

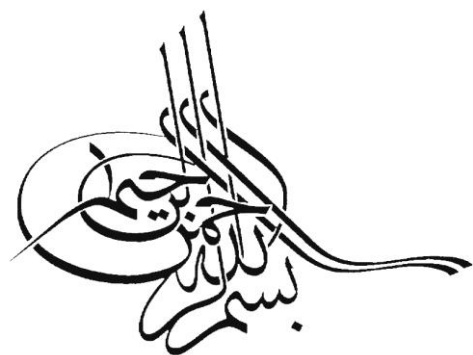
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والأربعون
رجب ١٤٤٦ هـ

(الجزء الأول)

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ هـ بتاريخ ٢٧ / ٤ / ١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨ . ٧٠٣٠







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

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

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

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



أعضاء هيئة التحرير

■ أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

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

■ أ.د. علام النور عثمان أحمد

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

■ أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

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

■ أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

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

■ أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

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

■ أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

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

■ د. خولة بنت هلال علي المعمرى

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

■ د. سمية بنت محمد الدوسري

أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 ٢. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 ٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 ٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 ٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:
أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
 ٢. أن يلتزم بالمنهج والأدوات والوسائل العلمية المعتمدة في مجاله.
 ٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
 ٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
 ٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
 ٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.
- ثانياً: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجالات <https://imamjournals.org>
 ٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
 ٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
 ٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
 ٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
 ٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
 ٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).
- ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
 ٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
 ٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
 ٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
 ٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.
- خامساً: نشر البحث
١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
 ٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
 ٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
 ٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١)

<http://imamudsr.com/>

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

* * *

المحتويات

١٥	متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. نورة بنت محمد الجمعة
٧٥	الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي، ودعجه بالتدريس في ضوء بعض المتغيرات د. سميرة محمود الشرمان - أ. خوله مناور الجراح
١١٥	وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن ومعوقاتهما أ. شاهره بنت حسين القحطاني - د. أماني بنت سلمان السلطان
١٧٣	درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة د. أحلام بخيت ناصر البنيان
٢١٩	فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل د. عبدالعزيز بن محمد بن مانع الشمري

**متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس
والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية**

**د. نورة بنت محمد الجمعة
قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية**





متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. نورة بنت محمد الجمعة

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ١٠ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ٠١ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما طبقت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، البالغ عددهم (١٢٧) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها ما يلي: أن المتطلبات التقنية (الفنية) جاءت في المرتبة الأولى حيث حصلت العبارة رقم (٦) التي تنص على (توفير نظام أمني إلكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من القرصنة الإلكترونية) في المرتبة الأولى، يليها المتطلبات المالية وجاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على (توفير ميزانية للصيانة الدورية للأجهزة وشبكات الاتصال من خلال الإنترنت) في المرتبة الأولى، ثم المتطلبات الإدارية، وحصلت العبارة رقم (٤) التي تنص على (عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتبني ثقافة الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي) في المرتبة الأولى، يليها المتطلبات البشرية المتعلقة بمهيئة التدريس وحصلت العبارة رقم (٦) التي تنص على (توافر البرامج التدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في البيئة التعليمية) في المرتبة الأولى، وأخيراً المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب وجاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على (توفير نظام إلكتروني لتقييم أداء الطلاب) في المرتبة الأولى، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس، وتم التوصل إلى آليات مقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الحديثة، التطوير، الجامعات.

Requirements for Employing Artificial Intelligence Applications in Teaching and Scientific Research at the College of Education at Imam Mohamed bin Saud Islamic University

Dr. Nourah Mohammed Al- Jumah

Department Educational Administration – Faculty Education

Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic university-Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to identify the requirements for employing artificial intelligence (AI) applications in teaching and scientific research from the perspective of faculty members. A descriptive survey method was used, and a questionnaire was administered to a sample of 127 faculty members at the College of Education at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. The study yielded several findings, including the following: Technical requirements ranked first, with the top-rated item being statement (6): “Providing an electronic security system to protect faculty members’ data and information from cyberattacks.” This was followed by financial requirements, where statement (4) ranked highest: “Providing a budget for the periodic maintenance of devices and internet networks.” Next were administrative requirements, led by statement (4): “Holding workshops for faculty members to promote the culture of artificial intelligence in teaching and scientific research.” Human resource requirements related to faculty came next, with statement (6) ranking highest: “Providing training programs to help faculty members use and integrate AI applications in educational environments.” Finally, human requirements related to students were topped by statement (5): “Providing an electronic system to evaluate student performance.” The study also found no statistically significant differences in faculty responses regarding the requirements for employing AI applications in teaching and research based on gender. Based on the theoretical framework and previous studies, a set of proposed mechanisms for integrating AI applications in teaching and scientific research was developed.

key words: Modern technologies, Development, Universities.

المقدمة:

أحدثت التطورات العلمية، والثورة المعلوماتية، والاتصالات وتطبيقاتها المتطورة والمتجددة في الألفية الثالثة من القرن الحادي والعشرين تحولات جذرية، ومنها التطور التكنولوجي الذي انعكس بشكل كبير على كل من الفرد والمجتمع، فقد أسهمت الثورة الصناعية الرابعة في إنتاج الذكاء الاصطناعي الذي أصبح جزءاً أساسياً في حياة الأفراد، وازدهرت الحياة بكافة مجالاتها وخاصة التعليم، ويعد التعليم أحد الركائز التي يقوم عليها المجتمعات، والتي تسهم بدور فعال وكبير في تنظيم المعرفة من خلال بعض الممارسات من تدريس، ونشر، وإنتاج المعرفة، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في كل مجالات التعليم، وخاصة التعليم الجامعي.

ولتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لابد من توافر عدد من المتطلبات تمثلت في: توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة أعطال الشبكات قبل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي (شعبان، ٢٠٢٢).

وأصبح الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي منتشرًا حيث شهدت المملكة خلال السنوات الأخيرة تطورًا ملحوظًا في مجال دراسة الذكاء الاصطناعي، وذلك بفضل الجهود التي بذلتها الحكومة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، التي تهدف إلى تطوير الاقتصاد الوطني وتحويل المملكة إلى مركز عالمي للتكنولوجيا والابتكار.

ويساعد استخدام التقنيات الذكية في تحسين جودة التعليم الجامعي وتطوير أساليب التدريس، وتحسين تجربة الطلاب وتحفيزهم على الاستمرار في التعلم

والتطوير، وتعمل الحكومة على تحقيق هذه الأهداف من خلال مشروع الذكاء الاصطناعي في التعليم، الذي يهدف إلى تطوير برامج تعليمية مبتكرة، وأساليب تدريس متطورة باستخدام التقنيات الذكية، وكذلك أحد ركائز الإستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي التطلع لتصبح المملكة العربية السعودية ضمن أفضل ١٥ دولة في تطوير وتطبيق الذكاء الاصطناعي بحلول ٢٠٣٠.

وأوصت دراسة الفيقي (٢٠٢٢) بضرورة نشر الثقافة التقنية، وتوعية المؤسسات التعليمية، والمجتمع المحلي بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي، وإنشاء قسم خاص بالذكاء الاصطناعي في الجامعات، للعمل على تكوين متخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي، كما قدمت دراسة شعبان (٢٠٢٢) بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات تمثلت في إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم، بالإضافة إلى توفير دعم مالي مناسب؛ لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي.

وبينت العديد من الدراسات كدراسة الداود (٢٠٢١) أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية في الجامعات جاء بدرجة قليلة، ودراسة الحبيب (٢٠٢٢) ذهبت إلى أن أفراد الدراسة موافقون على وجود المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

ويتضح مما سبق أهمية توظيف متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي؛ ولذلك؛ فإن البحث الحالي يحاول التعرف على هذه

المتطلبات بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في العملية التعليمية في الجامعات السعودية، فإن عدم انتشاره بالشكل المطلوب أدى إلى توصية العديد من المؤتمرات بضرورة تكثيف إجراء الأبحاث في مجال الأنظمة الذكية وتطبيقاتها في التدريس والبحث العلمي.

حيث أشار عدد من الدراسات السابقة إلى أهمية توفير متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات كدراسة الداود (٢٠٢١) التي بينت أن مجتمع الدراسة موافق بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودراسة البشر (٢٠٢٠) التي أوضحت أن أفراد الدراسة موافقون بشدة على متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

وبينت العديد من الدراسات أن توافر هذه المتطلبات في الجامعات لم يكن بالمستوى المطلوب، كدراسة السدحان (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ لتطوير الأداء التنظيمي للجامعة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الحبيب (٢٠٢٢) التي بينت أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

كما أشارت توصيات العديد من الدراسات كدراسة عبد القادر (٢٠٢٠)، ودراسة رمضان (٢٠٢١)، ودراسة شعبان (٢٠٢٢) بضرورة اعتماد بعض تطبيقات

الذكاء الاصطناعي في الجامعات، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وتوعية المؤسسات، والمجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي.

وجاءت هذه الدراسة؛ لتعزيز الدراسات السابقة، وبهدف التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي، ويمكن بلورة السؤال الرئيس في الآتي:

ما متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة الدراسة:

- ما المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما المتطلبات البشرية المتعلقة بهيئة التدريس لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما المتطلبات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؟
- ما الآليات المقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على المتطلبات البشرية المتعلقة بهيئة التدريس لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على المتطلبات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في

التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس.

— التعرف على الآليات المقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- يعد موضوع الذكاء الاصطناعي ومتطلبات توظيفه في التدريس، والبحث العلمي أحد المواضيع المهمة التي تفرض نفسها على الجامعات السعودية لمواكبة تغيرات العصر.
- تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للبحوث، والدراسات التي ستتناول متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة بمساعدة متخذي القرارات التعليمية، من خلال تزويدهم بالمتطلبات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- من المؤمل أن تتوصل الدراسة إلى تحديد المتطلبات الفنية للذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي؛ للعمل على توفيرها لتحسين

مستوى التدريس، والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

- تساعد الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تطوير مهاراتهم من خلال تدريبهم على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي المتعلقة بالمتطلبات البشرية للوصول إلى كادر بشري مدرب على كيفية التعامل مع برامج، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة.
- تفيد الدراسة القيادات الأكاديمية في النظر في المتطلبات المالية والإدارية؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي.
- تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض المقترحات اللازمة؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي.

حدود الدراسة:

شملت حدود الدراسة ما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

الحدود المكانية: اقتصرَت على كلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: اقتصرَت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

يعرفه خوالد وثلايحيه (٢٠١٢) بأنه مجموعة الجهود المبذولة لتطوير نظم المعلومات المحوسبة بطريقة تستطيع من خلالها أن تتصرف وتفكر بأسلوب مماثل للبشر، وهذه النظم تستطيع أن تتعلم اللغات الطبيعية، وتنجز مهام فعلية بتنسيق متكامل، وتستخدم صوراً وأشكالاً إدراكية؛ لترشيد السلوك المادي.

ويمكن تعريف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه مجموعة من التطبيقات التكنولوجية الذكية والتقنية التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في أداء مهامه، وتتصف بالدقة العالية والمرونة، وهي تسعى إلى تسهيل أداء مختلف المهام في الجامعات، ورفع جودتها؛ من أجل تحقيق أعلى درجات الكفاءة في العمل.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي هو أحد أهم مجالات التعلم التفاعلي القائم على الحاسب الآلي، الذي يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء القائم على الحاسب الآلي، والذي يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنساني، وذلك بعمل حاسب آلي ذي قدرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء، أي قدرة ذكاء الحاسب الآلي على حل مسألة أو اتخاذ قرار ما، أو تقديم نصيحة، أو توجيه في موقف ما بعد توصيف هذا الموقف، والهدف الرئيس من الذكاء الاصطناعي هو محاكاة الذكاء البشري بحيث يستفاد منها في حل المشكلات غير النمطية أو التدريب على حلها أو اتخاذ قرار مناسب (النجار، ٢٠١٢).

وعرف نيلسون الذكاء الاصطناعي بأنه هو ذلك النشاط المكرس لجعل الآلات ذات ذكاء، والذكاء هو الجودة التي تُمكن الكيان من العمل بشكل مناسب مع التبصر في بيئته (الشاهد، ٢٠٢١).

ومما سبق يتضح أن الذكاء الاصطناعي هو علم من العلوم المختصة بالحاسب الآلي التي تهتم بدراسة تطوير وظيفة الحاسب الآلي بصورة تتوازى مع الذكاء الإنساني، حتى يصبح لدى الحاسب الآلي القدرة على الإدراك، والتعلم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات بأسلوب منطقي، وبنفس طريقة تفكير العقل البشري.

أهمية الذكاء الاصطناعي:

أصبح الذكاء الاصطناعي مصطلحاً شائعاً في جميع المجالات وبمختلف الأنواع، إذ تعمل أنظمة الذكاء الاصطناعي على تطوير أداء المؤسسات، وتحسين مخرجاتها من خلال ارتباطها بالعديد من المهام، كتنظيم أداء العاملين، ومساعدة الإدارة في عملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلى تحليل البيانات، وقياسها من خلال مؤشرات الأداء، والوصول إلى البيانات التي تعكس الأداء الفعلي للمؤسسات بشكل أكثر دقة وواقعية مقارنة بما يمكن أن يتوصل إليه استخدام الأنظمة التقليدية المعتمدة على الموارد البشرية، فيهتم الذكاء الاصطناعي بتصميم الأنظمة التي توضح الذكاء الإنساني التي من أمثلتها: الفهم، الإبداع، التعليم، الإدراك، حل المشكلة، الشعور، وذلك بهدف تطبيقها على الحاسبات الآلية (خوالد وآخرون، ٢٠١٩).

واتفق كل من منير (٢٠١٩) واليازجي (٢٠١٩) على أن تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي يسهم في الحد من الأخطاء البشرية، والتعامل مع الصعوبات والمعوقات التي تتعرض لها المؤسسة لاعتمادها على برامج وأنظمة رقمية حديثة، وبالتالي الحد من التعقيدات في الإجراءات، وتحقيق مستويات مرتفعة من الجودة.

كما يمكن اعتبار الذكاء الاصطناعي حلاً قابلاً للتطبيق يعتمد على تقديم منظور جديد فيما يتعلق بديناميكية تعلم الفرد ستكون متاحة عند الضرورة بغض النظر عن وقت الفرد ومكانه (Ocana, et al, 2019).

خصائص الذكاء الاصطناعي:

يمتاز الذكاء الاصطناعي عن غيره من تطبيقات الحاسب بعدد من الخصائص التي تجعل استخدامه فعالاً في كثير من المجالات، ومن أبرز هذه الخصائص (عثمانية، ٢٠١٩):

- **القدرة على التعلم:** وتتحقق بالاستفادة من تجاربه ومهامه، ولديه القدرة على اشتقاق النموذج المناسب لحل المشكلة موضوع القرار باستخدام مئات، وآلاف المعاملات التي حدثت في الماضي.

- **استخدام أسلوب البحث التجريبي:** حيث لديه القدرة على التعامل مع المسائل التي ليس لها طريقة حل عامة معروفة، وهذا يعني أن البرامج لا تستخدم خطوات متسلسلة تؤدي إلى الحل الصحيح، ولكنها تختار طريقة معينة للحل تبدو جيدة، مع الاحتفاظ باحتمالية تغيير الطريقة إذا اتضح أن الخيار الأول لا يؤدي إلى الحل سريعاً.

ويضيف السلمي (٢٠١٧) الخصائص الآتية:

- **التعامل مع البيانات غير المكتملة:** حيث يتميز بالقدرة على التوصل إلى حلول مقبولة للمسائل، وإن لم تتوفر جميع البيانات اللازمة، أو في حالة عدم تأكدها.

- **إمكانية تمثيل المعرفة:** هذا على عكس البرامج الإحصائية، إذ يحتوي على أسلوب لتمثيل المعلومات، ويستخدم هيكلية خاصة لوصف المعرفة،

تتضمن حقائق وعلاقات يربط بينها، ويكون قاعدة معرفية توفر أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المشكلة المراد حل لها.

- **التمثيل الرمزي:** حيث يتعامل مع رموزٍ تعبر عن المعلومات المتوفرة، وهو تمثيل يقترب من شكل تمثيل الإنسان لمعلوماته في حياته اليومية. ويلاحظ مما سبق أن خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشابه إلى حد بعيد خصائص البشر، من حيث القدرة على التعلم، واستخدام الأسلوب التجريبي لابتكار حلول جديدة، والتعبير عن البيانات والمعلومات بطريقة ماثلة للبشر، وهذا أساس ابتكار تطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث تحاكي قدرات البشر.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

هناك العديد من التطبيقات الخاصة بالذكاء الاصطناعي تندرج جميعها ضمن ما يصطلح عليه بعائلة الذكاء الاصطناعي، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن عائلة الذكاء الاصطناعي في صورتها الحالية تشير إلى مجموعة مختلفة من التطبيقات في الحقول العلمية والنظرية المتنوعة، وبالتالي فإن طبيعة هذه العائلة مفتوحة، ولديها القدرة على استقبال أفرادٍ جدد، وابتكارات ملازمة لاستخدامات غير معروفة سابقاً لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وبشكل خاص التقنيات المندمجة مع نظم المعلومات الإدارية (أبوبكر، ٢٠١٧).

ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الحبيب، ٢٠٢٢) ما يلي:

- **النظم الخبيرة،** وهي برامج تحاكي أداء الخبير البشري في مجال خبرة محددة، وذلك عن طريق تجميع، واستخدام معلومات، وخبرة خبير، أو أكثر في مجال محدد.

- الواقع المعزز، وتعتمد فكرة الواقع المعزز على ربط معالم من الواقع الحقيقي، والعنصر الافتراضي المناسب لها المخزن مسبقاً في ذاكرته.
- روبوتات الدردشة الذكية، وهي برامج حاسوبية مصممة لمحاكاة ذكية للمحادثات البشرية.
- الوكيل الذكي (أنظمة التعلم الذكية)، وهي أنظمة كمبيوتر مصممة لدعم وتحسين عملية التعلم، والتدريس في مجال المعرفة.
- وينبغي على عضو هيئة التدريس أن يستفيد من البرامج التي تحاكي أداء الخبير البشري في مجال خبرته المعين، لينشر ما لديه من العلم، ويتفرغ لمزيد من البحث العلمي، كما أن أنظمة التعلم الذكية هي أولى من يسوغ له؛ ليستفيد منها في تعلمه الذاتي، وتعليمه طلابه.

متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي:

إن نجاح الجامعات في تطبيق الذكاء الاصطناعي مرتبط بالعديد من المتطلبات الأساسية للحاق بركب التقدم التكنولوجي، ومن هذه المتطلبات ما يلي (الذياني، ٢٠٢٢):

- التكنولوجيا المستجدة، والبنية التحتية للمعلومات، والاتصالات الموثوق بها.
- سياسات مبتكرة: يتطلب تقنيات الذكاء الاصطناعي إيجاد سياسات مبتكرة لدعم التحول الرقمي.
- التعليم والتدريب والنمو المهني.
- إستراتيجيات توافر مبادئ توجيهية مناسبة لمتطلبات البيئة الرقمية، والاتصالات الذكية، وكيفية التحول الرقمي.

المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

ذكر كل من البشر (٢٠٢٠)، وشعبان (٢٠٢٢) عدداً من المعوقات من أبرزها ما يلي:

- عدم توافر البنية التحتية من الاتصالات اللاسلكية والحواسيب والبرمجيات.
 - نقص الكوادر المدربة المتخصصة.
 - عدم وجود القدرة على تحديد المعارف، فالنظام الخبير لا يتحسن باستغلال خبرته، ولا يستطيع تنمية قاعدة معارفه إلا في استثناءات محدودة.
 - ضعف التوعية لأعضاء هيئة التدريس بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
 - ضعف رغبة بعض أعضاء هيئة التدريس في إدخال الذكاء الاصطناعي في التعليم، وعدم قناعتهم بأهميته.
 - قلة المخصصات المالية؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس.
 - قلة البرامج التدريبية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس التي توظف فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي.
- ولا شك أن ما تم ذكره من معوقات كفيل بأن يحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يتطلب إزالة هذه المعوقات، والسعي نحو تطوير، وتدريب أعضاء هيئة التدريس؛ للارتقاء بمستواهم، وكذلك بمستوى المخرجات التعليمية، وتحويل الجامعات إلى جامعات منتجة تواكب التطور الذي تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م.

الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية:

سعت خطط المملكة العربية السعودية، ورؤيتها الطموحة إلى تكوين مجتمع المعرفة، والتحول الرقمي؛ وذلك للاستفادة من التكنولوجيا بكافة مجالاتها، ومن ذلك الذكاء الاصطناعي في جميع المجالات، والقطاعات، ومن أهمها: التعليم. وتشهد المملكة حراكا تكنولوجيا هائلاً في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته،

ومنها ما يلي (حريري، ٢٠٢١):

- مشروع مدينة (نيوم) الذي يعد من أهم ملامح تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والذي يهدف إلى تحويل المملكة إلى مركز عالمي رائد في مجال الإبداع والابتكار القائم على التكنولوجيا المتطورة.
- إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبرت والأنظمة الذكية في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الذي يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت مظلة البحث والتطوير، والاستفادة من مشاريع نقل، وتوطين التقنية.
- إنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي.
- تأسيس شركة (واكب) الرائدة في مجال الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا المعلومات في مدينة الرياض، وما تقدمه من تطبيقات وخدمات في مجال الذكاء الاصطناعي، وبشكل خاص في قطاع التعليم، أيضاً استضافت المملكة القمة العالمية للذكاء الاصطناعي بالرياض يومي ٣٠ و ٣١- ٢٠١٦ وهو ملتقى عالمي لتبادل الخبرات وعقد الشركات مع الشركات والجهات الفاعلة في عالم البيانات والذكاء الاصطناعي.
- مسابقات أولمبياد الروبوت التي انطلقت من خطط المملكة إلى التحول لمجتمع معرفة مبتكر، ومن أهمها: مسابقة فيرست ليغو التي ركزت على

تمكين الطلاب من استخدام ما لديهم من معارف من أجل تصميم وابتكار روبوتات كأدوات بمختلف مراحل التعليم.

يظهر من خلال المبادرات السابقة أن الاستثمار في تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بات هدفاً للمملكة العربية السعودية خلال الفترة الحالية ضمن مبادرة رؤية المملكة ٢٠٣٠ من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات، وهو ما يسهم في تقدم تكنولوجي يساعد على التطور الاقتصادي.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الدراسة مرتبة من الأحدث فالأقدم. هدفت دراسة السدحان (٢٠٢٣) إلى الكشف عن دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التنظيمي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ووضع سيناريوهات مقترحة لذلك؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة إلى استخدام أسلوب السيناريو، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) من الإداريين العاملين بالجامعة، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ لتطوير الأداء التنظيمي للجامعة بدرجة متوسطة، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج: تم اقتراح ثلاثة سيناريوهات لتطوير الأداء التنظيمي بالجامعة باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهي (السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الإبداعي).

وجاءت دراسة يانغ (Yang, 2023) للتعرف على تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل وتقييم الكفاءة الرقمية في المقررات الجامعية، ومعالجة اللغة

الطبيعية، وهي تقنية واحدة حالية للذكاء الاصطناعي لتحليل المناهج الدراسية، وتقوم كفاءة التحول الرقمي في الجامعات الصينية؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، كما تم جمع البيانات من (٧٨٨٠) مقررًا (٧٠,٦٪) منها كتب اللغة الصينية، و(٢٩,٤٪) كتب باللغة الإنجليزية لتقويم كفاءة الاستخدام الرقمي، وأظهرت نتائج التحليل أن الطريقة المقترحة للقراءة الرقمية يمكن أن تحقق متوسط دقة واتساق يزيد عن (٨٠٪) بكفاءة ممتازة، وبناء على ذلك يمكن التوسع في تطبيق هذه الطريقة في بناء الكفاءة الرقمية للجامعات.

وتناولت دراسة الفيقي (٢٠٢٢) واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة طيبة أمودجا؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) أعضاء في جامعة طيبة، وقد استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية جاءت في جميع المجالات بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق فردية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية وفقا لمتغير درجة المعرفة، وعدم وجود فروق لمتغير الكلية، وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج قدم الباحث عدد من التوصيات أهمها: نشر الثقافة التقنية، وتوعية المؤسسات التعليمية، والمجتمع المحلي بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي، وإنشاء قسم خاص بالذكاء الاصطناعي في الجامعات، للعمل على تكوين متخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي.

أما دراسة الحبيب (٢٠٢٢) جاءت للتعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، والمعوقات التي تحد من توظيف هذه التطبيقات، ثم قدمت تصوراً مقترحاً لتوظيف هذه التطبيقات؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تمثلت أهم نتائج الدراسة بأن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وأن أفراد الدراسة موافقون على وجود المعوقات التي تحد من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

وهدف دراسة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢) إلى التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة لجمع المعلومات وتوزيعها على عينة بلغ عددها (٣٧٠) عضواً هيئة تدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف الذكاء الاصطناعي تبعاً للمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة.

وتناولت دراسة شعبان (٢٠٢٢) متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٦٧) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى

تقديم بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي للوصول إلى متطلبات التوظيف اللازمة في التعليم الجامعي تمثلت في: توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة الأعطال، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وتطبيقه في التعليم من خلال عقد المؤتمرات، والندوات، والمحاضرات الإلكترونية مع مشاركة الطلاب فيها، بالإضافة إلى توفير دعم مالي مناسب لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي؛ وذلك لشراء أجهزة، وبرامج وتطبيقات حديثة، وصيانة دورية للأجهزة، وحوافز لأعضاء هيئة التدريس.

وركزت دراسة باراكينا وآخرون (Bara kina et al, 2021) بشكل رئيس على الطريقة المناسبة التي يمكن من خلالها تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، وتوصلت إلى أن الطريقة المناسبة لتطبيق هذه التقنيات تعتمد على ثلاثة اتجاهات هي: تدريب العاملين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وإجراء الأبحاث العلمية والعملية بشكل مستمر للوقوف على تقنيات الذكاء الاصطناعي المناسبة للتعليم العالي، واستقطاب المتخصصين المؤهلين للعمل مع الذكاء الاصطناعي عند تطبيقه، وأن التعليم العالي يجب أن يكون نقطة البداية في التطبيق الكفء، والوعي لتقنيات الذكاء الاصطناعي، ويجب توفير المتطلبات الاقتصادية، والاجتماعية، والهيكلية التي يحتاجها هذا التطبيق، كما أشار حوالي نصف المشاركين (٤٨,٦) إلى أن من المستحيل الحصول على تعليم عالٍ يتسم بالجودة بدون تطبيق

هذه التقنيات، كما يجب في الوقت ذاته أن تكون هناك مواجهة للمخاطر المترتبة على تطبيق هذه التقنيات.

ولقد هدفت دراسة كيليس وأيدين (Kelis & Aydin, 2021) إلى تحديد تصورات طلاب الجامعة حول مفهوم الذكاء الاصطناعي، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات الذكاء الاصطناعي لطلاب كلية التربية كانت أكثر ثراء من طلاب كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، وكلية الآداب والعلوم، كما أن التصورات السلبية لجميع مجموعات العينة حول مستوى تطبيق مفهوم الذكاء الاصطناعي في الواقع أكثر من التصورات الإيجابية، وقدمت الدراسة عدداً من المقترحات منها: إلقاء محاضرات لطلاب الجامعة حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحالية واستخدامهم في مجالهم. وجاءت دراسة الداود (٢٠٢١) للتعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الدراسة على (٦٥) قائداً وموظفاً وموظفة، من خلال استبانة تم توزيعها على العينة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة، كما أن مجتمع الدراسة موافق بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تمثلت في بعد أداء العمل، يليه بعد البنية التحتية، ثم بعد التنظيم الإداري، كما أظهرت أن الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة رمضان (٢٠٢١) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لتوظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها (٣٨٦) فرداً، وقد اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وبعد تحليل البيانات دلت النتائج على أن معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بحاجة إلى التدريب على جميع الكفاءات، والمهارات المتعلقة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التي تضمنتها الاستبانة بدرجة متوسطة، وكان الترتيب التنازلي للاحتياجات كما يلي: إستراتيجيات التدريس، وتقويم الأداء، والتنفيذ، والتخطيط، وثقافة الذكاء الاصطناعي. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في احتياجات معلمي المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وركزت دراسة عبدالقادر (٢٠٢٠) على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولأغراض الدراسة تم تصميم استبانة مفتوحة للوقوف على أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها العملية التعليمية، ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة تلك التحديات، وتم تطبيقها على (٣١) مسؤولاً في العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى عدة تحديات منها: محدودية جاهزية المعلمين والبنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام بتدريس المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والاعتماد بشكل كامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كأنظمة التعليم الذكي، والمحتوى الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي، وغيرها، في مواجهة بعض تلك التحديات، وقدمت الدراسة بعض التوصيات، منها: ضرورة اعتماد بعض

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، ونشر الثقافة التكنولوجية، وتوعية المؤسسات التعليمية، والمجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي.

وتناولت دراسة البشر (٢٠٢٠) متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية، والتحديات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظر الخبراء، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب مسح الخبراء، وأعدت استبانة إلكترونية، وزعت على الخبراء، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أفراد الدراسة موافقون بشدة على متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية، كما أنهم موافقون بشدة على التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس طلاب في التدريس بالجامعات السعودية؛ ولتحقيق متطلبات الذكاء الاصطناعي ومواجهة تحديات تطبيقه في التدريس قدم البحث عدداً من المقترحات، من أهمها: تطوير البيئة التعليمية في الجامعات السعودية بما يساعد على تطبيق الذكاء الاصطناعي في عملية التدريس، ويسهل عملية تفاعل بقية عناصر العملية التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال ما سبق:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات.
- اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مما يجعلها أول دراسة في موضوعها على حسب علم الباحثة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي.
- اتفقت هذه الدراسة في تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس مع دراسة الفيقي (٢٠٢٢)، ودراسة المقيطي، وأبو العلا (٢٠٢٢)، ودراسة شعبان (٢٠٢٢)، ما عدا دراسة الداود (٢٠٢١) حيث طبقت على القادة والموظفين، ودراسة السدحان (٢٠٢٣)، ودراسة عبد القادر (٢٠٢٠) طبقتا على الإداريين العاملين بالجامعة، ودراسة رمضان (٢٠٢١) طبقت على المعلمين، ودراسة الحبيب (٢٠٢٢)، ودراسة البشر طبقتا على خبراء التربية، ودراسة كيليس وأيدين (Kelis & Aydin, 2021) طبقت على الطلاب.
- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات في استخدام الاستبانة كأداة، ما عدا دراسة يانغ (Yang, 2021) استخدم عددًا من المقررات والكتب كأداة لجمع البيانات.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح لمنهجية الدراسة، وصياغة أهدافها، وبناء الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة، وعينتها، والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وهو لا يتوقف عند وصف وجمع البيانات المتعلقة بالظاهرة، بل إلى استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، حيث يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع

وتحسينه، كما يقوم على مشاركة جميع الأشخاص المستهدفين في الدراسة (عبيدات، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (٢٨٥)، وقامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية إلى جميع مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصلت على عدد (١٢٧) من الردود الإلكترونية، وفيما يلي خصائص مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس

المتغير	أفراد الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٥	٤٣,٣
	أنثى	٧٢	٥٦,٧
المجموع		١٢٧	٪١٠٠

يتبين من جدول رقم (١) أن (٧٢) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٦,٧٪) من الإناث، وهم الفئة الأكبر في أفراد الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة باعتبارها الأداة الرئيسة المناسبة لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع، وصممت بما يتوافق مع أهداف وتساؤلات الدراسة، وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) للإجابة على الفقرات؛ ولتفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبداية الموضحة في الجدول التالي ليتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي:

جدول رقم (٢) تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر قيمة} - \text{أقل قيمة}) \div \text{عدد بدائل الأداة} = (5 - 1) \div 5 = 0,80$$

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الدرجة	الحكم
من ١,٨٠ - ١,٠٠	غير موافق بشدة
أكبر من ١,٨٠ - ٢,٦٠	غير موافق
أكبر من ٢,٦٠ - ٣,٤٠	محايد
أكبر من ٣,٤٠ - ٤,٢٠	موافق
أكبر من ٤,٢٠ - ٥,٠٠	موافق بشدة

وأداة الاستبانة تكونت من جزئين على النحو التالي:

الجزء الأول: يتعلق ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لمفردات الدراسة.

الجزء الثاني: يتكون من (٢٧) عبارة من العبارات التي تقيس متغيرات الدراسة.

صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: صدق الأداة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولى تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية؛ لإبداء آرائهم حول العبارات، وقد بلغ عدد المحكمين ١٤ أستاذ من أساتذة الجامعات السعودية.

صدق الاتساق الداخلي:

بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالبحر ككل، وهو ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالبُعد الذي تنتمي إليه وكذلك المحور ككل

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			البعد الثاني		
١	**٠,٦٤٠	**٠,٦٣٠	١	**٠,٤٨٨	**٠,٤٩٣
٢	**٠,٥٨٥	**٠,٥٦٨	٢	**٠,٤٩١	**٠,٥٢٤
٣	**٠,٥٥٨	**٠,٥٥١	٣	**٠,٦٢٩	**٠,٦٣٣
٤	**٠,٤٩٩	**٠,٣٦٤	٤	**٠,٤٩٨	**٠,٤٩٢
٥	**٠,٦٢٣	**٠,٦٢٧	٥	**٠,٥٩١	**٠,٥٨٨
٦	**٠,٥٧٠	**٠,٤٩٩	البعد الرابع		
٧	**٠,٤٦٢	**٠,٥٦٦	١	**٠,٧٧٤	**٠,٤٩١
البعد الثالث			٢	**٠,٥٦٧	**٠,٥٤٩
١	**٠,٦٧٢	**٠,٧٨٠	٣	**٠,٥٢١	**٠,٤٥٦
٢	**٠,٤٢١	**٠,٦٨٦	٤	**٠,٦٢٠	**٠,٥٣٧
٣	**٠,٥٣٠	**٠,٣٨٠	البعد الخامس		
٤	**٠,٦٨٧	**٠,٥٦٨	١	**٠,٥٤٦	**٠,٦٥٢
٥	**٠,٦٤٤	**٠,٤٧٥	٢	**٠,٧٨٦	**٠,٧١٣
٦	**٠,٦٩٩	**٠,٥٨١	٣	**٠,٧٤٤	**٠,٧٠٥
			٤	**٠,٧٣٧	**٠,٥٨٢

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوّنة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتحقق من الثّبات لمفردات استبانة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التّالي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد ومحاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	٧	٠,٨١٨
البعد الثاني	٥	٠,٨٩١
البعد الثالث	٦	٠,٨٥٤
البعد الرابع	٤	٠,٨٨٧
البعد الخامس	٤	٠,٨٢٧
معامل الثبات الكلي	٢٧	٠,٩٠١

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتّضح أن ثبات محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد ومحاور الدراسة ما بين (٠,٨١٨ إلى ٠,٨٨٧)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٠١)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

– التكرارات، والنسبة المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.

- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار (كولموجوروف سميرونوف) (Kolmogorov-Smirnov test)؛ للتأكد من اعتدالية منحني البيانات.
- تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ نظراً لعدم اعتدالية منحني البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد المتطلبات التقنية (الفنية) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	توفير نظام أمني الكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من القرصنة الإلكترونية.	٤,٨٣	٠,٣٧٣	موافق بشدة	١
٢	توفير فنيين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني؛ لمعالجة الأعطال قبل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس.	٤,٧٧	٠,٥٣٧	موافق بشدة	٢
٤	توفير شبكة حاسوبية ذات سرعة عالية متاحة لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	٤,٦٩	٠,٧٥١	موافق بشدة	٣
٥	أرشفة رقمية فعالة لجميع المعلومات والبيانات؛ لسهولة استخدامها عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٤,٦٨	٠,٧٥٥	موافق بشدة	٤
٧	إثاحة الإنتاج العلمي للجامعات علمياً؛ لتسهيل الوصول إليه من خلال مواقع إلكترونية.	٤,٦٧	٠,٦٤٣	موافق بشدة	٥
١	توفير البنية التحتية الحديثة؛ لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.	٤,٥٧	٠,٦٦٢	موافق بشدة	٦
٣	تحسين سرعة إيصال المعلومات لجميع أعضاء هيئة التدريس من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٤,٥٠	٠,٦٤١	موافق بشدة	٧
المتوسط العام		٤,٦٧	٠,٤٦٩	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول رقم (٦) أن المتطلبات التقنية (الفنية) كأحد متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة على أهمية المتطلبات التقنية (الفنية) تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن هناك توافقاً في آراء أفراد الدراسة نحو درجة أهمية المتطلبات التقنية (الفنية) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٥٠ إلى ٤,٨٣)، وهي

المتوسطات التي تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير جميعها إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يبين أن جميع هذه المتطلبات لها أهمية بدرجة كبيرة جداً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شعبان، ٢٠٢٢) التي قدمت بعض المقترحات الخاصة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات منها في توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة الأعطال.

كما جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على (توفير نظام أمني إلكتروني؛ لحماية البيانات والمعلومات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من القرصنة الإلكترونية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٨٣ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة جداً، وهذا يفسر أن أفراد الدراسة مستشعرون أهمية البيانات التي تعالجها تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأهمية استخدام آليات وطرق تأمين قوية للحفاظ عليها، في حين جاءت العبارة رقم (٣) ونصها (تحسين سرعة إيصال المعلومات لجميع أعضاء هيئة التدريس من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٠ من ٥,٠٠) ودرجة أهمية كبيرة جداً، وهذا يوضح أن أفراد الدراسة مدركون ضرورة توافر المتطلبات الأساسية للذكاء الاصطناعي، التي من أهمها ضرورة توافر بنية تحتية قوية تستوعب تطبيق آليات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل اتصال دائم وقوي بالإنترنت، وتحسين سرعة توصيل البيانات لأعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني: ما المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة

بالطالب مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	توفير نظام إلكتروني لتقييم أداء الطلاب	٤,٣٩	٠,٦٣٢	موافق بشدة	١
٤	عقد الندوات، والمؤتمرات، والمحاضرات الافتراضية، مع مشاركة الطلاب فيها؛ لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم.	٤,٣١	٠,٦٦١	موافق بشدة	٢
٢	توفير نظام إلكتروني قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، يقدم تغذية راجعة للطلاب على أدائه بشكل مستمر.	٤,٢٦	٠,٨٥٦	موافق بشدة	٣
٣	الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنظيم الاجتماعات الافتراضية، وتحديد مشكلات الطلاب الأكاديمية.	٤,٢٦	٠,٧١٥	موافق بشدة	٤
١	تنفيذ الطالب (الواجبات - العروض - الأبحاث الخ) الجامعية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٣,٨٧	٠,٩٨٤	موافق	٥
	المتوسط العام	٤,٢٢	٠,٥٦٨	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب كأحد متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة على أهمية المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن هناك توافقاً في آراء أفراد الدراسة نحو درجة أهمية المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٨٧ إلى ٤,٣٩)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق/ موافق بشدة) على التوالي في أداة الدراسة، مما يبين أن جميع هذه المتطلبات لها أهمية بدرجة تتراوح بين كبيرة إلى كبيرة جداً، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (الفيفي، ٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة نشر الثقافة التقنية، وتوعية المؤسسات التعليمية، والمجتمع المحلي بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي، وكذلك اتفقت مع دراسة (شعبان، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى تقديم بعض المقترحات اللازمة؛ لتوظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات تمثلت في عقد المؤتمرات، والندوات، والمحاضرات الإلكترونية مع مشاركة الطلاب فيها، أيضاً اتفقت مع دراسة (عبد القادر، ٢٠٢٠) التي أوصت بضرورة اعتماد بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، ونشر الثقافة التكنولوجية، وتوعية المؤسسات التعليمية والمجتمع بالآثار الإيجابية للذكاء الاصطناعي.

كما جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على (توفير نظام إلكتروني لتقييم أداء الطلاب) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٩ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن هناك رغبة لدى أفراد الدراسة بوجود تقنيات مساعدة في تقييم الطلاب بشكل شامل ودقيق بحيث تقيس الجوانب العلمية والمهارية لدى الطلاب، في حين جاءت العبارة رقم (١) ونصها (تنفيذ الطالب (الواجبات - العروض - الأبحاث الخ) الجامعية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٧ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحصولها على المرتبة الأخيرة؛ لعدم وجود

تجربة حالية في استخدام تكنولوجيا تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الواجبات والعروض والأبحاث الجامعية لدى أفراد الدراسة، مع إمكانية الاستفادة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد مدى استخدام الطلاب لأية أدوات مساعدة في تنفيذ المتطلبات الجامعية.

السؤال الثالث: ما المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	توافر البرامج التدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في البيئة التعليمية.	٤,٤٦	٠,٦٠١	موافق بشدة	١
٤	مشاركة عضو هيئة التدريس في الندوات، والدورات التدريبية التابعة للجامعات الأخرى عبر منصاتهم الرقمية.	٤,٤٥	٠,٤٩٩	موافق بشدة	٢
٣	عقد اللقاءات العلمية مع أعضاء هيئة التدريس من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٤,٤٣	٠,٥٨٤	موافق بشدة	٣
٥	توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.	٤,٣٧	٠,٥٧٥	موافق بشدة	٤

٢	تمكين عضو هيئة التدريس من تصميم بيئة تعليمية إلكترونية مخفزة من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	٤,٢٩	٠,٦٩١	موافق بشدة	٥
١	توفير نظام إلكتروني؛ لتقييم أداء عضو هيئة التدريس.	٤,٢٧	٠,٧٨١	موافق بشدة	٦
المتوسط العام		٤,٣٨	٠,٤٦٥	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس كأحد متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة على أهمية المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن هناك توافقاً في آراء أفراد الدراسة نحو درجة أهمية المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٢٧ إلى ٤,٤٦)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يبين أن جميع هذه المتطلبات لها أهمية بدرجة كبيرة جداً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البشر، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس موافقون بشدة على متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية.

كما جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على (توافر البرامج التدريبية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوظيفها في البيئة التعليمية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بإجماع أفراد الدراسة على أهمية توافر

البرامج التدريبية، لأن تقنية الذكاء الاصطناعي تعتبر من التقنيات الحديثة التي تحتاج إلى تدريب لاستيعابها، والاستفادة منها، كما أنها تعتبر من المتطلبات الأساسية والضرورية التي لا بد من توافرها، في حين جاءت العبارة رقم (١) ونصها (توفير نظام إلكتروني لتقييم أداء عضو هيئة التدريس) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٧ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحصولها على المرتبة الأخيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ لعدم وضوح الآليات المتعلقة بتقييم عضو هيئة التدريس من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

السؤال الرابع: ما المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات الإدارية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٩) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد المتطلبات الإدارية مرتبة تنازلياً

حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتبني ثقافة الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي.	٤,٦٥	٠,٥٧١	موافق بشدة	١
٣	استحداث برامج متنوعة (بكالوريوس - ماجستير - دكتوراه) خاصة بالذكاء الاصطناعي.	٤,٥١	٠,٦٤١	موافق بشدة	٢
٢	استحداث وظائف تتعلق بالذكاء الاصطناعي في الجامعة.	٤,٣٨	٠,٧٦٦	موافق بشدة	٣
١	إنشاء مراكز تميز، وحاضنات تكنولوجية في مجالات إنترنت الأشياء، والذكاء الاصطناعي بالجامعة.	٤,٣٠	٠,٧٠٥	موافق بشدة	٤
	المتوسط العام	٤,٤٦	٠,٥٥٠	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول رقم (٩) أن المتطلبات الإدارية كأحد متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة على أهمية المتطلبات الإدارية تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن هناك توافقاً في آراء أفراد الدراسة نحو درجة أهمية المتطلبات الإدارية بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٣٠ إلى ٤,٦٥)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يبين أن جميع هذه المتطلبات لها أهمية بدرجة كبيرة جداً، واتفقت مع دراسة الفيقي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى ضرورة إنشاء قسم خاص بالذكاء الاصطناعي في الجامعات؛ للعمل على تكوين متخصصين في مجال الذكاء الاصطناعي، وكذلك اتفقت مع دراسة (شعبان، ٢٠٢٢) التي بينت بعض المقترحات المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات، ومنها عقد دورات تدريبية؛ لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وتطبيقه في التعليم.

كما جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على (عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس؛ لتبني ثقافة الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٥ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة جداً، وقد يعزى السبب في ذلك لحاجة أفراد الدراسة لهذه الدورات التدريبية، وورش العمل؛ لمساعدتهم في العمل بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والاستفادة منها، في حين جاءت

العبارة رقم (١) ونصها (إنشاء مراكز تميز وحاضنات تكنولوجية في مجالات إنترنت الأشياء، والذكاء الاصطناعي بالجامعة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة، وقد تفسر هذه النتيجة بحصولها على المرتبة الأخيرة؛ لكون أفراد الدراسة ينتمون لكلية التربية، وأن مراكز التميز والحاضنات التكنولوجية مرتبطة ارتباط كبير بكليات التقنية والحاسب الآلي.

السؤال الخامس: ما المتطلبات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لعبارات محور المتطلبات المالية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:
جدول رقم (١٠) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات بُعد المتطلبات المالية مرتبة تنازلياً

حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٤	توفير ميزانية للصيانة الدورية للأجهزة وشبكات الاتصال من خلال الإنترنت.	٤,٦٢	٠,٤٨٧	موافق بشدة	١
١	زيادة تمويل ودعم المشاريع البحثية في مجال الذكاء الاصطناعي.	٤,٥٤	٠,٦٦٤	موافق بشدة	٢
٢	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ورصد الجوائز المالية لذلك.	٤,٤٩	٠,٦٦٥	موافق بشدة	٣
٣	توفير الميزانية الكافية؛ لشراء الاحتياجات اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي.	٤,٤٨	٠,٥٨٩	موافق بشدة	٤
	المتوسط العام	٤,٥٣	٠,٥١٠	موافق بشدة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن المتطلبات المالية كأحد متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة

جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي توضح أن درجة الموافقة على أهمية المتطلبات المالية تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة. كما تبين أن هناك توافقاً في آراء أفراد الدراسة نحو درجة أهمية المتطلبات المالية بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٤٨ إلى ٤,٦٢)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة، مما يبين أن جميع هذه المتطلبات لها أهمية بدرجة كبيرة جداً، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شعبان، ٢٠٢٢) التي قدمت بعض المقترحات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات وهي توفير دعم مالي مناسب لتطبيق تقنية الذكاء الاصطناعي، وذلك لشراء أجهزة وبرامج وتطبيقات حديثة، وصيانة دورية للأجهزة وحوافز لأعضاء هيئة التدريس، كما جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على (توفير ميزانية للصيانة الدورية للأجهزة وشبكات الاتصال من خلال الإنترنت) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٢ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد الدراسة يرون أهمية استدامة البنية التحتية للذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال إصلاح وصيانة أجهزة وتقنيات الحاسب الآلي بشكل دوري، بتوفير الميزانيات المخصصة لها.

في حين جاءت العبارة رقم (٣) ونصها (توفير الميزانية الكافية لشراء الاحتياجات اللازمة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٨ من ٥,٠٠)، ودرجة أهمية كبيرة، وقد يعزى السبب في ذلك أن أفراد الدراسة يرون أهمية توفير الاحتياجات اللازمة لتطبيق

الذكاء الاصطناعي والتغلب على العقبات التي يمكن مواجهتها من خلال رصد الميزانيات الكافية لذلك.

وقد تم ترتيب جميع هذه المتطلبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول

التالي:

جدول رقم (١١) إجابات أفراد الدراسة عن متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي

نوع المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المتطلبات التقنية (الفنية).	٤,٦٧	٠,٤٦٩	موافق بشدة	١
المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب.	٤,٢٢	٠,٥٦٨	موافق بشدة	٥
المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس.	٤,٣٨	٠,٤٦٥	موافق بشدة	٤
المتطلبات الإدارية.	٤,٤٦	٠,٥٥٠	موافق بشدة	٣
المتطلبات المالية.	٤,٥٣	٠,٥١٠	موافق بشدة	٢
الدرجة الكلية لجميع المتطلبات	٤,٤٦	٠,٤٢٨	موافق بشدة	

يتبين من الجدول رقم (١١) أن جميع متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي لها أهمية بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي توضح أن درجة الموافقة على أهمية جميع متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي تشير إلى (موافق بشدة) في أداة الدراسة.

كما تبين أن المتطلبات التقنية (الفنية) جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٧ من ٥,٠٠)، يليها المتطلبات المالية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣ من ٥,٠٠)، كما جاءت المتطلبات الإدارية في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٤٦ من ٥,٠٠)، في حين جاءت المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس في المرتبة الرابعة،

بمتوسط (٤,٣٨ من ٥,٠٠)، وجاءت المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب في المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠).

من الجداول السابقة يتضح أن جميع المتطلبات الواردة بأداة الدراسة لها أهمية كبيرة جداً في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتدريس والبحث العلمي، وهو ما يشير إلى أهمية هذه المتطلبات ودورها الإيجابي في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي لخدمة التعليم الجامعي، حيث إن الذكاء الاصطناعي من أهم التقنيات الناشئة، التي لها تأثير كبير على المنظومة التعليمية، فهي قد وفرت للتعليم إمكانات هائلة، تسهم في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، وتعمل على تنمية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، مما يتطلب ضرورة ممارسة العديد من الإجراءات على مستوى النظام التعليمي لدعم التدريس، والبحث العلمي المعزز بتقنيات الذكاء الاصطناعي، ولا شك أن من أهم عوامل وأسس تحقيق الذكاء الاصطناعي لأهدافه في مجال التدريس، والبحث العلمي هو ضرورة توافر متطلباته الأساسية التي من أهمها ضرورة توافر بنية تحتية قوية تستوعب تطبيق آليات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل: اتصال دائم وقوي بالإنترنت، والقدرة على تحمل التكلفة المالية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وخاصة في الوقت الحالي الذي تزايد فيه الضغوط الاقتصادية التي تواجهها العديد من المجتمعات والدول، وكذلك وجود كادر بشري مدرب على كيفية التعامل مع برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، ولديه القدرة على إصلاح وصيانة أجهزة وتقنيات الحاسب الآلي وتعريف مستخدميه بطرق استخدامات تقنياته وأجهزته المتعددة، واستخدام آليات وطرق تأمين قوية للحفاظ على الكم الهائل من البيانات التي تعالجها تقنيات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى ترسيخ الوعي والثقافة بأهمية دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي،

والوقوف على نقاط الضعف والتحديات التي قد تنتج عنه، وكيف يمكن التعامل معها، وعلى ذلك يمكن القول: إن أية جامعة ترغب في مواكبة التطور المعرفي الذي يعيشه العالم في الوقت الحاضر في جميع المجالات بشكل عام وفي المجالات العلمية بشكل خاص، لن تستطيع أن تعمل بعيداً عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولكن حتى يمكنها الاستفادة من تلك التقنيات بكفاءة وفاعلية، فلا بد من توفير تلك المتطلبات في حدود الإمكانيات والقدرات المتاحة لديها.

كما اتفقت مع دراسة (الداود، ٢٠٢١) التي توصلت إلى أن مجتمع الدراسة موافق بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة؛ لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للمعالجة الإحصائية اللازمة للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع منحني البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولموجوروف-سميرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test) وأوضحت النتائج أنَّ قيم اختبار كولموجوروف-سميرنوف لمتغير الجنس بلغت (٠,٣٥٦، ٠,٢٤٤) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع أفراد الدراسة، وبالتالي استخدام الاختبارات اللا معلمية.

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس، استخدم الباحث اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس

أبعاد الدراسة	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المتطلبات التقنية (الفنية).	ذكر	٥٥	٦٧,٣٣	٣٧٠٣,٠٠	٠,٩٣١	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦١,٤٦	٤٤٢٥,٠٠		
المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب.	ذكر	٥٥	٦٤,٧٧	٣٥٦٢,٥٠	٠,٢١٠	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦٣,٤١	٤٥٦٥,٥٠		
المتطلبات البشرية المتعلقة بمهنة التدريس.	ذكر	٥٥	٦١,٨٣	٣٤٠٠,٥٠	٠,٥٨٩	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦٥,٦٦	٤٧٢٧,٥٠		
المتطلبات الإدارية.	ذكر	٥٥	٦٢,٠١	٣٤١٠,٥٠	٠,٥٤٧	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦٥,٥٢	٤٧١٧,٥٠		
المتطلبات المالية.	ذكر	٥٥	٦٠,٢٥	٣٣١٣,٥٠	١,٠٧٥	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦٦,٨٧	٤٨١٤,٥٠		
الدرجة الكلية لجميع المتطلبات.	ذكر	٥٥	٦١,٨٥	٣٤٠١,٥٠	٠,٥٧٩	غير دالة
	أنثى	٧٢	٦٥,٦٥	٤٧٢٦,٥٠		

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس، حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وغير دالة إحصائياً، مما يوضح

عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المقيطي وأبو العلا (٢٠٢٢)، ودراسة رمضان (٢٠٢١) في عدم وجود فروق بين أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس.

السؤال السابع: ما الآليات المقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ توصلت الباحثة في هذا الجزء إلى آليات مقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والبحث العلمي، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج تشخيص الواقع.

منطلقات الآليات المقترحة:

- الإستراتيجية الوطنية للبيانات والذكاء الاصطناعي التي كان أحد ركائزها: التطلع لتصبح المملكة العربية السعودية ضمن أفضل ١٥ دولة في تطوير وتطبيق الذكاء الاصطناعي بحلول ٢٠٣٠.
- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) التي تهدف إلى زيادة استفادة الجهات الحكومية كافة من أجندة البيانات، والذكاء الاصطناعي.
- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي تهدف إلى وصول خمس جامعات سعودية على الأقل ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة دولية.
- توجه الدولة، واهتمامها بإنشاء المركز الوطني للذكاء الاصطناعي.
- ما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج.

مبررات الآليات المقترحة:

- الحاجة إلى توظيف متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي كما تبين ذلك من إجابات أفراد الدراسة.
- كشفت نتائج الدراسات العربية والأجنبية عن أهمية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتحقيق الجودة في التدريس والبحث العلمي.
- الاهتمام العالمي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في كافة المجالات، وخصوصاً في مجال التدريس، والبحث العلمي.
- الحاجة إلى آليات مقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي في المملكة العربية السعودية.

أهداف الآليات المقترحة:

- تمكين أعضاء هيئة التدريس من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي في ممارساتهم وأدائهم الجامعي.
- الاستفادة من تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تطوير أعضاء هيئة التدريس من خلال ممارساتهم، ومن ثم نجاح الجامعات، والحقاق بركب التقدم التكنولوجي.
- تحويل بيئة العمل الجامعية إلى بيئة تكنولوجية؛ بتوظيف متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمواكبة التحديات الطارئة وخاصة وقت الأزمات.

متطلبات الآليات المقترحة:

- تجهيز بنية تحتية تتناسب مع مستجدات العصر، قادرة على التعامل مع كافة البيانات، والمعلومات، والبرمجيات، وتواكب التطور التكنولوجي؛ تحقيقاً للقدرة

على نقل، وتخزين، ومعالجة البيانات والمعلومات الضخمة، والمصممة لتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

- توفير شبكة إنترنت قوية وسريعة في جميع مرافق الجامعة.
- تأمين الدعم المالي الكافي؛ لتلبية الاحتياجات من أجهزة الحاسب المتطورة.
- توفير دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التدريس والبحث العلمي.
- تحسين وتطوير ومتابعة برامج الحاسب الآلي، لمواجهة تحديات المستقبل.

مراحل تطبيق الآليات المقترحة:

- تطوير الأجهزة المستخدمة، وتحديثها بما يتناسب مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أعضاء هيئة التدريس في البرامج، والمبادرات بالكلية، وتنظيم ورش عمل حول آليات تطبيق الذكاء الاصطناعي.
- تقديم دورات تدريبية؛ لرفع مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تطبيق متطلبات الذكاء الاصطناعي.
- رصد ميزانية مخصصة؛ لتطبيق الذكاء الاصطناعي.
- متابعة، وقياس أثر توظيف متطلبات الذكاء الاصطناعي في كفاءة، وفعالية عمل أعضاء هيئة التدريس.

معوقات تطبيق الآليات المقترحة:

- قلة المخصصات المالية لإعداد بنية تكنولوجية، وتحتية ملائمة؛ لتوظيف متطلبات الذكاء الاصطناعي.

- ضعف مهارات بعض أعضاء هيئة التدريس في توظيف متطلبات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي.
 - ثقافة المقاومة من جانب بعض أعضاء هيئة التدريس، وقلة شعورهم بالحاجة إلى التغيير.
 - ضعف ثقافة الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- مقترحات للتغلب على معوقات الآليات المقترحة:**
- التطبيق التدريجي، والمرحلي للتصور المقترح، الذي يوفر التهيئة المناسبة، والاستعداد الكافي لتطبيقه.
 - توفير البنية التحتية التي تساهم في توظيف متطلبات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي.
 - العمل على عقد ورش تدريبية؛ لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة وخاصة تقنيات الذكاء الاصطناعي.
 - وجود حوافز لأعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون التقنية الحديثة (متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي).
 - نشر ثقافة الوعي بأهمية الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

نظراً لأهمية الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته في العملية التعليمية في الجامعات السعودية، وعدم انتشاره بالشكل المطلوب أدى إلى توصية العديد من المؤتمرات بضرورة تكثيف إجراء الأبحاث في مجال الأنظمة الذكية، وتطبيقاتها في التعليم الجامعي.

واستهدفت الدراسة التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتتلخص أهمية الدراسة في مواكبة تغيرات العصر، والاهتمام بدراسة موضوع الذكاء الاصطناعي، ومتطلبات توظيفه في التدريس، والبحث العلمي، حيث يعد أحد المواضيع المهمة التي تفرض نفسها على الجامعات السعودية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتصميم استبانة وتطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية وبلغ عددهم (١٢٧)، بعد التأكد من صدق وثبات الأداة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وهي كالتالي:

- أن المتطلبات التقنية (الفنية) جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٧ من ٥,٠٠).
- حصلت المتطلبات المالية على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣ من ٥,٠٠).
- جاءت المتطلبات الإدارية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٤٦ من ٥,٠٠).
- بينت النتائج أن المتطلبات البشرية المتعلقة ببيئة التدريس في المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (٤,٣٨ من ٥,٠٠).

- كشفت النتائج عن أن المتطلبات البشرية المتعلقة بالطالب في المرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥,٠٠).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة حول متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير الجنس.
- التوصل إلى آليات مقترحة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي، وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ونتائج تشخيص الواقع.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة تبين أن جميع المتطلبات الواردة في أداة الدراسة لها أهمية بدرجة كبيرة جداً في توفير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعليه توصي الباحثة بضرورة توفير تلك المتطلبات على النحو التالي:

- العمل على توفير نظام أمني متطور لحماية البيانات، والمعلومات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من القرصنة الإلكترونية، بما يساهم في زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- العمل على توفير الكفاءات البشرية في مجال الدعم الفني وصيانة أعطال أجهزة الذكاء الاصطناعي.
- توفير شبكة إنترنت ذات سرعة عالية لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- تبني برامج التوعية بأهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- عقد الندوات، والمؤتمرات في مجال الذكاء الاصطناعي، مع مشاركة الطلاب فيها لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم.
- توفير البرامج التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والبحث العلمي.

المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرف على متطلبات توفير الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية.
- إجراء دراسة مقارنة لتوظيف متطلبات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي في كليات التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر، خوالد (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. مجلة الدراسات المالية والمصرفية، ٢٥(٢)، ٥٧-٦٠.
- البشر، منى (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ٢٠(٢)، ٢٧-٩٢.
- الحبيب، ماجد (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية تصور مقترح. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٩(١)، ٢٧٧-٣١٧.
- حريري، هند (٢٠٢١). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (Covid-19) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص بأبحاث جائحة كورونا.
- خوالد، أبوبكر، وآخرون (٢٠١٩). تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين - ألمانيا.
- خوالد، أبوبكر، وثلاثيجه، نوة (٢٠١٢). أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية في المؤسسات الاقتصادية. الملقى الوطني العاشر حول أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي ودورها في صنع قرارات المؤسسة الاقتصادية، جامعة سكيكدة، الجزائر.
- الداود، منيرة (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام

محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٥(٢)، ٩٣-٥١،
الذياني، منى (٢٠٢٢). تطوير مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء
متطلبات الثورة

الصناعية الرابعة. مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية الأول، حائل، مايو ١٨-١٩.
رمضان، عصام (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية
لتوظيف

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظرهم. مجلة التربية والصحة النفسية
بجامعة الجزائر، ٧(٢)، ١١٨-١٦٧.

السدحان، نورة (٢٠٢٣). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التنظيمي بجامعة
الأميرة نورة

بنت عبد الرحمن: سيناريوهات مقترحة. مجلة الأندلس للعلوم والتقنية، ٧٧(١٠)، ٨٦-١١٢.
السلمي، عفاف (٢٠١٧). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاسترجاع المعلومات في جوجل. مجلة
دراسات

المعلومات، ١٩(١)، ١٠٣-١٢٤.
الشاهد، مصطفى (٢٠٢١). برنامج إثرائي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات
التعلم

الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة دمياط، كلية
التربية.

شعبان، رشا (٢٠٢٢). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر
أعضاء هيئة

التدريس بجامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية نموذجاً. مجلة العلوم التربوية، ٣٠(٣)،
٨٩-١٣٤.

عبد القادر، عبدالرازق (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي مدخل لتطوير التعليم في ظل
تحديات جائحة فيروس كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٧١-
٢٢٤.

عبيدات، ذوقان، وآخرون. (٢٠١٤)، البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلاوي للنشر

والتوزيع. عمان.

عثمانية، أمينة (٢٠١٩). المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي. المركز الديمقراطي العربي للدراسات

الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية، ألمانيا، برلين.

الفيفي، حسن (٢٠٢٢). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة طيبة أنموذجا. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٨٥ (١)، ٧٤٢-٨١٩.

المقيطي، سجاد، وأبو العلا، ليلي (٢٠٢٢). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات

الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤٢ (٢)، ٣٥٨-٣٣٧.

منير، قاسمي (٢٠١٩). أثر تطبيق إدارة المعرفة على تميز الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

. دراسة حالة، جامعة غرداية.

النجار، محمد (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات بناء المواقع

الإلكترونية التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا المعلومات في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية والبحوث.

اليازجي، فاتن (٢٠١٩). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالملكة العربية

السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١١ (٢)، ٢٥٧-٢٨٢.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdelkader, Abdel Razek (2020). Artificial intelligence applications are an introduction to the development of education in light of the challenges of the Coronavirus pandemic. International Journal of Research in Educational Sciences, 3(4), 171-224.
- Abubakar, Khawald (2017). Applications of artificial intelligence in the service of banks Arabic. Journal of Banking and Financial Studies, 25(2), 57-60.
- Al-Daoud, Munira (2021). The reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud University Islamic. Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, 5(2), 51-93
- Al Habib, Majid (2022). Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from The point of view of pedagogues conceives a proposal. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, 9(1).277-317.
- Al-Mugaiti, Sujood, and Abu Al-Ela, Laila (2022). The reality of employing artificial intelligence and its relationship to the quality of the performance of Jordanian universities from Faculty point of view. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 42(2), 358-337.
- Al-Najjar, Mohammed (2012). The effectiveness of an artificial intelligence technology program in developing website building skills Educational for students of the Information Technology Division in light of total quality standards. Unpublished Master's Thesis, Cairo University, Institute of Educational Studies and Research.
- Al-Sadhan, Noura (2023). The role of artificial intelligence techniques in developing organizational performance at Princess Nourah bint Abdulrahman University: Suggested scenarios. Al-Andalus Journal of Science and Technology, 77(10), 86-112.
- Al-Salami, Afaf (2017). Artificial intelligence applications to retrieve information in Google. Journal of Information Studies, 19(1) ١٢٤-١٠٣.
- Al-Thebani, Mona (2022). Developing university education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the requirements of

- the industrial revolution Fourth. First Conference on Modern Trends in Educational Sciences, Hail, May 18-19.
- Barakina, E. Y. Popova. A. V. Gorokhova. S. S. & Vysotskaya. A.S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education European. Journal of Contemporary Education. 1(92). Pp 285-296.
- Chahed, Mustafa (2021). An enrichment program based on artificial intelligence applications to develop e-learning skills Azhar secondary school students. Unpublished PhD thesis, Damietta University, Faculty of Education.
- Fifi, Hassan (2022). The reality of employing artificial intelligence technology applications in education in Saudi universities from a point of view Taibah University faculty members as a model. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 85(1), 742-819.
- Hariri, Hind (2021). A proposed vision for the use of artificial intelligence in supporting education in universities in Saudi Arabia to confront the Corona pandemic (Covid-19) in light of benefiting from the experience of China. Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, a special issue of Corona pandemic research.
- Humans, Mona (2020). Requirements for employing artificial intelligence applications in teaching Saudi university students from Expert point of view. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 20(2), 27-92.
- Kelis, P. U. & Aydin. S. (2021) University Students Perceptions about Artificial Intelligence.
- Shan Iax International Journal of Education. 9. Pp212-220.
- Khawald, Abubakar, et al. (2019). Artificial intelligence applications as a modern trend to enhance the competitiveness of business organizations. Centre Arab Democratic for Strategic, Political and Economic Studies, Berlin-Amania.
- Khawald, Abubakar, and Thlajeh, Nawa (2012). Information systems based on artificial intelligence between theoretical concepts and applications Operation in economic institutions. Tenth National Meeting on Information Systems Based on Artificial Intelligence and their Role in Economic Enterprise Decision-Making, University of Skikda, Algeria.

- Mounir, Ghasemi (2019). The impact of the application of knowledge management on the excellence of institutional performance in Algerian higher education institutions. Case Study, University of Ghardaia.
- Obeidat, Zoqan, et al. (2014), Scientific Research: Its Concept. His tools. His methods. Majdalawi Publishing and Distribution House. Oman.
- Ocana, F, Valenzuele, F, Garro, L. (2019). Artificial intelligence and its implication in higher education. *Propositos Representations*, 7(2), 536-568.
- Osmanieh, Amina (2019). Basic concepts of artificial intelligence. Arab Democratic Center for Strategic, Political and Economic Studies, Amania, Berlin.
- Ramadan, Essam (2021). Training needs of secondary school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia to employ intelligence applications Artificial in the educational process from their point of view. *Journal of Education and Mental Health at the University of Algiers*, 7(2), 118-167.
- Shaaban, Rasha (2022). Requirements for employing artificial intelligence in university education from the point of view of faculty members at the University Cairo: The Faculty of Graduate Studies for Education as a model. *Journal of Educational Sciences*, 30(3), 89-134.
- Yang, T.C (2023). Application of Artificial Intelligence Techniques in Analysis and Assessment of Digital Competence in University Courses. *Educational Technology and Society*, 26(1) 232-243.
- Yazigi, Faten (2019). Using artificial intelligence applications in supporting university education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Studies Arab in Education and Psychology*, Association of Arab Educators, 11(2), 257-282.

**الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي،
ودمجته بالتدريس في ضوء بعض المتغيرات**

أ. خوله مناور الجراح
التعليم الخاص
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

د. سميرة محمود الشрман
قسم التربية - كلية التربية
الجامعة العربية المفتوحة
المملكة الأردنية الهاشمية



الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي، ودمجه بالتدريس في ضوء بعض المتغيرات

د. سميرة محمود الشрман
قسم التربية - كلية التربية
الجامعة العربية المفتوحة
المملكة الأردنية الهاشمية

أ. خولة مناوور الجراح
التعليم الخاص
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠ / ٠٩ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٤ / ٠١ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي، ودمجه بالتدريس في ضوء بعض المتغيرات؛ ولتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة إلكترونية تتوافر فيها خصائص سيكومترية مرتفعة.

وتكونت عينة الدراسة من استجابة (١٢٥) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم من وجهة نظرهم كانت مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٤٦٥). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، وقبولهم، واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي ككل (٣,٥٥) وكان متوسطاً بانحراف معياري مقداره (٧٠,٤٠٠).

وكشفت نتائج التحليل عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($A=0.05$) في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم تعزى للمتغيرات الآتية: النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تفعيل دور المدارس في دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وترسيخ قواعده وأساسياته.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الذكاء الاصطناعي، معلمو العلوم.

Science Teachers' Self-Efficacy In Using Artificial Intelligence And Integrating It Into Teaching In Light Of Selected Variables

Dr. Sameera Mahmoud Alshorman

Department Education - College Education
Arab Open University-Jordan university
Hashemite Kingdom of Jordan

Khawlah Mnawer Aljarrah

Private Education
Ministry of Education - Hashemite
Kingdom of Jordan

Abstract:

The current study aimed to identify the level of self-efficacy among science teachers in using artificial intelligence (AI) and integrating it into teaching, in light of selected variables. To achieve the study's objectives, a descriptive research approach was employed, and data were collected through an electronic questionnaire with strong psychometric properties. The study sample consisted of responses from 125 science teachers. The findings indicated that the level of self-efficacy among science teachers regarding the use of AI in their teaching was high, with a mean score of 3.89 and a standard deviation of 0.465. The overall mean for self-efficacy, acceptance, and readiness to use AI in the classroom was 3.55, which is considered moderate, with a standard deviation of 0.704. Further analysis revealed no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in AI-related self-efficacy among science teachers based on gender, educational stage, teaching experience, or specialization. The study recommended enhancing the role of schools in integrating artificial intelligence into the educational process and strengthening its foundational principles.

key words: Self-Efficacy, Artificial Intelligence, Science Teachers.

المقدمة:

يعد المعلم من أهم العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، بل من أهم مدخلاتها؛ فهو الأساس في تطوير التعليم وتقدمه وفي تحسين تعلم الطلبة، وقد بدأت وزارات التربية والمؤسسات التعليمية المختلفة بالتركيز على برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة لخدمة الميدان التربوي.

ويعد إعداد معلم العلوم وتطويره مهنيًا من أهم أولويات الوصول للتقدم العلمي للدول، حيث تشير الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم إلى جملة المعتقدات التي يحملها المعلم حول قدرته على أداء المهام التدريسية المتعلقة بمادة العلوم، التي تؤثر في سلوك المعلم التدريسي في الفصل الدراسي؛ حيث إن سلوك المعلمين في تدريس العلوم يعتمد على المعتقدات التي تبني وتشكل في أثناء إعدادهم، وكذلك على مدى ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس على مخرجات التعليم (Bleicher & Lindgren, 2005).

وللكفاءة شكلان: الشكل الكامن الذي يختص بالإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهله للقيام بالعمل بالشكل السليم، والشكل الآخر، وهو الظاهر الذي يختص بالأداء الفعلي للعمل (العرنوسي، ٢٠١٨). وقد ركز باندورا في عدد من الدراسات على سلوك المعلم، ووجد أن المعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون الأداء التدريسي لديه أفضل؛ حيث تكون لديه رغبة كبيرة في التعليم، ويبذل جهدًا لإثارة دافعية طلبته وتوجيههم، أما المعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية متدنية فإن رغبته في التدريس قليلة، ويبذل جهدًا أقل في تحفيز الطلبة، ويتخذ النهج السلطوي في التدريس، ولا يثق بقدراته التدريسية (Ozdilk, & Bulunuz, 2009).

ومع تطور تكنولوجيا المعلومات الحديثة التي انعكست على التعليم في عدة مجالات، قُدِّمت وسائل وأدوات أسهمت في تطوير أساليب التعليم والتعلم، وفَعَلَت القدرة على إمكانية استخدام الحاسوب وتطبيقاته في التعليم، وتم تحديث البرامج التعليمية لذلك (يوسف، ٢٠١٦)، وأصبح الذكاء الاصطناعي من الموضوعات التي تستقطب تغطية كثيرة في جميع المجالات الأكاديمية، حيث يشهد الميدان التربوي انتشارًا واسعًا للأفكار الجديدة؛ نظرًا لأسباب تكنولوجية متسارعة، وأسباب اقتصادية تم تعزيزها بظهور البيانات الضخمة في السنوات الأخيرة (Carlos, 2018). وأصبح مفهوم الذكاء الاصطناعي متداولًا بشكل كبير في جميع المجالات العلمية، والتقنية، والعلوم الإنسانية، وينقسم إلى مجالين علميين: علم السلوكيات والعصبية الذي يربط بين مجالات التعلم في الشبكة العصبية، ويصنفها، ويميزها، ويوضحها، ويستخدمها في بناء المعرفة، وعلم المعلوماتية الذي يتطلب اقتناء الأجهزة الذكية، والتعامل معها ببرامج ذكية من أجل التكيف مع متطلبات العصر الحديث (قمورة وكروش، ٢٠١٨).

ومن هنا تبرز ضرورة ربط الذكاء الاصطناعي بالتعليم بشكل عام وبتعليم العلوم بشكل خاص، وضرورة إدخال مفاهيم الذكاء الاصطناعي في المناهج المدرسية، وكذلك أهمية الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم لاستخدام الذكاء الاصطناعي ودمجه في التدريس من جانب وقدرتهم على تدريب المتعلمين عليها من جانب آخر، أخيرًا أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم ليست محصورة في الجانب الاقتصادي فقط، وإنما تتعداه إلى جوانب أخرى مثل الجانب الاجتماعي، والتكنولوجي، والثقافي، والبيئي.

مشكلة الدراسة:

على مر التاريخ، كان للعلماء دور محوري في دفع الحضارات نحو التقدم من خلال إنجازاتهم البارزة في ميادين مثل الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، ومع التقدم السريع في التكنولوجيا، وظهر وتطور الذكاء الاصطناعي، أصبح من الضروري أن يتطور تدريس العلوم ليتماشى مع هذه التطورات، وتشير الدراسات الحالية إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يعزز من فعالية التعلم، ويقدم طرقاً جديدة لتطوير مهارات الطلاب (Zawacki-Richter et al., 2019).

أظهرت بعض الدراسات الاستطلاعية أن العديد من المعلمين والمعلمات لديهم استعداد لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، ولكنهم يواجهون تحديات في دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس تعود إلى نقص المعرفة والتدريب المتخصص في هذا المجال، حيث وجد المشاركون أن العديد من الدورات التدريبية ركزت على الجانب النظري وفشلت في تقديم المهارات، أو المعرفة القابلة للتطبيق داخل الفصول الدراسية في الميدان التربوي (Lee et al., 2024). وهذا ما اتفقت معه دراسة هوانج وتو (Hwang & Tu, 2021) حيث إن نقص الإمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على جودة التعليم، بسبب افتقار المعلمين والمعلمات إلى الأدوات والمعرفة اللازمة لتوظيف هذه التكنولوجيا بفعالية ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف وتحليل مستويات الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة تعليمية واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي، بناءً على عوامل مثل النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص العلمي.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي؟
- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم بناءً على المتغيرات: النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

- مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي
- مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم بناءً على بعض المتغيرات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها توفر رؤى عميقة حول التحديات والعوائق التي قد تواجه المعلمين في تكيف ممارساتهم التعليمية مع التطورات التكنولوجية الراهنة، وحول مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، وقبولهم

للذكاء الاصطناعي ودججه في التعليم، ومن خلال فهم هذه الديناميكيات، سيتمكن صناع السياسات التعليمية، والمؤسسات من صياغة إستراتيجيات تدريبية، وتنموية متكاملة تسهم في رفع مستوى الكفاءة التعليمية لمعلمي العلوم، وتعزيز قدرتهم على إعداد جيل جديد متمكن من التقنيات الحديثة، كما أن أهميتها تبرز في كونها من الدراسات الأولى في حدود علم الباحثين، التي تبحث في مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، وقبولهم للذكاء الاصطناعي، ودججه في التعليم في الأردن، ومن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات، والبحوث المتعلقة بالمعلمين، والذكاء الاصطناعي.

الأهمية التطبيقية: تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها توجه المعلمين إلى أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي ودججه في التدريس، كما أنها توفر لمتخذي القرار التغذية الراجعة من خلال نتائج هذه الدراسة في "إعداد برامج تدريبية لتعزيز قدرات المعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا المعلومات؛ مما يساعد في رفع مستوى كفاءتهم، وجاهزيتهم لتحديات التعليم المستقبلية، وينعكس أثره على تحسين مستوى التعليم، وتحضير الطلبة بشكل أفضل لمتطلبات العصر الحديث.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة مجموعة من الحدود التي قد تؤثر على تعميم نتائجها، والتي يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع رئيسية:

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي فقط؛ لذا، قد لا تكون النتائج قابلة للتعميم على معلمي العلوم في مناطق أخرى من الأردن، أو في دول أخرى، حيث قد تختلف الظروف، والتحديات، والمتغيرات البيئية.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م. وبالتالي، قد لا تعكس النتائج الوضع الحالي في السنوات الدراسية اللاحقة، أو السابقة، حيث قد تتغير الإستراتيجيات، والتقنيات التعليمية، وتحديثات الذكاء الاصطناعي بشكل مستمر.

الحدود البشرية: استهدفت الدراسة عينة من معلمي العلوم الذين يدرسون مناهج العلوم المختلفة (مثل الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض، والعلوم العامة) للمرحلة الأساسية والثانوية، وقد يقتصر تمثيل العينة على بعض الأفراد المحددين، مما قد يؤثر على تعميم النتائج لتشمل جميع معلمي العلوم أو جميع المراحل التعليمية.

الحدود الموضوعية: تم استخدام أداة دراسية تتسم بخصائص سيكومترية من حيث الصدق والثبات. ومع ذلك، قد تكون الأداة غير شاملة لكافة الجوانب المتعلقة بالكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام الذكاء الاصطناعي ودمجه بالتدريس، مما قد يؤثر على دقة النتائج وتفسيرها.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية: الكفاءة الذاتية هي مفهوم يشير إلى مدى إيمان الفرد بقدرته على تنفيذ المهام والأنشطة بنجاح، بناءً على تقييمه الشخصي لقدراته ومهاراته. وفي سياق هذه الدراسة، "الكفاءة الذاتية" تعني درجة الثقة التي يمتلكها معلمو العلوم في قدرتهم على استخدام الذكاء الاصطناعي بفاعلية في التدريس، ويشمل هذا التقييم الذاتي المهارات المتعلقة بتطبيق معارف وأدوات الذكاء الاصطناعي في بيئة الفصل الدراسي، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع التحديات التي قد تنشأ نتيجة استخدام هذه التكنولوجيا.

الذكاء الاصطناعي: الذكاء الاصطناعي هو فرع من علوم الحاسوب يركز على تطوير أنظمة، وبرمجيات قادرة على أداء مهام تتطلب الذكاء البشري، مثل التعلم، التحليل، التكيف، وحل المشكلات، وفي سياق التعليم يشمل هذا استخدام أدوات وبرامج الذكاء الاصطناعي التي تعزز التعليم، وتساعد في تطوير مهارات الطلبة، وتعميق فهمهم لمفاهيم العلوم.

معلمو العلوم: هم الأفراد الذين يقومون بتدريس مناهج العلوم المختلفة في المؤسسات التعليمية، ويشمل ذلك التدريس في تخصصات مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، والعلوم العامة، وفي سياق هذه الدراسة، هم المعلمون والمعلمات، الذين يدرسون مناهج العلوم المختلفة (مثل: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض، والعلوم العامة) للمرحلة الأساسية والثانوية، والتابعين لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.

الإطار النظري للدراسة:

القسم الأول: الكفاءة الذاتية.

تُعرّف الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ السلوكيات الضرورية لتحقيق نتائج معينة. قدّم هذا المفهوم عالم النفس ألبرت باندورا، ويعتبر من المحاور الأساسية في نظريته حول التعلم الاجتماعي (Bandura, 1997). يعرّف هذا المفهوم عن الثقة بقدرة الشخص على التحكم في أحداث حياته وبيئته.

أهمية الكفاءة الذاتية والعوامل المؤثرة عليها:

تعتبر الكفاءة الذاتية ضرورية؛ لأنها تؤثر على الدافعية، والصمود، والتحكم العاطفي، فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية العالية يكونون أكثر دافعية لتحقيق أهدافهم، وأكثر صمودًا أمام التحديات، وأكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم السلبية، وتتأثر الكفاءة الذاتية بعدة عوامل تشمل البيئة التعليمية، والخبرات العملية، والتغذية الراجعة، والدعم الاجتماعي (Bandura, 1997; Mun & Hwang, 2003; Schunk & Pajares, 2009).

وتستند الدراسة الحالية إلى عدة نظريات تربوية وتكنولوجية؛ لتفسير كيفية تأثير الذكاء الاصطناعي على كفاءة المعلمين الذاتية في التدريس، وفيما يأتي استعراض أبرزها:

نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior):

واحدة من النظريات المركزية في هذا السياق هي نظرية السلوك المخطط التي طورها Ajzen (1991). تقترح هذه النظرية أن السلوك الإنساني يُدار من خلال ثلاثة مكونات رئيسة: المواقف تجاه السلوك، والقواعد الاجتماعية المتصورة، والإدراك بالتحكم السلوكي، وفي سياق التعليم، يعني هذا أن استقبال المعلمين لتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي يمكن أن يتأثر بمعتقداتهم حول فعالية هذه التكنولوجيا، ومدى تأثيرها على عملية التدريس، فعلى سبيل المثال، إذا كان المعلمون يعتقدون أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحسن من جودة التدريس، ويسهل عملية التعلم، فإنهم يكونون أكثر استعدادًا لتبني هذه التكنولوجيا، واستخدامها في فصولهم الدراسية (Ajzen, 1991).

نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory):

إضافة إلى ذلك، تشير دراسات مثل تلك التي أجراها Bandura (1997) في نظريته حول الكفاءة الذاتية إلى أن الإيمان بالقدرات الذاتية يلعب دوراً كبيراً في كيفية تعامل المعلمين مع التكنولوجيا. تشير نظرية Bandura إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على الاختيارات التي يقوم بها الأفراد، والجهود التي يبذلونها، ومدى مشاركتهم أمام الصعوبات.

وفي السياق التعليمي، يعني هذا أن المعلمين الذين يؤمنون بقدرتهم على استخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية سيكونون أكثر استعداداً لتبني هذه التكنولوجيا، واستخدامها بشكل مستدام في الفصول الدراسية (Bandura, 1997). وبناءً على ذلك، تتضمن نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا العناصر التالية: التجارب المباشرة: تجارب المعلمين السابقة في استخدام التكنولوجيا. النمذجة الاجتماعية: تأثير مشاهدة زملائهم يستخدمون التكنولوجيا بنجاح. الإقناع الاجتماعي: التشجيع والدعم الذي يتلقاه المعلمون من زملائهم وإدارتهم. الحالة العاطفية: مشاعر المعلمين وإدراكهم للتحديات والمخاوف المرتبطة باستخدام التكنولوجيا.

القسم الثاني: الذكاء الاصطناعي في التعليم.

مفهوم وتطور الذكاء الاصطناعي:

الذكاء الاصطناعي هو مجال من علوم الحاسوب يهدف إلى إنشاء أنظمة قادرة على تنفيذ مهام تتطلب عادة ذكاءً بشرياً، مثل التعلم الآلي، التعرف على الأنماط، والتفاعل اللغوي الطبيعي، وقد تطور هذا المجال بشكل كبير منذ نشأته في منتصف

القرن العشرين، حيث أصبحت التطبيقات أكثر تعقيداً وشمولية (Russell & Norvig, 2010; Nilsson, 2010).

أما في مجال التعليم، فيُعد الذكاء الاصطناعي أداة قوية تُستخدم في تحسين التعليم، وأتمتة التقييم، ودعم الطلبة، والمعلمين، حيث يمكن للذكاء الاصطناعي تقديم محتوى تعليمي يتناسب مع احتياجات الطلبة الفردية، واستخدام الأنظمة الذكية لتقييم أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وتوفير أدوات تساعد المعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة (Holmes et al., 2019).

نظرية القبول التكنولوجي (Technology Acceptance Model - TAM):

كما تعتمد الدراسة الحالية أيضاً على نظرية القبول التكنولوجي التي طورها Davis في عام ١٩٨٩، التي تحلل كيف يقبل المستخدمون ويستخدمون التكنولوجيا. وفقاً لهذه النظرية، فإن الإدراك بالفائدة، وسهولة الاستخدام هما محددان أساسيان لقبول التكنولوجيا واستخدامها. تشير الدراسات إلى أن هذين العاملين يمكن أن يؤثرًا بشكل مباشر على استعداد المعلمين لتبني تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التدريس، وإذا كان المعلمون يرون أن الذكاء الاصطناعي سهل الاستخدام، وله فوائد واضحة في تحسين التعلم، فمن المرجح أن يتبنوه في ممارساتهم التعليمية (Davis, 1989).

وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً حيوياً في تبني وتطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم. المعلمون الذين يمتلكون مستوى عالياً من الكفاءة الذاتية يكونون أكثر استعداداً لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، والتدريب المستمر والتطوير المهني يمكن أن يعزز الكفاءة الذاتية للمعلمين في استخدام هذه التقنيات، مما يساهم

في تحسين ثقتهم بقدرتهم على استخدام الذكاء الاصطناعي بفعالية (Wang & Chuang, 2024).

الدراسات السابقة:

تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي تناولت موضوع مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم وقبولهم للذكاء الاصطناعي، والاستعداد لدمج الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم من عدة جوانب، وذلك من خلال الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة، وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات التي تم الرجوع لها حيث رتبت على أساس الترتيب الزمني من القديم إلى الحديث، وتم تقسيمها إلى قسمين:

القسم الأول: الكفاءة الذاتية:

أجرى أسيكالين (Acikalin, 2014) دراسة بعنوان كشف آثار تدريس مقرر مختبر العلوم على الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة والمعتقدات حول تدريس العلوم، أن الدورات التدريبية قد زادت من الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة، وأن معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة زادت ليس فقط من خلال تدريس مقررات مختبر العلوم الابتدائية، ولكن أيضاً من خلال الدورات التدريبية الأخرى، مثل: دورات، وطرق تدريس العلوم، وممارسات التدريس في برامج إعداد المعلمين، وقد أوصت الدراسة بالدور الكبير للمعلمين والمربين في مساعدة المعلمين قبل الخدمة على زيادة معتقداتهم حول الكفاءة الذاتية حول تدريس العلوم.

وفي دراسة عياصرة (٢٠١٦) بعنوان تقصي أثر مادة التربية العملية في مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلبة بكالوريوس معلم الصف في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، أظهرت النتائج أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمادة التربية

العملية في تحسين الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم المتعلقة بكل من مجال الكفاءة الذاتية الشخصية في تدريس العلوم، ومجال توقع نتائج تدريس العلوم لدى الطلبة الذين درسوا هذه المادة.

وأظهرت نتائج دراسة حكيمي والأحمد (٢٠١٩) التي كانت بعنوان درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم، امتلاك معلمات العلوم مستوى عاليًا من الكفاءة الذاتية في جميع المجالات الأربعة (المعرفي، والمهاري، والوجداني، والمهني)، حيث أوصت الدراسة بتكثيف الاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لتطوير المعلمات من الجانبين مهنيًا وعمليًا.

وكذلك أظهرت نتائج دراسة مكازي وظاظا (٢٠٢١) بعنوان معرفة علاقة الكفاءة الذاتية الإبداعية بمستوى التفكير الإبداعي أنَّ المتوسطات الحسابية لفقرات درجة الكفاءة الذاتية الإبداعية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي قد تراوحت بين (٢,٧٣ - ٤,٣١)، وبمستوى درجة تقييم ما بين متوسطة الى مرتفعة، وأن المتوسط الحسابي لمستوى التفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة) جاء بمستوى متوسط، وأوصت الدراسة بعمل دراسات أخرى تختبر كلا من الكفاءة الذاتية الإبداعية، والأداء الإبداعي قبل وبعد التدريب على الإبداع، ثم مقارنة تأثيرات ظروف التدريب المختلفة على كليهما.

تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أسيكالين (Acikalin, 2014) وعياصرة (٢٠١٦) التي أظهرت تحسن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين من خلال الدورات التدريبية والممارسة العملية، كما تؤكد على النتائج التي توصلت إليها دراسة حكيمي والأحمد (٢٠١٩) حول امتلاك معلمي العلوم لمستوى عاليًا من الكفاءة الذاتية، ودراسة مكازي وظاظا (٢٠٢١).

القسم الثاني: الذكاء الاصطناعي في التعليم:

هدفت دراسة رول وويلي (Roll and Wylie, 2016) إلى تحديد نقاط القوة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED). وما هي الفرص الجديدة القادمة التي يمكن أن تستغل؟ قام الباحث بتحليل ٤٧ ورقة بحثية أجريت خلال ثلاث سنوات، لتحديد الأساليب النموذجية التي يمكن من خلالها توظيف مجال الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIED). استخدمت هذه النتائج لاقتراح مسارين متوازيين يجب إجراؤهما من أجل التأثير على التعليم في السنوات الخمس والعشرين القادمة: الأول: هو عملية تطويرية، تركز على ممارسات التعليم الحالية، والتعاون مع المعلمين، وتنويع التقنيات والمجالات. والآخر: هو عملية ثورية تدافع عن تضمين تقنيات الذكاء الاصطناعي في حياة الطلبة اليومية، ودعم ثقافتهم، وممارساتهم، وأهدافهم، ومجتمعاتهم.

وأشارت دراسة جينا (Jena, 2018) إلى الكشف عن فاعلية منهج الشبكة العصبية للذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في العلوم خاصة مفاهيم التمثيل الضوئي، والتنح، والانتقال، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي واختبار المفاهيم البديلة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي على التحصيل وبقاء أثر التعلم، وتعديل المفاهيم الخاطئة في العلوم.

أما دراسة تومي (Tuomi, 2018) فقد وصفت فن الذكاء الاصطناعي (AI) وتأثيره المحتمل في التربية والتعلم والتعليم، الذي يوفر أساساً مفاهيمياً للعمل المستنير والموجه نحو السياسات، والبحوث، والأنشطة التي تتناول الفرص والتحديات التي أوجدتها

التطورات الأخيرة في الذكاء الاصطناعي، حيث أوصت الدراسة بدور مطوري السياسات التعليمية للبحث في أهمية الذكاء الاصطناعي (AI)، وقدمت تقريرًا يقدم أيضاً مساهمات تهم مطوري تقنية الذكاء الاصطناعي، والباحثين الذين يدرسون تأثير الذكاء الاصطناعي في الاقتصاد والمجتمع، ومستقبل التربية والتعليم والتعلم.

هدفت دراسة العتل، والعنزي، والعجمي (٢٠٢١) إلى دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق حول التحديات التي تواجه استخدامها في التعليم، كما أشارت إلى وجود فروق حول التحديات التي تواجه استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم وفقاً لمتغيري النوع والمعدل التراكمي، بينما لا توجد فروق حول أهميتها في العملية التعليمية، ومن أبرز التوصيات: توعية أعضاء هيئة التدريس، والطلبة بأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتدريبهم على استخدامها، وتوظيفها في التعليم، وعمل الخطط والسياسات اللازمة لذلك.

وفي دراسة أجراها نيا وإيديج وأوي وميرميكو وإيكون وإريم ووكورنيليوس-أوكيبي (Nja, Idiege, Uwe, Meremikwu, Ekon, Erim, & Cornelius-Ukpepi, 2023) حول معلمي العلوم في منطقة تعليم كالابار في نيجيريا، تم استكشاف العوامل التي تؤثر على استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، استناداً إلى نموذج قبول التكنولوجيا (TAM). تكوّنت عينة الدراسة من ٧٩ معلماً، وتم استخدام استبانة "قبول الذكاء الاصطناعي: وجهة نظر المعلمين". أظهرت النتائج درجة

موافقة عالية على استخدام الذكاء الاصطناعي، مع كون سهولة الاستخدام هي العامل الأكثر تأثيراً لدى المعلمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ولم تُظهر المتغيرات مثل جنس المعلم، وعمره، ومكان إقامته تأثيراً ملموساً على درجة قبولهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين الحاليين والمستقبليين على استخدام الذكاء الاصطناعي.

وأجرى بارك وتيو وتيو وتشانغ وهوانغ وكو (Park, Teo, Teo, Chang, Huang, & Koo , 2023) دراسة لتقييم تجربة تطبيق حزمة دروس جديدة تتضمن الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم. شملت الدراسة ثلاثة معلمين في مدارس مختلفة، وهدفت إلى تقديم الذكاء الاصطناعي للطلبة ضمن سياق تدريس العلوم. تناولت النتائج تصورات المعلمين حول دمج الذكاء الاصطناعي في الدروس، بما في ذلك التحديات والتوصيات للتحسين. وجد المعلمون أن الذكاء الاصطناعي والعلوم لهما أوجه تشابه في تطوير النماذج الدقيقة واستخدام التفكير المبسط، وأنهما يلعبان أدواراً مكملية في حل المشكلات العلمية، وأبرز التحديات كانت نقص الثقة في إتقان المحتوى، والحاجة إلى إقناع المعلمين بتكييف المناهج. استناداً إلى هذه التحديات؛ أوصى المعلمون بتوفير موارد شاملة للذكاء الاصطناعي للمعلمين، واستخدام الحزمة لبرامج تعزيز العلوم بعد المدرسة، وقدمت الدراسة رؤى مهمة لمن يصممون المناهج الدراسية، ولمعلمي العلوم الراغبين في تطوير معرفة الذكاء الاصطناعي.

أجرى عتيم (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تقييم أثر الذكاء الاصطناعي على تحديث مناهج العلوم وطرق تدريسها. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، حيث تم توزيع استبانة على ٣٤ معلماً للعلوم في المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج موافقة

بنسبة ٧٧٪ من المعلمين على أهمية دور الذكاء الاصطناعي في تحديث المناهج، وأوصت الدراسة بتفعيل الوسائل والأدوات اللازمة لدمج الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم، وتطبيق الخطوات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، كما شددت على أهمية تجاوز التحديات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي، وضرورة تطوير الإستراتيجيات؛ لتشجيع المعلمين، والمؤسسات التعليمية على تبنيه في تدريس العلوم.

وهو ما يتفق مع دراسة رول وويلي (Roll and Wylie, 2016) التي أكدت على ضرورة تطوير وتوظيف الذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية وكذلك دراسة عتيم (٢٠٢٤). كما تتوافق مع دراسة جينا (Jena, 2018) ودراسة تومي (Tuomi, 2018) في إبراز الفعالية، والتأثير المحتمل للذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم.

حيث تباينت الدراسات السابقة في منهجياتها، إذ كانت نتائج دراسات الكفاءة الذاتية أشارت إلى أن جميع مجالات الكفاءة الذاتية كانت من أجل التحسين، وحرص المعلمين على امتلاكه. ونتائج دراسات دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم على أهميته في العملية التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدامه، وتوظيفه، ودعمه لممارساتهم.

تبرز الدراسة الحالية التوافق في الأهمية المتزايدة للكفاءة الذاتية، والذكاء الاصطناعي في التعليم كما تناولتها الدراسات السابقة. مكملًا بذلك الأبحاث السابقة ومقدمة رؤى جديدة تخص معلمي العلوم، إلا أنها تختلف من حيث التركيز على معلمي العلوم بشكل خاص، ودراسة مستوى الكفاءة الذاتية في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يضيف بُعدًا جديدًا للأدبيات في هذا المجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فيما يتعلق بالإطار العملي، فإن الدراسة الحالية تستخدم منهجية تحليلية وصفية للكشف عن مستوى امتلاك معلمي العلوم لمهارات ومفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيق ذلك عند تدريس منهج العلوم، وتُعد هذه الدراسة محاولة لسد الفجوات المعرفية في الأدبيات المتعلقة بتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتقديم نظرة شاملة حول تأثيراته على العملية التعليمية، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي يساعد في تقديم فهم دقيق لتجارب المعلمين، ووجهات نظرهم تجاه استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس؛ مما يمكن من تقديم توصيات فعالة لتحسين كفاءتهم الذاتية وتعزيز استخدام هذه التكنولوجيا في الفصول الدراسية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي، وقدر حجم العينة باستخدام جدول (Krejcie & Morgan, 1970). حيث أكمل ١٢٥ مستجيباً تعبئة الاستبانة. ويظهر جدول الإحصاء الوصفي في الجدول (١)

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	22	17.6
	أنثى	103	82.4
المرحلة الدراسية	أساسي	74	59.2
	ثانوي	51	40.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	8.0
	من 5 - 10 سنوات	52	41.6
	أكثر من 10 سنوات	63	50.4

24.8	31	علوم عامة	التخصص
24.0	30	فيزياء	
19.2	24	كيمياء	
16.0	20	أحياء	
16.0	20	علوم أرض	
100.0	125	المجموع	

أداة الدراسة:

استبانة الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي AISES:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، تم بناء هذه الأداة بالرجوع إلى الأدب النظري والكتب والأبحاث والدراسات السابقة، ومنها دراسة (العواد والعودات، ٢٠١٩)، ودراسة (عياصرة، ٢٠١٦)، ودراسة (الشريفين، ٢٠١٥)، ودراسة (نوافلة والعمرى، ٢٠١٣)، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٢)، ودراسة (Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. 2018) وتكونت أداة الدراسة (الاستبانة) من جزئين:

الجزء الأول: يشمل المعلومات العامة عن معلمي العلوم الذين سيقومون بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: يشتمل على (٢) فقرة موزعة على مجالين للكفاءة الذاتية، والذكاء الاصطناعي وهم (الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم، ومستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي)، وتمت الإجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة، تم عرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعات وكل من لهم اهتمام بموضوع الدراسة وعددهم (١٠) محكمين؛ وذلك من أجل أخذ وجهات نظرهم في الفقرات.

وبعد جمع اقتراحات المحكمين وآرائهم حول فقرات أداة الدراسة، حيث جرى إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وكذلك تعديل البعض منها، ودمج البعض الآخر، بالإضافة إلى حذف بعض الفقرات غير ذات الصلة، وتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة موافقة (٩٠٪) فأكثر بين المحكمين.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على العينة نفسها، حيث جرى تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية قوامها (٥٠) فرداً لأغراض التحقق من الصدق والثبات بطريقة إحصائية.

وجرى حساب قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة الكلية، وتراوحَت القيم بين (٠,٣٩-٠,٧١)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، وهذا يشير إلى توافر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

وبلغت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة (٠,٩١)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون (٠,٨٨)، ومن خلال المؤشرات السابقة يلاحظ تمتع المقياس المستخدم بدرجة عالية من الصدق والثبات.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية:

- تم الاطلاع على الأدب النظري والبحثي المتعلق بموضوع الدراسة والاستفادة منهما في إعداد أدوات الدراسة.
- تم تحديد مجتمع الدراسة والمكون من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م، التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء المزار لشمال.
- تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، حيث تكونت من (١٢٥) معلمًا ومعلمة.
- إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة من حذف وتعديل بناءً على اقتراحات لجنة التحكيم وتوصياتهم.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة، وإدخال درجات الاستبانة إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- مناقشة النتائج، وتقديم التوصيات بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:
- حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاستقرار لأداة الدراسة.

- حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة (الاستبانة) ولمعرفة ثبات التجانس لكل مجال من مجالاتها.
- تم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة بوساطة مكتب مدير التربية والتعليم، ومجموعات التواصل الاجتماعي لمشرفي التربية ومعلمي العلوم، وقد تم جمع البيانات بعد الإجابة عن فقرات الاستبانة من قبل العينة المستهدفة. تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الموافقة، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من ١,٠٠ - ٢,٣٣ قليلة، ومن ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسطة، ومن ٣,٦٨ - ٥,٠٠ كبيرة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الإحصاء SPSS.
- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمحاور أداة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج سؤال الدراسة الأول ومناقشتها: " ما مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	20	أنا واثق من التعاون مع زملائي؛ لتعزيز تكامل الذكاء الاصطناعي في مناهج العلوم لدينا.	3.85	.824	مرتفع
2	18	أنا واثق من تخصيص بيئات تعلم الذكاء الاصطناعي؛ لتناسب احتياجات طلبة العلوم.	3.70	.944	مرتفع
3	19	أثق في قدرتي على توجيه الطلبة؛ لاستخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مسؤول في المشاريع العلمية.	3.60	1.032	متوسط
4	17	أنا متأكد من قدرتي على دمج الذكاء الاصطناعي في تقييم تعلم الطلبة، وتقديم الملاحظات.	3.54	.819	متوسط
٥	22	يمكنني استخدام الذكاء الاصطناعي؛ لإنشاء تجارب تعليمية أكثر ثمناً ويمكن الوصول إليها لجميع الطلبة.	3.54	.972	متوسط
6	16	أشعر بالاستعداد للإجابة عن أسئلة الطلبة حول تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي واستخدامها.	3.46	.848	متوسط
7	21	يمكنني تقييم الإمكانيات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي الناشئة بشكل فعال.	3.14	1.117	متوسط
المتوسط		الأداة ككل	3.55	.704	متوسط

يبين الجدول (٢) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.85-3.14)، حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على " أنا واثق من التعاون مع زملائي؛ لتعزيز تكامل الذكاء الاصطناعي في مناهج العلوم لدينا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.85)، بينما جاءت الفقرة رقم (21) ونصها " يمكنني تقييم الإمكانيات التعليمية لتقنيات الذكاء الاصطناعي الناشئة بشكل فعال." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.14). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة

الذاتية لمعلمي العلوم واستعدادهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي ككل (٣,٥٥).

حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رول وويلي (٢٠١٦) وعياصرة (٢٠١٦) ودراسة تومي (٢٠١٨) ونتائج دراسة (2014) Acikalin، التي أكدت على أهمية التعاون، والتنوع في تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحقيق تأثير أكبر في التعليم، وأشارت إلى أهمية توعية المعلمين بأهمية الذكاء الاصطناعي، وتدريبهم على استخدامه في التدريس.

نتائج سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها: " ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	يمكنني اتباع التعليمات الفنية المتعلقة بأدوات الذكاء الاصطناعي دون مساعدة.	4.30	.648	مرتفع
١	10	لدي القدرة على تعلم منصات الذكاء الاصطناعي الجديدة التي أصبحت متاحة للتدريس.	4.30	.635	مرتفع
٢	1	أنا واثق من تحديد أهداف قابلة للتحقيق عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.	4.26	.659	مرتفع
٢	2	أنا مرتاح لتجربة تقنيات الذكاء الاصطناعي الجديدة المخصصة للاستخدام التعليمي.	4.26	.634	مرتفع

مرتفع	649.	4.23	يمكنني تدريس مفاهيم الذكاء الاصطناعي الأساسية لطلبةي إذا لزم الأمر.	9	3
مرتفع	694.	4.22	أفهم كيفية دمج أدوات الذكاء الاصطناعي لتسهيل التعلم الفردي والتعاوني.	11	4
مرتفع	770.	4.17	أشعر بالثقة في قدرتي على التنقل واستخدام الموارد التعليمية للذكاء الاصطناعي عبر الإنترنت.	7	5
مرتفع	695.	4.13	يمكنني أن أبقى متحفّزاً لحل المشكلات الصعبة عند دمج الذكاء الاصطناعي في دروسي.	15	6
مرتفع	768.	4.12	عندما تنشأ مشكلات غير متوقعة في الذكاء الاصطناعي، يمكنني التعامل معها بفعالية.	4	7
مرتفع	773.	4.09	يمكنني تعديل موارد الذكاء الاصطناعي الحالية لتناسب منهج العلوم الخاص بي بشكل أفضل.	14	8
مرتفع	751.	3.87	أعرف كيفية اختيار أدوات تدريس الذكاء الاصطناعي الأكثر ملاءمة لموضوعات علمية محددة.	6	9
متوسط	841.	3.29	يمكنني الاستمرار في استخدام الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي الخاص بي حتى عند مواجهة حالات الفشل الأولية.	3	10
متوسط	890.	3.26	أنا متأكد من أنه يمكنني تعلم المهارات اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي للأغراض التعليمية.	5	11
متوسط	1.074	2.99	يمكنني تقييم: متى يؤدي استخدام الذكاء الاصطناعي إلى تعزيز التعلم في العلوم، أو إعاقته؟	12	12
متوسط	1.031	2.74	أشعر بالكفاءة في دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تتوافق مع أساليب التدريس الخاصة بي.	13	13
مرتفع	465.	3.89	الأداة ككل	المتوسط	

يبين الجدول (٣) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.74-4.30)،

حيث جاءت الفقرتان رقم (8، و10) والتي تنصان على "يمكنني اتباع التعليمات الفنية المتعلقة بأدوات الذكاء الاصطناعي دون مساعدة"، و " لدي القدرة على تعلم منصات الذكاء الاصطناعي الجديدة التي أصبحت متاحة للتدريس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.30)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها " أشعر

بالكفاءة في دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تتوافق مع أساليب التدريس الخاصة بي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم فيما يتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم ككل (3,89).

حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Acikalin (2014) وعياصرة (2016) ودراسة تومي (2018) ونتائج دراسة حكيمي والأحمد (2019)، التي ناقشت تأثير الذكاء الاصطناعي في التعليم وأهمية تضمينه في ممارسات التدريس، وأشارت إلى أهمية التدريب والتعليم المستمر في تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين؛ وقد يكون هذا دليلاً على حاجة المعلمين لمزيد من التدريب والدعم في تكامل تقنيات الذكاء الاصطناعي مع أساليبهم التعليمية الحالي، حيث أظهرت الدراسة مستويات عالية من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين باستخدام الذكاء الاصطناعي في تدريسهم، وأظهرت امتلاك معلمي العلوم لمستوى عالي من الكفاءة الذاتية في مختلف المجالات. ويمكن استنتاج أن النتائج الحالية تتوافق مع الاتجاهات العامة في الأدبيات السابقة بشأن أهمية التدريب المستمر، وتطوير المهارات؛ لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي، مع الإشارة إلى أن هناك حاجة لمزيد من التركيز على تكامل هذه التقنيات مع أساليب التدريس الحالية.

نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها: " نصّ هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم بناءً على المتغيرات: النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص وأدناه يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم حسب متغيرات النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
103	.493	3.87	أنثى	النوع الاجتماعي
22	.442	3.99	ذكر	
74	.436	3.86	أساسي	المرحلة الدراسية
51	.551	3.93	ثانوي	
10	.271	3.79	أقل من ٥ سنوات	سنوات الخبرة
52	.514	3.87	من ٥ - ١٠ سنوات	
63	.489	3.92	أكثر من ١٠ سنوات	
31	.411	3.89	علوم عامة	التخصص
30	.503	3.74	فيزياء	
24	.465	3.60	كيمياء	
20	.268	3.21	أحياء	
20	.268	3.21	علوم أرض	

يبين الجدول (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين معلمي العلوم بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي بدون تفاعلات، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج التحليل:

جدول (٥): تحليل التباين الرباعي بدون تفاعلات لأثر النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية، والخبرة التدريسية، والتخصص على الكفاءة الذاتية للذكاء الاصطناعي بين

معلمي العلوم

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.301	1.081	.253	1	.253	النوع الاجتماعي
.525	.406	.095	1	.095	المرحلة الدراسية
.560	.583	.136	2	.273	سنوات الخبرة
.134	2.047	.479	2	.957	التخصص
		.234	118	27.595	الخطأ
			124	29.178	الكلية

وبالاحظ من الجدول السابق النتائج الآتية:

- عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة اختبار ف (1,081) بمستوى دلالة (0,301)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$).

- عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة اختبار ف (0,406) بمستوى دلالة (0,525)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة اختبار ف (0,583) بمستوى دلالة (0,560)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة اختبار ف (٢,٠٤٧) بمستوى دلالة (٠,١٣٤)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0,05$).

حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حكيمي والأحمد (٢٠١٩) وعياصرة (٢٠١٦) ودراسة تومي (٢٠١٨) ونتائج دراسة (Acikalin 2014)، التي أعطت بعض الإشارات حول كيفية تأثير الجنس أو مستوى التعليم (مثل التربية العملية) على الكفاءة الذاتية للمعلمين، مما قد يساعد في فهم التباين بين الجنسين في استخدام الذكاء الاصطناعي وفي مختلف المراحل الدراسية، وكذلك بينت أهمية الخبرة التدريسية والتدريب في تطوير الكفاءة الذاتية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وتكثيف الاهتمام بالبرامج التدريبية المقدمة لتطوير المعلمون في جميع المجالات.

حيث أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم وقبولهم للذكاء الاصطناعي والاستعداد لدمج الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم مرتفعاً، وتتوافق هذه مع دراسات باندورا على سلوك المعلم، حيث وجد أن المعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون الأداء التدريسي لديه أفضل.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تناولت الدراسة الحالية الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في استخدام ودمج الذكاء الاصطناعي في التدريس في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة منهجاً وصفيّاً، وأداة الاستبانة الإلكترونية لجمع البيانات من ١٢٥ معلماً ومعلمة. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم وتأثيرات بعض المتغيرات مثل النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، الخبرة التدريسية، والتخصص. وأظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في استخدام ودمج الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للكفاءة الذاتية ٣,٨٩، مع الشعور بالثقة والراحة في استخدام هذه التقنيات. في حين لم تجد الدراسة الحالية فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات مثل النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، الخبرة التدريسية، أو التخصص، مما يشير إلى أن هذه العوامل لا تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين في استخدام الذكاء الاصطناعي. كما أن الاستعداد العام والقبول لاستخدام الذكاء الاصطناعي كان متوسطاً بين المعلمين والمعلمات، ما يدل على إمكانية تطوير استخدام هذه التقنيات بشكل أكثر فعالية في البيئات التعليمية.

تشير النتائج إلى الحاجة الماسة لتدريب معلمي العلوم في الأردن على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوفير بيئات تعليمية تدمج أحدث التطورات التكنولوجية والحاسوبية؛ وذلك لتعزيز كفاءتهم الذاتية في هذا المجال لتحقيق تنمية مستدامة للكفاءة الذاتية بين المعلمين والطلبة ومواكبة متغيرات العصر الحديث.

التوصيات والمقترحات:

- إعداد برامج، ودورات تدريبية لمعلمي العلوم؛ لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتوظيفها؛ للاستفادة منها في تلبية حاجات المعلمين، وبالتالي حاجات المجتمع والميدان التربوي.

- توفير البيئة التعليمية المناسبة لاستخدام الذكاء الاصطناعي، وضرورة مواكبة التطورات المعلوماتية والحاسوبية الحديثة وإزالة الغموض حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لإكساب المعلمين والطلبة مهارات استخدام الحاسوب.

- إعداد دراسات مماثلة على عينات أكبر بحيث تشمل مختلف مديريات التربية والتعليم في الأردن.

- إعداد دراسات بحثية أخرى مثل: استكشاف تأثير برامج التدريب على تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين، ودراسة العلاقة بين خبرة المعلم في الذكاء الاصطناعي وأداء الطلاب، واستقصاء التحديات التي تواجه المعلمين في دمج الذكاء الاصطناعي، وتقييم أثر استخدام الذكاء الاصطناعي على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، وغيرها من الدراسات ذات العلاقة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- حكيم، أحلام والأحمد، نضال (٢٠١٩). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم. مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، ٢٥، ص ص ٨٠٧-٨٢١.
- الدليمي، ناهده (٢٠١٢). قياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة للشباب المنتمين إلى منتديات الشباب. مجلة علوم التربية الرياضية، ٥، ٤، ص ص ١-١٥.
- الشريفين، أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، ٩، ١، ص ص ١-٢٣.
- العتل محمد، والعنزي ابراهيم، والعجمي عبدالرحمن (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ١، ١، ص ص ٣٠-٦٤.
- العتبي منيفة، والشهري محمد (٢٠٢١). العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة ومهارات التعبير الشفهي. مجلة كلية التربية. مج. ٣٧، ع. ٧، ص ص 353-381.
- عتيم، أشرف نبوي. (٢٠٢٤). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العلوم وتدريسها. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ١١٧ (١١٧)، ٣٨١-٤١٤.
- العرنوسي، ضياء (٢٠١٨). التعلم المزيج في تدريب وكفايات مهنة المعلمين وضمان الجودة، ط (١)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العواد، ورود والعودات، على (٢٠١٩). الكفاءة الذاتية المدركة: دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك: دار المنظومة.
- عياصرة، أحمد (٢٠١٦). أثر مادة التربية العملية في مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى طلبة معلم الصف في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، مجلة دراسات العلوم التربوية. مج ٤٣، ملحق ٥، ص ص ١٨٨٧-١٩٠٢.

غرايبة، عمر وصليبي، محمد وليبي، عبير وبني ملح، أثير والنصراويين، معين (٢٠٢٢). تقييم فاعلية منصة درسك من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، جامعة عمان العربية: سلسلة البحوث التربوية والنفسية. مج ٧، ١٤، ص ص. ٢٨-١.

قمورة، سامية وكروش، خيرية (٢٠١٨). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول: دراسة تقنية وميدانية، الملتقى الدولي " الذكاء الاصطناعي: تحدٍ جديد للقانون؟" الجزائر، خلال الفترة ٢٦-٢٧ نوفمبر.

مكازي أحمد، وظاظا إبراهيم (٢٠٢١). علاقة الكفاءة الذاتية الإبداعية بمستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مجلة كلية التربية. مج. ٣٧، ع. ٨، ص ص ١١٥-١٣٩.

نوافلة وليد، والعمرى على (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك، مجلة المنارة، ١٩، ١، ص ص ٩-٤٥.

الهبيدة حسناء، والدلاييح هيفاء (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة المتوسطة في استخدام مهارات التعلم عن بعد في دولة الكويت. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت: المفرق.

يوسف، مصطفى (٢٠١٦). التعليم الإلكتروني واقع وطموح. ط (١)، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Acikalin, F. (2014). A study of pre-service teachers' science teaching efficacy beliefs during the elementary science laboratory course. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 221–226.
- Al-Dulaimi, N. (2012). Measuring general self-efficacy expectations among youth members of forums (In Arabic). *Journal of Sports Education Sciences*, 5(4), 1-15.
- Al-Habida, H., & Al-Dlabeeh, H. (2021). Difficulties faced by middle school teachers in using distance learning skills in Kuwait (In Arabic). Master's thesis, Al al-Bayt University: Mafrq.
- Al-Otaibi, M., & Al-Shahri, M. (2021). The relationship between self-efficacy and oral expression skills among middle school girls (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 37(7), 353-381.
- Al-Rashidi, N. (2021). The reality of distance learning in teaching Arabic language curricula from the perspective of middle school teachers in Kuwait during the COVID-19 pandemic (In Arabic). *Educational Sciences Journal*, 29(Special Issue: Conference on "The Future of Curriculum Development in Light of Knowledge Economy Requirements" February 17-18, 2021).
- Al-Sharifain, A. (2015). Effectiveness of a supervisory guidance program based on the skill development model in enhancing professional self-efficacy among trainee counselors in Jordan (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University*, 9(1), 1-23.
- Al-Atal, M., Al-Anzi, I., & Al-Ajmi, A. (2021). The role of artificial intelligence (AI) in education from the perspective of students at the College of Basic Education in Kuwait (In Arabic). *Journal of Educational Studies and Research*, 1(1), 30-64.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ayasrah, A. (2016). The impact of the practical education course on the level of self-efficacy in science teaching among class teacher students at the World Islamic Sciences University (In Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies*, 43 (Supplement 5), 1887-1902.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Bleicher, R. E., & Lindgren, J. (2005). Success in learning science and pre-service science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 16, 205-225.
- Carlos, R. C., Kahn, C. E., & Halabi, S. (2018). Data science: big data, machine learning, and artificial intelligence. *Journal of the American College of Radiology*, 15(3), 497-498.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Ghraibeh, O., Saleebi, M., Labib, A., Bani Melhem, A., & Al-Nasraween, M. (2022). Evaluating the effectiveness of the Darsak platform from the perspective of public school teachers in the University District Directorate in light of some variables (In Arabic). *Amman Arab University: Series of Educational and Psychological Research*, 7(1), 1-28.
- Hakami, A., & Al-Ahmad, N. (2019). The level of self-efficacy among female science teachers (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Port Said University*, 25, 807-821.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Jena, A. K. (2018). Predicting learning outputs and retention through neural network artificial intelligence in photosynthesis, transpiration and translocation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 19(1).
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lee, Y. J., Davis, R. O., & Ryu, J. (2024). Korean in-Service Teachers' Perceptions of Implementing Artificial Intelligence (AI) Education for Teaching in Schools and Their AI Teacher Training Programs. *Int. J. Inf. Educ. Technol*, 14, 214-219.
- Makazi, A., & Waza, I. (2021). The relationship between creative self-efficacy and the level of creative thinking among eighth-grade students in King Abdullah II Schools of Excellence (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 37(8), 115-139.
- Mun, H., & Hwang, W. (2003). An investigation of teachers' self-efficacy: How does it affect teachers' willingness to implement

- reform? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(2), 155-171.
- Nawafleh, W., & Al-Omari, A. (2013). The level of self-efficacy in inquiry-based science teaching among practical education students at Yarmouk University (In Arabic). *Al-Manara Journal*, 19(1), 9-45.
- Nilsson, N. J. (2010). *The Quest for Artificial Intelligence*. Cambridge University Press.
- Nja, C. O., Idiege, K. J., Uwe, U. E., Meremikwu, A. N., Ekon, E. E., Erim, C. M., ... & Cornelius-Ukpepi, B. U. (2023). Adoption of artificial intelligence in science teaching: From the vantage point of the African science teachers. *Smart Learning Environments*, 10(1), 42.
- Ozdilk, Z., & Bulunuz, N. (2009). The effect of a guided inquiry method on pre-service teachers' science teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Turkish Science Education*, 6(2), 24-42.
- Park, J., Teo, T. W., Teo, A., Chang, J., Huang, J. S., & Koo, S. (2023). Integrating artificial intelligence into science lessons: teachers' experiences and views. *International Journal of STEM Education*, 10(1), 61.
- Qamoura, S., & Karoosh, K. (2018). Artificial intelligence between reality and aspiration: A technical and field study [(In Arabic). *International Symposium "Artificial Intelligence: A New Challenge for the Law?"* Algeria, November 26-27.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Tuomi, I. (2018). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education: Policies for the future. The Joint Research Centre (JRC). DOI:10.2760/12297.

- Wang, YY., Chuang, YW. Artificial intelligence self-efficacy: Scale development and validation. *Educ Inf Technol* 29, 4785–4808 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12015-w>
- Youssef, M. (2016). *E-Learning: Reality and aspiration* (1st ed.) (In Arabic). Amman: Dar Al-Hamed for Publishing and Distribution.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

**وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية تجاه
استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن ومعوقاتهما**

أ. شاهره بنت حسين القحطاني	د. أماني بنت سلمان السلطان
قسم التربية الخاصة – كلية التربية	قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود	جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية	المملكة العربية السعودية



وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن ومعوقاتها

أ. شاهره بنت حسين القحطاني	د. أماني بنت سلمان السلطان
قسم التربية الخاصة - كلية التربية	قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود	جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية	المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠٨ / ١٠ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٠٤ / ٠٢ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو ومستوى استخدامها، والفروق في استخدامها وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وكذلك التعرف على معوقات استخدامها، وقد تكونت عينة الدراسة من مئة وأربع عشرة (١١٤) معلمة صعوبات تعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع بياناتها. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو كان بشكل عام باتجاه "أوافق" حيث بلغ (٣,٩٧)، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو كان باتجاه "أحياناً" حيث بلغ (٣,١٨)، وقد أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمات للنمذجة بالفيديو تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، في حين وُجدت فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال استخدام النمذجة بالفيديو، كما أظهرت النتائج أبرز أربعة معوقات تواجه معلمات صعوبات التعلم عند استخدام النمذجة بالفيديو؛ وهي قلة الموارد والتجهيزات الضرورية في المدرسة، والحاجة إلى المزيد من التدريب، وعدم تهيئة غرفة المصادر فنياً، وضعف تجاوب الأسر، وقلة تعاونهم في دعم استخدام النمذجة بالفيديو، وقد خرجت الدراسة بتوصيات تطويرية ومقترحات بحثية من شأنها الإسهام في رفع جودة النمذجة بالفيديو مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات النمذجة، التعلم بالملاحظة، تكنولوجيا التعليم، ذوي الإعاقة، الممارسات المبنية على الأدلة.

Elementary Teachers' Views on Using Video Modeling with Students with Learning Disabilities and the Associated Challenges

Shaherah Hussain Alqahtan

Department Special Education -
College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Dr. Amani Salman Alsman

Department Special Education -
College Education
King Saud University-Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to explore the perspectives of elementary school teachers of students with learning disabilities in Riyadh regarding the use of video modeling, the extent of its use, and differences in usage based on academic qualifications, years of experience, and training courses. It also sought to identify the challenges associated with its implementation. The study sample consisted of 114 learning disabilities teachers. A descriptive survey method was employed, and a questionnaire was used as the primary data collection tool. The findings showed that the overall mean of teachers' attitudes toward using video modeling was in the "Agree" range ($M = 3.97$), while the frequency of its use was rated as "Sometimes" ($M = 3.18$). No statistically significant differences were found in the level of use based on academic qualifications or years of experience. However, significant differences emerged based on whether teachers had received training in video modeling. The study also identified the four most prominent challenges teachers face: lack of necessary resources and equipment in schools, the need for further training, the inadequate technical preparation of resource rooms, and limited family cooperation. The study concludes with recommendations and research suggestions aimed at enhancing the quality of video modeling practices in the future

key words: Modeling strategies, observational learning, educational technology, students with disabilities, evidence-based practices.

المقدمة:

إن للتطور التكنولوجي السريع الذي نشهده في عصرنا الحالي تأثيراً على جميع المجالات المختلفة التي منها مجال التعليم، حيث أدى هذا التطور التكنولوجي إلى ظهور مستجدات واستراتيجيات تعليمية إلكترونية جديدة، تستخدم مصادر تعلم متنوعة تساعد على زيادة دافعية المتعلمين، وتحصيلهم الدراسي، وتنمية مهاراتهم في المجالات المختلفة بتزويدهم بالخبرات التعليمية المتنوعة، ونتيجة لذلك تنوعت الاستراتيجيات، واختلفت أنماط وطرق تقديم المحتوى التعليمي؛ لتناسب أنماط المتعلمين لمساعدتهم على عملية التعلم والتعليم (إبراهيم، ٢٠٢٠).

وتبعاً لذلك، فقد أصبح استخدام التقنية في التعليم ضرورة قصوى خاصة في وقتنا الراهن لأمرين؛ الأول: أنه أصبح لازماً أن يتوافق المعلمون مع المعرفة التقنية لطلابهم سعياً لتحقيق توقعاتهم، حيث إن أبناء الجيل الحالي عايش الطفرة التكنولوجية بكل تسارعها، وأنهم بحاجة إلى التدخلات التي تواكب التطورات الراهنة. الأمر الثاني: أنه قد شهد العالم كله في الآونة الأخيرة أزمة كبيرة جداً وهي جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-١٩) التي أثرت على جميع مجالات الحياة، بما فيها التعليم في جميع دول العالم، وما صاحبها من إيقاف للتعليم بالطريقة التقليدية، ومحاولة استمرار التعليم عن بعد، وذلك من خلال استخدام جُل ومختلف التقنيات التعليمية، والاستفادة منها في إيصال المعلومات للطلاب، مما أدى إلى نقل وتغيير البيئة التقليدية للتعليم إلى بيئة حديثة (السالمي، ٢٠٢٠؛ شحاتة، ٢٠٢١؛ العدوان وداود، ٢٠١٦).

ويعطي توظيف التقنية في التعليم كما ذكر كلاً من بيانكاروسا وقريفتس (Biancarosa & Griffiths, 2012) أفضل النتائج خاصة عندما تُبَيَّن للطلبة

مسبقاً أهداف التعلّم بوضوح؛ لأن ذلك لن يزيد من مستوى تحصيلهم فحسب، بل يزيد من تحفيزهم ويشجعهم على التعلّم ويتيح لهم فرص السيطرة عليه، كما يتيح للمعلم اختيار أنسب أساليب التدريس بكفاية عالية، وكما أن توظيف التقنية في التعليم فعّال على نحوٍ خاص مع الطلبة المعرضين للفشل الأكاديمي وذوي الإعاقة، إذ تُسهم التقنية إسهاماً كبيراً في تحفيزهم وتشجيعهم، إلى جانب إتاحة الاستقلالية لهم، وتوفير بيئة تعلم متعددة الحواس، وتقدم لهم تغذية راجعة بصورة فورية.

وعلى الصعيد الدولي فقد حظي تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عامةً في الولايات المتحدة الأمريكية على اهتمام واضح، وبرز هذا الاهتمام من خلال سن بعض القوانين والتشريعات، كقانون كل طالب ينجح (Succeeds Act[ESSA],2015) الذي نصّ على ضرورة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وفق معايير أكاديمية عالية من قبل معلمين مؤهلين لضمان نجاحهم في حياتهم المستقبلية، وكذلك قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with [IDEA],2004) Disabilities Education Improvement Act الذي نصّ على ضرورة حصول الطلاب ذوي الإعاقة على تعليم عالي الجودة، يلبي جميع احتياجاتهم، وألزمت المدارس المعلمين بالاستفادة من الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة البحثية عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة.

أما على الصعيد المحلي فقد دأبت المملكة العربية السعودية متمثلة بوزارة التعليم (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) من خلال الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بإلزام جميع المعلمين بما فيهم معلمي صعوبات التعلم، بالقيام بالعمل على الارتقاء بمستوى الطلاب ذوي الإعاقة التربوي والتعليمي، وذلك من خلال التعرف على المستجدات والاستراتيجيات الحديثة وتوظيفها في عملية تعليمهم. كما اهتمت رؤية المملكة

العربية السعودية ٢٠٣٠ بتطوير المعلمين، وتأهيلهم بأفضل الوسائل الممكنة، وتدريبهم على تطبيق طرق تدريس حديثة متنوعة، وتوظيف الوسائل التعليمية والأدوات المناسبة؛ وذلك لأن التقنيات الحديثة في تطور مستمر، ولها تأثير كبير على العملية التعليمية مما يتعين على المعلمين تقديم أفضل مستوى من الخدمات التربوية (رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦). إضافة إلى صدور نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في عام ٢٠٢٣، الذي تم إعداده ليشمل كافة متطلبات الحياة اليومية للأشخاص ذوي الإعاقة؛ لتمكينهم من الحصول على حقوقهم في جميع المجالات، وتعزيز الخدمات المقدمة لهم في المجتمع (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣).

كما أوضحت دراسة كلٍّ من إبراهيم وجماع (٢٠١٢) أن للتقنيات التعليمية دوراً فاعلاً وكبيراً في تذليل صعوبات التعلم مقارنةً بالطرق التقليدية الأخرى، وأن هناك ضرورة لتوفير التقنيات التعليمية في مرحلة التعليم الأساس، وأشار الخولي (٢٠١١) أنه بات من الضرورة على المعلمين أن يدركوا بإمكانية التقنيات، وقدرتها على مساعدة الطلبة في تحسين بعض صعوبات التعلم لديهم، كما أن التقنيات التعليمية تُسهم في تقديم تعليم عالي الجودة، وتعمل على تعزيز العمل الفردي وتحقيق الاستقلالية، وليس على المعلمين معرفة كيفية استخدام التقنيات فحسب، بل يجب عليهم أيضاً أن يعملوا على دمج هذه التقنيات، وإدخالها في التعليم.

وكما تعد النمذجة بالفيديو استراتيجية فعالة في تعليم السلوكيات والمهارات المختلفة، وهي تجمع بين استراتيجيات التعلم الفعّال والتقنيات المساندة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة المهارات المختلفة. كما أن الأدب التربوي يقدم أدلة دامغة على أن استخدام نمذجة الفيديو أدى إلى نتائج إيجابية في تحسين المهارات الأكاديمية

وتطوير مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم كالدراسات التي قام بها كلٌّ من بون وزملائه (Boon et al., 2020) ودراسة إدواردس ولامبورس (Edwards & Lambros, 2018) وموريس وزملائه (Morris et al., 2022)، وكما أوضح بيسلر وكيرت (Besler & Kurt, 2016) أن النمذجة بالفيديو تعد من إحدى الاستراتيجيات التقنية التي وثقت مؤخراً على أنها ممارسة مستندة على الأدلة، إضافة إلى أن النمذجة بالفيديو تُعتبر إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن توفر تعليماً يستهدف المفاهيم الأساسية لذوي صعوبات التعلم داخل وخارج المدرسة، حيث إن مقاطع الفيديو التي يصنعها المعلم بمثابة مصدر قيم لتعلم هؤلاء الطلاب (Satsangi et al., 2023).

وقد ذكر كلٌّ من ماسون وآخرين (Mason et al., 2013) أن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية تناولت النمذجة القائمة على الفيديو، وألفتها اهتماماً واسعاً، وتكونت حولها قاعدة أدبية لتدخلات فعّالة ومبنية على الأدلة أظهرت قدرة كبيرة على تعزيز مهارات متعددة لدى ذوي الإعاقة، كما أشار أيضاً كلٌّ من بودرو ودي إنتريمونت (Boudreau & D'Entremount, 2010) إلى أن النمذجة بالفيديو تعد استراتيجية مبنية على الأدلة التي أثبتت فعاليتها العالية في تعليم الطلاب ذوي التوحد، وذكر سوك وآخرون (Seok et al., 2018) أنه من خلال المراجعة المنهجية التي قام بها لثماني دراسات تجريبية استوفت معايير لجنة الانتخابات المركزية للممارسات القائمة على الأدلة، أن النمذجة بالفيديو هي ممارسة قائمة على الأدلة للطلاب الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية عند استيفاء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، كما أوضح الحسين (٢٠١٧) في دراسته التي تناول فيها الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، أن استراتيجية النمذجة بحد ذاتها هي ممارسة مبنية على الأدلة لذوي التوحد، ولا يعني ذلك أنها الممارسة

المبنية على الأدلة الوحيدة لهذه الفئة؛ لذا فقد قام عدد من الباحثين في مجال صعوبات التعلم بعدد من الدراسات حول استخدام النمذجة بالفيديو مع ذوي صعوبات التعلم؛ نظراً للنجاح الباهر الذي حققته مع أطفال التوحد (Decker & Buggey, 2014 ; Edwards & Lambros, 2018 ; Hughes, 2019 ; Morris et al., 2022).

ونظراً لأهمية وفعالية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تعليم ذوي الإعاقة التي أشارت إليها العديد من الدراسات، رأت الباحثتان ضرورة البحث للتعرف عن ما هي وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن من ذوات صعوبات التعلم؟ والتعرف على أبرز معوقات استخدامها.

مشكلة الدراسة:

تولدت مشكلة الدراسة الحالية من خلال رؤية الباحثتين أن أحد أبرز مهام معلمي صعوبات التعلم يكمن في اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لقدرات ذوي صعوبات التعلم وإمكانياتهم، إلى جانب مواكبة التطورات الحاصلة في الميدان، ومحاولة الاستفادة منها في تدريسهم لذوي صعوبات التعلم، من أجل الإسهام في تمكينهم بأن يكونوا متعلمين ناجحين مستقلين بذاتهم، كما لاحظت الباحثتان أن البعض من معلمات صعوبات التعلم لا يزلن يستخدم بعض الطرق التقليدية المعتاد عليها عند تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأنه من هذا الجانب ينبغي على معلمي صعوبات التعلم بشكل عام اختيار أفضل الاستراتيجيات الفعالة، والناجحة مع ذوي صعوبات التعلم، حيث إن ميدان التربية الخاصة في تطور مستمر. وقد ذكرت أيضاً المعمرية والشوربجي (٢٠١٨) أنه على الرغم من ظهور العديد من الاستراتيجيات الجديدة التي استخدمها المعلمون مع ذوي صعوبات التعلم؛ إلا أنها تحتاج إلى الكثير من الدراسات التجريبية التي تثبت بالفعل فاعليتها مع ذوي

صعوبات التعلم، إلا أن التدخلات القائمة على التقنية تعد هي التدخلات الموائمة للتطور، وقد ذكرت كلٌّ من بلعوص والمغربي (٢٠١٨) في دراستهما أن معلمات صعوبات التعلم يفتقرن إلى المعرفة الكافية بالتقنيات والأدوات المساندة، وأن نسبة مدى توافر التقنيات المساندة لتعليم ذوي صعوبات التعلم بشكل عام ٦٥٪. كما أيدت ذلك نتائج دراسة عطية (٢٠١٩) التي خلصت إلى أن معلمي صعوبات التعلم يجدون صعوبة كبيرة في استخدام التقنيات التعليمية، ومن هنا جاءت أهمية توظيف التقنيات في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم.

كما أبرزت الأدبيات اجتهادات باحثين قلة في مجال صعوبات التعلم حاولوا توظيف نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالنمذجة بالفيديو، والاستفادة منها قدر الإمكان مع ذوي صعوبات التعلم، في حين أنه وُجدت دراسة واحدة على المستوى العربي للمعمرية والشوربجي (٢٠١٨) قد طبّقت النمذجة بالفيديو لتحسين مهارة الطلاقة القرائية لذوي صعوبات التعلم في سلطنة عُمان، ودراسة أخرى على المستوى المحلي للسلمي والزهراني (٢٠٢٠) التي طبّقت النمذجة بالفيديو لتحسين مهارة الطلاقة في القراءة لذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، كما أوضح كلٌّ من ساتسانغي وآخرين (Satsangi et al., 2021) وديكر وبجي (Decker & Buggey, 2014) وبون وآخرين (Boon et al., 2020) أن استخدام النمذجة بالفيديو مع ذوي صعوبات التعلم لم يتلقَ إلا القليل من الاهتمام في الأدبيات السابقة.

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من فاعلية النمذجة بالفيديو ونتائجها الإيجابية التي أشارت إليها الدراسات والأبحاث، إلا أن هناك ندرة كبيرة في الأنشطة البحثية التي تناولت النمذجة بالفيديو في مجال صعوبات التعلم محلياً وعربياً- في حدود علم الباحثين- مما يعني أن هناك فجوة بحثية متعلقة بقلّة الأبحاث في هذا المجال، وستسعى

الدراسة لمعالجة تلك الفجوة البحثية بالتركيز على هذا الجانب كونه جانباً بحثياً مغفولاً عنه في الأبحاث المحلية والعربية، وبناءً على ما تقدم، فقد جاءت فكرة الدراسة الحالية لمحاولة التعرف على وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو ومعوقاتها، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو؟
- ما مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام النمذجة بالفيديو بين معلمات صعوبات التعلم تُعزى لفارق (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)؟
- ما معوقات استخدام النمذجة بالفيديو من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- التعرف على وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو.
- التعرف على مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن.

- التعرف على الفروق في استخدام النمذجة بالفيديو بين معلمات صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية).
- التعرف على معوقات استخدام النمذجة بالفيديو من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز أهمية الدراسة الحالية نظرياً من كونها تعد من المبادرات البحثية الأولى سواءً المحلية، أو العربية التي تطرقت لدراسة وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن، في ظل ندرة الأبحاث والدراسات في العالم العربي التي تناولت هذا الجانب - في حدود علم الباحثين - كذلك من المؤمل أن توجه الدراسة الحالية أنشطة وجهود الباحثين الآخرين في المستقبل لإجراء المزيد من الدراسات، والأبحاث في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

كما تبرز أهمية الدراسة تطبيقياً في أنها قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت نظر صناع القرار والمسؤولين التربويين لوضع البرامج المناسبة التي تعمل على تطبيق النمذجة بالفيديو، وتذليل الصعوبات أمام تطبيقها بوصفها تدخلات ناجحة لتحسين المهارات، والسلوكيات في بيئات التعليم العام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة في التعرف على وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو، والفروق في استخدامها باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

والدورات التدريبية، وكذلك معوقات استخدام النمذجة بالفيديو من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: اقتضت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.

الحدود البشرية: اقتضت هذه الدراسة على معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعددهن (١١٤) معلمة.

مصطلحات الدراسة:

تبنّت الدراسة الحالية عدة مصطلحات، سَتُعَرَّفُ نظرياً وإجرائياً على النحو الآتي:

معلم صعوبات التعلم (Learning Disabilities Teachers): "هو الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم) أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات تعلم لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق" (وزارة التعليم، ١٤٣٦، ص ١٩).

إجرائياً: هنَّ جميع معلمات صعوبات التعلم الحاصلات على المؤهل العلمي (دبلوم أو بكالوريوس أو دراسات عليا)، ويعملن في برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للبنات التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض.

ذو صعوبات التعلم (Students with Learning Difficulties): "هو الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف

إستراتيجيات التعلم تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجد معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، ١٤٤٢، ص ١٣).

إجرائياً: هنّ الطالبات اللاتي لديهنّ ضعف واضح في واحد، أو أكثر من مهارات القراءة، والكتابة، والإملاء، والمهارات الاجتماعية، والسلوكية، وتحصيلهن أقل من أقرانهنّ في الفصل، ولا يتعلمون داخل الفصل العادي، وإنما يلتحقون ببرامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر.

المرحلة الابتدائية (Primary Stage): هي بداية السلم التعليمي الرسمي في المملكة العربية السعودية، وتمتد على مدى ست سنوات دراسية" (وزارة التعليم، ١٤٤٢، ص ١٢).

إجرائياً: هي أول مرحلة تعليمية يلتحق فيها جميع الطالبات للتعليم، وتبدأ من عمر (٦-١٢) عاماً، ومدتها ست سنوات.

النمذجة بالفيديو (Video Modeling): هي إستراتيجية تستخدم مقاطع الفيديو كأداة لتوفير نموذج مرئي للسلوك المستهدف، بهدف اكتساب المتعلم هذا السلوك (Franzone & Collet- Klingenberg, 2008).

إجرائياً: هي إستراتيجية يتم فيه عرض مقطع فيديو للسلوك المستهدف المراد تعلمه على الطالبة التي لديها صعوبات تعلم، ثم يُطلب منها تقليد ذلك السلوك.

المعوقات (Obstacles): "هي العوامل، أو الظروف التي تحول دون أن يستخدم معلم التربية الخاصة التقنيات التعليمية بأفضل صورة (القريوتي وآخرون، ٢٠١٣).

إجرائياً: هي جميع العوامل التي تؤثر وجودها بشكل سلبي على استخدام النمذجة بالفيديو من قِبَل معلّّات صعوبات التعلم مع طالباتهنّ، أو تقلل من كفاءتها سواء كانت متعلقة بالمعلمة نفسها، أو المدرسة، أو الأسرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نبذة عن النمذجة بالفيديو **About Video Modeling**:

مما لا شك فيه أن مفهوم النمذجة قد تطور نتيجة للتقدم التكنولوجي الحالي، حيث قام بتوسيع مفهوم النمذجة لتشتمل على استخدام الفيديو في تعليم المهارات والسلوكيات بدلاً من النمذجة التقليدية المعتاد عليها. لذا تعد النمذجة بالفيديو هي نتاج التطور التكنولوجي الجديد، وأن تكنولوجيا الفيديو تعد من التقنيات السهلة والمتاحة والتي تدعم وتثري العملية التعليمية، وهي تستخدم أداةً لنمذجة السلوك المستهدف إلى جانب توفير التغذية الراجعة، وتعتمد على استخدام شريط فيديو لعرض المعلومات بطرق متنوعة، إذ يمكن للطلاب التعامل مع الفيديو مع تعليمات قليلة، مما يجعلها المفضلة لدى الكثير من الطلاب كما أوضح ذلك كلٌّ من قولدسمث ولبلانك (Goldsmith & LeBlanc, 2004) وسيفي وميشلن Spivey (& Mechlin, 2016)، ومن الجدير بالذكر أن إستراتيجية النمذجة بالفيديو تقوم على نظرية بارزة ومعروفة وهي نظرية التعلم الاجتماعي، التي تعود إلى العالم ألبرت باندورا Albert Bandura (1986م) التي يطلق عليها نظرية التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، التي تقوم على أساس أن الفرد يشكّل سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، أو تقليد نموذج ضمن شروط معينة (عبد المعطي وآخرون، ٢٠١٣). وقد جادل باندورا بأن مشاهدة فرد يؤدي مهمة، ويكملها بنجاح سيكون له تأثير إيجابي على الكفاءة الذاتية للمراقب، كما قد يؤدي هذا إلى

زيادة الاحتمالية أن المراقب سيظهر السلوك المستهدف في كثير من الأحيان في المستقبل (Boon et al., 2020 ; Sancho et al., 2010 ; Weiner & Craighead, 2010).

أنواع النمذجة بالفيديو ومميزاتها Types and Advantages of Video Modeling

:Modeling

هناك عدة أنواع لنمذجة الفيديو؛ النوع الأول نمذجة الكبار بالفيديو Adult Video Modeling (VMO-A) ويكون النموذج هنا شخصاً بالغاً مألوفاً، كالمعلم، أو أحد الوالدين، أو المدرب، أو شخص آخر غير مألوف، وقد تبين من خلال دراستي ساتسانغي وآخرين (Satsangi et al., 2019,2021) أن نمذجة الكبار بالفيديو تكون ناجحة في تحسين المهارات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم، كما ذكر كلٌّ من سيهاك وشريد (Cihak & Schrader, 2008) أن نمذجة الكبار أسهل من نمذجة الأقران والنمذجة الذاتية، حيث إنها أقل وقتاً في التدريب، وأقل من حيث التكلفة، أما النوع الثاني نمذجة الأقران بالفيديو (VMO-) Video Peer Modeling (P) ويكون النموذج هنا هم الأقران، وعادة ما يكونون من عمر وجنس المتعلم نفسه، ويكون النموذج إما شخصاً مألوفاً أو غير مألوف، وقد أشار غانز وآخرون (Ganz et al., 2011) أن الباحثين وجدوا أن نمذجة الأقران بالفيديو مع نموذج مماثل في السن تكون أكثر فعالية في تحقيق نتائج أكثر إيجابية من نمذجة الكبار، حيث إن الطالب عندما يرى نموذجاً مماثلاً له يؤدي المهارة بنجاح يحفزهُ للقيام بالمهارة بشكل ناجح، كما أوضح كلٌّ من ياكوبوفا وتابر-داوت (Yakubova & Taber, 2013) أنها تمكن الطالب من اكتساب السلوك المستهدف بشكل مستقل دون الحاجة إلى تعليمات المعلمين وتوجيهاتهم، إذ يكون دورهم ميسرين

ومسهلين بدلاً من كونهم مدرّبين، كما أن النوع الثالث هو النمذجة الذاتية بالفيديو Video Self-Modeling (VSM) ويُطلق عليها نمذجة الذات بالفيديو، ويكون هنا النموذج هو الطالب نفسه، وفيها يشاهد الطالب ذاته وهو ينجح في أداء سلوك أو مهارة معينة، من خلال مقاطع فيديو مسجلة للطالب، ويتم تحريرها لإظهار أداء الطالب أداءً جيداً كنموذج، وأشار كلٌّ من أياالا (Ayala, 2010) وديكر وبوجي (Decker & Buggey, 2014) إلى أن النمذجة الذاتية للفيديو تعد من أفضل أساليب التدخل بالفيديو، حيث إنها تعمل على تحفيز الانتباه لدى الطالب، وزيادة الثقة بالنفس، وتحسين الكفاءة الذاتية بشكل كبير، أما النوع الرابع نمذجة موضع النظر (POVM) Point of View Modeling وهي نوع من أنواع النمذجة بالفيديو يعد حديثاً نسبياً، ويعتمد على التقاط مقطع فيديو لما سيراه الطالب حين يقوم بالمهارة بنفسه مثل تصوير الأيدي فقط، إذ يكون التركيز فقط على موضع نظر الطالب، كما أنها فعالة في الحد من المثيرات الدخيلة التي قد تشتت الطالب، ولفت انتباه الطالب على المثيرات المهمة. وقد ذكر كلٌّ من هيوس (Hughes, 2019) وماسون وآخرين (Mason et al., 2013) وميري ونولاند (Murry & Noland, 2013) أن نمذجة موضع النظر فعالة لذوي صعوبات التعلم، حيث إنها تساعد على تقديم المعلومات في خطوات أصغر، وإتاحة الفرصة لتكرار ممارسة المهارة، ويساعد على التركيز والملاحظة على السلوكيات المستهدفة، وأخيراً، النوع الخامس التلقين الفوري بالفيديو Video Prompting (VP) ويتم فيها تحليل المهارة المستهدفة إلى سلسلة من المهام الفرعية التي يتم نمذجتها خطوة بخطوة، إذ يشاهد الطالب إحدى المهام الفرعية، وبعد ذلك مباشرة يُعطى الطالب فرصة لأداء هذه الخطوة قبل ظهور الخطوة التالية. وقد أوضح سيقافوس وآخرون (Sigafos et al., 2005) أنه غالباً

ما يُصوّر الفيديو في التلقين الفوري من وجهة نظر المتعلمين بالتركيز على مواضيع نظرهم عندما يقوموا بأداء المهارة. كما أوضح جيانجريكو (Giangreco, 2011) أن التلقين الفوري بالفيديو قد يكون أوفر في الجهد المبذول في مشاهدة فيديو طويل، حيث إن لقطات الفيديو القصيرة المنفصلة والمجمعة نالت اهتمام الأفراد ذوي الإعاقة، وأضاف جونسون وآخرون (Johnson et al., 2013) أن المهارات التي يتم اكتسابها في كل مقطع قلل من وقت التعلم الفردي، ولم يكن هناك حاجة إلى مهارات التذكر والحفظ.

مجالات استخدام النمذجة بالفيديو Fields of use Video Modeling:

لقد استُخدمت النمذجة بالفيديو في المجال الاجتماعي، والسلوكي كطريقة ناجحة لحل العديد من المشكلات السلوكية والنفسية، بما في ذلك خفض السلوكيات النمطية، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والمهارات الاجتماعية، إذ يمكن أن نرى في الأدبيات أن نمذجة الفيديو فعّالة في الغالب في تعليم المهارات الاجتماعية، حيث ذكر وينكوب وآخرون (Wynkoop et al., 2020) أن المعلمين يستخدمون النمذجة بالفيديو مع المهارات الاجتماعية بنسبة ٩٠٪، وظهرت العديد من الدراسات التي أوضحت أثر النمذجة بالفيديو في تعليم ذوي الإعاقة العديد من المهارات الاجتماعية، ككيفية إقامة العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، كدراسة تتريلت وليرمان (Tetreault & Lerman, 2010) وكذلك تعليمهم الاستجابات اللفظية الملائمة مع الآخرين، ودرجة طبقات الصوت، والإيماءات، وتعبير الوجه أثناء التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كدراسة شارلوب وآخرين (Charlop et al., 2010).

كما تناولت الدراسات فاعلية النمذجة بالفيديو في تعليم مهارات اللعب، كدراسة سانشو وآخرين (Sancho et al., 2010) وكذلك تعليم اللغة الاستقبالية،

والقدرة على التقليد الصوتي، وإنشاء المحادثات مع الآخرين، والتقليل من سلوك ترديد الحديث كدراسة رامدوس (Ramdoss, 2011)، ونظراً للنجاح الباهر الذي حققته النمذجة بالفيديو في تحسين المهارات السلوكية، والاجتماعية، استُخدمت كذلك في المجال الأكاديمي لتحسين المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كمهارات الطلاقة القرائية كدراسة كلٍّ من (السلمي والزهراني، ٢٠٢٠؛ المعمرية والشوربجي، ٢٠١٨؛ Decker & Buggey, 2014؛ Edwards & Lambros, 2018). وكذلك استُخدمت في تحسين مهارات الرياضيات لذوي صعوبات التعلم، كمهارات الهندسة بشكل عام المتعلقة بحساب المحيط، والمساحة للأشكال الهندسية، ومهارة تبسيط الكسور، ومهارات الجبر، وحل المعادلات الخطية (Satsangi et al., Morris et al., 2022 ; Hughes, 2019; Satsangi et al., 2021; 2019).

معوقات استخدام التقنيات التعليمية Obstacles to use assistive technology

مما لا شك فيه أن هناك عدداً من المعوقات التي تقف عائقاً أمام استخدام معلمات صعوبات التعلم لأي نوع من التقنيات التعليمية التي تُعد النمذجة بالفيديو جزءاً منها، وأوضحت عددٌ من الدراسات أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام وتوظيف التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم كعدم توفر دورات تدريبية للمعلمين، والتكلفة المادية العالية لاستخدام التقنيات التعليمية، وكثرة الأعباء الملقاة على معلمة صعوبات التعلم، كذلك احتياج التقنيات التعليمية إلى إعداد وتحضير مسبق الذي قد يستغرق وقت المعلمة (أبا حسين والتميمي، ٢٠١٨؛ الربيعان والزهراني، ٢٠٢٣؛ المعمرية والتاج، ٢٠١٧) وأضاف خليفة وآخرون (٢٠١٨) في دراسته عدداً من المعوقات كضعف إعداد المعلمين في المرحلة الجامعية فيما يتعلق

باستخدام التقنيات، وتوجهاتهم السلبية نحو التقنيات، وعدم جدوى استخدامها مع ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود عدد كافٍ من الأجهزة، وعدم وجود في مختص لصيانة وتشغيل الأجهزة بالمدرسة، وعدم تهيئة الفصول الدراسية وغرف المصادر فنياً لاستخدام التقنيات، وعدم كفاية الزمن المتاح للحصة الدراسية لاستخدام التقنية.

الدراسات السابقة:

بحثت دراسة وينكوب وآخرين (Wynkoop et al., 2020) وجهات نظر (٢١١) معلماً في التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية حول استخدامهم لتدخلات النمذجة بالفيديو لتحسين مهارات الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كان الغرض الأساسي من الدراسة هو تقدير عدد المعلمين الذين يستخدمون النمذجة بالفيديو، وتحديد أين يتم استخدامها ومع أي فئة من ذوي الإعاقة؟ وما هي أنواع المهارات التي تم استهدافها؟ وما العوائق المحتملة التي تمنع المعلمين من استخدام النمذجة بالفيديو؟ وقد أظهرت النتائج أن نسبة ٢٦٪ من المشاركين فقط استخدموا النمذجة بالفيديو مع الطلاب، وكانت تصوراتهم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو أكثر إيجابية من الذين لم يستخدموها، كما أفاد جميع المشاركين بأن النمذجة بالفيديو تُستخدم مع ذوي الإعاقة غالباً في فصول التربية الخاصة، وبشكل أقل تُستخدم في فصول التعليم العام، كما أشارت النتائج إلى أن النمذجة بالفيديو تُستخدم بشكل كبير مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد، ويليهم الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية، وكانت الفئة الأقل حصولاً على تدخل النمذجة بالفيديو الطلاب ذوي الإعاقات الحسية والصحية، وفيما يتعلق بمجال المهارات المستهدفة فقد كانت المهارات الاجتماعية، ومن ثم أنشطة الحياة اليومية، يليها

معالجة سلوك التحدي، كما شملت العوائق الأكثر شيوعاً نقص التدريب، وضعف الوصول إلى الموارد اللازمة، والوقت المستغرق في إنشاء الفيديو، وأوصت الدراسة باستخدام النتائج لتوجيه الأبحاث المستقبلية حول طرق استخدام النمذجة بالفيديو، وجعله أسهل وأكثر قابلية للإدارة بالنسبة للمعلمين.

كشفت دراسة سيفا (Sefah, 2023) عن تصورات معلمي التربية الخاصة حول استخدام نمذجة الفيديو لتحسين مهارات الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام المنهج الوصفي المسحي. استجاب للاستبيان عدد (٢٣٠) معلماً ينتمون لعدة مدارس في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وأوضحت النتائج أن أغلبية المعلمين بنسبة ٧٦,٦٪ يوافقون بشدة على فائدة وإيجابية استخدام نمذجة الفيديو للطلاب ذوي الإعاقة، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً كبيراً في مدى استخدام نمذجة الفيديو مع الطلاب ذوي الإعاقة لصالح المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل، في حين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمي التربية الخاصة حول استخدام نمذجة الفيديو بناءً على المرحلة الصفية، والعمر، والمستوى التعليمي، ومكان التدريس، والتدريب المسبق على استخدام نمذجة الفيديو، كما بينت النتائج الارتباط الإيجابي بين تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام نمذجة الفيديو، وثقتهم بأنفسهم في استخدام نمذجة الفيديو مع الطلاب ذوي الإعاقة.

كما هدفت دراسة (الوزان، ٢٠٢٤) إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي، حيث شارك عدد (٩٣) معلماً من ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة القصيم، وكشفت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو كانت محايدة، كما أن النتائج أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في

اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو فيما يخص تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ومتغير التدريب لصالح المعلمين الذين تم تدريبهم مسبقاً على استخدام النمذجة بالفيديو، ومتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير وما أعلى، ومتغير الخبرة التدريسية لصالح من لديهم خبرة تزيد عن (١٠) سنوات.

من خلال طرح الأدبيات السابقة اتضح أن هناك تشابهاً واختلافاً بين الدراسات في عدة جوانب وسُتربط الدراسات ببعضها من خلال توضيح جوانب التشابه والاختلاف فيما بينها، تشابهت دراسة كلٍّ من (Sefah, 2023; Wynkoop et al., 2020) في المنهج والهدف حيث اتبعت الدراستان المنهج الوصفي وهدفنا إلى معرفة وجهات نظر معلمي التربية الخاصة تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام. كما اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو إيجابية، وأن لها دوراً فعالاً في تحسين مهارات ذوي الإعاقة، وبالرغم من أن دراسة الوزان (٢٠٢٤) تشابهت مع الدراسات السابقة في منهجيتها إلا أنها اقتصرت عينتها على معلمي التربية الفكرية، كما أن نتائجها اختلفت عن الدراسات السابقة، وأوضحت أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو جاءت محايدة بين (الإيجابية والسلبية).

كما اختلفت دراسة Sefah (2023) التي أشارت أنه لا يوجد فروق بين معلمي التربية الخاصة في استخدام النمذجة بالفيديو بغض النظر عن اختلاف المستوى التعليمي، والخبرة، والتدريب المسبق بينهم مع دراسة الوزان (٢٠٢٤) التي أوضحت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدام النمذجة بالفيديو تُعزى لمتغير التدريب لصالح المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق في استخدام

النمذجة بالفيديو، ومتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين أكملوا الدراسات العليا، ومتغير الخبرة التعليمية لصالح من لديهم خبرة أكثر من (١٠) سنوات في التعليم، وتجدد الإشارة هنا إلى أن الدراسة الحالية اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في منهجيتها حيث اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداةً للدراسة، كما تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة العربية الأولى - في حدود علم الباحثين - التي استهدفت معلمات صعوبات التعلم؛ للكشف عن وجهات نظرنّ تجاه استخدام نمذجة الفيديو بجميع أنواعها، ومدى استخدامهنّ لها مع ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، ومعرفة أبرز معوقات استخدامها، وهنا الإضافة العلمية التي سعت الدراسة الحالية إلى تقديمها، وإضافتها للمجال.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لأنه المنهج الأنسب؛ لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها. ويُعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه "ذلك النوع من البحوث التي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، ٢٠١٦، ص ٢١١).

إجراءات وطريقة جمع البيانات:

تم القيام بعدد من الإجراءات اللازمة خلال الدراسة الحالية؛ كالحصول على موافقة كلية التربية بجامعة الملك سعود في خطاب رسمي، بغرض تسهيل مهمة الحصول على المعلومات الإحصائية اللازمة للدراسة والوصول للمشاركين المستهدفين عن طريق إدارة التعليم بمدينة الرياض، كذلك الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات

البحث العلمي بجامعة الملك سعود قبل البدء بتطبيق أداة الدراسة على عينة المشاركين، بعد ذلك تم التواصل مع مكاتب إدارات التعليم بالرياض، وإرسال الاستبانة بشكل إلكتروني لتقوم مشرفات صعوبات التعلم بدورهنّ في إرسال الاستبانة لجميع معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية، وقد كان لهنّ الجهود الواضحة في تعميم أداة الدراسة، كما تم إرسال الاستبانة عبر وسائل التواصل الاجتماعي (كمجموعات التليقرام والواتساب) الخاصة بمعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في الرياض؛ للوصول لأكبر عدد ممكن من الاستجابات بشكل أسرع، وبعد ذلك تم البدء باستقبال الاستجابات إلكترونياً، وتم قبول الاستجابات الصحيحة والمكتملة فقط التي بلغ عددها (١١٤) استجابة، وبعد ذلك تم تحليلها ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج (SPSS)؛ ليتم استخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات صعوبات التعلم اللاتي يعملن في برامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الرياض، وعددها (٢٠٧) مدارس، والبالغ عددهنّ (٤٨٤) معلمة حسب آخر إحصائيات وزارة التعليم التي تم الحصول عليها خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٣/١٤٤٤ هـ (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، بريد إلكتروني، ٧ أكتوبر، ٢٠٢١).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١١٤) معلمة صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، وقد تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك من خلال الاختيار العشوائي لمعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، ويوضح الجدول رقم (١) خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية والمهنية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٩	٪٧٨,١
	دراسات عليا	٢٥	٪٢١,٩
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٣	٪١١,٤
	من ٥-١٠ سنوات	٤٠	٪٣٥,١
	أكثر من ١٠ سنوات	٦١	٪٥٣,٥
الحصول على دورات تدريبية متخصصة في مجال استخدام النمذجة بالفيديو	نعم	٣٣	٪٢٨,٩
	لا	٨١	٪٧١,١

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١) إلى أن توزيعات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية والمهنية كانت على النحو التالي:

أولاً: المؤهل العلمي:

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن (٨٩) من معلمات صعوبات التعلم يحملن درجة البكالوريوس، أي بنسبة (٪٧٨,١) من العينة، بينما بلغ عدد معلمات صعوبات التعلم من حملة الدراسات العليا (٢٥) معلمة وبنسبة بلغت (٪٢١,٩) وعليه فإن الغالبية العظمى من معلمات صعوبات التعلم يمتلكن درجة البكالوريوس؛ مما يعكس تأهيلاً جيداً نسبياً لهؤلاء المعلمات.

ثانياً: عدد سنوات الخبرة:

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١) وفيما يتعلق بتوزيع معلمات صعوبات التعلم حسب عدد سنوات الخبرة، أن نسبة (٪٥٣,٥) من معلمات صعوبات التعلم يمتلكن خبرة تزيد عن (١٠) سنوات، ونسبة (٪٣٥,١) منهن لديهن خبرة تتراوح بين (٥-١٠) سنوات، وكانت نسبة من لديهن خبرة تقل عن (٥) سنوات (٪١١,٤)، وتشير هذه النتيجة إلى تنوع وارتفاع عدد سنوات الخبرة في برامج صعوبات التعلم.

ثالثاً: الحصول على دورات تدريبية متخصصة في مجال استخدام النمذجة بالفيديو:

وأما فيما يتعلق بتوزيع معلمات صعوبات التعلم حسب متغير الحصول على دورات تدريبية في مجال استخدام النمذجة بالفيديو، فبيّن الجدول رقم (١) أن نسبة كبيرة بلغت (٧١,١٪) من عينة الدراسة لم يلتحق بهذا النوع من الدورات، في حين التحق نسبة (٢٨,٩٪) من عينة الدراسة بهذا النوع من الدورات، وتشير هذه النتيجة إلى ضعف كبير في التحاق معلمات صعوبات التعلم بدورات تدريبية في مجال استخدام النمذجة بالفيديو.

أداة الدراسة:

استُخدِمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة؛ نظراً لملائمتها لأسئلة الدراسة وأهدافها، وقد اعتمد بناء الاستبانة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت النمذجة بالفيديو مع الطلاب ذوي الإعاقة، ومحاولة الاستفادة منها في بناء وكتابة عبارات الاستبانة (السلمي والزهراني، ٢٠٢٠؛ المعمريّة والشوربجي، ٢٠١٨؛ خليفة وآخرون، ٢٠١٨؛ Decker & Buggey, 2014؛ Edwards & Lambros, 2018؛ Morris et al., 2022؛ Wynkoop et al., 2020).

وقد تكونت الاستبانة بعد بنائها من جزأين أساسين، الجزء الأول؛ ويشتمل على معلومات عامة تتعلق بالعوامل الديموغرافية والمهنية لعينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحصول على دورات متخصصة في مجال استخدام النمذجة بالفيديو. والجزء الثاني؛ ويشتمل على ثلاثة محاور أساسية، المحور الأول: يتناول وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس طابقتها الذي تبلغ عدد عباراته (١٣) عبارة، والمحور الثاني: يتناول استخدام

معلومات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن الذي تبلغ عدد عباراته (١٠) عبارات، والمحور الثالث: يتناول معوقات استخدام معلومات صعوبات التعلم للنمذجة بالفيديو عند تدريس طالباتهن الذي تبلغ عدد عباراته (١١) عبارة. المعيار الإحصائي:

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، وذلك بإعطاء كل عبارة من عبارات الاستبانة درجة واحدة من درجاته الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث تضع المستجيبة إشارة (✓) أمام كل عبارة من العبارات التي تدل على مدى الموافقة. ولأجل احتساب الدرجة الكلية للاستبانة، تم وضع خمسة بدائل للإجابة التي تعبر عن وجهة نظر عينة الدراسة، إذ أُعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للبدائل الخمسة على التوالي للعبارات في المحورين الأول والمحور الثالث، وأُعطيت الدرجة خمسة للبدائل أوافق بشدة، والدرجة أربعة للبدائل أوافق، وأُعطيت الدرجة ثلاثة للبدائل محايد، كما أُعطيت درجتان للبدائل غير موافق، وأُعطيت درجة واحدة للبدائل غير موافق بشدة. كما أُعطيت الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للبدائل الخمسة على التوالي للعبارات في المحور الثاني، إذ أُعطيت الدرجة خمسة على البديل دائماً، والدرجة أربعة للبدائل غالباً، وأُعطيت الدرجة ثلاثة للبدائل أحياناً، كما أُعطيت درجتان للبدائل نادراً، وأُعطيت درجة واحدة على البديل أبداً.

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية والتي تضمنت (٣٦) عبارة على (١٠) محكمين من الأساتذة والمختصين في مجال التربية الخاصة، ومجال علم النفس من

أعضاء هيئة التدريس؛ للاستفادة من آرائهم، ومقترحاتهم في تحديد مدى وضوح عبارات الاستبانة، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً، وقد تم إجراء بعض التعديلات المناسبة على ضوء مقترحاتهم وملاحظاتهم، حيث شملت حذف فقرتين وإعادة صياغة بعض العبارات، وفي ضوء التعديلات خرجت الأداة بصورتها النهائية؛ إذ تكونت من (٣٤) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

لاستخراج دلالات صدق البناء للاستبانة استخرجت معاملات ارتباط كل عبارة وبين الدرجة الكلية، وبين كل عبارة من عبارات الاستبانة وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحاور ببعضها والدرجة الكلية للاستبانة، وقد تراوحت جميع قيم معاملات الارتباط العبارات مع الأداة ككل بالنسبة لوجهات نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو ما بين (٠,٣٣ - ٠,٧٥)، ومع المجال (٠,٦٨٨). وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) مما يدل على درجة المصادقية الجيدة لأداة الدراسة.

وقد تراوحت جميع معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية له بالنسبة لاستخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو ما بين (٠,٤٩ - ٠,٨٣)، ومع الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٧٥)، كما تراوحت جميع معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية له بالنسبة لمعوقات استخدام معلمات صعوبات التعلم للنمذجة بالفيديو عند تدريس طلبة ما بين (٠,٣٦ - ٠,٧٢)، ومع الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٣٣). وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات

الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وأعلى من الحد الأدنى المقبول وهو (٠,٣٠) (Lawrence et al., 2006)، مما يدل على درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، كذلك ارتباط الاستبانة بالمحاور الخاصة بها.

الثبات:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ (cronbach's alpha) لمحاور الاستبانة حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول (٠,٨٤٣)، وللمحور الثاني (٠,٨٨٥)، وللمحور الثالث (٠,٨٤٨)، وكذلك بلغت قيمة الثبات العام للأداة ككل (٠,٨١٢)؛ وهذا يؤثر على أن ثبات الأداة جيد لأغراض الدراسة الحالية، وكما أوضح أبو علام (٢٠١٦) أن معاملات الثبات إذا ارتفعت عن ٠,٨٠ كان ثباتها أكبر.

جدول رقم (٢) معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن	١٣	٠,٨٤٣**
استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن	١٠	٠,٨٨٥**
معوقات استخدام معلمات صعوبات التعلم للنمذجة بالفيديو عند تدريس طالباتهن	١١	٠,٨٤٨**
الثبات العام (جميع العبارات)	٣٤	٠,٨١٢**

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة عدداً من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كالتكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص المشاركات في عينة الدراسة، وكذلك المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على متوسط استجابة عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة ولكل محور من محاورها، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بمحورها الذي تنتمي إليه، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتعرف على مستوى ثبات أداة الدراسة ككل، ومستوى ثبات كل محور من محاورها. وكذلك تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)؛ للكشف عن الفروق في تقدير معلمات صعوبات التعلم لاستخدام النمذجة بالفيديو وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية). واختبار (Scheffe) لعمل المقارنات البعدية؛ لتحديد اتجاه الفروق في تقدير معلمات صعوبات التعلم لدى استخدام النمذجة بالفيديو.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها في ضوء أهداف، وأسئلة الدراسة، وسيتم في هذا الجزء تحليل أسئلة الدراسة، والإجابة عليها، ومناقشتها وفقاً لمحاورها الثلاث، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: ما وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض تجاه استخدام النمذجة بالفيديو؟

يرتبط هذا السؤال بال محور الأول للدراسة الذي يهدف إلى قياس وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاتجاه، والرتب لإجابات عينة الدراسة عن عبارات المحور الأول للدراسة.

جدول رقم (٣): نتائج عبارات المحور الأول للدراسة (وجهات النظر)

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة	الرتبة
١	أعتقد بأن النمذجة بالفيديو تُعد من إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة.	٤,٣٧	٠,٥٨٤	أوافق بشدة	٣
٢	أرى أن إستراتيجية النمذجة بالفيديو سهلة التطبيق مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,٢١	٠,٦٥٨	أوافق	٤
٣	أعتقد بأن النمذجة بالفيديو تُعطي نتائج تعليم أفضل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم من الطرق التقليدية الأخرى	٤,١١	٠,٧٢٦	أوافق	٩
٤	أعتقد أنه لدي معرفة كافية بتنوع نماذج الفيديو، وقد تشمل شخصاً بالغاً، أو أحد الأقران، أو الطالبة نفسها.	٣,٥٢	٠,٩٤٣	أوافق	١٠
٥	أرى أن استخدام النمذجة بالفيديو فعال في المجالات الاجتماعية، والسلوكية، والأكاديمية.	٤,٢١	٠,٥٥٦	أوافق	٥
٦	أرى أن النمذجة بالفيديو لها نتائج إيجابية في تحسين المهارات الأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,١٨	٠,٦٣٢	أوافق	٧
٧	أرى أن استخدام النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم لها مميزات عديدة.	٤,١٩	٠,٥٩٣	أوافق	٦
٨	أعتقد أنه لدي معرفة كافية بمخطوات تطبيق النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,٣٦	٠,٩٩٧	محايد	١٢
٩	أعتقد أنه خلال دراستي الجامعية اكتسبت المعرفة، والمهارات الكافية؛ لاستخدام النمذجة بالفيديو.	٢,٨٩	١,٠٢٥	محايد	١٣

١٠	أعتقد أنه أثناء الخدمة التدريسية اكتسبت الخبرة الكافية بطرق تطبيق النمذجة بالفيديو.	٣,٥١	٠,٩٣٤	أوافق	١١
١١	أرغب في تطوير نفسي بشكل دوري فيما يخص النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,٤١	٠,٥٦١	أوافق بشدة	٢
١٢	أرغب في مناقشة كل ما يخص ممارسة النمذجة بالفيديو مع زميلاتي المعلمات، وأولياء أمور الطالبات.	٤,١٦	٠,٧٤٨	أوافق	٨
١٣	أرغب في الانضمام للدورات تدريبية تخص استخدام النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٤,٤٣	٠,٦٠٩	أوافق بشدة	١
درجة المحور الأول الكلية		٣,٩٧	٠,٤٤٥	أوافق	

تشير النتائج في الجدول رقم (٣) أن وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن كانت باتجاه "أوافق"، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (٣,٩٧) وبانحراف معياري متدبّ بلغ (٠,٤٤٥)، وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى التقارب النسبي في إجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا الاتجاه وعدم تشتتها. كما يتضح من نتائج هذا السؤال أنه بشكل عام كانت وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن إيجابية، فقد كانت غالبية الإجابات تشير إلى الموافقة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلاً من (Sefah, 2023; Wynkoop et al., 2020) التي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو كانت إيجابية، في حين اختلفت مع دراسة الوزان (٢٠٢٤) التي أوضحت أن اتجاهات معلمي التربية الفكرية نحو استخدام النمذجة بالفيديو جاءت محايدة بين (الإيجابية والسلبية).

كما احتلت العبارة رقم ١٣ المرتبة الأولى التي نصت على "أرغب في الانضمام لدورات تدريبية تخص استخدام النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم" وفي اتجاه "أوافق بشدة" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣) وبانحراف معياري بلغ

(٠,٦٠٩)، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم ١١ التي نصت على "أرغب في تطوير نفسي بشكل دوري فيما يخص النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم" وبتجاه "أوافق بشدة"، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٦١)، وتشير هذه النتائج إلى أن معلمات صعوبات التعلم في حاجة كبيرة للانضمام للدورات التدريبية لتطوير أنفسهن وقدراتهن في مجال استخدام النمذجة بالفيديو، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Wynkoop et al., (2020) التي أوضحت أن المعلمين لديهم نقص واضح بالمعرفة وباجة إلى مزيد من التدريب لاستخدام النمذجة الفيديو.

كما جاءت العبارة رقم ١ في المرتبة الثالثة التي نصت على "أعتقد أن النمذجة بالفيديو تُعد من إحدى إستراتيجيات التدريس الحديثة" وبتجاه "أوافق بشدة"، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٥٨٤) وهذه النتيجة تُفسر بكل وضوح أن لدى معلمات صعوبات التعلم معرفة بأن النمذجة بالفيديو تُعد من إستراتيجيات التدريس الحديثة حيث كانت الإجابات على هذه العبارات تشير إلى الموافقة الشديدة، كما جاءت العبارة رقم ٩ في المرتبة الأخيرة التي تنص على "أعتقد أنه خلال دراستي الجامعية اكتسبت المعرفة والمهارات الكافية لاستخدام النمذجة بالفيديو"، وبتجاه "محايد" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٢٥). وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات صعوبات التعلم ليس لديهن المعرفة والمهارات الكافية بكيفية تطبيق النمذجة بالفيديو مع طالبتهن، كما تشير كذلك إلى أنه من المحتمل كثيراً بأن معلمات صعوبات التعلم لم يكتسبن بالفعل المعرفة الكافية لاستخدام النمذجة بالفيديو أثناء دراستهن الجامعية، وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية إحصائياً أن ٧١٪ من معلمات صعوبات التعلم لم يلتحقن بدورات

تدريبية خاصة في مجال استخدام النمذجة بالفيديو، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه خليفة وآخرون (٢٠١٨) بضعف إعداد معلمي التربية الخاصة في المرحلة الجامعية فيما يتعلق باستخدام التقنيات التعليمية واستخدامها مع ذوي الإعاقة، كما أنه قد يكون نتيجة لما أشارت إليه عدة دراسات عربية سابقة (أبا حسين والتميمي، ٢٠١٨؛ الربيعان والزهراني، ٢٠٢٣؛ المعمري والتاج، ٢٠١٧) من عدم توفر دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال التقنيات التعليمية ومنها النمذجة بالفيديو.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واتجاه الإجابة، والرتب لإجابات عينة الدراسة على مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (٤): نتائج عبارات الخور الثاني للدراسة (مستوى الاستخدام)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة	الرتبة
١	أستخدم النمذجة بالفيديو عند تدريس المهارات الأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,٢٩	١,٠١٩	أحياناً	٥
٢	أعرض مقطع فيديو لشخص بالغ يشرح المهارة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,٢٧	١,٠٥٠	أحياناً	٦
٣	أعرض مقطع فيديو لأحد الأقران، وهو يقوم بالمهارة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٢,٧٢	١,٠٣٥	أحياناً	٩

٤	أعرض مقطع فيديو لأداء الطالبة بحيث يكون نموذج للطالبة بعد إجراء التعديل عليه.	٢,٥٤	١,١٥٣	نادراً	١٠
٥	أطبق خطوات النمذجة عند عرض مقاطع الفيديو على الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,٣٣	١,٠٧٨	أحياناً	٤
٦	أضمن مقاطع قصيرة محببة لدى الطالبة إلى مقطع الفيديو المستخدم لجذب انتباه الطالبة.	٣,٧١	١,٠٣٧	غالباً	١
٧	أعرض مقطع الفيديو على الطالبات عدة مرات دون اختلاف لاكتساب المهارة المستهدفة.	٣,١٨	١,١١٠	أحياناً	٧
٨	أعرض مقطع الفيديو على مجموعة من الطالبات لديهن نفس الصعوبة في وقت واحد.	٢,٩١	١,١٠٢	أحياناً	٨
٩	أضمن النمذجة بالفيديو كإحدى الإستراتيجيات التدريسية في الخطة التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.	٣,٣٩	١,٠٧٧	أحياناً	٣
١٠	أستخدم النمذجة بالفيديو في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم بشكل دوري (أسبوعياً-كل أسبوعين- شهرياً....).	٣,٤٩	١,٠٧٥	غالباً	٢
درجة المحور الثاني الكلية		٣,١٨	٠,٧٥٣	أحياناً	

يتبين من الجدول رقم (٤) أن استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن كان في اتجاه "أحياناً"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (٣,١٨) وبانحراف معياري متدني بلغ (٠,٧٥٣)، وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى التقارب النسبي في إجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا الاستخدام، وعدم تشتتها من جهة أخرى، وتشير هذه النتيجة إلى أن غالبية معلمات صعوبات التعلم يستخدم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن بمستوى متوسط نسبياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Wynkoop et al., (2020) التي أظهرت استخداماً متوسطاً للنمذجة بالفيديو من قبل معلمي التربية الخاصة مع ذوي الاعاقة بشكل عام، وكان استخدامه قليلاً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديداً.

كما نلاحظ من نتائج الجدول رقم (٤) أن العبارة رقم ٦ "أضمن مقاطع قصيرة محببة لدى الطالبة إلى مقطع الفيديو المستخدم لجذب انتباه الطالبة" احتلت المرتبة

الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٣٧) وفي اتجاه "غالباً"، كما جاءت العبارة رقم ١٠ المتعلقة بـ "استخدم النمذجة بالفيديو في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم بشكل دوري (أسبوعياً- كل أسبوعين- شهرياً....) المرتبة الثانية وفي اتجاه "غالباً"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٧٥). مما يشير إلى أن معلمات صعوبات التعلم غالباً ما يعرضن مقاطع فيديو محبة لدى طالبتهن ويستخدمن النمذجة بالفيديو بشكل دوري، وهذا الاستخدام الدوري للنمذجة قد يشير إلى أن المعلمات يعتقدن بفعالية النمذجة بالفيديو وتأثيرها الإيجابي على طالبات صعوبات التعلم في اكتساب وتحسين المهارات المختلفة التي أثبتتها عدة دراسات عربية مثل (السلمي والزهراني، ٢٠٢٠؛ المعمرية والشوربجي، ٢٠١٨) ودراسات أجنبية مثل (Edwards & Lambros, 2018; Decker & Buggey, 2014; Hughes, 2019; Morris et al., 2022; Satsangi et al., 2019; Satsangi et al., 2021).

كما جاءت في المرتبة الثالثة العبارة رقم ٩ "أضمن النمذجة بالفيديو كإحدى الإستراتيجيات التدريسية في الخطة التربوية الفردية للطالبات ذوات صعوبات التعلم وباتجاه "أحياناً"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٧٧). هذه النتيجة قد تشير إلى ضعف التشجيع والرقابة من قبل المشرفات التربويات لتضمين التقنيات التعليمية، ومن أهمها النمذجة بالفيديو كونها أحد الممارسات المبنية على الأدلة (Besler & Kurt, 2016) في لخطط التربوية الفردية للطالبات، وأما العبارة رقم ٤ "أعرض مقطع فيديو لأداء الطالبة بحيث يكون نموذج للطالبة بعد إجراء التعديل عليه"، فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة وباتجاه "نادراً"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٤) وبانحراف معياري بلغ (١,١٥٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمات صعوبات التعلم قد لم يسبق لهن بالفعل أن سجلن مقاطع فيديو

لأداء طالبتهم، وقمنا بالتعديل عليها لعرضها كنموذج، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى صعوبة تصوير الطالبات، أو منع المعلمات من التصوير داخل المدرسة. وأما فيما يتعلق ببقية الممارسات الدالة على استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن، فقد جاء غالبيتها باتجاه "أحياناً"، وتشير قيم الانحرافات المعيارية المرتفعة لجميع لعبارات الواردة في الجدول رقم (٤) إلى وجود تباين في إجابات عينة الدراسة كون تجاوز الانحراف المعياري لهذه الإجابات الواحد صحيح، وقد يُعزى ذلك إلى بعض التباين في وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن كما ورد في تحليل السؤال الأول.

إجابة السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام النمذجة بالفيديو بين معلمات صعوبات التعلم تعزى لفارق (المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة - الحصول على دورات تدريبية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال، سيتم فحص الفروق لكل متغير من المتغيرات الثلاث بشكلٍ مستقل، وعلى النحو التالي:

أولاً: حسب متغير المؤهل العلمي: لاختبار الفروق بين متوسط تقديرات المعلمات عينة الدراسة لمدى استخدامهن النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن (محور الدراسة الثاني) في ضوء متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويتبين الجدول رقم (٥) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر متغير المؤهل العلمي على محور الدراسة الثاني

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة الاحصائية
	بكالوريوس	دراسات عليا	بكالوريوس	دراسات عليا		
المؤهل العلمي	٣,٢١	٣,٠٨	٠,٧٣٠	٠,٨٤٠	٠,٧٨١	٠,٤٣٦

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمات عينة الدراسة النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة (ت) (٠,٧٨١) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٤٣٦) وهو أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠,٠٥$)؛ مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائياً للمؤهل العلمي على محور الدراسة الثاني.

ثانياً: حسب متغير عدد سنوات الخبرة: لاختبار الفروق في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن في ضوء متغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٦) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على محور الدراسة الأول

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الاحصائية
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٠٩٨	٢	٠,٠٤٩	٠,٠٨٥	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	٦٢,٠٣٤	١١١	٠,٥٧٧		

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة (ف) (٠,٠٨٥) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٩١٩) وهو أكبر من مستوى الدلالة مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)؛ مما يعني عدم وجود أثر دال إحصائياً لعدد سنوات الخبرة على محور الدراسة الثاني.

ثالثاً: حسب الحصول على الدورات التدريبية: لاختبار الفروق في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن في ضوء متغير الحصول على الدورات التدريبية المتخصصة في مجال النمذجة بالفيديو، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول رقم (٧) أبرز نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لأثر متغير الحصول على دورات تدريبية على محور الدراسة الثاني

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت*	الدلالة الاحصائية
	نعم	لا	نعم	لا		
الحصول على دورات تدريبية متخصصة في مجال النمذجة بالفيديو	٣,٦٠	٣,٠١	٠,٦٠١	٠,٧٤٦	٤,٠٠٤	٠,٠٠٠**

**دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يتبين من النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن تُعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبية المتخصصة في هذا المجال، إذ بلغت قيمة

(ت) (٤,٠٠٤) وبمستوى دلالة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)، مما يعني وجود أثر دال إحصائياً لحضور الدورات التدريبية على مستوى الاستخدام.

أظهرت نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم النمذجة بالفيديو في تدريس طالباتهن تُعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبية المتخصصة في مجال استخدام النمذجة بالفيديو، مما يعني أن اختلاف المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة لمعلمات صعوبات التعلم لم يكن له تأثير على مستوى استخدام النمذجة بالفيديو مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهذا ما اتفقت عليه دراسة كلٍّ من (الدوايدة، ٢٠١٤؛ عطية، ٢٠١٩) التي ذكرتا أن مستوى امتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات التقنية لا يختلف باختلاف سنوات الخبرة، خصوصاً بعد دخول التقنية الحديثة وتطبيقاتها، كما أن دراسة (Sefah (2023) اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية في عدم وجود فروقات في استخدام النمذجة بالفيديو تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولكن اختلفت معها في وجود فروقات كبيرة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في تصورات المعلمين تجاه استخدام النمذجة بالفيديو، وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الوزان (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن هناك فروقاً لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل الدراسات العليا، حيث إن التعليم العالي له دور في النمو المهني، وتطبيق الإستراتيجيات الحديثة بما فيها النمذجة بالفيديو التي استمدوها من البحوث العلمية وتمكنهم من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، كما توجد فروق بين المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة تعليمية أعلى

من (١٠) سنوات، مما يشير إلى أن الخبرة لها دور كبير بين المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو بشكل إيجابي.

في حين كان لحضور الدورات التدريبية في مجال النمذجة بالفيديو تأثيراً واضحاً على مستوى الاستخدام. ويمكن تفسير ذلك أن معلمات صعوبات التعلم اللاتي التحقن بدورات تدريبية كان مستوى استخدامهنّ للنمذجة بالفيديو مع طالبتهن أعلى من المعلمات اللاتي لم يسبق لهنّ الالتحاق بدورات تدريبية مختصة في مجال النمذجة بالفيديو، وهذا يتفق مع ما ذكره الوزان (٢٠٢٤) أن المعلمين الذين تلقوا تدريب مسبق في مجال استخدام النمذجة بالفيديو لديهم الاتجاهات الإيجابية والمهارات التي تجعلهم يطبقون الإستراتيجية بنجاح ويعتقدون فاعليتها مقارنة بالمعلمين الذين لم يسبق لهم التدريب، كما أنها تختلف مع دراسة (Sefah 2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في تصورات المعلمين تجاه استخدام النمذجة بالفيديو تُعزى لمتغير التدريب المسبق إلا أن النتائج بينت الارتباط الإيجابي بين تدريب معلمي التربية الخاصة على استخدام نمذجة الفيديو وزيادة ثقتهم بأنفسهم في استخدام نمذجة الفيديو مع الطلاب ذوي الإعاقة.

إجابة السؤال الرابع: ما معوقات استخدام النمذجة بالفيديو من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال استُخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واتجاه الإجابة، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات استخدام النمذجة بالفيديو من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٨): نتائج عبارات المحور الثالث للدراسة "المعوقات"

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الإجابة	الرتبة
١	لست مقتنعة بتأثير النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات طالبات صعوبات التعلم.	٢,٢٥	٠,٨٤٧	غير موافق	١١
٢	استخدام النمذجة بالفيديو يحتاج جهداً كبيراً مقارنة بالطرق التقليدية الأخرى.	٢,٧٩	٠,٩٤٥	محايد	٩
٣	استخدام النمذجة بالفيديو يحتاج إلى تكاليف مادية عالية.	٢,٥٥	٠,٨٧٣	غير موافق	١٠
٤	أتردد في استخدام النمذجة بالفيديو لأنني بحاجة إلى المزيد من المعرفة حولها.	٣,١٧	١,١٧٤	محايد	٨
٥	أجد أنني بحاجة إلى المزيد من التدريب فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٦٥	١,٠٦٤	أوافق	٢
٦	كثرة الأعباء الملغاة على معلمة صعوبات التعلم قد تحول دون استخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٣٨	١,٠٩٢	محايد	٥
٧	الوقت المخصص للحصة غير كافٍ لاستخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٣٢	١,١٠١	محايد	٦
٨	غرفة المصادر غير مهيأة فنياً لاستخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٦٤	١,١٣٨	أوافق	٣
٩	قلة الموارد والتجهيزات الضرورية في المدرسة لاستخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٨٢	١,٠٩١	أوافق	١
١٠	رفض إدارة المدرسة لمعلمات صعوبات التعلم لأي محاولة تصوير داخل المدرسة.	٣,١٩	١,١٤٣	محايد	٧
١١	ضعف تجاوب الأسر، وقلة تعاونهم في دعم استخدام النمذجة بالفيديو.	٣,٤٥	٠,٩٩٦	أوافق	٤
درجة المحور الثالث الكلية		٣,٢٠	٠,٦٦١	محايد	

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المعوقات التي تواجه استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهن كانت بشكل عام باتجاه "محايد"، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (٣,٢٠) وبانحراف

معياري متدني بلغ (٠,٦٦١)، وتشير قيمة الانحراف المعياري إلى التقارب النسبي في إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة وجود هذه المعوقات وعدم تشتتها.

وأما فيما يتعلق بكل معيق على حدة، فنلاحظ من النتائج أن عبارة "قلة الموارد والتجهيزات الضرورية في المدرسة لاستخدام النمذجة بالفيديو" احتلت المرتبة الأولى من حيث الموافقة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢) وفي اتجاه "أوافق" وبانحراف معياري بلغ (١,٠٩١)، كما جاءت عبارة "أجد أنني بحاجة إلى المزيد من التدريب فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو" في المرتبة الثانية وباتجاه "أوافق"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) وبانحراف معياري بلغ (١,٠٦٤). كما جاءت العبارة "غرفة المصادر غير مهيئة فينأ لاستخدام النمذجة بالفيديو في المرتبة الثالثة وباتجاه "أوافق"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) وبانحراف معياري بلغ (١,١٣٨). كما جاءت عبارة "ضعف تجاوب الأسر وقلة تعاونهم في دعم استخدام النمذجة بالفيديو" في المرتبة الرابعة وباتجاه "أوافق"، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥) وبانحراف معياري بلغ (٠,٩٩٦).

وقد أشارت النتائج إلى أبرز أربع معوقات تواجه معلمات صعوبات التعلم عند استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهنّ، حيث أظهرت النتائج موافقة غالبية معلمات صعوبات التعلم عليها؛ المعيق الأول قلة الموارد والتجهيزات الضرورية في المدرسة لاستخدام النمذجة بالفيديو، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من (Wynkoop et al., 2020؛ خليفة وآخرون، ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات التي تمنع المعلمين من تطبيق النمذجة بالفيديو نقص الموارد الضرورية وصعوبة الوصول لها، والتي بدورها قد تقف عائقاً أمام استخدام معلمات صعوبات التعلم للنمذجة بالفيديو مع طالبتهنّ.

أما المعيق الثاني فهو الحاجة إلى المزيد من التدريب فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو، وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل (أبا حسين والتميمي، ٢٠١٨؛ الربيعان والزهراني، ٢٠٢٣؛ المعمرية والتاج، ٢٠١٧؛ خليفة وآخرون، ٢٠١٨؛ Wynkoop et al., 2020). حيث يعكس هذا الاتفاق الكبير في النتائج إلى ضرورة الالتفات لتوفير دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم تخص النمذجة بالفيديو وغيرها من التقنيات التعليمية المبنية على الأدلة سواء قبل الخدمة أو أثناءها.

وقد كان المعيق الثالث المتعلق بغرفة المصادر وعدم تهيئتها فنياً لاستخدام النمذجة بالفيديو، متوافقاً مع ما ذكره خليفة وآخرون (٢٠١٨) التي أوضح فيها أن هناك عدداً من المعوقات التقنية التي تحول دون استخدام التقنيات التعليمية كعدم تهيئة الفصول الدراسية وغرف المصادر فنياً لاستخدام التقنيات، أما المعيق الرابع فقد كان ضعف تجاوب الأسر وقلة تعاونهم لدعم استخدام النمذجة بالفيديو، ويمكن تفسير ذلك أن الأسرة عامل مهم وداعم لنجاح أي ممارسة، فإن الضعف في تجاوب وتعاون الأسرة مع المدرسة سوف ينعكس سلباً على نجاح ودعم استخدام النمذجة بالفيديو، وتحقيق النتائج المرجوة مع بناتهن الطالبات.

في حين كانت العبارة "استخدام النمذجة بالفيديو يحتاج إلى تكاليف مادية عالية" في المرتبة ما قبل الأخيرة، ويمكن تفسير ذلك أن معلمات صعوبات التعلم قد لا يجدن أن استخدام النمذجة بالفيديو يحتاج بالضرورة إلى تكاليف مادية عالية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة أبا حسين والتميمي (٢٠١٨) التي أوضحت أن من المعوقات التي تواجه المعلمات التكلفة المادية العالية لاستخدام التقنيات التعليمية، وجاءت عبارة "لست مقتنعة بتأثير النمذجة بالفيديو في تحسين مهارات

طالبات صعوبات التعلم"، بالمرتبة الأخيرة، ويرجع ذلك أن معلمات صعوبات التعلم لديهنّ توجهات إيجابية بأن النمذجة بالفيديو لها دور فاعل في تحسين مهارات طالبتهنّ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Sefah (2023) التي أشارت إلى أن النمذجة بالفيديو لها دور إيجابي في تحسين مهارات الطلاب ذوي الإعاقة في المجالات المختلفة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تلخيصاً لما سبق توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه بشكلٍ عام كانت وجهات نظر معلمات صعوبات التعلم نحو استخدام النمذجة بالفيديو مع طالباتهن إيجابية، أما فيما يتعلق بمستوى استخدام معلمات صعوبات التعلم للنمذجة بالفيديو في تدريس طالبتهنّ كان متوسطاً نسبياً لدى الغالبية منهنّ، وأما من جهة الفروق في استخدام النمذجة بالفيديو بين معلمات صعوبات التعلم، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستخدام تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الدراسة، في حين وجدت فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبية. أما فيما يتعلق بالمعوقات، فقد برزت أربع معوقات تواجه معلمات صعوبات التعلم عند استخدام النمذجة بالفيديو وهي قلة الموارد والتجهيزات الضرورية في المدرسة، ونقص التدريب الكافي لمعلمات صعوبات التعلم فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو، وضعف تهيئة غرفة المصادر وجاهزيتها لاستخدام النمذجة بالفيديو، وأخيراً ضعف تجاوب الأسر، وقلة تعاونهن.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يلي:

- توفير برامج، ودورات تدريبية دورية ومكثفة لمعلمات صعوبات التعلم قبل الخدمة وأثناءها؛ لمواكبة أحدث الممارسات المبنية على الأدلة، وخصوصاً فيما يتعلق بالتقنيات المساعدة، وربط مخرجات الدورات التدريبية بنتائج وتقديم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- إنشاء دليل تنظيمي وإجرائي من قبل وزارة التعليم مخصص؛ لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم وتحديثه سنوياً، وإلزام إدارات المدارس والمعلمين بتطبيق الممارسات ومراقبة تقدم الطلاب.
- تصميم وإنشاء منصة إلكترونية مجهزة؛ ليستفيد منها جميع معلمي صعوبات التعلم بالمملكة في تطبيق النمذجة بالفيديو لمهارات ومستويات مختلفة دون تحمل تكلفة إعدادها، وتجهيزها، وحفظاً لوقت وجهد المعلمين.

مقترحات بحثية:

- تقترح الباحثان عناوين لبحوث مستقبلية:
- إجراء دراسة تجريبية لقياس مدى فعالية استخدام أنواع النمذجة بالفيديو في تحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة تتناول وجهة نظر أسر ذوي صعوبات التعلم تجاه استخدام النمذجة بالفيديو.
- إجراء دراسة تتناول وجهة نظر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية تجاه استخدام النمذجة بالفيديو.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد، والتميمي، تماضر. (٢٠١٨). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٥)، ٢٢٣-٢٢٤.

DOI: 10.21608/SERO.2018.91480.٢٥٦

إبراهيم، رضا. (٢٠٢٠). نمط النمذجة الإلكترونية (الصور الثابتة المصاحبة لنص - رسوم متحركة بالفيديو) في بيئة التعلم الإلكتروني وأثر تفاعلها مع الأسلوب المعرفي (تحمل الغموض - عدم تحمل الغموض) في تنمية مهارات تصميم العروض التعليمية ثلاثية الأبعاد ودافعية الإنجاز لدى طالب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، ٤٤ (٤)، ٣٠٥-٤٣٢.

إبراهيم، صفاء، وجماع، عبد الحميد. (٢٠١٢). فاعلية التقنيات التعليمية في تذليل صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تطبيقية في مدارس التعليم الأساسي ولاية الجزيرة. [رسالة دكتوراة غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية.

أبوعلام، رجاء. (٢٠١٦). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. دار النشر للجامعات. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (بريد إلكتروني، ٧ أكتوبر، ٢٠٢١). المعلومات الإحصائية. الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ٥٢-٩١. 10.2

DOI: 1608/SERO.2017.91711

الخولي، محمد. (٢٠١١). تكامل المحتوى والتربية والتكنولوجيا. دار الفلاح للنشر والتوزيع. عمان. الدوايدة، أحمد. (٢٠١٤). درجة أهمية وامتلاك معلمي التربية الخاصة للكفايات المهنية المتعلقة بالتكنولوجيا المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢(٢)، ٣٥-٦٣.

الربيعان، عبد الله، والزهراني، فوزية. (٢٠٢٣). الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، ٩(٣)، ٣٠٣-٣٤٨.

السالمي، جمال. (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم المعلومات بجامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، ٢(٩)، ٢٠١-٢٢٠.

السلمي، ناهره، والزهراني، سلطان. (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين الطلاقة القرائية لدى طالبات صعوبات القراءة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١ (١٥)،

DOI: 10.33948/1640-000-015-006.٢٥٠-٢١٣

العدوان، زيد، وداود، أحمد. (٢٠١٦). إستراتيجيات التدريس الحديثة. مركز ديونو لتعليم التفكير. العساف، صالح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٣). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (٢٠١٣). المدخل إلى التربية الخاصة. دار القلم.

المعمرية، أمينة، والشوربجي، سحر. (٢٠١٨). فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيته لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم بمحافضة الباطنة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

المعمرية، فاطمة، والتاج، هيام. (٢٠١٧). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدلية للبحوث التربوية، ٤١ (٣)، ٢١٩-٢٤٤.

الوزان، عبد العزيز. (٢٠٢٤). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج. مجلة الآداب للدراسات النفسية

والتربوية، ٦ (٢)، ٣٥٩-٣٨٥. <https://doi.org/10.59285/artsep.v6i2.2003>

بلعوص، رنيم. والمغربي، راندا. (٢٠١٨). واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بمجدة. المجلة العربية للتربية النوعية،

DOI: 10.12816/0046203. ٤٧-٢٣، (٣)١

خليفة، علي، ال مفرح، أحمد، وحامد، أحمد. (٢٠١٨). معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم. الجمعية المصرية للقراءة المعرفية، ٢٢٩، ١٣٩-١٦١.

10.21608/MRK.2020.137534

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

<https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview>

شحاتة، منى. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩). مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ٣٣ (٣٣)، ٤٦٩-٤٨٩.

DOI: 10.21608/JFTP.2021.46427.1090

عبد المعطي، حسن، عواد، عصام، وشناش، سهير. (٢٠١٣). تعديل السلوك دليل علمي وعملي للآباء والمربين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. دار اليازوري عطية، عمر. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرفة المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٣٨

DOI: 10.21608/jsrep.2019.76907.٣١٥-٢٧٧، (١٨٢)

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. المملكة العربية السعودية. <https://apd.gov.sa/local-regulations>
وزارة التعليم. (١٤٣٦ / ١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول). المملكة العربية السعودية.

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

وزارة التعليم. (١٤٣٦). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة.

https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/fttffpo_ftodgnoni_topf8

وزارة التعليم. (١٤٤٢). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Aba Hussein, Wedad., & Al-Tamimi, Tamadur. (2018). The reality of using educational technologies in learning disabilities programs from the point of view of teachers (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 6(25), 223-256. DOI: 10.21608/SERO.2018.91480
- Abdel Moati, Hassan., Awad, Essam., & Shash, Suhair. (2013). Behavior modification is a scientific and practical guide for parents, educators, and those working with ordinary people and people with special needs (in Arabic). Dar Al-Yazouri.
- Abu Allam, Raja. (2016). Research methods in psychological and educational sciences (in Arabic). Universities Publishing House.
- Al-Adwan, Zaid., & Daoud, Ahmed. (2016). Modern teaching strategies (in Arabic). Debono Center for Teaching Thinking.
- Al-Assaf, Saleh. (2016). Introduction to Research in the Behavioral Sciences (3rd ed.) (in Arabic). Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.
- Al-Dawaida, Ahmed. (2014). The degree of importance and possession by special education teachers of professional competencies related to assistive technology and its relationship to some variables (in Arabic). Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 22(2), 35-63.
- Al-Hussein, Abdul Karim. (2017). Evidence-based practices in special education: The best way to deal with students with disabilities (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 6(21), 52-91. DOI: 10.21608/SERO.2017.91711
- Al-Khouli, Muhammad. (2011). Integration of content, pedagogy and technology (in Arabic). Dar Al-Falah.
- Al-Maamaria, Amna., & Al-Shorbagy, Sahar. (2018). The effectiveness of video self-modeling in improving reading fluency and motivation among fifth grade female students with learning difficulties in Al Batinah Governorate (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. Sultan Qaboos University.
- Al-Maamaria, Fatima., & Al-Taj, Hiyam. (2017). The training needs of special education teachers in the Sultanate of Oman and their

- relationship to some variables (in Arabic). *International Journal of Educational Research*, 41(3), 219-244.
- Al-Qaryouti, Youssef., Al-Sartawi, Abdel Aziz., & Al-Samadi., Jamil. (2013). Introduction to special education(in Arabic). Dar Al-Qalam.
- Al-Rubaian, Abdullah., & Al-Zahrani, Fawzia. (2023). In-service training needs for teachers of learning disabilities at the primary level (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 9(3), 303-348.
- Al-Salmi, Jamal. (2020). E-Learning in Information Studies: Evaluating the Experience of the Information Department at Sultan Qaboos University (in Arabic). *Journal of Information Studies and Technology*, 2(9), 201-220.
- Al-Sulami, Nahira., & Al-Zahrani, Sultan. (2020). The effectiveness of the video self-modeling strategy in improving reading fluency among female students with reading difficulties (in Arabic). *Saudi Journal of Special Education*,1(15), 213-250. DOI: 10.33948/1640-000-015-006
- Al-Wazzan, Abdul Aziz. (2024). Attitudes of special education teachers towards the use of video modeling in teaching students with intellectual disabilities in integration schools (in Arabic). *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, 6(2), 359-385. <https://doi.org/10.59285/artsep.v6i2.2003>
- Attia, Omar. (2019). The reality of teachers of students with learning difficulties using educational techniques in the resource room from their point of view in light of some variables (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 38 (182), 277-315. DOI: 10.21608/jsrep.2019.76907
- Authority for the Care of Persons with Disabilities. (2023). The rights of individuals with disabilities act (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia. <https://apd.gov.sa/local-regulations>
- Ayala, S. (2010). The effects of video self-modeling on the decoding skills of children at risk for reading disabilities [Unpublished Master thesis]. University of California Riverside.
- Balaos, Raneem., & Almograby, Randa. (2018). The reality of supportive technologies for people with difficulties learning to read and write in resource rooms in public primary schools in Jeddah (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education*,1 (3), 23-47. DOI: 10.12816/0046203

- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 209-230. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0273>
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160. DOI: 10.1353/foc.2012.0014
- Boon, R., Urton, K., Grunke, M., & Hye ko, E. (2020). Video modeling interventions for students with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 49-69.
- Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: the effects of video modeling. *Journal of Development Physical Disabilities*, 22, 415-431. doi:10.1007/s10882-010-9201-5 <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.06.002>
- Charlop, M., Dennis, B., Michael, C., & Greenberg, A. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-393. <https://www.jstor.org/stable/42900075>
- Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Comparing video self-modeling and video adult modeling for task acquisition and maintenance by adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 9-20. <https://doi.org/10.1177/016264340802300302>
- Decker, M. M., & Buggey, T. (2014). Using video self-and peer modeling to facilitate reading fluency in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 167-177.
- Edwards, N., & Lambros, K. (2018). Video self-modeling as a reading fluency intervention for dual language learners with disabilities. *Contemporary School Psychology*, 22, 468-478. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0207-9>
- Every Student Succeeds Act. (2015). Public law 114-95—DEC. 10, 2015, Sec. 2002 Preparing, training, and recruiting high-quality teachers, principals, or other school leaders. <https://www.ed.gov/essa?src=rn>

- Franzone, E., & Collet-Klingenberg, L. (2008). Overview of video modeling. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin.
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., & Cook, K. E. (2011). A visually based intervention for children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(6), 8-19. DOI: 10.1177 / 004005991104300601
- General Administration of Education in Riyadh Region. (Email, October 7, 2021). Statistical information (in Arabic).
- Giangreco, M.F. (2011). *Educating Students with Severe Disabilities: Foundational Concepts and Practices* (7th ed.). Pearson Education/Prentice-Hall.
- Goldsmith, T. R., & LeBlanc, L. A. (2004). Use of technology in interventions for children with autism. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(2), 166-178. <http://dx.doi.org/10.1037/h010028>
- Hughes, E. (2019). Point of view video modeling to teach simplifying fractions to middle school students with mathematical learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 17(1), 41-57.
- Ibrahim, Reda. (2020). Electronic modeling style (static images accompanying text - video animation) in the e-learning environment and the effect of their interaction with the cognitive style (tolerance of ambiguity - intolerance of ambiguity) in developing the skills of designing three-dimensional educational presentations and achievement motivation among educational technology students (in Arabic). *College of Education Journal*, 44 (4), 305-432.
- Ibrahim, Safaa., & Jamaa, Abdul Hamid. (2012). The effectiveness of educational techniques in overcoming learning difficulties among students with special needs: an applied study in basic education schools in the state of Gezira (in Arabic). [Unpublished doctoral thesis], Omdurman Islamic University.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C.1462 et seq. (2004). www.idea.ed.gov, retrieved

- Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A., & Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an iPod touch to teach food-preparation skills to high school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3), 147-158. DOI: 10.1177 / 1088357613476344
- Khalifa, Ali., Al Mufarreh, Ahmed., & Hamed, Ahmed. (2018). Obstacles to the use of educational technologies in the field of people with disabilities from the point of view of special education teachers, school administration, and people with special needs themselves (in Arabic). *Egyptian Society for Reading Knowledge*, 229, 139-161. 10.21608/MRK.2020.137534
- Lawrence, M., Glenn, G., & Guarino, J.A. (2006). *Applied multivariate research design and interpretation*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Mason, R.A., Ganz, J.B., Parker, R. I., Boles, M.B., Davis, H.S., & Rispoli, M.J. (2013). Video -based modeling: Differential effects due to treatment protocol. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 120-131.
- Ministry of education. (1442). *A guide for teachers of learning disabilities in elementary schools* (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia.
- Ministry of education. (1436/1437). *Regulatory Guide for Special Education (First Edition)* (in Arabic). Kingdom of Saudi Arabia. <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>.
- Ministry of education. (1436). *Regulatory rules for special education institutes and programs* (in Arabic). General Secretariat for Special Education. <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>
- Morris, J., Hughes, E., Stocker, J., & Davis, E. (2022). Using video modeling, explicit instruction, and augmented reality to teach mathematics to students with disabilities. *Learning Disability Quarterly* 00(0), 1-14. <https://doi.org/10.1177/07319487211040470>
- Murray, S., Noland, B. (2013). *Video Modeling for Young Children with Autism Spectrum Disorders – A Practical Guide for Parents and*

- Professionals. Jessica Kingsley Publishers.
<https://books.google.com.eg/>
- Ramdoss, S. (2011). Use of computer-based intervention to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 20, 55-67.
<https://doi.org/10.1007/s10864-010-9112-7>
- Sancho, K., Sidener, T., Reeve, S., & David, W. (2010). Two variations of video modeling intervention for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442.
<https://www.jstor.org/stable/42900077>
- Satsangi, R., Billman, R., Raines, A., & Macedonia, A. (2021). Studying the impact of video modeling for algebra instruction for students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0022466920937467>
- Satsangi, R., Hammer, R., & Bouck, E. (2019). Using video modeling to teach geometry word problems: A strategy for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 5(41), 309-320.
<https://doi.org/10.1177/0741932518824974>
- Satsangi, R., Sigmon, S. D., & Bouck, E. C. (2023). Video modeling in mathematics: Supplemental instruction to support student learning. *Intervention in School and Clinic*, 58(5), 355-360-360. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/10534512221114388>
- Sefah, E. (2023). *Special Education Teachers' Perception of Video Modeling* [Doctoral Dissertation, Texas Woman's University]. <https://hdl.handle.net/11274/15146>
- Seok, S., DaCosta, B., McHenry-Powell, M., Heitzman-Powell, L., & Ostmyer, K. (2018). A systematic review of evidence-based video modeling for students with emotional and behavioral disorders. *Education Sciences*, 8(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci8040170>
- Shehata, Mona. (2021). Special education teachers' attitudes towards distance education in light of the Corona pandemic (Covid-19) (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 33 (33), 469-489. DOI: 10.21608/JFTP.2021.46427.1090
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhyaya, M., Edrisinha, C., Lancioni, & Hundley. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental

- disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14, 189-201.
<https://doi.org/10.1007/s10864-005-6297-2>
- Spivey, C. E., & Mechlin, L. C. (2016). Video modeling to teach safety skills to young adults with intellectual disability. *Education and Training in ASD and Developmental Disabilities*, 51(1), 79 -92.
<https://www.jstor.org/stable/26420366>
- Tetreault, S., & Lerman, D. (2010). Teaching social skills to children with autism using point- of view video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 395-419.
- Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. (2016). In the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030(in Arabic).
<https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview>
- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed.). Wiley. <https://cutt.us/LtDgx>
- Wynkoop, S.K., Cardon, A. T., & Kruis, E. N., & Hawkins, M. P. (2020). Teacher and video modeling: A survey of use and perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 262-271.
<https://doi.org/10.1177/0162643419878149>
- Yakubova, G., & Taber-Doughty, T. (2013). Effects of video modeling and verbal prompting on social skills embedded within a purchasing activity for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 28 (1), 35–47.
<https://doi.org/10.1177/016264341302800104>

**درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالمسؤولية
الاجتماعية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة
مكة المكرمة**

**د. أحلام بخيت ناصر البنيان
قسم الإدارة التربوية والتخطيط - كلية التربية
جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية**





درجة ممارسة القيادة الموزعة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة مكة المكرمة

د. أحلام بخيت ناصر البنيان

قسم الإدارة التربوية والتخطيط - كلية التربية

جامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٩ / ١٠ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٠٤ / ٠٢ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الموزعة، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقة بينهما لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية (الطفولة المبكرة) والمتوسطة بمكة المكرمة، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغيرات الدراسة: سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو نوع الصف؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد البحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي؛ وللإجابة عن أسئلتها طبقت الباحثة مقياسين للدراسة الأول: يقيس درجة ممارسة القيادة الموزعة، بينما الثاني: يقيس درجة ممارسة المسؤولية الاجتماعية. وقد جاءت نتائج الدراسة كالآتي: أن مستوى أبعاد القيادة الموزعة، وكذلك المسؤولية الاجتماعية جاءت بمستوى مرتفع لدى عينة البحث، كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية، ولم توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة لأبعاد القيادة الموزعة لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة ووفقاً للمؤهل الدراسي، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة ووفقاً للمؤهل العلمي؛ وأخيراً توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الصفوف الدراسية (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة) في المسؤولية الاجتماعية. ووفقاً لنتائج البحث قدمت الباحثة عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة الموزعة، المسؤولية الاجتماعية، التعليم العام، الإدارة المدرسية.

The Degree of Practicing Distributed Leadership and Its Relationship to Social Responsibility Among Principals of Public General Education Schools in Makkah

Dr. Ahlam Bahkeet N. AL-Benayyan

Department Educational Management And Planning – Faculty Education
Umm Al-Qura university-Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the degree to which distributed leadership and social responsibility are practiced by school principals, as perceived by a sample of female teachers from early primary and middle school stages in Makkah. It also sought to examine the relationship between distributed leadership and social responsibility, and whether statistically significant differences exist based on variables such as years of experience, academic qualification, and class type. The study adopted a descriptive correlational approach. Two research instruments were used: one measuring the degree of practicing distributed leadership, and another measuring the level of social responsibility. The results indicated a high level of both distributed leadership and social responsibility among the participants. A statistically significant positive correlation was found between distributed leadership and social responsibility. However, no statistically significant differences were found in the dimensions of distributed leadership or social responsibility based on years of experience or academic qualification. Similarly, no significant differences were found in social responsibility based on class type (early grades, upper grades, or middle school). Based on these findings, the researcher offered a set of recommendations.

key words: leadership, distributed leadership, social responsibility, public education, school administration.

المقدمة:

إن التكيف مع متطلبات العصر المتسارعة وحاجات المجتمع المتجددة يحتم على المؤسسات التعليمية التطوير والتحديث لمواكبة هذه التغيرات، فلم تعد تلك المؤسسات كما كانت في الماضي بل أصبحت مواكبة لهذه المتطلبات من خلال تطبيق وتبنى المفاهيم الإدارية الحديثة التي تسهم في زيادة فعاليتها، ومن تلك المفاهيم مفهوم القيادة الموزعة التي تعتبر نمطا من الأنماط القيادية المتميزة والمؤثرة في حياة المنظمة التعليمية. كما يؤكد (Göksoy, 2015) وجود علاقة قوية بين ممارسة أشكال القيادة الموزعة، والتغيير التنظيمي الإيجابي، وأصبح مفهوم القيادة الموزعة مفهوماً شائعاً في القيادة التربوية ويُصوّر باعتباره عملية اجتماعية جماعية ناشئة من خلال تفاعلات الجهات الفاعلة المتعددة، وتعد القيادة الموزعة فكرة وإستراتيجية شهدت نمواً سريعاً في إدارة المدارس في سياق تطبيق اللامركزية في النظم التعليمية. (Shava & Tlou, 2018)

وترى (Holloway, 2021) أن القيادة الموزعة برزت كمنتج رئيس لعصر المساءلة، وتعمل القيادة الموزعة على إيجاد مناخ مدرسي، تعاوني وسلوك تنظيمي إيجابي، بما يمكن المعلمين من تحقيق تعليم أفضل لطلابهم، فضلاً عن وجود تأثير إيجابي يفوق تأثيرات الخلفية الاجتماعية والاقتصادية لنمط القيادة واستخدام أسلوب القيادة الموزعة يؤدي إلى إحداث التفاؤل الأكاديمي لدى الطلاب، ومن ثم تحسن مستويات إنجازه (Harris, Spillane, 2008)، كما أنها تُعد صيغة جديدة لتوزيع السلطة في المؤسسات التعليمية؛ وذلك من أجل توسيع مدى مستوى النفوذ والسلطة والتأثير إلى جماعات وأفراد ليوظفوا قدراتهم ومهاراتهم وإمكاناتهم بطريقة تختلف عن التسلسل الهرمي للقيادة والإدارة داخل المؤسسات (Arrowsmith, 2007). وتمثل القيادة المدرسية الموزعة أحد أشكال الممارسات

الديمقراطية؛ لأنه يتم فيها توزيع المهام القيادية داخل المؤسسة بما يحقق إحداث المشاركة والفعالية لدى أعضاء وأفراد المؤسسة (عبد الغفار، ٢٠١٠).

وعلى جانب آخر نجد أن من أهم القيم التي تحرص المدارس على غرسها في نفوس المتعلمين والعاملين هي المسؤولية الاجتماعية، ويعد فقدانها من أخطر ما يهدد حياة الفرد والمجتمع (العبيد، ٢٠١٦). وقد أظهرت نتائج دراسة ملحم (٢٠١٨) دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة. ويبرز دور القيادة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، من خلال تحفيز وتوجيه هذه المؤسسات نحو تأدية مسؤوليتها الاجتماعية؛ لما للقيادة من دور مهم، وقدرة على التأثير في تشكيل الاتجاهات والسلوكيات، فالقيادة يمكن أن تحقق المسؤولية الاجتماعية بالمدارس (الجيار، ٢٠١٨). وقد توصلت دراسة أبو حشيش (٢٠٢١) إلى وجود إسهام للقيادة التربوية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الإسلامية.

ويؤكد الشافعي (٢٠١٦) أن للقائد التربوي دوراً فعالاً في تعزيز المسؤولية الاجتماعية من خلال النمط القيادي الذي ينتهجه، فلم يعد دور المدرسة يقتصر على رفع المستوى التعليمي فقط، وإنما أصبح لها دور بارز في تعزيز المسؤولية الاجتماعية الإيجابية، ومقاومة الضغوط الاجتماعية لدى المعلمين والطلبة؛ وذلك لزيادة التكافل وتحقيق الاستقرار الاجتماعي الذي ينعكس بدوره على تقدم المجتمع ورفقه.

مشكلة الدراسة:

تكاد تجمع الدراسات المتعلقة بالإدارة والقيادة التربوية على أن أحد أهم المشكلات التي يعاني منها النظام الإداري بالمدارس هو غياب الأساليب الديمقراطية في الإدارة، التي كان من نتائجها ضعف مشاركة العاملين في المدرسة، وشيوع وجود

القائد الأوحـد الذي يأخذ القرار بمفرده على مقاليد الأمور، وتكمن خطورة هذا التوجه في أنه يحرم المؤسسات التربوية من الاستفادة من آراء وأفكار قطاع عريض من العاملين فيها، ويحرم هؤلاء العاملين من ممارسة حقهم في الإسهام في تطوير مدارسهم وصياغة رؤيتها المستقبلية.

وتعتبر القيادة الموزعة أحد الأساليب الديمقراطية المهمة في القيادة المدرسية؛ لأنها تعمل على إعادة تقسيم المهمات القيادية في المؤسسة لضمان مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي، ورغم الخطوة التي اكتسبها هذا المفهوم في السياقات التربوية العربية التي نشأ فيها، إلا أنه لم يحظ بالقدر الكافي من الاهتمام من قبل الباحثين. وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة العسيري (٢٠١٨) من أن القيادة المدرسية تحتاج إلى تقسيم المهمات القيادية مع المعلمين، وتكوين فريق ثاني من القيادات.

ومما يبرز أهمية القيادة الموزعة ما توصلت إليه نتائج دراسات: (Limon, 2021, Dilekçi & Demirer) من أن القيادة الموزعة تعزز مناخ المبادرة والمرونة التنظيمية في المدارس. (Bektas, Kiling & Gümüs, 2020) ولها تأثيرات إيجابية غير مباشرة على التعلم المهني للمعلم. (Jambo and Hongde, 2020) ولها تأثير إيجابي غير مباشر على التحصيل الأكاديمي للطلاب. (Thien and chan, 2020) كما تتمتع القيادة الموزعة بعلاقة إيجابية كبيرة مع التفاؤل الأكاديمي للمعلم والتركيز الأكاديمي، وثقة المعلمين في الطلاب وأولياء الأمور، وإحساس المعلم بالكفاءة.

القيادة الموزعة لها آليات متنوعة تأخذ طابع الشراكة. ويؤكد ذلك ما يشير إليه رضوان (٢٠١٩) من أن القيادة الموزعة تمثل شبكة متفاعلة للقادة والأتباع، وهي قيادة تشاركية جماعية تمتلكها الجماعة، مما ينتج عنه تنوع الخبرات بينهم؛ مما يسهم في تحقيق الأهداف المحددة؛ ولكي تضمن القيادة المدرسية تحقيق مجتمعات

التعلم المهنية لا بد من أن يكون تأثير مدير المدرسة موجهاً ومشرفاً وداعماً لعمل الفريق القيادي، وأن يكون لذلك تحقيق أثر كبير على نتائج الطلاب التعليمية، وهذا يتطلب غرز ثقافة المشاركة في الرسالة والرؤية والأهداف المشتركة، والتزام كافة الفريق القيادي بتحقيق ذلك، كما يساهم تبني ثقافة القيادة الموزعة في تطوير المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين، من خلال مشاركة القادة في اتخاذ القرار، ومشاركة المعرفة، ومشاركة المعلمين في تدريب أقرانهم، والتعاون بين المعلمين لتحقيق أفضل الممارسات التعليمية التي تحقق أهداف المدرسة، وتقديم التعليم المستمر من خلال تقديم المهارات المحترفة للطلاب والزملاء، وتبدو العلاقة الوطيدة بين القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية من خلال تعريف فتح الباب (٢٠٠٣، ٦٧٢) للمسؤولية الاجتماعية بأنها "تحمل الأعضاء داخل الجماعة المهام الموكلة إليهم من أعمال وخدمات وأنشطة مهنية تساهم في تحقيق الهدف، وتنمي المهارة في تحمل الأعباء، وتؤكد قيام الفرد بواجبه تجاه الجماعة من إشراف، وتوجيه، ومتابعة".

وعلى الرغم من أن أهمية تبيان العلاقة بين أنماط القيادة التربوية المتنوعة بالمسؤولية الاجتماعية التي حظيت بالدراسة والبحث خلال العقود الثلاثة الماضية فإنه وجد ندرة في الدراسات التي جمعت بين أنماط القيادة التربوية والمسؤولية الاجتماعية الأمر الذي دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة (رؤية المدرسة، ورسالتها، والبرنامج التعليمي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية) لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة تعزى لـ (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الصف)؟
- ما درجة ممارسة المسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة المسؤولية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو نوع الصف)؟
- ما طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- تحديد درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس.
- التعرف فيما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع الصف).
- تحديد درجة ممارسة المسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس.
- التعرف فيما إذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، نوع الصف).

-الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أهمية متغير القيادة الموزعة في العملية التعليمية التي تتضح في كونها تمكن القائد من إدراك الأدوار والمهام التي تتم ممارستها بشكل رسمي وغير رسمي من قبل الأعضاء.

- اعتبار القيادة الموزعة أسلوباً قيادياً حديثاً، يحقق أكبر مشاركة للمعنيين في العملية التعليمية؛ لصنع القرار التربوي، وتحقيق جهود مبذولة على أرض الواقع.

- أهمية متغير المسؤولية الاجتماعية التي تكمن في تحسين الخدمات التي تعمل المؤسسات التعليمية على تقديمها للمجتمع.

- تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تناولت متغيري القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية في مجال الإدارة التربوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل في متغيري القيادة الموزعة، والمسؤولية الاجتماعية بالإضافة إلى المتغيرات الديموجرافية (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع الصف).

الحدود البشرية: معلمات مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط الحكومي بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

مصطلحات الدراسة:

- القيادة الموزعة:

تعرف القيادة الموزعة بأنها " الصيغة التي تسمح بعدم تركيز القيادة في يد شخص واحد، وإتاحة الفرصة لأعضاء آخرين في المجتمع، وعدم استبعاد الأفراد عن العمل في الأدوار القيادية في المكان الذي يمكنهم أن يظهروا كفاءتهم فيه، وأن يشاركوا في عملية صنع القرار، ويصبحوا جزءاً من إطار القيادة في المؤسسة التعليمية. (Bannet,n.etal,2003,7)

وتعرف القيادة الموزعة إجرائياً بأنها: نمط من أنماط الإدارة، تقوم مديرة المدرسة بالتعاون مع العاملين بالمدرسة ومشاركتهم في إعداد رؤية ورسالة وأهداف المدرسة، وتنفيذ ومتابعة وتقييم البرنامج التعليمي، وإعداد خطة زمنية بالأنشطة الفعاليات المدرسية، بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية؛ من أجل التطوير والتحديث الذي بدوره يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة.

- المسؤولية الاجتماعية:

يعرف الصيرفي (٢٠٠٧ ، ٣٠) المسؤولية الاجتماعية بأنها: "التزام من قبل العاملين بالمنظمات برسم السياسات وإنجاز القرارات، واتخاذ كل السبل الممكنة؛ من أجل تحقيق أهداف معينة وقيم مرغوبة، وتوقعات منتظرة لأفراد المجتمع. وتعرف إجرائياً بأنها: مسؤولية قائدة المدرسة عن أفراد المجتمع المدرسي، وتوفير مناخ اجتماعي إيجابي وفعال داخل المدرسة، من خلال تقديم العون والمساعدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مفهوم القيادة الموزعة:

القيادة الموزعة لا تقتصر على تقسيم المهام، والمسؤوليات القيادية على الآخرين فقط، بل تعني التعاون المشترك في تقسيم وتوزيع المهام القيادية على العاملين، كما تسهم في تخفيف العبء الإداري عن مديري المدارس، وتوفر فرص التنمية المهنية المستمرة لهم المناسبة لاحتياجاتهم. (الزكي وحamad، ٢٠١١، ٤٧٠)

ويعرف ربيع (٢٠١٧) القيادة الموزعة للمدرسة بأنها "ممارسات قيادية جماعية ناتجة عن تفاعل قيادات متعددة بالمدرسة حسب الموقف المدرسي، ومجموعة التابعين، وبما يضمن الاستفادة من الخبرات المتنوعة لأعضاء المجتمع المدرسي في قيادة العمل المدرسي، وتتسم تلك القيادة الجماعية بالديناميكية حيث يتغير تشكيلها بتغير الموقف التعليمي مع مرور الوقت، وبما يضمن مشاركة بعض، أو غالبية أعضاء المجتمع المدرسي في قيادة المدرسة نحو تحسين أدائها، وتحقيق أفضل النتائج التعليمية الممكنة.

يتضح مما سبق أن القيادة الموزعة هي وصف لعمل جماعي لأداء المهمات، فهي تتبع منحى للعمل والمشاركة في تحقيق المهام؛ يترتب عليه نتائج تحويلية تجعل القيادة جهداً جماعياً يتفاعل ويشارك فيه مجموعة من الأفراد لتسيير المدرسة نحو التغيير المنشود، وتجعل التحسين والتطوير غاية مشتركة، ولا يتحقق ذلك دون توزيع المسؤولية، فتعد المشاركة عنصراً رئيسياً في القيادة الموزعة الحقيقية؛ لتحسين مستوى المدرسة بأكملها.

خصائص القيادة الموزعة وسماقتها:

ذكر وودز وآخرون (Woods et al, 2004) أن للقيادة الموزعة ثلاثة خصائص، وهي:

- أنها عمل جماعي مشترك ومتعاون.
- إمكانية الانضمام والمشاركة في فريق العمل القيادي.
- تنوع واكتساب الخبرات لدى القادة المشاركين.

أبعاد القيادة الموزعة:

الرسالة والرؤية والهدف: فتعد الرسالة هي الغرض الذي من أجله نشأت المؤسسة، أما الرؤية هي التوجهات التي تسيّر وفقها المؤسسة، والهدف يشير إلى النتيجة المرجوة التي تطمح المؤسسة في تحقيقها (الريميدي، ٢٠١٩).

البرنامج التعليمي: حيث يتم إدارة البرنامج من خلال تحديد طبيعة المدرسة، وما يتم بها من عمليات تعليمية وتعلمية، ويتحقق ذلك بتوفير أعضاء هيئة التدريس لإعداد وتنفيذ وإدارة البرنامج.

الأنشطة التعليمية: أنها تركز على نتيجة التفاعل بين القادة والأعضاء والحالة من خلال ما يقومون به من أنشطة، وما يصاحب هذه الأنشطة من توجيه وإرشاد، وتحمل مسؤولية الأدوار المختلفة المطلوبة من القادة. (الحري، ٢٠١٦)

الشراكة المجتمعية: تعرف اصطلاحاً بأنها شكل من أشكال المساعي، والتنظيمات التعاونية، بين المدرسة ومؤسسات المجتمع بهدف تحقيق الأهداف التربوية، والاجتماعية المستهدفة من العملية التعليمية. (الخطيب، العتيبي، ٢٠٢٠)

مبررات تطبيق القيادة الموزعة:

يحدد (Frost & Durrant, 2003, 174) مبررات تطبيق القيادة الموزعة فيما يلي:

جعل المدرسة ذات فعالية: تتصف المدرسة بأنها فعالة عندما تحقق درجة عالية من التعاون في أداء الممارسات والتمسك بالقيم، ولا يتحقق ذلك بفرض فريق القيادة بعض المهام، بل من خلال الحوار والمشاركة التي تتم بين أعضاء المجتمع المدرسي.

تحسين وتطوير المدرسة: فالتحسين لا يقتصر فقط على توزيع ما هو جديد من المواد وإستراتيجيات التدريس، بل يتطلب الأمر تطويرًا للممارسة قائمًا على الابتكار والتفكير الإبداعي في تبني أفكار جديدة ومبتكرة من خلال طرح الأسئلة حول القيم والمعتقدات، وتحقيق التعاون والجلسات الحوارية؛ للحصول على رؤية أوضح لتحسين وتطوير المدرسة.

القيم الديمقراطية والتربوية: هناك علاقة وطيدة بين التربية والديمقراطية، فالتربية شرط أساسي لبقاء الديمقراطية ونجاحها، فالتعليم يعزز الديمقراطية، حيث يتم تطبيق القيم الديمقراطية، ومنها: العدالة، والمواطنة، والمساواة، والتعاون، والمسؤولية لجعلها أكثر فعالية وفائدة، ويؤدي تحقيق هذه القيم في المدارس إلى إعداد المتعلمين للحياة، وتعتمد قيم المواطنة الديمقراطية والتربية على غرس السلوك الجيد، والمبادئ التي تسعى إلى تحقيق الديمقراطية في الحياة.

مفهوم المسؤولية الاجتماعية: يعد سيد عثمان من أبرز من اهتم بموضوع المسؤولية الاجتماعية، وقدم رؤية نفسية - اجتماعية إسلامية، ويرى أن "المسؤولية هي تحقيق التكوين الذاتي للفرد نحو الجماعة التي ينتمي إليها" (عثمان، ٢٠٠٢) وقد أشار عثمان إلى (١٦): أنها تتكون من ثلاث عناصر رئيسة، هي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة. وتمثل هذه العناصر في:

الاهتمام: ويتمثل في الرابطة العاطفية بين الفرد وجماعته، ذلك الارتباط الذي ينبع منه الاهتمام بسلامة الجماعة، وتماسكها، وتحقيق أهدافها.

الفهم: ويكون فيها الفرد مدرك للجماعة، ونظمها، وعاداتها، وقيمها، وثقافتها. المشاركة: أي وضوح الأدوار الاجتماعية المنوطة به، وتقبلها، ومشاركة الجماعة في تحقيق أهدافها.

التعاون: أي التعاون والتآزر ما بين أفراد الجماعة للقيام بعمل مشترك بينهم يصب في مصلحة الأعضاء، والجماعة ككل.

الالتزام: يلتزم ويتعهد الفرد بالوفاء للنظام الذي تضعه الجماعة (العزب، ٢٠١٩: ٥٦).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت القيادة الموزعة:

دراسة درادكة، وظافر (٢٠١٤) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الموزعة وتحديد درجة اختلاف وجهات النظر لدى بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث تم إعداد استبانة، وتم التحقيق من الصدق والثبات، ومن ثم تطبيقه على (٩٣٠) وكيلًا ومعلمًا. وأثبتت النتائج أن الدرجة الكلية كانت (متوسطة) لممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام؛ كما لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، ما عدا مجال رؤية المدرسة، وثقافتها فكانت لصالح فئة علوم طبيعية (علمية)، ومجال المعلمين القادة كانت لصالح فئة علوم نظرية. ولم توجد أيضاً فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ما عدا مجال البرنامج التعليمي لصالح فئة المعلم، ومجال المعلمين القادة لصالح فئة وكيل. ولم توجد فروق دالة إحصائية حسب متغير المرحلة التعليمية، باستثناء رؤية المدرسة وثقافتها بين (ابتدائي، وثانوي) لصالح فئة ابتدائي، وبين متوسط تقديرات (ثانوي، ومتوسط) لصالح فئة متوسط؛ وأثبتت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات

الخبرة، باستثناء مجال رؤية المدرسة وثقافتها فكانت لصالح فئة من سنة إلى أقل من ١٠ سنوات، ومجال المعلمين القادة فكانت لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر.

دراسة (2015, Yaakob Daud, et.al) بحثت هذه الدراسة في مستوى ممارسة القيادة التوزيعية. تستخدم هذه الدراسة النهج الكمي لمسح جميع البيانات، مجتمع الدراسة هم قادة المدارس الثانوية في ماليزيا. وتم تحديد العينة من خلال استخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية حيث شارك ٣٤١ من القادة واستخدمت الدراسة استبانة ممارسات القيادة، أظهرت النتائج أن قادة المدارس الفعالة يمارسون مستوى عاليًا من القيادة التوزيعية في جميع الأبعاد.

دراسة اليعقوبية (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الموزعة بسلطنة عمان، والعلاقة بينها وبين بعض المتغيرات الديموغرافية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة تكونت من أربعة محاور، وتم تطبيقها على عينة البحث، وتوصلت النتائج إلى صنع القرارات المدرسية هي أكثر الممارسات للقيادة الموزعة، أما الشراكة المجتمعية أداها، كما جاءت درجة ممارسة القيادة الموزعة أعلى لصالح مدارس الذكور، وأعلى في محور تفويض السلطة لصالح مؤهل الدبلوم فأعلى.

دراسة الأسود، وريع (٢٠١٧) هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث من وجهة نظر معلمهم في محافظات غزة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٥٠) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة جاءت (كبيرة جداً)، كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرات في متغير الجنس، ولمتغير نوع المدرسة (ذكور، إناث، مشتركة) لصالح مدارس الإناث والمدارس المشتركة،

ولمتغير (المنطقة التعليمية) لصالح المناطق التالية: بيت حانون، وبيت لاهيا، ومنطقة جباليا، ومنطقة النصيرات، والبريج، ومنطقة دير البلح والمغازي، ومنطقة غرب خانونس.

وكشفت دراسة إبراهيم، والناصرية (٢٠١٩) عن درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، حيث استخدمت المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة لتطبيقه على عينة مكونة من (٢٠٠) معلم ومعلمة. وكان من أهم النتائج: أن درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة جاءت كبيرة بشكل عام في جميع الأبعاد، ما عدا بعد (صنع القرارات المدرسية) جاءت متوسطة. وأثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق في متغير سنوات الخبرة لصالح ٨ سنوات فأكثر.

وتناولت دراسة القحطاني (٢٠٢٠) التعرف على درجة ممارسة القيادة الموزعة ومعرفة أهم الصعوبات في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة تكونت من محورين و(٣٤) عبارة، طبقت على (٣٠٠) معلم من المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، وأسفرت النتائج عن أن درجة ممارسة قادة المدارس جاءت بدرجة عالية، أما الصعوبات جاءت بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة عبد الرحمن، عبد المعطي وعباس (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة الموزعة، وما متطلبات، ومعوقات تطبيقها. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة تكونت من محور واقع ممارسات القيادة الموزعة، ومحور المتطلبات، ومحور المعوقات. وتوصل البحث إلى وجود فروق في محور واقع ممارسات القيادة الموزعة، ومحور المعوقات بين استجابات (الذكور

والإناث) ذات دلالة إحصائية، ويوجد فرق في محور المتطلبات طبقاً لاختلاف متغير النوع، ذو دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث). ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الدرجة الوظيفية في محور المتطلبات، ومحور المعوقات بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة، كما لم توجد فروق دالة إحصائية في المحاور الثلاثة: واقع ممارسات القيادة الموزعة، والمتطلبات، والمعوقات بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة معيني (٢٠٢٢) إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات لكل من متغير: المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على عينة بلغ عددها (١٦) مشرفة، و(٢٩٨٢) معلمة، وتوصلت النتائج إلى توافر أبعاد القيادة الموزعة ككل بدرجة عالية لكل من: ثقافة المدرسة، وممارسات القيادة، والرسالة والرؤية والهدف، والمسؤولية المشتركة، كما أثبتت وجود فروق دالة إحصائية حول درجة توافر بعد (الرسالة، والرؤية، والهدف) تعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح المعلمات.

ثانياً: دراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية:

هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٨) إلى التعرف على دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر معلمات المدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة، وأسفرت النتائج عن أن الدرجة الكلية لدور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية كانت بدرجة (متوسطة)، كما توجد فروق دالة إحصائية تبعاً للمؤهل العلمي لصالح الحاصلات على دبلوم في درجة تقدير دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية

بمجال المسؤوليات (الذاتية، والدينية، والوطنية، والمجتمع، والثقافة، والأسرة)، كما أثبتت وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية (١٥ سنة فأكثر) في درجة تقدير دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية وأبعادها.

دراسة اليماحي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى المتعلمين. وتطلب التنزيل المنهجي للأفكار المرتبطة بالموضوع، وبينت أنه لا بد من غرس صفة المسؤولية الاجتماعية داخل الفرد، وعرضت أن المسؤولية الاجتماعية تخضع للتعليم والاكتساب، وتناولت العوامل التربوية الميسرة لتنمية المسؤولية الاجتماعية، وفيها عدة نقاط منها، المعلم، المناهج، المؤسسات التربوية وتنمية المسؤولية الاجتماعية، وذكرت دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية، ودور المدرسة في تنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية. واختتمت الدراسة بالتركيز على دور المسجد في تنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية.

دراسة عزوز وتوام (٢٠٢٠) ترى مدى أهمية المسؤولية الاجتماعية لتحقيق تنافسية مستدامة، ومن أبرز أبعادها البعد: (الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي) التي يكون تطبيقها ذا تأثير على الناحية المالية، وهذا ما تناولته هذه الدراسة حيث سلطت الضوء على أهم التجارب الرائدة في المسؤولية الاجتماعية، ومدى مساهمتها في تحقيق التنمية المستدامة.

وبالاطلاع على قواعد البيانات العربية والأجنبية لم تجد الباحثة دراسات تناولت متغيري القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية لدى مديري المدارس. بينما وجدت دراسة (Zhao, Yang, Wang & Michelson, 2023) التي استخدمت التحليل البليومتري (Bibliometric Analysis) لعدد (١٤٣٢) دراسة في الأعوام من (١٩٩١-٢٠٢٢) لأبحاث المسؤولية الاجتماعية للشركات والقيادة.

وأوجه الاستفادة من تحديد الإطار العام للبحث تمثل في تحديد المشكلة، وبناء الأداة المناسبة، ودعم نتائج البحث الحالي وربطه بهذه الدراسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمد البحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي؛ لأنه الأنسب للوصول إلى نتائج البحث.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من المعلمات بمدينة مكة المكرمة بلغ عددها (١٥٦) معلمة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب نوع الصف الدراسي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

المتغيرات	العدد	النسبة %
نوع الصف	ابتدائية صفوف مبكرة	44
	ابتدائية صفوف عليا	60
	متوسطة	52
	المجموع	156
سنوات الخبرة	أقل من 10	37
	أكثر من ١٠	119
	المجموع	156
المؤهل التعليمي	أقل من بكالوريوس	26
	بكالوريوس فأعلى	130
	المجموع	156

يتبين من الجدول (١) توزيع أفراد عينة البحث، حيث تكونت العينة من (٤٤) معلمة بالصفوف المبكرة؛ و(٦٠) معلمة بالصفوف العليا؛ و(٥٦) معلمة بالمرحلة

المتوسطة منهم (٣٧) لديهم خبرة (أقل من ١٠ سنوات)، و(١١٩) معلمة لديهم خبرة (أكثر من ١٠)، و(٢٦) معلمة لديهم مؤهل علمي (أقل من البكالوريوس)، و(١٣٠) معلمة لديهم (بكالوريوس فأعلى).

أداتا الدراسة:

مقياس القيادة الموزعة: من إعداد الباحثة

تكون المقياس من جزأين هما:

الجزء الأول: البيانات الشخصية، وتتمثل في: (نوع الصف الدراسي) (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ المتوسطة) - والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس/ بكالوريوس فأعلى) - وعدد سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) الجزء الثاني: عبارات المقياس التي بلغت (٣١) عبارة توزعت على (٤) أبعاد وهي:

(٨) عبارات للبعد الأول: رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها.

(٨) عبارات للبعد الثاني: البرنامج التعليمي.

(٨) عبارات للبعد الثالث: الأنشطة المدرسية.

(٧) عبارات للبعد الرابع: الشراكة المجتمعية.

ويجاء عن هذه العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة: كبيرة جدًا/ كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ منعدمة.

الخصائص السيكومترية:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على بعض الأساتذة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، بلغ عددهم (٥) محكمين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين

المحكمين، ونسبة الاتفاق بين فقرات المقياس التي تراوحت بين ٨٠٪ الى ١٠٠٪. وهي نسب مقبولة؛ مما يدل على صدق مقياس القيادة الموزعة.

صدق الاتساق الداخلي:

طُبِقَ المقياس استطلاعيًّا على عينة قوامها (٥٠) معلمة، وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس القيادة الموزعة، ومدى ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢) الاتساق الداخلي لمقياس القيادة الموزعة

رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها		البرنامج التعليمي		الأنشطة المدرسية		الشراكة المجتمعية	
العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد	العبارة	الارتباط بالبعد
1	.887**	9	.763**	17	.908**	25	.909**
2	.906**	10	.835**	18	.907**	26	.945**
3	.885**	11	.697**	19	.928**	27	.971**
4	.806**	12	.853**	20	.907**	28	.962**
5	.886**	13	.781**	21	.923**	29	.953**
6	.937**	14	.868**	22	.894**	30	.915**
7	.931**	15	.893**	23	.940**	31	.935**
8	.809**	16	.804**	24	.925**		

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس القيادة الموزعة والدرجة الكلية عليه

الأبعاد	رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	البرنامج التعليمي	الأنشطة المدرسية	الشراكة المجتمعية	القيادة الموزعة
رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	1				
البرنامج التعليمي	.880**	1			
الأنشطة المدرسية	.790**	.910**	1		
الشراكة المجتمعية	.745**	.878**	.928**	1	
القيادة الموزعة	.900**	.969**	.965**	.943**	1

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس بوجه عام صادق، ويمكن الاعتماد عليه.

— الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للمقياس وأبعاده والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس القيادة الموزعة

مقياس القيادة الموزعة	معادلة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	.957	.934
البرنامج التعليمي	.922	.930
الأنشطة المدرسية	.973	.963
الشراكة المجتمعية	.987	.967
المقياس ككل	.985	.925

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات للأبعاد تراوح بين (٠,٩٢٢ - ٠,٩٨٧) وذلك باستخدام ألفا كرونباخ، وتم التحقق من الثبات أيضاً من خلال التجزئة النصفية التي تراوحت بين (٠,٩٦٧ - ٠,٩٣٠). وكانت للمقياس ككل (٠,٩٨٥ - ٠,٩٢٥)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

مقياس المسؤولية الاجتماعية: من إعداد الباحثة

يتكون المقياس من (٢١) عبارة تقيس درجة قيام مديرة المدرسة بالمسؤولية الاجتماعية داخل المدرسة، ويجاب عن هذه العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة: كبيرة جداً/ كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ منعدمة.

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس على بعض المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية حيث بلغ عددهم (٥) محكمين، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، حيث تراوحت بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ وهي نسب مقبولة؛ مما يدل على صدق مقياس المسؤولية الاجتماعية.

الاتساق الداخلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية:

يوضح الجدول (٥) حساب الارتباط بين عبارات مقياس المسؤولية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين عبارات مقياس المسؤولية والدرجة الكلية للمقياس

م	الارتباط	م	الارتباط
1	.872**	12	.860**
2	.885**	13	.896**
3	.902**	14	.922**
4	.877**	15	.864**
5	.881**	16	.931**
6	.795**	17	.743**
7	.720**	18	.672**
8	.873**	19	.885**
9	.867**	20	.829**
10	.843**	21	.884**
11	.860**		

*دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للعبارات مع المقياس، وأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية للتحقق من صدق المقياس، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتم حساب ثبات المقياس

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقيمته (٠,٩٨٠) والتجزئة النصفية وقيمته (٠,٩٦١)، وهي معاملات تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

-الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والمتوسط الموزون).
-معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ومعاملات الارتباط لحساب صدق وثبات الأدوات.

-معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين متغيرات الدراسة.
-اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين المجموعات المختلفة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن التساؤل الأول والثالث: وينص على: "ما درجة كل من ممارسة أبعاد القيادة الموزعة وممارسة المسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة؟"
وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الموزون للأبعاد حيث إن:
المتوسط الموزون = المتوسط الحسابي / عدد فقرات البعد

جدول (٦) درجة ممارسة أبعاد القيادة الموزعة وممارسة المسؤولية الاجتماعية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	المستوى التقيني
رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	31.31	7.51	3.91	مرتفع
البرنامج التعليمي	30.71	6.99	3.84	مرتفع
الأنشطة المدرسية	28.77	8.28	3.60	مرتفع

مرتفع	3.63	7.72	25.38	الشراكة المجتمعية
مرتفع	3.75	28.77	116.17	أبعاد القيادة الموزعة
مرتفع	4.01	17.46	84.26	المسؤولية الاجتماعية

المستوى التقييمي للمتوسط الموزون من (٥) هو: ١-١,٧٩ ضعيف جداً، ١,٨٠ - ٢,٥٩ ضعيف، ٢,٦٠ - ٣,٣٩ متوسط، ٣,٤٠ - ٤,١٩ مرتفع، ٤,٢٠ - ٥ مرتفع جداً.

يتضح من جدول (٦) أن مستوى أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية جاءت بمستوى مرتفع، وتتفق هذه النتيجة كلياً فيما يتعلق بالقيادة الموزعة مع دراسة (2015, Yaakob Daud, et.al)؛ القحطاني (٢٠٢٠). كما تتفق جزئياً مع نتائج دراسة الأسود، وريع (٢٠١٧) التي أسفرت عن أن درجة ممارسة القيادة الموزعة جاءت بدرجة كبيرة جداً لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، ودراسة إبراهيم، والناصرية (٢٠١٩) التي خلصت إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة كانت كبيرة بشكل عام لدى مديري مدارس التعليم الأساسي، أما في بعد صنع القرارات المدرسية جاءت متوسطة. بينما اختلفت مع دراسات كل من: دراسة درادكة، وظافرى (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة القيادة الموزعة لمديري المدارس كانت متوسطة.

الإجابة عن السؤال الخامس: وينص على: "ما طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أبعاد القيادة الموزعة (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، البرنامج التعليمي، والأنشطة

المدرسية، والشراكة المجتمعية) والمسؤولية الاجتماعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدى عينة الدراسة كما في الجدول (٧).

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية

المتغيرات	رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	البرنامج التعليمي	الأنشطة المدرسية	الشراكة المجتمعية	القيادة الموزعة
المسؤولية	.861**	.868**	.831**	.836**	.899**

**دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وتراوح قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٩٩-٠,٨٣١).

الإجابة عن التساؤل الثاني: وينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد القيادة الموزعة (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، والبرنامج التعليمي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية) لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وفقًا لمتغيرات (سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو نوع الصف)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات للمتغيرات الديمغرافية كما يوضحها الجدول (٨).

بالنسبة لسنوات الخبرة:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق بين

المتوسطات في أبعاد القيادة الموزعة وفقًا لسنوات الخبرة

الأبعاد / المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	أكثر من ١٠	31.66	6.73	1.04	0.301
	أقل من ١٠	30.19	9.64		

0.808	0.24	6.41	30.78	119	أكثر من ١٠	البرنامج التعليمي
		8.69	30.46	37	أقل من ١٠	
0.314	1.01	7.66	29.14	119	أكثر من ١٠	الأنشطة المدرسية
		10.04	27.57	37	أقل من ١٠	
0.231	1.20	7.28	25.80	119	أكثر من ١٠	الشراكة المجتمعية
		8.98	24.05	37	أقل من ١٠	
0.347	0.94	26.15	117.38	119	أكثر من ١٠	القيادة الموزعة
		36.08	112.27	37	أقل من ١٠	

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيادة الموزعة (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، والبرنامج التعليمي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية) وفقاً لسنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: عبد الرحمن، عبد المعطي وعباس (٢٠٢١)؛ حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة من (سنة إلى أقل من ١٠ سنوات) لمجالي: رؤية المدرسة وثقافتها، وكانت الفروق لصالح فئة (١٠ سنوات فأكثر) بالنسبة لمجال المعلمين القادة، بينما تختلف مع دراسات كل من: إبراهيم، والناصرية (٢٠١٩) التي أسفرت عن وجود فروق في متغير سنوات الخبرة لصالح ٨ سنوات فأكثر.

المؤهل العلمي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق بين المتوسطات في أبعاد القيادة الموزعة طبقاً للمؤهل الدراسي

الأبعاد/ المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها	أقل من بكالوريوس	26	31.81	6.31	0.711
	بكالوريوس فأعلى	130	31.21	7.75	
البرنامج التعليمي	أقل من بكالوريوس	26	30.62	6.45	0.943
	بكالوريوس فأعلى	130	30.72	7.12	
الأنشطة المدرسية	أقل من بكالوريوس	26	29.08	8.16	0.836
	بكالوريوس فأعلى	130	28.71	8.33	
الشراكة المجتمعية	أقل من بكالوريوس	26	26.96	7.88	0.255
	بكالوريوس فأعلى	130	25.07	7.68	
القيادة الموزعة	أقل من بكالوريوس	26	118.46	26.73	0.657
	بكالوريوس فأعلى	130	115.71	29.24	

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد القيادة الموزعة (رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، البرنامج التعليمي، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية) والدرجة الكلية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وفقاً للمؤهل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم، والناصرية (٢٠١٩)، بينما تختلف جزئياً مع دراسة اليعقوبية (٢٠١٥) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية لصالح مؤهل دبلوم فأعلى في محور تفويض السلطة. الصف الدراسي (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة):

جدول (١٠) يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق بين (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة) في أبعاد القيادة الموزعة

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الأبعاد/المتغيرات	
0.301	1.076	60.68	1	60.68	بين المجموعات	رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها
		56.42	154	8688.55	داخل المجموعات	
			155	8749.23	الكلية	
0.808	0.060	2.93	1	2.93	بين المجموعات	البرنامج التعليمي
		49.15	154	7569.51	داخل المجموعات	
			155	7572.44	الكلية	
0.314	1.022	70.04	1	70.04	بين المجموعات	الأنشطة المدرسية
		68.50	154	10549.65	داخل المجموعات	
			155	10619.69	الكلية	
0.231	1.444	85.87	1	85.87	بين المجموعات	الشراكة المجتمعية
		59.45	154	9155.05	داخل المجموعات	
			155	9240.92	الكلية	
0.347	0.889	736.39	1	736.39	بين المجموعات	القيادة الموزعة

		828.40	154	127573.28	داخل المجموعات	
			155	128309.67	الكلية	

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق بين الصفوف الدراسية في القيادة الموزعة وأبعادها المختلفة.

الإجابة عن التساؤل الرابع: وينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة ممارسة المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو نوع الصف)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات للأبعاد الديمغرافية كما يلي:
بالنسبة لسنوات الخبرة:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق بين المتوسطات في المسؤولية الاجتماعية طبقاً لسنوات الخبرة

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	أكثر من ١٠	84.87	16.21	0.78	0.436
	أقل من ١٠	82.30	21.11		

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وفقاً لسنوات الخبرة.

المؤهل العلمي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات في المسؤولية الاجتماعية طبقاً للمؤهل الدراسي

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	أقل من بكالوريوس	85.42	17.17	0.37	0.710
	بكالوريوس فأعلى	84.02	17.57		

يتضح من جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة وفقاً للمؤهل العلمي
نوع الصف (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة):

جدول (١٣) يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات الخبرة في المسؤولية الاجتماعية

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات	1	186.17	0.609	0.436
	داخل المجموعات	154	305.58		
	الكلية	155	47245.74		

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق بين الصفوف الدراسية (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة): في المسؤولية الاجتماعية المختلفة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٨) التي وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرات التدريسية ذوات الخبرة التدريسية (١٥ سنة فأكثر) لصالح المعلمات في درجة تقدير المدرسة لتنمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية. مناقشة النتائج:

قد يعود المستوى المرتفع لممارسة أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية لدى مديرات مدارس التعليم الابتدائي الحكومي والمتوسطة بمكة المكرمة إلى أن مديرات المدارس يلتزم بتنفيذ مؤشرات أبعاد القيادة الموزعة من حيث التعاون مع العاملين بالمدرسة ومشاركتهم في إعداد رؤية ورسالة وأهداف المدرسة، وتنفيذ ومتابعة وتقييم البرنامج التعليمي، وإعداد خطة زمنية بالأنشطة المدرسية، بالإضافة إلى المشاركة المجتمعية.

وبالنسبة للعلاقة الارتباطية الموجبة بين كل من أبعاد القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه الجيار (٢٠١٨) من أن دور القيادة يبرز في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، من خلال تحفيز وتوجيه هذه المؤسسات نحو تأدية مسؤوليتها الاجتماعية، لما لها من قدرة على التأثير في تشكيل الاتجاهات والسلوكيات، والتحفيز، والتغيير النفعي والابتكار واستثمار الفرص، كما تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق المسؤولية الاجتماعية بالمدارس، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى اتخاذ القيادة الموزعة في الإدارة المدرسية آليات متعددة تتميز بالشراكة، حيث ينظر إليهم على أنهم قادرون على تحمل المسؤوليات (رضوان، ٢٠١٩). وقد تعزى هذه النتائج إلى أن نمط القيادة الموزعة يعزز من قيم المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمات مما يحفزهم للعمل كفريق في سبيل إنجاز الأهداف الموضوعية داخل المدرسة؛

وتعزيز الثقة لديهن في أداء المهام الموكلة لهن؛ بالإضافة إلى توجيه جهودهن نحو الاهتمام بالقضايا المجتمعية والإسهام في تطوير المجتمع. ويشير عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد القيادة الموزعة، وكذلك في المسؤولية الاجتماعية وفقًا لمتغيرات الدراسة إلى وجود مستوى كبير من الوعي لدى الفئات المختلفة من أفراد عينة الدراسة بأبعاد القيادة الموزعة ومؤشراتها وكذلك الحال بالمسؤولية الاجتماعية. ويدل ذلك على أن جميع فئات أفراد العينة لديهن نفس المستوى من الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتعزيزها في البيئة المجتمعية.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تم اختيار موضوع الدراسة الحالية نظرًا لأهمية القيادة الموزعة لمديري المدارس باعتبارها أسلوبًا قياديًا حديثًا، ودورها الكبير في تحقيق مشاركة المعلمين في القيادة الموزعة، بالإضافة لنقص الدراسات التي أجريت في هذا المجال الإداري من وجهة نظر المعلمين؛ بهدف التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس من وجهة نظر عينة من معلمات المرحلة الابتدائية (الطفولة المبكرة) والمتوسطة بمكة المكرمة للقيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية، إلى جانب الكشف عن العلاقة بين المتغيرين؛ بالإضافة إلى تحديد الفروق إن وجدت في متغيري الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو نوع الصف الدراسي)؛ ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن؛ وللإجابة عن أسئلتها طبقت الباحثة مقياسين من إعدادها الأول: يقيس درجة ممارسة القيادة الموزعة، بينما الثاني: يقيس درجة المسؤولية الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن مستوى أبعاد القيادة الموزعة وكذلك المسؤولية الاجتماعية جاءت بمستوى مرتفع لدى عينة البحث، كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الموزعة والمسؤولية الاجتماعية، ولم توجد فروق دالة إحصائية بالنسبة لأبعاد القيادة الموزعة لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لسنوات الخبرة ووفقًا للمؤهل الدراسي، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لسنوات الخبرة ووفقًا للمؤهل العلمي؛ وأخيرًا توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الصفوف الدراسية (صفوف مبكرة/ صفوف عليا/ متوسطة) في المسؤولية الاجتماعية.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بما يلي:

- وضع خطة تطويرية في مدارس التعليم العام حول آلية تطبيق القيادة الموزعة وتوزيع الأدوار القيادية داخل المدرسة.
- عقد دورات تدريبية في القيادة الموزعة بصورة منتظمة من أجل العمل على بناء علاقات تفاعلية وثيقة من خلال تطوير شبكة العلاقات الشخصية والتواصل المستمر بين الإدارة المدرسية والعاملين بها.
- نشر ثقافة القيادة الموزعة بمدارس التعليم العام.
- تقديم الدعم المادي للقادة الذين يطبقون مدخل القيادة الموزعة في مدارسهم.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

- درجة ممارسة القيادة الموزعة في مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المديرين والمديرات.
- القيادة الموزعة وعلاقتها ببعض الأنماط الإدارية الأخرى.
- معوقات تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام.
- القيادة الإستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية في مدارس التعليم العام.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والناصرية، أمل حمد حمدان. (٢٠١٩). درجة توفر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان. مجلة المعرفة التربوية، (14)7، 64-29

أبو حشيش، أحمد محمد. (٢٠٢١). مدى مساهمة القيادة التربوية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الإسلامية في لواء القويسمة. مجلة كلية التربية بأسبوط، (٩)٣٧-617. 646

الأسود، فايز علي، وريع، محمد رجب. (٢٠١٧). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلميه. حوليات آداب عين شمس، (٤٥)، ٢٠٥-٢٢٨.

الشافعي، نضال مصطفى إسماعيل. (٢٠١٦). دور الانماط القيادية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة، رسالة ماجستير. الصيرفي، محمد. (٢٠٠٧). (المسؤولية الاجتماعية لإدارة. ط. ١، دار الوفاء لدنيا الطباعة. والنشر: الإسكندرية، مصر.

الجيار، سهير علي. (٢٠١٨). القيادة الريادية مدخل لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية. أوراق عمل المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرون للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٢٩-٢٥٧.

الحري، خليل بن خلف ضيف الله. (٢٠١٦). واقع ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الموزعة بجامعة طيبة: دراسة ميدانية. مجلة التربية، (170)2، 709-674

الخطيب، محمد شحات، و العتيبي، موسى محمد صويلح. (٢٠٢٠). مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي: القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، (20)1، 450-415

درادكة، أمجد محمود محمد، و ظافري، محمد على جابر.(٢٠١٤). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية، (15)4، -399 426.

رضوان، عمر نصير مهران. (٢٠١٩). القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر. مجلة التربية، (184)2، 511- 553
الريميدي، بسام سمير عبد الحميد. (٢٠١٩). أثر تطبيق نمطي القيادة الموزعة والقيادة المهمة على التهكم التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات السياحة المصرية، مجلة اقتصاديات المال والأعمال، (9)، 71- 89.

الزكي، أحمد عبد الفتاح، وحامد، وحيد شاه بور. (٢٠١١). القيادة الموزعة: أسسها ومتطلبات تطبيقها في مدارس التعليم العام بمصر: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، (10)، 453- 499.
الزهراني، اعتماد عبد الرحيم حمدان. (٢٠١٨). دور المدرسة الابتدائية في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمات بمدينة جدة: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، (١٩)١١، 53- 102.

عبد الغفار، السيد أحمد (٢٠١٠). تطوير الإدارة المدرسية بالتعليم الثانوي الفني التجاري نظام السنوات الخمس في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (72)1، -56 146.

عبد الوهاب، طارق محمد وقلبيوي، خالد محمد. (٢٠١٤). المدخل إلى علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته، جدة: مركز النشر العلمي لجامعة الملك عبد العزيز.
عثمان، سيد أحمد (٢٠٠٢) علم النفس الاجتماعي التربوي، التطبيع الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

العزب، سهام أحمد. (٢٠١٩). المسؤولية الاجتماعية: رؤية سوسيولوجية، مصر: المركز العربي للنشر والتوزيع.

عزوز، عائشة، وتوام، زاهية. (٢٠٢٠). دور المسؤولية الاجتماعية في التنمية المستدامة: تجارب رائدة لبعض البلدان المتقدمة والعربية. مجلة العلوم التجارية، (2)19، 212- 226.

العسيري، حسن محمد حسن. (٢٠١٨). القيادة الموزعة وعلاقتها بتطوير الأداء المهني لمعلمي مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مستقبل التربية العربية، (25) 114، -333 372.

فتح الباب، عصام. (٢٠٠٤). مقياس تنمية المسؤولية الاجتماعية " الجامعات اللاصفية، جامعة حلوان"، مجلة الدراسات والخدمات الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٢(١٤)، ٣ - ١٧.

القحطاني، عبد الله بن مسفر. (٢٠٢٠). القيادة الموزعة لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الدمام. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (124)، 199- 216.

معيني، وضحة يحيى. (٢٠٢٢). درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. المجلة السعودية للعلوم التربوية، (12)، 123- 141.

ملحم. يحيى سالم عبد الله. (٢٠١٨). دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس محافظة عجلون بالأردن. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٢(٢٤)، ١٩-١٠.

اليقويبة، سوسن بنت سعود. (٢٠١٥). درجة ممارسة القيادة المدرسية الموزعة في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (141) 37، 157- 171.

اليماحي، مروة خميس محمد عبد الفتاح. (٢٠١٩). تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى المتعلمين. رسالة المعلم، (56) 2، 149- 153.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdelghaffar, A. (2010). Developing school administration in technical and commercial secondary education, the five-year system in light of comprehensive quality standards (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 1 (72), 56- 146.
- Abdelwahab, T., & Qalyobi, K. (2014). *Al-madkhal ilá 'ilm al-nafs al-ijtimā'ī wa-taṭbīqātuh*. Scientific Publishing Center- King Abdulaziz University.
- Abu Hashish, Ahmed Muhammad. (2021). The extent to which educational leadership contributes to enhancing social responsibility among Islamic education teachers in the Qweismeh District. *Journal of the College of Education in Assiut*, (9)37. 617-646.
- Alasery, H. (2018). Distributed leadership and its relationship to the development of the professional performance of secondary school teachers in Saudi Arabia. *Future of Arab Education*, 114(25), 333-372.
- Al-Asiri, H. (2018). Distributed Leadership and its Relationship to the Development of the Professional Performance of Secondary School Teachers in Saudi Arabia (in Arabic). *The Future of Arab Education*, 114(25), 333-372.
- Alasoud, F., & Rabie, M. (2017). The degree of practicing the distributed leadership among school principals from teachers' views at UNRWA schools in Gaza Governorates. *Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams*, (45), 205-228.
- Al-Aswad, F. & Rabie, M. (2017). The Degree of Practicing the Distributed Leadership among School Principals from Teachers Views at UNRWA Schools in Gaza Governorates (in Arabic). *Annals of Ain Shams Arts*, (45), 205-228.
- Al-Harbi, Kh. (2016). The Reality of Academic Leaders' Practice of Distributed Leadership at Taibah University: A Field Study (in Arabic). *Journal of Education*, 2(170), 674-709.
- Alharby, K. (2016). Wāqī' mumārasat al-qādah al-akādīmīyīn lil-qiyādah almawz'h bi-Jāmi'at Ṭaybah: Dirāsah maydānīyah. *Journal of Education*, 2(170), 674-709.
- Al-Jayar, S. (2018). Entrepreneurial leadership is an entry point to achieving the requirements of the knowledge society in Egyptian

- universities (in Arabic). Working papers of the twenty-fifth annual scientific conference of the Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Egyptian Society for Comparative Education and Educational Administration, Cairo Teachers Association, 229-257.
- Al-Khatib, M. & Al-Otaibi, M. (2020). The extent to which leaders of public education schools in Dawadmi Governorate practice: distributed leadership from the point of view of teachers (in Arabic). College of Education Journal, 1(20), 415-450.
- Al-Qahtani, A. (2020). Distributed Leadership among Leaders of Secondary Schools in Dammam (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, (124), 199-216.
- Al-Ramidi, B. (2019). The Impact of Applying Distributed Leadership and Charismatic Leadership on Organizational Cynicism: Applied Study on the Egyptian Travel Agents (in Arabic), Journal of Business and Financial Economics, (9), 71-89.
- Arrowsmith, t. (2007). Distributed leadership in secondary school in England. Management in education. 21(2). 21-27.
- Al-Yamahi, Marwa Khamis Muhammad Abdel Fattah. (2019). Developing social responsibility values among learners (in Arabic). Teacher's Message, 2(56), 149-153.
- Al-Yaqoubiyya, S. (2015). The Degree of Distributed School Leadership Practice in Basic Education Schools in The Sultanate of Oman and Its Relationship to Some Demographic Variables (in Arabic). International Specialized Educational Journal, 37(141), 157-171.
- Alyaqubia, S. (2015). The practicing of distributed leadership in basic schools and it relation to some demographic variables in the sultanate of Oman. International Interdisciplinary Journal of Education, 37(141). 157-171.
- Al-Zahrani, E. (2018). The Role of Primary School in the Development of Social Responsibility from the Point of View of Female Teachers in Jeddah: A Field Study (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 11(19), 53-102.
- Al-Zaki, A. & Hammad, W. (2011). Distributed leadership: its foundations and requirements for its application in public education schools in Egypt: an analytical study (in Arabic). College of Education Journal, (10), 453-499.

- Azouz, A. & Tawam, Z. (2020). The Role of Social Responsibility in Sustainable Development: Pilot Experiences for Some Developed and Arab Countries (in Arabic). *Journal of Business Sciences*, 19(2), 212-226.
- Daradkeh, A. & Dhafri, M. (2014). The degree of distributed leadership practice among public education school principals in the city of Taif (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 4(15), 399- 426.
- Göksoy, Süleyman. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions, *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 110-118.
- Fateh elfaf. Essam. (2004). Social Responsibility Development Scale, "Extracurricular Universities, Helwan University," *Journal of Studies, Social Service, and Human Sciences*, 2(14), 3-17.
- Harris, A. & Spillane, P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 32-34.
- Holloway, J. (2021). Distributing leadership: sharing responsibility and maintaining accountability. *Metrics, Standards and Alignment in Teacher Policy: Critiquing Fundamentalism and Imagining Pluralism*.
- Ibrahim, H. & Al-Nasiriyah, A. (2019). Degree of Availability of the Distributed Leadership Dimensions Among the Principals Of the Basic Education Schools in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Educational Knowledge*, 7(14), 29-64.
- Jambo, D., & Hongde, L. (2020). The Effect of Principal's Distributed Leadership Practice on Students' Academic Achievement: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 189-198.
- Limon, İ., Dilekç, Ü., & Demirer, S. (2021). The Mediating Role of Initiative Climate on the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Resilience in Schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 128-144.
- Melhem. Yahya Salem Abdullah. (2018). The role of the school in developing social responsibility among its students from the point of view of school principals in Ajloun Governorate in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(24), 1-19.

- Moeini, W. (2022). The Availability Degree of Distributed Leadership Dimensions among Female Secondary Schools Principals in Makkah from Teachers and School Leaderships' Supervisors' Perspectives (in Arabic). *Saudi Journal of Educational Sciences*, (12), 123-141.
- Radwan, O. (2019). Distributed Leadership as an Approach for Accomplishment of Professional Learning Communities in Industrial Technical Schools in the Arab Republic of Egypt (in Arabic). *Journal of Education*, 2(184), 511-553.
- Shava, G. N., & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership. *African Educational Research Journal*, 6(4), 279-287.
- Thien, L. M., & Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 43-63.
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Education for All Global Monitoring Report*, 1, 1-15.
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*. 32(4), 439-457.
- Zhao, L., Yang, M. M., Wang, Z., & Michelson, G. (2023). Trends in the dynamic evolution of corporate social responsibility and leadership: A literature review and bibliometric analysis. *Journal of Business Ethics*, 182(1), 135-157.

**فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في
تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية
بجامعة حائل**

**د. عبدالعزيز بن محمد بن مانع الشمري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة حائل
المملكة العربية السعودية**



فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل

د. عبدالعزيز بن محمد بن مانع الشمري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة حائل-المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ١١ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ٠٩ / ٠٢ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وأعد قائمة بمهارات تحليل الخطاب، واختبارًا تحصيليًا، ودليلاً لأستاذ المقرر والطلاب لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة، وطبق أدوات الدراسة وموادها بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة بلغت (٤٦) طالبًا من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، في مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب في محور البنية اللغوية للخطاب، ومحور سياق الخطاب، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج عن حجم تأثير كبير للإستراتيجية المقترحة يشير إلى فاعليتها في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس، علم اللغة، البكالوريوس.

The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on Persuasion Theories in Developing Discourse Analysis Skills Among Students of the Arabic Language Department at the University of Hail

Dr. Abdulaziz Mohammed Manea Alshammari

Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education
Hail university-Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a proposed strategy based on persuasion theories in developing discourse analysis skills among students in the Arabic Language Department at the University of Hail. The researcher employed the experimental method using a quasi-experimental design. A list of discourse analysis skills, an achievement test, and instructional guides for both the course instructor and students were developed to implement the proposed strategy. After verifying the validity and reliability of the study tools and materials, they were applied to a sample of 46 students, divided into experimental and control groups. The results showed statistically significant differences at the 0.05 level between the experimental and control groups in the post-test scores for discourse structure, discourse context, and the overall discourse analysis skills score—in favor of the experimental group. The findings also indicated a large effect size, confirming the effectiveness of the proposed strategy in enhancing students' discourse analysis skills.

key words: teaching methods, linguistics, undergraduate education.

المقدمة:

يعتمد توصيل الرسالة اللغوية للمخاطب على قدرة المرسل في توصيل المعنى، واختياره للألفاظ المناسبة، ومراعاته حال المستهدف بالرسالة، وهذه مرحلة مهمة، وتبقى مرحلة أخرى لا تقل أهمية عنها، فحتى تصل الرسالة بوضوح ويتحقق الغرض منها فينبغي للمخاطب أن يكون قادرًا على فهمها، وهذا يعتمد على قدرته في تحليل الخطاب، وامتلاكه المهارات اللازمة.

ولأهمية تحليل الخطاب تناولته العديد من الأدبيات في مجالات مختلفة، ويُعنى تحليل الخطاب بالدراسة الدقيقة للاستعمال اللغوي، ويساعد في تعرف مدلولات اللغة، ويمكن بواسطته تعرف الظروف المحيطة بالخطاب بما في ذلك طبيعة الحياة الاجتماعية، ومَرَّت الدراسة اللغوية لموضوع تحليل الخطاب بتحويلات متعددة، فقد كانت النظرية البنوية اللغوية تنظر إلى تحليل الخطاب باعتباره دراسة لمعاني الخطاب، والعلاقة بين شكله ومعناه، والعلاقة بينه وبين شخصياته، لتأتي بعد ذلك النظريات اللغوية لتكشف عن أهمية دراسة سياق الخطاب اللغوي، والثقافي، والاجتماعي (دان ونيومان، ٢٠٢١).

وتحليل الخطاب بدراسة بنيته الشكلية، وسياقه مطلب لفهم مغزى الخطاب، وتعرّف كيفية تنظيمه، وبماذا يبدأ الناس أقوالهم أو كتاباتهم؟ وكيف يعرضونها؟ وكيف يختمون كلامهم؟ وفي هذا تفاوت بين الناس بحسب ثقافتهم، ومقدرتهم اللغوية، ويساعد تحليل الخطاب في الكشف عن الأساليب اللغوية المختلفة المستخدمة في الخطاب، والعلاقات بين المشتركين فيه، وهذا يمكن محلل الخطاب من وصف المستوى الداخلي للغة، ووصف استعمالات اللغة في السياقات الاجتماعية والثقافية (بالتريديج، ٢٠١٨).

كما أن لتحليل الخطاب فوائد متعددة لمتعلمي اللغة، منها: أنه يأخذ مادته من مواقف لغوية حقيقية، ويتعامل معها، ويقدم للمتعلمين إطاراً نظرياً لتحليل الخطاب الذي يتلقونه، وبهذا التحليل يمكن أن يصل المتعلمون إلى القدرة على الإنتاج اللغوي السليم (العناتي، ٢٠١٠)، بالإضافة إلى أن تحليل الخطاب مفيد في استنتاج أساليب الإقناع، ودرجة تأثيرها في المتلقي، واستنتاج التراكيب اللغوية المناسبة لمختلف المواقف، وتمييز الحقيقة من الزيف، وفهم أغراض الخطاب، وتفسير مصطلحاته (إبراهيم، ٢٠١٧).

ويتطلب تحليل الخطاب عددًا من المهارات التي ينبغي امتلاكها لوصف البنية اللغوية للخطاب وسياقه، وقد قسمت الأدبيات تحليل الخطاب إلى محاور أو أبعاد، وضمت كل محور منها عددًا من المهارات، وإن كان في بعض الأدبيات أكثر من قسمين إلا أنه يلاحظ أن كل تقسيم يتضمن محور البنية اللغوية للخطاب أو مستواه الداخلي، ومحور سياق الخطاب أو مستواه الخارجي، وما زاد عنهما فإن مهاراته يصعب فصلها عن أحدهما.

وعليه فينبغي تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب لتمكينهم من وصف البنية اللغوية للخطاب وسياقه وصفًا دقيقًا يمكنهم من معرفة الخطأ والصواب، وأفضل التعبيرات والأساليب، ومن ثم تنمو لديهم مهارات استقبال اللغة، وإنتاجها. واستهداف تنمية مهارات تحليل الخطاب مفيد في مراحل التعليم المختلفة، إلا أن استهدافها في مرحلة التعليم الثانوية، والجامعية أهم وأكثر فائدة؛ مناسبة هذه المهارات لمستوى الطلاب في هذه المراحل، فقد أكد العناتي (٢٠١٥) أن أهمية تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب تزداد كلما تقدموا في المراحل التعليمية، ويلاحظ استهداف بعض مهارات تحليل الخطاب في التعليم العام في المرحلة الثانوية

في المملكة العربية السعودية، وجاء مرتبطاً بموضوع التواصل الإقناعي في كتاب اللغة العربية (٣) ومقتصرًا على مهارة تحليل الأفكار، وتعرف أنواع الحجج والأدلة، ودرجة مناسبتها، وتعرف الأنماط الإدراكية المستخدمة في النص (وزارة التعليم، ١٤٣٠)، ومن ثم فالطالب الجامعي أحوج ما يكون إلى امتلاكه مهارات تحليل الخطاب، ولهذا ضمنت العديد من خطط برامج بكالوريوس اللغة العربية في الجامعات مقررات في تحليل الخطاب.

وعلى الرغم من أهمية امتلاك الطلاب مهارات تحليل الخطاب إلا أن العديد من الدراسات أظهرت ضعفًا واضحًا لدى الطلاب في تلك المهارات، فقد كشفت دراسة كل من إبراهيم (٢٠١٧)، وعبدالعظيم (٢٠١٥) عن ضعف متعلمي اللغة العربية في مهارات تحليل الخطاب وعدم تلقيهم التدريب اللازم لتنميتها، كما كشفت دراسة أبو سرحان والهاشمي (٢٠١٩) كذلك عن ضعف الطلاب في المراحل التعليمية الأساسية العليا في مهارات تحليل الخطاب وإغفال تدريبهم عليها، كما أكدت دراسة خطاب (٢٠٢٠) على الضعف الحاصل لدى طلاب الدراسات العليا في مهارات تحليل الخطاب.

ولعل هذا الضعف يعود إلى استخدام الطرق التقليدية المعتمدة على الإلقاء والمحاضرة في تدريس الطلاب في الجامعة بغرض تنمية مهارات تحليل الخطاب لديهم، فقد أشارت الدراسات السابقة التي كشفت عن ضعف الطلاب إلى هذا السبب ومنها دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥) وأوصت باستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية لتنمية مهارات تحليل الخطاب مثل إستراتيجيات التعلم التعاوني أو التعلم النشط.

ولهذا، فقد يكون مفيداً في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب في المرحلة الجامعية توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وقد يفيد كذلك الاعتماد على نظريات الإقناع؛ وذلك لأن هدف الخطاب التأثير والإقناع وهو موضوع نظريات الإقناع وغايتها، ولكل نظرية من نظريات الإقناع نقطة اهتمام وتركيز، فمن نظريات الإقناع نظرية مسارات التدبر التي تُعنى بتأمل الخطاب بعمق والحكم على ما تضمنه من حجج وأدلة، ونظرية التحصين التي تُعنى بتحفيز الطالب لتلقي الحجج المضادة لقناعاته في الخطاب وتمكينه من الرد عليها ودحضها، ونظرية التعزيز التي تُعنى بتحفيز استجابات الطالب لتنمية ثقته بنفسه في تحليل الخطاب وتقوية سلوكه الإيجابي في أثناء الدروس، وتتضمن كل نظرية منها تطبيقات تربوية قد تساعد في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب (البسام، ١٤٤٢).

ومن هنا جاءت فكرة استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع، وتعتمد الإستراتيجية على نظريات الإقناع في تنفيذ النشاطات، وعلى أفكار النظرية البنائية في اعتماد الطلاب على خبراتهم، وبناء معارفهم بمشاركة زملائهم، وقد تناولت الدراسات السابقة الإقناع في المجال اللغوي، وبينت ارتباطه بتحليل الخطاب ومن تلك الدراسات دراسة عراي (٢٠١٤)، ودراسة علي وآخرون (٢٠١٦)، كما كشفت الدراسات السابقة عن أثر الإقناع في قوة الحجة والتأثير على الآخرين، ومن تلك الدراسات دراسة عماريش (٢٠٢١)، ودراسة محمد وإبراهيم (٢٠٢٣).

وقد كشفت الدراسات السابقة عن الأثر الإيجابي لنظريات الإقناع، ومن تلك الدراسات دراسة ايفانوف وآخرون (Ivanov et al., 2017) التي تناولت نظرية التحصين وهي إحدى نظريات الإقناع، وكشفت عن التأثير الإيجابي للنظرية في

تمكن طلاب الجامعة من دحض الحجج المضادة المقدمة لهم في الخطاب، وتقديمهم أدلة مناسبة، ودراسة كلاين وآخرون (Clyne et al., 2020) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لتطبيق نظرية التحصين في تمكين الطلاب من مواجهة الرسائل المقلعة، ودراسة كليز وآخرون (Clear et al., 2021) التي كشفت عن الأثر الكبير لنظرية التحصين في جعل مواقف الطلاب تواجه التحديات والهجمات تجاه مواقفهم حول الموضوعات المستهدفة في الخطابات، ودراسة أبوكي وآخرون (Apuke et al., 2022) التي كشفت عن فاعلية تطبيقات نظرية التحصين المعتمدة على مفاهيم القراءة والكتابة في تحسين المعرفة بالمعلومات والأخبار الرقمية المزيفة والكشف عنها، ودراسة بيرنستين وآخرون (Bernsteiner et al., 2023) التي كشفت عن الأثر الإيجابي لتطبيقات نظرية التحصين في تعزيز الموقف النقدي لدى طلاب الجامعة تجاه المعلومات الرقمية المضللة والخاطئة، وزيادة قدرتهم على دحضها.

مشكلة الدراسة:

تبين مما سبق وجود ضعف في مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب في مراحل التعليم الجامعية، ومراحل التعليم العليا من التعليم العام كشفت عنه دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبد العظيم، ٢٠١٥).

كما عزز من إحساس الباحث بالمشكلة خبرته في تدريس مقررات الإعداد العام لطلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، وما لاحظته من ضعف في مهارات تحليل الخطاب يحد من فهمهم الخطاب، وتحليل بنيته وسياقه، ودعم هذا الإحساس نتائج دراسة استطلاعية أجراها الباحث على (١٨) طالبًا من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، فقد أظهرت نتائج الدراسة بعد تطبيق اختبار مهارات تحليل

الخطاب ضعفًا واضحًا لدى الطلاب، إذ بلغ متوسط درجات الطلاب في محور البنية اللغوية للخطاب ومستواه الداخلي (٢,١٦) درجة من أصل (١٣) درجة، فيما بلغ متوسط درجاتهم في محور سياق الخطاب ومستواه الخارجي (١,٩٦) درجة من أصل (١١)، وبلغ المتوسط الإجمالي للاختبار (٤,١٢) من أصل (٢٤) درجة. وقد أوصت الدراسات السابقة بتغيير الطريقة التقليدية المعتمدة على الإلقاء والمحاضرة التقليدية في أثناء تنفيذ الدروس بغرض تنمية مهارات تحليل الخطاب، واستخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تجعل من الطالب محور العملية التعليمية ومن تلك الدراسات دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبد العظيم، ٢٠١٥)، كما أوصت الدراسات السابقة باستخدام نظريات الإقناع في مراحل التعليم الجامعية لتنمية المهارات المرتبطة بتحليل المعلومات، ونقدها كما في دراسة كل من (Apuke et al., 2022; Bernstein et al., 2023; Clear et al., 2021; Clyne et al., 2020; Ivanov et al., 2017).

وفي ضوء ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في ضعف طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل في مهارات تحليل الخطاب، ومن ثم تبرز الحاجة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؛ نظرًا لعدم وجود دراسة على حد اطلاع الباحث تناولت فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب، ولارتباط مهارات تحليل الخطاب بنظريات الإقناع كما أشار إلى ذلك البسام (١٤٤٢)، وعراي (٢٠١٤)، وعلي وآخرون (٢٠١٦).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؟
- ما مهارات تحليل الخطاب التي ينبغي لطلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل التمكن منها؟
- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- التعرف على إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل.
- تعرّف مهارات تحليل الخطاب التي ينبغي لطلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل التمكن منها.
- الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة فيما يأتي:

أولاً الأهمية النظرية:

توضح الأهمية النظرية للبحث فيما يأتي:

- تناول مهارات تحليل الخطاب التي اعتنى بها الباحثون قديماً وحديثاً لما لها من دور مهم في فهم الخطاب المنطوق أو المكتوب، وتعرف بنيته الداخلية الشكلية، وسياقه الخارجي، وما يتضمنه من أفكار، وأدلة، وحجج تهدف إلى إحداث التأثير، وتناول مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب يساعد في تدريبهم على الحكم على بنية الخطاب الداخلية، وسياق الخطاب، ومن ثم فيمكنهم ذلك من الإنتاج السليم للغة.
 - تناول الدراسة كذلك إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع وتكشف عن تطبيقاتها الإجرائية، ليفيد منها الباحثون في مجال تعليم اللغة العربية في تنمية مهارات اللغة ومهارات تحليل الخطاب.
- ثانياً: الأهمية التطبيقية:
- تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يأتي:
- قدمت الدراسة قائمة بمهارات تحليل الخطاب التي ينبغي لطلاب قسم اللغة العربية بالجامعة التمكن منها، وقد تفيد هذه القائمة المسؤولين عن إعداد خطط أقسام اللغة العربية بالجامعات بتضمينها في المهارات المستهدفة في مقررات القسم.
 - قد يفيد اختبار مهارات تحليل الخطاب المسؤولين عن برامج بكالوريوس اللغة العربية بالجامعات في الكشف عن مستوى الطلاب، كما قد يفيد معدي اختبارات قدرات الطلاب الجامعيين، واختبارات الرخصة المهنية للمعلمين في الأسئلة المناسبة لقياس مهارات تحليل الخطاب.
 - قد يساعد دليل أستاذ المقرر ودليل الطالب المعد في هذه الدراسة كل من أساتذة المقررات في برامج بكالوريوس اللغة العربية والطلاب في توضيح إجراءات تطبيق

الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب.

- تفتح هذه الدراسة آفاقاً بحثية للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية بتناول إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع وتعرف أثرها في تنمية المهارات اللغوية، وتناول مهارات تحليل الخطاب.

حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع، ومهارات تحليل الخطاب، وهي مهارات المستوى الداخلي للخطاب، أو البنية اللغوية للخطاب، ومهارات المستوى الخارجي، أو سياق الخطاب.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي ١٤٤٥هـ.
الحدود المكانية: قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

تحليل الخطاب:

يُعرّف بأنه الدراسة الدقيقة للغة، وكيفية إنتاج المعاني وتفسيرها، والسياق التاريخي، والاجتماعي للخطاب، ويهدف تحليل الخطاب إلى فهم الظواهر الاجتماعية، والسياسية، والثقافية (دان ونيومان، ٢٠٢١).

كما يعرف بأنه دراسة تُعنى بالمستوى الداخلي ومستوى السياق الخارجي للخطاب، ويتناول تحليل الخطاب بنية اللغة، كما يتناول الكشف عن العلاقة بين اللغة والسياق، وكيفية بناء الآراء، وتأثير العلاقة بين طرفي الخطاب على اللغة (بالتريديج، ٢٠١٨).

ويعرف إجرائياً بأنه دراسة البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)، وسياقه (المستوى الخارجي) من قبل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع بغرض تنمية مهارات تحليل الخطاب التي خلصت إليها هذه الدراسة في قائمتها النهائية، التي تقاس بالدرجة التي حصل عليها الطلاب في اختبار مهارات تحليل الخطاب.

إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع:

يعرف الإقناع بأنه عملية تهدف إلى إحداث تأثير في معتقد المخاطب واتجاهاته وسلوكياته، وينتج عنها اقتناع كامل، أو تأثير إيجابي، أو تأثير سلبي، أو عدم تأثير، ويعتمد على عدد من النظريات منها نظرية مسارات التدبر، ونظرية التحصين، ونظرية التعزيز (البسام، ١٤٤٢).

ويُعرف الإقناع بوصفه إستراتيجية لغوية بأنه خطة عمل، أو مجموعة عمليات تعتمد على عدد من العوامل الفكرية، والنفسية، واللغوية، يوظفها المخاطب بهدف إحداث التأثير في المخاطب وإقناعه (عراي، ٢٠١٤).

كما يُعرف الإقناع بوصفه إستراتيجية لغوية بأنه عبارة عن مجموعة من الإجراءات والطرق التي يستخدمها المخاطب لجذب المخاطب وإقناعه بأفكاره، واتجاهاته، ويعتمد عليها المخاطب في الرد ومواجهة الحجج، وكلما تعددت طرق الإقناع لدى أحد أطراف الخطاب كان هو الأكثر تأثيراً (محمد وإبراهيم، ٢٠٢٣).

وتعرف الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات التي ينفذها أستاذ المقرر ويوظف فيها تطبيقات نظريات الإقناع وهي: نظرية مسارات التدبر، ونظرية التحصين، ونظرية التعزيز، بهدف تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

أولاً: الإطار النظري:

وتناول الباحث في الإطار النظري متغير تحليل الخطاب، ومتغير الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وتفصيل ذلك كما يأتي.

تحليل الخطاب:

تناول الباحثون مفهوم الخطاب، وقدموا له تعريفات متعددة، ويلاحظ على تناولهم اختلافهم في التفريق بينه وبين النص، ففي حين يفرق بعض الباحثين بينهما يرى آخرون أنهما شيء واحد.

ويرى العبد (٢٠١٤) أن التفريق بينهما صعب؛ لأنهما يلتقيان في العديد من العناصر، كما يرى وجود فروق أولية انعقد عليها إجماع الباحثين، منها أن الخطاب يكون طويلاً، ويعبر عن المواقف ووجهات النظر ويميل إلى الحوارية، كما أنه أوسع من النص، لكونه بنية كما هو النص بالإضافة إلى أنه يشمل عرض ملابسات إنتاج البنية، وتلقيها، وتأويلها.

كما يتميز الخطاب بوجود عناصر رئيسة فيه وهي: المخاطب، والمخاطب، وموضوع الخطاب، وسياقه، ويعتمد على التفاعل بين طرفيه، وعلى الرغم من هذه

المزايا التي يتمتع بها الخطاب دون النص إلا أنه يصعب الفصل بينهما، لتقاطعهما في العديد من النقاط المشتركة مثل البنية والمعنى (عبد العظيم، ٢٠١٥). وعلى ذلك فإن استخدام النص يمكن أن يكون تعبيراً عن الخطاب؛ لأنهما يتضمنان البنية، والمعنى، أما التعبير عن النص بأنه خطاب يستلزم أن تتوافر في النص عناصر الخطاب الرئيسية.

ويتطلب تحليل الخطاب دراسة بنيته الداخلية، ومضامينه السياسية والاجتماعية والثقافية، فالخطاب والنص إنما هو النتاج الثقافي للوضع الراهن في الوقت الذي أنتج فيه، ولهذا فمن المهم عدم الاكتفاء في التحليل ببنية النص والخطاب، وعدم تجاهل السياق والمضامين والتفاعل بين الكاتب والقارئ (هوي، ٢٠٠٩).

مهارات تحليل الخطاب:

يتعرض الناس للخطاب بشكل يومي، ويحللون ما يسمعون وما يقرؤونه عن قصد أو عن غير قصد، وقد يتحقق الهدف من الخطاب وقد لا يتحقق، ولكن المخاطب يهدف إلى تحقيق غاية من خطابه، ولا بد من أدوات ومهارات لدى المخاطب تساعد للوصول إلى تلك الغاية، ويعدّ تحليل الخطاب مفيداً في تعليم اللغة عموماً واللغة العربية تحديداً؛ لأنه يتعامل مع اللغة في سياق الاستعمال، كما أنه يتعامل مع النصوص اللغوية الواقعية دون تعديلات، ولا يفاضل بين نص وآخر، ويهتم بالسياق الداخلي والخارجي للمفردات، وهذا يساعد متعلم اللغة على الفهم السليم، ومن ثم إنتاج نصوص لغوية سليمة تعبر عن المعاني (العناتي، ٢٠١٠).

وتناولت الأدبيات مهارات تحليل الخطاب وضمنتها في محاور رئيسة متعددة، فيرى بعض الباحثين أن تحليل الخطاب يعتمد على البنية اللغوية للخطاب وسياقه والعلاقة بينهما (بالتريديج، ٢٠١٨)، وأن تحليل البنية اللغوية يتطلب تحليل بنية

الألفاظ، والبناء المنطقي للخطاب، والروابط الحجاجية (الشلي وعبدالله، ٢٠٢٢)، ويرى بعضهم أن تحليل الخطاب يعتمد على محورين لا يمكن إغفالهما هما السياق الداخلي أو البنية اللغوية للخطاب، والسياق الخارجي الذي يتناول موقف المخاطب والمخاطب، والموضوع، والمقام، والزمان والمكان (طلبة، ٢٠٢٠)، ويرى بعضهم أن تحليل الخطاب يعتمد على ثلاثة محاور هي: البنية الفكرية، والبنية اللغوية، والبنية المنهجية (خطاب، ٢٠٢٠)، فيما يرى بعضهم أن تحليل الخطاب يعتمد على مضمون الخطاب وقضيته، والبنية اللغوية للخطاب، وأساليب الإقناع (إبراهيم، ٢٠١٧)، وقسم بعضهم مهارات تحليل الخطاب إلى ثلاثة فروع متضافرة هي شكل الخطاب، ومضمونه، وسياقه (العناتي، ٢٠١٤)، ويرى بعضهم عدم تقسيم مهارات تحليل الخطاب إلى محاور (عبدالعظيم، ٢٠١٥).

وباستعراض التقسيمات السابقة يتضح أن تقسيم مهارات تحليل الخطاب إلى محاور متعددة إجراء اتبعته معظم الأدبيات؛ لاعتماد تحليل الخطاب على أكثر من محور وعدم اقتصره على البناء الشكلي فقط، كما أنه يساعد في عملية التحليل عند تعليم الطلاب، كما يتضح مما سبق أن بعض المحاور تكررت لدى أكثر من دراسة وهو محور البنية اللغوية للخطاب، وكذلك محور سياق الخطاب، وهذه المحاور هي التي اعتمدتها الدراسة في قائمة مهارات تحليل الخطاب لوضوحها، ولأن المحاور الأخرى يصعب فصلها عن هذين المحورين، فمحور المضمون مثلاً يدخل في محور البنية اللغوية للخطاب، ويدخل كذلك في محور السياق.

ولكل محور من المحاور مهارات كشفت عنها الدراسات السابقة فمن مهارات تحليل الخطاب في محور البنية اللغوية للخطاب أو المستوى الداخلي (إبراهيم،

٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ والشلي وعبدالله، ٢٠٢٢؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥؛ والعناتي، ٢٠١٠):

تميز دلالات الألفاظ، وأدوات الربط، والضمائر، وتميز أفكار الخطاب الرئيسة والثانوية، وترتيبها، وتميز الكلمات الطرفية، والحجج والشواهد، وتحديد درجة تماسكها، واستنتاج الدلالات الضمنية، وتصنيف المصطلحات الواردة في الخطاب، واستنباط الأفكار المضمنة فيه.

ومن مهارات تحليل الخطاب في محور سياق الخطاب أو المستوى الخارجي (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ خطاب، ٢٠٢٠؛ والشلي وعبدالله، ٢٠٢٢؛ والشهري، ٢٠٠٤؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥؛ وعلي وآخرون، ٢٠١٦؛ والعناتي، ٢٠١٠):

تميز طرفي الخطاب، وطبيعة العلاقة بينهما، واستنتاج نوع الخطاب وغرضه، وتميز إستراتيجيته، وتحديد درجة مناسبة الألفاظ لنوع الخطاب وعلاقة طرفيه، ودرجة مناسبة حججه وأدلته، وتميز نمطه الإدراكي، وتحديد درجة استيفاء شروط الحجة. وتنمية هذه المهارات يتطلب مواقف تعليمية يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية، ويمارس فيها نشاطات تمكنه من فهم الخطاب وتحليل بنيته الداخلية وسياقه الخارجي، وتعد استراتيجية المقترحة المستخدمة في هذه الدراسة ملائمة لهذه النشاطات لاعتمادها على نشاط الطالب، وعلى نظريات الإقناع، مما قد يساعد في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب فاسدة وفيما يأتي توضيح لهذه الإستراتيجية.

الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

تناولت الدراسة الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع بغرض الإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نص على: (ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؟)، وفيما يلي تفصيل الإجابة عن سؤال الدراسة:

تمثلت أسس الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع ومنطلقاتها النظرية من عدد من النظريات هي النظرية البنائية في تكوين خبرات الطلاب والاعتماد على جهدهم وجعلهم محور العملية التعليمية في أثناء تنفيذ الدروس، ونظريات الإقناع المتضمنة إجراءات لتحليل الخطاب وهي نظرية مسارات التدبر، ونظرية التحصين، ونظرية التعزيز.

وتفترض نظرية مسارات التدبر أن مسار المخاطب في تلقي الرسالة يؤثر في استيعابه واقتناعه بها، ولتدبر أي رسالة فإن المخاطب يستخدم مسارين هما: المسار الرئيس، والمسار الفرعي، فإذا استخدم المسار الرئيس كان فهمه للخطاب واقتناعه به أعمق، أما عند استخدام المسار الفرعي وهذا هو حال أغلب الناس فإن تأمله واستيعابه للخطاب يكون سطحيًا، ومن تطبيقات نظرية مسارات التدبر في الصف إشعار الطالب بأهمية القضية أو الموضوع الذي سيطرح له، واستخدام حجج وأدلة تناسب مستوى الطالب، وتنويعها (البسام، ١٤٤٢).

أما نظرية التحصين فتهدف إلى حماية الطلاب من الهجمات التي ستواجه قناعاتهم، وذلك بتقديم رسائل تحذرهم من حجج مضادة بديلة لقناعاتهم، وتقديم حجج وأدلة يستطيع الطلاب التغلب عليها، مما يحفزهم للاستعداد للرد على الحجج ودحضها، وتدعيم قناعاتهم بمجموعة من الأدلة والبراهين، وهذه النظرية تساعد في

مواجهة الطلاب للشائعات، والأخبار الكاذبة، والمعلومات الخاطئة في الخطابات في جميع المجالات، ومن هنا جاءت تسميتها بنظرية التحصين، واستخدامها في المواقف التعليمية مهم لتدريب الطلاب على مقاومة المعلومات المضللة (Bernsteiner et al., 2023).

وتركز نظرية التعزيز على الأثر الناتج عن نوع التعزيز في السلوك، فالتعزيز الإيجابي يقوي السلوك، ويقلل التعزيز السلبي من السلوك، فيما يطفئ التعزيز المحايد السلوك، واستخدام التعزيز في الموقف التعليمي بغرض الإقناع يعتمد على عوامل مؤثرة في فاعلية التعزيز وهي: فورية التعزيز، وثباته، وكميته، وسهولة القضية وحججها، وتنوع التعزيز، فالتعزيز الفوري للطلاب بعد تقديم الحجة أو دحضها أقوى من تأخيرها، كما أن توقع الطالب للتعزيز يزيد من فاعليته، وكلما كانت كمية التعزيز أكبر كان فعالاً أكثر، كما أن تقديم الطالب لدليل قوي يدعم قناعاته، أو دحضه لحجة قوية مضادة لقناعاته يحتاج معه لمعزز أقوى، كما أن تنويع التعزيز أكثر فاعلية من استخدام نوع واحد من التعزيز (البسام، ١٤٤٢).

ويتبين مما سبق أنه يمكن الاستفادة من نظريات الإقناع السابقة، وتوظيف تطبيقاتها عند تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في الموقف التعليمي؛ لتنمية مهارات تحليل الخطاب، فكل نظريات الإقناع تتضمن توجيهات لممارسات يمكن تطبيقها في الموقف التعليمي، وقد أفادت نظريات الإقناع هذه الدراسة في بناء دليل أستاذ المقرر والطلاب.

كما أن توظيف أكثر من نظرية من نظريات الإقناع في الموقف التعليمي عند تنفيذ الدروس باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع قد يساعد في فهم الخطاب، وفي عملية الإقناع، فقد أشار محمد وإبراهيم (٢٠٢٣) إلى

أن الطرف الأكثر استخدامًا لنظريات الإقناع، وإستراتيجيته هو الطرف الأقوى في الخطاب.

والإقناع لا يكون إلا بتوظيف عدد من الآليات، والطرق في الإقناع، والتبليغ والبيان، وتحقيق الهدف من الخطاب لا يحصل إلا بتوظيف الإقناع، وتطبيق إجراءات الإقناع في الموقف التعليمي هو المحدد لعملية التأثير في الطالب وفقًا لهدف الدرس، فقد يكون الهدف إقناع الطالب، أو جعله محايدًا، أو مواجهته للحجج المقدمة في الخطاب ودحضها، وتدعيم موقفه بأدلة مناسبة (عراي، ٢٠١٤).

مبررات تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

تساعد الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تفعيل دور الطالب باعتمادها على تطبيقات النظرية البنائية والتعلم النشط، واعتمادها كذلك على نظريات الإقناع التي تتطلب التفاعل بين طرفي الخطاب، وأشار الشهري (٢٠٠٤) إلى أن الإقناع بوصفه إستراتيجية لغوية يتميز عن غيره بأن الاقتناع من قبل الطالب (المتلقي) ذاتي، إضافة إلى مناسبة نظريات الإقناع للمواقف التربوية وشموليتها إذ يستخدمها الجميع في مواقف الحياة اليومية.

منطلقات الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

يعد الإقناع هدفًا من أهداف الخطاب، والوظيفة الإقناعية إحدى وظائف البلاغة (الشهري، ٢٠٠٤)، ولالإقناع حضور في الدراسات القديمة، وفي التراث اللغوي العربي كما أكد ذلك عراي (٢٠١٤)، وترتكز الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع على النظرية البنائية التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وكذلك على نظريات الإقناع وهي نظرية مسارات التدبر، ونظرية التحصين، ونظرية التعزيز (البسام، ١٤٤٢هـ).

إجراءات تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

فيما يأتي توضيح لإجراءات تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وتتضمن الإجراءات أهداف تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وأدوار الطالب وأستاذ المقرر عند تنفيذها في الدروس، وذلك بالإفادة من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، والأدبيات التي تناولت الإقناع، والأدبيات التي بينت التطبيقات التربوية لنظريات الإقناع مثل دراسة: (البسام، ١٤٤٢هـ)، و(الشهري، ٢٠٠٤)، و(عراي، ٢٠١٤)، و(محمد وإبراهيم، ٢٠٢٣):

للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع أهداف منها:

- تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب اعتمادًا على جهد الطالب ونشاطه، وتطبيقات نظريات الإقناع.
- تحقيق الهدف من الخطاب اللغوي المتمثل بالإقناع.
- تدريب الطلاب على التفاعل والحوار اللغوي اليومي لتحقيق المنفعة.

أدوار الطالب عند تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

تحدد أدوار الطالب في الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع

فيما يأتي:

- الانتباه والإصغاء لأستاذ المقرر.
- اتخاذ موقف بشأن أفكار النصوص الرئيسة تأييدًا أو رفضًا وفقًا لتوجيه أستاذ المقرر، والالتزام بذلك.
- الاستعداد والتحضير الذهني قبل عرض الأفكار المخالفة لموقف الطالب.
- دفاع الطالب عن موقفه بإعداد وتحضير حجج وأدلة للرد على الأفكار المخالفة.

- استخدام المسار الرئيس من قبل الطالب وذلك باهتمامه بالموضوع، أو الفكرة الرئيسة للنص، أو القضية الواردة فيه.
- أخذ المبادرة بتنفيذ الحجج المخالفة بعد دفاع الطالب عن موقفه.
- تمييز الحجج والأدلة وتحليل الخطاب بتمييز دلالاته، وترتيب أفكاره، وتحديد هيكله، ومستوى تماسكه.
- استنتاج نوع الخطاب، وتحديد طرفيه، واستنتاج الإستراتيجية المتبعة فيه، ودرجة تماسك حججه، واستيفاء شروطها.
- أدوار أستاذ المقرر عند تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:
- تحدد أدوار أستاذ المقرر في الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع فيما يأتي:

- إشعار الطالب بأهمية القضية موضوع الخطاب.
- تقديم حجج واضحة ومناسبة لمستوى الطلاب.
- تعزيز النظرة الإيجابية للطلاب تجاه أنفسهم؛ وهذا سيقود الطالب لرفض كل الأفكار السلبية.
- التدرج في عرض الأدلة؛ ليقبل الطالب ما يعرض عليه من أفكار ويلتزم به.
- تحذير الطلاب بأن ما اقتنعوا به من أفكار سيتعرض للهجوم من قبل أستاذ المقرر بأدلة وحجج متنوعة.
- تنفيذ هجوم على أفكار الطلاب ومواقفهم، على أن يراعى في الهجوم أن يستطيع الطلاب التغلب عليه دون إحساسهم بأن الهجوم مصطنع.
- تحفيز الطلاب للانتصار لأفكارهم.
- إشعار الطالب بأن موقفه مهدد بالهجوم ليستعد للدفاع عن موقفه وأفكاره.

— استخدام التعزيز مباشرة بعد استجابات الطلاب.

طريقة تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع وخطواتها:

لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في المواقف التدريسية

خطوات هي كما يأتي:

أولاً: تطبيقات نظرية مسارات التدبير، وذلك بعرض النص للطلاب وتتضمن

هذه الخطوة ما يأتي:

توجيه الطلاب نحو استخدام المسار الرئيس، وليس الفرعي، وذلك بتوضيح أهمية موضوع النص وفكرته الرئيسة، وتوضيح الأدلة، والحجج الداعمة، والمضادة للقضية الواردة في النص.

ثانياً: تطبيقات نظرية التعزيز، والرغبة في الاتساق، وذلك باستخدام التدرج

والتعزيز:

يوضح أستاذ المقرر للطلاب الأدلة والحجج بالتدريج، ويقدم أسئلة لها علاقة بالقضية الواردة في النص أو فكرته الرئيسة، ويثني على سلوكيات الطلاب الإيجابية المرتبطة بالقضية المعروضة في النص، ويعزز إجابات الطلاب لرفع مستوى ثقتهم بأنفسهم.

ثالثاً: استخدام تطبيقات نظرية التحصين:

تحذير الطلاب بأن قناعاتهم ستعرض للهجوم في القضية المعروضة في النص، ومهاجمة أفكار الطلاب وقناعاتهم بأفكار وحجج يستطيعون التغلب عليها، ثم توجيه الطلاب لإبداء حجج مضادة ودحض الأدلة المقدمة من المعلم مع تحفيزهم للانتصار لأفكارهم.

استخدام قصص للعظة والعبرة تساعد في تحصين الطلاب ضد القنوات السلبية.

عناصر الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع (المتغير المستقل):

- هدف تطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع: تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية.
- المحتوى التعليمي: ويتمثل في نصوص قرائية تستهدف تنمية مهارات تحليل الخطاب وتقدم من قبل أستاذ المقرر مستخدمًا تطبيقات الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع.
- تعليمات الإستراتيجية: توضيح أدوار الطلاب من قبل أستاذ المقرر.
- التقويم: التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل الخطاب على الطلاب.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة وهما: تحليل الخطاب، والإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وجرى توضيح هدف كل دراسة، ومنهجها، وأدواتها، وعينتها، وأهم نتائجها.

تناولت الدراسات السابقة مهارات تحليل الخطاب في مجالات لغوية وتعليمية، ومن تلك الدراسات دراسة عبد العظيم (٢٠١٥) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبلغ عدد عينة الدراسة ١١ طالبًا، وجرى إعداد اختبار لقياس مهارات تحليل الخطاب اللغوي، وبعد تطبيق المعالجة التجريبية واختبار مهارات تحليل

الخطاب اللغوي قبلياً وبعدياً توصلت الدراسة إلى نتائج، منها: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل الخطاب لصالح التطبيق البعدي.

وتناولت دراسة إبراهيم (٢٠١٧) إستراتيجية قائمة على مدخل علم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى دارسي اللغة العربية، الدراسة إلى الكشف عن مهارات تحليل الخطاب المناسبة للدارسين، وتأثير الاستراتيجية القائمة على مدخل علم لغة النص في تنمية مهارات تحليل الخطاب، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه ذي المجموعة الواحدة، وبلغت عينة الدراسة ١٣ دارساً في معهد تعليم اللغات، وأعد الباحث اختباراً لقياس مهارات تحليل الخطاب، وبعد التحقق من صدقه وثباته طبقه قبل المعالجة التجريبية وبعدها، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، والقياس البعدي في مهارات تحليل الخطاب لصالح القياس البعدي.

وهدف دراسة أبو سرحان والهاشمي (٢٠١٩) إلى تعرف أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن بلغ عددهم (١٠٢) طالب، وزعوا في مجموعتي تجريبية وضابطة، وجرى إعداد اختبار في مهارات تحليل الخطاب الأدبي، وطبقا لاختبار على مجموعتي البحث، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائي عند مستوى دلالة بين مجموعتي البحث في اختبار مهارات تحليل الخطاب الأدبي اليسار صالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة خطاب (٢٠٢٠) إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الزقازيق، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي في المجموعة الواحدة، وبلغت عينة الدراسة ١٥ طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم المهني بتخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأعد الباحث اختبارًا لقياس مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي، وطبقه قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة الدراسة في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي في كل بعد وفي الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

وتناولت دراسة طلبة (٢٠٢٠) مهارات تحليل الخطاب، فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب في تنمية مهارات الفهم الاستماعي العليا، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبقت أدواتها على مجموعة واحدة مكونة من ٣١ طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مصر، وأعد الباحث اختبارًا لقياس مهارات الفهم الاستماعي العليا، وجرى تطبيقه قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة بعد التحقق من صدقه وثباته، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها تفوق الأداء البعدي للطالبات في اختبار مهارات الفهم الاستماعي العليا على الأداء القبلي في كل مهارة على حدة وفي الدرجة الكلية.

وتناولت العديد من الدراسات السابقة الإقناع ونظرياته وإستراتيجيته في مجالات مختلفة كذلك، فقد تناولت دراسة عرابي (٢٠١٤) إستراتيجية الإقناع في المجال اللغوي، فقد هدفت الدراسة إلى توضيح أثر إستراتيجية الإقناع في الخطاب اللغوي التواصل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، بحثت عن الاستراتيجية

في التراث اللغوي العربي، وكشفت عن المقصود بإستراتيجية الإقناع، ووضحت المعايير التي تساهم في تصنيف إستراتيجية الإقناع وهي: المعيار الاجتماعي، ومعيار شكل الخطاب اللغوي، ومعيار هدف الخطاب، كما خلصت الدراسة إلى أن إستراتيجية الإقناع إحدى إستراتيجيات الخطاب، كما أنها ضرورية في الخطاب؛ لأن التبليغ والإيضاح لا يتم إلا بالإقناع.

وفي دراسة نظرية أخرى تناولت دراسة علي وآخرون (٢٠١٦) إستراتيجية الإقناع، وهدفت الدراسة إلى تعرف أسس إستراتيجيات البنية الإقناعية وأبعادها التداولية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وحللت أطروحات الباحثين حول مفهوم الخطاب بهدف تعرف الإستراتيجيات الإقناعية الحجاجية المؤثرة في المتلقي للخطاب، وتوصلت إلى عدد من الاستراتيجيات الإقناعية وهي: إستراتيجية التراضي والتلاقي، وإستراتيجية الدحض والرفض والتفنيد، وإستراتيجية الكشف عن عدم الواقعية، وإستراتيجية توظيف الأفكار، وإستراتيجية الأمثلة، وإستراتيجية توظيف المشاعر والوجدان.

وتناولت دراسة ايفانوف وآخرون (Ivanov et al., 2017) إستراتيجية التحصين بوصفها إستراتيجية إقناع، بهدف تعرف أثرها على مواقف الطلاب الجامعيين تجاه بعض الموضوعات مثل السيارات أو الوجهات السياحية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت على ٢٨٢ طالب من طلاب الجامعة ممن لديهم موقف محايد أو معارض، وذلك لاختبار آثار إستراتيجية التحصين والرسائل الداعمة على الطلاب ذوي المواقف المحايدة والمتعارضة، وأظهرت النتائج أن إستراتيجية التحصين جعلت من أصحاب المواقف المحايدة والمعارضة يدافعون عن الموضوع المستهدف الذي كان لديهم تجاهه موقف محايد أو معارض، كما أن إستراتيجية

التحصين قللت من استجابة الأفراد لرسالة مضادة للموضوع المستهدف، ومكنتهم من دحض الحجج المضادة، وتقديم حجج مناسبة.

وتناولت كذلك دراسة كلاين وآخرون (Clyne et al., 2020) أثر نظرية التحصين في مواجهة الرسائل المقنعة الساخرة تجاه موضوع اختبارات التخرج الإلزامية في الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وجرى تطبيقها على عينة عشوائية بلغت ١٠٠ طالب جامعي، وقدمت لهم رسائل لقراءتها تحذرهم من أن هناك حججاً مضادة لاختبارات التخرج الإلزامية، وطبق عليهم مقياساً لاتجاههم نحو اختبارات التخرج الإلزامية، وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق نظرية التحصين يمكن الطلاب من مواجهة الرسائل المقنعة الساخرة، كما أنها قللت من الميزة المقنعة للسخرية في الرسائل الموجهة للطلاب.

وكشفت دراسة كلير وآخرون (Clear et al., 2021) عن طريقة التأثير التي تحدثها نظرية التحصين ورسائل التحصين، واتبعت الدراسة المنهج المختلط، وطبقت مقابلة على ٥٣ طالباً في إحدى مؤسسات التعليم الجامعية بأستراليا، كما جرى تطبيق مقياس اتجاه على عينة أخرى بلغت ٨٨ طالباً جامعياً، وقُدم لعينة البحث رسائل تحصين لإعدادهم للرد على الحجج المضادة للموضوع المستهدف، وخلصت الدراسة إلى أن لتطبيقات نظرية التحصين تأثير كبير في جعل مواقف الطلاب تواجه التحديات والهجمات تجاه مواقفهم حول الموضوعات المستهدفة.

وتناولت دراسة بارباتي وآخرون (Barbati et al., 2021) تقويم الأفكار القديمة والمعاصرة لتأثير نظرية التحصين على مواجهة الأفراد محاولات تغيير مواقفهم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة استبياناً قبلًا وبعدياً على ٣٩٨ فرداً في الولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن تقديم

التحذير والحجج المضادة للأفراد يساعد في جعلهم يواجهون الهجمات تجاه مواقفهم، ويصعب معها تغيير مواقفهم أو التأثير عليها.

كما تناولت دراسة عماريش (٢٠٢١) إستراتيجية الإقناع في الخطاب اللغوي وآلياتها، وذلك بهدف الكشف عن جميع الوسائل التي تعتمد عليها إستراتيجية الإقناع في الخطاب اللغوي، وهي دراسة نظرية فحصت عددًا من النصوص التراثية، وكشفت الدراسة عن تنوع إستراتيجيات الإقناع وفقًا للحقل الذي تطبق فيه الإستراتيجية، كما كشفت عن أدوات الإقناع اللغوية وغير اللغوية، وخلصت إلى أن الحجاج بمختلف أصنافه وآلياته أحد أبرز آليات الإقناع.

وهدف دراسة جرين وآخرون (Green et al., 2022) لاختبار تطبيقات نظرية التحصين وفعاليتها في مواجهة المعلومات الخاطئة حول المقالات العلمية عن موضوع علم المناخ، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت استبيانًا بمقياس خماسي على عينة بلغت ١١٧ بطريقة كرة الثلج، وبعد تطبيق القياسين القبلي والبعدي والمعالجة على المجموعة التجريبية، خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن تطبيقات نظرية التحصين لها تأثير إيجابي في منع قبول المعلومات الخاطئة في المقالات العلمية.

كما هدفت دراسة أبوكي وآخرون (Apuke et al., 2022) إلى الكشف عن تأثير تطبيقات نظرية التحصين المعتمدة على مفاهيم القراءة والكتابة في الكشف عن المعلومات والأخبار الرقمية المزيفة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على طلاب في إحدى الجامعات بنيجيريا بلغ عددهم ٤٧٠، وزعوا بالتساوي في مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تطبيق مقياس المعرفة بالمعلومات والأخبار المزيفة والكشف عنها بعدد أظهرت نتائج الدراسة فعالية

تطبيقات نظرية التحصين المعتمدة على مفاهيم القراءة والكتابة في تحسين المعرفة بالمعلومات والأخبار الرقمية المزيفة والكشف عنها.

وتناولت دراسة محمد وإبراهيم (٢٠٢٣) إستراتيجيات الإقناع المستخدمة في معالجة قضايا حقوق الإنسان في البرامج الحوارية، وهدفت إلى عدة أهداف منها تعرف أكثر إستراتيجيات الإقناع المستخدمة في البرامج الحوارية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمسح البرامج، والمنهج التحليلي لتحليل مضمونها، واستخدمت الدراسة استمارة تحليل المضمون، وطبقته بعد التحقق من صدقها وثباتها على عدد من البرامج الحوارية تمثل عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: استخدام الاستشهاد بالمعلومات والمصادر والأرقام، والمناظرة أكثر من غيرها بغرض الإقناع.

كما تناولت دراسة بيرنستين وآخرون (Bernsteiner et al., 2023) تطبيقات نظرية التحصين في تعزيز الموقف النقدي لدى معلمي المدارس المتوسطة والثانوية تجاه المعلومات الرقمية المضللة التي تعيق تحقيق أهداف التنمية المستدامة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وجرى تطبيقها على عينة عددها ٢٤ معلمًا مستقبليًا يدرسون في دورة إعداد المعلمين، واستخدمت الدراسة اختبارًا في المعرفة والكفاءة الذاتية، وبعد تطبيقه قبليًا وبعدًا على العينة خلصت الدراسة إلى نتائج منها أن تطبيقات نظرية التحصين لها تأثير إيجابي في تعزيز الموقف النقدي لدى معلمي المستقبل تجاه المعلومات الرقمية المضللة، كما أن لها تأثيرًا إيجابيًا في كشفهم للمعلومات الخاطئة، وزيادة توقعات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين في قدرتهم على دحض المعلومات المزيفة.

ويتضح مما سبق وجود ضعف عام في مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب في مراحل التعليم الجامعي، والتعليم المتوسط والثانوي من مراحل التعليم العام، فقد كشفت عن ذلك دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥).

كما يتبين مما سبق وجود أثر إيجابي وفاعلية للإقناع ولنظرياته مثل نظرية التحصين، وظهر الأثر الإيجابي في دراسة محمد وإبراهيم (٢٠٢٣)، ودراسة كل من: (Apuke et al., 2022; Barbati et al., 2021; Bernsteiner et al., 2023;) Clear et al., 2021; Clyne et al., 2020; Green et al., 2022; Ivanov et al., 2017)

كما كشفت نتائج الدراسات السابقة عن أهمية الإقناع وتأثيره في الخطاب اللغوي فهماً وإفهاماً، كما تبين ذلك في دراسة عرابي (٢٠١٤) التي بينت أثر الإقناع في الخطاب اللغوي التواصل، وأهميته في الخطاب؛ وأن التبليغ والإيضاح لا يحدث إلا به، ودراسة علي وآخرين (٢٠١٦) التي وضحت عددًا من إجراءات الإقناع المؤثرة في المتلقي للخطاب.

ولم يكن من بين الدراسات السابقة دراسة تناولت إستراتيجية قائمة على نظريات الإقناع وبحث أثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعات العربية على حد ما عرض الباحث، فقد تناولت الدراسات الأجنبية المعروضة نظريات الإقناع في جامعات أجنبية، كما تناولت بعض الدراسات السابقة الإقناع في المجال اللغوي، ووصفته، وكشفت عن أساليبه، وأسس، وآلياته، كما ظهر ذلك في دراسة كل من: (عرابي، ٢٠١٤)، و(علي وآخرين، ٢٠١٦)، و(عماريش، ٢٠٢١)، و(محمد وإبراهيم، ٢٠٢٣).

وتتميز هذه الدراسة من بين الدراسات السابقة بتناولها إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع والكشف عن أثرها في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة، فلم تتناول أي من الدراسات السابقة على حد اطلاع الباحث هذين المتغيرين معاً، ولقد أفادت الدراسات السابقة هذه الدراسة في الخلفية النظرية، وفي إعداد مواد الدراسة، وأدواتها، وفي عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ويلاحظ مما سبق اتساق بين الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، ومهارات تحليل الخطاب، فالطالب عندما يؤدي أدواره في أثناء تنفيذ الدرس بتطبيق أستاذ المقرر للإستراتيجية المقترحة سيتبنى المسار الرئيس الذي يجعله أكثر استيعاباً للخطاب، ويستعد لمواجهة الحجج التي سيلقيها عليه المعلم أو زملاؤه من الطلاب، وتقديم ما يفندها، وما يقوي حججه، وتوظيف الأدلة التي تنفع الطرف الآخر، كما أنه بتعزيز أستاذ المقرر لاستجابات الطلاب سيساعدهم في نمو ثقتهم بأنفسهم وبما يقدمونه وما يعرضونه لزملائهم، وهذا كله يتطلب منهم فهماً عميقاً للخطاب، واستيعاباً لبنيته الداخلية، وسياقه الخارجي، ومن ثم قد تنمو لديهم مهارات تحليل الخطاب، ولهذا كان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب.

فرض الدراسة:

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة نص فرض الدراسة على ما يأتي:
(لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا التصميم يكون في حالة تعذر تطبيق التصميم التجريبي، ويتطلب التصميم التجريبي الاختيار والتعيين العشوائي للأفراد دون المجموعات، وهذا يتعذر في حالة تطبيق الدراسة في المدارس والكليات التي يتعذر للباحث إعادة توزيعها وتعيينها، ومن ثم فهذا التصميم مناسب للميدان التعليمي (أبوعلام، ٢٠١٣).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تحدد مجتمع الدراسة بجميع طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب بجامعة حائل، وبلغت عينة الدراسة (٤٦) طالبًا، موزعين في مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (٢١) طالبًا فيما بلغ عدد الطلاب في المجموعة الضابطة (٢٥) طالبًا، وجرى تعيين المجموعتين عشوائيًا، وتضمنت كل مجموعة طلابًا من مستويات مختلفة لطلاب السنة الثالثة والرابعة؛ وذلك لصعوبة اختيار مستوى بعينه، ولأن الطلاب يدرسون في مجموعات لا يمكن معه اختيارهم عشوائيًا، أو إعادة ترتيب المجموعات، وكان اختيار العينة من الطلاب الذين درسوا مقررات تستهدف مهارات تحليل الخطاب مثل مقرر الاتصال الخطابي، ومنتظمين في مجموعة من المجموعات في أحد المقررات التي يقدمها قسم اللغة العربية بجامعة حائل، وجرى اختيارهم عشوائيًا لتمثيل المجموعة الضابطة والتجريبية.

أداة الدراسة وموادها:

فيما يأتي توضيح للأدوات والمواد المستخدمة في الدراسة:

قائمة مهارات تحليل الخطاب:

جرى إعداد قائمة أولية لمهارات تحليل الخطاب، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥)، كما جرى إعداد القائمة بالإفادة من خطة قسم اللغة العربية، وأهداف برنامج اللغة العربية، ومن ثم عُرضت القائمة على (٧) محكمين في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لتحكيمها، وتوصل الباحث في ضوء ذلك إلى القائمة النهائية لمهارات تحليل الخطاب التي ينبغي لطلاب قسم اللغة العربية التمكن منها، وقسمت المهارات إلى محورين رئيسيين: المحور الأول البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي) ويتضمن (١٣) مهارة، والمحور الثاني مهارات سياق الخطاب (المستوى الخارجي) ويتضمن (٩) مهارات.

اختبار مهارات تحليل الخطاب:

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، لقياس مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، وجرى إعداد الاختبار بالإفادة من الأدبيات، وقواعد كتابة أسئلة الاختيار من متعدد، والدراسات السابقة التي أعدت اختبارات مشابهة، ومنها دراسة كل من: (إبراهيم، ٢٠١٧؛ وأبو سرحان والهاشمي، ٢٠١٩؛ وخطاب، ٢٠٢٠؛ وعبدالعظيم، ٢٠١٥)، وتكون الاختبار بصورته الأولى من (٢٤) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربعة بدائل للإجابة، ويقاس كل سؤال منها مهارة من مهارات تحليل الخطاب، وتضمن

الاختبار (١٣) سؤالاً يقيس كل منها مهارة من مهارات المحور الأول البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)، و(١١) سؤالاً يقيس كل من منها محور مهارات سياق الخطاب (المستوى الخارجي)، وكل مهارة من مهارات الخطاب يقيسها سؤال واحد، باستثناء مهارة: (تحديد درجة مناسبة حجة الدليل لموقف الخطاب وغرضه)، ومهارة (تحديد درجة استيفاء شروط الحجة المثبتة في الخطاب)، فقد خصص لكل مهارة سؤالين، وذلك لأن حجة الدليل متنوعة فقد تكون مناسبة باستخدام المخاطب للنوع السليم لموقف الخطاب وحججه، وقد تكون غير مناسبة، وهذا يتطلب من الطالب أن يوضع في موقفين أحدهما دليل مناسب والآخر لا ليتبين تمكنه من المهارة، أما المهارة الأخرى فتحدد درجة استيفاء شروط الحجة المثبتة يتطلب تقديم أكثر من سؤال أو موقف يتضمن حججاً متنوعة بغرض قياس تمكن الطالب من مهارة تحديد الشروط مع اختلاف الحجج وتنوعها، وعرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد تبين في ضوء ذلك مناسبة الأسئلة لمستوى الطلاب، وسلامة صياغتها، ووضوحها، ومناسبة بدائل الإجابة.

دليل تنفيذ الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها جرى تصميم دليل لأستاذ المقرر وللطلاب لتنفيذ الدروس باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع بغرض تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل، وجرى عرض الدليل على محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كما جرى فحصه من قبل لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل والموافقة عليه، وتضمن دليل أستاذ المقرر والطالب توضيح المقصود بالمصطلحات

في الدليل، والمهارات المستهدفة، والخطوات الإجرائية، والجلسات والدروس، وأربعة نصوص من التراث العربي لتحليلها من قبل الطلاب، ومنطلقات الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وأدوار أستاذ المقرر والطالب عند تنفيذ الدروس باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع بغرض تنمية مهارات تحليل الخطاب.

إجراءات الدراسة الميدانية:

فيما يأتي توضيح لإجراءات الدراسة الميدانية:

الموافقة الرسمية:

للحصول على الموافقة الرسمية لإجراء الدراسة، عُرضت أدوات الدراسة وموادها على اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل بما في ذلك اختبار مهارات تحليل الخطاب، ودليل أستاذ المقرر والطالب، وخطة الدراسة، التي تولت فحصها، وذلك بعد تعبئة النماذج المطلوبة، ومن ثم صدر خطاب الموافقة.

تجربة الاختبار:

طبق الباحث الاختبار على عينة بخلاف عينة الدراسة ومماثلة لها بغرض حساب زمن الاختبار، واتساقه الداخلي، وثباته، وتكونت عينة تجربة الاختبار من (١٨) طالبًا، وجرى حساب زمن الاختبار الذي بلغ (١٥) دقيقة، وهو ناتج حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب أنهى الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طالب أنهى الاختبار مقسومًا على (٢)، وتبين من تجربة الاختبار خطأ مطبعي في أحد الأسئلة جرى تعديله.

الاتساق الداخلي لاختبار مهارات تحليل الخطاب:

حُسب الاتساق الداخلي للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج (SPSS)، والجدول رقم ١ يكشف عن ذلك:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المحاور الرئيسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات تحليل الخطاب

المحاور الرئيسة لاختبار مهارات تحليل الخطاب	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)	.80	.000
سياق الخطاب (المستوى الخارجي)	.80	.001

يتبين من الجدول رقم ١ تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي، إذ إن قيم معاملات الارتباط بين المحاور الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتشير إلى ارتباط قوي (شعيب وشعيب، ٢٠١٦).

معامل الصعوبة والتمييز لاختبار مهارات تحليل الخطاب:

بلغ متوسط معامل الصعوبة لاختبار مهارات تحليل الخطاب (٠,٤٧) للاختبار ككل، وبلغ متوسط معامل الصعوبة لمحور البنية اللغوية للخطاب القيمة (٠,٤٥)، فيما بلغ متوسط قيم معامل الصعوبة لمحور سياق الخطاب (٠,٥٠)، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لجميع الأسئلة بين (٠,٣٣ - ٠,٦١)، وتراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات تحليل الخطاب بين (٠,٤٠ - ٠,٦٠)، وبلغ متوسط قيمة معامل التمييز لمحور البنية اللغوية للخطاب (٠,٥٧)، ومحور سياق الخطاب (٠,٥١)، ولجميع أسئلة الاختبار (٠,٥٤)، ومن ثم فقيم معامل الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار مقبولة (أبو علام، ٢٠١٤).

ثبات الاختبار:

حُسب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، فقد طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية ثم أعاد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي شهر، وحُسب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج (SPSS)، ويوضح الجدول رقم ٢ ذلك:

جدول (٢) ثبات اختبار مهارات تحليل الخطاب بطريقة إعادة استخدام معامل بيرسون

نوع الارتباط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)	.90	.000
سياق الخطاب (المستوى الخارجي)	.71	.003
الدرجة الكلية	.80	.001

يتضح من الجدول رقم ٢ أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين مرتقي تطبيق الاختبار بلغت القيمة (٠,٩٠) لمحور البنية اللغوية للخطاب، والقيمة (٠,٧١) لمحور سياق الخطاب، والقيمة (٠,٨٠) للدرجة الكلية للاختبار، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي قيم مقبولة تدل على ثبات الاختبار (عودة، ٢٠١٠).
التطبيق القبلي:

جرى تطبيق اختبار مهارات تحليل الخطاب قبلياً على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة؛ للتأكد من تجانسهما، ويكشف الجدول رقم ٣ عن ذلك:
جدول (٣) قيمة اختبار (ف) المستخرج بوساطة اختبار ليفين لدلالة التجانس بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات تحليل الخطاب

المتغيرات	قيمة (ف)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)	٠,٤٩٩	٠,٤٨٥	غير دالة
سياق الخطاب (المستوى الخارجي)	1.017	0.320	غير دالة
الدرجة الكلية	0.060	0.808	غير دالة

يكشف الجدول رقم ٣ عن تجانس مجموعتي الدراسة، إذ إن جميع قيم اختبار (ف) لدلالة التجانس بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) لأن قيمة (sig) المرتبطة بها أعلى من مستوى الدلالة المطلوب، وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة جرى حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والجدول رقم ٤ يوضح ذلك: جدول (٤) قيمة اختبار (ت) ودلالاتها للفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في

القياس القبلي لمهارات تحليل الخطاب

مستوى الدلالة	قيمة (sig)	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة	القياس القبلي لمهارات تحليل الخطاب
غير دالة	0.95	0.07	1.6	2.3	التجريبية	البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)
			1.8	2.3	الضابطة	
غير دالة	0.33	0.99	1.3	3.2	التجريبية	سياق الخطاب (المستوى الخارجي)
			1.5	3.6	الضابطة	
غير دالة	0.57	0.57	2.1	5.5	التجريبية	الدرجة الكلية
			2.3	5.9	الضابطة	

يتضح من الجدول رقم ٤ أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي لمهارات تحليل الخطاب غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) في القياس القبلي لمهارات تحليل الخطاب في محور البنية اللغوية للخطاب، ومحور سياق الخطاب، وفي الدرجة الكلية؛ لأن قيمة (sig) المرتبطة بها أعلى من مستوى الدلالة، مما يشير إلى أن مجموعتي الدراسة متكافئتان.

تطبيق التجربة:

طبق الباحث الاختبار القبلي لمهارات تحليل الخطاب على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وبدأ بتطبيق التجربة في نفس اليوم على المجموعة التجريبية،

واستغرقت التجربة أربعة أسابيع في أربع محاضرات، وكل محاضرة استغرقت ساعتين تقريباً، طبق فيها الباحث الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع على المجموعة التجريبية، وقدم لهم عددًا من النصوص من التراث العربي عبر برنامج البوربوينت، وتضمن كل نص موضوعًا يحتمل عددًا من وجهات النظر، ووجه الباحث الطلاب لاتخاذ المسار الرئيس عند عرض النص والاهتمام بالقضية الواردة فيه وأفكاره الرئيسة، وبيّن لهم أن النص يتضمن موقفًا قد يخالف قناعاتهم تجاه موضوع أو فكرة معينة، وهذا بغرض تحصينهم وتثبيتهم، ووزعهم في مجموعات في كل مجموعة أربعة طلاب وأحيانًا ثلاثة وفقًا للحضور والغياب، وطرح عليهم أسئلة مرتبطة بالنص المعروض بغرض تحليله، ووجه كل مجموعة لتختار موقفًا مختلفًا تجاه القضية المعروضة في النص، وتعدّ الحجج الملائمة، وتقدمها، وتناقش المجموعات الأخرى، كما عيّن الباحث إحدى المجموعات لتكون هي الحكم على موقف المجموعات الأخرى وحججها وإجاباتها عن الأسئلة التي طرحها الباحث، وحرص الباحث على التعزيز وتحفيز الطلاب بعد كل استجابة، وتوجيههم نحو الإجابات الصحيحة، وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث الاختبار البعدي لمهارات تحليل الخطاب على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ف)، واختبار (ت) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي، كما جرى حساب معامل بلاك (Blake) لقياس الفاعلية، ومعامل (d)، ومربع إيتا لحساب حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

توصلت الدراسة بعد تطبيق أدواتها وجمع بياناتها ومعالجتها إلى النتائج الآتية:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يأتي: (ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع؛ لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؟)، وقد أجابت الدراسة عن السؤال الأول في الإطار النظري عند توضيح الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، كما سبق توضيح ذلك.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني للدراسة على: (ما مهارات تحليل الخطاب التي ينبغي لطلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل التمكن منها؟)، وللإجابة عن هذا السؤال جرى إعداد القائمة النهائية لمهارات تحليل الخطاب بعد تحكيمها من قبل المتخصصين، ويكشف الجدول رقم ٥ عن قائمة مهارات تحليل الخطاب:

جدول (٥) القائمة النهائية لمهارات تحليل الخطاب

م	أولاً: البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)
1	تمييز دلالات الألفاظ الواردة في الخطاب.
2	تمييز أدوات الربط اللفظي الواردة في الخطاب.
3	تمييز الكلمات المؤطرة للخطاب، مثل الكلمات التي تشير للبداية والنهاية: (وبعد، وختاماً، وأبداً، أولاً، نعود إلى...).
4	تمييز الكلمات الظرفية الواردة في الخطاب.
5	تمييز الضمائر الواردة في الخطاب.
٦	تصنيف المصطلحات العلمية الواردة في الخطاب إلى حقولها ومجالاتها المعرفية أو العلمية.
٧	استنتاج الدلالات الضمنية للتعبيرات الواردة في الخطاب.
٨	ترتيب الأفكار أو الأحداث تبعاً لتسلسلها.
٩	تحديد هيكل التخاطب، أي: (المقدمة، والعرض، والخلاصة والخاتمة).

١٠	استنباط الأفكار المضمنة في الخطاب.
١١	تمييز أفكار الخطاب الرئيسة والثانوية.
١٢	تمييز الحجج والشواهد والإثباتات التي أوردها المخاطب لتحقيق غرض الخطاب.
١٣	تحديد درجة تماسك الأفكار والحجج التي أوردها المخاطب.
م	ثانيًا: سياق الخطاب (المستوى الخارجي)
١٤	استنتاج نوع الخطاب (مقالة، إعلان رسمي، نشرة تعريفية، خبر، رسالة).
١٥	تمييز المخاطب والمخاطب.
١٦	تحديد طبيعة علاقة طرفي الخطاب.
17	استنتاج غرض الخطاب.
18	تمييز إستراتيجية الخطاب التي اتبعها المخاطب (تضامنية - توجيهية - تلميحية - إقناعية).
19	تحديد درجة مناسبة الألفاظ الواردة في الخطاب لنوع الخطاب، وطبيعة العلاقة بين طرفيه.
٢٠	تمييز النمط الإدراكي المستخدم في الخطاب من قبل المخاطب -غلبة الألفاظ في الخطاب تحدد النمط-.
٢١	تحديد درجة مناسبة حجة الدليل لموقف الخطاب وغرضه.
٢٢	تحديد درجة استيفاء شروط الحجة المثبتة في الخطاب.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يأتي: (ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؟)، وللإجابة عن هذا السؤال ولاختبار فرض الدراسة الذي نص على ما يأتي: (لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب) جرى حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة لتعرف الفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب، ويوضح الجدول رقم ٦ ذلك:

جدول (٦) قيمة اختبار (ت) ودلالاتها للفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب

القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig)	مستوى الدلالة
البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)	التجريبية	11.3	2.1	11.8	.000	دالة
	الضابطة	3.8	1.2			
سياق الخطاب (المستوى الخارجي)	التجريبية	9.5	1.8	10.2	.000	دالة
	الضابطة	3.6	1.3			
الدرجة الكلية	التجريبية	20.8	3.2	13.5	.000	دالة
	الضابطة	7.4	1.9			

يتضح من الجدول رقم ٦ أن قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة بلغت (١١,٨) لمحور البنية اللغوية للخطاب، والقيمة (١٠,٢) لمحور سياق الخطاب، والقيمة (١٣,٥) للدرجة الكلية للاختبار، وجميعها قيم دالة إحصائية، لأن قيمة (sig) المرتبطة بها أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ومن ثم أمكن رفض فرض الدراسة الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على (وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب لصالح المجموعة التجريبية)، وحساب الدلالة العملية والتحقق من مستوى الفاعلية، حُسبت قيمة معامل (d)، وقيمة مربع إيتا، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake) لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب، والجدول رقم ٧ يكشف عن ذلك:

جدول (٧) قيمة معامل (d) وقيمة مربع إيتا ومعادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake)

العنصر	حجم الأثر (كوهين d)	مربع إيتا	الكسب المعدل (Blake)
البنية اللغوية للخطاب (المستوى الداخلي)	١,٢١	.281	١,٦٤
سياق الخطاب (المستوى الخارجي)	٠,٩٠	.173	١,٤٣
الدرجة الكلية	١,١	.231	١,٥٥

يكشف الجدول رقم ٧ عن قيمة معامل كوهين، ومربع إيتا، ومعادلة الكسب المعدل، وتشير قيمة مربع إيتا ومعامل كوهين المرتبطة بها إلى تأثير كبير للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب (طيوب، ٢٠٢٠)، كما تراوحت قيم معادلة الكسب المعدل بين (١,٤٣ - ١,٦٤)، وقيمة معادلة الكسب المعدل التي يحكم في ضوءها على الفاعلية هي التي تتخطى القيمة (١,٢)، ومن ثم فتدل جميع قيم معادلة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب في الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات تحليل الخطاب (سيد، ٢٠١٧).

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب، وتفق المجموعة التجريبية التي طبقت باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة التي كشفت عن الأثر الإيجابي لنظريات الإقناع وإستراتيجيته، مثل دراسة محمد وإبراهيم (٢٠٢٣)، ودراسة كل من: (Apuke et al., 2022; Barbati et al., 2021;)

Bernsteiner et al., 2023; Clear et al., 2021; Clyne et al., 2020; Green et al., 2022; Ivanov et al., 2017) التي كشفت جميعها عن فاعلية نظريات الإقناع وإستراتيجيته في تنمية عدد من المهارات المختلفة.

وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل وبحجم تأثير كبير للإستراتيجية، ويمكن أن يعود تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى مناسبة الإستراتيجية المقترحة للمهارات، واتساقها مع مهارات تحليل الخطاب كما أشارت إلى ذلك دراسة عرابي (٢٠١٤)، ودراسة علي وآخرين (٢٠١٦)، ودراسة عماريش (٢٠٢١)، ودراسة محمد وإبراهيم (٢٠٢٣) التي بينت ارتباط الإقناع بمهارات تحليل الخطاب وأثره في قوة الحجة وفاعليته في التأثير، كما أن تفوق المجموعة التجريبية قد يعود إلى أن الاعتماد في الإستراتيجية المقترحة على تطبيقات النظرية البنائية وعلى نظريات الإقناع ساعد في جعل الطلاب محور العملية التعليمية، وأداء أدوارهم عند تنفيذ الدروس، وتدريبهم على التطبيقات التربوية لنظريات الإقناع في دراسة الخطاب وتحليل حججه، وتهيئتهم لمواجهة الحجج المضادة، ومن ثم إمعان النظر في الخطاب من قبل الطلاب، والاجتهاد في فهمه، وتعرف قوة حججه، ومناسبتها، مما مكنهم من الحكم على ما تضمنه الخطاب من أدلة، وحجج، وأفكار، وتماسك شكلي ودلالي، وهذه مهارات تحليل البنية اللغوية للخطاب وسياقه المستهدفة في الدراسة.

كما أن حجم التأثير الكبير للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع وفاعليتها في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب قد يعود إلى مناسبة هذه الإستراتيجية لمستوى الطلاب، فالطلاب في هذه المرحلة قادرين على أداء أدوارهم التي يتطلبها تنفيذ الإستراتيجية وخطواتها باقتدار، وتطبيقهم خطواتها، ومن ذلك

قدرتهم على استخدام المسار الرئيس، وتفاعلهم مع بعضهم واتخاذ موقف معين يتطلب الدفاع عن الحجج التي لديهم، أو تنفيذ الحجج المضادة التي يعرضها أستاذ المقرر، أو زملائهم، كما أن توزيعهم في مجموعات يساعد في تبادلهم الخبرات، وتكوين موقف موحد لإقناع زملائهم، أو الرد على ما يعرض لهم من حجج وأدلة، واستخدامهم للحجج والأدلة وتفنيدها يتطلب استيعاب البنية اللغوية للخطاب، وسياقه، ومن ثم نمو المهارات اللازمة لذلك، والتمكن منها.

خاتمة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في ضعف طلاب قسم اللغة العربية في مهارات تحليل الخطاب، مما يتطلب تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب، وبعد التقصي تبين للباحث أن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى أن ضعف المهارات اللغوية ومهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب قد يعود إلى استخدام الطرق التقليدية المعتمدة على الإلقاء والمحاضرة في تدريس الطلاب في الجامعة، وعليه فقد يساعد توظيف إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على جهد الطالب في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب، كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن نظريات الإقناع تناسب المواقف التربوية لأنها تتطلب التفاعل بين طرفي الخطاب وهما المعلم والطالب أو الطالب وزميله، وهذا ما دفع الباحث إلى تقديم إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع، واختبار فاعليتها في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى الطلاب، وبناءً على ذلك فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة حائل؛ ولتحقيق هذا الهدف جرى إعداد قائمة بمهارات تحليل الخطاب، واختبار في مهارات تحليل الخطاب، ودليل لأستاذ المقرر والطالب لتطبيق الإستراتيجية المقترحة، وجرى التحقق من صدق مواد الدراسة وأدواتها، كما جرى التحقق من ثبات الاختبار، وبعد الاطمئنان على صلاحية الأدوات والمواد للتطبيق، وأخذ الموافقة من الجهة المعنية بالجامعة، جرى تطبيق مواد الدراسة، كما جرى تطبيق اختبار مهارات تحليل الخطاب على عينة الدراسة المتمثلة بالمجموعة التجريبية والضابطة قبل التجربة، وبعد التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث وتجانسهما طبقت الإستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية فيما درست المجموعة

الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وطُبق الاختبار بعددًا على مجموعتي البحث بعد انتهاء فترة التجربة التي امتدت إلى أربعة أسابيع، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تحليل الخطاب في محور البنية اللغوية للخطاب، ومحور سياقه، وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت النتائج عن حجم تأثير كبير للإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع يشير إلى فاعليتها في تنمية مهارات تحليل الخطاب.

توصيات الدراسة:

- فيما يأتي توصيات قُدمت في ضوء نتائج الدراسة:
- الاستفادة من اختبار مهارات تحليل الخطاب في تعرف مستوى الطلاب في أقسام اللغة العربية في الجامعات السعودية.
- تقديم دورات تدريبية من قبل عمادة الجودة والتطوير لأساتذة قسم اللغة العربية في الجامعة تتناول الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع، وإستراتيجيات التدريس الحديثة وتوضيح إجراءاتها لتنمية مهارات تحليل الخطاب لدى طلاب قسم اللغة العربية.
- تطوير برامج بكالوريوس اللغة العربية في الجامعات بتضمينها قائمة مهارات تحليل الخطاب التي توصلت إليها الدراسة، وتوجيه أساتذة المقررات لاستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع.

مقترحات الدراسة:

يمكن إجراء البحوث التالية وفقاً لنتائج الدراسة وتوصياتها:

- فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظريات الإقناع في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب قسم اللغة العربية بالجامعة.
- درجة امتلاك طلاب المرحلة الثانوية لمهارات تحليل الخطاب.
- العلاقة بين مهارات تحليل الخطاب ومهارات الكتابة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، سيد رجب. (٢٠١٧). إستراتيجية قائمة على مدخل تعلم لغة النص لتنمية مهارات تحليل الخطاب في المجال الإعلامي لدى دارسي اللغة العربية لأغراض خاصة الناطقين بغيرها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس، ٢٢٩، ١٦-٧٨.
- أبو سرحان، ميساء، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مقترح مستند إلى النظرية التداولية في تنمية مهارات تحليل الخطاب الأدبي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، ٢٧(٦)، ٥٩٧-٦١٥.
- أبوعلام، رجاء محمود. (٢٠١٤). تقويم التعلم. دار المسيرة.
- أبوعلام، رجاء. (٢٠١٣). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. دار المسيرة.
- بالتريديج، براين. (٢٠١٨). تحليل الخطاب (عبد الرحمن الفهد، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٢).
- البسام، عبد الله. (١٤٤٢هـ). توظيف نظريات الإقناع في التربية. شركة تكوين القيم.
- خطاب، عصام. (٢٠٢٠). فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية مهارات القراءة التحليلية للخطاب الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج، (٨٠)، ١-٥٣.
- دان، كيفن، ونيومان، إيفر. (٢٠٢١). استخدام تحليل الخطاب في البحوث الاجتماعية (بدر بن فليح الحري، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٦).
- سيد، مصطفى. (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهومًا وقياسًا (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهردي). مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠(١)، ١٤٩-١٦٤.
- شعيب، علي محمود، وشعيب، هبة الله علي. (٢٠١٦). الإحصاء في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. الدار المصرية اللبنانية.

الشلي، نهلة، وعبد الله التار. (٢٠٢٢). آليات الإقناع في قصة بلقيس في سورة النمل.

دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٩ (٦)، ٤٣٣-٤٤٦.

الشهري، عبد الهادي. (٢٠٠٤). استراتيجيات الخطاب: مقارنة لغوية تداولية. دار الكتاب

الجديد المتحدة.

طلبة، خلف. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على تحليل الخطاب وفاعليته في تنمية مهارات الفهم

الاستماعي العليا باللغة العربية لطلبة الصف الأول الثانوي. مجلة البحث العلمي في التربية

بكلية الآداب والعلوم التربوية بجامعة عين شمس، ٢ (٢١)، ٢٩٤-٣٢٣.

طيوب، محمود. (٢٠٢٠). الدلالة الإحصائية والدلالة العملية في البحوث العلمية (دراسة نظرية

أولية). مجلة جامعة المنارة، ١ (١)، ٦-١.

العبد، محمد. (٢٠١٤). النص والخطاب والاتصال. الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

عبد العظيم، أحمد. (٢٠١٥). تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية

الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية. مجلة دراسات في المناهج

وطرق التدريس بجامعة عين شمس، ٢ (٢١٠)، ٧١-١١٨.

عراي، محمد. (٢٠١٤). إستراتيجية الإقناع في الخطاب اللغوي. مجلة رفوف جامعة أدرار الجزائر،

١٧٠-١٥٢، (٤).

علي، مروة، و خليل، محمود، وسمير، مارجريت. (٢٠١٦). التحليل التداولي للخطاب وإستراتيجيات

البنية الإقناعية وأبعادها التداولية. المجلة العلمية لبحوث الصحافة، ٦ (٦)، ٤٩١-٥٢٦.

عماريش، فاطمة. (٢٠٢١). إستراتيجية الإقناع في الخطاب اللغوي، المفهوم والآليات. مجلة

لسانيات العربية وآدابها، ٢ (٤)، ٤١٣-٤٣٨.

العناتي، وليد. (٢٠١٠). تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها. مجلة البصائر،

١٣ (٢)، ٩١-١٢٦.

عودة، أحمد. (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط٤، دار الأمل للنشر والتوزيع.

محمد، لارا، وإبراهيم، ميارا. (٢٠٢٣). إستراتيجيات الإقناع المستخدمة في معالجة قضايا حقوق الإنسان في البرامج الحوارية ومدى تفاعل الجمهور معها عبر شبكات التواصل الاجتماعي. المجلة العربية لبحوث الاتصال والإعلام الرقمي، ٢(٤)، ٢٦٥-٣٠١.

هووي، مايكل. (٢٠٠٩). تحليل الخطاب مقدمة لتحليل الخطاب المكتوب (ناصر بن عبد الله بن غالي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٤).

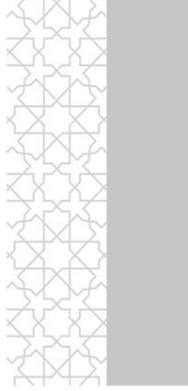
وزارة التعليم. (١٤٣٠). اللغة العربية (٣) الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي، طبعة (١٤٤٤) - ٢٠٢٢، الرياض.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdel Azim, Ahmed. (2015). Developing linguistic discourse analysis skills among Arabic language learners who speak other languages using a program based on pragmatic theory. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods at Ain Shams University*, (in Arabic), (210), 71-118.
- Abu Sarhan, Maysaa, and Al-Hashemi, Abdul Rahman. (2019). The effect of a proposed educational program based on pragmatic theory in developing literary discourse analysis skills among ninth-grade students in Jordan. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies in Gaza*, (in Arabic), 27(6), 597-615.
- Al Anati, Walid. (2010). Discourse analysis and teaching Arabic vocabulary to non-native speakers. *Al-Basaer Magazine*, (in Arabic), 13(2), 91- 126.
- Al Shalabi, N., & Abdallahi, T. (2022). Persuasion Mechanisms in Bilqis Story in Surat An-Naml. *Dirasat: Human and Social Sciences*, (in Arabic), 49(6:), 433–446. <https://doi.org/10.35516/hum.v49i6.4040>
- Ali, Marwa, Khalil, Mahmoud, and Samir, Margaret. (2016). Pragmatic analysis of discourse, persuasive structure strategies, and their pragmatic dimensions. *Scientific Journal of Journalism Research*, (in Arabic), (6), 491-526.
- Amareh, Fatima. (2021). Persuasion strategy in linguistic discourse, concept, and mechanisms. *Journal of Arabic Linguistics and Literature*, (in Arabic), 2(4), 413-438.
- Apuke, O. D., Omar, B., & Asude Tunca, E. (2022). Literacy concepts as an intervention strategy for improving fake news knowledge, detection skills, and curtailing the tendency to share fake news in Nigeria. *Child & Youth Services*, 1-16.
- Barbati, J. L., Rains, S. A., Ivanov, B., & Banas, J. A. (2021). Evaluating classic and contemporary ideas about persuasion resistance in inoculation theory: argument strength, refutation strength, and forewarning. *Communication Research Reports*, 38(4), 272-281.
- Bernsteiner, A., Schubatzky, T., & Haagen-Schützenhöfer, C. (2023). Misinformation as a Societal Problem in Times of Crisis: A Mixed-Methods Study with Future Teachers to Promote a Critical Attitude towards Information. *Sustainability*, 15(10), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su15108161>

- Clear, S. E., Dimmock, J. A., Compton, J., & Jackson, B. (2021). How do inoculation messages work? A two-study mixed-method investigation into inoculation mechanisms. *Asian Journal of Communication*, 31(2), 83-104.
- Clyne, L., Fellers, M., & Richards, A. S. (2020). Metacognitive inoculation reduces the persuasiveness of sarcastic attack messages. *Communication Reports*, 33(2), 68-81.
- Green, M., McShane, C. J., & Swinbourne, A. (2022). Active versus passive: evaluating the effectiveness of inoculation techniques in relation to misinformation about climate change. *Australian Journal of Psychology*, 74(1), 1-14.
- Ibrahim, Sayed Rajab. (2017). A strategy based on the text language learning approach to develop discourse analysis skills in the media field among non-native speakers of Arabic for Special Purposes. *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Faculty of Education, Ain Shams University, (in Arabic), 229, 16-78.
- Ivanov, B., Rains, S. A., Geegan, S. A., Vos, S. C., Haarstad, N. D., & Parker, K. A. (2017). Beyond simple inoculation: Examining the persuasive value of inoculation for audiences with initially neutral or opposing attitudes. *Western Journal of Communication*, 81(1), 105-126.
- Khattab, Issam. (2020). The effectiveness of e-participatory learning in developing analytical reading skills for academic discourse among graduate students at the College of Education. *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, (in Arabic), (80), 1-53.
- Muhammad, Lara, and Ibrahim, Mayara. (2023). Persuasion strategies used to address human rights issues in talk shows and the extent of audience interaction with them through social media networks. *Arab Journal of Communication and Digital Media Research*, (in Arabic), 2(4), 265-301.
- Orabi, Muhammad. (2014). Persuasion strategy in linguistic discourse. *Magazine shelves of Adrar University, Algeria*, (in Arabic), (4), 152-170.
- Syed, Mustafa. (2017). Statistical effectiveness as a concept and measurement (Haridi's simple and timed gain ratios). *Journal of Mathematics Education*, (in Arabic), 20(1), 149-164.

- Tayoub, Mahmoud. (2020). Statistical significance and practical significance in scientific research (preliminary theoretical study). Al-Manara University Journal, (in Arabic), 1(1), 1-6
- Tulbah, Khalaf. (2020). A proposed program based on discourse analysis and its effectiveness in developing higher listening comprehension skills in the Arabic language for first year secondary school students. Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Arts and Educational Sciences, Ain Shams University, (in Arabic), 2(21), 294-323.



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University



Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research



Editor –in- Chief

Prof. Ali yahya Al Salem

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods
- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University



Managing editor

Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad

Professor in The Department of Fundamentals of Education -
College of Education





Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim

Professor in the Department of Instructional Design and Technology –
College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech
University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed

Professor of Knowledge Management and Sustainable Development –
Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United
Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi

Professor in The Department of Educational Technologies - College of
Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess
Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite
Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods -
Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of
Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari

Associate Professor in the Department of Psychology – College of
Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari

Secretary Editor of the journal



Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
 2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
 3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
 4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
 5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely
- 

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
- 4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV.In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchers are given five copies by journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the
Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa