

مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 9

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. وليد حمادة	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية
أ. د. درغام سلوم	رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية

عضو هيئة التحرير	د. محمد فراس رمضان
عضو هيئة التحرير	د. مضر سعود
عضو هيئة التحرير	د. ممدوح عبارة
عضو هيئة التحرير	د. موفق تلاوي
عضو هيئة التحرير	د. طلال رزوق
عضو هيئة التحرير	د. أحمد الجاعور
عضو هيئة التحرير	د. الياس خلف
عضو هيئة التحرير	د. روعة الفقس
عضو هيئة التحرير	د. محمد الجاسم
عضو هيئة التحرير	د. خليل الحسن
عضو هيئة التحرير	د. هيثم حسن
عضو هيئة التحرير	د. أحمد حاج موسى

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها
الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الإلكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة على النشر في المجلة.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.
- إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.
- إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.
- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1- مقدمة
- 2- هدف البحث
- 3- مواد وطرق البحث
- 4- النتائج ومناقشتها .
- 5- الاستنتاجات والتوصيات .
- 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
 - كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي - العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
 - ج. يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة
11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة - الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة - سنة النشر - وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة - دار النشر وتتبعها فاصلة - الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

— بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة — المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة — أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة . مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases Clinical Psychiatry News , Vol. 4. 20 – 60

ج . إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
50-11	سوسن عباس	المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس
90-51	معتصم بالله العبود	درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية-محافظة دمشق
124-91	ابتسام فارس	تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين
169-125	سمر المرعي	واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس

□ ملخص □

هدف البحث إلى تعرّف العلاقة بين المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس، وتعرّف مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث، ومدى اختلاف مستوى المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات باختلاف متغير الصف الدراسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (40) طالباً وطالبة من أبناء الشهداء في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس للعام الدراسي 2024/2023، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003)، حيث قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية، ومن ثم التأكد من خصائصه السيكومترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث، كما تم بناء مقياس القدرة على حل المشكلات، مكوناً من (23) فقرة موزعة على (5) أبعاد هي: (الشعور بالمشكلة، تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها، جمع المعلومات ومحاولة توليد البدائل، اختيار البديل، تطبيق البديل)، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين الدرجات على المقياسين ككل، وعلى كل بعد من الأبعاد، وعدم وجود فروق دالة بين المتوسطات على مقياس المرونة النفسية ومقياس القدرة على حل المشكلات، تعزى لمتغير السنة الدراسية، باستثناء الفروق بين متوسطات الدرجات على بُعد تعريف المشكلة وبعد جمع المعلومات وبُعد اختيار البديل وعلى مقياس القدرة على حل المشكلات ككل.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، القدرة على حل المشكلات، أبناء الشهداء.

Psychological flexibility and its relationship to the ability to solve problems among the children of martyrs in schools in Tartous Governorate

□ Abstract □

The research aimed to identify the relationship between psychological flexibility and the ability to solve problems among the children of martyrs in schools in Tartous Governorate, and to identify the level of ability to solve problems among members of the research sample, and the extent to which the level of psychological flexibility and ability to solve problems differs according to the school grade variable. The descriptive analytical approach was used. The research sample consisted of (40) male and female students from martyrs in secondary schools in Tartous Governorate for the academic year 2023/2024. To achieve the research goal, the psychological resilience scale prepared by Connor and Davidson (Connor & Davidson, 2003) was used. The researcher translated it into Arabic, and then confirmed its psychometric properties and thus the conditions for its validity in the research community. A measure of the ability to solve problems was also constructed, consisting of (23) items distributed over (5) dimensions: (sense of the problem, definition and definition). The problem and its formulation, collecting information and trying to generate alternatives, choosing the alternative, applying the alternative), The results showed that there was a significant correlation between the scores on the two scales as a whole, and on each of the dimensions, and that there were no significant differences between the averages on the psychological flexibility scale and the problem-solving ability scale, due to the school year variable, with the exception of the differences between the average scores on the problem definition dimension and after summing Information and the dimension of choosing an alternative, and on the scale of ability to solve problems as a whole.

Key word: Psychological flexibility, the ability to solve problems, Children of martyrs.

1- مقدمة:

تتزايد في عصرنا الحالي التحديات والمشكلات على جميع الأصعدة الثقافية والاجتماعية والعلمية والاقتصادية، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات التوتر والإحساس بالارتباك وصعوبة اتخاذ القرارات بحكمة، وتتفاقم هذه المشكلات بشكل خاص لدى الأبناء الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما نتيجة الحروب والأزمات، ويشكل فقدان أحد الوالدين أو كليهما صدمة كبيرة للأبناء، تؤثر على توازنهم النفسي والاجتماعي بشكل كبير، مما يجعلهم يواجهون تحديات نفسية واجتماعية معقدة.

تعتبر المرونة النفسية من السمات النفسية الهامة التي تُمكن الأفراد من التكيف مع الضغوط والمصاعب الحياتية، والعودة إلى حالة التوازن النفسي بعد التعرض لأزمات (عبد الرحمن والعزب، 2021، 44).

وظهر مفهوم المرونة النفسية إلى حيز الوجود مع بدايات ظهور علم النفس الإيجابي والذي اهتم بدراسة وتنمية الشخصية والقدرات والسمات الإيجابية للأفراد بدلاً من التركيز فقط على الاضطرابات النفسية (Bandura & Bussey, 2004, 695)، إذ تشير الجمعية الأمريكية لعلم النفس أن المرونة النفسية هي أحد الأساليب التي تمكن الأفراد من التوافق والتأقلم الإيجابي مع ظروف الحياة والأحداث الضاغطة (APA, 2009, 56).

كما تعتبر القدرة على حل المشكلات من المهارات الأساسية التي تعزز فاعلية الأفراد في التعامل مع التحديات وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة (يونس والعبادي، 2020، 209)، وإن لقدرة الأفراد على حل المشكلات أهمية كبيرة لدى فئات المجتمع عموماً، حيث تعزز هذه القدرة من فعالية التكيف مع التحديات اليومية وتساهم في تحقيق التوازن، كما تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات جيدة في حل المشكلات يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط والتحديات بفعالية، مما يقلل من مستويات القلق والتوتر لديهم، فقد أظهرت دراسة أجرتها زوريلا ونيزو (Nezu, 2007 & D'Zurilla) أن تطوير مهارات حل المشكلات يساعد في تحسين الصحة النفسية والرفاهية

العامّة، ويعدّ أداة فعّالة للوقاية من الاضطرابات النفسية. ومن هنا جاء هذا البحث للتعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس.

2- مشكلة البحث:

في الآونة الأخيرة، وفي ظل الحرب التي تعيشها بلادنا والأزمات الحادة والمستمرة، ومع تصاعد أعداد الشهداء من الجيش العربي السوري، أصبحت الكثير من الأسر فاقدة للأب، وهذا التغير الجذري في هيكلية الأسرة قد يؤدي إلى تجارب صادمة وتغيرات اجتماعية ونفسية عميقة في حياة الأبناء (سلوم ومحمود، 2022، 14)، وفقدان الأب لا يمثل فقط فقداناً لشخص عزيز، بل يمتد تأثيره إلى فقدان مصدر الدعم العاطفي والمادي، مما يفرض ضغوطاً نفسية كبيرة على الأسرة ككل والأبناء بشكل خاص، وتكمن خطورة الصدمات التي يتعرض لها أبناء الشهداء، فيما يصاحبها من أعراض وما ينتج عنها من آثار سلبية قد تقضي إلى الإصابة بالاضطراب النفسي، وما ينطوي عليه من اختلالات معرفية وفسولوجية وانفعالية، تؤثر بشكل عميق على توازن الأبناء النفسي والاجتماعي، وتلقي بظلالها على حياتهم اليومية ومستقبلهم (عبد الحافظ، 2023، 785).

وتوجد العديد من العوامل والمهارات والسمات الشخصية التي تساعد الفرد على تجاوز الأزمات وأحد أهم هذه العوامل هي المرونة النفسية حيث تعتبر المرونة من السمات الجوهرية التي تساعد الأفراد، وخاصة أبناء الشهداء، على التعافي والعودة إلى التوازن بعد التعرض للصدمات (العازمي، 2022، 135).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية المرونة النفسية في تحقيق الأهداف بنجاح ومساعدة الأفراد على التكيف مع الأحداث وتحقيق الاستقرار الداخلي والطمأنينة والشعور بالسعادة (شقورة، 2012، 27)، كما أن تعزيز المرونة النفسية لديهم يعد أمراً حيوياً، حيث يمكن أن يساعدهم على التكيف مع الصدمات والتغلب على التحديات بفعالية أكبر (Yokus, 2015, 1962)، وقد قامت (عباس وآخرون، 2024) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى وجود مستوى منخفض من المرونة النفسية لدى عينة البحث، وبالتالي قد يكون امتلاك

مهارات داعمة كمهارة حل المشكلات لدى أفراد هذه الفئة أمراً ضرورياً لمساعدتهم على مواجهة الحياة بمفردهم دون سند، فكونهم في أثناء فترة المراهقة بصفة خاصة والتي تعتبر من أهم المراحل العمرية في حياة الإنسان، فهي مرحلة انتقالية بين الطفولة والشباب، ونظراً لأن الطلاب في مرحلة المراهقة يتعرضون لتغيرات كثيرة يمتد تأثيرها على شخصيتهم (حسن، 2020، 139)، فإنهم يميلون إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات، مما يجعل مهارات حل المشكلات أمراً حاسماً لتحقيق هذا الاستقلال والتكيف مع البيئة المدرسية والاجتماعية التي تفرض ضغوطاً أكاديمية واجتماعية.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود فروق فردية في مستويات المرونة النفسية ومستويات القدرة على حل المشكلات لدى الأفراد الذين تعرضوا للصدمات كدراسة آل شويل ونصر (2012)، ودراسة Smith (2021)، ودراسة أبو مصطفى (2022)، وأوصت دراسة الشمري (2021) بضرورة إعداد وتقديم برامج إرشادية لرفع مستوى المرونة النفسية للأفراد، كما أوصت دراسة فيصل (2019) بضرورة تدريب الأفراد وتنمية قدرتهم على حل وإدارة المشكلات والتغلب على العقبات.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات، إلا أن الباحثة قد لاحظت ندرة الدراسات التي بحثت في طبيعة العلاقة بينهما لدى أبناء الشهداء تحديداً، ولذلك أولت اهتماماً بدراسة هذه المتغيرات مع بعضها نظراً لأهميتها، ولقلة الدراسات التي تناولتها لدى هذه الفئة العمرية الهامة وخاصة المراهقين من أبناء الشهداء، والتي تعتبر فئة ليست بالقليلة تأثرت بشكل كبير من الناحية النفسية، لذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي الآتي: ما علاقة المرونة النفسية بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس؟

3- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية متغيرات البحث، المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات، إذ تعتبر المرونة النفسية مؤشراً على الصحة النفسية التي تدل على شعور الفرد بالأمن والاستقرار، وتعزز القدرة على مواجهة المشكلات وتحقيق التوازن في الحياة الشخصية والمهنية.

- أهمية عينة البحث، وهم أبناء الشهداء، حيث ينبغي تسليط الضوء على هذه الفئة من المجتمع ولا سيما في ظل الوضع الراهن.
- أهمية مرحلة المراهقة، باعتبارها فترة حاسمة وملبئة بالتحديات، ونقطة التحول في حياة الإنسان.
- ينطلق البحث من توصيات عدة مؤتمرات وأبحاث خلص معظمها إلى ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية لدى عينة أبناء الشهداء والعمل على التخفيف من الآثار السلبية للمشكلات التي تواجههم.
- قد يوفر البحث توصيات عملية للمؤسسات المعنية بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لأبناء الشهداء، بما يساعدهم على بناء مستقبل أكثر استقراراً وإيجابية.
- قد يفتح البحث المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء المزيد من الأبحاث فيما يتعلق بالمرونة النفسية لدى أبناء الشهداء، وعلاقتها بمتغيرات أخرى لديهم.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- تعرّف العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات.
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي - ثاني ثانوي).
- دراسة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير الصف الدراسي (أول ثانوي - ثاني ثانوي).

5- فرضيات البحث:

- لا يوجد علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وبين الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى دلالة إحصائية 0.05.
- لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05.

- لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05.

6- حدود البحث:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2024/2023.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس.
- الحدود البشرية: أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في محافظة طرطوس.
- الحدود الموضوعية: بحث علاقة المرونة النفسية بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس.

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- المرونة النفسية **Psychological flexibility**: هي القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات بطريقة صحية وفعالة، والتعافي بسرعة من الأزمات والضغوط (عرفة، 2023، 56).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: قدرة الفرد على الاستجابة الانفعالية والعقلية والسلوكية الملائمة لكافة التغيرات والمستجدات الحياتية بما فيها الأحداث الصادمة، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية بأبعاده (الكفاءة الشخصية، الإصرار والتماسك، مقاومة التأثيرات السلبية، تقبل الذات الإيجابي) المستخدم في الدراسة الحالية.

- القدرة على حل المشكلات **Ability to solve problems**: الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لإيجاد حل لمشكلة ما، التعامل مع التحديات والمواقف الصعبة بفعالية وثقة (الصباغ، 2022، 198).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها المهارة التي تمكن الأفراد من تحديد المشكلات، وتحليلها بشكل منطقي ومنهجي، وابتكار وتقييم الحلول الممكنة، واختيار الحل الأمثل وتنفيذه بفعالية، وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس حل المشكلات بأبعاده (الشعور بالمشكلة، تعريف وتحديد المشكلة

وصياغتها، جمع المعلومات ومحاولة توليد البدائل، اختيار البديل، تطبيق البديل) المستخدم في الدراسة الحالية.

- **ابن الشهيد:** تعرف حلمي (2018) الشهيد بأنه: من قتل أثناء خدمته لوطنه ومصالحه، أو ذوداً عن الوطن وحدوده ضدّ أي عدوان كان. ولقد عرف الشهيد وفق المرسوم رقم 15 للعام 2019 في الدستور السوري بأنه: العسكري الذي قضى نحبه إثر إصابته بسبب الحرب أو العمليات الحربية أو على يد عصابة إرهابية أو عناصر معادية مباشرة أو نتيجة تفاقم إصابته. ويعرف ابن الشهيد بأنه المراهق ذكراً كان أم أنثى والذي يتراوح عمره من (15-18) عاماً والذي فقد والده خلال الحرب على سوريا أثناء تأدية واجبه في الدفاع عن الوطن، وفي البحث الحالي هم الطلبة الدارسون في مدارس التعليم الثانوي الرسمية في محافظة طرطوس للعام الدراسي (2023-2024) من أبناء الشهداء المسجلين في مديرية التربية، والذين تتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة.

8- الإطار النظري:

أولاً: مفهوم المرونة النفسية **Psychological flexibility**:

في عالمنا المعاصر المليء بالتحديات والتغيرات السريعة، أصبحت المرونة النفسية مهارة أساسية للنجاح والازدهار الشخصي والمهني، وعنصراً رئيسياً في بناء شخصية قوية ومتوازنة، وتعرّف بأنها:

- القدرة على الشفاء أو العودة إلى الحالة الطبيعية بعد التعرض للأحداث الصعبة أو المؤلمة (Connor & Davidson, 2005, 660).

- قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع المواقف الصعبة والضغط النفسي والاجتماعية، تعتبر هذه القدرة ذات أهمية كبيرة لأنها تمكن الأفراد من مواجهة التحديات والصعوبات الحياتية بشكل فعال، مما يساعدهم على التعافي والتقدم بدلاً من الانهيار أو التأثير السلبي (Yokus, 2015, 1972).

- القدرة على التكيف بشكل إيجابي مع الظروف الصعبة والضغط النفسية من خلال استخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة التحديات (Reivich & Shatté, 2002, 214).

- القدرة على التعامل بفعالية مع التحديات والصعوبات التي تواجهنا في الحياة، والاستجابة لها بشكل هادئ ومنطقي، مع بناء علاقات صحية ومتوازنة مع الآخرين، تقوم على أسس الاحترام المتبادل والتقبل (الشربيني، 2018، 286).

- القدرة على التكيف بنجاح مع التغييرات المفاجئة ومواجهة التحديات بطريقة تسمح للشخص بأداء وظائفه بالشكل الأمثل، وتتضمن هذه القدرة استراتيجيات فعالة لإدارة الضغوط والأزمات، مما يساهم في الاستقرار النفسي والمهني للفرد (الشيخ، 2017، 378).

- كما عرّفها الرابطة النفسية الأمريكية APA على أنها عملية التوافق الجيد في مواجهة الصدمة والشدة والتهديدات، أو حتى مصادر الضغوط الأسرية أو المشكلات في العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة وضغوط العمل والضغوط الاقتصادية، كما تعني أيضاً النهوض أو التعافي من الضغوط الصعبة (عبد العزيز وراشد، 2020، 22).

- عملية التأقلم الجيد في مواجهة الصدمات والمعاناة والمحن، مثل ضغوط العمل، الضغوط المادية، الفقد، والقدرة على الوقوف من جديد وإعادة المواصله وهذا يسمى (Bouncing back) (السيوفي، 2023، 51).

وتعرّف الباحثة المرونة النفسية بأنها: القدرة على التكيف بشكل إيجابي مع الظروف الصعبة والأحداث الصادمة والضغوط النفسية والاجتماعية، واستخدام استراتيجيات فعالة لمواجهة التحديات.

ثانياً: أهمية المرونة النفسية:

تكمن أهمية المرونة النفسية في الآتي:

- تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع الضغوط النفسية والعواطف السلبية، مما يقلل من مخاطر الإصابة بالاكنتئاب والقلق والضغط النفسي.

- تساعد الأفراد على النظر بإيجابية نحو المستقبل وإيجاد حلول للتحديات، مما يعزز من مستوى الأمل والتفاؤل في حياتهم (Sasso& Hart, 2011, 453)
- تساعد على بناء علاقات صحية ومتوازنة مع الآخرين، بما في ذلك الاحترام المتبادل والتفاهم.
- تساعد على اتخاذ قرارات مدروسة ومنطقية في وجه التحديات والمواقف الصعبة (جونسون، 2022، 180).
- وتستنتج الباحثة بأن المرونة النفسية أداة قوية تساعد الأفراد على النجاح في حياتهم الشخصية والمهنية من خلال تعزيز الصحة النفسية، وتعزيز القدرة على التكيف والنمو الشخصي، وتعزيز العلاقات الاجتماعية الصحية.

ثالثاً: القدرة على حل المشكلات Ability to solve problems:

- تعتبر القدرة على حل المشكلات من المهارات الأساسية التي تميز الأفراد القادرين على التكيف مع تحديات الحياة اليومية في عالم متسارع ومتغير، يواجه الأفراد مجموعة متنوعة من المواقف التي تتطلب التفكير النقدي والتحليلي لإيجاد حلول فعالة (الوكيل، 2024، 10)، وتعرّف بأنها:
- استخدام سلسلة من التقنيات والأدوات المنظمة لتشخيص الأسباب الجذرية للمشكلات، وتقييم الحلول المحتملة، وتنفيذ المسار الأكثر فعالية للعمل. (Nezu, 2012, 59)
 - مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد باستخدام المعلومات والمعارف التي تعلمها مسبقاً، والمهارات التي اكتسبها، للتغلب على مواقف جديدة وغير مألوفة بفعالية وجدية (البارودي، 2015، 44).
 - العملية العقلية التي يستخدمها الفرد لفهم تحدٍ أو مسألة معينة، وتحديد الأسباب والجوانب المختلفة لها، وتطوير وتنفيذ استراتيجيات فعالة للتغلب عليها أو الوصول إلى حلول مناسبة (غانم، 2016، 179).

رابعاً: خطوات حل المشكلات:

- لابد من مجموعة من الخطوات الأساسية التي يمكن اتباعها لضمان التعامل الفعال مع التحديات والمشاكل، تتلخص في الخطوات الآتية:

- تحديد المشكلة بوضوح: يبدأ الحل بفهم جيد للمشكلة الموجودة، بما في ذلك أسبابها وتأثيراتها المحتملة.
- تحليل الوضع الحالي: استكشاف وفحص الظروف المحيطة بالمشكلة، وتقييم العوامل المؤثرة.
- تحديد الأهداف والمعايير: وضع أهداف محددة وواقعية لما يجب تحقيقه من خلال حل المشكلة، بالإضافة إلى تحديد المعايير لنجاح الحل.
- إيجاد الخيارات والحلول الممكنة: تطوير مجموعة من الخيارات المحتملة لحل المشكلة، والنظر في مزايا وعيوب كل منها.
- اختيار الحل المناسب: بعد مقارنة الخيارات وتقييمها، يتم اختيار الحل الذي يبدو الأكثر فعالية وتناسباً للموقف.
- تنفيذ الحلول بشكل فعال: تنفيذ الخطوات اللازمة لتطبيق الحل المختار، بما في ذلك تخطيط وتنظيم العمليات اللازمة.
- مراقبة ومتابعة النتائج: متابعة تطبيق الحلول وتقييم نتائجها، والتدخل إذا لزم الأمر لضمان تحقيق الأهداف المحددة.
- التعلم والتحسين المستمر: استخلاص الدروس من عملية حل المشكلة، واستخدامها في تحسين العمليات المستقبلية وبناء قدرات جديدة للتعامل مع التحديات المشابهة (سعادة، 2003، 470)؛ (النشار والهاشمي، 2017، 107).

9- الدراسات السابقة:

- دراسة الجلبة (2018): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي (الكفاءة الذاتية أو الشخصية، التفاؤل، هدف ومعنى للحياة، المثابرة، قوة الشخصية (الصلابة)، القيم الروحية والدينية، الدعم والمساندة الأسرية) وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (التحليل المنطقي، أسلوب حل المشكلات، تحمل المسؤولية والمواجهة الإيجابية، طلب الدعم والمساعدة، الاستسلام وتقبل الأمر الواقع، الإحجام المعرفي، التجنب والانعزال، التنفيس الانفعالي)، كما هدفت إلى استكشاف فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الصمود النفسي وتأثيره على تحسين أساليب مواجهة أحداث الحياة

الضاغطة، وتكونت عينة البحث من (30) طالبة، من طالبات السنة الثانية بقسم علم النفس بكلية البنات بجامعة عين شمس، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود النفسي (إعداد الباحثة)، ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (من إعداد الباحثة)، واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، إضافة إلى برنامج تدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة وإيجابية بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى الطالبة الجامعية، وأشارت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الصمود النفسي كمدخل لتحسين القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد المجموعة المشاركة.

- **دراسة عليان والكحلوت (2019):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الأكثر شيوعاً والكشف عن مستوى الحزن والفروق في كل من أساليب مواجهة الضغوط والحزن تبعاً لاختلاف الجنس لأفراد العينة، والتحقق من الاختلاف في أساليب مواجهة الضغوط باختلاف مستوى الحزن وأثر التفاعل بين الجنس والحزن على أساليب مواجهة الضغوط لأفراد العينة في محافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (260) طفلاً من أبناء الشهداء المسجلين بالمدارس الإعدادية في محافظات غزة بفلسطين، وطبق الباحثان على العينة قائمة أساليب مواجهة الضغوط إعداد (Carver et al, 1989)، ومقياس الحزن إعداد (Faschingbauer, 1987)، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها أن مستوى الحزن يقع عند وزن نسبي 72.7% لدى أفراد العينة، وأن هناك أساليب عدة لمواجهة الضغوط أهمها التكيف الديني والتقييم الإيجابي وإشغال ذهن بالتفكير لصالح مرتفعي الحزن، ولم تجد النتائج تأثيراً دالاً إحصائياً للتفاعل بين الجنس والحزن على أساليب مواجهة الضغوط لدى أفراد العينة.

- **دراسة عبد اللطيف وآخرون (2020):** هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرف مستوى المرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرف دلالة الفروق الإحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرف دلالة الفروق الإحصائية في مستويات المرونة النفسية لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتعرف العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس المرونة النفسية، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين الإصرار والجانب العقلي للمرونة النفسية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية وأبعادها الفرعية: المبادرة-الجهد، والمرونة النفسية وأبعادها الفرعية: الانفعالي- الاجتماعي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ بالمرحلة الابتدائية في المرونة النفسية وأبعادها الفرعية: الانفعالي- الاجتماعي- العقلي تعزى للنوع (ذكور-إناث).

- دراسة الدروي (2020): هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية ومهارات التواصل لدى عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، وفيما إذا كان هنالك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرونة النفسية ومهارات التواصل عند الذكور والإناث وكذلك بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب التخصص الدراسي والسنة الدراسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الباحثة مقياس المرونة النفسية وهو من إعداد كونور وديفيدسون (Conner & Davidson, 2003)، وتم بناء مقياس مهارات التواصل بناءً على دراسات سابقة. كما استخرج للمقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة، والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية ومهارات التواصل، ووجود درجة مرتفعة من المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية في جامعة دمشق أفراد عينة البحث، ووجود درجة متوسطة من مهارات التواصل لدى طلاب كلية التربية في جامعة دمشق أفراد عينة البحث. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ومقياس مهارات التواصل تبعاً لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح السنة الخامسة على مقياس المرونة النفسية.

- **دراسة الشمري (2021):** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية، والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة تعليم حائل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، و تكونت عينة البحث من (200) طالباً في المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس المرونة النفسية من اعداد (أبو شقورة، 2012)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد (أبو رمان، 2008)، وظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة النفسية بأبعادها المختلفة، والكفاءة الاجتماعية، وإلى وجود فروق في متوسط درجات الطلاب على مقياس المرونة النفسية لدى أفراد العينة تبعاً لاختلاف الصف لصالح طلاب الصف الاول والثاني الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تضمين البرامج الإرشادية العلاجية والوقائية والنمائية وبرامج تعديل السلوك للكفاءة الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الطلاب، وإعداد وتقديم البرامج الإرشادية للرفع من مستوى المرونة النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى لطلاب.

- **دراسة سميث وآخرون Smith (2021):** هدفت هذه الدراسة إلى فحص المرونة النفسية لدى الأطفال الذين فقدوا أحد الوالدين في الحروب والنزاعات في المملكة المتحدة، أجريت الدراسة على عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و18 عاماً، استخدم الباحثون مقياس المرونة النفسية لقياس قدرة الأطفال على التكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهونها نتيجة فقدان أحد الوالدين، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين يتمتعون بدعم اجتماعي قوي، سواء من الأسرة أو المجتمع أظهروا مستويات أعلى من المرونة النفسية.

- **دراسة أبو مصطفى (2022):** هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في محافظة دير البلح تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالب وطالبة من طالبات المرحلة الثانوية

بمحافظة دير البلح، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استبانة من إعداده، وأثبتت النتائج أن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير النوع ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

- دراسة عباس وآخرون (2024): هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى المرونة النفسية لدى عينة من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق في مستوى المرونة حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير مدة الفقد (أكثر من ست سنوات، من 3 حتى 6 سنوات، أقل من 3 سنوات) و متغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)، وقد تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003)، حيث تمت ترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تم التأكد من خصائصه السيكومترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث. تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في محافظة طرطوس. تكونت عينة البحث من 40 مراهقاً (14 ذكراً و 26) إناثاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود مستوى منخفض من المرونة النفسية لدى عينة البحث، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى المرونة بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى المرونة حسب مكان الإقامة لصالح أبناء الريف، ووجود فروق في مستوى المرونة حسب مدة الفقد لصالح الأبناء الذين فقدوا آباءهم منذ أكثر من ست سنوات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أهمية المرونة النفسية في تعامل الأفراد مع التحديات والضغوط النفسية، وأهمية امتلاك القدرة على حل المشكلات لتحقيق التوازن اتخاذ القرارات السليمة، وتناولت بعض الدراسات تعرف مستوى المرونة النفسية ومستوى القدرة على حل المشكلات كدراسة عبد اللطيف (2021)، ودراسة الشمري (2021) ودراسة Smith (2021) ودراسة أبو مصطفى (2022)، عباس (2024)، فيما

اهتمت دراسات أخرى بدراسة علاقة المرونة النفسية بمتغيرات أخرى كمهارات التواصل والكفاءة الذاتية كدراسة الدروبي (2020)، ودراسة عبد اللطيف (2020)، فيما تناولت دراسات أخرى فاعلية برنامج لتنمية الصمود النفسي لدى الطالبة الجامعية لتحسين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كدراسة الجيلة (2018)، وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة البحث وفرضياته بالإضافة إلى بناء الإطار النظري وأداة البحث، واتفق معها من حيث منهج البحث الوصفي المستخدم باستثناء الجيلة (2018) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي، ولكن البحث الحالي يختص بتعرّف العلاقة بين المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس، ووفقاً لمتغير الصف الدراسي، ويختلف عن الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة الدراسة الحالية.

10- منهج البحث وإجراءاته:

- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لمناسبته لطبيعة البحث وظروفه، ويعرّف بأنه أسلوب من أساليب البحث، يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية توضيح خصائص الظاهرة، ومقدار حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشماس وميلاد، 2017، 41).

- مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طرطوس الرسمية والذين يدرسون في صفي الأول والثاني الثانوي (تم استبعاد طلاب الثالث الثانوي من العينة نظراً لخصوصية مرحلتهم الدراسية)، حيث بلغ عددهم (116) طالباً وطالبة، موزعين على (47) ثانوية في مديرية التربية بمحافظة طرطوس وفقاً لإحصائية مديرية التربية للعام الدراسي (2023-2024)، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم اختيار عشرون مدرسة تحوي

40 طالباً وطالبة، من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 18)، والموزعين وفق الجدول الآتي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

متغير الصف الدراسي	عاشر	حادي عشر	المجموع
المجموع	18	22	40

- أدوات البحث:

أولاً: مقياس المرونة النفسية:

تم استخدام مقياس المرونة النفسية من إعداد كونور ودافيدسون (Connor & Davidson, 2003)، حيث قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية ومن ثم تأكدت من خصائصه السيكمترية وبالتالي شروط صلاحيته في مجتمع البحث، وتألف المقياس بصورته النهائية من 25 عبارة موزعة على أربعة أبعاد أساسية، وفق الجدول (2) الآتي:

الجدول (2): توزيع العبارات على أبعاد المقياس

البعد	الصلابة	التفاؤل	الدعاء	الهدف	المجموع
عدد العبارات	7-1	14-8	20-15	25-21	25-1
المجموع	7	7	6	5	25

وقد تم اعتماد مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجات أفراد العينة بحث يحصل الطالب على خمس درجات فيما لو اختار الخيار (تنطبق بدرجة كبيرة جداً) ودرجة واحدة فيما لو اختار (تنطبق بدرجة قليلة جداً) على التوالي بفارق درجة بين كل خيارين متتالين، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (25-125).
الخصائص السيكمترية لمقياس المرونة النفسية:

للتأكد من شروط صلاحية المقياس تم استخدام طريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق نتائج المقياس، ومعامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية للتأكد من ثباته، وفق الآتي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة المحكمين المكونة من (12) محكم (باختصاص الارشاد النفسي وعلم النفس التربوي والتقويم والقياس واللغة العربية، وقد أكد المحكمون بنسبة توافق أكبر أو تساوي 80% على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبة كافة البنود وكفايتها باستثناء بعض التعديلات التي أجمع عليها المحكمون والتي يمكن إيضاحها من خلال الجدول رقم (3) الآتي:

الجدول (3) نتائج تحكيم بنود مقياس المرونة النفسية

رقم البند	قبل التحكيم	بعد التحكيم	نسبة الاتفاق
2	إن التكيف مع الضغط الناتج عن المشاكل يقويني	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى	30%
3	أستطيع تحقيق اهدافي	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي	50%
4	عندما أفشل فإنني لا أحبط	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت	40%

وبعد القيام بكافة التعديلات المطلوبة، تم الحصول على المقياس بصورته النهائية الموضحة في الملحق رقم (2) حيث تكون من (25) بند يقيس المرونة النفسية لدى أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (15-18) في محافظة طرطوس، وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين، مما يدل على صدق المقياس من وجهة نظر المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وفق الآتي:

- التأكد من الدلالة الإحصائية للارتباط بين درجات أفراد العينة السيكمترية المكونة من 37 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أبناء الشهداء ممن أعمارهم بين (15-18) في محافظة طرطوس، وممن لا ينتمون لعينة البحث الأساسية،

على كل بند من بنود الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، باستخدام معامل بيرسون، وفق الجدول رقم (4) الآتي:

الجدول (4): دلالة ارتباط درجات كل بند من بنود مقياس المرونة النفسية بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل بيرسون

البند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم	البند	البعد	معامل الارتباط	Sig	الحكم
1	الصلابة	0.841**	0.000	دال	15	الدعاء	0.741**	0.000	دال
2		0.871**	0.000	دال	16		0.774**	0.000	دال
3		0.874**	0.000	دال	17		0.687**	0.000	دال
4		0.835**	0.000	دال	18		0.839**	0.000	دال
5		0.845**	0.000	دال	19		0.454**	0.000	دال
6		0.913**	0.000	دال	20		0.659**	0.000	دال
7	التفاؤل	0.765**	0.000	دال	21	الهدف	0.883**	0.000	دال
8		0.457**	0.000	دال	22		0.848**	0.000	دال
9		0.817**	0.000	دال	23		0.855**	0.000	دال
10		0.717**	0.000	دال	24		0.803**	0.000	دال
11		0.714**	0.000	دال	25		0.919**	0.000	دال
12		0.797**	0.000	دال					
13		0.774**	0.000	دال					
14		0.774**	0.000	دال					

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (4) السابق أن الارتباط بين درجات كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig لجميع البنود أصغر من 0.01، وبالتالي فالبنود متسقة داخل البعد الذي تنتمي إليه.

- التأكد من دلالة ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وفق الجدول (5) الآتي:

الجدول (5): ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية ككل باستخدام

معامل بيرسون

الرقم	البعد	معامل الارتباط	Sig	الدلالة
1	الصلابة	**0.962	0.000	دال
2	التفاؤل	**0.930	0.000	دال
3	الدهاء	**0.929	0.000	دال
4	الهدف	**0.940	0.000	دال

** تدل على أن الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (5) السابق، أن الارتباطات دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس المرونة النفسية، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، عند مستوى دلالة 0.01 نظراً لأن قيمة الدلالة الاحتمالية sig أصغر من 0.01 في جميع الحالات. وبالتالي من (أ) و(ب) يتضح لنا أن مقياس المرونة النفسية صادق بطريقة الاتساق الداخلي، وبالتالي فالاختبار يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى يمكن الوثوق بصدق نتائجه في مجتمع البحث.

- **النتائج:** للتأكد من اتساق ودقة نتائج مقياس المرونة النفسية، تم استخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية اللتان تمتازان بتلافيهما لعيوب الفاصل الزمني بين مرتبي التطبيق في طريقة إعادة الإجراء، وصعوبة التأكد من تكافؤ الصور في طريقة الصور المتكافئة، بالإضافة إلى مناسبتها لطبيعة البيانات وما توفرانه من الوقت والجهد، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي spss (النسخة 22) للحصول على نتائج اختبار الثبات باستخدام الطريقتين، وفق الجدول (6) الآتي:

الجدول (6): ثبات مقياس المرونة النفسية باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الرقم	البعد	عدد البنود	حجم العينة	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
1	الصلابة	7	37	0.934	0.931
2	التفاؤل	7	37	0.818	0.762
3	الدهاء	6	37	0.786	0.816
4	الهدف	5	37	0.909	0.918
	المقياس ككل	25	37	0.962	0.956

يتضح من الجدول (6) السابق أن ثبات مقياس المرونة النفسية ككل مرتفع، ومقبول نظراً لأن قيمته تزيد عن القيمة 0.60 بكلا الطريقتين، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ 0.962 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت 0.956 وهي أيضاً قيمة مرتفعة ومقبولة، وكذلك الحال بالنسبة لجميع الأبعاد حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ بين القيمة 0.786 والقيمة 0.934 وجميعها أكبر من 0.60 وهي قيم مقبولة ومرتفعة، وكذلك بالنسبة لقيم معامل التجزئة النصفية فقد تراوحت بين القيمة 0.762 والقيمة 0.931 (Taber, 2018)، وبالتالي نستطيع أن نطمئن لدقة واتساق نتائج القياس باستخدام مقياس المرونة النفسية ككل، وباستخدام كل بعد من أبعاده. مما سبق يتبين لنا أن شروط صلاحية مقياس المرونة النفسية (الصدق والثبات) محققة، مما يسمح لنا بتطبيق هذا المقياس على عينة البحث الأساسية، وجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فرضياته.

ثانياً: مقياس القدرة على حل المشكلات:

قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات السابقة كدراسة (غانم، 2016)، ودراسة (البارودي، 2015)، ودراسة (أبو مصطفى، 2022)، ودراسة (الوكيل، 2024)، وتكون المقياس في صورته الأولى من (24) فقرة، موزعة على (5) أبعاد هي: (الشعور بالمشكلة، تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها، جمع المعلومات

ومحاولة توليد البدائل، اختيار البديل، تطبيق البديل)، ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكمترية (الصدق والثبات) للمقياس قبل تطبيقه على عينة البحث، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري:** اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على /7/ من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث وطرطوس لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وقد أجمع المحكمون على ملاءمتها لأغراض البحث بعد إبدائهم مجموعة من الملاحظات التي أخذت بها الباحثة وهي:

جدول (7) تعديلات السادة المحكمين على بنود المقياس

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أعيد صياغة المشكلة إذا احتاج الأمر.	حذف
أقوم بتقسيم المشكلة إلى عدة أجزاء.	أستطيع تقسيم المشكلة إلى أجزاء أصغر لتسهيل التعامل معها.
أعتمد على عدة مصادر للمعلومات.	أستعين بمصادر متنوعة لجمع المعلومات اللازمة.

وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، ليصبح عددها (23) فقرة، موزعة على الأبعاد الآتية:

- بعد الشعور بالمشكلة: له (5) من الفقرات ذوات الأرقام: (1-2-3-4-5).
- بعد تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها: له (5) من الفقرات ذوات الأرقام: (6-7-8-9-10).
- بعد جمع المعلومات ومحاولة توليد البدائل: له (5) من الفقرات ذوات الأرقام: (11-12-13-14-15).
- بعد اختيار البديل: له (4) من الفقرات ذوات الأرقام: (16-17-18-19).
- بعد تطبيق البديل: له (4) من الفقرات ذوات الأرقام: (20-21-22-23).

- **الصدق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي للمقياس من خلال على تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (15) وقد تم استبعادهم من العينة الكلية، وإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (8):

جدول (8) معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

بعد تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها	بعد جمع المعلومات ومحاولة توليد البدائل	بعد اختيار البديل	بعد تطبيق البديل	بعد الشعور بالمشكلة	الدرجة الكلية للمقياس
**0.701	**0.861	**0.799	**0.870	**0.811	

يتضح من الجدول بأن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل أن المقياس يتمتع بمستوى مناسب من الصدق، وكذلك تم حساب ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد، كما في الجدول (9):

جدول (9) معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد

البعد	الفقرة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
الشعور بالمشكلة	أتمكن من التعرف على المشكلة بسرعة عند ظهورها.	**0.280	.000
	أشعر بعدم الارتياح عندما ألاحظ وجود شيء غير صحيح.	**0.344	.002
	أستطيع تحديد الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة.	**0.601	.000
	ألاحظ المشكلات المحتملة حتى في المراحل المبكرة.	**0.395	.014
	أشعر بالحاجة إلى التصرف عندما أواجه مشكلة	**0.536	.000
	أستطيع تحديد المشكلة بدقة وبشكل واضح.	**0.362	.000

المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس

0.002	0.440**	أتمكن من صياغة المشكلة بطريقة تسهل فهمها.	تعريف وتحديد المشكلة وصياغتها
0.002	0.753**	أستطيع تقسيم المشكلة إلى أجزاء أصغر لتسهيل التعامل معها.	
0.010	0.838**	أستخدم أسلوباً منهجياً في تحديد أسباب المشكلة.	
0.000	0.840**	أستطيع تحديد الأهداف التي أريد تحقيقها عند حل المشكلة.	
0.039	0.757**	أبحث عن جميع المعلومات المتاحة المتعلقة بالمشكلة.	جمع المعلومات ومحاولة توليد البدايل
0.000	0.702**	أستعين بمصادر متنوعة لجمع المعلومات اللازمة.	
0.007	0.298**	أستطيع توليد عدة بدائل وحلول محتملة للمشكلة.	
0.002	0.794**	أشجع التفكير الإبداعي عند محاولة توليد البدائل.	
0.000	0.590**	أستعرض تجارب سابقة لمعرفة كيفية التعامل مع مشكلات مشابهة.	
0.002	0.895**	أقيم البدائل المتاحة بناءً على المعايير المحددة.	اختيار البديل
0.022	0.816**	أوازن بين الفوائد والتكاليف لكل بديل.	
0.003	0.816**	أختار الحل الأكثر فعالية بناءً على التحليل.	
0.000	0.832**	أستشير الآخرين للحصول على آرائهم قبل اتخاذ القرار النهائي.	
0.025	0.771**	أضع خطة واضحة لتنفيذ الحل المختار.	تطبيق البديل
0.036	0.775**	أتابع تنفيذ الخطة بدقة للتأكد من تحقيق النتائج المرجوة.	
0.014	0.788**	أستطيع التكيف مع التغييرات التي قد تطرأ أثناء تنفيذ الحل.	
0.026	0.360**	أقيم نتائج الحل وأجري التعديلات اللازمة إذا لزم الأمر.	

يتبين من الجدول رقم (9) أنّ هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين كل فقرة من فقرات كل يعد من أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ب- ثبات المقياس: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة البحث على ذات العينة الاستطلاعية المكونة من (15) والتي تم استبعادها من العينة الكلية، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.898) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد 0.70 كحد أدنى للثبات، وعليه ومن خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي السابقة يتضح لنا ثبات أداة البحث بدرجة مرتفعة جداً وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلنا نطبقها على كامل العينة.

11- مفتاح تصحيح المقياس:

بما أن عبارات المقياس إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات: دائماً أعطيت 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجات، إطلاقاً 1 درجة، وتم تقسيم درجة القدرة على حل المشكلات إلى فئات كالتالي: من (1-2.33) مستوى منخفض، ومن (2.34-3.67) مستوى متوسط، من (3.68-5) مستوى مرتفع.

12- الأساليب الإحصائية:

- معامل ارتباط بيرسون: لاختبار صحة الفرضية الأولى، وللتأكد من صدق أدوات البحث.
- معامل ألفا لكرونباخ: للتأكد من ثبات أدوات البحث.
- معامل التجزئة النصفية: للتأكد من ثبات أدوات البحث أيضاً.
- اختبار T : لاختبار صحة الفرضية الثانية والثالثة.

13- نتائج البحث ومناقشتها:

- اختبار صحة الفرضية الأولى التي تنص على: "لا يوجد علاقة دالة إحصائية بين الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وبين الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى دلالة إحصائية 0.05".
- لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس المرونة النفسية ومقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من 40/ طالباً وطالبة، من أبناء

الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15 - 18)، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والموزعين وفق الجدول (1) السابق، ومن ثم تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss للحصول على درجة العلاقة المطلوبة والتأكد من دلالتها الإحصائية، وكانت النتائج وفق الجدول (10) الآتي:

الجدول (10): معاملات ارتباط الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده بالدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات ودلالاتها الإحصائية

كلية المرونة	هدف	دهاء	تفاؤل	مرونة	أبعاد مقياس المرونة أبعاد حل المشكلات	
					بيرسون	الشعور بالمشكلة
	.680**	.547**	.695**	.636**	Sig	
	.000	.000	.000	.000		
	.495**	.510**	.626**	.521**	بيرسون	تعريف المشكلة
	.001	.001	.000	.001	Sig	
	.518**	.639**	.545**	.491**	بيرسون	جمع البيانات
	.001	.000	.000	.001	Sig	
	.452**	.478**	.535**	.454**	بيرسون	اختيار البديل
	.003	.002	.000	.003	Sig	
	.534**	.417**	.649**	.543**	بيرسون	تطبيق البديل
	.000	.007	.000	.000	Sig	
	.611**	.601**	.695**	.603**	بيرسون	كلية حل المشكلات
	.000	.000	.000	.000	Sig	
(**) دال عند مستوى دلالة 0.01						

يتضح من الجدول (10) السابق، وجود ارتباط طردي ودال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وبين درجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات ككل وعلى كل بعد من أبعاده، نظراً لأن قيمة معامل الارتباط موجبة والقيمة الاحتمالية sig في جميع هذه الحالات أصغر من 0.01، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه غالباً ما يتلقى أبناء الشهداء دعماً

نفسياً واجتماعياً من محيطهم، سواء كان من الأسرة أو المجتمع، وهذا الدعم يعزز من شعورهم بالثقة والأمان، مما يسهم في بناء مرونتهم النفسية. وب بدوره، يساعد هذا الدعم في تحسين قدرتهم على مواجهة المشكلات وحلها بفعالية. إضافة إلى أن المرونة النفسية تعزز من شعور الأفراد بالاستقلالية والثقة بالنفس، وهذه الصفات تجعلهم أكثر قدرة على اتخاذ قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات، مما يعزز من فعاليتهم في حلها.

- اختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05". لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس المرونة النفسية على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من 40/ طالباً وطالبة، من أبناء الشهداء في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15-18)، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss تم استخدام اختبار T ستودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (11) الآتي:

الجدول (11): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	المجموعة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	T	df	sig	الدلالة
صلابة	عاشر	18	15.44	3.745	1.257	38	.216	غير دالة
	حادي عشر	22	13.86	4.121				
تفاؤل	عاشر	18	16.11	3.179	.193	38	.848	غير دالة
	حادي عشر	22	15.91	3.379				
دهاء	عاشر	18	14.11	2.888	-.647	38	.521	غير دالة
	حادي عشر	22	14.68	2.679				

هدف	عاشر	18	11.39	3.292	.779	38	.441	غير دالة
	حادي عشر	22	10.64	2.821				
الكلية	عاشر	18	57.06	11.894	.525	38	.603	غير دالة
	حادي عشر	22	55.09	11.686				

يتبين من الجدول (11) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر، ومتوسطات درجات طلاب الصف الحادي عشر، على مقياس المرونة النفسية ككل وعلى كل بعد من أبعاده، نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلاب في الصفين العاشر والحادي عشر يعيشون في ظروف بيئية واجتماعية متشابهة نظراً لكونهم جميعاً أبناء شهداء، هذه الظروف تفرض عليهم تحديات وصعوبات متشابهة تؤثر بشكل موحد على مرونتهم النفسية، مما يؤدي إلى تقارب مستويات المرونة النفسية بين المجموعتين، وتأكيداً لذلك فقد أشارت Narayan(2012) أن التجارب المشتركة في البيئات الضاغطة تؤدي إلى أنماط متشابهة من الاستجابات النفسية والتكيف.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الدروبي (2020) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح السنة الخامسة على مقياس المرونة النفسية.

- اختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: "لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات على مقياس القدرة على حل المشكلات ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تعزى لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر)، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من 40/ طالباً وطالبة، من أبناء الشهداء في المرحلة

الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (15-18)، ويعد تقريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss تم استخدام اختبار T ستيودنت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (12) الآتي:

الجدول (12): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس القدرة على حل المشكلات ككل وعلى كل بعد من أبعاده وفقاً لمتغير الصف الدراسي

البعد	المجموعة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	T	df	sig	الدلالة
الشعور بالمشكلة	عاشر	18	13.00	2.679	-0.270	38	.789	غير دال
	حادي عشر	22	13.27	3.535				
تعريف المشكلة	عاشر	18	9.72	2.191	-	35.64	.000	دال
	حادي عشر	22	13.86	3.536				
جمع البيانات	عاشر	18	9.72	2.539	-	38	.002	دال
	حادي عشر	22	13.09	3.571				
اختيار البديل	عاشر	18	8.83	2.358	-	37.97	.000	دال
	حادي عشر	22	12.64	2.985				
تطبيق البديل	عاشر	18	11.33	2.169	-0.095	38	.925	غير دال
	حادي عشر	22	11.41	2.737				
كلية حل المشكلات	عاشر	18	52.61	10.700	-	38	.007	دال
	حادي عشر	22	64.27	14.456				

يتبين من الجدول (11) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر، ومتوسطات درجات طلاب الصف الحادي عشر، على بعدي الشعور بالمشكلة وتطبيق البديل، من أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات، نظراً لأن القيمة الاحتمالية sig في الحالتين أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في حين كانت الفروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على المقياس ككل، وعلى كلٍ من بُعد تعريف المشكلة وبُعد جمع البيانات، وبُعد اختيار البديل، حيث بلغت قيمة الدالة الاحتمالية sig في هذه الحالات قيمةً أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وقد كانت الفروق لصالح طلاب الصف الحادي عشر في الحالات الأربع، كون متوسط درجاتهم أكبر من متوسط درجات طلاب الصف العاشر، ويمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة لكون طلاب الصف الحادي عشر يمتلكون خبرة أكاديمية أكثر ومروا بمزيد من التجارب التعليمية مقارنة بطلاب الصف العاشر، وهذا الفارق في الخبرة يمكن أن يفسر الفروق الدالة في أبعاد تعريف المشكلة، جمع البيانات، واختيار البديل، وفي ذلك يؤكد (سعادة، 2003، 59) بأن هذه الأبعاد تتطلب مهارات تحليلية وقدرة على استيعاب وتطبيق المعرفة المكتسبة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائية في بعدي الشعور بالمشكلة وتطبيق البديل، قد يكون ذلك لأن هذه الأبعاد تعتمد بشكل كبير على الاستجابات الفورية والتكيف مع المشكلات الآتية، وهي مهارات يمكن أن تكون متشابهة بين الطلاب بغض النظر عن الصف الدراسي.

14- المقترحات والتوصيات:

- في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بما يلي:
- ضرورة تطوير وتنفيذ برنامج تدريبي يهدف إلى تعزيز المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء.
- إنشاء مراكز دعم نفسي تقدم جلسات إرشاد جماعية وفردية لأبناء الشهداء لمساعدتهم على التعامل مع فقدان والصدمات النفسية.
- عقد ورش عمل دورية تهدف إلى تعزيز المهارات الحياتية مثل إدارة الضغوط، والتفكير النقدي، وحل المشكلات.

- تسليط الضوء على قصص نجاح أبناء الشهداء الذين تمكنوا من التغلب على التحديات، لتكون نماذج إيجابية تحتذى.
- إجراء دراسات أخرى تبحث في العلاقة بين المرونة النفسية ومتغيرات شخصية أخرى لدى أبناء الشهداء مثل جودة الحياة، ومهارات التفكير، ومهارات التواصل.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو مصطفى، محمد. (2022). الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في محافظة دير البلح تبعاً لبعض المتغيرات، مجلة القدر للدراسات التربوية، فلسطين، المجلد 4، العدد 1، ص 34-99.
- آل شويل، سعيد؛ نصر، فتحي. (2012). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، جامعة الباحة، مجلة البحث العلمي، المجلد 3، العدد 5، ص 54-88.
- البارودي، منال. (2015). الطرق الإبداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
- الجلبة، ورود. (2018). فاعلية برنامج لتنمية الصمود النفسي لدى الطالبة الجامعية لتحسين أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، المجلد 1، ص 1-42.
- جونسون، جوديث. (2022) مصنف وايلي في علم النفس الإيجابي الاكلينيكي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- حسن، جهاد. (2020). العوامل المسهمة في بناء التمكين النفسي في مرحلة المراهقة، دراسات تربوية ونفسية، جامعة حلوان، المجلد 26، العدد 2، ص 134-180.

- حلمي، رغدة. (2018). برنامج قصصي قائم على التعلم بالنمذجة لتحسين الصمود النفسي لأبناء شهداء الواجب الوطني، *مجلة جامعة الفيوم لبحوث ودراسات الطفولة*، العدد6، ص 112- 169.
- الخواجي، علي. (2021). جهود وزارة التعليم في رعاية أبناء الشهداء، *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال*، السعودية، العدد السادس، ص 108- 152.
- الدروبي، رهام. (2020). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل: دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 6، العدد 20، ص 83- 106.
- سعادة، جودت. *تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)*، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلوم، مرج؛ محمود، سوسن. (2022). الوحدة النفسية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدى أبناء الشهداء من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حمص، *مجلة جامعة البعث*، المجلد 44، العدد 24، ص 11- 55.
- السيوفي، إبراهيم. (2023). *نسختك الأفضل*، دار عصير الكتب للترجمة والتوزيع، مصر.
- الشربيني، زكريا. (2018). *مقتطفات من علم النفس في الكوارث والصدمات والأزمات*، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- شقورة، يحيى عمر. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- الشماس، عيسى؛ ميلاد، محمود. 2017، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

- الشمري، مناور. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل، *مجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد 5، العدد 20، ص 54-31.
- الشيخ، كنان. (2017). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، 2، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد 39، العدد 2، ص 371-392.
- الصباغ، هدير. (2022). الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية (النوع- التخصص الدراسي- المدرسة)، *دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية محكمة، كلية التربية، جامعة حلوان*، المجلد 28، العدد 3، ص 190-220.
- العازمي، عائشة. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى المراهقين، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، المجلد 46، العدد 3، ص 133-173.
- عباس، سوسن؛ الخولي، زياد؛ لطوف، حنان. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات عند أبناء الشهداء في مرحلة المراهقة في محافظة طرطوس، *مجلة جامعة البعث، سلسلة الأعداد للعلوم الإنسانية*، سوريا.
- عبد الحافظ، إيمان. (2023). المرونة النفسية والرغبة في الحياة بوصفهما محددان لنمو ما بعد الصدمة، *مجلة كلية التربية بقتا، جامعة جنوب الوادي*، المجلد 32، العدد 61، ص 782-839.
- عبد الرحمن، رشا؛ العزب، أشرف. (2021). التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات دراسة على عينة من طلبة جامعة عجمان- الإمارات العربية المتحدة، *المجلة التربوية*، العدد 1، ص 257-303.
- عبد العزيز، هشام؛ راشد، مؤمن. (2022). *الصمود النفسي*، دار نبراس للترجمة والنشر، الأردن.

- عبد اللطيف، صابرين؛ أبو دنيا، نادية؛ شريف، سهام. (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد 26، العدد4، ص221- 252.
 - عرفة، شريف. (2023). السعادة الواقعية: لإضاءة الجانب المظلم من الحياة، المكتبة الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
 - عليان، محمد؛ الكحلوت، عماد. (2019). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالحزن لدى أبناء شهداء الحرب على غزة، فلسطين، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد 2، العدد 1.
 - غانم، محمد. (2016). التفكير علم وتعلم وحل المشكلات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
 - فيصل، ضياء. (2019). المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات والشفقة بالذات لدى طلاب جامعة العريش، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، مصر، العدد 43، ص 229- 271.
 - النشار، مصطفى؛ الهاشمي، حسني. (2017). التفكير العلمي وتنمية البشر، روابط للنشر وتقنيات المعلومات، مصر.
 - الوكيل، شيماء. (2024). فعالية برنامج تدريبي لمبادئ وتقنيات الهندسة النفسية في تحسين القدرة على حل المشكلات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، مصر، المجلد 6، العدد1، ص 1- 36.
 - يونس، إيمان؛ العبادي، إبراهيم. (2020). مهارات تفكير حل المشكلات لدى طفل الروضة، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- American Psychological Association. (2009). **The Road to Resilience. Washington, DC: American Psychological Association.** Retrieved from APA.

- Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On Broadening the Cognitive, Motivational, and Sociostructural Scope of Theorizing About Gender Development and Functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). **Psychological Bulletin**, 130(5), 691–701.
- Connor, K. M & Davidson, J. R. T (2003). Trauma, Resilience and Salionstasis: Effects of Treatment in Post – Treatment Stress Disorder. **Interational Clinical Psychopharmacology**, 20, 43–48.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). **Problem–solving therapy: A positive approach to clinical intervention**. Springer Publishing Company.
- Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. **Annual Review of Psychology**, 63, 227–257).
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2012). Problem–Solving Therapy: A Treatment Manual (2nd ed.). **New York, NY: Springer Publishing Company**.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles. Broadway Book.
- Sasso, T., & Hart, J. (2011). Resilience in Individuals Facing Adversity: The Role of Psychological Flexibility. **Journal of Applied Psychology**, 96(3), 450–465.

- Smith, J., Johnson, E., & Brown, R. (2021). Psychological Resilience in Children of War Casualties: A Study on Children of Martyrs. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**.
- Yokus, T. (2015). The relation between pre-service music teacher's psychological resilience and academic achievement levels. **Educational Research and Reviews**, 10(14), 1961–1969.

الملحق رقم (1) مقياس المرونة النفسية بصورته النهائية

الرقم	البند	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	تنطبق بدرجة قليلة جدا
1	يمكنني التعامل مع أي موقف يواجهني					
2	مواجهة الضغوط النفسية تجعلني أقوى					
3	أثق في قدرتي على تحقيق أهدافي					
4	لا تحبط عزيمتي حتى لو فشلت					
5	أرى نفسي شخصاً قوياً					
6	لدي القدرة على اتخاذ قرارات صعبة وجديدة					
7	يمكنني التعامل مع المشاعر السلبية					
8	أنظر إلى الجانب الإيجابي في المواقف التي تحدث					

					أعود إلى حياتي الطبيعية بعد المرض أو التجارب الصعبة	9
					أبذل قصارى جهدي بغض النظر عن النتيجة المتوقعة	10
					أستمر في المحاولة مهما بدا الأمل ضعيفاً	11
					يمكنني التركيز والتفكير بوضوح في المواقف الضاغطة	12
					أفضل أن أتخذ دوراً قيادياً في معالجة أي موقف	13
					أعتمد على الحدس في بعض المواقف	14
					لدي القدرة على التكيف مع التغييرات الطارئة	15
					لدي علاقات مقربة وآمنة	16
					يساعدني إيماني بالله أو القدر في وقت الأزمات	17
					يمنحني نجاحي المسبق ثقة في مواجهة تحديات جديدة	18
					أعتقد أن هناك سبباً وراء كل ما يحدث	19
					أعرف من أين أطلب المساعدة عندما أحتاجها	20
					لدي إيمان قوي بهدفي في الحياة	21
					أمتلك القدرة على التحكم بمجريات حياتي	22

المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس

					أحب التحدي في المواقف التي تتطلب ذلك	23
					أعمل بجهد لتحقيق أهدافي	24
					أنا فخور بإنجازاتي	25

الملحق رقم (2) مقياس القدرة على حل المشكلات بصورته النهائية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
1	أتمكن من التعرف على المشكلة بسرعة عند ظهورها.					
2	أشعر بعدم الارتياح عندما ألاحظ وجود شيء غير صحيح.					
3	أستطيع تحديد الأعراض التي تشير إلى وجود مشكلة.					
4	ألاحظ المشكلات المحتملة حتى في المراحل المبكرة.					
5	أشعر بالحاجة إلى التصرف عندما أواجه مشكلة					
6	أستطيع تحديد المشكلة بدقة ويشكل واضح.					
7	أتمكن من صياغة المشكلة بطريقة تسهل فهمها.					
8	أستطيع تقسيم المشكلة إلى أجزاء أصغر لتسهيل التعامل معها.					
9	أستخدم أسلوباً منهجياً في تحديد أسباب المشكلة.					
10	أستطيع تحديد الأهداف التي أريد تحقيقها عند حل المشكلة.					
11	أبحث عن جميع المعلومات المتاحة المتعلقة بالمشكلة.					
12	أستعين بمصادر متنوعة لجمع المعلومات اللازمة.					
13	أستطيع توليد عدة بدائل وحلول محتملة للمشكلة.					

المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى أبناء الشهداء في مدارس محافظة طرطوس

					أشجع التفكير الإبداعي عند محاولة توليد البدائل.	14
					أستعرض تجارب سابقة لمعرفة كيفية التعامل مع مشكلات مشابهة.	15
					أقيم البدائل المتاحة بناءً على المعايير المحددة.	16
					أوازن بين الفوائد والتكاليف لكل بديل.	17
					أختار الحل الأكثر فعالية بناءً على التحليل.	18
					أستشير الآخرين للحصول على آرائهم قبل اتخاذ القرار النهائي.	19
					أضع خطة واضحة لتنفيذ الحل المختار.	20
					أتابع تنفيذ الخطة بدقة للتأكد من تحقيق النتائج المرجوة.	21
					أستطيع التكيف مع التغييرات التي قد تطرأ أثناء تنفيذ الحل.	22
					أقيم نتائج الحل وأجري التعديلات اللازمة إذا لزم الأمر.	23

درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية -محافظة دمشق

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية-محافظة دمشق، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال استخدام استبانة لآراء المدرسين، حيث شملت الاستبانة على (21) بنداً، كما تمثلت عينة الدراسة في (48) مدرس ومدرسة من مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات محافظة دمشق وتم اختيارهم بشكل عشوائي، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024/2023م.

أظهرت النتائج أنَّ درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية جاءت متوسطة على الدرجة الكلية للاستبانة، كما أظهرت النتائج أنَّ هناك فروق بين المدرسين في درجة توظيف الاستراتيجيات تبعاً للمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، إذ كانت درجة التوظيف مرتفعة لدى المدرسين الحاصلين على شهادة الدبلوم والتأهيل التربوي ، ولدى المدرسين الذين لديهم خبرة أقل من (5) سنوات، بينما كانت درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس منخفضة لدى المدرسين من حملة الإجازة الجامعية فقط وحملة شهادة الماجستير ، ولدى المدرسين الذي لديهم خبرة في التدريس تتجاوز (10) سنوات والمدرسين الذين لديهم خبرة في التدريس من (5) إلى (10) سنوات.

وفي ضوء نتائج البحث اقترح الباحث إعداد دورات تدريبية وتأهيلية للمدرسين قبل الخدمة وتعريفهم باستراتيجيات البنائية وكيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات وضرورة تطبيقها وتوظيفها في العملية التعليمية لا سيما في القرن الحادي والعشرين الذي أصبح فيه المتعلم هو أساس

العملية التعليمية وغايتها، ليكون قادراً على بناء نفسه ومجتمعه والإسهام في تقدمه وتطوره، بالإضافة إلى تقديم بعض المكافآت والحوافز المادية للمدرسين كي يزيد من دافعيتهم ورغبتهم في بذل المزيد من الجهد في استخدامهم لاستراتيجيات النظرية البنائية وتوظيفها في العملية التعليمية، إضافة إلى إدراج مادة طرائق التدريس العامة في جميع التخصصات المتعلقة بالميدان التربوي.

الكلمات المفتاحية: درجة توظيف، استراتيجيات النظرية البنائية، مادة الفلسفة.

The degree of employment philosophy teachers, of some strategies of constructivist theory in teaching in the Syrian Arab Republic – Damascus Governorate.

Abstract:

The research aimed to know the degree to which teachers of philosophy education employ some strategies of constructivist theory in teaching in the Syrian Arab Republic – Damascus Governorate.

To achieve this, the researcher used the descriptive analytical method through the use of a questionnaire for teachers, opinions, as the questionnaire included (21) ITEMS, The study sample also consisted of (150) male and female teachers from the second cycle of basic education in Damascus Governorate, and they were selected randomly, in the second semester of the academic year 2023/2024.

The results showed that the degree to which teachers of the second cycle of basic education employed some of the constructivist theory strategies was average on the overall score of the questionnaire. The results also showed that there were differences between teachers in the degree of use of strategies according to educational qualification and years of experience, as the degree of use was high among teachers who held certificate Diploma, educational qualification, and a master's degree, and among teachers who have less than (5) years of experience, while the degree of employment of basic stage teachers in the second cycle of some constructivist strategies in teaching was low among teachers who only hold a university degree and hold a master's degree, and among teachers who have experience in Teaching exceeding (10) years and teachers who they have teaching experience from (5) to (10) years.

In light of the research results, the researcher proposed preparing training and qualification courses for per-service teachers and introducing them to constructivist strategies, how to apply these strategies, and the necessity of applying and employing them in the educational process, especially in twenty-first century, in which the learner has become the basis and goal of the educational process, to be able to build himself and his society and contribute to its progress and development, in addition to providing some financial rewards and incentives to teachers in order to increase their

motivation and desire to exert more effort in their use of constructivist theoretical strategies and employing them in the educational process, in addition to including the subject of general teaching methods in all specializations related to the educational field.

Keywords: Degree of employing, constructivist theory strategies, philosophy Subject.

1- مقدمة البحث:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يتم فيها التدريب على مهارات التفكير من خلال مناهجها الدراسية، الذي تحتل مادة الفلسفة جزءاً أساسياً منها في المرحلة الثانوية والتي تعد بداية تكون فلسفة الحياة عند الفرد وإحدى الأركان المهمة لبناء قدرات الطلبة على امتلاك أسس التفكير السليم والقدرة على اتقان بناء الحجة لتقديم نفسه بشكل مناسب للآخرين، وقواعد التفكير المنظم والناقد، ليكون قادراً على تقييم المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة، وتصويب الأفكار، وصولاً إلى استنتاجات صحيحة مدعومة بالأدلة بما يخص هذه المواقف وتقدم له منهجيات التفكير المناسبة التي تساعد على إدراك الاختلاف بين الخيارات المتاحة وكيفية الحكم [1]13.

يُعد المعلم عنصراً أساسياً وحجر الزاوية والحلقة الأقوى في أي عملية تطوير تربوية، إنَّه روح هذه العملية وعصبها المركزي وركنها الأساسي، لأنَّه ناقل للخبرة والمعرفة والتربية؛ فهو المسؤول الأول عن إعداد المتعلمين وتنشئتهم لتلبية احتياجاتهم واحتياجات المجتمع المتنوعة وأيضاً المسؤول عن صياغة أفكار الناشئة وبناءهم المفاهيمي وتشكيل ذواتهم وسلوكهم وتكوين قيمهم ومثلهم وهو المسؤول عن دمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، فالإصلاح التربوي ينطلق من الحجرة الدراسية التي تبنى بحسب المنظومة المفاهيمية التي يقوم المعلم بتمكينها لدى الطلبة المتعلمين

ولكي تحقق الفلسفة أهدافها في اكساب الطلبة أسس التفكير السليم وتنمية مهاراته يجب أن تقدم للمتعلم بطريقة وظيفية وتطبيقية وبشكل يربط الفلسفة بالحياة ومشكلاتها، فينتقل الطالب من تحصيل المعرفة الفلسفية إلى أن تصبح الفلسفة نشاطاً وفعلاً وبطريقة تنثير تفكيره وتجعله فاعلاً متفاعلاً مبدعاً ويمكن ذلك من خلال الاعتماد على استراتيجيات ومداخل تدريسية حديثة ومتنوعة تتطلب إعمال الفكر وتنثير دافعية الطلاب نحو التساؤل والبحث والنقد والتحليل واكتساب المفاهيم الصحيحة. وقد أكدت الكثير من الدراسات كدراسة الدبس (2009) [2] وبو عزة وبن عدي (2015) [3] بأن استخدام طرق تدريس حديثة في تدريس مادة الفلسفة تساعد على تنمية مهارات التفكير والتغلب على صعوبات مادة الفلسفة ووضع الطلبة في مواقف تعليمية حقيقية، وتعتبر البنائية إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي تنبثق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها نماذج تعليمية متنوعة، وتهتم ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها، كما تعتبر من المداخل التدريسية المعنية بالتغير المفهومي لدى المتعلمين [4] 384.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في معرفة درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في التدريس.

2- مشكلة البحث:

قامت النظرية التربوية الحديثة بالتوجيه الفكري من خلال التركيز على التعلم المعتمد على المتعلم ، بإعتباره العنصر الأساسي للعملية التعليمية ، الأمر الذي يتطلب تغييراً في أدوار كل من المعلم والمتعلم ، فبعد أن كانت النظريات التربوية تركز على أن المعلم محور العملية التعليمية والتعلم هو عملية نقل للمعرفة ، جاءت النظرية البنائية لإحداث نقلة نوعية في البناء التربوي من خلال تأكيدها بأن التعلم ليس عملية نقل للمعرفة والمعلومات ، بل هي تبدأ بعد ذلك من خلال قيام العقل ببناء الخبرة والمعرفة الجديدة

إعتماداً على ما يصل إليه من معلومات من خلال دمجها مع المعرفة والخبرات السابقة لديه .

وقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية النظرية البنائية واستراتيجياتها في التعلم ودورها في جعل التعلم ذي معنى ويضيف على التعلم عنصر التشويق ، ومن هذه الدراسات (حرز الله، 2016) و دراسة (الأنصاري ، 2016) و دراسة (مصطفى ، 2021) ، وقد أوصت هذه الدراسات لضرورة استخدام النظرية البنائية في التدريس .

ومن خلال عمل الباحث كمدرس لمادة الفلسفة ، فقد لاحظ نفور الطلاب من المادة واعتبارها مادة لا معنى لها ومادة جافة ومملة ويرجح الباحث السبب في ذلك هو استخدام بعض المعلمين لاستراتيجية التدريس التقليدية وهذا يتفق مع دراسة الدبس (2009)، ونظراً لأهمية النظرية البنائية ودورها الكبير في التعلم وبناءً على ملاحظة الباحث وتوصيات الدراسات السابقة جاءت فكرة البحث الحالي.

تحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات النظرية البنائية في التدريس؟

3-أهمية البحث: تتبع أهمية البحث من خلال ما يلي:

3-1- قد تفيد الدراسة في لفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى أهمية الاستراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.

3-2- قد تسهم الدراسة في لفت أنظار المعنيين في إقامة دورات تدريبية وتأهيلية للمدرسين فيما يتعلق بالاستراتيجيات البنائية.

3-3- استجابة موضوعية لمتطلبات القرن الحادي والعشرين في تطبيق النظرية البنائية واستراتيجياتها في العملية التعليمية.

3-4- يُعَدُّ البحث الحالي في حدود علم الباحث من أوائل الأبحاث التي تناولت درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في التدريس.

5- أسئلة البحث:

- ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريس؟
- ما الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

6- فرضيات البحث:

تمّ التحقق من الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في درجة ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في درجة ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6- منهج البحث:

تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأكثر ملائمة لهذا البحث.

ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً [5] 69.

7-حدود البحث:

7-1-حدود زمنية: تمّ إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2023-2024م.

7-2-حدود مكانية: تمّ إجراء البحث في الجمهورية العربية السورية-محافظة دمشق.

7-3-حدود بشرية: تمّ إجراء البحث على عينة من مدرسي مادة الفلسفة والبالغ عددهم (48) مدرساً ومدرسة في محافظة دمشق في الجمهورية العربية السورية.

8-مجتمع البحث وعينته:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات محافظة دمشق والبالغ عددهم (62) مدرس ومدرسة، وتمّ اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد عينة البحث (48) مدرس ومدرسة.

9-مصطلحات البحث:

9-1-استراتيجيات البنائية: هي نهج تعليمي مبني على نظرية التعلم البنائي، ويستند التدريس فيها على الاعتقاد بأنّ التعلم يقع عندما يشارك المتعلمون بفاعلية في عملية بناء المعرفة والمعنى بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي غير فاعل، فالمتعلمون هم صناع المعرفة والمعنى.[6] 378

ويعرفها الباحث إجرائياً: هي مجموعة من طرائق التدريس التي تستخدم لتنظيم المعلومات السابقة واللاحقة في البنية المعرفية للمتعلم، إذ يقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه من خلال مراحل أو إجراءات التعلم البنائي.

9-2-درجة التوظيف: ويقصد بها الدرجة التي يحصل عليها مدرس مادة الفلسفة على المقياس المُعد من قبل الباحث (استبانة) التي توضح درجة تطبيق المدرس لبعض استراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.

9-3-المرحلة الثانوية: هي مرحلة تعليمية مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي وحتى الصف الثاني عشر الثانوي، وهي مجانية. [7]2

9-4-التدريس: وهو مجموعة المناشط والإجراءات التي يقوم بها المعلم بقصد الوصول إلى نتائج مرضية في مجال العملية التعليمية. [8]17

ويُقصد به في هذه الدراسة هي الإجراءات والأنشطة التعليمية التي يقوم مدرس مادة الفلسفة بإعدادها وتنفيذها مع المتعلمين لتحقيق عملية التعلم لديهم.

10-دراسات سابقة:

❖ دراسات عربية:

10-1- دراسة مصطفى (2021) ، بعنوان : " مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق" [9]

هدفت الدراسة معرفة مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعلم الأساس في مدارس مدينة دمشق ، واستخدم الباحث لذلك المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعداد استبانة لهذا الغرض ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق مبادئ النظرية البنائية جاء بدرجة متوسطة ، وأن توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين حول درجة استخدام النظرية البنائية في التعلم وفقاً لمتغير نوع التعليم لصالح التعليم الخاص ، وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام مبادئ البنائية في جميع المدارس وبكافة مراحل التعليم .

10-2-دراسة حرز الله (2016م) ، بعنوان: "واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم، فلسطين". [10]

هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة من قبل الباحث وزعت على عينة مكونة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم ممن يعملون في المدارس الحكومية. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى استخدام التعليم البنائي عالياً، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات استجابات معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم في استخدام النظرية البنائية تبعاً لعدد من المتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وعدد الدورات)، كذلك هناك فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الأساسية، أما متغير الخبرة فلصالح الخبرة التي تزيد عن عشر سنوات.

10-3-دراسة الأنصاري (2016م) ، بعنوان: "مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية". [11]

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى ممارسة التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتمَّ استخدام البيانات باستخدام بطاقة الملاحظة، والتي طبقت على عينة بلغت (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في مكة المكرمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة المرحلة الثانوية ضمن مستوى ممارسة متوسط، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، أما عدد سنوات الخبرة فهو لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات التعلم البنائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.

10-4-دراسة حبيب (2015م) ، بعنوان: "واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، فلسطين". [12]

هدفت للتعرف على واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة.

ولتحقيق ذلك تمّ استخدام استبانة من إعداد الباحث وزعت على عينة مكونة من (350) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أنّ معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة يطبقون أسلوب التعليم البنائي بمستوى عالٍ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعليم البنائي تعزى إلى متغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح معلمي مدارس الوكالة. ومن جهة أخرى أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في درجة تطبيق معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التعلم البنائي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الوظيفية، ونظام التشغيل.

10-5-دراسة عياش والعبيسي (2013م) ، بعنوان: "مستوى ممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم، البحرين". [13]

هدفت الدراسة للتعرف إلى مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم في مدارس وكالة الغوث في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مادتي العلوم والرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى معرفة المعلمين للنظرية البنائية كان مرتفعاً ومستوى ممارستهم لها كان متوسطاً، وأنّ الفروق بين تقديرات معلمي العلوم وتقديرات معلمي الرياضيات لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية غير دالة إحصائية، فيما كانت الفروق بين تقديرات المعلمين الذكور وتقديرات المعلمات الإناث لمستوى معرفتهم وممارستهم للنظرية البنائية لصالح المعلمات، كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ الفروق بين

تقديرات المعلمين لمستوى معرفتهم وتقديراتهم لمستوى ممارستهم النظرية البنائية كانت لصالح المعرفة في مستويي كل متغير من متغيري المؤهل العلمي والتخصص والجنس.

10-5-الدبس (2009). سورية: بعنوان: أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة [2].

هدفت الدراسة التعرف أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وبلغت عينة الدراسة على (97) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريسي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد.

❖ دراسات أجنبية:

10-6-دراسة كايا (Kaya, 2012) ، بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائي وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، تركيا". [1]

هدفت الدراسة لتقصي مدى ممارسة معلمي الجغرافيا في تركيا للتدريس البنائي وأثر هذا النمط في تنمية الوعي بالتنوع الثقافي على المستويين المحلي والعالمي، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت أداة دراسة الحالة، على عينة مكونة من (40) معلم من معلمي الجغرافيا، وتم جمع البيانات النوعية بواسطة المقابلات الشخصية، وكذلك الملاحظة الشخصية.

وأظهرت النتائج أنَّ معلمي الجغرافية لديهم اتجاه إيجابي نحو تطبيق المنحى البنائي إذا توفرت لديهم القدرة على خلق جو من التعلم الممتع والفعال في الحجة الصفية، وعلى تنمية دافعية الطلبة للتعلم وجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وأشارت النتائج أيضاً إلى الفعالية في تدريس الجغرافيا من خلال الرؤى البنائية من خلال تنمية وعي الطلبة بالقضايا الشعبية والوطنية والاجتماعية والعالمية.

10-7-دراسة هيورسين وسويكارا (Hursen & Soykara, 2012) ، بعنوان: "تحديد

معتقدات معلمي المدارس الابتدائية اتجاه ممارسات التعلم البنائي. [2]

هدفت إلى تحديد معتقدات معلمي المدارس الابتدائية اتجاه ممارسات التعلم البنائية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان لجمع البيانات مقياساً لمواصفات معتقدات المعلمين نحو ممارسة التعلم البنائي، وتكونت العينة من (220) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الابتدائية، وتبين من خلال النتائج أنَّ للمعلمين معتقدات إيجابية نحو ممارسات التعلم البنائية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المدارس العليا والأقدمية والمهنية، ولا توجد أيضاً فروق تعزى لمتغير النوع للمعلمين إلا بعد أن يمارس النشاط فعلياً على أرض المدرسة، بحيث يظهر الفرق بين المعلمين.

❖ تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة في تناولها لدرجة توظيف المعلمين لاستراتيجيات البنائية في العملية التعليمية.
- قامت دراسة حرز الله (2016م) ودراسة حبيب (2015) في فلسطين، بينما تمت دراسة الأنصاري (2016م) في السعودية، ودراسة عياش والعبسي (2013م) في البحرين، ودراسة كايا (2012م) في تركيا، بينما قام الباحث بإجراء الدراسة الحالية في الجمهورية العربية السورية – محافظة دمشق.
- اختلفت الدراسات السابقة في تخصص المعلمين والمعلمات التي أجريت عليهم الدراسة، تناول حرز الله (2016م) معلمي الرياضيات، وتناول الأنصاري (2016م) معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، في حين تناول حبيب (2015م) وهيورسين وسويكارا (2012م) معلمي المرحلة الأساسية، وتناول عياش والعبسي (2013م) معلمي العلوم والرياضيات، ودراسة كايا (2012م) معلمي الجغرافيا، وقام الباحث بإجراء دراسته الحالية على معلمي المرحلة الأساسية الحلقة الثانية.

- اتفقت دراسة حرز الله (2016م) ودراسة حبيب (2015م) في أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات للتعلم البنائي كانت عالية، بينما تتفق دراسة الباحث الحالية مع دراسة كل من الأنصاري (2016م) ودراسة عياش والعبيسي (2013م) في أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات للتعلم البنائي كانت متوسطة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدبس (2009) في مادة الفلسفة.
- في حدود علم الباحث لم تتناول أي دراسة سابقة درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس في محافظة دمشق في الجمهورية العربية السورية وهذا ما يتميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة.

12-الإطار النظري:

12-1-تعريف التعلم البنائي:

الطريقة التي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم، المبادئ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد، من خلال وضعهم في موقف ينطوي على مشكلة، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشاف لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستعمالها في مواقف جديدة. [13] 79.

12-2-أسس ومبادئ التعلم في النظرية البنائية:

- 12-2-1-تخطيط المدرس لدعوة المتعلمين ومشاركتهم في نشاط أو حل مشكلة معينة.
- 12-2-2-استخدام تصورات المتعلمين ومفاهيمهم وأفكارهم في توجيه الدرس وقيادته.
- 12-2-3-إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يقوموا بالعمل الجماعي بروح الفريق.
- 12-2-4-إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للبحث عن المعرفة للوصول إلى حلول للمشكلات.

12-2-5- إعداد مجموعة من الأسئلة التي يطرحها المدرس كي يقوم بتحفيز المتعلمين على البحث والرجوع إلى المصادر.

12-2-6- قبول جميع آراء وأفكار المتعلمين حتى وإن كانت خاطئة مع مراعاة أن يقوم المعلم بتوجيه الأفكار.

12-2-7- ضرورة الاستماع إلى تنبؤات المتعلمين بالنتائج الخاصة بالمشكلة المطروحة.

12-2-8- ضرورة أن يضع المعلم في الحسبان تصورات المتعلمين ومفاهيمهم البديلة مع مراعاة عدم الخلط بين المفاهيم وتصميم الدرس.

12-2-9- يبنى الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنقل إليه مكتملة.

12-2-10- يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعرفة بناءً على ما لديه من معلومات.

12-2-11- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.

12-2-12- الاستدلال شرط لبناء المفهوم لأنّ هذا الأخير لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من الفعل.

12-2-13- الخطأ شرط التعلم: إذ أنّ الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

12-2-14- الفهم شرط ضروري للتعلم.

12-2-15- التعلم يقتزن بالتجربة وليس بالتلقين.

12-2-16- التعلم تجاوز ونفي للاضطراب [14] 102.

12-3- بعض استراتيجيات البنائية:

12-3-1- استراتيجية التعلم البنائي:

تعتبر الاستراتيجية البنائية أحد أشهر النظريات التعليمية المنصبة والمتمركزة تماماً على التلميذ وتعتمد على إشراف المعلم على خطوات تنفيذ الاستراتيجية فقط دون المشاركة بإعطاء المعلومات للطالب، ومن هنا أشار الباحثين والخبراء إلى أن خطوات الاستراتيجية البنائية تعتمد على الخطوات التالية:

- خطوة التنشيط:
المقصود بها تنشيط الذهن، وهي يعني توجيه سؤال مثير للانتباه بواسطة المعلم.
- خطوة الاستكشاف:
يبدأ الطلبة في القيام ببعض الأنشطة التي تساعدهم على التوصل إلى حل صحيح ومنطقي للسؤال محل النقاش.
- خطوة المشاركة:
بعد الاستكشاف والتوصل إلى نقاط وحلول مقترحة، يقوم الطلاب بعرض كل ما توصلت إليه من أفكار وحلول ومن ثم البدء في مناقشة كل منها بشكل منفتح والتوصل إلى الحلول الأكثر صحة ومن ثم اعتمادها كأفكار وحلول توصل إليها كل أفراد الصف.
- خطوة الترسيع:

المقصود بها أن يستخدم التلاميذ النتائج التي قد توصلوا إليها في القيام بأنشطة أخرى جديدة معتمدة على تلك الأفكار، وهذا من شأنه أن يساعد على ترسيخ تلك النتائج والأفكار في عقل الطالب وبالتالي تصبح جزء من شخصيته ومن طريقته في التفكير مع الوقت

12-3-2- استراتيجية ويتلي للتعلم البنائي: (التعلم المتمركز حول المشكلة)

صمم هذه الاستراتيجية جريسون ويتلي الذي يعد من أكبر مناصري البنائية الحديثة. ويرى ويتلي أنَّ الطالب في هذه الاستراتيجية يصنع فهماً ذا معنى من خلال مشكلات تقدم له، فيعمل تعاونياً مع زملائه لإيجاد الحلول المناسبة في مجموعات تعاونية صغيرة. وتتكون

هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أساسية هي: المهام، والمجموعات التعاونية الصغيرة، والمشاركة [4] 486

وفيما يأتي توضيح لكل منها:

المرحلة الأولى: المهام (المشكلات): يواجه الطلبة بموقف مشكل حقيقي من الحياة عن طريق مهام أ مشكلات يتطلب إنجازها أو حلها. وهنا تطرح الأسئلة الآتية: ماذا أعرف عن هذه المشكلة؟ ما الذي أحتاجه لكي أتعامل مع هذه المشكلة؟ ما مصادر التعلم التي أستطيع الرجوع إليها لكي أصل إلى الحل أو الحلول المناسبة لها؟ لذا يحتاج الطلبة إلى صياغة المشكلة في عبارة أو عبارات واضحة أكثر تحديداً.

ولكي تؤدي المهمات أو المشكلات أهدافها، لا بد من أن تتوفر فيها بعض الشروط الأساسية منها:

1-عدم التعقيد.

2-تتضمن موقفاً مشكلاً حقيقياً ولها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب.

3-تحت الطلبة على التحري والبحث الحر، واستخدام أساليبهم البحثية لتوظيفها في البحث ومعالجة المشكلة.

4-تشجع الطلبة على اتخاذ القرارات.

5-تشجع الطلبة على طرح الأسئلة وخاصة تلك الأسئلة التي تؤدي إلى اقتراح التنبؤات والفرضيات والتفسيرات ذات العلاقة بالحل.

6-تسمح بالحوار والمناقشة والاتصال وبالتالي تتيح تعدد الأفكار والآراء.

7-عملية بحيث تؤدي إلى نتيجة وتشمل على عنصر التشويق والإثارة، ويجد الطالب فيها متعة عقلية.

8-قابلة للتوسع والامتداد وتفتح المجال أمام الطلبة لتوليد الأفكار والأسئلة والبحث عنها لمعالجتها.

المرحلة الثانية: مرحلة المجموعات التعاونية:

وفيها يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، ويحدث التعاون بينهم في أثناء مناقشات أفراد المجموعة بين بعضهم بعضاً، وعلى المعلم تشجيع الطلبة على التعاون وتوزيع الأدوار بالتوجيه والإرشاد، فهذه الاستراتيجية تتبنى التعلم التعاوني الذي يكون من أكثر العناصر أهمية في الوصول إلى التعلم وإيجاد الحلول للمشكلات، فالطلبة يساعدون بعضهم بعضاً من خلال تبادل الآراء والأفكار، وتكوين فهم أكثر عمقاً للمشكلة المبحوثة. ويسمح هذا التعاون بتنمية الثقة وحرية التفكير.

المرحلة الثالثة: مرحلة المشاركة:

يعرض طلاب كل مجموعة حلولهم على الصف، وكذلك الأساليب والتقنيات التي استخدمت وصولاً إلى تلك الحلول، وتدور مناقشات حول الحلول المختلفة، فقد تختلف وتتباين الحلول المقدمة، ولهذا لا بد من إجراء الحوارات والمناقشات بين المجموعات وصولاً لنوع من الاتفاق فيما بينهم قدر الإمكان، وتفيد هذه المناقشات في تعميق فهم الطلبة لكل من الحلول والأساليب والتقنيات المستخدمة في معالجة المشكلة وحلها.

يحتاج هذا النوع من التعليم إلى وقت كاف لطلبة كل مجموعة لتقديم الآراء والأفكار والحلول بتوجيه المعلم وإرشاده وإدارته للحوار والمناقشة، وهذا يتطلب منه أن يكون ميسراً ومسهلاً وموجهاً للاتصال والتواصل بين الطلبة، ومساعداً في صنع معنى لحلول الطلاب، وإعطاء فرصة كافية للطلاب للمناقشة والتعلم من بعضهم بعضاً، ومناقشة الحلول المختلفة والبديلة والمقترحة للمشكلة المبحوثة ومعالجتها من الطلبة.

تؤكد هذه الاستراتيجية الدور النشط الفعال للطالب، والدور الاجتماعي والدور المبدع له لابتداع المعرفة وبنائها بنفسه.

وبذلك فإنَّ الاستراتيجية المتمركزة حول المشكلة تتميز بخصائص عدة من أبرزها:

1- المحور الأساسي في هذه الاستراتيجية هو الطلاب أنفسهم، فهم الذين يتحملون المسؤولية في أثناء تعلمهم، كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون مصادر التعلم المختلفة التي يتوقعون أن تساعد.

2- يعتمد التدريس بهذه الاستراتيجية على مهارة تصميم المشكلة بطريقة تسمح بالتحري والتقصي والبحث الحر المفتوح.

3- تساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مبدأ التعلم الذاتي وتبناه، كما تنمي عدداً من المهارات الاجتماعية مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم وتقديرها والاستماع والتحدث إليهم.

4- يعد التعاون مبدأً أساسياً في هذه الاستراتيجية لكون الطلاب يناقشون في أثناءه ويتعلمون معاً، ويساعد بعضهم بعضاً لفهم ما يتعلمونه وتطبيقه.

5- لا يشعر الطلبة بتقييد أفكارهم وآرائهم بل يشعرون بحرية التعبير عن الأفكار.

6- يعود الطلاب العمل بشوق وحماس دون شعور بالملل أو الحرج من الوقوع في الخطأ.

7- يتمثل دور المعلم بالتوجيه والإرشاد في عملية التعلم والتعليم.

8- يتم تقييم تعلم الطلبة عن طريق أدائهم أو إنجازهم عندما يواجهون مشكلات أخرى. [4]

469

12-3-3 - استراتيجية دورة التعلم:

ان النظرية البنائية ليست نتاج عالم واحد، ولم تظهر مرة واحدة، بل ظهرت وتبلورت نتيجة إسهامات الكثير من العلماء على مر العصور وقد تطورت إلى دورة تعلم ثلاثية ورباعية وخماسية ولكن جميعها تشترك بنفس الخطوات ، وتتكون عمليا من ثلاثة مراحل دائرية وهي:

- 1- مرحلة الاستكشاف: هذه المرحلة متمركزة حول المتعلم في تفاعله مباشرة مع إحدى الخبرات الحسية الجديدة المتعلقة بالمفهوم الذي يدرسونه بحيث تنير لديهم تساؤلات وقد يكتشفون علاقات لم تكون معروفة لديهم.
- 2- مرحلة تقديم المفهوم: هي مرحلة استخلاص او تطوير المفهوم أو الشرح أو تسمى (الإبداع المفاهيمي).
- 3- مرحلة تطبيق المفهوم: يأتي هذا الاتساع المفاهيمي من خلال تعميم المتعلمون خبراتهم السابقة وتطبيقها على مواقف تعليمية جديدة. [4] 384

12-3-4- خريطة الشكل vee:

تقوم استراتيجية الشكل vee على النظرية المعرفية البنائية، وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة وبنيتها، والعناصر النظرية هي تلك الوصلات التي تتجمع سويا لتشكّل بنية القطع المعرفية التي تحتاج إلى بناء قطعة معرفية جديدة.

وينطلق تصور الشكل vee حول مشكلة المعرفة، وقضاياها من افتراضيين أساسيين هما:

- 1- أن الفرد الواعي يبني المعرفة اعتمادا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.
- 2- أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العلم التجريبي (المحسوس) وليس اكتشاف الحقيقة.

مكونات خريطة الشكل vee:

- السؤال الرئيسي: يقع السؤال الرئيسي في قمة الخريطة وهو يقود المتعلم إلى فحص الأشياء والأحداث، وبالتالي النظريات والمبادئ والمفاهيم الضروري، وينشأ السؤال نتيجة لفحص المفاهيم التي لدى المتعلم، ويساعد السؤال الرئيس المتعلم في استدعاء المعلومات من بنيته المعرفية، والتي ترتبط بالجانب الإجرائي.
- الجانب الأيسر (المفاهيمي أو التفكير): ويشتمل هذا الجانب على المفاهيم والمبادئ والنظريات.
- الجانب الأيمن: ويشمل هذا الجانب البيانات والتحويلات والمتطلبات المعرفية والقيمية. [4] 385

إجراءات البحث

1- حدود البحث ومنهجه:

أ. الحدود البشرية والمكانية: أجريت الدراسة على مدرسي مادة الفلسفة في مدينة دمشق فحسب نظراً إلى سهولة الوصول إليهم، وإمكانية مقابلتهم وجهاً لوجه، ما جعل الباحث يثق بإجاباتهم، وإتاحة الفرصة لهم للاستفسار حول بعض فقرات الاستبانة.

ب. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2024/2023

ت. الحدود العلمية: اقتصرَت الدراسة على تعرّف درجة توظيف المدرسين في ثانويات دمشق لاستراتيجيات النظرية البنائية، واختبار دلالة الفرق في إجاباتهم.

2- عينة الدراسة والمجتمع:

طبقت الاستبانة على (29) مدرس ومدرسة لمادة الفلسفة في مدينة دمشق، وقد بلغ عددهم الكلي (61) بحسب آخر إحصائية حصل عليها الباحث من مديرية التربية للعام 2024/2023، واختير منهم (40) فرداً، إلا أن (29) منهم قبلوا بالمشاركة، وشكلوا عينة الدراسة، وفيما يأتي توضيح لخصائصهم:

جدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراته

العينة	المؤهل العلمي		سنوات الخبرة		
	إجازة	دبلوم	ماجستير	من سنة 6 وحتى 10	أكثر من 10
مدرسو مادة الفلسفة	19	8	2	11	8
المجموع	29			29	

3- بناء الأداة

- **مصادرها وهدفها:** أعدَّ الباحث استبانة مؤلفة من (21) بنداً، تهدف إلى التعرف إلى درجة ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية لاستراتيجيات البنائية في تدريس مادة الفلسفة، وتمَّ وضع خمس مستويات أمام كل عبارة تعبر عن درجة الممارسة (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وذلك وفق مقياس ليكرت حيث تعطى الدرجات على الترتيب (1-2-3-4-5)، بحيث تكون الدرجة الدنيا التي يحصل عليها المفحوص (25) والدرجة (150). وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري ذي العلاقة والدراسات السابقة دراسة حرز الله (2016)، دراسة

الأنصاري (2016م) ، دراسة حبيب (2015م) ، دراسة عياش والعبيسي (2013م)، دراسة كايا (Kaya, 2012)، ودراسة هيورسين وسويكارا (Hursen & Soykara, 2012)،

- **مكوناتها وأبعادها:** أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات ذات الصلة، وتمكن من تصميم أولي لأبعاد التدريس البنائي على النحو: “ الاستراتيجيات البنائية (4 فقرات)، دور المعلم (8 فقرات)، دور المتعلم (6 فقرات)، وقد صمم الباحث معياراً رتبياً مكوناً من ثلاثة فئات، بحيث يشير المتوسط ضمن (1-2.33) إلى درجة ممارسة ضعيفة، و(2.34-3.67) درجة ممارسة متوسطة، وأعلى من(3.67) درجة ممارسة كبيرة لدى مدرسي مادة الفلسفة في ثانويات دمشق علماً بأن دراسات سابقة اعتدت بهذا المعيار، وهكذا أصبحت الاستبانة تتكون من (21) فقرة.

3- التحقق من الخصائص السيكمترية للاستبانة

- الصدق الظاهري (المحكمين)

استعان الباحث بعدد من الخبراء في القياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس الملحق (1)، وذلك للتأكد من صدقها وصلاحياتها للتطبيق على مدرسي مادة الفلسفة ، وأدلى السادة المحكمون بعدد من الملاحظات حول إعادة الصياغة لبعض الفقرات، وبعد الالتزام بقيت الاستبانة مكونة من (21) فقرة والجدول الآتي يوضح مكوناتها:

جدول (2) يوضح أبعاد الاستبانة المصممة لتقضي توظيف الاستراتيجيات

البنائية لدى مدرسي مادة الفلسفة

الأبعاد	الاستراتيجيات	دور المعلم	دور المتعلم	المجموع
عدد المؤشرات	7 فقرات	9 فقرات	5 بنود	21 فقرة

- ثبات الاستبانة بالإعادة

لحساب الثبات، أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من المدرسين وعددهم (10) بفارق زمني (14) يوماً، ثم قام بحساب معامل ارتباط

(Spearman) بين نتائج التطبيقين، وتوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (3) يوضح قيم معاملات ثبات استبانة توظيف الاستراتيجيات البنائية لعينة استطلاعية قوامها (10)

الأبعاد	الاستراتيجيات البنائية	دور المعلم	دور المتعلم	المتوسط الكلي
قيمة معامل سبيرمان لكل بعد	0.841	0.790	0.800	0.8103

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.05)، إذا تراوحت قيم الثبات بين 0.790 و 0.841، في حين بلغ المتوسط الكلي 0.7559، وبالتالي يمكن الاعتماد بها لمناسبتها، وأصبح بإمكان الباحث تطبيقها على عينته الأساسية المكونة من (48) مدرساً ومدرسةً لمادة الفلسفة في ثانويات دمشق.

6 نتائج الدراسة ومناقشتها:

تذكير بأسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريسية؟
- ما الفروق في متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

■ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مدرسي مادة الفلسفة ومدرساتها

لاستراتيجيات البنائية في العملية التدريسية؟

استخدم الباحث للإجابة عن السؤال الأول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من خلال برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وكانت النتائج منا في الجدول الآتي:

الجدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة
الممارسة لاستراتيجيات البنائية لـ (48) مدرساً ومدرسةً لمادة الفلسفة

الأبعاد	العبارات	الإحصائيات	درجة الممارسة
البعد الأول	استخدام استراتيجيات البنائية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة	2.66	0.816
2	أستخدم استراتيجيات ويتلي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة.	1.66	0.516
3	أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة wee كخريطة الشكل	2.16	0.752
4	أستخدم استراتيجيات التساؤل الذاتي في تدريس مادة الفلسفة.	1.66	0.816
5	أستخدم دورات التعلم البنائية في تدريس مادة الفلسفة كدورة التعلم الرباعية والخماسية والسباعية.	1.000	0.000
6	أستخدم استراتيجيات بايبي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة.	3.83	1.602

ضعيفة (2.21)

درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية - محافظة دمشق

استخدم استراتيجيات					
التعلم البنائي (اكتشاف المفهوم - تدريس المفهوم - تقويم المفهوم)					
7	2.50	1.710	متوسطة		
البعد الثاني	دور المعلم	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة	درجة الممارسة لكامل البعد
1	أمنح المتعلمين وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أ طرحها عليهم.	3.16	1.329	متوسطة	
2	أوجه المتعلمين نحو البحث عن المعلومات التي تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم.	2.67	1.200	متوسطة	
3	أحرص على تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين أثناء عملية التعلم.	2.66	1.505	متوسطة	متوسطة (3.35)
4	أقدم أنشطة تساعد المتعلمين على اكتشاف المعارف والمهارات ضمن مجموعات تعاونية.	3.83	1.884	كبيرة	
5	أشجع المتعلمين على اقتراح حلول متعددة للقضايا المطروحة ويطرق مختلفة.	4.33	1.632	كبيرة	

أستخدم وسائل تعليمية					
6	متنوعة تراعي الاختلافات بين المتعلمين.	2.83	1.330	متوسطة	
7	أشرك المتعلمين في إعداد الخطط التدريسي.	3.16	1.07	متوسطة	
8	أستخدم أنواعاً مختلفة من أدوات التقويم لتقويم تعلم المتعلمين.	3.70	1.525	كبيرة	
9	أشجع المتعلمين على الحوار والتواصل مع بعضهم البعض.	3.83	1.884	كبيرة	
البعد الثالث	دور المتعلم	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة	درجة الممارسة لكامل البعد
1	يقوم المتعلم بتحليل المعلومات وتقييمها واستكشاف الجديد.	2.83	1.471	متوسطة	
2	يبني المتعلم المعرفة بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة.	3.50	1.224	متوسطة	
3	يبحث المتعلم عن المعلومات من مصادر متعددة.	3.16	1.169	متوسطة	متوسطة (3.13)
4	يقوم المتعلم بالمناقشة وطرح الأسئلة ويضع فرضياته وتنبؤاته .	3.00	1.09	متوسطة	

لا يعتمد المتعلم في			
5	مواقف التعلم على	3.16	1.07
المعلم .			
متوسطة			

يتبين من الجدول (4) أن متوسطات درجات تقدير عينة الدراسة على البعد الأول (استخدام استراتيجيات البنائية) قد بلغت (2.21)، القيمة توافق درجة ممارسة ضعيفة، إذ تنتمي إلى مجال القيم من (1-2.33)، في حين بلغت على البعد (دور المعلم) (3.35)، وهذه القيمة توافق درجة ممارسة متوسطة، إذ تنتمي إلى مجال القيم (من 2.34-3.67)، أما بالنسبة للبعد الثالث (دور المتعلم) فقد جاءت متوسطة بقيمة قدرها (3.13). ومن المتوقع أن هذا التفاوت في تقدير عينة الدراسة لفقرات الاستبانة هو اختلاف خصائصهم وخبرتهم التدريسية ومؤهلاتهم العلمية، إذ تنوعت عينة الدراسة بين حاصلين على إجازة وماجستير ودبلوم تأهيل تربوي، وأما ما يتعلق بالدرجة الأعلى للتقديرات فيتبين من خلال اختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجاباتهم، وتختلف النتائج الحالية مع نتائج دراسة حرز الله (2016م) التي أشارت على درجة ممارسة عالية لدى مدرسي الرياضيات، بينما الدراسة الحالية فقد تراوحت بين الضعيفة والمتوسطة، وتتفق مع دراسة الأنصاري (2016) في توسط توظيف الممارسات البنائية لدى معلمي الاجتماعيات. وبذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول.

■ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الفروق في متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن السؤال، اختبر الباحث صحة فرضيات دراسته على النحو:**

- **الفرضية الأولى** التي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة. ولاختبار صحة الفرضية؛ استخدم الباحث قانون Kruskal-Wallis على اعتبار عدد أفراد

العينة الحالية (29) وهو (يقابل تحليل التباين الأحادي – ANOVA للعينات التي تزيد عن (30) مفردة)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (5) يبين نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق بين متوسطات درجات تقدير مدرسي الفلسفة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة الدلالة
استخدام الاستراتيجيات البنائية	أقل من 5	11	2.30	2	0.019
	من 5 حتى 10	10	10.01		
	أكثر من 10	8	12.91		
دور المعلم	أقل من 5	11	2.01	2	0.002
	من 5 حتى 10	10	8.32		
	أكثر من 10	8	15.19		
دور المتعلم	أقل من 5	11	2.17	2	0.013
	من 5 حتى 10	10	9.77		
	أكثر من 10	8	14.25		

يتبين من الجدول السابق أن قيم الدلالة قد تراوحت بين (0.002) و(0.019) وهي أكبر من 0.05، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين عينة الدراسة يعود إلى متغير الخبرة التدريسية، ما يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة"، قبول الفرضية البديلة التي تنص بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير الخبرة". وبالنظر إلى قيم المتوسطات الناتجة ومقارنتها يتضح مباشرةً بأنها لمصلحة المدرسين ذوي الخبرة التي تزيد عن (10) سنوات، ثم لذوي الخبرة من (6 وحتى 10)، ثم للخبرة أقل من (5) سنوات. ويمكن تفسير النتائج بأن ذوي الخبرة الطويلة كانوا على اطلاع ومواكبة مستمرة لمستجدات طرائق التدريس، لا سيما أن النظرية البنائية ظهرت ظهوراً ملحوظاً في الأوساط التربوية ولا تزال حتى الآن، وبالمقابل قد يكونوا خضعوا إلى دورات تدريبية ومتابعة تربوية ذاتية كون أن العصر الحالي يتيح المجال للاطلاع والتواصل ويوفر المعلومات في أي وقت نتيجة تعدد مصادر المعرفة وتنوعها واتساع أنماطها. أما بالنسبة إلى ذوي الخبرة الضعيفة، فمن المرجح أنهم قد تخرجوا ودخلوا مباشرة في التدريس، ولم تتح لهم الفرص الكافية لإعدادهم إعداداً مهارياً من الناحية التربوية، إذ يتوقع أنهم يركزون على إلقاء المعرفة التخصصية وهذا منطقي إلى حد ما في ضوء سياسات التوظيف التي جرت من أكثر من (5) سنوات والتي اعتمدت نظام العقود والتوظيف لآلاف المدرسين، وفي ضوء ذلك لم يُخصص لهم ما يلزم لإخضاعهم إلى البرامج التدريبية والتوجيهية التي يمكن أن توفر لهم المعارف والمهارات اللازمة. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من حرز الله (2016م) والأنصاري (2016م) من حيث وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة وذلك لمصلحة ذوي الخبرة الطويلة.

- **الفرضية الثانية التي تقول:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. ولاختبار صحة الفرضية؛ استخدم الباحث قانون Kruskal-Wallis (الذي يقابل تحليل التباين الأحادي - ANOVA للعينات التي تزيد عن (30) مفردة) أما في الدراسة الحالية فهي (29)، وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الجدول (5) يبين نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق بين متوسطات درجات تقدير مدرسي الفلسفة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	قيمة الدلالة
استخدام استراتيجيات البنائية	إجازة	19	2.17	2	0.018
	دبلوم	8	12.90		
	ماجستير	2	10.31		
دور المعلم	إجازة	19	2.00	2	0.007
	دبلوم	8	15.75		
	ماجستير	2	9.32		
دور المتعلم	إجازة	19	2.00	2	0.013
	دبلوم	8	13.38		
	ماجستير	2	10.14		

يُظهر الجدول (5) أن قيم الدلالة قد تراوحت بين (0.007) و(0.018)، وجاءت أصغر من 0.05، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية التي تنص بأنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي"، وقبول الفرض البديل الذي ينص بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مدرسي مادة الفلسفة في ممارسة بعض استراتيجيات البنائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي"، وبالنظر إلى قيم المتوسطات الناتجة في الاختبار السابق، يتبين أن أكبرها يعود إلى حملة دبلوم التأهيل التربوي، ثم الماجستير، ثم حملة إجازة الفلسفة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن حملة الدبلوم قد تمكنوا من المعارف والمهارات التي تمكنهم من توظيفها في غرفة الصف لاسيما تلك التي ترافق الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس وأساليبهم، إذ ينتظم دارسو الدبلوم في برنامج من المقررات ثم يتم اختبارهم في محتواها العام والتخصصي والميداني، في حين حاملو الإجازة يكتفون بالمعرفة التخصصية التي

توفرها كلياتهم عند إعداد الخريج دون التركيز على كيفية العامل مع محتوى المناهج أو التطرق إلى المجال التربوي وما يتطلبه من قدرات ومهارات وكفاءات لازمة لمواجهة الواقع التربوي في المدارس إلا في بدايات مباشرتهم العمل، وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج كل من دراسة الأنصاري (2016م) ، ودراسة حبيب (2015م) من حيث عدم وجود فروق دالة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

- المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحث جملةً من المقترحات:

- ضرورة تركيز البرامج التدريبية ودورات الإعداد والتأهيل على الخريجين الذين باسروا العمل دون معرفة أو إلمام بطرائق النظرية البنائية وأساليبها ونماذجها.
- ضرورة التركيز على احتياجات المدرسين، وتنفيذ ما يلزم لتنميتهم المهنية، والتفكير بمدخل جديدة تختصر الوقت والجهد في إعدادهم إعداداً مناسباً.
- إجراء بحوث جديدة لتعرف مهارات التدريس البنائي من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم لدى مدرسي الفلسفة.
- إجراء بحوث جديدة لتعرف مستوى اكتساب الموجهين الاختصاصيين للمعارف والمهارات اللازمة لتطبيق مدخل التعلم البنائي.
- إجراء دراسات تجريبية لاختبار دور النماذج البنائية في التحصيل الدراسي أو مهارات التفكير في صفوف مختلفة.

المراجع:

❖ المراجع العربية:

- [1] النشار، مصطفى. (2013). التفكير الفلسفي، المهارات وتطبيقاتها. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- [2] الدبس هناء. (2009). أثر طريقة المناظرة والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفلسفة. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.
- [3] بو عزة، الطيب وبن عدي، يوسف. (2015). في تدريس الفلسفة. الرباط: مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث.
- [4] الفوال، محمد خير وسليمان، جمال. (2013م). طرائق التدريس العامة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- [5] زايد، فهد خليل. (2007م). أساسيات منهجية البحث في العلوم. ط1، عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- [6] العفون، ناديا ومكاون، حسين. (2012م). تدريب معلم العلوم وفق النظرية البنائية. ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- [7] وزارة التربية. (2015م). النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية. دمشق: وزارة التربية.
- [8] الأحمد، عبد الرحمن. (2008م). آراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت حول أدائهن الدراسي. المجلة التربوية، (22)، 86، -65، 13.
- [9] مصطفى، خلدون. (2021). مدى تطبيق مبادئ النظرية البنائية في التعليم من وجهة نظر معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، منشورات مجلة جامعة البعث، مجلد 43، العدد 31.
- [10] حرز الله، حسام. (2016م). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، مجلد 4، عدد 2، فلسطين.

- [11] الأنصاري، وداد. (2016م). مستوى ممارسات التعلم البنائي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 24، ع 4، فلسطين.
 - [12] حبيب، رباح. (2015م). واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، فلسطين.
 - [13] عياش، آمال نجاتي والعبسي، محمد مصطفى محمد. (2013م). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم. جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (14)، ع (3).
 - [14] زيتون، حسن. (2003م). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط1، القاهرة: عالم الكتب.
 - [15] عطية، محسن علي. (2015م). البنائية وتطبيقاتها واستراتيجيات تدريس حديثة. ط1، الأردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ❖ المراجع الأجنبية:

- Kaya, E. (2012). A case study on constructivist Geography teaching based upon folk culture, E – Journal of New World Sciences Academy (NWSA), VOL 7, NO (1), PP 79-98
- Hursen, C & Soykara, A. (2012). Evaluation of teachers beliefs towards constructivist learning practices, Procedia – Social and Behavioral Sciences, VOL 46, PP 92-100.

الملاحق:

الملحق (1)

أسماء السادة المحكمين

الاختصاص	الاسم	التسلسل
المناهج وطرائق التدريس	د. محمد بكور	1
المناهج وطرائق التدريس	د. ماهر حيلوي	2
المناهج وطرائق التدريس	د. عصمت رمضان	3
المناهج وطرائق التدريس	د. هناء الدبس	4
المناهج وطرائق التدريس	د. أحمد سليم	5
المناهج وطرائق التدريس	د. بتول محمد	6

الملحق (2)

استبانة لمعرفة درجة ممارسة مدرسين مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس

أولاً: المعلومات العامة:

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان الذي ينطبق عليك:

❖ المؤهل العلمي:

إجازة جامعية () دبلوم تأهيل تربوي ()
ماجستير ()

❖ الخبرة العملية:

أقل من 5 سنوات () من 5 إلى 10 سنوات () أكثر من 10 سنوات ()

فيما يلي مجموعة من العبارات وضعت لقياس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية الحلقة الثانية لبعض استراتيجيات البنائية في التدريس، لذا يرجى منكم التكرم بوضع علامة (X) في المربع الذي يتفق مع أدائكم أمام كل فقرة من الفقرات:

الرقم	العبارة	درجة التوظيف			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة جداً
المحور الأول	استخدام استراتيجيات البنائية				

					أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة .	1
					أستخدم استراتيجية وينلي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة.	2
					أستخدم خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفلسفة كخريطة الشكل wee	3
					استخدم استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مادة الفلسفة.	4
					استخدم دورات التعلم البنائية في تدريس مادة الفلسفة كدورة التعلم الرابعة والخامسة والسابعة.	5
					أستخدم استراتيجية بايبي للتعلم البنائي في تدريس مادة الفلسفة.	6
					استخدم استراتيجية التعلم البنائي (اكتشاف المفهوم - تدريس المفهوم - تقويم المفهوم).	7

درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية العربية السورية - محافظة دمشق

المحور الثاني	دور المعلم				
1	أمنح المتعلمين وقتاً للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم.				
2	أوجه المتعلمين نحو البحث عن المعلومات التي تساعد على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتهم.				
3	أحرص على تقديم التعزيز المناسب للمتعلمين أثناء عملية التعلم.				
4	أقدم أنشطة تساعد المتعلمين على اكتشاف المعارف والمهارات ضمن مجموعات تعاونية.				
5	أشجع المتعلمين على اقتراح حلول متعددة للقضايا المطروحة وبطرق مختلفة.				
6	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة تراعي				

					الاختلافات بين المتعلمين.	
					أشرك المتعلمين في إعداد الخطط التدريسي.	7
					أستخدم أنواعاً مختلفة من أدوات التقويم لتقويم تعلم المتعلمين.	8
					أشجع المتعلمين على الحوار والتواصل مع بعضهم البعض.	9
					دور المتعلم	المحور الثالث
					يقوم المتعلم بتحليل المعلومات وتقييمها واستكشاف الجديد.	1
					يبني المتعلم المعرفة بشكل إجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة.	2
					يبحث المتعلم عن المعلومات من مصادر متعددة.	3
					يقوم المتعلم بالمناقشة وطرح الأسئلة ويضع فرضياته وتنبؤاته .	4

درجة توظيف مدرسي مادة الفلسفة لبعض استراتيجيات النظرية البنائية في التدريس في الجمهورية
العربية السورية - محافظة دمشق

					لا يعتمد المتعلم في مواقف التعلم على المعلم .	5

تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين

المخلص:

يهدف البحث تعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، وما الدور الذي يمكنها التأثير به، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، ويركز البحث من خلال الاستبانة المقدمة إلى المعلمين على خمسة محاور مرتبطة بالذكاء الاصطناعي وهي، (الذكاء الاصطناعي وإعداد الدروس وتصميمها، الذكاء الاصطناعي والمناهج التعليمية، الذكاء الاصطناعي والمعلم، الذكاء الاصطناعي والمتعلم، تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم).

وطبق البحث على عينة مؤلفة من (173) معلماً، من العام الدراسي 2023 / 2024 الفصل الثاني في مدينة دمشق وريفها، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في البحث، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها تأثير كبير في تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء المعلم والمتعلم، وأظهرت النتائج فروقاً بين أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، ولم تظهر أي فروق حسب متغيري الخبرة التدريسية وإتباع الدورات التدريبية، وكانت الفروق أيضاً حسب المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم لصالح معلمي الحلقة الأولى. واتفق أفراد عينة البحث على وجود معوقات وتحديات كبيرة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أهمها ضعف البنية التحتية، وقلة الكوادر المؤهلة وكلفة التجهيزات والمواد، قدم البحث مجموعة من المقترحات من بينها ضرورة إعادة النظر ببرامج تأهيل المعلمين وإدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى الدورات التدريبية وبرامج الإعداد المهني للمعلم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، العملية التعليمية، المعلمين.

Artificial Intelligence Applications and their role in the Educational Process from the point of view of Teachers

Abstract

The research aims to identify applications of artificial intelligence that can be used and employed in the educational process and what role they can influence, from the point of view of teachers . The research focuses, through the questionnaire submitted to teachers, on five axes related to artificial intelligence, which are (artificial intelligence and lesson preparation And its design, artificial intelligence and educational curricula, artificial intelligence and the teacher, artificial intelligence and the learner, challenges of using artificial intelligence in education).

The research was applied to a sample of (173) teachers, from the academic year 2023/2024 in Damascus city and it's country, second semester., and the descriptive analytical method was used in the research. The most important results that the research reached were that applications of artificial intelligence have a significant impact in improving the educational process and developing the performance of the teacher and learner. The results showed differences between the members of the research sample according to The academic qualification was in favor of master's holders, and no differences appeared according to the variables of teaching experience and following training courses. The differences were also according to the academic level taught by the teacher in favor of first-year teachers. The research sample members agreed that there are major obstacles and challenges to using artificial intelligence applications in the educational process, the most important of which are weak infrastructure, lack of qualified personnel, and the cost of equipment and material, The research presented a set of proposals, including the need to reconsider teacher qualification programs and introduce artificial intelligence applications into training courses and teacher professional preparation programs.

Keyword: Artificial Intelligence, Educational Process, Teachers.

1. مقدمة:

يعد التقدم التكنولوجي ميزة القرن الحادي والعشرين، والذي أفرز بطبيعة الحال الانفجار المعرفي الهائل في كافة المجالات الحيوية التي يتفاعل معها الإنسان، وأصبح من الضروري أن يساير الفرد هذه التطورات باستخدام آليات حديثة ليتمكن من اللحاق بركب الحضارة وبالذات في المجال التكنولوجي والتقني والإلكتروني، فقد أصبحت حياة الأفراد تسير وفق إيقاع إلكتروني منذ أن يستيقظ في الصباح إلى وقت النوم، فدخلت التكنولوجيا كل نشاطاته اليومية والمهام التي يقوم بتنفيذها.

ولقد أظهرت ظروف الحروب وجائحة كورونا العديد من التحديات في الأنظمة التعليمية على مستوى العالم، فجائحة كورونا أجبرت المدارس والجامعات على التوقف، ما أدى لحرمان الطلاب من التعليم، وهذا الأمر وجه الأنظار إلى التعليم الإلكتروني، الذي يساعد على مواجهة هذه العقبات، وتعددت مجالات التطبيقات الإلكترونية في ميدان التعليم لما لها من أثر على المعلم والطالب سواء في كيفية إيصال المعلومات أو إثارة الدافعية، أو إنجاز المهام التعليمية المختلفة بأقل وقت وجهد، ومن أهم هذه التطبيقات الإلكترونية تطبيق الذكاء الاصطناعي الذي يوفر أدوات وأساليب متعددة تدعم عملية التدريس والمعلمين والمتعلمين، ويقدم أيضاً فرص التعلم مدى الحياة، إضافة لتنمية المهارات اللازمة للحياة والعمل، ويسهل عمليات التقويم من خلال المنصات التعليمية التي توفر مساقات تعليمية وتدريبية في مختلف المجالات

[1] (Vassilakis&Kalogerakis,2019,p2)

وعلى الرغم أن الذكاء الاصطناعي ظهر أول مرة عام (1955)، وبين مكارثي أن أجهزة الذكاء الاصطناعي من الممكن أن تحاكي الوظائف البشرية كالتعلم وحل المشكلات، إلا أن برمجيات الذكاء الاصطناعي التي دخلت عالم الصناعة والتجارة والتطورات التكنولوجية المتعددة، كانت على المستوى الضيق بالنسبة لميدان التربية والتعليم وبدأ فعلياً في السبعينيات من القرن العشرين، وخصوصاً في مجال التدريس وإنجاز الأعمال الإدارية بالرغم من إمكاناته الهائلة التي تخدم الطالب والمعلم والإدارة التربوية، والسبب الأساسي

في ذلك العوائق الكثيرة الموجودة في الأنظمة التربوية، وأهمها التكلفة المادية لتغيير البنى التحتية وإعادة هيكلة المناهج وإعداد المعلمين والأبنية المدرسية.

(pence,2019)^[2]

ونظرًا للتطورات الهائلة للذكاء الاصطناعي في ميدان التعليم، ظهرت أيضًا المخاوف بهيمنته على القدرة البشرية، وتحقيق جودة التعليم والآثار الاجتماعية والأخلاقية مثل إساءة استخدام البيانات الشخصية، ولكن بالرغم من ذلك فلا يمكن إنكار دوره في التنمية المستدامة مع ازدياد تطبيقاته المتعددة في مختلف المجالات.

ومن هنا كان لا بد من البحث عن تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في ظل الانتشار الهائل للمعرفة وتعدد مصادرها، وخصوصًا بالنسبة للمتعلم الذي يعد حجر الأساس في المنظومة التربوية، وكيف يواجه المعلم كل التغيرات التكنولوجية داخل صفه، وعلاقاته مع الإدارة ومع المنهج التكنولوجي.

2. مشكلة البحث:

تعد عملية تطوير القطاع التربوي والتعليمي من أهم العمليات التي تعنى ببناء الإنسان، ولذا يتم إعداد البيانات التعليمية والكوادر التدريسية المؤهلة للقيام بهذه المهمة، ولا شك أن التطورات التكنولوجية ونمو مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وصل أثره إلى هذا الميدان، فمن الضروري في عصر الحداثة البحث عن نمط التعليم الذي يسهم في اقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة وتعزيز عملية التعليم لدى كل من المعلم والمتعلم، إذ يمكن لتوظيف التقنية في التعليم أن يعالج مشكلات عديدة خصوصًا في وقت الأزمات المختلفة، إضافة لتمكنها من فتح قنوات تواصل متعددة بغض النظر عن المكان والزمان، والذكاء الاصطناعي أحد مفرزات الثورة التقنية لما له من أهمية لكل من المعلمين والمتعلمين والعملية التعليمية.

فقد أكدت العديد من الدراسات أهمية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي مثل دراسة عمار وماطوسي(2022)^[3] أن التعلم من خلال المنصات الإلكترونية يضمن الوصول إلى الحد الأدنى من مخرجات التعلم المتعلقة بالمعارف والمهارات والقيم،

ودراسة المالكي(2023)^[4] التي أكدت دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز دور المعلمين، وتحسين أداء المتعلمين، وجعل عملية التعليم أكثر كفاءة وفاعلية، ودراسة skavie (2019)^[5] والتي بينت ضرورة تفعيل الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لما له من دور كبير في الوصول إلى نمط التعلم العميق واكتساب مهارات التفكير المبدع لدى المتعلمين.

ولأهمية الذكاء الاصطناعي في كل المجالات الحياتية بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية توجهت بها للمعلمين من مراحل دراسية مختلفة وجهت لهم السؤالين الآتيين: ماذا تستخدم من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟ ما رأيك بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي؟ وكانت الإجابات للسؤال الأول أن أكثر التطبيقات المستخدمة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي برامج محرك البحث (google) برنامج (drive) الایمیل برنامج (chat gpt)، بنسبة 30% من المعلمين يتابعون المنصة التربوية لإعداد الدروس، برامج النشر الإلكتروني تستخدم بنسبة قليلة جداً، أما عن معرفتهم بالمنصات التربوية المتاحة فلم تتجاوز النسبة 10% من المعلمين

أما السؤال الثاني عن رأيهم بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي فقد أيد 80% من المعلمين ضرورة تغيير المناهج التعليمية لتتلاءم والتغير الرقمي، بينما أكد 60% على ضرورة تأهيل المعلمين واكسابهم مهارات التكنولوجيا الحديثة ، كما أكدوا على الفوائد الكبيرة بالنسبة للمتعلم والمعلم وتحسين التعلم.

إن الواقع الحالي الذي نعيشه فرض التوجه نحو التعلم الرقمي ، وإكساب المتعلمين مهارات التكنولوجيا الحديثة، ولذا كان من الضروري أن يتم البحث على تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين كونهم العنصر الأساسي في إحداث التعلم من حيث تعاملهم مع المادة الدراسية والمتعلم، في المجالات المختلفة، ومعرفة المعوقات التي تحدد استخدامه، وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي:

"تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين"

1.2 أهمية البحث: تظهر أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- أهمية مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة بالنسبة للفرد في الحياة بشكل عام وفي التدريس بشكل خاص.

2- يوجه أنظار القائمين على إعداد المناهج بضرورة رقمنة المناهج في ظل التغير التكنولوجي.

3- يوجه أنظار القائمين على إعداد المعلم وتأهيله نحو إدخال مهارات التعلم الرقمي والتعامل مع المنصات الإلكترونية في برامج الإعداد والتدريب عليها.

3. أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى قياس:

1- درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين.

2- الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية حسب متغير الخبرة.

3- الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية حسب متغير الدورات التدريبية.

4- الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية حسب متغير المرحلة الدراسية.

4. فرضيات البحث وحدوده:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير الخبرة.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

حدود البحث:

تم تطبيق البحث على عينة من المعلمين من مدراس دمشق وريفها ، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023 / 2024.

5. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) فرع من فروع علوم الحاسبات Science Computer وإحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، ويهتم بطرق ووسائل صنع وتصميم أجهزة وآلات ذكية تستطيع التفكير والتصرف مثل البشر، وتقوم بمهام متعددة تتطلب ذكاء مثل التعلم، والتخطيط، وتمييز الكلام، والتعرف على الوجه، وحل المشكلات، والإدراك، والتفكير العقلي والمنطقي، وبحيث تصبح الآلات تفكر مثل البشر، بما يمكن أن يوصف بأنه "حاسوب له عقل" (المهدي.2021.108) [6].

والذكاء الاصطناعي إجرائياً: هو البرامج والتطبيقات التكنولوجية المستخدمة في المجال التعليمي لتحسين جودتها ويمكن توظيفها في التعليم في إعداد المناهج ونطبيقات الاستراتيجيات والأنشطة، والتقويم، ويتم تعرف دورها من خلال استبانة موجهة للمعلمين العملية التعليمية (Eduactional Process): تمثل مجموعة الإجراءات والأنشطة التي تضم مجموعة العناصر من معلمين ومناهج ووسائل تعليمية ومتعلمين وأساليب تقويم، وبيئة صفية. (Beck& Schornack.2009.9) [7]

ويرى تومي (Tome.2023.221) [8] أن العملية التعليمية هي مجموعة المكونات التي تهدف إلى تحقيق المخرجات التعليمية من خلال نظام ديناميكي يسعى لتدريب المتعلمين على المهارات العملية، والاجتماعية، والتكنولوجية اللازمة لهم في المستقبل. وتعرف إجرائياً: أنها مجموعة الإجراءات والمكونات التي يتم إعدادها وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتوقع أن تحدث تغييراً في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، ويتم قياسها وفق آراء المعلمين لدور الذكاء الاصطناعي في حدوث هذا التغيير.

المعلم: هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع لذلك من المهم أن يعمل جاهداً بكل قدراته الذهنية والجسدية معا لتحقيق الموائمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع كل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات تفكير صحيح (ابراهيم.2006.223) [9].

ويرى عبود (2009.219)^[10]: أن المعلم هو الذي يقوم بتنظيم المنهج وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف ينمي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية.

وإجرائيًا هو الشخص الذي يقوم بعملية التدريس وتنظيم المنهاج الدراسي بما يتناسب مع استخدام التقانات الحديثة التكنولوجية، والقادر على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ويتم قياس رأيه في تأثير الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

6. الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الذكاء الاصطناعي artificial intelligence:

المقصود بالذكاء الاصطناعي (AI) علوم الكمبيوتر المخصص لحل المشكلات المعرفية المرتبطة عادةً بالذكاء البشري، مثل التعلم والإبداع والتعرف على الصور. حيث تجمع المؤسسات الحديثة كميات كبيرة من البيانات من مصادر متنوعة مثل أجهزة الاستشعار الذكية والمحتوى الذي ينشئه الإنسان وأدوات المراقبة وسجلات النظام. والهدف من الذكاء الاصطناعي هو إنشاء أنظمة ذاتية التعلم تستخلص المعاني من البيانات. بعد ذلك، فيمكن للذكاء الاصطناعي تطبيق تلك المعرفة لحل المشكلات الجديدة بطرق تشبه الإنسان، على سبيل المثال، يُمكن لتقنية الذكاء الاصطناعي الاستجابة بشكل هادف للمحادثات البشرية، وإنشاء صور ونصوص أصلية، واتخاذ القرارات بناءً على مُدخلات البيانات في الوقت الفعلي. (لطف، 2019)^[11]

ويرى علماء الكمبيوتر الحديثين أن الذكاء الاصطناعي كنظام قادر على إدراك بيئته واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أقصى قدر من الفرص لتحقيق أهدافه بنجاح - وعلاوة على ذلك، قدرة هذا النظام على تفسير وتحليل البيانات بطريقة تتعلم وتتكيف مع مرور الوقت. فالذكاء الاصطناعي هو أحد فروع علم الحاسب الآلي، وتعتمد على سلوكه وخصائصه البرامج الحاسوبية المختلفة؛ كي تتماشى مع القدرات العقلية والذهنية البشرية في الأعمال المختلفة، ومن أهمها قدرة الآلة على التعلم واتخاذ القرارات الصحيحة، ويكتسب الذكاء

الاصطناعي المعلومات عن طريق الممارسات العملية (Mohammed el
[12]at.2021.6).

وقد ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي في مؤتمر في حرم كلية دارتموث في صيف عام 1956 من قبل جون مكارثي ومارفن مينسكا، ألين نويل وهربرت سيمون، حيث تم تنظيم ورشة عمل للباحثين المهتمين بالشبكات العصبية الاصطناعية، فقاموا بتأسيس مختبرات للذكاء الاصطناعي في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT) وجامعة كارنيجي ميلون (CMU) وستانفورد، هم وتلاميذهم كتبوا برامج أدهشت معظم الناس، كان الحاسب الآلي يحل مسائل في الجبر ويثبت النظريات المنطقية ويتحدث الإنجليزية، وبحلول منتصف الستينيات أصبحت تلك البحوث تمول بسخاء من وزارة الدفاع الأميركية. (اليونسكو، 2021، 9)^[13]

في أوائل الثمانينيات، شهدت أبحاث الذكاء الاصطناعي صحة جديدة من خلال النجاح التجاري «لنظم الخبرة»، وهي أحد برامج الذكاء الاصطناعي التي تحاكي المعرفة والمهارات التحليلية لواحد أو أكثر من الخبراء البشريين.

في التسعينيات وأوائل القرن الحادي والعشرين، حقق الذكاء الاصطناعي نجاحات أكبر، واستخدم اللوجستية، واستخراج البيانات، والتشخيص الطبي والعديد من المجالات الأخرى في جميع أنحاء صناعة التكنولوجيا بسبب التطور الكبير لأجهزة الكمبيوتر والتطور في مجال الذكاء في علم النفس

في القرن الحادي والعشرين، أصبحت أبحاث الذكاء الاصطناعي على درجة عالية من التخصص والتقنية، ومنذ العام 2011 كان التطور الأهم في مجال الذكاء الاصطناعي من خلال التطبيقات التي ظهرت في شتى مجالات الحياة، وظهر مفهوم الشبكات العصبية العميقة وعلم الروبوتات ومعالجة اللغة الطبيعية والتعلم الافتراضي والواقع المعزز وغيرها من التطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، وما يزال التطور مستمرًا حتى الوقت الحالي.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

يرى الباحثون المهتمون بالذكاء الاصطناعي مثل (العبيدي، 46، 2015)^[14] وهندي (2020، 612)^[15] والغامدي (2024، 14)^[16] أن للذكاء الاصطناعي عدة خصائص منها:

- تمثيل المعرفة بواسطة الرموز.
- إمكانية تمثيل المعرفة.
- استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل
- قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة.
- استخدام أسلوب المقارنة للأسلوب البشري في حل المشكلات.
- التعامل مع الفرضيات بشكل متزامن وبدقة وسرعة عالية.
- تعمل بمستوى علمي وتقني واستشاري ثابت ولا تتذبذب.
- يتطلب بناؤها تمثيل لكميات هائلة من المعارف الخاصة بمجال معين.
- تقليص الاعتماد على الخبراء البشر.
- القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
- القدرة على التفكير والإدراك واكتساب المعرفة وتطبيقها.

أهمية الذكاء الاصطناعي وأدواره في العملية التعليمية:

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يشكل ثورة في المجال التعليمي لما يقدمه من إسهامات على جميع عناصر العملية التعليمية من منهج ومعلم ومتعلم وطرائق ووسائل تعليم، ومن الأمور التي يحسنها في التعليم : (تره، 2020)^[17] (هاو، 2019)^[18]

- تحسين الإنتاجية والكفاءة في العمل فيكمل الروتينية بشكل أسرع وأفضل من الإنسان.
- تحليل البيانات من مختلف المجالات المنظمة وغير المنظمة وتحديد وتصنيف العلاقات بينها.
- يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحسن من عملية صنع القرار بشكل بعيد عن التحيز يراعى فيه الاتزان الموضوعية.

- لديه القدرة على التعلم والقدرة على تنظيم العلوم وفهمها وتحليل اللغة، وتحليل الأصوات، وفهم وتحليل الصور والفيديو، وحل المشكلات، وتحريك الروبوتات.
 - شرح المواد الدراسية وتقديم تغذية راجعة فورية على الإجابات.
 - تقديم النصائح والإرشاد الأكاديمي للطلاب في الدراسة
 - الوصول لعدد كبير من الطلاب بحيث يصبح التعليم متاحاً للجميع بلغات مختلفة وبقدرات مختلفة.
 - القدرة التنبؤية من خلال تحليل البيانات لمدى نجاح الطالب أو فشله وتزويده بالبرامج المساعدة المبكرة لتجاوز الخطر.
 - يفيد الذكاء الاصطناعي الكوادر الإدارية والتنظيمية في المدرسة من تسجيل وتبويب سجلات المتعلمين، وتنظيم البرامج الدراسية والأنشطة، والامتحانات ومتابعة الطلاب، والمساعدة في الأعمال الروتينية وإنجازها بسرعة
 - تصميم برامج متخصصة تعليمية لبطيء التعلم والموهوبين وتحسين قدراتهم
- جدول (1) بعض التطبيقات للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية:

التطبيق الملائم	كيف يتم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم	
Copilot ، Hot Hat ، chatGpt	إنشاء خطة الدرس وتصميمها	1.
knewton.dream box ، smart sparrow	التعليم المتنوع	2.
Gradescope	التقدير التلقائي (التقييم)	3.
ClassPoint ، R.Test ، ExamSoft	اختبار الاستعداد والتشخيص	4.
Zapier	أتمتة المهام الإدارية	5.
G-Students Manager، Modarby منصة moodle، منصة نيريود، Squirrel AI	الدروس الخصوصية والافتراضية	6.
Turnitin	تقديم ملاحظات للطلاب	7.
Duolingo	التعلم الرقمي وتعليم اللغات	8.

ويمثل الشكل (1) بعض التطبيقات التي يمكن للمعلم والطالب استخدامها في التعامل مع المنهج وإتمام المهام:



الشكل (1) بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية

ولذا في ظل التغييرات التكنولوجية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي توجب على كل أطراف العملية التعليمية من معدين للمناهج ومديرين ومعلمين وطلاب الانتقال إلى هذا العصر من خلال توسع التدريبات على الذكاء الاصطناعي وكيفية توظيفه في عملية التدريس بدءاً من إعداد الخطة الدراسية وانتهاءً بتقييم الطالب وإجراء الامتحانات النهائية.

تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم:

- البنية التحتية التي يحتاجها العالم الرقمي من فصول مجهزة وحواسيب وشبكة إنترنت سواء أكان بالمدرسة أم بالمنزل لسهولة التواصل.

- التحدي الأكبر هو النظرة التقليدية للعملية التعليمية من قبل المعلمين والمديرين وكذلك أولياء الأمور وصعوبة التخلي عن شكل التعليم القائم.
 - حصول شكل النمط الاعتماد الكامل على التطبيقات الذكية لتحل محل المعلم، ومن ثم قتل الإبداع والابتكار في العملية التعليمية من قبل المعلم والطالب.
 - عدم وجود الكوادر المؤهلة لاستخدام تقنيات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي ما يقلل الاستفادة من التطبيقات في التعليم.
 - المحاذير الأخلاقية المتعلقة بعدم قدرة الآلات على محاكاة الجوانب الوجدانية والأخلاقية عند البشر ما يسبب خلق جيل لا يمتلك العواطف البشرية ومتبدل الإحساس، إضافة لحالات السرقة للبيانات والتدخل بالخصوصية من خلال برامج الاختراق الإلكتروني.
 - تسبب بفقدان بعض الوظائف الإدارية من خلال توفر عميل الذكاء الاصطناعي.
 - الكلفة العالية التي قد لا تستطيع المؤسسات التربوية تحملها لتوفير مستلزمات التحول الرقمي واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء الاصطناعي وتقنياته وتطبيقاته تتقدم بسرعة كبيرة في قطاع التعليم وهو قادم لا محالة وبقوة، وعلى قدر الفرص والإمكانات التي يوفرها فإنه يجلب معه تحديات خطيرة، وتفتح مجال التساؤل عن قضايا مهمة مثل أهمية التفاعل البشري في العملية التعليمية؛ حماية الخصوصية؛ ضمان الشفافية؛ مدى القدرة على التحكم في استخدام التقنيات الجديدة؛ إمكانية التلاعب في المناهج والاختلاقيات المرتبطة بالتعليم، لذا تبقى الحاجة قائمة إلى إجراء نقاشات ودراسات كثيرة حول المدى الذي يمكن أن يصل إليه استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وحدود قدراته الحالية، وكيفية الوصول إلى أقصى استفادة من هذه القدرات. (Tuomi,2018,34)^[19]

دراسات سابقة:

دراسة كومنسا وآخرين (Comesana & el at.2023)^[20] بعنوان تأثير الذكاء الاصطناعي على طرق التقييم في التعليم الابتدائي والثانوي، حيث اختبرت الدراسة إمكانية إثراء القطاع التعليمي من خلال دمج الذكاء الاصطناعي (IA)، اشترك في إجراء الدراسة (641) مشاركاً وتمت مراجعة طرائق التقييم في التعليم الابتدائي والثانوي بين عامي (2010) و (2023) وأعدت أداة خاصة صممت باستخدام الذكاء الاصطناعي (AI)، بينت النتائج أن المراجعة المنهجية لمستويات التقييم يمكن أن تتنبأ بمستويات الطلبة في المراحل التعليمية المتتالية، وأن استخدام الشبكات العصبية الوسيطة أو معالجة اللغات الطبيعية، واستخدام الروبوتات التعليمية لتحليل عملية التعلم واكتشاف عوامل محددة تجعل الفصول الدراسية أكثر جاذبية، ووضحت المراجعة الإمكانيات والاستخدامات الحالية التي يمكن أن يسهم بها الذكاء الاصطناعي في التعليم.

دراسة المالكي (2023) هدفت الدراسة معرفة دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي، كما تناولت الفوائد الاستراتيجية التي يمكن أن تحصل عليها المؤسسات التعليمية من دمج الذكاء الاصطناعي فيها، مثل تحسين الوظائف الإدارية والقدرات التعليمية والقدرات البحثية وبيئات التعلم المحسنة، فضلاً عن العوائق المحتملة أمام تنفيذها والتي قد تحد من فعاليتها، مثل المقاومة للتغيير والقيود التقنية، اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الدبيات السردية على عشرين دراسة، وكان من أهم النتائج أن للذكاء الاصطناعي دور مهم في تعزيز دور المعلمين وتحسين أداء المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة، كما توصلت النتائج إلى أن هناك ضرورة ملحة لتوعية أصحاب المصلحة في التعليم بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم، وعدم جعل التحديات عائقاً في سبيل توظيفه فيها.

دراسة البراشي و خليل (Elbrashy & Khalil.2023)^[21] هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم على تحقيق التنمية الاقتصادية، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت

نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الاصطناعي يمكنه قياس مستوى فهم كل طالب، إضافة إلى أن التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي هو الطريق نحو تحقيق التنمية الاقتصادية لأنه يساعد برفع المستوى التعليمي.

دراسة سيو وآخرين (Seo & el at.2022)^[22] هدفت الدراسة تحديد كيفية إدراك الطلاب والمدرسين لتأثير أنظمة الذكاء الاصطناعي على تفاعلهم، وكذلك دراسة التحديات التي تمنع من الاستفادة من أنظمة الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي، وقد تألفت عينة البحث من (12) طالباً و(11) مدرساً قاموا بتحليل القصص المصورة المنتجة بالذكاء الاصطناعي، وقد بينت النتائج أن المشاركين يتصورون أن اعتماد أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعلم عبر الإنترنت يمكن أن يتيح تفاعلاً شخصياً بين المتعلم والمعلم على نطاق واسع ولكن مع خطر انتهاك الحدود الاجتماعية. وعلى الرغم من الاعتراف الإيجابي بأنظمة الذكاء الاصطناعي لتحسين كمية ونوعية الاتصال، وتوفير الدعم الشخصي، وتحسين الشعور بالاتصال، إلا أن هناك مخاوف بشأن قضايا المسؤولية والوكالة والمراقبة. بشكل عام، تشمل مساهمات هذه الدراسة تصميم لوحات قصصية لنظام الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن تنفيذها من الناحية الفنية وتدعم بشكل إيجابي تفاعل المتعلم والمعلم.

دراسة أحمد وآخرين (Ahmad & el at.2023)^[23] اختبرت الدراسة تأثير الذكاء الاصطناعي على عدم القدرة في عملية اتخاذ القرار والخمول والقلق الشخصي بين طلاب الجامعات في باكستان والصين. واستندت الدراسة إلى منهجية نوعية باستخدام PLS-Smart لتحليل البيانات. تم جمع البيانات الأولية من (285) طالباً من جامعات في باكستان والصين، وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن الذكاء الاصطناعي يؤثر بشكل كبير على عدم القدرة عملية اتخاذ القرار البشري ويجعل البشر خاملين، كما أنه يؤثر على الأمن والخصوصية، حيث إن نسبة 68.9% يصابون بالكلل والخمول، و68.6% يتأثرون في

قضايا الخصوصية والأمن الشخصي، و 27.7% في فقدان القدرة على اتخاذ القرار ترجع إلى تأثير الذكاء الاصطناعي، وأكدت الدراسة أن التدابير الوقائية المهمة ضرورية قبل تنفيذ تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التعليق على الدراسات:

- تناولت الدراسات السابقة تأثير الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته على جوانب متعددة (التقييم، مخرجات العملية التعليمية، التفاعل الصفي، مهارات اتخاذ القرار، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية)

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد استبانة البحث وتحديد مجالاتها، وتفسير النتائج.

- تميز البحث الحالي بتناول تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جوانب في العملية التعليمية وهي (تصميم الدروس وإعدادها، المناهج، المعلم، المتعلم، تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية) من وجهة نظر المعلمين.

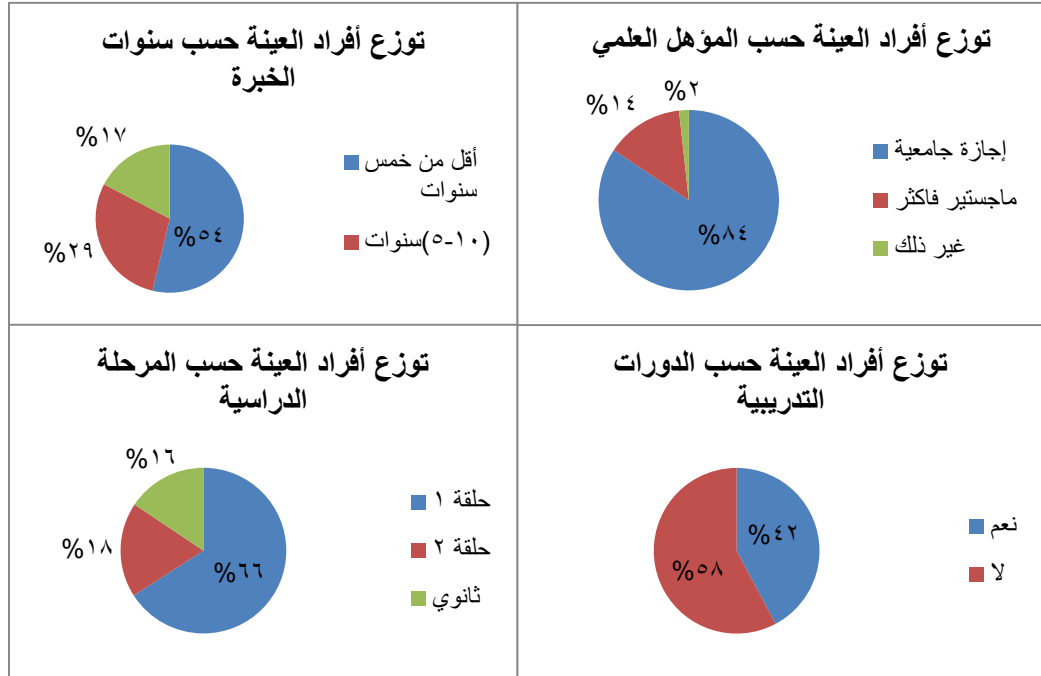
7. منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث: يهدف البحث الحالي لمعرفة درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتحقيقاً لهذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كمياً ووصفياً من خلال دراسة آراء عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة دمشق وريفها.

2- عينة البحث: شمل البحث الحالي مجموعة من المعلمين والمعلمات في مدينة دمشق وريفها عددها (173) معلم ومعلمة من مختلف المراحل، وقسمت العينة حسب متغيرات البحث (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية الالكترونية، المرحلة الدراسية التي يدرسها)، والجدول (2) والشكل (2) يوضح توزيع عينة البحث حسب المتغيرات:

جدول (2) توزيع أفراد عينة معلمي المراحل التعليمية حسب متغيراتها

الوظيفة	المؤهل العلمي			سنوات الخبرة			الدورات التدريبية		المرحلة الدراسية		
	إجازة	ماجستير	غير ذلك	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	نعم	لا	حلقة 1	حلقة 2	ثانوي
المعلم	146	24	3	93	50	30	73	100	114	32	27
النسبة المئوية	84 %	14 %	2 %	54 %	29 %	17 %	42 %	58 %	66 %	18 %	16 %



الشكل (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث

3- تصميم أدوات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث لمعرفة درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، تم إعداد استبانة البحث وفق الخطوات الآتية:

- هدف الاستبانة: تحديد درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- الاطلاع على الأدب التربوي النظري والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.
- تحديد مفردات الاستبانة بالرجوع إلى المجالات التي يدخل فيها الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وتم تحديد مفردات الاستبانة في خمسة مجالات تصميم الدروس وإعدادها، المناهج، المعلم، المتعلم، تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- الصورة الأولية للاستبانة: تألفت الاستبانة في صورتها الأولية من (37) مفردة للمجالات الخمسة، قسمت إلى (7) مفردات لمجال إعداد الدرس، (6) مفردات لمجال المناهج، (8) مفردات لمجال المعلم، (8) مفردات لمجال المتعلم، (8) مفردات لمجال التحديات لتطبيق الذكاء الاصطناعي، وسؤالين مفتوحين، وللإجابة عن الاستبانة وفق مقياس ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)
- ضبط الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها:
 - أ- صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال:
- صدق المحتوى: حيث تم عرض الاستبانة على (7) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية (جامعة دمشق) تخصص مناهج وتقنيات تعليم، لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مضمون وسلامة اللغة وملاءمة مفردات الاستبانة لأغراض البحث، وبناءً على الملاحظات الموجهة للاستبانة، تم حذف أربع مفردات لتصبح مؤلفة من (33) مفردة تغطي أربعة مجالات بمعدل: (5) مفردات لمجال إعداد الدرس، (6) مفردات لمجال المناهج، (7) مفردات لمجال المعلم، (8) مفردات لمجال المتعلم، (7) مفردات لمجال التحديات لتطبيق الذكاء الاصطناعي.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل بيرسون بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة لكل مجال وبين الدرجة الكلية للاستبانة في تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي

في العملية التعليمية، والجدول (3) يبين درجة ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.452**	000	16	0.391**	000	31	0.296**	009
2	0.394**	000	17	0.492**	000	32	0.269	000
3	0.388**	000	18	0.67	000	33	0.375**	013
4	0.443**	000	19	0.462**	000			
5	0.526**	000	20	0.351**	000			
6	0.417**	000	21	0.445**	000			
7	0.551**	000	22	0.359**	000			
8	0.211**	000	23	0.443**	000			
9	0.435**	000	24	0.457**	000			
10	0.395**	007	25	0.279**	000			
11	0.35**	000	26	0.357**	000			
12	0.249**	000	27	0.456**	000			
13	0.448**	000	28	0.526**	000			
14	0.61	000	29	0.389**	000			
15	0.451**	000	30	0.36**	001			

يتضح من الجدول (3) ارتباط كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى الدلالة ($0.01 \leq$) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي، وبالنسبة لارتباط مجالات الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة فالجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4) ارتباط مجالات الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة

المجال	إعداد الدروس	المناهج	المعلم	المتعلم	التحديات	الدرجة الكلية للاستبانة
إعداد الدروس		0.32**	0.47**	0.31**	0.17*	0.72**

المناهج			.32**	.49**	.19°	.68**
المعلم				.41**	.16°	.70**
المتعلم					.32**	.74**
التحديات						.50**

- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach–Alpha)، حيث بلغ قيمته في الاستبانة ككل (0.73)، وهي قيمة جيدة وتدل على مناسبة الاستبانة للتطبيق لأغراض البحث العلمي، والجدول (5) يوضح قيم معامل الثبات لكل مجال وللاستبانة كلها:

جدول (5) مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الاستبانة حسب معادلة ألفا كرونباخ

المجال	قيم معامل الثبات	
	عدد الفقرات	معامل الثبات
مجال إعداد الدروس	5	0,71
مجال المناهج	6	0,73
مجال المعلم	7	0,73
مجال المتعلم	8	0,72
مجال التحديات	7	0,76
العدد الكلي لبنود للاستبانة	33	0,73

المعالجة الإحصائية: تم تصحيح نتائج الاستبانة التي أعدت باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي ووزعت العلامات من 1-3 درجات، ولأغراض التحليل الإحصائي، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسطات، وت ستودنت وتحليل التباين الأحادي، حيث يتراوح مدى العلامات بين (1- 99) درجة حسب درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والتحديات التي يلاقيها

9. نتائج البحث : يتضمن هذا الجزء نتائج البحث والاجابة عن أسئلته ومناقشة الفرضيات. السؤال الرئيس للبحث ما درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال تم تحليل استجابات أفراد العينة على استبانة البحث، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والمعلمات، ولحساب الوزن

النسبي لتحديد درجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي على العملية التعليمية على مفردات الاستبانة حسب فئات تدرج الاستبانة الثلاثي فيها، تم حساب طول الفئة وأعطيت كل درجة من درجات الأداء قيمًا متدرجة وفقًا لمقياس ليكرت باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{3-1}{3} = 0.66$$

(درويش ورحمة، 2012، 75)^[24]

وبذلك تعطى القيم إذا تواجد نوع الأداء حسب ما يلي: بدرجة ضعيفة: 1- 1,66، بدرجة متوسطة: 2,32-1,67، بدرجة مرتفعة: 2,98-2,33، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي

الدرجة	المجال	مفردات الاستبانة	الدرجة	الدرجة	الدرجة
1	الذكاء الاصطناعي واعداد	يمكن إعداد الدروس ونشرها عن طريق المنصات الإلكترونية	2.37	4	مرتفعة
2		استفيد من أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث عن معلومات حول الدرس	2.41	3	مرتفعة
3		يوفر لي الذكاء الاصطناعي وسائل متعددة لشرح الدرس	2.47	2	مرتفعة
4		تسمح لي أدوات الذكاء الاصطناعي بحفظ الدرس والعودة له عند الحاجة	2.47	2	مرتفعة
5		يمكنني عرض الدرس عبر العروض التقديمية المختلفة (كنفا مثالا)	2.56	1	مرتفعة
		الدرجة الكلية لمجال إعداد الدروس	2.46	3	مرتفعة
6	الذكاء الاصطناعي والمنهج	يساعد المنهج الرقمي في اكتساب مهارات التعلم الذاتي	2.14	5	متوسطة
7		يوفر المنهج الرقمي مصادر متعددة للمعلومات حول الدرس	2.6	1	مرتفعة
8		يحقق المنهج الرقمي مبدأ التعلم مدى الحياة	2.38	4	مرتفعة
9		يقوم المنهج الرقمي على مبدأ التحديث المستمر للمعلومات والمهارات	2.57	2	مرتفعة
10		يعيق المنهج الرقمي اكتساب المتعلمين لمهارات التواصل الاجتماعي	2.1	6	متوسطة
11		يقلل المنهج الرقمي اكتساب المتعلم للمهارات الحياتية	2.1	6	متوسطة
		الدرجة الكلية للذكاء الاصطناعي والمنهج	2.31		متوسطة
12	الذكاء الاصطناعي والمعلم	يسهم الذكاء الاصطناعي في تقليل جهد ووقت المعلم في العمل المكتبي	2.54	1	مرتفعة
13		يشكل الذكاء الاصطناعي سندا للمعلم في أداء المهام التدريسية	2.45	2	مرتفعة
14		يسمح الذكاء الاصطناعي للمعلم للقيام بعمليات النشر الإلكتروني عبر المنصات والمواقع الرقمية	2.45	2	مرتفعة
15		يسهل الذكاء الاصطناعي عملية تصنيف الطلبة وفرزهم بالنسبة للمعلم	2.36	3	مرتفعة
16		يفرض الذكاء الاصطناعي على المعلم أعباء إضافية في العمل التدريسي	2.07	6	متوسطة
17		يحتاج المعلم للقيام بدورات تدريبية كثيرة للتمكن من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس	2.25	4	متوسطة
18		تقلل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من دور المعلم في عملية التدريس	2.1	5	متوسطة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين

متوسطة		2.32	2.98	الدرجة الكلية لمجال الذكاء الاصطناعي والمعلم		
مرتفعة	3	2.54	.642	تسمح تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمتعلم باكتساب المهارات الإلكترونية	الذكاء الاصطناعي والمتعلم	19
متوسطة	5	2.3	.639	تحسن تقنيات الذكاء الاصطناعي مهارات استماع وتركيز الطلبة		20
متوسطة	6	2.1	.71	تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين		21
مرتفعة	2	2.64	.514	يمكن المتعلم من الحصول على الخبرات التعليمية بغض النظر على بعد المكان		22
مرتفعة	1	2.68	.576	يمكن الذكاء الاصطناعي المتعلم من الحصول على نتائج الامتحانات بسهولة وبسرعة		23
مرتفعة	4	2.51	.634	يسمح الذكاء الاصطناعي للمتعلم باكتساب الخبرات حسب قدراته الذاتية		24
متوسطة	7	2.08	.78	يمنع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم المتعلم من تطوير المهارات الاجتماعية		25
متوسطة	8	2.07	.698	يشعر المتعلم بالاحباط أثناء استخدامه للذكاء الاصطناعي إذا لم يحقق الإنجاز		26
مرتفعة		2.37	3.01	الدرجة الكلية في مجال الذكاء الاصطناعي والمتعلم		
متوسطة	7	2.04	.65	يحمي استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي دور المعلم في التدريس	تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي	27
مرتفعة	4	2.45	.659	يفقد التعلم عن طريق الذكاء الاصطناعي صفة الوجدانية والتعاطف		28
متوسطة	6	2.23	.67	يحتاج استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لتكاليف باهظة		29
مرتفعة	1	2.72	.507	يحتاج استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لبنية تحتية من شبكة واتصالات وحواسيب وغيرها		30
مرتفعة	2	2.63	.55	يحتاج استخدام الذكاء الاصطناعي لتأهيل وتدريب كودار متخصصة		31
مرتفعة	3	2.46	.678	يتعارض استخدام الذكاء الاصطناعي مع النمط التقليدي السائد في عملية التدريس		32
مرتفعة	5	2.42	.602	يندر في مجتمعنا المختصون بالذكاء الاصطناعي وتقنياته		33
مرتفعة		2.42	2.96	الدرجة الكلية في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي		
مرتفعة		2.37	3.25	الدرجة الكلية للاستبانة ككل		

يظهر من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجة تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بلغ للاستبانة كلها (2.37) بدرجة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات لكل المجالات بين (2.46) لمجال إعداد الدروس باستخدام الذكاء الاصطناعي، وهذا ما أكدته أغلب المعلمين بتوفر تطبيقات متعددة تساعد في إعداد الدروس وتصميمها ما يوفر على المعلم الجهد والوقت بأن تسمح للمعلم باختيار القالب الذي يتم تصميم الدرس وفقه مع توفر للمصادر المساعدة في إعداد الدرس من فيديوهات وصور ونماذج عرض مختلفة ومن أشهر هذه التطبيقات شات جي بي تي chat gpt، منصة مودل moodle، منصة إدمودو الشهيرة idmodo، تطبيق سينشري century ومنصة نيريود وغيرها لتساعد المعلم في بناء الدرس بشكل مميز و (2.31) بدرجة متوسطة لمجال المناهج، وتفسر الباحثة ذلك بقلة المختصين والمؤهلين بإعداد مناهج رقمية بحيث تتم مراعاة جميع عوامل الإنتاج الرقمي، وكانت أيضاً الدرجة متوسطة في مجال المعلم بمتوسط وقدره (2.32) فالبرغم من كل التسهيلات التي يقدمها الذكاء الاصطناعي للمعلم من تطبيقات تتناسب ومختلف المواد

الدراسية، وتضعه أما خيارات متعددة إلا أن أغلب المعلمين يرون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعود المعلم على الاتكال وتقتل الإبداع التدريسي لديه ما سيؤثر سلباً على العمل التدريسي، أضف إلى تمسك معظم المعلمين بدورهم الحيوي والديناميكي في تقديم المعلومات بأنفسهم، وعدم الاقتناع بالاعتماد على الذكاء الاصطناعي، وجاء المتوسط الحسابي لمجالي المتعلم (2.37) بدرجة مرتفعة ومجال التحديات (2.42) بدرجة مرتفعة، فمخاطر وتحديات استخدام الذكاء الاصطناعي على جميع المجالات الاجتماعية والجسمية والأخلاقية تحتاج إلى البحث والدراسة أكثر، أما المتعلم فمن المؤكد أن التطبيقات الكثيرة للذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم المختلفة تساعده على البحث، والاستكشاف وإنجاز الوظائف والحصول على التقييم، ومن أمثلتها مساعد الكتابة الذكي، تطبيق دراقون للتعرف على الكلام وتحويله لنصوص وغيرها من البرامج المتخصصة بالرياضيات وتعليم اللغات. وقد أكدت معظم الدراسات التأثير المرتفع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كدراسة عمار وماطوسي (2022) ودراسة خليل والبراشي (2023)، ودراسة skavic (2019)

الإجابة عن فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج اختبار ANOVA للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
3 3 4 3	بين المجموعات	2	1.718	.859	5.991	دالة
	داخل المجموعات	170	24.377	.143		
	المجموع	172	26.095			

.995			.020	2.4	غير ذلك	المعلم
.000		.244		2.29	إجازة	
.069	.392			2.53	ماجستير فاكتر	
.649			.148	2.14	غير ذلك	المتعلم
.075		.143		2.35	إجازة	
.755	.130			2.49	ماجستير فاكتر	
.258			.273	2.62	غير ذلك	كل الاستبانة
.038		.119		2.38	إجازة	
.677	.113			2.5	ماجستير فاكتر	
.999			.006	2.39	غير ذلك	

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير الخبرة. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب متغير الخبرة التدريسية، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير الخبرة التدريسية

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المتعلم	بين المجموعات	2	.016	.008	.051	غير دالة
	داخل المجموعات	170	26.079	.153		
	المجموع	172	26.095			
المعلم	بين المجموعات	2	1.365	.682	6.197	دالة
	داخل المجموعات	170	18.715	.110		
	المجموع	172	20.080			
المتعلم	بين المجموعات	2	.128	.94	.711	غير دالة
	داخل المجموعات	170	5.246	.090		
	المجموع	172	15.373			
المعلم	بين المجموعات	2	.166	.083	.909	غير دالة
	داخل المجموعات	170	15.506	.091		
	المجموع	172	15.672			

غير دالة	2.038	.177	.355	2	بين المجموعات	الاستبانة ككل
		.087	14.788	170	داخل المجموعات	
			15.142	172	المجموع	
غير دالة	.734	.036	.073	2	بين المجموعات	
		.050	8.449	170	داخل المجموعات	
			8.522	172	المجموع	

تشير النتائج في الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين بالنسبة لمتغير الخبرة التدريسية إلا في مجال تأثير الذكاء الاصطناعي على المناهج لصالح المعلمين الأقل خبرة في التدريس أقل من 5 سنوات، ويمكن تفسير هذا النتيجة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي تعد حديثة العهد في الاستخدام والمعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات لم يعتادوا على استخدامها حتى إن أغلبهم لديه عزوف في تطبيقها وتوظيفها في العملية التدريسية، أما المعلمون الجدد نتيجة معاصرهم للتكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها فهم أقدر على التعامل معها بشكل أفضل، ومع ذلك لم تظهر أي فروق بين المعلمين نتيجة للخبرة قلت أو كثرت.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار T-TEST ستودينت للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حول تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10) نتائج اختبار t-test ستودنت لمتوسطات درجات المعلمين حسب متغير إتباع الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	اتبع دورة (نعم)		لم يتبع (لا)		درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
العينة	73		100		171		
المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
إعداد الدروس	2.42	.210	2.38	.230		1.141	غير دال
المناهج	2.34	.274	2.3	.383		.894	غير دال
المعلم المتعلم	2.31	.287	2.32	.308		.293	غير دال
	2.42	.279	2.34	.314		1.769	غير دال

التحديات	2.44	.268	2.41	.316	803	غير دال
الاستبانة كلها	2.42	.21	2.38	.23	1.14	غير دال

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين من حيث اتباعهم للدورات التدريبية في المجال الإلكتروني أو عدم اتباعهم في العملية التعليمية، وهذا يدل أن المعلمين يتفوقوا في أهمية تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وإن اتباع دورة واحدة لا يكفي لتفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد أكد معظم المعلمين ضرورة قيام وزارة التربية بالدورات التدريبية للمعلمين في كيفية إعداد الدروس الإلكترونية ونشرها عبر الإنترنت، وكيفية التواصل الإلكتروني مع الكوادر التعليمية والطلبة ونشر الوظائف والتقييم

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بالنسبة لتأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين حسب متغير المرحلة الدراسية

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المرحلة	بين المجموعات	2	2.452	1.226	8.814	دالة
	داخل المجموعات	170	23.643	.139		
	المجموع	172	26.095			
المرحلة	بين المجموعات	2	1.739	.870	8.061	دالة
	داخل المجموعات	170	18.340	.108		
	المجموع	172	20.080			
المرحلة	بين المجموعات	2	1.393	.696	8.468	دالة
	داخل المجموعات	170	13.981	.082		
	المجموع	172	15.373			
المرحلة	بين المجموعات	2	.594	.297	3.351	دالة

		.089	15.077	170	داخل المجموعات	
			15.672	172	المجموع	
غير دالة	2.934	.253	.505	2	بين المجموعات	التحديات
		.086	14.637	170	داخل المجموعات	
			15.142	172	المجموع	
دالة	3.154	.152	.305	2	بين المجموعات	الاستجابة ككل
		.048	8.217	170	داخل المجموعات	
			8.522	172	المجموع	

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير المرحلة الدراسية التي يدرسها المعلم لصالح معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أن معلمي الحلقة الأولى أثناء مرحلة الإعداد يتم تدريبهم مناهج خاصة بتكنولوجيا التعليم وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، كذلك يتم تدريبهم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتصميم الدروس باستخدام المنصات الإلكترونية، أما مدرسو الحلقة الثانية ومرحلة الثانوي خصوصاً الذين لم يتم تأهيلهم تربوياً أقل معرفة واستخداماً لتكنولوجيا التعليم، ويمكن أن تكون المبادرات فردية في سبيل تطوير قدراتهم الشخصية في مجال التدريس وكيفية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، ولم تظهر هناك فروق بين عينة البحث في مجال التحديات حيث يتفق كل المعلمين مهما كانت المرحلة التي يدرسها على الصعوبات والمعوقات لتطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بسبب عدم وجود البنية التحتية المناسبة وقلة الكوادر المؤهلة في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به الدراسات السابقة .

ولبيان الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (12) يوضح ذلك:

الدالة	ثانوي	حلقة 2	حلقة 1	المتوسط الحسابي	المرحلة الدراسية	نوع التحدي
.017		.206		2.54	حلقة 1	معارف
.654	.085			2.33	حلقة 2	
.001			.292	2.25	ثانوي	

0.000		.259		2.38	حلقة 1	العلم
.179	.152			2.12	حلقة 2	
.285			.106	2.27	ثانوي	
.077		.177		2.38	حلقة 1	العلم
.942	.024			2.20	حلقة 2	
.003			.202	2.18	ثانوي	
.092		.125		2.36	حلقة 1	العلم
.039	.191			2.48	حلقة 2	
.549			.066	2.29	ثانوي	
.983		.010		2.45	حلقة 1	العلم
.163	.140			2.44	حلقة 2	
.046			.150	2.30	ثانوي	
.376		.053		2.42	حلقة 1	العلم
.638	.051			2.36	حلقة 2	
.051			.110	2.31	ثانوي	

الجدول (12) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية حسب متغير المرحلة الدراسية

الإجابة عن السؤالين المفتوحين:

السؤال الأول: ما أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تستخدمها في التدريس: كانت نسبة 80% من إجابات المعلمين تظهر عدم استخدام لأي من التطبيقات في العملية التعليمية، أما أكثر البرامج والتطبيقات المستخدمة فهي برنامج (praktika) لتعليم اللغات بنسبة 20%، برنامج copilot للردشة ومراجعة الإيميل وتلخيص المواضيع المهمة بنسبة 29%، منصة ALEKS لتعلم الرياضيات بنسبة 30%، تطبيق DuolingoK بنسبة 30%، تطبيق ChatGpt 43%، تطبيقات الدردشة (Telegram، Whatapp)، Facebook، GPT Class، Google Bard بنسبة 85%، بعض برامج العروض التقديمية.

وتدل الإجابات على ضعف معرفة المعلمين بالتطبيقات المتعددة للذكاء الاصطناعي والتي تسهم في تحسين العمل التدريسي وتدعم العملية التعليمية.

السؤال الثاني: ما عيوب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟ كانت الإجابات أغلبها سلبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن أبرز العيوب التي ذكرت حسب رأي المعلمين:

- تسبب للطالب العزلة الاجتماعية بنسبة 70%

- تقلل من مشاركة المتعلم ولا يساعد على تحديد مواطن الضعف عنده بنسبة 75 %
 - تقلل فعالية المعلم والاعتماد عليه للتدريس بنسبة 60%
 - لا تراعي الفروق الفردية بنسبة 77%
 - تجرد عملية التعليم من إنسانيتها بنسبة 87%
 - التكلفة العالية للأجهزة والإلكترونيات والمخابر بنسبة 85 %
 - قلة الكوادر المدربة والمؤهلة لتوظيف تكنولوجيا التعليم بنسبة 88%
 - يقلل التفاعل الاجتماعي ويقلل التواصل والمناقشة بنسبة 77%
 - تسبب بعض البرامج الاحباط للطالب إذا لم يستطع الوصول لمستوى الإنجاز المطلوب بنسبة 65%
 - يخفض الإبداعية في عمل المعلم لأنه يعتمد على القوالب الجاهزة في تحضير الدروس بنسبة 82%
 - ضعف البنى التحتية في مدارسنا لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنسبة 70%
 - التأثير القيمي والأخلاقي في استخدام التطبيقات بنسبة 50%
- مما لاشك فيه أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مهمة ومفيدة لكل من المعلم والمتعلم، وفي عملية إعداد المناهج، وتصميم الدروس، ولكل يجب الحذر أثناء استخدام هذه التطبيقات بسبب تعددية المصادر واختلافها، فعلى المعلم أن يختار البرنامج والتطبيق المناسب لقدرات طلابه، وبما يعود بالفائدة القصوى لهم، ويمكنهم من التفاعل الاجتماعي والتعامل السلس في الحصول على المعلومات.

10. مقترحات البحث:

- 1- تأهيل الكوادر التعليمية قبل وأثناء الخدمة بشكل موسع على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- 2- إعداد برامج تدريبية من قبل المختصين في وزارة التربية لإكساب المعلمين مهارات التعلم الإلكتروني.
- 3- القيام بأبحاث تجريبية حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات التدريس المختلفة.

- 4- القيام بأبحاث تجريبية تتناول تطبيقات الذكاء الاصطناعي لإكساب مهارات التعلم الرقمي للمعلمين.
- 5- تجهيز مخابر إلكترونية في المدارس مجهزة بالأجهزة الرقمية لتمكن المعلمين من استخدامها في إعداد وتنفيذ الدروس.
- 6- عمل برامج تنفيذية للتعلم عن بعد بشكل مواز مع التعليم المباشر للمتعلمين.
- 7- تدريب المتعلمين على المهارات الرقمية في تنفيذ المهام التعليمية ومراجعة النصوص والوظائف.

11. قائمة المراجع:

[1]Vassilakis,K&Kalogerakis,M(2019): Artificial Intelligence in Education (AI in Ed)
https://www.academia.edu/40446091/Artificial_Intelligence_in_Education_AI_in_Ed.

[2]Pence ,Harry E. (2019) : Artificial Intelligence in Higher Education: New Wine in Old Wineskins? Journal of Educational Technology Systems, The Author(s), Vol. 48(1) 5–13.

[3] عمار،هيفاء اسماعيل وماطوسي، هنده سالم(2022): دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة مخرجات التعلم: المنصات الرقمية أنموذجًا.

[4] المالكي، وفاء فواز (2023): دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي .

Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 5 • P: 93 – 107.

[5]Škavić,F(2019): The implementation of artificial intelligence and its future potential. Undergraduate thesis. University of Zagreb Faculty of Economics and Business.

[6] المهدي،مجدي صلاح طه(2021): التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي. كلية التربية. جامعة المنصورة.مجلد 2. عدد5.ص ص 140-98.

[7] Beck.E & Schornack .G(2009): *Encyclopedia of Distance Learning* University of Colorado. USA. DOI: 10.4018/978-1-60566-198-8.ch296

[8] Tome.J(2023): Educational Process as Something Dynamic. *Philosophy Study*.Vol. 13. No. 5, 220-228. doi: 10.17265/2159-5313/2023.05.005.

[9] إبراهيم، مجدي عبد العزيز (2006): تنمية تفكير المعلمين و المتعلمين (ضرورة تربوية في عصر المعلومات) .عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.

[10] عبود، حارث (2009): *الاتصال التربوي*. دار وائل للنشر و التوزيع. عمان الأردن.

[11] لطفي، خديجة (2019): كيف يستطيع الذكاء الاصطناعي التأثير على التعليم؟

<https://2u.pw/7EVWu>

[12] Mohammed, A., Ali, R & .,Abdullah, A. (2021). The Reality of Using Artificial Intelligence Techniques in Teacher Preparation Programs in Light of the Opinions of Faculty Members :A Case Study in Saudi Qassim University. *Multicultural Education*, 7(1), 5–16 .<https://doi.org/10.5281/zenodo.4410582>

[13] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (2021) : الذكاء الاصطناعي والتعليم.

(www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en) AI and education - Guidance for policy-makers.

[14] العبيدي، رأفت (2015): دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة كركوك، مج5، عدد1.

[15] هندي، إيرين عطية إسحاق. (2020): إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. جامعة المنيا كلية التربية النوعية، ع31، ص 603-626.

[16] الغامدي، محمد بن فوزي (2024): الذكاء الاصطناعي في التعليم. شبكة الألوكة. ط1.

- [17] تره، مريم شوقي عبد الرحمن(2020): تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتسريع في عملية رقمنة التعليم. *مجلة الجامعة العراقية*. العدد 2/15.
- [18] هاو،كارين(2019): التعليم بالذكاء الاصطناعي: الصين تطلق تجربة كبرى قد تغير من أساليب التعليم في العالم، مجلة MIT Technology Review بالشراكة مع مؤسسة دبي للمستقبل

<https://2u.pw/fpVD6>

[19] Tuomi, Ilkka(2018): *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

[20] Comesana.M(2023): Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literature. *Revista de Psicodidáctica* 28 . 93–103.

www.elsevier.es/psicod

[21] Elbrashy,T& Khalil,M(2023): The Impact of Artificial Intelligence Applications in Education on achieving Economic Development. *Journal of Research in Humanities and Social Science*.Vol 11 ~ Issue 10 pp: 143-148.ISSN(Online):2321-9467

[22] Seo.K.& el at(2021): The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning . *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(54).pp2-23.

[23] Ahmad.S &el at(2023): Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education.

Humnities and Social Sciences Communications.v10.311.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-01787-8>

[24] درويش، رمضان ورحمة، عزيزه(2012): *التقويم والقياس في العلوم النفسية والتربوية*. منشورات جامعة دمشق.

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

هدف البحث إلى رصد واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي كونه أنسب المناهج لموضوع البحث.

تكونت عينة البحث من : (64) معلم ومعلمة، و(15) موجه تربوي.

تمثلت أدوات البحث بإعداد قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

واستبانة لدراسة واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي.

وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر عينة البحث جاء بدرجة متوسطة.

- اقتراح اجراءات لتطوير الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي وفقاً لنتائج الدراسة.

وقد أوصى البحث بـ:

- ضرورة التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية لمديري المدارس وفق أحدث والمستجدات في ميدان الإدارة والقيادة.

- ضرورة تضافر جميع الجهود المعنية في الدولة لتحقيق منظومة تعليمية رقمية تتماشى مع الرؤية المستقبلية للتعليم في سورية.

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل لتوظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الأداء المهني - التحول الرقمي - مديري مدارس الحلقة الثانية من الثانية من التعليم الأساسي - المعلمين والموجهين التربويين

The reality of the professional performance of principals of secondary schools in basic education in light of the digital transformation from the point of view of teachers and educational supervisors

The research aimed to monitor the reality of the professional performance of principals of the second cycle of basic education schools in light of the digital transformation from the point of view of teachers and supervisors.

The researcher adopted the descriptive survey method as it is the most appropriate method for the research topic.

The research sample consisted of: (64) male and female teachers, and (15) educational supervisors.

The research tools were represented by preparing a list of the dimensions of professional performance of principals of secondary school cycles of basic education.

And a questionnaire to study the reality of professional performance of principals of secondary school cycles of basic education in light of the digital transformation.

The research reached the following results:

1-The degree of practice of the principals of the second cycle of basic education schools for their professional performance in light of the digital transformation from the point of view of the research sample was average.

2- Proposing procedures to develop the professional performance of the principals of the second cycle of basic education schools in light of the digital transformation according to the results of the study.

- The research recommended:

- The need for continuous development of professional development programs for school principals according to the latest developments in the field of management and leadership.

- The need for all concerned efforts in the state to combine to achieve a digital education system that is in line with the future vision of education in Syria.

- Designing and implementing training programs and workshops to employ digital technologies in the educational process.

Keywords: professional performance - digital transformation - principals of schools in the second cycle of basic education - teachers and educational advisors

مقدمة

في عالم أصبح فيه التحول الرقمي ضرورة من ضرورات الحياة، تتسابق فيه دول العالم للاستفادة من الميزات الهائلة التي تقدمها التكنولوجيا الرقمية لمقابلة حاجات المجتمع المتغيرة، كان لا بدّ للنظام التعليمي أن يقوم بمواكبة التطوير في التعليم وعدم التمسك بنظام التعليم التقليدي، إذ أنّ ما تحتاجه المدارس اليوم هو تعليم رقمي.

وقد وضعت اليونسكو التحول الرقمي من أولوياتها كونه يسهم في إنشاء بنية تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات قائمة على أسس ثقافية بغرض إعداد جيل واعٍ قادر على التعامل مع التغيرات الحادثة في العالم من حوله. (اليونسكو، 2018، 512)

وقد ازدادت أهمية التحول الرقمي بعد انتشار جائحة كورونا كوفيد، التي عززت ضرورة تحول المدارس إلى مدارس ذكية رقمية تعتمد التكنولوجيا في أداء مهامها ووظائفها وأنشطتها المختلفة بما يحقق التقدم والميزة التنافسية (الحداد وزكي، 2020، 1)

ويتطلب تطبيق التحول الرقمي في المدارس تغيير في السلوك وتطوير السياسات التربوية والتعليمية ووضع استراتيجيات فاعلة للتحول الرقمي لإحداث تحول جذري في طريقة العمل بهدف تحسين نوعية التعليم وتحقيق جودة المخرجات التعليمية، ويقع العبء الأكبر لتنفيذه في المدارس على وجود قادة رقميين يعملون على إيجاد ثقافة تعزز التعلم الرقمي وتساعد المعلمين على تطبيق التكنولوجيا التفاعلية في التدريس وتزود الطلبة ببيئة تعليمية رقمية من شأنها أن تؤهلهم للنجاح، لذا من الضروري تطوير الأداء المهني لمديري المدارس لتمكينهم من التكيف مع التغيرات المعاصرة واكسابهم المهارات العملية والقدرات المهنية التي تمكنهم من تجويد عملهم، واكسابهم استراتيجيات التعامل مع المواقف المختلفة في

عملهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم والتي تسهم في تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم (البندري، 2019، 34) وبناءً على ما سبق نجد أنّ نجاح المؤسسات التعليمية في العصر الرقمي يستلزم تعزيز وجود قادة رقميين قادرين على الإلهام والتحفيز وتبني التغيير واستيعاب التحول الرقمي بكفاءة.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم للاهتمام بموضوع تأهيل القيادات المدرسية وتطويرها لتواكب متطلبات الثورة التكنولوجية، إلا أنّ الواقع يشير إلى تدني مستوى تأهيل وتدريب القادة التربويين خاصة بعد انتشار جائحة كورونا كوفيد 19. كما أشارت أيضاً دراسة كل من غبور (2015)، الكحيل (2015)، السماعيل (2020)، الحربي (2021)، والكايد (2021)، عفونة (2021)، سكر (2022) إلى وجود قصور في قدرة القيادات المدرسية على إدارة التغيير الذي يتطلبه التحول الرقمي بسبب ضعف كفاياتهم في القيادة الرقمية التي لم تلق الاهتمام الكافي لحدثة الحاجة إليه. كما أشارت أيضاً دراسة كل من الشمري (2016)، وبرونسوان "pronsnwan" (2019) وأبو سمرة (2021)، ومحمد (2021)، والعدوان (2023)، والعنزي (2023) بأن قادة المدارس في ظل التحول الرقمي بحاجة إلى المشاركة في برامج تدريبية لتطوير أدائهم المهني وفق خطة استراتيجية مدروسة.

كما جاء في نتائج ورشة العمل المقامة في مكتبة الأسد بين وزارة الاتصالات والتقانة واللجنة الاقتصادية والاجتماعية (الاسكوا) بعنوان: "التحول الرقمي في القطاعين التربوي والتعليمي" خلال الفترة (2022/9/22) بوجود العديد من التحديات التي تواجه مواكبة التحول الرقمي في المدارس والتي تتمثل بضعف المهارات الرقمية لمديري المدارس، وعدم توفر البنية التحتية لتطبيق التحول الرقمي من حيث توفر الأجهزة الكافية لتغطية عملية التعلم وتوفير شبكة انترنت بشكل دائم.

وقد عقدت العديد من المؤتمرات التي أكدت أهمية التحول الرقمي في التعليم كالمؤتمر الذي نظّمته الأمم المتحدة بعنوان "تعلم لتصبح" المنعقد في جدة خلال الفترة (22-

2021/10/23)، حيث ناقشت فيه مستقبل التربية والتعليم في ظل التحول الرقمي، ووضعت

تصوراً جديداً للتعليم الرقمي وآلية تطبيقه في المدارس. (جدة، 2021)

وهدف المؤتمر الدولي للإبداع والتحول الرقمي في التعليم المنعقد في الكويت خلال الفترة (13-2022/9/14) إلى استشراف التحولات الكبرى في التربية والتعليم والقائمة على الإبداع والابتكار في زمن التحول الرقمي بعد انحسار جائحة كورونا كوفيد19.

كما أكدت الجمهورية العربية السورية في المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب تحت عنوان: "مستقبل التعليم في الوطن العربي في عصر التحول الرقمي" المنعقد في العاصمة المغربية الرياض خلال الفترة (18-2022/11/19) على ضرورة تنمية وصقل الكفاءات الرقمية باعتبارها العنصر الفعال في دعم استراتيجيّة الدولة نحو التحول الرقمي.

ونظراً لأهمية الموضوع قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص والبالغ عددهم (42) معلم ومعلمة لمعرفة مدى ممارسة مديري مدارسهم لعملهم المهني داخل المدرسة، وذلك من خلال تطبيق استبانة لبعض جوانب الأداء المهني في ظل التحول الرقمي، وقد اشتملت الاستبانة على (16 بند)، حيث بلغ متوسط إجابات عينة البحث، أفراد العينة الاستطلاعية على بنود الاستبانة (1,59) وبنسبة مئوية (32,52%)، وهي نسبة قليلة تدلّ على وجود قصور واضح في بعض جوانب الأداء المهني لمديري المدارس المقاسة من خلال الاستبانة. (ملحق 1)

واستناداً إلى ما سبق تحددت مشكلة البحث بضعف بعض جوانب الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي، الأمر الذي يترتب عليه قصور في ممارسة عملهم كقادة مدارس مستقبلاً، ولحل هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ؟
- ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟

- ما الإجراءات المقترحة لتطوير الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي؟

أهمية البحث:

- أهمية مواكبة التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية لما يترتب عليه من آثار إيجابية في إحداث التغيير ومواجهة المخاطر التي قد تحيط بالمدرسة واتخاذ القرارات الصائبة مما يسهم في رفع جودة أداء المؤسسة التعليمية وزيادة نسبة تحقيقها لأهدافها.

- ضرورة وجود قيادة تعليمية توظف التكنولوجيا الرقمية في عملها المدرسي.

- تزويد القائمين في وزارة التربية والتعليم ببيانات ومعلومات حول واقع الأداء المهني لمديري المدارس في ظل التكنولوجيا الرقمية بهدف وضع وتصميم برامج تدريبية تتناسب مع متغيرات البيئة التعليمية وتسهم في تحسين وتطوير أدائهم الوظيفي.

- تمثل هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والمؤتمرات التربوية التي أكدت على ضرورة وضع رؤى وخطط لما سيكون عليه مستقبل التعليم في الوطن العربي، وضرورة تأهيل القيادات المدرسية للقيام بدورها في ظل عصر التحول الرقمي.

- قد تتيح نتائج هذه الدراسة المجال للباحثين لمزيد من الدراسات حول أبعاد أخرى لتطوير الأداء المهني للعاملين في الميدان التربوي كالمعلمين والموجهين التربويين بما يتناسب مع المتغيرات التكنولوجية.

- ندرة الدراسات المتعلقة بالتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية بشكل عام على حد علم الباحثة.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- وضع قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- الكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين.
- وضع إجراءات مقترحة لتطوير الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي.

فرضيات البحث:

1 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في تقييم الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي وفقاً لمتغير طبيعة العمل (معلمين، موجهين تربويين).

حدود البحث:

حدود مكانية: طبق البحث في (9) مدارس من مدارس مدينة حمص موزعة في مناطق عكرمة والإنشاءات والغوطة.

حدود زمانية: طبق البحث خلال الفترة من (5/ 7 /2024 ولغاية 10/9/2024)

حدود موضوعية: تناول البحث أبعاد الأداء المهني لمدير المدرسة في ظلّ التحول الرقمي والذي يندرج تحت محاور: الأداء الإداري، والأداء الفني، والأداء القيادي.

مصطلحات البحث:

التحول الرقمي "Digital Transformation" : هو عملية تغيير في أساليب العمل والممارسات في المؤسسات باستخدام التقنيات الرقمية، ويتضمن هذا التغيير تغييرات في الهيكل التنظيمي والعمليات والثقافة المؤسسية والعلاقة مع الشركاء. (عبد الله، 2022، 20)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: عملية دمج التكنولوجيا الرقمية في أعمال المؤسسة التعليمية بهدف تطوير أداء القيادات والعاملين في المدرسة من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة والفاعلية في أداء المؤسسة التعليمية.

الأداء المهني لمدير المدرسة : Professional performance of school principal:

الإنجاز أو الجهد أو النشاط الذي يمارسه مدير المدرسة لتنفيذ المهام والمسؤوليات المترتبة عليه بمهنية عالية، بما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. (السعود وحسين، 2016، 32)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة لينفذ أعمال مدرسته ويؤديها على أكمل وجه لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية بالطرق والوسائل المناسبة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث بعد إجاباتهم على أبعاد استبانة واقع

الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي
المعد من قبل الباحثة.

تطوير الأداء المهني لمديري المدارس في ضوء التحول الرقمي

Developing the professional performance of school principals with Digital Transformation

هو عملية مقصودة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة تلزم القيادات المدرسية للقيام بالأعمال والمسؤوليات بكفاءة عالية وزيادة قدرتهم على تحقيق الأهداف المنشودة في ظل تطور تكنولوجيا التعليم. (القحطاني، 2010، 76)
وتعرفه الباحثة إجرائياً: عملية منظمة ومخططة لها تهدف إلى التحسين المستمر لأداء مديري المدارس، ورفع كفاياتهم ومهاراتهم لمواكبة التطورات الحالية والمستقبلية ومواجهة المشكلات التي تعترضهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

إجراءات البحث:

تم إنجاز هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- 1- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
 - 2- وضع قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي وعرضها على المحكمين والتأكد من صدقها وثباتها.
 - 3- استخدام القائمة في إعداد الاستبانة اللازمة للتعرف على وجهات نظر عينة البحث (المعلمين والموجهين التربويين) حول واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي.
 - 4- توزيع الاستبانة على عينة البحث.
 - 5- تحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج.
 - 6- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات على ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.
- دراسات سابقة:

دراسة ثامنيمال "Thamnimal" (2018) بعنوان: أثر القيادة التكنولوجية والتطوير المهني لمديري المدارس على دمج التكنولوجيا لدى معلمي المرحلة الثانوية.

The influence of principals Technology Leadership and professional Development on Teachers Technology Integration in secondary school.

مكان الدراسة: ولاية قدح في ماليزيا.
هدف الدراسة: تحديد مستوى القيادة التكنولوجية للمديرين في القيادة ذات الرؤية، وثقافة التعلم الرقمي، والمواطنة الرقمية في المدارس، والتميز في الممارسة المهنية.
منهج الدراسة: المنهج المسحي.
أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: (90) مدير و (645) معلم من المدارس الثانوية الوطنية.
نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائياً بين القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل تكنولوجيا المعلمين، وأن للتطوير المهني تأثير كبير على العلاقة بين المتغيرين.
دراسة برومنسون "Promsuwan" (2019) بعنوان: أسلوب تطوير القيادة الرقمية لمدير المدرسة صغيرة الحجم في إطار مكتب لجنة التعليم الأساسي.

A Mode of Digital Leadership Development for principal of small size under the office of the Basic Education commission.

مكان الدراسة: تايلاندا
هدفت الدراسة : دراسة القيادة الرقمية لمديري المدارس صغيرة الحجم تحت إشراف هيئة التعليم الأساسي، واقتراح نموذج لتنمية القيادة الرقمية لمديري المدارس.
منهج الدراسة: المنهج المختلط.
أداة الدراسة: مقابلة واستبانة.

عينة الدراسة: (385) مديراً لمدرسة صغيرة الحجم.
نتائج الدراسة: درجة ممارسة القيادة الرقمية لمديري المدارس صغيرة الحجم تحت إشراف هيئة التعليم الأساسي متوسطة، فهم بحاجة لتطوير أدائهم المهني حول أبعاد القيادة الرقمية إجمالاً، وكان في مقدمتها بعد إدارة التحول الرقمي، ثم بعد التقنية، ثم بعد التواصل.
وقدمت الدراسة نموذجاً لتنمية القيادة الرقمية لمديري المدارس الصغيرة.

دراسة نيلدا "Nelda" (2020) بعنوان: تأثير الثقافة التنظيمية على القيادة في مؤسسات التعليم.

The influence of organizational culture on leadership style in education institution

مكان الدراسة: ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدراسة: تحليل العوامل الرئيسة للتحول الرقمي الناجح في المدارس من خلال استخدام الموارد الرقمية التعليمية، مع التركيز على دور مديري المدارس وقيادتهم من منظور استراتيجي تربوي.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: (142) مدير مدرسة.

نتائج الدراسة: وجود متغيرات تؤثر في التحول الرقمي تتمثل بالدعم الفني، والملف المهني والشخصي للمديرين، والخبرة في التدريس، والثقافة الرقمية.

دراسة عفونة (2021) بعنوان: دور مديري التربية والتعليم في تطبيق سياسة رقمنة التعليم في المدارس

مكان الدراسة: فلسطين

هدف الدراسة: التعرف على واقع تطبيق سياسة رقمنة التعليم من وجهة نظر المديرين والمديرات في مديريات شمال الضفة الغربية، كما هدفت التعرف إلى معوقات تطبيق هذه السياسة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة: مقابلة مع مديري التربية والتعليم في مديريات الشمال، واستبانة

عينة الدراسة: تكونت من (274) مدير ومديرة.

نتائج الدراسة: دور مديري المدارس في تطبيق رقمنة التعليم كبير، كما أن معوقات رقمنة التعليم كبيرة أيضا، تمثلت بتدني خبرة مديري المدارس بتطبيق رقمنة التعليم نتيجة محدودية الدورات التدريبية لمديري المدارس، كذلك غياب الدعم المالي لشراء الأجهزة الإلكترونية،

وانقطاع التيار الكهربائي لفترات طويلة في المدارس، وضعف توفر خدمة انترنت في المدارس، وقلة المراجع والكتب المخصصة برقمنة التعليم.

دراسة العدوان (2023) بعنوان: تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي.

مكان الدراسة: الأردن

هدف الدراسة: تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: تكونت من (214) مديري المدارس ومساعدتهم بمديرية التربية.

نتائج الدراسة: أهمية التحول الرقمي في زيادة المعرفة الإدارية والذاتية لمديري المدارس الحكومية من خلال صقل إمكانات المدير وقدراته وإمداده بأنماط إدارية جديدة، وتوفير المناخ الإبداعي اللازم من أجل المشاركة والتطوير وصنع القرار والتنمية المهنية المستدامة. **دراسة الغنزي (2023) بعنوان: تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.**

مكان الدراسة: المملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة: التعرف على واقع ومعوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديم تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المسحي.

أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: تكونت من (285) من القيادات المدرسية.

نتائج الدراسة: درجة معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض متوسطة.

التعليق على الدراسات:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: ثامينال "Thamnimal" (2018)، و برومنسوان "Promsuwan" (2019)، ونيلدا "Nelda" (2020)، وعفونة (2021)، والعدوان (2023) في تناولها لموضوع التحول الرقمي والقيادة الرقمية، كما تتفق مع دراسة العنزي (2023) في تناولها لموضوع تطوير الأداء المهني لمديري المدارس.

-تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: ثامينال "Thamnimal" (2018)، والعنزي (2023) باتباع المنهج الوصفي المسحي، كما تتفق مع دراسة برومنسوان "Promsuwan" (2019) باتباع المنهج الوصفي، كما تختلف مع دراسة كل من نيلدا: "Nelda" (2020)، ودراسة عفونة (2021)، ودراسة العدوان (2023) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.

-تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من : ثامينال "Thamnimal" (2018)، و برومنسوان "Promsuwan" (2019)، ونيلدا "Nelda" (2020)، عفونة (2021)، والعدوان (2023)، و العنزي (2023) باستخدام أداة الدراسة استبانة.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين فكرة عن موضوع الدراسة وإعداد الإطار النظري، وصياغة بنود الاستبانة المعدة لدراسة واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي.

-تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بمتغيري البحث اللذين تمثلًا بالأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي، وصياغة أدوات البحث.

الجانب النظري

1- مفهوم التحول الرقمي

حدثت خلال السنوات الماضية تحولات وتغيرات علمية وتكنولوجية على جميع المستويات، وكان عصب هذه التحولات والتغيرات ما أحدثته الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة، إذ فرضت تكنولوجيا المعلومات وبخاصة الحاسوب والانترنت والبريد الالكتروني على المؤسسات عامة والتعليمية خاصة ضرورة التحول الرقمي لرفع جودة أداء المؤسسة التعليمية وزيادة نسبة تحقيقها لأهدافها وتعزيز قدرتها التنافسية من خلال الأجهزة الالكترونية، وهذا يتطلب وجود قيادة مبتكرة قادرة على التكيف مع البيئة المتغيرة والتعامل مع الخبرات الجديدة من خلال نشر الوعي بين العاملين والطلبة وأولياء أمورهم وكافة أعضاء المجتمع المحلي بآثار تقنية المعلومات والاتصالات على العملية التعليمية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم لجعلهم مستخدمين متمكنين من تقنية المعلومات والاتصال في عمل المؤسسات التعليمية لاستثمار الوقت والسرعة في اتخاذ القرارات والحد من الاعتماد على الورق (عبد الله، 2022، 21)

هذا وقد عرف البندري (2019) التحول الرقمي بأنه "تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد استخدام الوسائط الالكترونية، تستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تطبيقات الحاسوب وانترنت لإحداث التعلم المطلوب وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (البندري، 2019، 65) ويرى بريث "Brett" (2019) أنّ التحول الرقمي هو الاستخدام الاستراتيجي للأدوات الرقمية للمدرسة لتحقيق أهداف العمل. (Brett, 2019, 23)

كما عرفت الكايد (2021) بأنه استخدام التكنولوجيا الرقمية لتغيير الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية بغية تحسين وتطوير العمليات التعليمية والإدارية في المدارس، وتحويلها إلى بيانات رقمية تسهل عملية التعلم والبحث العلمي (الكايد، 2021، 238) وبناءً على التعريفات السابقة ترى الباحثة تعدد وجهات النظر من زوايا مختلفة لتعريف التحول الرقمي، وقد أجمعت فيما بينها على أنّه أسلوب حديث من أساليب التعليم يعتمد

استخدام التقنيات الالكترونية الحديثة وتوظيفها داخل المدرسة من أجل تحسين أداء المدرسة ورفع كفاءتها وتعزيز فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

1-2: أهمية التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية:

أحدث التحول الرقمي نقلة نوعية في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتحسين جودة أدائها بعد انتشار جائحة كورونا كونه يسهم في تحقيق النقاط الآتية:

- تحسين جودة التعليم من خلال دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية باستخدام منصات التعلم عن بعد، والمحتوى التفاعلي، والفصول الدراسية الافتراضية.
- تقديم خبرات تعلم مرنة عن بعد تتيح للطلبة الوصول للمادة العلمية التعليمية، والمشاركة في الفصول الافتراضية، والتعاون مع أقرانهم بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.
- تعمل الأنظمة الرقمية على أتمتة المهام الإدارية مثل التسجيل وجمع الرسوم والاحتفاظ بالسجلات، مما يسهم في الاستثمار الحقيقي للوقت وزيادة مستوى الثقة في صحة البيانات وضالة الأخطاء المترتبة على الإدخال اليدوي.
- تحسين مهارات الكوادر البشرية بالمؤسسات التعليمية، حيث يساعد على تحسين المسار المهني للعاملين من خلال توظيف التقنيات الرقمية لتكون أكثر مرونة وإفادة للجميع.
- يعمل على إحداث التغيير الإيجابي في المدرسة ومواجهة المخاطر التي قد تحيط بالمدرسة واتخاذ القرارات الصائبة.
- يعزز التحول الرقمي في التعلم البحث والابتكار من خلال الاستفادة من التكنولوجيا، ويشمل ذلك الوصول إلى المكتبات الرقمية وقواعد البيانات الرقمية.
- تسهل أدوات الاتصال المتضمنة في نظام إدارة التعلم عن بعد التعاون بين القائمين في المدرسة من معلمين وإداريين، وبينهم وبين الطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي باستخدام أدوات كالمناقشة عبر انترنت مما يوفر بيئة تعليمية أكثر ترابطاً. (المهدي والريحاني، 2023، 124)

1-3: متطلبات التحول الرقمي:

يتطلب تطبيق تكنولوجيا التعليم في المدارس مجموعة من المتطلبات تتمثل بـ:

- توفر بنية تحتية متميزة ترتبط بشبكة انترنت لنقل البيانات والمعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية بسرعة ودقة وكفاءة عالية مثل: تأمين الحاسب الآلي وتوفير شبكة حديثة للاتصالات تكون قادرة على تأمين التواصل وإيصال المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة، وبينها وبين الآخرين من جهة أخرى. (قزمان، 2023، 98)
 - وجود كوادر بشرية مؤهلة ومدرّبة تكون قادرة على التعامل الإداري التكنولوجي، والتعلم الذاتي في مجال التقنية الرقمية، حيث تتضمن تكنولوجيا التعليم مهارات خاصة في التعامل مع الحاسوب، وكيفية إدخال البيانات وأرشفتها والتعامل مع برامج وأساليب حماية البيانات ومتابعتها، وطرق تنفيذ الرقابة الالكترونية.
 - إعادة هيكلة الإجراءات التنظيمية للمدرسة من خلال تحديث القوانين واللوائح المنظمة للتعليم بما ينسجم مع التحول الرقمي، فاستخدام التقنية في ظل عدم وجود تنظيم إداري متطور لن يضمن للمؤسسة التعليمية النجاح. (محمد، 2023، 135)
- 1-4: التحول الرقمي في قطاع التعليم في الجمهورية العربية السورية:**
- أدرّكت الحكومة السورية مسألة استخدام التقنية في التعليم منذ عام 2005 من خلال إطلاق مشروع "دمج التكنولوجيا بالتعليم" بإدخال الحاسوب في التعليم وتأهيل وتدريب المعلمين على كيفية تطبيقه في المدارس.
- في العام 2010 تمّ اعتماد نوع من التعليم المختلط "Blended Learning" يمزج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بهدف إيصال المعرفة عبر إشراك الطالب في العملية التعليمية والابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التلقين.
- في العام 2017 قامت وزارة التربية بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بتحميل نسخة الكترونية من المناهج الدراسية على شبكة انترنت لكافة المراحل الدراسية ضمن ما يسمى الحقيبة الالكترونية.
- في ظل جائحة كورونا عام 2020 قامت وزارة التربية بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية بتفعيل المنصة التربوية السورية، وهي منصة افتراضية تعليمية، يتم من خلالها شرح دروس لمناهج الطلاب، وتشمل المنصة قاعدة معطيات معرفية تضم

كتب إثرائية وعروض تقديمية ومشاركات تعليمية تفاعلية مرئية وسمعية من أجل نقل المعرفة تحت شعار " نحو معرفة تشاركية مستدامة حتى عام 2030.

- في عام 2021 تم إطلاق تطبيق الموبايل والكتاب التفاعلي لدليل " استعداد للصف الأول" عبارة عن تطبيق إلكتروني تفاعلي على أجهزة الموبايل، يساعد على تعزيز خبرات الأطفال الذين يستعدون لدخول المدرسة من خلال أنشطة تفاعلية.

-في العام 2022-2023 تم الترخيص بافتتاح مدارس تعليمية افتراضية مرخصة من وزارة التربية، تقوم بتدريس المنهج التعليمي السوري باعتماد نظام Moodle ، وتقوم بإجراء امتحانات دورية إلكترونية للطلاب، وتواصل دائم مع أولياء أمور الطلاب (الزوين، 2022، 52-53)

2- تطوير الأداء المهني لمديري المدارس:

ازدادت الحاجة للتطوير المهني لتأهيل قادة المدارس ورفع كفاءتهم في وقتنا الحالي أكثر من أي وقت مضى، لتأثيرهم الكبير في قيادة مؤسساتهم التعليمية نحو استخدام التقنيات الرقمية لمواكبة التطورات العلمية في مجال عملهم وإكسابهم المهارات العملية والقدرات المهنية التي تمكنهم من تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدتهم في اتباع منهجية علمية لحل المشكلات واتخاذ القرارات في ظل الثورة الرقمية.

وبذلك فإن التطوير المهني عبارة عن مجموعة من الأساليب والبرامج التدريبية التي تؤثر في قدرات ومهارات مدير المدرسة بقصد زيادة فعاليته وجعله أكثر استجابة للتحديات التي تواجه المدرسة التي يقودها (الحري، 2007، 187)

وبناءً على ذلك فإن التطوير المهني ينبغي أن يستهدف ترسيخ مبدأ التعلم المستمر، والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي بما يحقق المرونة والتكامل والتطوير الذاتي لمسايرة المستجدات.

وحتى يحقق التطوير المهني الأهداف المنشودة منه يجب تحديد احتياجات التطوير المهني لمديري المدارس في ظل التحول الرقمي، ثم التخطيط لعملية التطوير وزيادة التكاليف المادية، والتوفيق بين حاجات مديري المدارس وأهداف المؤسسة التعليمية.

وبناءً على ما سبق نجد أنّ برامج تطوير الأداء المهنيّ لمديري المدارس يجب أن تركز على تقديم محتوى تدريبيّ يتوافق مع متطلبات القيادة المعاصرة والمستقبلية، إذ يستهدف تطوير قدرات ومهارات القيادة الحالية وتأهيل القيادات المستقبلية في المجالات الإدارية والفنية والمعرفية والإنسانية.

2-1: دور مدير المدرسة كقائد رقمي

وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، مجموعة من المعايير كإطار عمل للطلبة والمعلمين والإداريين ومعلمي الحاسوب، لإعادة التفكير في التعليم وخلق بيئات تعليمية مبتكرة، وفق معايير قادة التعليم International society of Technolgy Ineducation (ISTS) والتي هي معايير تستخدم لتقييم المهارات والمعرفة التي يحتاجها قادة التعليم لدعم تعلم العصر الرقمي، وتنفيذ التكنولوجيا، وهي خمسة معايير: المساواة والمواطنة الرقمية، والتخطيط ذو الرؤية، والقائد المتمكن، وتصميم النظام، والتعلم المتواصل (ISTS,2018)

وتستهدف هذه المعايير الكفاءات العقلية المطلوبة للقادة للاستفادة من التكنولوجيا لتغيير طريقة التعلم والتعليم والقيادة، وتركز المعايير على بعض الموضوعات الأكثر حداثة، ولكنها دائمة في التعليم اليوم.

وفي عام 2018 أصدرت "ISTS" معايير للقادة التربويين تسلط الضوء على المجالات الرئيسية الآتية:

المساواة والمواطنة الرقمية: يستخدم القادة التكنولوجيا لزيادة ممارسة المساواة والمواطنة الرقمية.

مخطط ذو رؤية: يشرك القادة الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية تمرّ في دورة تقييم مستمرة للتحوّل إلى التعلم باستخدام التكنولوجيا.

القائد المتمكن: يخلق القائد ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم.

مصمّم النظام: يبني القادة فرقاً وأنظمة لتوظيف التكنولوجيا والحفاظ عليها وتحسينها باستمرار لدعم التعلم.

التعلم المهني المستمر: يقوم القادة بتشجيع وتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم وللآخرين (ISTS,2018)

الجانب الميداني

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي باعتباره أنسب المناهج التي تساعد في التعرف على واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من خلال استطلاع آراء المعلمين والموجهين التربويين ومسح آرائهم.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والموجهين التربويين العاملين في مديرية التربية.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية حيث بلغت عينة البحث (64) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، و(15) موجهاً وموجهة تربويين عاملين في مديرية التربية في مدينة حمص.

أدوات البحث:

- قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- استبانة لقياس درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي، والتأكد من صدقها وثباتها.

صدق أداة البحث:

صدق أداة أبعاد الأداء المهني لمديري المدارس:

تم قياس صدق أداة البحث من خلال صدق المحتوى: حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة حمص للتأكد من موضوعيتها ومناسبتها علمياً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (1) يتضمن تعديلات المحكمين على بنود أبعاد الأداء المهني لمديري

المدارس

بنود قبل التعديل	بنود بعد التعديل
وضع خطة منظمة لمدرسته تنمي في نفوس العاملين الشعور بالمسؤولية نحو تحقيق متطلبات المدرسة	وضع خطة استراتيجية للمدرسة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.
وضع الخطط والبرامج لتنفيذ الأهداف الموضوعية في المدرسة	وضع آليات لتنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة.
تقييم أداء العاملين في المدرسة	تقييم آلية تنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة بشكل مستمر.
تشجيع المعلمين على التجديد والابتكار في عملهم المدرسي	إيجاد بيئة عمل إيجابية تشجع على الإبداع في العمل المدرسي.
تحفيز أداء العاملين لتحقيق الأهداف الموكلة إليهم	تحفيز أداء العاملين وإثارة دافعيتهم للعمل.

صدق أداة استبانة الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحوّل الرقمي

حيث قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال الإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة البعث للتأكد من موضوعيتها ومناسبتها علمياً ولغوياً لموضوع البحث، إضافة إلى ابداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير صدق البنود للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم وآرائهم وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) تعديلات المحكمين على بنود استبانة الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحوّل الرقمي

بنود قبل التعديل	بنود بعد التعديل
------------------	------------------

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

يضع رؤية مستقبلية هادفة استناداً للموارد المتاحة	يتعاون مع أفراد المجتمع المدرسي في صياغة رؤية مستقبلية لدمج التكنولوجيا في التعليم.
يحدد الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف	يعد خطة استراتيجية لتحقيق الرؤية المستقبلية في المدرسة.
ينفذ الاستراتيجيات،	يشارك العاملين في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة على تطبيق الخطة الاستراتيجية
يتوقع الأزمات التي يمكن أن تواجه المدرسة في المستقبل	يتوقع الأزمات المستقبلية للمدرسة في ظل التطور الرقمي.
يعمل على إدارة الأزمة باتباع التفكير العلمي في معالجة الأزمة	يعالج الأزمة بطريقة علمية.
يشرك المعلمين في أعمال تدريبية مستمرة،	يشرك المعلمين في أعمال تدريبية مستمرة (مؤتمرات، ندوات..) لتطوير كفاياتهم التكنولوجية وتطبيقها في المدارس بصورة مستمرة.

2 - صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من خلال حساب معامل الارتباط سبيرمان بين كل درجة من درجات بنود الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين المحور والعلامة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (3).
الجدول رقم (3) يبين نتائج الاتساق الداخلي لمجال أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي

المحور	عدد البنود	ترابط كل محور مع مجموع المجال	ترابط كل محور مع الاستبانة كل
بعد الأداء الإداري	11	(0,83-0,46)	0,65
بعد الأداء الفني	14	(0,78-0,44)	0,61
بعد الأداء القيادي	14	(0,80-0,41)	0,76
المجال ككل	39	(0,83-0,41)	0,72

يتبين من الجدول السابق أنّ ترابط المحاور الدالة على أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي على الاستبانة ككل تراوحت بين (0,41 - 0,83)، والعلامة الكلية للمحور (0,72) وهي نسبة مقبولة تدل على اتساق داخلي لبنود مجال أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي.

الثبات : تمّ حساب الثبات بطريقتين:

أ- ألفا كرونباخ: بعد إدخال البيانات على الحاسوب تمّ حساب معامل ألفا كرونباخ على spss فكان معامل الثبات (0,96)

ب- طريقة التجزئة النصفية: تمّ استخدام معادلة سيبرمان - براون حيث بلغ معامل الثبات (0,956)

تبيّن من الجدول أن قيمة معامل الثبات جاءت مرتفعة وهي نسبة مقبولة تدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق.

عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغها قامت الباحثة بتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته وفق الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه:

ما أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت الأداء المهني لمديري المدارس كدراسة السعود وحسين (2016)، ودراسة الشمري (2016)، ودراسة أبو سمرة (2021)، ودراسة العنزي (2023)، والجدول (4) يوضح أبعاد الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

الملحق (1) قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي

قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي
الأداء الإداري
- الاطلاع على المستجدات التكنولوجية في المجال التربوي.
- توظيف الاتجاهات الإدارية الحديثة في العمل المدرسي.
- وضع خطة استراتيجية للمدرسة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.
- وضع آليات لتنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة.
- تقييم آلية تنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة بشكل مستمر.
- إعداد تقارير دورية عن أداء المدرسة ككل وتقديمها للمعنيين بالتعليم.
- متابعة نتائج الطلبة وتحفيزهم للوصول إلى نتائج أفضل.
الأداء الفني
- إشراك أفراد المجتمع المدرسي في دورات تدريبية ومشاغل تربوية لتطوير مهاراتهم وتأهيلهم.
- نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا وانترنت في إنجاز الأعمال المدرسية.
- تحفيز أداء العاملين وإثارة دافعيتهم للعمل.
- إشراك أفراد المجتمع المدرسي في اتخاذ القرار.
- إنشاء شبكة من العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- اطلاع أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم بصورة مستمرة.
الأداء القيادي
- إيجاد بيئة عمل إيجابية تشجع على الإبداع في العمل المدرسي.
- تشجيع العمل بروح الفريق الواحد.
- متابعة وتقييم أداء عمل الفريق الواحد.
- تفويض الصلاحيات للعاملين في المدرسة.
- تشجيع طرح الأفكار الإيجابية البناءة لتطور واقع العمل المدرسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه:

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحوّل الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟
حيث تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياريّ لمجال أبعاد الأداء المهنيّ لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحوّل الرقمي، فكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول رقم(5) يبيّن درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهنيّ في ضوء التحوّل الرقمي

الرتبة	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد البنود	محاور الاستبانة
3	متوسطة	0,83	1,74	10	الأداء الإداري
1	متوسطة	0,89	1,83	13	الأداء الفني
2	متوسطة	0,87	1,81	10	الأداء القيادي
	متوسطة	0,80	1,79	33	المجموع الكلي

يلاحظ من الجدول رقم(5) أنّ درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهنيّ في ضوء التحوّل الرقمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت متوسطة في جميع محاور الاستبانة.

وتتمثل النتائج التفصيليّة بالإجابة على الأسئلة الفرعية الآتية:

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهنيّ في ضوء التحوّل الرقمي في محور(الأداء الإداري) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟

للإجابة على هذا السؤال أعطيت كل درجة من درجات الأداء المهنيّ لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في استبانة الرأي قيمةً متدرجة (3نعم، 2إلى حد ما، 1لا)، وتمّ حساب طول الفئة على النحو الآتي:

أ- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة $2=1-3$

ب- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي (3)

$$\text{طول الفئة} = 2/3 = 0,66$$

ج- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح)، فكانت الفئة الأولى من (1-1,66)، وللحصول على الفئة الثانية تم إضافة (1,66) لحدود الفئة الأولى، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

والجدول رقم (6) يبين المعيار المعتمد للحكم على درجة ممارسة مديري مدارس

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي

فئات المتوسط	التقدير للتعليق
3-2,34	درجة ممارسة مرتفعة
2,33 - 1,67	درجة ممارسة متوسطة
1,66-1	درجة ممارسة منخفضة

وقامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي

الجدول رقم (7) محور الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي

الرتبة	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محور الأداء الإداري في ضوء أبعاد التحول الرقمي
4	متوسطة	0,89	1,89	1-يواكب الأحداث والتطورات التكنولوجية في المجال التربوي.
9	منخفضة	0,76	1,54	2-يتعاون مع أفراد المجتمع المدرسي في صياغة رؤية مستقبلية لدمج التكنولوجيا في المدرسة.
7	منخفضة	0,91	1,58	3-يعد خطة استراتيجية لتحقيق الرؤية المستقبلية في المدرسة.
10	منخفضة	0,87	1,51	4-يشارك العاملين في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة على تطبيق على تطبيق الخطة الاستراتيجية.

8	منخفضة	0,92	1,56	5-يقيّم بشكل مستمر التقدم في تنفيذ الخطة الاستراتيجيةّ لممج التكنولوجيا في المدرسة.
2	متوسطة	0,88	1,99	6-يرسل التقارير والنشرات التربويّة والأعمال المدرسيّة إلى الجهات العلياّ إلكترونياً.
5	منخفضة	0,84	1,64	7- يوظف التقنيات الرقمية الحديثة في متابعة وتقييم الأداء الوظيفيّ للعاملين في المدرسة.
6	منخفضة	0,66	1,62	8- يحتفظ بسجل تراكمي الكترونيّ لتوثيق نتائج الطلبة
3	متوسطة	0,79	1,98	9-يوفر لوحات ارشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التكنولوجيا المتوفرة.
1	متوسطة	0,82	2,11	10-يتحمل مسؤولية العمل المدرسيّ في ظل التقدم التكنولوجيّ.
	متوسطة	0,83	1,74	المجموع العام

يلاحظ من الجدول رقم(7) أنّ العبارات(2-3-4-5-7-8) جاءت درجة ممارسة الأداء المهنيّ لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في ضوء التحول الرقميّ في محور الأداء الإداريّ من وجهة نظر عينة البحث منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى قلة إلمام مديري المدارس بالمهارات والمعرفة اللازمة لممارسة أدائهم المهنيّ في ظل التحول الرقميّ فمعظم البرامج التدريبية المقدمة لا تلبي حاجاتهم الحقيقيّة ومتطلبات عملهم الحديثة حيث تركز على بعض الموضوعات النظرية دون طرح لكيفية تطبيق هذه المهارة عملياً، فمهارة التخطيط الاستراتيجيّ لم يتم تدريبهم في الجانب الميدانيّ على كيفية إعداد خطة استراتيجية في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، وكيفية تنفيذها وفق نماذج وأمثلة تطبيقية.

- نقص الكوادر المؤهلة لتدريب مديري المدارس على كيفية تنفيذ أنظمة أرشفة وقواعد بيانات الكترونية لمتابعة وتقييم الأداء للعاملين في المدرسة من طلبة ومعلمين وإداريين ووضع التقارير الخاصة بكل منهم.

*أما العبارات (1-6-9-10) جاءت درجة ممارسة الأداء المهنيّ لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في ضوء التحول الرقميّ من وجهة نظر عينة البحث متوسطة،

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

وقد يعزى ذلك إلى أنّ مديري المدرسة مسؤولون عن أمن وسلامة طلبتهم، لذا يعقد جلسات توعية بكيفية استخدام الأدوات التكنولوجية وتطبيقها بالشكل الأمثل ، كما يلاحظ أيضاً من الجدول أنّ درجة ممارسة الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي في محور (الأداء الإداري) ككل كانت متوسطة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من جوثان "Jounthan" (2018) وخشان (2020) التي توصلتا إلى أنّ درجة تطوير الأداء الإداري للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه:

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي في محور (الأداء الفني) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟

للإجابة على السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الأداء الفني في ضوء التحول الرقمي، فكانت النتائج كالآتي:

الجدول (8) محور الأداء الفني في ضوء التحول الرقمي

الرتبة	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محور الأداء الفني في ضوء التحول الرقمي
10	منخفضة	0,79	1,64	1- يتوقع الأزمات المستقبلية للمدرسة في ظل التطور الرقمي
11	منخفضة	0,65	1,53	2- يضع خطط وقائية لإدارة الأزمات المتوقعة.
12	منخفضة	0,86	1,51	3- يعالج الأزمات بطريقة علمية
7	متوسطة	0,63	1,82	4- يفعل دور المشاركة المجتمعية في تطوير أداء العملية التعليمية.
3	متوسطة	0,91	1,94	5- يوظف وسائل التواصل الاجتماعي (الفيس بوك، واتساب ..) في العمل المدرسي والتواصل مع كل المعنيين بأمور التعليم الرسمي وغير الرسمي.

9	متوسطة	0,89	1,74	6-ينشئ شبكة من الاتصالات بين إدارة المدرسة والقيادات التربوية الأعلى والمدارس الأخرى لتنسيق الأعمال فيما بينها.
4	متوسطة	0,86	1,89	7-يوظف التطبيقات الحاسوبية في الأعمال المدرسية.
6	متوسطة	0,82	1,87	8-يبنى قاعدة معلومات الكترونية تساعد على اتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي.
8	متوسطة	0,74	1,81	9-يتخذ القرار بصورة تشاركية.
5	متوسطة	0,89	1,88	10-ينظم وقته وأعماله واجتماعاته بمرونة عالية
1	متوسطة	0,90	2,15	11-يحسن التعامل مع الأمور الطارئة الغير مخطّط لها.
2	متوسطة	0,76	2,12	12- يتواصل مع الجهات الإدارية العليا لتوفير الاحتياجات من الأدوات التكنولوجية كالحاسوب وشبكة الانترنت.
3	متوسطة	0,65	1,94	13- يتواصل مع أولياء أمور الطلبة الكترونياً لمتابعة وتحسين أداء أبنائهم.
	متوسطة	0,89	1,83	المجموع العام

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن العبارات (1-2-3) قد حصلت على درجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى عدم اتباع مديري المدارس دورات وبرامج تدريبية تؤهلهم على استخدام الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات أثناء حدوث الأزمات، إضافة إلى عدم تزويد مديرية التربية المدارس بكل ما هو جديد من كتيبات ونشرات تربوية، ويتفق ذلك مع دراسة الحربي (2021) التي أشارت إلى ضرورة إعداد بحوث علمية عن الأزمات المدرسية المستقبلية وكيفية مواجهتها، وضرورة تنظيم دورات تدريبية وورش عمل متخصصة بإدارة الأزمات المدرسية.

بينما حصلت العبارات (4-5-6-7-8-9-10-11-12-13) على درجة ممارسة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن تطبيق سياسة رقمنة التعليم يتطلب من مدير المدرسة

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

السعي لتحقيق مشاركة مجتمعية تفاعلية، وتعاون مع المؤسسات التكنولوجية في المجتمع من أجل توفير بنية تحتية تكنولوجية تدعم التحول التكنولوجي.

- كما أن تواصل مدير المدرسة مع أولياء الأمور لإبلاغهم بأوضاع ونتائج أبنائهم بصفة مستمرة، تتفق مع المعايير الدولية لجودة التعليم التي تعتبر المشاركة المجتمعية خاصة الشراكة بين الأسرة والمدرسة من المداخل الحديثة ذات الأهمية في تحقيق الإصلاح المدرسي والنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من الشمري (2016) وسائر (2023) اللتان أكدتا على ضرورة تفعيل دور المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة وزيادة مشاركته المادية والمعنوية في تطوير الإدارة المدرسية ورسم خططها المستقبلية وتحسين ظروفها من خلال مجالس أولياء الأمور والبرامج المنظمة للأنشطة المدرسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه:

ما درجة ممارسة مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لأدائهم المهني في ضوء التحول الرقمي في محور (الأداء القيادي) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين؟

للإجابة على السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحور الأداء القيادي في ضوء التحول الرقمي، فكانت النتائج كالآتي:

الجدول (9) محور الأداء القيادي في ضوء التحول الرقمي

الرتبة	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محور الأداء القيادي في ضوء التحول الرقمي
6	متوسطة	0,79	1,81	1- يهيئ مناخاً تعليمياً يشجع على الإبداع بما يتلاءم مع طبيعة عمل التحول الرقمي.
9	منخفضة	0,65	1,59	2- يفوض الصلاحيات للعاملين في المدرسة.
2	متوسطة	0,86	1,92	3- يحرص على العمل بروح الفريق مع العاملين في المدرسة فيما يخص تطبيق التعليم الرقمي.
8	متوسطة	0,63	1,76	4- يحفز أداء العاملين ويثير دافعيتهم للتعلم من خلال الاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية

4	متوسطة	0,91	1,84	5- يعزّز العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام والمحبة بين أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.
5	متوسطة	0,86	1,82	6- يقترح أفكار جديدة بناءً لتطوير واقع العمل المدرسي بما يتناسب مع التكنولوجيا الرقمية.
1	متوسطة	0,82	1,95	7- يقترح حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة مستفيداً من آراء العاملين فيها.
7	متوسطة	0,89	1,79	8- ينضم إلى مجموعات مهنية رقمية مثل مجموعات تلجرام لتبادل الخبرات مع قادة مدارس أخرى بكيفية تطبيق التكنولوجيا في المدارس.
3	متوسطة	0,79	1,88	9- يوظف التقنيات الرقمية في التنمية المهنية للمعلمين.
5	متوسطة	0,89	1,82	10- يشرك المعلمين في أعمال تدريبية مستمرة (مؤتمرات، ندوات) لتطوير كفاياتهم التكنولوجية وتطبيقها في المدرسة بصورة مستمرة.
	متوسطة	0,87	1,81	المجموع العام

*يلاحظ من الجدول رقم (9) أنّ العبارة رقم (2) جاءت بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك لعدم فناعة مدير المدرسة بتطبيق النمط التشاركي في الإدارة الذي يركز على منح الثقة للعاملين لديه وتوزيع الأدوار عليهم وإعطائهم الصلاحيات الكافية لإنجاز العمل، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة الحداد وزكي (2020) التي أشارت إلى افتقاد مديري المدارس لمهارات التخطيط والتفويض والتفاوض لعدم تطبيقهم النمط التشاركي في الإدارة.

*أما بقية عبارات الاستبانة (1-3-4-5-6-7-8-9-10) جاءت بدرجة متوسطة وقد يعزى ذلك إلى أنّ ممارسة مدير المدرسة لدوره كقائد تربوي يتطلب منه التعاون مع فريق العاملين لديه، فعمله لا يقتصر على الإشراف والمتابعة بل لابدّ من مشاركته في التنمية المهنية للمعلمين، وإشراكهم في دورات تدريبية وفق احتياجاتهم لتطوير مهاراتهم التكنولوجية، وتقويم عائد التدريب وتقديم التغذية الراجعة، ويتفق ذلك مع دراسة

الزئين(2022) التي أشارت أنّ مدير المدرسة لا يستطيع تطوير مدرسته إذا لم يوجد المعلم المساند له الذي يمتلك القدرات والمهارات التي تؤهله لقيادة مدرسة المستقبل.

* كما أنّ تحول المدرسة إلى النمط الابتكاري المحفز على الإبداع يتطلب من مدير المدرسة تهيئة الوسائل التقنية وتعزيز وتحفيز أداء العاملين في المدرسة حتى يتمكنوا من قيادة العمل بطريقة سليمة.

*كما أنّ فرص التفاعل المهني بين مدير المدرسة ومديري المدارس الأخرى يقتصر على اجتماعات مع مديرية التربية بخصوص مستجدات التربية والتعليم والأمور الإدارية، وقلّما نجدهم منخرطين في مجموعات تعلم مهنية فعالة تمكنهم من تبادل الخبرات والأفكار والممارسات الناجحة فيما بينهم، حيث تقتصر مجموعاتهم الالكترونية عبر الواتساب على القضايا الاجتماعية فيما بينهم.

*صعوبة تهيئة مدير المدرسة للوسائل التقنية لتكون محفزة على الإبداع والابتكار
* كما يلاحظ أيضاً من الجدول أنّ درجة ممارسة الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محور (الأداء القيادي) من وجهة نظر أفراد عينة البحث ككل كانت متوسطة .

وبناء على إجابة الأسئلة الفرعية السابقة، تمت الإجابة على سؤال مشكلة البحث الرئيسة:
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه:

ما الإجراءات المقترحة لتطوير الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي؟

في ضوء الإطار النظري للبحث، والإجراءات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة الميدانية، يقدّم البحث بعض الإجراءات المقترحة لتطوير الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي، تتمثل بالنقاط الآتية:

-إحداث تغييرات جوهرية في الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتواءم مع متطلبات التحول الرقمي لتحقيق تحسينات جوهرية في الجودة والأداء.

- إعادة النظر في برامج الإعداد والتأهيل لجميع العاملين في المدرسة، بحيث تركز على نشر ثقافة التحول الرقمي، وكيفية توظيف الأدوات الرقمية في خدمة العملية التعليمية، وكيفية التأهب النفسي والسلوكي والتقني للتكيف مع احتياجات التحول الرقمي.

- إحداث تحول نوعي للأساليب التعليمية لتناسب مع المنهجية التربوية الرقمية.

- السعي لجعل بيئة العمل الالكترونية محمية ضمن أطر قانونية تحدّد شروط التعامل الالكتروني كوجود تشريع قانوني يؤدي إلى التحقق من هوية المستخدم وكل ما يتعلق بعنصر الخصوصية والسرية في التعاملات الالكترونية، لحماية المجتمع المدرسي من أي هجمات الكترونية تؤثر على سير العملية التعليمية.

- ضمان جاهزية البنية التحتية التكنولوجية وتتضمن:

* تخصيص ميزانية مالية لتوفير التجهيزات التكنولوجية على مستوى الوزارة والمديرية والمدرسة.

* البحث عن شراكات مجتمعية متخصصة في مجال التقنية لدعم المدارس في تأسيس بنية تحتية رقمية قوية كتأمين الحاسب الآلي، وتوفير شبكة حديثة للاتصالات السلكية واللاسلكية تكون قادرة على تأمين التواصل وإيصال المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة، وبينها وبين الآخرين من جهة أخرى، وتوفير سرعات انترنت مناسبة.

- بناء وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة لقيادة التحول الرقمي: حيث ينبغي على أعضاء المدرسة من مدير المدرسة ومعلمين وإداريين وطلبة أن يمتلكوا الثقافة الالكترونية حتى يتمكنوا من المشاركة الفاعلة في العمل الإداري الالكتروني، وكون البحث يتعلق بتطوير الأداء المهني لمدير المدرسة في القيادة التعليمية الرقمية، هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي أن يكتسبها بناءً على نتائج الدراسة الميدانية، والتي حصلت على درجة ممارسة منخفضة، وتتمثل هذه المهارات كما جاءت في البحث بثلاثة محاور: الأداء الإداري، والأداء الفني، والأداء القيادي.

● محور الأداء الإداري:

- مهارة التخطيط الاستراتيجي: أصبح التخطيط الاستراتيجي ملزماً لكل نظام تعليمي يسعى للتطوير والتحسين ومواكبة الثورة الرقمية، وتكمن أهميته في قدرته للوصول إلى النظرة

البعيدة الواعية لمستقبل المدرسة، ورسم الخطط على المدى البعيد بأسلوب علمي، وإجراء التحسين الفوري وإصلاح العملية التعليمية ومحاولة الربط بين أهداف المدرسة والمجتمع المحلي في ضوء التقدم التكنولوجي، لذا ينبغي أن تتضمن برامج تطوير الأداء المهني لمديري المدارس تدريبهم على كيفية بناء خطة استراتيجية منهجية ومحددة تتوافق مع المستجدات الحديثة والتطور المستمر، تتمثل بالنقاط الآتية:

*التنبؤ بمستقبل المدرسة في ظل الأوضاع الراهنة: وتتطلب مهارة التنبؤ بالمستقبل من مدير المدرسة التعرف على تسلسل الأحداث الماضية وعوامل حدوثها، حتى يكون قادراً على التفكير بما ستتطور عليه أمور مستقبل مدرسته.

*التهيئة لإعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة وفق الخطوات الآتية:

-اختيار فريق التخطيط الاستراتيجي المدرسي بحيث يتكون من أعضاء المدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.

- تأهيل فريق التخطيط بتزويده بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي من خلال برامج النمو المهني كحلقات النقاش والندوات.

- توفير البيانات والمعلومات اللازمة لإعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وتشمل معلومات التفصيلية عن إمكانات المدرسة والطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي.

*التحليل الاستراتيجي لواقع المدرسة: يسهم تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة في تحديد نقاط القوة والضعف للبيئة الداخلية للمدرسة، والفرص والتهديدات للبيئة الخارجية بغرض تحديد البدائل الاستراتيجية التي تلائم موارد وقدرات المدرسة.

*وضع رؤية مستقبلية للمدرسة: تعبر عن التطلعات المستقبلية للمدرسة وما ترغب أن تكون عليه، وتطمح للوصول إليه.

*تحديد رسالة المدرسة: بصورة واقعية يمكن تحقيقها على أرض الواقع في حدود إمكانيات المدرسة، وأن تكون معبرة ومقنعة ومرنة تعكس القيم والمعتقدات المرتبطة بالمدرسة، ومستندة على رؤية المدرسة الحالي.

* صياغة الأهداف الاستراتيجية وتحديد إجراءات كتابة الخطة الاستراتيجية:

يتم تدريب مدير المدرسة على كيفية ترجمة رسالة المدرسة وسبل تحقيقها إلى أهداف استراتيجية بعيدة المدى، ثم يتم تحديد الإجراءات التنفيذية التي تحقق هذه الأهداف، وتكون هذه الإجراءات على شكل مشاريع أو برامج تنفيذية، حيث يراعى تحديد نوع النشاط وتوزيع المهام على المنفذين، وتحدي جدول زمني للتنفيذ، وتوفير الموارد المادية لتنفيذ النشاط.

- تقويم الخطة الاستراتيجية: يتم تدريب مدير المدرسة على كيفية إجراء عمليات المراجعة والتقويم المستمر لما تم إنجازه في ضوء معايير الأداء التي تم وضعها.
- مهارة متابعة وتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة إلكترونياً:

يجب تدريب مديري المدارس على المهارات التي ينبغي أن يمتلكوها عند تطبيقهم مبدأ المساءلة في العمل التربوي، وذلك من خلال عقد دورات وورش تدريبية للمساءلة الإدارية والقيادة، ورفع كفاءتهم ونشر الوعي بينهم حول أهمية المساءلة الإدارية في تحسين أداء العاملين في المدرسة، وضرورة تهيئة نظام فعال للاتصالات ييسر نقل وتحديث المعلومات بين مدير المدرسة والعاملين والأطراف المعنية، حيث ينبغي أن يقوم بمساءلتهم بمدى التزامهم في وضع الخطة السنوية للمادة التي يدرسونها إلكترونياً، وتخطيط الدروس وإعداد التدريبات والاختبارات إلكترونياً، ويشجعهم على تنفيذ الدروس وعرضها إلكترونياً عبر الموقع الخاص بالمدرسة.

- كما ينبغي تدريب مدير المدرسة على كيفية إنشاء سجل خاص بأحوال الطلبة والعاملين في المدرسة، يسجل فيه جميع المعلومات الخاصة بالطلبة ونتائج تحصيلهم دراسي على مدى سنوات دراستهم.

• محور الأداء الفني:

يجب إعداد دورات تدريبية لمديري المدارس لتنمية مهارات الاستعداد والوقاية على أسس علمية منطقية تعزز من قدرة مدير المدرسة على التعامل مع الأزمات المختلفة من خلال: * تدريب مديري المدارس على كيفية التنبؤ بالأخطار المحيطة بالمدرسة، وتحديد نوعية هذه المخاطر واحتمالات حدوثها، والظروف الداخلية والخارجية المحيطة بالمدرسة كخطوة أساسية يجب على مدير المدرسة امتلاكها ليتجنب التخبط والفوضى عند وقوع أزمة مفاجئة.

* تدريب مدير المدرسة على كيفية وضع الخطط وإعداد السيناريوهات البديلة لمقابلة جميع الاحتمالات التي يمكن أن تتعرض لها المدرسة تحت ظروف حرجة وإمكانيات صعبة واقتراح الحلول المناسبة لحل هذه الأزمات، ويتم استعداد مدير المدرسة لمواجهة الأزمة من خلال اتباع الخطوات الآتية:

*تصميم فريق إدارة الأزمة: مهمتهم استشعار إشارات الإنذار المبكر والتخطيط لمواجهة الأزمات المتوقعة

وتتبع آثار الأزمة وردود أفعال الرأي العام واستخلاص الدروس المستفادة من الأزمة.
*وضع خطة مفصلة للتعامل مع الأزمة تكون مكتوبة وتفصيلية، وتحدد الخطوات التي سيتم اتخاذها عند حدوث الأزمة.

*تحديد الإمكانيات المادية والفنية المتاحة لدى المدرسة.

*وضع نظام متكامل لمنهجية الإدارة في أثناء الأزمة يتصل بالأدوار والمسؤوليات.

* محور الأداء القيادي:

تحتاج الإدارة المدرسية في ظل التحول الرقمي إلى ضرورة تخلي مدير المدرسة عن النموذج التقليدي للإدارة الذي يركز على التوجيه إلى قيادة تؤمن بالمشاركة، تركز على تفويض السلطة للعاملين في المدرسة، وإشراكهم في المهام القيادية، وإقامة علاقات إنسانية معهم. ويتطلب ذلك تدريب مديري المدرسة على كيفية وضع خطة متكاملة في ذهن مدير المدرسة لتطوير مدرسته من حيث:

* تحديد الأعمال والواجبات التي سيقوم بها أعضاء المدرسة.

* مشاركة أعضاء المدرسة في صناعة القرارات المدرسية.

*تشكيل فرق عمل ولجان مدرسية للقيام بمهام قيادية حسب حاجة المدرسة، ومنح أعضائها صلاحيات تتناسب مع حجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.

*اختيار عاملين تتوفر لديهم قدرة ومهارة عالية على إنجاز أمور الإدارة، والتي تتمثل بمهارات العمل التعاوني والحوار والتواصل واتخاذ القرار.

ويساعد فن التفويض على تسيير أعباء العمل واستثمار الوقت في توفير فرص حقيقية لتحقيق تطور مهني للعاملين وتحسين الأداء.

وبناءً على ما سبق تمت الإجابة على سؤال البحث.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضية البحث ونصها:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في تقييم الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي وفقاً لمتغير طبيعة العمل (معلمين، موجهين تربويين).
قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث، ثم إيجاد قيم

t-test معرفة الفروق بينهما كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (10) يبين الفروق في إجابات أفراد عينة البحث وفقاً لطبيعة العمل

المحور	معلمين ن=64	موجهين تربويين ن=15		قيمة (T)	القيمة الاحتمالية
		متوسط حسابي	انحراف معيارى		
الأداء الإداري	15,45	1,82	15,46	1,99	0,25
الأداء الفني	19,17	1,12	18,73	1,22	0,21
الأداء القيادي	18,56	1,83	18,93	1,22	0,45
الدرجة الكلية للاستبانة	17,73	2,30	17,71	2,19	0,63

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن مستوى الدلالة على الاستبانة ككل، وعلى محاورها الفرعية ككل أكبر من 0,05) وبذلك نقبل الفرضية الصفرية حيث لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في تقييمهم الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير طبيعة العمل، وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف وبيئة العمل لدى كل من المعلمين والموجهين التربويين، فكلاهما يدرك حجم التغيرات والمستجدات المستقبلية في الميدان التربوي وضرورة امتلاك مديري المدارس كقادة رقميين مستقبلاً لأنماط إدارية وفنية وقيادية مختلفة ومتطورة تمتلك رؤية واضحة قابلة للتطبيق على أرض الواقع تعتمد على قناعة تامة بأهمية ودور القيادة الرقمية في تطوير العملية التعليمية.

مقترحات البحث:

- 1- ضرورة التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية لمديري المدارس وفق رؤية تطويرية شاملة لكافة احتياجاتهم المهنية وفق أحدث الممارسات والمستجدات في ميدان الإدارة والقيادة.
- 2- ضرورة دمج التقنية بالتعليم، والاهتمام بالتعليم من أجل الإبداع والابتكار باستخدام الأساليب العلمية والتقنية.
- 3- ضرورة تضافر جميع الجهود المعنية في الدولة لتحقيق منظومة تعليمية رقمية تتماشى مع الرؤية المستقبلية للتعليم في سورية.
- 4- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل لتأهيل العاملين في مجال التعليم من قيادات مدرسية ومعلمين وإداريين لتوظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

قائمة المراجع:

- أبو سمرة، محمود. (2021). واقع الأداء المهني لمديري المدارس الحكومية في مديرية شمال الخليل. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 26(2)، 203-232
- البندري، حمود. (2019). بوابة المستقبل-التحول نحو التعليم الرقمي في ضوء رؤية (2030). مركز الكتاب الأكاديمي، عمان. الأردن.
- الحداد، بسمة وناصر، أحمد زكي. (2022). البنية التحتية التكنولوجية والتحول الرقمي وأدواره المستقبلية في التعليم في ظل جائحة كورونا. سلسلة أوراق السياسات حول التداعيات المحتملة لأزمة كورونا على الاقتصاد المصري، معهد التخطيط القومي.
- الحربي، حمدان بن محمد دخيل الله. (2021). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (تصور مقترح). *المجلة العربية للنشر العلمي*، 27(2)، 210-245
- الحربي، عبد الله. (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل. مركز الخليج العربي، الكويت.

- الختلان، أمانى.(2023). تصوّر إداريٍّ مقترح لتتمة قدرات القيادات التربوية في دولة الكويت للتحويل الرقمي استناداً إلى مصفوفة تخطيط المشروع. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 54(6)، 186-201
- خشان، بلال محمد أحمد.(2020). الاستعداد الرقمي لدى مديري المدارس بمديرية عمان وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة أسبوط*، 38(12)، 228-261
- الزين، غروب.(2022). مدى تحقق المدارس الذكية في سوريا في عصر الاقتصاد القائم على المعرفة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. سورية.
- سائر، علي.(2023). تطبيق التحويل الرقمي في إدارة الموارد البشرية ضمن المؤسسات التربوية السورية(دراسة حالة المدارس الحكومية في دمشق). [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الافتراضية السورية سورية.
- السعود، راتب وحسنين، إبراهيم.(2016). *التتمة المهنية للقيادات الإدارية التربوية "اتجاهات معاصرة" عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع*.
- سكر، ناجي.(2022). درجة تطبيق مديري مدارس الأونروا بمحافظات غزة لمعايير القيادة الرقمية وتحسينها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(4)، 809-829
- السماعيل، سناء يونس.(2020). تصوّر مقترح لنظام الإدارة الالكترونية وفق الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانوية في مدينة حمص. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البعث، سورية.
- الشمري، مشعان.(2016). تطوير برامج التتمة المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية(دراسة تحليلية). *مجلة جامعة أسبوط*، 32(3)، 187-206

- عبد الله، أحمد محمد. (2022). التحول الرقمي في التعليم -دراسة تحليلية". مجلة التربية بجامعة عين شمس، 25(2)، 15-35
- العدوان، تغريد اسحق. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي. المجلة العلمية في كلية التربية، 39(1)، 156-188
- عفونة، سائدة. (2021). دور مديري المدارس والتربية في تطبيق سياسة رقمته التعليم في المدارس. المجلة العربية للنشر العلمي، 31(2)، 476-502
- العنزي، نايف. (2023). تصور مقترح للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. السعودية.
- العواد، ياسين. (2015). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. سورية.
- القحطاني، سالم بن سعيد. (2010). القيادة الإدارية-التحول نحو التصور القيادي العالمي. الرياض: مكتبة الملك فهد.
- قزمان، داليا. (2023). تفعيل دور القيادات المدرسية في التعليم الثانوي العام بمصر لتحقيق متطلبات التحول الرقمي. المجلة العربية للنشر العلمي، 39(10)، 243-267
- الكايد، عائشة. (2021). أهمية إدارة التغيير التنظيمي وأثرها في نجاح عملية التحول الرقمي. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، 41(2)، 230-254
- كحيل، أمل. (2015). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء خبرة بعض الدول. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(2)، 198-238

- محمد، محمد.(2023). متطلبات تحقيق التحول الرقمي في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 133(1)، 143-128
- المهدي، ياسر والريحاني، سلطان.(2022). القيادة التعليمية الرقمية في المدارس: كيف يساهم المديرون في تحسين نواتج تعلم الطلبة في الأوقات العصيبة؟. مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت.
- المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم والمعارف. (2022، تشرين الثاني، 18-19) بعنوان: مستقبل التعليم في الوطن العربي في عصر التحول الرقمي. الرياض، المغرب.
- المؤتمر الدولي للإبداع والتحول الرقمي في التعليم.(2022، أيلول، 13-14) بعنوان: استشراف التحولات الكبرى في التربية والتعليم والقائمة على الإبداع والابتكار في زمن التحول الرقمي بعد انحسار جائحة كورونا كوفيد19، الكويت
- Brett,J.(2019). *Evolving Digital Leadership.Astralia:spencer science media.*
- Jonothan,S.(2018). North Carolina school superintendents for the superintendence.Adissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina state University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.
- Nelad,D.(2020).The influence of organizational cuture on leadership style in higher education institution.*personol Revier*,45(3),2.
- Promsuwan,p.(2019). AMode of Digital Leadership Development for principal of small size under the office of the Basic Education commission. *Asian political science Review*,3(2),96-104-

-Thannimalai,R.(2018).The influence of principals Technology Leadership and professional Development on Teachers Technology Integration in secondary school.*Malaysian Journal of learning and Instruction*,15(1),203-228

قائمة الملاحق:

الملحق(1)

استبانة الدراسة الاستطلاعية لدراسة واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين. علماً أنّ المقصود بمفهوم التحول الرقمي: عملية دمج التكنولوجيا الرقمية في أعمال المؤسسة التعليمية بهدف تطوير أداء القيادات والعاملين في المدرسة من أجل الوصول إلى مستوى عالٍ من الكفاءة والفاعلية في أداء المؤسسة التعليمية.

الأداء المهني لمدير المدرسة: السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة لينفذ أعمال :

مدرسته ويؤديها على أكمل وجه لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية بالطرق والوسائل المناسبة

وترغب الباحثة بمساعدتكم في الإجابة على بنود الاستبانة

تفضلوا بقبول وافر الشكر والاحترام

الباحثة: سمر احمد المرعي

بنود الاستبانة	نعم	إلى حد ما	لا	ملاحظات
يضع رؤية مستقبلية للمدرسة تواكب التطورات التكنولوجية في المجال التربوي.				
يضع إجراءات تنفيذية لتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة.				
يوظف التقنيات الرقمية الحديثة في عمله المدرسي.				
يشجع المعلمين للالتحاق بدورات تدريبية لتوظيف التكنولوجيا بعملهم المدرسي.				
يوظف وسائل التواصل الاجتماعي في عمله المدرسي				
يفوض بعض صلاحياته للعاملين في مدرسته.				
يشرك أفراد المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات المدرسية.				
يتبع الطريقة العلمية في حل المشكلات المدرسية				
يشجع طرح الأفكار الإبداعية في المدرسة.				
ينشئ شبكة من العلاقات مع أفراد المجتمع المحلي.				

الملحق (2) قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي

قائمة بأبعاد الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي
الأداء الإداري
-الاطلاع على المستجدات التكنولوجية في المجال التربوي.
-توظيف الاتجاهات الإدارية الحديثة في العمل المدرسي.
-وضع خطة استراتيجية للمدرسة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة.

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

-وضع آليات لتنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة.
-تقييم آلية تنفيذ الخطة الاستراتيجية للمدرسة بشكل مستمر .
-إعداد تقارير دورية عن أداء المدرسة ككل وتقديمها للمعنيين بالتعليم.
-متابعة نتائج الطلبة وتحفيزهم للوصول إلى نتائج أفضل.
الأداء الفني
-إشراك أفراد المجتمع المدرسي في دورات تدريبية ومشاغل تربوية لتطوير مهاراتهم وتأهيلهم.
- نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا وانترنت في إنجاز الأعمال المدرسية.
- تحفيز أداء العاملين وإثارة دافعيتهم للعمل.
- إشراك أفراد المجتمع المدرسي في اتخاذ القرار .
- إنشاء شبكة من العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- اطلاع أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم بصورة مستمرة.
الأداء القيادي
-إيجاد بيئة عمل إيجابية تشجع على الإبداع في العمل المدرسي.
-تشجيع العمل بروح الفريق الواحد.
-متابعة وتقييم أداء عمل الفريق الواحد.
-تفويض الصلاحيات للعاملين في المدرسة.
-تشجيع طرح الأفكار الإيجابية البناءة لتطور واقع العمل المدرسي.

الملحق (3)

الجدول رقم (3) محور الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي

لا	إلى حد ما	نعم	بعد الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي
			1-يواكب الأحداث والتطورات التكنولوجية في المجال التربوي.

		2-يتعاون مع أفراد المجتمع المدرسي في صياغة رؤية مستقبلية لدمج التكنولوجيا في المدرسة.
		3-يعدّ خطة استراتيجية لتحقيق الرؤية المستقبلية في المدرسة.
		4-يشارك العاملين في إعداد الخطط التنفيذية المساعدة على تطبيق الخطة الاستراتيجية.
		5-يقيم بشكل مستمر التقدم في تنفيذ الخطة الاستراتيجية لدمج التكنولوجيا في المدرسة.
		6-يرسل التقارير والنشرات التربوية والأعمال المدرسية إلى الجهات العليا إلكترونياً.
		7-يوظف التقنيات الرقمية الحديثة في متابعة وتقييم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة.
		8-يحتفظ بسجل تراكمي إلكتروني لتوثيق نتائج الطلبة
		9-يوفر لوحات إرشادية داخل المدرسة حول الاستخدام السليم لأدوات التكنولوجيا المتوفرة.
		10-يتحمل مسؤولية العمل المدرسي في ظل التقدم التكنولوجي.

الملحق(4)

الجدول(4) محور الأداء الفني في ضوء التحول الرقمي

لا	إلى حد ما	نعم	الأداء الفني في ضوء التحول الرقمي
			1-يتوقع الأزمات المستقبلية للمدرسة في ظل التطور الرقمي
			2- يضع خطط وقائية لإدارة الأزمات المتوقعة.
			3- يعالج الأزمات بطريقة علمية
			4- يفعل دور المشاركة المجتمعية في تطوير أداء العملية التعليمية.
			5-يوظف وسائل التواصل الاجتماعي(الفيسبوك،واتساب..) في العمل المدرسي والتواصل مع كل المعنيين بأمور التعليم الرسمي وغير الرسمي.

واقع الأداء المهني لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين

			6-ينشئ شبكة من الاتصالات بين إدارة المدرسة والقيادات التربوية الأعلى والمدارس الأخرى لتنسيق الأعمال فيما بينها.
			7-يوظف التطبيقات الحاسوبية في الأعمال المدرسية.
			8-يبنى قاعدة معلومات الكترونية تساعد على اتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي.
			9-يتخذ القرار بصورة تشاركية.
			10-ينظم وقته وأعماله واجتماعاته بمرونة عالية
			11-يحسن التعامل مع الأمور الطارئة الغير مخطط لها.
			12- يتواصل مع الجهات الإدارية العليا لتوفير الاحتياجات من الأدوات التكنولوجية كالحاسوب وشبكة الانترنت.
			13- يتواصل مع أولياء أمور الطلبة إلكترونياً لمتابعة وتحسين أداء أبنائهم.

الملحق(5)

الجدول(5) محور الأداء القيادي في ضوء التحول الرقمي

لا	إلى حد ما	نعم	الأداء القيادي في ضوء التحول الرقمي
			1-يهيئ مناخاً تعليمياً يشجع على الإبداع بما يتلاءم مع طبيعة عمل التحول الرقمي.
			2-يفوض الصلاحيات للعاملين في المدرسة.
			3-يحرص على العمل بروح الفريق مع العاملين في المدرسة فيما يخص تطبيق التعليم الرقمي.
			4- يحفز أداء العاملين ويثير دافعيتهم للتعلم من خلال الاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية
			5- يعزز العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام والمحبة بين أعضاء المجتمع المدرسي جميعهم.

			6- يقترح أفكار جديدة بناءً لتطوير واقع العمل المدرسي بما يتناسب مع التكنولوجيا الرقمية.
			7- يقترح حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجه المدرسة مستفيداً من آراء العاملين فيها.
			8- ينضم إلى مجموعات مهنية رقمية مثل مجموعات تلجرام لتبادل الخبرات مع قادة مدارس أخرى بكيفية تطبيق التكنولوجيا في المدارس.
			9- يوظف التقنيات الرقمية في التنمية المهنية للمعلمين.
			10- يشرك المعلمين في أعمال تدريبية مستمرة (مؤتمرات، ندوات) لتطوير كفاياتهم التكنولوجية وتطبيقها في المدرسة بصورة مستمرة.