مجلة دار الإبداع

الإصدار الاول

محكمة . دورية . معتمدة

العدد 19

مجلة دار الإبداع لنشر البحوث التربوية والعلمية

(ONLINE ISSN: 2717 - 2682) (PRINT ISSN: 2709 - 2682)

https://dar-elebdaa.com

دار الإبداع

الطبعة : الأولى

مجلة : دار الإبداع

العدد : ١٩

التصنيف : مجلة

التصميم والإخراج الفنى

مصمم

ايمن عبد البارى

المقاس : ٢١ × ٢٩,٧

رئيس مجلس الإدارة

د. فايز الشيمي

رئيس التحرير

د. أمين أبو بكر

السكرتير

نبيلة أحمد

العنوان : ٥٥ ش ترسا متفرع من ش الهرم الجيزة

Address : 55 Tersa St. Off Haram St., Giza

00201002024992 - 00201097732833

الدور الثاني منطقة Caffee Trust 24227 مكة المكرمة

dareleb3@gmail.com 00966580550309

تنبيه

لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اختزان مادتها بطريقة الاسترجاع، أو نقلها على وجه أو بأية طريقة إلكترونية كانت،أو ميكانيكة، أو بالتصوير، أو بالتسجيل أو بخلاف ذلك، إلا بموافقة كتابية من الناشر

All rights reserved. No Part this book may be reproduced، or transmitted in any form or by any mean، electronic or mechanical، including photocopying، recording or by any information storage retrieval system، without the prior permission in writing of the publisher

الآراء الواردة فى المجلة

لا تمثل - بالضرورة - وجهة نظر المجلة ولا أسرة تحرير المجلة، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبها، وليس وجهة نظر المجلة وأن مسؤولية ما ورد فى مقالات هذا العدد من أفكار و آراء تقع على كاتبها، لا على هيئة التحرير.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. سليمان محمد سليمان

رئيس قسم علم النفس التربوي جامعة بني سويف

مدير التحرير

د. أمين أبوبكر

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة السادس من أكتوبر

مستشار المجلة

د. عماد محمد يحيى قاسم

عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمكة المكرمة

سكرتير التحرير

نبيلة أحمد

أهداف مجلة دار الإبداع

١. الجودة والتميز : نلتزم بقياس أدائنا من خلال تطبيق مقاييس رفيعة المستوى تحترم الطموحات الكبيرة، والسعي نحو التميز من خلال التزامنا بأرقى المقاييس الفكرية في التعليم والتعلم والابتكار

٢. القيادة والعمل بروح الفريق : نلتزم التزامًا راسخًا بتعزيز الأدوار القيادية الفردية والمؤسسية التي تدفع عجلة التنمية الاجتماعية، مع إيمانها العميق بالاحتراف والمسؤولية والإبداع والعمل بروح الفريق الواحد.

الحرية الأكاديمية: يعد الاستكشاف الفكري المنضبط والصادق جوهر تقاليدنا الأكاديمية الذي يظهر بشكل واضح في جميع جوانب الأنشطة البحثية و العلمية

٣. العدالة والنزاهة : نلتزم بمبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والتنوع الثقافي، ويلتزم الجميع بأعلى درجات الأمانة والاحترام للأخلاقيات المهنية

الشفافية والمساءلة: نلتزم بعرض فكر الباحث على المجتمع والعلماء لقياس مقدار إسهاماتها في المعرفة العالمية، ويلتزم الجميع باحترام أقلامهم في جميع الأنشطة العلمية والدراسية

٤. التعلم المستمر : نلتزم بدعم التعلم المستمر ، وتعزيز النمو الفكري المستمر ورفاهية المجتمع المستدامة.

الأهداف الاستراتيجية

١. الهدف الاستراتيجي الأول: الجدة والتميز في جميع المجالات والتميز في مجالات محددة (تحقيق تقدم في التصنيفات العالمية عن طريق تقوية الجامعة بأكملها، والتميز بحثياً وتعليمياً في مجالات أكاديمية محددة)

٢. الهدف الاستراتيجي الثاني: أعضاء متمكنون متميزون. (استقطاب أعضاء هيئة تحكيم و استشاريين متميزين)

٣. الهدف الاستراتيجي الثالث: الكيف وليس الكم (تحقيق الجودة المطلوبة للبحث العلمي)

٤. الهدف الاستراتيجي الرابع: تعزيز القدرات البحثية و التحكمية (تمكين الباحثين و المحكمين من اكتساب المهارات الفكرية والمهنية أثناء حياتهم البحثية و العلمية)

٥. الهدف الاستراتيجي الخامس: بناء جسور التواصل. (بناء جسور التواصل داخل المركز القومي للبحوث وخارجه مع الجامعات والشركات والمجموعات المحلية والعالمية)

كلمة فريق إعداد مجلة دار الإبداع

السادة والسيدات القراء الأعزاء

السادة الباحثين والسيدات الباحثات

السادة المهتمين والمهتمات بالدراسات التربوية والدراسات الإنسانية بشكل عام.

ومتميزة لكل المهتمين بالنشر والقراءة والاستفادة من إمكانات مجلتنا التربوية المتخصصة.

إن بحوثنا المنشورة في مجلتنا تخطع لشروط علمية صارمة - حتى تظهر في أحسن صورة منهجية من خلال مراجعتها من قبل لجنة دولية من كثير من الباحثين المتميزين عربيًا ودوليًا.

إن الفريق الذي يعمل من أجل أن يقدم خدمة متميزة وإضافة علمية متميزة حريص كل الحرص على نشر البحوث والدراسات الجديرة بالنشر بعد أن تستوفي معايير النشر، ولا تقصر اللجنة العلمية أو مستشارو المجلة في إعطاء النصائح للباحثين الراغبين في نشر بحوثهم حتى تظهر في أفضل صورة ممكنة.

ومن أجل مصداقيتنا فقد حرصنا قبل إصدار المجلة على استيفاء جميع التصاريح و الترقيم الدولي.

ويسعدنا أن نتلقى البحوث والدراسات وفقًا للشروط المحددة من قبل المجلة.

ويرجو فريق المجلة من خلال تضافر الجهود أن تتبوأ مكانة مرموقة من خلال عمل جاد حريص كل الحرص على جودة المواد المنشورة.

إن المجلة جهة نشر وتحكيم وصاحب البحث هو المسؤول عن محتوى بحثه أو دراسته، وتجتهد المجلة في تقييم العمل ولكن يبقى المحتوى ملكًا لصاحبه دون أدنى مسؤولية على المجلة.

جميع شروط النشر والمواصفات تجدونها على موقع المجلة.

والله ولي التوفيق ،،

مع تحيات فريق دار الإبداع

المدير المسؤول

فايز الشيمي

مستشـــارو المجلـــة

ا. د سليمان محمد سليمان		أستاذ ورئيس علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بني سويف
د. أمين أبو بكر		أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية بجامعة السادس من أكتوبر
ا.د أماني سعيدة		أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة
ا.د. أمل محمود علي		أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية ووكيل كلية التربية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا
د. محمد عيسى الحوراني		الرتبة:أستاذ مساعد المســـمى الوظيفي:رئيس قســـم إعداد معلم اللغة العربية والتربية الاسلامية ورئيس قسم الدبلوم التربوي في جامعة العين بالإمارات
د. ضياء الدين حسنين		المسمى الوظيفي: باحث ومحاضر بجامعة اوسنابروك بألمانيا
د. ناصر علي محمد احمد برقي		خبير مناهج التاريخ مدير تنفيذي المجلس العربي للأخلاق والمواطنة
د.عماد يحيى قاسم هنداوي		أ.مساعد تخصص الأدب والنقد الأدبي.
د. أسامة عادل النبراوي		مدرس الإعاقة السمعية بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة بني سويف
د. حسام عطيه حسين سالم عابد		مدرس الإعاقة السمعية بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة بني سويف

قـــواعد الـــنشر

نقدم لكم هنا أهم الشروط والإجراءات للنشر العلمي التي يجب الالتزام بها كشرط أساسي لقبول البحث للنشر لدى مؤسسة دار الإبداع للطبع ونشر الأبحاث، وهي: إجراءات وشروط النشر وتقديم البحث ومواصفاته:

- يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط النشر المذكورة أدناه.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد doc .. docx عبر نموذج أرسال الأبحاث أو بالبريد الإلكتروني : dareleb3@gmail.com
- يجب أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة، مع العناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط والرسم والأشكال.
- يجب ألا يكون البحث منشوراً سابقاً.
- يتم تقييم البحث مبدئيا خلال 1-3 أيام و يتم إفادة الباحث بنتيجة التقييم.
- عند قبول البحث يقوم الباحث بتسديد رسوم التحكيم والنشر وهي 120دولار امريكي (تكون موضحة بالمراسلات البريدية).
- يمكن للباحث طلب خطاب قبول مبدئي بعد تسديد رسوم التحكيم والنشر.
- يتم تحكيم البحث بواسطة إثنين من المحكمين أو ثلاثة محكّمين.
- يتم إرسال ملاحظات التحكيم إلى الباحث ونتيجة فحص الاقتباس خلال أسبوع إلى ثلاثة أسابيع.
- يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة و إرسال البحث المعدل إلى نفس البريد الالكتروني المذكور أعلاه.
- يتم منح الباحث خطاب قبول النشر النهائي بعد عمل التعديلات و إجازة البحث للنشر من طرف المحكمين وهيئة التحرير.

كيفية إعداد البحث للنشر حسب شروط النشر في

دار الإبداع

يتّبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد بحثه:

1. البحث: يكتب الباحث في الصفحة الأولى ما يلي:
   - عنوان البحث
   - اسم الباحث (الباحثين)
   - عنوان جهة الباحث (مثال: جامعة الملك عبد العزيز | جدة | المملكة العربية السعودية)

يكتب الباحث في الصفحة الثانية ما يلي:

- الملخّص باللغة العربية ثم الكلمات المفتاحية
- الملخّص باللغة الانجليزية ثم الكلمات المفتاحية

2. ترتيب المحتوى:

يطلب من الباحث أن يتقيّد بالترتيب الآتي في كتابة بحثه:

محتوى البحث حسب شروط النشر في مجلة دار الإبداع :

مخلص الدراسة	المقدمة	مشكلة البحث
الدراسات السابقة (حسب طبيعة البحث)	مواد البحث وطرائقه	النتائج
المناقشة	الخلاصة	التوصيات
شكر و تقدير (إن وجدت)	المصادر و المراجع	الملاحق (إن وجدت)

معايير تنسيق البحث حسب شروط النشر في المجلات العلمية المحكمة

يتم تنسيق الورقة على (قياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط وفق شروط النشر المحددة، وهي:

- نوع الخط في الأبحاث باللغة العربية هو Simplified Arabic، حجم الخط 16 غامق للعنوان الرئيس، 14 غامق للعناوين الفرعية، 14 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن 1.15، و حجم الخط 12 عادي للجداول والأشكال و حجم 10 عادي للملخص والهوامش .
- نوع الخط في الأبحاث باللغة الإنجليزية هو Times New Roman، حجم الخط 14 غامق للعنوان الرئيس، 13 غامق للعناوين الفرعية، 13 عادي لباقي النصوص وترقيم الصفحات و المسافة بين الاسطر يجب ألا تقل عن 1.15،و حجم الخط 11 عادي للجداول والأشكال التوضيحية و حجم 9 عادي للملخص والهوامش.
- يراعى عند تقديم المخطوطة التباعد المفرد مع ترك هوامش مناسبة (2.5سم) من جميع الجهات (أعلى - أسفل - يمين - يسار).

3. عنوان البحث في الصفحة الأولى:
   - حجم 23 ويجب أن يكون العنوان دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.
4. حجم البحث:
   - ألا يزيد عدد صفحات البحث على (30) صفحة أو(9000) كلمة و ذلك لكي لا يتم زيادة رسوم التحكيم.
   - 5. الباحث وعنوانه:
   - يذكر اسم الباحث وعنوانه بوضوح، وينصّ العنوان على ".....".

6. الملخص:
   - حجم 10 ويرفق بالبحث ملخص يحتوي على (150-200) كلمة باللغة التي كتب بها، وآخر باللغة الثانية (العربية أو الإنجليزية) التي تعنى بها المجلة.
7. الكلمات المفتاحية:
   - حجم 10 يرفق بالبحث ما لا يزيد عن (6) كلمات مفتاحية (دالة) خاصة به، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية.
8. الأشكال والجداول:
   - ترقّم كلّ من الأشكال والجداول على التوالي حسب ورودها في البحث بحجم 8، وتزوّد بعناوين بحجم 9، ويشار إلى كلّ منها في متن البحث بأرقامها.
9. الهوامش:
   - حجم 9 تستخدم هوامش الصفحات السفلية لذكر أي ملاحظة، أو لتوضيح أي معلومة واردة في متن البحث، ويستخدم لذلك إشارة مميزة مرتفعة عن النص مثل (*).
10. المراجع:
   - تستخدم الأرقام المرتفعة عن النص للتوثيق في متن البحث، ويذكر الرقم والمرجع المتعلق به في قائمة المراجع.
   - ترتب أرقام المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع هجائياً في القائمة حسب اسم المؤلف وفقاً للآتي:

أ. إذا كان المرجع بحثاً في دورية:
   - اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ب.إذا كان المرجع كتاباً:
   - اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة
   - الكتاب (بخط مائل)، اسم الناشر، سنة النشر.

جـ.إذا كان المرجع رسالة ماجستير أو دكتوراه:
   - يكتب اسم صاحب الرسالة بدءاً باسم العائلة، (يذكر عنوان الرسالة)
   - ماجستير أو دكتوراة بخط مائل، اسم الجامعة، السنة.

د.إذا كان المرجع نشرة أو إحصائية صادرة عن جهة رسمية:
   - يكتب اسم الجهة، عنوان التقرير (بخط مائل)، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

شروط النشر في المجلات العلمية المحكمة

هـ.إذا كان المرجع موقع الكترونياً:
   - يكتب اسم المؤلف، عنوان الموضوع (بخط مائل)، سنة النشر ، الرابط الالكتروني و تاريخ اخر زيارة للرابط.

و. المستلات:
   - اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، "عنوان الدراسة،" اسم الدورية (بخط مائل)، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

ز. وقائع المؤتمر:
   - اسم الباحث (الباحثين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الدراسة(بخط مائل)، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

الفهارس والمحتوي

تنبيه ٣

هيئة التحرير ٤

أهداف المجلة ٥

كلمة فريق المجلة ٦

مستشارو المجلة ٧

قواعد النشر ٨

الفهارس ٩

البحث الأول ١١

مدى مناسبة طرق التدريس المستخدمة حاليًا فى مدارس الطفولة المبكرة

لرؤية ٢٠٣٠

فى بعض مدارس محافظة الخرج

اسم الباحثة / سكينه محمد

البحث الثاني ٤٣

التَّحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام

في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة بالمدارس الحكوميَّة بمدينة جدة

(من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويَّات)

بحث مقدَّم لنيل درجة الماجستير في القيادة التربويَّة

باحث أول : خلود جلال نقيطي باحث ثاني : رندة حريري

البحث الثالث ١٠٥

أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم

إعداد / مريم يحيى عطيف

البحث الرابع ١٥٣

مستوى الوعى بالأمن السيبرانى

لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف

اسم الباحث

أحمد باني مصبح الشراري

مجلة
دار الإبداع
محكمة . دورية . معتمدة

مدى مناسبة

طرق التدريس المستخدمة حالياً في مدارس الطفولة المبكرة لرؤية 2030

في بعض مدارس محافظة الخرج

اسم الباحثة

سكينه محمد

مقدمة:

تعرف الطفولة المبكرة على أنها الفترة من الولادة حتى الثامنة من العمر، وهي تتميز بأنها فترة نمو ملحوظة وسريعة في تطوير القدرات والوظائف الدماغية، ويتأثر الأطفال في هذه المرحلة بالأشخاص المحيطين والبيئة الموجود فيها.

ويعتبر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أكثر من مجرد إعداد الأطفال للمدرسة الإبتدائية فهي تهدف إلى حصول الطفل على تنمية شاملة لكافة احتياجاته العاطفية والإجتماعية المختلفة، ويعتبر الاهتمام برعاية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من الناحية التعليمية والجسدية والمعرفية سبب لبناء أساس قوي ومتين للرفاهية وتعلم الطفل معنى الحياة، وتعتبر الطفولة المبكرة أحد أهم الاستثمارات التي يجب لكل دولة أن تقوم بها لتعزيز تنمية وتطوير الموارد البشرية وتحقيق المساواة بين الأفراد والترابط الإجتماعي والأسري. فقد أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية على المستوى العالمي(أبو شقرة،٢٠٢٠) .

ومن المعلوم أن الوظيفة الأولى والأهم المعهودة إلى مؤسسات رياض الأطفال، هى مساعدة الطفل على تنمية جوانب طبيعته الإنسانية وذلك عن طريق مهنة ووظيفة الطفل الطبيعية وهى ال لعب التربوى الجميل الذى من خلاله يستطيع أن يكتشف نفسه وقدراته ، إضافة إلى اكتشافه العالم المحيط به (زهرية،٢٠١٤) .

يُنظر إلى التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة، أو ما يسمى بالتعليم قبل المدرسة على أنه مجرد فرصة لجعل الطفل يختلط بأقرانه، ويتكيف مع أجواء المدرسة، والغرفة الصفية فقط، في حين أنَّ هذه الفترة تعد مهمة جدًا في حياة الطفل، فالعديد من الخبراء التربويين يعدون أن السنوات الخمس الأولى هي فترة محورية ومؤثرة على المدى الطويل على حياة الطفل، فهي تهدف إلى تنمية شاملة لكافة احتياجاته، ويجب على الدول أن تعرف أنَّ الاستثمار في هذه المرحلة ما هو إلا سعيٌّ لتنمية وتطوير الموارد البشرية (زينب،٢٠١٥).

مشكلة البحث:

رياض الأطفال هي مرحلة تعليميّة تضمُّ مجموعةً من الممارسات التّعليميّة في مرحلة الطّفولة المبكّرة، وتستخدِمُ طُرُق

تدريس رياض الأطفال أساليب تعليميّة مختلفة؛ لمساعدة الأطفال على التّعلُّم أثناء وجودهم في بيئة اجتماعيّة وتعاونيّة، وفي هذه المرحلة يتعرّض الأطفال الصّغار لمجموعة من الأنشطة التي قد لا يكونون واجهوها من قبل، مثل تنمية مهارات القراءة والكتابة المبكّرة، أو تعليم الأرقام لتشجيع تطوير المهارات الرّياضيّة منذ مرحلة الطفولة المبكرة.

والممارسات التربوية المقدمة فى مؤسسات رياض الأطفال هى الدعامة الأساسية لبناء شخصية الطفل المنشودة، وتعد الروضة إحدى أهم هذه المؤسسات التى يتلقى فيها الطفل الممارسات التربوية المختلفة التى تساعد على إكسابه الخصائص الإنسانية المستهدفة وكذلك العديد من الخبرات والمعارف والمهارات.

وإن النظر إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يدور حول اهتمامات ورغبات الأطفال مراعيا النواحي الأربع لنمو الطفل وهي: النواحي الاجتماعية والانفعالية والجسمية والمعرفية؛ لأن هذه الجوانب تؤثر في قدرة الطفل على التعلم فمراعاة هذه الجوانب تؤدي إلى توفير الطاقات والقدرات ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال؛ ولهذا فطرق أو أساليب تربية الطفل يجب

أن تكـون ثريـة في البيئـة التعليميـة للأطفـال (رياض الأطفـال) حيث يجـب المراعـاة المناسـبة للأجهـزة والأدوات والنشـاط في المجموعـات مـع قـدرات وخلفيـات الأطفـال الثقافيـة، ولهـذا يجـب عـلى معلمـة ريـاض الأطفـال مراعـاة جوانـب أساسـية تسـاعد عـلى اكتسـاب الأطفـال للخـبرات والمفاهيـم التربويـة الإيجابيـة

في ضـوء مـا سـبق فإنـه مـن الـضرورة الاهتمـام بطـرق التدريـس فى مرحلـة الطفولـة المبكـرة والتـي تهـدف إلى تربيـة وتعليـم ورعايـة الطفـل وإشـباع حاجاتـه المعرفيـة والجسـمية والنفسـية والاجتماعية والعقليـة، مـن هنـا كان هـذا الاهتـمام بالتعـرف عـلى مناسـبة طـرق التدريـس المسـتخدمة فى مرحلـة ريـاض الأطفـال في بعـض مـدارس محافظـة الخـرج وأشـارت دراسـة حجـاج(٢٠٢١)، ودلال(٢٠١٨)، أبـو شـقرة(٢٠٢٠)، مسـلم(٢٠٢٠) عـن أهميـة طـرق التدريـس فى مرحلـة ريـاض الأطفـال.

من هنا يتم تحديد المشكلة فى السؤال الرئيس التالى:

مـا مـدى مناسـبة طـرق التدريـس المسـتخدمة حاليـاً فى مـدارس الطفولـة المبكـرة لرؤيـة ٢٠٣٠ فى بعـض مـدارس محافظـة الخـرج؟

أهداف البحث:

يسعي البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1. توضيح مبادئ الممارسات التربوية الإيجابية بمؤسسات رياض الأطفال.
2. الوقوف على واقع الممارسات التربوية بمؤسسات رياض الأطفال.
3. وضع تصور مقترح لتوجيه الممارسات التربوية الإيجابية بمؤسسات رياض الأطفال فى ضوء تحديات العصر الرقمى رؤية ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في النقاط الآتية:

1. أهمية المرحلة العمرية التي يتعرض لها بالبحث والدراسة حيث أن مرحلة طفل ما قبل المدرسة هي الأساس في تشكيل الشخصية الإنسانية في المراحل العمرية المتقدمة.
2. أهمية مبادئ الممارسات التربوية الإيجابية فى إكساب الطفل بعض الخصائص الإنسانية المستهدفة.

3. تنوع الفئات المستفيدة من هذه الدراسة ومنهم:

الأطفال: باعتبارهم أساس الدراسة للوصول لإكسابهم بعض الخصائص الإنسانية المستهدفة.

الآباء والأمهات : باعتبار إنهم يسعون للوصول بأبنائهم إلي أفضل مستوي من التربية ويطمحون أن يكون أبناؤهم جيلا ناضجا يتمتع بقدر كاف من القيم.

معلمات رياض الأطفال : باعتبارهن المسئولات عن إعداد الأطفال إعدادا شاملا متوازنا من جميع جوانب النمو المختلفة.

الباحثون المهتمون بدراسة أمور طفل ما قبل المدرسة.

الإطار النظري:

يعتبر طفل الروضة محوراً رئيسياً من محاور إعداد المواطن للحياة ويمكن القول بأن الطفل يعتبر بمثابة العمود الفقري في العملية التربوية حيث أن برامج طفل الروضة يجب أن تقدم الخبرات التربوية بغرض تحقيق التنمية الشاملة وتعديل سلوكيات طفل (هنادى،٢٠١٢).

ويعرف الطفل: بأنه الولد قبل البلوغ. وطفل الروضة هو الطفل الذي يتراوح عمره ما بين ٦-٤ سنوات.

وتتفق جميع التعريفات حول طفل الروضة بأنه ذلك الطفل الذي لم يلتحق بعد بالصف الأول الابتدائي، ولكن على مشارف الالتحاق به ، وبالتالي تختلف التعريفات لسن الإلزام لكل دولة حول الحد الأقصى لسن طفل الروضة تبعا ، ويذهب الكثير من التربويين إلى تعريف طفل الروضة ليس فقط على أساس العمر الزمني ومفهوم الإعداد للمدرسة الابتدائية ولكن بما لديه من قدرات واستعدادات ومستوى نمو جسماني وعقلي ومعرفي واجتماعي وانفعالي يميزه عن الأطفال في مراحل النمو الأخرى (محمد،٢٠١٣).

اهم استراتيجيات التعليم والتعلم للاطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة:

استراتيجيات التدريس يقصد بها الأساليب التي يتم استخدامها لمساعدة الأطفال في تعلم محتوى الدورة المطلوبة بالإضافة للقدرة على تحقيق الأهداف وتطويرها في المستقبل، وتستخدم استراتيجيات التدريس لتحديد طرق التعلم المختلفة التي يمكنها تطوير الاستراتيجية الصحيحة لكي تتعامل مع المجموعة

المستهدفة، وتعتبر الركيزة الأساسية في تطوير أي استراتيجية تعليمية ناجحة هي توفير تقييم قدرات التعلم للأطفال.

توجد العديد من الاستراتيجيات الفعالة للتدريس والتي يمكن للمعلم الاختيار فيما بينها الأنسب للمتعلمين وذلك بعد تحليل المتعلمين المستهدفين لضمان تحقيق أقصى قدر من المخرجات مع فصولهم الدراسية (مسلم، ٢٠٢٠).

ومن أهم استراتيجيات التعليم والتعلم ما يلي:

تحديد أوجه الاختلاف والتشابه:

هي استراتيجية تعليمية يتم استخدامها لتمكين المتعلمين من المقارنة بين العناصر المتنوعة، وتعتبر هذه الاستراتيجية فعالة حيث تساعد في التصنيف بالإضافة إلى تمكين المتعلمين من التمييز بين الأفكار المتنوعة.

الواجبات والممارسة:

تساعد هذه الاستراتيجية على التمكن من ممارسة المهارات التي تم اكتسابها في الفصول الدراسية بالإضافة إلى أنها تساعد على تمكن الطالب والمعلم من الإتصال والتواصل بشكل محدد وفق إطار زمني وتحديد طرق تنفيذ مهمة محددة.

تقدير وتعزيز الجهود:

استراتيجية تدريس تساعد على تمكن الأطفال في فهم العلاقة بين بذل الجهد والتقدير الذي يتوقعونه، ويساعد التقدير على زيادة الدافع عند الأطفال.

الإعداد الموضوعي وتقديم الملاحظات:

هي استراتيجية تستخدم في التعليم عندما يقوم أحد المتعلمين بتطوير الأهداف الفردية.

استراتيجيات التعليم في الطفولة المبكرة:

يحتاج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى العديد من المهارات والخبرات المختلفة التي تتوافق مع أعمار الأطفال في هذه المرحلة، كما يلعب المعلم دور كبير في مدارس الطفولة المبكرة بصفته القدوة وأكبر مؤثر على الطفل من جميع الجوانب المختلفة ويبقى أثره لفترة أطول.

ويتمثل دور معلمين الطفولة المبكرة في تعليم الأطفال وتطوير اللغة والحساب ومحو الأمية لهم بشكل كبير من خلال مهارة العد والنطق الصحيح للأرقام والحروف المختلفة والتفريق بينها، والتعرف على أشكال الحروف

وطريقة كتابتها، فهم الأشكال الموجودة داخل الصور وإدراك المعنى لها، وهو الأمر الذي يحتاج إلى قيام المعلم بالموازنة بين الأنشطة المختلفة ووضع جداول زمنية لتحقيق الأهداف بشكل لا يشعر الأطفال بالملل أو يرهقهم والتواصل مع أولياء الأمور ومساعدة الطفل على الوصول إلى بيئة آمنة.

ولتحقيق ذلك يجب اتباع استراتيجيات حديثة في التعليم واختيار ما يتناسب مع الأطفال الموجودين، ويعتمد التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على تدريس المهارات بشكل عام لذلك يجب الاعتماد على استراتيجيات مخصصة لتدريس المهارات (مسلم، ٢٠٢٠).

استراتيجيات تدريس المهارات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة:

استراتيجية التحقق من مدى تقدم الأطفال:

حيث يجب على المعلم التأكد من وصول المعلومات للأطفال والإدراك الكامل لمفهومها مثال على ذلك عند ذكر الرقم واحد يجب على الطفل أن يدرك أنه يرمز إلى شيء واحد أو شخص واحد وذلك قبل الإنتقال إلى رقم إثنان وهكذا لكي يكون

الفهم مبني على إدراك كامل وواضح ويساعد على الفهم المتسلسل لها.

استراتيجية بناء المعرفة الخلفية للأطفال ومهارات التفكير:

هي استراتيجية هامة في مرحلة رياض الأطفال فهي تعمل على بناء مهارة التفكير عند الطفل وتكوين المعرفة لديه على أساس سليم بالإضافة إلى أنها تساعده على تطوير قدراته النمائية والعقلية.

استراتيجية خلق بيئة تعليمية جيدة للأطفال:

تعمل هذه الاستراتيجية على توفير بيئة تعليمية مناسبة للأطفال في هذه الفئة العمرية، وتتميز هذه البيئة التعليمية بتوفير الأمان ومناخ تعليمي مناسب واستخدام أدوات مكتبية وتعليمية مناسبة بالإضافة إلى الاعتماد على معلمين يتمتعون بالكفاءة والخبرة.

استراتيجية تعليم الأطفال الصغار الحروف، هي استراتيجية تساعد على تنمية مهارة تعليم الحروف لدى الأطفال بشكل عالي الجودة ويبقى أثر تعليم شكل الحروف في عقلة لفترة طويلة.

استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة لطفل الروضة:

تتنوع إستراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة وفقاً لنوع الذكاء على النحو التالى:

الذكاء (اللغوي/ اللفظي): الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء هي: التسجيل الصوتي، والسرد القصصي، والترديد والتكرار، والعصف الذهني، والقراءة والمطالعة، والتأليف والكتابة والنسخ، والألغاز اللغوية والعاب الكلمات.

الذكاء (المنطقي/ الرياضي) :الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء كما ذكرها «كارسون» فهي: المسائل الرياضية، والبراهين العلمية، والغاز منطقية والعاب، والتصنيف ضمن فئات، والعد والحساب.

الذكاء (البصري/ المكاني): وتتمثل استراتيجيات تنمية هذا الذكاء فيما يلى: الرسوم التوضيحية، والصور، والخرائط، والألغاز البصرية، والأنشطة الفنية، والتصوير الفوتوغرافي، وخبرات التعرف على الصور.

الذكاء (الموسيقي): وينمى هذا الذكاء كما ذكر كلاً من: «هابرد ونيويل» من خلال الاستراتيجيات التالية:الأغاني والأناشيد،

والالعاب الموسيقية، واستخدام الموسيقى، وابتكار ألحان جديدة للمفاهيم والكلمات.

الذكاء (الجسمي/ الحركي): تتمثل استراتيجيات تنمية هذا الذكاء فيما يلى: استخدام لغة الجسم والاستجابات الجسدية، والتمثيل والمسرح الصفي، وأنشطة التربية الرياضية، واستخدام الملموسات، والمفاهيم الحركية.

الذكاء (الاجتماعي/ التفاعلي): تتمثل استراتيجيات هذا الذكاء فيما يلى: جلسات العصف الذهني، والبرامج التفاعلية والتفاعل بين الأفراد، والنوادي المدرسية، ومشاركة الألوان، والألعاب الجماعية .

٧-الذكاء (الشخصي/ الذاتي): الاستراتيجيات التعليمية القائمة على هذا الذكاء فهي كما ذكرها «أرمسترونج»: البرامج والألعاب الفردية، وأنشطة تركز على الاهتمامات والهوايات، وجلسات تحديد الأهداف، والتدريس حسب سرعة الفرد(خوجلى،٢٠١٦).

استراتيجية الاختلاف بين الصورتين:

تعتبر هذه الاستراتيجية أحد الطرق التي تساعد في تنشيط عقل الطفل وتنمية مهارات عديدة لديه منها التفكير المنطقي والاستنتاج وقوة الملاحظة لدي الطفل(محمد،٢٠١١).

استراتيجية الفهم القرائي:

يعد فهم النص المقروء من أهم غايات القراءة التي تتطلب تقدماً ذهنياً، وتقييماً للمعاني والمعلومات وقدرة علي الإستنتاج والتعميم، و يظهر فهم المقروء في صورة استجابات تعبر عن فهم الشخص لما قرأ، فتتطلب مهارة فهم المقروء من المتعلم الإلمام بمهارات التعرف علي الترابط في النص والفقرات والأفكار والطرق التي ربط بها الكاتب الأفكار بعضها ببعض ، بالإضافة إلي توظيف مهارات التفكير المتنوعة للوصول إلي فهم النص المقروء، و معرفة التفاصيل من أفكار رئيسية، وفرعية وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي.

وتنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال الروضة التي تعتمد علي التعرف علي الكلمات والتهجئة وفك الرموز من خالل الممارسات المختلفة، ويعتمد علي القراءة الجهرية اشتراك الأطفال

في بناء فهمهم للنصوص المختلفة وما تتضمنه من معاني واهمهم للكلمات المفردة والجمل الواردة بالقصص والمحصول اللغوي والإستنتاج والخلفية المعرفية(عبد السلام،٢٠١١).

استراتيجية تعليم الأطفال الصغار الأرقام:

هي استراتيجية تمكن الطفل من تعلم الأرقام وفهم معناها.

استراتيجية القراءة بصوت عالي للأطفال:

هي استراتيجية تساعد على تمكن الطفل من القراءة بشكل جيد كما تدعم بثقته النفسية وتساعد على تنمية قدراته اللفظة.

استراتيجية تعلم الأطفال الرسم:

يساعد الرسم على تنمية العديد من المهارات الإبداعية المختلفة كما يساعد الرسم على التنبؤ بالمشاكل النفسية التي يشعر بها الطفل لذلك فإن استراتيجية تطوير مهارات تعلم الرسم لدى الأطفال هامة جدا في هذه المرحلة.

استراتيجية تعليم الأطفال الكتابة والطباعة:

تكمن أهمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على تعليم الأطفال الكتابة ويتم ذلك بطريقة فعالة عند اتباع استراتيجية تعليم مهارات الكتابة.

استراتيجية تعليم الأطفال التمييز بين أصوات الحروف وطريقة النطق الصحيحة:

هي استراتيجية تساعد على تطوير مهارات الأطفال في النطق بشكل صحيح ولا يقتصر على معرفة الحروف بل والقدرة على التمييز بينهم أيضا.

استراتيجية مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم في التحدث والاستماع:

تطوير مهارة الأطفال في الاستماع تساعد على تطوير مهاراتهم في التحدث وهو يأتي بعد الإدراك الكامل لمفهوم بعض الكلمات ومعانيها ويساعد بشكل كبير على تطوير قدرات الطفل ومهاراته في التواصل مع الآخرين.

استراتيجية التواصل المستمر والمتابعة مع أولياء الأمور:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى متابعة أداء الطفل مع الأسرة للوقوف على السلبيات والمشاكل التي تواجه تعليمه ومحاولة

وضع حلول منطقية لها وهي استراتيجية هامة في تعليم الطفل في مرحلة ما قبل الابتدائية (دلال،٢٠١٨).

أساسيات طرق التّعليم في المرحلة المبكرة:

يجب على المعلّمين في مرحلة الطّفولة المبكرة مراعاة جوانب أساسية ومهمة في إكساب الأطفال الخبرة والمعرفة ومنها:

ترك المساحة الكافية للطّفل للاكتشاف والتّجريب، وممارسة النّشاطات التّي تستهويه ويرغب بممارستها.

تقديم المعلومات المناسبة والملائمة للمرحلة العمرية للطّفل، والتّي تساهم في نموه العقلي، والمعرفي.

اختيار المعلومات المقدمة للطّفل بدقّة، فيجب أن تكون صحيحة، وقابلة للقياس، مع الحرص على انتقاء أمثلة من واقع الطّفل، والتّي يمكن له معايشتها وتجربتها في حياته، فبدلًا من قصص الديناصورات والأبطال الخارقين، يفضل أن تكون القصص المروية للطّفل عن الحيوانات الأليفة أو الحيوانات التّي من الممكن أن يشاهدها في حديقة الحيوانات في مدينته.

اختيار أنشطة للطّفل تكون متوازنة ومتنوعة، كما يجب المزج بين الأنشطة الدّاخلية والخارجية، فمثلما يحب الطّفل اللّعب بتشييد

المكعبات والكتل الخشبية والبلاستيكية داخل الغرفة الصفية، فهو يستمتع كثيرًا باللّعب بالألعاب المائية كنشاط خارجي، والتّي تساعد الطّفل على استنشاق الهواء النّقي وتفريغ الطّاقات.

جعل الطفل يتنقل تدريجيًا من ممارسة الأشياء السّهلة إلى الأكثر صعوبة شيئًا فشيئًا، وتوسيع دائرة الأشياء الخاصة لتصبح عامة.

تنمية الابتكار لدى الطّفل، وذلك من خلال خبرة المعلم في التّنقل من نشاط لآخر، وتحفيز الأطفال على المشاركة، وعدم استخدام أسلوب التّلقين والحفظ والاستذكار التّي تحد من قدرات الطّفل وتدخله قالبًا تعليميًا جامدًا(حجاج،٢٠٢١).

أساليب تدريس رياض الأطفال:

يوجد هناك مجموعة من الأساليب التي يستطيع لمدرس رياض الأطفال اتباعها أثناء قيامه بتدريس الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ومن أبرز هذه الأساليب:

تقديم اللغة للأطفال بطريقة مسلية: يجب أن يعلم مدرس رياض الأطفال اللغة للأطفال بطريقة تدخل الفرح على قلوبهم، لذلك يجب أن يلجأ إلى الألعاب فإنها هي التي تشغل بال الأطفال في هذه المرحلة، فيجب أن تعلمهم الأحرف باللغة

والألعاب الأمر الذي يسهل من مهمة المدرس في إيصال المعلومة إلى ذهن الطفل، وجعله قادر على حفظها.

تعليم الأطفال القراءة من خلال الدمى: يجب على المدرس في مرحلة رياض الأطفال أن يدخل الدمى لكي يعلم الأطفال القراءة من خلالها، حيث يجب أن تحضر مجموعة من الشخصيات الكرتونية وتتحدث بصوت مختلف لكل دمية، وذلك لكي تشرح المعلومة للطلاب وتساعدهم على فهمها.

استكشاف المفاهيم العلمية مع الأطفال على أرض الواقع: يجب على المعلم أن يأخذ الأطفال في نزهة إلى الطبيعية، وخلال هذه النزهة يقوم بتعريفهم بالظواهر التي تحدث فيها، وذلك لأن الأطفال لن يكون قادرين على فهم الطبيعة وهم داخل الصفوف المغلقة.

استخدام الفواكه والخضراوات لتعليم الأطفال الحساب: يعد استخدام الفواكه والخضراوات من أساليب تدريس رياض الأطفال المفضلة، وذلك نظرا لعدم قدرة الأطفال على التركيز في الشرح الشفهي أو الكتابي، فيتم اللجوء إلى الخضراوات

والفواكه لجعلهم يتعلمون الجمع والطرح وباقي عمليات الحساب الأساسية.

إعطاء الأطفال وقتا كافيا للحركة واللعب: يعد هذا الأسلوب من أهم وأفضل الأساليب التي يتم اتباعها لتدريس الأطفال، حيث يتاح للطفال في هذه الفترة أن يقوم بالتعبير عن نفسه في جو يصحبه الغناء والسعادة.

اتباع أسلوب الهدايا: يعد اتباع أسلوب الهدايا من أهم وأبرز أساليب تدريس رياض الأطفال، حيث يقدم المعلم من خلالها المعلم الحوافز لطلابه وذلك لكي ينصتوا إلى درسه، لذلك يجب أن تقدم لهم المكافآت للإنصات.

فهم حاجات الأطفال الأساسية: تختلف طرق تدريس الكبار عن طريق تدريس الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، لذلك يجب على المدرس أن يكون قادرا على استيعاب وفهم حاجيات الأطفال، وبأن هذا الطفل لن يكون قادرا على تحمل العطش، وبأنه لن يكون قادرا على عدم الدخول للحمام، لذلك يجب أن يسمح المدرس له القيام بهذه الأمور لكي يبقى مرتاحا أثناء الدرس (أبو شقرة، ٢٠٢٠).

طرق تدريس رياض الأطفال:

عندما يكون طالب مرحلة رياضة الأطفال في المدرسة أو الروضة يجب على المدرس أن يلجأ لأفضل الوسائل والأساليب لتدريسه وإيصال المعلومات إلى ذهنه بكل يسر وسهولة، ويعد الهدف الأساسي من قيام المدرس بهذه الأساليب خلق رابط قوي ما بينه وبين الطفل، وما بين الطفل والمدرسة أو الروضة.

وتتجدد الطرق التي يمكن للمدرس اتباعها في مرحلة الأطفال، فمجال هذا التخصص في تطور مستمر، لذلك يجب أن يبقى المدرس على اطلاع على كافة طريق تدريس رياض الأطفال الحديثة.

ويجب على المدرس أن يستخدم الدمى والألعاب في تدريس رياض الأطفال، كما يجب أن يستخدم البطاقات الملونة، وأن يعمد في بعض الحالات إلى تمثيل الأدوار، واللعب مع الأطفال من أجل أن يسهل من مهمة وصول المعلومة إلى ذهن الطفل.

لن يكون التعليم في المدرسة كافيا في مرحلة رياض الأطفال، حيث يجب على الأهل في المنزل أن يلعبوا دورهم ويساعدوا المعلمين وذلك من خلال متابعة أطفالهم، وترسيخ المعلومات في

ذهنهم، ويوجد هناك مجموعة من طرق تدريس رياض الأطفال في المنزل، وفيما يلي سوف نتعرف عليها.

ربط الدراسة باللعب: يجب أن يقوم الأهل في المنزل بربط الدراسة بألعاب الأطفال، فمن الممكن أن تضع لعبته المفضلة لديه في مكان ما، وتخبره بأن سيحصل عليها في حال قام بكتابة الحرف بشكل صحيح، أو قام بالعد بشكل صحيح.

تحفيز الأطفال: تعد طريقة تحفيز الأطفال من أهم الطرق في عملية تدريس رياض الأطفال، فمثلا تقول الأم لطفلها بأنها ستعطيه قطعة من الشوكولا المفضلة لديه في حال قام بتعلم شيء ما، أو أنها ستصحبه بنزهة لمدينة الألعاب إذا حفظ الأعداد، وتحفز هذه الطريقة الطفل بشكل كبير، وتجعله يعمل بجهد للحصول على الجائزة.

التدريس بالطعام: تستطيع الأم أن تساعد طفلها على تعلم ما أخذه في المدرسة من خلال الطعام، كأن تقوم بإعداد فطيرة على شكل رقم معين، أو أن تقوم بتزيين الطبق بالكريمة على شكل حروف و أرقام يتعلمها الطفل، وقبل أن يبدأ الطفل الأكل تطلب منه أن يقرأ ما هو مكتوب. التدريس بالتمثيل: يعد التدريس

بالتمثيل من الطرق التي يمكن للأهل اللجوء إليها لتعليم الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وذلك لأن التمثيل سيساهم في ترسيخ المعلومات في ذهن الطفل، وبالتالي يتعلمها بشكل أسرع.

كما يجب أن يحرص المعلم أثناء قيامه بتدريس رياض الأطفال على أن يراعي كافة الفروق الفردية ما بين الأطفال، كما يجب أن يكون قادرا على التحلي بالصبر، كما يجب أن يعمل من تحسين مستوى الأطفال الضعفاء، ورفع مستوى سرعة الاستجابة لديهم. كما يجب أن يحرص مدرس رياض الأطفال على اختراع ألعاب وأفكار جديدة بشكل مستمر تساعد في ترسيخ المعلومات في ذهن الأطفال (إسلام،٢٠١٤).

الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة أبو شقرة(٢٠٢٠) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم، وعلاقة ذلك بمستوى فهمهن لطبيعة العلم. وذلك عن طريق اختيار لعينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في محافظة الزرقاء/ لواء الرصيفة، والبالغ عددهن (٨٦) معلمة،

وقامت الباحثة بتطوير أداة الاستبانة لقياس درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتي تكونت بصورتها النهائية من (٤٣) فقرة، واختبار طبيعة العلم والذي تكون بصورته النهائية من (٢٥) سؤالا، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. كشفت نتائج الدراسة أن مدى استخدام معلمات رياض الأطفال في الأردن لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم كانت متوسطة، وأن مستوى فهم معلمات رياض الأطفال لطبيعة العلم كان بشكل عام على الدرجة الكلية لاختبار فهم طبيعة العلم متوسطا، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند درجة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استخدام استراتيجيات التعلم النشط وفهم طبيعة العلم لدى معلمات رياض الأطفال. في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من النتائج توصي الباحثة بضرورة اهتمام المختصين في المناهج وطرق التدريس بإعداد ورشات تثقيفية حول طبيعة العلم والمفاهيم المرتبطة فيها، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تركز على استراتيجيات التعلم النشط مع كيفية ربطها بالجانب العلمي، بما يمكن باحثين آخرين من الاستفادة من النتائج التي يتم الحصول عليها، والتي تمكنهم من تطوير برامج تدريبية تساعد في تحسين أداء معلمات رياض

الأطفال، وازدياد الاهتمام والتركيز في برامج إعداد المعلمات قبل وأثناء الخدمة على كيفية تفعيل استراتيجيات التعلم النشط.

دراسة مسلم (٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطوير أداة الدراسة والمكونة من بطاقة الملاحظة، وطبّقت على عينة مكونة من (٤٢) معلمة في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق. وكانت أبرز النتائج أن درجة الأداء التدريسي للمعلمات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة كبيرة للمهارات، حيث جاء مجال مهارات الحياة أولا، يليه مجال مهارات التعلم والإبداع ثانيا، ويليه مجال الثقافة الرقمية آخراً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر عدد الدورات في جميع المجالات والدرجة الكلية باستثناء مهارات الحياة وجاءت الفروق لصالح (٥) دورات فأكثر، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مهارات التعلم والإبداع، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (٧) سنوات.

دراسة حجاج(٢٠٢١) :

هدفت إلى الكشف عن وجود المهارات ما قبل الأكاديمية لدي عينة من أطفال المستوى الأول حديثى الالتحاق بالروضة ومعرفة الدور الذي تلعبه المهارات ما قبل الأكاديمية في التنبؤ باستعداد الطفل للروضة في مجال الرياضيات. استخدم البحث الحالي اختبار المهارات ما قبل الأكاديمية لقياسها عند الأطفال، ومقياس تقدير الأداء روبريك لتحديد مستوى استعداد الطفل للروضة في مجال الرياضيات واستبيان أولياء الأمور لجمع المعلومات عن أطفال عينة البحث. اتبع البحث الحالى المنهج الوصفى، فى محاولة لرصد وتشخيص الواقع كما هو، والمنهج المختلط الذى جمع بين استخدام البيانات الكمية والنوعية، فى محاولة منه لتفسير النتائج. تمثلت تقنيات البحث في استخدام الحزمة الكمبيوترية SPSS الإصدار ٢١ لحساب الإحصاء الوصفي والاستدلالي لنتائج البحث. تكونت عينة البحث من (٣٠) طفل من أطفال المستوى الأول حديثى الالتحاق بالروضة والذين بلغت أعمارهم ٤ سنوات وشهرين وحتى ٥ سنوات و ٣ أشهر. توصلت نتائج البحث إلى أنّ المهارات ما قبل الأكاديمية لمرحلة الحضانة وثيقة الصلة باستعداد الطفل للروضة بمجال الرياضيات وأنّه يُمكن التنبؤ باستعداد الطفل للروضة بمجال الرياضيات من خلال المهارات ما قبل الأكاديمية لمرحلة الحضانة. الكلمات المفتاحية: مرحلة الحضانة، المهارات ما قبل الأكاديمية، الاستعداد للروضة.

نتائج البحث:

بالنسبة لوجهة نظر المعلمات بروضة الأطفال عن طرق التدريس وأثرها على طفل الروضة

هي كالآتي:

إن مدى توافر ومناسبة طرق التدريس لطفل الروضة حسب متوسطات إجابات معلمين الروضة بمرحلة رياض الأطفال عن بنود مجال توافر ومناسبة استراتيجيات وطرق التدريس لطفل الروضة.

إن عملية تهيئة وتوفير المتطلبات في مجال رياض الأطفال يحظى بالأهمية في مجال العمل مع الأطفال المباشر في الوقت الحالي، وذلك فيما يتعلق بتوفير الخبرة والإمكانيات المطلوبة عند تعليم الأطفال، قد يعزي ذلك لأن العلاقة المباشرة بين الطفل والمعلمين ومناسبة طرق واستيراتيجيات التدريس المناسبة أصبحت جزءاً من حياتنا اليومية.

التوصيات

1. الاهتمام بالأهداف التدريسية التي تحاول أن تحققها والمساعدة في تحقيقها فى مرحلة الطفولة المبكرة.
2. الاهتمام بالقصة للطفل في الروضة ليحقيق الاستفادة القصوى منها.
3. ضرورة الاهتمام بعملية اختيار مصادر المعلومات المناسبة بهدف تحقيق المجالات

تكوين الذات والجوانب التنموية والاجتماعية والترويحية.

4. تطوير وتدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تقديم الخدمات للأطفال

ومنها على سبيل المثال القصة، والتمثيل .

5. ضرورة عمل دراسات وأبحاث مستقبلية ضمن موضوع طرق تدريس الأطفال من اجل التوصل إلى أفضل ما يمكن تقديمه للطفل وإكسابه الخبرات وحب المعرفة وتنشئته بشكل صحيح.
6. بناء مناهج قائمة على أساس استخدام الألعاب في التدريس، وتوفير الألعاب المرتبطة بمحتوى الخبرات الواجب تعليمها للطفل في هذا السن.

المراجع:

أبو شقرة، أفنان (٢٠٢٠). درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم وعلاقة ذلك بمستوي فهمهن لطبيعة العلم. رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، عمان، الاردن.

إسلام، عبد الغفار (٢٠١٤). اثر مستويات التفاعل في القصة الالكترونية المصورة في تنمية الثقافة البصرية لمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة حلوان.

حجاج ، مى(٢٠٢١). المهارات ما قبل الأكاديمية لمرحلة الحضانة كمؤشر للتنبؤ بالاستعداد لمرحلة الروضة. رسالة دكتوراه، رياض أطفال، جامعة طنطا، كلية التربية.

خوجلي، سمية على محمد(٢٠١٦). الذكاءات المتعددة لدى أطفال التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المشرفات بمحلية جبل أولياء بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

دلال، عبد الله (٢٠١٨). دراسة تقويمية لبيئات التعلم بمرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين بالمرحلة وأولياء الأمور، رسالة ماجستير،كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

زهرية، عبد الحق ، هناء ، الفلفلي(٢٠١٤). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد (٢٨) الإصدار(١)، ص ٥٤-٢٨.

زينب، أبو سريع (٢٠١٥): فاعلية برنامج قائم على دراما الطفل في تنمية مهارات التفاوض لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة حلوان

زينب، اليوسف (٢٠١٧): فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم الأبجدية الانجليزية لأطفال الروضة، دراسة حالة في الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الكويت.

عبد السالم الجعافرة(٢٠١١). مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

مسلم، خولة(٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال في المفرق في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة ماجستير، المناهج والتدريس، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

محمد، عبد الله (٢٠١٣). النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، نظرياته وتطبيقاته، عمان، الأردن، دار الفكر.

محمد حسن غانم. (٢٠١١): سيكولوجية التفكير، القاهرة، الدار الهندسية.

هنادي، بدر (٢٠١٢). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مفاهيم الدراسات الاجتماعية لدى طفل الروضة في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مجلة دار الإبداع

محكمة . دورية . معتمدة

التَّحديات التي تواجه

معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائيَّة

بالمدارس الحكوميَّة بمدينة جدة

(من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويَّات)

بحث مقدَّم لنيل درجة الماجستير في القيادة التربويَّة

باحث أول

خلود جلال نقيطي

باحث ثاني

د. رندة حريري

الملخَّص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات التعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية طبقية، وبلغ حجم العينة (٣٧٠)معلمة ومشرفة، ولقد تكون مجتمع الدراسة من معلمات التعليم العام والمشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٢م، ومن أبرز النتائج وجود تحديات كبيرة في تدريس طالبات ذوات صعوبات التعلم بالدرجة الاولي (استراتيجيات التدريس، ومن ثم الوسائل والأنشطة التعليمية ومن ثم الإدارة الصفية ، واخيراً التحديات التي تتعلق بالطرائق التحفيزية)، واتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه معلمات التعليم العام في تدريس طالبات ذوات التعلم، تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة ، واتضح

وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية عند مسـتوى الدلالـة (α≤٠,٠٥) بـين متوسـطات اسـتجابات المعلـمات والمشرفـات التربويـات تعـزي للمؤهـل التعليمي، وتـوصي الباحثـة بوجـوب تكثيـف الـدورات التدريبيـة لمعلـمات التعليـم العـام، أعـداد دليـل إجرائـي لاسـتخدام الاسـتراتيجيات التدريسـية القائمـة عـلى التفاعـل الاجتماعـي وربـط التعليـم بالواقـع، تفعيـل المجتمعـات المهنيـة مـن قبـل إدارة التعليـم بجـدة بـين معلـمات التعليـم العـام ومعلـمات صعوبـات التعلـم لزيـادة دافعيـة التعليـم لـدى طالبـات ذوات صعوبـات التعلـم.

الكلـمات المفتاحيـة: التعلـم العـام - التحديـات - صعوبـات التعلـم الإدارة الصفيـة - اسـتراتيجيات التدريـس لصعوبـات التعلـم- الوسـائل التعليميـة.

Abstract

The study aimed to clarify the challenges facing public education female teachers in teaching female students who have learning difficulties in the elementary public schools in Jeddah from the point of view of teachers and educational supervisors. The researcher used the descriptive survey method. The questionnaire was applied to a stratified random sample, and the sample size was ٣٧٠. The study population consisted of general education teachers and educational supervisors for the primary stage in Jeddah during the second semester of ٢٠٢٢ AD. One of the most noticeable results is the presence of significant challenges in teaching students with learning difficulties, especially in teaching strategies, teaching aids and activities, class management, and motivational methods. After investigating the impact of the teachers' years of experience, it became clear that there were no statistically significant differences at the level of significance (٠,٠٥) - between the average responses of the study sample about the challenges facing female public education teachers in teaching female students with learning difficulties - due to the difference in the teachers' years of experience. After studying the effect of the educational qualifications, it became clear that there are statistically significant differences at the significance level (□ ≤ ٠,٠٥) - between the average responses of female teachers and educational supervisors - due to the educational qualification. The researcher recommends intensifying training courses for public education teachers and preparing a procedural guide for teaching strategies based on social interaction and linking education to real life. In addition, she recommends activating professional societies by the Department of Education in Jeddah between general education teachers and learning difficulties teachers to increase education motivation among students with learning difficulties.

Keywords: public education, challenges, learning difficulties, classroom management, teaching strategies for learning difficulties, teaching aids.

الفصل الأول

المقدِّمة:

إنَّ مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الفرد؛ لأنها تساهم بشكل فعال في بناء شخصيته وتكونيه من جميع الجوانب النفسية والجسدية والوجدانية والانفعالية والعقلية، وعند التحاق الطَّالبات بمرحلة التَّعليم الأساسي تكوَن مستوياتهنَّ متباينة في النضج العقلي والاجتماعي والانفعالي والوجداني، الذي قد يُظهِر فروقًا كبيرةً في عمليات الانتباه والتذكر والقدرة على الفهم، ممَّا قد يؤثر بدرجة كبيرة على التَّعلُّم لديهن، وبهذه الفروق اهتم المختصون والباحثون لاكتشاف وبحث المشكلات التي قد تظهر عليهم في مرحلة النمو (عمار ، ٢٠١٥).

ونظراً للطفرة المعلوماتية والتكنولوجية الهائلة في العالم - والتي أصبح التعامل معها ضرورة - نجد السعي الحثيث من قبل المربين ومتخذي القرار في التَّعليم لتطوير أساليب التَّعليم، واضعين نصب أعينهم وجوب مراعاة الفروق الفردية عند التحول من الاعتماد على التدريس والاختبارات إلى استثارة القدرات العقلية والمعرفية لدى الطَّالبات (زايد،٢٠٢٠).

والجدير بالذكر أن معلّمة التَّعليم العام هي من أوائل الملاحِظَات للفروق الفردية بين الطَّالبات ووجود صعوبات لدى بعضهنَّ في العملية التَّعليمية، كما أنها أولى المدرِكَات لقدرات الطَّالبات؛ من خلال التعامل المباشر معهنَّ في الصفوف التعلمية، والاستجابة لاحتياجاتهن والتفاعل معها؛ من خلال دورها الفعال والمؤثر: تعليمياً واجتماعياً ونفسياً، في تعزيز وربط المعلومات والمهارات والاستراتيجيات التَّعليمية للطالبات، خاصة ذوات صعوبات التَّعلُّم(أبونيان،٢٠١٩).

وننوه إلى وصف المتعلّمين من ذوي صعوبات التَّعلُّم بالذكاء، إلَا أن التَّعليم العام قد لا يتناسب مع قدراتهم العقلية، وقد يعانون من قصور وضعف في بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، مما يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات، الذي يعد فقداً للطاقة البشرية (إبراهيم،٢٠١٠).

وبناءً على ذلك فأن ذوي صعوبات التَّعلُّم فئة من المجتمع بدأت تكثر وتتزايد أعدادهم، لذا لابد من الاهتمام بطرق تدريسهم وتقويتهم ورعايتهم والأخذ بأيديهم، والبحث في طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع قدراتهم داخل

الصف أو خارجه؛ لكي يستطيعوا أن يتعاشوا مع مجتمعهم، فهم يستحقون حياة كريمة مثل أقرانهم في المجتمع وهذا يعتبر من أبسط واجباتنا نحوهم (معمار،٢٠١٩).

وفي ظل تلك المؤشرات، إن البداية الفعلية لمجال صعوبات التَّعلُّم في مدارس المملكة العربية السعودية بدأ عام ١٩٩٣م، حيث تم فتح مسار صعوبات التَّعلُّم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض، وذلك تمهيداً لإعداد معلّمين ومعلّمات لتدريس طلاب وطالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم في مدارس التَّعليم العام، ولقد بدأ تقديم الخدمات التَّعليمية لهذه الفئة عن طريق غرفة المصادر بالمدارس عام ١٩٩٦/ ١٩٩٧م؛ من خلال دمج الطلاب والطَّالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس العامة (أبو بنان، ٢٠١٩).

ونتيجة لهذا الدمج ظهرت بعض التحديات التي قد تواجه معلّمات التَّعليم العام في كيفية تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية، لأن معلّمة الصف تقوم بتدريس المواد المختلفة للمرحلة الابتدائية، ولكن المعلّمة المختصة بصعوبات التَّعلُّم تقوم بتدريس الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم

بطرق مختلفة، مما استدعى الباحثة للبحث والتقصي لمعرفة أبرز التحديات التي قد تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم؛ للتوصل إلى طرائق معالجتها، ولدعم معلّمات التَّعليم العام للارتقاء باستراتيجيات تدريس وتحفيز الطَّالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم لتحقيق أهداف عمليات التَّعلُّم.

مشكلة البحث ومبررات اختيارها:

تعتبر المرحلة الابتدائية أساساً للسّلم التَّعليمي، الذي يعتمد عليه نجاح الطَّالبات في المراحل التَّعليمية المتتالية، مما يمكنهن من اكتساب المهارات والعادات وتنمية قدراتهن وميولهن واتجاهاتهن التي تجعل منهن أفراد فعالين ومؤثرين في حياتهن ومجتمعاتهن (زايد، ٢٠٢٠).

إلا أنَّ مدارس التَّعليم العام تشهد نقصاً في خبرات المعلّمات بطرائق التدريس واستخدام الوسائل التَّعليمية والتقويمية لذوات صعوبات التَّعلُّم، وكيفية التعامل معهن، ممَّا قد يؤدي إلى وجود عدة عقبات لدى هؤلاء الطابات، منها: تدني التحصيل الدراسي، الذي قد يكون سبباً للمشكلات التي تنعكس عليهن

في المدرسة والمنزل والعلاقات الاجتماعية والنفسية والعزلة الاجتماعية لديهن.

ويشير السعيدي (٢٠١٨) إلى أن تزايد أعداد الطَّالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم من الموضوعات المهمة التي ينبغي دراستها والبحث فيها، إذ أنّ مهنة التَّعليم لا تزال أم المهن، حيث يتوجب على المعلّم أن يمتلك المهارات المعرفية اللازمة التي تمكنه من تقبُّل الفروق الفردية ومراعاتها.

كما أشار الرواضية (٢٠٢٠) إلى أن إدارة الصف من التحديات التي تواجه المعلّمات لتحقيق أهداف العملية التَّعلُّمية، التي قد تساعد الطلبة في تنمية الثقة بالنفس ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى جميع الطلبة.

ولقد توصلت دراسة العبد الجبار والسديري (٢٠١٦) إلى أن وجود طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في فصول التَّعليم العام يحتاج إلى استراتيجيات وطرائق تدريسية ومناهج وبرامج مهنية من الضروري توافرها لدى معلّمات التَّعليم العام، وذلك لتفعيل دورهم في خدمة طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

ومن خلال تجربة الباحثة التي مرت بها مع طفلتها وما لاحظته من قلة استخدام الاستراتيجيات الخاصة بتدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم وطرائق التحفيز، وما أكدته الدِّراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على (٥٨) مشرفة ومعلّمة للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، جاءت النتائج كالتالي:

إنّ ٣١٪ من المعلّمات [نادراً] ما تطبقن استراتيجيات خاصة بتدريس طالبات صعوبات التَّعلُّم.

إنّ ٣٧,٧٪ من المعلّمات فقط تطبقن استراتيجيات خاصة بتدريس طالبات صعوبات التَّعلُّم [أحياناً].

إنّ تطبيق المعلّمة للأنشطة التفاعلية لتدريس الطَّالبات يكون بنسبة ٢٩,٣٪ [نادراً] و٣٦,٢٪ [أحياناً].

وعليه ومن خلال هذه النسب يتضح أن هناك تحديات تواجه معلمات التعليم العام لتدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية وبعد البحث العميق وعلى حد علم الباحثة لم تجد الباحثة دراسة مماثلة ومطابقة للدراسة الحالية في حدود نطاق الدراسة ،مما استدعى الباحثة للبحث والتقصي لمعرفة أبرز التحديات التي قد تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس

الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم؛ للتوصل إلى طرائق معالجتها، ولدعم معلّمات التَّعليم العام للارتقاء باستراتيجيات تدريس وتحفيز الطَّالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم لتحقيق أهداف عمليات التَّعلُّم.

الأسئلة البحثية

وانطلاقا من المشكلة البحثية وللمساهمة في إيجاد حلول لها، لا بد من الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

السؤال الرئيسي:

- ما التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم للمرحلة الابتدائية بجدة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات؟

الأسئلة الفرعية:

ما التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وطرائق التحفيز؟

ما التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق بالإدارة والبيئة الصفية؟

ما التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق بالوسائل التَّعليمية والأنشطة التَّعلمية؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (@ ≤ ٠,٠٥) بين متوسط إجابات المعلّمات والمشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (@ ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المعلّمات والمشرفات التربويات تعزي لمتغيرات الدِّراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهداف البحث وتساؤلاته

أهداف البحث:

تهدف الدِّراسة الحالية إلى ما يلي:

الكشف عن التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وطرائق التحفيز.

التعرف على التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق بالإدارة والبيئة الصفية.

تحديد التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلق بالوسائل التَّعليمية والأنشطة التَّعلمية.

معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠٥ , ٠≥ @) بين متوسط إجابات المعلّمات والمشرفات التربويات للمرحلة الابتدائية.

٥-التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠٥ , ٠≥ @) بين متوسطات إجابات المعلّمات والمشرفات التربويات عند مستوى الدلالة تعزى لمتغيرات الدِّراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الأهمية:

تبرز أهمية هذه الدِّراسة من الجانبين، النظري والتطبيقي، وهما على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

1. من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدِّراسة في إبراز أهم التحديات التي تواجهه معلّمات التَّعليم العام في تدريس طالبات صعوبات التَّعلُّم للمرحلة الابتدائية.
2. تعد هذه الدِّراسة إضافة جديدة إلى بحوث صعوبات التَّعلُّم بشكل خاص؛ بسبب ندرة البحوث في هذا المجال.
3. قد تشكل هذه الدِّراسة دافعاً للقيام بدراسات أخرى تتناول جوانب مختلفة كالجوانب النفسية والاجتماعية والتحديات والصعوبات التي قد تواجه المعلّمات في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

مـن الممكـن أن تحقـق نتائـج هـذه الدِّراسـة عـدة فوائـد نظريـة لإثـراء المعرفـة المتخصصـة لتأهيـل المعلّـمات للتعامـل مـع طالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

الأهمية التطبيقية:

قـد تسـاعد نتائـج هـذه الدِّراسـة أصحـاب القـرار والمسـؤولين في مجـال التربيـة والتَّعليـم عـلى التعـرف عـلى أبـرز التحديـات وتحديدها وتوجيـه الأنظـار إليهـا لمعالجتهـا.

المسـاهمة في طـرح التوصيـات والبرامـج التدريبيـة التـي يمكـن أن تسـتخدمها المعلّمـة في التَّعليـم العـام لتدريـس طالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

قـد تسـاهم نتائـج هـذه الدِّراسـة في اسـتحداث برامـج تدريبيـة قـد تسـاعد عـلى رفـع كفـاءة المعلّـمات وزيـادة فاعليـة التَّعليـم للطالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

قـد تقـدم هـذه الدِّراسـة التوصيـات العمليـة التـي قـد تسـهم في تحسـين وتطويـر العمليـة التربويـة التَّعليميـة لطالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

المصطلحات الأكاديمية والإجرائية:

التَّعليم العام وفق وزارة التَّعليم:

«هو تعليم إلزامي ومجاني للمواطنين والمقيمين في المدارس الحكومية، حيث توفر الدولة، عبر وزارة التَّعليم، البيئة التَّعليمية المناسبة، وتهيئ المرافق والكتب الدراسية وكذلك النقل المجاني، وله ثلاث مراحل:

المرحلة الابتدائية وتتكون من ست سنوات دراسية، بدءًا من عمر الخمس سنوات وستة أشهر، أو عمر الست سنوات.

المرحلة المتوسطة وتتكون من ثلاث سنوات دراسية.

المرحلة الثانوية وتتكون من ثلاث سنوات دراسية، كما تقدم المعاهد الصناعية ومعاهد التشييد والعمارة المرحلة الثانوية». (المنصة الوطنية الموحدة).

التحديات:

تعرفها القاضي (٢٠١٩) بأنها التحديات التي تحد من تنفيذ البرامج التربوية الفردية، على أكمل وجه، التي تتعلق بكفاءة المعلمة الاكاديمية والتعليمية في إعداد البرامج التربوية،

والتحديات المتعلقة بمشاركة الاسرة في البرنامج التربوي، والتحديات المتعلقة بالمدرسة التي تشمل الفرص الاكاديمية والمهنية لإعداد برنامج تربوي لطالبات ذوات صعوبات التعلم.

وتعرف الباحثة التحديات إجرائياً:

بأنها ما يعوق المعلّمة عن تنفيذ البرامج والاستراتيجيات والوسائل التَّعليمية والعلمية بكفاءة و فاعلية للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم داخل الصف.

صعوبات التَّعلُّم

التعريف وفق دليل وزارة التَّعليم السعودية ٢٠١٥ (ص١٠) أكاديمياً هو «اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التَّعلُّم أو الرعاية الأسرية».

وتعرف الباحثة صعوبات التَّعلُّم إجرائياً:

هـو اضطـراب النمـو العصبـي النمائـي الـذي يحـد مـن القـدرة عـلى التَّعلُّـم بطريقـة سـليمة، ممـا يـؤدي إلى انخفـاض في التحصيـل الـدراسي لبعـض المـواد الدراسـية لأسـباب غـير مرتبطـة بإعاقـات أو أمـراض معينـة بالرغـم مـن ذكائهـن.

الإدارة الصفية:

وتعرفـه الرواضيـة (٢٠٢٠، ص٦) أكاديميـا هـي» مجموعـة مـن النشـاطات التنظيميـة والإداريـة والفنيـة التـي يسـعي المعلّـم مـن خلالهـا إلى إرسـاء وتوفـير جـو صفـي تسـوده العلاقـات الاجتماعيـة الإيجابيـة، في إطـار منظـم وفعـال لعنـاصر العمليـة التَّعلُّميـة داخـل الصـف بهـدف تحقيـق النتاجـات التَّعلُّميـة».

وتعرف الباحثة الإدارة الصفية إجرائياً:

مجموعـة مـن النشـاطات الإداريـة والمهـارات الفنيـة التـي تقـوم بها المعلّمـة للمحافظـة عـلى السـلوك الإيجـابي للطالبـات داخـل الفصل.

استراتيجيات التدريس لصعوبات التَّعلُّم

يعرفهـا أبـو نبـان (٢٠١٢، ص٥٠) أكاديميـاً» هـو الأسـلوب الـذي يسـتخدمه المعلّـم في معالجـة النشـاط التَّعليمـي ليحقـق وصول المعـارف إلى التلاميـذ بأيـسر السـبل، والأسـاليب كثـيرة ومتطـورة

منهـا التقليـدي والمتطـور والمتجـدد، وهـي استشـارة الفـرد وتمكينـه مـن التَّعلُّـم، نشـاط مقصـود يقـوم بـه المعلّـم بهـدف تعزيـز التَّعلُّـم عنـد الطالـب، واكسـابه لمعلومـات أو مهـارات أو اتجاهـات «

وتعرف الباحثة استراتيجيات التدريس إجرائياً:

بأنهـا اسـتراتيجيات وأسـاليب غـير تقليديـة تعمـل عـلى اسـتثارة دافعيـة الطالـب لاسـتقبال المعلومـات والمهـارات التَّعليميـة.

الوسائل التَّعليمية:

تعريفهـا (عبـدالله ، ٢٠١٩، صفحـة ٤) أكاديميـاً بأنـه «جميـع المـواد والأجهـزة والآلات والمنهجيـة المنظمـة التـي يسـتخدمها المعلّـم للمتعلّـم في غرفـة الصـف بهـدف تحقـق التَّعلُّـم وبلـوغ أهدافـه للوصـول إلى تعلـم أعـلى فاعليـة».

وتعرف الباحثة الوسائل التَّعليمية إجرائياً:

بأنهـا الأدوات (العـروض، أجهـزة، السـبورة الذكيـة وغيرهـا) التي تسـتخدمها المعلّمـة لمسـاعدتها في شرح وتوصيـل الحقائـق والأفـكار والمعـاني؛ لجعـل الـدرس أكثـر إثـارة وتشـويقًا، وإعطـاء خـبرة تربوية هادفـة للطالبات.

حدود الدِّراسة:

الحدود البشرية: معلّمات ومشرفات المرحلة الابتدائية بالتَّعليم العام.

الحدود الزمانية: خلال الفصل الدِّراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ الموافق ٢٠٢٢ م.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية بالتَّعليم العام بمدينة جدة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ستتناول الدراسة ثمانية محاور أساسية وهي النشأة التاريخية لصعوبات التَّعلُّم، مفهوم صعوبات التَّعلُّم، خصائص طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، أسباب صعوبات التَّعلُّم، أنواع صعوبات التَّعلُّم، استراتيجيات التدريس والطرائق التحفيزية، الإدارة الصفية ومفهومها واهميتها وأهدافها، الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية.

ونظراً لندرة الدراسات المتعلقة بالتحديات التي تواجه معلمات التعليم العام في تدريس طالبات ذوات صعوبات التعلم حسب علم الباحثة؛ فقد تم الاستعانة بالدراسات الثانوية التي تخص المحاور الانف ذكرها.

صعوبات التَّعلُّم ومتطلبات التَّعليم

المحور الأول: النشأة التاريخية لصعوبات التَّعلُّم

من خلال تتبع تاريخ صعوبات التَّعلُّم نجد أنه ظهر خلال القرن التاسع عشر ميلادي، منبثقا عن المجال الطبي عن طريق العلماء المهتمين بما يعرف بأمراض اللغة والكلام، أما التربويين

فلم يُظهِروا أيَّ اهتمام بصعوبات التَّعلُّم بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، وفي منتصف هذا القرن ظهرت الإسهامات واضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس المتخصصين في مجال التخلف العقلي (علي،٢٠١١)، وفي المقابل أكَّد كالفنت (٢٠١٢) أنّ بعض الإسهامات كانت من قِبَل أخصائيّ الأعصاب والعيون الذين ركزوا اهتمامهم على قدرة الأطفال على تطوير اللغة، والذي يُعزَي إلى وجود جهود مشتركة في مجال صعوبات التَّعلُّم في عدة اختصاصات منها التربوية والنفسية والعصبية وغيرها.

المحور الثاني: مفهوم صعوبات التَّعلُّم

يتضح من دراسة بحري (٢٠١٦) ودليل صعوبات التَّعلُّم للمعلّمين (٢٠١٥) أن مفهوم صعوبات التَّعلُّم قد ظهر نتيجة للمسميات التي أطلقها المختصون في أمراض اللغة والنطق والطب النفسي والعيون، حيث ركزت جميع المفاهيم على الجانب التربوي، أو النفسي، أو الفسيولوجي، أو الطبي. وأوضحت دراسة المقبل (٢٠١٩) بأنه قد اوضح مجال صعوبات التَّعلُّم ببعض التجانس الذي ينشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، الذي ينطوي على الاضطرابات العملية النفسية، مما يؤدي إلى

انخفاض في التحصيل الدراسي، الذي يظهر واضحًا في اللغة المنطوقة أو في اضطراب التفكير.

المحور الثالث: خصائص طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم

لقد أجمعت الأدبيات البحثية على أن خصائص صعوبات التَّعلُّم قد تختلف من فرد إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى خلال المراحل الدراسية (الكثيري،٢٠٢٠)، فبعض الطَّالبات تعاني من صعوبات في القراءة والبعض الآخر في تعلم الحساب، وقد لخصها بحري (٢٠١٦) في أنها عجز في التصور والذاكرة والمهارات الاجتماعية وصعوبة في الانتباه، فبعض الطَّالبات لا يقمن بسرعة معالجة المعلومات بفاعلية وكفاءة ولا يقدرن على ضبط الانفعالات، ومنهن من لديها مشاكل في اللغة، والقراءة، والكتابة، والحساب.

المحور الرابع: أسباب صعوبات التَّعلُّم

لقد أجمعت دراسة الطيار(٢٠١٩) وبحري (٢٠١٦) والمنيف (٢٠٢١) على أن من أهم أسباب صعوبات التَّعلُّم تكون في عدة عوامل منها العوامل الوراثية الجينية والعضوية البيولوجية والعوامل البيئية، والامراض اثناء الحمل أو الولادة المبكرة أو أي

صعوبات تحدث أثناء الولادة، بالإضافة إلى أن بعض الصعوبات التَّعليمية قد تكون نتيجة للعوامل الكيميائية الحيوية لجسم الانسان، فمن المعروف أن الجسم يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية التي تحافظ على حيوية ونشاط الجسم، بدون زيادة أو نقصان، وفي حال حدوث أي خلل بسيط منها ستتأثر وظائف المخ وبالتالي سوف يتأثر التحصيل الدراسي.

المحور الخامس: أنواع صعوبات التَّعلُّم

لقد لخصت دراسة باهمام (٢٠١٩) وشاكر (٢٠١٦) والمنيف (٢٠٢١) ودليل صعوبات التَّعلُّم للمعلّمين (٢٠١٥) أنواع صعوبات التَّعلُّم في نوعين أساسيين:

الصعوبات النمائية: تتعلق بالعمليات العقلية المعرفية وهي قسمان، الأول: صعوبات أولية (الانتباه الإدراك- الذاكرة)، والثاني: صعوبات ثانوية (التفكير الكلام- الفهم -واللغة).

الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بالمواد الدراسية وتكون ظاهرة في: تعلم القراءة والكتابة، والعمليات الحسابية، والتهجئة.

ولقد أضافت المنيف (٢٠٢١) بأن العلاقة بين النوعين علاقة سبب ونتيجة.

المحور السادس: استراتيجيات التدريس والطرائق التحفيزية

يشير نبهان (٢٠١٩) إلى أن استراتيجيات التدريس هي الأسلوب الذي يستخدمه المعلّم في معالجة النشاط التعليمي، لإيصال المعارف إلى الطلاب وهي كثيرة، منها القديم ومنها المتطور ومنها الحديث والتقليدي والمتجدد، وتعرف بأنها الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلّم التي يحاول بتسلسلها وترابطها وتفاعلها تحقيق الأهداف تعليمية.

وتتمثل استراتيجيات التدريس في الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة، بهدف مساعدة الطلاب للوصول إلى أفضل المعارف والمهارات التي تمكنهم وتجعلهم يدركون ويحسنون التصرف، ويتفاعل في مجتمعة ووفق الاستراتيجيات التدريسية التي يتم ربطها بالواقع.

المحور السابع: الإدارة الصفية ومفهومها واهميتها وأهدافها

اتفق كلا من الرواضية (٢٠٢٠) وبوجمعة (٢٠١٥) وبحيص(٢٠١٨) على أن الإدارة الصفية مهارة احترافية وفنية، لابد أن تتقنها المعلّمات ذوات الكفاءة والخبرة العالية، لتتميز عن غيرها من المعلّمات، بحيث تكون لديها الفطنة للتعرف على

التغيرات الجسدية والأدائية والسلوكية المتطرفة والمرضية عند الطَّالبات.

والجدير بالذكر، أن مفهوم الإدارة الصفية مفهوماً مركباً ومنهجًا محفزاً للطالبات للمشاركة بفاعلية وإيجابية داخل الصف، وهو يساهم في تحقيق التعلم الفعال وغرس النظرة الإيجابية نحو التعليم والمدرسة.

أولاً: أهمية الإدارة الصفية

يتضح من دراسة كلا من بوجمعة (٢٠١٥) والرواضية (٢٠٢٠) وبحيص (٢٠١٨) أن أهمية الإدارة الصفية تكمن في عدة جوانب، منها:

إدارة العقول والأفكار والمشاريع والقيم الاجتماعية لضمان جودة العملية التعليمية.

تساعد المعلّم في التعرف على الواجبات والمسؤوليات داخل الصف.

تنبع أهمية إدارة الصف من التنوع في طرق التوجيه والقيادة لجعل التعلم والتعليم أمراً ممتعاً

إيجاد ثقافة مدرسية تقوم على الاحتواء المتبادل والتعاون.

حفظ النظام وإدارة الوقت بصورة دقيقة لتنفيذ الأنشطة التعليمية.

رفع مستوى الأداء للتحصيل الدراسي إلى أعلى مستوي.

ثانياً: اهداف الإدارة الصفية

أوضحت دراسة كلا من بوجمعة (٢٠١٥) والرواضية (٢٠٢٠) و العبدالله (٢٠٢٠) أن أهداف الإدارة الصفية تكمن في عدة أهداف؛ منها:

تهدف إلى التنظيم الفعال داخل الصف.

تهدف إلى بناء التفاعل الإيجابي بين الطَّالبات داخل الصف.

تهدف إلى صقل المعارف والقيم والاتجاهات عند الطَّالبات لتحقيق الأهداف التعليمية.

تهدف إلى إيجاد بيئة آمنة للطلاب.

تهدف على تحقيق التعاون بيم المعلمين والطلبة.

تهدف إلى نيل الطلبة للمعارف والقيم والاتجاهات القائمة على مهارات التفكير العليا.

تهدف إلى توفير البيئة التعليمية الفعالة.

المحافظة على النظام داخل الصف وتحمل المسؤولية واحترام آراء الطلاب الاخرين.

استخدام الموارد البشرية والمادية استخداماً مناسباً

تعزيز السلوك الجيد واسقاط السلوك غير المرغوب به.

المحور الثامن: الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية

لقد اتفق كل من عبد الله (٢٠١٩) وبراهمي (٢٠١٥) على مفهوم الوسائل التعليمية بأنها كل ما تستعين به أو تستخدمه المعلّمة في شرح الدرس لإيصال المادة العلمية والمعارف والقيم المتصلة بالمقرر إلى أذهان الطَّالبات، وقد تختلف الأسماء من مكان إلى آخر، وتتعدد المعاني والمفاهيم للوسائل التعليمية في الأدب التربوية ذي العلاقة، وقد اكدت عل ذلك دراسة فرج (٢٠١٣) وعبد الله (٢٠١٩) وبراهمي (٢٠١٥)، أن الوسائل التعليمية نالت اهتمامًا كبيرًا من قبل التربويين؛ لأنها تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية، كما أنها صبحت جزءًا متكاملاً من المنهج الدراسي بمقرراته وأنشطته وطرائق تدريسه المختلفة.

وفي ضوء ذلك، أضاف الحسين (٢٠١٦) بأن الأنشطة التعليمية هي إحدى ركائز عملية التعلم، لأنها تساهم في تسهيل استيعاب المادة عن طريق الممارسة والتجريب، وتساعد على تحقيق الترابط بين المواد الدراسية.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي تتحدث عن صعوبات التعلم، فهو يذكر مع كل دراسة ملخصًا يشتمل على اسم الباحث وعنوان الدِّراسة، والهدف من الدِّراسة، والمنهج المتبع فيها، وأداة الدِّراسة، والمجتمع والعينة، وأهم النتائج والتوصيات ، وذلك باستعراض الدراسات العربية والأجنبية في مجال صعوبات التَّعلُّم، وينتهى هذا الفصل بالتعقيب على هذه الدراسات من خلال مقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف في المنهج ، وأداة الدِّراسة المتبعة، ومجتمع الدِّراسة، وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما تتميز به الدِّراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

العربية:

أجرت المنيف (٢٠٢١) دراسة بعنوان» معرفة أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلّماتهم»، والتي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلّماتهم. واتبعت الدِّراسة

المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلات كأداة لجمع البيانات مع (٧) معلّمات للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم. وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة المعلّمات لاستراتيجيات الحواس المتعددة يعتبر من المستويات الممتازة، فقد أجمعت المعلّمات بأن هذه الاستراتيجية يتم فيها استخدام (السمع والبصر واللمس) حتى تساعدهم على الانتباه والإدراك وإتقان المهارات وبالتالي تحسين العملية التعليمية. وأظهرت النتائج أيضًا وجود بعض العوائق التي تحول دون تطبيق استراتيجية الحواس المتعددة منها: ضيق الوقت، وعدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة ، وقلة الدعم المادي والمعنوي للمعلّمة، بالإضافة إلى رغبة بعض المعلّمات في استخدام الطرق التقليدية والتمسك بها، وقد يرجع ذلك إلى قلة وعي المعلّمات بمدى أهمية هذه الاستراتيجية، ولتشجيع المعلّمات على استخدام الاستراتيجيات الحديثة، فقد أوصت الدِّراسة المعلّمات بضرورة التدريب وبينت أهمية استراتيجيات التدريس وشجعت على إنتاج وسائل تعليمية تخدم استراتيجية الحواس المتعددة، بالإضافة إلى ضرورة تعاون إدارة المدرسة وتسهيل الحصول على الأدوات المساعدة لاستخدام أحدث الاستراتيجيات التدريسية.

قامت العتيبي (٢٠٢٠) بدراسة بعنوان « مستوى معرفة واستخدام معلّمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم ومعوقاتها» وهدفت الدِّراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلّمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم لاستراتيجية تدريس الأقران، ومهاراتهن في استخدامها، والفروق في معرفتهن ومهاراتهن في استخدامها وفقاً لمتغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، وايضاً للكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيقهن لها. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، الذي اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدِّراسة البالغ عددها(٣٢٠) معلّمة ممن تم اختيارهن وفق أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية ، وقد توصلت الدِّراسة إلى أن مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران لدى معلّمات الفصول العادية بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حول مستوى المعرفة والمهارة في استخدام استراتيجية تدريس الأقران التي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي أو اختلاف سنوات الخبرة،

كما تبين أن هناك معوقات تواجه معلّمات الفصول العادية عند تطبيق استراتيجيات تدريس الأقران، وهي على الترتيب: المعوقات المتعلقة بالتلميذات، تليها معوقات متعلقة بالإدارة المدرسية، ثم معوقات متعلقة بالمعلّمة.

قامت آل حسين والكثيري (٢٠١٨) بدراسة بعنوان» المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلّمات صعوبات التَّعلُّم في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن»، وهدفت الدِّراسة إلى التعرف على المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلّمات صعوبات التَّعلُّم في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن، وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلّمات صعوبات التَّعلُّم بمدينة الرياض، حيث بلغت عينة الدِّراسة (٧٦) معلّمة، وقد كانت أهم النتائج: تحمل المعلّمة أعباء مالية لتوفير المستلزمات التجهيزية، وعدم وجود جدول ثابت أو حصة لخروج الطَّالبات، وفيما يخص أبرز المعوقات الخاصة بالطَّالبات، فمنها: زيادة عدد حالات صعوبات التعلم في المدرسة، ومن أهم المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور: توقعات ولي الأمر بالتقدم السريع الذي ستحققه

الطالبة، في حين كانت أبرز المعوقات الخاصة بالمدرسة، هي: عدم وعي مديرة المدرسة بأهمية حضور معلّمات صعوبات التعلم للمؤتمرات والندوات وورش العمل المتخصصة، وعدم التزام الإدارة بالأدلة التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، أما ابرز المعوقات المتعلقة بمعلّمة الفصل العادي فتتجلى في عدم فهمهن لطرق التعامل مع الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وعدم الإلمام بأساليب التدريس المناسبة لطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وفيما يخص أبرز المعوقات الخاصة بالتجهيزات المكانية والمستلزمات التجهيزية، فهي: وجود الضوضاء بالقرب من غرفة المصادر، وعدم توفر مقاييس واختبارات مقننة للقياس والتشخيص.

ولقد أظهرت النتائج، عدم وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول المعوقات التي تواجه معلّمات صعوبات التَّعلُّم في مدارس التَّعليم العام باختلاف متغير [سنوات الخبرة] في نوع التعليم، بينما أكدت أن هناك فروقاً بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول المعوقات التي تواجه معلّمات صعوبات التَّعلُّم في مدارس التعليم العام والخاصة بإدارة المدرسة باختلاف متغير [المبني المدرسي]، وذلك لصالح أفراد عينة الدِّراسة ممن

يعلمن بمدارس مستأجرة، وفي ضوء هذه الاستنتاجات توصي الباحثتان بما يلي : السعي لتلافي هذه المعوقات وحلّها من قبل المسؤولين، إضافة إلى إعادة إعداد معلّمات صعوبات التَّعلُّم ليكتسبوا مهارات كافية في اللغة العربية والرياضيات وبقية مناهج التعليم، مع ضرورة تشجيع المعلّمات على التطور المهني وإلحاقهن بالدورات، وتوعية أولياء الأمور بطبيعة برنامج صعوبات التَّعلُّم ، وذلك من خلال مجالس أولياء الأمور والنشرات التوعوية.

أجرى الرواضية (٢٠٢٠) دراسة بعنوان «مدى امتلاك معلّمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التَّعلُّم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة». استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طور أداة لتحقيق أهداف الدِّراسة ، اشتملت على (٧٠) فقرة، موزعة على أربعة أقسام، تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية، بلغ حجم عينة الدِّراسة (١٣٠) معلّماً ومعلّمة، وأظهرت النتائج أن مدى امتلاك معلّمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية البادية الجنوبية، مهارات إدارة الغرفة الصفية بدرجة مرتفعة، حيث احتل مجال البيئة الصفية، المرتبة الأولى بتقدير مرتفع

جداً، وجاءت بقية المجالات الأربعة: المهارات الإدارية، وحل المشكلات الصفية، والمهارات الفنية، والبنية المعرفية والعلمية للإدارة الصفية بتقدير مرتفع، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى امتلاك المعلّمين لمهارات إدارة الغرفة الصفية تعزى لمتغيرات: الجنس، وجنس المدرسة ، وعدد سنوات الخبرة، وأظهرت وجود علاقة قوية موجبة دالة إحصائياً بين كل من الدرجة الكلية لمهارات إدارة الغرفة الصفية والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، ومخرجات التَّعلُّم اعتمادًا على مقارنات قيم معاملات الارتباط، وقيم مستوى الدلالة المرافقة لها، والتي بلغت بين إدارة الغرف الصفية والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة (٤٠ , ٠) وبين مهارات إدارة الغرفة الصفية، ومخرجات التَّعلُّم التي بلغت (٧٥ , ٠) مع عدم وجود علاقة دالة بين البيئة الصفية والعلاقات الاجتماعية حيث بلغ معامل الارتباط (٠٩ , ٠) مع وجود علاقة قوية بين البيئة الصفية ومخرجات التَّعلُّم بلغ معامل الارتباط (٤٧ , ٠). وفي ضوء النتائج أوصت الدِّراسة المحافظة على مستوى أداء المعلّمين المرتفع وذلك بعقد المزيد من الدورات التدريبية، وتشجيع المعلّمين على تطبيق مهارات إدارة الغرف الصفية بشكل مستمر ونقل الخبرات فيما بينهم.

أجرت باهمام (٢٠١٩) دراسة بعنوان» مستوى وعي معلّمات التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس» التي هدفت للتعرف على مستوى وعي معلّمات التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، والتعرف على وجود فروق في مستوى وعي هؤلاء المعلّمات تعزي لمتغيري(الخبرة والمؤهل العلمي) ولمعرفة ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وكان مجتمع الدِّراسة التي تكونت من (١٣١) معلّمة التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة ، وقد أظهرت الدِّراسة النتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في مستوى وعي هؤلاء المعلّمات باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى وعي هؤلاء المعلّمات أيضاً باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وأوصت الباحثة بتدريب معلّمات التلميذات ذوات صعوبات التَّعلُّم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في المراحل التعليمية، وتشجيع المعلّمات

على تطبيق النظرية في التدريس ، وعمل دليل إجرائي لاستخدام الاستراتيجيات المنبثقة منها، وأخيراً: تطوير مناهج التعليم العام بحيث تكون مرنة لتطبيق أساليب التدريس الحديثة القائمة على التفاعل الاجتماعي وربط التعليم بالواقع.

قامت الشمري والكثيري (٢٠١٨) بدراسة بعنوان» مهارات التدريس التي تمتلكها الطالبة المعلّمة في مجال صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر المعلّمة المتعاونة» وهدفت الدِّراسة إلى التعرف على مهارات التدريس التي تمتلكها الطالبة المعلّمة في مجال صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر المعلّمة المتعاونة، وقد استخدمت الباحثتان في هذه الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدتا الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت الاستبانة من أربعة أبعاد (بعد مهارة التخطيط، بعد مهارة التنفيذ، بعد مهارة الإدارة الصفي، بعد مهارات التقويم). وبلغ عدد مجتمع الدِّراسة (٥٧٣) معلّمة صعوبات تعلُّم متعاونة في مدارس التعليم الابتدائية الملحق بها برامج التعليم في المدن التالية: الرياض ، تبوك ، الأحساء، لعام (١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ)، ، ولقد توصلت الدِّراسة إلى نتائج منها: أن معلّمات صعوبات التَّعلُّم المتعاونات يرين أن الطَّالبات المعلّمات يمتلكن مهارات التدريس (مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ،

مهارة الإدارة الصفي، مهارات التقويم) في مجال صعوبات التَّعلُّم بصورة دائمة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارات التدريس (٢,٨٢ من ٣) وحصلت مهارة التنفيذ على المرتبة الأولى، ومن ثم مهارة التخطيط، ومن ثم مهارة التقويم، بينما جاءت مهارة الإدارة الصفية في المرتبة الأخيرة. وأيضاً كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية في استجابة أفراد الدِّراسة حول الأبعاد الأربعة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة ومن ثم مهارات التدريس، وأيضًا تبعاً لاختلاف الجامعة، وأوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها: الاستفادة من مهارات التدريس التي توصلت إليها الدِّراسة في تقييم أقسام التربية الخاصة، أثناء تنفيذ برامج التربية العملية، مع ضرورة التزام القائمين على البرامج بتحديد مستوى مهارات التدريس، والاستمرار في تطوير وتحديث البرامج، والاهتمام بتنمية قدرات ومهارات المعلّمة في مجال صعوبات التَّعلُّم.

الدراسات الأجنبية:

أجرى Hashir (٢٠٢١) دراسة بعنوان» التحديات التي يواجهها معلّمي المتعلمين من ذوو صعوبات التعلم» وهدفت الدِّراسة

على الكشف عن التحديات التي يوجهها المعلّمين أثناء تدريس طلبة صعوبات التعلم» ولقد استخدم الباحث البحث النوعي المنهج الوصفي (دراسة بحثية وصفية) واستخدم (المقابلة) لجمع البيانات من مجتمع الدِّراسة البالغ عددها (١٠) معلّمين من معلّمي صعوبات التَّعلُّم في المدارس الابتدائية في مدينة بنغالور،كارناتكا، الهند، وخلصت الدِّراسة إلى نتائج أهمها: هناك عدة تحديات تواجه المعلّمين أثناء التدريس وهي (مادة الدرس، وضيق الوقت، وتحفيز الطلاب، وبناء الثقة بالنفس، والسلوكيات والانفعالات المفاجأة لدى الطلاب، وتوقعات الوالدين) وكشفت النتائج عن الأساليب الخاصة للتغلب على هذه التحديات وهي أساليب تعليمية (إلفاميغا، متعددة الحواس، التجربة والخطأ، التكيف، الفارك) وأوصت الدِّراسة باستخدام أساليب مناهج ومنهجية تدريسية مختلفة لكل طالب وفق درجة الضعف أو شدة الإعاقة.

قام Zikra وآخرون (٢٠١٩) بدراسة بعنوان» التحديات التي يواجهها المعلّمون أثناء تدريس الطلاب الذين يعانون من إعاقة في النمو في مستوى المدرسة الابتدائية في منطقة لاهور» وهدفت الدِّراسة إلى الكشف عن التحديات التي يواجهها المعلّمون أثناء

تدريس الطلاب المعاقين ذهنيًا على مستوى المدرسة الابتدائية، واستخدم الباحثون المنهج المسحي لجمع البيانات من عينة الدِّراسة البالغ عددها(٢٥٨) معلّم ومعلّمة من معاهد التربية الخاصة بمنطقة لاهور، واستخلصت الدِّراسة عدة نتائج، وهي: أن المعلّمين واجهوا العديد من المشكلات أثناء تدريس الأنشطة الجماعية للطلاب منها عدم السيطرة عليهم في بعض المواقف، كما يوجد فروق معنوية بين المعلّمات والمعلّمين حول هذه التحديات، واختلاف كبير في التصورات والاتجاهات من حيث (العمر، ومجال التخصص، والجنس)، وأوصت الدِّراسة بضرورة تدريب المعلّمين والمعلّمات قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وتطوير المهارات الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس هؤلاء الطلاب بصورة مستمرة.

أجرى Samkange (٢٠١٧) دراسة بعنوان « التحديات التي يواجهها المتعلمون الذين يعانون من إعاقات التعلم في الداخل سياق التعليم الشامل: التركيز على ست مدارس ابتدائية في جلين فيو/ منطقة موفاكوز التعليمية في زيمبابوي» ولقد ركزت الدِّراسة على التحديات التي يواجهها المتعلمون الذين يعانون من صعوبات التعلم في سياق التعليم الشامل في منطقة

Glanview / Mufakosa في هـراري، ولقـد اسـتخدم الباحـث المنهـج المختلـط ودراسـة الحالـة وتصميـم المسـح الوصفـي، وكان مجتمـع الدِّراسـة مكونًـا مـن سـت مـدارس ابتدائيـة، وتـم أخـذ عينـات عشـوائية مـن ثلاثـين معلّـماً، واختيـار عشريـن متعلـماً يعانـون مـن صعوبـات التَّعلُّـم بشـكل غـير مقصـود، ولقـد اسـتخدمت الدِّراسـة الاسـتبيانات والمقابـلات الشـخصية والملاحظـات لجمـع البيانـات، وتوصلـت الدِّراسـة إلى عـدة نتائـج منهـا :لا يوجـد معايـير واضحـة لتحديـد المتعلمـين الذيـن يعانـون مـن صعوبـات التَّعلُّـم ، ويفتقـر أغلـب المعلّمـين إلى التدريـب عـلى كيفيـة التعامـل مـع المتعلمـين الذيـن يعانـون مـن صعوبـات التَّعلُّـم ، ولم يكـن دور قسـم الخدمـات النفسـية في المـدارس محـدد الأهـداف وواضحًا، وكان لبعـض المعلّمين مواقـف سـلبية اتجـاه التعليـم الشـامل، ولا يوجـد اسـتراتيجيات أو برامـج محـددة تلبـي احتياجـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم، وأن الفصـول الدراسـية صغـيرة وتفتقـر إلى الأجهـزة الداعمـة لتعليـم التلميـذ ذوي صعوبـات التَّعلُّـم، وأوصـت الدِّراسـة بـضرورة تنميـة مهـارات وقـدرات المعلّمـين وتدريبهـم، كـما ينبغـي عـلى إدارة الخدمـات النفسـية بالمدرسـة وضـع الخطـط والاسـتراتيجيات

وتنفيذها من أجل تحقيق خطة التعليم الشامل، وأخيراً ضرورة توعية المجتمعات لدعم وتنفيذ التعلم الشامل بزمبابوي.

قام Mwabili وآخرون (٢٠٢٠) بدراسة بعنوان «تحديد إعاقات التعليم من أجل تنفيذ البرنامج التعليمي الفردي في منطقة تايتا تافينا، المدارس الابتدائية العامة» وهدفت الدِّراسة إلى تقييم تنفيذ برنامج التعليم الفردي(IEP) من قبل المعلّمين، على المتعلمين ذوي صعوبات التَّعلُّم في كينيا على وجه التحديد، وكيفية تحديد المعلّمين للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التَّعلُّم، ولقد استندت الدِّراسة إلى النظرية البنائية في التعليم بواسطة برونر(١٩٦٦). واعتمد الباحث تصميم البحث الوصفي، واستهدف (٢٦٦) معلّما تم تدريبهم على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، موزعين على (٤٦) مدرسة ابتدائية حكومية، وتتألف عينة الدِّراسة من (٤٥) معلّماً و (٩) مديرين، واقتصرت الدِّراسة على المعلّمين المدربين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (SNE)، ومديريهم في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة تايتاتافيتا، كينيا، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة ، وأشارت النتائج إلى أن أغلب المعلّمين تعرفوا على التلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم من خلال الكتابة والقراءة والفهم والكلام والسلوك والأداء

التحصيلي، ولقد شارك المعلّمون التقييم أولياء الأمور وغيرهم من المهنيين في عملية تحديد الهوية، ولقد أظهرت الدِّراسة أن المعلّمين محتاجون لتحديث المعلومات فيما يخص قضايا التربية الخاصة، ولابد من مشاركة أوليا الأمور ليكونوا أكثر اهتماماً بتحصيل أطفالهم الدراسي، وحثهم على حضور المزيد من الاجتماعات التي تنظمها المدرسة.

التعقيب على الدراسات

من حيث المنهج:

لقد اتفقت الدِّراسة الحالية ودراسة كل من المنيف (٢٠٢١) ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨) ودراسة الرواضية(٢٠٢٠) ودراسة باهمام(٢٠١٩) ودراسة الشمري والكثيري(٢٠١٨) ودراسة Zikra (٢٠١٩) ودراسة Mwabili(٢٠٢٠) في استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة Hashir (٢٠٢١) حيث استخدم البحث النوعي للمنهج الوصفي ودراسة Samkange (٢٠١٧) استخدم المنهج المختلط ودراسة الحالة وتصميم المسح الوصفي.

من حيث الأداة:

لقد اتفقت هذه الدِّراسة دراسة العتيبي(٢٠٢٠) ودراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨) ودراسة الرواضية (٢٠٢٠) ودراسة باهمام (٢٠١٩) ودراسة الشمري والكثيري (٢٠١٨) ودراسة Zikra (٢٠١٩) ودراسة Mwabili(٢٠٢٠) في استخدام أداة الاستبانة في جمع المعلومات وتحليلها واختلفت مع دراسة المنيف (٢٠٢١) ودراسة Hashir (٢٠٢١) حيث تم استخدام المقابلة في جمع البيانات وتحليلها، أما دراسة Samkange (٢٠١٧) فقد استخدم الاستبانة والمقابلة والملاحظة لجمع البيانات وتحليلها.

من حيث مجتمع الدِّراسة:

تكونت عينة دراسة المنيف (٢٠٢١) من (٧) معلّمات في محافظة الدوادي، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) من (٣٢٠) معلّمة وفق أسلوب العشوائية الطبقية، و تكونت عينة دراسة آل حسين والكثيري (٢٠١٨) من (٧٦) معلّمة، ودراسة الرواضية (٢٠٢٠) من (١٣٠) معلّماً ومعلّمة، ودراسة باهمام(٢٠١٩) تكونت من (١٣١) معلّمة، ودراسة الشمري والكثيري (٢٠١٨) تكونت من (٥٧٣) معلّمة، أما دراسة Zikra (٢٠١٩) فقد بلغ حجم العينة

فيها (٢٥٨) معلّما ومعلّمة، ودراسة Mwabili (٢٠٢٠) فقد كانت العينة مكونة من (٤٥) معلّما و(٩) مديرين للمدارس، أما دراسة Hashir (٢٠٢١) فكانت العينة عبارة عن (١٠) معلّمين، ودراسة Samkange (٢٠١٧) كان حجم العينة (٣٠) معلّما.

لقد اتفقت جميع الدراسات المذكورة مع الدِّراسة الحالية من حيث العينة والتي تمثلت بالمعلّمات بالإضافة إلى مشرفات المرحلة الابتدائية، ولكن اختلفت في حجم العينة مع دراسة ودراسة الرواضية(٢٠٢٠) التي تكونت من (١٣٠) معلّماً ومعلّمة ودراسة Mwabili(٢٠٢٠) فقد كانت العينة مكونة من (٤٥) معلّما و(٩) مديرين للمدارس، ودراسة Zikra(٢٠١٩) فقد بلغ حجم العينة (٢٥٨) معلّما ومعلّمة.

من حيث أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

ساهمت الدراسات السابقة في بناء أداة هذه الدِّراسة من خلال الاستفادة من خبرات الآخرين، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في الإطار النظري وتوجيه هذه الدِّراسة لضوء النتائج والمنهجيات المتبعة والتوصيات للدراسات.

أوجه تميز الدِّراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

لقد تميزت هذه الدِّراسة عن الدراسات السابقة في كونها موجهة لمعلّمات التعليم والمشرفات، وهو ما يعطي هذه الدِّراسة الخصوصية الأكثر عن الدراسات السابقة، ويجعل من التوصيات والنتائج أكثر فاعلية عن غيرها من الدراسات، التي كانت في الأغلب موجهة لمعلّمات صعوبات التَّعلُّم، كما أن هذه الدِّراسة تقوم باكتشاف التحديات التي تواجه المعلّمات في تدريس طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم داخل الفصل، وتقديم الحلول لهن.

ملخص النتائج والتوصيات

تعرض الباحثة في خاتمة الدِّراسة أبرز النتائج التي توصلت إليها، ثم تضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء تلك النتائج.

أولا: عرض ملخص النتائج

وجود التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التربويات بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٨٤).

جاءت التحديات التي تتعلق باستراتيجيات التدريس في مقدمة المحاور، تليها التحديات التي تتعلق بالوسائل والأنشطة التَّعليمية، ثم تليها التحديات التي تتعلق بالإدارة الصفية، بينما تأتي التحديات التي تتعلق بالطرائق التحفيزية كأقل التحديات.

تمثلت أكبر التحديات التي تتعلق باستراتيجيات التدريس في مواجهة المعلّمة صعوبة في تحديد أنماط تعليمية لطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، بينما تمثل أقلها صعوبة في: استخدام استراتيجية التَّعلُّم التعاوني لطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم داخل الصف.

تمثلت أكبر التحديات التي تتعلق بالطرائق التحفيزية في مواجهة المعلّمة صعوبة في مساعدة طالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لتنظيم أفكارهن أثناء الدرس، بينما تمثل أقلها صعوبة في: تحديد الحوافز الملائمة لطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

تمثلت أكبر التحديات التي تتعلق بالإدارة الصفية في مواجهة المعلّمة صعوبة في جذب انتباه الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لأطول وقت ممكن للدرس، بينما تمثل أقلها صعوبة في معرفة أحوال الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم وفهم وظروفهن.

تمثلت أكبر التحديات التي تتعلق بالوسائل والأنشطة التَّعليمية في مواجهة المعلّمة صعوبة في مساعدة طالبات صعوبات التَّعلُّم استخدام الرسم البياني والأشكال والجداول لفهم مواضيع ذات صلة، بينما تمثل أقلها صعوبة في اختيار أنشطة تعلمية المناسبة لتأكد من فهم الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم لمفهوم معين.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمات والمشرفات التربويات في المرحلة الابتدائية حول التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية بجدة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمات والمشرفات التربويات في المرحلة الابتدائية حول التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية بجدة، تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلّمات والمشرفات

التربويات في المرحلة الابتدائية حول التحديات التي تواجه معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية بجدة، تعزى لاختلاف المؤهل العلمي في اتجاه المعلّمات الحاصلات على دبلوم متوسط.

ثانياً: التوصيات

توصي الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي:

وجوب تكثيف الدورات التدريبية من قبل إدارة التَّعليم في جدة، لمعلّمات التَّعليم العام في مجال توظيف الاستراتيجيات التدريسية لدعم تعلم الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية.

إعداد دليل إرشادي لمعلّمات التَّعليم العام، من قبل وزارة التَّعليم وتعميمه على جميع الإدارات بجدة حول كيفية تحديد الأنماط التَّعليمية المناسبة للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

ضرورة التنسيق والتعاون بين المعلّمات في الصفوف العادية ومعلّمات صعوبات التَّعلُّم المتخصصات لتزويد معلّمات الصفوف العادية بطرق تنظيم الأفكار المناسبة للطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، من قبل مديرات المدارس.

استخدام التقنيات الحديثة في التَّعليم من قبل معلّمات التَّعليم العام واختيار طرق تدريس مبتكرة مشوقة وجذابة لزيادة انتباه الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم وتركيزهن على الدرس.

استخدام المعلّمات للأشكال والرسوم البيانية والجداول البسيطة والجذابة في تصميمها بحيث يسهل فهمها واستيعاب المعلومات التي تتضمنها ومحاكاة رسمها من قبل الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم.

ثالثا: المقترحات

تقترح الباحثة على المهتمين عدداً من الموضوعات التي ترى أنها مهمة ويمكن أن تكمل ما انتهت إليه الدِّراسة الحالية، ومن ذلك:

الاحتياجات التدريبية لدى معلّمات التَّعليم العام في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية بجدة.

واقع توظيف استراتيجيات التدريس لدى معلّمات التَّعليم العام بمدينة جدة في تعليم الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات التربويات.

مـدى وعـي معلّـمات التَّعليـم العـام باسـتخدام اسـتراتيجية الرسـوم التوضيحيـة في زيـادة التحصيـل الـدراسي لـدى طالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

إعـداد دليـل إجرائي لاسـتخدام الاسـتراتيجيات التدريسـية القائمة عـلى التفاعـل الاجتماعـي وربـط التَّعليـم بالواقـع، والتـي تحفـز الطالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم عـلى زيـادة التحصيـل الـدراسي.

إعـداد برنامـج تدريبـي لتنميـة المهـارات التدريسـية لـدى معلّـمات التَّعليـم العـام بمدينـة جدة في مجـال تعليـم الطَّالبـات ذوات صعوبات التَّعلُّـم في المرحلـة الابتدائيـة.

تفعيـل المجتمعـات المهنيـة مـن قبـل إدارة التَّعليـم بجـدة بـين معلّـمات التَّعليـم العـام ومعلّـمات صعوبـات التَّعلُّـم لزيـادة دافعيـة التَّعليـم لـدى الطالبـات ذوات صعوبـات التَّعلُّـم.

المراجع

العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (١٤٤١هـ). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. ط١ – الرياض.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية. (ط.١). القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.

باهمام، بدور بنت أحمد. (٢٠١٩). مستوي وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١٠.

براهمى، فطيمة. (٢٠١٥). دور الوسائل التعليمية في إيصال المعلومات للتلاميذ. التعليمية، مج٣, ع٧.

بوجمعة، جاب الله، ولخضر، حلباوي. (٢٠١٥). أنماط الإدارة الصفية. مجلة التراث، ع١٨.

بحري، صابر، و خرموش، منى. (٢٠١٦). صعوبات التعلم: بين المفهوم والاسباب. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع١٨ .

بحيص، جمال محمد حسن. (٢٠١٨). صعوبات الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية جنوب الخليل من وجهة نظرهم. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، ع٥ ، ٣٣٩-٣٧١.

آل حسين، سارة بنت عبد الله بن سعد، و الكثيري، نورة بنت علي بن زيد. (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، مج١٠ ع.٣٣

الحسين، أحمد بن محمد بن سعد، و الحربي، حصة بنت نغيمش. (٢٠١٦). معوِّقات تنفيذِ الأنشطة التعليمية المضمَّنة في مقررات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. رسالة التربية وعلم النفس، ع ٥٣

الرواضية، خالد هارون. (٢٠٢٠). مدى امتلاك المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة

الصفية وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٤ ع٧.

زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٠).الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العادين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية،١٢٨١٦, ١٠.

السعيدي، أحمد محسن (٢٠١٩). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،٥(٣) ٣٢٥-٣٣٥.

الشمري، ريانة مرضي، و الكثيري، نورة بنت علي بن زيد. (٢٠١٨). مهارات التدريس التي تمتلكها الطالبة المعلمة فى مجال صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمة المتعاونة. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ع١١

الششتاوي، ربى(٢٠١٩،يناير ١١).تعريف المدرسة .الموضوع أكبر موقع عربي تعليمي. https://mawdoo3.com

الطيار، شهد بنت فهد بن على. (٢٠١٩). مستوى مفهوم الذات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠.

الطوباسي،عدنان محمد.(٢٠١٩).»مستوى معرفة معلمي الطلبة الملتحقين في برنامج صعوبات التعلم في الصفوف النظامية بالتكيفات والتعديلات واستخدمهم لها». مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد٤،العدد٢ ، ملحق٢.

عبد القادر، شاكر. (٢٠١٦). صعوبات التعلم - المفهوم والمصطلح: مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع١٨

عبد الله، عمر عطية .(٢٠١٩).مدى توافر واستخدام مدرسي التربة الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في مدارس تربية الكرخ الثانية. مجلة العلوم التربوية.مج٢٠،ع٤.

العبدالله، ريم ياسر، و رضوان، أحمد محمود. (٢٠٢٠). مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٨ع٣ ، ٥٨٩ .٦٠٦-

العتيبي، سلطانة فواز. (٢٠٢٠). مستوى معرفة واستخدام معلمات الفصول العادية لاستراتيجية تدريس الأقران مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١٥.

عمار، رنا سام. (٢٠١٥). أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين وعلاقتها بتحصليهم الدراسي. جامعة دمشق، كلية التربية، فسم التربية الخاصة.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن(٢٠٢١). «البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه». (ط.٢٠) دار الفكر.

علي، محمد النوبي محمد.(٢٠١٩). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات.(ط.١)عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد،(١٩٩٥)،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، دار صادر للنشر.

Creswell،Johnw.(٢٠١٩). تصميم البحوث الكمية -النوعية- المزجية (عبد المحسن عايض القحطاني،مترجم).(ط.٢).دار المسيلة للنشر و التوزيع.

العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد، و نوف بنت عبد الله السديري. «الاحتياجات المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل مج٣ع١١ (٢٠١٦): ٣٨ - ٧٩.

فرج، حنان أحمد إبراهيم.(٢٠١٣).واقع استخدام الوسائل التعليمية بمراكز مصادر التعلم: دراسة تقيمية. المجلة العربية للدراسات التربوية.ع٢.

القحطاني، وفاء بنت محمد، و الكثيري، نورة. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه المعلمات في برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، مج١٢ع٤٢.

القاضى، نفلاء بنت على، و القحطاني، محمد بن علي بن عبدالرحمن آل زالف. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١١ ، ٦٩ .١٠١-

الكثيري، نورة بنت علي بن زيد، والدوسري، مرام بنت صالح. (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه برامج صعوبات

التعلم بالمرحلة المتوسطة والحلول المقترحة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١٠أع٣٧.

لشهب، أسماء، و براهمي، إبراهيم. (٢٠١٧). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٣٠.

محمد، سهام عبد المنعم بكري، بدوي، منى حسن السيد، و حسنين، محمد رفعت. (٢٠١٣). فاعلية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني وتعليم الأقران في خفض صعوبات التعلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة، القاهرة.

معمار، صهيب صالح (٢٠١٩). المدخل إلى صعوبات التعلم الفئة المحيرة الخفية من التعريف إلى التدخل.(ط،١) مرجع الالكتروني.

المنيف، سارة عبد الله حمد. (٢٠٢١). أثر استراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع١٨.

المقبل، غادة عبد العزيز. (٢٠١٩). استخدام معلمات صعوبات التعلم تقنيات التعليم مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعوقات تطبيقها. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠أ ج١٣.

المياح، سلطان عبد الله.(٢٠١٠). صعوبات التعلم التعريف التدريس الأساليب. فهرسة الملك فهد الوطنية. (ط.١) الرياض.

نبهان، يحي محمد.(٢٠١٩). مهارة التدريس.(ط.١).البازوري للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم، المنصة الوطنية الموحدة.(٢٠٢١).التعليم والتدريب.

https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/EducationInKSA#header2_1

الأجنبية:

Ahammed, Hashir, A V1.(2021). Challenges Faced by Teachers of Learners with Learning Disability. The International Journal of Indian Psychology · 23485396-.

Mwabili, Jeslinah Waleghwa Mwagodi, Kathuri, Nephat Justus, Owiti, Beatrice(2020) Identification of learning disabilities for implementation of individualized educational programme in taita-taveta county, public primary schools,v7.no1.

Wellington, Samkange.(2017) CHALLENGES FACED BY LEARNERS WITH LEARNING DISABILITIES WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: A FOCUS ON SIX PRIMARY SCHOOLS IN GLEN VIEW/ MUFAKOSE EDUCATION DISTRICT OF ZIMBABWE.(2).

Zikra,faiz,Arif,Amna,ZIA.Shamasul,(2019). Challenges Faced by Teachers during Teaching Students with Developmental Disability at Primary School Level in Lahore.(3),1932-.

مجلة دار الإبداع

محكمة . دورية . معتمدة

أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم

اسم الباحثة

مريم يحيى عطيف

مسخلص:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة الدراسة وموضوعها ، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قدرها (١٠٢) من مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أداة جمع البيانات في الدراسة الميدانية من خلال الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها وضبطها للتأكد من مناسبتها لأغراض الدراسة الحالية، وقد أثبتت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستجابات مسئولي التحول الرقمي في الإدارات التعليمية كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٦,٠٠)، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ = α) في مستوى التحول الرقمي في الإدارات التعليمية من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي ، تعزى إلى متغيرات (النوع- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) للمشاركين، وفي ضوء تلك النتائج قدرمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها ضرورة تجهيز المدارس بالمختبرات بأحدث الأجهزة وأكملها فائدة نوعاً وكماً، وأن تعمل المدارس على توعية المجتمع لأهمية التحول الرقمي وضرورته من خلال آليات فعالة تحقق الغرض.

الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي- تكنولوجيا المعلومات- التحول التكنولوجي.

Abstract:

The current study aimed to know the impact of the digital transformation on education outcomes, and to achieve the goals of the study, the descriptive approach was used to suit the nature and subject of the study, and the study tool was applied to a sample of (١٠٢) from digital transformation officials at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, and the data collection tool was in the field study Through the questionnaire that the researcher prepared and adjusted to ensure its suitability for the purposes of the current study, the results of the study proved that the overall score for the responses of digital transformation officials in educational departments was high in terms of percentage (٧٦,٠٠), as it The results determined that there were no statistically significant differences at the level of significance (α = ٠,٠٥) in the level of digital transformation in educational departments from the point of view of digital transformation officials, due to the variables (type - educational qualification - years of experience) for the participants, and in light of those results the study was presented A number of recommendations, the most important of which is the necessity of equipping schools with laboratories with the latest equipment and completing them both qualitatively and quantitatively, and that schools work to educate society about the importance of digital transformation and its necessity through effective mechanisms that achieve the purpose.

Key words: digital learning - information technology - technology transformation.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة في ميادين عديدة، ومن ضمنها ميدان الإعلام والاتصال، بحيث عرفت وسائل الإعلام المختلفة المكتوبة والمسموعة والمرئية تطوراً كبيراً ضمن ما يسمى بتكنولوجيات الإعلام، فانتشرت المعلومات بسرعة كبيرة عبر أنحاء العالم، وسهل التواصل بين الشعوب عن طريق هذه الوسائل الإعلامية التي أصبحت محل تنافس شديد وخاصة من قبل الدول المتقدمة.

ومع مرور الوقت ظهر الاعتماد التام والكبير على تكنولوجيا المعلومات بشكل مباشر وغير مباشر لمختلف أشكال الحياة اليومية، فقد باتت الرئة التي يتنفس من خلالها المجتمع، إضافة الى ذلك فالجميع أصبح يتعامل ويحتاج الى تكنولوجيا المعلومات وخدماتها بالتالي أصبح تأثيرها على الفرد والأداء والمؤسسات عميقاً وقوياً، كما عملت تكنولوجيا المعلومات على توفير الدعم والعون الكبير لمختلف البيئات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وغيرها من البيئات والمجتمعات التى تؤثر وتتأثر بتكنولوجيا المعلومات.(Bilao and Lanvin ٢٠١٣ ١٣)

والتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية يحقق العديد من المنتوجات التعليمية المرغوبة، فهو ينمي قدرة المتعلمين على إدارة الذات ويزيد من وعيهم من خلال تبادل الأفكار والآراء على شبكات التواصل الإجتماعي والمدونات، كما يوفر التعلم الرقمي فرصة التعاون والتشارك مع المتعلمين على مستوى محلي وعالمي على اختلاف ثقافاتهم وتوجهاتهم وديانتهم من خلال أدوات رقمية كمحررات الويب التشاركية(الويكي) وشبكات التواصل الاجتماعي والمستندات التي يوفرها Google مما يتيح التبادل الثقافي في المعارف على نطاق أوسع من منهج تقليدي محدد. كما يقوي التعلم الرقمي التفكير الإبداعي بملامسة مستويات التفكير العليا للمتعلمين من خلال مهارة حل المشكلات التي توفرها الأدوات الرقمية والوسائط المتعددة والتي تستخدم في الإبداع والتخيل واكتساب الخبرات(الزين، ٢٠١٦، ٢٠).

يتضح من خلال ماسبق أن نجاح التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية يرتبط بالتركيز على العناصر المؤثرة في تقديم الخدمات مثل «تطوير التقنية، والاهتمام بالموارد البشرية التي هي أساس تحسين مستوي الخدمات من خلال تدريب الأفراد وإكسابهم المهارات المختلفة في إطار الاستثمار الأمثل لتكنولوجيا المعلومات،

بالإضافة إلي إجراءات العمل وهي بمثابة العنصر الثالث الفعال؛ والذي إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار تحسينه، فإن تطبيق التقنية قد يصبح زيادة في العبء على العمل اليدوي»(الألفي، ٢٠٠٧، ٩٢).

مشكلة الدراسة:

تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم؟

هل يوجد دور لكل من متغيرات: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- النوع) في مدى تأثير التحول الرقمي على تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

معرفة أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم.

فحص وجود دور لكل من متغيرات: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- النوع). في مدى تأثير التحول الرقمي على تحسين مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم.

فرضيات الدراسة:

استنبط الباحث من خلال أسئلة الدراسة الفرضية الصفرية المجمعة الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) في التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم تعزى لكل من متغيرات: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- النوع).

حدود الدراسة:

تجرى هذه الدراسة على عينة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات السعودية.

منهج الدراسة:

يستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة الدراسة وموضوعها حيث يتم وفق هذا المنهج جمع البيانات وتحليلها واستخراج النتائج.

مصطلحات الدراسة:

التحول الرقمي:

هو عبارة عن صيغة تنفيذ المهام والأعمال المتشابهة للمنظمة الفعلية باستخدام تكنولوجيا الاتصالات الالكترونية التي يشاع استخدامها من قبل جميع الأطراف ذات العلاقة بأنشطة المنظمة، ويساند فاعلية استخدام الوسائل التكنولوجية مجموعة البرمجيات والمعدات الالكترونية، فضلاً عن وسائل الاتصال بالشبكات المحلية والعالمية، وما يتفرع عنها من وسائل دون ارتباط العمليات التنظيمية بمكان أو زمان محددين».(الطعامنه ويونس، ٢٠١٤، ١٢٧-١٢٨).

ويعرف التحول الرقمي في الدراسة الحالية بأنه بأنه إحداث تغييرات في كيفية إدراك وتفكير وتصرفات العاملين في الحقل

التعليمي، والسعي إلي تحسين بيئة العمل للمؤسسات التعليمية من خلال التركيز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلي تغيير الافتراضات التنظيمية حول الوظائف التعليمية؛ بحيث تتضمن فلسفة التعليم والقيم، والهياكل التنظيمية، والترتيبات التنظيمية التي تشكل سلوك العاملين؛ بما يتفق وطبيعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مخرجات التعليم: هي عبارة عن نواتج النظام التعليمي والتي تصب في المجتمع والبيئة، ويفترض في هذه المخرجات أن تكون استجابة لحاجات وتطلعات البيئة، محققة لأهداف التعليم وأهداف المجتمع، أي ان الطلاب الخريجون يمتلكون المعارف والمعلومات والخبرات العملية والمهارات الفنية التي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل.

الإطار النظري:

مفهوم التحول الرقمي:

إن مفهوم التحول الرقمي من المفاهيم الشائعة والمتداولة بكثرة في الوقت الراهن، حيث أن هذه الثورة المعلوماتية أحدثت تغيرات هائلة على كافة المستويات، وقد أمست منظمات

الأعمال المتتبع الرئيس لتطورات هذه الثورة، حيث أنها تعد من أهم الوسائل المتاحة حالياً لاكتساب الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية لضمان استمرارية تلك المؤسسات وتحقيق أهدافها، لذلك حظيت ثورة تكنولوجيا المعلومات باهتمام الكُتاب والباحثين ، وقد تناول الباحثون تعريف تكنولوجيا المعلومات بمزيد من الاهتمام نورد منها:

يشير دبيحي(٢٠١٣: ١٧٢) إلى أن التحول الرقمي هو اندماج ثلاثي الأقطاب بين الالكترونيات الدقيقة والحواسيب ووسائط الاتصالات الحديثة التي تشمل جميع الأجهزة والنظم والبرمجيات المتعلقة بتداول المعلومات آليا، وهذا ما تمخضت به العلوم وتقدمها، فهي حجر الزاوية في التطور التقني والإنتاجي المعاصر.

ويشير لاندون ولاندون (Laudon and Laudon, ٢٠٠٦, ٤٩) إلى أن التحول الرقمي يعني جميع نظم المعلومات المعتمدة على الحاسوب والمستخدمة من قبل المنظمات وتقنياتها الأساسية.

وبناءً على التعريفات السابقة فيمكن تعريف التحول الرقمي بأنها المعدات Hardware والبرمجيات Software والشبكات Networks التي تساعد في تجميع والتقاط البيانات ومعالجتها وتخزينها

واسترجاعها وإمداد الإدارات التعليمية المختلفة بالمعلومات المناسبة لاتخاذ القرارات في الوقت والشكل المناسبين .

عناصر ومتطلبات التحول الرقمي:

تناولت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة عناصر التحول الرقمي، كذلك قدموا نماذج عديدة لمكونات (IT) وكانت تشتمل على الحاسب الآلي وبرمجياته وأنظمة الاتصالات فقط، أما في أعقاب هذا القرن فأصبحت تشمل على مكونات إضافية وتندرج تحت المكونات المادية والبرمجية، وتجتمع معظم الأدبيات على أن مكونات وعناصر تكنولوجيا المعلومات تندرج تحت المكونات الرئيسة التالية:

الأجهزة (Hardware): تعد الأجهزة العنصر الأهم في تكنولوجيا المعلومات، وهي الكيان أو المعدات المادية الصلبة، وتتكون من ثلاث وحدات وهي وحدة الادخال، وحدة المعالجة، ووحدة الإخراج.

البرمجيات (Software): وهي برامج تتعلق بإدارة ودعم عمليات النظام الحاسوبي وبرمجيات التطبيقات اللازمة لإنجاز مهمات ومتطلبات المستخدم النهائي.

الموارد البشرية (Human Resources): تقسم الموارد إلى نوعين: المستخدمين النهائيين، والمهنيين من محللي النظم والمبرمجين ومديري قواعد البيانات.

قواعد البيانات (Databases): يمكن تعريف قواعد البيانات على أنها عبارة عن مجموعة من المعلومات أو البيانات المبوبة المتصلة التي تم جمعها، ويتم السيطرة والدخول لها من خلال اجهزة الحاسوب اعتماداً على العلاقات المنطقية التي تربطها.

الأسباب التي تدعو إلى التحول الرقمي في العملية التعليمية:

تؤكد الدراسات على أهمية التحول الرقمي بوسائطها المتنوعة في العملية التعليمية من حيث العمل على زيادة التحصيل والدافعية للتعلم، وتنمية مستويات التفكير العليا كالتفكير الناقد والابتكار وحل المشكلات، والتفكير فوق المعرفي، كما يسهم في التقليل من زمن التعلم، وزيادة مدة الاحتفاظ بالمعارف في أذهان الطلبة، ويرى الصوفي (٢٠١٢: ١٧) إلى أن الأهمية المتزايدة للحديث عن عصر المعلوماتية، ودور التكنولوجيا في العملية التعليمية ناتج

عن الأسباب الآتية:

لا يوجد أي نظام يمكن أن يكتفي بالوسائل التقليدية دون تغيير، فالتغيير يتطلب القدرة على التفكير، والمراجعة، والمرونة، والقدرة على الاستيعاب.

الانفجار المعرفي الذي يواجهه هذا العصر، فقد زاد نمو المعارف بشكل مضاعف وأستحدث كثير من التعريفات.

يواجه التعليم تحدياً خطيراً من جانب وسائل الإعلام والاتصال بفضل ما حدث فيها من ثورة واسعة نتيجة التطور التكنولوجي، فهذه الوسائل سريعة الحركة، وهذا يحتم على المعلم تجديد نفسه وعلمه بهذه الوسائل واستخدامها ونقل هذا إلى طلابه.

ينتظر المجتمع الحديث من المعلم أن يكون قادرا على التطوير والإبداع والتفكير الخلاق، إذ إن المجتمع لا يحتاج إلى المعلم التقليدي الذي تعود تكرار نفسه ومعارفه وخبراته، فقد ثبت أن الطرائق التكنولوجية المبرمجة للتعلم تنمي القدرة على التفكير الإبداعي بدرجة أكبر من الطرائق التقليدية.

إيجابيات وسلبيات التحول الرقمي في العملية التعليمية:

تسهم تكنولوجيا المعلومات في تحقيق العديد من الإيجابيات والفوائد، والتي ينعكس تأثيرها على المنتوجات التعليمية، ومنها (قحوان، ٢٠١٤: ٣١):

خلق بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونية جديدة والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.

تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وبين المدرسة والبيئة الخارجية.

دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة.

إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

إكساب الطلاب المهارات أو الكافيات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات.

تطور دور الاكاديميين في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التعليم ومزاياه المتعددة، فإنه يواجه معوقات وتحديات قد تحول بينه وبين الأهداف التي وضعت من أجله، ومن أبرزها ما ذكره (حمدان، ٢٠٠٧: ٥٦) من قلة الوعي بهذا النوع من التعليم في المجتمع، وبالتالي النظر اليه بسلبية تحد من أهدافه ومزاياه، وعدم توافر القناعة الكافية لدى المعلم والمتعلم، وعجز الإمكانات المادية، والنقص الكبير التي تعاني منه المؤسسات التعليمية فيما يتعلق بالتقنيات الرئيسية للتعليم الإلكتروني.

مهارات التحول الرقمي للقرن الحادي والعشرين:

لضمان تعايش أطراف العملية التعليمية في القرن الواحد والعشرين والاستفادة من المتغيرات التي شملت المجتمع فإن هناك مجموعة من المهارات للتحول الرقمي تشير إليها حنان الشاعر(٢٠١٢) كما يلي:

مهارات التفاعل مع الذات: يشمل هذا المجال مجموعة من المهارات التي يتطلبها استغلال الفرد لإمكاناته وتنمية قدراته واستكشاف ما لديه من طاقات تبعاً للتجديد المستمر في أدوات التكنولوجيا ومجالاتها، وما يرتبط باستخدام التكنولوجيا الحديثة.

مهارات التفاعل مع المجتمع: وتختص هذه المهارات بتمكين الفرد من التعايش الإيجابي داخل المجتمع وتحقيق الاستفادة من الإمكانات المتاحة حوله في بيئة التكنولوجيا الحديثة، كمصادر التعلم وفرص التنمية. فرص أفضل داخل المجتمع.

مهارات التفاعل مع العالم: وهي مجموعة من المهارات تحقق للفرد التعايش خارج مجتمعه مع مجتمعات أخرى وثقافات جديدة عن طريق التكنولوجيا الحديثة.

مهارات التفاعل مع المعلومات: وهي مجموعة المهارات المتطلبة لتعامل الفرد الآمن مع المعلومات وتحقيق أقصى استفادة من ثورة المعلومات وتجنب الآثار السلبية المرتبطة بها.

مهارات البقاء والتطور: تعمل هذه المهارات على تمكين الفرد من البقاء في ظل مجتمع المعلومات المتغير وما به من التهديدات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، والذي يحاول الباحث من خلاله وصف أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم.

مجتمّع الدراسة:

تكـــون مجتمـــع الدراســـة مـــن جميـــع مســـئولي التحـــول الرقمـــي بـــوزارة التعليـــم والبالـــغ عددهـــم(٤٥٧) موظفـــاً يعملـــون في المدارس الحكوميـــة لـــوزارة التعليـــم للعـــام الـــدراسي١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ وفـــق الإحصـــاءات الرســـمية لـــلإدارة العامـــة الخاصـــة بـــوزارة التعليـــم.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

تـــمّ تطبيـــق الاســـتبانة عـــلى عينـــة اســـتطلاعية بعـــدد (١٠) موظفـــين مـــن خـــارج عينـــة الدراســـة الأساســـية؛ وذلـــك لغايـــات التحقـــق مـــن صـــدق أداة الدراســـة وثباتهـــا.

وقـــد تمّ حســـاب حجـــم العينـــة باســـتخدام معادلة ســـتيفن ثامبســـون والتـــي هي:

$$\text{حجم العينة} = \frac{\dfrac{(P-١)\,N \times P}{(z٢ \div d٢) \times ١-N)}}{P + \dfrac{}{(P-١)}}$$

حيث أن:

حجم المجتمع	N
الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية ٠,٠٥ ومستوى الثقة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦	Z
نسبة الخطأ وتساوي ٠,٠٥	d
القيمة الاحتمّالية وتساوي ٠,٥٠	p

الجدول رقم (١)

مجتمّع وعينتي الدراسة (الاستطلاعية والأساسية)

المجتمع	العينة الاستطلاعية	المتجمع بعد حذف الاستطلاعية	عينة الدراسة الأساسية	نسبة العينة من المجتمع
٤٥٧	١٠	٤٤٧	١٠٢	٪٢٢,٣١

العينة الأساسية

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي والعمل الحالي:

الجدول رقم(٢)

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العينة	
	التكرار	النسبة
البكالوريوس	٧٥	٪٧٣,٥
ماجستير	٢٧	٪٢٦,٥
المجموع	١٠٢	٪١٠٠

شكل (١)

وصف عينة الدراسة وفقًا المؤهل العلمي

يتضح من الجدول (٢) والشكل (١):

أن (٥ , ٧٣٪) من عينة الدراسة من مسئولي التحول الرقمي هم من ذوي المؤهل العلمي (البكالوريويس)، كما أن نسبة ٥ , ٢٦٪ من مسئولي التحول الرقمي حصل على دراسات عليا مثل الماجستير والدكتوراه والدبلومات المهنية المختلفة.

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخدمة الوظيفية لمسئولي التحول الرقمي: (أقل من ٥ سنوات - ٥- ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).

الجدول رقم (٣)

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي

سنوات الخبرة	العينة	
	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٤	٪١٣,٧
من ٥-١٠ سنوات	٢٧	٪٢٦,٥
أكثر من ١٠ سنوات	٦١	٪٥٩,٨
المجموع	١٠٢	٪١٠٠

شكل (٢)

وصف عينة الدراسة وفقًا سنوات الخبرة في العمل الحالي

يتضح من الجدول (٥) والشكل (٢):

أن(٧, ١٣)من عينة الدراسة من مسئولي التحول الرقمي هم من ذوي عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي (أقل من ٥ سنوات)، وأن (٥, ٢٦٪) من عينة الدراسة من مسئولي التحول الرقمي هم من ذوي عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي (٥- ١٠ سنوات فأكثر)، كما أن نسبة(٨, ٥٩٪) أكثر من ١٠ سنوات.

عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع: (ذكر- أنثى).

الجدول رقم (٤)

وصف عينة الدراسة وفقًا لمتغير المعلومات عن الدليل التنظيمي

سنوات الخبرة	العينة	
	التكرار	النسبة
ذكر	٦٥	٦٣,٧٢٪
أنثى	٣٧	٣٦,٢٧٪
المجموع	١٠٢	١٠٠٪

شكل (٣)

وصف عينة الدراسة وفقًا للمعرفة بالدليلة التنظيمي للتربية الخاصة

يتضح من الجدول (٥) والشكل (٣):

أن(٧٢ , ٦٣٪) من عينة الدراسة من الذكور، وأن (٤٩ ٪) من عينة الدراسة من مسئولي التحول الرقمي هن من الإناث.

رابعاً: متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وهي:

* المؤهل العلمي لمسؤولي التحول الرقمي(أقل من بكالوريوس- بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه).
* سنوات الخدمة الوظيفية لمسئولي التحول الرقمي: (أقل من ٥ سنوات - ٥أ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).- النوع(ذكر- أنثي).

المتغيرات التابعة:

وهو المتغير الذي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليهأ وتتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة:

* مدى التخطيط للتحول الرقمي لتحقيق جودة مخرجات التعليم.
* مدى توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي لتحقيق جودة مخرجات التعليم.
* مستوى التدريب للتحول الرقمي لتحقيق جودة مخرجات التعليم.

* تفعيل التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي لتحقيق جودة مخرجات التعليم.
* مدى المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي لتحقيق جودة مخرجات التعليم.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة جمع البيانات في الدراسة الميدانية من خلال الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها وفيما يلي وصف لمحتوى أداة الدراسة ومراحل إعدادها ونتائج حساب الصدق والثبات.

وصف أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين:

القسم الأول: ويهدف إلى استقصاء البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي المؤهل العلمي-سنوات الخدمة الوظيفية - النوع).

القسم الثاني: استبيان تضمن خمسة محاور رئيسية هما: التخطيط للتحول الرقمي- توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي- التدريب للتحول الرقمي- التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي- المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.

الصدق الخارجي (الظاهري) Face Validity

تم حساب صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة، وذلك للقيام بتحكيمها بعد اطلاع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، فيبدي المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالإشارة بالحذف والإبقاء أو التعديل للعبارات والنظر في تدرج عبارات الاستبيان ومدى ملاءمته وغير ذلك مما يراه مناسباً.

وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم التعديل لبعض العبارات، وكذلك إضافة وحذف بعض العبارات بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية، ويتضمن الملحق (٢) الاستبانة في صورتها المبدئية، ويتضمن الملحق (١) قائمة بمحكمي الاستبانة، بينما يتضمن الملحق (٣) الاستبانة النهائية

التي تم التوصل إليها بعد عملية التحكيم وتم استخدامها في عملية جمع البيانات من عينة البحث.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بعدد (٢٥) من مسئولي التحول الرقمي من خارج عينة الدراسة الأساسية، وتمّ من خلال نتائجهن تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك:

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمّي له: وبعد حساب معاملات الارتباط من خلال معادلة معامل الارتباط بيرسون بين كل درجة عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمّي له، وجد أنها تتراوح بين(٦٧٤, ٠-٩٤١, ٠). مما يدل على تمّاسك هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمّي له، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (٥)

معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المحور	معامل الارتباط
١	التخطيط للتحول الرقمي.	٠,٨٦
٢	توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	٠,٨٣
٣	التدريب للتحول الرقمي.	٠,٨٢
٤	التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	٠,٧٨
٥	المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.	٠,٨١
** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١		

يتضح من الجدول (٥) أن معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١). مما يدل على تمّاسك هذه المحاور وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات الاستبانة:

تـمّ التحقـق مـن ثبـات الاسـتبانة بطريقتـين همـا: معادلـة كرونبـاخ ألفـا، وطريقـة التجزئـة النصفيـة والجـدول (٦) يوضـح النتائـج الخاصـة بذلـك.

الجدول رقم (6)

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ الفا وطريقة التجزئة النصفية

الرقم	المحور	عدد العبارات الكلي	النصف الأول	النصف الثاني	كرونباخ ألفا	الارتباط بين النصفين	سبيرمان براون
١	التخطيط للتحول الرقمي.	١٦	٨	٨	٠,٨٤٥	٠,٩٤١	٠,٩٤١
٢	توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	١١	٥	٦	٠,٩٤١	٠,٨٤٧	٠,٨٤٤
٣	التدريب للتحول الرقمي.	١٢	٦	٦	٠,٧٥٤	٠,٨٤١	٠,٨٦٧
٤	التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	١٠	٥	٥	٠,٨٧٦	٠,٨٦٥	٠,٨٦٢
٥	المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.	١١	٥	٦	٠,٨٦٤	٠,٩٤٧	٠,٨٤٧

يتضـح مـن الجـدول (٦) أن قيـم الثبـات سـواء بمعادلـة كرونبـاخ ألفـا أو بطريقـة التجزئـة النصفيـة لجميـع المحـاور وللمقياسـين

مقبولة إحصائيًا، حيث تشير الدراسات (أبو هاشم،٢٠٠٣، ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائيًا إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٦٠) مما يشير إلى صلاحية القائمة للتطبيق على عينة البحث.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

يتطلب تحليل البيانات التي تمثل استجابات عينة الدراسة على بنود الاستبانة استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية وهي:

التكرارات والنسب المئوية للموافقة: حيث يتم الكشف عن أقل تكرارات ليكرت وأكبرها، ويتم حساب النسبة المئوية لكل تكرار بقسمة تكرار كل من (موافق جداً- موافق-محايد-معارض-معارض جداً) على العدد الكلي للعينة وتحويل النتائج إلى نسبة مئوية باعتبارها أكثر تعبيراً من التكرارات الخام.

المتوسط الحسابي: وهو أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يمكن من خلاله التعرف على متوسط استجابات أفراد العينة على كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الحسابي من العلاقة الآتية:

$$\bar{x} = \frac{\Sigma x_i}{n}$$

حيث xi هي الدرجات وnعدد أفراد العينة.

الانحراف المعياري: لتحديد مدى تشتت استجابات أفراد العينة حول متوسطها الحسابي، ويتم حساب قيمة الانحراف المعياري من العلاقة التالية:

$$s = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

حيث xi هي الدرجات وn عدد أفراد العينة ويجب ملاحظة أنه كلما زادت قيمة الانحراف المعياري فإن ذلك يشير إلى تباين آراء أفراد العينة في النقطة محل الدراسة.

معامل الاختلاف: وهو أحد مقاييس التشتت والذي يستخدم للتعرف على مدى تجانس استجابات أفراد العينة على محاور الدراسة.

المتوسط الحسابي الموزون: يساعد المتوسط الحسابى الموزون في تحديد درجة تحقق كل عبارة وترتيب عبارات كل محور من محاور الاستبانة، ويتم حساب المتوسط الموزون عن طريق إعطاء درجة

لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت، وفي ضوء ذلك يمكن حساب المتوسط الموزون من العلاقة التالية:

المتوسط الموزون = (٥ × تكرار «عالية جداً» + ٤ × تكرار «عالية » + ٣ × تكرار «متوسطة » + ٢ ×تكرار «منخفضة» + ١ × تكرار «منخفضة جداً») ÷ عدد العينة ، وتمثل المعادلة التالية كيفية حسابالمتوسط الموزون:

$$\text{weighted mean} = \frac{\Sigma\,(x_i\,w)}{n}$$

حيث xi= التكرار المقابل لكل استجابة.

w = الدرجة المقابلة لكل استجابة.

n= إجمالي عينة الدراسة.

وبالنسبة للمحاور فإنه يتم حساب المتوسط الموزون بقسمة المتوسط الحسابي للمحور على عدد عبارات المحور ذاته.

ومن خلال قيمة المتوسط الموزون لكل عبارة أو محور يمكن معرفة درجة التحقق أو الموافقة المناظرة، حيث يتم تقسيم مدى ليكرت الثلاثي الذي تتراوح فيه قيم المتوسطات الموزونة إلى ثلاث فئات متساوية، وبالتالي يتحدد مدى كل من الاستجابات

الخمس (موافق جداً- موافق-محايد-معارض-معارض جداً) العلاقة الآتية:

مدى ليكرت= (ن-١/ ن)= (٥-١)/ ٥=٤/ ٥=٨, ٠ من المدى الكلي.

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي والذي تمّ تصحيحه وفق الآتي:

سلم الاجابة	موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

وقد تمّ تقدير كل محور وفق الآتي:

المدى = أعلى قيمة – اقل قيمة = ٥ – ١ = ٤

طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات = ٤ ÷ ٥ = ٨٠, ٠

الدرجة/ المستوى	المتوسط الحسابي
معارض جداً	المتوسطات التي تتراوح من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠
معارض	المتوسطات التي تتراوح من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
محايد	المتوسطات التي تتراوح من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
موافق	المتوسطات التي تتراوح من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
موافق جداً	المتوسطات التي تتراوح من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

اختبار التاء للعينات المستقلة: للتعرف على دلالة الفروق في المحاور بحسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ويتم حساب قيمة التاء من العلاقة التالية:

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{s_p^2}{n_1} + \frac{s_p^2}{n_2}}}$$

حيث $\bar{x}_1 \bar{x}_1$= المتوسط الحسابي للمجموعة الأولي

$\bar{x}_2 \bar{x}_2$= المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية

و المقدار $s_p^2 s_p^2$ يحسب من العلاقة:

$$s_p^2 = \frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

S1=التباين للمجوعة الأولي

S2=التباين للمجوعة الثانية

n1=عدد أفراد المجموعة الأولي

n2 = عدد أفراد المجموعة الثانية.

وتكـون الفـروق بـين الفئـات معنويـة أو ذات دلالـة إحصائيـة إذا كانـت الدلالـة الإحصائيـة لقيمـة التـاء المحسـوبة أقـل مـن أو تسـاوي (٠٫٠٥).

تحليـل التبايـن أحـادي الاتجاه:(ANOVA)وذلـك لاختبـار الدلالـة الإحصائيـة لوجـود فـروق بـين فئـات عينـة الدراسـة بحسـب متغـيرات الخـبرة، ويتـم حسـاب قيمـة النسـبة الفائيـة مـن العلاقـة الآتيـة:

$$F = MSTR/MSE$$

حيـث يمثـل MSTR التبايـن بـين الفئـات والـذي يعطـى مـن العلاقـة:

$$MSTR = \frac{SSTR}{k-1}$$

حيث يعطى المقدار SSTRمن العلاقة:

$$SSTR = n_1(\bar{x}_1 - \bar{x})^2 + n_2(\bar{x}_2 - \bar{x})^2 + \cdots + n_k(\bar{x}_k - \bar{x})^2$$

حيـث $\bar{x}_k$ قيـم المتوسـط الحسـابي لـكل فئـة وn_k عـدد تلـك الفئـة ، كـما يمثـل $\bar{x}$ المتوسـط الحسـابي جميـع أفـراد العينـة

بينما يمثل MSEالتباين داخل الفئات ويحسب من العلاقة :

$$MSE = \frac{SSE}{n-k}$$

حيث يعطى المقدار SSEمن العلاقة:

$$SSE = (n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2 + \cdots + (n_k - 1)s_k^2.$$

حيث يمثل S2kتباين الفئة K التي عدد أفرادها nk

وتكون الفروق بين الفئات معنوية أو ذات دلالة إحصائية إذا كانت الدلالة الإحصائية لقيمة الفاء المحسوبة أقل من أو تساوي (0,05).

تم تحليل نتائج الدراسة: باستخدام البرنامج الإحصائي ((SPSS Statistical Package for Social Sciences)) الإصدار الثامن عشر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولا-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أثر التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم؟ من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية الموزونة والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الدراسة كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

مجالات التحول الرقمي في الإدارات التعليمية

من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي

رقم المجال	المجال	متوسط الاستجابة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	التخطيط للتحول الرقمي.	٧٠.٣	٧٤,٠٠	٠,٣٩١
٢	توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	٣٤.٣	٦٦,٨٠	٠,٣٥١
٣	التدريب للتحول الرقمي.	٣١.٤	٨٦,٢٠	٠,٣٣٤
٤	التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	٧٨.٣	٧٥,٦٠	٠,٢٤٥
٥	المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.	٨٦.٣	٧٧,٢٠	٠,٢٤٣
	الدرجة الكلية	٨٠.٣	٧٦,٠٠	٠,١٦٩

أقصى درجة للفقرة(٥) درجات

يتبين من الجدول (٧) أن الدرجة الكلية لاستجابات مسئولي التحول الرقمي في الإدارات التعليمية كانت مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٧٦,٠٠)، ويعزو الباحث ارتفاع النتيجة إلى أن الإدارات التعليمية بذلت أقصى درجات الحذر وتوخي الجودة والمعايير التي عملت عليها للوصول إلى تعليم إلكتروني وتحول رقمي

حقيقي خالٍ من السلبيات ومتناسب مع الإمكانات المدرسية والمجتمعية التي ترعاها المملكة العربية السعودية وتدعمها بشدة تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، ومع ذلك فإن هذه النتيجة تدلل على درجات غير مرتفعة من نسبة من مسئولي التحول الرقمي في بعض المجالات تتضح في مناقشة مجالات الدراسة لاحقاً، وعلاوة على ذلك فالإدارات التعليمية تعمل على استمرارية التطوير والتحسين من جودة التحول الرقمي، وتتضح نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي عبر النتائج على مجالات الدراسة على النحو الآتي:

المجال الأول (مجال التخطيط للتحول الرقمي) : كانت نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي على هذا المجال مرتفعة بدلالة النسبة المئوية(٠٠ , ٧٤٪) ويعود ذلك في نظر الباحث إلى أن عملية التخطيط للتحول الرقمي كانت فترة حرجة لدى الإدارات التعليمية، فهي تعدُّ التجربة الأولى في المملكة العربية السعودية ، وتعد بطبيعتها واتساعها، التجربة الأولى في الوطن العربي، وهذا الاهتمام أعطى عملية التخطيط صفة الحرص والحذر الذي غالباً ما يميل إلى الجودة في العمل، وكان الحرص شديداً في التركيز على خصائص العاملين والبنية الإلكترونية في المدرسة والمجتمع، وسبق العمل والتنفيذ تجارب عملية لقطاعات مختلفة.

المجال الثاني (مجال توفير بيئة التحول الرقمي) : وكانت نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي على هذا المجال متوسطة بدلالة النسبة المئوية(٢٠ , ٨٦٪) وهذه تعني في نظر الباحث منخفضة، إذا ما قورنت بنتائج المجالات الأخرى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البيئة المحلية في المجتمع السعودي تحتاج لمزيد من التحسينات كبنية تحتية للتحول الرقمي، وقد قامت الإدارات التعليمية بإجراءات عديدة لتعويض هذا القصور الجزئي في الإمكانات مثل: زيادة عدد المختبرات في المدارس، والعمل على مرونة الترتيب الزمني للقاءات الافتراضية وتسجيلها وإرسال تسجيلات اللقاء عبر البوابة الإلكتروني إلى كل طالب على حسابه، إضافة إلى التعاون مع الشركات لإجراء تسهيلات في بيع أجهزة الحاسوب، وإجراء اتفاقيات مع شركات الاتصالات لصالح الطلبة.

المجال الثالث (مجال التدريب للتحول الرقمي): وكانت نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي على هذا المجال مرتفعة جداً بدلالة النسبة المئوية (٢٠ , ٨٦٪)، وهذه النتيجة أعلى النتائج على المجالات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عملية التدريب سبقت كل الإجراءات العملية والتنفيذ، فبدأت البرامج بتدريب فريق عمل للقيام بقيادة عمليات التدريب لكوادر التحول الرقمي، بإشراف متخصصين من المملكة العربية السعودية

والدول الأوروبية، تبعتها عملية تدريب مسئولي التحول الرقمي على دفعات، بحيث يحصل كل من يجتاز الدورة التدريبية شهادة، ثم تدريب عدد من الطلبة في كل منطقة من مناطق المملكة.

المجال الرابع (ممارسات الإدارات التعليمية في مجال التدريس وتقويم الطلبة لتحقيق جودة التحول الرقمي): وكانت نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي على هذا المجال مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٦٠ , ٧٥٪)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإدارات التعليمية قد جمعت بين التدريس والتقويم في تصميم المادة الإلكترونية وأنشطتها، وضم استخدام بوابة المستقبل عملية تصميم الاختبارات القصيرة والعادية للتقويم التكويني والنهائي، والواجبات الدراسية البيتية بحيث يقوم الطالب بالإجابة ويتم التقويم ووضع العلامة إلكترونيا على حسابه وجدول علاماته، وينال التصحيح الإلكتروني الارتياح لدى الطلبة والمعلمين للسرعة والموضوعية، وكانت هذه خطوة تبعد الطلبة عن الغش في الواجبات المنزلية.

المجال الخامس (ممارسات الإدارات التعليمية في مجال المتابعة والاستمرارية لتحقيق جودة التحول الرقمي): وكانت نتائج استجابات مسئولي التحول الرقمي على هذا المجال مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (٢٠ , ٧٧٪)، وتعود هذه النتيجة المرتفعة

في نظر الباحث إلى اهتمام المدارس باستمرار التحول الرقمي واستمرارية المسار، فتعقد باستمرار ورش العمل التقويمية، وتشترك في التقويمات العالمية، وتهتم بالتواصل مع أحدث ما يتوصل إليه العالم في تكنولوجيا الاتصالات.

◄ ثانيا-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل يوجد دور لكل من متغيرات: (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- النوع) في مستوى التحول الرقمي في الإدارات التعليمية في تطوير مخرجات العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال فُحصت الفرضيات الصفرية المشتقة منه، والجداول (٤، ٥، ٦، ٧) تبين النتائج.

أولا-نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠٥ , ٠) في التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم تعزى لمتغير(النوع).

لفحص الفرضية استخدم اختبار (t) والجدول (٨) يبين النتائج:

الجدول (8)

نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير الجنس

رقم	المجال	ذكر		أنثى		ت	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	التخطيط للتحول الرقمي.	٣,٦٨	.٤٢٢	٧٧ .٣	٢٩٨ .	-١,٠٦٤	٢٩٠.
٢	توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	٣,٣٧	.٣٣٢	٢٥ .٣	٣٨٩ .	١,٥٢٧	.١٣٠
٣	التدريب للتحول الرقمي.	.٤٣٢	.٣٣٩	٣١ .٤	٣٢٦ .	.٠٤٦	.٩٦٣
٤	التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	٣,٧٥	.٢٦٠	٨٧ .٣	١٧٨ .	-٢,٣٥٨	.٠٢٠
٥	المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.	٨٥ .٣	٢٤٥ .	٨٨ .٣	٢٤١ .	٤٤٨ .-	٦٥٥ .
	الدرجة الكلية	٧٩ .٣	١٦٨ .	٨٢ .٣	١٧٤ .	٦٣٧ .-	٥٢٦ .

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في مستوى التحول الرقمي في الإدارات التعليمية من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي ، تعزى إلى متغير النوع على المجالات (١، ٢، ٣، ٥) وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر

من (٠,٠٥)، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، ووجدت فروق على المجال الرابع حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أقل من (٠,٠٥)، ويبدو من المتوسطات الحسابية أنه لصالح الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماماً والتزاماً بالتحول الرقمي وأكثر منفعة به من الذكور، وهذا يرفع من اتجاههن نحوه، وهن أكثر التزاماً بالتعليمات، وأكثر اهتماماً بالتدريب على كل الأنشطة المطلوبة، إضافة إلى أن قدرتهن على الالتزام بالبيت فترة اللقاء الإلكتروني التدريبي أكبر من الذكور.

ثانيا-نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) في التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول (٩) يبين النتائج:

الجدول (٩) نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

م	المجال	بكالوريوس		دراسات عليا		ت	الترتيب
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
١	التخطيط للتحول الرقمي.	٦٧ .٣	٣٩٣ .	٨٤ .٣	٣٦٠ .	٩٠٩ .١ -	٠٥٩ .
٢	توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	٣٧ .٣	٣٣٧.	٢٢ .٣	٣٨٥ .	٧٨٧ .١	٠٧٧ .
٣	التدريب للتحول الرقمي.	٣٥ .٤	٣٣٧ .	١٩ .٤	٢٩٨ .	٩٦٦ .١	٠٦٢ .
٤	التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	٧٧ .٣	٢٤٣ .	٨٣ .٣	٢٥١ .	٩٥٧ .-	٣٤١ .
٥	المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي.	٣,٨٧	٠,٢٢	٨٣ .٣	٣٢٠ .	٦١٢ .	٥٤٢ .
	الدرجة الكلية	٨٠ .٣	١٧٣ .	٧٨ .٣	١٥٩ .	٥٢٥ .	٦٠١ .

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(٠٥ , ٠)

يتبين من الجدول (٥) السابق عدم وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠ = α) في مستوى التحول الرقمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية، حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (٠٥ , ٠)، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، ويعزو الباحث عدم وجود الفروق إلى أن جميع مسئولي التحول الرقمي يقومون بالمهمات والأنشطة المطلوبة نفسها بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، ونظرتهم للتحول الرقمي نابعة من ممارساتهم العملية دون تمايز في المؤهل العلمي.

◄ ثالثا-نتائج فحص الفرضية الثالثة التي نصها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) في التحول الرقمي على مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي بوزارة التعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة(أقل من ٥ سنوات - ٥- ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي(ANOVA) والجدول (١٠) يبين النتائج

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أثر التحول الرقمي في تحقيق مخرجات التعليم من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي تعزى لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخطيط للتحول الرقمي، توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي، التدريب للتحول الرقمي.	بين المجموعات	٥٨٤.١	٤	٣٩٦.	٧٦٥.٢	٠٧٢.
	داخل لمجموعات	٣١٨.١٤	١٠٠	١٤٣.		
	المجموع	٩٠٢.١٥	١٠٤			

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي. التخطيط للتحول الرقمي.	بين المجموعات	٤٣٨ .	٣	١١٠ .	٨٨٤ .	٤٧٧ .
	داخل المجموعات	٤٠٣ . ١٢	٩٩	١٢٤ .		
	المجموع	٨٤٢ . ١٢	١٠٢			
توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي. التدريب للتحول الرقمي. التدريس وتقويم الطلبة في التحول الرقمي.	بين المجموعات	٧٠٧ .	٣	١٧٧ .	٦٢٤ . ١	١٧٤ .
	داخل المجموعات	٨٨١ . ١٠	٩٩	١٠٩ .		
	المجموع	٥٨٨ . ١١	١٠٢			
المتابعة والاستمرارية للتحول الرقمي. التخطيط للتحول الرقمي. توفير بيئة مناسبة للتحول الرقمي.	بين المجموعات	١٦٠ .	٣	٠٤٠ .	٦٥٨ .	٦٢٣ .
	داخل المجموعات	٠٦٩ . ٦	٩٩	٠٦١ .		
	المجموع	٢٢٩ . ٦	١٠٢			

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التدريب للتحول الرقمي	بين المجموعات	٢٨٨ .	٣	٠٧٢ .	٢٢٨ . ١	٣٠٤ .
	داخل المجموعات	٨٦١ . ٥	٩٩	٠٥٩ .		
	المجموع	١٤٨ . ٦	١٠٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٣ .	٣	٠٥٣ .	٩١٥ . ١	١١٤ .
	داخل المجموعات	٧٧٥ . ٢	٩٩	٠٢٨ .		
	المجموع	٩٨٧ . ٢	١٠٢			

دال إحصائيا عند مستوى(٠٥ , ٠)

يتبين من الجدول (٦) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠٥ , ٠ = α) في أثر التحول الرقمي في الإدارات التعليمية من وجهة نظر مسئولي التحول الرقمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة على جميع المجالات، وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أكبر من (٠٥ , ٠)، وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، ويعزو الباحث عدم وجود فروق إلى أن الإدارات التعليمية قدمت التحول الرقمي لجميع المدارس بتزامن واحد، وكان التدريب والتنفيذ بشكل موحد لجميع التخصصات بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة.

التوصيات

أن تجهز المدارس بالمختبرات بأحدث الأجهزة وأكملها فائدة نوعاً وكماً.

أن تحرص المدارس على تقديم آليات تضمن بقاء التحول الرقمي داعماً للتعليم وجه لوجه وليس بديلاً عنه.

أن تحرص المدارس على وضع معيار ثابت لعلامات موضوعية غير تقديرية للطالب على مشاركاته في النشاط الإلكتروني.

أن تشارك الجامعات السعودية مسئولي التحول الرقمي بشكل فاعل في تحديد الأهداف.

أن تعتمد وزارة التعليم الإمكانات المتوافرة لدى الطالب ركيزة أساسية في بناء الخطط للتحول الرقمي .

أن تعمل المدارس على توعية المجتمع لأهمية التحول الرقمي وضرورته من خلال آليات فعالة تحقق الغرض.

أن تقوم وزارة التعليم بتأسيس دائرة للتدريب والتطوير المهني تعنى بأمور التدريب على التحول الرقمي في كل المجالات المهنية للمعلمين والطلاب.

أن يأخذ المسؤولون بعين الاعتبار نقد وتقويم مسئولي التحول الرقمي والطلبة بالمدارس، لأية خطة قبل التنفيذ وبعده.

المراجع

الألفي، محمد محمد) ٢٠٠٧(« المحكمة الإلكترونية بين الواقع والمأمول»، من أوراق عمل مؤتمر الحكومة الإلكترونية السادس بعنوان: الإدارة العامة الجديدة والحكومة الإلكترونية، والمنعقدة في الفترة من ٩-١٢ ديسمبر ٢٠٠٧ بدبي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

حمدان، محمد، وآخرون(٢٠٠٧). التعليم الإلكتروني المفهوم والخصائص، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان.

حنان إسماعيل الشاعر(٢٠١٢). «مهارات تكنولوجيا التعليم للقرن الواحد والعشرين.» في المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان : تكنولوجيا التعليم الإلكتروني - اتجاهات وقضايا معاصرة - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - مصر القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - مصر: ٢٣ - ٢٧.

دبيحى، مباركة(١٠١٣). «دور تكنولوجيا المعلومات فى تفعيل إدارة المعرفة." مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية - مخبر التنمية الاقتصادية و البشرية - جامعة سعد دحلب البليدة - الجزائر ع٨: ١٦٩ - ١٨٢.

الزين، أميمة سميح(٢٠١٦). «التحول لعصر التعلم الرقمي تقدم معرفي أم تقهقر منهجي.» في أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية: مركز جيل البحث العلمي طرابلس: مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة،: ٩ - ٢٤.

الصوفي، عبد الله. (٢٠١٢). التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم، ط٣ عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الطعامنه، محمد وطارق شريف يونس(٢٠١٤). الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في الوطن العربي، بحوث ودراسات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ص ص ١٢٧-١٢٨.

قحوان، محمد قاسم علي(٢٠١٤). «معوقات التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي." مجلة كلية التربية - عين شمس -مصرع٣٨ج٣: ١٥ - ٥٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bilao-Osorio, Benat. Dutta, Soumitra and Lanvin, Bruno(2013) The Global Information Technology Report 2013: Growth and Jobs in a HyperconnectedWorld.Available:http://www3.weforum.org/docs/WEF_GITR_Report_2013.pdf

Laudon,K. C., and Laudon, J. P. (2007). Essential and Management Information System. New Jersey: Upper Saddle River, Prentice Hall, Inc.

مجلة دار الإبداع

محكمة . دورية . معتمدة

مستوى الوعى بالأمن السيبرانى لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف

اسم الباحث

أحمد باني مصبح الشراري

مقدمة

تتجه معظم المدارس إلى الاعتماد على أنظمة تقنية ورقمية في سياساتها وبرامجها الإدارية والأكاديمية في إطار سعيها لمواكبة التطورات مما أسفر إلى تدفق وتبادل كم هائل من المعلومات والبيانات داخل هذه المدارس، وفي ظل التطورات العالمية وتنامي الجرائم الإلكترونية فإن الثقة بالأمن السيبرانى بحاجة إلى إجراءات للحماية وجدر أمان، فالأمن السيبراني يتمثل بكافة الإجراءات التي يمكن أن تعزز ثقة معلمى المدارس، وتمنحه الراحة والطمأنينة على بياناته وتعامله مع البرمجيات والشبكات ومختلف الأنظمة الرقمية، وحول أهمية الثقافة السيبرانية ، وأن المجرم الإلكتروني يستغل الأفراد والمؤسسات التي الا تتمتع بثقافة الأمن السيبراني.

فمسايرة التغيرات لابد أن يتم وفق آليات وإجارءات تحمي الأنظمة والمعلومات، فالأمن في الفضاء السيبراني يعتبر أمراً مهما لذا بدأت كثير من الدول والمؤسسات خاصة بالنسبة للدول، والمؤسسات التعليمية ، والأفراد منها بتبني وتطبيق أمن المعلومات وممارسة الأمن السيبراني وتوفير متطلباتها (الجندى، ومحمد،٢٠١٩).

والمدرسة كمؤسسة تعليمية اليوم لا تقاس بالأرقام القياسية المتمثلة بأعداد الطلبة، أو أعداد أعضاء هيئة التدريس ورتبهم

الأكاديمية، والمباني الفخمة فحسب، إنما تقاس بأعمالها العلمية، ونتائج ومخرجات العمل التعليمي، وهي بذلك أصبحت ذات رسالة علمية وإنسانية وحضارية وثقافية والجامعات لها وظائف متجددة حسب ما تقتضيه الحاجة، وللتغلب على مختلف التحديات الزمانية والمكانية والاقتصادية والاجتماعية التي قد تقف حائلاً أمام تحقيق أهدافها (الدهشان والسيد،٢٠٢٠).

وأصبحت الحاجة إلى الوعي بالأمن السيبراني وتطبيقاتها وبرامجه أكثر في ظل الظروف التي تواجه العالم بأسره، ومن خلال خبرة الباحثة في العمل الأكاديمي ببعض المدارس ترى من الأهمية توعية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بمتطلبات الأمن السيبراني، ونشرها كثقافة حتى يتسنى لكل فرد الحفاظ على بياناته وسريتها، وخصوصيتها، لأن المجرم السيبراني يقتحم الموقع ولا يفرق بين الطالب وعضو هيئة التدريس، وغالبا ما تكون دوافعه غير معروفة بشكل دقيق، إضافة إلى احترافية هذا النوع من المجرمين، كما يتميز المجرم السيبراني بالحنكة والذكاء والقدرات والمهارات الهائلة في مجال التقنيات وتكنولوجيا المعلومات، وبالتالي لا يمكن التصدي لهجماته عبر برامج فقط، بل هناك حاجة لثقافة متكاملة للأمن السيبراني (الصانع وآخرون،٢٠٢٠).

مشكلة البحث:

يعد الأمن السيبراني الحل الأمثل لمتابعة الاستخدام الواسع للإنترنت، وتطبيقاته وأنظمته المختلفة، للتقليل من المخاطر التي تنشأ من سوء الاستخدام، حيث توجد محتويات غير مشروعة وغير مرغوب بها ذات تأثير سلبي على أخلاقيات وقيم المجتمع، وتؤدي إلى تغيرات في شخصية الأفراد، وتعزز ميلهم للإنحراف . والأمن السيبراي من حيث المفهوم أوسع وأكثر شمولاً من أمن المعلومات، حيث يتضمن تأمين البيانات والمعلومات التي تتداول عبر المؤسسات الداخلية والخارجية، والتي يتم تخزينها في خوادم داخل وخارج الهيئات من الاختراق.

وأشارت كثير من الدراسات إلى أن هناك حراك كبير في العالم أجمع نحو الأمن السيبراني، من خلال الانضمام لاتفاقيات محاربة جرائم الانترنت. كما تركز المؤسسات التعليمية على تحقيق أعلى استفادة من تكنولوجيا المعلومات على سرية بياناتها وحماية الشبكات والأنظمة، وتتجه نحو تطويع سياساتها وتوعية وتثقيف والاتصاالت مع حماية أنظمتها حفاظا المعلمين بمتطلبات الأمن السيبراني (القحطاني، ٢٠١٩؛ والجندي ومحمد، ٢٠١٩؛ والموجي ومحمود وإمام، ٢٠٢١).

ما مستوى الوعى بالأمن السيبرانى لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف ؟

وينبثق عن السؤال الرئيس مجموعة الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع الأمن السيبراني لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف؟

٢. ما مستوى الثقة بالأمن السيبراني لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف ؟

٣. إلى أي مدى يؤثر الأمن السيبراني على معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف إلى واقع الأمن السيبراني لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

٢. الكشف عن مستوى الثقة بالأمن السيبراني لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

٣. التحقق من وجود أثر الأمن السيبراني على معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في التالي:

١. الأهمية النظرية:

A. تعد الدراسات من المحاولات القليلة التي تبحث في ثقافة الأمن السيبراني للمعلمين، كما إنها تربط بين الأمن السيبراني والثقة عند معلمى المدارس.

B. يبين البحث الإطار الفلسفي للأمن السيبراني والحاجة إليه، وتطبيقاته على معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

C. تقدم البحث إطار نظرى يزداد أهميته في ظل التطورات وظهور التقنيات المختلفة، لدى كثير من الفئات.

٢. الأهمية التطبيقية:

تفيد نتائج البحث صناع القرار في المدارس، حيث تقدم لهم بعض المعلومات والآراء المرتبطة بالأمن السيبراني، وطرق تحقيقه في المدارس.

كما يقدم البحث نتائج وتوصيات تثري معارف المستخدمين من معلمين وأكاديميين وطلبة حول الأمن السيبراني والدراسات المستقبلية التى تتعلق به.

قد يفيد نتائج البحث الحالية الباحثين والمختصين؛ حيث تفتح لهم آفاقا وتطبيقات في المدارس.

حدود البحث:

تتحدد الدراسة في الإطار التالي:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة واقع الأمن السيبراني لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

٢. الحدود المكانية: أجري البحث على بعض مدارس مناطق الجوف.

٣. الحدود الزمنية: طُبقت البحث خلال العام ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

٤. الحدود البشرية: أجرى البحث على معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف.

الإطار النظري:

مفهوم الأمن السيبرانى:

الأمن السيبرانى لغويا : الأمن السيبراني مكون من لفظتين»:الأمن»، و»السيبراني» الأمن :هو نقيض الخوف، أي

بمعنى السلامة .والأمن مصدر الفعل أَمِن أَمناً وأَماناً وأَمنَةً:أي اطمئنان النفس وسكون القلب وزوال الخوف، ويقال: أَمِن من الشر، أي سلِم منه .

الأمن السيبراني اصطلاحاً :هناك العديد من التعاريف التي قُدمت لمفهوم الأمن السيبراني، حيث يعرف بأنه» مجموعة من الإجراءات المتخذة في مجال الدفاع ضد الهجمات السيبرانية ونتائجها التي تشمل تنفيذ التدابير المضادة المطلوبة.»

يمكن تعريف الأمن السيبراني : بأنّه الأمن الذي يُعنى بتطبيق التقنيات، والعمليات، والضوابط؛ بهدف حماية الأنظمة، وشبكات الحواسيب، والبرامج، والأجهزة، والبيانات من التعرض للهجمات الإلكترونية، ويطلق عليه مسمى أمن تكنولوجيا المعلومات، أو أمن المعلومات الإلكترونية(القحطانى،٢٠١٩).

الأهمية التربوية للأمن السيبرانى:

تكمن أهميّة الأمن السيبراني في عدة جوانب وفيما يأتي أبرزها:

يشمل كافة الأمور المرتبطة بحماية البيانات من المهاجمين المُختصين في سرقة المعلومات والتسبب بالضرر، إذ يمكن أن تكون هذه البيانات حساسة، أو معلومات

حكومية وصناعية، أو معلومات شخصية، أو بيانات تعريف شخصية، أو حقوق ملكية فكرية.

يُشكّل وجود برامج الأمن السيبراني وآليات الدفاع الإلكترونية وسيلة متطورة ذات أهمية كبيرة في حماية البيانات وخدمة مصلحة الجميع، إذ يعتمد جميع أفراد المجتمع على البُنية التحتية الحيوية كالمستشفيات، ومؤسسات الرعاية الصحية، وبرامج الخدمات المالية التي يجب المحافظة عليها.

تقليل مخاطر الهجمات الإلكترونية على الصعيد الفردي، إذ يمكن أن تتسبب هذه الهجمات إلى تعرض الأفراد لسرقة هوياتهم وابتزازهم، وبالتالي إحداث أضرار وخيمة في حياة الأفراد.

وساهم انتشار استخدام وسائل الوصول إلى شبكة الإنترنت عبر العديد من الأجهزة المحمولة بالإضافة إلى الحواسيب واعتماد الحياة المعاصرة فى معظم مجالاتها على التكنولوجيا الرقمية على وقوع العديد من المعلمين حول العالم كضحية لأحد أشكال المخاطر والانتهاكات السيبرانية ويترتب على تلك المخاطر والانتهاكات العديد من الأضرار المادية والنفسية والمعنوية التى تؤثر على المعلم وعلى المؤسسة التعليمية التربيوة وهذه الأضرار تكسب الأمر السيبرانى أهمية خاصة بالنسبة لكل معلم فى عالم

اليوم ومما يزيد من الأهمية التربوية للأمن السيبرانى دون ان يكون لديهم دراية بتلك المخاطر والانتهاكات ومدى خطورتها على التصفح الأمن للأنترنت وهو ما يدعو إلى الضرورة رفع مستوى الوعى بأهمية الأمن السيبرانى لدى هؤلاء المعلمين وضرورة تضافر الجهود من قبل المدرسة ووزارة التعليم فى هذا الشأن ونوجز الأهمية التربوية للأمن السيبرانى على النحو التالى:

ضمان سرية وخصوصية الوثائق التعليمية والحفاظ على سلامتها بشكل مستمر.

متابعة ومراقبة وتطوير وضبط نظام المعلومات والأمن فى المدرسة.

حماية المعلمين والمدرسة من الهجمات السيبرانية فى الفضاء السيبرانى (عقيل،٢٠١٤).

أهداف الأمن السيبرانى:

أشار العتيبى(٢٠١٧) إلى أهم أهداف الأمن السيبراني :

١. تعزيز حماية أنظمة التقنيات التشغيلية على كافة الأصعدة ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات وما تحويه من بيانات.

٢. التصدي لهجمات وحوادث امن المعلومات التي تستهدف الأجهزة الحكومية ومؤسسات القطاع العام والخاص.

٣. توفير بيئة أمنة موثوقة للتعاملات في مجتمع المعلومات.

٤. صمود البني التحتية الحساسة للهجمات الإلكترونية.

٥. توفير المتطلبات الأزمة للحد من المخاطر والجرائم الإلكترونية التي تستهدف المستخدمين.

٦. التخلص من نقاط الضعف في أنظمة الحاسب الآلي والأجهزة المحمولة باختلاف أنواعها.

٧. سد الثغرات في أنظمة امن المعلومات.

٨. مقاومة البرمجيات الخبيثة، ما تستهدفه من أحداث أضرار بالغة للمستخدمين.

٩. حد من التجسس والتخريب الإلكتروني على مستوى الحكومة والأفراد.

١٠. اتخاذ جميع التدابير اللازمة لحماية المواطنين والمستهلكين على حد سواء من المخاطر المحتملة في مجالات استخدام الإنترنت المختلفة.

١١. تدريب الأفراد على آليات وإجراءات جديدة لمواجهة التحديا ت الخاصة باختراق أجهزتهم التقنية بقصد الضرر بمعلوماتهم الشخصية سواء بالإتلاف أو بقصد السرقة.

خصائص الأمن السيبراني:

للأمن السيبراني مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من المجالات، أهمها هم:

١ . الثقة وعدم الثقة:

يمتلك جدار الحماية الخاص بنظام الأمن السيبراني بما يشبه مرشح إلكتروني لنوع وطبيعة البرامج والتقنيات المسموح بتفعيلها، بحيث يسمح بمرور البرامج التي بالفعل تمتلك الثقة من المستخدم وكذلك المتجر الإلكتروني وتم التأكد من أمان استخدامها، ومنع البرامج الخبيثة .من التطفل أو استغلال الثغرات

يمكن ترجمة فلسفة أمن المعلومات في هذه النقطة كون الأمن السيبراني يتعامل مع كافة البرامج كونها برامج غير جديرة بالثقة، حتى يتم السماح لها من قبل المستخدم والتأكد من أمانها من خلال مصداقيتها في المتاجر الإلكتروني، فيسمح بمرور ما تم التأكد من سلامته، ويمنع المصادر المجهولة من اختراق النظام.

١ . الحماية من التهديدات الداخلية:

واحدة من أهم خصائص الأمن السيبراني هو حماية الجهاز من التهديدات الداخلية والتي قد تتم بناء على قلة ثقافة المستخدم أو جهله بمجال أمن المعلومات وفيه قد يقوم بالسماح ببرامج مجهولة المصدر أن يتم تفعيلها أو أن يقوم باستخدام أدوات تمس أمنه الشخصي أو حساسية مشاركة ما يملكه من معلومات، أو تحتوى إحدى الأدوات التي يقوم باستخدامها بفيروس خبيث لا يجب أن يحتوي نظامه عليه، حينها يقوم الأمن السيبراني بسرعة تنبيه الفرد أو المؤسسة بالخطر التي تواجهه ويقوم بمنع حدوث هذا الإجراء في اسرع وقت.

١ . الحماية من التهديدات الخارجية:

تمثل خاصية الحماية من التهديدات الخارجية أهم صفات الأمن السيبراني، حيث يتم فيها بناء جدار الحماية قادر على تصفية المخاطر الخارجية التي يسفر عنها التعامل مع العالم الرقمي، بداية من مخاطر الرسائل الإلكترونية الخطرة أو الروابط الخبيثة أو الفيروسات أو معالجة الضعف في النظام أو الثغرات التي قد يستغلها طرف ثالث في السيطرة والتحكم.

١ . رؤية شاملة:

تقوم الادوات الخاصة بالأمن السيبراني على منح مستخدميها- أفراد كان أو شركات-رؤية شاملة على ما يحتويه أنظمتهم من نقاط قوة وضعف، بحيث يمكنهم معرفة الثغرات التكنولوجية والعمل على حلها بأسرع وقت، مع منحهم اقتراحات تخص الطريقة المثالية لمنع تكراره مرة أخرى.

١ . مراقبة مستمرة:

يقوم الأمن السيبراني على خاصية المراقبة المستمرة، حيث لا تقوم جدار الحماية الخاص به بالعمل لمرة واحدة أو في ساعات معينة، بل النظام يعمل طوال الوقت بهدف اكتشاف أي خلل بمجرد وجوده والعمل على سرعة إصلاحه ومنعه من إحداث أي ضرر والحفاظ على أمن المعلومات والأمن الخاص بالمستخدم لأطول فترة ممكنة.

١ . الامتثال للسياسات والقوانين:

الهدف من الأمن السيبراني في المقام الأول هو الحفاظ على سرية وخصوصية البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى مكافحة الفيروسات الضارة بجميع أنواعه، ولكى يتم تحقيق هذا الهدف

بفعالية لا يجب أن يتم استغلال الصلاحيات التي تمنح لمحترفيه في سبيل اختراق القاعدة التي من أساسها تم إنشائه.

لذلك تعد خاصية الامتثال للقوانين والسياسات التشريعية الخاصة بأمن المعلومات واحدة من أهم خصائص الأمن السيبراني، حيث لا يتاح لمصادر خارجية الاطلاع عما يتم مشاركته من معلومات وبيانات حساسة، أو إساءة استغلالها بأي صورة ممكنة، وتتنوع هذه القوانين طبقًا لنوع وطبيعة المجال الذي يتم فيه تطبيق الحماية السيبرانية.

٢. التنوع:

يجب أن يمتلك النظام الخاص بالأمن السيبراني حلول مجمعة تتعلق بالتعامل مع التهديدات السيبرانية، بحيث لا يكون النظام مفعل للحماية من نوع معين من التهديدات والسماح بأخر، بل عليه أن يحلل ويكتشف ويتعامل ويمنع كل أنواع الهجمات الممكنة والتي تشكل تهديدًا على سلامة وأمن المعلومات(مصباح،٢٠١٩).

أنواع الأمن السيبراني:

١. أمن الشبكات:

أغلب الهجمات التي تحدث تكون عبر الشبكات الإلكترونية، لذلك تم وضع أنظمة أمنية تعمل كصمام أمان للشبكة، وتضمن تلك الأنظمة حلول فورية وتحكم كاملٍ في عناصر البيانات والوصول للشبكة، حتى تمنع أي هجمات تحاول سرقة أو اتلاف تلك البيانات المخزنة على الخوادم الخاصة بها.

٢. الأمن السحابي:

نظرًا لكون التوجهات الغالبة الآن لمعظم المؤسسات حول العالم هي استخدامها لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي والسحابات التخزينية، أصبح من اللازم تأمين السحابة الرقمية بسبب احتوائها على كمية بيانات هائلة لهذه المؤسسات، وتقدم مجموعة من الشركات المتخصصة في هذا المجال خدمات لحل تلك الأزمة، مثل Google Cloud و Microsoft Azure.

٣. أمن التطبيقات:

تطبيقات الويب مثل أي شيء آخر متصل مباشرة بشبكات الإنترنت، وبالتالي فمن المنطقي أنها تكون مهددة بالهجمات

على أمنها السيبراني، وهذا النوع من الأمن السيبراني يساعد الشركات والمؤسسات باكتشاف البيانات الحساسة التي يجب حمايتها من الهجمات المتوقعة، من خلال برامج مضادات الفيروسات، وجدران الحماية، وعمليات تشفير المعلومات.

٤. أمن إنترنت الأشياء:

رغم أن استخدام أجهزة إنترنت الأشياء (مثل الأجهزة الذكية وأدوات الذكاء الاصطناعي والمستشعرات الحساسة عبر شبكة عالمية واحدة) يوفر العديد من الفوائد الإنتاجية، إلا أنه يعرض المؤسسات للتهديدات الإلكترونية، يقوم أمن الإنترنت الأشياء بحمايتها من خلال اكتشاف الأجهزة المتصلة وتصنيفها حسب دورها التشغيلي بالإضافة لمدى الصلاحية الممنوحة للوصول إلى قاعدة البيانات، وعند استشعار أي حركة غير مألوفة، يقوم بالتحكم في أنشطة الشبكة ومراقبة أي عملية استغلال لهذه الأجهزة وقت التشغيل والتعامل معها.

٥. أمن المستخدم النهائي:

أمان النقاط النهائية تكون عبارة عن مجموعة من الممارسات التقنية تُستخدم في حماية أجهزة المستخدمين النهائيين من الهجمات السيبرانية التي يكون مصدرها البرامج الضارة والغير مرغوب

فيهـا، مثـل أجهـزة الحاسـوب المكتبـي والمحمـول، والهواتـف المحمولـة، التـي يسـتخدمها الموظفـون في الولـوج بشـبكات الشركـة والوصـول إلى المـوارد المتعـددة، لذلـك تسـعى المؤسسـات إلى حمايـة هـذه الأجهـزة بهـدف منـع أي محاولـة خارجيـة بالوصـول إلى الشـبكات وقواعـد البيانـات المخزنـة عـلى خـوادم الشركـة.

٦. أمن البنية التحتية:

يتـم تعريـف أمـان البنيـة التحتيـة للمؤسسـات بأنـه إجـراء أمنـي يقـوم عـلى أسـاس حمايـة البنيـة التحتيـة الحيويـة للنظـام والحـد مـن نقـاط الضعـف في هـذه الأنظمـة مـن فسـاد وتخريـب وإرهـاب، مثـل اتصـالات الشـبكة او مركـز البيانـات أو الخـادم أو مركـز تكنولوجيـا المعلومـات، ويتـم وضـع خطـة طـوارئ في حالـة اسـتهداف الأنظمـة لـدى الشركـة مـن قبـل مجرمـي الإنترنـت، وتشـمل البنيـة التحتيـة الحيويـة مـا يـلي:

١) أنظمة الإمداد بالطاقة ونقلها

٢) إمدادات المياه

٣) نظام التبريد

٤) التدفئة ودوران الهواء

٧. التعافي من حالات الكوارث المتعلقة بالهجمات الإلكترونية أو الأسباب الطبيعية:

التعافي من حالات الكوارث أو استمرارية العمل في ظروف التعافي من الهجمات الإلكترونية، هو عملية استئناف الأعمال بعد حدوث تخريب في قواعد البيانات، واعتمادًا على حجم الشركة ونطاقها وأعمالها، يتم تعيين خطط مختلفة لمساعدة الموظفين على التواصل والاستمرار في أداء وظائفهم في حالة حدوث الهجوم.

٨. أمن المعلومات والبيانات:

أمن المعلومات هو عملية تصميم ونشر الأدوات الخاصة بحماية معلومات عملك الهامة من التدمير أو التعطيل أو التغيير، فهو العامل الحاسم في تأمين الأمن السيبراني، تم تصميمه خصيصًا بهدف الحفاظ على سرية وسلامة وتوافر بيانات العمل، وضمان أن التطبيقات والأنظمة المصرح لها فقط هي من يمكنها الوصول إلى معلومات معينة، كما أن له دور محوري حيث يراقب ويحقق في السلوك الضار المحتمل، محاولًة منه لاحتواء التهديدات والاستجابة الفورية للحوادث مع الحفاظ على الأدلة للمقاضاة المحتملة (الموجى، ٢٠٢١).

توعية المعلمين بالأمن السيبرانى:

يلعب معلمى المدارس دوراً مهماً داخل المدرسة فى مجال التوعية بالأمن السيبرانى ويتطلب قيامهم بهذا الدور أن يمتلكوا القدر الكافى من الوعى بالأمن السيبرانى وهناك العديد من الإجراءات التى يجب أن يكون المعلمين على وعى بها خاصة فيما يتعلق بالوقاية من المخاطر والانتهاكات السيبرانية وإجراءات الأمن السيبرانى التى يمكن تطبيقها على المستوى الفردي وهناك العديد من الأخطاء الأكثر شيوعاً لدى مستخدمى الانترنت عب الحاسوب أو بواسطة الهواتف الذكية ويجب أن يحرص المعلمين على تجنب تلك الأخطاء بالإضافة إلى نقل الخبرات إلى الطلبة وتتلخص فيما يلى:

اختيار كلمة مرور ضعيفة وعدم تجديدها.

١. استخدام نفس كلمة مرور لجميع الحسابات.

٢. فتح رسائل البريد الإلكترونى ومرفقاتها المرسلة من جهات أو أشخاص مجهولة.

٣. ترك جهاز الحاسوب مفتوحاً دون مراقبة.

٤. إدخال أو تخزين البيانات بصورة غير صحيحة.

٥. الإفصاح عن معلومات شخصية عبر مواقع التواصل الاجتماعى.

٦. عدم تحديث كل برامج الفيروسات ونظام التشغيل ومتصفح الانترنت.

ويتضح مما سبق أن هناك مسؤلي مزدوجة تقع على عاتق المعلمين فى عصر الثورة المعلوماتية ويتعلق الجانب الأول من هذه الالمسؤلية بضرورة الوعى بالأمن السيبرانى باعتباره من الأمور اللازمة لكل مستخدم الانترنت بشكل عام فضلاً عن أهميته بالنسبة للمعلمين بشكل خاص لدروهم المهم فى إعداد الطلاب وتوعيتهم بمخاطر انتهاكات الأمن السيبرانى (أبو دوح،٢٠١٨).

الدراسات والبحوث السابقة:

دراسة مصباح، سناء(2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينه جدة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب للمرحلة الثانوية بمدينة جدة وعددهن (٣٥٢) معلمة حسب المعلومات الواردة من إدارة تعليم جدة.عينة الدراسة: تم استخدام المعادلات الإحصائية لحساب حجم العينة المناسبة للبحث. تم توزيع الاستبانة على كل المجتمع، وقد تم استعادة (١٠٦) وتم

استبعاد استبانتين غير قابلة للتحليل وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.منهجية الدراسة وأدواتها: استخدمت الباحثة المنهج الكمي لمناسبته هذه الدراسة. وأسفرت النتائج على وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي- في الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، على وجود ضعف لدي معلمات الحاسب الآلي- في الوعي بمستوى الأمن السيبراني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (≤٠,٠٥) في درجة وعي معلمات الحاسب بالأمن السيبراني تعزى لمتغيرات الدراسة الحالية (سنوات الخبرة- المؤهل العلمي- الدورات التدريبية).

دراسة المنتشري(2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الكمي الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (٢١) فقرة، وتشمل ثلاثة محاور: مفاهيم الأمن السيبراني، مخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني. وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من(٣٦٢) من معلمات المرحلة المتوسطة

بمدينة جدة. وأظهرت النتائج أن معلمات المرحلة المتوسطة على درجة متوسطة من الوعي بكل من مفاهيم الأمن السيبراني، مخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى إلى متغيري المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة بين استجابات المعلمات في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى إلى متغير دورات تدريبية في الأمن السيبراني. وتوصلت الدراسة إلى بعض التوصيات أهمها عقد دورات تدريبية للمعلمات في مجال الأمن السيبراني، وورش عمل حول إجراءات الحماية ضد المخاطر والانتهاكات السيبرانية، التنسيق بين وزارة التعليم والجهات المشرفة على الأمن السيبراني كالهيئة الوطنية للأمن السيبراني لاتخاذ الإجراءات اللازمة ولتنمية الوعي لدى المعلمات في مجال الأمن السيبراني.

دراسة منير (2021):

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع الأمن السيبراني فى الجامعات السعودية وأثره فى تعزيز الثقافة الرقمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تنقسم

إلى محور للأمن السيبراني ومحور للثقة الرقمية، وبلغت عينة الدراسة(٢١٠) عضو هيئة تدريس، فاستجاب منهم (١٨٢) عضوًا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج جاء أهمها أن واقع الأمن السيبراني بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعا بنسبة (١٨ , ٧٣٪)، كما تبين أن مستوى الثقة الرقمية للجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعا بنسبة (٥٨ , ٧٤٪)، وتبين أن الأمن السيبراني فى الجامعات السعودية يؤثر فى تعزيز الثقة الرقمية، حيث بلغت نسبة التأثير (٧٠ , ٤٦٪) ، وتبين أنه لا توجد فروق بين استجابات المبحوثين حول الأمن السيبراني فى الجامعات السعودية وأثره فى تعزيز الثقة الرقمية تعزى لمتغيري سنوات الخدمة والدرجة العلمية والتفاعل بينهما.

دراسة روئ ، نور الدين(2022):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني لدى معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بمدينة حائل. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة إلكترونية على عينة عشوائية مكونة من (١٨٤) معلم ومعلمة حاسب آلي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة

حائل. ولمعالجة البيانات استخدمت الباحثة حزمة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS). وأظهرت الدراسة أن درجة وعي معلمي ومعلمات الحاسب الآلي في مدينة حائل بماهية الأمن السيبراني جاءت متوسطة، كما أنها أشارت إلى أن درجة وعيهم بطرق المحافظة على نظام الأمن السيبراني جاءت متوسطة أيضاً، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بالأمن السيبراني تعزى متغيرات للجنس لصالح المعلمات، كما أن معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة لديهم وعي بالأمن السيبراني أعلى من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وبفارق دال إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بمفاهيم الأمن السيبراني تعزى لمتغير الخبرة أو المؤهل الأكاديمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي ومعلمات الحاسب بمفاهيم الأمن السيبراني تعزى لمتغير الدورات التدريبية، لصالح من تلقى دورة تدريبية واحدة فأكثر. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات لزيادة درجة الوعي بالأمن السيبراني ومفاهيمه لدى معلمي ومعلمات الحاسب الآلي.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يتناسب مع خصائص البحث وأهدافه، حيث يعد المنهج الوصفي مظلة واسعة للبحوث والدراسات الإنسانية، يتم من خلالها تناول موضوع البحث بالوصف والتفسير الدقيق، ومن ثم يتم جمع البيانات و المعلومات والتفاعل معها بغرض الوصول إلى نتائج، وتعميمات وعلاقات جديدة تثري المعرفة وتعالج مشكلة البحث.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمى المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم نحو معلم ومعلمة.

عينة البحث:

بلغت عينة البحث

أداة البحث:

اعتمد البحث على الملاحظة كأداة لمعرفة مستوى الوعى بالأمن السيبرانى للمعلمين.

نتائج البحث:

تقدم نتائج البحث دليلاً على أن هناك أهمية لتحديد قياس مستوى الوعى بالأمن السيبرانى لدى معلمى المرحلة المتوسطة فى بعض مناطق الجوف حتى يتمكنوا من نقل المبادئ الأساسية للأمن السيبراني إلى طلابهم من خلال الموارد المتاحة لديهم، وقد توصل البحث الى مجموعة من النتائج

اهمها: بشكل عام يتضح أن هناك اهتمام بالأمن السيبراني من إدارة المدارس فى بعض مناطق الجوف، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التقنيات والتطورات التي طرأت على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والحاجة إلى حماية الأنظمة والشبكات والبيانات من التلف ومن الجرائم الإلكترونية. كذلك يمكن تفسير ذلك في ضوء الاتفاقات التي تدعم كافة الأطراف بما فيها المدارس إلى تبني متطلبات الأمن السيبراني والإيمان بأهميتها في حماية المستفيدين والأنظمة المتوفرة، وتأتي هذه النتائج في سياق مواجهة الجرائم السيبرانية؛ خاصة أن القائمين على الجرائم السيبرانية محترفين ولديهم خبرات وقدرات تقنية هائلة حسب ما أشار إليه ويصعب مواجهتهم إلا من خلال سياسات وآليات وبرامج وجدر حماية قوية وفعالة

مستوى الثقة بالأمن السيبراني متغير له عوامل مختلفة، ويتأثر بجوانب تتعلق بالمتطلبات المادية والتقنية والفنية المتوفرة

بالمدارس، وأن المدارس تسعى لتوفير متطلبات الثقة بالأمن السيبرانى، إلا أن جوانب الضعف والقصور فقط ترجع إلى احتراف المجرمين السيبرانيين وتمتعهم بمهارات تقنية مرتفعة، قد تفوق إمكانات المدارس وبرامج الحماية لديها. وهذه النتائج تتفق بشكل ضمني مع نتائج البحث.

وتفسر هذه النتائج من خلال أن تطبيقات الأمن السيبراني تتضمن برامج حماية وأمن المعلومات والبيانات، وهذا يفيد المستفيدين من خلال حماية بياناتهم والمعلومات المتوفرة، وحماية تلك البيانات تجعل المستفيد يلجأ لها عند الحاجة، وتضمن برامج الحماية ومتطلبات لأمن السيبراني هذه البيانات من الاختراق أو التلف، وهذا يعزز ثقة المستفيد بأن المدرسة تحفظ بياناته. كذلك فإن حماية وأمن المعلومات يحافظ على سرية المستفيد وخصوصية بياناته، مما يجعل المجرم السيبراني غير قادر للوصول إليها واختراقها أو ارسال رسائل تهدد هذه البيانات؛ مما يزيد ثقة المستفيد بأن بياناته والمعلومات المتوفرة والبرامج والشبكات آمنة وغير معرضة للمخاطر، وهذا انعكس على الثقة لديه. لكن أشارت بعض الدراسات بشكل ضمني إلى هذا التأثير منها وهذه النتائج تتفق بشكل ضمني مع نتائج دراسة المنتشري(٢٠٢٠)

التوصيات

١. الإيمان بأن الأمن السيبراني أفضل وأقصر الطرق لحماية البيانات والأنظمة.

٢. تخصيص قسم لأمن وحماية المعلومات مهمته متابعة وتحديث برامج حماية وأمن المعلومات والأنظمة الإدارية والإجهزة التقنية.

٣. اعتماد آليات توثيق للوثائق العلمية والمراسلات الإدارية والأكاديمية بالمدارس آمنة ومحمية من الاختراق أو التهديديات الإلكترونية.

٤. توعية وتثقيف المعلمين بالمدارس حول سبل حماية بياناتهم وأجهزتهم من الجرائم السيبرانية.

٥. الاعتماد على أقوى البرامج لمقاومة البرمجيات الخبيثة والفيروسات التي تتلف البيانات والأجهزة.

٦. تطوير أنظمة تقنية تمنع وصول العابثين إلى المعلومات الشخصية للمستخدمين والمستفيدين من أنظمة المدارس وبرامجها.

٧. الاهتمام بآراء وأفكار المعلمين حول سبل حماية وأمن المعلومات والأمن السيبراني.

٨. الاعتماد على سياسات مرنة يمكن تغييرها وتطويرها لتحقيق الأمن وحماية الأجهزة والتقنيات والشبكات والبرامج مما يسهم في تحقيق الوعى بالأمن السيبرانى.

المراجع

أبـو دوح، خالـد .(٢٠١٨). الأمـن السـيبرانى للـدول والأفـراد: الأمـر الـذي لأبـد منـه. المجلـة العربيـة،٣٠-٣٣.

رؤى احمـد ، نـور الديـن عيسـى. (٢٠٢٢). درجـة الوعـي بمفاهيم الأمـن السـيبراني لـدى معلمـي ومعلـمات الحاسـب الآلي بمدينـة حائـل. قسـم المناهـج وطـرق التدريـس كليـة التربيـة جامعـة حائـل المملكـة العربيـة السـعودية، ع(٢٢) مـج(١٤٤).

الجنـدي، علياء ومحمـد، نهـير. (٢٠١٩). دور الممارسـة التطبيقيـة للأمـن السـيبراني في تنميـة المهـارات ودقـة التطبيـق العمـلي للأمـن المعلومـات لـدى طالبـات الجامعـة. مجلـة عـالم التربيـة - المؤسسـة العربيـة للاستشـارات العلميـة وتنميـة المـوارد البشريـة. ع(٦٧)، ج(٣)، ص١٤-٨٤.

الدهشـان، جمـال عـلي والسـيد، سـماح السـيد. (٢٠٢٠). رؤيـة مقترحـة لتحويـل الجامعـات المصريـة الحكوميـة إلى جامعـات ذكيـة في ضـوء مبـادرة التحـول الرقمـي للجامعـات. المجلـة التربويـة جامعـة سـوهاج، م(٧٨)، ع(٧٨)، ص ١٢٤٩-١٣٤٤.

شـفيق، حسـنين . (٢٠١٤).مسـتجدات الإعـلام الجديـد والتحـولات المسـتقبلية. دار فكروفـن، القاهـرة.

العتيبي،، عبد الرحمن بن بجاد (٢٠١٧) دور الأمن السيبراني في تعزيز الأمن الإنساني. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاستراتيجية.

عقيل، عقيل.(٢٠١٤). أساسيات تقنيات المعلومات. القاهرة:دار النشر للجامعات.

الصانع، نورة عمر وسليمان، إيناس السيد محمد وعسران، عواطف سعدالدين والسواط، حمد بن حمود وأبو عميشة، زاهدة جميل.(٢٠٢٠). وعي المعلمين بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت وتعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. م(٣٦)، ع(٦)، ص٤١-٩٠.

القحطاني، نورة بنت ناصر.(٢٠١٩). مدى توافر الوعي بالأمن السيبراني لدى طالب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي: دراسة ميدانية. مجلة شؤون اجتماعية – جمعية الاجتماعيين في الشارقة. م(٣٦)، ع(١٤٤)، ص ٨٥-١٢٠.

المنتشري، فاطمة(٢٠٢٠). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للتربية النوعية ،المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ع(١٤)،٤٥-١٤٠.مصباح أحمد ، سناء صالح(٢٠١٩). مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى

معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير في القيادة التربوية ـ قسم القيادة التربوية ـ كلية العلوم الصحية والسلوكية والتعليم ـ جامعه دار الحكمة ـ جدة، ع (١٠). مج(٢٠)، ٤٩٣-٥٣٤.

الموجي، كوثر السعيد ومحمود، دينا كمال وإمام، أحمد عزمي. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل الأمن السيبراني بوزارة ومديريات الشباب والرياضة بجمهورية مصر العربية. مجلة بني سويف لعلوم التربية البدنية والرياضية. م(٤)، مج(٧)، ص ١٤ -٣٨.

النجار، عمر والفرا، ماجد. (٢٠١٩). أثر إدارة المخاطر على التميز المؤسسي لجامعة الأقصى بقطاع غزة، رسالة م اجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة.

محمود عزت، (٢٠١٨) الفضاء السيبراني وتحديات الأمن المعلوماتي العربي، المجلة العربية. ع(٤٩٨)..

منير، عبد الله(٢٠٢١). الأمن السيرباني في الجامعات السعودية وأثره فى تعزيز الثقة الرقمية من وجهة نظر أعضاءهيئة التدريس: دراسة على جامعة بيشة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، ع(٦)، مج(٢٩)، ٣٥٣-٣٧٢.

السادة والسيدات القراء الأعزاء

السادة الباحثين والسيدات الباحثات

السادة المهتمين والمهتمات بالدراسات التربوية والدراسات الإنسانية بشكل عام.

ومتميزة لكل المهتمين بالنشر والقراءة والاستفادة من إمكانات مجلتنا التربوية المتخصصة.

إن بحوثنا المنشورة في مجلتنا تخطع لشروط علمية صارمة - حتى تظهر في أحسن صورة منهجية من خلال مراجعتها من قبل لجنة دولية من كثير من الباحثين المتميزين عربيًا ودوليًا.

إن الفريق الذي يعمل من أجل أن يقدم خدمة متميزة وإضافة علمية متميزة حريص كل الحرص على نشر البحوث والدراسات الجديرة بالنشر بعد أن تستوفي معايير النشر، ولا تقصر اللجنة العلمية أو مستشارو المجلة في إعطاء النصائح للباحثين الراغبين في نشر بحوثهم حتى تظهر في أفضل صورة ممكنة.

ومن أجل مصداقيتنا فقد حرصنا قبل إصدار المجلة على استيفاء جميع التصاريح و الترقيم الدولي.

ويسعدنا أن نتلقى البحوث والدراسات وفقًا للشروط المحددة من قبل المجلة.

ويرجو فريق المجلة من خلال تضافر الجهود أن تتبوأ مكانة مرموقة من خلال عمل جاد حريص كل الحرص على جودة المواد المنشورة.

إن المجلة جهة نشر وتحكيم وصاحب البحث هو المسؤول عن محتوى بحثه أو دراسته، وتجتهد المجلة في تقييم العمل ولكن يبقى المحتوى ملكًا لصاحبه دون أدنى مسؤولية على المجلة.

جميع شروط النشر والمواصفات تجدونها على موقع المجلة.

والله ولي التوفيق ،،

مع تحيات فريق دار الإبداع

المدير المسؤول

فايز الشيمي

Dar El-ebdaa