامها لتعزيز العملية التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وفيما يلي بعض الأمثلة التطبيقية لاستخدام البودكاست في الفصول الدراسية:

-تحسين مهارات الاستماع والفهم:

يمكن استخدام البودكاست لتقديم محتوى تعليمي يساعد الطلاب على تحسين مهارات الاستماع والفهم؛ حيث أظهرت دراسة أجرتها إيمان بنت محمد بن زيد المعولي (٢٠٢١) أن توظيف تقنية البودكاست أسهم في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول بمحافظة جنوب الباطنة.

-تعزيز التحصيل الأكاديمي:

استخدام البودكاست كوسيلة تعليمية يمكن أن يؤدي إلى تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب. في دراسة للطيب أحمد حسن هارون (٢٠١٣)، وتم الكشف عن فاعلية تقنية البودكاست في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-تنمية مهارات التفكير التصميمي:

يمكن للبودكاست أن يكون وسيلة لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب؛ حيث أشارت دراسة لأمل بنت عبد الله الخضير (٢٠٢٢) إلى أن استخدام البودكاست في تدريس وحدة التواصل الشفهي والاستماع أسهم في تنمية مهارات تطبيق مراحل التفكير التصميمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

-توفير موارد تعليمية متاحة:

يُعتبر البودكاست وسيلة لتوفير موارد تعليمية يمكن الوصول إليها في أي وقت، مما يساعد الطلاب على مراجعة الدروس وفقًا لسرعتهم الخاصة. هذا مفيد بشكل خاص للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى تكرار المحتوى لتعزيز الفهم.

-تعزيز مهارات التدبر والتفكير النقدي:

يمكن استخدام البودكاست لتدريب الطلاب على مهارات التدبر والتفكير النقدي تم تطوير برنامج تدريبي قائم على البودكاست لتنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم.

صفات وخصائص معلم التربية الخاصة: يختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي فعلى معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة من المتعلمين على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية، وسلوكياتهم، واحتياجاتهم، وميولهم، واهتماماتهم، كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسب من أساليب وطرق وأنشطة تتماشى معهم، وتتناسب مع مستوياتهم (ثلايجية، ٢٠٢٢)، ومن بينها ما يلي:

- امتلاك الكفاءة اللازمة، والإلمام بكافة أصول التدريس وأصول التربية.

- التحلي ببعض السمات الأساسية، كالصبر، والأمل، والتحلي بالهدوء، والشخصية الانبساطية.
- الكفاءة والإبداع والقدرة على الابتكار بطرق غير تقليدية، والسعي نحو اكتساب مهارات جديدة.
- الملاحظة الدقيقة والتشجيع المستمر على الابتكار.
- القدرة على التعرف على المشكلات النفسية والسلوكية التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاصة وتقبلها والقدرة على التعامل معها.
- يجب أن يمتلك المعلم مهارات التواصل؛ حيث يحتاج إلى التواصل مع الطلاب وأسرهم بطرق تتناسب مع احتياجاتهم.
- المرونة، يجب أن يكون قادرا على تعديل أساليب التدريب والمواد التعليمية؛ لتناسب احتياجات كل طالب.

مسؤوليات معلم التربية الخاصة: يتحمل المعلمون والمربون في التربية الخاصة عدة مسؤوليات، منها:

- تحديد وتقييم الاحتياجات الفريدة لكل طالب.
- توفير أماكن الإقامة، والتعديلات على المناهج الدراسية؛ لضمان قدرة جميع الطلاب على المشاركة والنجاح.
- التعاون مع أولياء الأمور، والمعلمين الآخرين، وموظفي الدعم؛ لضمان حصول الطلاب على الدعم الذي يحتاجون إليه.
- تقييم تقدم الطلاب بانتظام وتعديل الإستراتيجيات التعليمية حسب الحاجة.

- البحث باستمرار عن فرص التطوير المهني لتحسين مهاراتهم ومعارفهم في مجال التعليم الخاص.
- التعاون مع أولياء الأمور، والمعلمين الآخرين، وموظفي الدعم؛ لضمان حصول الطلاب على الدعم الذي يحتاجون إليه.

الدراسات السابقة:

ظهرت العديد من الدراسات ومنها: دراسة Stephen McClung & Kristen Joenso(2010) التعرف على أنماط و صفات مستخدمين البودكاست، بالتطبيق على عينة قوامها ٣٥٤ فرد، وتشير النتائج إلى أن الجزء الأكبر من مستخدمي البودكاست حاصلون على تعليم عالٍ، ويفضلون الاستماع إلى البودكاست عبر الأجهزة المحمولة، وأن حوالي ٩٠% من المستخدمين أبلغوا بالفعل عن اسم البرنامج الذي تم استخدامه في الاستماع، وتشمل دوافع استخدام البودكاست الترفية وبناء المكتبة.

وسعت دراسة Tan Bi Hun & Masoud Hassan(2013) إلى التعرف على مدى إسهام البودكاست في تطوير المهارات اللغوية للمتعلمين، ومدى مساعدتهم في تطوير مهارات التحدث والاستماع، وإظهار كيف يمكن للبودكاست أن يسهم في تطوير المهارات في اللغة الإنجليزية للطالب والمعلمين، وأصحاب المصلحة، والباحثين؛ لتشجيع تبني هذه التكنولوجيا المبتكرة لتعلم اللغة ودراستها؟

وأضافت دراسة خطاب (٢٠١٧) استخدام الشباب المصري تقنية البودكاست باعتبارها إعلاما بديلا للقنوات الإعلامية وأنه يتميز بالسهولة في الحصول على المعلومة، وسرعة نشرها، وقلة تكلفتها، فهي خدمة مجانية، وإمكانية الاستماع إليها والقيام بأمور أخرى بنفس الوقت فضلا عن سهولة تحميلها في مشغل الوسائط

والاستماع إليها في أي وقت، كما يمكن للمستخدم التقدم إلى النقطة التي تعجبه تاركًا النقاط التي لا تعجبه.

كما هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات التحدث لدى عينة من طالبات الصف الأول متوسط بالباحة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة ٤٤ طالبة من مجمع السيدة خديجة بنت خويلد، موزعة على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، بواقع ٢٢ طالبة في كل مجموعة، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية لصالح الأخيرة، مما يدل على فاعلية البودكاست في تنمية مهارات التحدث.

وأضافت دراسة الحارثي (٢٠١٨) بالكشف عن أثر استخدام البودكاست في التعليم على التحصيل الدراسي لمقرر الأحياء، وبنيت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية قوامها ٢٧ طالبة، وأظهرت الدراسة فاعلية البودكاست في تدريس مقرر الأحياء، حيث ارتفاع درجات المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة على مستويات التذكر، والفهم، والتطبيق على كل حدة، فضلا عن التحصيل الدراسي ككل.

كما هدفت دراسة إنداسراي (٢٠٢٠) إلى تقديم تقنية البودكاست كأداة لتطوير المهارات اللغوية بجانب كونها أداة لديها القدرة على تحفيز الطالب على تعلم اللغة الإنجليزية، واعتمدت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٠ مقالة نشرت في الفترة ما بين ٢٠٢٠-٢٠١٠ لمعرفة تأثير استخدام البودكاست في تدريس اللغة الإنجليزية لطالب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها: أن البودكاست يمكن أن يزيد من المهارات والقدرات اللغوية لدى الطلبة،

وخاصة مهارة الاستماع، كما أن البودكاست يمكن أن يحفز الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية، وأشارت النتائج إلى أن البودكاست يمكن أن يدعم لتعلم اللغة الإنجليزية، ويسمح للمدرسين بدمج التكنولوجيا في أن يصبح خيارًا محتمل التدريس، وأوصت الدراسة بأن على المدرسين الاهتمام باستخدام البودكاست كأداة تكنولوجية مثيرة اهتمام الطلبة المتعلمين؛ ولدعم تعلم اللغة للطلبة الإندونيسيين.

كما بينت دراسة شاهين (٢٠٢١) أن التحقق من فاعلية التدريس باستخدام تقنية البودكاست، وأثره على التحصيل الدراسي لوحدتي التكشيف والاستخلاص عبر عينة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب، جامعة طنطا؛ حيث تم الاعتماد في ذلك على المنهج التجريبي، الذي طبق على عينة الدراسة المكونة من ٣٠ طالبة، والمقسمة إلى مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج تفوق استخدام تقنية البودكاست على المحاضرة في تدريس وحدتي التكشيف والاستخلاص عبر مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل، كما أثبتت تفوقه بشكل عام في التحصيل الدراسي.

وأكدت دراسة (بوسنان،٢٠٢١) أن لفت انتباه المتعلمين إلى ضرورة توظيف تكنولوجيا الاتصال في عملية التعلم، بالتأكيد على أهمية البودكاست كتقنية أساسية وداعمة لها تفيد المتلقي من نواح عدة، ويوصي المقال بضرورة العناية بهذه التقنيات في الأطوار التعليمية المختلفة في المؤسسات التعليمية؛ لخلق أجيال رقمية فاعلة تحسن استخدام التكنولوجيا في صورها الإيجابية؛ لتتجاوز التأثيرات السلبية التي تحذر منها مختلف الأدبيات العلمية المتخصصة، وأظهرت أن البودكاست يعد وسيلة سهلة وفعالة يمكن استخدامها من قبل المدرسين والطلاب باستخدام أجهزة

بسيطة وغير مكلفة، كما أكدت الدراسات على أهمية تكنولوجيا الاتصال في التعليم؛ حيث يعتبر البودكاست من الأدوات الناجحة لاختبار كفاءة الطلاب، خاصة في المؤسسات التعليمية الأجنبية.

كما هدفت دراسة أرباب (٢٠٢٣) إلى إبراز أهمية استخدام تقنية البودكاست في إثراء محتوى المواقع الإلكترونية للمؤسسات العالمية، وتندرج هذه الدارسة ضمن الدراسات الوصفية التي وظفت الباحثة من خلالها أسلوب تحليل المضمون كأداة بحثية لجمع البيانات، وباستخدام استمارة تحليل المحتوى للعينة ال مكونة من ٥٢ مفردة ممثلة للمجتمع البحثي المكون من عدد أربعة بودكاست إعلامي، شمل بودكاست حوارات الخليج، وبودكاست بي بي سي عربية، والعربية بودكاست، وبودكاست البيان، وأظهرت نتائج الدراسة مدى اهتمام المؤسسات الإعلامية المدروسة بتوظيف البودكاست كوسيط تقني جديد يتخصص في نشر المحتوى الإعلامي عبر التدوين الصوتي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات:

- الدراسات السابقة ركزت على استخدام تقنية البودكاست في التعليم بشكل عام، وفي مجالات تعليمية متنوعة مثل تنمية المهارات اللغوية دراسة Tan Bi Hun & Masoud Hassan (2013) أو تحسين التحصيل الدراسي كدراسة دراسة الحارثي (٢٠١٨).

- الدراسة الحالية تضيف بعدًا متخصصًا من خلال التركيز على استخدام البودكاست في مجال التربية الخاصة بمنطقة الباحة.

التوجهات المشتركة: جميع الدراسات السابقة تشير إلى فاعلية تقنية البودكاست في تعزيز العملية التعليمية، سواء من حيث تحسين التفاعل أو تسهيل الوصول إلى المحتوى، وبعض الدراسات، مثل الغامدي (٢٠١٨) أثبتت تأثير البودكاست في تطوير مهارات معينة مثل التحدث، مما ينسجم مع محاور الدراسة الحالية في قياس الكفاءة التطبيقية.

الفجوات البحثية: على الرغم من كثرة الدراسات حول تقنية البودكاست، فإن البحث في مجال التربية الخاصة –لا يزال– محدودًا، مما يبرز أهمية الدراسة الحالية في سد هذه الفجوة، والدراسات السابقة لم تتناول بشكل دقيق مدى تأثير سنوات الخبرة أو المستوى التعليمي للمعلمين على استخدام البودكاست، وهو ما تغطيه الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الباحثات المنهج الوصفي لملائمته لأهدف الدراسة الحالية، الذي يهدف إلى تقييم درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست، وأيضًا التحقق من طبيعة الفروق على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست وأبعادها الفرعية التي تُعزى للمستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير)، وسنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى).

ثانيًا: مجتمع الدراسة: جميع أعضاء هيئة التدريس (ذكور، وإناث) في قسم التربية الخاصة بمنطقة الباحة.

ثالثًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٥-٣٦) سنة، بمتوسط عمري (٣١,٠٠) سنة وانحراف معياري (٣,٨٥٠)، وبواقع (٢٢ ذكور، ١٨ إناث)، وجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

جدول (١) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٢	٣٠,٦٤	٣,٩١٠	%٥٥
	إناث	١٨	٣١,٤٤	٣,٨٣٨	%٤٥
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٢١	٣١,٥٢	٤,١١٨	%٥٢,٥
	ماجستير	١٩	٣٠,٤٢	٣,٥٤٨	%٤٧,٥
سنوات الخبرة	٠ إلى ٥ سنوات	١٢	٢٦,٠٠	١,٠٤٤	%٣٠
	٦ إلى ١٠ سنوات	١٤	٣١,٠٠	٠,٠٠٠	%٣٥
	١١ سنة فأعلى	١٤	٣٥,٢٩	٠,٨٢٥	%٣٥
العينة السيكومترية ككل		٤٠	٣١,٠٠	٣,٨٥٠	%١٠٠

العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٧٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٥-٤٠) سنة، بمتوسط عمري (٣١,٨٧) سنة وانحراف معياري (٤,٥٨٦) سنة، وبواقع (٢٤

ذكور، ٣٦ إناث)، وجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية.

جدول (٢) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٤	٣١,٧٩	٤,١٣٩	%٤٠
	إناث	٣٦	٣١,٩٢	٤,٩١٩	%٦٠
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٣٤	٣٢,٥٣	٤,٥٨١	%٥٦,٦٧
	ماجستير	٢٦	٣١,٠٠	٤,٥٣٤	%٤٣,٣٣
سنوات الخبرة	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٢٦,٧٥	١,٢٥١	%٣٣,٣٣
	٦ إلى ١٠ سنوات	١٨	٣١,٢٢	٠,٤٢٨	%٣٠
	١١ سنة فأعلى	٢٢	٣٧,٠٥	٢,٠٣٥	%٣٦,٦٧
العينة الأساسية ككل		٦٠	٣١,٨٧	٤,٥٨٦	%١٠٠

أدوات الدراسة:

– استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست:

الهدف من الاستبانة: تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد درجة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست، وذلك من خلال أربعة أبعاد، هي: الوعي بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس.

مبررات إعداد الاستبانة في الدراسة: تم إعداد الاستبانة للمبررات الآتية:

– التمكين التقني: يعد استخدام البودكاست فرصة للطلاب ذوي الإعاقة للتعرف على الأدوات التقنية الحديثة، مما يساعد معلمي التربية الخاصة على تقديم

المحتوى المناسب لطلاب ذوي الإعاقة، الذي يُمكّنهم ويُكسبهم مهارات قد تكون مفيدة لهم مستقبلاً في سوق العمل.

- إتاحة فرص للتعلم مدى الحياة: يمكن للطلاب مواصلة تعلمهم باستخدام تقنية البودكاست بعد الانتهاء من الدراسة في الفصل مع المعلم، مما يدعم التعلم مدى الحياة، ويعزز لديهم قيمة السعي المستمر للمعرفة.
- تعزيز المشاركة والتفاعل: يمكن مشاركة المعلم في تعزيز التفاعل والمشاركة من خلال تقنية البودكاست، بينه وبين الطلاب وبين الطلاب أنفسهم؛ لذلك يجب على المعلم توفير بيئة محفزة لتطوير مهاراته في استخدامه لتقنية البودكاست لجعل الطلاب مشاركين فعّالين بشكل إيجابي.
- الابتكار في التعليم: من خلال فهم مستوى مهارات المعلمين في استخدام تقنية البودكاست، يمكن لإدارة التعليم توفير بيئة محفزة لتطوير ابتكارات المعلمين لتقنية البودكاست.
- مواكبة التطورات التقنية: من خلال استخدام تقنية البودكاست، يتعرف الطلاب على التقنيات الحديثة وطرق استخدامها، مما يعدّهم للعالم الرقمي المتسارع، ويسهم في تقليل الفجوة الرقمية بين الطلاب ذوي الإعاقة وغيرهم.
- تحسين جودة التعليم: يمكن أن تسهم الاستبانة في تحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمين؛ مما يساعد على تطوير برامج تدريبية مخصصة لتحسين المهارات التقنية للبودكاست وزيادة كفاءة التعليم.

- **وصف الاستبانة في صورتها الأولية وطريقة تقدير درجاتها:** تألفت الاستبانة من (٤٠) مفردة مُوزعة على أربعة أبعاد فرعية كما يلي:

البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست): يقيس مستوى المعرفة التي يمتلكها معلمو التربية الخاصة حول تقنية البودكاست واستخداماتها في التعليم، ويتضمن معرفة المعلم بماهية البودكاست، وكيفية إنتاجه، واستخدامه كأداة تعليمية، ويضم (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠).

البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست): يقيس مدى تحفيز المعلمين لاستخدام البودكاست في بيئة التعليم الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، ويتضمن رغبة المعلم في استخدام التكنولوجيا بشكل عام والبودكاست بشكل خاص كأداة تعليمية، ويضم (١٠) مفردات تأخذ أرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست): يقيس مدى قدرة المعلمين على استخدام البودكاست بشكل فعّال، بما في ذلك مهارات التسجيل، والتحرير، والنشر، ويتضمن قدرة المعلم على التعامل مع أدوات البودكاست التقنية، ويضم (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس): يقيس كيفية استخدام المعلم للبودكاست كأداة تعليمية في فصول التربية الخاصة، ويتضمن تجارب المعلم العملية مع استخدام البودكاست في التدريس، وكيف يؤثر على العملية التعليمية؟

ويضم (١٠) مفردات تأخذ أرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

وفي تعليمات الاستبانة يُطلب من معلمي التربية الخاصة أن يختاروا بديلًا واحدًا من خمسة بدائل على استبانة متدرجة، وتتراوح الإجابة على الاستبانة في خمس مستويات (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، والدرجات هي (٥-٤- ٣- ٢- ١) على التوالي، وعليه تصبح الدرجة القصوى للاستبانة (٤٠×٥=٢٠٠) وتمثل أعلى درجة، وتدل على قدرة معلمي التربية الخاصة على استخدام تقنية البودكاست، والدرجة الدُنيا للاستبانة (٤٠×١= ٤٠) وتمثل أدنى درجة للاستبانة، وتشير إلى انخفاض قدرتهم على استخدام تقنية البودكاست.

التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست:

قامت الباحثات بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة على النحو التالي:

أولًا: صدق الاستبانة: قامت الباحثات بحساب صدق الاستبانة بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه، وهذه الطرائق هي: الصدق الظاهري، وصدق المقارنة الطرفية، وصدق التكوين الفرضي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): قامت الباحثات بعرض الاستبانة في صورتها الأولية المكونة من (٤٠) مفردة على (١٠) محكمين من المتخصصين في تقنيات التعليم لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات الاستبانة من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة المفردة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على

توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، كما اعتمدت الباحثات على معادلة لوشي Lawsh (1975) لحساب صدق المحكمين:

ص.م= (ن و–ن/٢) / ن/٢

حيث ن و= عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن)= عدد المحكمين ككل.

ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين، وقيمة لوشي على مفردات استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست:

جدول (٣) النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست (ن= ١٠).

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م	رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م
	تكرار	%			تكرار	%	
١	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢١	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٢	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٢	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٣	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٣	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٤	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٤	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٥	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٥	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٦	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٦	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٧	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٧	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٨	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٨	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٩	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٩	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٠	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٠	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١١	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣١	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٢	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٢	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٣	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٣	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٤	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٤	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٥	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٥	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠

١٦	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٦	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٧	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٧	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٨	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٨	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
١٩	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٣٩	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠
٢٠	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠	٤٠	١٠	%١٠٠	١,٠٠٠

وفي ضوء النتائج الواردة في الجدول السابق، يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق بلغت (١٠٠%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات الاستبانة وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعته الباحثات (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (١,٠٠٠)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل الاستبانة مُكونًا من (٤٠) مفردة.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١١) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة مرتفعي الأداء و(١١) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة منخفضي الأداء على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست، بتقسيم ٢٧% للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	الدنيا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٧٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	الدنيا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٧٦	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	الدنيا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٧٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	الدنيا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٧٨	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			
الاستبانة ككل	الدنيا	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠	٠,٠٠٠	-٣,٩٧٥	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١١	١٧,٠٠	١٨٧,٠٠			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (Z) المحسوبة قد بلغت (-٣,٩٧٧، -٣,٩٧٦، -٣,٩٧٧، -٣,٩٧٨، -٣,٩٧٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لاستبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست، وأبعاده الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، الدافعية لاستخدام البودكاست، الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، التطبيق العملي للبودكاست في التدريس) في اتجاه المعلمين مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس وصدق المقارنة الطرفية.

صدق التكوين الفرضي (البناء الداخلي للاستبانة): تم التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد

العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والاستبانة ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، وجدول (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه واستبانة الدراسة ككل.

أبعاد الاستبانة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١	٠,٦٣٨**	٠,٥١٨**	٦	٠,٥١٨**	٠,٥٣٧**
	٢	٠,٦٨٩**	٠,٥٩٤**	٧	٠,٧٣٣**	٠,٥٨٩**
	٣	٠,٦٩٣**	٠,٦٠٩**	٨	٠,٧٩٥**	٠,٧٥٢**
	٤	٠,٦٤١**	٠,٦٠٠**	٩	٠,٥٨٢**	٠,٦٣٨**
	٥	٠,٦٦٣**	٠,٦٤١**	١٠	٠,٧٤٤**	٠,٧٤٠**
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	١١	٠,٧٤١**	٠,٦٣٥**	١٦	٠,٧١٠**	٠,٦٠٧**
	١٢	٠,٨٢٣**	٠,٧٦٨**	١٧	٠,٨١١**	٠,٧٣٧**
	١٣	٠,٥٠٩**	٠,٥٧٠**	١٨	٠,٦٩٤**	٠,٧٠٣**
	١٤	٠,٦٨٨**	٠,٦٤٨**	١٩	٠,٥٨٧**	٠,٥٩٠**
	١٥	٠,٧٥١**	٠,٥٨٥**	٢٠	٠,٤٨٣**	٠,٥٠٠**
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	٢١	٠,٧٣٨**	٠,٦٠٥**	٢٦	٠,٧٧٢**	٠,٦٦٤**
	٢٢	٠,٧٥٧**	٠,٦٠١**	٢٧	٠,٧٠٩**	٠,٥٢٣**
	٢٣	٠,٥٥٧**	٠,٦٠٠**	٢٨	٠,٧٤٨**	٠,٥٤٧**
	٢٤	٠,٨٣٧**	٠,٦٣٧**	٢٩	٠,٧٣٧**	٠,٥٧٩**
	٢٥	٠,٨٢٠**	٠,٧٩٤**	٣٠	٠,٣٨٨*	٠,٥٩٧**
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	٣١	٠,٤٤٦**	٠,٣٩٦*	٣٦	٠,٧٧٢**	٠,٦٤١**
	٣٢	٠,٧١٢**	٠,٦٣٨**	٣٧	٠,٧٤١**	٠,٦٧٤**
	٣٣	٠,٤٠١*	٠,٣٣٤*	٣٨	٠,٥٤٩**	٠,٥٢٧**
	٣٤	٠,٧٢٧**	٠,٦٨٦**	٣٩	٠,٦٤٩**	٠,٦٠٠**
	٣٥	٠,٤٣٣**	٠,٣٢٩*	٤٠	٠,٦٣٧**	٠,٥٥٢**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٢٩* : ٠,٨٣٧**)، وبهذا؛ فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والاستبانة ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة وتجانسها.

ثم قامت الباحثات بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، الدافعية لاستخدام البودكاست، الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، التطبيق العملي للبودكاست في التدريس) وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لاستبانة، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة (ن=٤٠).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	الاستبانة ككل
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١	٠,٨٦٣**	٠,٦٨٤**	٠,٨٠٣**	٠,٩٢٦**
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	٠,٨٦٣**	١	٠,٧٦٥**	٠,٧٣٣**	٠,٩٣٣**
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	٠,٦٨٤**	٠,٧٦٥**	١	٠,٦٨٨**	٠,٨٧٢**
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	٠,٨٠٣**	٠,٧٣٣**	٠,٦٨٨**	١	٠,٨٨٤**
الاستبانة ككل	٠,٩٢٦**	٠,٩٣٣**	٠,٨٧٢**	٠,٨٨٤**	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين الأبعاد الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، الدافعية لاستخدام البودكاست، الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)، والدرجة الكلية للاستبانة لدى معلمي التربية الخاصة، وهي معاملات

ارتباط موجبة وجيدة، وهذا يدل على تجانس الاستبانة واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانيًا: ثبات الاستبانة: قامت الباحثات بتطبيق الاستبانة على (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بإدارة تعليم منطقة الباحة، ثم تم التحقق من ثبات الاستبانة بالطرق الآتية: طريقة ألفا-كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان براون وجوتمان بين نصفي الاختبار (الزوجي والفردي) للاستبانة ككل، وطريقة إعادة التطبيق Test-Re Test، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach Alpha: قامت الباحثات بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست (معامل ألفا-كرونباخ).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١٠	٠,٨٦٤
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٧١
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٨٦
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	١٠	٠,٨٠٩
الاستبانة ككل	٤٠	٠,٩٥٥

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وأكبر من ٠,٦٠؛ مما يدل على تمتع أبعاد الاستبانة بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

طريقة التجزئة النصفية Half-Split: تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والاستبانة ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة.

جدول (٨) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لاستبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست (طريقة التجزئة النصفية).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١٠	٠,٨٣٨	٠,٩١٢	٠,٩١١
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٤٤	٠,٩١٦	٠,٩١٥
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٧٠	٠,٩٣٠	٠,٩٣٠
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	١٠	٠,٥٦٥	٠,٧٢٢	٠,٧٠٨
الاستبانة ككل	٤٠	٠,٩٤٣	٠,٩٧١	٠,٩٦٧

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجوتمان مقبولة وأكبر من ٠,٦٠؛ مما يدل على تمتع أبعاد الاستبانة بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Retest: قامت الباحثات بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بفاصل زمني قدره شهر، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الثبات لاستبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست بطريقة إعادة التطبيق (ن=٤٠).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	معامل الثبات بإعادة الاختبار
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١٠	٠,٩٦٠**
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٩٧**
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	١٠	٠,٨٦٣**
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	١٠	٠,٨٧٦**
الاستبانة ككل	٤٠	٠,٩٥٦**

(**). ترمز إلى مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات بلغت (٠,٩٦٠**، ٠,٨٩٧**، ٠,٨٦٣**، ٠,٨٧٦**، ٠,٩٥٦**)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهي قيم مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست، وأنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

الصورة النهائية لاستبانة الدراسة وكيفية تصحيح الاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٠) مفردة، تهدف إلى تقييم مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست مُوزعة على (٤) أبعاد فرعية: الوعي بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس، ويتعين على معلمي التربية الخاصة أن يختاروا بديلًا واحدًا لكل مفردة من المفردات، وذلك وفقًا لتدريج خماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، حيث تُعطى المفردات درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) بالترتيب، وجدول (١٠) يوضح توزيع المفردات على كل بعد من الأبعاد الفرعية للاستبانة.

جدول (١٠) توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية للاستبانة.

الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	١٠	١ ـــــــــ ١٠
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	١٠	١١ ـــــــــ ٢٠
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	١٠	٢١ ـــــــــ ٣٠
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	١٠	٣١ ـــــــــ ٤٠

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

تم استخدام الترتيب الوارد في الجدول التالي لتقييم مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست بناءً على قيم المتوسط المرجح لكل مفردة:

جدول (١١) درجة الموافقة ومدى الموافقة وفقًا لميزان ليكرت الخماسي.

استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم
غير موافق بشدة	١	من ١ إلى ١,٨٠	منخفض جدًا
غير موافق	٢	١,٨١ إلى ٢,٦٠	منخفض
محايد	٣	٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسط
موافق	٤	٣,٤١ إلى ٤,٢٠	مرتفع
موافق بشدة	٥	٤,٢١ إلى ٥	مرتفع جدًا

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية، تمثلت في الآتي: المتوسطات الحسابية والمرجحة، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، واختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، وتحليل التباين الأحادي One-Way Anova، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون، ومعامل ألفا–كرونباخ، وإعادة الاختبار Test-Retest ، والتجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان–براون، جوتمان).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟ " تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمستوى التقييم (تكون قيمة المتوسط المرجح مرتفعة جدًا من ٤,٢١ إلى ٥، مرتفعة من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠، متوسطة من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، منخفضة من ١,٨١ إلى ٢,٦٠، منخفضة جدًا من ١ إلى ١,٨٠)، وجدول (١٢) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة والمستويات لدرجات المعلمين على الاستبانة.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى التقييمي	الترتيب
الوعي بتقنية البودكاست	١٠	٢٤,٢٣	٦,٠٧١	٢,٤٢٤	منخفض	٤
الدافعية لاستخدام البودكاست	١٠	٢٦,٩٥	٧,١٢٩	٢,٦٩٤	متوسط	١
الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست	١٠	٢٥,١٥	٦,١٨٦	٢,٥١٥	منخفض	٢
التطبيق العملي للبودكاست في التدريس	١٠	٢٥,٠٠	٥,٥٦٣	٢,٤٩٩	منخفض	٣
الاستبانة ككل	٤٠	١٠١,٣٣	١٩,٦٣٥	٢,٥٣٣	منخفض	

يتضح من جدول (١٢) أن المستوى التقييمي لاستخدام تقنية البودكاست جاء منخفضًا بمتوسط مرجح (٢,٥٣٣)، ومتوسط حسابي (١٠١,٣٣)، وجاء بعد (الدافعية لاستخدام البودكاست) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٢,٦٩٤)، ويليه بعد (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست) بمتوسط مرجح (٢,٥١٥)، ويليه بعد (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس) بمتوسط مرجح (٢,٤٩٩)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (الوعي بتقنية البودكاست) بمتوسط مرجح (٢,٤٢٤)، ونلاحظ

أن قيم المتوسطات المرجحة جاءت متقاربة ومنخفضة، فضلًا عن أن مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست منخفض، حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح للدرجة الكلية لاستبانة (٢,٥٣٣).

وتم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية لاستبانة الدراسة:

جدول (١٣) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	أفهم جيداً: ما هي تقنية البودكاست؟	٢,٩٧	١,٢٠٧	متوسط	١
٢	أعرف كيفية استخدام البودكاست كأداة تعليمية لتحسين تجربة الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٧٥	١,٠٣٥	متوسط	٢
٣	لدي معرفة كافية حول كيفية إنتاج وتحرير البودكاست.	٢,٢٣	٠,٩٢٧	منخفض	٨
٤	أدرك الفوائد التي يمكن أن يقدمها البودكاست لتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٣٧	١,٠٧٣	منخفض	٦
٥	أستطيع بسهولة العثور على موارد وأدوات لإنتاج بودكاست تعليمي.	٢,٤٣	٠,٩٢٧	منخفض	٥
٦	أعرف كيفية دمج البودكاست في خططي التعليمية اليومية.	٢,٢٠	٠,٩٨٨	منخفض	٩
٧	أفهم أنواع المحتوى التي يمكن تقديمها من خلال البودكاست، وكيفية تكييفها لتناسب احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٢٥	١,٠٩٩	منخفض	٧
٨	أستطيع تقييم جودة البودكاست التعليمي وأدواته قبل تقديمه للطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٥٠	٠,٩٤٨	منخفض	٤
٩	أعرف كيفية تصميم محتوى بودكاست يسهم في تحسين فهم الطلبة ذوي الإعاقة للمادة التعليمية.	٢,٠٢	١,٠١٧	منخفض	١٠
١٠	أدرك أهمية استخدام البودكاست كأداة تفاعلية لتحفيز تعلم الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٥٢	١,١١٢	منخفض	٣
المتوسط المرجح للبعد الأول		٢,٤٢٤		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٠٢ : ٢,٩٧) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠,٩٢٧ :

١,٢٠٧)، وقد تصدرت المفردة رقم (١) التي تنص على " أفهم جيداً: ما هي تقنية البودكاست؟" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٢,٩٧)، بينما وقعت المفردة رقم (٩) التي تنص على " أعرف كيفية تصميم محتوى بودكاست يسهم في تحسين فهم الطلبة ذوي الإعاقة للمادة التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٠٢).

جدول (١٤) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١١	أشعر بالحماس لاستخدام البودكاست كأداة تعليمية مع طلابي ذوي الإعاقة.	٢,٧٨	١,١٥١	متوسط	٤
١٢	أعتقد أن استخدام البودكاست يمكن أن يُحسِّن من تفاعل الطلبة ذوي الإعاقة مع المواد التعليمية.	٣,١٣	١,١٤٢	متوسط	١
١٣	أحب استكشاف واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، بما في ذلك البودكاست.	٢,٨٣	١,٠٦٠	متوسط	٣
١٤	أرغب في دمج البودكاست في خططي الدراسية لتحسين تعلم الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٤٠	١,١٥٣	منخفض	٩
١٥	أرى أن استخدام البودكاست في التعليم يعزز تجربة التعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٥٨	١,٢٥٣	منخفض	٨
١٦	أشعر بالراحة تجاه تعلم تقنيات جديدة، مثل البودكاست واستخدامها في التعليم.	٢,٦٣	١,٢٠٧	متوسط	٦
١٧	أؤمن بأن البودكاست يمكن أن يوفر تجربة تعليمية أكثر شمولية للطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٧٧	١,١٢٥	متوسط	٥
١٨	أشعر أن لدي دافعًا قويًّا لتطوير محتوى تعليمي على شكل بودكاست لطلابي ذوي الإعاقة.	٢,٩٠	١,١٠٠	متوسط	٢
١٩	أعتقد أن استخدام البودكاست في التعليم سيساعدني على تقديم الدروس بشكل أكثر إبداعاً وجاذبية.	٢,٦٠	١,٠٢٨	منخفض	٧
٢٠	أرى أن البودكاست يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٣٢	١,٢٠٠	منخفض	١٠
المتوسط المرجح للبعد الثاني		٢,٦٩٤		متوسط	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٣٢ : ٣,١٣) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (١,٠٢٨ : ١,٢٥٣)، وقد تصدرت المفردة رقم (١٢) والتي تنص على " أعتقد أن استخدام البودكاست يمكن أن يُحسِّن من تفاعل الطلبة ذوي الإعاقة مع المواد التعليمية " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,١٣)، بينما وقعت المفردة رقم (٢٠) التي تنص على " أرى أن البودكاست يمكن أن يلعب دوراً مهماً في تسهيل التعلم للطلبة ذوي الإعاقة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٣٢).

جدول (١٥) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢١	أستطيع تسجيل محتوى تعليمي باستخدام أدوات البودكاست بسهولة.	٢,٥٢	١,١٢٧	منخفض	٦
٢٢	أتمكن من تحرير الصوت لإنتاج بودكاست تعليمي بجودة عالية.	٢,٧٢	١,١٨٠	متوسط	١
٢٣	أعرف كيفية استخدام البرامج المتخصصة لتحرير البودكاست.	٢,٦٣	١,٢٤٨	متوسط	٤
٢٤	أستطيع تحميل ونشر البودكاست التعليمي على المنصات الرقمية المناسبة.	٢,٢٣	١,٢١٢	منخفض	١٠
٢٥	أتمكن من التعامل مع المعدات التقنية الخاصة بتسجيل البودكاست مثل الميكروفونات وبرامج التسجيل.	٢,٥٥	١,٠٩٦	منخفض	٥
٢٦	أعرف كيفية إضافة المؤثرات الصوتية والانتقالات لتحسين جودة البودكاست التعليمي.	٢,٦٨	١,٠٦٦	متوسط	٣
٢٧	أشعر بالثقة في إدارة وإعداد الملفات الصوتية بصيغ مختلفة للنشر.	٢,٣٢	٠,٨٩٢	منخفض	٩
٢٨	أتمكن من حل المشكلات التقنية التي قد تواجهني أثناء تسجيل أو تحرير البودكاست.	٢,٤٢	١,٠٤٦	منخفض	٧
٢٩	أستطيع إدارة وتنظيم المحتوى التعليمي في بودكاستات متسلسلة ومنظمة بشكل جيد.	٢,٣٨	١,٠٤٣	منخفض	٨

٣٠	أشعر بالكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية لإنتاج بودكاست تعليمي يلبي احتياجات طلابي.	٢,٧٠	٠,٩٩٧	متوسط	٢
	المتوسط المرجح للبعد الثالث	٢,٥١٥		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٢٣ : ٢,٧٢) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠,٨٩٢ : ١,٢٤٨)، وقد تصدرت المفردة رقم (٢٢) التي تنص على " أتمكن من تحرير الصوت لإنتاج بودكاست تعليمي بجودة عالية " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٢,٧٢)، بينما وقعت المفردة رقم (٢٤) التي تنص على " أستطيع تحميل ونشر البودكاست التعليمي على المنصات الرقمية المناسبة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٢٣).

جدول (١٦) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣١	أستخدم البودكاست بانتظام كأداة تعليمية في فصول التربية الخاصة.	٢,٧٨	١,٢٢٣	متوسط	١
٣٢	ألاحظ أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يستفيدون بشكل كبير من استخدام البودكاست في العملية التعليمية.	٢,٥٣	١,١٥٧	منخفض	٥
٣٣	أقوم بإعداد وتخصيص بودكاستات تعليمية تتناسب مع احتياجات كل طالب في الفصل.	٢,٢٨	٠,٩٢٢	منخفض	٩
٣٤	أرى أن استخدام البودكاست يساعد في تبسيط المفاهيم الصعبة لطلابي ذوي الإعاقة.	٢,٢٠	١,٠٢٢	منخفض	١٠
٣٥	أقوم بتكليف الطلاب بالاستماع إلى البودكاست كجزء من واجباتهم التعليمية.	٢,٥٢	٠,٩٣٠	منخفض	٦
٣٦	ألاحظ أن استخدام البودكاست في التدريس يحسن من تفاعل الطلاب داخل الفصل.	٢,٥٥	٠,٩٢٨	منخفض	٤
٣٧	أستطيع دمج البودكاست مع الأنشطة الصفية الأخرى لتعزيز الفهم والاستيعاب.	٢,٥٨	١,٠٣٠	منخفض	٣

٣٨	أجد أن البودكاست وسيلة فعالة لتقديم المراجعات والدروس التوضيحية للطلبة ذوي الإعاقة.	٢,٤٥	١,٠٤٨	منخفض	٧
٣٩	أستفيد من البودكاست كوسيلة لتحفيز الطلبة ذوي الإعاقة على التعلم الذاتي خارج الفصل.	٢,٦٧	٠,٩٥١	متوسط	٢
٤٠	أقوم بتقييم تأثير استخدام البودكاست على تقدم الطلبة ذوي الإعاقة بانتظام وألاحظ نتائج إيجابية.	٢,٤٣	٠,٩٢٧	منخفض	٨
المتوسط المرجح للبعد الرابع		٢,٤٩٩		منخفض	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٢٠ : ٢,٧٨) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠,٩٢٢ : ١,٢٢٣)، وقد تصدرت المفردة رقم (٣١) التي تنص على " أستخدم البودكاست بانتظام كأداة تعليمية في فصول التربية الخاصة " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٢,٧٨)، بينما وقعت المفردة رقم (٣٤) التي تنص على " أرى أن استخدام البودكاست يساعد في تبسيط المفاهيم الصعبة لطلابي ذوي الإعاقة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٢٠).

وترى الباحثات أنه يمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

- أن مستوى استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست منخفض، حيث بلغت قيمة المتوسط المرجح للدرجة الكلية لاستبانة (٢,٥٣٣) ، على الرغم من الفوائد الكبيرة التي يمكن أن تقدمها هذه التقنية في دعم عملية التعليم والتعلم.
- وهذا ما أشار إليه Miller(2020) أن هناك تراجعًا في تبني هذه التقنية بين معلمي التربية الخاصة، حيث يعزو العديد من المعلمين ذلك إلى نقص التدريب الكافي والوعي بفوائد البودكاست في تحسين التدريس.
- كما تتفق الباحثات مع ما أشار إليه جونز (٢٠١٩) من أن المعلمين الذين يتلقون تدريبًا متخصصًا على استخدام البودكاست في الفصول الدراسية يبدون

تحسنًا ملحوظًا في مستوى تفاعل الطلاب، كما أن التدريب المتخصص يمكن المعلمين من تصميم محتوى صوتي يناسب أساليب التعلم المختلفة.

- كما تتفقن -أيضا- مع تقرير مؤسسة التربية الخاصة (٢٠٢١) الذي ذهب إلى أن استخدام هذه التقنية ما زال محدودًا بسبب التحديات التقنية التي يواجهها بعض المعلمين، مثل نقص الأجهزة أو الوصول المحدود إلى الإنترنت.
- البودكاست يمكن أن يكون أداة فعالة في تقديم محتوى تعليمي مرن يمكن الوصول إليه في أي وقت، مما يسهم في تعزيز تجربة التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومع ذلك، قد يكون هناك عدة عوامل تؤثر في استخدام هذه التقنية، مثل نقص الوعي بوجود هذه الأدوات، أو التحديات التقنية التي قد يواجهها المعلمون في التعامل مع البرامج والأجهزة المطلوبة، بالإضافة إلى غياب التدريب الكافي حول كيفية دمج البودكاست في مناهج التربية الخاصة بشكل فعال.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ينص هذا السؤال على أنه " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لأثر متغير الجنس (ذكور، إناث)؟ "، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الاستبانة المستخدمة وأبعادها الفرعية.

جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على استبانة الدراسة وأبعادها الفرعية تبعًا للجنس (ذكور، إناث).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	الجنس	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	ذكور	٢٤	٢٠,٨٣	٥,٦٣٩	٥٨	٣,٩٥٨-	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	إناث	٣٦	٢٦,٥٠	٥,٢٩٤			
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	ذكور	٢٤	٢٣,٩٢	٦,٦٠٠	٥٨	٢,٨٤٩-	(٠,٠٠٦) دالة عند ٠,٠١
	إناث	٣٦	٢٨,٩٧	٦,٨٢٢			
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	ذكور	٢٤	٢٢,٧٩	٧,١٣٨	٥٨	٢,٥١٨-	(٠,٠١٥) دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٣٦	٢٦,٧٢	٤,٩٦٦			
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	ذكور	٢٤	٢١,٥٤	٤,٩٧٨	٥٨	٤,٥٣٨-	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	إناث	٣٦	٢٧,٣١	٤,٧١٤			
الاستبانة ككل	ذكور	٢٤	٨٩,٠٨	١٨,٣١٨	٥٨	٤,٥٦٠-	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	إناث	٣٦	١٠٩,٥٠	١٦,٠٦٠			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٦٠

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم " ت " المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية قد بلغت (-٣,٩٥٨، -٢,٨٤٩، -٢,٥١٨، -٤,٥٣٨، -٤,٥٦٠)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويات دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٠١)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) لدرجات حرية ٥٨، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويات دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١، ٠,٠٠١) بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الدرجة الكلية للاستبانة، وأبعادها الفرعية (الوعي

بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس) لصالح المعلمات (الإناث).

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ينص هذا السؤال على أنه " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست تبعًا لأثر متغير المستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير)؟ "، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة الحاصلين على البكالوريوس والماجستير في الاستبانة المستخدمة وأبعادها الفرعية.

جدول (١٨) نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق على استبانة الدراسة وأبعادها الفرعية تبعًا للمستوى التعليمي.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	المستوى التعليمي	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	بكالوريوس	٣٤	٢١,٠٩	٤,٤٣٤	٥٨	-٥,٦٧٣	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	ماجستير	٢٦	٢٨,٣٥	٥,٤٧٧			
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	بكالوريوس	٣٤	٢٥,١٢	٦,٩٨٨	٥٨	-٢,٣٦٣	(٠,٠٢١) دالة عند ٠,٠٥
	ماجستير	٢٦	٢٩,٣٥	٦,٧٠٥			
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	بكالوريوس	٣٤	٢٢,١٨	٥,١٦١	٥٨	-٥,٠٧٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	ماجستير	٢٦	٢٩,٠٤	٥,٢٣٤			
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	بكالوريوس	٣٤	٢٢,٢٦	٤,٣٨٥	٥٨	-٥,٢٤٢	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	ماجستير	٢٦	٢٨,٥٨	٤,٩١٧			
الاستبانة ككل	بكالوريوس	٣٤	٩٠,٦٥	١٦,٥٣١	٥٨	-٦,١٣٩	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	ماجستير	٢٦	١١٥,٣١	١٣,٨١٢			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٠٠٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٦٦٠

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم " ت " المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية قد بلغت (-٥,٦٧٣، -٢,٣٦٣، -٥,٠٧٢، -٥,٢٤٢، -٦,١٣٩)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠٠١)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) لدرجات حرية ٥٨، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠٠١) بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة في الدرجة الكلية للاستبانة، وأبعادها الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس) يُعزى لأثر متغير المستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير) في اتجاه المعلمين الحاصلين على الماجستير.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: ينص هذا السؤال على أنه " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنية البودكاست لأثر متغير سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى)؟ "، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين One- Way Anova للكشف عن الفروق على الاستبانة وأبعادها الفرعية تبعًا سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى)، وفيما يلي جدول (١٩) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة وأبعادها الفرعية تبعًا لسنوات الخبرة.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٢٢,٩٠	٥,٢١٠
	٦ إلى ١٠ سنوت	١٨	٢٥,١٧	٦,٨٧١
	١١ سنة فأعلى	٢٢	٢٤,٦٨	٦,١٧٥

	ككل	٦٠	٢٤,٢٣	٦,٠٧١
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٢٦,٣٥	٧,٤٩٢
	٦ إلى ١٠ سنوت	١٨	٢٦,٠٠	٧,٥٣٨
	١١ سنة فأعلى	٢٢	٢٨,٢٧	٦,٥٦٢
	ككل	٦٠	٢٦,٩٥	٧,١٢٩
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٢٣,٤٠	٦,٤٠٢
	٦ إلى ١٠ سنوت	١٨	٢٥,٠٦	٦,٨٥٥
	١١ سنة فأعلى	٢٢	٢٦,٨٢	٥,١٥١
	ككل	٦٠	٢٥,١٥	٦,١٨٦
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٢٣,٩٠	٥,٨٣٩
	٦ إلى ١٠ سنوت	١٨	٢٤,٥٦	٥,٩٢٣
	١١ سنة فأعلى	٢٢	٢٦,٣٦	٤,٩٤٣
	ككل	٦٠	٢٥,٠٠	٥,٥٦٣
الاستبانة ككل	٠ إلى ٥ سنوات	٢٠	٩٦,٥٥	٢١,٠٨٧
	٦ إلى ١٠ سنوت	١٨	١٠٠,٧٨	٢٠,٥٢٤
	١١ سنة فأعلى	٢٢	١٠٦,١٤	١٧,١٣٦
	ككل	٦٠	١٠١,٣٣	١٩,٦٣٥

جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي الاستبانة وأبعادها الفرعية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الوعي بتقنية البودكاست)	بين المجموعات	٥٥,٦٦١	٢	٢٧,٨٣٠	٠,٧٤٩	(٠,٤٧٨) غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢١١٩,٠٧٣	٥٧	٣٧,١٧٧		
	ككل	٢١٧٤,٧٣٣	٥٩			
البعد الثاني (الدافعية لاستخدام البودكاست)	بين المجموعات	٦١,٩٣٦	٢	٣٠,٩٦٨	٠,٦٠١	(٠,٥٥٢) غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢٩٣٦,٩١٤	٥٧	٥١,٥٢٥		
	ككل	٢٩٩٨,٨٥٠	٥٩			
البعد الثالث (الكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست)	بين المجموعات	١٢٢,٦٣٣	٢	٦١,٣١٦	١,٦٣٧	(٠,٢٠٤) غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢١٣٥,٠١٧	٥٧	٣٧,٤٥٦		
	ككل	٢٢٥٧,٦٥٠	٥٩			
البعد الرابع (التطبيق العملي للبودكاست في التدريس)	بين المجموعات	٦٨,٦٦٥	٢	٣٤,٣٣٢	١,١١٤	(٠,٣٣٥) غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٧٥٧,٣٣٥	٥٧	٣٠,٨٣٠		
	ككل	١٨٢٦,٠٠٠	٥٩			

الاستبانة ككل	بين المجموعات	٩٧٠,٦٨١	٢	٤٨٥,٣٤١	١,٢٧٠	(٠,٢٨٩) غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢١٧٧٦,٦٥٢	٥٧	٣٨٢,٠٤٧		
	ككل	٢٢٧٤٧,٣٣٣	٥٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية قد بلغت (٠,٧٤٩، ٠,٦٠١، ٦٣٧.١، ١,١١٤، ١,٢٧٠)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاستبانة، وأبعادها الفرعية (الوعي بتقنية البودكاست، والدافعية لاستخدام البودكاست، والكفاءة التقنية لاستخدام البودكاست، والتطبيق العملي للبودكاست في التدريس) تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة (٠ إلى ٥ سنوات، ٦ إلى ١٠ سنوات، ١١ سنة فأعلى).

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استكشاف درجة استخدام تقنية البودكاست من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمنطقة الباحة، والكشف عن الفروق المرتبطة بمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة، ووُجد أن مستوى استخدام هذه التقنية منخفض بشكل عام، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على المتغيرات المذكورة، وقد مرت الدراسة بعدة مراحل، بدءًا من التخطيط والإعداد، ثم بناء الأدوات المتمثلة في استبانة متخصصة، وصولًا إلى جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا، وتوصلت الدراسة إلى أهمية البودكاست كأداة تعليمية مبتكرة يمكن أن تسهم في تحسين جودة التعليم المقدم للطلاب ذوي الإعاقة، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بتوفير برامج تدريبية لتعزيز مهارات المعلمين في استخدام البودكاست، وتشجيعهم على إنتاج محتوى تعليمي يلبي احتياجات الطلاب، إلى جانب دعم البنية التحتية التقنية والمادية اللازمة، كما دعت إلى إجراء بحوث مستقبلية لدراسة أثر البودكاست على تحسين الأداء التعليمي للطلاب ذوي الإعاقة، مع التأكيد على ضرورة تبني التقنيات الحديثة في التعليم لتحسين التفاعل وتحقيق الأهداف التربوية.

التوصيات:

- ضرورة الاهتمام بتوظيف تقنية البودكاست في جميع المراحل الدراسية والمواد الدراسية؛ لما لها من أثر في زيادة فاعلية التعلم.
- تشجيع المعلمين والمؤسسات التعليمية على تبني تقنية البودكاست كوسيلة تعليمية رقمية حديثة، والسعي الى إدراجها ضمن الخدمات التعليمية والمدونات.
- عمل دورات وورش تدريبية مكثفة للمعلمين عن كيفية إنشاء البودكاست، وكيفية صناعة المحتوى الجاذب والهادف لهذه النوعية من الوسائل.
- ضرورة تقييم تجارب معلمي التربية الخاصة عند تطبيقهم لتقنية البودكاست من حيث (التصميم، والإنشاء، وصناعة المحتوى، والموضوع المناسب)، للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى فاعلية هذه البرامج على مستوى الطلاب.
- إنتاج بودكاست ملائم لطلاب ذوي الإعاقة*، وملائم للمحتوى المقدم لهم.
- ضرورة تحليل احتياجات المتعلمين وأهدافهم، ودراسة التصميم التفاعلي للبودكاست.

المقترحات:

- استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، مثل: البودكاست (podcasting) وغيره، في العملية التعليمية مما يزيد من دافعية الفرد للتعلم.
- توفير مجموعة متنوعة من المواد التعليمية التي يمكن الوصول إليها بشكل مستمر من خلال التكيف مع احتياجات الطلاب.
- استكشاف استخدام البودكاست على نطاق أوسع، مثل: تطوير وسيلة البودكاست في التعلم، ودور وسيلة البودكاست في تطوير مهارات المعلمين.
- طرق لدمج البودكاست في التعليم، وكيف يمكن أن يساعد في تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة؟
- دور البودكاست في تعليم اللغات مع التركيز على فائدته في تحسين مهارات الاستماع والنطق.
- استخدام البودكاست كأداة تعليمية ذاتية في تعزيز التعلم، حيث يساعد في تحسين مهارات المتعلمين.
- دراسة تقييم تأثير البودكاست على المهارات الشخصية والتنمية الذاتية.

قائمة المراجع:

أولا: قائمة المراجع العربية:

المعولية، إيمان. (٢٠٢١). أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول. *المجلة الدولية*، للدراسات التربوية والنفسية.

البورنو، نيرمين ماجد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام البودكاست Podcast في تنمية مهارة التحدث باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية لغير الناطقين بها. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*. جامعة القدس المفتوحة.

المطيري، نوف رشدان. (٢٠٢٤). الدوجماتية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، جامعة المجمعة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*.

هاني، عماد عبود. (٢٠٢٢). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم، *مجلة الباحث*، المجلد الحادي والاربعون.

اليعقوبي، سمية. (٢٠٢٠). البودكاست: متطلبات العمل وخصائص المحتوى دراسة حالة بودكاست الجزيزة. معهد الجزيرة للإعلام زمالة الجزيرة.

عبد الله، أحلام محمد السيد. (٢٠٢٠). أثر أحجام بث المحتوى التعليمي المصغر بودكاست في بيئة التعلم النقال على تنمية مهارات التصميم الإبداعي للرسم المعلوماتي ونشره لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *المجلة التربوية*.

عبد الرحمن، امينة، هاشم منى. (٢٠٢٢). اتجاهات المواقع الإخبارية المصرية والعربية لاستخدام تقنية البودكاست وعلاقتها بتفضيلات الجمهور المصري، جامعة بني سويف، كلية الإعلام.

بوسنان، رقية. (٢٠١٩). ديناميكية البودكاست في العملية التعليمية، *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، جامعة وهران.

شاهين، أحمد رجب. (٢٠٢٢). أثر استخدام تقنية البودكاست في تدريس مقرر التكشيف والاستخلاص على التحصيل الدراسي، دراسة تجريبية على طالبات قسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة طنطا، *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*.

الغامدي، منال عبد الله جمعان. (٢٠١٨). فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالباحة، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠١٨). *الوسائط المتعددة في الإعلام والتعليم*. عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.

الحمود، ريان علي. (٢٠٢٢). *البودكاست مفهومه وإنتاجه ونشره واستخداماته في التعليم*. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ابتسام جوهري، أمينة عطاء الله. (٢٠٢٣). أهمية التربية الخاصة ودور الاتجاهات الحديثة في اعداد معلمي التربة الخاصة، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*.

الشهراني، محمد، الدوايدة، أحمد، العامري، فيصل، حيمو، عبد الهادي. (٢٠١٨). *دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ثلايجية، منال. (٢٠٢٢). إستراتيجيات تكوين وتأهيل معلمي التربية الخاصة، جامعة باجي مختار، مجلة مداد.

أرباب، وداد هارون. (٢٠٢٣). أهمية استخدام تقنية البودكاست في إثراء محتوى المواقع الإلكترونية للمؤسسات الإعلامية. دراسة تحليلية لعينة من البودكاست الإعلامي. مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال. العدد الحادي عشر. ج ٣.

أبو الدهب البدري، والملحم، تركي بن عبد العزيز. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانياً: قائمة المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdelrahman, A., & Hashim, M. (2022). Trends of Egyptian and Arab news websites in using podcast technology and their relationship with Egyptian audience preferences. (In Arabic), Beni-Suef University Faculty of Media Journal.

Abdullah, A. M. S. (2020). The impact of podcast-based microlearning content on developing creative design skills for infographics among educational technology students. (In Arabic), Educational Journal.

Abu Al-Dahab, A., & Al-Melhem, T. A. (2022). The effectiveness of a program based on educational podcast technology in developing awareness of similar phonetic pairs among learners of Arabic as a second language. (In Arabic), Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, Islamic University of Madinah.

Al Qasim, N., & Al Fadda, H. (2013). From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension. English Language Teaching, 6(9), 30-41.

Al-Borno, N. M. (2020). The effectiveness of using podcasts in developing English-speaking skills for high school students who are non-native speakers. (In Arabic), Journal of the Egyptian Society for Educational Computing, Al-Quds Open University.

Al-Ghamdi, M. A. J. (2018). The effectiveness of educational podcasts in developing English-speaking skills among middle school students in Al-Baha. (In Arabic), International Journal of Educational and Psychological Sciences.

Al-Hamoud, R. A. (2022). Podcast: Concept, production, publication, and uses in education. (In Arabic), King Saud University, Saudi Arabia.

Al-Mawliya, E. (2021). The impact of employing podcast technology on developing listening skills in English for first-grade students. (In Arabic), International Journal of Educational and Psychological Studies.

Al-Mutairi, N. R. (2024). Dogmatism and its relationship with psychological stress among a sample of special education teachers. (In Arabic), Majmaah University Journal of Educational Sciences and Humanities.

Al-Qasim, N. & Al-Fadda, H. (2013). The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension.English Language Teaching. 6(9): 30-41.

Al-Shahrani, M., Al-Duwaida, A., Al-Amri, F., & Hemo, A. (2018). Field training manual in special education. (In Arabic), Amman: Al-Yazouri Scientific Publishing and Distribution.

Al-Yaqoubi, S. (2020). Podcasts: Work requirements and content characteristics—A case study of Al-Jazeera Podcast. (In Arabic), Al Jazeera Media Institute Fellowship.

Arbab, W. H. (2023). The importance of using podcast technology to enrich the content of institutional websites: An analytical study of a sample of media podcasts. (In Arabic), Arab Universities Union Journal for Media Research and Communication Technology, 11(3).

Bousnan, R. (2019). The dynamics of podcasts in the educational process. (In Arabic), Journal of Humanities and Social Studies, Oran University.

Evans, C, & Fan, J. (2002), Lifelong learning through the virtual university, Journal of Campus Wide Information Systems, 19 (4), 127–134.

Green, K. B., Stuckey, A., Towson, J. A., Robbins, S. H., & Bucholz, J. L. (2020). Special education preservice teacher knowledge of mathematics methods: The effects of content acquisition podcasts (CAPs). Journal of Special Education Technology, 35(3), 145-154.

Hani, E. A. (2022). Challenges facing special education teachers in light of certain variables from their perspectives. (In Arabic), Al-Baheth Journal, 41.

https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/29635

Johari, I., & Atta Allah, A. (2023). The importance of special education and the role of modern trends in preparing special education teachers. (In Arabic), Scientific Journal of Special Education.

King, K. P., & Gura, M. (2008). Podcasting for Teachers Revised 2nd Edition: Using a New Technology to Revolutionize Teaching and Learning. IAP.

Kusumastuti, G., & Supendra, D. (2021, June). The potential of podcast as online learning media for supporting visual impairment students to introduction to education course in Universitas Negeri Padang. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1940, No. 1, p. 012129). IOP Publishing.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, 28(4). 563-575.

Sabrila, R. A. P., & Apoko, T. W. (2022). The Effectiveness of Podcast on Listening Skill for Vocational School Students. IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 10(2), 1177-1186.

Salama, A. H. (2018). Multimedia in media and education. Amman: Al-Bidaya Publishing and Distribution. (In Arabic).

Shaheen, A. R. (2022). The impact of using podcast technology in teaching indexing and abstracting courses on academic achievement: An experimental study on students of the Library and Information Department, Faculty of Arts, Tanta University. (In Arabic), Scientific Journal of Libraries, Documents, and Information.

Susanti, R. R. D. (2024). The Effective British Broadcasting Corporation's (BBC) Optimal Pronunciation Vocational School's (OPVS) Podcast. Indo-MathEdu Intellectuals Journal, 5(2), 2122-2133.

Syahabuddin, K., & Rizqa, K. (2021). IMPROVING STUDENTS'LISTENING SKILL USING PODCASTS. Journal of Digital Education, Communication, And Arts (DECA), 4(01), 51-61.

Thalayjiya, M. (2022). Strategies for preparing and training special education teachers. (In Arabic), Medad Journal, University of Baji Mukhtar.

Wiratri Aninditha; and others, The role of podcast as a distance learning media during covid 19 in higher education, Asia pasific journal of management and education, No 2, Indonesia,2022.

دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية

د. حصة بنت سليمان المحيميد
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

د. مها بنت صالح العمود
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية

د. حصة بنت سليمان المحيميد
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

د. مها بنت صالح العمود
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٠٥/ ١٤٤٦هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؛ ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة طُبقت على (٢٠٦) معلمة من المرحلة الثانوية في الرياض في مكتب تعليم النسيم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسط بين أفراد الدراسة على دور مديرات المدارس حيث بلغ المتوسط الكلي (٣,٣٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٠١)، وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة، وجاء بُعد (مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية) في المرتبة الثانية بدرجة موافقة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأخيرة بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) بدرجة موافقة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس ودراسات عليا في جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق بين متوسطات رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الأبعاد ما عدا بُعدي البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات– ١٠ سنوات فأكثر).

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني – الممارسات القيادية – مجتمعات التعلم المهنية.

The Role of Secondary School Principals in Riyadh in Supporting Professional Learning Communities

Dr. Hessah Sulaiman Almohaimeed
Department Educational Administration
College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Dr. Maha Saleh Alamoud
Department Educational
Administration College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to explore the role of female secondary school principals in supporting professional learning communities (PLCs) and to examine whether there were statistically significant differences in teachers' responses based on academic qualifications and years of experience. A descriptive survey method was used, and a questionnaire was administered to 206 secondary school teachers under the supervision of the Naseem Educational Office in Riyadh. The findings revealed a moderate level of agreement among participants regarding the role of principals, with an overall mean score of 3.308 and a standard deviation of 0.801. The dimension "Positive Work Relationships" ranked highest with a high level of agreement, followed by "Sharing Experiences and Personal Insights" with a moderate level of agreement, and finally "Collective Learning and Its Applications," which ranked lowest, also with a moderate level of agreement. The results also indicated no statistically significant differences based on academic qualification (bachelor's vs. postgraduate) across all dimensions. However, differences were found based on years of experience in the dimensions of "Organizational Structure" and "Positive Work Relationships," favoring teachers with less than 5 years or 10 or more years of experience.

key words: professional development, leadership practices, professional learning communities.

المقدمة:

يُعد تحسين جودة العملية التعليمية أحد أولويات التعليم في الوقت الحاضر، حيث تسعى المؤسسات التربوية لمواكبة التطورات المتواترة في شتى الميادين، وتجاوز التحديات المتزايدة بهدف رفع مستوى الطلاب وتهيئتهم لسوق العمل المتجدد، وباعتبار المعلم أحد أهم ركائز العملية التربوية، تطورت أساليب التنمية المهنية له وتنوعت لترتقي به في كثير من الجوانب المعرفية والمهارية، ليمارس مهنته بما يتوافق مع متطلبات العصر وتطوراته (العنزي والمطيري، ٢٠٢٣).

ومن هذا المنطلق، ولإعداد جيل متمكن علميًا ومهنيًا، لا بد أن يكون المعلم قادرًا على مواكبة التطورات التربوية التي تناسب احتياجات الطلاب، والتعلم بشكل مستمر لتطوير مهاراته، ومشاركة أفضل الممارسات التعليمية مع الزملاء؛ ومن هنا ظهرت فكرة مجتمعات التعلم المهنية كإحدى المدخلات التطويرية الحديثة في التعليم والإصلاح المدرسي، وتقوم فكرة مجتمعات التعلم المهنية على تشكيل مجموعات تخصصية تجتمع باستمرار لتبادل الأفكار والخبرات، وزيادة المعرفة المهنية للمعلمين من خلال اندماجهم وتفاعلهم في هذه المجتمعات وتأملهم للممارسات اليومية التي يتشاركونها فيما بينهم بهدف تحسين جودة التدريس (موكلي وزعيلي، ٢٠٢٢؛ الخريمي، طيب، ٢٠٢٠).

وفي هذا الإطار، أشارت دراسة العنزي والمطيري (٢٠٢٣)، والعريفي والعنزي (٢٠٢١) إلى أهمية مجتمعات التعلم المهني، حيث إنها من المداخل الرئيسية لضمان جودة الأداء في المدارس وتحسين مخرجاتها التعليمية، ومدخل مهم للتنمية المهنية، وإستراتيجية فعالة لتغيير وتطوير المعلمين والمدارس، وبناء ثقافة مدرسية جديدة تقوم على التعلم التعاوني المستمر لتجويد مخرجات التعليم وتحسين أداء المعلمين.

ونتيجة لإدراك المعلمين لأهمية مجتمعات التعلم المهنية، انتشر تطبيقها في الأونة الأخيرة بشكل واسع على مستوى العالم، وأصبح هناك العديد من النماذج العالمية الرائدة، فقد أشاد كلٌّ من محمد وآخرين (٢٠٢١) وخضير (٢٠٢٢) بنجاح تجربة اليابان في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، كذلك، نجحت تجربة الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وأستراليا وسنغافورة في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية، فقد تحولت المدرسة إلى مجتمع تفاعلي وتعاوني، يتم فيها التغلب على المشكلات والتحديات لبناء قدرة المعلمين وتجويد أدائهم وبالتالي تحسين المخرجات (العنزي والمطيري، ٢٠٢٣؛ الخريمي وطيب، ٢٠٢٠؛ عبدالرحمن، ٢٠١٨).

كما واكب التعليم في المملكة العربية السعودية التوجهات العالمية بتبني مجتمعات التعلم المهنية كأحد مداخل التنمية المهنية للمعلم، فقد تم تطبيقها سابقًا من خلال مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في عام ١٤٣٦هـ؛ فكان لها آنذاك أثر إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين وإدارات المدارس، وشجعت المعلمين على تجريب ممارسات جديدة في الفصول الدراسية؛ ولذلك سعى العديد من التربويين في محاولة تعميم تجربة مجتمعات التعلم المهنية على باقي مدارس التعليم كأحد مداخل التنمية المهنية للمعلمين (الحازمي، ٢٠٢٢؛ والجهني والفهد، ٢٠١٩؛ والقحطاني وطوهري، ٢٠٢٠؛ والعنزي والمطيري، ٢٠٢٣).

ولبناء؛ ودعم مجتمعات التعلم المهنية تبرز الحاجة لدور مدير المدرسة الرئيس، الذي ترتكز عليه كافة الأنشطة في المدرسة، فلن تتحقق هذه المهمة إلا بوجود إدارة واعية ذات مهارات قيادية تمكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات، فالمدير هو حلقة الوصل بين منسوبي المدرسة على اختلاف مستوياتهم وبين خطط المدرسة ورؤيتها المستقبلية (أصلان، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٢٢)، فوجود قيادة داعمة،

ومنهجية قوية، وبنية تنظيمية مناسبة، وبيئة تعليمية ومهنية أمنه، تشجع المعلمين على التعاون والتعلم المستمر وتبادل الخبرات في مجتمعات التعلم المهنية؛ وتجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات والعقبات المهنية (ادم واخرون، ٢٠٢٣؛ Keung et al،2019).

علاوة على ذلك، يؤكد أصلان (٢٠١٨) على أن عملية تحول المدرسة إلى مجتمعات تعلم مهنية تتوقف على مهارات مدير المدرسة واستخدامه للأنماط القيادية المناسبة التي تسمح بتنمية قدرات المعلمين، ومشاركتهم في عمليات صنع القرار وتوزيع الأدوار، وحثهم على التعلم بشكل جماعي من خلال فرق العمل، لضمان التعلم الفعال لكل من الطلاب والمعلمين على حد سواء، من خلال تبني نمط قيادي مناسب يسهم في تحويل الجميع إلى متعلمين، كما كان ذلك واضحاً في نتائج دراسة الصقري وآخرين (٢٠٢٢)، فقد كان لمدير المدرسة دورٌ جوهريٌّ في نجاح تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني.

وبناء على ما سبق، تتطلب مجتمعات التعلم المهنية في المدارس دوراً محورياً لمدير المدرسة؛ ليساعد في دعمها ومتابعتها، وتشجيع المعلمين على العمل ضمن فريق وتحت رؤية مستقبلية واضحة، وهذا يفرض ضرورة إعادة النظر في دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

مشكلة الدراسة:

برغم من أهمية مجتمعات التعلم المهنية، فإن الواقع يشير إلى وجود بعض جوانب القصور في تطبيقها، ووجود بعض المشكلات والتحديات التي تواجهه مديري المدارس في دعمها، منها دراسة الداوود والجارودي (٢٠١٩)، والمطيري (٢٠٢٢) المطيري والدغيم (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم

المهني، وضعف اهتمام مديري المدارس بها، كذلك أشارت دراسة أبو جامع (٢٠٢١) أن واقع ممارسة مدراء المدارس للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) جاءت إجمالا بدرجة موافقة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال قيادة مجتمعات التعلم المهنية، حيث إن مدراء المدارس يواجهون بعض الصعوبات في دعم مجتمعات تعلم مهنية.

بالإضافة إلى ذلك، أشارت نتائج العديد من الدراسات في مدارس التعليم العام في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية إلى وجود بعض المعوقات التي تعيق عملها بالشكل الفّعال، منها دراسة البلطان (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزيلعي (٢٠٢٢) والعتيبي والنفيسة (٢٠٢١) ومن تلك المعوقات: انتشار ثقافة العمل الفردي بين المعلمين، وضعف البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والمبادرة في المدرسة، وقلة تركيز برامج التطوير المهني على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، مع وجود ضعف في توفر الإمكانات اللازمة لتفعيل تلك المجتمعات، وضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتفعيلها، كما أضافت نتائج موكلي وزيلعي (٢٠٢٢) والفريح (٢٠٢١) مجموعة أخرى من المعوقات، كان من أبرزها: قلة الثقة بين العاملين في المدرسة، وغياب ثقافة الحوار بينهم، وضعف قناعة المعلمين بعملية التغيير والتطوير في أدائهم، كذلك ضعف قدرة مدير المدرسة على تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.

ومن جهة أخرى، كشفت نتائج الدراسات عن بعض المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في مدارس المملكة العربية السعودية، منها: دراسة العنزي والمطيري (٢٠٢٣)، والعتيبي (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢)، ومحمد (٢٠١٩)، حيث توصلت نتائج تلك الدراسات إلى أن من أهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية هي: تحديد رؤية مستقبلية للمدرسة يشترك في صياغتها جميع

العاملين فيها، والعمل على نشر ثقافة مجتمعات التعلم بين المعلمين، بالإضافة إلى توفير البيئة المدرسية المناسبة، وتوفير الظروف الداعمة لها كتوفير المخصصات المالية والبنية التحتية والتجهيزات والتكنولوجيا المناسبة.

وتدل نتائج الدراسات السابق ذكرها على أن مفهوم مجتمعات التعلم المهنية في بعض مدارس مناطق المملكة العربية السعودية لايزال في بداياته، وأن المعوقات المتعلقة بقدرات مدير المدرسة تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بفعالية، مع وجود ضعف في عملية التخطيط الإستراتيجي بعيد المدى الذي أدى إلى غياب الرؤية المشتركة؛ ولهذا باتت الحاجة إلى تطوير مهارات مديري المدارس وبنيتهم المعرفية وإكسابهم خبرات حديثة أمرا في غاية الأهمية، ولذلك أوصلت بعض هذه الدراسات بتتبع دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية لضمان استمرارية عملية التطوير المهني لمواكبة مستجدات العصر الحديث، مثل دراسة عطيف وشراحيلي (٢٠٢١) والعصيلي وبكر (٢٠١٩) وأدميرال Admiraal (2021)وتشنغ Zheng (2019)فقد أكدوا على أهمية دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية من خلال تخفيف نزعة العمل الفردي لدى المعلمين وتشجيعهم على العمل كفرق، والتخطيط الإستراتيجي الجيد لبناء رؤية مشتركة.

وفي ضوء ما سبق جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تسلط الضوء على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعُلم المهنية في المدارس مما يساعد على تحسين جودة العملية التعليمية، ورفع مستوى أداء الطلاب، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور مديرات المدراس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مجتمعات التعلم المهنية في المدارس التي تعد من الاتجاهات المعاصرة لإصلاح التعليم وتحسين مخرجاته.
- تساعد في نشر الوعي بدور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة.
- تؤدي نتائج الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات ذات صلة.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم في تطوير أداء مديري المدارس من خلال التعرف على دورهم في دعم مجتمعات التعلم المهنية، ومن ثم العمل على تهيئة البيئة المناسبة لتفعيلها.

- قد تساعد المختصين ببرامج التطوير المهني لبناء برامج تدريبية لمديري المدارس.
- قد تساعد أصحاب القرار والمسئولين للوقوف على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والعمل على تحسين وتطوير برامج مجتمعات التعلم المهنية في المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، من خلال الابعاد التالية: القيادة التشاركية الداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية.

الحدود البشرية والمكانية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة الرياض التابعة لمكتب تعليم النسيم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني لعام ١٤٤٥ هـ.

المصطلحات:

دور: يعرف الدور بأنه "مجموعة مهام الفرد، وما هو متوقع منه، وما يفترض أن يحقق من مهام، وغايات، وأهداف، باعتبار أن لكل دور توقعاته المعيارية المتفق عليها، تتحدد على إثر أداءات من يشغلونه وسلوكهم" (هلال ومحمود، ٢٠٢٣، ص ٧١). ويعرف إجرائيا بأنه: المهام، والأنشطة المسندة إلى مديرة المدرسة في مدينة الرياض لتحقيق مجموعة من الغايات، والأهداف المدرسية.

مدير المدرسة: تعرف وثيقة التشكيلات الإشرافية، والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٤) مدير المدرسة بأنه "المسؤول الأول عن تنفيذ

السياسات التعليمية، وفقا لصلاحيات محددة داخل المدرسة في جميع مراحل التعليم العام، وحقق المعايير المهنية والشروط اللازمة" (ص.٧)

مجتمعات التعلم المهنية:

تعرف هورد (Hord, 2009)مجتمعات التعلم المهنية بأنها إطار تعاوني يجمع المعلمين المهنيين التربويين الملتزمين بتحسين جودة التعليم من خلال التعلم المستمر وتطبيق مبادئ التعلم البنائي، ويتكوَّن هذا الإطار من ثلاثة عناصر أساسية:

المجتمع: ويعني مجموعة تعاونية تتبادل الخبرات والمعلومات، وتسهم في وضع أهداف تعليمية مشتركة من أجل تحسين العملية التعليمية بشكل شامل.

التعلم: ويشير إلى العملية المستمرة التي يؤديها المعلمين المهنيين لتعزيز معارفهم ومهاراتهم، من خلال تحليل البيانات والممارسات التربوية بهدف تبني أساليب تدريس مبتكرة.

المهني: هم المعلمون التربويون المسؤولون عن تقديم برامج تعليمية فعّالة، ويلتزمون مهنيًا لتطوير أدائهم الشخصي وتحسين نتائج الطلاب.

وبهذا التعريف، يؤكد هورد Hord أن مجتمعات التعلم المهني ليست نشاطًا إضافيًا مؤقتًا، بل هو ممارسة مستمرة ومتأصلة في بيئة العمل التعاونية، تقوم على التفاعل الجماعي وتبادل المعرفة لتحسين أداء المعلمين وتحصيل الطلاب.

ويعرفها دليل مجتمعات التعلم المهنية (١٤٣٦هـ) التابع لمشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير" بأنها مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة ويعملون بصورة تعاونية ومنهجية مستمرة ويتبادل الخبرات بهدف تحسين أدائهم واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم،

ويكون تعلم الطالب بؤرة تركيزهم الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لغايتها الأساسية وهي تحسين تعلم الطلاب.

ويعرفها الفريح (٢٠٢١) بأنها: "المجتمع الذي تكون فيه المعلمات وإدارة المدرسة في تفاعل دائم مع بعضهم ومع العالم المحيط بهم بشكل مباشر أو بشكل رقمي، يعملون كفريق تحت رؤية مشتركة في التخصص نفسه، ويحاولون الاستفادة من بعضهم ومن مجتمعات أخرى، مشكلين شبكة من العلاقات والمعرفة في جميع مجالات النشاط التربوي والتعليمي للتفكير والإبداع وحل المشكلات ويتصفون بأن لديهم القدرة والدافعية للتعلم والانفتاح على الآخرين" (ص.١٩).

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: تنظيم مدرسي يتكون من مجموعة من أفراد المؤسسة التعليمية في مدينة الرياض، يتفاعلون مع بعضهم بعضاً، ويعملون كفريق واحد تحت رؤية مشتركة، وقيم وأهداف محددة، ويتبادلون الخبرات والمعارف فيما بينهم، مشكلين شبكة من العلاقات والمعرفة بهدف تطوير الأداء المدرسي، ورفع مستوى أداء الطلاب، وتحسين مخرجات التعليم، من خلال ستة أبعاد، وهي: القيادة التشاركية الداعمة، القيم والرؤية المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية.

الإطار النظري:

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

اختلف مفهوم مجتمعات التعلم المهنية باختلاف الموقف الذي تعرف فيه، مما أدى إلى تعدد تعاريف مجتمعات التعلم المهني. فيصف هورد (2004) Hordمجتمع التعلم المهني كمجتمع من البحوث والتحسينات الدائمة. أما الغافري واخرون

(٢٠٢١) فيصف المجتمع المهني كهيكل تنظيمي مدرسي يحتوي ثقافة ذات توجه فكري يجمع مجتمع التعلم بالمفاهيم المهنية الثلاثة، وهي:

- المهنية التي تعتمد على معرفة الفرد.
- التعلم على جميع المستويات في المدرسة (الفردية، والفريق، والمدرسة) من خلال التفكير الذاتي النقدي والتحقيق بهدف تحسين الكفاءة المهنية والمجتمع.
- نوعية العلاقات بين أفراد مجتمع التعلم مما يجعل التعلم والتحسين ممكنًا.

وهذه المفاهيم الثلاثة تحدد من؟ وماذا؟ وكيف يتكون مجتمع التعلم المهني؟

ويشير الفريح (٢٠٢١) إلى أن مجتمعات التعلم بشكل عام ترتكز على افتراضين أساسيين: أولهما أن المعرفة تكمن في الخبرة اليومية والتأمل الناقد للممارسات التدريسية، وثانيهما أن المعرفة المهنية تزداد عند الاندماج الفاعل بين المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، وبالتالي يتحسن تعلم الطلاب.

وتركز مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة على تعلم الطلاب، فينخرط المعلمون في عملية منهجية مستمرة، وفي بحث استقصائي وإجرائي دائم لتحديد توقعاتهم من تعلم الطلاب، وكيفية تقييم مدى تعلمهم، وتطوير المدخلات اللازمة لمساعدة الطلاب الأمر الذي يساعد على توجيه إمكانات المدرسة لهدفها الأساسية وهو تحسين تعلم الطلاب (العنزي والمطيري ٢٠٢٣).

وتعرف مجتمعات التعلم المهنية كذلك بأنها أنظمة تعليمية تقوم على أسس وقواعد علمية وأهداف ورسالة محددة تجمع المعلمين للمشاركة وتبادل الخبرات والمعارف والمهارات فيما بينهم، وتطبيقها على أرض الواقع، مشكلين بذلك شبكة من المعلمين ذات التخصص الواحد؛ لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، ومواجهة

التحديات، والتوصل للنتائج الإيجابية، وزيادة فاعلية العملية التعليمية (ادم واخرون، ٢٠٢٣).

فلسفة مجتمعات التعلم المهنية:

تقوم فلسفة مجتمعات التعلم المهنية على أربعة أنشطة أساسية كما حددها عطيف وشراحيلي (٢٠٢١)، وهي:

أولا: الشراكة الفكرية، حيث يتبادل أفراد مجتمعات التعلم ما لديها من معارف وخبرات.

ثانيا: تبادل أفضل الممارسات المهنية.

ثالثا: تطوير مجال معرفي معين بالاعتماد على أساسيات إدارة المعرفة.

رابعا: دعم الابتكار والإبداع بالاستفادة من اختلاف بين وجهات النظر.

وعليه؛ فإن فلسفة مجتمعات التعلم المهنية تقوم على التطوير والتحسين المستمر لأداء منسوبي المدرسة، ونشر ثقافة التعلم المستمر لمواكبة تطورات العصر الحديث، والتنبؤ بالمستقبل من خلال دراسة كل من البيئة الداخلية والخارجية والظروف المحيطة بالمدرسة، بهدف تحسن أداء الطلاب وإنجازهم.

أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

لمجتمعات التعلم المهنية أهداف متعددة، منها كما ذكرها الفريح (٢٠٢١) ومحمد وآخرون (٢٠٢١):

- تطوير المدارس وتحسين الأداء الأكاديمي المستمر من خلال التعاون والتواصل .
- تنمية الإحساس بالشخصية الجماعية والتغلب على مشكلة العزلة.
- تطوير خبرات المعلمين من خلال تعلم مناهج وإستراتيجيات جديدة.
- إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجه الطلاب.

- معالجة القصور الدراسي للطلاب الذين يفتقدون للمهارات المناسبة.
- توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة للتعلم لزيادة تحصيل الطالب ولتحسين جودة التعليم.
- توفير البيئة المناسبة للإبداع، وتشجيع الأدوار القيادية للمعلمين.

وفي ضوء ما سبق، يتبين أن مجتمعات التعلم المهنية توفر فرصًا جديدة للتفكير، والنظر إلى عملية التدريس، والتعلم بشكل أعمق.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية:

ترجع أهمية مجتمعات التعلم المهنية لكونها أحد المداخل الأساسية لضمان جودة الأداء المدرسي وتحسين مخرجاته، وإحداث التغير المنشود، لما له من دور في بناء ثقافة مدرسية جديدة تستند على التعلم التعاوني وفرق العمل والتنمية المهنية للمعلمين بشكل مستمر، والتأكيد على عمليات الاستقصاء والتفكير وتطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية، بحيث يصبح الصف الدراسي مختبر لتطوير ممارسات المعلمين التدريسية، وذلك من خلال تغيير سلوكياتهم التدريسية التقليدية، وتنمية قدراتهم، والتعلم الذاتي (عطيف وشراحيلي، ٢٠٢١).

كذلك، تلعب مجتمعات التعلم المهنية دورًا مهنيًّا واجتماعيًّا مهمًّا في التنمية الشخصية للمعلمين، وتساعد على تبادل الخبرات والآراء والثقافات المتنوعة، واحترام الاختلافات بينهم، كما تعتبر مجتمعات التعلم المهنية الأداة الرئيسية لنشر ثقافة التعلم والتفكير والبحث والتطور المستمر، وتعد إحدى أساليب القيادة الحديثة تمكن جميع المعلمين من العمل كفريق واحد، وإسناد المهام والأدوار القيادية لهم، واتخاذ القرارات الجماعية (المطيري، ٢٠٢٠).

مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

تتسم مجتمعات التعلم المهنية بعدة مبادئ أساسية تجعلها قادرة على إحداث التغير، والتحسين المستمر، وأهمها (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨؛ تطوير، ١٤٣٦؛ الصغير، ٢٠٠٩):

- تشارك الرؤية والقيم والأهداف: وضع رؤية وقيم مشتركة بمشاركة جميع العاملين، وإعلانها والرجوع إليها بصفة مستمرة.
- التركيز على تعلم الطلاب: نقل تركيز الجهود التربوية من التعليم إلى التعلم، والاهتمام بمتابعة سجل سير تعلم الطلاب وانجازاتهم.
- تبني ثقافة التعاون بين المعلمين: التعاون الجماعي بين المعلمين؛ لتبادل المعارف والخبرات، والممارسات المفيدة.
- التركيز على النتائج: الاهتمام بتحديد نواتج تعلم الطلاب عند تصميم أنشطة التعلم بدلاً من التركيز على أهداف التعليم.

ومما سبق نستخلص أهم الأسس التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية، والتي تشكل ركائز مجتمع التعلم وتميزه عن أي تجمع آخر.

أبعاد مجتمعات التعلم المهنية:

ترتكز مجتمعات التعلم المهنية على عدد من الأبعاد والأسس التي تسهم في تحول المدارس إلى مجتمعات تعلم، وتتبنى الدراسة الحالية الأبعاد التي حددها هارود Hord (2009)، وهي: القيادة التشاركية الداعمة، والقيم والرؤية المشتركة، والتعلم الجماعي وتطبيقاته، ومشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، والبنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، ولتوضيح هذه الأبعاد سيتم تناولها على النحو الآتي (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠٢٢؛ العتيبي، ٢٠٢٢؛ Hord, 2009:

القيادة التشاركية الداعمة: يعتمد نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها على نمط القيادة التي تدار بها من قِبل مدير المدرسة؛ لذا تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى قادة أكثر من احتياجها إلى مدراء، قادرين على التحفيز والإلهام والإبداع ودعم ثقافة التعاون بين منسوبي المدرسة.

القيم والرؤية المشتركة: تُعد تحديد الرؤية والقيم من أهم الخطوات عند تكوين مجتمعات تعلم مهنية، فهي توجه عملية اتخاذ القرارات وجميع الأعمال الأخرى التي يقوم به المعلمين المنتمين لمجتمعات التعلم المهنية، حيث يشعر المعلمين بمسؤوليتهم المشتركة تجاه تحقيق الرؤية التي تم الاتفاق عليها.

التعلم الجماعي وتطبيقاته: يعمل المعلمون في فرق عمل متعاونة ويتشاركون المعارف والمهارات الجديدة وتطبيقها لتطوير الممارسات التعليمية بما يحقق احتياجات الطلاب المتعددة وحل مشكلاتهم المتنوعة وتنمية الحوارات الهادفة والبناءة بينهم.

مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية: التعاون بين المعلمين هو أساس مجتمعات التعلم المهنية حيث يوفر أفكاراً وممارسات جديدة، من خلال تشجيع الزيارات المتبادلة بينهم، وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم، وتبادل الأفكار والاقتراحات لتحسين أداء الطلبة، وإتاحة الفرص لتطبيق المعرفة ومشاركة نتائجها.

البنية التنظيمية: تتطلب مجتمعات التعلم المهنية ثقافة تنظيمية داعمة وهيكل تنظيمي مرن، إضافة إلى توفير الموارد المادية والبشرية التي تساعد على نجاح مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومحفزة للإبداع، مع وجود أنظمة للاتصال تتيح انتقال وتبادل المعلومات بسهولة بين كافة أعضاء المجتمعات.

علاقات عمل إيجابية: تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية يتطلب وجود علاقات طيبة وإيجابية بين المعلمين، وبناء الثقة والاحترام المتبادل بينهم، وتحفيز الإنجازات التي تم تحقيقها، والمشاركة في إحداث التغييرات في المدرسة.

وبناء على ما سبق يتضح أهمية أبعاد مجتمعات التعلم المهنية لضمان نجاحها، حيث تركز على القيادة الداعمة من مديري المدارس، مع وجود رؤية وقيم مشتركة، بالإضافة إلى الاعتماد على العمل الجماعي ومشاركة الخبرات، فضلاً عن توفير كافة الموارد المادية والبشرية الداعم لها في كافة المستويات.

دور مديري المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية:

من أهم الأبعاد التي ذكرها هورد Hard (2004) لمجتمعات التعلم المهنية هو بعد القيادة الداعمة، إذ يؤكد على أهمية دور مدير المدرسة في قيادتها للمجتمعات وتوجيها نحو رؤية المدرسة، والتركيز على تعلم الطلاب، فلو ركزت القيادة على الشؤون الإدارية دون التعليمية، لأعطى هذا انطباعًا واضحا للمجتمع المدرسي على ضعف اهتمام المدرسة بتعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي. كما يرى هورد أن بناء مجتمعات التعلم المهنية وتفعيلها واستمرارها يحتاج قائداً تربويًا قادراً على إبقاء التركيز منصبًا على تحقيق رؤية المدرسة في تحسين تعلم الطلاب مهما كانت العوائق.

كما تشير أدبيات مجتمع التعلم المهني كدراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والخريمي وطيب (٢٠٢٠) والعتيبي (٢٠٢٢) لأهمية دور مدير المدرسة في ترسيخ ثقافة مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة، وتوفير مناخ يشجع على التعاون، وطرح الأفكار الإبداعية، وإقامة علاقات طيبة مع الزملاء في المدرسة، كما يسهم المدير في صياغة رؤية للتعلم وتنفيذها بمشاركة المعلمين، وتبني أنماطاً قيادية تشاركية مثل القيادة الموزعة عن طريق توزيع المسؤوليات والسلطة بين العاملين، وإعطاء

الصلاحيات لهم في حل المشكلات التي تواجههم مع توفير البيانات التي تدعم اتخاذ القرارات الخاصة بتعلم الطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، يساعد مدير المدرسة في توفير برامج تنمية مهنية نابعة من الحاجات الخاصة للمعلمين، والقدرة على إدارة الصراع واستثماره في استخراج الطاقات الكامنة لدى المعلمين، وبناء وتشكيل فرق عمل متناسقة، فيقوم بتشكيل فرق تعاونية لإنجاز مهام محددة كالبحوث الإجرائية لمعالجة مشكلات وقضايا تعليمية مشتركة، وتأمين كافة الموارد المادية والبشرية لدعم التنمية المهنية للمعلمين (إبراهيم والمرزوقي، ٢٠١٨).

كذلك تؤكد العصيلي وبكر (٢٠١٩) على أهمية تحفيز مدير المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية، وتشجيعها والاحتفال بإنجازات المعلمين في نهاية كل عام أو فصل دراسي، فالتكريم العلني الذي تحدد فيه جوانب التميز عند كل معلم من شأنه أن يرسخ ثقافة المدرسة وقيمها بوضوح، ويعزز الإبداع والابتكار، ويحدد الأولويات، عبر تقديم أمثلة حية تجسد هذه القيم في ممارساتها لتشجيع الجميع على تمثل هذه القيم؛ بالإضافة لأهمية التواصل بين المجتمعات، وأن يكون المدير قادراً على التواصل بفعالية مع أعضاء مجتمعات التعلم المهنية، ومشاركته في عملية التعلم معهم، وألا يمانع في التعلم منهم.

ومن خلال على ما سبق يتضح أن لمدير المدرسة دورًا حيويًا في بناء مجتمعات التعلم المهنية، فهو المسئول بشكل مباشر ورئيسي عن بنائها وتشكيلها ودعمها، ومتابعة أدائها وتطويره وتقويمه، وتوفير الوقت المناسب لاجتماعاتها وتنفيذ أنشطتها وبرامجها، مع توفير الدعم المادي اللازم، وتصميم خطط للتنمية المهنية للمعلمين بناء على حاجاتهم، والإسهام في حل المشكلات التي تواجه المجتمعات بشكل فعال.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الأدبيات مجتمعات التعلم المهنية، وأكدت على أهميتها في تطوير التعليم، وسيتم استعراض الدراسات السابقة تبعاً للدراسات الأقدم:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد الأداء الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لها تم تطبيقها على عينة بلغ عددها (٧٨٩) من المعلمين والمعلمات في محافظات الدمام والخبر والظهران، وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق أفراد الدراسة على أهمية دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي، وضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بدرجة كبيرة، والتركيز على العمل الجماعي، وتوفير البيئة المدارس والتي تتمثل في توفير الرؤية والقيم المشتركة، وتوفير القيادة الداعمة المدرسية والهيكلية المناسبة، كذلك توصلت الدراسة لوجود فروق بين استجابات مجموعات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في دور مجتمعات التعلم المهنية في تجويد الأداء الأكاديمي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات.

وتناولت دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) التعرف على درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، وتم استخدام مقياس هلل (٢٠١٤) لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية كأداة للدراسة، وطُبقت على عينة مكونة من (٢٩٥) فردا من المعلمات والإداريات في محافظة الخرج، وجاءت النتائج أن أفراد عينة الدراسة متفقون بدرجة كبيرة على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية، ووجود فروق في استجابة

أفراد الدراسة حول توفر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في المدارس يعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح الإداريات، ولاختلاف المرحلة التي يعمل بها أفراد الدراسة، لصالح اللاتي يعملن في المرحلة الابتدائية والثانوي.

وهدفت دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة لجمع البينات على عينة مكونة من (١٧٥) معلماً ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية بشكل عام، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي.

كذلك هدف دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) إلى تعرف على معوقات أداء مجتمعات التعليم المهنية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة عفيف في المملكة العربية السعودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استبانة مكون من محورين رئيسين هما معوقات الأداء المرتبطة بالجوانب الشخصية للمعلم، ومعوقات الأداء المرتبطة بالبيئة المدرسية، ووزعت على عينة مكونة من ٩٥ معلما من معلمي العلوم بالمدارس. وبيّنت نتائج الدراسة وجود عدد من المعوقات؛ كان من أبرزها قلة تركيز برامج التطوير المهني للمعلمين على مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، وافتقار المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية داعمة لمجتمع تعلم مهني، كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح معلمي العلوم الأكثر خبرة.

كما هدفت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) إلى التعرف على دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والمتطلبات اللازمة لتفعيلها، واعتمادا على المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٠٤) من معلمي إدارة تعليم بمحافظة صبيا، وتوصلت النتائج إلى أفراد عينة البحث موافقون بدرجة (عالية) على واقع مجتمعات التعلّم المهنية ودوره في معالجة الفاقد التعليمي، وكان من أهم متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية التي توصلت لها الدراسة هما: تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم، حيث جاء بدرجة موافقة عالية، وأهمية وجود إدارة داعمة وواعية بأهمية هذه المجتمعات في علاج الفاقد التعليمي حيث جاءت بدرجة موافقة (عالية).

أما دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بإدارة تعليم صبيا في المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي طُبقت على عينة من المعلمين بلغ عددهم (٧١٦) معلما، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدد من المعوقات، كان من أبرزها: قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين حول مجتمعات التعلم المهنية، وضعف العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين، مع وجود ضعف في قناعة المدير بأهمية مجتمعات التعلم المهنية ودورها في تحسين عملية التعلم، بالإضافة إلى قلة اهتمام مدير المدرسة بتهيئة المناخ الملائم لعقد الحوارات والمناقشات الهادفة، وضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

كما هدفت دراسة المطيري (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمحافظة

عنيزة، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، عن طريق المقابلة لعينة تألفت من (٥٢) مديرة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوصلت النتائج إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم المهني بمدارس التعليم العام، كما أكد جميع أفراد عينة الدراسة على أن متطلبات دعم مجتمعات التعلم تتشمل في العلاقات الطيبة الفعالة، البيئة المدرسية التعاونية ووجود قيم وثقافة تدعم وجود مثل هذه المجتمعات، كما أكد أفراد عينة الدراسة على تأثير مديرات المدارس على تفعيل مجتمعات التعلم، وتطوير مدارسهن وإصلاح النظام التعليمي من خلال توفير البيئة المدرسية التعاونية المحفزة والداعمة للتعلم.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع تفعيل معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمجتمعات التعلم المهنية بمدينة جدة، وتحديد المتطلبات اللازمة لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، على عينة تكونت من جميع معلمات الرياضيات المطبقات لبرنامج مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة والبالغ عددهن (٤٠) معلمة، وجاءت أبرز ما توصلت إليه الدراسة إلى أن استجابات أفراد الدراسة على واقع ومعوقات تفعيل المعلمات لمجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة استجابة (متوسطة)، وأن هناك بعض المعوقات والمشكلات التي تقف دون تطبيق المجتمعات، فلم يتم توفير حصصاً مشتركة بالجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهني بشكل كافي، كما ان هناك ضعف في برامج التطوير المهني اللازمة للمعلمات، بالإضافة إلى ضعف دعم ومتابعة مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية، مع ضعف توافر الإمكانيات اللازمة في المدرسة، وافتقارها للبيئة المحفزة على الابداع، كما توصلت الدراسة إلى أن من أهم المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية هو ضرورة دعم مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم

المهنية، حيث جاءت بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة على متطلبات تفعيل المجتمعات بدرجة استجابة (كبيرة) وبمتوسط حسابي (٤,٥٠) وبنسبة (٨٨٪).

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لمديري مدارس، وتضمن تسعة أدوار هي: التخطيط الإستراتيجي لعمليات التعليم والتعلم، وتوفير بيئة تعليمية باعثة ومحفزة ومشجعة على التعليم والتعلم، وإدارة المناهج الدراسية بفعالية، والإشراف التربوي المتميز، والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، وتوفير الموارد والمصادر اللازمة للتعليم والتعلم، وتوظيف واستخدام تكنولوجيا التعليم، وبناء شراكات خارجية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة تشنغ وآخرين Zheng et al. (2019) إلى استكشاف العلاقات بين القيادة التعليمية، ومجتمع التعلم المهني، والكفاءة الذاتية للمعلم في الصين، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة التي وزعت على عينة بلغت (١٠٨٢) معلما في المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادة التعليمية كان لها تأثير كبير على مجتمعات التعلم المهني، خصوصا على النشاط التعاوني، والتركيز الجماعي على تعلم الطلاب، والحوار التأملي، وهذه بدورها تؤثر بشكل إيجابي على الكفاءة الذاتية للمعلم.

وتناولت دراسة كيونج وآخرين Keung et al. (2020) العلاقة بين ممارسات القيادة ومجتمعات التعلم المهنية ومعتقدات كفاءة المعلمين وتصوراتهم حول تنمية الطفل الشامل في رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاستعانة بالاستبانة التي وزعت على عينة مكونة من (٢١٢٠) معلمًا من (١٥٣) روضة أطفال في هونج كونج، وأظهرت النتائج أن الممارسات القيادية لمديري المدارس كان لها تأثير كبير على جميع أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، كما ارتبطت ممارسات القيادة أيضًا بشكل إيجابي بتصورات المعلمين حول تنمية الطفل الشامل بشكل مباشر وغير مباشر من خلال ثلاثة أبعاد من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وهي الرؤية المشتركة والتعلم الجماعي وتطبيقاته، ومشاركة الخبرات والتجارب الشخصية، كما أيّدت النتائج الدور المحوري لمجتمعات التعلم المهنية في تطوير وتعاون المعلمين لتحسين معتقداتهم وتصوراتهم المتعلقة بفعاليتهم في تنمية الطفل الشامل، ودور مديرو المدارس الرئيسي في تنمية الثقافة الداعمة وتسهيل تعلم المعلم.

كذلك هدفت دراسة هاي High (2020) إلى استكشاف ووصف سلوكيات مديري المدارس اللازمة لبناء ودعم مجتمعات التعلم المهنية، وحدد الباحث السلوكيات المرتبطة بسلوك المدير بثلاثة عناصر: طرق وأساليب القيادة، والتعاون، وتنفيذ مجتمعات التعلم الفعالة، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي عن طريق استخدام المقابلة وتحليل الوثائق الخاصة بمجتمعات التعلم المهنية، وتوصلت النتائج الدراسة إلى أن القيادة المشتركة والرؤية والتعلم الجماعي والظروف الداعمة تؤثر جميعها على دعم مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة.

كما هدفت دراسة هنغ وآخرين Heng et al. (2020) إلى دراسة علاقة القيادة التحويلية لمديري المدارس بمجتمعات التعلم المهنية في المدارس الابتدائية، في ماليزيا،

واستخدمت الدراسة المنهج الكمي من خلال توزيع استبانة على عينة عشوائية بلغ حجمها (٣٥١) معلماً، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين القيادة التحويلية لمديري المدارس ومجتمعات التعلم المهنية، إذ تعد القيادة المدرسية أمرًا ضروريًا لنجاح مجتمعات التعلم المهنية، فمدير المدرسة يلعب دوراً مهمة في التنفيذ الناجح للمجتمعات.

وهدفت دراسة راميريز Ramirez (2020) إلى وصف كيفية تعديل السلوكيات القيادية لمديري المدارس الثانوية لدعم أو توجيه مجتمعات التعلم المهنية (PLCs) بناءً على احتياجات المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في جنوب كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مقابلات شبه منظمة واستبانة وزعت على مديري المدارس، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز أدوار قادة المدارس الذين نجحوا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية على مستوى المدرسة الثانوية، هي التواصل الفعّال مع المعلمين، وتحفيزهم، والعمل على بناء قدرات ومعارف المعلمين، وبناء الثقة بين الإدارة والمعلمين، مع الحرص على موائمة الظروف البيئة لتناسب مجتمعات التعلم المهنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ مما سبق وجود أوجه تشابه واختلاف مع الدراسة الحالية، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها مفهوم مجتمعات التعلم في المدارس، كما تتفق مع معظم الدراسات في منهجها، وهو المنهج الوصفي المسحي، وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ماعدا دراسة المطيري (٢٠٢٢)، ودراسة اميريز (٢٠٢٠) فقد اعتمدوا على المنهج النوعي باستخدام المقابلة وتحليل الوثائق كأدوات

للدراسة، أما دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) فقد استخدمت مقياس هلل (٢٠١٤) كأداة للدراسة.

كما يتفق هدف الدراسة مع هدف دراسة كلٍّ من الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، وتشنغ Zheng et al. (2019)، وهاي High (2020) وراميريز Ramirez (2020) وهو دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، كما تعمقت دراسة هنغ وآخرين Heng et al (2020) بالبحث عن نمط القيادة التحويلية بشكلٍ خاص ودوره في دعم المجتمعات، وأما دراسة كيونج وآخرين Keung et al. (2020) فقد ربطت بين دور مدير المدرسة في مجتمعات التعلم المهنية وكفاءة المعلمين لاكتشاف أفضل الممارسات القيادية لمدير المدرسة، كذلك توسعت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) لبناء تصور مقترح لتطوير أداء القيادات التعليمية.

في حين يختلف هدف الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، فقد كانت معظم الدراسات تتناول إما واقع تطبيق مجتمعات التعلم، أو متطلبات تفعيلها أو معوقات تطبيقها، مثل دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩)، والعتيبي (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢)، والمطيري (٢٠٢٢)، وبعضها يبحث عن المعوقات فقط مثل دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، أو المتطلبات فقط مثل دراسة محمد (٢٠١٩)، وجاءت نتائج تلك الدراسات لتبين أن من أهم متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وجود قيادة داعمة تساعد على بناءها ودعمها والتغلب على المعوقات التي قد تعيقها، وتوفير متطلباتها واحتياجاتها.

وعلى الرغم من أن الدراسات التي أُجريت في المملكة العربية السعودية مثل دراسة الحازمي (٢٠٢٢) والداود والجارودي (٢٠١٩) والعتيبي (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠١٩) والمطيري (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) قد ناقشت معوقات تطبيق

مجتمعات التعلم المهنية ومتطلباتها وأشارت إلى أهمية مدير المدرسة فيها؛ فإنها غفلت عن تحديد دور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية، وهذا ما تبحث عنه الدراسة الحالية.

كذلك، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بوجه عام في تحديد العنوان والمشكلة، واختيار المنهج، وصياغة الإطار النظري، وسهولة الوصول للمراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع البحث، وفي بناء استبانة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته للدراسة الحالية ويحقق أهدافها، فهو يهدف إلى وصف الظاهرة في وضعها الحالي، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات ووصفها وصفاً دقيقاً، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع (الشايع والشيخ، ٢٠٢٢)، للكشف عن دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض في مكتب تعليم النسيم، والبالغ عددهن (٦٩٥) حسب إحصائية إدارة التخطيط والمعلومات بوزارة التعليم لعام ١٤٤٤هـ، وتم اختيارهم نظراً لدورهم الهام في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وبالتالي ستكون المعلمة هي الأكثر خبرة في معرفة متطلبات ومعوقات تطبيق مجتمعات التعلم، وبالتالي تحديد دور المديرة اللازم في دعم مجتمعات التعلم المهنية.

عينة الدراسة:

تم تحديد حجم العينة المناسب حسب جدول كورس مورجان، حيث بلغ العدد المطلوب (٢٤٥) معلمة من مجتمع الدراسة؛ ولتحقيق ذلك تم توزيع استبانة على العينة المحددة، إلا أن عدد الاستجابات التي تم استلامها بلغ (٢٠٦) استبانة فقط، أي بنسبة (٨٤,٠٨٪).

خصائص العينة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الوظيفية (الأولية) لوصف عينة الدراسة، وتمثلت تلك المتغيرات في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في ضوء هذه المتغيرات يمكن وصف وتحديد عينة الدراسة كما توضحها الجداول التالية:

١- المؤهل العلمي:

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
بكالوريوس	١٣٨	٦٧
دراسات عليا	٦٨	٣٣
المجموع	٢٠٦	١٠٠

٢- سنوات الخبرة:

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٠
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٢٢
١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٦٨
المجموع	٢٠٦	١٠٠

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة، وهي الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع فيها، للحصول على المعلومات والبيانات المرتبطة بواقع معين، وتكونت الاستبانة من قسمين رئيسين:

القسم الأول: البيانات الشخصية للمستجيبين (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).

القسم الثاني: يتكون من (٣٠) عبارة لدور مدير المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية حسب الأبعاد التالية: القيادة التشاركية الداعمة (٥) عبارات، القيم والرؤية المشتركة (٥) عبارات، التعلم الجماعي وتطبيقاته (٥) عبارات، مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية (٥) عبارات، البنية التنظيمية (٥) عبارات، وعلاقات عمل إيجابية (٥) عبارات.

معيار الحكم على النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

استندت الدراسة على معايير إحصائية، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جداً – موافق بدرجة كبيرة – موافق بدرجة متوسطة– غير موافق– غير موافق بدرجة كبيرة) للإجابة عن السؤال الأول، وبالأوزان الآتية: (موافق بدرجة كبيرة جداً =٥ موافق بدرجة كبيرة =٤ موافق بدرجة متوسطة=٣ غير موافق=٢ غير موافق بدرجة كبيرة=١).

ولتفسير النتائج تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد فئات المدى التي حددها الباحث، وهي خمس= (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس

(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (٣) لنحصل على مدى المتوسطات التالية:

جدول (٣) يوضح المدى وعدد الفئات للحكم على المتوسطات الحسابية

درجة الموافقة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
مدى المتوسطات	من ٤,٢١ إلى ٥	٣,٤١ إلى ٤,٢٠	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	من ١ إلى ١,٨٠

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة طريقتين:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الاستبانة بصورتها الأولية عن طريق عرضها على (٨) محكمين متخصصين في مجال الإدارة التربوية، حيث تم في البداية عرضها على طالبتين من طالبات الدكتوراة، تخصص إدارة تربوية وعمل التعديلات المقترحة، وتم عرضها على مشرفة الدراسة وإجراء التعديلات المقترحة، وبعد ذلك تم عرضها على (٥) محكمين متخصصين بالإدارة التربوية، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم؛ وذلك بهدف التأكد من قدرة الاستبانة على قياس متغيرات الدراسة، وبما يضمن وضوح فقرات الاستبانة ودقتها من الناحية العلمية، واستبعاد المترادفات والتكرارات من الأسئلة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون في برنامج الحزم الاحصائية المستخدم في العلوم الاجتماعية SPSS، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل بُعد تنتمي

إليه العبارة، مما يشير إلى مدى تجانس الاستبانة مع المفهوم المراد قياسه، كما هو موضح في الجدول (٤):

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
البُعد الأول: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة.									
١	٠,٨٨٨**	٢	٠,٩٠٣**	٣	٠,٧٤٢**	٤	٠,٨٩٨**	٥	٠,٩٣٣**
البُعد الثاني: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة.									
٦	٠,٩٢٩**	٧	٠,٩١٠**	٨	٠,٨٩٦**	٩	٠,٩٠٢**	١٠	٠,٨٨٣**
البُعد الثالث: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته.									
١١	٠,٩٥٣**	١٢	٠,٩٥١**	١٣	٠,٩٤٦**	١٤	٠,٩٥٥**	١٥	٠,٧٨٨**
البُعد الرابع: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية.									
١٦	٠,٩٣٢**	١٧	٠,٨٧١**	١٨	٠,٨٦١**	١٩	٠,٩١١**	٢٠	٠,٨٨٩**
البُعد الخامس: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية.									
٢١	٠,٨١٩**	٢٢	٠,٨٨٧**	٢٣	٠,٧٩٨**	٢٤	٠,٨٩٧**	٢٥	٠,٧٩٤**
البُعد السادس: دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية.									
٢٦	٠,٨٧٩**	٢٧	٠,٨٩٠**	٢٨	٠,٨٢٧**	٢٩	٠,٩١٠**	٣٠	٠,٩٠٣**

جدول (٤) معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه** دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن عبارات الأداة تتمتع بدرجة اتساق داخلي جيد، ويدل على قوة الارتباط الداخلي بين عبارات الأداة؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات الأداة بشكل جيد، وصلاحيتها للتطبيق.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقتين هما:

معادلة ألفا كرونباخ كما يوضحها الجدول (٥)

جدول (٥) ثبات معامل الفا كرونباخ للأداة

البعد	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
بُعد القيادة التشاركية الداعمة	٥	٠,٩٢٤
القيم والرؤية المشتركة	٥	٠,٩٤٤
التعلم الجماعي وتطبيقاته	٥	٠,٩٥٤
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٥	٠,٩٣٥
البنية التنظيمية	٥	٠,٨٩٠
علاقات عمل إيجابية	٥	٠,٩٢٨
الكلي	٣٠	٠,٩٤٤

يتبين من الجدول (٥) أن معامل ألفا كرونباخ للأبعاد تراوح بين (٠,٨٩٠) و (٠,٩٥٤) كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٤٤)، ويعد ثباتاً مناسباً للأداة، ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة.

معامل التجزئة النصفية:

كما تم حساب معاملات الارتباط بين نصفي الأداة، كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦) ثبات معامل التجزئة النصفية للأداة

البعد	معامل الثبات
القيادة التشاركية الداعمة	٠,٩٥١
القيم والرؤية المشتركة	٠,٩٤٧
التعلم الجماعي وتطبيقاته	٠,٩٦٣
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	٠,٩٥٥
البنية التنظيمية	٠,٨٧٨

علاقات عمل إيجابية	٠,٩٥١

يتبين من الجدول (٦) أن معامل ثبات التجزئة النصفية للمحاور تراوح بين (٠,٨٧٨)، و (٠,٩٦٣) ويعد ثباتاً جيداً للأداة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

بناء على طبيعة البحث والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، تمت المعالجة الإحصائية بعد جمع البيانات وتفريغها عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعموم الاجتماعية SPSS، وتم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرو نباخ ومعامل التجزئة النصفية للتحقّق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار ت (t-test)، اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، واختبار مان وتني Mann-Whitney (U) للإجابة عن السؤال الثاني.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة، على النحو التالي:

الاجابة عن السؤال الأول: ما دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية، كما تم ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية الأكبر لكلٍّ منها، وذلك كما هو موضح في جدول (٧):

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
6	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية	3.577	0.782	١	كبيرة
4	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	3.390	0.844	٢	متوسطة
2	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة	3.379	0.840	٣	متوسطة
5	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية	3.258	0.837	٤	متوسطة
1	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة	3.223	0.913	٥	متوسطة
3	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته	3.021	1.067	٦	متوسطة
	دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	٣,٣٠٨	٠,٨٠١		متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض في دعم مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمات (٣,٣٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٠١) وبدرجة موافقة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣,٠٢١) و(٣,٥٧٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة).

وقد تعزى النتيجة إلى ضعف وعي مديرات المدارس بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وإلى عدم وجود تعاميم إلزامية لتنفيذها في المدرسة من قبل وزارة التعليم، مما جعلها اختيارية لمن أدركت أهميتها وأرادت تنفيذها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) والمطيري (٢٠٢٢)، حيث جاءت نتائج دراستهما بتطبيق

متوسط، بينما تختلف مع دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، ومحمد (٢٠١٩)، حيث توصلت نتائج دراساتهم إلى أن مجتمعات التعلم المهنية تطبق بدرجة عالية.

وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٨٢) وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى وجود روابط مشتركة قوية بين المعلمات، كما أن الاهتمام بالعلاقات الإيجابية يحقق الرضا بينهن، ويعزز بشكل كبير استمرار مجتمعات التعلم المهنية، مما يجعلها أساساً لبناء ودعم المجتمعات.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٢٢)، والحازمي (٢٠٢٢) الذين توصلوا إلى أن من أهم متطلبات دعم مجتمعات التعلم المهنية هي الاهتمام بالعلاقات الإيجابية في المدرسة، كذلك أشار موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) إلى أن العلاقات الإنسانية في المدرسة تعتبر معوق قد يواجه مدراء المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية إذ لم تؤسس على الاحترام المتبادل والثقة والتعاون، كما كانت العلاقات الطيبة أحد أبرز الصفات التي يتمتع بها المدراء الذين نجحوا في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية حسب دراسة راميريز (٢٠٢٠).

أما بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته) فقد جاء في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٢١) وانحراف معياري (١,٠٦٧) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة، وقد يعزى ذلك لضعف ممارسة المعلمات للتعلم الجماعي وإجراء البحوث، وحاجتهم لتعلم طرق جديدة للتعليم بشكل تعاوني، للوصول إلى أفضل طرق التدريس وأحدثها بهدف

رفع جودة مخرجات التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، فقد توصلوا إلى أن اتجاه المعلمين للتعلم الفردي أكثر من التعلم الجماعي، وقلة توفر فرص التطوير المهني بشكل جماعي داخل المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن بُعد التعلم الجماعي جاء بدرجة تطبيق مرتفعة، وبيّنت الدراستين أهمية التعلم التعاوني كونه من العوامل المهمة في نجاح مجتمعات التعلم المهنية، لذلك أشارت دراسة هاي (٢٠٢٠) وكيونج وآخرين ((٢٠١٩لضرورة التعلم الجماعي وإجراء البحوث لتطوير المعلمات مهنياً.

ولتفصيل ذلك أكثر تم تناول كل بُعد من أبعاد دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية على حده، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات، وترتيب العبارات من الأعلى متوسطات حسابية إلى الأدنى كما هو موضح في الجداول التالية:

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيادة التشاركية الداعمة:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد القيادة التشاركية الداعمة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
3	تُفوض المديرة بعض الصلاحيات للمعلمات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٧٩	٠,٩٨٩	١	متوسطة
5	تُتابع المديرة فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٣٠	١,٠١١	٢	متوسطة
4	تُوزع المديرة مسؤوليات ومهام مجتمعات التعلم المهنية بعدالة بين المعلمات.	٣,٢٧٢	١,٠٦٦	٣	متوسطة
2	تشارك المديرة المعلمات في اتخاذ القرارات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٩٧	١,٠٨٧	٤	متوسطة
1	تشارك المديرة المعلمات في عملية تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٣٩	١,١١٧	٥	متوسطة
	المتوسط العام	3.223	0.913		متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن عبارات بُعد القيادة التشاركية الداعمة حصلت على متوسط حسابي عام لجميع العبارات (٣,٢٢٣) وانحراف معياري (٠,٩١٣)، بدرجة موافقة متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٠٣٩) و(٣,٣٧٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة متوسطة.

وحصلت عبارة "تُفوض المديرة بعض الصلاحيات للمعلمات لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٣٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٨٩) وبدرجة موافقة متوسطة، وجاءت عبارة "تُتابع المديرة فعاليات وأنشطة مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٣٣٠) وانحراف معياري (١,٠١١) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة، وأن المديرة تفوض بعض الصلاحيات للمعلمات، ولا تتابع بشكل مستمر مجتمعات التعلم المهنية، وقد يعزى ذلك لطبيعة السياسات التعليمية المتبعة في إدارة المدرسة والتي تحد من تفويض بعض الصلاحيات.

كما حصلت عبارة "تشارك المديرة المعلمات في عملية تخطيط مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٠٣٩) وانحراف معياري (١,١١٧) وبدرجة موافقة متوسطة، وهذا يعني أن المعلمات يوافقون بدرجة متوسطة، وقد يُفسر ذلك لضعف وعي مديرة المدرسة بأهمية مشاركة المعلمات في تخطيط وصنع القرارات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، فالمعلمات الأقرب اتصالاً مع الطالبات، وبالتالي هن الأكثر معرفة باحتياج الطالبات، واحتياجاتهن التدريبية، ولذلك من المهم إشراكهن في عمليات تخطيط وصنع القرارات، وتفويض بعض

الصلاحيات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهنية، ومتابعة التنفيذ بشكل مستمر، وهذا ما أكد عليه هنغ وآخرون ((٢٠٢٠وهاي ((٢٠٢٠.

إلا أن النتيجة تختلف مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت لدرجة موافقة عالية في تطبيق القيادة الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية، كذلك أكدت دراسة الحازمي (٢٠٢٢) ومحمد (٢٠١٩) على أهمية وجود إدارة واعية لدعم المجتمعات، تأخذ بعين الاعتبار أراء وأفكار المعلمات، وتشاركهم في عمليات التخطيط وصنع القرارات.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد القيم والرؤية المشتركة:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد القيم والرؤية المشتركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
3	تركز المديرة على رفع مستوى أداء الطالبات في تخطيط مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٤٥٦	٠,٩٨٦	١	كبيرة
1	تحرص المديرة على مواءمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع الرؤية المشتركة للمدرسة.	٣,٤١٧	٠,٩٥٣	٢	كبيرة
2	توائم المديرة برامج مجتمعات التعلم المهنية برؤية المدرسة.	٣,٣٥٩	٠,٩٢٥	٣	متوسطة
5	تُعزز المديرة القيم المشتركة لمجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٥٠	٠,٨٥٨	٤	متوسطة
4	تعمل المديرة مع المعلمات على تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣١١	٠,٩٥٨	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٧٩	٠,٨٤٠		متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن عبارات بُعد القيم والرؤية المشتركة حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,٣١١) و(٣,٤٥٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة

موافقة (متوسطة- كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٣٧٩) وانحراف معياري (٠,٨٤٠).

وحصلت عبارة "تركز المديرة على رفع مستوى أداء الطالبات في تخطيط مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٥٦) وانحراف معياري (٠,٩٨٦) وبدرجة موافقة كبيرة، كما حصلت عبارة "تحرص المديرة على مواءمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع الرؤية المشتركة للمدرسة" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤١٧) وانحراف معياري (٠,٩٥٣) وبدرجة موافقة كبيرة. وقد يعزى ذلك إلى أن من أهم المبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهنية تشارك الرؤية والأهداف والتركيز على تعلم الطلاب (Hord, 2004)، كذلك يلاحظ اهتمام وزارة التعليم على نشر رؤية التعليم في المدارس، وتوعية المديرات بها والحرص على مؤامة أهداف مجتمعات التعلم المهنية بأهداف ورؤية التعليم، وحث المديرات للعمل على رفع مستوى أداء الطالبات، وتتفق النتيجة مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) والداود والجارودي (٢٠١٩) وتشنغ (٢٠١٩) وكيونج واخرون (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن موائمة أهداف مجتمعات التعلم المهنية مع رؤية المدرسية يؤدي إلى تحقيق التحسين المستمر في الأداء المعلمين والطلاب على حد سواء، بينما تختلف مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢)، والمطيري (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث توصلت النتائج لضعف دعم مديرة المدرسة لمجتمعات التعلم المهنية وبرامجها، مما قد يُعزى إلى غياب تخطيط برامج مجتمعات التعلم المهنية وموائمتها مع رؤية التعليم.

بينما حصلت عبارة "تعمل المديرة مع المعلمات على تحقيق أهداف مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٣١١) وانحراف معياري (٠,٩٥٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وتعكس النتيجة قصورًا في مشاركة مديرة المدرسة في مجتمعات التعلم المهنية، قد تُعزى لضعف القناعة لدى المديرات بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، كما أشارت دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، حيث أكد موكلي وزعيلي على أن عدم إيمان المديرة بأهمية مجتمعات التعلم المهنية يؤثر سلباً على تحقيق التعاون مع المعلمات، مما يقلل من مشاركتها في تحقيق الأهداف المشتركة، وهذا يتفق كذلك مع نتائج دراسة الداوود والجارودي (٢٠١٩)، والمطيري (٢٠٢٢) والمطيري والدغيم (٢٠١٨) فقد توصلت إلى وجود قصور في قيادة مجتمعات التعلم المهني ناتج عن ضعف اهتمام مديري المدارس.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	تتيح المديرة لمجتمعات التعلم المهنية تطبيق المعرفة الجديدة المكتسبة.	٣,٤٣٧	٠,٨٢٢	١	كبيرة
1	تُحدد مديرة المدرسة الاحتياجات التدريبية المشتركة للمعلمات.	٣,٠١٠	١,١٥٦	٢	متوسطة
2	تُنفذ المديرة خطة التطوير المهني للمعلمات من خلال مجتمعات التعلم المهنية.	٢,٩٠٣	١,٢٣٨	٣	متوسطة
٤	تعقد المديرة ورش توعوية ودورات خاصة بمجتمعات التعلم المهنية للمعلمات.	٢,٨٨٣	١,٣٢٧	٤	متوسطة
3	تُشجع المديرة مجتمعات التعلم المهنية على إنجاز البحوث الإجرائية.	٢,٨٧٤	١,٣٠٨	٥	متوسطة
المتوسط العام		٣,٠٢١	١,٠٦٧		متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن عبارات بُعد التعلم الجماعي وتطبيقاته حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢,٨٧٤) و(٣,٤٣٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٠٢١) وانحراف معياري (١,٠٦٧).

وحصلت عبارة "تتيح المديرة لمجتمعات التعلم المهنية تطبيق المعرفة الجديدة المكتسبة" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٣٧) وانحراف معياري (٠,٨٢٢) وبدرجة موافقة كبيرة، وذلك يوضح دور مديرة المدرسة في تشجيع المعلمات على تطبيق المعارف الجديدة ومتابعة ما يستحدث بالتعليم وتطبيقه بهدف رفع مستوى الطالبات وتجويد المخرجات، حيث يشير هورد (٢٠٠٤) إلى أهمية تحويل المعرفة المكتسبة إلى ممارسات تدريسية فعّالة، كما حصلت عبارة "تُحدد مديرة المدرسة الاحتياجات التدريبية المشتركة للمعلمات" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٠١٠) وانحراف معياري (١,١٥٦) وبدرجة موافقة متوسطة، مما يشير إلى اهتمام المديرات بتطوير المعلمات، إلا أن هذا قد لا يكون كافياً لدعم التعلم الجماعي، ووجود تحديات عند تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة، ويتفق ذلك مع دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث كان من أبرز المعوقات: قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين المبنية على الاحتياجات، وقد يُعزى ذلك إلى قصور في آليات التقييم المستمر للمعلمات، مما يؤثر سلبًا على قدرة المديرات في تحديد الاحتياجات الفعلية.

كما حصلت عبارة "تُشجع المديرة مجتمعات التعلم المهنية على إنجاز البحوث الإجرائية" على الترتيب الخامس والاخير بمتوسط حسابي (٢,٨٧٤) وانحراف معياري (١,٣٠٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وترجع تلك النتيجة لقلة وعي مديرات المدارس والمعلمات بأهمية البحوث الإجرائية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمات، وضعف ثقافة العمل الجماعي، والحاجة لتعلم طرق جديدة للتعليم بشكل جماعي، للوصول إلى أفضل طرق التدريس وأحدثها لرفع مستوى أداء الطالبات، فقد ذكر إبراهيم (٢٠٢٣) بأنها أحد أهم المتطلبات الرئيسية، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٢) وموكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، والذين توصلوا لضعف بُعد التعلم الجماعي في المدرسة، وانتشار ثقافة التعلم الفردي بين المعلمين.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن بُعد التعلم الجماعي جاء بدرجة تطبيق مرتفعة، حيث إن مديري المدارس والمعلمين يدركون أهمية التعلم التعاوني كونه أساس نجاح مجتمعات التعلم المهنية، كما ذكرت دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) وهاي (٢٠٢٠) وكيونج وآخرين (٢٠١٩).

– دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	تحفز مديرة المدرسة المعلمات على حضور الدروس النموذجية.	٣,٦١٢	٠,٩١٨	١	كبيرة
3	تُشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الزيارات الدورية.	٣,٥٦٣	٠,٩٧٥	٢	كبيرة
2	تبني مديرة المدرسة معايير تقود العمل الجماعي في مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٩٨	٠,٨٥٤	٣	كبيرة

٤	تُشجع المديرة المعلمات على تقديم التغذية الراجعة للممارسات المهنية لزميلاتهن.	٣,١٩٤	١,١٠٠	٤	متوسطة
1	تتأكد المديرة من مشاركة جميع المعلمات في فرق مجتمعات التعلم المهنية.	٣,١٨٤	١,٠٩٨	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٣٩٠	٠,٨٤٤		متوسطة

يتضح من الجدول (١١) أن عبارات بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,١٨٤) و(٣,٦١٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة) وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٣٩٠) وانحراف معياري (٠,٨٤٤)، وتتفق النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٩) التي توصلت لضعف العمل الجماعي وتبادل الخبرات في المدرسة؛ إلا أنها تختلف مع دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن تطبيق بُعد مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية قد حصل على درجة موافقة عالية، إذا يحرص مدير المدرسة على تبادل الأفكار والخبرات والملاحظات بشكل كبير.

وحصلت عبارة "تحفز مديرة المدرسة المعلمات على حضور الدروس النموذجية" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦١٢) وانحراف معياري (٠,٩١٨) وبدرجة موافقة كبيرة. وحصلت عبارة "تُشجع مديرة المدرسة المعلمات على تبادل الزيارات الدورية" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٥٦٣) وانحراف معياري (٠,٩٧٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى حرص مديرة المدرسة على الاستفادة من المعلمات المتميزات في تقديم الدروس النموذجية لزميلاتهن، وتشجيعهن لتبادل الزيارات بينهن لتبادل الخبرات والمعارف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداود والجارودي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن رغبة المديرات عالية في الاستفادة من الخبرات المختلفة بين المعلمات للمساعدة في رفع المستوى التحصيلي للطالبات.

فقد أكد إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وهورد (٢٠٠٩) على أن التعاون بين المعلمين ومشاركة الخبرات والتجارب من خلال الزيارات المتبادلة بينهم، وتقديم التغذية الراجعة لأدائهم بهدف تحسين أداء الطلاب هو أساس مجتمعات التعلم المهنية، كما توصلت دراسة هاي (٢٠٢٠)، وتشنغ (٢٠١٩)، وكيونج وآخرين ((٢٠١٩إلى أن من متطلبات دعم مجتمعات التعلم المهنية تبادل الزيارات والخبرات بشكل دوري مع الحرص على تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر.

وفي المقابل حصلت عبارة "تتأكد المديرة من مشاركة جميع المعلمات في فرق مجتمعات التعلم المهنية" على الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,١٨٤) وانحراف معياري (١,٠٩٨) وبدرجة موافقة متوسطة، وتتفق النتيجة مع دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث توصلت لضعف في قناعة المدير بأهمية مجتمعات التعلم المهنية، وهذا أدى إلى ضعف في تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية، كما توصلت دراسة راميريز (٢٠٢٠) إلى أن أبرز دور لمديري المدارس الذين نجحوا في تنفيذ مجتمعات التعلم المهنية كان دورهم في التواصل الفعّال مع المعلمين وتحفيزهم على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.

-دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد البنية التنظيمية:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد البنية التنظيمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
5	توفر المديرة بيئة آمنة تشجع على التعاون وطرح الأفكار وتجريبها.	٣,٥٦٣	٠,٨٨٠	١	كبيرة
3	تتيح المديرة استخدام مصادر التعلم لتنمية المعلمات مهنيًا.	٣,٤٤٧	٠,٩٤٥	٢	كبيرة

4	توظف المديرة تقنية المعلومات والاتصالات في دعم مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٣٨٨	٠,٩٢٩	٣	متوسطة
2	توفر المديرة المكان المناسب للمعلمات لاجتماع مجتمعات التعلم المهنية.	٣,٠٨٧	١,٠٥٦	٤	متوسطة
1	تخصص المديرة حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي؛ لاجتماع مجتمعات التعلم المهنية	٢,٨٠٦	١,٢٩٦	٥	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٢٥٨	٠,٨٣٧		متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أن عبارات بُعد البنية التنظيمية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢,٨٠٦) و(٣,٥٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة–كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة متوسطة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٢٥٨) وانحراف معياري (٠,٨٣٧)، مما يعكس وجود بنية تنظيمية قد تحتاج مزيدًا من الدعم لتعزيز دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين أداء الطلاب.

فقد حصلت عبارة "توفر المديرة بيئة آمنة تشجع على التعاون وطرح الأفكار وتجريبها" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٥٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٨٠) وبدرجة موافقة كبيرة، فقد أشارت دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) والمطيري (٢٠٢٢) إلى أن من أهم أدوار القيادة التعليمية لمديري المدارس توفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة للتعليم والتعلم، كما حصلت عبارة "تتيح المديرة استخدام مصادر التعلم لتنمية المعلمات مهنيًا" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤٤٧) وانحراف معياري (٠,٩٤٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد تعزى النتيجة إلى حرص وزارة التعليم على توفير بيئة تعليمية متكاملة ومدعمة بوسائل التعليم ومصادر التعلم والأجهزة التعليمية الحديثة، إلا أنه قد لا تتوفر كافة مصادر التعلم المطلوبة في جميع المدارس، وتختلف النتيجة مع دراسة العتيبي والنفيسة (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود عدد من

المعوقات تواجه مجتمعات التعلم المهنية، منها افتقار بعض المدرسة إلى وجود بيئة تعليمية متكاملة داعمة لمجتمعات التعلم المهنية.

بينما حصلت عبارة "تخصص المديرة حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي؛ لاجتماع مجتمعات التعلم المهني" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٢,٨٠٦) وانحراف معياري (١,٢٩٦) وبدرجة موافقة متوسطة، وقد تعزى النتيجة لكثرة نصاب المعلمات، وصعوبة وجود حصصاً مشتركة في الجدول المدرسي لكافة معلمات المجتمع في وقت واحد، وضعف بعض مديرات المدارس في عمليات التخطيط والتنسيق، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة العتيبي (٢٠٢٢) حيث توصلت إلى أن من المعوقات والمشكلات التي تقف دون تطبيق المجتمعات ضعف توفير حصصاً مشتركة بالجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهني بشكل كافي، كما أكد موكلي وزعيلي (٢٠٢٢)، ورامیریز (٢٠٢٠) على أن ضعف تهيئة البنية التنظيمية أحد معوقات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

–دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية في بُعد علاقات عمل إيجابية:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد علاقات عمل إيجابية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢	تحرص المديرة على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمات.	٣,٨٧٤	٠,٩٢٣	١	كبيرة
٤	تشجع المديرة الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة.	٣,٧٤٨	٠,٩٢٤	٢	كبيرة
٥	تشجع المديرة المعلمات على تقبل المقترحات والنقد البناء بروح إيجابية.	٣,٤٥٦	٠,٩٣٥	٣	كبيرة
1	تحرص المديرة على تشكيل فرق مجتمعات التعلم المهنية بشكل متجانس.	٣,٤٠٨	٠,٩١٠	٤	كبيرة
3	تُكرم مديرة المدرسة إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المتميزة.	٣,٣٩٨	٠,٩٠٩	٥	كبيرة
	المتوسط العام	٣,٥٧٧	٠,٧٨٢		كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أن عبارات بُعد علاقات عمل إيجابية حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (٣,٣٩٨) و(٣,٨٧٤)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة موافقة (متوسطة-كبيرة)، وجاءت استجابات المعلمات بدرجة موافقة كبيرة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام لجميع العبارات (٣,٥٧٧) وانحراف معياري (٠,٧٨٢)، وهذا يشير إلى حرص مديرات المدارس على العلاقات الطيبة داخل المدرسة، التي تساعد على الترابط والتعاون ونجاح مجتمعات التعلم المهنية، وهذا ما تؤكده الدراسات مثل دراسة إبراهيم والمرزوقي (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٢) والعتيبي (٢٠٢٢) وهورد (٢٠٠٩).

وحصلت عبارة "تحرص المديرة على أن تسود علاقات الثقة والاحترام بين المعلمات" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٧٤) وانحراف معياري (٠,٩٢٣) وبدرجة موافقة كبيرة، وحصلت عبارة "تشجع المديرة الزمالة المهنية والعلاقات التعاونية بين منسوبي المدرسة" على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٧٤٨) وانحراف معياري (٠,٩٢٤) وبدرجة موافقة كبيرة، وقد تعزى النتيجة إلى وجد ألفة واحترام بين المعلمات، ومن خلال ذلك تُبنى الثقة وروابط الزمالة والصداقة بينهن، ويرى الشمري (٢٠٢٢) وراميريز ((٢٠٢٠أن بناء الثقة بين المعلمات ومديرة المدرسة من أهم طرق تعزيز وتحفيز المعلمات معنوياً، ويعزز من كفاءة مجتمعات التعلم المهنية، وهذا يتفق مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢) والمطيري (٢٠٢٢) فقد توصلت إلى أن من متطلبات دعم مجتمعات التعلم العلاقات الطيبة الفعالة بين المعلمين والمدير، وبين المعلمين أنفسهم، وتأثير دور مدير المدرسة في بناء هذه العلاقات.

وقد حصلت عبارة "تُكرم مديرة المدرسة إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المتميزة" على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (٣,٣٩٨) وانحراف معياري (٠,٩٠٩) وبدرجة موافقة متوسطة، وقد ترجع تلك النتيجة لمحدودية الميزانية المخصصة لتحفيز ودعم للمعلمات، فمديرة المدرسة ملزمة بصرف الميزانية التشغيلية حسب النسب المحددة كما ورد في الدليل الإجرائي للميزانية التشغيلية، فتكرم المديرة المعلمات المتميزات والمشاركات بمجتمعات التعلم المهنية ولكن بشكل متوسط، وهذا توصلت له نتائج دراسة موكلي وزعيلي (٢٠٢٢) حيث أشارت لضعف تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمشاركة المعلمين في مجتمعات التعلم المهنية.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

للإجابة عن هذا الفرع من السؤال تم استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول (١٤):

جدول (١٤) اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية الداعمة	بكالوريوس	١٣٨	١٦,٢٩٠	٤,٦٣٠	٢٠٤	٠,٧٧٦	٠,٤٣٤
	دراسات عليا	٦٨	١٥,٧٦٥	٤,٤٤٦			
القيم والرؤية المشتركة	بكالوريوس	١٣٨	١٧,٠٤٣	٤,٢٣٩	٢٠٤	٠,٧٣١	٠,٤٦٦
	دراسات عليا	٦٨	١٦,٥٨٨	٤,١٣٣			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	بكالوريوس	١٣٨	١٥,٣٩١	٥,٤١٨	٢٠٤	١,٠٩١	٠,٢٧٧
	دراسات عليا	٦٨	١٤,٥٢٩	٥,١٥٦			

مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	بكالوريوس	١٣٨	١٧,٢٩٠	٤,٢٨٩	٢٠٤	١,٦٤٧	٠,١٠١
	دراسات عليا	٦٨	١٦,٢٦٥	٤,٠١٧			
البنية التنظيمية	بكالوريوس	١٣٨	١٦,٣٤٨	٤,٤١٩	٢٠٤	٠,٢٧٦	٠,٧٨٣
	دراسات عليا	٦٨	١٦,١٧٦	٣,٦٩٣			
علاقات عمل إيجابية	بكالوريوس	١٣٨	١٨,٠٠٠	٤,١٨٥	٢٠٤	٠,٦٠٨	٠,٥٤٤
	دراسات عليا	٦٨	١٧,٦٤٧	٣,٣٠٤			
دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	بكالوريوس	١٣٨	١٠٠,٣٦٢	٢٥,٠٠٠	٢٠٤	٠,٩٥٢	٠,٣٤٢
	دراسات عليا	٦٨	٩٦,٩٧١	٢١,٩٦٤			

يتضح من الجدول (١٤) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات على دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس والمعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي دراسات عليا في جميع الابعاد، حيث بلغت قيمة اختبار ت (٠,٩٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (٠,٣٤٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مجتمعات التعلم المهنية واعتمادها على التعاون والعمل الجماعي، مما يقلل من تأثير الخصائص الفردية للمعلمات كالمؤهل العلمي في إدراك دور مديرة المدرسة في دعم مجتمعات التعلم المهنية؛ بالإضافة إلى طبيعة عمل المعلمة وما يتطلبه هذا العمل من مهام وأدوار لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وهذا قد يكون سبباً في اتفاق آراء المعلمات ونظرتهن لموضوع دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠)، حيث توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا الفرع من السؤال تم استخدام اختبار كروسكال واليس للمجموعات المستقلة، كما هو موضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥) اختبار كروسكال لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع (كروسكال واليس)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية الداعمة	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٢٢,٨٠	٥,٢٧٤	٢	٠,٠٧٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٨,٤١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٥,٧٠			
القيم والرؤية المشتركة	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٠٨,٣٠	٣,٨٠٧	٢	٠,١٤٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٨,٤٦			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٧٦			
التعلم الجماعي وتطبيقاته	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٩,٠٠	٢,١٦٠	٢	٠,٣٤٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٩٥,٧٢			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٣,٨٤			
مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٩٩,٩٠	٢,٧٨٣	٢	٠,٢٤٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٩١,٤١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٩٩			
البنية التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٢,٨٠	٦,٥٦٦	٢	٠,٠٣٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٣,٨٩			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٨,٦١			
علاقات عمل إيجابية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٨٨,٤٠	٩,٨٧٤	٢	٠,٠٠٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٣,١١			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١١٢,٣٦			
دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية (الكلي)	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١١٤,٨٠	٤,٨٥٣	٢	٠,٠٨٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٨٦,٩٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٧,٣٣			

يتضح من الجدول (١٥) نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات دور مديرات المدراس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمات (الكلي)، حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (٤,٨٥٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت القيمة (٠,٠٨٨)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب.

كذلك نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الأبعاد، عدا بُعدي البنية التنظيمية وعلاقات عمل إيجابية، فقد اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة اختبار كروسكال واليس (٦,٥٦٦، ٩,٨٧٤) على التوالي.

ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح من تكون في بعدي (البنية التنظيمية، علاقات عمل إيجابية) تم استخدام اختبار مان وتني للمقارنة البعدية كما هو موضح في الجدول (١٦):

جدول (١٦) اختبار مان وتني لدلالة الفروق البعدية في دور مديرات المدراس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لبعدي: البنية التنظيمية–علاقات عمل إيجابية

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
البنية التنظيمية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٤٢,٠٠	٨٤٠,٠٠	٢٩٠,٠٠٠	١٣٧١,٠٠٠	– ٢,٤٠٩	٠,٠١٦
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٢٩,٨٠	١٣٧١,٠٠				
	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٨١,٣٠	١٦٢٦,٠٠	١٣٨٤,٠٠٠	١١٢٥٤,٠٠٠	– ٠,٠٨٣	٠,٩٣٤
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٨٠,٣٩	١١٢٥٤,٠٠				
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٧٧,٥٩	٣٥٦٩,٠٠	٢٤٨٨,٠٠٠	٣٥٦٩,٠٠٠	– ٢,٣٢٢	٠,٠٢٠

	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٩٨,٧٣	١٣٨٢٢,٠٠				
علاقات عمل إيجابية	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٣٣,٨٠	٦٧٦,٠٠	٤٥٤,٠٠٠	١٥٣٥,٠٠٠	-٠,٠٨٥	٠,٩٣٢
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٣٣,٣٧	١٥٣٥,٠٠				
	أقل من ٥ سنوات	٢٠	٦٥,١٠	١٣٠٢,٠٠	١٠٩٢,٠٠٠	١٣٠٢,٠٠٠	-١,٥٩٧	٠,١١٠
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	٨٢,٧٠	١١٥٧٨,٠٠				
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٦	٧٣,٢٤	٣٣٦٩,٠٠	٢٢٨٨,٠٠٠	٣٣٦٩,٠٠٠	-٢,٩٥٩	٠,٠٠٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٠	١٠٠,١٦	١٤٠٢٢,٠٠				

يتضح من الجدول (١٦) نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق البعدية في دور مديرات المدارس الثانوية في دعم مجتمعات التعلم المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة أن الفروق في بُعد البنية التنظيمية بين متوسطي رتب المجموعتين (أقل من ٥ سنوات- من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) لأن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠١٦)، وهذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن أقل من ٥ سنوات، وبلغ (٠,٠٢٠). كذلك هناك فروق بين المجموعتين (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات-١٠ سنوات فأكثر) لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر.

وتعزى النتيجة إلى أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية فكرة جديدة نوعاً ما، لذلك قد نجد أن المعلمات ذوات الخبرة الأقل أكثر تقبلاً للأفكار الجديدة، ويعملن بشكل أكبر على تنفيذها بما هو متاح، وكذلك المعلمات ذوت الخبرة الأكثر فبحكم خبرتهن بالتعليم قد يكونن أدركن أهمية مجتمعات التعلم المهنية، وضرورة تهيئة البنية التنظيمية لها، في حين بقي معلمات ذوات الخبرة من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) مقاومات للتغير، ومطالبات بتهيئة البيئة التنظيمية بشكل كامل لهن دون اشتراكهن بالعمل مع المديرة لتهيئتها.

أما في بُعد علاقات عمل إيجابية يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين (من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات – ١٠ سنوات فأكثر) لأن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥) حيث بلغ (٠,٠٠٣)، وهذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر.

ويمكن تفسير النتيجة إلى وعي المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر بأهمية العلاقات الإيجابية في البيئة المدرسية، وإدراكهن بسلوك مديرة المدرسة وما تعمل لبناء أسس العلاقات الطيبة بالمدرسة، وتأصيل مبدأ الاحترام والثقة بين المعلمات، والعمل معها على تأسيس ودعم هذه العلاقات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٩)، حيث كانت هناك فروق لصالح الخبرة الأقل من ٥ سنوات، وذلك لشعورهم بأهمية مجتمعات التعلم المهنية في تحسين ممارساتهم المهنية وإكسابهم الخبرات بالاستفادة من زملائهم أصحاب الخبرة، بينما تختلف النتيجة مع دراسة الحازمي (٢٠٢٢)، والشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٠) حيث توصلت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، والكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابة أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسط بين أفراد الدراسة على دور مديرات المدارس، وقد حصل بُعد (علاقات عمل إيجابية) على المرتبة الأولى، وجاء بُعد (مشاركة الخبرات والتجارب الشخصية) على المرتبة الثانية، وجاء بالمرتبة الأخيرة بُعد (التعلم الجماعي وتطبيقاته)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس ودراسات عليا في جميع الابعاد، وعدم وجود فروق بين رتب المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في معظم الابعاد ما عدا بُعدي البنية التنظيمية، وعلاقات عمل إيجابية، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات–١٠ سنوات فأكثر).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بأهمية تعزيز دور مديري المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية، ونذكر منها ما يلي:

- أن يعقد مديري المدارس اجتماعات مع المعلمين بداية كل فصل دراسي لمراجعة وتحديث أهداف مجتمعات التعلم بما يتماشى مع رؤية التعليم.
- أن يتابع مديري المدارس برامج مجتمعات التعلم المهنية وتقييمها لضمان تكاملها وتحسين الأداء التعليمي.
- أن يلتحق مديري المدارس بدورات تدريبية حول أهمية المجتمعات المهنية، وتعزيز مهارات القيادة الداعمة.
- أن يصمم مديري المدارس مؤشرات أداء قابلة للقياس لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.
- أن يعزز مديري المدارس مشاركة المعلمين في البحوث الإجرائية، ونشر نتائجها.
- أن يحفز مديري المدارس المعلمين وتشجيعهم على المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية.
- أن يحرص مديري المدارس على تخصيص أوقات محددة في الجدول المدرسي لاجتماعات مجتمع التعلم المهنية.
- أن يوفر مديري المدارس مصادر تعلم متنوعة للمعلمين، عن طريق إنشاء مكتبة رقمية تجمع أفضل الممارسات التعليمية العالمية والمحلية.
- أن يضع مديري المدارس نظام لتكريم إنجازات مجتمعات التعلم المهنية المميزة وتحفيزهم ماديًا ومعنويًا بشكل دوري.

المقترحات:

- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تواجه مديرات المدارس في دعم مجتمعات التعلم المهنية.
- إجراء دراسة تتناول الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس لدعم مجتمعات التعلم المهنية.
- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير أدوار مديرات المدارس في ضوء بعض النماذج المعاصرة.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

آدم، أمينة خلف؛ البحيري، خلف محمد، و وهبة، عماد صموئيل، (٢٠٢٣)، نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٤، ١ – ٢٨.

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٢٣) تصور مقترح لتطوير أدوار القيادة التعليمية لدى مديري مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية في ضوء بعض النماذج المعاصرة ، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٩٨ ٧٣ – ١٩٢

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، و المرزوقي، أحمد سعيد، (٢٠١٨)، المشكلات التي تواجه مجتمعات التعلم المهنية في المدارس بسلطنة عمان، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع٢٩، ٣٠٦- ٣٣٧

أبو جامع، إبراهيم أحمد، (٢٠٢١)، ممارسة قادة المدارس الحكومية للكفايات الفنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، مج٦، ع٢، ٢٩١ – ٣٣٢.

أصلان، أيمن السيد محمد، (٢٠١٨)، مجتمعات التعلم المهنية ودورها في التحسين المدرسي في ضوء بعض الأنماط القيادية المعاصرة، مجلة كلية التربية، مج ١٨ ،٢ ٦٨٧ – ٧٤٢

البلطان، إبراهيم عبدالله، (٢٠٢٢)، دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية المعرفة والمسؤولية المهنية لمعلمي العلوم وتصوراتهم نحو معوقات تطبيقها، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ع١٠ ،٥٩ – ٢٨ ،

الجهني، أحمد عبد الكريم؛ الفهد، عبد الله سليمان (٢٠١٩)، واقع مجتمعات التعلم المهنية عبر الإنترنت لمعلمات الأحياء في مدينة الرياض، المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، في الفترة بين ٤–٥ ديسمبر٢٠١٩ بجامعة الملك خالد، أبها، ص١٥٨–١٧٧.

الحازمي، عبدالله أحمد، (٢٠٢٢)، دور مجتمعات التعلم المهنية في علاج الفاقد التعليمي من وجهة نظر معلمي مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع٤٩٥٢٦ ، – ٥٢٢.

الخريمي، بيان عبد العزيز؛ و طيب، عزيزة عبد الله،(٢٠٢٠) درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢١ ج٢، ٥٨ – ٨٤

خضير، وفاء محمد، (٢٠٢٢)، الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلم في ضوء خبرات دول العالم المعاصر، المؤتمر الأول الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية جامعة حايل.

الداوود، منال سعد؛ الجارودي، ماجدة إبراهيم، (٢٠١٩)، درجة توافر عناصر ومجتمعات التعلم المهنة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٦، ص٢١٧– ٢٣٧.

السعوي، محمد إبراهيم، (٢٠٢٢)، واقع الإشراف التربوي في تطوير مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم العام في منطقة القصيم، الثقافة والتنمية، س٢٢، ع١٨٢، ١٦١ – ٢٠٤

الشايع، على صالح؛ والشيخ، أمل عبد العزيز، (٢٠٢٢)، درجة ممارسة الإدارة المدرسية لاستراتيجيات المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية للبنات بالأحساء حسب نموذج أبعاد المنظمة المتعلمة ""DLOQ، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج٢، ع٥ ، ٨٧ – ١٢٣.

الشعيلى، سيف محمد؛ وإبراهيم، حسام الدين السيد محمد، (٢٠٢٠)، دور مديري المدارس في بناء مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٢٦ ،٤٩١ – ٤٦٥ ،

الشمري، منى نايف، (٢٠٢٢) ، واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦ ، ٥٦ ٨١ – ١٠١

الصغير، أحمد (٢٠٠٩)، مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية، مجلة التربية، المجلد ١٢، العدد ٩٧،ص ٤٤٧ – ٤٧٢

الصقري، عواطف بنت إبراهيم، الجهني، فاطمة سليمان، العصيلي، ليلى بنت إبراهيم بن محمد، و الرفاعي، يسرى حمد، (٢٠٢٢)، تحويل المدرسة إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة حالة الابتدائية السابعة لتحفيظ القرآن بمدينة بريدة، مجلة كلية التربية، مج٣٧، ع٣، ٥٢ – ٩٦.

عبد الرحمن، حسنية حسين، (٢٠١٨)، مجتمعات التعلم: مدخل لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في مصر على ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة، مجلة التربية المقارنة والدولية، س٤، ع١٠، ٢٦٣ – ٣٥١.

العتيبي، ابتسام تركي سالم، (٢٠٢٢)، واقع تفعيل معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمجتمعات التعلم المهنية، مجلة كلية التربية، ع١٠٥ – ٢٨٧، ٣٣٢

العتيبي، سعد بن محمد، والنفيسة، صالح بن إبراهيم، (٢٠٢١)، معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية PLC من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٤، ع٣، ٤٠٥ – ٣٦٧

العريفي، عفاف بنت عبد الله بن سعود، و العنزي، سالم بن مزلوه بن مطر، (٢٠٢١)، تصور مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٣٦، ٣٦٦ – ٣٤١

العصيلي، ليلى بنت إبراهيم بن محمد و بكر، سحر إبراهيم أحمد (٢٠١٩)، دور مجتمعات التعلم في التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم – كلية التربية – قسم أصول التربية

العنزي، وعد لافي و المطيري سارة بنت هليل بن دخيل الله (٢٠٢٣)، المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٤ – ٥٤١، ٥٧٤

الغافري، خميس بن حمدان بن سليمان والمنذرية ريا بنت سالم بن سعيد و العبري خلف بن مرهون بن خلف (٢٠٢١)، مدي توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤١ ١٥١ – ١٨٠

الفريح، وفاء بنت إبراهيم بن فهد (٢٠٢١)، تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠م، رسالة الخليج العربي، س٤٢ ،١٦١، ١٥ – ٣٦

القحطاني، محمد حسن؛ وطوهري، علي هادي، (٢٠٢٠)، تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع ٦ – ٣٧، ٨٠

محمد، أسماء علي؛ عبد الرحمن، حسنية حسين؛ وعبدالعال، هدى معوض، (٢٠٢١)، مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الدولية باليابان وكيفية الإفادة منها في مصر، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٥، ج١٥ ٨٩٢ ، – ٩٥٠.

محمد، ماهر أحمد، (٢٠١٩)، بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، ٢٧ (٦)، ص٦٢– ٩٢.

مزهر، رمزي عطية، (٢٠١٩)، أثر أبعاد المنظمة المتعلمة في السلوك الإبداعي للعاملين: جامعة فلسطين نموذجاً، مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، ع٦، ٣٦٥ – ٤٠٠.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير" (١٤٣٦)، دليل مجتمعات التعلم المهنية الإصدار الأول الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية

المطيري، بدرية بنت فلاح بن دغيم، (٢٠٢٢)، قيادة مجتمعات التعلم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مج٢، ع٤،

المطيري، هياء بنت عمر؛ والدغيم، خالد بن إبراهيم (٢٠١٨)، واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم – كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

موكلي، فهد بن إبراهيم، وزيلعي، أحمد بن عبد الله، (٢٠٢٢)، المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وفقا لآرائهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع٣٦، ٥٧ – ٧٣.

هلال، محمد سعيد؛ ومحمود، بدرية مصطفى، (٢٠٢٣)، تفعيل دور مدير المدرسة الثانوية العامة في تنمية الأداء المهني للمعلمين بمصر على ضوء القيادة التنموية، الإدارة التربوية، ٣٧(٣٧)، ٥٨-١٥٧.

وزارة التعليم، (٢٠٢٤)، وثيقة التشكيلات الإشرافية والمدرسية لشاغلي الوظائف التعليمية، وكالة الوزارة للموارد البشرية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abu jame, Ibrahim Ahmad. (2021). The practice of the public school leaders for technical competencies in the light of the Kingdom Saudi Arabia vision 2030. Al-Shamal Journal for Humanities (in arabic), 6(2), 291–332.

Ādam, Amīnah Khalaf ; Al-Buḥayrī, Khalaf Muḥammad, & Wahbah, ʻImād Ṣamūʾīl. (2023). A Proposed Model to Enhance Teachers' Professional Identity Using Professional Learning Communities in Egypt. Journal of Young Researchers in Educational Sciences (in arabic), 14, 1–28.

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. Professional development in education, 47(4), 684-698.

Al Sufran, Mohammed Bin Hassan Saeed & Tawhari, Ali Bin Hadi Ibraheem. (2020). Evaluating the Professional Learning Communities in Tatweer Schools in Jazan District from the Viewpoint of School Leaders, Supervisors and Teachers. Journal of Arts for Psychological and Educational Studies (in arabic), 6, 37–80.

Al-Dāwūd, Manāl Saʻd ; & Al-Jārūdī, Mājidah Ibrāhīm. (2019). The Availability of Professional Learning Community Elements in General Education Schools in Al-Kharj as an Entry Point for Continuous Improvement. Journal of Educational Sciences Studies (in arabic), University of Jordan, 46, 217–237.

AL-furaih, Wafa Ibrahim. (2021). A suggested proposal for activating learning communities in secondary school in Riyadh According to the Social system theory in light of the requirements of Saudi vision 2030. Arabian Gulf Message (in arabic), 42(161), 15–36.

Al-Ghāfirī, Khamīs ibn Ḥamdān ibn Sulaymān, almundhryh Rayyā bint Sālim ibn saʻid & Al-ʻIbrī Khalaf ibn Marhūn ibn Khalaf. (2021). The Employment rates of Educational Supervisors for the

Dimensions of Professional Learning Communities in the Sultanate of Oman. Al-Andalus Journal for Humanities and Social Sciences (in arabic), 41, 151–180.

Al-Hazmi, Abdullah Bin Ahmed Yahia. (2022). The Role of Professional Learning Communities in Treating Educational Loss from Teachers' Point of View of 'My Beautiful Language' Course for Fourth Grade Students. Journal of Educational Sciences and Human Studies (in arabic), 495, 526–522.

Al-ʻAnzī, Waʻd Lāfī wa Al-Muṭayrī Sārah bint Hulayyil ibn Dakhīl Allāh. (2023). Educational Requirements for Enhancing Professional Learning Communities Among Early Childhood Teachers in Light of Contemporary Scientific Trends. Journal of Young Researchers in Educational Sciences (in arabic), 14, 541–574.

Al-Juhanī, Aḥmad ʻAbd Al-Karīm ; & Al-Fahd, ʻAbd Allāh Sulaymān. (2019). The Reality of Online Professional Learning Communities for Female Biology Teachers in Riyadh. First Conference of the Saudi Society for Teachers (JISM) (in arabic), 4–5 December 2019, King Khalid University, Abha, 158–177.

Al-Mutairy, Haya Omar & A-Deghaim, Khaled Ibrahim. (2018). The reality of professional learning communities for science teachers and their application requirements in secondary schools in Qassim region (Unpublished Master's Thesis) (in arabic). College of Education, Qassim University, Dept. of Curriculum and Instruction.

Al-Muṭayrī, Badrīyah bint Falāḥ ibn Dughaym. (2022). Leading Professional Learning Communities in Light of The Corona Pandemic in Public Education Schools in Unaizah Governorate. Journal of Studies and Educational Researches (in arabic), 2(4).

Al-Osayli, Laila Ibrahim Mohammad & Bakr, Sahar Ibrahim Ahmed. (2019). The Role of Learning Communities in Professional Development of Secondary Level Teachers in Qassim,

(Unpublished Master's Thesis) (in arabic). Qassim University, College of Education, Educational Foundations Department.

Al-Otaibi, Ebtsam Turki. (2022). The Reality of Activating Mathematics Teachers in The Intermediate Stage in Jeddah For Professional Learning Communities. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 105, 287–332.

Al-Otaibi, Sa'ad bin Mohammed & Al-Nafisah, Saleh bin Ibrahim. (2021). The obstacles of the performance of professional learning communities (plc) from the point of view of science teachers in AFIF. International Journal of Research in Educational Sciences (in arabic), 4(3), 367–405.

Al-Ṣaghīr, Aḥmad. (2009). Learning Communities as an approach for quality assurance in high schools A Field Study in UAE. Journal of Education (in arabic), 12(97), 447–472.

Al-Sa‘wī, Muḥammad Ibrāhīm. (2022). The Reality of Educational Supervision in Developing Professional Learning Communities in General Education Schools in Al-Qassim Region. Culture and Development (in arabic), 22(182), 161–204.

Al-Ṣaqrī, ‘Awāṭif bint Ibrāhīm, Al-Juhanī, Fāṭimah Sulaymān, Al-‘Uṣaylī, Laylá bint Ibrāhīm ibn Muḥammad, wa Al-Rifā‘ī, Yusrī Ḥamad. (2022). Transforming the School into a Professional Learning Community: A Case Study of the Seventh Elementary School for Qur'an Memorization in Buraidah. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 37(3), 52–96.

Al-Shammari, Mona Naif. (2022). The reality of the professional learning communities of secondary school principals in Hail from the teachers' point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 6(56), 81–101.

Al-Shāyi‘, ‘alá Ṣāliḥ ; & Al-Shaykh, Amal ‘Abd-Al-‘Azīz. (2022). The Degree of School Administration Practice of Learning Organization Strategies in Secondary Schools for Girls in Al-Ahsa according to the Model of Learning Organization

Dimensions "DLOQ". Journal of Studies and Educational Researches (in arabic), 2(5), 87–123.

Al-shuaili, Saif Bin Mohammed bin khalfan & Ibrahim, Hossam El Din Elsaid Mohammad. (2020). The Role of School Principals in Building Professional Learning Communities in Basic Education Schools in the North-Alsharqia Governorate, Sultanate of Oman from the Teachers' Point of View. Arab Studies in Education and Psychology (in arabic), 126, 465–491.

Alblṭān, Ibrāhīm ʻbdāāllh. (2022). The Role of Professional Learning Communities in Developing the Knowledge and Professional Responsibility of Science Teachers and Their Perceptions of the Obstacles Encountering their Application. Journal of Bisha University for Humanities and Educational Sciences (in arabic), 10, 28–59.

Alʻuryfy, ʻAfāf bint ʻbdāāllh ibn Saʻūd, wa Al-ʻAnzī, Sālim ibn mzlwh ibn Maṭar. (2021). A Proposed Framework for Developing Critical Thinking Among Elementary English Language Teachers in Riyadh Using Sustainable Digital Professional Learning Communities. Arab Studies in Education and Psychology (in arabic), 136, 341–366.

Alʻutyby, Ibtisām Turkī Sālim. (2022). The Reality of Middle School Mathematics Teachers' Activation of Professional Learning Communities in Jeddah. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 105, 287–332.

Alkhrymy, bayān ʻAbd-Al-ʻAzīz ; & Ṭayyib, ʻAzīzah Allāh. (2020). The Readiness Level for Implementing Professional Learning Communities in Government High Schools in Jeddah. Journal of Scientific Research in Education (in arabic), 21(2), 58–84.

Aṣlān, Ayman Al-Sayyid Muḥammad. (2018). Professional Learning Communities and Their Role in School Improvement in Light of Some Contemporary Leadership Patterns. Journal of the Faculty of Education (in arabic), 18(2), 687–742.

Helal ،Mohamed Said; & Mahmoud, Badria Mustafa. (2023). Activating General Secondary School Principal's Role in Developing Teachers' professional performance in Egypt in the Light of the Developmental Leadership. Al-Idarah Al-Tarbawiyyah (in arabic), 37(37), 58–157.

Heng, Z. M., Abdullah, Z., Komariah, A., Kurniady, D. A., Kurniatune, T. C., Hakim, D. L., ... & Nurlatifah, S. (2020). Transformational leadership of headmasters and professional learning communities in primary schools, manjung, perak. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12(5), 467-481.

High, L. G. (2020). Elementary Principals' Behaviors and Collaborative Professional Learning Communities (Doctoral dissertation, Walden University).

Hord, S. M. (Ed.). (2004). Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. Teachers College Press.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. Journal of staff development, 30(1), 40-43.

'Abd-Al-Raḥmān, ḥusnyh ḥusīn. (2018). Learning Communities: An Introduction to Professional Development for General Secondary School Teachers in Egypt in the Light of the Experience of the United States of America and Singapore. Journal of Comparative and International Education (in arabic), 4(10), 263–351.

Ibrahim, Hossam El Din Elsaid Mohammed & Al Marzouqi, Ahmed bin Saeed bin Abdullah. (2018). Problems Facing Professional Learning Communities in Schools in the Sultanate of Oman. Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences (in arabic), 29, 306–337.

Ibrāhīm, Ḥusām Al-Dīn Al-Sayyid Muḥammad. (2023). A Proposed Vision for Developing the Educational Leadership Roles of Public School Principals in Egypt in Light of Some

Contemporary Models. Journal of Arab Research in the Fields of Specific Education (in arabic), 298, 73–192.

Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. Educational Management Administration & Leadership, 48(5), 875-892.

Khodair, Wafaa Mohammed. (2022). The New Trends in the Professional Development of Teachers in light of the experiences of The Contemporary World. First Conference on Modern Trends in Educational Sciences (in arabic), University of Hail.

King ʻAbd Allāh ibn ʻAbd Al-ʻAzīz Project for Public Education Development "Tatweer". (2015). Professional Learning Communities Guide (in arabic), First Edition. Riyadh: Tatweer Educational Services Company.

Ministry of Education. (2024). Wathīqah al-Tashkīlāt al-ishrāfīyah wa-al-madrasīyah lshāghly al-waẓā'if al-taʻlīmīyah. Deputy Minister for Human Resources

Mokli, Fahad Ibrahim, & Zaylaee, Ahmed Abdullah. (2022). The obstacles which are facing mathematics teachers in activating professional learning communities from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 6(36), 57–73.

Muḥammad, Asmā' ʻAlī ; ʻAbd-Al-Raḥmān, ḥusnyh ḥusīn ; &ʻbdālʻāl, Huda Muʻawwaḍ. (2021). Professional learning communities in international schools in Japan and how to benefit from Egypt. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences (in arabic), 15(15), 892–950.

Muḥammad, Māhir Aḥmad. (2019). Establishing professional learning communities as an input to improve the academic performance quality of public education schools in Saudi Arabia. IUG Journal

of Educational and Psychology Sciences (in arabic), Gaza, 27(6), 62–92.

Muzhir, Ramzī ʻAṭīyah. (2019). The Impact of Learning Organization Dimensions on the Creative Behavior of Employees: Palestine University as a Model. Journal of Palestine Technical College for Research and Studies (in arabic), 6, 365–400.

Ramirez, J. A. (2020). High School Professional Learning Communities in California High Schools: The Significance of the Principal's Leadership Behaviors (Doctoral dissertation, University of La Verne).

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. Educational Management Administration & Leadership, 47(6), 843-859.

درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية

د. عقل بن عبد العزيز بن صالح العقل
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة-المملكة العربية السعودية

درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية

د. عقل بن عبد العزيز بن صالح العقل

قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٠٧/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث: ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦هـ**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال للقيم التربوية (الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية) الواردة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية، كما سعت إلى التحقق من الفروق في درجة ممارسة هذه القيم بناءً على المؤهل التعليمي (تربوي-غير تربوي) وعدد سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلمة رياض أطفال تتراوح أعمارهن بين ٢٥ و٥٥ عامًا، بمتوسط عمري (٣٦,١٥ عامًا) وانحراف معياري (٦,٦٠٦)، واستخدمت الدراسة استبانة أعدها الباحث لقياس ممارسة القيم التربوية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيم التربوية جاءت متوسطة بشكل عام، حيث حصلت القيم الأخلاقية على المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة (متوسط ٣,٢٧)، تلتها القيم الدينية بدرجة مرتفعة (متوسط ٣,٠٨)، ثم القيم الوطنية بدرجة متوسطة (متوسط ٢,٩٥)، والقيم الاجتماعية بدرجة متوسطة (متوسط ٢,٨٠)، وأخيرًا القيم البيئية بدرجة ضعيفة (متوسط ١,٧٦)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات وفقًا للمؤهل التعليمي لصالح المعلمات ذوات المؤهل التربوي عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما لم تُظهر الخبرة المهنية فروقًا دالة إحصائيًا، وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل وتدريب معلمات رياض الأطفال على وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية، مع التركيز على تطوير الوثيقة وإدراج المزيد من القيم التربوية الملائمة.

الكلمات المفتاحية: منظومة القيم التربوية-معلمات رياض الأطفال-وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية.

The Degree to Which Kindergarten Teachers Practice Educational Values in Light of the Early Learning Development Standards in Saudi Arabia

Dr. Aql bin Abdulaziz bin Saleh AlAql
Department Educational Science – Faculty Education
Majmaah University-Saudi Arabia

Abstract:
This study aimed to explore the degree to which kindergarten teachers in Saudi Arabia practice educational values—religious, social, moral, national, and environmental—as outlined in the Early Learning Development Standards. It also examined differences in practice based on teachers' educational qualifications (educational vs. non-educational) and years of teaching experience (≤5 years, 5–10 years, >10 years). The sample consisted of 66 kindergarten teachers aged 25 to 55 years (M = 36.15, SD = 6.606). A researcher-developed questionnaire was used, and the study followed a descriptive-analytical approach. The findings indicated that the overall level of educational value practice was moderate. Moral values ranked highest (M = 3.27), followed by religious values (M = 3.08), national values (M = 2.95), and social values (M = 2.80), while environmental values ranked lowest (M = 1.76). Statistically significant differences were found in favor of teachers with educational qualifications at the 0.01 level of significance, while teaching experience showed no significant effect. The study recommended training and qualification programs for kindergarten teachers on the Early Learning Development Standards. It also emphasized the importance of enhancing the standards by including a broader set of educational values to strengthen early childhood education outcomes.

key words: educational values, kindergarten teachers, early learning development standards.

المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة إحدى أهم المراحل الحيوية في حياة الإنسان، لما لها من تأثير عميق ومستدام في تشكيل شخصية الطفل وبناء هويته، ففي هذه المرحلة، يبدأ الطفل في اكتساب ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده، وتتشكل عاداته واتجاهاته، كما تتحدد ميوله وتُغرس أساسات القيم، إنها فترة نمو شامل في مختلف جوانب الحياة الجسمية، العقلية، والاجتماعية، حيث يكتسب الطفل المعارف، وتتكون لديه المفاهيم، وتتطور مهاراته على نحو متكامل (Feldman, 2016).

ولا شك أن بناء جيل المستقبل يرتكز على تنمية الإنسان بشكل إيجابي، فالاهتمام بأطفال اليوم يُسهم في إعداد قادة المستقبل الذين سيكون منهم العلماء، والمربين، والقادة في شتى المجالات، مما يجعل لكل فرد منهم دورًا محوريًا في تطور مجتمعه ووطنه (دراوشة، ٢٠٢٠)، وفي ظل التطورات العالمية المتسارعة التي يشهدها عصرنا الحالي، والتحديات التي تفرضها العولمة في مختلف ميادين المعرفة، يُصبح من الضروري مراجعة السياسات التعليمية وتطويرها لتتواكب مع متطلبات عصر المعرفة، وذلك يتطلب أنظمة تعليمية مرنة ومستعدة لاستيعاب التغيرات المتلاحقة (الخياري، ٢٠١٨)، وعند انتقال الطفل من بيئة المنزل إلى بيئة الروضة، يبرز دور رياض الأطفال ومعلماتها بشكل جوهري، ويُلقى على عاتقهن مسؤولية كبيرة لجعل التعليم وسيلة فعالة تُسهم في بناء القيم وتنمية المهارات الأساسية لدى الأطفال، بما يؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والإسهام في بناء مجتمع متطور وواعٍ (Morrison, 2020) .

ومن المهم أن توفر الروضة والأسرة للطفل فرصًا تربوية مناسبة تتيح له تنمية حب الاستطلاع والاستكشاف وحرية التعبير عن رأيه، في بيئة تتسم بالحب، والود،

والحنان، والاحترام، وهذه البيئة الداعمة تعزز تقدير الطفل لذاته، مما ينعكس إيجابيًا على توافقه الشخصي والاجتماعي، ويسهم في إثراء معارفه ومهاراته واهتماماته، بالإضافة إلى ترسيخ القيم الإيجابية لديه (جاد، ٢٠١٦).

وفي المملكة العربية السعودية، يُنظر إلى مرحلة رياض الأطفال على أنها أساس مهم لبناء نظام تعليمي شامل يهدف إلى تحقيق نمو متكامل للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعد هذه المرحلة قاعدة أساسية لمراحل التعليم المختلفة، حيث يتم فيها غرس الأصول الأولى والأسس العامة للعملية التعليمية، وتشكل القيم التربوية إحدى ركائز هذا النظام. تهدف هذه القيم إلى بناء شخصية الأطفال في مجتمع يحكمه القيم والمثل العليا (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

وانسجامًا مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي أكدت على ترسيخ القيم الإسلامية والإيجابية في نفوس الأبناء، تسعى المملكة لتطوير النظام التعليمي والتربوي، خاصة في مراحل التعليم المبكر، تهدف هذه الرؤية إلى ضمان حصول كل طفل سعودي على تعليم جيد بغض النظر عن مكانه، مع التركيز على تدريب وتأهيل المعلمات وتطوير المناهج (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦، ٣).

وفي هذا السياق، خطت المملكة خطوات جادة لدعم مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مبادرات مثل وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية السعودية، التي تضمنت مجموعة من المعايير لتحسين جودة الرعاية المقدمة للأطفال، مع التركيز على بناء القيم والسلوكيات والمواطنة، ويشمل ذلك معايير متعددة مثل: نهج التعلم، التربية الإسلامية، الوطنية، الصحة والتطور البدني، والتطور الاجتماعي والعاطفي (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، ويرتكز منهاج هذه المعايير على أن الطفل متعلم نشط يكتسب المفاهيم من خلال التفاعل مع بيئته، وتعتمد بيئة هذا المنهج على تقسيم

الفصل إلى أركان تعليمية تستهدف تنمية مهارات ومعارف الطفل مع التركيز على القيم، حيث يُسمح للأطفال بالتعلم من خلال اللعب والاكتشاف، تحت إشراف المعلمة التي تعد لهم الأنشطة المناسبة (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

وتُعد القيم التربوية مفهومًا محوريًا في البحث العلمي، حيث تمثل مجموعة من المعايير والاتجاهات التي يكتسبها الأفراد لتحقيق الأهداف التعليمية (Gamage et al., 2021)، وتسهم هذه القيم في بناء شخصية الأفراد وتعكس مواقفهم وسلوكياتهم في العلاقات الإنسانية (الأشقر، ٢٠١٧).

ومن هنا، يؤكد الباحث أن جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ترتبط بشكل وثيق بجودة منظومة القيم التربوية، حيث تسهم القيم في بناء شخصية الطفل وتشكيل اتجاهاته السلوكية والاجتماعية، وتعد معايير التعلم المبكر النمائية إطارًا مرجعيًا يعزز من جودة التعليم عبر تحديد المؤشرات النمائية والتوقعات السلوكية التي ينبغي أن يحققها الأطفال، مما يساعد المعلمين في تصميم أنشطة تربوية متكاملة تدعم النمو الشامل للأطفال (وزارة التعليم، ٢٠١٥)

مشكلة الدراسة:

مرحلة رياض الأطفال تُعد مرحلة مفصلية في نمو الطفل، حيث يكون أكثر استعدادًا للتأقلم النفسي والاجتماعي، ما يجعلها "مرحلة حرجة" في تشكيل شخصيته ونمو قدراته واستعداده للتعلم، وتتسم هذه المرحلة بأنها فترة تكوين القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل التعاون، واحترام النظام، والانتماء (شرارة، ٢٠٢٠). كما أنها تُعتبر الأساس للنمو العقلي واللغوي، حيث يكتسب الطفل خلالها مفاهيم رياضية وعلمية مهمة (الشروع، ٢٠٢٢).

تتجلى أهمية رياض الأطفال في دورها المحوري في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل، عبر إكسابه القيم التربوية وتنمية جوانب شخصيته الاجتماعية والعاطفية، مما يسهم في إعداده كمواطن صالح يمتلك القدرة على تطوير ذاته وتحمل المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية (بدران وعمار، ٢٠٠٠). ومع ذلك، فإن فعالية هذا الدور تعتمد بشكل رئيس على كفاءة معلمات رياض الأطفال ومهاراتهن في تطبيق معايير التعلم المبكر النمائية.

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على أهمية توفير فرص تعلم جيدة للأطفال، مع التركيز على التعليم المبكر وتنمية القيم وترسيخها، وركزت توصيات المؤتمرات الدولية والمحلية، مثل مؤتمر "نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية ٢٠٣٠" (جامعة القصيم، ٢٠١٩) ومؤتمر "العلوم الإسلامية ودورها في ترسيخ القيم المجتمعية" (جامعة الأزهر، ٢٠١٨)، على تعزيز القيم الإسلامية والمواطنة وتأهيل المعلمين.

وفي هذا الإطار، تم إعداد وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية لتكون أداة شاملة تُوجه معلمات رياض الأطفال في تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية القيم. تتضمن الوثيقة سبعة مجالات نمائية تقدم مؤشرات وأمثلة تسهم في تحسين فرص النمو والتعلم (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، وتُبرز الوثيقة أهمية كفايات المعلمة في بناء الأنشطة وتحقيق نواتج التعلم، حيث إن تعليم القيم للأطفال يعتمد على معلمة مؤهلة وكفؤة، قادرة على تنفيذ معايير التعلم المبكر النمائية بفعالية، وقد أوصى اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن) بتطوير كفايات المعلمات وتقييم أدائهن لتحقيق أهداف التعليم المبكر (الغذامي، ٢٠١٣).

وعلى الرغم من أهمية القيم التربوية في بناء شخصية الطفل وتنميته الشاملة، فإن الدراسات السابقة أظهرت وجود تفاوت واضح في مدى تحقيق هذه القيم في

الميدان التربوي. فقد أشارت دراسة الجهيني وسالم (٢٠٢٠) إلى أن محتوى المناهج لا يحقق معايير التعلم المبكر النمائية بالشكل الكافي، مما يؤثر على تكامل القيم التربوية في العملية التعليمية، وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة المطيري وباحاذق (٢٠٢٠) أن الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال لتطبيق معايير التعلم المبكر النمائية لا تزال في المستوى المتوسط، حيث تبين أن المعلمات يمتلكن كفايات مرتفعة في معيار التطور الاجتماعي والعاطفي، بينما كانت الكفايات المرتبطة بالقيم الوطنية والاجتماعية في مستوى متوسط، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز البرامج التدريبية التي تركز على دمج القيم التربوية ضمن الأنشطة اليومية في رياض الأطفال، لضمان تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، كما أوضحت دراسة شرار (٢٠٢٠) الحاجة الملحة لتبني استراتيجيات تعليمية حديثة تعزز القيم السلوكية لدى الأطفال في ظل التحول الرقمي السريع، مما يبرز أهمية إعداد المعلمات لمواكبة هذه التغيرات.

وعلى الرغم من هذه الجهود البحثية، فإن الدراسات السابقة لم تتناول بشكل كافٍ تحليل الممارسات الفعلية لمعلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بتطبيق القيم التربوية وفقًا لمعايير التعلم المبكر النمائية، وهو ما يستدعي دراسة معمقة تسلط الضوء على هذا الجانب داخل المملكة العربية السعودية، وتتمثل الفجوة البحثية في غياب التحليل التفصيلي لمستوى ممارسة المعلمات للقيم التربوية داخل البيئة الصفية، ومدى تأثر ذلك بعوامل مثل المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، وعليه، فإن هذه الدراسة تهدف إلى تقديم تحليل دقيق لهذه الممارسات، مما يسهم في تحديد التحديات المرتبطة بها، وتقديم توصيات من شأنها تطوير المناهج وبرامج التدريب لضمان تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.

وفي هذا الإطار، تبرز مشكلة الدراسة في أهمية تقييم وفهم كيفية تطبيق معلمات رياض الأطفال لمعايير التعلم المبكر النمائية وتعزيز القيم التربوية في البيئة التعليمية، ويُعتقد أن مواجهة التحديات المرتبطة بهذه الممارسات وتحديد العوامل المؤثرة عليها يمكن أن تسهم في تحسين جودة التعليم المبكر، وتعزيز القيم التربوية لدى الأطفال، مما يدعم تنمية شخصياتهم بشكل متكامل ويُعدهم بشكل أفضل للمراحل التعليمية اللاحقة وللحياة كمواطنين صالحين.

أسئلة الدراسة:

تتحدَّد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس التالي:

ما **درجة ممارسات معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية؟** ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية (الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية) في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية؟
- هل تختلف درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف المؤهل التعليمي (تربوي – غير تربوي)؟
- هل تختلف درجة ممارسة القيم التربوية باختلاف سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟
- ما التحديات التي تواجه المعلمات معلمات رياض الأطفال مرحلة رياض الأطفال أثناء تطبيق منظومة القيم التربوية من وجهة نظرهن؟

أهداف الدراسة:

- تحديد درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية (الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية) في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية.
- تعرف الفروق في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية بناءً على المؤهل التعليمي (تربوي – غير تربوي).
- تعرف الفروق في درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- استكشاف التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء تطبيق منظومة القيم التربوية.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

- تبرز أهمية هذه الدراسة نظرًا لندرة الأبحاث التي تناولت موضوع درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة، ووفقًا لحدود علم الباحث، لا توجد دراسات سابقة تناولت هذا الموضوع بالبحث والتقصي.
- تسلط الدراسة الضوء على أهمية توافق منظومة القيم التربوية التي تمارسها المعلمات في الروضة مع القيم المتضمنة في معايير التعلم المبكر النمائية، حيث تمثل هذه المعايير مرجعًا إرشاديًا يساعد المعلمات على تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع احتياجات أطفال الروضة.

- تسهم الدراسة في تقويم ومتابعة وتعزيز أداء معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بتطبيق منظومة القيم التربوية، بما ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في مساعدة القائمين على العملية التربوية في مرحلة رياض الأطفال على وضع خطط مستقبلية تدعم منظومة القيم التربوية اللازمة لإعداد مواطنين صالحين.
- إلقاء الضوء على ضرورة تطوير الممارسات المهنية لمعلمات رياض الأطفال لتعزيز تطبيق القيم التربوية بما يتماشى مع متطلبات معايير التعلم المبكر النمائية والمعايير الدولية.
- رصد التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء تطبيق منظومة القيم التربوية مما يتيح فرصة للتغلب على هذه التحديات وتحسين الممارسات التربوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: القيم التربوية في ضوء وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الروضات الحكومية بمحافظة الزلفي بالمنطقة الوسطى.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال منسوبات الروضات الحكومية في محافظة الزلفي.

مصطلحات الدراسة:

-منظومة القيم التربوية:

هي مجموعة من المبادئ والقيم والقواعد التي يكتسبها الطفل في مرحلة رياض الأطفال، حيث تُصبح موجهة لسلوكه وضابطة له في مختلف جوانب حياته الشخصية والاجتماعية، وتُحدد مدى فاعليته في المجتمع (الشروع، ٢٠٢٢)، وتُعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة القيم (الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية) المتضمنة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥)، والتي تم تحليل مضمونها كما يلي:

القيم الدينية: تتعلق بالسلوك الإسلامي القويم، وتشمل فهم الطفل للدين الإسلامي وأركانه، وممارسة الصلاة، وتقدير سير الصحابة والصالحين.

القيم الاجتماعية: وهي مجموعة القيم التي تتناول السلوكيات الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل مع الآخرين، مثل: صلة الرحم، وآداب الزيارة، والإحسان إلى الجار، والعطف على الآخرين.

القيم الأخلاقية: وهي مجموعة القيم التي تتناول الصفات والسلوكيات الأخلاقية مثل الصدق، الأمانة، التسامح، المشاركة، والتعاون، والرفق بالحيوان، وبر الوالدين، والرحمة، وتحمل المسؤولية.

القيم الوطنية (المواطنة): وهي مجموعة القيم التي تتعلق بغرس حب الوطن في الطفل، وتعزيز فهمه لمفهوم الهوية الوطنية والمواطنة.

القيم البيئية: تشمل السلوكيات المرتبطة بالحفاظ على البيئة، والممتلكات العامة والخاصة، وتعزيز المسؤولية تجاه الموارد الطبيعية.

– رياض الأطفال:

هي مؤسسة تربوية أو جزء من نظام مدرسي مخصص لتعليم الأطفال ما قبل المدرسة (٣ – ٦) سنوات، تهدف إلى تنمية الطفل من خلال أنشطة متنوعة، مثل: اللعب المنظم الذي يعزز القيم التربوية والاجتماعية، ويتيح للأطفال التعبير عن أنفسهم، والتدريب على العمل والحياة معاً في بيئة مجهزة بأدوات وبرامج ومناهج مختارة بعناية لتحفيز نموهم وتطورهم (Coffee et al., 2013)، ويُعرَّف المصطلح إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه يشير إلى الروضات الحكومية بمحافظة الزلفي، حيث تم تطبيق أداة الدراسة.

–وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية:

هي وثيقة تسعى إلى تحديد مؤشرات النمو لدى الأطفال من الفئة العمرية (٣ – ٦) سنوات، بهدف إيجاد لغة مشتركة وإطار علمي مبني على شواهد وأدلة للمربين ومقدمي الرعاية، وتُستخدم الوثيقة لتعزيز التواصل حول التعلم المبكر من خلال تحديد مجالات التطور الرئيسة وتوفير مؤشرات وأمثلة لما يجب أن يعرفه الأطفال وما ينبغي أن يكونوا قادرين على القيام به في المراحل المختلفة، ووُضعت الوثيقة بالتعاون بين مشروع تطوير مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية والجمعية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار(NAEYC) ، وتتضمن سبعة معايير تغطي نهج التعلم والتطور الاجتماعي والعاطفي، واللغوي، والمعرفة المبكرة، والوطنية والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية، والصحة والتطور البدني (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ٣).

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: القيم التربوية: تعريفها، أهميتها، مكوناتها، وخصائصها.

القيم التربوية تشكل جزءًا أساسيًا من بناء شخصية الطفل وتطوير سلوكياته، حيث تمثل ركيزة هامة في تشكيل الهوية الثقافية والاجتماعية للأطفال، وتعزيز التماسك المجتمعي. وفقًا لدراسة المنصور (Al-Mansour, 2022)، فإن إدماج الممارسات الثقافية المحلية في المناهج التعليمية المبكرة يسهم في تعزيز وعي الأطفال بأهمية التعايش الاجتماعي وقيم التقدير المتبادل، وهذا الدمج يخلق بيئة تعليمية شاملة تُعنى بالتنمية الأخلاقية والاجتماعية إلى جانب التعلم الأكاديمي، مما يعزز بناء مجتمعات مترابطة.

تعريف القيم التربوية:

القيم التربوية هي مجموعة من الأحكام الأخلاقية والمبادئ التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعلاته وتجربته في بيئة التعلم. تتسم القيم بثباتها النسبي وتأثيرها العميق في سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم. الناجي والرواجفة (٢٠٠٢) يُعرفان القيم بأنها تلك المبادئ التي تُكسب الفرد منظورًا واضحًا لفهم العالم المحيط به وتوجيه سلوكياته سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. أما السلمي (٢٠١١)، ويتفق معه المالكي (٢٠١٨)، فيشيرا إليها بأنها المبادئ والمعتقدات التي يعتنقها المجتمع ويكتسبها الأفراد وتساعدهم على تقييم أفعالهم ومعتقداتهم لتحقيق الأخلاق العليا للفرد والمجتمع، ما يؤثر في مواقفهم وسلوكياتهم اليومية.

وفي اللغة العربية، تُشتق كلمة "قيمة" من الفعل "قام"، الذي يعني الثبات أو الاعتدال، كما يُشير إلى القيمة أو المقدار المعادل للشيء، وتُستخدم الكلمة للدلالة على معيار يحدد أهمية الشيء أو مقداره، وفي السياق التربوي، تُفهم القيمة

على أنها المقياس الذي يحدد أهمية المبادئ والسلوكيات، مما يمنح الأفراد القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ (الرازي، ١٩٩٥، ٢٣٢).

أهمية القيم التربوية:

تشكل القيم التربوية حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد وتوجيه سلوكياته نحو الخير والإحسان والمسؤولية الاجتماعية، وتبرز أهميتها في دورها الفاعل في تحقيق الانسجام الاجتماعي وتعزيز التعاون والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع، كما تُسهم القيم التربوية في تمكين الأفراد من اتخاذ قرارات أخلاقية واعية، مما يعزز التفكير النقدي ويرتقي بسلوكهم إلى مستويات أكثر نضجًا (Sakti et al., 2024)، وتعمل القيم التربوية على تعزيز روح المواطنة والانتماء، إضافة إلى غرس مبادئ التسامح والتعايش السلمي، وهو ما يسهم في استقرار المجتمعات ونموها، ومن جهة أخرى، تُعد هذه القيم أداة فعّالة في التنشئة الاجتماعية، حيث تتضافر جهود الأسرة والمدرسة في بناء منظومة متكاملة من القيم التي تسهم في تحقيق التماسك الداخلي للمتعلم وتنمية شخصيته (Al-Mekhlafi & Nagaratnam, 2021).

مكونات القيم:

القيم تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية مترابطة، تسهم جميعها في تشكيل المواقف والسلوكيات:

البُعد المعرفي: يرتبط بفهم الفرد وإدراكه لمعنى وأهمية القيمة، ويتضمن هذا البُعد المعتقدات والمعرفة المرتبطة بالقيمة ودورها في تحقيق الأهداف الشخصية أو المجتمعية (Knutson & Greer, 2021).

البُعد العاطفي: يعبر عن الاستجابات العاطفية والارتباطات النفسية التي يشعر بها الأفراد تجاه قيمة معينة، ويُظهر هذا البُعد مدى تفضيل الفرد أو نفوره عند ممارسة سلوكيات متوافقة مع هذه القيمة (Pessoa, 2022).

البُعد السلوكي: يتجسد في الأفعال والقرارات التي يتخذها الأفراد لتتماشى مع القيم التي يؤمنون بها. يبرز هذا البُعد التطبيق العملي للقيم في الحياة اليومية (Feather et al., 2023).

خصائص القيم:

أشارت العديد من الدراسات إلى خصائص القيم، ومنها؛ أنها ذاتية ترتبط برغبات وميول الأفراد، وكذلك أنها موضوعية أي أنها موجودة بغض النظر عن إحساس الفرد ورغباته الشخصية، وأنها واضحة الأهداف والمصادر وأنها معيارية أي أنها أحكام يصدرها الفرد على أنماط السلوك المختلفة للأفراد والآخرين، وأنها مرتبة حسب أولوياتها وحسب النسق القيمي للفرد، وأنها إنسانية بمعنى أن الإنسان هو الذي يكتسب القيمة ويحولها إلى واقع وتطبيق فعلي، وكذلك فهي مكتسبة (Hanson, 2006).

تصنيفات القيم:

تعددت تصنيفات القيم التربوية وفقًا لوجهات نظر الباحثين واختلاف الأطر النظرية والفلسفية التي تستند إليها، حيث تُعد القيم ركيزة أساسية للبناء الاجتماعي، وتعبر عن الصفات والمثاليات التي يسعى إليها الأفراد والمجتمعات لتحقيق الاستقرار (الكافي، ٢٠٠٦: ٣٧٦)، ومن أبرز هذه التصنيفات: القيم النظرية التي تُركز على التفكير واكتشاف الحقائق والقوانين، والاقتصادية التي تُعنى بتنظيم سلوك الفرد في الحصول على الموارد وإدارتها، والاجتماعية التي تنظم علاقته بالأسرة والمجتمع وتعزز التعاون واحترام القوانين، والسياسية التي تهدف إلى تعزيز المسؤولية والولاء للدولة، والجمالية التي تُقدر الجمال والتذوق الفني، والدينية التي تشمل الإيمان بالله والقيم الروحية، والشخصية التي تُشجع على المبادرة والسلوك

الإيجابي، والأخلاقية التي تتعلق بعلاقة الفرد مع نفسه والآخرين، وأخيرًا العلمية التي تُركز على تقدير العلم والثقافة وتعزيز المعرفة الكونية (Schwartz, 2012 ؛ عقل، ٢٠٠١).

بالنسبة للقيم الإسلامية، أشار حميد وملوح (١٩٩٨، ٢٣) إلى أنها مجموعة الأحكام والمعايير الناجمة عن تصورات الإسلام للكون، والإله، والإنسان، والحياة، والتي تتكون نتيجة تفاعل الفرد والمجتمع والحياة.

أما القيم الاجتماعية، فقد عرفها الشروع (٢٠٢٢) بأنها المعايير التي تنظم علاقة الفرد مع أسرته ومجتمعه، وتسهم في بث الحب والألفة بين أفراد المجتمع من خلال بر الوالدين، وحسن الجوار، والأعمال التطوعية، ومراعاة الآخرين، وصلة الرحم. ويرى زويش وشطيبي (٢٠٢٢) أن القيم الاجتماعية هي جملة من المبادئ المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد وتشكل أسسًا منظمة للروابط بينهم في أطر تضمن عدم الخروج عنها لسير الحياة الاجتماعية.

فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية، يعرفها الشافعي (١٩٨٩) بأنها المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ، وتصف بالثبات النسبي، أما القيم البيئية، فيعرفها الحربي (٢٠١٨) بأنها ميل الفرد للاهتمام بقضايا البيئة ومشكلاتها، ومشاركته بفاعلية في علاج هذه المشكلات والمحافظة على البيئة، وقد تناولت العديد من الدراسات القيم التربوية بالفهم والتحليل؛ حيث أشار خريسان (٢٠١٨) إلى أن المدرسة تُسهم في اكتساب المتعلمين العديد من القيم الوطنية والاجتماعية الموجهة للسلوك الإنساني، مما يشكل

شخصية المتعلم ويزوده بالمعارف والمهارات الضرورية لتشكيل روح المواطنة، وتعزيز الانتماء للوطن والانفتاح والتسامح.

المحور الثاني: نظرة تحليلية لوثيقة معايير التعلم المبكر النمائية:

تبرز أهمية رياض الأطفال من خلال أهمية السنوات الأولى للأطفال، حيث لها الأثر الواضح في تشكيل شخصية الطفل، وتحديد أنماط سلوكه، كما أنها تقوم بدور مهم في التربية السليمة، والتربية التعويضية للأسرة، ودور تنموي متكامل للذات الإنسانية، وتهيئة الأطفال لدخول المدرسة (أحمد، ٢٠١٩)، كما أنها أداة لتلبية رغبات الطفل، وتكوين شخصيته، وإكسابه الميول الإيجابية، وتحسين أسلوب تفكيره، كما أنها تقدم له القيم، والمبادئ، عبر أنشطة وبرامج، تحاكي طفولته (حمّاد، ٢٠٢١).

تختلف أهداف رياض الأطفال باختلاف المجتمعات، نظرًا لاختلاف القيم السائدة، ومن أهم الأهداف التاليّ: النمو التدريجي المتكامل للطفل، لأن يكون مستقلًا، ومعتمدًا على نفسه ببعض المهام؛ وإكسابه القيم، والمبادئ الدينية، وغرس روح الانتماء للوطن، والدين، والهوية، واللغة؛ تعلم المشاركة النشطة مع الآخرين، ومعرفة الأدوار الاجتماعية المناسبة للمرحلة العمرية؛ تعلم طرق العناية بالنفس، ورعاية أساليب التفكير، وإشباع رغبات الطفل؛ اكتشاف وتعديل ميوله، وتوثيق صلتة ببيئته، ومنحه ظروف تعلم مناسبة؛ وتهيئته لمرحلة التعليم الابتدائي، وتعويده على الانضباط، والنظام (بدر، ٢٠١٢).

وتعمل المملكة العربية السعودية على تطوير التعليم وتعزيز جودته عبر مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، والذي يتضمن عدة مبادرات، ومن أبرزها إعداد وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالتعاون مع الجمعية

الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، ويهدف هذا المشروع إلى صياغة معايير نمائية موحدة للطفولة المبكرة على مستوى المملكة، ووضع مؤشرات تعلم واضحة تسهم في تهيئة بيئة تربوية داعمة لنواتج التعلم، مما يعزز جودة التعليم في مرحلة رياض الأطفال (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

وقد انطلقت عملية بناء المعايير من مجموعة من جوانب التعلم المبكر النمائية الضرورية التي تؤكد على محتوى نواتج متميزة تتناسب مع مراحل النمو، وتهدف هذه الوثيقة إلى تزويد قائدات الروضات والمعلمات والآباء والأمهات بالتوجيهات والارشادات المرتبطة بنواتج التعلم بما يتناسب مع مراحل التطور المختلفة ودعم المربيين ومقدمي الرعاية من خلال تصميم خبرات أكثر ثراءً من حيث العمق والهدف تتناسب مع المرحلة النمائية للأطفال (وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية، ٢٠١٥، ٣).

وقد أشارت الوثيقة الى ضرورة استخدام هذه التوجيهات في سياق كامل وشامل حيث إنها بمجملها توفر صورة شاملة لتطور الطفل، وتدور الوثيقة حول سبعة مجالات نمائية سميت بالمعايير، وتم تقسيم المعايير إلى أقسام تحتوي على مؤشرات، وهي عبارات تبين ما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويكونوا قادرين على القيام به وجاءت مواصفات المعايير والمعارف والمهارات التي يتناولها كل معيار في الوثيقة كالتالي (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ١٢):

معيار نهج التعلم: ويتناول المهارات والميول وتعزيز الرغبة في التعلم الإيجابي والميل للتعاون والإبداع.

التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة وتطور اللغة العربية الفصحى واللغة المحلية ومهارات الاستماع والتحدث.

معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية: يرتبط هذا المعيار بالقيم الوطنية من خلال حب الوطن، وترسيخ الإحساس بالمواطنة وتطوير مفهوم الذات في سياق القيم الوطنية والثقافية والدينية والاجتماعية ومعرفة الفرد لحقوقه وواجباته تجاه الغير. وكذلك القيم الأخلاقية والسلوكيات المرتبطة بالصدق والأمانة، وكذلك القيم الدينية المرتبطة بشكر الله –سبحانه وتعالى– على نعمه.

معيار التطور الاجتماعي–العاطفي: ويتضمن المهارات اللازمة للتكيف والنجاح في المجتمع وبناء العلاقات مع الأقران، وفهم القواعد الاجتماعية والامتثال لها والقدرة على تحديد المشاعر والعواطف والتعبير عنها بطرق مناسبة، وإظهار تقدير الذات واحترام الآخرين.

معيار العمليات المعرفية والمعلومات العلمية ويتضمن العمليات والوظائف الذهنية التي تطور التفكير والقدرة على استخدام المعلومات، وطرح الأسئلة والقيام بالتجارب وحل المشكلات والتخيل، ويرتبط هذا المعيار بالقيم البيئية والممارسات المتعلقة بالمحافظة على البيئة وكذلك الفنون الإبداعية المرتبطة بتطور الإبداع والتخيل الذي ينمي العقل والتفكير.

معيار التربية الإسلامية ويتضمن قدره الطفل على تطوير مشاعره نحو دينه وتطوير المعارف والمهارات التي تتيح للأطفال المشاركة الكاملة في الحياة من خلال التركيز على العقيدة الإسلامية، والمبادئ الإسلامية، واحترام الآخرين وتقديرهم، ويرى الباحث أن هذا المعيار يرتبط بالقيم الدينية والتي تتناول السلوك القويم للدين الإسلامي، وأداء الفرائض، وكذلك القيم الاجتماعية، والسلوكيات المرتبطة بالمعاملات الحياتية اليومية، والقيم الأخلاقية كالصدق والأمانة.

معيار الصحة والتطور البدني ويهتم بتنمية مهارات التنقل، والتماسك، والتحكم، والمرونة، والممارسات الصحية مثل النظافة الشخصية اليومية، وتوجيهات التغذية الصحية، والأنشطة البدنية الصحية، ويرى الباحث أن هذا المعيار يرتبط بالقيم البيئية والممارسات المتعلقة بالمحافظة على النفس، والممارسات الحياتية الصحية والطعام الصحي ومصادره، وكذلك القيم الأخلاقية والمحافظة على النظافة والنظام.

ومن الضروري أن نلاحظ أن كثير من المؤشرات مرتبطة بمعايير متعددة نظرا لطبيعة مراحل النمو المتداخلة المتشابكة، فمثلا؛ الوطنية والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية هما معياران منفصلان إلا إنهما يتغلغلان في جميع المعايير والمؤشرات الأخرى (وزارة التعليم،٢٠١٥، ٩). وقد أشارت الوثيقة الى أهمية التطبيق الناجح للمعايير من خلال وجود نظام متكامل لدعم وتحسين الجودة يشتمل على تدريب المعلمات وتوجيهن (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ٤).

وسوف يتناول الباحث مجموعة من القيم التربوية المتمثلة في القيم (الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية) في محاولة للتعرف على درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لهذه القيم؛ وذلك نظرًا لأن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة اكتساب المفاهيم الأساسية والمهارات التي تساعد في غرس القيم، والسلوكيات المرغوب فيها، والعادات الصحية (أبو سكينة؛ والصفتي، ٢٠١١، ٢٠). كما أنها تجمع بين الجوانب التعليمية التربوية، والاجتماعية، تساعدهم على التكيف، والنموّ (حمّاد، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت القيم التربوية.

هدفت دراسة المدخلي (٢٠١٢) إلى تحليل القيم التربوية الواردة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان، بهدف الكشف عن مدى تضمين القيم التربوية في المناهج الدراسية، وباستخدام منهج تحليل المحتوى أظهرت النتائج أن القيم التعليمية تصدرت القائمة من حيث الأهمية والتكرار، تلتها القيم الأخلاقية والجمالية، ثم القيم الاجتماعية والأسرية.

كما استهدفت دراسة "أولافيري وفيسون" ,Ulavere & Veisson) (2015استكشاف القيم التربوية التي يعتبرها مديرو ومعلمو وأولياء أمور مؤسسات رعاية الأطفال قبل المدرسة في إستونيا ضرورية لتعليم الأطفال، بالإضافة إلى تحديد الأنشطة المناسبة لتعليم القيم داخل هذه المؤسسات من خلال التواصل المستمر والأنشطة اليومية، واعتمدت الدراسة على قائمة تضمنت مجموعة من القيم، مثل روح الدعابة، والاعتزاز بالنفس، والإبداع، والصبر، والثقة، والالتزام، وشملت الدراسة ٩٧٨ مشاركًا، وتوصلت إلى أن التعاون، والسلامة، والرعاية، والانفتاح، وتوجيه الطفل تعد من بين القيم الأساسية التي ينبغي تعزيزها في هذه المؤسسات، كما أكدت على أن القدوة تلعب دورًا رئيسًا في تعليم القيم التربوية.

هدفت دراسة العطار (٢٠١٧) إلى استكشاف دور الأسرة ورياض الأطفال في تعزيز قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على أدوات مسحية لجمع البيانات، تم تحليل دور الأسرة والمؤسسات التربوية في تعزيز مفاهيم المواطنة المبكرة، وأظهرت النتائج أن

تنمية قيم المواطنة ترتبط بالحفاظ على الهوية الوطنية، وتعزيز الشعور بالانتماء، والمشاركة الفعّالة في المسؤوليات الوطنية.

وتناولت دراسة خريسان (٢٠١٨) تحليل دور المناهج الدراسية في تعزيز القيم الاجتماعية والوطنية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن المناهج تتضمن مجموعة من القيم البارزة، مثل الهوية الوطنية، التعايش السلمي، والعلاقة بين الحاكم والمحكوم، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى لاستعراض النصوص التعليمية واستخلاص القيم الوطنية كالانتماء والولاء، بالإضافة إلى القيم الاجتماعية، مثل التعاون والتسامح، كما كشفت النتائج عن اهتمام كبير بتكرار قيم تعزيز الهوية الاجتماعية والوطنية.

وهدفت دراسة المالكي (٢٠١٨) إلى تحليل القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، تم استخدام منهج تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج وجود ٦١ قيمة موزعة على المجال الديني، والاجتماعي، والأخلاقي، والمهني، والعلمي، والوطني، مع تركيز ملحوظ على قيم الاحترام والتعاون لتعزيز العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي، والمسؤولية، والعدالة.

كما أجرت دراسة دراوشة (٢٠٢٠) تحليلًا للمبادئ التربوية القيمية المتعلقة بحقوق الطفل في الإسلام من خلال النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، باستخدام منهج وصفي تحليلي، وأداة تحليل المحتوى لاستكشاف القيم التربوية الإسلامية التي تعزز حقوق الطفل، وأظهرت النتائج أن الشريعة الإسلامية تولي اهتمامًا كبيرًا بحقوق الطفل، ومن أبرز المبادئ المستخلصة: العدل بين الأبناء، غرس القيم الأخلاقية، حماية حقوق الطفل المادية والمعنوية، وتوفير بيئة أسرية داعمة.

وهدفت دراسة الحضيف والحماد (٢٠٢١) إلى استكشاف دور رياض الأطفال في تعزيز القيم الأخلاقية عبر اللعب التربوي، وتحديد المعوقات والمقترحات من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمنطقة القصيم، واستخدمت المنهج الوصفي (الكمي والكيفي) بتصميم تفسيري تتابعي، وشملت العينة (٢١٤) معلمة، وأظهرت النتائج موافقة عالية على دور رياض الأطفال في تعزيز القيم الأخلاقية بمتوسط (٣,٩٧)، وعلى المعوقات بمتوسط (٣,٧٨)، وعلى المقترحات بمتوسط (٤,٠٩).

هدفت دراسة زويش وشطيبي (٢٠٢٢) إلى استكشاف دور رياض الأطفال في تعزيز القيم الاجتماعية لدى الأطفال، وذلك من خلال إجراء تحليل ميداني شمل عينة مكونة من ١٠ مربيات، وركزت الدراسة على فهم الكيفية التي تسهم بها الأنشطة الجماعية داخل رياض الأطفال، بما في ذلك الألعاب والأنشطة التعليمية والاجتماعية، في تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى الأطفال، وأظهرت النتائج أن رياض الأطفال توفر بيئة تعليمية تُعزز السلوكيات الإيجابية مثل الاحترام والتعاطف والمساعدة، من خلال التوجيه المستمر من قبل المربيات وتقديم نماذج سلوكية إيجابية، كما أكدت الدراسة على أهمية التفاعل الاجتماعي داخل الروضة، حيث يعمل اللعب الجماعي والتعاون مع الأقران على ترسيخ قيم الصداقة والمشاركة، مما يُسهم في تنمية شعور الطفل بالانتماء إلى المجتمع.

هدفت دراسة علاوة (Alawneh, 2022) إلى استكشاف دور مناهج رياض الأطفال في غرس القيم الأخلاقية لدى الأطفال من وجهة نظر مديري ومعلمي رياض الأطفال في فلسطين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة تكونت من أربعة مجالات (الأهداف، المحتوى، الأساليب والأنشطة،

التقييم)، وشملت عينة من ٣١٧ مشاركًا، وأظهرت النتائج أن دور المناهج كان متوسطًا.

ثانيًا: دراسات تناولت معايير التعلم المبكر النمائية.

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة جازان، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٣٠ معلمة، مستخدمة برنامجًا تدريبيًا إلكترونيًا وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المعلمات قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت آل بوحاصل (٢٠١٩) بهدف تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، وشملت العينة ٤٠ طفلًا من منطقة عسير، واعتمدت الدراسة برنامجًا تدريبيًا واختبارًا لقياس مهارات حل المشكلات، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا لدى الأطفال في المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة المطيري وباحاذق (٢٠٢٠) التعرف على الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال في معياري التطور الاجتماعي والعاطفي والوطنية والدراسات الاجتماعية لدى ٥٠ معلمة في مدينة الرياض، باستخدام استبانة لقياس الكفايات الأدائية، والمنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن الكفايات الأدائية لمعيار التطور الاجتماعي

والعاطفي كانت عالية، بينما كانت الكفايات المتعلقة بمعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من تحليل الدراسات السابقة تشابهها مع الدراسة الحالية في تناول القيم التربوية أو معايير التعلم المبكر النمائية بطرق متنوعة، وركزت دراسات القيم على تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية من خلال المناهج أو الممارسات التربوية، كما في دراسة المدخلي (٢٠١٢) ودراسة زويش وشطيبي (٢٠٢٢)، أما دراسات معايير التعلم المبكر فاهتمت بتنمية أداء المعلمات أو تطوير الأطفال، مثل دراسة الزهراني (٢٠١٨) التي ركزت على البرامج التدريبية، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة المطيري وباحاذق (٢٠٢٠) التي تناولت معلمات رياض الأطفال والمعايير النمائية، لكنها اختلفت بتركيزها على الكفايات الأدائية فقط، كما تشابهت مع دراسة آل بوحاصل (٢٠١٩) التي تناولت معايير التعلم المبكر، لكنها ركزت على تنمية مهارات الأطفال بدلاً من المعلمات.

أما أوجه الاختلاف، فتتميز الدراسة الحالية بدمج تحليل القيم التربوية مع ممارسات المعلمات في ضوء وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة. كما تتفرد الدراسة الحالية بتناول السياق السعودي بشكل شامل، مع التركيز على مجموعة واسعة من القيم التربوية، تشمل: القيم الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، والوطنية، والبيئية، ويعد هذا توسعًا مقارنةً بالدراسات السابقة التي ركزت على قيم محددة، مثل دراسة العطار (٢٠١٧) التي تناولت قيمة المواطنة، ودراسة المالكي (٢٠١٨) التي بحثت في القيم الواردة في كتب المرحلة الثانوية،

ومن حيث الفجوات البحثية وأوجه الاستفادة، يغيب الربط بين ممارسات المعلمات ومعايير التعلم المبكر النمائية في المملكة في ضوء تحقيق منظومة القيم التربوية في رياض الأطفال، مع محدودية الدراسات التي تناولت القيم التربوية بشكل شامل لرياض الأطفال، وتبرز أهمية الدراسة الحالية في تحليل درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال للقيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية، مع تسليط الضوء على القيم غير المغطاة بشكل كافٍ في الوثيقة، مما يسهم في تقديم توصيات قد تدعم تطوير الممارسات التربوية وفق هذه المعايير، كما تقدم تحليلًا شاملًا يربط بين المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، وممارسات القيم التربوية، بما يعزز فاعلية الممارسات التربوية في هذه المرحلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات رياض الأطفال بمحافظة الزلفي بالمملكة العربية السعودية، وعددهم (١٣٠) معلمة حسب الإحصائية المعلنة على نظام نور بتاريخ ٢٠٢٣/٥/١١م، وتم استبعاد ٣٤ معلمة تعمل في الروضات الأهلية ومعلمة واحدة تعمل في التربية الخاصة، وبذلك أصبح مجتمع الدراسة (٩٦) معلمة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الخصائص السيكومترية من ٣٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال تراوحت أعمارهن الزمنية بين ٢٨-٥٣ عام، بمتوسط أعمار ٣٦,٧٨ عام، وانحراف معياري ٦,٥٩٩ عام، في حين تكونت العينة الأساسية من ٦٦

معلمة من معلمات رياض الأطفال تراوحت أعمارهن بين ٢٥-٥٥ عام، بمتوسط أعمار ٣٦,١٥ عام، وانحراف معياري ٦,٦٠٦، ويوضح ذلك جدول (١)

جدول (١) توزيع المشاركات في الدراسة الأساسية وفقًا للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة (ن=٦٦)

	سنوات الخبرة			الاجمالي
	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
تربوي	٢٩	١٢	١٧	٥٨
غير تربوي	١	١	٦	٨
الاجمالي	٣٠	١٣	٢٣	٦٦

أداة الدراسة:

استبانة درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية: (إعداد الباحث)

هدف الاستبانة: التعرف على درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة العربية السعودية.

الأساس النظري لإعداد الاستبانة: تم إعداد الاستبانة بالاستناد إلى مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة، مثل (المدخلي، ٢٠١٢)، (العطار، ٢٠١٧)، و(الشروع، ٢٠٢٢)، مع تحليل وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية وأبعادها ومؤشراتها لتحديد القيم التربوية المتضمنة فيها، والمتمثلة في القيم الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية، كما تم صياغة عبارات الاستبانة بما يتوافق مع المعايير والمؤشرات الواردة في الوثيقة، وبما يراعي خصائص مرحلة الطفولة المبكرة وطبيعة الأنشطة المقدمة في رياض الأطفال، لضمان تحقيق دقة وفعالية في قياس درجة ممارسة القيم التربوية.

وصف الاستبانة وتصحيحها: تتألف الاستبانة من (٤٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد تمثل القيم التربوية، حيث تشمل: (١٠) عبارات للقيم الدينية، و(١٠) عبارات للقيم الاجتماعية، و(١١) عبارة للقيم الأخلاقية، و(٨) عبارات للقيم الوطنية، و(١٠) عبارات للقيم البيئية، وتُحدد الاستجابة باستخدام مقياس رباعي لتقدير الدرجات، يتراوح بين (٤) "يحدث دائمًا"، و(٣) "يحدث غالبًا"، ءو(٢) "يحدث أحيانًا"، و(١) "لا يحدث أبدًا"، وتتراوح الدرجات الكلية بين (٤٩) كحد أدنى و(١٩٦) كحد أقصى، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من ممارسة القيم التربوية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة: للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، أُجريت دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٣٠) معلمة رياض أطفال (غير العينة الأساسية للدراسة)، كما يلي:

أولًا: الصدق

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على (١٤) محكمًا متخصصًا في مجالات أصول التربية، والمناهج وطرق التدريس، ومعلمات رياض الأطفال وقائدات الروضات، حيث قيّموا العبارات بناءً على عناصر السلامة اللغوية، وضوحها، ارتباطها بالأهداف، ومدى توافقها مع معايير التعلم النمائية؛ ومع التعريفات الإجرائية للقيم. وتوضح الجداول (٢ و٣) نسبة اتفاق المحكمين على مدى ملاءمة العبارات وانتمائها للأبعاد المختلفة كما يلي:

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم للاستبانة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	السلامة اللغوية للعبارات ومدى وضوحها وكفايتها	%٨٥,٧
٢	مدى تناسب الأسئلة مع الهدف الذي تم وضعها لتحقيقه.	%٩٢,٨

٣	ارتباط الأبعاد بالقيم المتضـــمنة في وثيقة معايير التعلم	%١٠٠

جدول (٣) النسب المئوية لاتفاق آراء المحكمين على فقرات الاستبانة

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	Lawsh (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	Lawshe (CVR)
١	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	١٧	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٣٣	%٧٨,٦	٠,٥٧١
٢	%٧٨,٦	٠,٥٧١	١٨	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٣٤	%٨٥,٧	٠,٧١٤
٣	%١٠٠	١,٠٠	١٩	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٣٥	%١٠٠	١,٠٠
٤	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٢٠	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٣٦	%٩٢,٨	٠,٨٥٧
٥	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٢١	%١٠٠	١,٠٠	٣٧	%٩٢,٨	٠,٨٥٧
٦	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٢٢	%٧٨,٦	٠,٥٧١	٣٨	%٨٥,٧	٠,٧١٤
٧	%١٠٠	١,٠٠	٢٣	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٣٩	%٩٢,٨	٠,٨٥٧
٨	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٢٤	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٤٠	%٨٥,٧	٠,٧١٤
٩	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٢٥	%١٠٠	١,٠٠	٤١	%١٠٠	١,٠٠
١٠	%١٠٠	١,٠٠	٢٦	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٤٢	%٨٥,٧	٠,٧١٤
١١	%٧٨,٦	٠,٥٧١	٢٧	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٤٣	%٧٨,٦	٠,٥٧١
١٢	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٢٨	%٧٨,٦	٠,٥٧١	٤٤	%٩٢,٨	٠,٨٥٧
١٣	%١٠٠	١,٠٠	٢٩	%١٠٠	١,٠٠	٤٥	%٨٥,٧	٠,٧١٤
١٤	%١٠٠	١,٠٠	٣٠	%١٠٠	١,٠٠	٤٦	%١٠٠	١,٠٠
١٥	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٣١	%٩٢,٨	٠,٨٥٧	٤٧	%٨٥,٧	٠,٧١٤
١٦	%٧٨,٦	٠,٥٧١	٣٢	%٨٥,٧	٠,٧١٤	٤٨	%٩٢,٨	٠,٨٥٧
						٤٩	%٨٥,٧	٠,٧١٤

أظهرت النتائج أن نسب الاتفاق تراوحت بين ٧٨,٦% و ١٠٠%، وجميع العبارات تجاوزت القيمة الحرجة (Lawshe CVR = 0.571)، مما يدل على أن المحكمين اعتبروا جميع العبارات أساسية وضرورية للاستبانة، وبذلك، يمكن اعتبار الاستبانة صادقة في تمثيلها للمجالات والأبعاد التي صُممت لقياسها.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم تقدير الصدق التمييزي للاستبانة من خلال مقارنة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا من العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح جدول (٤) أن

الاستبانة أظهرت قدرة عالية على التمييز بين المجموعات المتباينة، حيث تجاوزت قيم ت المحسوبة القيمة الجدولية (٢,١٠١) عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجات حرية ١٨ في جميع الأبعاد المقاسة، بلغت الفروق دلالات إحصائية واضحة بين المجموعات في القيم الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والوطنية، والبيئية، وكذلك في الدرجة الكلية، وتُظهر هذه النتائج أن الاستبانة تتمتع بصدق تمييزي مرتفع، مما يثبت قدرتها على التمييز بين المعلمات اللواتي يطبقن منظومة القيم التربوية بفعالية ومن لا يطبقنها بدرجة مماثلة.

جدول (٤) صدق المقارنة الطرفية لاستبانة درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية (ن=٣٠)

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيم الدينية	الفئة العليا	١٠	٣٥,٨٠	٢,٩٧٤	٧,١٠٧	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	٢٣,٤٠	٤,٦٤٨			
القيم الاجتماعية	الفئة العليا	١٠	٣٦,٢٠	٢,٧٨١	١٤,٣٣٧	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	٢٠,٩٠	١,٩١٢			
القيم الأخلاقية	الفئة العليا	١٠	٣٩,٣٠	٤,٦٦٨	٧,٢٣٢	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	٢٥,١٠	٤,٠٩٥			
القيم الوطنية	الفئة العليا	١٠	٢٩,٥٠	٢,٠١٤	١٥,٥٨١	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	١٥,٧٠	١,٩٤٧			
القيم البيئية	الفئة العليا	١٠	٣٦,٧٠	٢,٧٥١	١١,٢٣١	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	١٩,٧٠	٣,٩١٧			
الدرجة الكلية	الفئة العليا	١٠	١٧٧,٥٠	١٠,٠١	١٥,١٣٧	١٨	٠,٠١
	الفئة الدنيا	١٠	١٠٤,٨٠	١١,٤١			

الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد المختلفة وبين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (٥) النتائج التفصيلية كالتالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة (ن= ٣٠)

البُعد	الدينية	الاجتماعية	الأخلاقية	الوطنية	البيئية
القيم الدينية	---	---	---	---	---
القيم الاجتماعية	٠,٧٤٥ **	---	---	---	---
القيم الأخلاقية	٠,٧٣٤**	٠,٧٦٩**	---	---	---
القيم الوطنية	٠,٦٩٢**	٠,٩٧٤**	٠,٧٠٦**	---	---
القيم البيئية	٠,٦٥٠**	٠,٩٢١**	٠,٦٤٦**	٠,٩٧١**	---
الدرجة الكلية	٠,٨٣٢**	٠,٩٧٢**	٠,٨٥٠**	٠,٩٥٩**	٠,٩٢٧**

**جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)

تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة وبين الدرجة الكلية للاستبانة من (٠,٦٤٦) إلى (٠,٩٧٤)، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتشير النتائج إلى وجود ترابط قوي بين الأبعاد المختلفة للاستبانة، مما يعكس تكاملها، والارتباط القوي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة يُظهر مدى انسجام الأداة ودقتها في قياس منظومة القيم، كما تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٦) هذه النتائج كما يلي:

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٣٠).

العبارة	الدينية	العبارة	الاجتماعية	العبارة	الأخلاقية	العبارة	الوطنية	العبارة	البيئية
١	٠,٥٨**	١٢	٠,٤٤**	٢٣	٠,٥٤**	٣٤	٠,٩١**	٤٥	٠,٨٦**
٢	٠,٧٤**	١٣	٠,٥٩**	٢٤	٠,٨٨**	٣٥	٠,٨٥**	٤٦	٠,٩٢**
٣	٠,٥٠**	١٤	٠,٨٢**	٢٥	٠,٨٥**	٣٦	٠,٩١**	٤٧	٠,٨٩**
٤	٠,٨٣**	١٥	٠,٨٣**	٢٦	٠,٨٦**	٣٧	٠,٨٣**	٤٨	٠,٨٦**
٥	٠,٧٦**	١٦	٠,٨٦**	٢٧	٠,٧٦**	٣٨	٠,٧٥**	٤٩	٠,٨٨**
٦	٠,٧٨**	١٧	٠,٨١**	٢٨	٠,٧٧**	٣٩	٠,٨١**		
٧	٠,٧٠**	١٨	٠,٨٢**	٢٩	٠,٦٨**	٤٠	٠,٩٢**		

٨	٠,٨٠**	١٩	٠,٨٦**	٣٠	٠,٨٠**	٤١	٠,٨٨**		
٩	٠,٥٩**	٢٠	٠,٨٤**	٣١	٠,٨٥**	٤٢	٠,٨٧**		
١٠	٠,٧٤**	٢١	٠,٦٣**	٣٢	٠,٩١**	٤٣	٠,٩١**		
١١	٠,٧٨**	٢٢	٠,٧٩**	٣٣	٠,٨٩**	٤٤	٠,٩٠**		

**جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لدرجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت القيم ما بين (٠,٥٠ – ٠,٩٢) وهي قيم مقبولة، وبالتالي يمكن الثقة في نتائج الاستبانة واستخدامها في الدراسة الحالية.

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (٧) هذه النتائج كما يلي:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والبعد والدرجة الكلية (ن= ٣٠).

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٥٥**	١١	٠,٧٣**	٢١	٠,٨٧**	٣١	٠,٦٣**	٤١	٠,٨٣**
٢	٠,٦٢**	١٢	٠,٥٢**	٢٢	٠,٥٣**	٣٢	٠,٨٧**	٤٢	٠,٨٧**
٣	٠,٧٩**	١٣	٠,٦٢**	٢٣	٠,٥٥**	٣٣	٠,٨٥**	٤٣	٠,٧٨**
٤	٠,٦٤**	١٤	٠,٧٣**	٢٤	٠,٧٣**	٣٤	٠,٨٦**	٤٤	٠,٨١**
٥	٠,٥٩**	١٥	٠,٧٥**	٢٥	٠,٧٣**	٣٥	٠,٨١**	٤٥	٠,٨٤**
٦	٠,٥٥**	١٦	٠,٨٧**	٢٦	٠,٧٠**	٣٦	٠,٨٧**	٤٦	٠,٨٣**
٧	٠,٥٠**	١٧	٠,٧٩**	٢٧	٠,٦٣**	٣٧	٠,٧٩**	٤٧	٠,٨٤**
٨	٠,٥٠**	١٨	٠,٧٣**	٢٨	٠,٦١**	٣٨	٠,٧٣**	٤٨	٠,٨٤**
٩	٠,٥٠**	١٩	٠,٨٧**	٢٩	٠,٦٥**	٣٩	٠,٨٠**	٤٩	٠,٨١**
١٠	٠,٦٢**	٢٠	٠,٨١**	٣٠	٠,٥٣**	٤٠	٠,٨٢**		

**جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وذلك لدرجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، حيث

تراوحت القيم ما بين (٠,٥٠ – ٠,٨٧) وهي قيم مقبولة، وبالتالي يمكن الثقة في نتائج الاستبانة، وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانيا: الثبات: تم اختبار ثبات الاستبانة باستخدام طريقتين:

إعادة إجراء الاختبار: طُبِّقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٠) معلمة رياض أطفال بمحافظة الزلفي، ثم أُعيد تطبيقها بعد ثلاثة أسابيع على نفس العينة، وأظهرت النتائج معاملات ثبات تراوحت بين (٠,٩٤٦ – ٠,٩٩٦) للأبعاد المختلفة، وبلغت (٠,٩٩٤) للدرجة الكلية عند (٠,٠١)، مما يدل على مستوى عالٍ من الثبات

معامل ألفا كرونباخ: أظهرت القيم معاملات ثبات مرتفعة؛ حيث بلغت (٠,٨٨٧) للقيم الدينية، (٠,٩٢٢) للقيم الاجتماعية، (٠,٩٣٠) للقيم الأخلاقية، (٠,٩٤٩) للقيم الوطنية، و(٠,٩٧١) للقيم البيئية، بينما بلغت للدرجة الكلية (٠,٩٨١). مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ.

الأساليب الاحصائية المستخدمة: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات عينة البحث، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الثاني، واختبار تحليل التباين الأحادي للسؤال الثالث، وحساب التكرارات والنسب المئوية للسؤال الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على **"ما درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية في ضوء وثيقة المعايير التعلم المبكر النمائية؟"** وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ودرجات

الممارسة، والترتيب وفقاً لاستجابات عينة البحث، وتم الحكم على درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة كالتالي:

جدول (٨) محكات الحكم على كل فقرة وفقًا لمقياس ليكرت خماسي التدرج

م	درجة المتوسط	درجة الممارسة
١	أقل من ٢,٠٠	منخفضة
٢	٢,٠١ – ٣,٠٠	متوسطة
٣	أكثر من ٣,٠٠	مرتفعة

وفي ضوء محكات الحكم على كل فقرة، جاءت النتائج كما يلي:

البعد الأول: القيم الدينية

جدول (٩) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والترتيب لبعد القيم الدينية (ن=٦٦)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أعلمهم كيفية الوضوء بشكل عملي.	٣,٢٠	٠,٩٤	مرتفعة	٢
٢	أشرح لهم أركان الإسلام الخمس.	٣,٢٣	٠,٩٥	مرتفعة	١
٣	أعرفهم بتعاليم وآداب الدين من خلال القصص.	٣,١٥	١,٠١	مرتفعة	٥
٤	أوضح لهم سيرة الرسول ﷺ.	٣,١١	١,٠٨	مرتفعة	٦
٥	أذكرهم بالالتزام بالسلوكيات الدينية.	٣,١٧	١,٠٩	مرتفعة	٤
٦	أشرح لهم معنى أسماء الله الحسنى.	٣,١٨	٠,٩٧	مرتفعة	٣
٧	أعرفهم أهمية الآداب الإسلامية وإتباعها في التعاملات الحياتية.	٣,٠٥	٠,٩٦	مرتفعة	٧
٨	أحفزهم على تلاوة القرآن الكريم بشكل يومي.	٣,٠٠	٠,٩٧	مرتفعة	٨
٩	أعلمهم ترديد الأذكار والأدعية.	٢,٨٥	٠,٩٩	متوسطة	١٠
١٠	أشاركهم في أداء حركات الصلاة عمليًّا.	٢,٩١	١,١٧	متوسطة	٩
	الدرجة الكلية لبُعد القيم الدينية.	**٣,٠٨**	**٠,٨١**	**مرتفعة**	

تمثل نتائج الجدول (٩) انعكاسًا لاهتمام المعلمات بالقيم الدينية كجزء من العملية التربوية في رياض الأطفال، حيث أظهرت النتائج أن درجة الممارسة المرتفعة لهذه القيم تعكس إدراك المعلمات لدورها الأساسي في تنمية شخصية الطفل وتشكيل هويته، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين ٢,٨٥ و٣,٢٣، مما يشير إلى أن جميع الأنشطة المتعلقة بالقيم الدينية تُمارس بشكل منتظم، وإن كانت بعض الأنشطة أكثر شيوعًا من غيرها، ودرجة الانحراف المعياري تراوحت بين ٠,٩٤ و١,١٧، مما يعكس تباينًا مقبولًا في استجابات المعلمات، لكنه يظل ضمن الحدود الطبيعية.

وتشير النتائج إلى أن المعلمات يركزن بشكل كبير على تعليم القيم الدينية الأساسية للأطفال، حيث حظيت الأنشطة التي تتعلق بشرح أركان الإسلام وتعليم الوضوء وأداء الصلاة بدرجات ممارسة مرتفعة، مما يعكس أهمية الجوانب التطبيقية في تعزيز الفهم الديني، كما يُلاحظ أن التركيز على الأسس والمبادئ الدينية قد يعود إلى وضوح هذه المفاهيم وسهولة إيصالها للأطفال. إلا أن وضوح المفاهيم لا يعني بالضرورة ممارستها بانتظام، حيث أظهرت النتائج انخفاض درجة ممارسة بعض الأنشطة مثل ترديد الأذكار اليومية، وهذا يشير إلى أن الأساليب التقليدية قد لا تكون كافية لتحفيز الأطفال على التطبيق العملي لهذه المفاهيم، مما يستدعي تطوير إستراتيجيات تعليمية مبتكرة تجعل هذه الأنشطة أكثر جذبًا للأطفال وتعزز من تفاعلهم وممارستهم لها في حياتهم اليومية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة المالكي (٢٠١٨)، التي أظهرت أن القيم الدينية تحتل الصدارة في المناهج التعليمية بالسعودية، مما يؤكد تعزيز الهوية الدينية للأطفال، ويوصى بتطوير وسائل مبتكرة

لجذب الأطفال إلى الأنشطة ذات الدرجة المتوسطة، مع تعزيز تدريب المعلمات لضمان استمرارية الأداء المتميز في تعليم القيم الدينية.

البعد الثاني: القيم الاجتماعية.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والترتيب للقيم الاجتماعية (ن=٦٦)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١١	أُعلم الأطفال أساليب التعامل باحترام مع الآخرين.	٢,٥٦	٠,٨٢	متوسطة	٥
١٢	أشجعهم على الالتزام بآداب الحديث واحترام الكبار.	٢,٦١	٠,٧٦	متوسطة	٢
١٣	أساعدهم على تطوير مهارات الحوار مع الزملاء والتفاعل معهم.	٢,٦٥	٠,٨٥	متوسطة	١
١٤	أدربهم على التعبير عن آرائهم بثقة في مختلف المواقف التعليمية.	٢,٤٥	٠,٧٦	متوسطة	٦
١٥	أُنمّي لديهم روح المساعدة والتعاون مع الآخرين في الأنشطة.	٢,٥٩	٠,٧٢	متوسطة	٣
١٦	أوجههم لاحترام مشاعر الآخرين وبناء علاقات ودودة معهم.	٢,٥٢	٠,٧٤	متوسطة	٧
١٧	أُحفزهم على التحدث أمام الآخرين والتعامل معهم بلباقة.	٢,٤١	٠,٨٥	متوسطة	٩
١٨	أشجعهم على طلب المساعدة بطريقة مهذبة عند الحاجة.	٢,٥٦	٠,٧٨	متوسطة	٤
١٩	أُعلمهم آداب الزيارة والتواصل في المناسبات الاجتماعية.	٢,٤٤	٠,٨٠	متوسطة	٨
٢٠	أعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال المشاركة في الأنشطة الجماعية.	٢,٣٦	٠,٩٣	متوسطة	١٠
	الدرجة الكلية لبُعد القيم الاجتماعية	**٢,٨٠**	**٠,٦٤**	**متوسطة**	

تمثل نتائج الجدول (١٠) انعكاسًا لاهتمام المعلمات بتنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال في رياض الأطفال، وإن كان ذلك بدرجة ممارسة متوسطة، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين ٢,٣٦ و٢,٦٥، مع انحرافات معيارية بين ٠,٧٢ و٠,٩٣، ومما يشير إلى وجود تباين محدود في مستوى الممارسات التعليمية بين المعلمات، والدرجة الكلية لبُعد القيم الاجتماعية بلغت ٢,٨٠، وهو ما يعكس اهتمامًا ملحوظًا بهذا الجانب، ولكنه أقل من المستوى المأمول.

وأظهرت النتائج أن الفقرة الثالثة، المتعلقة بتعليم الأطفال مهارات التحاور والتفاعل مع الزملاء، حظيت بأعلى متوسط حسابي (٢,٦٥)، ويُفسَّر ذلك بأن

المعلمات يركزن على تشجيع الأطفال على تطوير مهاراتهم اللغوية والحوارية كجزء أساسي من العملية التعليمية، كما تشير النتائج إلى اهتمام المعلمات بتعزيز التعاون، الاحترام، والمهارات الاجتماعية الأخرى، ولكن بدرجات متفاوتة بين الأنشطة المختلفة، وعلى سبيل المثال، حظيت الفقرة الخامسة، المتعلقة بتنمية روح المساعدة والتعاون مع الآخرين، بمتوسط حسابي مرتفع نسبيًا (٢,٥٩)، مما يعكس إدراك المعلمات لأهمية تعزيز العمل الجماعي ومساعدة الآخرين في بناء الشخصية الاجتماعية للأطفال، وفي المقابل، جاءت الفقرة العاشرة، المتعلقة بتعزيز الثقة بالنفس من خلال الأنشطة الجماعية، في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٣٦). يمكن أن يُعزى ذلك إلى تحديات في توفير بيئة مناسبة أو أنشطة كافية لتطوير الثقة بالنفس عند الأطفال في هذا المجال.

تتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة مثل دراسة زويش وشطيبي (٢٠٢٢) التي أكدت أهمية دور الروضة في غرس القيم الاجتماعية وتوفير بيئة تفاعلية تعزز التنشئة الاجتماعية، كما تتسق مع نتائج دراسة المطيري وباحاذق (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن معلمات رياض الأطفال يملكن كفايات متوسطة لتطبيق معايير التعلم المبكر النمائية وبخاصة معيار التطور الاجتماعي والعاطفي ومعيار الوطنية والدراسات الاجتماعية، ويوصى بتطوير برامج تدريبية وورش عمل للمعلمات تركز على تعزيز الجوانب الأقل ممارسة، مع تقديم وسائل تعليمية مبتكرة لتحفيز الأطفال على المشاركة في الأنشطة والاجتماعية.

البعد الثالث: القيم الأخلاقية.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والترتيب للقيم الأخلاقية (ن=٦٦)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢١	أشجعهم على أهمية الصدق وأحثهم على تطبيقه في المواقف اليومية.	٣,٣٢	١,٠٥	مرتفعة	٤
٢٢	أحكي لهم قصصًا عن الأمانة ودورها في بناء الثقة مع الآخرين.	٣,١٨	١,٠٥	مرتفعة	١٠
٢٣	أُوضح لهم فضل الصبر وأهميته في التغلب على التحديات.	٣,٣٣	١,٠١	مرتفعة	١
٢٤	أُشجعهم على المشاركة في الأنشطة التطوعية لنشر الخير.	٣,٣٢	١,٠١	مرتفعة	٣
٢٥	أحثهم على التعاون وبناء علاقات إيجابية مع أقرانهم.	٣,٣٠	١,٠٣	مرتفعة	٦
٢٦	أُكلفهم بمهام بسيطة لتعزيز حس المسؤولية لديهم.	٣,٢٦	١,٠١	مرتفعة	٨
٢٧	أعلمهم كيفية تقديم المساعدة للآخرين والمحتاجين.	٣,٢٦	٠,٩٥	مرتفعة	٩
٢٨	أُغرس فيهم قيمة التسامح وأهمية تقبل الاختلاف بين الناس.	٣,٣٣	١,٠٢	مرتفعة	٢
٢٩	أُشجعهم على العطف على الحيوانات ومعاملتها بلطف.	٣,٣٠	٠,٩٩	مرتفعة	٥
٣٠	أُساعدهم على تعزيز استقلاليتهم والاعتماد على أنفسهم.	٣,١٤	١,٠٩	مرتفعة	١١
٣١	أُحفزهم على المشاركة في الألعاب الجماعية والعمل بروح الفريق.	٣,٢٧	١,٠٦	مرتفعة	٧
	الدرجة الكلية لبُعد القيم الأخلاقية	**٣,٢٧**	**٨,٣٧**	**مرتفعة**	

تمثل نتائج الجدول (١١) انعكاسًا لاهتمام المعلمات بتعزيز القيم الأخلاقية كجزء محوري من العملية التربوية في رياض الأطفال، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة المرتفعة لهذه القيم تعكس وعي المعلمات بدورها الأساسي في بناء شخصية الأطفال وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين ٣,١٤ و٣,٣٣، مما يشير إلى انتظام ممارسة جميع الأنشطة المرتبطة بالقيم الأخلاقية، مع تميز فقرتي "تعليم خلق الصبر" و"تنمية قيمة التسامح" بأعلى متوسط حسابي (٣,٣٣)، أما الانحراف المعياري الذي تراوح بين ٠,٩٥ و١,٠٩ فيعكس تباينًا مقبولًا في استجابات المعلمات، وضمن الحدود الطبيعية.

وتشير النتائج إلى أن المعلمات يركزن بشكل كبير على غرس القيم الأساسية مثل الصدق، والأمانة، والصبر، والتسامح، والتعاون، والاعتماد على النفس، مما يعزز الشخصية الأخلاقية للأطفال ويهيئهم للتعامل مع تحديات الحياة. وتُظهر هذه الممارسات استيعاب المعلمات لأهمية القيم الأخلاقية في بناء مجتمع متوازن وقادر على التعامل مع الآخرين بروح إيجابية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشروع (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن القيم الأخلاقية تُعد من أكثر القيم تضمينًا في المناهج التربوية للأطفال في الأردن، ودراسة الحضيف والحماد (٢٠٢١) التي أظهرت موافقة عالية على دور رياض الأطفال في تعزيز القيم الأخلاقية. كما تتماشى مع نتائج دراسة المدخلي (٢٠١٢)، التي أكدت أن القيم الأخلاقية تحتل مرتبة متقدمة في كتب التعليم الابتدائي بالسعودية، ويوصى بمواصلة تدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات مبتكرة تعزز إدماج القيم الأخلاقية بفعالية للأطفال، وذلك لضمان استمرارية تحقيق هذه القيم بمستوى مرتفع، وتعزيز تكاملها في المناهج والأنشطة الصفية، إلى جانب تطوير مهارات المعلمات بما يتماشى مع التغيرات التربوية الحديثة.

البعد الرابع: القيم الوطنية.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والترتيب لبعد القيم الوطنية (ن=٦٦)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٢	أساعدهم على فهم واجباتهم الوطنية عبر قصص عن تاريخ المملكة.	٣,٠٥	١,٠٥	مرتفعة	٣
٣٣	أعزز لديهم الهوية الوطنية من خلال الأنشطة التي تعبر عن حب الوطن.	٢,٨٨	١,٠٨	متوسطة	٧
٣٤	أعرفهم بمسؤولياتهم عبر أمثلة لشخصيات وطنية ومشاركتهم في الأعياد.	٢,٩٤	١,٠٩	متوسطة	٥
٣٥	أزودهم بمعلومات عن تاريخ المملكة وأهمية طاعة أولي الأمر.	٣,٠٥	٩,٩٨	متوسطة	٢
٣٦	أشركهم في أنشطة تعزز حب الوطن، كزيارة الأماكن التاريخية.	٣,٠٣	٠,٩٩	متوسطة	٤

٣٧	أشجعهم على استخدام اللغة العربية الفصحى في الأنشطة المدرسية.	٣,٠٩	٠,٩٤	متوسطة	١
٣٨	أحفزهم على ارتداء الزي الوطني في المناسبات الرسمية.	٢,٩٤	١,٠٩	متوسطة	٦
٣٩	أساعدهم على اكتساب سلوكيات تعبر عن حب الوطن.	٢,٧١	١,٠٦	متوسطة	٨
	الدرجة الكلية لبُعد القيم الوطنية	٢,٩٥	٠,٧٤	متوسطة	

تظهر نتائج جدول (١٢) أن بُعد القيم الوطنية يُمارَس بدرجة متوسطة من قِبل المعلمات، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين ٢,٧١ و٣,٠٩، بينما تراوحت الانحرافات المعيارية بين ٠,٧٤ و٠,٩٨.

وأعلى متوسط حسابي كان للفقرة السابعة (٣,٠٩)، التي تُشير إلى تشجيع الأطفال على التحدث باللغة العربية السليمة في الفصل أو في إذاعة الصباح وإلقاء النشيد الوطني، ويُظهر ذلك اهتمام المعلمات بتنمية مهارات اللغة العربية لدى الأطفال، وتعزيز اعتزازهم بلغتهم الأم ونشيدهم الوطني، ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات يُمارسن بعض الأنشطة والمهارات الوطنية مع الأطفال بمستوى متوسط، وهذا المستوى قد يكون مرتبطًا بتوافر المواد والمصادر التعليمية المساندة لتعزيز القيم الوطنية، التي قد تحتاج إلى المزيد من الدعم لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الجهيني وسالم (٢٠٢٠)، التي وجدت أن تقييم محتوى منهج الرياضيات في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية جاء بدرجة متوسطة، كما تتماشى مع دراسة المطيري وباحاذق (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن الكفايات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية (بما في ذلك معيار الوطنية) لدى معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض كانت بدرجة متوسطة، وفي هذا الصدد يوصى بتعزيز توفير المواد التعليمية والأنشطة التفاعلية التي تُبرز القيم الوطنية، وتصميم برامج تدريبية للمعلمات تركز على استخدام إستراتيجيات تعليمية مبتكرة لغرس القيم الوطنية، وكذلك زيادة التعاون مع الأسر لتعزيز دور القيم الوطنية في البيئات المنزلية.

البعد الخامس: القيم البيئية

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والترتيب لبعد القيم البيئية (ن=٦٦)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤٠	أُعلمهم كيفية التعامل بحرص مع أدواتهم والحفاظ عليها.	١,٧٧	٠,٧٨	ضعيفة	٤
٤١	أشرح لهم أهمية الحفاظ على البيئة من خلال أمثلة عملية.	١,٧٦	٠,٧٤	ضعيفة	٥
٤٢	أوضح لهم كيفية الحفاظ على البيئة وأشركهم في الأنشطة البيئية.	١,٦٥	٠,٦٢	ضعيفة	٨
٤٣	أعرفهم بمكونات البيئة النظيفة.	١,٦٤	٠,٦٧	ضعيفة	٩
٤٤	أنمي لديهم الوعي بأهمية المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.	١,٦١	٠,٦٧	ضعيفة	١٠
٤٥	أعزز أهمية نظافة البيئة وسلوكيات الحفاظ عليها أثناء التعلم.	١,٦٨	٠,٦٦	ضعيفة	٧
٤٦	أدربهم على التعامل برفق مع أثاث الروضة والمحافظة عليه.	١,٧٣	٠,٧٥	ضعيفة	٦
٤٧	أُعرفهم بأهمية تنوع المناخ وما يرتبط به من تغييرات بيئية.	١,٧٧	٠,٧٩	ضعيفة	٣
٤٨	أعرفهم بمفهوم البيئة ومكوناتها والجوانب الجغرافية المحلية.	١,٩٢	٠,٧٩	ضعيفة	٢
٤٩	أُعرفهم على بيئات المجتمع من خلال رحلات تعليمية.	٢,١٢	٠,٩٦	متوسطة	١
	الدرجة الكلية لبُعد القيم البيئية	١,٧٦	٠,٤٦	ضعيفة	

تُظهر النتائج أن بُعد القيم البيئية يُمارس بدرجة ضعيفة من قبل معلمات رياض الأطفال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين ١,٦١ و٢,١٢، والانحرافات المعيارية بين ٠,٤٦ و٠,٩٦، مما يشير إلى ضعف عام في تعزيز القيم البيئية لدى الأطفال.

ويمكن تفسير ضعف ممارسة القيم البيئية لدى معلمات رياض الأطفال بعدة عوامل مترابطة، قد تعزى إلى قلة الوعي البيئي وأهمية القضايا البيئية وتأثيرها على تشكيل وعي الأطفال، إلى جانب غياب التخطيط البيئي الفعّال في خطط الدروس اليومية، وربما يسهم نقص التدريب في عدم قدرة المعلمات على دمج القضايا البيئية بطرق تعليمية مبتكرة، فضلاً عن التركيز المفرط على المحتوى الأكاديمي التقليدي

الذي يؤدي إلى تهميش الأنشطة المتعلقة بالقيم البيئية. إضافة إلى ذلك، قد يشكل ضغط الوقت ونقص الموارد المتاحة تحديًا كبيرًا في توفير الأدوات اللازمة لتقديم الأنشطة البيئية بشكل فعّال.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Orbanić & Kovač (٢٠٢١)، التي وجدت أن الوعي البيئي والممارسات البيئية لدى معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي لا يزالان بحاجة إلى مزيد من التطوير، كما أوضحت الدراسة أن معظم المعلمين يمتلكون مواقف إيجابية تجاه القيم البيئية، إلا أنهم يواجهون تحديات في تطبيقها عمليًا داخل الفصول الدراسية، وهو ما يعكس الحاجة إلى دمج التربية البيئية في المناهج الدراسية، وتوفير برامج تدريبية تدعم المعلمات في تنفيذ الأنشطة البيئية التفاعلية بطرق أكثر كفاءة واستدامة، وفي المقابل، تختلف مع دراسة "أردوين وباورز" Ardoin & Bowers (٢٠٢٠)، التي أظهرت أن برامج التربية البيئية الموجهة للأطفال الصغار قد حققت نجاحًا ملحوظًا عند توفير الموارد اللازمة، حيث برز دور المعلمات كميسرات في ٨٣% من الدراسات، مما يؤكد أهمية التدريب والدعم في تعزيز التربية البيئية.

ويمكن تفسير ضعف ممارسة القيم البيئية لدى معلمات رياض الأطفال بعدة عوامل مترابطة، قد تعزى إلى قلة الوعي البيئي وأهمية القضايا البيئية وتأثيرها على تشكيل وعي الأطفال، إلى جانب غياب التخطيط البيئي الفعّال في خطط الدروس اليومية، وربما يسهم نقص التدريب في عدم قدرة المعلمات على دمج القضايا البيئية بطرق تعليمية مبتكرة، فضلاً عن التركيز المفرط على المحتوى الأكاديمي التقليدي الذي يؤدي إلى تهميش الأنشطة المتعلقة بالقيم البيئية. إضافة إلى ذلك، قد يشكل

ضغط الوقت ونقص الموارد المتاحة تحديًا كبيرًا في توفير الأدوات اللازمة لتقديم الأنشطة البيئية بشكل فعّال.

الدرجة الكلية للاستبانة

يبين جدول (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة للدرجة الكلية لاستبانة درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية وأبعادها الفرعية

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجات الممارسة، والدرجة الكلية لاستبانة لمنظومة القيم التربوية وأبعادها الفرعية (ن=٦٦)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣	القيم الأخلاقية	٣,٢٧	٨,٣٧	مرتفعة	١
١	القيم الدينية	٣,٠٨	٠,٨١	مرتفعة	٢
٤	القيم الوطنية	٢,٩٥	٠,٧٤	متوسطة	٣
٢	القيم الاجتماعية	٢,٨٠	٠,٦٤	متوسطة	٤
	القيم البيئية	١,٧٦	٠,٤٦	ضعيفة	٥
الدرجة الكلية		٢,٧٧	٠,٥٨	متوسطة	

يبين جدول (١٤) أن الدرجة الكلية لممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية تحظى بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٧٧ والانحراف المعياري ٠,٥٨، وتشير هذه النتائج إلى أن ممارسات المعلمات تحتاج إلى مزيد من التطوير، مع وجود تفاوت في مستوى الممارسة بين الأبعاد الفرعية. حصل بعد القيم الأخلاقية على أعلى درجة ممارسة بمتوسط حسابي ٣,٢٧ وانحراف معياري ٨,٣٧، مما يعكس تركيز المعلمات على تعزيز القيم الأخلاقية مثل الصدق، الأمانة، الصبر، التعاون، والتسامح، ويليه بعد القيم الدينية بمتوسط ٣,٠٨، ثم القيم الوطنية بمتوسط ٢,٩٥، والقيم الاجتماعية بمتوسط ٢,٨٠، وأما بعد القيم البيئية فجاء في المرتبة

الأخيرة بضعيفة، وأما بعد القيم البيئية فجاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ١,٧٦ وانحراف معياري ٠,٤٦، مما يشير إلى ضعف ممارسة هذا البعد من قبل المعلمات، ويُعزى ذلك إلى ضعف الوعي البيئي ونقص التدريب على دمج القيم البيئية في الأنشطة التعليمية اليومية، وتعكس هذه النتائج أهمية التركيز على تطوير ممارسات المعلمات في جميع الأبعاد، مع إعطاء أولوية أكبر للأبعاد التي حظيت بدرجات ممارسة متوسطة أو ضعيفة، مثل القيم البيئية والاجتماعية؛ لتعزيز تنمية شاملة ومتوازنة للقيم التربوية لدى الأطفال.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "**هل تختلف درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف المؤهل التعليمي (تربوي – غير تربوي)؟** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (١٥) النتائج كما يلي:

جدول (١٥) الفروق بين متوسطات درجات ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف المؤهل التعليمي (تربوي – غير تربوي)

البُعد	المؤهل التعليمي	ن	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القيم الدينية	تربوي	٥٨	٣٣,٠٥	٥,٧٩	٨,٨٢٢	٦٤	٠,٠١
	غير تربوي	٨	١٤,٧٥	١,٨٣			
القيم الاجتماعية	تربوي	٥٨	٢٩,٩٣	٤,١٤	١٠,٣٨٣	٦٤	٠,٠١
	غير تربوي	٨	١٤,٥٠	١,٤١			
القيم الأخلاقية	تربوي	٥٨	٣٩,١٢	٣,٩٦	١٨,١٣٤	٦٤	٠,٠١
	غير تربوي	٨	١٣,٥٠	٠,٧٥			
القيم الوطنية	تربوي	٥٨	٢٥,١٤	٤,٢٧	٧,٦٨٥	٦٤	٠,٠١
	غير تربوي	٨	١٢,٦٣	٤,٦٥			
القيم البيئية	تربوي	٥٨	١٨,٦٩	٣,٩١	٦,١٤٨	٦٤	٠,٠١

	غير تربوي	٨	١٠,١٣	٠,٣٥			
الدرجة الكلية	تربوي	٥٨	١٤٥,٩٣	١١,٦٥	١٩,١٧٦	٦٤	٠,٠١
	غير تربوي	٨	٦٥,٥٠	٤,٩٥			

جدول (١٥) يُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمات رياض الأطفال للقيم التربوية حسب المؤهل (تربوي مقابل غير تربوي)، بمستوى دلالة ٠,٠١، لصالح المؤهل التربوي، ومعلمات بالمؤهل التربوي سجلن متوسطات أعلى في جميع أبعاد القيم التربوية مقارنةً بالمؤهل غير التربوي، وأكبر فروق كانت في القيم الأخلاقية بقيمة "ت" ١٨,١٣٤، وأقلها في القيم البيئية بقيمة "ت" ٦,١٤٨.

ويمكن تفسير النتائج بأن ممارسة القيم التربوية لدى معلمات رياض الأطفال مرتبطة بشكل وثيق بالمؤهل التربوي، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من تطبيق هذه القيم. الأساس هو أن المؤهل التربوي يعزز فهم وتطبيق القيم بفعالية أكبر، نتيجة للمهارات، والخبرات، والتدريب الخاص في التربية وعلم النفس التربوي، وهذا يمكن المعلمات من تقديم فهم أعمق وتأثير أقوى في تعزيز القيم لدى الأطفال، من خلال استخدام أساليب تدريس فعّالة لنقل وغرس القيم. هذه النتائج تتوافق مع ما وجدته دراسة الرشيدي (٢٠٢٢) حول أدوار مميزة لمعلمات رياض الأطفال في تنمية القيم التربوية بالكويت، وتخالف ما توصلت إليه دراسة فرج وآخرون (٢٠٢٠) التي لم تجد فروقًا على المؤهل في إدارة الأنشطة لتعزيز القيم الهوية الوطنية.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على **"هل تختلف درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٥ – ١٠**

سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٦) يوضح النتائج:

جدول (١٦) ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف سنوات الخبرة

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القيم الدينية	بين المجموعات	١٩٧,٥١	٢	٩٨,٧٥٧	١,٥٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠٩٣,٦٥	٦٣	٦٤,٩٧٩		
	الإجمالي	٤٢٩١,١٦	٦٥			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	٢٣٣,٠٣	٢	١١٦,٥٢	٣,٠١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٣٤,٧١	٦٣	٣٨,٦٤٦		
	الإجمالي	٢٦٦٧,٧٥	٦٥			
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	١٧,٨٩٨	٢	٨,٩٤٩	٠,١٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٩٥,٨	٦٣	٨٧,٢٢٤		
	الإجمالي	٥٥١٢,٩٨	٦٥			
القيم الوطنية	بين المجموعات	٧١,٤٧٩	٢	٣٥,٧٣٩	١,٠١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٢٢,٠٥	٦٣	٣٥,٢٧١		
	الإجمالي	٢٢٩٣,٥٣	٦٥			
القيم البيئية	بين المجموعات	٠,٥٣٣	٢	٨١٢,٩٤٧	٠,٩٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٨٨,٤٥	٦٣	٨٢١,٧٤٥		
	الإجمالي	١٣٨٨,٩٨	٦٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٦٢٥,٨٩	٢	٨١٢,٩٤٧	٠,٩٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٧٦٩,٩٢	٦٣	٨٢١,٧٤٥		
	الإجمالي	٥٣٣٩٥,٨١	٦٥			

يتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية باختلاف سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، من ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). قيمة

"ف" في جميع أبعاد منظومة القيم التربوية والدرجة الكلية أقل من قيمة "ف" الحرجة عند مستوى دلالة ٠,٠١، والتي تساوي ٤,٩٢ لدرجة حرية ٢ و٦٣.

وعدم تباين متوسطات درجات ممارسة معلمات رياض الأطفال لمنظومة القيم التربوية بشكل ملحوظ باختلاف سنوات الخبرة، وهذا يعني أن سنوات الخبرة لا تؤثر على مستوى ممارسة منظومة القيم التربوية، ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات رياض الأطفال، بغض النظر عن خبرتهن، تلقين تدريبًا مماثلاً وفرصًا للتطوير المهني حول تدريس القيم المتضمنة في وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية، وربما يعود ذلك -أيضًا- إلى هذه المعايير نفسها سهلة الفهم وواضحة، ومصممة بطريقة قابلة للتكيف مع بيئات التدريس وأساليب التعلم المختلفة، مما قد يسهم -أيضًا- في عدم وجود اختلافات كبيرة في تطبيقها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فرج وآخرين (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في سنوات الخبرة لدى معلمات الطفولة المبكرة في إدارة الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم والهوية الوطنية لطفل الروضة، ودراسة المعلوف، والعوامرة (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى سنوات الخبرة لدى معلمات الروضة في إكساب القيم الأخلاقية للأطفال.

نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على "**ما التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في تطبيق منظومة القيم التربوية؟** للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية كما يوضح جدول (١٧):

جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية للتحديات التي تواجه تطبيق منظومة القيم

م	التحديات والمعوقات	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب
١	زيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي	١٦	%٢٤,٢	٣

٢	ضيق الوقت المخصص للحصص	١٨	%٢٧,٨	٢
٣	زيادة الأعباء الإدارية	٢٣	%٣٤,٨	١
٤	نقص التدريب وورش العمل	٥	%٦,٨	٤
٥	نقص الموارد المالية	٤	%٥,٤٤	٥
	الإجمالي	٦٦	%١٠٠	

يتضح من جدول (١٧) أن زيادة الأعباء الإدارية هي أكثر المعوقات شيوعاً لدى معلمات رياض الأطفال التي تعوقهن عن تطبيق منظومة القيم التربوية، حيث اتفقت ٢٣ معلمة بنسبة ٣٤,٨% على ذلك، وهذا يشير إلى أن المعلمات يعانين من ضغط العمل والمسؤوليات الملقاة عليهن، كما حل ضيق الوقت ثاني أكثر المعوقات شيوعاً، حيث اتفقت ١٨ معلمة بنسبة ٢٧,٨% على ذلك، وهذا يشير إلى أن المعلمات قد لا يجدن متسعاً من الوقت لتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التربوية المتعلقة بالقيم، وثالث أكثر المعوقات شيوعاً كانت زيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي، حيث اتفقت ١٦ معلمة بنسبة ٢٤,٢% على ذلك، وهذا يشير إلى أن المعلمات قد يواجهن صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتنمية القيم لديهم.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بناءً على تحليل نتائج هذه الدراسة، يظهر أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للقيم التربوية وفقًا لوثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية تتجسد بشكل عام بمستوى متوسط، ويُلاحَظ أن القيم الأخلاقية تحتل المرتبة الأولى بدرجة عالية، بينما تأتي القيم الدينية والوطنية في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي بدرجات مرتفعة، وعلى الجانب الآخر، يظهر أن القيم الاجتماعية والبيئية تأتي في المرتبة الرابعة والخامسة على التوالي بدرجات متوسطة وضعيفة على التوالي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات بناءً على المؤهل التعليمي لصالح المؤهل التربوي، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لعدد سنوات الخبرة، وزيادة الأعباء الإدارية هي الأكثر تحدياً.

توصيات الدراسة:

- التخطيط لبرامج تدريبية متخصصة لمعلمات رياض الأطفال، بهدف تطوير مهاراتهن في تطبيق معايير التعلم المبكر النمائية بطرق حديثة ومتطورة، مما يمكنهن من دمج القيم التربوية والأنشطة البيئية بفعالية في البرنامج اليومي للأطفال.
- تطوير برامج توعية بيئية مستدامة تستهدف المعلمات، والأطفال، وأولياء الأمور لرفع مستوى الوعي بالقضايا البيئية وتعزيز الممارسات الإيجابية، مما يشكل أساسًا متينًا للتربية البيئية المستدامة.
- توفير دعم مستمر للمعلمات من خلال إدراج الأنشطة البيئية ضمن الخطط التعليمية اليومية، مما يسهم في تعزيز وعي الأطفال بأهمية الحفاظ على البيئة.
- إجراء دراسات مستقبلية تشمل معلمات رياض الأطفال في الروضات الخاصة والعالمية؛ لضمان تعميم النتائج بشكل أوسع، واستخدام أدوات بحثية متعددة مثل الملاحظات الصفية والمقابلات المباشرة للحصول على صورة أكثر شمولية حول ممارسات المعلمات في تعزيز القيم التربوية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية تتناول دور القيم الوطنية، التي تشمل القيم الأخلاقية والدينية، في بناء شخصية الطفل وتعزيز سلوكياته التربوية داخل بيئات التعلم المبكرة، مع التركيز على أهمية ترسيخ الهوية الوطنية السعودية.
- دراسة مقارنة بين ممارسات تعزيز القيم التربوية في رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية ودول أخرى لمعرفة الفروقات والتوجهات المشتركة.

قائمة المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

أبو سكينة، نادية حسن؛ والصفتي، وفاء صالح. (٢٠١١). دور الحضانة ورياض الأطفال النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر العربي.

أحمد، نايف أيوب علي. (٢٠١٩). الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومربيات الرياض في فلسطين، دراسات: العلوم التربوية، ٤٦(٣)، ٦١٨-٦٣٦.

الأشقر، أيمن محمود. (٢٠١٧). القيم التربوية المتضمنة في كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف من ١-٤، مؤتمر كلية التربية الأول بفلسطين "القيم في المجتمع الفلسطيني واقع وتحديات" في الفترة من ٣٠/٩-١٠/١.

آل بوحاصل، بدرية سعد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المرتبطة بتعلم العلوم لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية بجامعة الملك خالد، ٦(١)، ٢٣٧ -٢٦٤.

بدر، سهام محمد. (٢٠١٢). مدخل إلى رياض الأطفال. ط.٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بدران، شبل؛ عمار، حامد. (٢٠٠٠). الإتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: الدار المصرية.

الشافعي، عبد الرحمن. (١٩٨٩). علم النفس الاجتماعي: القيم والاتجاهات والسلوك .القاهرة: دار الفكر العربي.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ .الرياض: مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. متاح على :
https://www.vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/Saudi_Vision2030_AR.pdf

جاد، منى محمد علي. (٢٠١٦). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها. عمان: دار المسيرة.

جامعة القصيم (٢٠١٩). المؤتمر المؤتمر الأول نحو مجتمع إيجابي وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ القصيم بالمملكة العربية السعودية في الفترة من ١٢-١٣ /١٢ / ٢٠١٨ كرسي الشيخ عبد العزيز السعوي للتنمية الإيجابية.

جامعة كيرالا (٢٠١٩). المؤتمر الدولي الحادي عشر "البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية". جامعة كيرالا، الهند، الفترة من ١٨-٢٠ فبراير.

الجهيني، منال مسلم؛ سالم، شيرين حمدينو. (٢٠٢٠). تقييم مناهج الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال في ضوء معايير التعلم المبكر النمائية، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل، ٣(١٠)، ٥١-٧٠.

الحضيف، فهد، والحماد، ريا. (٢٠٢١). دور رياض الأطفال في غرس القيم الأخلاقية من خلال اللعب التربوي من وجهة نظر المعلمات في منطقة القصيم التعليمية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٧(١٢)، ٢١٩-٢٦٥.

حمّاد، نهلة محمد علي. (٢٠٢١). مواكبة مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية لمتطلبات التنمية المستدامة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٤)، ٤٨٩-٥١٤.

حميد، الشيخ صالح؛ ملوح، عبد الرحمن. (١٩٩٨). موسوعة نضرة النعيم في أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم. السعودية: دار الوساية للنشر والتوزيع.

خريسان، عواطف علي. (٢٠١٨). القيم الوطنية والاجتماعية في المناهج الدراسية: دراسة تحليل المضمون لمنهاج التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٣٢، ١٦٢-١٧١.

الخليفة، هند خالد. (٢٠١١).الأطفال والمواطنة بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في التربية الوطنية، مجلة الطفولة والتنمية، ١٨، ٢١٧-٢٤٨.

الخياري، عبد الله علي. (٢٠١٨). الإصلاحات التعليمية في المغرب: قراءة في كتاب "هوامش على دفتر إصلاح التعليم. التدريس، ٩(١٠). ١١١-١٢٤.

دراوشة، صدام راتب محمود. (٢٠٢٠). المبادئ التربوية القيمية لحقوق الطفولة: دراسة تحليلية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ٤(٢)، ٤٤٧-٤٨٥.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٩٩٥). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

الزهراني، بدرية بنت ضيف الله يحيى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على معايير التعلم المبكر النمائية المتعلقة بتعلم الرياضيات لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٥)، ٦-٤٣.

الرشيدي، شوق سويلم سالم. (٢٠٢٢). تصور مقترح لدور معلمة رياض الأطفال في تنمية القيم التربوية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ١٣٢(٢)،٣١٣-٣٤٦.

زويش، عيديه؛ وشطيبي، فاطمة الزهراء. (٢٠٢٢). دور رياض الأطفال في غرس القيم الاجتماعية لدى الطفل: دراسة ميدانية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية،١١(٣)،٣٠١-٣١.

السلمي، أحلام. (٢٠١١). مفهوم القيم وأهميتها فى العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩(٢)، ٧٩-٩٤ .
شرار، منيرة ضيف الله. (٢٠٢٠). رؤيا تربوية حول القيم السلوكية لأطفال مرحلة رياض الأطفال في العصر الرقمي دراسة نظرية، الثقافة والتنمية، ٢٠(١٤٩)، ١٣٧ -١٧٠.
الشروع، خلود علي. (٢٠٢٢). تحليل القيم الإسلامية في قصص المنهاج التطوري لطلبة رياض الأطفال الحكومية في الأردن، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧(١) ،٤٤٤-٤٥٨.
الشهري، خالد عبد الله فايز. (٢٠٢٠). دور المنهج المدرسي في تعزيز التربية الأخلاقية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، ٢٠(٢٢٧)، ١٥-٤٤.
العبد الله، محمود. (٢٠١٠). القيم المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم الدينية الإسلامية المعدلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١)، ١٨٣-٢٠٥.
العطار، محمد محمود. (٢٠١٧). دور الأسرة ورياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، ١١، ٤٤٨-٤٧٦.
عقل، محمود عطا. (٢٠٠١). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة الثانوية في دول الخليج، الواقع-دليل المعلم. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
الغذامي، أبرار عبد الله محمد. (٢٠١٣). درجة توفر كفايات تدريس المنهج المطور لدى المعلمات في رياض الأطفال الأهلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
فرج، شدى إبراهيم؛ الجميعي، وفاء عايض؛ بشاتوه، محمد عثمان؛ طلبه، منى حلمي؛ عبد الوهاب، سعيد كمال. (٢٠٢٠). دور معلمة قسم الطفولة المبكرة في إدارة الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم والهوية الوطنية لطفل الروضة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية –كلية التربية بالغردقة، ٣(١)، ١-٤٠.
الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (٢٠٠٦). معجم مصطلحات عصر العولمة. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.
المالكي، زكية بنت صالح. (٢٠١٨). القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩(١)، ٢١٣-٢٣٨.

المدخلي، محمد بن عمر. (٢٠١٢). القيم التربوية في كتاب اللغة العربية للصف الأول في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ١٤٧(١)، ٢٣-٥٢.

المطيري، جهان غزاي ثامر؛ وباحاذق، رجاء عمر. (٢٠٢٠). درجة توافر الكفاءات الأدائية اللازمة لممارسة معايير التعلم المبكر النمائية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض ومن وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية الحديثة، ٢٢، ٢٧٧-٣٦٨.

المعلوف، لينا ماجد؛ العوامرة، عبد السلام فهد. (٢٠١٨). دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في عمان، دراسات، العلوم التربوية، ٤٥(٤)، ١٧٩-١٩٤.

الناجي، حسن علي؛ والرواجفة، ذياب. (٢٠٠٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٧(١٩)، ٣-٣٤.

وزارة التعليم (٢٠١٥). وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية بالمملكة السعودية (٣-٦)سنوات. شركة تطوير التعليم. متاح على https://drive.uqu.edu.sa/_/kidedumf/files/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1.pdf

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abu Sukaina, N. H., & Al-Safti, W. S. (2011). Role of Nurseries and kindergartens: Theory and practice. Amman: Dar Al-Fikr Al-Arabi. (in Arabic)

Ahmad, N. A. A. (2019). The educational role of kindergarten institutions from the perspective of principals and kindergarten teachers in Palestine. Dirasat: Educational Sciences, 46(3), 618–636. (in Arabic)

Al-Abdullah, M. (2010). The values included in the Arabic language textbook for the first three grades in Jordan and their consistency with the Islamic religious value system. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(1), 183-205. (in Arabic)

Al-Ashqar, A. M. (2017). Educational values included in Palestinian mathematics textbooks for grades 1–4. Paper presented at the First Education College Conference, Palestine University in Gaza, titled "Values in the Palestinian Society: Reality and Challenges" on September 30-October 1. (in Arabic)

Al-Attar, M. M. (2017). The role of the family and kindergartens in developing citizenship values among preschool children in Saudi Arabia. Baha University Journal of Humanities, 11, 448-476. (in Arabic)

Alawneh, Y. J. (2022). Role of kindergarten curriculum in instilling ethical values among children in governorates of northern West Bank, Palestine. Dirasat: Educational Sciences, 49(3), 360–375.

Al-Bohassel, M. M. (2019). The effectiveness of a proposed program based on developmental early learning standards to develop problem-solving skills among kindergarten children. (Unpublished master's thesis). King Khalid University, Abha. (in Arabic)

Al-Ghadhami, A. (2013). The degree of availability of competencies for teaching the developed curriculum among teachers in private

kindergartens. (Unpublished master's thesis). College of Education, King Saud University. (in Arabic)

Al-Hudhaif, F. S., & Al-Hammad, R. A. (2021). The role of kindergartens in instilling moral values through educational play from the perspective of teachers in the Qassim Educational Region. Assiut College of Education Journal, 37(12), 219–265.

Al-Juhaini, M. M.; Salem, S. H. (2020). Evaluation of Kindergarten Mathematics Curricula in Light of the Early Learning Development Standards. Arab Journal for Children's Media and Culture, 3(10), 51–70. (in Arabic)

Al-Kafi, I. A. F. (2006). Dictionary of globalization era terms. Cairo: Al-Thaqafiah Publishing House. (in Arabic)

Al-Khalifa, H. K. (2011). Children and Citizenship: Some Cultural Variables Influencing National Education. Journal of Childhood and Development, 18, 217–248. (in Arabic)

Al-Khiari, A. A. (2018). Educational Reforms in Morocco: A Review of the Book "Margins on the Notebook of Educational Reform". Al-Tadrees, 9(10), 111–124. (in Arabic)

Al-Maalouf, L., & Al-Awamreh, A. (2018). The role of kindergartens in instilling moral education values in children from the perspective of teachers and principals in Amman.Dirasat:Educational Sciences,45(4), 179-194.(in Arabic)

Al-Madkhali, M. O. (2012). Educational values in the Arabic language textbook for the first grade in Saudi Arabia: An analytical study. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 147(1), 23-52. (in Arabic).

Al-Maliki, Z. S. (2018). Educational values included in the Arabic language textbook for the first secondary grade in Saudi Arabia: An analytical study. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 9(1), 213-238. (in Arabic)

Al-Mekhlafi, A. M., & Nagaratnam, R. P. (2021). "Promoting Core Educational Values in Early Childhood Education: A Study on Integrating Socio-Cultural and Ethical Practices." Journal of Educational Research and Practice, 11(4), 345-360 https://doi.org/10.1177/21582440211067382.

Al-Mutairi, J. G. T., & Bahathaq, R. O. (2020). The degree of availability of performance competencies necessary to practice early developmental learning standards among kindergarten teachers in Riyadh from their perspective. Journal of Modern Educational Sciences, 22, 277-368. (in Arabic)

Al-Naji, H. A., & Al-Rawajfeh, D. (2002). Analytical study of values included in the science textbook for the eighth grade in Jordan. Journal of the Faculty of Education, UAE University, 19, 3-34. (in Arabic)

Al-Rashidi, S. S. (2022). A proposed vision for the role of kindergarten teachers in developing educational values among preschool children. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 132(2), 313-346. (in Arabic)

Al-Razi, M. ibn Abi Bakr. (1995). Mukhtar Al-Sihah. Beirut: Maktabat Lubnan.

Al-Shafi'i, A. (1989). Social Psychology: Values, Attitudes, and Behavior. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Shahri, K. A. F. (2020). The role of the school curriculum in promoting moral education. Reading and Knowledge Journal, Faculty of Education, Ain Shams University, (227), 15-44. (in Arabic)

Al-Shurooq, K. A. S. (2022). Analysis of Islamic values in the evolutionary curriculum stories for public kindergarten students in Jordan. Amman Arab University Journal for Research, Educational and Psychological Studies Series, 7(1), 444-458. (in Arabic)

Al-Sulami, A. (2011). The concept of values and their importance in the educational process and behavioral applications from an Islamic perspective. Journal of Educational and Psychological Sciences, 9(2), 79-94. (in Arabic)

Al-Zahrani, B. (2018). The effectiveness of an electronic training program based on developmental early learning standards related to learning mathematics to develop teaching performance among kindergarten teachers. (Unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh. (in Arabic)

Aql, M. A. (2001). Behavioral values among students of the intermediate and secondary stages in the Gulf countries: Reality – Teacher's guide. Arab Bureau of Education for the Gulf States. (in Arabic)

Ardoin, N., & Bowers, A. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 31, 100353.

Badr, S. M. (2012). Introduction to kindergarten (2nd ed.). Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution. (in Arabic)

Badran, S., & Ammar, H. (2000). Modern trends in the education of pre-school children. Cairo: Al-Dar Al-Masriah Al-Lubnaniah. (in Arabic)

Coffee, G., Ray-Subramanian, C. E., Schanding, G. T., Jr., & Feeney-Kettler, K. A. (2013). Early childhood education: A practical guide to evidence-based, multi-tiered service delivery. Routledge.

Darawsheh, S. (2020). The Pedagogical Value Principles of Children's Rights: An Analytical Study. Journal of Al-Anbar University, 4(2), 447–485. (in Arabic)

Faraj, S. I., Al-Jumai'i, W. A., Bshatoh, M. O., Talbah, M. H., & Abdelwahab, S. K. (2020). The role of the early childhood section teacher in managing extracurricular activities to enhance values and national identity for kindergarten children in light of Vision

2030. Journal of Educational Sciences – Faculty of Education in Hurghada, 3(1), 1-40. (in Arabic)

Feather, N. T., Cleary, L., & Gibson, R. (2023). Values, attitudes, and behavior: Exploring the paradigm through a systematic review. Journal of Social Psychology, 162(4), 567-584. https://doi.org/10.1016/jsocpsych.2023.0567

Feldman, R. S. (2016). Development across the life span (8th ed.). Pearson Education.

Gamage, K.A.A, Dehideniya, D.M., & Ekanayake, S.Y. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. Behavioral Sciences (Basel). 11(7), 2-23. 102.

Hammad, N. (2021). The Alignment of Saudi Arabian Kindergarten Institutions with the Requirements of Sustainable Development. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 29(4), 489–514.

Hanson, T. (2006). Educational values with motional stories program in the preschool. Journal of Society values and childhood, 69, 35-48.

Humaid, S. S.; Malouh, A. R. (1998). Encyclopedia of Nazrat Al-Na’im: The Ethics of the Prophet Muhammad (PBUH). Saudi Arabia: Dar Al-Wasaya for Publishing and Distribution. (in Arabic)

Jad, M. M. (2016). Environmental education in early childhood and its applications. Amman: Dar Al-Maseera. (in Arabic)

Jamiat Al-Qassim. (2019). The First Conference: Towards a Positive Society in Accordance with Vision 2030; Al-Qassim, held on December 12–13, Sheikh Abdulaziz BinSaleh Al-Sa'awi Chair for Positive Development. (in Arabic)

Khreisaan, A. A. (2018). National and Social Values in Curricula: A Content Analysis Study of the National Education Curriculum for the Middle School Stage. Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, 32, 162–171.

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). Saudi Arabia Vision 2030. Riyadh: Council of Economic and Development Affairs. Available at: https://www.vision2030.gov.sa/sites/default/files/attachments/Saudi_Vision2030_AR.pdf

Knutson, B., & Greer, S. M. (2021). Value-based decision-making between affective and non-affective memories. Nature Reviews Neuroscience, 22(3), 158-173.

Ministry of Education. (2015). Developmental early learning standards document in Saudi Arabia (3–6 years). Tatweer Educational Company. Available at https://drive.uqu.edu.sa/_/kidedumf/files/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1.pdf

Morrison, G. S. (2020). Early Childhood Education Today (14th ed.). Pearson Education.

Orbanić, N. D., & Kovač, N. (2021). Environmental awareness, attitudes, and behaviour of preservice preschool and primary school teachers. Journal of Baltic Science Education, 20(3), 373–389. https://www.scientiasocialis.lt/jbse/?q=node/1006

Pessoa, L. (2022). The added value of affective processes for models of human cognition and learning. Behavioral and Brain Sciences, 45, e23.

Rizq, I. A. F. (2013). The role of history curricula in middle school in promoting citizenship. Proceedings of the National Unity Conference: Constants and Values, Imam Muhammad ibn Saud I University, 16-18 Sept. (in Arabic)

Sakti, S. A., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Integrating local cultural values into early childhood education to promote character building. International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 23(7), 84-101.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).

Sharar, M. D. (2020). An educational vision of the behavioral values of kindergarten children in the digital age: A theoretical study. Culture and Development, 20(149), 137-170. (in Arabic)

Ulavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Presschool Child Care Institutions. Journal of Teacher Education for Sustainability, 17(2), 108- 124.

University of Kerala. (2019). The eleventh international conference: Value-based educational programs and their role in character building. Proceedings of the Eleventh International Conference, Kerala University, India, February 18–20.

Zouich, A., & Choutibi, F. Z. (2022). The role of kindergartens in instilling social values in children: A field study. Journal of Educational and Pedagogical Research, 11(3), 301-331. (in Arabic).

التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس
دراسة تطبيقية بكلية التربية في جامعة الملك خالد

د. نوره بنت يحيى الفيفي
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس دراسة تطبيقية بكلية التربية في جامعة الملك خالد

د. نوره بنت يحيى الفيفي
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠٤/ ٠٦/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٧/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التسويق الإلكتروني، وواقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، وذلك من أجل الكشف عن العلاقة بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، وطبقت على (١٤٠) عضواً، باستخدام الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات وتوصلت الدراسة إلى أن المبحوثين يرون وجود تسويق إلكتروني وكفاءة إنتاجية عالية بين أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباط قوية بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٦٦١.. مما يشير لوجود دلالة إحصائية عالية بين متغيري التسويق الإلكتروني، والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: التسويق الإلكتروني، الكفاءة الإنتاجية، الدراسات العليا، التعليم العالي.

The Reality of E-Marketing of Graduate Programs and Its Relationship to the Productive Efficiency of Faculty Members: An Applied Study at the College of Education at King Khalid University

Dr. Norah Yahya Alfaifi
Department Educational Leadership and Policies – Faculty Education
King Khalid University-Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the reality of both e-marketing of graduate programs and the productive efficiency of faculty members at the College of Education at King Khalid University, in order to explore the relationship between them. The study adopted a descriptive approach using both survey and correlational methods. It was conducted on a sample of 140 faculty members, using a questionnaire to collect data. The findings revealed a strong positive correlation between the e-marketing of graduate programs and the productive efficiency of faculty members, with a correlation coefficient of 0.661. This indicates a statistically significant relationship between the two variables.

key words: E-marketing, graduate programs, productive efficiency, faculty members.

المقدمة:

أصبح التسويق الإلكتروني، في عصر التحول الرقمي، أداة بالغة الأهمية في تعزيز الكفاءة الإنتاجية للجامعات من خلال الترويج بشكل فعال لبرامجها الأكاديمية والبحثية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جذب أعداد أكبر من الطلبة والباحثين المتميزين، كما أنه يوفر للجامعات الفرصة لتقديم خدمات تعليمية وتدريبية عن بعد بصورة رقمية، مما يزيد من قدرتها على الوصول إلى شرائح أوسع من المستفيدين وتعزيز كفاءتها الإنتاجية، ويوفر للجامعات بيانات قيمة عن توجهات العملاء وتفضيلاتهم، مما يساعدها على تطوير برامجها وخدماتها بما يتناسب مع احتياجاتهم بكفاءة وفعالية أكبر وفقًا للمعايير العالمية، مما تؤدي إلى ضمان جودتها واكتساب مداخل إضافية خاصة بعد انخفاض التمويل الحكومي.

وقد أدى التحول في مختلف المجالات إلى محاولة الإفادة من نظريات التسويق الإلكتروني الذي يستخدم مجموعة من التقنيات الرقمية للمساعدة في ربط الجامعة بالمستفيدين منها، مع انخفاض التكاليف والتنوع في التطبيقات المساندة.

حيث أشارت عدد من الدراسات لأهمية التسويق الإلكتروني للخدمات البحثية في الجامعات، فقد توصلت دراسة حسين وزكي (٢٠١٩) في نتائجها إلى أن التسويق الإلكتروني للخدمات البحثية يساعد الجامعات في جذب قاعدة عريضة من المستفيدين نتيجة إمكانية الدخول اللحظي والدائم، ويعد وسيلة اتصال ثنائية الاتجاه مما يتيح للجامعات الحصول على تغذية مرتدة مباشرة من المستفيدين، وأشارت دراسة العباد (٢٠١٧) إلى أن الاهتمام بالتسويق الفعال لبرامج الجامعة وخدماتها يعدّ من أهم الآليات التي تسهم في رفع القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي.

وبناء على ما سبق نجد أن للتسويق الإلكتروني أهمية كبيرة من حيث إنه يخدم وظيفة البحث العلمي، ويعمل على تسويق نتائج الأبحاث والمشروعات العلمية، وهو الأمر الذي دفع الباحثة إلى تناول هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

سعياً من الجامعات السعودية لتطوير برامج الدراسات العليا، تبنت معظمها برامج الدراسات العليا المدفوعة، الأمر الَّذي يجبُ أن يعكس كفاءة الجامعات وقدراتها العلمية، وهذا ما أوجد تنافسية عالية بينها وبين الجامعات الأهلية في هذا المجال (السبيعي، ٢٠١٩).

ورغم تلك التوجهات فإن الجامعات السعودية لم تصل إلى التسويق المطلوب لبرامجها لعدم أخذها في الاعتبار التسويق عبر البريد الإلكتروني، وتسويق المحتوى، والتسويق بالعمولة، وتسويق محركات البحث، وأتمتة التسويق كما توصلت دراسة حربي وآخرين (٢٠٢٢). وكشفت نتائج دراسة السالم (١٤٤٢هـ) عن وجود درجة متوسطة لتسويق البرامج الأكاديمية بالجامعات السعودية.

ونظراً لأهمية واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية في كليات التربية في الجامعات السعودية بشكل عام، وكلية التربية في جامعة الملك خالد على وجه الخصوص؛ ولكون الموضوع حديثاً ومهماً، ولم يتم التطرق إليه من قبل الباحثين مع ندرة الدراسات التي تناولت ذلك، جاءت فكرة تبني الباحثة لهذه الدراسة للتعرف على واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.
- الكشف عن العلاقة بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من جانبين:

الأهمية النظرية:

- تبرز أهمية الدراسة من القيمة المضافة التي تحظى بها برامج الدراسات العليا والتسويق الإلكتروني لها وعلاقة ذلك بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

في جامعة الملك خالد.

- تقدم الدراسة نماذج نظرية توضح العلاقة بين استخدام التسويق الإلكتروني وتحسين الكفاءة الإنتاجية للمدرسين الجامعيين.
- تفتح الدراسة آفاقًا لبحوث مستقبلية حول تطبيقات التقنيات الرقمية في تعزيز الأداء الأكاديمي في التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد الدراسة الجامعات والكليات في تحسين إستراتيجيات التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا مما يؤدي إلى زيادة الإقبال على هذه البرامج.
- قد تسهم الدراسة في تعزيز الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تحسين استخدام التقنيات الحديثة في التسويق الإلكتروني.
- تقدم الدراسة توصيات عملية لصناع القرار في جامعة الملك خالد والجامعات السعودية بشكل عام لتطوير برامج التسويق الإلكتروني وربطها بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

الحدود المكانية: تنحصر هذه الدِّراسَة جغرافيًّا على كلية التربية في جامعة الملك خالد.

الحدود الزّمانية: سيتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسيّ الثاني للعام الجامعي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: ستشمل الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التسويق الإلكتروني:

يعرف التسويق الإلكتروني بأنه:" تطبيق للتكنولوجيا الرقمية من خلال قنوات شبكية مثل: الشبكة العنكبوتية، والبريد الإلكتروني، وقواعد البيانات، والتليفونات المحمولة، والتليفزيون الرقمي وذلك من أجل الإسهام في تسويق أنشطة تستهدف مكاسب ربحية وحفاظاً على العملاء من خلال تحسين المعرفة المنظمة بالعميل من خلال ملفاتهم الشخصية، وسلوكياتهم، وقيمهم، ومحفزات ولائهم ومن ثم تقديم وسائل تواصل متكاملة وخدمات إلكترونية تتماشى مع احتياجاتهم الشخصية". (عثمان، ٢٠٢١.ص١٤٥)

وتعرف الباحثة التسويق الإلكتروني إجرائياً: بأنه عملية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والتطبيقات الرقمية للتواصل مع العملاء وتلبية احتياجاتهم بشكل دقيق، مع التركيز على تحسين تجربة العميل وزيادة رضاهم.

تسويق برامج الدراسات العليا:

يُعرف اصطلاحاً بأنه: "مجموعة العمليات الهادفة إلى اكتشاف رغبات المستفيدين من البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي وتطوير مواردها، وتوجيهها بطرق تحقق للمستفيدين ومقدمي الخدمة أعلى مستوى من الرضا" (الخضيري، ٢٠٢١، ص٣٩).

وتعرف الباحثة تسويق برامج الدراسات العليا إجرائياً: بأنها مجموعة الأنشطة التي تهدف الى تحديد رغبات واحتياجات المستفيدين المحتملين من برامج الدراسات العليا، والعمل على تطوير هذه البرامج بما يتناسب مع متطلباتهم لتحقيق أعلى مستوى من الجودة الأكاديمية.

مفهوم الكفاءة الإنتاجية:

عرفتها الشعراني (٢٠١٦) بأنها:" القدرة على إنتاج أو تحقيق تأثيرات مطلوبة بأقل جهد، ونفقه، وهدر". (ص١٠٧)

والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس تشير إجرائيا إلى مدى قدرتهم على تحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة لهم، مثل الوقت والجهد والموارد المادية؛ من أجل تقديم برامج الدراسات العليا بكفاءة عالية، وتتضمن الكفاءة الإنتاجية عوامل مثل إنتاجية البحوث، جودة التدريس، إنجاز المهام الإدارية، والإسهام في تطوير البرامج الأكاديمية، ويهدف التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا إلى زيادة الطلب على هذه البرامج، مما ينعكس إيجابًا على الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن تقديمها.

الإطار النظري للدراسة:

أضحى التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا أداة حيوية في المؤسسات التعليمية حول العالم، ومع تزايد الطلب على التعليم عبر الإنترنت، أصبحت الدورات الإلكترونية وسيلة رئيسية لجذب الطلاب وتلبية احتياجاتهم التعليمية، وفي هذا السياق، يُعتبر التعليم الإلكتروني أداة فعالة لتوسيع نطاق الوصول إلى البرامج الأكاديمية، مما يعزز من جاذبية المؤسسات التعليمية للطلاب المحتملين (Rajamma & Sciandra, 2018)

تمثل الكفاءة الإنتاجية أحد المؤشرات الرئيسية للتميز الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، حيث تشير دراسة أبو العز (٢٠١٩) إلى أن الكفاءة الإنتاجية تتجاوز المفهوم التقليدي للإنتاج الكمي نحو منظور أكثر شمولية يتضمن الأبعاد التدريسية والبحثية والمجتمعية، وقد أكدت دراسة هاشم (٢٠٢١) على أهمية تطوير معايير موضوعية لقياس الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس تراعي التنوع في المخرجات الأكاديمية وجودتها، وتناولت الدراسة مجموعة من المؤشرات الكمية والنوعية، منها جودة النشر العلمي، ومستوى رضا الطلاب، والإسهامات في خدمة المجتمع، ويؤكد Hemsley-Brown & Oplatka (2015) أن التحول الرقمي في التعليم العالي قد فرض تحديات جديدة على مفهوم الكفاءة الإنتاجية، مما يتطلب تطويراً مستمراً للمهارات والقدرات التقنية لأعضاء هيئة التدريس، وفي سياق متصل، يشير هاشم (٢٠٢١) إلى أن تقييم الكفاءة الإنتاجية يجب أن يراعي السياق المؤسسي والتخصصي لكل عضو هيئة تدريس، مع الأخذ في الاعتبار الموارد المتاحة والتحديات التي تواجه كل تخصص.

وفيما يتعلق بالعلاقة بين التسويق الإلكتروني والكفاءة الإنتاجية، فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة تبادلية إيجابية بينهما. حيث أشارت دراسة Constantinides & Stagno (2011)إلى أن التسويق الإلكتروني الفعال يسهم في استقطاب الطلاب المتميزين وتعزيز السمعة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية ، وفي نفس السياق، كشفت دراسة Shields & Peruta (2019) عن أهمية المنصات الرقمية في صناعة القرار لدى الطلاب المحتملين واختيارهم للبرامج الأكاديمية، وأكدت دراسة وجود علاقة إيجابية بين استخدام إستراتيجيات التسويق الإلكتروني وزيادة الإنتاجية البحثية، وفي دراسة أخرى، وجد Vrontis et al. (2007) أن نموذج

اختيار الطلاب للتعليم العالي في العصر الرقمي يتأثر بشكل كبير بحضور المؤسسة التعليمية على المنصات الرقمية وسمعتها الأكاديمية، وفي هذا السياق، كما أظهرت دراسة Brech et al. (2017) أن التفاعل الفعال عبر وسائل التواصل الاجتماعي يعزز من مشاركة المجتمع الأكاديمي ويسهم في بناء هوية مؤسسية قوية.

الدراسات السابقة:

إن موضوع الدراسة حديث، حسب علم الباحثة، حيث إنها لم تجد أية دراسة تناولت أثر التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا على الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية سواء محليا أو اقليميا أو دوليا، وستقدم بهذه الخطة نماذج من الدراسات التي تطرَّقت لمتغيرات الدراسة مرتبة من الأحدث الى الأقدم.

نماذج من الدراسات التي تناولت التسويق الإلكتروني في الجامعات:

دراسة فائز وآخرين (٢٠٢٤) بعنوان: "التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية في ضوء اتجاهاته بالجامعات المعاصرة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية في ضوء اتجاهات التسويق الإلكتروني بالجامعات المعاصرة من وجهة نظر الهيئة الإدارية والأكاديمية في جامعة عمران باليمن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة أداةً لها، واشتملت على (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد للتسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية، تم تطبيقها على عينة من الهيئة الإدارية والأكاديمية بلغت (١١٣) فردًا، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية بجامعة عمران جاء بتقدير متوسط، وعدم وجود فروق دالة

إحصائيًا في تصورات أفراد العينة حول التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية تُعزى لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير (المؤهل).

دراسة العصيمي (٢٠٢٣) بعنوان: تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية في ضوء نموذج المزيج التسويقي PS٨ (تصور مقترح)

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية في ضوء نموذج المزيج التسويقي PS٨، وذلك في ضوء الكشف عن واقع وصعوبات ومتطلبات تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية، كما هدفت إلى تحديد دلالة الفروق الإحصائية في هذه المتغيرات وفقاً لمتغير طبيعة العمل، والوقوف على أبرز الخبرات العالمية في مجال تسويق برامج الدراسات العليا؛ ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي والوثائقي، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعات، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج، كان من أبرزها ما يأتي: جاءت الدرجة الكلية لتقدير أفراد عينة الدراسة لواقع تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية بدرجة (متوسطة)، وجاء ترتيب أبعاد هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها: المنتج، والعمليات، والأشخاص، والأداء، والسعر، والمكان، والبيئة المادية، والترويج، كما جاءت الدرجة الكلية لصعوبات تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية بدرجة (متوسطة)، وجاء ترتيب أبعاد هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها: التشريعية، والمالية، والتقنية، والبشرية، الإدارية/ التنظيمية، كذلك جاءت الدرجة الكلية لمتطلبات تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية بدرجة (عالية)، وجاء ترتيب أبعاد هذا المحور وفقاً لمتوسطاتها: السعر، والمنتج، والترويج، والبيئة المادية،

والأشخاص، والأداء، والمكان، والعمليات، فيما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ α (٠,٠٥) بين فئة (القيادات الأكاديمية)، وفئة (أعضاء هيئة التدريس) في كل من: واقع ومتطلبات تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستو ى ≤ α (٠,٠٥) في متغير الصعوبات، لصالح فئة (أعضاء هيئة التدريس)، كما كان من أبرز الاستنتاجات الخاصة بمجموعة الخبرات العالمية في مجال تسويق برامج الدراسات العليا (صياغة رؤية ورسالة محددة لعملية تسويق برامج الدراسات العليا، وتصميم المزيج التسويقي الخاص بالجامعة، وتقديم مجموعة من الإجراءات التنفيذية لتسويق برامج الدراسات العليا بالجامعة)، واستناداً إلى جملة النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم تصور مقترح تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية وفق النموذج التسويقي 8PS.

دراسة حربي وآخرين (٢٠٢٢) بعنوان: "اعتماد التسويق الرقمي في المؤسسات التعليمية: مراجعة نقدية للأدبيات".

إن للتحول الرقمي تأثيراً إيجابياً على التسويق وعلى كيفية تفاعل الشركات مع العملاء، والهدف من هذه الورقة هو دراسة اعتماد التسويق الرقمي وقنوات وإستراتيجيات الوسائط الرقمية في المؤسسات التعليمية وخاصة في سياق التعليم العالي؛ لتحقيق هذا الغرض، تم اختيار الدراسات السابقة التي أجريت على مدى ٦ سنوات أي من ٢٠١٦ إلى ٢٠٢١ من قواعد بيانات EBSCO و Web of Sciences وWiley online وGoogle scholar. تم اختيار ما مجموعه ٢٨ مقالاً تركز فقط على التسويق الرقمي وخاصة في سياق قطاع التعليم العالي للمراجعة. هذه الدراسة هي الأولى التي تدرس صراحة التسويق الرقمي لتعزيز العملاء الرقميين

وخاصة الطلاب، مع تحليل شامل لسمات الطلاب في سياق قطاع التعليم، وكشفت نتائج هذه المراجعة أن غالبية الدراسات الحالية تركز فقط على استخدام التسويق عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية، ولا يأخذ العلماء في الاعتبار التسويق عبر البريد الإلكتروني، وتسويق المحتوى، والتسويق بالعمولة، وتسويق محركات البحث، وأتمتة التسويق.

دراسة خميس (٢٠٢٢) بعنوان: "إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية: دراسة تطبيقية على الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية".

هدف البحث إلى تحديد أهم الأطر الفكرية للتسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، والتعرف على أهم عناصر المزيج التسويقي الإلكتروني، وتحديد مراحل إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، فضلا عن التعرف على واقع إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية في الوحدات/ المراكز ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية، وتحديد أهم معوقاتها، وذلك من وجهة نظر مديري هذه الوحدات، والموظفين العاملين بها، وتقديم رؤية مقترحة لإدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية في الوحدات/المراكز ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وتضمن الإطار النظري للبحث؛ ثلاثة محاور أساسية؛ تناول المحور الأول أهم الأطر الفكرية للتسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، وتناول الثاني أهم عناصر المزيج التسويقي الإلكتروني للخدمات التعليمية، وتناول الثالث مراحل إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، وقد تكونت أداة البحث من استبانة أعدتها الباحثة للتعرف على واقع إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، ومعوقات إدارته، وطبقت على عينة طبقية مكونة من المديرين

التنفيذيين، والموظفين،، وقد أشارت أهم نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها البحث إلى توافر محور "إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية في الوحدات/ المركز ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية" بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة المديرين التنفيذيين، بينما يتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الموظفين، ويتوافر محور "معوقات إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية في الوحدات/المراكز ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية" بدرجة مُنخفضة من وجهة نظر أفراد عينة المديرين التنفيذيين، بينما يتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الموظفين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مديري الوحدات/المراكز ذات الطابع الخاص، ومتوسطات درجات الموظفين العاملين بتلك الوحدات/المراكز حول واقع إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية، ومعوقات إدارته.

دراسة العازمي (٢٠٢٢) بعنوان: "آليات تعزيز إدارة التسويق التعليمي الإلكتروني في الكويت: مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية".

هدف البحث إلى تعريف الإطار المفاهيمي لإدارة التسويق التعليمي الإلكتروني، والكشف عن بعض التحديات التي تواجهه بالجامعات الكويتية كما وردت في الأدبيات التربوية، ثم اقترح بعض الآليات الإجرائية لتعزيزها. وتوصل البحث إلى مجموعة من الآليات أهمها: تكوين صورة ذهنية سمعية جامعية إيجابية، ومراقبة الاتجاهات حول العلامة المؤسسية التجارية، وتشجيع الطلاب على إعداد محتوى، ونشر وإعلان واعتماد صور رائعة وجذابة عن الجامعة على مواقع التواصل، وتشجيع الطلاب الحاليين على ممارسة الأنشطة الجامعية وإعلانها، ثم اعتماد آليات

التسويق المؤثر للجامعات، واعتماد وسائل التواصل الاجتماعي لعرض المحتوى الخاص بالجامعات.

دراسة السالم (١٤٤٢) بعنوان: "تسويق البرامج الأكاديمية لتعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية في ضوء نموذج المزيج التسويقي 7Ps "نموذج مقترح".

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع تسويق ومتطلبات البرامج الأكاديمية لتعزيز القدرة التنافسية، كما سلطت الضوء على تقديم التجارب المتميزة للجامعات الدولية في هذا المجال، بالإضافة إلى تقديم نموذج مقترح لتعزيز القدرة التنافسية في الجامعات السعودية استناداً إلى نموذج المزيج التسويقي 7Ps؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام منهج بحثي مختلط ذي تصميم استكشافي متتابع، وتم تطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي ١٤٤٢/١٤٤١ هـ؛ لذا تم إنشاء أداتين: المقابلة، التي طُبِّقت على (١٧) عضو هيئة تدريس خبراء في التسويق؛ لتحديد واقع تسويق البرامج الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك تم استخدام الاستبانة أداةً ثانية لتحديد واقع ومتطلبات تسويق البرامج الأكاديمية، وطُبِّقت على (٥٥١) من القيادات الأكاديمية في عمادات الدراسات العليا، والكليات التي تقدم برامج دراسات عليا في بعض الجامعات السعودية العامة، وقد تباينت نتائج الدراسة، وكان من أبرزها ما يأتي: جاء واقع تسويق البرامج الأكاديمية لتعزيز القدرة التنافسية في الجامعات السعودية استناداً إلى نموذج المزيج التسويقي 7Ps بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٩٤) من أصل (٤). كان عنصر الأدلة المادية، والعنصر البشري، والبرنامج الأكاديمي من العناصر ذات التوافر العالي، بينما كان عنصر العمليات، وعنصر الرسوم الدراسية من العناصر ذات التوافر الأقل.

وأبرز متطلبات تسويق البرامج الأكاديمية تمثلت في مواكبة البرامج الأكاديمية المقترحة لمتطلبات سوق العمل وتطلعات المستفيدين، وتوافر الكوادر البشرية المؤهلة في مجال التسويق، والوعي بمفهوم تسويق البرامج الأكاديمية، وإنشاء وحدة إدارية متخصصة في تسويق البرامج تستخدم آليات التسويق الحديثة، وقدمت الدراسة نموذجًا مقترحًا لتسويق البرامج الأكاديمية لتعزيز القدرة التنافسية في الجامعات السعودية استنادًا إلى نموذج المزيج التسويقي Ps٧، ويهدف هذا النموذج إلى المساعدة في تطوير خطوات تسويق البرامج الأكاديمية، ويتكون من أربع مراحل: مرحلة التهيئة، ومرحلة الإعداد، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة المتابعة والتقييم.

نماذج من الدراسات التي تناولت برامج الدراسات العليا في الجامعات:

دراسة لفته والشاوي (٢٠٢٣) بعنوان: "تقييم برامج الدراسات العليا في كليات التربية بجامعة البصرة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم طلبة الدراسات العليا في جامعة البصرة لبرامج الدراسات العليا، وقد استعملت الباحثتان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة تتمثل في استبانة موجهة إلى طلبة الدراسات العليا مكونة من (٧) مجالات في (٧٨) فقرة، وكانت عينة البحث تتكون من (١٨٥) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كليات التربية في جامعة البصرة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تنفيذ مجالات برامج الدراسات العليا كان منخفضًا جدًّا من وجهة نظر الطلبة، وكانت نقاط القوة تتمثل في المجال الأول (القبول وشؤون الطلبة)، أما نقاط الضعف فكانت تتمثل في المجال السادس (الإشراف العلمي)، والمجال الثاني (أساليب التعليم والتعلم)، والمجال السابع (أساليب التقويم)، والمجال الرابع (المواد الدراسية ومحتوياتها)، والمجال الثالث (الإمكانات المادية والبيئة الأكاديمية)، والمجال الخامس (أعضاء هيئة

التدريس)، وقد توصلت الباحثتان إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

دراسة أحمد (٢٠٢٢) بعنوان" آليات مقترحة؛ لتسويق برامج الدراسات العليا التربوية كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية: كلية التربية – جامعة الإسكندرية نموذجا".

هدفت الدراسة إلى التوصل لمجموعة من الآليات التي تدعم تفعيل تسويق برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية للارتقاء بمستوى جودتها، وإرضاء المستفيدين؛ بغية التفوق على المنافسين؛ ومن ثم تدعيم المركز التنافسي للجامعات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ودراسة الحالة؛ وذلك من خلال إلقاء الضوء على الأطر النظرية والفكرية لتسويق برامج الدراسات العليا التربوية، والميزة التنافسية للجامعات، ورصد واقع تسويق برامج الدراسات العليا التربوية، ومعرفة أهم المعوقات التي تحول دون تسويق برامج الدراسات العليا التربوية بالكلية، وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع تسويق برامج الدراسات العليا التربوية يعاني قصورًا في كثير من الجوانب، وقد انتهت بطرح مجموعة من الآليات التي تدعم تفعيل تسويق برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية.

دراسة الشهراني وموسى (٢٠٢١) بعنوان: "استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من استخدامها، وتقديم بعض المقترحات لتحسين مستواها في العملية التعليمية، من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس في كلية التربية بجامعة الملك خالد. تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ عضواً يمثلون مجتمع الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م تم اختيارهم عينةً قصدية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في رصد الواقع وتحليله، وإعداد الإطار النظري ورصد الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة، وإعداد أدواتها، وتحليل النتائج وتفسيرها، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

دراسة عبد الحافظ (٢٠١٩) بعنوان: "تقويم برامج الدراسات العليا بأقسام الإعلام التربوي في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب".

لم يتم إجراء أي دراسة بحثية حول برامج الدراسات العليا بأقسام الإعلام التربوي منذ فتح الالتحاق بها، من أجل الوقوف على نقاط الضعف لتحسينها ونقاط القوة لتعزيزها، حيث أصبح دور هذه الأقسام منح الدرجات العلمية دون دراسة علمية حول تقويم برامجها أو دراسة كفاءة مخرجات برامج الدراسات العليا، حيث هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات بأقسام الإعلام التربوي في ضوء تحليل اللوائح الداخلية للدراسات العليا، ورؤية أعضاء هيئة التدريس بأقسام الإعلام التربوي ومعاونيهم وطلاب الدراسات العليا، ومتطلبات تطويرها ودراسة تأثير متغيرات النوع والتخصص والدرجة العلمية، واعتمدت الدراسة المنهجين الوصفي التحليلي والمقارن، وتم إعداد أداتين: الأولى لتحليل برامج الإعلام التربوي والثانية استبانة لتقويم برامج الدراسات العليا بأقسام الإعلام التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: وجود نقاط قوة في أبعاد الاستبيان وتحتاج إلى دعم وتطوير مستمر، ونقاط ضعف تحتاج إلى تحسين في كل أبعاد الاستبيان ومحاوره.

دراسة الصفري، والسنيدي (٢٠١٩) بعنوان: "تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب".

هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب، حيث قام الباحثان ببناء استبانة بوصفها أداة للدراسة، وتم تقسيمها إلى عدة محاور لمعرفة وجهة نظر الطلاب، وطبقت على عينة من طلاب الدراسات العليا بلغت (١٩٣) طالبا، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتقويم البرامج، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أبرزها أن تقديرات الطلاب جاءت عالية في عبارات محور سياسة التسجيل والقبول واللوائح الجامعية، ومحور أهداف برامج الدراسات العليا، ومحور المقررات الدراسية ومحتواه، ومحور إستراتيجيات التعليم والتعلم، ومحور أساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والإشراف بينما جاءت منخفضة في محور الخدمات والتسهيلات البحثية في واقع برامج الدراسات العليا، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا حول محور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وحول محور أهداف برامج الدراسات العليا ومحور الخدمات والتسهيلات البحثية باختلاف متغير الدرجة لصالح درجة الدكتوراه، بينما لم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في بقية المتغيرات.

دراسة جبارة والفقيه (٢٠١٩) بعنوان: "تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز".

هدفت الدراسة إلى تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) خريجا، ومن هم في المراحل النهائية من طلبة الماجستير والدكتوراه، ومن (٢٤) أستاذا جامعيًّا ممن يقومون بتدريس الطلبة

والإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها، يمثلون مجتمع البحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة أداتي الاستبانة واستمارة الرصد، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت مجالات الدراسة وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على الترتيب الآتي على التوالي: القبول والتسجيل، الأستاذ الجامعي، المقررات الدراسية (بدرجة كبيرة)، الإشراف العلمي، الخريج (بدرجة متوسطة)، التجهيزات ومصادر التعلم (بدرجة ضعيفة)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في إجابات أفراد العينة في مجال الأستاذ الجامعي لصالح عضو هيئة التدريس، وفي مجالي التجهيزات ومصادر التعلم، والخريج لصالح الطلبة، بينما لم تظهر فروق في مجالات المقررات الدراسية، والإشراف العلمي، والقبول والتسجيل، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات لتنمية جودة برامج الدراسات العليا.

دراسة المنصور (٢٠١٩) بعنوان: "واقع تطبيق التعلم الإلكتروني في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق التعلم الإلكتروني في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي من خلال تطبيق استبانة تتضمن ثلاثة محاور: استخدام بعض أدوات التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت، ورضا الطالبات عن تطبيق التعلم الإلكتروني، ومعوقات التطبيق في برامج الدراسات العليا، وطبقت على عينة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بواقع (١٨٢) طالبة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أدوات التعلم الإلكتروني من وجهة

نظر أفراد العينة، جاءت على الترتيب الآتي: شبكة الويب هي أكثر أدوات التعليم الإلكتروني استخداماً، تلاها البريد الإلكتروني، ثم المنتديات الإلكترونية العلمية، وأخيراً تأتي المدونات والشبكات الاجتماعية، كما وجدت الدراسة أن أفراد العينة في رضاهم عن تطبيق التعلم الإلكتروني انقسموا إلى فئتين: فئة راضية وفئة غير راضية، كما أكدت نتائج الدراسة أن المعيقات تراوحت درجة إعاقتها من المتوسطة والصغيرة إلى المنعدمة، حيث مثل ضعف اللغة الإنجليزية إعاقة متوسطة، بينما مثلت المعوقات الآتية: (التكلفة المالية العالية للاتصال بالإنترنت، قلة عدد الأساتذة الذين يشجعون استخدام التعلم الإلكتروني) إعاقة صغيرة بالنسبة لأفراد العينة، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل: (برامج مقترحة لتطوير الطلبة والأساتذة في مجال التعلم الإلكتروني، وبرامج مقترحة لتطوير تخطيط التعلم الإلكتروني في الجامعة).

دراسة الطعناوي والشنطاوي (٢٠١٨) بعنوان:" تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة وسبل تحسينها".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة وسبل تحسينها، ومعرفة أثر كل من المتغيرات (الجنس، ونوع البرنامج، والكلية) على درجة تقييم الطلبة للبرامج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١١) من طلبة الدراسات العليا في الجامعة، واعتمدت نتائج الدراسة على استبانة مكونة من أربعة مجالات، وهي: (محتوى البرامج وأهدافها، والإشراف الأكاديمي على رسائل الطلبة، والخطة الدراسية وأساليب وطرق التدريس، والخدمات والتسهيلات البحثية)، بالإضافة إلى مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة تقييم البرامج من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة

متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لدرجة تقييم برامج الدراسات العليا تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، ونوع البرنامج)، وبينت نتائج تحليل المقابلات أن أهم المقترحات كانت العمل على تحسين برامج الدراسات العليا من حيث محتوى هذه البرامج وأهدافها، والخطة الدراسية، وأساليب التدريس وطرقه، والخدمات والتسهيلات البحثية.

نماذج من الدراسات التي تناولت الكفاءة الإنتاجية في الجامعات:

دراسة المالكي (٢٠١٨) بعنوان: "الكفاءة الإنتاجية الكلية لأقسام كليات التربية بالجامعات السعودية".

هدفت الدراسة إلى: قياس الكفاءة الإنتاجية الكلية للأقسام الأكاديمية في كليات التربية بالجامعات السعودية، واعتمدتِ المنهج الكمي بغرض قياس الكفاءة الإنتاجية وتطورها عبر سلسلة زمنية محددة، وتم تطبيق الدراسة على الأقسام الأكاديمية في جامعة: (أم القرى، الملك سعود، طيبة، الملك خالد)، واستخدم الباحث مؤشر مالمكويست لقياس تطور الإنتاجية الكلية، وبرنامج Excel لتبويب البيانات وتصويرها، وبرنامج SPSS لوصف البيانات، كما استخدام برنامج DEAP لقياس الكفاءة الإنتاجية وتطورها. أهم نتائج الدراسة:١) تبين أن هناك خمسةَ أقسام أكاديمية حصلت على كفاءة نسبية تامة (١٠٠%) على بيانات العامين الدراسيين: (١٤٣٤-١٤٣٥هـ)، و(١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، وفق التوجه الإدخالي والإخراجي لعوائد الحجم المتغيرة. ٢) وتبين كذلك أن هناك تطورًا في الإنتاجية الكلية للأقسام الأكاديمية وفق مؤشر مالمكويست على بيانات فترتين للعام الدراسي(١٤٣٤-١٤٣٥هـ) بصفته سنة أساسية، والعام الدراسي: (١٤٣٥-

١٤٣٦هـ). ٣) التوصل إلى تصور مقترح يوفر آليات وأسس إرشادية؛ لتحسين مستويات الكفاءة للأقسام الأكاديمية التي ليست على مستوى الكفاءة.

دراسة الغوطي (٢٠١٧) بعنوان: "دور التخطيط الإستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى معرفة دور التخطيط الإستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لها، وقد تكونت الاستبانة من (٣٩) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي: (إدارة الموارد البشرية- والموارد المادية والتكنولوجية- والأنظمة والعمليات الإدارية- وإدارة جودة الخدمات)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العمداء ونوابهم والمدراء ورؤساء الأقسام الإدارية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى الذين لهم علاقة بموضوع الدراسة والبالغ عددهم (١٨٦) فردا، ثم قام الباحث باستخدام برنامج المعالجات الإحصائية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- بلغ الوزن النسبي الكلي لدور التخطيط الإستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي (٧٦,٠٨%)، أي أن هناك درجة توافر كبيرة.
- بلغ دور التخطيط الإستراتيجي لإدارة الموارد البشرية بنسبة (٧٧,٠٣%)، وللموارد المادية والتكنولوجية بنسبة (٧٩,٩٣%)، وللأنظمة والعمليات الإدارية بنسبة (٧٥,٥٦%)، ولإدارة جودة الخدمات بنسبة (٧١,٩٧%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدور التخطيط الإستراتيجي في رفع الكفاءة

الإنتاجية تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، باستثناء متغير الجامعة ومتغير سنوات الخدمة حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وكان من أهم التوصيات ضرورة مراعاة فريق التخطيط الإستراتيجي عند إعداد الخطة الإستراتيجية لوضع السياسات والإستراتيجيات والأهداف التنفيذية في ضوء محددات رفع الكفاءة الإنتاجية، واهتمام إدارة الجامعة بالتخطيط الإستراتيجي لإدارة جودة الخدمات لما لها من أثر كبير في تطوير الخدمات وزيادة كفاءة العاملين وتحسين أداء الجامعة ككل.

دراسة العباد (٢٠١٧) بعنوان: "نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات".

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات رفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وتحديد معوقاتها، وصياغة نموذج مقترح لزيادة قدرتها التنافسية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تحليل قوائم التصنيفات العالمية، كما اعتمدت على تحليل خبرات وتجارب بعض النماذج الرائدة على مستوى التصنيف العالمي للجامعات، وقدَّمتِ الدراسة في نهايتها نموذجاً مقترحاً لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء خبرات وتجارب الدول المتقدمة؛ وذلك من أجل حصولها على مراكز متقدمة في قائمة تصنيف الجامعات العربية والعالمية، وتضمن النموذج المقترح أهدافًا تمثلت في تطوير وظيفة التدريس الجامعي ووظيفة البحث العلمي ووظيفة خدمة المجتمع، كما تضمن بعض المنطلقات التي تتزامن ورؤية السعودية ٢٠٣٠م التي تسعى لأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل ٢٠٠ جامعة دولية في ٢٠٣٠م، كما تضمن مجموعة من الآليات اللازمة للتنفيذ والمعوقات والجهات المشاركة في التنفيذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

ستستفيد الباحثة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

- تكوين خلفية فكرية لموضوع البحث والأساس النظري له.
- المساعدة في اختيار وتحديد المنهج العلمي المناسب لطبيعة الموضوع.
- بناء أداة الدراسة وتحديد مجالاتها وفقراتها والوسائل الإحصائية المستخدمة فيها.
- التوجيه للاطلاع على المراجع العلمية المذكورة في الدراسات السابقة.

جوانب تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسة الحالية –على حد علم الباحثة– أول دراسة تناولت واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا، وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة ورغبةً في تحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها فإن المنهج المعتمَد هو المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي)، الذي يسعي لوصف ظاهرة البحث وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، وجمع البيانات اللازمة عنها، مع فهمها وتحليلها وكشف العلاقات بين أبعادها المختلفة من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الأساسية والتصرفات الإنسانية، ومن أجل الإسهام في تحسين الواقع وتطويره (العساف، ٢٠١٢، ص ١٨٦).

مجتمع الدراسة:

سيتمثل مجتمع البحث وعينته من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد والبالغ عددهم (١٤٠) عضوا برتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

عينة الدراسة:

تم سحب عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد عددها (١١٩) عضوا لعام ٢٠٢٤م.

خصائص أفراد العينة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (العمر– والدرجة العلمية)، اللذين لهما مؤشرات دالة على نتائج البحث، ونفصلها كما يأتي:

الدرجة العلمية:

جدول (٣–١) يوضح توزيع أفراد البحث وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة ٪
أستاذ	26	21.8
استاذ مساعد	60	50.4
أستاذ مشارك	33	27.7
المجموع	119	100.0

يوضح الجدول (٣–١) توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية، ويشير إلى أن أغلبية أفراد الدراسة يحملون درجة "أستاذ مساعد" بنسبة ٥٠,٤٪، وتليها درجة "أستاذ مشارك" بنسبة ٢٧,٧٪، أما أقل نسبة فهي للأفراد الحاصلين على درجة "أستاذ" التي بلغت ٢١,٨٪. مما يعكس تنوعًا في مستويات الدرجات العلمية، ولكن مع تركّز أكبر عند مستوى "أستاذ مساعد."

أداة الدراسة:

استخدام البحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهدافه، ومنهجه، ومجتمعه، وللإجابة عن تساؤلاته.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

-تحتوي الأداة على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يراد جمعها من أفراد الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

الجزء الأول: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في: (الدرجة العلمية).

الجزء الثاني: الاستبانة ويتكون من **المحور الأول: واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات بكلية التربية في جامعة الملك خالد من (١٥) بنداً. المحور الثاني: واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد ويتكون من (١٥) بنداً.**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (بدرجة كبيرة جدًّا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة- بدرجة ضعيفة جدا)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة وفقاً للآتي: بدرجة كبيرة جدا

(٥) – بدرجة كبيرة (٤) – بدرجة متوسطة (٣) – بدرجة ضعيفة (٢) – بدرجة ضعيفة جدا (١).

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١ = ٤)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣–٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	بدرجة كبيرة جدا	٤,٢١	٥,٠٠
٢	بدرجة كبيرة	٣,٤١	٤,٢٠
٣	بدرجة متوسطة	٢,٦١	٣,٤٠
٤	بدرجة ضعيفة	١,٨١	٢,٦٠
٥	بدرجة ضعيفة جدا	١,٠٠	١,٨٠

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

صدق المحتوى:

وهو مدى تمثيل العبارات المتغيرة وأبعاد الدراسة لمحتوى الظاهرة المدروسة، ويمكن معرفة ذلك من خلال قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). تتجلى قوة معامل الارتباط في قيمته التي تتراوح بين ٠ و١، وتشير الإشارة المصاحبة لقيمة المعامل إلى اتجاه العلاقة؛ حيث تكون

العلاقة طردية إذا كانت الإشارة موجبة، وعكسية إذا كانت الإشارة سالبة، بينما يشير معامل الارتباط الذي يساوي صفر إلى عدم وجود ارتباط (عبد الفتاح، ٢٠١٧). وقد تحققت الباحثة من صدق محتوى الأداة من خلال:

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حُسبَ معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول (٣-٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول: واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد	يسهم التسويق الإلكتروني لتخصصات كلية التربية في الدراسات العليا في الحد من الجهد المبذول في التعريف بالبرامج المتاحة.	.435**
	يعرض موقع كلية التربية الإلكتروني مخرجات جميع تخصصات برامج الدراسات العليا بها.	.797**
	تنشئ الكلية بوثات في عدد من أركان الجامعة تستهدف الزوار من خارجها للتعرف على خدماتها التسويقية.	.620**
	توفر الكلية لطلاب الدراسات العليا إمكانية الالتحاق بالبرامج (التدريبية) البحثية.	.638**
	تشارك الكلية في الفعاليات والمناسبات المختلفة لتعريف الجمهور ببرامجها في الدراسات العليا.	.733**
	يقدم موقع الكلية الإلكتروني صفحة مخصصة للخدمات والبرامج المتاحة في مرحلة الدراسات العليا.	.804**
	تطور الكلية محتوى تسويقي إلكتروني لتسلط الضوء على مزايا البرامج وشهادات الخريجين بالدراسات العليا.	.741**
	تستخدم الكلية وسائل التواصل الاجتماعي بشكل فعّال لنشر محتوى تسويقي جذاب عن برامج الدراسات العليا.	.705**
	توجد آليات للتسجيل والتقديم والإجابة عن الاستفسارات التي تخص برامج الدراسات العليا عبر الإنترنت.	.595**
	تحدث الكلية برامج الدراسات العليا بشكل دوري لضمان تلبيتها لاحتياجات سوق العمل والمستفيدين.	.723**

	تُطلق الكلية حملات إعلانية موجهة على منصات رقمية مستهدفة للجمهور المُحتمَل للالتحاق ببرامج الكلية.	.654**
	تُنشئ الكلية قوائم بريدية إلكترونية لنشر تحديثات ومعلومات تسويقية للبرامج الدراسية على الطلاب والمهتمين.	.830**
	تُنشئ الكلية منصة تفاعلية تُتيح للطلاب والخريجين التواصل والحصول على معلومات عن برامج الدراسات العليا بالكلية.	.804**
	تقوم الكلية بقياس وتحليل أداء الجهود التسويقية الرقمية بانتظام لتحسينها باستمرار.	.725**
	تطبق الكلية إ+ستراتيجيات محرّكات البحث (**SEO**) لتحسين ظهور موقعها في نتائج البحث عن البرامج الدراسية.	.815**
المحور الثاني ويشتمل على واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية	ينمي أعضاء هيئة التدريس حسن الاستماع ومهارات الحوار البناء والانتباه لآراء طلاب الدراسات العليا أثناء النقاشات البحثية.	.542**
	يحرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية الوازع الخُلقي والانتماء الوطني لدى طلاب الدراسات العليا من خلال المناقشات والأنشطة التفاعلية أثناء المحاضرات.	.361**
	يطور أعضاء هيئة التدريس محتوى المقررات الدراسية لطلاب الدراسات العليا بما يتماشى مع أحدث المستجدات العلمية والتقنية في مجالاتهم.	.416**
	يسهم أعضاء هيئة التدريس في تنمية المهارات الفكرية والإبداعية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال الأنشطة البحثية والتطبيقية.	.516**
	يسعى أعضاء هيئة التدريس لتنظيم أنشطة ثقافية ورياضية متنوعة لإشراك طلاب الدراسات العليا في الحياة الجامعية.	.304**
	ينفذ أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع طلاب الدراسات العليا مبادرات ثقافية وتوعوية لخدمة المجتمع المحلي.	**.424
	ينشر أعضاء هيئة التدريس بحوثًا علمية مشتركة مع طلاب الدراسات العليا تهدف إلى حل المشكلات.	**.499
	يوظف أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في التعليم لتعزيز تعلم طلاب الدراسات العليا.	**.330
	ينشر أعضاء هيئة التدريس إنتاجهم العلمي محليًا ودوليًا لإثراء المعرفة في مجالاتهم.	**.779
	يسعى أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مؤتمرات محلية ودولية لتبادل الخبرات.	**.515
	يقدم أعضاء هيئة التدريس عددا من الاستشارات والخبرات الفنية لمؤسسات المجتمع المحلي في مجال تخصصهم.	**.744
	يمتلك عدد من أعضاء هيئة التدريس عددا من براءات الاختراع والملكية الفكرية المسجَّلة.	**.478
	يدرب عضو هيئة التدريس عددا من أفراد المجتمع على بعض المهارات في مجال تخصصه ضمن نشاطاته لخدمة المجتمع داخل الجامعة وخارجها.	**.652

	يشارك أعضاء هيئة التدريس في جوائز التميز داخل الجامعة.	.687**
	يشارك الأعضاء في عضويات عدد من اللجان العلمية على مستوى الجامعة.	.414**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣-٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٣-٤) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٣-٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرو نباخ
المحور الأول	15	0.939
المحور الثاني	15	0.850
ثبات الأداة	30	0.940

يتضح من الجدول رقم (٣-٤) أن معامل ثبات الاستبانة عالٍ حيث بلغ (٠,٩٤٠٠)، وثبات المحور الأول (٠,٩٣٩)، وثبات المحور الثاني (٠,٨٥٠) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة:

معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation)

- لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة.

معامل ثبات ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha)

- للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- للمحور الأول والثاني والأداة ككل.

الإحصاء الوصفي

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- التكرارات.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

ما واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول (٤-١) يوضح متوسط وانحراف المعياري واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المعنى
١- يسهم التسويق الإلكتروني لتخصصات كلية التربية في الدراسات العليا في الحد من الجهد المبذول من قبل الكلية للتعريف بالبرامج المتاحة.	3.68	1.096	1	موافق
٢- يعرض موقع كلية التربية الإلكتروني مخرجات جميع تخصصات برامج الدراسات العليا بالكلية.	3.64	.548	2	موافق
٣- تنشئ الكلية بوثات في عدد من أركان الجامعة تستهدف الزوار من خارجها للتعرف على خدماتها التسويقية.	3.61	.912	3	موافق
٤- توفر الكلية لطلاب الدراسات العليا إمكانية الالتحاق بالبرامج (التدريبية) البحثية في هذه المرحلة.	3.60	1.195	4	موافق
٥- تشارك الكلية في الفعاليات والمناسبات المختلفة لتعريف الجمهور ببرامجها في الدراسات العليا.	3.54	1.048	5	موافق

٦- يقدم موقع الكلية الإلكتروني صفحة مخصصة للخدمات والبرامج المتاحة في مرحلة الدراسات العليا.	3.52	1.227	6	موافق
٧- تطور الكلية محتوى تسويقي إلكتروني لتسلط الضوء على مزايا البرامج وشهادات الخريجين بالدراسات العليا.	3.42	1.211	7	موافق
٨- تستخدم الكلية وسائل التواصل الاجتماعي بشكل فعّال لنشر محتوى تسويقي جذاب عن برامج الدراسات العليا.	3.35	1.038	8	محايد
٩- توجد آليات للتسجيل والتقديم والإجابة على الاستفسارات التي تخص برامج الدراسات العليا عبر الإنترنت.	2.96	.656	9	محايد
١٠- تحدِّث الكلية برامج الدراسات العليا بشكل دوري لضمان تلبية احتياجات سوق العمل والمستفيدين.	2.91	.939	10	محايد
١١- إطلاق حملات إعلانية موجهة على منصات رقمية مستهدفة للجمهور المُحتمَل للالتحاق ببرامج الكلية.	2.88	1.151	11	محايد
١٢- إنشاء قوائم بريدية إلكترونية لنشر تحديثات ومعلومات تسويقية للبرامج الدراسية على الطلاب والمهتمين.	2.80	1.078	12	محايد
١٣- إنشاء منصة تفاعلية تُتيح للطلاب والخريجين التواصل والحصول على معلومات عن برامج الدراسات العليا بالكلية.	2.78	.885	13	محايد
١٤- قياس وتحليل أداء الجهود التسويقية الرقمية بانتظام للتحسين المستمر.	2.71	.785	14	محايد
١٥- تطبيق إستراتيجيات محرّكات البحث (SEO) لتحسين ظهور موقع الكلية في نتائج البحث عن البرامج الدراسية.	2.66	1.146	15	محايد
متوسط المحور	3.20	0.99		

يوضح الجدول (٤-١) تقييم أعضاء هيئة التدريس لواقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد، حيث تم تقييم العبارات على مقياس متوسط وانحراف معياري، مما يعكس رضاهم أو حيادهم تجاه مختلف جوانب التسويق الإلكتروني.

والعبارة الأعلى تقييمًا هي "يُسهِم التسويق الإلكتروني لتخصصات كلية التربية في الحد من الجهد المبذول للتعريف بالبرامج المتاحة" بمتوسط ٣,٦٨ وانحراف معياري ١,٠٩٦، وهذا يدل على أن معظم أعضاء هيئة التدريس يوافقون على أن التسويق الإلكتروني يسهم في تحسين الكفاءة في التعريف بالبرامج.

وتليها عبارة "يعرض موقع كلية التربية الإلكتروني مخرجات جميع تخصصات برامج الدراسات العليا" بمتوسط ٣,٦٤، مما يظهر رضاً ملحوظًا عن دور الموقع الإلكتروني في عرض المعلومات.

و"تنشئ الكلية بوثات في عدد من أركان الجامعة" بمتوسط ٣,٦١ و"توفر الكلية لطلاب الدراسات العليا إمكانية الالتحاق بالبرامج البحثية" بمتوسط ٣,٦٠ تظهر دعمًا إضافيًا للأفكار المتعلقة بالتسويق الإلكتروني والمشاركة في الفعاليات المختلفة.

والعبارات التي حصلت على متوسطات أقل تعكس الحياد، مثل "توجد آليات للتسجيل والتقديم عبر الإنترنت" (٢,٩٦) و"إطلاق حملات إعلانية موجهة على منصات رقمية" (٢,٨٨)، مما يشير إلى وجود فجوات أو فرص للتحسين في تلك المجالات.

والعبارة الأقل تقييمًا كانت "تطبيق إستراتيجيات محرّكات البحث "(SEO) بمتوسط ٢,٦٦، مما يشير إلى أن هذه الإستراتيجيات لم تحظَ باهتمام كافٍ، أو لم تُستخدم بشكل فعّال لتعزيز التسويق الإلكتروني للبرامج.

ويُظهر المتوسط العام (٣,٢٠) أن التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا في الكلية مقبول إلى حد ما، مع وجود مجالات قوة في تقليل الجهد وتعريف البرامج، ومجالات أخرى تحتاج إلى تطوير مثل استخدام إستراتيجيات تحسين الظهور الإلكتروني والتفاعل مع الجمهور.

وتظهر نتائج تقييم أعضاء هيئة التدريس رضاً ملحوظًا حول بعض جوانب التسويق الإلكتروني، مما يعكس فهمًا إيجابيًا لدوره في تعزيز الكفاءة الأكاديمية والتواصل مع الطلاب.

مناقشة وتفسير النتائج:

يُظهر متوسط المحور (٣,٢٠) أن هناك قبولًا عامًا للتسويق الإلكتروني، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يَعُدّون هذه الإستراتيجيات مفيدة ولكنها بحاجة إلى تحسينات.

العبارة التي تشير إلى إسهام التسويق الإلكتروني في تقليل الجهد المبذول للتعريف بالبرامج (متوسط ٣,٦٨) تعكس اعتراف الأعضاء بأهمية هذه الأدوات في تسهيل العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأخن، أبو زيد، محمود، الحبشي، (٢٠٢٣) حيث أكدت على فعالية التسويق الإلكتروني في تحسين الوعي بالبرامج الأكاديمية.

وتشير العبارات ذات التقييمات المنخفضة، مثل "تطبيق إستراتيجيات محرّكات البحث "(SEO) (متوسط ٢,٦٦)، إلى وجود فجوات تحتاج إلى معالجة، هذه الفجوات تتعارض مع نتائج دراسة الصباغ (٢٠١٦) حيث أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات SEO بصفتها جزءاً من التسويق الرقمي الفعال.

كما تشير الدراسات السابقة إلى أن التسويق الإلكتروني يمكن أن يقوم بدور كبير في تعزيز رضا الطلاب وزيادة عدد المتقدمين للبرامج الأكاديمية.

ما واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

جدول (٤-٢) يوضح متوسط وانحراف المعياري وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المعنى
ينمي أعضاء هيئة التدريس حسن الاستماع ومهارات الحوار البناء والانتباه لآراء طلاب الدراسات العليا أثناء النقاشات البحثية.	4.70	.461	1	موافق بشدة
يحرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية الوازع الخُلقي والانتماء الوطني لدى طلاب الدراسات العليا من خلال المناقشات والأنشطة التفاعلية أثناء المحاضرات.	4.09	.689	2	موافق
يطور أعضاء هيئة التدريس محتوى المقررات الدراسية لطلاب الدراسات العليا بما يتماشى مع أحدث المستجدات العلمية والتقنية في مجالاتهم.	4.08	.819	3	موافق
يسهم أعضاء هيئة التدريس في تنمية المهارات الفكرية والإبداعية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال الأنشطة البحثية والتطبيقية.	3.99	.765	4	موافق
يسعى أعضاء هيئة التدريس لتنظيم أنشطة ثقافية ورياضية متنوعة لإشراك طلاب الدراسات العليا في الحياة الجامعية.	3.92	.720	5	موافق
ينفذ أعضاء هيئة التدريس بالتعاون مع طلاب الدراسات العليا مبادرات ثقافية وتوعوية لخدمة المجتمع المحلي.	3.90	.527	6	موافق
ينشر أعضاء هيئة التدريس بحوثًا علمية مشتركة مع طلاب الدراسات العليا تهدف إلى حل المشكلات.	3.90	.694	7	موافق
يوظف أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في التعليم لتعزيز تعلم طلاب الدراسات العليا.	3.84	.833	8	محايد
ينشر أعضاء هيئة التدريس إنتاجهم العلمي محليًا ودوليًا لإثراء المعرفة في مجالاتهم.	3.65	1.038	9	موافق
يسعى أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مؤتمرات محلية ودولية لتبادل الخبرات.	3.60	.914	10	موافق
يقدم أعضاء هيئة التدريس عدداً من الاستشارات والخبرات الفنية لعدد من مؤسسات المجتمع المحلي في مجال تخصصهم.	3.39	.804	11	موافق
يمتلك عدد من أعضاء هيئة التدريس عددًا من براءات الاختراع والملكية الفكرية المسجَّلة.	3.39	.793	12	موافق
يدرب عضو هيئة التدريس عددًا من أفراد المجتمع على بعض المهارات في مجال تخصصه ضمن نشاطاته لخدمة المجتمع داخل الجامعة وخارجها.	3.37	.550	13	موافق
يشارك أعضاء هيئة التدريس في جوائز التميز داخل الجامعة.	3.09	1.058	14	محايد
يشارك الأعضاء في عضويات عدد من اللجان العلمية على مستوى الجامعة.	2.50	1.206	15	محايد
متوسط المحور	3.69	0.79		موافق

يوضح الجدول (٤-٢) واقع الكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتم تحليل العبارات وفق متوسطات وانحراف معياري يعكس مستوى الرضا والموافقة على أدائهم الأكاديمي والإنتاجي.

وحصلت العبارة "ينمي أعضاء هيئة التدريس حسن الاستماع ومهارات الحوار البناء والانتباه لآراء طلاب الدراسات العليا أثناء النقاشات البحثية" على أعلى متوسط (٤,٧٠) مع انحراف معياري منخفض (٠,٤٦١)، مما يعكس إجماعًا قويًا على اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتعزيز التواصل الفعال مع الطلاب.

وتليها عبارة "يحرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية الوازع الخُلقي والانتماء الوطني" بمتوسط ٤,٠٩، مما يظهر تركيزًا على الجوانب الخُلقية والوطنية في التعليم.

والعبارات المتعلقة بتحديث محتوى المقررات الدراسية بما يتماشى مع المستجدات العلمية والتقنية (٤,٠٨) وتنمية المهارات الفكرية والإبداعية (٣,٩٩) حصلت على تقييمات إيجابية، مما يدل على التزام أعضاء هيئة التدريس بتطوير مناهجهم الأكاديمية بما يناسب التطورات العلمية وتشجيع التفكير النقدي والإبداعي.

وتقييم العبارات المتعلقة بالمبادرات الثقافية والتوعوية لخدمة المجتمع (٣,٩٠) والأنشطة الثقافية والرياضية (٣,٩٢) يشير إلى رضا عام عن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الأنشطة التي تهدف إلى إشراك الطلاب في الحياة الجامعية وخدمة المجتمع.

و" ينشر أعضاء هيئة التدريس بحوثًا علمية مشتركة مع طلاب الدراسات العليا" حصلت على تقييم جيد (٣,٩٠)، مما يعكس جهودًا لتعزيز البحث العلمي، ومع ذلك، كان هناك حياد طفيف في العبارة المتعلقة بتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم (٣,٨٤)، مما يشير إلى أن هناك مجالًا للتحسين في هذا الجانب.

والعبارات التي حصلت على تقييمات أقل، مثل "يشارك أعضاء هيئة التدريس في عضويات عدد من اللجان العلمية" (٢,٥٠) و"يشارك أعضاء هيئة التدريس في جوائز التميز داخل الجامعة" (٣,٠٩)، تعكس حيادًا وربما تراجعًا في المشاركة في الأنشطة غير الأكاديمية، مثل اللجان العلمية، والجوائز.

ويشير المتوسط العام للمحور (٣,٦٩) إلى أن أفراد العينة موافقون على أن الكفاءة الإنتاجية إيجابية بشكل عام، مع وجود نقاط قوة في جوانب التواصل مع الطلاب، التطوير الأكاديمي، والمشاركة المجتمعية، بينما هناك حاجة لتعزيز بعض الجوانب مثل استخدام التقنيات الحديثة، والمشاركة في اللجان العلمية.

مناقشة وتفسير النتائج:

تشير النتائج إلى أن متوسط المحور (٣,٦٩) يعكس توافق أفراد العينة على أن الكفاءة الإنتاجية إيجابية بشكل عام، مع وجود نقاط قوة في مجالات التواصل مع الطلاب، التطوير الأكاديمي، والمشاركة المجتمعية. ومع ذلك، هناك حاجة لتعزيز بعض الجوانب مثل استخدام التقنيات الحديثة والمشاركة في اللجان العلمية.

تتفق العديد من الدراسات مع هذه النتيجة، حيث تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يحققون نتائج إيجابية في مجالات التعليم والتدريب المستمر، وتعد المشاركة المجتمعية جزءًا أساسيًا من دور الجامعات، وهناك اختلاف في الآراء حول مدى فعالية استخدام التقنيات الحديثة، وتشير دراسة جوان وآخرين (٢٠١٣) إلى أن هناك نقصاً في دمج هذه التقنيات بشكل فعال في العملية التعليمية٤، بينما قد ترى دراسات أخرى أن هناك تقدمًا ملحوظًا في هذا المجال.

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس؟

جدول (٤-٣) يوضح معامل الارتباط بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد.

معامل الارتباط	التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا
الكفاءة الإنتاجية	**0.661**

**دال عند ٠,٠١

يشير الجدول إلى وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا والكفاءة الإنتاجية، حيث بلغ معامل الارتباط .0.661

وهذه العلاقة ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين ليست عشوائية وأن هناك علاقة إحصائية معنوية بينهما.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن التسويق الإلكتروني يعزز من فعالية البرامج الأكاديمية، ويزيد من الوعي بها.

خاتمة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع التسويق الإلكتروني لبرامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد، واستكشاف علاقته بالكفاءة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس، ومن خلال المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي، وتطبيق أداة الاستبانة على عينة بلغت (١١٩) عضو هيئة تدريس، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج المهمة التي تعكس أبعاد العلاقة بين التسويق الرقمي والكفاءة الأكاديمية.

حيث كشفت النتائج عن وجود درجة متوسطة في مستوى تطبيق التسويق الإلكتروني، مع تميز بعض الجوانب مثل التعريف بالبرامج وتقليل الجهد المبذول، في حين برزت الحاجة إلى تحسينات في إستراتيجيات التفاعل الرقمي مثل تحسين محركات البحث، وإنشاء منصات تفاعلية، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل أكثر فاعلية.

أما فيما يتعلق بالكفاءة الإنتاجية، فقد أظهرت الدراسة مستوى مرتفعاً، خاصة في التفاعل البنّاء مع الطلاب، وتحديث المحتوى الأكاديمي، والمشاركة المجتمعية والبحثية.

وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين التسويق الإلكتروني والكفاءة الإنتاجية، مما يؤكد أن تعزيز أدوات التسويق الرقمي يسهم بشكل مباشر في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وزيادة فعالية البرامج الأكاديمية، وجاذبيتها لدى الجمهور المستهدف.

وتوصي الدراسة بضرورة الاستثمار الجاد في تطوير البنية التحتية للتسويق الرقمي، وتدريب الكوادر الأكاديمية على استخدام أدواته، وتفعيل حملات ترويجية مبتكرة، بما يحقق التكامل بين جودة المحتوى الأكاديمي وفعالية الوصول إليه، وبالتالي الإسهام في تطوير منظومة التعليم العالي بشكل عام، وتعزيز المكانة التنافسية للجامعة في سوق التعليم

توصيات الدراسة:

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

- تطوير حملات تسويق إلكتروني موجهة وفعّالة على المنصات الرقمية، مع تحسين إستراتيجيات تحسين محركات البحث (SEO) لضمان وصول برامج الدراسات العليا إلى جمهور أوسع.
- إنشاء محتوى تسويقي متنوع ومبتكر يبرز مزايا البرامج، ويشمل شهادات خريجين وأعضاء هيئة التدريس لزيادة جذب المهتمين والمستفيدين المحتملين.
- زيادة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في نشر محتوى تسويقي جذاب، وتقديم معلومات شاملة حول البرامج والخدمات الأكاديمية، مع الاهتمام بالتفاعل المباشر مع المتابعين.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في عضويات اللجان العلمية داخل الجامعة وخارجها، وكذلك المشاركة في جوائز التميز، مما يعزز من دورهم في المجتمع الأكاديمي، ويرفع من الكفاءة الإنتاجية.
- تقديم حوافز إضافية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات المحلية والدولية، ونشر إنتاجهم العلمي على نطاق أوسع، مما يسهم في تعزيز سمعة الكلية والجامعة دوليًا.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة بشكل أكبر في التعليم لتعزيز التفاعل مع الطلاب وتوفير تجارب تعليمية مبتكرة. كما يمكن توظيف هذه التقنيات في تحسين جودة الأنشطة البحثية والتطبيقية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو العز، محمد سعيد. (٢٠٢٢). تحسين الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة الأزهر في ضوء ممارسات إدارة الموارد البشرية. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٤١(١٩٥)، ٢٠٥-٢٦٠.

جبارة، سميرة على قاسم، والفقيه، عبد الباسط سعيد عبد الله. (٢٠١٩). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٧)، ٨٠-٩٢.

الحربي، وديان محمد عواد.، وسليم، رانيا. (٢٠٢٣). معايير برامج التدريب الإلكتروني النقال لطالبات الدراسات العليا بجامعة جدة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٩٧)، ١٢٥-١٣٩.

الخضيري، زينب. (٢٠٢١). تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. عمَّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

خميس، أفكار سعيد (٢٠٢٢) إدارة التسويق الإلكتروني للخدمات التعليمية: دراسة تطبيقية على الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الإسكندرية، المجلة التربوية، ج٩٤، ١٦١٧ – ١٧٨٧

السالم، غادة بنت سعد. (١٤٤٢هـ). تسويق البرامج الأكاديمية لتعزيز القدرة التنافسية للجامعات السعودية في ضوء نموذج المزيج التسويقي Ps٧ "نموذج مقترح"، اطروحة دكتوره، قسم الادارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

السبيعي، خالد. (٢٠١٩)، الكفاءة النسبية لكليات جامعة الملك سعود في الدراسات العليا باستخدام أسلوب التحليل الطوقي للبيانات DEA. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. (١٠٥) ٣ – ٤٥.

الشهراني، حامد علي مبارك.، وموسى، مصطفى كمال. (٢٠٢١). استخدام الفصول الافتراضية في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك

خالد. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦٠(٣)، ١٨١-٢١٦.

الشعراني، ربى ناصر. (٢٠١٦). معالم في الاقتصاد التربوي دراسة منهجية في اقتصاديات التعليم، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس.

الصباغ، نور. (٢٠١٦). أثر التسويق الإلكتروني على رضا الزبائن في قطاع الاتصالات: دراسة ميدانية. (بحث مقدم لنيل درجة ماجستير إدارة الأعمال التخصصي). جامعة الافتراضية السورية. إشراف: أ.د. نبيل بشير الحلبي.

لفتة، عذراء عبد اللطيف، والشاوي، زينب فالح سالم. (٢٠٢٣). تقييم برامج الدراسات العليا في كليات التربية بجامعة البصرة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٨(٣)، ٤٥٣-٤٧٥.

إبراهيم، العباد عبد الله بن حمد. (٢٠١٧). نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات. المجلة التربوية المتخصصة، (٦)٣، ٣٢٧ – ٣٠٦.

مجاهد، فائز ناصر، والعبدي، منصور صالح، والماخذي، شرف علي. (٢٠٢٤). التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية في ضوء اتجاهاته بالجامعات المعاصرة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، (٢٥)١,٣-٦٧.

المنصور، هيلة عبد العزيز. (٢٠١٩). واقع تطبيق التعلم الإلكتروني في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٣) ٢٨، ٤١-٦١.

العصيمي، سلمان بن صالح بن محمد. (٢٠٢٣). تسويق برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية الأهلية في ضوء نموذج المزيج التسويقي PS٨ (تصور مقترح). رسالة دكتوره، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العساف، صالح بن محمد. (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢، الرياض: دار الزهراء.

العازمي، خالد ظاهر. (٢٠٢٢)؛ آليات تعزيز إدارة التسويق التعليمي الإلكتروني في الكويت: مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية، مجلة كلية التربية، (٣٨)٥، ٢٤٨-٢٨٦.

الغوطي، محمود أحمد سالم. (٢٠١٧). دور التخطيط الإستراتيجي في رفع الكفاءة الانتاجية لدى العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، ماجستير. الإدارة التربوية. الجامعة الإسلامية. http://www.iugaza.edu.ps.

المالكي، عثمان شداد. (٢٠١٨). الكفاءة الإنتاجية الكلية لأقسام كليات التربية بالجامعات السعودية الإدارة التربوية والتخطيط، المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، (٣٤)٣، ٨٩-١٢١.

موسى، وحيد عيسى. (٢٠٢٣). تسويق البرامج الخاصة: تصور مقترح لبرنامج نظم المعلومات والأرشيف الإلكتروني بآداب بني سويف. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة القاهرة، (٥) ١٥، ١٩٦ – ٢٣٥.

المعلا، ناجي (٢٠٢٠). أصول التسويق مدخل تحليلي. عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

نصر، نوال أحمد. (٢٠٢٣). التسويق الإلكتروني للخدمات الجامعية مدخل لتطوير الجامعات المصرية بالتطبيق على كلية البنات جامعة عين شمس. سيمنار، ١(٢) ، ٧٤-١١١ . doi: 10.21608/smnar.2023.342130

الهادي، طارق (١٤٤٢هـ). التميز الأكاديمي مدخل لتطوير برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة أم القرى: تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

هاشم، رضا. (٢٠٢١). الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بعمادة السنة لتحضيرية بجامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية). مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٧)، ٥٦-٩٢.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulhafiz, N. M. (2019). Evaluation of graduate studies programs in Educational Media Departments in light of the opinions of faculty members and students. Scientific Journal of Journalism Research, (In Arabic), 18, 29-100.

Abu Halima, A. A. (2022). The role of training institutions in raising the efficiency of educational outputs to meet the needs of the labor market in the Arab countries (future vision). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (In Arabic), (6) 26, 129-160.

Abu Saif, M. S. A. (2017). A proposed Conception for The Use of Gamification in E-Marketing for Egyptian Universities Services. Journal of Educational Sciences, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, (In Arabic), (25), 2, 376-415.

Ahmed, H. A. (2021). Proposed mechanisms to market postgraduate educational programs as an approach to achieve the competitive advantage of Egyptian universities: Faculty of Education - Alexandria University as a model. Journal of Educational and Humanitarian Studies, (In Arabic), 13 (4) 247 - 358.

Ahmed, M. (2017). The impact of educational services marketing in the achievement of Shaqra University goals: A field Study. Amarabac Journal, (In Arabic), 8 (24) 73 - 86.

Al-Akhan, H.; Abu Zaid, S; & Mahmoud, S. (2023). A proposed e-marketing program for commercial secondary education students to develop achievement and gain customer satisfaction. Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences, (In Arabic), 17 (12), 545-590.

Al-Ash'ari, A. D. Al-Mazaji. (2007). Al -Wajeez Book in Scientific Research Methods. Khwarizm for Publishing and Distribution, (In Arabic).

Al-Assaf, S. M. (2012). Introduction to Behavioral Sciences Research. (In Arabic), 2nd ed., Riyadh: Dar Al-Zahra.

Al-Azmi, Kh. Z. (2022). Mechanisms to enhance the management of e-educational marketing in Kuwait: An approach to achieving competitive advantage, Journal of the College of Education, (In Arabic), (38)5, 248-286.

Al-Ghouti, M. A. S. (2017). The role of strategic planning in raising the productive efficiency of employees in higher education institutions in Gaza Governorates. [Master's thesis] (In Arabic), Educational Administration, The Islamic University. http://www.iugaza.edu.ps.

Al-Habbari, S. G. (2023). E-Marketing of Information Services in Yemeni Private University Libraries in Sana'a City. Arab Journal of Sciences & Research Publishing, (In Arabic), 9(2),114 –136. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R200423

Al-Hadi, T. (1442 AH). Academic Excellence as an Introduction to Developing Postgraduate Educational Programs at Umm Al-Qura University: Proposed Conception. [Unpublished PhD Thesis] (In Arabic), College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Harbi, D. M. A.; & Saleem, R. (2023). Standards of mobile e-training programs for graduate students at Jeddah University. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (In Arabic), (97), 125-139.

Al-Jaroushi, A. A.; & Al-Fudhail, A. (2017), Measuring the internal productive efficiency of the educational process in higher education institutions: An applied study of the case of the faculty of economics and political science. Journal of Economics and Business Studies, (In Arabic), 5the Year, Special Issue, 1-17.

Al-Kathiri, N. (2021). Evaluation of postgraduate programs "Masters" in Special Education Department at King Saud University from its Students` Point of View. Journal of Educational Sciences, Prince Sattam bin Abdulaziz University, (In Arabic), (7)1, 233-2.

Al-Khudairi, Z. (2021). Marketing of Academic Programs in Higher Education Institutions. (In Arabic), Amman, Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.

Al-Maliki, O. Sh. (2018). The overall productivity efficiency of the academic departments in colleges of education in Saudi universities (Educational Administration and Planning). Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the College of Education, (In Arabic), (34)3, 89-121.

Al-Mansour, H. A. (2019). The reality of implementing of E-learning in graduate studies programs from the point of view of postgraduate students at King Saud University. Journal of

Educational and Psychological Sciences, (In Arabic), (3) 28, 41-61.

Al-Mualla, N. (2020). Marketing Fundamentals: An Analytical Approach. (In Arabic), Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.

Al-Najjar, H. Z. S. (2019). Mindfulness and its Relationship with Need for Cognition and Academic Engagement of Higher Studies Students at the Faculty of Education. Journal of the Faculty of Education - Benha, (In Arabic), Issue 130, 92- 155.

Al-Otaibi, M. (2024). Academic responsibility of faculty members in developing professional practices in social work: An applied study on faculty members in Saudi Universities. Journal of Social Sciences, (In Arabic), 52(3), 87-122. https://doi.org/10.34120/jss.v52i3.2945

Al-Sabbagh, N. (2016). The Impact of E-Marketing on Customer Satisfaction in the Telecommunications Sector: A Field Study. [Research Submitted for the MA Degree in Business Administration]. (In Arabic), Syrian Virtual University. Supervised by: Prof. Dr. Nabil Bashir Al-Halabi.

Al-Salem, Gh. S. (1442 AH). Marketing of the Academic Programs to Enhance the Competitiveness at the Saudi Universities based on the 7Ps Marketing Mix Model: A Proposed Model. [PhD thesis] (In Arabic), Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University.

Al-Saqri, A. I.; & Al-Sunaidi, S. F. R. (2019). Evaluation of graduate programs in Qassim University from the perspective of their students. Journal of Educational Sciences, (In Arabic), 20, 469-570.

Al-Sarari, S. A.; Al-Jubairi, H.;, Hassan, I.; Al-Jabri, I.; Juhaish, I.; & Mujahir, T. (2024). The impact of electronic marketing of health services on gaining patient satisfaction: A field study on private Yemeni hospitals operating in the city of Rada'a. Albaydha University Journal, (In Arabic), 6(1). https://doi.org/10.56807/buj.v6i1.551.

Al-Shaarani, R. N. (2016). Milestones in Educational Economics: A Methodological Study in the Economics of Education. (In Arabic), Modern Book Foundation, Tripoli.

Al-Shahrani, H. A. M.; & Musa, M. K. (2021). The use of virtual classrooms in graduate programs from the perspective of the faculty members of College of Education at King Khalid University. Al-Ustath Journal of Humanities and Social Sciences, (In Arabic), 60(3), 181-216.

Al-Subaie, Kh. (2019), The relative efficiency of colleges at King Saud University in postgraduate studies using the data envelop analysis (DEA) method. Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (In Arabic), (105) 3 – 45.

Al-Suhaimat, M. Kh. (2020). A Suggested paradigm to activate the role of community participation in the development of higher education based on quality standards from the Point of view of faculty members in Jordanian universities. Wadi El Nile Journal for Studies in Humanities, Social Sciences, and Education, (In Arabic), (Part One), 25(25), 45-68. doi: 10.21608/jwadi.2020.84710.

Al-Taani, W. M.; & Al-Shatnawi, N. M. (2018). Evaluation of graduate programs at Yarmouk University from students point of views and ways for improvement. [Unpublished PhD thesis] (In Arabic), Yarmouk University, Jordan.

Al-Usaimi, S. S. M. (2023). Marketing of the graduate programs at Saudi private universities in light of the 8PS Marketing Mix Model (A proposed conception). [PhD thesis] (In Arabic), Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ba-Abdullah, A. M. B; & Habib, H. (2018). Saudi women's attitudes towards e-shopping via social media: A descriptive field study on a sample of female students at King Abdulaziz University - Jeddah. Journal of Humanities and Social Sciences, (In Arabic), (2)9, 1-39.

Bastawisi, N. S. M. (2024). Proposed mechanisms for the requirements of achieving electronic marketing of university services at Suez Canal University in light of digital transformation. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, (In Arabic), 117(117), 1211-1326. doi: 10.21608/edusohag.2024.339106

Brech, F. M., Messer, U., Vander Schee, B. A., Rauschnabel, P. A., & Ivens, B. S. (2017). Engaging fans and the community in social

media: Interaction with institutions of higher education on Facebook. Journal of marketing for higher education, 27(1), 112-130.

Carole Verma, Febin Gene. (2022). Analysis of the impact of digital marketing strategies and promotion on acceptance preferences in private universities. Journal of the Asiatic Society of Mumbai, 58-69.

Constantinides, E., & Zinck Stagno, M. C. (2011). Potential of the social media as instruments of higher education marketing: A segmentation study. Journal of marketing for higher education, 21(1), 7-24.

Edo, B. L. & Nwosu, I. C. (2018). Work environment and teachers' productivity in secondary schools in Port Harcourt metropolis. International Journal of Innovative Psychology & Social Development 6(4), 39-49.

Hassan, R. A. A.; & Abdullah, M. A. M. (2018). Activating community participation to improve the quality of general education and community development in the light of some international experiences. Journal of the Faculty of Education, (In Arabic), 34(12), 1 - 94. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/946670.

Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out? International Journal of Educational Management, 29(3), 254-274.

Ibrahim, A. A. H. (2017). A proposed model to enhance competitiveness capabilities of King Saud University in light of international ranking standards of universities. International Specialized Educational Journal, (In Arabic), (6)3, 306-327.

Ibrahim, A. Q. A. (2019). Measuring the relative efficiency of the academic departments of the Faculty of Economics and Administrative Sciences at the University of Bakht Alruda during the 2016-2018 academic year using data envelope analysis. White Nile Journal for Studies and Research, (In Arabic), 14, 152-171.

Joan, S. M. M. Abu Awad; Mohammed, A. S. A.; & Al-Abbasi, F. S. A. T. (2013). The reality of community participation in pre-university education in Port Said Governorate. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (In Arabic), Issue 14, 927 - 954. Retrieved from http://demo.mandumah.com/Record/1005859.

Jubara, S. A. Q.; & Al-Fakih, A. S. A. (2019). An evaluation study for the quality of postgraduate studies programs of Education Faculty at Taiz University. International Specialized Educational Journal, (In Arabic), 8(7), 80-92.

Khamis, A. S. (2022). E-Marketing Management of Educational Services - An Applied Study on The Special Units at Alexandria University. Educational Journal, (In Arabic), Vol. 94, 1617 – 1787.

Lafta, A. A.; & Al-Shawi, Z. F. S. (2023). The evaluation of postgraduate programs in the colleges of education at the University of Basra from the perspective of postgraduate students. Basra Journal of Humanities Research, (In Arabic), 48(3), 453-475.

Mousa, W. I. (2023). Marketing of Special Programs: A suggested conception for the Information Systems and Electronic Archives Program at Faculty of Arts in Beni Suef University. Scientific Journal of Libraries, Documents and Information, Cairo University, (In Arabic), (5) 15, 196 – 235.

Mugahed, F. N.; Al-Abdi, M. S.; & Al-Makhdi, Sh. A. (2024). E-marketing of University Services in Light of Trends in Contemporary Universities. Scientific Journal of King Faisal University, (In Arabic), (25)1,3-67.

Mutawwie, D. M.; & Al-Khalifa, H. J. (2014) Research Principles and Skills in Educational, Psychological and Social Sciences, (In Arabic), Al-Mutanabbi Bookshop.

Nasr, N. A. (2023). E-marketing of university services as an introduction to developing Egyptian universities with application to the Faculty of Girls, Ain Shams University. Seminar Journal, (In Arabic), 1(2), 74-111. doi: 10.21608/smnar.2023.342130

Osuji, C., Amie-Ogan, O., & Umunnakwe, N. (2022). Improve Work Environment, Staff Relaxation as Elements of Burnout Management and Teachers' Productivity in Public Primary

Schools in Imo State. International Journal of Contemporary Academic Research, 3(2). Retrieved from https://rajournals.net/index.php/ijcar/article/view/53

Rajamma, R., & Sciandra, M. (2018). Planning and Implementing a Graduate Online Team-Taught Marketing Course. Journal of Marketing Education, 42, 108 - 122.

Salama A. H. et al. (2019). Requirements for the application of electronic marketing for research services in Egyptian universities. Journal of the Faculty of Education, Benha University, (In Arabic), (30)130. 308 – 325.

Shabib, E. M. A. (2021). Obstacles facing postgraduate programs at the Faculty of Education at Ibb University in achieving sustainable development. Albaydha University Journal, (In Arabic), 3(2), 293-320.

Vrontis, D., Thrassou, A., & Melanthiou, Y. (2007). A contemporary higher education student-choice model for developed countries. Journal of Business Research, 60(9), 979-989.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim
rofessor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed
Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi
Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari
Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari
Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa