مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 18

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**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

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	عضو هيئة التحرير

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 الالكتروني : 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.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا 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.

- **اذا 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 بالنسـبة لكليات (الآداب – الاقتصـاد– 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 17.5×25 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

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ 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 للنشـر في المجلة يدل ضـمناً على عدم نشـره 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 ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ 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:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ 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 الف 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

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
فاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام الجزأين(اللفظي والكمي) من اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) على عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين	د. محسن عيسى الأحمد	54-11
أثر الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع	د. لميس حمود	102-55
دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب في مدينة درعا	بسمة العقلة	140-103
درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي	يولا ياسر الأحمد د.هبة الشاويش د.جلال مبارك	179-141

فاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام الجزأين(اللفظي والكمي) من اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) على عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين

د. محسن عيسى الأحمد

المعهد العالي للغات – جامعة حمص

ملخص البحث

هدف البحث إلى ما يأتي:

- دراسة مدى ملاءمة نموذج الانحدار اللوجستي لتوفيق الجزأين (اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) مع تصنيف العاديين والمتفوقين.
- دراسة فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين (اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) في الكشف عن الطلبة المتفوقين لدى عينة البحث.
- دراسة الفروق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة من النموذج الذي تم توفيقه.
- دراسة اختلاف المساحة تحت منحنى ROC الناتج عن توفيق الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار(SCAT) بنموذج الانحدار اللوجستي عن المساحة الموجودة تحت قطر الصدفة (50%).
- تحديد أفضل نقطة قطع للتصنيف في نموذج الانحدار اللوجستي(نسبة حساسية ونوعية ودقة النموذج).

تكونت عينة البحث من (738) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين والمتفوقين.

توصل البحث إلى نتائج عدة أهمها:

- فاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام الجزأين(اللفظي والكمي)لاختبار (SCAT)على عينة من العاديين والمتفوقين.
- إن نموذج الانحدار اللوجستي الذي يوفق بيانات جزأي الاختبار اللفظي والكمي مع نتائج تصنيف العاديين والمتفوقين له قدرة تفسيرية وتنبؤية وتصنيفية أفضل من الصدفة، وبشكل دال إحصائياً.
- إن البيانات المتوقعة الناتجة من استخدام النموذج اللوجستي الذي يوفق جزأي الاختبار اللفظي والكمي مع نتائج تصنيف الطلبة كانت مطابقة نوعاً ما للبيانات المشاهدة، ما يعكس ملاءمة هذا النموذج للاستخدام العملي

The Effectiveness of logistic Regression in detecting outstanding students using the two parts (verbal and quantitative) of the School and Collage Abilities Test (SCAT) on a sample of normal and outstanding students

Summary of the research

The aim of the research is as follows:

- Studying the suitability of the logistic regression model to reconcile the two parts (verbal and quantitative) of the School and University Aptitude Test (SCAT) with the classification of ordinary and outstanding students.

- Studying the effectiveness of logistic regression using the two parts (verbal and quantitative) of the Scholastic and University Aptitude Test (SCAT) in detecting outstanding students in the research sample.
- Studying the differences between the observed values and the expected values from the model that was reconciled.
- Studying the difference of the area under the ROC curve resulting from matching the two parts (verbal and quantitative) of the SCAT test with a logistic regression model from the area under the diameter of chance (50%).
- Determine the best cut-off point for classification in the logistic regression model (percentage of sensitivity, specificity and accuracy of the model).

The research sample consisted of (738) male and female students, both ordinary and outstanding students

-The research reached several results, the most important of which are:

- The effectiveness of logistic regression in detecting outstanding students using the two parts (verbal and quantitative) of the SCAT test on a sample of ordinary and outstanding students.
- The logistic regression model that reconciles the data of the two parts of the verbal and quantitative test with the results of classifying ordinary and outstanding people has better explanatory, predictive, and classification ability than chance, and in a statistically significant way.

– The expected data resulting from the use of the logistic model that matches the verbal and quantitative parts of the test with the students' classification results were somewhat identical to the observed data, which reflects the suitability of this model for practical use.

أولاً– مقدمة البحث:

استخدم بعض الباحثين والإحصائيين تحليل الانحدار لفترة طويلة من الزمن، لتحليل وتقويم العلاقات بين مجموعة من المتغيرات بغرض الوصول إلى صيغة محددة توضح هذه العلاقات، وذلك عن طريق وصف العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

ولأن المتغيرات التابعة في الدراسات النفسية والتربوية عادة ما تكون ذات طبيعة نوعية – تصنيفية وليست كمية، وأن هذا يشكل تحدياً كبيراً للباحثين عند محاولتهم توظيف تحليل الانحدار الخطي البسيط أو المتعدد، والذي هو محدود نوعاً ما بشرط أن يكون المتغير التابع ذا طبيعة كمية متصلة بدلاً من أن يكون تصنيفياً؛ وهنا برزت الحاجة لاستكشاف أساليب إحصائية بديلة تتيح التعامل مع مثل هذه المتغيرات، إذ هناك عدة أساليب إحصائية تستخدم لتحليل البيانات ذات المتغيرات التابعة النوعية مثل :تحليل الدوال التميزية، إلا أن تحليل الانحدار اللوجستي Logistic Regression يتصف بعدة مميزات تجعله ملائماً للاستخدام في مثل هذه الحالات.

وتعد نماذج الانحدار اللوجستي حالة خاصة من حالات الانحدار العامة، ويطلق عليها أحياناً نماذج اللوجت Logit Models ، وتستخدم عند الحاجة للتنبؤ بوجود صفة أو ظاهرة أو خاصية معينة بالاعتماد على قيم متغير أو مجموعة من المتغيرات المستقلة التي لها علاقة بالمتغير التابع؛ فمثلاً يمكن بناء النموذج اللوجستي باستخدام مجموعة من المتغيرات المستقلة، وهي في البحث

الحالي الجزآن اللفظي والكمي لاختبار القدرات المدرسة والجامعية (SCAT)من أجل التنبؤ بالتفوق أو الكشف عن الطلبة المتفوقين لدى عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين.

ثانياً – مشكلة البحث:

إن عملية الكشف عن المتفوقين وتعرفهم أصبحت من الأهمية بمكان النظر إليها بمثابة مشروع وطني يهدف إلى رعايتهم والاهتمام بهم لتقديم أفضل الخدمات التربوية لهم.

وانطلاقاً من أن طريقة اختيار المتفوقين في البيئة السورية تعتمد غالباً على محك التحصيل فقط، أو تقوم المدارس الخاصة بالمتفوقين بإجراء اختبار معياري لقبولهم يدعم محك التحصيل من دون النظر إلى أن هناك كثيراً من الطلبة قد لا يتقدمون إلى تلك الاختبارات أو لا يجدون فيها طموحهم الذي يسعون إليه، فيلاحظ أن عدداً كبيراً من الطلبة يتفوقون في دراستهم من دون الالتحاق بتلك المدارس، وأمام هذه العقبات قد يكون استخدام أساليب إحصائية كالانحدار اللوجستي وسيلة جيدة لاكتشافهم والتنبؤ بتفوقهم، ومن ثم تقديم أفضل الوسائل من أجل رعاية هذا التفوق.

ومن المؤكد أن الهدف من العلم عامةً الاهتمام بتحليل ظاهرة معينة؛ لإيجاد العوامل التي ترتبط بها وتؤثر فيها من أجل التنبؤ بحدوثها أو عدم حدوثها في ظل توافر معلومات عن تلك العوامل، ونظراً للظروف الراهنة والمشكلات التي يعاني منها المجتمع السوري من تهجير وفوضى في بعض المناطق، وتسرب التلاميذ من المدارس وغير ذلك من العوامل التي تؤدي بطبيعة الحال إلى الحد من التفوق خاصة ومن التعليم عامة، ومن هنا تبرز الحاجة إلى الاستفادة من اختبارات القدرات لاسيما الاختبارات التي تخدم هذا الغرض كاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) إذ يعد اختبار القدرات المدرسية والجامعية School and Collage Abilities Test الذي يديره مركز جونز هوبكنز (Jhons Hopkins) للشباب الموهوبين (CTY) من الاختبارات المهمة لقياس الاستعداد الدراسي، فقد حظي بانتشار واسع في المدارس والجامعات الأمريكية، وهو من أهم الاختبارات حول العالم في قياس القدرات في المراحل التعليمية بسبب خصائصه المميزة التي تتمثل

بقدرته على الكشف عن الطلبة والتلاميذ المتفوقين والموهوبين في مختلف المراحل المدرسية(الأحمد، 2020، 4).

ومع أن تحليل الانحدار يحقق معظم أهداف البحث العلمي، وأن طرائق الانحدار أصبحت مكوناً أساسياً لأي تحليل للبيانات معني بوصف العلاقة بين المتغير التابع والمتغير أو المتغيرات المستقلة، إلا أن هذه المكانة والأهمية لتحليل الانحدار تقف عاجزة عن ملاءمة وصف العلاقات بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة في حال كون المتغير التابع ثنائياً، مع أن وجود مثل هذا النوع من المتغيرات التابعة هو أمر شائع جداً عند دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية عامة (Poston, 2004).

إذ إن أسلوب الانحدار الخطي المتعدد تواجهه العديد من المصاعب والمشكلات إذا ما كان المتغير التابع يأخذ قيمتين فقط (Binary) حدوث أو عدم حدوث كما في البحث الحالي(متفوق أو غير متفوق(عادي))، ومن هذه المصاعب أن الشروط الضرورية الواجب توافرها لاستخدام هذا الأسلوب يتم إسقاطها هنا، فليس من الممكن مثلاً الافتراض أن الأخطاء العشوائية(وبالتالي المتغير التابع) في هذه الحالة تتبع التوزيع الطبيعي، كما أن هناك صعوبة أخرى تواجه الباحثين إذا ما استخدموا نموذج الانحدار المتعدد تتمثل في عدم إمكانية تفسير القيم المتنبأ بها بوصفها احتمالات، فلا يمكن حصر هذه القيم بين الصفر والواحد الصحيح، وعليه سيتم استخدام أسلوب من أساليب الإحصاء متعدد المتغيرات Multivariate Analysis للتنبؤ بوجود أو عدم وجود حدث ما، ويسمى هذا الأسلوب بنموذج الانحدار اللوجستي، فهو يحتاج عدد أقل من الفروض لتطبيقه، وحتى مع توافر الشروط المطلوبة في نموذج تحليل التغاير فإن نموذج الانحدار اللوجستي يقدم نتائج أفضل(Hosmer& Lemeshow, 2013)، كما يتميز هذا النموذج بإمكانية تفسير العلاقات بين المتغيرات بما يعرف بنسبة الأرجحية.(Odds Ratio)

وبالرغم من أن نموذج الانحدار اللوجستي يأخذ مكانة مهمة في المجالات العلمية المختلفة بما في ذلك المجالات الإنسانية مثل :الطب والاقتصاد، فإن استخدامه في المجالات النفسية والتربوية

ما زال محدوداً – في حدود ما اطلع عليه الباحث من دراسات وبحوث– لذلك تبدو أهمية استخدام هذا النموذج في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام أحد اختبارات القدرات المهمة في هذا المجال لتتلخص مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما فاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام الجزأين(اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) على عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين في مدينة حمص؟

ثالثاً – أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- بناء نموذج للتنبؤ بالطلبة العاديين والمتفوقين، والاستفادة منه في الكشف المبكر عن الطلبة المتفوقين لاتخاذ التدابير التربوية لرعايتهم والاهتمام بهم.
- استكشاف مدى فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT)في التمييز بين الطلبة العاديين والمتفوقين.
- تسليط الضوء على تحليل الانحدار اللوجستي وتطبيقاته في مجال التنبؤ والتصنيف، ما يسهم في التمهيد لفتح مجال استخدامه في الدراسات التربوية والنفسية المحلية.
- يعد البحث الأول محلياً وعربياً – في حدود علم الباحث – الذي يدرس فاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT).

رابعاً – أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- دراسة مدى ملاءمة نموذج الانحدار اللوجستي لتوفيق الجزأين(اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) مع تصنيف العاديين والمتفوقين.

- دراسة فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) في الكشف عن الطلبة المتفوقين لدى عينة البحث.
- دراسة الفروق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة من النموذج الذي تم توفيقه.
- دراسة اختلاف المساحة تحت منحنى ROC الناتج عن توفيق الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار (SCAT) بنموذج الانحدار اللوجستي عن المساحة الموجودة تحت قطر الصدفة (50%).
- تحديد أفضل نقطة قطع للتصنيف في نموذج الانحدار اللوجستي(نسبة حساسية ونوعية ودقة النموذج).

خامساً أسئلة البحث: يسعى البحث الحالي للإجابة عمّا يأتي:

1- ما مدى ملاءمة نموذج الانحدار اللوجستي لتوفيق الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) مع تصنيف العاديين والمتفوقين؟
2- ما فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين (اللفظي والكمي) لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) في الكشف عن الطلبة المتفوقين لدى عينة البحث؟
3- هل هناك فروق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة من النموذج الذي تم توفيقه؟
4- هل تختلف المساحة تحت منحنى ROC الناتج عن توفيق الجزأين اللفظي والكمي لاختبار (SCAT) بنموذج الانحدار اللوجستي عن المساحة الموجودة تحت قطر الصدفة (50%).
5- ما أفضل نقطة قطع للتصنيف في نموذج الانحدار اللوجستي؟ وما نسبة حساسية ونوعية ودقة النموذج؟

سادساً – منهج البحث:

نظراً لطبيعة هذا البحث بجانبيه النظري والتطبيقي، فإن الباحث اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرفه العساف بأنه كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها(العساف، 2000 ،189) ، وذلك لتحقيق أهداف البحث المتعلقة بوصف نموذج الانحدار اللوجستي، وكيفية استخدامه في بناء النموذج التنبئي عندما يكون المتغير التابع ثنائياً، وتقويم النموذج وتطبيقه.

ولتحقيق أهداف الجانب التطبيقي من البحث، وهو بيان فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين اللفظي والكمي لاختبار (SCAT) في الكشف عن الطلبة المتفوقين، فإن الباحث اعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لاهتمام الباحث بتحديد العلاقات القائمة بين المتغيرات، ما يمكنه من خلال أساليب إحصائية متقدمة من إجراء التنبؤات لمتغير ما باستخدام متغيرات أخرى كما تفعل أساليب الانحدار البسيطة والمتعددة بأنواعها(أبو علام، 2004 ،231)

سابعاً- مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من مجتمعين أصليين:

1- المجتمع الأصلي للعاديين: تكون من طلبة المرحلة الثانوية(الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي) الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 18) سنة في مدارس مدينة حمص الرسمية للعام الدراسي (2020- 2021)، وهو العام الذي طبق فيه البحث، والبالغ عددهم (16050)طالباً وطالبة.

2- المجتمع الأصلي للمتفوقين: تكون من طلبة المرحلة الثانوية(الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي) الذين تتراوح أعمارهم بين (15- 18) سنة في مدرسة المتفوقين في مدينة حمص، والبالغ عددهم (277) طالباً وطالبة، وفق إحصائية مديرية التربية في محافظة حمص.

ب- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (738) طالباً وطالبةً من الطلبة العاديين والمتفوقين موزعة وفق الآتي:

1- عينة العاديين: تكونت من (466) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم سحبها بطريقة عنقودية عشوائية، بنسبة سحب بلغت (% 2.90) من المجتمع الأصلي، وذلك بعد أن قام الباحث بتقسيم مدينة حمص إلى خمس مناطق، واختيار عدد من المدارس بطريقة عشوائية بعد إعطائها أرقاماً معينة، ثم اختيار عدد من الشعب من كل مدرسة مراعياً تمثيل العينة للمجتمع الأصلي، وقد قام الباحث باستبعاد (64) كراسة إجابة لعدم استيفائها للإجابات كاملة.

2- عينة المتفوقين: تكونت من (272) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم سحبها بطريقة المسح الشامل، وتم استبعاد (5) طلاب من العينة لعدم حضورهم في أثناء تطبيق الاختبار.

ثامناً – أداة البحث:

استخدم اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) الذي يتكون من جزأين لفظي وكمي، وله ثلاثة مستويات قام(الأحمد،2020) بتعييره على المجتمع السوري، وقد استخدم الباحث المستوى المتقدم من الاختبار.

يصحح اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) يدوياً، وذلك من خلال ورقة أو كراسة الإجابة التي يستخدمها المفحوص للإجابة عن بنود الاختبار، ولكل بند أربعة خيارات (D ، C ، B، A) فتعطى الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، وتعطى الدرجة (0) للإجابة الخطأ، وتجمع الدرجات على الإجابات الصحيحة فيما بعد لتشكل الدرجات الخام في كل مستوى من مستويات الاختبار.

تاسعاً- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

1- **الانحدار اللوجستي Logistic Regression :** يعدّ نموذج الانحدار اللوجستي والذي يمكن تسميته بالنموذج المنطقي أكثر النماذج شيوعاً في تحليل البيانات الوصفية، وهو أسلوب إحصائي لفحص العلاقة بين المتغير التابع ذي المستوى الوصفي ومتغير واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة بحيث تكون تلك المتغيرات المستقلة من أي نوع من مستويات القياس(عكاشة، 2002، 493).

ويعرّف إجرائياً: بأنه الأسلوب الإحصائي المستخدم لفحص وتوفيق العلاقة بين المتغير التابع ثنائي القيمة (1- 0) والمتغيرين المستقلين(الجزأين اللفظي والكمي لاختبار) SCATويسمى التحليل في هذه الحالة بتحليل الانحدار اللوجستي الثنائي.

2- **منحنى ROC :** إن تمثيل الحساسية في مقابل النوعية لجميع نقاط القطع يعطي منحنى في غاية الأهمية هو منحنى خاصية تشغيل المستقبل Receiver Operation) (Characteristicوالمعروف اختصاراً بمنحنى ROC وتعطي المساحة تحت منحنى ROCوالتي تتراوح ما بين الصفر والواحد الصحيح مقياساً لمدى قدرة النموذج للتمييز بين الحالات التي تمتلك السمة موضع الفحص والحالات التي لا تمتلك تلك السمة، وهي تعد من أفضل مقاييس دقة التصنيف، وتكون المساحة تحت قطر الصدفة تساوي 0.5 ، وكلما ا زدت القدرة التنبئية للنموذج، وابتعد المنحنى عن قطر الصدفة باتجاه الركن الأيسر العلوي ا زدت المساحة تحت منحنى ROC حتى تصل إلى القيمة واحد صحيح، والتي تعني التمييز التام للحالات(Hosmer & Lemshow, 2013,160).

3- **اختبار القدرات المدرسية والجامعية School And College Ability Test)** : ((**SCAT**) اختبار موحد قنن في الأصل عام (1966)، وتمت مراجعته في عام (1970)، وتطويره في عام (1980) من قبل مركز الاختبارات التربوية، وفي عام) (1996ئقلت حقوق نشر النسختين الثانية والثالثة منه إلى جامعة جونز هوبكنز) (Johns Hopkinsللشباب الموهوبين (CTY) في الولايات المتحدة الأمريكية، ويقيس

قدرات التفكير المنطقي والرياضي، وخاصة لدى الموهوبين، ويقدم اختباراً للقبول على مستوى الصف الأعلى للطلبة، وهو من الأدوات الجمعية التي تقيس الاستعداد الدراسي من الصف الرابع الأساسي حتى الصف الثالث الثانوي، وهو من أشهر الاختبارات المستخدمة حالياً لأغراض التنبؤ بالتحصيل الدراسي (CTY, 1999, 1- 3).

يتألف اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) بنسخته الثالثة المطورة عام (1996من جزأين لفظي وكمي، يحتوي كل جزء منهما على (50) بنداً ليصبح عدد بنوده (100) بند في كل مستوى من مستوياته الثلاثة، يقيس قدرات التفكير المنطقي والرياضي لدى التلاميذ والطلبة وخاصة الموهوبين، ويطبق من الصف الرابع الأساسي حتى الصف الثالث الثانوي، ويتكون من ثلاثة مستويات، هي:

1- **المستوى المبتدئ Elementary Level:** يغطي الصفوف من الفصل الدراسي الأول للصف الرابع الأساسي حتى الفصل الدراسي الأول للصف السادس الأساسي، لذا يمكن أن يطبق الاختبار على طلبة الصف الرابع الأساسي في الفصل الدراسي الأول حتى طلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الأول.

2- **المستوى المتوسط Intermediate Level:** ويغطي الصفوف من الفصل الدراسي الثاني للصف السادس الأساسي حتى الفصل الدراسي الأول للصف التاسع الأساسي، لذا يمكن أن يطبق الاختبار على طلبة الصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الثاني حتى طلبة الصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الأول.

3- **المستوى المتقدم Advanced Level:** يغطي الصفوف من الفصل الدراسي الثاني للصف التاسع الأساسي حتى الفصل الدراسي الثاني للصف الثالث الثانوي، لذا يمكن أن يطبق الاختبار على طلبة الصف التاسع الأساسي الفصل الدراسي الثاني حتى طلبة الصف الثالث الثانوي في الفصل الدراسي الثاني.

ويحصل المفحوص في هذا الاختبار على ثلاث درجات هي :الدرجة اللفظية، والدرجة الكمية، والدرجة الكلية، ولا يتطلب تطبيق الاختبار سوى 40 دقيقة فقط، بمعدل (20) دقيقة للاختبار اللفظي، و (20) دقيقة للاختبار الكمي(البقاعي وآخرين، 2013 ، 11 - 12).

- **الاختبارات الفرعية لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) اصطلاحاً وإجرائياً:**

أ- **الاختبار اللفظي:** هو اختبار لتقييم مهارات الطالب في المفردات والمفاهيم والتشبيهات اللفظية، ويتألف من (50) بنداً، ويشمل هذا الاختبار بنود الاختيار الشفوي متعددة الخيارات، والتي تتكون من كلمتين تتقاطعان بطريقة معينة، متبوعة بأربعة أزواج من الكلمات تمثل خيارات الإجابة(يحتاج الطالب إلى اختيار زوج من الكلمات بالعلاقة نفسها مع أول كلمتين لإكمال القياس).

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي تحسب بالجمع البسيط لدرجات المفحوصين على بنود الاختبار، وتتراوح درجة المفحوص بين (0- 50) درجة.

ب- **الاختبار الكمي:** هو اختبار فهم عمليات الأرقام الأساسية، والمقارنات الرياضية متعددة الخيارات، والتي تتطلب من الطالب مقارنة كميتين رياضيتين، وتحديد أيهما أكبر، وتهدف البنود إلى قياس قدرة التفكير الرياضي لدى الطالب، وهذا يتطلب قدرة في فهم العمليات الرياضية والحسابات وعمليات الأعداد، ويتألف من (50) بنداً أيضاً.

ويعرف إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي تحسب بالجمع البسيط لدرجات المفحوصين على بنود الاختبار، وتتراوح درجة المفحوص بين (0- 50) درجة.

الطلبة العاديون: هم المتعلمون المسجلون في المدارس الحكومية في مدينة حمص، ويشمل المتعلمين(الطلبة من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثالث الثانوي).

الطلبة المتفوقون: هم المتعلمون المسجلون في مدرسة الباسل للمتفوقين في مدينة حمص، ويشمل المتعلمين (الطلبة من الصف الأول الثانوي إلى الصف الثالث الثانوي).

عاشراً- الدراسات السابقة:

1- دراسة خدوج (2017): سورية

عنوان الدراسة :فاعلية الانحدار اللوجستي في بناء نماذج للتنبؤ بالسلوك الجانح وغير الجانح لدى المراهقين.

أهداف الدراسة :دراسة مدى ملاءمة نموذج الانحدار اللوجستي لتوفيق مقاييس رائز مينسوتا مع تصنيف الجانحين وغير الجانحين، وفاعلية الانحدار اللوجستي في الكشف عن السلوك الجانح وغير الجانح لدى المراهقين.

عينة الدراسة :تكونت العينة من (500) مراهقاً جانحاً وغير جانح، مقسمة إلى (200) مراهق جانح، و(300) مراهق غير جانح.

نتائج الدراسة :أظهرت النتائج ما يأتي:

- إن نموذج الانحدار اللوجستي الذي يوفق بيانات المقاييس العيادية لرائز مينسوتا مع نتائج تصنيف الجانحين وغير الجانحين له قدرة تفسيرية وتنبئية وتصنيفية أفضل من الصدفة وبشكل دال إحصائياً.
- إن فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام المقاييس العيادية، ولاسيما المقاييس (Pa- Si- Mf- Ma- Pd) هي التي تتميز بقدرة تنبئية لتصنيف المراهقين.
- إن المساحة تحت منحنى ROC الناتجة من توفيق بيانات المقاييس العيادية قد بلغت (0.822) وهي نسبة تختلف بشكل دال إحصائياً عن النسبة (50%) العائدة للصدفة، الأمر الذي يؤكد أفضلية استخدام هذا النموذج.

2- دراسة زيودي وأشين (Zewude & Ashine, 2016): إثيوبيا

عنوان الدراسة :تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي في تقييم وتحديد العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب: حالة كلية العلوم، جامعة ووليت سودو، إثيوبيا.

Binary Logistic Regression Analysis in Assessment and Identifying Factors That Influence Students Academic Achievement: The Case of College of Natural and Computational Science, Wolaita Sodo University, Ethiopia.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقييم وتحديد أهم المتغيرات التي تؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطالب.

عينة الدراسة: تكونت من (316) طالباً وطالبةً تتراوح أعمارهم بين (18- 23) سنة.

نتائج الدراسة :أظهرت النتائج أن تأثير عينة الأقران، ومستوى تعليم الأب، ووقت الدراسة، ومقدار المال من الأسرة هي المتغيرات الأكثر تأثيراً في الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

3- دراسة عبد الرزاق و زعلان (2016): العراق

- عنوان الدراسة: استخدام أسلوب الانحدار اللوجستي لتحليل أثر الضغط النفسي على الإصابة بضغط الدم: دراسة تطبيقية على عينة من المرضى في قضاء الزبير في محافظة البصرة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الضغوط النفسية في الإصابة بمرض ضغط الدم باستخدام أسلوب الانحدار اللوجستي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) فرداً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المرضى الذين يراجعون مركز الفحص لضغط الدم في الم ا ركز الصحية في قضاء الزبير.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- إن استخدام الانحدار اللوجستي لتمثيل تأثير الضغط النفسي على ضغط الدم كان موفقاً وبكفاءة عالية.
- إن الاختبارات الإحصائية الخاصة بنموذج ضغط الدم والضغط النفسي تعطي نتائج جيدة.

- هناك تأثير عال للضغط النفسي في ضغط الدم من خلال ملاحظة قيمة T و Wald.
- إن نسبة التباين المفسر في نموذج الانحدار اللوجستي من الضغط النفسي لمتغير ضغط الدم هي (10%) وهي نسبة جيدة لتفسير التباين.

4- دراسة سليمان (2015): السودان

عنوان الدراسة: استخدام نموذج الانحدار اللوجستي في دراسة العوامل المساعدة على تشخيص حالات الإصابة بسرطان المثانة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استخدام نموذج الانحدار اللوجستي لتوضيح العلاقة بين العوامل المؤثرة في تشخيص حالات الإصابة بسرطان المثانة مثل: (عمر المريض، جنس المريض، الأعراض الرئيسة التي يشكو منها المريض)، والحالات المرضية المشكوك بإصابتها بهذا المرض، وتحديد العوامل الأكثر تأثيراً في إمكانية تشخيص حالات الإصابة بهذا المرض قبل إجراء التحليلات المخبرية المتعددة.

عينة الدراسة :تألفت من (128) شخصاً مريضاً، (89) ذكراً و(39) أنثى تمثلت بمراجعي مستشفى الخرطوم التعليمي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود علاقة قوية بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة.
- إن نموذج الانحدار اللوجستي الذي تم تقدير معلماته واختبار معنويتها كان نموذجاً ممثلاً للبيانات بصورة جيدة، فقد اجتاز كل اختبارات حسن المطابقة بنجاح.
- المتغير الذي يمثل وجود بيئة دموية له الأثر الأكبر في إمكانية تشخيص حالات الإصابة بسرطان المثانة، والمتغير الذي يمثل عمر المريض يحتل المرتبة الثانية في إمكانية التشخيص، في حين لم يكن لبقية المتغيرات تأثير معنوي في إمكانية التشخيص.

5- دراسة أبوشوكان وعدلي (2014): الجزائر

عنوان الدراسة: استخدام نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي في تفسير المتغيرات التابعة ثنائية القيمة في ميدان الأنشطة البدنية والرياضية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية الانحدار اللوجستي في تحليل العلاقة بين المتغيرات المفسرة والمتغير التابع ثنائي القيمة، كما هدفت إلى بناء نموذج إحصائي يساعد على تحليل ودراسة أثر بعض العوامل الاجتماعية في ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في الأوساط الجامعية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً موزعين على ثلاث جامعات في الجزائر.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– إمكانية بناء نموذج ملائم للبيانات يشرح أهم العوامل المفسرة لامتناع الطلبة عن ممارسة الرياضة في الأوساط الجامعية.

– وجود بعض المتغيرات التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع مثل: وجود أخ رياضي، وفرة القاعات الرياضية في الحرم الجامعي.

- المتغيرات التي كان لها تأثير دال إحصائياً مثل: الجنس، الهواية المفضلة، طبيعة إقامة الطالب.

6- دراسة مابوغا (Mbugua,2014): كينيا

عنوان الدراسة: تطبيق الانحدار اللوجستي في تحديد المحددات الرئيسة للعنف المنزلي في كينيا.

Application of Logistic Regression in Identifying Key Determinants of Domestic Violence in Kenya.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى وضع نموذج لمحددات العنف المنزلي في المجتمعات المحلية في كينيا، وتحديد المحددات الرئيسة في العنف المنزلي وقياس أثر كل محدد للعنف المنزلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (8444) امرأة تراوحت أعمارهن بين (15- 49) سنة.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه كلما كانت النساء متعلمات قل إبلاغهن عن العنف المنزلي، والزوجة التي تلقت شكلاً رسمياً من أشكال التعليم تكون أقل عرضة للمعاناة من العنف المنزلي بنسبة (25%) من الزوجة التي لم تتلق تعليماً على الإطلاق، وهناك محدد آخر ذو تأثير مهم وهو الدفع للعمل المنجز.

- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات:

تناولت دراسة (خدوج، 2017) فاعلية الانحدار اللوجستي في بناء نماذج للتنبؤ بالسلوك الجانح وغير الجانح لدى المراهقين، وقد أثبتت أن نموذج الانحدار اللوجستي له قدرة تفسيرية وتنبئية وتصنيفية أفضل من الصدفة وبشكل دال إحصائياً، وأوضحت دراسة (عبد الرزاق وزعلان، 2016) استخدام الانحدار اللوجستي في تحليل أثر الضغط النفسي على الإصابة بضغط الدم، وبينت كل من دراستي(سليمان، 2015) و(أبو شوكان وعدلي،2014) أهمية الاستفادة من الانحدار اللوجستي في بناء نماذج للتنبؤ في المجالات جميعها، ولم يجد الباحثان دراسة مشابهة للدراسة الحالية تناولت الكشف عن الطلبة المتفوقين باستخدام أسلوب الانحدار اللوجستي، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة في التميز بعمق تركيزها الإحصائي، وذلك بإبراز نقاط القوة في تحليل الانحدار اللوجستي في حلوله الرياضية أو قوته التفسيرية التطبيقية، بالإضافة إلى استخدام منحنيات ROC مع تفسيرها تفسيراً معمماً، من خلال استخدام حزمة متقدمة في برمجية R مفتوحة المصدر وهي حزمة **p**ROC ما لم يلاحظه الباحثان في الدراسات السابقة.

أحد عشر- الجانب النظري:

- **مفهوم الانحدار:** يرجع مصطلح الانحدار (Regression) إلى عالم الأنثروبولوجيا البريطاني فرانسيس جالتون (Francis Galton)، فقد توصل في ورقة علمية نشرها في أواخر القرن التاسع عشر إلى أنه بالرغم من أن أبناء الآباء ذوي القامة الطويلة غالباً ما تكون قامات أبنائهم طويلة، وكذلك الآباء ذوي القامة القصيرة غالباً ما تكون قامات أبنائهم قصيرة إلا أن متوسط أطوال أبناء الآباء ذوي القامات الطويلة والقامات القصيرة يتجه أو ينحدر نحو متوسط أطوال أفراد المجتمع ككل، ولقد استخدم جالتون مصطلح الانحدار للإشارة إلى اتجاه الأطوال نحو المتوسط العام(إسماعيل، 2001 ، 15).

أما تحليل الانحدار بمفهومه الحديث فهو كما يأتي:

يختص تحليل الانحدار بدارسة اعتماد متغير واحد يعرف بالمتغير المعتمد أو التابع (Dependent Variableعلى متغير واحد أو أكثر تعرف بالمتغيرات المفسرة (Explanatory Variables)، وذلك بغرض تقدير أو التنبؤ بالقيم المتوسطة للمتغير التابع بمعلومية المتغيرات المفسرة أو المستقلة(خدوج، 2017، 34).

إذ يستخدم تحليل الانحدار للتوصل إلى نموذج رياضي يوضح العلاقة الكمية بين المتغير التابع المراد التنبؤ بقيمته، والمتغيرات المستقلة، ويجدر الذكر أن تحليل الانحدار كأسلوب قياس لا يحدد أي المتغيرات تابع وأي المتغيرات مستقل أو مفسر، وإنما يتم تحديد ذلك بواسطة الباحث مستعيناً بالنظريات العلمية، والدراسات السابقة حول الظاهرة محل الدراسة، والملاحظة والخبرة.

-**الافتراضات حول تحليل الانحدار:** يتطلب الاستخدام الجيد لأي أسلوب إحصائي في تحليل البيانات معرفة الباحث بالأساس المنطقي الذي يبنى عليه هذا الأسلوب، وتحليل الانحدار يتطلب بعض الافتراضات والشروط التي يجب أن تتوافر في البيانات المطلوب تحليلها، وفيما يأتي هذه الافتراضات:

1- العشوائية في اختيار العينة: أي يجب أن تكون العينة المستخدمة عشوائية وكبيرة نسبياً، واستقلالية درجات كل فرد عن درجات الأفراد الآخرين في العينة المختارة، ويستطيع الباحث التأكد من ذلك.

2-التوزيع الاعتدالي في المجتمع لدرجات المتغير التابع عند كل مستوى من المستويات الممكنة للمتغيرات المستقلة مجتمعة.

3- العلاقة الخطية بين المتغير التابع وأي متغير مستقل عند تثبيت المتغيرات المستقلة الأخرى.

4- أن يتضمن نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتغيرات المستقلة التي تسهم في المتغير التابع؛ أي عند بناء النموذج يجب ألا ندخل متغيرات مستقلة ليس لها تأثير على المتغير.

5- أن تكون قياسات المتغير التابع والمتغيرات المستقلة دقيقة وصحيحة.

6- أن يكون تباين أي متغير مستقل أكبر من الصفر، وذلك حتى يسهم كل متغير مستقل في تفسير كمية من التباين في درجات المتغير التابع.

7- أن تكون المتغيرات المستقلة غير عشوائية.

8- أن يكون حجم العينة مساوياً على الأقل لأربعة أضعاف عدد المتغيرات المستقلة(رحمة، 2004، 59).

- استخدامات تحليل الانحدار:

يستخدم تحليل الانحدار لثلاثة أهداف رئيسة وهي :الوصف، والتقدير أو التنبؤ، والتحكم، وفي الواقع العملي نجد أن هذه الاستخدامات الثلاثة متداخلة مع بعضها بعضاً؛ مثلاً: يتم بناء نموذج الانحدار بهدف الوصف أو التنبؤ معاً، أو بهدف الوصف والتنبؤ والتحكم(إسماعيل، 2001، 17).

- مشكلات استخدام الانحدار الخطي لتوفيق البيانات مع المتغير التابع الثنائي:

يعد الانحدار الخطي من أهم وأبسط تطبيقات الانحدار، إذ يشترط تحقق بعض الافتراضات من أجل صحة تطبيق النموذج الخطي، ويذكر مينارد (Menard, 2002) في قائمة هذه الافتراضات

أن يكون المتغير التابع متصلاً وغير محدود، وأن يقاس بالمستوى الفئوي أو النسبي. ولكن هناك العديد من الأوضاع والظروف في علم النفس والتربية والعلوم الاجتماعية وغيرها التي يكون فيها المتغير التابع ثنائياً بدلاً من أن يكون متصلاً، فيمكن توسيع الانحدار الخطي ليتضمن متغيرات مستقلة ثنائية أو أكثر من مستويين، ولكن عندما يكون المتغير التابع ثنائياً فإن تفسير معادلة الانحدار لن يصبح مباشراً.

إذ هناك العديد من الطرائق لترميز المتغيرات غير المتصلة، ومن المفيد جداً في حالة المتغير الثنائي أن يتم الترميز لذلك المتغير بالقيمتين(صفر/ واحد) فتمثل القيمة (0) غياب الصفة، والقيمة (1) ظهور الصفة. فإحدى أهم مميزات ترميز المتغير التابع الثنائي هو أن متوسط المتغير التابع ثنائي القيمة سوف يمثل ويساوي احتمال أن تكون المشاهدات تمتلك الخاصية (Y=1) (Wolfe, 2002, 3-4).

وباختصار، ما يرغب الباحث في التنبؤ به في حالة المتغير التابع الثنائي الذي يأخذ القيمتين (0-1) ليس هو بالدقة قيمة المتغير التابع، وإنما هو الاحتمال بأن تكون النتيجة إما صفراً أو واحداً، وبناء على ذلك فإن المتغير التابع في هذه الحالة ليس هو المتغير التابع نفسه عند استخدام الانحدار الخطي، وإنما المتغير التابع هو عبارة عن احتمال أن تكون قيمة المتغير التابع تساوي واحداً، وهو الغالب في الاستخدام، أو احتمال أن تكون قيمة المتغير التابع تساوي صفراً.

ويرى (Fraas & Newman, 2003) بأن محاولة استخدام تحليل انحدار المربعات الدنيا لتوفيق البيانات ذات المتغيرات الثنائية يواجه نوعين رئيسين من المشكلات؛ النوع الأول ذو طبيعة مفاهيمية، والنوع الثاني ذو طبيعة إحصائية.

1- **المشكلة المفاهيمية:** تنشأ هذه المشكلة في استخدام انحدار المربعات الدنيا لتوفيق البيانات ذات المتغيرات التابعة الثنائية من حقيقة أن الاحتمالات يجب أن تتراوح قيمتها بين قيمتين حديتين هما :الواحد الصحيح كحد أعلى، والصفر كحد أدنى؛ أي أنه وفقاً لتعريف الاحتمالات لا يمكن لقيمة الاحتمال أن تتجاوز الواحد الصحيح، ولا أن تنخفض إلى ما دون الصفر، وتحليل انحدار

المربعات الدنيا هو نموذج خطي يسمح لخط الانحدار أن يمتد حتى موجب ما لانهاية، أو أن يمتد حتى سالب ما لانهاية حسب قيمة المتغير أو المتغيرات المستقلة، وعلى هذا فإن استخدام انحدار المربعات الدنيا مع البيانات ذات المتغير التابع الثنائي قد يفاجئ الباحث بقيم متوقعة للمتغير التابع تتجاوز الواحد الصحيح أو تقل عن الصفر، الأمر الذي يتناقض تماماً مع مفهوم الاحتمالات(Pample, 200, 4).

2- **المشكلة الإحصائية:** تكمن المشكلة الإحصائية في استخدام انحدار المربعات الدنيا في حالة توفيق البيانات ذات المتغيرات التابعة الثنائية في انتهاك افتراضات تحليل الانحدار الخطي وأهمها: اعتدالية التوزيع، وتجانس التباين، إذ تنشأ هاتان المشكلتان بسبب الطبيعة الثنائية للمتغير التابع، ويعبر عن ذلك هوزمر وليمشو (Hosmer & Lemshow, 2013, 7) بقولهما: إن الفرق المهم بين الانحدار الخطي والانحدار اللوجستي يرتبط بالتوزيع الشرطي للمتغير للتابع، ومما سبق نرى أنه في حالة كون المتغير التابع وصفي ثنائي القيمة، فإن الأسلوب الإحصائي الأنسب للتعامل معه هو أسلوب الانحدار اللوجستي.

- نموذج الانحدار اللوجستي Logistic Regression Modle:

إن تحليل الانحدار اللوجستي يتصف بعدة ميزات تجعله ملائماً للاستخدام، وان كانت هناك عدة أساليب إحصائية طورت لتحليل البيانات ذات المتغيرات التابعة التصنيفية(Edwards, 2003).

وتكمن أهمية الانحدار اللوجستي بأن الانحدار اللوجستي هو أداة أكثر قوة؛ لأنه يقدم اختباراً لدلالة المعاملات، كما أنه يعطي الباحث فكرة عن مقدار تأثير المتغير المستقل على متغير الاستجابة الثنائية، بالإضافة إلى ذلك فإن الانحدار اللوجستي يرتب تأثير المتغيرات، ما يسمح للباحث بالاستنتاج أن متغيراً ما يعد أقوى من متغير آخر في ظهور النتيجة المطلوبة، كما أن تحليل الانحدار اللوجستي يمكنه أن يتضمن المتغيرات النوعية وحدوداً للتفاعلات(Gebotys, 2000).

إن تحليل الانحدار اللوجستي هو أقل حساسية اتجاه الانحرافات عن اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة، ويستطيع أن يتجاوز العديد من الافتراضات الشديدة لانحدار المربعات الدنيا الاعتيادي، الأمر الذي يجعل من تحليل الانحدار اللوجستي الأسلوب الأفضل في حالة المتغير التابع الثنائي.

– **الانحدار اللوجستي:** يعد نموذج الانحدار اللوجستي والذي يمكن تسميته بالنموذج المنطقي أكثر النماذج شيوعاً في تحليل البيانات الوصفية، وهو أسلوب إحصائي لفحص العلاقة بين المتغير التابع ذي المستوى الوصفي ومتغير واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة، والتي تسمى أحياناً متغيرات مصاحبة أو مفسرة بحيث تكون تلك المتغيرات المستقلة من أي نوع من مستويات القياس(عكاشة، 2002، 493).

أما في حالة هذه الدراسة فيقصد بتحليل الانحدار اللوجستي الأسلوب الإحصائي المستخدم لفحص وتوفيق العلاقة بين المتغير التابع ثنائي القيمة وعدة متغيرات مستقلة أياً كان نوعها، ويسمى التحليل في هذه الحالة بتحليل الانحدار اللوجستي الثنائي.

وفي حالة كون المتغير التابع وصفي ثنائي وكان هنالك عدة متغيرات مستقلة (Multiple Logistic Regression)، فإن النموذج يأخذ الصيغة الآتية:

$$P(x) = \frac{1}{1+\exp[-z]}$$

حيث:

– (a، b): المعاملات المقدرة من البيانات.

– X: المتغير المستقل.

– exp: الأساس اللوغاريتمي الطبيعي، ويساوي تقريباً (2.718).

– P(x): المتغير التابع (Y).

إذ إن:

$$Z = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \ldots\ldots\ldots + bpx$$

وتعد نماذج الانحدار اللوجستي حالة خاصة من حالات نماذج الانحدار العامة، ويطلق على هذه النماذج أحياناً نماذج اللوجيت Logit Models، وتستخدم عندما نرغب في التنبؤ بوجود صفة معينة أو ظاهرة أو خاصة بالاعتماد على قيم متغير أو مجموعة من المتغيرات المستقلة الأخرى لها علاقة بالمتغير التابع تماماً كما هو الحال في نماذج الانحدار العامة، وتستخدم معاملات النموذج اللوجستي في تقدير نسبة الإمكان أو الترجيح Odds Ratio لكل من المتغيرات المستقلة في النموذج.

- استخدامات الانحدار اللوجستي: للانحدار اللوجستي استخدامات كثيرة منها:

1- التنبؤ بوجود صفة أو ظاهرة أو خاصية معينة بالاعتماد على قيم متغير أو مجموعة من المتغيرات المستقلة الأخرى التي لها علاقة بالمتغير التابع.

2- يستخدم عندما يكون المتغير اسمياً ويأخذ قيمتين أو أكثر.

3- يستخدم لتحليل البيانات ذات المتغيرات التابعة التصنيفية.

4- تستخدم معاملات النموذج اللوجستي في تقدير قيمة نسبة الترجيح لكل من المتغيرات المستقلة في النموذج (عكاشة، 2002، 493).

- مزايا الانحدار اللوجستي:

1- يتعامل مع المتغيرات الوصفية والكمية، ويتضمن حدوداً للتفاعلات، واختباراً لدلالة المعاملات.

2- يعطي الباحث فكرة عن مقدار تأثير كل متغير مستقل على متغير الاستجابة الثنائية.

3- يرتب الانحدار اللوجستي تأثير المتغيرات، مما يسمح للباحث بالاستنتاج بأن متغيراً ما أقوى من المتغير الآخر.

4- يعد أقل حساسية اتجاه الانحرافات عن اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة.

5- تقديرات المعالم Parameter Estimation وفق النموذج اللوجستي تعد مقبولة في ظل غياب بعض القيود المفروضة على الانحدار الخطي واللوغاريتمي(Gebotys, 2000, 1-8).

- خطوات تحليل الانحدار اللوجستي:

قبل البدء بتحليل نموذج الانحدار اللوجستي لابد من تفحص البيانات للبحث عن الترابط بين المتغيرات المستقلة كما هو الحال في نماذج الانحدار العامة الأخرى، إذ إن الترابط بين المتغيرات المستقلة يمكن أن يؤدي إلى تقديرات متحيزة للمعالم، وتضخم في قيمة الخطأ المعياري، وهناك عادة ثلاث خطوات أساسية في تحليل نماذج الانحدار اللوجستي، وهي:

- توفيق النموذج العام.
- توفيق النموذج المعدل.
- اختبار الفرضيات.

ولكن لا يجب بالضرورة اتباع هذه الخطوات في تحليل كل نموذج انحدار لوجستي رغم أنه يمكننا أخذها كإرشاد(عكاشة، 2002، 496).

- افتراضات نموذج الانحدار اللوجستي:

إلى جانب افتراضات العينة العشوائية وخلو البيانات من الخطأ والقيم المتطرفة، يفترض الآتي:

1- المتغير التابع العشوائي Y متغير وصفي متعدد الحدود(يأخذ وجهين فقط في حالة النموذج اللوجستي الثنائي، وأكثر من وجه في حالة النموذج اللوجستي متعدد الحدود) وقيمه متنافية وشاملة لأوجه الظاهرة جميعها محل الدراسة، أما المتغيرات المستقلة فقط تكون كمية أو وصفية.

2- وجود العلاقة الخطية بين لوغاريتم نسبة الترجيح والمتغيرات المستقلة.

3-عدم وجود علاقة تامة أو شبه تامة بين المتغيرات المستقلة بعضها بعضاً، وذلك حتى نضمن الحصول على تقديرات غير متحيزة وأخطاء معيارية صغيرة(كما هو الحال في نموذج الانحدار الخطي المتعدد) (فهمي، 2005، 706).

اثنا عشر- نتائج البحث ومناقشتها:

مناقشة الأسئلة الثلاثة الأولى:

- ما مدى ملاءمة نموذج الانحدار اللوجستي لتوفيق الجزأين(اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية

(SCAT)مع تصنيف العاديين والمتفوقين؟

– ما فاعلية الانحدار اللوجستي باستخدام الجزأين(اللفظي والكمي)لاختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT)في الكشف عن الطلبة المتفوقين لدى عينة البحث؟

– هناك فروق بين القيم المشاهدة والقيم المتوقعة من النموذج الذي تم توفيقه؟

ستتم الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة بصورة متكاملة:

يبنى نموذج الانحدار اللوجستي على فرض أساسي هو أن المتغير التابع(Y) (متفوق، عادي)، يخضع للتوزيع الثنائي والذي يأخذ القيمة (1) باحتمال (p)، والقيمة (0) باحتمال (q=1−p) أي إلى حدوث الاستجابة وعدم حدوثها.

وبما أن الانحدار الخطي غير قابل للتطبيق على هذا النمط من المتغيرات، تم استخدام الانحدار اللوجستي والنموذج العام لهذا الانحدار هو:

$$log_e(\frac{p}{q}) = \hat{b}_0 + \sum_{i=1}^{k} \hat{b}_j x_{ij}$$

حيث: i= 1, ……., k و j= 1, ……., n.

يبين الجدول الآتي ملخصاً للحالات المعالجة في النموذج، من حيث حجم العينة وعدم وجود حالات مفقودة وأن البيانات جميعها قد تم تحديدها:

جدول (1) ملخص الحالات المعالجة في النموذج الأول

الحالات غير الموزونة		العدد	النسبة المئوية
الحالات المختارة	المدرجة في التحليل	738	100.0
	الحالات المفقودة	0	0
	الكلي	738	100.0
الحالات غير المختارة		0	0

الكلي	738	100.0

ويبين الجدول الآتي طريقة الترميز المستخدمة في البرنامج:

جدول (2) ترميز المتغير التابع

القيمة الأساسية	القيمة المدخلة
عادي	0
متفوق	1

أما الجدول الآتي فيبين عدد الدورات التكرارية لمشتقات دالة الإمكان الأعظم للحصول على أعلى قيمة لسالب ضعف لوغاريتم دالة الإمكان الأعظم للحصول على التقدير الأمثل لمعالم النموذج لمشتق سالب ضعف دالة الإمكان الأعظم. وقد تم الحصول في الدورة الثالثة على أقل قيمة لها وهي مساوية (971.484) أي أن: (2 Log Likelihood = 971.484−)، وقد تم التوقف عند هذه الدورة لأن التغير في المعاملات أصبح أقل من (0.001).

جدول (3) عدد الدورات التكرارية لمشتقات سالب ضعف دالة الإمكان الأعظم

التكرار		−2Log likelihood	المعاملات
الخطوة 0	1	971.511	−.526−
	2	971.484	−.538−
	3	971.484	−.538−

ويظهر الجدول الآتي كفاءة النموذج ككل وجودته، ومن أجل تقدير معاملات الانحدار اللوجستي تم اللجوء إلى طريقة الاحتمال الأعظم Maximum Likelihood Method وهي من الطرائق الأكثر ملاءمة لكافة النماذج الخطية وغير الخطية، وطريقة الاحتمال الأعظم هي طريقة تكرارية Iterative تعتمد على العمليات الحسابية وتكرارها مرات عدة، حتى يتم الوصول إلى أفضل تقدير للمعاملات، والتي من خلالها يمكن تفسير بيانات المشاهدة، وتهدف هذه الطريقة إلى تعظيم لوغاريتم الاحتمال Log Likelihood ، الذي يعكس مدى إمكانية أو احتمال أن تكون تلك القيم المشاهدة للمتغير التابع في الإمكان توقعها أو التنبؤ بها من خلال المتغير، أو المتغيرات المستقلة، ويلاحظ من تقديرات الاحتمال الأعظم أنها طريقة تكرارية تبدأ بقيمة أولية لما ينبغي أن تكون عليه معاملات اللوجت، ثم تحدد هذه الطريقة اتجاه ومقدار التغير في معاملات اللوجت، والذي سيزيد ملوغارتيم الاحتمال وبينما كان يتم استخدام إحصاءة F و R^2 لاختبار كفاية النموذج بالكامل وجودته في الانحدار الخطي.

وفي حالة الانحدار اللوجستي يتم الاعتماد على نسبة الإمكان الأعظم (Log Likelihood Ratio) الذي يتبع توزيع مربع كاي (X^2 Chi-Square) وبناء عليه تم اختبار الدلالة الإحصائية للنموذج اللوجستي الذي تم توفيقه، وقد بلغت قيمة مربع كاي (577.234) وهي معنوية عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، ويلاحظ في الجدول أيضاً معنوية النموذج بالكامل عند عدد درجات حرية يساوي (2).

جدول (4) اختبار الدلالة الإحصائية للنموذج ككل

		مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الخطوة 1	Step	577.234	2	0.000
	Block	577.234	2	0.000
	Model	577.234	2	0.000

ويمثل الجدول الآتي أيضاً اختباراً لا معلمياً لجودة توفيق النموذج؛ إذ يعتمد على إحصاءة مربع كاي للفرق بين

القيم المشاهدة والقيم المتوقعة، وقد اقترح هوزمر وليمشو (Hosmer & Lemeshow) استخدام توزيع مربع كاي للكشف عن انحرافات النموذج اللوجستي، وتتكون إحصاءة هذا الاختبار من القيم المشاهدة التي لا تستند إلى نموذج نظري والقيم المتوقعة محسوبة من تقديرات النموذج اللوجستي، وتم حسابها في الجدول الآتي من تقاطع مجاميع المتغير التابع الثنائي (Y) (متفوق، عادي) مع مجاميع من الاحتمالات التقديرية، ويتم إنشاء الجدول من تقاطع مجاميع المتغير التابع من الاحتمالات التقديرية.

جدول (5) توافق البيانات المشاهدة والمتوقعة لاختبار هوزمر–ليمشو للنموذج

		المتغير التابع = 0		المتغير التابع = 1		الكلي
		المشاهدة	المتوقعة	المشاهدة	المتوقعة	
الخطوة 1	1	74	74.000	0	.000	74
	2	74	74.000	0	.000	74
	3	74	73.991	0	.009	74
	4	74	73.636	0	.364	74
	5	75	69.076	0	5.924	75
	6	31	43.478	43	30.522	74
	7	19	28.730	56	46.270	75

	8	31	17.286	42	55.714	73
	9	14	9.517	61	65.483	75
	10	0	2.288	70	67.712	70

ويوضح الجدول الآتي – اختبار كفاءة تصنيف النموذج – عدد الحالات المشاهدة التي تمتلك صفة ما، وعدد

الحالات المشاهدة التي لا تمتلك تلك الصفة في مقابل عدد الحالات المتوقعة، بحيث يوضح الجدول عدد

الحالات التي تم تصنيفها بطريقة صحيحة، وعدد الحالات التي تم تصنيفها بطريقة خاطئة، وتعتمد فكرة استخدام

هذا التحليل على أن النموذج إذا قام بتوقع تصنيف الحالات بشكل صحيح اعتماداً على معيار ما، فإن ذلك

يعطي برهاناً بأن النموذج يطابق البيانات المشاهدة، وبناء عليه تم إجراء اختبار كفاءة تصنيف النموذج، للتحقق

من جودة مطابقة النموذج للبيانات، على اعتبار أن كل نموذج تتمثل فيه الاختبارات الفرعية كمتغيرات مستقلة،

وتتمثل فئة التصنيف كمتغير تابع، ويوضح الجدول الآتي النتائج:

جدول (6) كفاءة تصنيف النموذج ككل

التصنيف		المتوقع			النسبة المئوية للتصنيف الصحيح
		عادي	متفوق	المجموع	
(الخطوة 1	عادي P	396 TP	70 FP	466 P	85
	متفوق N	32 FN	240 TN	272 $\acute{P}$	88.2
	المجموع	428 Q	310 $\acute{Q}$	738	86.2

يظهر من الجدول السابق النسبة المئوية للتصنيف الصحيح فيتضح أن ($\frac{396}{466} * 100 = 85\%$) من الطلبة العاديين تم تصنيفهم بصورة صحيحة ضمن فئة العاديين، في حين أن ($\frac{240}{272} * 100 = 88.2\%$) من الطلبة المتفوقين تم تصنيفهم بصورة صحيحة ضمن فئة المتفوقين، بينما تم تصنيف الطلبة بشكل عام ($\frac{396+240}{738} * 100 = 86.2$) بصورة صحيحة ضمن الفئات التي تنتمي إليها، وأن (102) مشاهدة صنفت بشكل خاطئ، وأما احتمال الخطأ فهو(13.82%)، وهي تعد نسبة ليست كبيرة نوعاً ما، وأن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً لا بأس به.

وفي حال ملاءمة النموذج ككل للبيانات، ما أهمية كل متغير من المتغيرات المستقلة؟ وما قدرته ومساهمته في التنبؤ بالمتغير التابع؟

وللإجابة عن الاسئلة السابقة فقد تم استخدم إحصاءة والد Wald Statistics لاختبار الدلالة الإحصائية لكل معامل من معاملات الانحدار اللوجستي، ويقوم اختبار والد Wald Test باختبار

الفرضية الصفرية القائلة بأن تأثير معامل الانحدار اللوجستي المرتبط بالمتغير المستقل X يساوي صفراً، فإذا كانت إحصاءة والد Wald Stastistic ذات دلالة إحصائية، فإن ذلك يعني رفض الفرضية الصفرية، وبذلك يكون المتغير المستقل X ذا تأثير في التنبؤ بقيمة المتغير التابع (Y). أما إذا كانت إحصاءة والد غير دالة إحصائياً، فإن المتغير المستقل X ليس ذا تأثير في التنبؤ بقيمة المتغير التابع (Y)، مما يعني إمكانية حذفه من النموذج لأن ليس له أي دلالة إحصائية. ويوضح الجدول (7) تقديرات المعالم لكل نموذج من النماذج المدروسة، والخطأ المعياري، ودرجة المعنوية للمعاملات، واختبار Wald ، وقيمة نسبة الترجيح (Odds Ratio) (Exp) والقيمة الأخيرة تعني من الناحية النظرية احتمال حدوث حدث ما مقسوماً على احتمال عدم حدوثه، ومن الناحية التطبيقية فإن قيمة نسبة الترجيح تفسر فرصة حدوث حادثة ما مقارنة بحدوث نفس الحادثة للفئة المقارن بها أي يعبر عن المضاعف الذي تتغير به نسبة الترجيح، في حين يشير العمود الاخير إلى حدود الثقة. والجدول (7) يوضح تقديرات معالم نموذج الانحدار اللوجستي.

جدول (7) تقديرات معالم نموذج الانحدار اللوجستي

		معامل اللوجيت	الخطأ المعياري	Wald	درجة الحرية	مستوى الدلالة	نسبة الترجيح	مجال الثقةلنسبة الترجيح	
								الحد الأدنى	الحد الأعلى
الخطوة 1	لفظي	0.317	0.035	79.739	1	0.000	1.373	1.281	1.472
	كمي	0.332	0.035	91.373	1	0.000	1.394	1.302	1.492
	الثابت	-23.824	2.348	102.937	1	0.000	0.000		

تشير النتائج أن كلاً من المتغيرين المستقلين(الجزأين اللفظي والكمي) له تأثير ذو دلالة إحصائية في تشخيص التفوق عند مستوى دلالة(0.05)، وبالنظر إلى هذين المتغيرين نجد أن كلاً منهما يؤدي دوراً مهماً في تشخيص التفوق، غير أن المتغير الكمي يقوم بالدور الأكبر في تشخيص التفوق، إذ إن قيمة معامل الانحدار بلغت (0.332) وإحصاءة (Wald) له بلغت (91.373)، يليه المتغير اللفظي فقد بلغت قيمة معامل الانحدار (0.317) وإحصاءة (Wald) له بلغت (79.739). ما تقدم يدعم الصلاحية التنبؤية للنموذج اللوجستي، والقدرة التشخيصية والتصنيفية للطلبة العاديين والمتفوقين من خلال بيانات جزأي الاختبار اللفظي والكمي لاختبار القدرات المدرسية والجامعية SCAT (المستوى المتقدم).

تفسير معاملات النموذج:

- التفسير بدلالة معاملات اللوجت Logit Coefficients:

يُلاحَظ من الجدول(7) أن قيمة معامل اللوجت للمتغير اللفظي تساوي (0.317) وتفسر قيمة معامل اللوجت السابقة على أن لوغاريتم معامل ترجيح (Log odds) لقيمة المتغير التابع تزداد بمقدار (0.317) كلما زادت قيمة المتغير اللفظي بمقدار درجة واحدة، وذلك عند ضبط أثر المتغيرات المستقلة الأخرى، ويُلاحظ أن قيمة لوغاريتم معامل الترجيح يمكن أن تأخذ أي قيمة من موجب لا نهاية إلى سالب ما لا نهاية.

وأن قيمة معامل اللوجت للمتغير الكمي تساوي (0.332) وتفسر قيمة معامل اللوجت السابقة على أن لوغاريتم معامل ترجيح (Log odds) لقيمة المتغير التابع تزداد بمقدار (0.332) كلما زادت قيمة المتغير الكمي بمقدار درجة واحدة، وذلك عند ضبط أثر المتغيرات المستقلة الأخرى.

ويُلاحَظ أن طريقة التفسير السابقة لمعاملات الانحدار هي الطريقة نفسها في تفسير معاملات انحدار المربعات الدنيا الخطي، وهذا يعني أن قيمة المعامل لأي متغير كلما اقتربت من الصفر؛ دل ذلك على أن ذلك المتغير المستقل ليس له أهمية وتأثير في تفسير التغير والتباين الذي يحدث في المتغير التابع، ومن ثم لن يكون له تأثير أيضاً في التنبؤ بالمتغير التابع .أما إذا ابتعدت قيمة

معامل المتغير عن الصفر؛ فإن ذلك يعني زيادة أهمية ذلك المتغير في تفسير ما يحدث للمتغير التابع من تباين، ومن ثم في التنبؤ بقيمة المتغير التابع. علماً بأن القيمة الموجبة للمعامل تعني أن ذلك التأثير إيجابي، بمعنى أنه كلما زادت قيمة المتغير المستقل زادت معها قيمة المتغير التابع، أما القيمة السالبة للمعامل فتعني أن التأثير والعلاقة سالبة، بمعنى أنه كلما زادت قيمة المتغير المستقل؛ انخفضت قيمة المتغير التابع وهكذا.

- التفسير بدلالة معاملات الترجيح Odds:

الطريقة الثانية في تفسير معاملات نموذج الانحدار اللوجستي هي من خلال تفسير التغير في معاملات الترجيح فإذا كان معامل اللوجت Logit Coefficients (معامل لوغاريتم معامل الترجيح Log Odds Coefficients) للمتغير اللفظي يساوي (0.317) كما في الجدول (7)، فإنه يمكن تحويل ذلك المعامل إلى معامل الترجيحOdds Coefficient مباشرة خلال أخذ الدالة الأسية (معكوس اللوغاريتم) لمعامل اللوجت b أي أن معامل الترجيح سيساوي e^b وهذا يعني في حالة المتغير اللفظي أن معامل معامل الترجيح يساوي $e^{0.317}$ ويساوي (1.373).

الملاحظة الأولى في تفسير هذا النوع من المعاملات بدلالة معامل الترجيح هي أن التأثيرات أصبحت ضربية

Multiplicative بدلاً من أن تكون جمعية Additive ، والسبب في ذلك أن تحويل اللوجت من خلال أخذ الدالة الأسية لتحويل اللوجت إلى معامل ترجيح Odds ، يجعل الطرف الأيمن من المعادلة يتحول من مكونات جمعية إلى ضربية حسب المعادلات الآتية:

$$\ln(\frac{1}{1-p}) = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2$$

$$e^{In(\frac{1}{1-p})} = e^{b_0+b_1x_1+b_2x_2}$$

$$\frac{1}{1-p} = e^{b_0} * e^{b_1x_1} * e^{b_2x_2}$$

وهذا يعني من حيث التفسير الآتي:

أن قيمة المعامل لا تُفسر على أنها مقدار الزيادة أو النقصان في قيمة المتغير التابع (الذي هو معامل الترجيح في هذه الحالة) لكل وحدة تغير في المتغير المستقل، وانما تُفسر على أنها قيمة معامل الضرب

Multiplicative Factor الذي سيزيد أو ينقص به المتغير التابع (معامل الترجيح) لكل وحدة تغير في المتغير المستقل.

في النماذج الجمعية يكون المتغير الذي ليس له تأثير هو المتغير الذي قيمة معامله يساوي الصفر، أما في النماذج الضربية فإن المتغير الذي ليس له تأثير هو المتغير الذي قيمة معامله تساوي الواحد الصحيح وليس الصفر، وهذا يعني أن الحد الذي يساوي الواحد الصحيح هو الذي لن يترك أثراً في القيمة المتوقعة للنموذج، مع العلم أن المعامل الذي قيمته صفر يستبعد من النموذج في النموذج الضربي.

إن معاملات اللوجت الموجبة سوف تكون معاملات معامل الترجيح لها أكبر من الواحد؛ أي أن ذلك المتغير سيزيد من قيمة معاملات الترجيح المتوقعة، أما معاملات اللوجت السالبة فإن معاملات معامل الترجيح لها ستكون أصغر من الواحد الصحيح؛ أي أن ذلك المتغير سيقلل من قيمة معاملات الترجيح المتوقعة.

وبناء على ذلك فإن معامل الترجيح للمتغير اللفظي، والذي يساوي (1.373) يعني أن الزيادة في المتغير اللفظي بمقدار درجة واحدة تؤدي إلى زيادة معامل الترجيح Odds لتصنيف الطلبة بمقدار حاصل ضرب معامل الترجيح الأصلي في (1.373).

وأن معامل الترجيح للمتغير الكمي، والذي يساوي (1.394) يعني أن الزيادة في المتغير الكمي بمقدار درجة واحدة تؤدي إلى زيادة معامل الترجيح Odds لتصنيف الطلبة بمقدار حاصل ضرب معامل الترجيح الأصلي في (1.394).

مناقشة السؤالين الرابع والخامس:

- هل تختلف المساحة تحت منحنى ROC الناتج عن توفيق الجزأين اللفظي والكمي لاختبار (SCAT) بنموذج الانحدار اللوجستي عن المساحة الموجودة تحت قطر الصدفة (50%)؟

- ما أفضل نقطة قطع للتصنيف في نموذج الانحدار اللوجستي؟ وما نسبة حساسية ونوعية ودقة النموذج؟

منحنى روك ROC: تعد هذه الطريقة من الطرائق الإحصائية المهمة، وتعرف بأنها التمثيل البياني في جملة إحداثيات متعامدة للعلاقة بين الحساسية التي يتم تمثيلها بالمحور العمودي والنوعية التي يتم تمثيلها بالمحور الأفقي، وذلك عندما نقوم بتغيير نقاط القطع، وتسمى هذه الطريقة بالخاصية العملياتية للمستقبل.

وتهدف هذه الطريقة في البحث الحالي للكشف عن الطلبة المتفوقين بالاعتماد على نتائج جزأي الاختبار اللفظي والكمي لاختبار القدرات المدرسية والجامعية SCAT المستخدم، وذلك من خلال محاولة تحديد نقاط قطع ملائمة يتم عندها عدّ الطالب متفوقاً أو عادياً، وبتغيير نقطة القطع أكثر من مرة للحصول على أفضل نقطة قطع، ويجدر الذكر أن كل عملية تغيير لنقطة القطع ستؤدي في كل مرة إلى تغيير لمؤشرات الحساسية والنوعية والدقة لكل نقطة قطع، وبذلك سيتشكل لدينا مجموعة من النقاط التي تشكل إحداثيات على جملة المحاور، وعندما يتم الوصل بين هذه النقاط سيتشكل لدينا منحنى ROC ، ومن خلاله تتحدد أفضل نقطة قطع.

وبالتالي سيتم الاعتماد على نقطة قطع يعد عندها الطلبة متفوقين بصرف النظر عن تصنيفهم من قبل الباحث، وبذلك يتم الحصول على أربع حالات:

- طالب متفوق وأعطت نقطة القطع أنه متفوق.
- طالب متفوق وأعطت نقطة القطع أنه عادي.
- طالب عادي وأعطت نقطة القطع أنه عادي.
- طالب عادي وأعطت نقطة القطع أنه متفوق.

والحساسية تمثل نسبة التنبؤات الصحيحة في النموذج للذين تم تصنيفهم كطلبة متفوقين.

والنوعية تمثل نسبة التنبؤات الصحيحة في النموذج للذين تم تصنيفهم كطلبة عاديين.

والغاية من رسم منحنى ROC: هي الحصول على أفضل نقطة قطع للتصنيف، وتعرف المساحة تحت المنحنى Area Under Curve (AUC).

هناك طريقتان أساسيتان لتقدير أفضل نقطة قطع لجميع نقاط المنحنى:

1- تقدير أدنى مسافة بين الزاوية المقابلة للمنحني والمنحنى.

2- تقدير أقصى مسافة بين إحدى نقاط المنحنى، واحدى نقاط القطر(مؤشر يودين).

وتمثل المساحة تحت منحنى ROC الناتجة من توفيق البيانات بنموذج الانحدار اللوجستي، وذلك لمعرفة إذا كان تصنيف البيانات قد جاء بالصدفة أم بالاعتماد على نموذج دقيق، ويجب أن تكون المساحة أكبر من (0.5) حتى نعد أن التصنيف لم يكن عن طريق الصدفة، وتمثل أيضاً مقياساً لدقة الاختبار، ويمكن استعمالها في المقارنة بين عدة اختبارات، ويمكن الحصول على عدة أشكال من منحنيات ROC تتفاوت في درجة دقتها حسب نوع الفحص، وتصنف حسب قيمتها إلى:

- بين (0.9 – 1.00) ممتاز.
- بين (0.8 – 0.9) جيد.
- بين (0.7 – 0.8) متوسط.
- بين (0.6 – 0.7) ضعيف.
- بين (0.5 – 0.6) فشل الاختبار.

سيتم الاعتماد على نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الذي أعطى القيم المتوقعة للعلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة بالاعتماد على التصنيف الذي قام به الباحثان من أجل تحديد الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين.

لتحقيق ذلك قام الباحثان باستخدام حزمة (pROC) في برمجية (R) مفتوحة المصدر، وتوفر هذه الحزمة رسم منحنى ROC، وإمكانية مقارنة المساحة الواقعة تحت ROC بمنحنيات أخرى، ويمكن من خلالها تحديد فترات الثقة وحسابها بدقة، إضافة إلى أنها تقدم مؤشر بودين، وأفضل نقاط قطع

للتصنيف، وأفضل حساسية ونوعية ودقة للتصنيف، فضلاً على إظهار أفضل نقطة قطع وأفضل حساسية ونوعية وقيمة AUC على منحنى ROC من خلال استدعاء الحزمة، وفتح المكتبة المناسبة بإدخال الأكواد:

>install.packages("pROC")

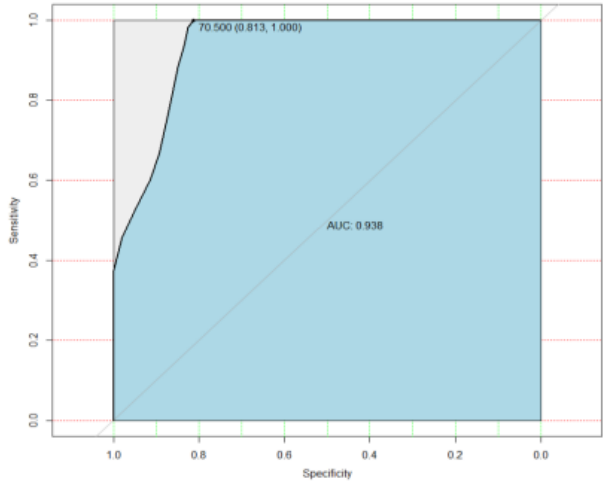
>library(pROC)

يلاحظ من شكل المنحنى أنه أعلى من خط الصدفة، وبالتالي يمكن القول:

إن تصنيف الطلبة إلى عاديين ومتفوقين لم يكن عن طريق الصدفة، وانما من خلال نموذج صحيح استطاع

تمييز الطلبة.

شكل (1) منحنى ROC لنتائج نموذج الانحدار اللوجستي المستوى المتقدم



يظهر من المنحنى السابق أن النموذج يعمل على تصنيف حالات البيانات المشاهدة أفضل مما يعمل عامل الصدفة، فالمنحنى يبتعد عن قطر الصدفة، والذي يحصر تحته (50%) من المساحة، وبذلك يوفر مساحة أكبر مما تعطيه الصدفة.

والجدول الآتي يبين المساحة تحت منحنى ROC للنموذج الذي تم توفيقه:

جدول (8) نتائج تحليل منحنى ROC

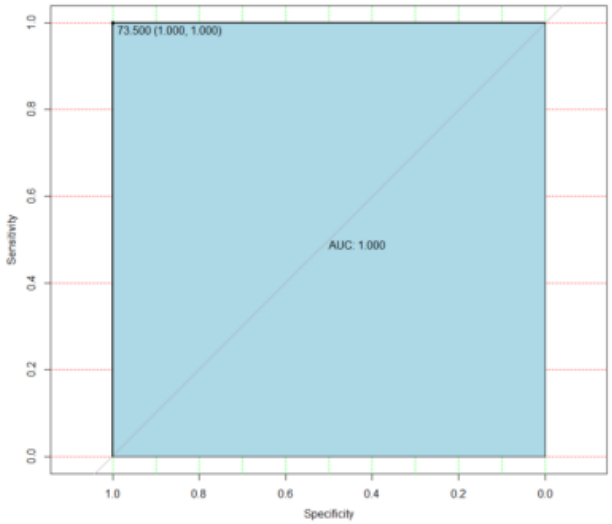
المساحة تحت منحنى ROC	0.938
الخطأ المعياري	0.008
مجال الثقة 95%	0.923 to 0.954
مستوى الدلالة (Area–0.5)	0.000
مؤشر Youden	0.758
نقطة القطع	70.5
الحساسية Sensitive	1
النوعية Specificity	0.81
الدقة Accuracy	0.88

يظهر من خلال الجدول أن المساحة تحت المنحني تساوي (0.938) وهي قيمة ممتازة، ونقطة القطع المناسبة

هي (70.5) للقيم المتوقعة الناتجة عن النموذج.

سيتم تنفيذ التحليل بالاعتماد على التصنيف الناتج عن نموذج الانحدار اللوجستي للطلبة؛ أي (428) طالباً عادياً، و(310) طالباً متفوقاً. ومنه نجد:

شكل (2) منحنى ROC لنتائج التحليل الناتج عن نموذج الانحدار اللوجستي



جدول (9) نتائج تحليل منحنى ROC الناتج عن نموذج الانحدار اللوجستي

المساحة تحت منحنى ROC	1
الخطأ المعياري	0.000
مجال الثقة 95%	1.000 to 1.000
مستوى الدلالة (Area−0.5)	0.000
مؤشر Youden	1
نقطة القطع	73.5
الحساسية Sensitive	1
النوعية Specificity	1

الدقة Accuracy	1

يلاحظ من خلال الجدول والشكل السابقين النتيجة المثالية التي تتوافق تماماً مع النموذج اللوجستي، فقد تم التوصل إلى مساحة تحت المنحنى تساوي (1) مع أفضل حساسية وأفضل نوعية وأفضل دقة مع الارتفاع الملحوظ لمؤشر يودين، وكل ذلك توافق مع أفضل نقطة قطع وتساوي (73.5). وهذه النتيجة تبين بوضوح فاعلية نموذج الانحدار اللوجستي في الكشف عن الطلبة المتفوقين من خلال استخدام جزأي الاختبار اللفظي والكمي لاختبار القدرات المدرسية والجامعيةSCAT .

مقترحات البحث:

– الاستفادة من أسلوب الانحدار اللوجستي في نمذجة البيانات ذات المتغيرات التابعة ثنائية القيمة لما يتميز به من قدرة تفسيرية عالية، بالإضافة إلى تخلصه من العديد من الافتراضات التي يتطلبها الانحدار الخطي الاعتيادي، أو الدوال التمييزية.

– ضرورة الاستفادة من تحليل الانحدار اللوجستي كأسلوب إحصائي متميز في عملية الكشف المبكر عن المتفوقين أو الموهوبين بغية إحاطتهم بالرعاية المطلوبة، وعدم الاقتصار على محك التحصيل كوسيلة في انتقائهم.

– إجراء دراسات تطبيقية لنماذج الانحدار اللوجستي ذات المتغيرات التابعة متعددة المستويات والرتبية أيضاً.

– مقارنة أسلوب الانحدار اللوجستي مع الأساليب الإحصائية المشابهة كتحليل الدوال التمييزية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

-الأحمد، محسن عيسى. (2020). **تقنين اختبار القدرات المدرسية والجامعية (SCAT) على عينة من الطلبة العاديين والمتفوقين** .أطروحة دكتوراه ، جامعة دمشق، كلية التربية.

-إسماعيل، محمد عبد الرحمن .(2001). **تحليل الانحدار الخطي** .السعودية، الرياض: معهد الإدارة العامة.

-البقاعي، هيفاء والرحامنة، عزيز والعمري، جمال.(2013). **تطوير اختبار القدرات المدرسية والجامعية لشكل المتقدم في الأردن.** جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- خدوج، مصعب خالد.(2017). **فاعلية الانحدار اللوجستي في بناء نماذج للتنبؤ بالسلو الجانح وغير الجانح لدى المراهقين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

-رحمة، عزيزة.(2004). **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الأفراد من عمر سبع سنوات حتى ثماني عشرة سنة** .أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

-سليمان، علي أبشر فضل المولى.(2015) .**استخدام نموذج الانحدار اللوجستي في دراسة العوامل المساعدة على تشخيص حالات الإصابة بسرطان المثانة** .أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

-أبو شوكان، محمد وعدلي، إبراهيم.(2014). استخدام نموذج الانحدار اللوجستي الثنائي في تفسير المتغيرات التابعة ثنائية القيمة في ميدان الأنشطة البدنية والرياضية .**مجلة علوم وممارسة الرياضة البدنية والرياضية والفنية**، العد(6).

- عبد الرزاق، محمد صادق وزعلان، ريسان عبد الإمام. (2016) .استخدام أسلوب الانحدار اللوجستي لتحليل أثر الضغط النفسي على الإصابة بضغط الدم: دراسة تطبيقية على عينة من

المرضى في قضاء الزبير في محافظة البصرة .جامعة كروك، العراق، **مجلة الاقتصادي الخليجي**، ع (27)، ص ص 66 – 48 .

–العساف، صالح بن حمد. (2000) .**المدخل إلى المبحث في العلوم السلوكية**. ط (2)، السعودية، الرياض: مكتبة العبيكان.

–عكاشة، محمود خالد.(2002) .**استخدام نظام SPSS في تحليل البيانات الإحصائية**. جامعة الأزهر، فلسطين، غزة.

–أبو علام، رجاء محمود.(2004) . **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** .ط (4)، مصر، القاهرة: دار النشر للجامعات.

–فهمي، محمد شامل بهاء الدين.(2005) .**الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS**. ج(2)، السعودية، الرياض: معهد الإدارة العامة.

المراجع الأجنبية:

- CTY,(1999). **School and College Ability Tests. Manual.School Version Batimore**; The Johns Hopkins University.
- Edwards, Thomas C.(2003). **Assessing Association: Logistic Regression And Logit Analysis.Biometry**. FRWS6500, fall 2003.
- Gebotys, Robert.(2000). **Examples: Binary Logistic Regression**. January 2000.
- Hosmer,David W.& Lemshow, Stanely.(2013). **Applied Logistic Regression**. 3nd Edition.New York: Johnson Wiley & Sons,Inc.
- Mbugua, Mwai David.(2014). **Application of Logistic Regression in Identifying Key Determinants of Domestic Violence in Kenya. Degree of Masters of Science in Social Statistics School of Mathematics, College of Biological and Physical Sciences**, University of Nairobi.

- Pample, Fred C.(2000). **Logistic Regression A Primer. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in The Social Sciences**. (No.07-132). Beverly Halls, Ca:Sage.

- Wolfe, Rebert A.(2002). **Logistic Regression.** Unpublished Classic Lectures in Statistics, October 22,2002.

- Zewude, Bereket Tessema & Ashine Kidus Meskele.(2016). **Binary Logistic Regression Analysis in Assessment and Identifying Factors That Influence Students' Academic Achievement : The Case of College of Natural and Computational Science, Wolaita Sodo University,Ethiopia** .Mathematical Theory and Modeling, Vol.7,No.1.

أثر الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع

د.لميس حمود

الملخص

هدفت هذه الدراسة شبه التجريبية إلى تقصي أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية، ممثلةً في تطبيق دولينغو، على تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى عينة قوامها 50 تلميذاً من الصف الرابع. اعتمد البحث تصميم المجموعة الواحدة ذي الاختبارين القبلي والبعدي، حيث تم تقييم أربع مهارات لغوية أساسية (القراءة، الاستماع، الكتابة، القواعد) باستخدام أدوات قياس معيارية. كشفت النتائج عن وجود تحسن نوعي وكمي ذي دلالة إحصائية ($p < 0.001$) في جميع المهارات المدروسة، حيث سجلت مهارة القراءة أعلى حجم تأثير ($d=8.93$)، تليها مهارة الكتابة ($d=8.21$)، ثم الاستماع ($d=8.07$)، وأخيراً القواعد اللغوية ($d=7.12$). هذه النتائج تؤكد فرضية الدراسة القائلة بفعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تحسين التحصيل اللغوي.

وأمّا من الناحية التطبيقية، فتوضح الدراسة أن دمج الألعاب التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، وخاصةً تلك التي تستخدم آليات التحفيز والتلعيب (Gamification) مثل النقاط

والمستويات والجوائز الافتراضية، يمكن أن يشكل استراتيجية فعالة لتعزيز تعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية. كما تُبرز النتائج أهمية التغذية الراجعة الفورية التي توفرها هذه التطبيقات في تسريع عملية التعلم. تقدم هذه الدراسة إسهاماً مهماً في مجال تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث تثبت جدوى توظيف التقنيات الرقمية التفاعلية في السياقات التعليمية العربية. كما تفتح آفاقاً جديدة للبحث حول آليات تفعيل الألعاب التعليمية الإلكترونية في تحسين المخرجات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية الرقمية، التعلم القائم على اللعب، تعليم اللغة الإنجليزية، التحصيل اللغوي المتكامل.

The Impact of Digital Educational Games on Enhancing English Language Proficiency Among fourth Grade Students

Abstract

This quasi-experimental study aimed to investigate the impact of using digital educational games, represented by the Duolingo application, on improving English language proficiency among a sample of 50 fourth-grade students. The research adopted a single-group pretest-posttest design, assessing four core language skills (reading, listening, writing, and grammar) using standardized

measurement tools . The results revealed statistically significant qualitative and quantitative improvements ($p < 0.001$) in all examined skills. Reading skills showed the highest effect size (d=8.93), followed by (d=8.21), listening (d=8.07), and finally grammar (d=7.12). These findings confirm the study's hypothesis regarding the effectiveness of digital educational games in enhancing language acquisition. . From a practical perspective, the study demonstrates that integrating digital educational games into the educational process - particularly those employing gamification mechanisms such as points, levels, and virtual rewards - can constitute an effective strategy for enhancing English language learning in primary education. The results also highlight the importance of immediate feedback provided by these applications in accelerating the learning process. This study makes a significant contribution to the field of English as a Foreign Language (EFL) education by demonstrating the feasibility of implementing interactive digital technologies in Arab educational contexts. Furthermore, it opens new avenues for research on mechanisms to activate digital educational games for improving educational outcomes.

Keywords: Digital educational games, Game-based learning, English language teaching, Integrated language proficiency.

1. المقدمة

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، أصبح من الضروري إعادة النظر في أساليب التعليم التقليدية، خاصة فيما يتعلق بتعلم اللغات. وتُعد اللغة الإنجليزية إحدى المهارات الأساسية التي تسهم في تعزيز الفرص الأكاديمية والمهنية للمتعلمين، مما يستدعي البحث عن طرق تعليمية حديثة تجمع بين الفعالية والتحفيز. ومن بين هذه الطرق، برزت الألعاب التعليمية الرقمية كأداة مبتكرة تسهم في تحسين مستوى التحصيل اللغوي لدى التلاميذ من خلال دمج التعلم بالمتعة والتفاعل، مما يعزز دافعيتهم نحو التعلم (العويضي وأبو زهرة، 2023).

لقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الألعاب التعليمية الرقمية تلعب دوراً مهماً في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية، بما في ذلك المفردات، القواعد، مهارات الاستماع، والقراءة. حيث أظهرت دراسة عباسي وأحمد (2023) أن هذه الألعاب توفر بيئة تعليمية محفزة تشجع التلاميذ على التفاعل النشط مع المحتوى اللغوي، مما ينعكس إيجابياً على أدائهم الأكاديمي. كما أكدت دراسة فلاته والشريف (2022) أن توظيف الألعاب الرقمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية يساعد في تعزيز مستوى الفهم والاستيعاب لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وهو ما يشير إلى إمكانية تحقيق فوائد مماثلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ورغم تزايد الاهتمام بدمج الألعاب التعليمية الرقمية في المناهج الدراسية، إلا أن الأبحاث التي تتناول أثرها الفعلي على تلاميذ الصف الرابع لا تزال محدودة. ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة التي تسعى

إلى استكشاف مدى فاعلية الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى هذه الفئة العمرية، من خلال تحليل تأثيرها على اكتساب المهارات اللغوية الأساسية.

وانطلاقاً من الأطر النظرية والتجريبية الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، تستند هذه الدراسة إلى نتائج أبحاث سابقة أكدت أهمية توظيف الألعاب التعليمية الرقمية في تعزيز دافعية التعلم (عباة والمهنا، 2022) وتحسين الكفاءة اللغوية للمتعلمين. وعليه، تسهم هذه الدراسة في تقديم رؤى علمية تدعم المعلمين والمخططين التربويين في تصميم استراتيجيات تعليمية أكثر تفاعلاً وفاعلية، تعزز من اكتساب اللغة الإنجليزية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.

2. مشكلة البحث

يواجه العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية تحديات في تعلم اللغة الإنجليزية، لا سيما في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية مثل المفردات والقواعد والاستماع والقراءة. وتزداد هذه التحديات في البيئات التعليمية التقليدية التي تعتمد على الطرق النمطية في التدريس، والتي قد تفتقر إلى التفاعل والتحفيز الكافي لدعم تعلم الأطفال بفعالية (حمدي وأبو عنزة، 2019).

وفي ظل التوجهات الحديثة نحو دمج التكنولوجيا في التعليم، برزت الألعاب التعليمية الرقمية كإحدى الأدوات التربوية الفعالة التي توفر بيئة تعلم تفاعلية تعزز دافعية التلاميذ وتحسن من مستوى استيعابهم للمفاهيم اللغوية (صادق وغريب، 2022؛ الحمود، 2016). كما وجدت الدراسات ضعف في استخدام الألعاب الالكترونية في التعليم في مدارس حمص (كنعان وآخرون، 2022). وقد أظهرت الدراسات أن استخدام هذه الألعاب يمكن أن يسهم في تحسين التحصيل اللغوي للمتعلمين،

حيث توصلت دراسة حسين وعز الدين (2023) إلى أن الألعاب الإلكترونية التفاعلية تساعد في تنمية مهارات تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مما يشير إلى إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية على تلاميذ الصفوف الابتدائية لتحقيق نتائج مشابهة.

وعلى الرغم من الفوائد المحتملة للألعاب التعليمية الرقمية، لا تزال هناك فجوة بحثية تتعلق بقياس أثرها المباشر على تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع، خاصة فيما يتعلق بتطوير مهاراتهم اللغوية الأساسية. لذا، تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تحليل مدى فاعلية الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى هذه الفئة العمرية، واستكشاف تأثيرها على تحفيز التلاميذ وتعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي. ومن خلال ذلك، ستساهم الدراسة في تقديم توصيات مبنية على الأدلة العلمية لدعم تطوير المناهج التعليمية بطرق تواكب متطلبات التعلم في العصر الرقمي.

3. أسئلة البحث

السؤال الرئيس: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع في مدينة حمص؟

يتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

2. ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستماع للغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟
3. ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟
4. ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مستوى قواعد اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

4. أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية، تطبيق دولينغو، في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع.
2. تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع.
3. تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تطوير مهارات الاستماع والاستيعاب اللغوي لدى التلاميذ.
4. تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع.

5. تعرف أثر استخدام الألعاب الرقمية في تعزيز استيعاب قواعد اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع.

5. أهمية البحث

1.5. الأهمية العلمية للدراسة

تسهم هذه الدراسة في عدة جوانب علمية، من أبرزها:

- إثراء الأدبيات التربوية من خلال تحليل دور الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مهارات اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تقديم دليل علمي يدعم استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغات، مما يعزز مناهج التدريس الرقمية.
- تحليل منهجي لتأثير التطبيقات التعليمية مثل دولينغو، لينغو كيدز، ومونكي جونيور على مهارات القراءة والاستماع والكتابة والقواعد اللغوية.
- تشجيع الدراسات المستقبلية حول تأثير الأدوات الرقمية على التعلم، مما يساعد الباحثين في استكشاف طرق جديدة لتطوير التعليم القائم على الألعاب.

2.5. الأهمية التطبيقية للدراسة

تُحقق هذه الدراسة فوائد عملية مهمة، منها:

- توجيه المعلمين نحو دمج التكنولوجيا في بيئات التعلم لتعزيز تحصيل الطلاب بطريقة ممتعة ومحفزة.

- وضع برامج زمنية منظمة لمتابعة استخدام التلاميذ للتطبيقات الرقمية، مما يساهم في تحسين التعلم الذاتي.
- مساعدة واضعي المناهج التربوية على تصميم أنشطة تعليمية رقمية أكثر كفاءة في تحسين المهارات اللغوية.
- تعزيز التعلم التفاعلي من خلال دمج تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم الأساسي، مما يجعل العملية التعليمية أكثر توافقاً مع العصر الرقمي.

6. حدود البحث

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع في مدارس مدينة حمص، مع التركيز على الجوانب التالية:

– المهارات اللغوية المستهدفة: تشمل القراءة، الاستماع، الكتابة، والقواعد اللغوية، دون التطرق إلى مهارات أخرى مثل التحدث بطلاقة أو الترجمة.

– نوعية الألعاب الرقمية المستخدمة: تعتمد الدراسة على تطبيق تعليمي عالمي هو دولينغو (Duolingo)، دون دراسة تأثير أنواع أخرى من الألعاب الإلكترونية أو الوسائل التقليدية في تعليم اللغة الإنجليزية.

– طريقة التدخل التعليمي: يقتصر دور الدراسة على توجيه التلاميذ لاستخدام التطبيقات الرقمية وفق جداول زمنية محددة، دون تدخل مباشر في تصميم محتوى الألعاب أو تعديلها.

– المتغيرات البحثية: تركز الدراسة على قياس مدى التحسن في مستوى المهارات اللغوية كنتيجة لاستخدام الألعاب الرقمية، دون التطرق إلى العوامل النفسية أو الاجتماعية التي قد تؤثر على التعلم.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في مدارس مدينة حمص.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024.

7. مصطلحات البحث

الألعاب التعليمية الرقمية: تُعرف الألعاب التعليمية الرقمية بأنها "أنشطة إلكترونية تفاعلية تستخدم أدوات وتقنيات رقمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية من خلال دمج المحتوى الأكاديمي بعناصر الإثارة والتحدي والمتعة التي تميز الألعاب" (صادق وغريب، 2022). وتتميز هذه الألعاب بتقديم بيئة تعلم تحفيزية تشجع التلاميذ على التفاعل والتعلم النشط، وتسمح بتكرار المحاولات، والتعلم بالخطأ، مما يسهم في ترسيخ المفاهيم وتعزيز الفهم.

التعريف الإجرائي للألعاب التعليمية الرقمية: في هذه الدراسة، يُقصد بالألعاب التعليمية الرقمية تلك التطبيقات الإلكترونية التي تدمج تقنيات الألعاب مع الأهداف التعليمية لتحفيز التلاميذ على تعلم مهارات معينة بشكل ممتع وتفاعلي. وتُستخدم هذه الألعاب كأداة تعليمية تهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية، من خلال تقديم محتوى تعليمي في صورة أنشطة تفاعلية، ألعاب، ومسابقات.

التحصيل اللغوي: يشير التحصيل اللغوي إلى "مدى قدرة المتعلم على اكتساب واستخدام المهارات اللغوية المختلفة وفقاً للأهداف الموضوعة للمقرر الدراسي، ويتضمن مدى فهم المفردات والقواعد واستخدامها في مواقف حياتية أو تعليمية" (العويضي وآخرون، 2023).

التعريف الإجرائي لمتغير "مستوى اللغة الإنجليزية":

في هذه الدراسة، يُقصد بمستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع المهارات اللغوية التي يمتلكها الطالب في اللغة الإنجليزية، والتي تشمل :

1. مهارة الاستماع: قدرة الطالب على فهم النصوص المسموعة باللغة الإنجليزية والتفاعل معها بشكل صحيح، مثل فهم التعليمات، قصص، أو محادثات بسيطة.

2. مهارة القراءة: قدرة الطالب على قراءة وفهم النصوص المكتوبة باللغة الإنجليزية، بما في ذلك معرفة الكلمات والمفردات الأساسية، وتحليل الجمل البسيطة.

3. مهارة الكتابة: قدرة الطالب على كتابة جمل وفقرات باللغة الإنجليزية بشكل صحيح من حيث القواعد اللغوية، المفردات، والإملاء.

4. مهارة القواعد اللغوية: قدرة الطالب على استخدام القواعد اللغوية الأساسية للغة الإنجليزية بشكل دقيق في التحدث والكتابة، مثل تركيب الجمل والأزمنة.

يتم قياس مستوى اللغة الإنجليزية باستخدام اختبار تحديد مستوى يتضمن الأسئلة والأنشطة التي تغطي هذه المهارات، حيث يتحدد مستوى الطالب بناءً على أدائه في اختبار قبلي واختبار بعدي

في هذه المجالات. يشمل الاختبار أسئلة في مجالات الاستماع والقراءة والكتابة والقواعد اللغوية، ويتم تحديد مستوى الطالب وفقاً للنتائج التي يحصل عليها في هذه الأقسام.

8. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.8. الدراسات السابقة

تناولت دراسة Abdullatif Slshaija (2015) تأثير استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية في تعزيز حفظ المفردات الإنجليزية لدى الأطفال في مدينة الرياض، حيث سعت إلى مقارنة فعاليتها بالطرق التقليدية في التعليم. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبّقت على عينة مكوّنة من 60 طفلة سعودية تتراوح أعمارهن بين 5 و6 سنوات، تم توزيعهن إلى مجموعتين: تجريبية تلقت التعليم عبر ألعاب إلكترونية من موقع المجلس البريطاني، وضابطة تلقت التعليم التقليدي. اعتمدت الأداة على اختبار قبلي وبعدي لقياس المفردات المتعلقة بأجزاء الجسم، الحيوانات، الألوان، وأفراد العائلة، وتم تحليل النتائج باستخدام اختبارANCOVA . كشفت النتائج عن تفوق واضح للمجموعة التجريبية، حيث أظهرت الألعاب الإلكترونية فعالية عالية في تقديم المحتوى بطريقة تفاعلية، ساعدت على تثبيت المفردات وتحفيز الأطفال، وخاصة الخجولين منهم. أوصت الدراسة بإدماج الألعاب الإلكترونية في مناهج رياض الأطفال لتعليم اللغة الإنجليزية، وتدريب المعلمين على استخدام هذه المنصات التفاعلية، إضافة إلى التوسع في الدراسات المستقبلية لتشمل أعمار وبيئات تعليمية مختلفة، مما يؤكد أهمية الألعاب الإلكترونية كأداة تعليمية فعالة لتعليم اللغات في البيئات غير الناطقة بها.

أما دراسة الملحم (2021)، فقد هدفت إلى استكشاف التأثيرات السلبية لاستخدام الهواتف المحمولة على الأطفال من منظور أولياء الأمور، مسلطة الضوء على العلاقة بين استخدام الوالدين للهواتف وسلوكيات أطفالهم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على استبيانات تم توزيعها عشوائياً على عينة من أولياء الأمور لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام أدوات إحصائية متنوعة مثل المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل بيرسون. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين استخدام الوالدين للهواتف المحمولة أثناء وجود الأطفال وزيادة مشاعر الغضب والحزن لدى الأطفال، إضافة إلى تأثير سلبي على الذكاء العاطفي لديهم، مما يحد من قدرتهم على التعامل مع المشاعر. أوصت الدراسة بتوعية أولياء الأمور بضرورة تقنين استخدام الهواتف المحمولة في حضور الأطفال، وتعزيز سلوكيات صحية في التعامل مع التكنولوجيا، إلى جانب أهمية دعم التواصل الأسري من أجل رفاه الأطفال.

أما دراسة Kovalenko & Skvortsova (2022)، فقد سعت إلى تحليل تطبيق المعلمين لتقنيات الألعاب وأساليب التعلم التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية، سواء في السياقات التقليدية أو عبر التعليم عن بعد. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبياناً استهدف 48 معلماً للغة الإنجليزية لديهم خبرات تدريسية تتراوح بين سنة و13 سنة، وبدرسون لطلاب تتراوح أعمارهم بين 3 و60 عاماً. كشفت النتائج أن جميع المعلمين المشاركين استخدموا تقنيات الألعاب التربوية، وأن ثلثيهم لجؤوا إلى الألعاب التعليمية، بينما استخدم بعضهم ألعاب التعاون الجماعي أو ألعاب البحث القصصي. أشارت النتائج إلى زيادة واضحة في دافعية الطلاب عند استخدام أساليب التعلم

التفاعلي، مما يعكس فاعلية هذه التقنيات في بيئات التعلم المختلفة. وأوصت الدراسة ببناء مسارات تعليمية فردية تدعم التعليم الذاتي، وتطوير مهارات المعلمين التربوية والتقنية استناداً إلى التجارب الميدانية، مؤكدةً أن النتائج يمكن أن تسهم في صياغة توصيات منهجية لتطوير كفاءات معلمي اللغة الإنجليزية في مجالات التعليم الأساسي والإضافي.

وفي دراسة Ebadi et al. (2023)، استهدف الباحثون تحليل أثر استخدام الأنشطة التعليمية غير الصفية، كالأفلام والموسيقى والألعاب عبر الهواتف الذكية، على تنمية المفردات الإنجليزية، إضافة إلى تحليل تفضيلات المتعلمين. اعتمدت الدراسة على تصميم منهجي مختلط شمل 60 متعلماً من المستوى المتوسط موزعين بين معهدين، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية استخدمت تطبيق واتساب لتلقي مفردات على مدار شهرين، وضابطة تلقت تعليماً تقليدياً. تم إجراء اختبارات قبلي وبعدي ومؤجل، إلى جانب مقابلات شبه منظمة. أظهرت النتائج تحسناً مستمراً في المفردات لدى المجموعة التجريبية دون فروق بين الجنسين، فيما أبرز الجانب النوعي أن الأنشطة غير الصفية خففت من التوتر وساعدت على تحسين النطق والقواعد. أوصت الدراسة بدمج هذه الأنشطة ضمن المناهج، مع التركيز على المحتوى السمعي–البصري والمنصات الرقمية التفاعلية لتوسيع فرص التعلم الذاتي غير الرسمي.

كما تناولت دراسة عباة والمهنا (2022)، العلاقة بين استخدام هذه الألعاب ودافعية التعلم من منظور 304 معلمة بالمرحلة الابتدائية تم اختيارهن بطريقة كرة الثلج. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام استبانة لجمع البيانات وتحليلها. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية

ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام المعلمات للألعاب التعليمية الإلكترونية وارتفاع دافعية الطلاب نحو التعلم. وأوصت الباحثتان بضرورة دعم المعلمات بالتدريب والتحفيز، وتذليل العوائق التي تحد من استخدام هذه الألعاب في المنصات التعليمية، لما لها من أثر واضح في تعزيز التفاعل والرغبة في التعلم لدى الطلاب.

أما دراسة الهزاع (2023) فقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام تطبيقات الهواتف الذكية (مثل Duolingo و Memrise) في تعليم المفردات الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث قُسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية تلقت تعليم المفردات من خلال التطبيقات الذكية، وضابطة تلقت التعليم بالطريقة التقليدية. تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لقياس تحصيل المفردات. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل البعدي، ما يدل على فاعلية استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تحسين تعلم المفردات. أوصت الدراسة بدمج هذه التطبيقات في بيئة التعلم النظامية، مع توفير التدريب اللازم للمعلمات لاستثمارها بشكل فعال.

هدفت دراسة العتيبي (2022) إلى فحص أثر توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واشتملت على مجموعة تجريبية درست باستخدام ألعاب تعليمية إلكترونية موجهة لتعزيز التفكير الناقد، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية. شملت أدوات الدراسة اختباراً لمهارات التفكير الناقد قبلي وبعدي. كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، مما

يدل على أن الألعاب الإلكترونية التعليمية تسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد. توصي الدراسة بتضمين محتوى الألعاب التعليمية في المقررات الدراسية بطريقة ممنهجة.

ركزت دراسة السويلم والجربوع (2023) على تعرف فاعلية استخدام الألعاب التعليمية التفاعلية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية، من خلال تصميم ألعاب إلكترونية تعتمد على التكرار والتفاعل الفوري. تكونت العينة من 50 طالباً، وزعت بالتساوي بين مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام الألعاب ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج تحسناً كبيراً في أداء المجموعة التجريبية، خاصة في استيعاب قواعد الأزمنة وتطبيقها. كما لاحظت الدراسة زيادة تفاعل الطلاب وارتفاع دافعيتهم للتعلم. أوصت الدراسة بضرورة دعم المعلمين بالأدوات التكنولوجية وتدريبهم على تصميم واستخدام الألعاب التعليمية التفاعلية.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة اهتماماً متزايداً بتوظيف الألعاب التعليمية الرقمية كأداة فعالة في تحسين مخرجات التعلم، لا سيما في تعليم اللغة الإنجليزية وتنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والدافعية. فقد تناولت بعضها تأثير نمط اللعبة (فردي/تشاركي) ونمط التوجيه على مهارات إنتاج الألعاب والدافعية للإنجاز، بينما ركزت دراسات أخرى على الأثر المباشر للألعاب الرقمية في تحسين قواعد اللغة أو المفردات لدى طلاب المراحل المختلفة. كما كشفت الدراسات عن أثر إيجابي للألعاب في تعزيز التفاعل، المتعة، والثقة بالنفس، إلى جانب تطوير مهارات عقلية مثل التفكير الناقد والإبداع. تنوعت المناهج المستخدمة بين شبه التجريبي والتحليلي، وتعددت أدوات القياس من

اختبارات تحصيلية إلى مقاييس للدافعية والأداء العملي، ما يعكس عمق الاهتمام البحثي بهذا المجال وثراءه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. تأكيد أهمية الألعاب الرقمية كأداة تعليمية فعالة يمكن توظيفها لتحسين تعلم اللغة الإنجليزية.

2. الاستفادة من تصميم الدراسات شبه التجريبية التي اعتمدت على المجموعتين (تجريبية وضابطة) لتقييم أثر التدخل.

3. تطوير أدوات قياس دقيقة لقياس تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية (خاصة المفردات والقواعد).

4. اعتماد نماذج تصميم تعليمي محفزة قائمة على التفاعل والتشويق، وهو ما يلائم تلاميذ الصف الرابع.

5. تعزيز الدراسة الحالية من خلال استثمار النتائج الإيجابية التي كشفتها الدراسات السابقة في بناء إطار نظري متين يدعم الفرضيات والتوجهات البحثية.

2.8. الإطار النظري

الأساس النظري للدراسة

ترتكز هذه الدراسة على مجموعة من النظريات النفسية والتربوية التي تفسر فاعلية الألعاب الرقمية التعليمية، ومنها:

1. نظرية التعلم البنائي(Constructivism)

تؤكد نظرية التعلم البنائي على أن التعلم عملية نشطة حيث يقوم المتعلم ببناء معرفته الخاصة من خلال التفاعل مع البيئة والمواقف. يركز هذا النموذج على أهمية التفاعل بين المتعلم وبيئته التعليمية من أجل تحقيق فهم أعمق. وفقاً لجان بياجيه(Piaget) ، يعتبر التعلم عملية يتفاعل فيها الطفل مع محيطه عبر مراحل من التجارب والاستكشافات، مما يساعده على بناء مفاهيم جديدة وتوسيع معرفته.(Piaget, 1970)

عندما يتعلق الأمر بالألعاب التعليمية الرقمية، فإن هذه البيئة التفاعلية تسمح للأطفال بالتفاعل مع المهام والألعاب التي تبني مهارات جديدة بشكل تدريجي، مما يعزز قدرتهم على حل المشكلات وتنمية التفكير النقدي. الألعاب الإلكترونية توفر بيئة تعليمية مرنة حيث يمكن للطلاب اختبار أفكارهم في سياقات حقيقية ومحاكاة، ما يعزز التجربة التعلمية التفاعلية ويجعلها ممتعة. في هذا السياق، توضح دراسة ديكسون وآخرون (Dixon et al., 2019) أن الألعاب الرقمية توفر بيئات تعليمية محاكاة تتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى بطرق تتناسب مع مستوى فهمهم، مما يعزز عملية التعلم البنائي.

2. نظرية التعلم باللعب(Learning through Play)

نظرية التعلم باللعب تؤكد أن اللعب هو وسيلة أساسية ومؤثرة في تعلم الأطفال. تعتمد هذه النظرية على فكرة أن اللعب يشكل بيئة تعليمية طبيعية تنطوي على نشاطات ترفيهية ومهارات معرفية في آن واحد. تبرز أهمية اللعب كأداة للتعلم لأنها تتيح للأطفال التعلم بشكل غير رسمي وفي بيئة خالية من الضغوط، مما يساعدهم على تعزيز قدرتهم على التفكير النقدي، التعاون مع الآخرين، وحل المشكلات.(Berk, 2013)

العديد من الدراسات تدعم أن الألعاب الرقمية التعليمية تعتبر وسيلة فعّالة في تعزيز هذه الفوائد. الألعاب تُعزز الاستكشاف الشخصي وتوفر فرصاً لتطوير مهارات متعددة مثل التفكير الإبداعي والتحليل والتعاون بين الأطفال. وفقاً لبحث قام به كوفمان وآخرون(Kaufman et al., 2016) ، فإن الأطفال الذين يتعلمون من خلال الألعاب التعليمية الرقمية يظهرون تحسناً كبيراً في مهارات اللغة والنحو مقارنة بأولئك الذين يتعلمون عبر الوسائل التقليدية. تدعم الألعاب الرقمية الفكرة الرئيسية لهذه النظرية عبر السماح للأطفال بالتعلم من خلال اللعب في بيئات تفاعلية، ما يعزز عملية التعلم ويوفر لهم الفرصة لاستكشاف المفاهيم بطريقة ممتعة ومشوقة.

3. نظرية التعلم الذاتي(Self-Directed Learning)

تعتبر نظرية التعلم الذاتي واحدة من النظريات التي تركز على أن التعلم يصبح أكثر فعالية عندما يكون المتعلم قادراً على اتخاذ قراراته بشكل مستقل بشأن محتوى التعلم وزمنه. وفقاً لمالكولم نولز (Knowles, 1980)، فإن المتعلمين البالغين (وأيضاً الأطفال في سياقات معينة) يميلون إلى التحسين عند منحهم الفرصة لتوجيه تعلمهم بأنفسهم، مع دعم بسيط من المعلم أو الأدوات التعليمية.

في حالة الألعاب التعليمية الرقمية، يتوافق هذا المفهوم تماماً مع التفاعل الذاتي الذي يتيحه التطبيق. حيث يستطيع الأطفال إدارة وقتهم وتعلمهم، ويتخذون قرارات بشأن النشاطات التعليمية التي يقومون بها وفقاً لوتيرة معينة، مما يسمح لهم ببناء مهاراتهم بطريقة مستقلة، دون أن يشعروا بالضغط. يشير جاكوبسون (Jacobson, 2017) إلى أن الألعاب التعليمية تدعم التعلم الذاتي من خلال تقديم مستويات متعددة من التحدي والاختيارات التي يمكن للمتعلمين القيام بها.

4. نظرية التحفيز الذاتي(Self-Motivation Theory)

نظرية التحفيز الذاتي تركز على قدرة الأفراد على تحفيز أنفسهم لتحقيق أهدافهم التعليمية دون الحاجة إلى تحفيز خارجي قوي. هذه النظرية تتضمن مجالات مثل دافع الإنجاز، والتوقعات الذاتية للنجاح، والسعي لتحقيق الكفاءة الذاتية. وفقا لريان وديشي(Ryan & Deci, 2000) ، يتحقق التحفيز الذاتي عندما يتم تلبية احتياجات الأفراد من الكفاءة، والاتصال الاجتماعي، والاستقلالية. في الألعاب التعليمية الرقمية، مثل ديلينغو، يتم توفير بيئات تعلم مرنة حيث يتم تشجيع الطلاب على التفاعل والمشاركة بناءً على مكافآت ذاتية وتحقيق أهداف شخصية. يوفر التطبيق الحوافز الداخلية والخارجية التي تعزز من التحفيز الذاتي، وهو ما يتناسب مع مبادئ نظرية التحفيز الذاتي. ومما سبق نلاحظ أن هذه النظريات تعزز فكرة أن الألعاب التعليمية الرقمية تقدم بيئات تعلم فعّالة ومرنة تساعد في تعزيز مهارات اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. من خلال اعتماد هذه النظريات، يمكن توفير بيئة تعلم تفاعلية، محفزة، وتدعم الاستقلالية والاختيار الذاتي، مما يساهم في تحسين تجربة تعلم اللغة الإنجليزية بشكل ممتع وفعّال.

في ضوء ما تقدم، تتأسس هذه الدراسة على فرضية أن توظيف الألعاب التعليمية الرقمية يمكن أن يكون له أثر إيجابي مباشر على تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع، من خلال:

- تقديم محتوى لغوي مبسط وممتع ومتنوع.
- تعزيز مهارات التلاميذ الأساسية بطريقة غير تقليدية.
- رفع مستوى التحفيز الداخلي والإقبال على التعلم.
- تنمية القدرة على التذكر والتطبيق العملي للغة.

مميزات الألعاب الإلكترونية التعليمية

تتميز الألعاب الإلكترونية التعليمية بعدد من الخصائص التي تجعلها أداة فعالة في تعزيز العملية التعليمية وتوفير بيئة تفاعلية تحفز الطلاب على التعلم. من أبرز هذه المميزات:

1. التفاعل والمرونة: توفر الألعاب الإلكترونية التعليمية بيئة تفاعلية تسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى التعليمي بشكل ديناميكي. هذا التفاعل يشجع الطلاب على التفكير النقدي واتخاذ قرارات في بيئة آمنة وبدون ضغط(Kovalenko & Skvortsova, 2022) . كما أن الألعاب تتيح للطلاب تعلم المهارات والمواضيع بطرق مرنة، حيث يمكنهم التوقف واستئناف اللعب في وقت لاحق، مما يعزز الاستقلالية في التعلم.

2. تحفيز دافع التعلم: تحفز الألعاب الطلاب على مواصلة التعلم من خلال التحديات والمكافآت التي تقدمها. الألعاب تساعد على الحفاظ على اهتمام الطلاب بالدروس من خلال توفير مستويات متزايدة من التحديات التي تتماشى مع تقدمهم. هذا التحفيز المتواصل يعزز دافع الطلاب للتعلم الذاتي ويشجعهم على إتمام المهام (عباسي وأحمد، 2023).
3. التعلم من خلال التجربة: الألعاب الإلكترونية التعليمية تسمح للطلاب بالتعلم من خلال التجربة المباشرة والتفاعل مع مواقف حية. هذه الميزة تعزز مهارات الطلاب في حل المشكلات والتفكير النقدي. ووفقاً لدراسة قام بها .Ebadi et al (2023)، ثبت أن التعلم القائم على الألعاب يعزز من قدرة الطلاب على استخدام المفردات الإنجليزية في سياقات مختلفة، مما يساعد في تعزيز مهاراتهم اللغوية.
4. التعلم التعاوني: بعض الألعاب التعليمية توفر بيئات تعلم تعاونية حيث يمكن للطلاب التفاعل مع زملائهم في فرق، مما يعزز من مهارات العمل الجماعي والتواصل. هذا النوع من التعلم التعاوني يساهم في تحسين الفهم المشترك للمحتوى الدراسي وتعزيز المهارات الاجتماعية.
5. تعزيز التعلم التكيفي: الألعاب التعليمية تتيح أنماطاً تعلمية تتكيف مع مستوى كل طالب، حيث يمكن تخصيص التحديات والمهام بناءً على مستوى المعرفة الحالي للطالب. هذا التخصيص يساعد على ضمان تقدم الطلاب بوتيرة تتناسب مع قدراتهم.

عناصر الألعاب الرقمية التعليمية

تتكون الألعاب الرقمية التعليمية من مجموعة من العناصر الأساسية التي تساهم في تعزيز فعالية التعلم وتوفير تجربة تعليمية ممتعة ومثمرة للطلاب. من أبرز هذه العناصر:

1. المحتوى التعليمي: يعتبر المحتوى التعليمي العنصر الأهم في الألعاب الرقمية التعليمية، حيث يتم تضمين المواضيع والمفاهيم التي يرغب المعلم في تعليمها للطلاب. يجب أن يكون هذا المحتوى ملائماً للأهداف التعليمية ويجب تنظيمه وتقديمه بطريقة تتماشى مع مستويات الطلاب وقدراتهم، مما يساعد في جذب انتباههم وتحفيزهم على الاستمرار في التعلم (النوري وآخرون، 2022).

2. التحديات والمهام: تعد التحديات والمهام جزءاً أساسياً من الألعاب التعليمية الرقمية، حيث تقوم بتوفير فرص للطلاب لممارسة التفكير النقدي وحل المشكلات. تساعد هذه التحديات في تعزيز مهارات التفكير، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية. كما تزيد من دافعية الطلاب من خلال تقديم أهداف واضحة ومرتبطة بتحقيق النجاح (حسين وعز الدين، 2023).

3. المكافآت والمحفزات: المكافآت في الألعاب التعليمية تأتي في شكل نقاط، شارات، أو مستويات جديدة، وتشجع الطلاب على التقدم والإنجاز. هذه المكافآت تلعب دوراً في تعزيز التحفيز الداخلي، مما يشجع الطلاب على الاستمرار في التعلم وتحقيق التقدم.(Kaufman et al., 2016)

4. الرسومات والتصميم الجرافيكي: تعتبر الرسومات والتصميم الجرافيكي من العناصر البصرية المهمة في الألعاب التعليمية، حيث تساهم في جذب انتباه الطلاب وتوفير تجربة بصرية ممتعة. تصميم واجهة المستخدم (UI) والبيئة الرقمية يسهمان في جعل اللعبة أكثر تفاعلاً وجذباً.

5. القصص والسياقات: القصص أو السياقات الروائية تقدم للطلاب تجربة تعلم تشبع الخيال وتضفي طابعاً من المتعة. يساهم السرد القصصي في جذب انتباه اللاعبين وتوفير سياق مناسب لتعلم المهارات أو المفاهيم المستهدفة.(Kaufman et al., 2016) من خلال قصص تفاعلية، يمكن للطلاب تعلم مفاهيم جديدة أثناء تفاعلهم مع الشخصيات والأحداث داخل اللعبة.

5. التفاعل والتعاون: توفر الألعاب التعليمية الرقمية بيئة تفاعلية تسمح بالتعاون بين الطلاب، سواء في الألعاب التي تعتمد على العمل الجماعي أو في الألعاب التي تدعو اللاعبين للمشاركة والتفاعل بشكل فردي أو جماعي. يساعد هذا في تنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي بين الطلاب، مما يعزز من خبراتهم التربوية (عبادة والمهنا، 2022).

4. التغذية الراجعة الفورية: تقدم الألعاب الرقمية التعليمية عادةً تغذية راجعة فورية على أداء الطلاب. هذا العنصر يسهم بشكل كبير في تحفيز الطلاب على التعلم وتحسين مهاراتهم. تساهم التغذية الراجعة في تعزيز التعلم الذاتي، حيث يكتسب الطلاب معرفة فورية حول أخطائهم ويعملون على تصحيحها بسرعة (حمدى وأبو عنزة، 2019).

8. التخصيص والتكيف: بعض الألعاب التعليمية توفر خصائص التخصيص التي تسمح للطلاب بتخصيص تجاربهم حسب مستواهم وقدراتهم. وهذا يشمل تعديل مستويات الصعوبة، أو تكييف المحتوى التعليمي بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية للطلاب.

تصنيف الألعاب الرقمية التعليمية

تتعدد تصنيفات الألعاب الرقمية التعليمية بناءً على عدة معايير، مثل الهدف التعليمي، طريقة التفاعل، والمحتوى. فيما يلي تصنيف شامل للألعاب الرقمية التعليمية:

1. التصنيف بناءً على الهدف التعليمي:

-ألعاب تركز على المعرفة: تهدف هذه الألعاب إلى تعليم الطلاب معلومات ومعارف محددة، مثل الألعاب التي تعلم المفردات اللغوية أو الحقائق العلمية. هذه الألعاب تعتمد على تقديم محتوى معرفي ثابت مع بعض التحديات لتحفيز الطلاب على التعلم (حسين وعز الدين، 2023).

-ألعاب تركز على المهارات: تهدف هذه الألعاب إلى تحسين مهارات معينة مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، أو المهارات العملية. مثال على ذلك الألعاب التي تركز على تنمية مهارات الحساب أو القراءة والكتابة (عباسي وأحمد، 2023).

-ألعاب تركز على التفاعل الاجتماعي: تتميز هذه الألعاب بأنها تعتمد على التفاعل الجماعي بين اللاعبين، مثل الألعاب التي تتطلب العمل الجماعي أو التفاعل بين الفرق لتحقيق الأهداف التعليمية (النوري وآخرون، 2022).

2. التصنيف بناءً على نوع التفاعل:

-ألعاب تفاعلية فردية: تعتمد هذه الألعاب على اللاعب الواحد، حيث يقوم اللاعب بالتحكم الكامل في سير اللعبة. هذه الألعاب تستخدم للتعلم الذاتي وتعتمد على التفاعل بين الطالب والآلة (عبادة، المهنا، 2022).

-ألعاب تفاعلية جماعية: تشمل هذه الألعاب التي تتطلب مشاركة عدد من اللاعبين في أنشطة تعليمية. يمكن أن تكون هذه الألعاب متعددة اللاعبين عبر الإنترنت أو في بيئة صفية، حيث يتعاون اللاعبون لتحقيق الأهداف المشتركة (حمدي وأبو عنزة، 2019).

3. التصنيف بناءً على نوع المحتوى:

-ألعاب تعليمية معرفية: تعتمد هذه الألعاب على تطوير المعرفة العامة أو التخصصية في مجالات معينة مثل الرياضيات، العلوم، أو اللغات الأجنبية. الهدف منها هو تعزيز الفهم المعرفي لدى الطلاب (النوري وآخرون، 2022).

-ألعاب تعليمية مهارية: تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب في مجالات مثل الكتابة، القراءة، التفكير النقدي، أو حل المشكلات. يتم استخدام التحديات والأنشطة العملية لقياس التقدم وتطوير المهارات (حسين وعز الدين، 2023).

4. التصنيف بناءً على التقنية المستخدمة:

-ألعاب التعليم عبر الإنترنت: تتطلب هذه الألعاب اتصالاً بالإنترنت، ويمكن للطلاب اللعب والتعلم بشكل تفاعلي عن طريق الويب أو التطبيقات عبر الإنترنت. غالباً ما تتضمن هذه الألعاب بيئات تعليمية مرنة وتتيح للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان.

-ألعاب التعليم باستخدام الواقع المعزز أو الواقع الافتراضي: تدمج هذه الألعاب تقنيات الواقع المعزز أو الواقع الافتراضي لتوفير تجربة تعلم غامرة. يمكن للطلاب التفاعل مع بيئات تعليمية ثلاثية الأبعاد والتي تعزز من تعلم المفاهيم المعقدة بطرق مرئية وتجريبية (عباسي وأحمد، 2023).

عيوب الألعاب التعليمية الرقمية

على الرغم من الفوائد العديدة التي توفرها الألعاب التعليمية الرقمية، إلا أن هناك بعض العيوب التي قد تؤثر على فعاليتها في العملية التعليمية. تتلخص أبرز هذه العيوب فيما يلي:

1. الإدمان على الألعاب: يمكن أن يؤدي الاستخدام المفرط للألعاب التعليمية الرقمية إلى إدمان الأطفال على الألعاب بشكل عام، مما يؤثر على وقتهم المخصص للدراسة أو الأنشطة الأخرى المهمة. بعض الدراسات تشير إلى أن الإفراط في استخدام الألعاب قد يتسبب في تراجع القدرة على التركيز وزيادة التشتت الذهني (عبادة والمهنا، 2022).

2. نقص التفاعل الاجتماعي المباشر: في بعض الأحيان، قد تقتصر الألعاب التعليمية الرقمية على التفاعل بين الطالب والجهاز فقط، مما يقلل من فرص التفاعل الاجتماعي المباشر مع المعلمين والزملاء. هذا يمكن أن يؤثر سلباً على مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال ويحد من فرصهم في التعلم التعاوني (النوري وآخرون، 2022).

3. التكلفة المرتفعة للأجهزة والتقنيات:

من العوامل التي قد تحد من استخدام الألعاب التعليمية الرقمية هي التكلفة العالية للأجهزة اللازمة مثل الحواسيب أو الأجهزة المحمولة المتطورة، بالإضافة إلى تكلفة البرمجيات أو التطبيقات التي تدعم هذه الألعاب. هذا قد يكون عائقاً أمام الطلاب في المناطق الفقيرة أو الذين لا يمتلكون القدرة على توفير هذه التقنيات (حسين وعز الدين، 2023).

4. محدودية المحتوى التعليمي: قد تحتوي بعض الألعاب التعليمية على محتوى تعليمي محدود أو غير متنوع، مما يجعلها غير فعالة في تغطية مختلف جوانب المناهج التعليمية. قد تركز بعض الألعاب على جوانب معينة من المادة الدراسية وتغفل أخرى، مما يؤدي إلى نقص في الشمولية التعليمية (عباسي وأحمد، 2023).

5. مشاكل تقنية: قد تواجه الألعاب التعليمية الرقمية بعض المشاكل التقنية، مثل التعطل الفني أو صعوبة الوصول إلى التطبيقات في بعض المناطق أو عدم توافق الألعاب مع بعض الأنظمة التعليمية أو الأجهزة. هذه المشاكل قد تؤدي إلى فقدان الطلاب لفرص التعلم أو إحباطهم عند حدوث أعطال تقنية (حمدى وأبو عنزة، 2019).

6. تأثير سلبي على الصحة: الجلوس لفترات طويلة أمام الأجهزة الإلكترونية قد يتسبب في مشاكل صحية للأطفال، مثل آلام الظهر والعينين، وكذلك قلة النشاط البدني. إذا لم يتم تنظيم أوقات استخدام الألعاب بشكل مناسب، قد يصبح تأثيرها سلبياً على الصحة الجسدية للطلاب (النوري وآخرون، 2022).

التعريف بتطبيق دولينغو(Duolingo)

يُعد تطبيقDuolingo من أشهر التطبيقات التعليمية الرقمية لتعلم اللغات، وقد تم تطويره عام 2011 من قبل شركة Duolingo Inc.، وهي شركة تعليمية أمريكية متخصصة في تكنولوجيا التعليم مقرها في بيتسبرغ، ولاية بنسلفانيا. يتيح التطبيق تعلم أكثر من 40 لغة مختلفة من بينها

اللغة الإنجليزية، ويستند في تصميمه إلى أسس علم النفس التربوي وتقنيات التعلم المصغر، مما يجعله مناسباً لفئات عمرية مختلفة بما فيها الأطفال.

وقد بلغ عدد مستخدمي Duolingo أكثر من 600 مليون مستخدم حول العالم بحلول عام 2024، ويُستخدم على نطاق واسع في المدارس والمؤسسات التعليمية، كما حصل على عدة جوائز عالمية في مجال الابتكار التربوي.

يهدف التطبيق إلى تعزيز تعلم اللغات بطريقة ممتعة وتفاعلية، من خلال دمج عناصر الألعاب في عملية التعلم(Gamification) ، حيث يُكافأ المتعلم بالنقاط والشارات عند التقدم في المهارات، ويتم تقديم الدروس على شكل تمارين قصيرة تتدرج في الصعوبة، وتغطي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والمفردات، والقواعد.

مميزات:Duolingo

- واجهة استخدام بسيطة وملونة وجذابة للأطفال.
- استخدام التعزيز الفوري، مما يساعد على تثبيت التعلم.
- التكرار الذكي للمفردات والمفاهيم لضمان ترسيخها في الذاكرة طويلة الأمد.
- تقديم تعليقات فورية وتصحيح الأخطاء فوراً.
- إمكانية تتبع التقدم التعليمي لكل متعلم.
- محتوى متدرج وفق المستوى العمري واللغوي.

إيجابياته في تعليم الأطفال:

- يعزز دافعية التعلم الذاتي.
- ينمّي مهارات النطق والاستماع من خلال التفاعل الصوتي.
- يساعد على زيادة الحصيلة اللغوية بطريقة مسلية وآمنة.
- يسهم في تحسين مهارات التركيز والانتباه عبر أنشطة قصيرة ومجزأة.
- يتيح فرصاً للتعلم الفردي وفق وتيرة كل طفل.

وبناءً عليه، يُعد تطبيق Duolingo أداة تعليمية فعالة يمكن توظيفها ضمن البيئة الصفية أو كوسيلة تعلم ذاتي لتحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع، خصوصاً لما يتضمنه من محفزات رقمية تتماشى مع اهتمامات هذا الجيل.

9. منهج البحث وإجراءاته

1.9. منهج البحث: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة لقياس أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية، متمثلة في تطبيق Duolingo، على تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع. وتم تنفيذ الإجراءات وفق الخطوات التالية:

1. اختيار العينة: تم اختيار عينة قصدية من تلاميذ الصف الرابع في إحدى المدارس الحكومية، بلغ عددهم 50 تلميذاً وتلميذة ممن لديهم مستوى ضعيف في اللغة الإنجليزية، ويملكون إمكانية الوصول إلى الأجهزة الذكية والإنترنت في المنزل. جرى تطبيق الاختبار القبلي على تلاميذ الصف الرابع في المدرسة المختارة، ومن ثم جرى اختيار 50 تلميذاً الذين حازوا على أقل الدرجات وكانت درجاتهم بين درجة و7 درجات من 30 درجة.

2. الاختبار القبلي: أُجري اختبار تحصيلي قبلي شامل في اللغة الإنجليزية لقياس المستوى المبدئي للتلاميذ في المهارات الأساسية الأربع: القراءة، الاستماع، الكتابة، والقواعد. وقد تم إعداد هذا الاختبار بناءً على معايير المستوى A1 وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات(CEFR) .

3. تصميم التدخل: تم فتح صف افتراضي داخل تطبيق Duolingo من خلال خاصية "صف المعلم(Duolingo for Schools) "، حيث تم ضم جميع أفراد العينة إلى هذا الصف باستخدام رمز الصف الخاص. وفُعلت خاصية المتابعة التربوية بحيث يتمكن المعلم (الباحثة) من مراقبة مدى التزام الطلاب وتقدّمهم في أداء التمارين من خلال لوحة التحكم الخاصة بالمعلم على موقع التطبيق.

4. فترة التدريب: خضع الطلاب لتجربة تعليمية ذاتية تماماً باستخدام تطبيقDuolingo ، حيث التزموا بالتدريب لمدة 15 دقيقة يومياً، خمسة أيام في الأسبوع، ولمدة ثلاثة أشهر متواصلة، أي ما يعادل 60 جلسة تدريبية على الأقل. كان التدريب يتم في المنزل، فيما يقوم المعلم بمراقبة مدى الالتزام من خلال تقارير الأداء الأسبوعية.

5. الاختبار البعدي: بعد انتهاء فترة التدريب، تم إجراء اختبار تحصيلي بعدي مطابق في التصميم للاختبار القبلي، ويقيس نفس المهارات (القراءة، الاستماع، الكتابة، القواعد). ويهدف إلى التعرف على مدى التحسن في مستوى اللغة الإنجليزية لدى التلاميذ بعد استخدام التطبيق.

6. المعالجة الإحصائية: تم تحليل بيانات الاختبار القبلي والبعدي باستخدام برنامجSPSS ، حيث تم استخدام اختبار t لعينتين مرتبطتين(Paired Samples t-test) لقياس دلالة الفروق

الإحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبارين، مما يتيح تقدير الأثر الحقيقي لتطبيق Duolingoفي تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى أفراد العينة.

جدول 1: تفسير قيم حجم الأثر

قيمة(d)	تفسير الدلالة	التأثير في الدراسة
$d \geq 0.8$	تأثير كبير	تأثير قوي جداً
$0.5 \leq d < 0.8$	تأثير متوسط	تأثير واضح ولكن ليس هائلاً
$0.2 \leq d < 0.5$	تأثير صغير	تأثير ضعيف أو محدود
$d < 0.2$	تأثير ضئيل	غير ذي دلالة عملية

تم حساب معامل كوهين للعينات المرتبطة لقياس حجم الأثر وفق التالي:

حجم الأثر= متوسط الفروق (البعدي – القبلي)/ انحراف الفروق المعياري

2.9. أداة البحث وبناؤها

الأداة المستخدمة في الدراسة هي اختبار تحديد مستوى مناسب للمرحلة العمرية (طلاب الصف الرابع) جرى جمع أسئلة الاختبار من أسئلة تحديد المستوى الموجودة في البرنامج المدروس. تكون الاختبار من 30 سؤال موزعة كالتالي (8 استماع و 8 قراءة، 7 كتابة، و 7 قواعد)، يحصل الطالب على درجة واحدة في حال أجاب عن السؤال كاملاً بشكل صحيح، ولا يحصل على أي درجة في حال أخطأ في إجابة السؤال. والجدول التالي يوضح الحد الأدنى والأعلى لدرجات الاختبار والمهارات بالتفصيل:

جدول 2: الحدل الأدنى والأعلى لدرجات الاختبار ودرجة كل مهارة

المحور	الحد الأدنى للدرجات	الحد الأعلى للدرجات
مهارة الاستماع	0	8
مهارة القراءة	0	8
مهارة الكتابة	0	7
مهارة القواعد	0	7
الاختبار	0	30

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

الصدق: جرى عرض الاستبانة على مجموعة من مدرسي اللغة الانكليزية من ذوي الخبرة. اتفق المحكمون على أن الاختبار مناسب لتحديد مستوى التلاميذ باللغة الإنكليزية بالمهارات الأربعة المراد قياسها ولم يتم تعديل أسئلة الاختبار.

الاتساق الداخلي: بهدف دراسة الاتساق الداخلي للاختبار جرى تطبيقه على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من 30 تلميذاً. ثم جرى حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال مع درجة المهارة التي ينتمي إليها.

أظهرت نتائج تحليل الاتساق الداخلي (جدول 1) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة والدرجة الكلية للمهارات كانت مرتفعة ($0.76 \leq r \leq 0.88$)، مما يدل على تجانس الأسئلة وقدرتها على قياس المهارات المستهدفة بدقة. وجد أن أعلى ارتباط كان في سؤال 6 للاستماع ($r = 0.88$) وسؤال 4 للكتابة ($r = 0.88$)، بينما كان أقل ارتباط مقبول في سؤال 1 للقواعد ($r = 0.76$).

جدول 3: معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة

رقم العبارة	الاستماع	القراءة	الكتابة	القواعد
1	0.79	0.84	0.86	0.76
2	0.83	0.84	0.77	0.79
3	0.77	0.79	0.84	0.81
4	0.83	0.82	0.88	0.78
5	0.87	0.85	0.79	0.79
6	0.88	0.77	0.82	0.81
7	0.79	0.82	0.84	0.84
8	0.85	0.82	–	–

بالإضافة للاتساق الداخلي للأسئلة جرى حساب درجة ارتباط كل مهارة من الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 4: معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة مع درجة الاختبار الكلي

المحور	عدد العبارات	معامل بيرسون
مهارة الاستماع	8	0.89
مهارة القراءة	8	0.91
مهارة الكتابة	7	0.92
مهارة القواعد	7	0.88

يظهر تحليل ارتباط المحاور بالدرجة الكلية (جدول 2) أن جميع المهارات الأربع (الاستماع، القراءة، الكتابة، القواعد) ترتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً بالدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات بيرسون بين 0.88 و0.92. جاءت مهارة الكتابة في المرتبة الأولى ($r = 0.92$)، تليها القراءة ($r = 0.91$)،

مما يؤكد أن هذه المحاور تُعد مؤشرات قوية للأداء العام في الاختبار. هذه النتائج، إلى جانب اتساق الأسئلة الداخلي العالي (جدول 1)، تدعم صدق وموثوقية الاختبار في قياس كفاءة اللغة الإنجليزية بشكل شامل.

أما بالنسبة للثبات فقد جرى حساب معامل ثبات ألفاكرونباخ للمهارات والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 5: معامل ألفاكرونباخ للاختبار

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مهارة الاستماع	8	0.92
مهارة القراءة	8	0.91
مهارة الكتابة	7	0.90
مهارة القواعد	7	0.92

أسفر تحليل موثوقية الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ عن قيم ثبات مرتفعة جداً تراوحت بين 0.90 – 0.92 لجميع المهارات، حيث سجلت مهارات الاستماع والقواعد أعلى معدل ثبات = α 0.92لكل منهما، بينما بلغ ثبات مهارات القراءة والكتابة $\alpha = 0.91$ و $\alpha = 0.90$ على التوالي. تعكس هذه النتائج اتساقاً داخلياً ممتازاً بين بنود كل محور، مما يؤكد جاهزية الأداة للتطبيق الميداني وثبات نتائجها عند إعادة الاختبار.

10. عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الرئيس: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الصفري التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى اللغة الإنكليزية.

لاختبار الفرضية جرى استخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 6: اختبار ت للفرق بين درجات الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	3.06	1.37	49	65.83	0.001	9.31
الاختبار البعدي	24.72	1.99				

يظهر من الجدول أن متوسط درجات الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية 3.06 (بانحراف معياري 1.37)، بينما ارتفع المتوسط بشكل ملحوظ في الاختبار البعدي إلى 24.72 (بانحراف معياري 1.99). هذا يشير إلى تحسُّن كبير في مستوى اللغة الإنجليزية لدى التلاميذ بعد استخدام الألعاب التعليمية الرقمية. كما نلاحظ أن مستوى الدلالة 0.001، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05). هذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي. تؤكد النتائج أن استخدام الألعاب التعليمية الرقمية كان له أثر إيجابي ذو دلالة

إحصائية في تحسين مستوى اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع. يُفسر هذا التحسُّن بقدرة الألعاب الرقمية على جعل التعلم تفاعلياً وجذاباً، مما يعزز اكتساب المفردات، القواعد، والمهارات اللغوية الأخرى.

وبملاحظة حجم الأثر المساوي 9.31، هذه القيمة تشير إلى وجود تأثير كبير جداً وفق معايير Cohen (1988)، مما يؤكد الأثر الإيجابي الكبير للألعاب الرقمية على التحصيل اللغوي.

تتفق نتائج هذه الدراسة بشكل واضح مع ما توصلت إليه دراسة Kovalenko & Skvortsova (2022)التي أكدت أن الألعاب الرقمية توفر بيئة تعليمية تفاعلية محفزة تسهم في تحسين المهارات اللغوية الشاملة. حيث أظهرت دراستهم أن العناصر اللعبة كالنقاط والمستويات تزيد من دافعية الطلاب وتسهل اكتساب اللغة.

كما تدعم النتائج ما خلصت إليه دراسة حسين وعز الدين (2023) حول فعالية الألعاب الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية، حيث سجلت دراستهم تحسناً ملحوظاً في تحصيل الطلاب بعد استخدام الألعاب التعليمية. وقد أرجع الباحثان هذا التحسن إلى قدرة الألعاب على تقديم المفاهيم اللغوية في سياقات حياتية ممتعة.

تكمن أهمية هذه النتائج في أنها تقدم دليلاً إضافياً يدعم دراسة Ebadi et al. (2023) التي بينت أن الأنشطة الرقمية خارج الصف الدراسي تساهم في تطوير الكفاءة اللغوية بشكل عام. حيث تشير النتائج الحالية إلى أن الألعاب التعليمية يمكن أن تكون أكثر فعالية عندما تُدمج في العملية التعليمية الصفية بشكل منهجي.

تشكل هذه النتائج مع الدراسات السابقة إجماعاً علمياً متزايداً على أن دمج الألعاب الرقمية في تعليم اللغة الإنجليزية يحقق فوائد تعليمية كبيرة، خاصة في المراحل الأساسية. حيث توفر هذه الألعاب بيئة تعلم جذابة تعزز الاحتفاظ بالمفردات وترسيخ القواعد اللغوية.

السؤال الفرعي1: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الصفري: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى اللغة الإنكليزية في مهارة القراءة.

جدول 7: اختبار ت للفرق بين درجات الاختبار التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة القراءة

مهارة القراءة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.60	0.75	49	40.21	0.001	8.93
الاختبار البعدي	5.96	0.40				

بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء الطلاب في الاختبارين القبلي (M=0.60, SD=0.75) والبعدي (M=5.96, SD=0.40) لمهارة القراءة (t(49)=40.21, p<0.001). بلغ حجم التأثير (d=8.93) وفق معايير كوهين (1988)، مما يدل على تأثير مرتفع جداً للتدخل بالألعاب الرقمية.

تتماشى هذه النتائج مع دراسة Kovalenko & Skvortsova (2022) التي وجدت أن استخدام تقنيات الألعاب في تعليم اللغة الإنجليزية يحسّن بشكل كبير من المهارات اللغوية الأساسية. كما تدعمها نتائج دراسة فلاته والشريف (2022) التي أظهرت تأثيراً إيجابياً كبيراً للألعاب الرقمية على تحصيل القراءة باللغة الإنجليزية. كما يؤكد هذا التحسّن الكبير في الأداء القرائي (حجم الأثر الكبير) ما توصلت إليه دراسة Ebadi et al. (2023) حول فعالية الأنشطة الرقمية الخارجية في تطوير المفردات والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

السؤال الفرعي2: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستماع للغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الصفري التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى اللغة الإنكليزية في مهارة الاستماع. ولاختبار الفرضية جرى استخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 8: اختبار ت للفرق بين درجات الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الاستماع

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.8	0.40	49	39.32	0.001	7.91
الاختبار البعدي	6.1	0.86				

كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء الطلاب في الاختبارين القبلي (M=0.8، SD=0.40) والبعدي (M=6.1، SD=0.86) لمهارة الاستماع (t(49)=39.32، p<0.001). بلغ حجم التأثير (d=8.07)، مما يدل على تأثير قوي للتدخل بالألعاب الرقمية.

تتفق هذه النتائج مع دراسة Abdullatif Slshaija (2015) التي وجدت أن الألعاب التعليمية تعزز بشكل كبير من الاحتفاظ بالمفردات اللغوية وتحسن مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. كما تدعمها نتائج دراسة حسين وعز الدين (2023) التي أظهرت فعالية الألعاب الإلكترونية التفاعلية في تنمية المهارات اللغوية بما فيها مهارة الاستماع.

يؤكد هذا التحسن الكبير في الأداء السماعي (بحجم أثر 7.91) ما توصلت إليه دراسة Dixon et al. (2019) حول دور الألعاب الرقمية في دعم التعلم اللغوي، حيث تسهم البيئات التفاعلية في تحسين الفهم السمعي من خلال تقديم سياقات تواصلية حية ومحفزة.

السؤال الفرعي3: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الصفري التالي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى اللغة الإنكليزية في مهارة الكتابة. ولاختبار الفرضية جرى استخدام اختبار ت لمجموعتين مرتبطتين والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 9: اختبار ت للفرق بين درجات الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الكتابة

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.60	0.49	49	40.36	0.001	8.21
الاختبار البعدي	6.02	0.79				

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عالية الدقة (t(49)=40.36، p<0.001) بين متوسطي الأداء الكتابي القبلي (M=0.60، SD=0.49) والبعدي (M=6.02، SD=0.79)، مع حجم تأثير كبير جداً (d=8.21) وفق معايير كوهين (1988). هذا التحسن الكبير (حجم الأثر 8.21) يؤكد فعالية الألعاب الرقمية في تنمية المهارات الكتابية.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة Ebadi et al. (2023) التي وجدت أن الأنشطة الرقمية الخارجية تعزز بشكل كبير اكتساب المهارات اللغوية المعقدة مثل الكتابة، من خلال توفير سياقات تواصلية

حقيقية وتغذية راجعة فورية. كما تدعمها نتائج دراسة صادق وغريب (2022) حول فاعلية الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية المهارات الإنتاجية اللغوية، حيث سجلت الدراسة تحسناً ملحوظاً في الدقة النحوية والطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين.

تؤكد هذه النتائج أن الألعاب الرقمية توفر بيئة مثالية لممارسة الكتابة في سياقات تفاعلية محفزة، كما تسهم التغذية الراجعة الفورية في الألعاب في تصحيح الأخطاء وتعزيز التعلم الذاتي. وبذلك يمكن القول إنه يمكن اعتماد هذا النهج كاستراتيجية فعالة في تدريس الكتابة باللغة الإنجليزية للمراحل الأساسية.

السؤال الفرعي4: ما أثر استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مستوى قواعد اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الرابع؟

جدول 10: اختبار ت للفرق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الاختبار القبلي	0.80	0.75	49	33.05	0.001	7.12
الاختبار البعدي	5.9	0.81				

كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية عالية ($t(49)=33.05$، $p<0.001$) بين الأداء القبلي ($M=0.80$، $SD=0.75$) والبعدي ($M=5.9$، $SD=0.81$) في اختبار القواعد اللغوية، مع

حجم تأثير كبير جداً (d=7.12). يعكس هذا التحسن البالغ 637.5% أثراً بالغاً للألعاب الرقمية في إتقان القواعد اللغوية.

تدعم هذه النتائج دراسة Kovalenko & Skvortsova (2022) التي أكدت فعالية تقنيات الألعاب في تعليم التراكيب النحوية المعقدة، حيث توفر سياقات تطبيقية تفاعلية تسهل فهم القواعد. كما تتوافق مع نتائج دراسة فلاته والشريف (2022) التي وجدت أن الألعاب الرقمية ساهمت بشكل فاعل في تحسين تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

تثبت النتائج قدرة الألعاب الرقمية على تحويل تعلم القواعد من عملية مجردة إلى خبرة تفاعلية مشجعة، كما تسهم الآليات في اللعبة في تعزيز الاحتفاظ بالقواعد وتطبيقها في سياقات تواصلية. وبذلك يمكن توظيف الألعاب الالكترونية كمدخل مبتكر لتدريس القواعد اللغوية.

11. مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة حول أثر استخدام تطبيق دولينجو في تحسين مهارات اللغة الإنجليزية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. دمج تطبيق دولينجو في المنهج الدراسي اليومي، حيث ينبغي تخصيص 15–20 دقيقة يومياً لأنشطة التطبيق كجزء أساسي من الخطة الدراسية، مع ربط محتواه بالأهداف التعليمية الأسبوعية، والاستفادة من ميزاته التفاعلية مثل التحديات الجماعية.

2. تعزيز المهارات اللغوية العملية من خلال تصميم أنشطة تكميلية تركز على المهارات الكتابية والمحادثة، مع الاستفادة القصوى من التغذية الراجعة الفورية التي يوفرها التطبيق لتحسين الأداء اللغوي.
3. توفير الدعم المؤسسي والتقني ويتطلب الأمر تزويد الفصول بالأجهزة اللازمة وتدريب المعلمين على أدوات التحليل، بالإضافة إلى إدراج الألعاب التعليمية ضمن السياسات الرسمية للمدارس.
4. إجراء أبحاث متابعة وتوسيعية حيث تشمل الحاجة إلى دراسات تتبعية لقياس استدامة الأثر، وأبحاث مقارنة مع منصات أخرى، وتحليل معمق لأنماط الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.
5. تحسين وتطوير التطبيق التعليمي مما يستلزم العمل على تطوير تمارين أكثر تطوراً للكتابة، وإثراء محتوى الاستماع بتنوع لغوي أكبر، وتحسين أنظمة التقييم والتغذية الراجعة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

حسين، هدير، & عز الدين، سميح. (2023). فعالية الألعاب الالكترونية التفاعلية في تنمية مهارات تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *2*(21). https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi21.1352

حمدي، نرجس، & أبو عنزة، أمانى. (2019). أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية الأساسية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن. *دراسات العلوم التربوية*، *1*(3)، 561-987-046-0102/10.35516/https://doi.org . 035

الحمود، لميس. (2016). أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي. *مجلة جامعة البعث*. 38(27)، 107-128.

صادق، أمين دياب، & غريب، سيد أحمد. (2022). فاعلية نمط الألعاب التعليمية الرقمية عبر بيئة اللعب التحفيزي ونمط التوجيه على تنمية مهارات إنتاج الالعاب الإلكترونية التعليمية والدافعية للإنجاز لدى طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *23*(9)، 158-237 .

https://doi.org/10.21608/jsre.2022.165920.1512

عباة، دالين عبدالله أبو، & المهنا، منال عبدالرحمن. (2022). الألعاب التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية في منصات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(56)، 58-80 .

https://doi.org/10.26389/AJSRP.L170722

عباسي، أحمد، & أحمد، زرنوح. (2023). الأثر التعليمي للألعاب الإلكترونية. *الملتقى الدولي الافتراضي التأثير الثقافي المعرفي للألعاب الإلكترونية على سلوك التلاميذ جامعة*

غرادية، الجزائر، *1* .(5).

https://www.researchgate.net/publication/3742922_alathr_altlymy_llalab_alalktrwnyt

العويضي، أفراح حافظ، & أبو زهرة، سمية سليمان. (2023). نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال عند استخدام الألعاب الإلكترونية في أثناء تعليم مفردات اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، *2*(4)، 86–97 .

https://doi.org/10.26389/ajsrp.u150421

فلاته، أمل محمد عبد الله، & الشريف، فهد ماجد. (2022). أثر استخدام الألعاب الرقمية التعليمية في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *Deleted Journal*، *6*(23)، 433–470.

https://doi.org/10.21608/ejev.2022.248806

كنعان، سمر ، الونوس، رويده، ديب، ريم.(2022). واقع استخدام الألعاب التعليمية الالكترونية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة حمص*، 44(36)، 11–46.

الملحم، تركي. (2021). واقع استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلاميةمن وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *37*(2)، 39–108 .

https://doi.org/10.21608/mfes.2021.154276

النوري، إبراهيم، نادية، & خندقجي، فداء. (2022). استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية من خلال تطبيقات تكنولوجية ودورها في الكشف عن ابداعات الطلبة من وجهة نظر معلمات المرحلة الأساسية، "دراسة حالة" مدرسة بنات ظهر المالح الأساسية "أنموذجاً." *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*، *2*(4)، 295–https://doi.org/10.69867/peaj045318 .

المراجع الأجنبية

Abdullatif Slshaija, O. (2015). Video Games Promote Saudi Children's English Vocabulary Retention. *Education*, *136*(2), 123–132.

Berk, L. E. (2013). Child Development (9th ed.). Pearson Education.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.

Dixon, M., et al. (2019). The Role of Digital Games in Student Learning: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 31(3), 45-67. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09435-9

Ebadi, S., Amini, M., & Gheisari, N. (2023). The Relationship Between Mobile-Based Extramural Activities and Vocabulary Development of EFL Learners: A Mixed-Method Study. *Smart Learning Environments*, *10*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00252-y

Jacobson, D. (2017). The Role of Self-Directed Learning in Digital Games. *Educational Technology Review*, 13(1), 48-63. https://doi.org/10.1016/j.edtechrev.2017.05.003

Kaufman, J. C., et al. (2016). The Effects Of Play-Based Learning on Children's Cognitive and Emotional Development: A Review of the Research.

Journal of Educational Psychology, 108(5), 755-762. https://doi.org/10.1037/edu0000076

Keiffer, S., Marcum, G., Harrison, S., Teske, D. W., & Simsic, J. M. (2015). Reduction of Medication Errors in a Pediatric Cardiothoracic Intensive Care Unit. *Journal of Nursing Care Quality*, *30*(3), 212–219. https://doi.org/10.1097/ncq.0000000000000098

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* Cambridge Books.

Kovalenko, I. V., & Skvortsova, T. P. (2022). Game Technologies and Gamification Techniques in Teaching English: An Analysis of Pedagogical Experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, *19*(2), 382–392. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-382-392

Piaget, J. (1970). *The Science of Education And The Psychology of the Child*. Viking Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب في مدينة درعا

بسمة العقلة
كلية التربية

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تعرف دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب في مدينة درعا، وتعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم في مدينة درعا تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، التخصص)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بسحب عينة عشوائية مكونة من (378) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة درعا، واعتمدت استبانة مكونة من (43) بنداً كأداة للبحث، وتكونت من 4 محاور، استهدفت تعرف دور (الإذاعة المدرسية، الصحافة المدرسية، مجلس الحوار الطلابي، المسرح المدرسي) في تنمية ثقافة الحوار. وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب في مدينة درعا جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره (2.36)، وقد جاء في المرتبة الأولى محور المسرح المدرسي يليه محور الصحافة المدرسية ثم محور الإذاعة المدرسية وأخيراً محور مجلس الحوار الطلابي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الإناث، وتعزى

لمتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة التربوية، ثقافة الحوار، طلبة المرحلة الثانوية العامة.

The Role of Educational Activities in Developing a Culture of Dialogue among High School Students from the Point of View of Students in Daraa Governorate

Summary:

The aim of the current research is to identify the role of educational activities in developing a culture of dialogue among high school students from the point of view of students in Daraa Governorate, and to determine whether there are statistically significant differences between the averages of the answers of the sample members regarding the role of educational activities in developing a culture of dialogue among high school students. From their point of view, high school in Daraa Governorate is due to the variables (gender, academic grade, specialization), The researcher used the descriptive analytical method, and drew a random sample of (378) secondary school students in Daraa Governorate, and adopted a questionnaire consisting of (43) items as a research tool, and it consisted of 4 axes, aimed at identifying the role of (school radio, school journalism , Student Dialogue Council, School Theater) in developing the culture of dialogue. The research reached the following results:

- The role of educational activities in developing the culture of dialogue among high school students, from the point of view of students in Daraa Governorate, came in at a high level, with an arithmetic average of (2.36). The school theater axis came in first place, followed by the school journalism axis, then the school radio axis, and finally the student dialogue council axis.
- There are statistically significant differences between the average responses of secondary school students regarding the role of educational activities in developing their culture of dialogue, attributed to the gender variable, in favor of females, and attributed to the specialization variable, in

favor of the literary specialization, while there are no statistically significant differences attributed to the academic grade variable.

مقدمة البحث:

يتقدم العالم ويزدهر بوجود أفراد يتمتعون بقدرات حقيقية تمنحهم الحنكة في إدارة النقاش والقيام بمفاوضات حوارية تقنع الأطراف المنافسة بلا منازع. الأمر الذي يتطلب وجود منظومة تعليمية تعتمد على معايير حقيقية ومنطقية في صقل عقول هؤلاء الأفراد وتدريبها وتنميتها بالعلم النظري والعملي التطبيقي، وأهم تلك المعايير المعتمدة هي الأنشطة التربوية التي ترافق المناهج الدراسية من المراحل الأولى في التعليم وحتى دخول الفرد الحياة المهنية بعد الجامعة.

وعلى المستوى التعليمي – التربوي، فإنّ للنشاط أهمية كبيرة في إكساب الطلاب مهارة التعامل مع الآخرين وفتح باب الحوار والنقاش بكل دقة وإتقان. والنشاط منارة للعقل وبيئة حيوية تشجع بناء شخصية الطالب لتكون فاعلة في المجتمع. والمدرسة هي المكان والدليل على إحياء فاعلية الأنشطة التربوية وجعلها أساساً يعتمد الطالب عليه في حياته الواقعية وتجسيد ما يتعلمه فيها. فالأنشطة التربوية تشكل تجربة راسخة في أُطر ومناهج التربية والتعليم، وعامل رئيسي يتكامل مع المقررات الدراسية لتحقيق مقاصد العملية التعليمية ممثلة في بناء شخصية الطالب الاجتماعية ولاسيما تنمية ثقافة الحوار مع أنفسهم بالدرجة الأولى ثم معهم والمعلمين وفي مجتمعهم بالدرجة الثانية.

في الواقع، إنّ غايات النشاط التربوي المدرسي بعيدة المدى وأهدافه تسعى إلى تنمية ثقافة الحوار من خلال مثلاً القيام بنشاط خارج إطار المدرسة أو داخلها وقيام المعلم بطرح جملة من الأسئلة عن المشكلة كعصفٍ ذهني مخطط له يقود الطلاب إلى المشاركة وإبداء الرأي وابتكار الحلول واعتمادها والاتفاق الكلي وبالإجماع من قبل المشاركين في النشاط. وهذا بحدِّ ذاته نقلة نوعية في فكر الطالب وتفاعله مع الوقائع التي يعيشها.

فالحوار أحد أشكال التواصل الحضاري والراقي بين الأفراد في المجتمع، ويشكل جوهر التفاعل الإنساني ووسيلة للتفاهم والتضامن والتعاون. فالأسلوب الحضاري في الحوار هو الذي يجعل الشخص قادراً على فهم الآخرين وأن يطالب بحقوقه دون فوضى أو مشكلات ويستطيع تقبل آراء

الطرف الآخر. إنّ البيئة التي يُقوم بتفعيلها النشاط التربوي بين الطلاب والمعلمين تعزز الحوار وتبني معاييره وتقوي لديهم الأسلوب والتعبير. وهذا ما توصلت له دراسة عاشور، وكبار (2023) إلى أنّ النشاط المدرسي يساعد الطلبة على امتلاك بعض المهارات في مجال التعبير والأسلوب.
وهذا يقودنا إلى ضرورة تسليط الضوء على أهمية النشاط التربوي في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية لما له من دورٍ كبير في خلق وعي نموذجي لدى الطلاب في مرحلة حساسة من العمر تحتاج إلى تنظيم العقل وإعماله بطريقة متزنة بعيدة عن الفوضى وعدم الترتيب في أولويات كل منهم.

مشكلة البحث

إنّ برامج النشاطات التربوية هي مناهج تعليمية وعملية تبنى داخل المدرسة وخارجها، تهدف إلى تنمية العقل والجسد وتُحدث تفاعلاً بين الطالب والمعلم والواقع الذي يعيشه. على الرغم من ذلك يتجاهل الكثير من المعلمين هذا التأثير للنشاط التربوي المهم الذي يمكن أن يُحدثه في حياة الطالب. وبعض المعلمين لا يقومون بترجمة أفكار دروسهم إلى جلسات حوارية ومناقشات تنافسية إيجابية تقوي عند المتعلمين هذه المهارة وتعززها، مما يؤدي إلى بقاء المعلومات جامدة دون إبداع وإنتاج يُذكر ويُفيد فيما بعد.

من جانبٍ آخر، يُشكل نقص إعداد المعلمين من هذه الناحية فجوة تصعب معالجتها فوراً، انطلاقاً من أنّ للنشاط التربوي دوراً مهماً في تنمية ثقافة الحوار وآدابه، والطلاب في يومنا هذا بحاجة كبيرة لهذه المسائل وخاصةً في ظل انتشار التكنولوجيا الرقمية الحديثة وفوضى المعلومات والمعارف غير المتناسقة والتي يمكن الاستفادة منها إذا تمّ تنظيمها بطريقة عقلانية ومنطقية. كما أن طلاب المرحلة الثانوية يمرون بفترة المراهقة التي تحتاج إلى الكثير من الحوار كأساس لبناء شخصياتهم في ظل الاستقلال الذاتي الذي يعيشونه خلال هذه الفترة وأسرارها.

في نتائج دراسة جاد الله وآخرين (2016) اتفق أفراد العينة على أنّ مجال النشاط التربوي يتحقق عن طريقه إكساب الفرد سلسلة طويلة من الاتجاهات والمعلومات والمهارات وأنّ آراء المعلمين ومدير المرحلة الثانوية إيجابية تجاه برامج النشاط وقد أوصت الدراسة بضرورة التخطيط الاستراتيجي لبرنامج النشاط بمدارس المرحلة الثانوية. وجاءت نتائج دراسة العودة (2017) لتؤكد أهمية الأنشطة الطلابية وضرورة الاهتمام بغرس ثقافة الحوار لدى الناشئة عبر مؤسسات التربية المختلفة ابتداءً

بالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وربطها بالقرآن الكريم وبالسنة النبوية المطهرة والاقتداء بالأنبياء والرُسل.

وانطلاقاً من ذلك، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية في شهر (تشرين الأول) بتاريخ 2024/10/15 على عينة مكونة من 10 طلاب في مدارس مرحلة التعليم الثانوي في مدينة درعا، حيث طرحت عليهم مجموعة من الأسئلة بخصوص موضوع البحث في الأنشطة التربوية، وكانت الأسئلة على النحو الآتي:

1. ما واقع الأنشطة التربوية في المدرسة؟ أجاب (6) طلاب إجابات متقاربة إلى أنّ برامج النشاط يتم العمل بها خارج المنهاج الدراسي وهي قليلة بنفس الوقت. و(4) طلاب منهم، قالوا: هي موجودة ويحاول بعض المعلمين تنفيذها إلا أنّ ذلك لا يعطينا الكيفية اللازمة للتعلم منها.

2. برأيك هل تنمي هذه الأنشطة المنفذة في مدرستكم ثقافة الحوار وآدابه؟ أجاب (10) طلاب نعم وبكل تأكيد، حيث لهذه الأنشطة طاقة إيجابية تجعل الحوار المتبادل بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلمين ثقافياً إلا أنها منفذة بطريقة سريعة ولا تؤتى ثمارها بشكل منطقي وجيد. بمعنى أنها إن نُفذت فقد تكون خالية من الابتكار والتجديد.

3. هل تواجه الأنشطة التربوية قصوراً من ناحية تنمية الحوار وتعزيز ثقافته لديكم، أرجو الإجابة بمزيدٍ من التفصيل؟ أشار الطلاب جميعهم إلى وجود قصور وصعوبات في تنمية الحوار بدرجات متفاوتة، وأكدوا أنها بحاجة إلى التنمية وعدم الإهمال لأن استمرار هذا القصور سيخلق لبعض المواقف التعليمية والسلوكية خللاً وظيفياً ملحوظاً.

إذاً، من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية وما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها نلاحظ أنّ هناك حاجة ماسة لتعرّف دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار وآدابه بشكل واضح، ومن تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: **ما دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب بمدينة درعا؟**

أهمية البحث:

1. إلقاء الضوء على الدور الذي قد تلعبه الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار.

2. قد يساعد البحث واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرارات في الاهتمام بتوظيف الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار بما تتضمنه من آداب وقواعد توفر اتجاهات إيجابية نحو حوار مثمر ومنتج بين الطلبة.

3. الحاجة إلى المزيد من الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال الأنشطة التربوية لتنمية مهارات ومفاهيم عدة لدى الطلبة بما فيها ثقافة الحوار وآدابه وقواعده، وبالتالي توجيه الجهود لوضع الخطط المنظمة الكفيلة باستثمار الانشطة في إكساب تلك المهارات المختلفة في إطار المنهاج التعليمي الرسمي.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تعرف دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب بمدينة درعا.

2- تعرف فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، التخصص).

3- تقديم مجموعة من المقترحات التي من شأنها المساعدة في تفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

سؤال البحث:

يسعى البحث للإجابة عن السؤال التالي: ما دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب في مدينة درعا؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطة إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطة إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الصف الدراسي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطة إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير التخصص.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على ما يلي:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2024.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في المدارس الثانوية في مدينة درعا.

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على طلبة المرحلة الثانوية المسجلين في العام الدراسي 2025/2024 في مدارس التعليم الثانوي في مدينة درعا.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تحديد دور الأنشطة التربوية (الإذاعة المدرسية، الصحافة المدرسية، مجلس الحوار الطلابي، المسرح المدرسي) في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم.

متغيرات البحث:

- **المتغيرات الديمغرافية: (الجنس:** ذكر، أنثى)، **(الصف الدراسي:** (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، **(التخصص:** علمي، أدبي).
- **المتغير التابع:** آراء طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة درعا حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

ثقافة الحوار: هي قدرة المتلقي والمرسل على المحافظة على سلامة تدفق المعلومة والحديث بين الطرفين، والوعي والإدراك التام لطبيعة الحوار وأهدافه وآدابه ومهارته وتطبيقاته المختلفة وما يترتب على ذلك من إدراك الحقائق والمفاهيم والقوانين، وتوافر الاتجاهات الإيجابية من أجل أن يكون الحوار مؤثراً في الفرد والمجتمع (المنجزة، 2005، 93). ويعرفها كاتب (2015، ص13) على أنها مجموعة قواعد ومبادئ فكرية، ومعايير سلوكية يؤمن بها الفرد حين يتعامل مع الآخرين، كما تشمل آداب واختلافات التحضر التي تدفع الفرد لقدر من اللياقة في تقدير الآخر، والقبول الاجتماعي، وتخطي مشكلات المواقف الاجتماعية.

وتعرف **إجرائياً** بأنها: مجموعة القواعد والآداب والمبادئ المتعلقة بالحوار الإيجابي والتي يجب أن يدركها طالب المرحلة الثانوية بما يساعده في تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية من الحوار.

الأنشطة التربوية: عرفتها موسوعة التربية بأنها: جوانب السلوك الذي يقوم به الفرد أثناء التحاقه بمؤسسات تعليمية، ولذا ينظر إليها باعتبارها غير منفصلة عن المحتوى التعليمي (The Encyclopedia Of Education, 2002, p:489). وهي بحسب لبادي (2023، ص103): مجموعة من التصرفات والإجراءات التربوية، المنهجية والتطبيقية التي يشارك فيها كّل من المدرس والتلميذ بقصد العمل على تحقيق أهداف مسطرة لدرس أو جزء من درس ما. وترتبط بمدى قدرة المنشط على خلق تفاعلات داخل الجماعة والحفاظ على تماسكها وهو عملية تسهيل وتقريب الأفكار والمعارف والمضامين عبر تقنيات وأساليب متنوعة ومختلفة ويساعد المربي في تنمية مهارات وخبرات المتعلم.

وتعرف **إجرائياً** بأنها: كل نشاط يقوم به طالب المرحلة الثانوية ويتطلب منه جهداً عقلياً أو بدنياً داخل الغرفة الصفية أو خارجها من إذاعة ومسرح وصحافة ومجالس حوارية، ويتم وفق خطة موضوعة مسبقاً، ويشارك فيها الطالب تحت إشراف معلمه دون إجبار لتحقيق أهداف تربوية أهمها تنمية ثقافة الحوار لديه.

دراسات سابقة:

الدراسات العربية:

دراسة عاشور وكبار (2003) في الجزائر، بعنوان: دور الأنشطة المدرسية في نشر الوعي الثقافي لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بثانوية السوارق متليلي ولاية غرداية.

هدفت الدراسة إلى تعرف دور الأنشطة المدرسية في نشر الوعي لدى التلاميذ، وقد تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي منهجاً للدراسة، باستخدام الأساليب والأدوات التي يتطلبها وهي الاستمارة، والملاحظة، والتحليلات الإحصائية، من خلال عينة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى أن النشاط المدرسي يعمل على دمج قيم ومعايير المجتمع لدى التلاميذ، كما يساعد الطلبة على امتلاك بعض المهارات في مجال التعبير والأسلوب، إضافة إلى توثيق العلاقات الاجتماعية من خلال إحياء بعض المناسبات الاجتماعية.

دراسة حسانين (2011)، في مصر، بعنوان: "النشاط المدرسي ودوره في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب التعليم الثانوي الفني – دراسة ميدانية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم النشاط المدرسي وأهميته، وكذلك التعرف على دور النشاط المدرسي في إكساب طلاب التعليم الثانوي الفني قيم ومهارات الحوار، والكشف عن المعوقات التي تواجه النشاط المدرسي في تنمية ثقافة الحوار لدى هؤلاء لطلاب، وتعرّف أهم آليات النشاط المدرسي في تنمية ثقافة الحوار، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (192) فرداً من مديري ووكلاء النشاط والمشرفين في بعض مدارس التعليم الثانوي الفني، وقد تم تصميم استمارة استطلاع رأي كأداة لمعالجة الدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة: أهمية المناخ المدرسي في دعم ثقافة الحوار لدى الطلاب، وضرورة ممارسة الطلاب برامج النشاط المدرسي لإكسابهم مهارات الحوار، وأنه يجب توفير مواقف حوارية يمارس فيها الطلاب بعض القيم والمهارات المرتبطة بثقافة الحوار.

دراسة إبراهيم (2016) في مصر، بعنوان: تصور مقترح لدور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية

سعت الدراسة إلى الكشف عن دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدي تلاميذ المدرسة الإعدادية. ووضع تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية بمحافظة أسيوط في ضوء نتائج الدراسة الميدانية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة البحث من 1000 تلميذ وتلميذة، و550 معلماً ومعلمة من المدارس الإعدادية. وتمثلت أدوات البحث في استبانة للمعلمين المشرفين على الأنشطة التربوية، واستبانة للتلاميذ للتعرف على واقع دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن للأنشطة التربوية دوراً متبايناً في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية، وأثبتت أن نشاط الصحافة والإذاعة المدرسية، والنشاط العملي احتلا المرتبتين الأولى والأولى مكررة في تنمية آداب الحوار لدي التلاميذ، وذلك بنسبة 0.94.

دراسة آل جبرين (2016) في السعودية، بعنوان: دور البيئة المدرسية في تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدارس مكتب التربية والتعليم بالسويدي بمدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور البيئة المدرسية في تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب، وكذلك التعرف على معوقات تعزيز ثقافة الحوار، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية التابعة لمكتب التربية والتعليم بالسويدي في مدينة الرياض والبالغ عددهم (620) معلماً، وقد طبقت الاستبانة على (125) معلم. وتوصلت الدراسة إلى أن الخلفية الثقافية لمفهوم الحوار لدى المعلمين تراوحت بين الدرجة المنخفضة والعالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهمية البيئة المدرسية تراوحت ما بين العالية والمتوسطة، وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب في البيئة المدرسية أن متوسطاتها تراوحت ما بين الدرجة المنخفضة والعالية.

دراسة العودة (2017) بعنوان: دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم: دراسة ميدانية

هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، والكشف عن المعوقات التي قد تحد من دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وتم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية بمنطقة القصيم التعليمية، بلغ قوامها (536) وبنسبة (5%) من المجتمع الأصلي للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار تحقق بدرجة عالية من وجهة نظر الطالبات. وعدم فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار في آليات الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية ثقافة الحوار تعزى لمتغير (التخصص).

دراسة سلامة (2021) بعنوان: دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة موافقة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول الدور الذي تلعبه الأنشطة المنفذة داخل الصفوف في تنمية مهارات الحوار ككل وكل مهارة على حدة لدى تلاميذهم، وقد تم اختيار عينة عشوائية من معلمي الحلقة الأولى، بلغ عددها (93) معلماً ومعلمة،

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد تكونت من خمسة محاور، تناول كل محور دور النشاط الصفي في تنمية (مهارة التواصل، الإصغاء، التعبير الشفهي، التفكير النقدي، حل النزاعات)، وأسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة الصفية تنمي مهارات الحوار بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهم (2.80)، وقد تراوحت درجة موافقتهم حول دورها في تنمية مهارات الحوار الفرعية بين منخفضة ومرتفعة بشكل عام، وجاءت على التوالي: (مهارة التواصل بدرجة مرتفعة، مهارة الإصغاء بدرجة متوسطة، مهارة التعبير الشفهي بدرجة متوسطة، مهارة التفكير النقدي بدرجة منخفضة، مهارة حل النزاعات بدرجة منخفضة أيضاً)، كما بينت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الصفة الإدارية لصالح (المعلم الأصيل)، وعدم وجود فرق بينهما تبعاً لمتغير الخبرة.

دراسة الأخرس (2021) بعنوان: دور الأناشيد في تعزيز مهارات الحوار لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال

هدفت الدراسة إلى تعرف دور الأناشيد في تنمية بعض مهارات الحوار من وجهة نظر معلمات الرياض. اتبعت الباحثة المنهج المسحي من خلال استخدام استبانة لتعرف وجهة نظر المعلمات في دور الأناشيد في تنمية مهارات الحوار لطفل الروضة من (3–6) سنوات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها: 1–أن الأناشيد لها الدور الأكبر في تنمية مهارات الحوار ببعديها بعد التواصل الاجتماعي والمشاركة والتعاون من وجهة نظر المعلمات، فقد بلغت المتوسطات الحسابية لبعد التواصل الاجتماعي (2.26)، بينما بلغت المتوسطات الحسابية لبعد المشاركة والتعاون (2.19). 2–وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على استبانة مهارات الحوار تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد بلغ المتوسط الحسابي لمتغير إجازة جامعية وما فوق (2.53). 3–لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على استبانة مهارات الحوار تعزى لمتغير الخبرة".

الدراسات الأجنبية:

دراسة **عبدول سيترا وساسيدار(2005) Abdul Sitra & Sasidhar** في ماليزيا، بعنوان: "اتجاهات المعلمين نحو أثر الأنشطة المدرسيّة –دراسة حالة على المدارس الماليزية 'Teachers' Perception on the Effectiveness of Co-curricular Activities: A case of Malaysian Schools هدفت إلى تعرّف اتجاهات المعلمين نحو أثر ممارسة التلاميذ للأنشطة المدرسيّة على مهاراتهم الأدائيّة، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وتناولت أربع مهارات وهي (مهارة التواصل، مهارة الإدراك، مهارة الإدارة الذاتيّة، التفوّق الأكاديمي)، وتمّ تطبيقها على عينة من المعلمين بلغ عددها (252) معلماً، وأظهرت النتائج بأنّ معظم المعلمين يرون بأن التلاميذ الذين يشاركون في الأنشطة المدرسيّة يظهرون فعالية أكبر في المهارات المذكورة من التلاميذ الذين لا يشاركون، وأنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين مشاركة التلميذ في الأنشطة وفعاليته في أداء المهارات، وهذا يدلّ على أنّ للأنشطة المدرسيّة أثر كبير وفعّال في تنمية المهارات الأدائيّة عند التلاميذ.

دراسة **شيرنوف وفاندل(2008) Shernoff & Vandell** في الولايات المتحدة الأمريكية، بعنوان: " Youth Engagement and Quality of Experience in after school programs" "خبرة تلاميذ المرحلة المتوسطة وجودة مشاركتهم في البرامج خارج الدوام"، وهدفت إلى تعرّف أثر مشاركة طلبة المرحلة المتوسطة في برامج الأنشطة خارج المدرسة على مستوى خبراتهم الذاتيّة والأكاديميّة في ثلاث مدن متوسطة وصغيرة من الولايات الغربية الأمريكية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمّ جمع المعلومات حول ثمانية برامج للأنشطة من تلك المدن ومن (191) مدرسة من المدارس، وتمّ استطلاع آراء نحو 60% من الذكور حول الأنشطة التي يمارسونها من خلال استبانة أُعدّت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين قضاء أوقات أطول في برامج الأنشطة ومستوى خبرات التلاميذ، فقد أشار التلاميذ إلى الأثر الإيجابي لبرامج النشاط خارج المدرسة في تنمية شعورهم بأهمية دورهم وفاعليته بالمقارنة مع قضاء أوقاتهم في أماكن أخرى، كما أشارت إلى أن التلاميذ يكونون أكثر تركيزاً في أثناء مشاركتهم في الأنشطة الرياضيّة والأنشطة الفنيّة إضافة إلى الألعاب والأنشطة الأكاديميّة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يمكن ملاحظة تنوع الدراسات التي تناولت دور الأنشطة في تنمية مهارات الحوار أو آدابه أو مهاراته لدى التلاميذ، ومنها من اهتمّ بتعرّف أثر الأنشطة في تنمية المهارات الأدائية للتلاميذ كدراسة عبدول سيترا وساسيدار Abdul Sitra & Sasidhar (2005)، أو تنمية الخبرات الأدائية والأكاديمية كدراسة شيرنوف وفاندل (2008) Shernoff & Vandell، ومنها من اهتمّ بوضع تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار كدراسة إبراهيم (2016).

وقد اعتمدت الدراسات المنهج الوصفي لتحقيق هدفها، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات كما في معظم الدراسات، أو اعتمدت الملاحظة كما في دراسة عاشور وكبار (2003). وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لدور الأنشطة التربوية واستخدام المنهج والأدوات البحثية نفسها، بينما تختلف عنها في سعيها إلى تعرّف دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم، واطلاع الباحثة على هذه الدراسات أفاد في تحديد مشكلة الدراسة بشكل دقيق، وتصميم الأداة، وفي تفسير النتائج ومناقشتها.

الإطار النظري:

أصبح الحوار ضرورة ملحة تحتم على المجتمعات كافة تعلم فنونه وآدابه والطرق المثلى لاستخدام، كما أنه يعتبر الوسيلة الأسلم والأسمى إلى التواصل مع الآخرين. لذا أصبح من الأهمية بمكان أن يتم نشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار ومهاراته لدى أفراد المجتمع من خلال المؤسسات الاجتماعية والتربوية، وتعددت التعريفات التي تناولت ثقافة الحوار حيث يعرفها هامبليتون وزملاؤه (Hamblton & et al, 1998) وجروسكي وزملاؤه (Gorsky & et al, 2005) بأنها: نمط تعليمي قادر على تهيئة مناخ دراسي فاعل داخل القاعة الدراسية بين كل من المعلم وطلابه وبين الطلبة أنفسهم في الوقت ذاته، وأيضاً عرفها (الرومي، 2014، 339) بأنها: تعريف الطلاب على طبيعة الحوار وآدابه ومعوقاته ومهاراته وتطبيقاته المختلفة، وتمكنهم من المحاورة الإيجابية، والحديث مع الطرف الآخر، وتوافر الاتجاهات الإيجابية من أجل أن يكون الحوار مؤثراً في الفرد والمجتمع، وهذه الثقافة توجه سلوك الطلاب وتؤثر فيهم، وتسهم في تكوين رؤيتهم.

ويمكن تعريف ثقافة الحوار بأنها: أسلوب تربوي منظم يستخدمه المعلم مع طلابه عند تناول موضوع متضمن في نشاط ما بهدف تنمية وتطوير قدراتهم على التحدث بمنطق التحدث وبلغة واضحة ومراجعة الكلام مراعياً آدابه.

الأنشطة التربوية ودورها في تفعيل وتنمية ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية ذات الأثر الأكبر في نشر وتعزيز وتفعيل ثقافة الحوار لدى الجيل القادم لما تحظى به المدرسة من سبل ووسائل عديدة يمكن من خلالها غرس مبادئ وفنون وقيم وآداب الحوار، بحيث تؤثر المدرسة بشكل بالغ في تكوين شخصية وميول الطلاب لاسيما إذا تضافرت الجهود مع المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة التي تقوم بجزء كبير من هذه المهمة. وتعد الأنشطة التربوية أحد العناصر المهمة في البيئة المدرسية، فهي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية أو العملية. لذلك لا بد من مراعاة أن تسمح الأنشطة بممارسة حرية الرأي والتعبير، من خلال الاهتمام بنوعية المواقف أكثر من كميتها أو عددها، وتوظيف تلك المواقف في الإسهام في تربية قائمة على

الحوار والمناقشة والتأكيد على الأنشطة الثقافية والعقلية التي تقوم على البحث والتفكير والتعبير والحوار الحر المفتوح بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلميهم وكذا بينهم وبين ضيوف المدرسة من أهل الفكر والرأي (العقلة، 2021، ص45-46).

بعض الأنشطة التربوية ودورها في تنمية وتفعيل وتعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب:

الإذاعة المدرسية: تعد الإذاعة المدرسية إحدى ملامح البيئة المدرسية، وإحدى ألوان النشاط المدرسي، ولها مكانة مرموقة في النشاط اللاصفي، والذي يعد أساساً من مقومات التربية الحديثة، فالطالب يكتسب الشجاعة في التحدث إلى زملائه ارتجالاً، ويتعود على الخطابة والبحث والإعداد، وتبث روح التنافس فيما بينهم، من خلال توزيع الإذاعة على الصفوف والجماعات مع اختيار الإذاعة المميزة في نهاية كل أسبوع. وتعرف الآغا (2012، ص8) الإذاعة المدرسية بأنها: نشاط مدرسي، ووسيلة إعلام مدرسية يمارسها ويقدمها مجموعة من الطلاب تحت إشراف مشرف يقوم على تدريبهم وتوجيههم على تقديم برامج متنوعة وهادفة، توجه إلى زملائهم، بحيث تسهم في تنمية شخصية الطلبة، وكذلك تدعيم قيمهم، وربطهم بمجتمعهم ووطنهم، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

ومن الأهداف تسعى الإذاعة المدرسية إلى تحقيقها:

1- تزويد الطالب بالكثير من المعلومات من خلال الفقرات الثقافيّة المتنوِّعة.

2- تحفيز الطالِب على البحث والتطوّر، حيث إنَّ تقديم البرنامج في الإذاعة المدرسيّة يكون مَهمّةَ الطالب، وجميع الفقرات التي تحتويها تكون أيضاً مخصصة للطلاب، لذلك فكل طالب له فقرة يحاول أن تكون من أفضل الفقرات وتُظهِر تميّزها عن بقية الفقرات.

3- ارتباط الطلاّب بالواقع المحلي، لاحتواء الإذاعة المدرسيّة على الفقرات التي تنقل أخبار الواقع.

4- توثيق العلاقة بين الطالب والمدرسين من خلال إعطاء النصائح للطلاب عبر الإذاعة المدرسيّة.

5- تحفيز الطلاب على المثابرة والتركيز في الدروس والإبداع في النشاطات المختلفة، وذلك لأن إحدى فقرات الإذاعة المدرسيّة هي تكريم الطلبة المميزين أمام طلاب المدرسة جميعها.

6- تقوية شخصية الطلاب من خلال تعويدهم على الإلقاء وعدم الخوف من تقديم الفقرات أمام الناس، وبالتالي التخلّص من التوتر والخجل، كما أنّ مسابقاتِ الإذاعة المدرسية وصعود الطالب الذي يعرف الإجابة لتقديمها أمام طلاب المدرسة، يشجِّع على التحدّث وسرعة التفكير (المطيري، 2012).

لذلك لا بد من الاهتمام بالإذاعة المدرسية وتوظيفها لتعزيز ثقافة الحوار من خلال المشاركة الحرة للطلاب. فممارسة الطلاب للإذاعة المدرسية في ظل مناخ تسوده ثقافة الحوار، ينعكس على أفكارهم فيتم إثراؤها وتعويدهم على احترام الآخر، وقبول رأيهم وعدم مصادرته كما تسهم في إكساب الطلاب روح الجرأة والمبادرة إلى تقديم رأيهم وتبريره والدفاع عنه.

الصحافة المدرسية: تهدف إلى تحقيق الانسجام بين الرأي العام داخل المدرسة مع الرأي العام للمجتمع، وخلق ثقافة موحدة، بالإضافة إلى "تدريبهم على فنون القول، وآداب الحديث، والتعبير الأدبي الفني، والتدريب على الإخراج الفني، وعلى مهارات وفنيات البحث، وجمع المعلومات وعرضها وتفسيرها بموضوعية، ومن أهم أنواعها الصحف، والنشرات، والمطويات، والمجلات وصحف الصف والحائط والمدرسة والمناسبات (حمدي، 2003، 45). وتسهم الصحافة المدرسية في نشر ثقافة الحوار في البيئة المدرسية عندما تطرح موضوعات تهم الطلاب وتشدهم، بدون قيود تمنع عمل الطلاب ومشاركتهم في عمل الصحافة، فيختار الطلاب ما ينشرونه ويقتصر دور المعلمين على الإرشاد والنصح، بما ينعكس على نفسية الطلاب ويشعرهم بالأمن والثقة بالنفس. ومن خلال تكوين جماعة الصحافة المدرسية يمكن توسيع آفاق الطلاب المعرفية وتوثيق صلتهم بمجريات الأحداث الواقعة في الحياة والتزود بألوان من المعارف المتجددة، وكذلك تدريب الطلاب على ألوان النقد والتعليق والتعبير الحر وطرق البحث والحوار فالتعبير عن الآراء كتابة والتعليق عليها، والنقد المتبادل والحوار المفتوح وقبول الاختلاف في الرأي والتسامح بشأن هذا الاختلاف يمكن أن يكون بذوراً جيدة لنمو ثقافة الحوار قيماً وسلوكاً لطالب المرحلة الثانوية (سمور، 2017، 109). مما سبق نجد أن للصحافة المدرسية دور كبير في تنمية وتعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية إذا ما تم توظيفها بشكل صحيح.

مجلس الحوار الطلابي: يعرف بأنه: منظمة يديرها الطلاب ويشرف عليها بالغون، والغرض منه هو إعطاء الطلاب فرصة لتطوير قدراتهم القيادية من خلال تنظيم وتنفيذ الأنشطة المدرسية والمشاريع الخدمية. ويعد مجلس الحوار الطلابي نواة طيبة لتعزيز ثقافة الحوار مما يرتقي بالطلاب، وينقلهم من كونهم متلقين ومنفذين إلى كونهم مشاركين وفاعلين ومؤثرين. (الحسين،2011، 76).

ضوابط مجلس الحوار الطلابي:

1. احترام الآخرين بصورة عامة وعدم الإساءة إليهم.

2. الالتزام بآداب الحوار العامة كالجلوس بطريقة تنم عن اهتمام، وإبداء الابتسامة وبشاشة الوجه، فالابتسامة المستمرة تعد شيئاً مهماً كجزء من ذخيرة لغة الجسد، حتى عندما لا تشعر أنك ترغب في الابتسام، لأن التبسم يؤثر مباشرة على مواقف الآخرين وطريقة استجابتهم وتفاعلهم.

3. عدم التعرض للأمور الشخصية والتي تتعلق بالعرق واللون والانتماء الاجتماعي.

4. عدم استخدام المجلس لأغراض شخصية كالتفاخر على الأقران وغير ذلك.

5. التواضع وإبداء روح التعاون التام مع جميع أعضاء المجلس.

6. الالتزام بتعليمات المجلس ومواعيد الاجتماعات (الحسين، 2011،77).

يناقش مجلس الحوار الطلابي قضايا مهمة اجتماعية ومعرفية، ويهدف مجلس الحوار الطلابي إلى تخريج جيل قادر على تطبيق الحوار في حياته الخاصة والعامة، وقادر على التعايش مع الثقافات الأخرى، والتفاعل معها والاستفادة من خبراتها في جميع الميادين. حيث يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، ويمنحهم جرعات كبيرة من الإيجابية والرغبة في التواصل مع الآخرين، فضلاً عن كون الحوار المدرسي يخلص الطلاب من عقدة الخجل والانطواء ومواجهة الناس، ويمنحهم فرصة كبيرة ليتمتعوا بصحة نفسية عالية (الحسين، 2011،80). مما سبق نجد أن هناك أهمية كبيرة لمجلس الحوار الطلابي ودور متميز في تنمية وتفعيل ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.

المسرح المدرسي: يعد المسرح المدرسي أحد الركائز الأساسية في التربية الحديثة، تلك التي لا يستطيع الإنسان أن يتجاهلها، فهو من أبرز الأنشطة وأسرعها تأثيراً على الطالب؛ لما يزخر به من جماليات في الحوار والأداء، ولكونه يقدم الوقائع مجسدة وملموسة ومرئية ومسموعة، وتخاطب عدة حواس في آن واحد (الرويني، 2023، 125). كما يعد المسرح المدرسي إحدى الأنشطة التي تلعب دوراً في تعزيز ثقافة الحوار وتنفيذها وتقديرها، كما أنه يمكن أن يكسب الطالب المهارات الحوارية اللازمة سواء كانت من خلال مهارات لفظية أو مهارات غير لفظية ونحوها. وبالتالي يجب على المدرسة الاهتمام بالمسرح المدرسي وتوظيفه من أجل تعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال طرح مسرحيات تتناول مشكلة من مشكلاتهم، ويتم السيناريو لهذه المشكلة من خلال حوارات طلابية إيجابية أو سلبية داخل المسرح المدرسي تؤدي في نهاية المطاف بهذا المسرح إلى تعزيز ثقافة الحوار لدى الطالب.

وتجد الباحثة مما سبق وجود علاقة وطيدة بين كل من البيئة المدرسية بجميع عناصرها وتنمية ثقافة الحوار بين طلبة المرحلة الثانوية، وأن تنمية وتفعيل ثقافة الحوار يحتاج لتضافر جهود جميع عناصر البيئة المدرسية، كون المدرسة هي البيئة الأكثر فاعلية في تنمية ثقافة الحوار وتعزيزها لدى الطلاب.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث وللإجابة عن سؤاله وتفحص فرضياته، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما المنهج الوصفي فقد عرّفه عبيدات (2008، 247) بأنه «دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً». إذاً المنهج الوصفي التحليلي يساعد في الوصول إلى البيانات التي تكشف عن الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب بمدينة درعا.

مجتمع البحث وعينته:

تألف مجتمع البحث من طلبة المدارس الثانوية العامة في مدينة درعا المسجلين في العام الدراسي 2023/ 2024 والبالغ عددهم (23891) طالباً وطالبة. وقد تم تطبيق البحث على عينة مكونة

من (378) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلبة المدارس الثانوية العامة في مدينة درعا وبنسبة تتفق من نسبتهم في المجتمع الأصلي. كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1) توزع مجتمع البحث وعينته حسب متغير الصف الدراسي

المتغير	مستويات المتغير	المجتمع		العينة	
		العدد	%	العدد	%
الصف الدراسي	الأول الثانوي	9386	%39.29	148	%39.15
	الثاني الثانوي	7961	%33.32	126	%33.33
	الثالث الثانوي	6544	%27.39	104	%27.51
	المجموع	**23891**	**%100**	**378**	**%100**
الجنس	ذكر	9121	%38.18	144	%38.1
	أنثى	14770	%61.82	234	%61.9
	المجموع	**23891**	**%100**	**378**	**%100**
التخصص	علمي	20682	%86.57	327	%86.51
	أدبي	3209	%13.43	51	%13.49
	المجموع	**23891**	**%100**	**378**	**%100**

صدق الاستبانة وثباتها:

صدق الاستبانة: تمت دراسة الصدق من خلال:

- **صدق المحتوى:**

للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، من أجل تحكيمها، وطلبت منهم إبداء الرأي حول:

- وضوح عبارات الاستبانة.
- جودة الصياغة اللغوية.
- مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الرئيسي المحدد لها.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرونه مناسباً.

أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف البحث، والتي تجلت في معظمها بـ:

- حذف بعض العبارات غير الواضحة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى استبانة مؤلفة من (43) عبارة موزعة على أربعة محاور.

- **الصدق البنيوي:** قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (37) طالباً وطالبة من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية في مدينة درعا، وتم التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال:

أ-**حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:** والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (2) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الإذاعة المدرسية		الصحافة المدرسية		مجلس الحوار الطلابي		المسرح المدرسي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.788**	9	.768**	19	.682**	33	.800**
2	.668**	10	.933**	20	.934**	34	.779**
3	.813**	11	.899**	21	.731**	35	.833**
4	.758**	12	.597**	22	.926**	36	.730**
5	.842**	13	.820**	23	.787**	37	.798**
6	.731**	14	.787**	24	.853**	38	.716**
7	.854**	15	.750**	25	.849**	39	.840**
8	.870**	16	.893**	26	.820**	40	.650**
		17	.777**	27	.813**	41	.760**
		18	.813**	28	.650**	42	.691**
				29	.714**	43	.563**
				30	.928**		

						.827**	**31**
						.664**	**32**

**** دال عند مستوى الدلالة (0.01)**

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.563– 0.934) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن عبارات الاستبانة متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه.

ب. **حساب معامل الارتباط بين المحاور الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية**، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3) معاملات ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

المحاور الفرعية	الإذاعة المدرسية	الصحافة المدرسية	مجلس الحوار الطلابي	المسرح المدرسي	الدرجة الكلية
الإذاعة المدرسية	1	.794**	.823**	.931**	.931**
الصحافة المدرسية		1	.867**	.893**	.975**
مجلس الحوار الطلابي			1	.762**	.883**
المسرح المدرسي				1	.917**

يلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين المحاور الفرعية مع بعضها البعض، ومع الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.975– 0.762) وهذا يدل على أن محاور الاستبانة متسقة مع بعضها مما يشير إلى صدقها البنائي.

2. ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بالطرائق الآتية:

– **طريقة التجزئة النصفية:** لحساب ثبات الاستبانة بهذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم بنودها إلى نصفين، يضم النصف الأول العبارات ذوات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني العبارات ذوات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين الأول والثاني، وبما أن الثبات بهذه الطريقة يمثل ثبات نصف الاستبانة لذلك صحح بمعادلة سبيرمان براون، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

– **طريقة الفا كرونباخ:** حُسِب معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (4) نتائج معاملات ثبات الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد البنود	معادلة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الإذاعة المدرسية	8	0.728	0.734
الصحافة المدرسية	10	0.761	0.776
مجلس الحوار الطلابي	14	0.892	0.885
المسرح المدرسي	11	0.829	0.835
الدرجة الكلية	43	0.921	0.895

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.728– 0.921)، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.734– 0.895)، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى أنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الثبات، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق الاستبانة على الطلبة، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss–21) وكانت النتائج على النحو التالي:

السؤال الأول: ما دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم في مدينة درعا؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم في الاستبانة الموجهة لهم قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\text{عدد مستويات ليكرت} - \mathbf{1} \;/\; \text{عدد المستويات} = \frac{\mathbf{1-3}}{\mathbf{3}} = \mathbf{0.66}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (5) درجات دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم والقيم الموافقة لها

الدرجة	القيم المعطاة للدرجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة	3	3 -2.34
متوسطة	2	2.33 -1.67
ضعيفة	1	1.66 -1

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظرهم في كل عبارة من عبارات الاستبانة وبشكل عام، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (6) الإحصاء الوصفي لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم في كل عبارة من عبارات الاستبانة وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
1	الإنصات والانتباه لما يقوله الآخرون لفهم أبعاد الفكرة	2.36	.776	كبيرة	4
2	مواصلة الإصغاء للحديث ولو كانت الفكرة مفهومة بالنسبة لي.	2.26	.953	متوسطة	5
3	التغلب على مشاعر الخوف والحياء أثناء الإلقاء	2.56	.658	كبيرة	1
4	القدرة على ارتجال الكلام	1.86	.772	متوسطة	8
5	التعود على الخطابة والبحث والإعداد	2.38	.914	كبيرة	2
6	مناقشة الموضوعات والقضايا التي تمس الحياة اليومية.	2.19	.891	متوسطة	6
7	تقبل الاختلاف في وجهات النظر	2.37	.927	كبيرة	3
8	إكساب الطلاب روح الجرأة والمبادرة إلى تقديم رأيهم وتبريره والدفاع عنه.	1.96	.425	متوسطة	7
المحور الأول: الإذاعة المدرسية بشكل عام		**2.24**	**.681**	**متوسطة**	
9	تفعيل الأساليب الحوارية مثل (المقابلات والمناظرات والاستطلاعات والمسابقات...)	2.47	.843	كبيرة	7

10	التركيز على موضوعات تتناول الأحداث والمستجدات الاجتماعية والثقافية لإبداء الرأي فيها.	2.42	.736	كبيرة	8
11	التمييز بين الأفكار الخاطئة والصحيحة	2.49	.768	كبيرة	5
12	متابعة الأفكار المطروحة والربط بينها	2.51	.644	كبيرة	4
13	الربط بين الأفكار المطروحة وخبراتي السابقة	2.63	.593	كبيرة	2
14	التركيز على فهم الطرف الآخر قبل التفكير بالرد عليه	2.15	.574	متوسطة	10
15	تجنب فتح مواضيع النقاش التي قد تكون محرجة أو غير ملائمة.	2.59	.678	كبيرة	3
16	تدريب الطلاب على ألوان النقد والتعليق والتعبير الحر	2.71	.658	كبيرة	1
17	التمييز بين ما يجب قوله وما يجب الاحتفاظ به.	2.48	.668	كبيرة	6
18	تجنب فتح موضوع نقاش مع شخص لا يمتلك أي معلومة حول الأمر لغرض احراجه والتغلب عليه	2.40	.681	كبيرة	9
المحور الثاني: الصحافة المدرسية بشكل عام		**2.48**	**.514**	**كبيرة**	
19	الجلوس بطريقة لبقة وإظهار الابتسامة	2.10	.937	متوسطة	10
20	استخدام لغة الجسد بشكل فعال	2.46	.622	كبيرة	2
21	النظر في عيني الشخص المتحدث أثناء مزاولة النشاط	2.08	.937	متوسطة	12
22	توجيه الانتباه لمركز النشاط باستخدام الإشارات البسيطة وحركة الراس	2.14	.943	متوسطة	8
23	التفاعل مع الحديث الموجه إلي بطريقة تعبر عن فهمي له	2.06	.938	متوسطة	13
24	تجنب العبث بالمشتتات اثناء مزاولة الأنشطة (كالهاتف او التحدث مع شخص اخر).	2.29	.942	متوسطة	5
25	الاهتمام بإدارة وقت الحوار وطرح الأفكار الهامة لتتم مناقشتها بعقلانية.	1.92	.836	متوسطة	14
26	استخدام الكلمات التي تظهر التفهم والاهتمام بآراء الآخرين.	2.53	.618	كبيرة	1

27	إظهار الاحترام في التعامل مع الآخرين أثناء الحوار (تجنب التعدي على خصوصيتهم، أو لمسهم دون إذنهم.)	2.42	.660	كبيرة	3
28	تجنب التحدث بطريقة متعجرفة	2.12	.937	متوسطة	9
29	استخدام الكلمات التي تعبر عن الاحترام والتقدير.	2.09	.935	متوسطة	11
30	استخدام العفوية في الحديث بحكمة وتوازن	2.20	.977	متوسطة	6
31	استخدام نبرة صوت هادئة	2.31	.914	متوسطة	4
32	مناقشة الزملاء بروية للوصول إلى حل للمشكلات	2.18	.581	متوسطة	7
المحور الثالث: مجلس الحوار الطلابي بشكل عام		**2.21**	**.770**	**متوسطة**	
33	التدرب على استخدام المهارات اللفظية وغير اللفظية	2.77	.526	كبيرة	3
34	طرح قضايا ومشكلات تهم الطلاب	2.75	.646	كبيرة	4
35	إشراك الطلاب في كتابة السيناريوهات للعمل المسرحي	2.44	.816	كبيرة	7
36	التركيز على زيادة الثقة بالنفس للوقوف على خشبة المسرح	2.43	.669	كبيرة	8
37	تخليص الطلبة من عقدة الخجل والانطواء من خلال مواجهة الناس	2.18	.791	متوسطة	10
38	التدرب على استخدام مهارات التواصل الفعال	2.48	.648	كبيرة	6
39	تحسين القدرة على التعبير الشفهي	2.89	.387	كبيرة	1
40	تحفيز التفكير النقدي والتحليلي	2.56	.642	كبيرة	5
41	التعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية	2.03	.687	متوسطة	11
42	تطوير قدرة الطلبة على التخيل والابداع والابتكار	2.84	.434	كبيرة	2
43	تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة	2.38	.708	كبيرة	9
المحور الرابع: المسرح المدرسي بشكل عام		**2.52**	**.476**	**كبيرة**	
الاستبانة بشكل عام		**2.36**	**.581**	**كبيرة**	

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم في محور الإذاعة المدرسية ما بين (2.56) كحد أعلى للعبارة: (التغلب على مشاعر الخوف والحياء أثناء الإلقاء) وهي درجة كبيرة و(1.86) كحد أدنى للعبارة: (القدرة على ارتجال الكلام) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور الإذاعة المدرسية بشكل عام (2.24) وهي درجة متوسطة. وهذا ما يؤكّد سعي واضعي برنامج الإذاعة إلى تزويدها ببعض الأنشطة التي تتيح للتلاميذ فرصة التفاعل المباشر، والتكلم واللعب والتعبير إما بشكل مباشر بالكلمات أو غير مباشر بالسلوك والتصرفات، فهي تنشر جوّاً من المتعة أثناء تنفيذها، لذا تمنح التلميذ مزيداً من الثقة بالنفس وتزيد من حريته في التصرفات والأقوال، مما يقوّي أواصر العلاقة فيما بينهم، وما بينهم وبين معلمهم. لكن معظم تلك الأنشطة تكون معدة مسبقاً وتعتمد الحفظ والإلقاء بعيداً عن الارتجال لتوفير الوقت والجهد. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ابراهيم، 2024) التي بينت أن الإذاعة المدرسية ببرامجها المتنوعة في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي بدرجة مقبولة، بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إبراهيم، 2016) التي جاءت فيها الإذاعة المدرسية بالمرتبة الأولى في تنمية ثقافة الحوار وبتكرار (0,94%).

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم في محور الصحافة المدرسية ما بين (2.71) كحد أعلى للعبارة: (تدريب الطلاب على ألوان النقد والتعليق والتعبير الحر) وهي درجة كبيرة و(2.15) كحد أدنى للعبارة: (التركيز على فهم الطرف الآخر قبل التفكير بالرد عليه) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور الصحافة المدرسية بشكل عام (2.48) وهي درجة كبيرة. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إبراهيم، 2016) التي جاءت فيها الصحافة المدرسية بالمرتبة الأولى في تنمية ثقافة الحوار وبتكرار (0,94%). وقد تعود هذه النتيجة إلى كثرة الأنشطة الصحفية التي تشجّع على النقد والتعبير الحر والمشاركة الإيجابية، أو قد يعود للحماس الشديد الذي يتميز فيه تلاميذ هذه المرحلة، والذي يدفعهم للمشاركة وإبداء الرأي للفت انتباه المعلم والزملاء فتنخفض لديهم القدرة على فهم الطرف الآخر قبل الرد.

– تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم في محور مجلس الحوار الطلابي ما بين (2.53) كحد

أعلى للعبارة: (اســـتخدام الكلمات التي تظهر التفهم والاهتمام بآراء الآخرين) وهي درجة كبيرة و(1.92) كحد أدنى للعبارة: (الاهتمام بإدارة وقت الحوار وطرح الأفكار الهامة لتتم مناقشـــتها بعقلانية) وهي درجة متوسـطة. وبلغت قيمة المتوسـط الحسـابي لمحور مجلس الحوار الطلابي بشـكل عام (2.21) وهي درجة متوسـطة. وقد يعود السـبب في ذلك إلى اهتمام مجلس الحوار الطلابي بالأنشـطة التي تضـع الطلبة ضـمن مواقف تتطلب منهم ممارسـة عدداً من الكفاءات، كالتســامح والاحترام المتبادل، والاســتعداد للدعم المتبادل، بالتالي إظهار التفهم والاهتمام، ولكن غالباً ما تطول تلك الحوارات في المجلس تتجاوز الوقت المســـموح وتتعدد فيها وجهات النظر وتكثر فيها الجدالات التي تهدر وقت الطلبة وتنحو بهم نحو أفكار وموضـوعات خارج الموضـوع الرئيسي فتراجع إمكانية التوصّل إلى حلّ يكون كلا الطرفين فيه رابحاً.

- تراوحت المتوسـطات الحسـابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشـطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم في محور المســـرح المدرســـي ما بين (2.89) كحد أعلى للعبارة: (تحســـين القدرة على التعبير الشـــفهي) وهي درجة كبيرة و(2.03) كحد أدنى للعبارة: (التعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور المسرح المدرسي بشكل عام (2.52) وهي درجة كبيرة. وقد تعود هذه النتيجة الى تركيز أنشطة المسرح المدرسي على تشجّيع الطالب على توضيح أفكاره أو مشاعره، وتزوّده بالمفردات والمعارف والأفكار، وتنمّي قدرته على انتقاء الألفاظ وتركيب الجمل والتعبير عن المعنى بدقة إما شفهياً أو كتابياً، ولكنها تتفادى الخوض في المشاعر والمشكلات والأفكار الشخصية منعاً لإحراج الطلبة أمام زملائهم ولحساسية هذا الأمر بالنسبة لهم.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم بحسب محاور الاستبانة ما بين (2.52) كحد أعلى لمحور المسرح المدرسي وهو درجة كبيرة، وبين (2.21) كحد أدنى لمحور مجلس الحوار الطلابي وهو درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم على الاستبانة بشكل عام (2.36) وهي درجة كبيرة. وهذا ما يفسر الدور الكبير للأنشطة بكل أنواعها ولاسيما المسرح المدرسي والصحافة المدرسية على حياة الطلبة سواء ما يتعلق بدورها في دمج قيم ومعايير المجتمع، أو مساعدة الطلبة على

امتلاك بعض المهارات في مجال التعبير والأسلوب، أو توثيق العلاقات الاجتماعية (عاشور وكبار، 2003) وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (الأشقر، 2019) التي أشارت أن للمسرح التربوي الدور الأكبر في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسانين (2011) التي توصلت إلى ضرورة ممارسة الطلاب لبرامج النشاط المدرسي لإكسابهم مهارات الحوار ونتيجة دراسة آل جبرين (2016) أظهرت نتائجها المتعلقة بمحور تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب في البيئة المدرسية أن متوسطاتها تراوحت ما بين الدرجة المنخفضة والعالية، كذلك نتيجة دراسة العودة (2017) التي بينت أن واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار تحقق بدرجة عالية من وجهة نظر الطالبات. بينما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلامة (2021) التي أسفرت نتائجها عن موافقة أفراد العينة على أن الأنشطة الصفية تنمي مهارات الحوار بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهم (2.80).

فرضيات البحث: تمَّ التّحقق من صحّة الفرضيات عند مستوى الدّلالة (0.05)

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها: تنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار (t–test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير الجنس

محاور الاستبانة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الإذاعة المدرسية	ذكر	144	1.51	.424	30.760	376	0.000	دال لصالح الإناث
	أنثى	234	2.69	.321				

الصحافة المدرسية	ذكر	144	1.96	.447	25.577	376	0.000	**دال لصالح الإناث**
	أنثى	234	2.81	.182				
مجلس الحوار الطلابي	ذكر	144	1.31	.214	43.357	376	0.000	**دال لصالح الإناث**
	أنثى	234	2.76	.363				
المسرح المدرسي	ذكر	144	2.05	.431	24.113	376	0.000	**دال لصالح الإناث**
	أنثى	234	2.81	.172				
الدرجة الكلية	ذكر	144	1.71	.306	37.059	376	0.000	**دال لصالح الإناث**
	أنثى	234	2.77	.245				

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تنمية مهارات الحوار تعتمد على التواصل الاجتماعي والقدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية بطريقة مناسبة، لذا قد تكون الطالبات الإناث أكثر قدرة على اكتساب هذه المهارات أثناء تنفيذ الأنشطة داخل الصفوف من الطلبة الذكور. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلامة (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: تنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الصف الدراسي.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير الصف الدراسي، كما يوضح ذلك الجدول (8):

جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير الصف الدراسي

محاور الاستبانة	الصف المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
الإذاعة المدرسية	الأول الثانوي	148	2.27	.661	بين المجموعات	.718	2	.359	.774	.462
	الثاني الثانوي	126	2.18	.706	داخل المجموعات	173.995	375	.464		
	الثالث الثانوي	104	2.27	.679	المجموع	174.713	377			
الصحافة المدرسية	الأول الثانوي	148	2.49	.519	بين المجموعات	1.047	2	.523	1.995	.137
	الثاني الثانوي	126	2.42	.553	داخل المجموعات	98.397	375	.262		
	الثالث الثانوي	104	2.56	.447	المجموع	99.444	377			
مجلس الحوار الطلابي	الأول الثانوي	148	2.21	.779	بين المجموعات	.064	2	.032	.053	.948
	الثاني الثانوي	126	2.19	.793	داخل المجموعات	223.717	375	.597		
	الثالث الثانوي	104	2.22	.737	المجموع	223.780	377			
المسرح المدرسي	الأول الثانوي	148	2.52	.472	بين المجموعات	.863	2	.432	1.917	.148
	الثاني الثانوي	126	2.47	.532	داخل المجموعات	84.423	375	.225		

	الثالث الثانوي	104	2.59	.398	المجموع	85.286	377		
الدرجة الكلية	الأول الثانوي	148	2.37	.577	بين المجموعات	.537	2	.269	.795	.452
	الثاني الثانوي	126	2.31	.619	داخل المجموعات	126.717	375	.338		
	الثالث الثانوي	104	2.41	.538	المجموع	127.255	377			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) غير دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير الصف الدراسي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة الثانوية على اختلاف صفوفها وما فيها من تغيرات في إدراك الطلبة لأهمية الدراسة كونها خطوة مفصلية لبناء المستقبل، مما يجعل طلبة الصفوف الثلاثة في حالة من الانشغال والسعي للنجاح واجتياز الامتحانات الأمر الذي يشجعهم على طرح الكثير من الموضوعات للحوار والنقاش للوصول إلى حلول لمشكلاتهم النفسية والاجتماعية والدراسية العالقة والتي يفضلون أن تطرح في صورة أنشطة تشبع رغباتهم على أن تطرح من قبلهم بصورة كمباشرة.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها: تنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)**".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير التخصص، وتم استخدام اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تبعاً لمتغير التخصص

محاور الاستبانة	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الإذاعة المدرسية	علمي	327	2.17	.695	5.112	376	0.000	دال لصالح الأدبي
	أدبي	51	2.68	.343				
الصحافة المدرسية	علمي	327	2.43	.529	5.237	376	0.000	دال لصالح الأدبي
	أدبي	51	2.82	.164				
مجلس الحوار الطلابي	علمي	327	2.13	.778	5.484	376	0.000	دال لصالح الأدبي
	أدبي	51	2.74	.440				
المسرح المدرسي	علمي	327	2.48	.494	4.204	376	0.000	دال لصالح الأدبي
	أدبي	51	2.78	.194				
الدرجة الكلية	علمي	327	2.30	.593	5.348	376	0.000	دال لصالح الأدبي
	أدبي	51	2.75	.268				

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً في جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية العامة حول دور الأنشطة التربوية في تنمية ثقافة الحوار لديهم تعزى لمتغير التخصص، وهي لصالح الطلبة في الفرع الأدبي ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

وتعود هذه النتيجة إلى طبيعة المواد التي يركز عليها التخصص الأدبي الذي يعطي أهمية كبيرة للغة وما يتعلق بها من مهارات الحوار والتعبير الشفهي والإصغاء والنقد وغيرها. والنشاط يساعد طلبة التخصص الأدبي في امتلاك مهارات التعبير والأسلوب، وحتى تثبيت اللغة في حد ذاتها، فاللغة هي شكل من أشكال تدعيم التراث الثقافي والمرتبط بفنون التعبير الشفهي المتجسد في قصص البطولة والأمثال، والأناشيد والقصائد، التي تزخر بها الصحف والمسرح والإذاعة ومجالس الحوار. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العودة (2017) التي أظهرت عدم فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار في آليات الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية ثقافة الحوار تعزى لمتغير (التخصص).

المقترحات:

1. إعداد منهج دراسي قائم على أنشطة تعزز ثقافة الحوار ومهاراته، من خلال تشجيع الطلبة على المشاركة والتواصل، وتوفير مناخ ديمقراطي يسمح بالاتصال المفتوح بينه وبين زملائه من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

2. الاهتمام بنوعية الأنشطة والمواقف أكثر من كميتها أو عددها، وتوظيفها في تنمية مهارات الحوار عامة، ولاسيما في مجال الإذاعة المدرسية ومجلس الحوار الطلابي.

3. تفعيل دور النشاط اللاصفي إلى جانب النشاط الصفي في دعم مسيرة الحوار وفتح أبواب إبداء الرأي، من خلال الخطابة والمسرح والإذاعة والمسابقات ولاسيما لطلبة الفرع العلمي.

4. إعداد برامج تدريبية للمعلمين هدفها التوعية بمهارات الحوار، وأهمية ممارستها باعتبارهم القدوة التي يقتدي الطلبة بها، إضافة إلى تعريفهم بطرائق التدريس واستراتيجياته التي تدعم الحوار، والتي تجعل الطالب في موقف إيجابي يتفاعل فيه مع الآخر، ويناقشه، ويبدي رأيه ويدعمه بالحجج والبراهين، ويستمع لرأي غيره ويحترمه، ويتقبل النقد بعيداً عن الخلافات، في جو سلمي مفعم بالعلم والأدب.

5. إجراء الدراسات التي تستهدف تصميم أنشطة صفية ولاصفية بهدف تنمية ثقافة الحوار لدى الطلبة وإجراء التجارب العملية للتحقق من مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف الموضوعة لأجلها.

المراجع:

- إبراهيم، شيماء. (2016). تصور مقترح لدور الأنشطة التربوية في تنمية آداب الحوار لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*. *32*(1)، 520-565.

- ابراهيم، مها (2024). دور الإذاعة المدرسية في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدينة حمص. *مجلة جامعة حمص*، 46 (4)، ص.ص 11-56.

- الأخرس، صفاء (2021). دور الأناشيد في تعزيز مهارات الحوار لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة جامعة حمص*، 43 (43)، ص.ص 49-78.

- الأشقر، هيفاء (2019). دور المسرح التربوي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة جامعة حمص*، 41 (25)، ص.ص 81-122.

- الآغا، ناريمان فريد حمدان. (2012). *دور الإذاعة المدرسية في تدعيم الانتماء الوطني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- آل جبرين، فهد (2016) دور البيئة المدرسية في تعزيز ثقافة الحوار لدى الطلاب من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدارس مكتب التربية والتعليم بالسويد بمدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5*(4)، ص.ص578-592

- جاد الله، عبد الصادق عبد العزيز، والأصم، حمي الأمين الصادق، والكنين، فاطمة محمد مصطفى. (2016). دراسة تحليلية لدور النشاط المدرسي في ترقية وسائل وأساليب الاتصال لطلاب المرحلة الثانوية، *المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، إدارة البحوث*، محلية الدويم، ولاية النيل الأبيض، 88 – 110.

- حمدي، شاكر محمود. (2003). *النشاط المدرسي* (ط.2). السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- الرومي، احمد بن عبد العزيز. (2014). *الدواعي المعرفية والوطنية لتعزيز ثقافة الحوار لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية على مدينة الرياض)*. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.

- الرويني، محمد. (2023). دور المسرح المدرسي في تنمية المواطنة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة أدب الأطفال*، (27)، ص.ص 125-167.

- سلامة، مروة. (2021). دور الأنشطة الصفية في تنمية مهارات الحوار لدى التلاميذ من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة حماه. *مجلة جامعة حماه*، *4*(13)، ص.ص 168-191.

- سمور، شادي. (2017). *دور الصحافة المدرسية في ترسيخ الثوابت الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- السيد، أحمد حسانين. (2011). النشاط المدرسي ودوره في تنمية ثقافة الحوار لدى طلاب التعليم الثانوي الفني – دراسة ميدانية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 17*(2)، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عاشور، سعيد، وكبار، عبد الله. (2023). دور الأنشطة المدرسية في نشر الوعي الثقافي لدى التلاميذ: دراسة ميدانية بثانوية السوارق متليلي ولاية غرداية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، 6(1)، 220-236.
- العقلة، بسمة. (2021). *أنموذج مقترح لتطوير البيئة المدرسية لتفعيل ثقافة الحوار في المدارس الثانوية في محافظات المنطقة الجنوبية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة دمشق.
- العودة، أروى بنت سليمان بن حمد. (2017). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم: دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم، كلية التربية، السعودية، 1-189.
- كاتب، سعود صالح. (2015). الإعلام الجديد وقضايا المجتمع التحديات والفرص. جامعة الملك عبد العزيز، *المؤتمر العلمي الثاني للإعلام الإسلامي*، 13-15 مارس، جدة.
- لبادي، خلود. (2023). دور التنشيط التربوي في تنمية المهارات الحياتية للمتعلم. *مجلة المعرفة*، العدد السادس، ص 101-111.
- المطيري، لافي سعيد. (2009). *دور برامج الإذاعة المدرسية في تعزيز قيم الانتماء الوطني من وجهة نظر الطلاب والمعلمين بالمدارس الثانوية بعنيزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض.
- المنجزة، المهدي. (2005). *حوار التواصل من أجل مجتمع معرفي*. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

المراجع الأجنبية:

- Abdul Sitra, A & Sasidhar,B. (2005). Teachers' Perception on the Effectiveness of Co-curricular Activities: A case of Malaysian Schools. *UNITAR E-JOURNAL*, 1(1), P:32-44.
- Gorsky,J.& et al ,"Dialogue: A theoretical framework for distance Education instructional system, *British Journal of Educational Technology*, Volume 36, Issue 2, March 2005.

- Hambleton, & et al, "Improving student learning using the personalized system of instruction", Higher Education, 1998.
- Shernoff, D. & Vandell, D. (2008). Youth Engagement and Quality of Experience in after school programs. After school Matters occasional paper series.
- The Encyclopedia of Education: *Sports Activites for Men*. (2002). (8), the free press, USA.

درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي

إعداد الطالبة: يولا ياسر الأحمد
كلية التربية – جامعة حمص

إشـــــراف:
الدكتورة: هبة الشاويش
الأستاذ المساعد في كليّة التّربية – جامعة حمص

مشاركة:
الدكتور: جلال مبارك
المدرس في كليّة التّربية الثالثة– جامعة دمشق– فرع درعا

الملخص

هدف البحث الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي، واعتمدت الباحثة على المنهج المسحي، مستخدمة استبانة موزعة على محاور وهي (كفايات استخدام الحاسوب ومصادر الشبكة العالمية، كفايات تصميم التعليم الرقمي، كفايات إدارة التعلم الرقمي، كفايات الاتصال الرقمي، وكفايات التقويم الرقمي، وبلغت عينة البحث (302) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتم سحبها بطريقة عشوائية عنقودية

بينت نتائج البحث أن الدرجة الكلية لامتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.42)، ووزن نسبي بلغ (48.4%)، وقد جاء في المرتبتين الأولى والثانية مجالي كفايات (استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، وتصميم التدريس الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، و(2.33)، ووزن نسبي بلغ (44.4%)، و(46.6%) للمجالين على التوالي، وبدرجة منخفضة، ثم أتت المجالات كفايات (إدارة التعلم الرقمي، والتواصل الرقمي، والتقويم الرقمي) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، و(2.42)، و(2.71)، ووزن نسبي بلغ (54.6%)، و(48.4%)، و(54.2%)، ولا يوجد اختلاف بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما يوجد اختلاف تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي، وتبعاً لمتغير الحصول على شهادة IDCL، لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة IDCL.

الكلمات المفتاحية: الكفايات الرقمية، التحول الرقمي، معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

The degree of digital competencies possessed by primary education teachers in light of digital transformation

Abstract

The research aims to assess the level of digital competencies among primary education teachers in light of digital transformation, the researcher relied on a survey method, using a questionnaire distributed across several axes, which are (computer and internet resources competencies, digital education design competencies, digital learning management competencies, digital communication competencies, and digital assessment competencies). The research sample consisted of (302) teachers from the first cycle of basic education, selected using a cluster random sampling method.

The results of the research indicated the overall degree of digital competencies ownership among first cycle basic education teachers in the context of digital transformation in the city of Homs was found to be moderate, With an average score of (2.42) and a relative weight of (48.4%), the top two areas were (computer and internet usage competencies, digital teaching design competencies) with average scores of (2.22) and (2.33), and relative weights of (44.4%) and (46.6%) for each statement, respectively, with a low rating. Following this, the areas (digital learning management competencies, digital communication competencies, digital assessment competencies) received a moderate rating with average scores of (2.73), (2.42), and (2.71), and relative weights of (54.6%), (48.4%), and (54.2%). and there is no difference between the responses of the research sample members regarding the degree of teachers' ownership of digital competencies in light of digital transformation attributed to the variable of academic qualification, and to the variable of training courses in the field of digital education, in favor of teachers who underwent training courses in digital education, also to the variable of obtaining an IDCL certificate.

Key words: Digital Competencies, Digital Transformation, Teachers of the first cycle of basic education.

مقدمة البحث:

أحدثت التطورات الرقمية والثورة التكنولوجية تحولات متسارعة وتقدم هائل في شتى مجالات الحياة وخاصة في المجال التربوي، وقد فرض هذا التقدم إدخال ممارسات وطرائق جديدة للوصول إلى المعلومات بدقة وسرعة وشمول، حيث يعتمد هذا التحول على استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، مثل اللوحات الذكية، والأجهزة اللوحية، والمنصات التعليمية، والمنتديات التعليمية، والبريد الإلكتروني، كما يتطلب الأمر اتباع استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تعتمد على التعاون، والمشاركة، والإبداع، والابتكار، والفهم، والبحث، ففي ظل التحول الرقمي تغير دور المعلم، فلم يعد دوره ملقناً وناقلاً للمعرفة، كما لم يعد هو المصدر الوحيد للحصول على المعلومات والمعارف، بل تغير دوره ليصبح مصمماً ومطوراً ومنفذاً ومقوماً للعملية التعليمية بكل مكوناتها، ولكي يتكيف المعلم مع هذا التحول الرقمي السريع، يجب أن يمتلك الكفايات الرقمية اللازمة لأداء مهامه بكفاءة وفعالية. وقد أشارت شارما (2017) إلى أن مسؤولية المؤسسات التعليمية اليوم تكمن في الاستفادة من التغيرات والتطورات في النظم التربوية والتقنية، والتحول نحو النظم الرقمية، حيث لم يعد التعليم التقليدي قادراً على تعزيز الجوانب الرقمية المتوافقة مع التطورات الحالية. لذا، يتطلب الأمر الانتقال إلى نظام رقمي متكامل يتماشى مع التقنيات الحديثة ويعزز جوانب النمو المختلفة للتلاميذ في المدارس

في هذا السياق، أظهر الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الرقمية في المدارس الحاجة إلى تزويد المعلمين بالكفايات الرقمية التي تمكنهم من التعلم والإبداع، وبالتالي، فإن التحول إلى نظام التعليم الرقمي وتبني أساليب التدريس المعتمدة على الكفايات الرقمية من قبل المعلمين يسهم في تدريب المتعلمين على المهارات الرقمية المرتبطة بالمناهج الدراسية وتحقيق أهداف التعليم الرقمي. لذا، أصبح من الضروري تزويد معلمي الحلقة الأولى بالمهارات المهنية، وخاصة المهارات الرقمية، التي تتماشى مع الدور الرقمي للمعلمين وتعزز كفاياتهم الرقمية، كونها من أهم المتطلبات في العصر الرقمي الحالي.

مشكلة البحث:

وجدت الباحثة، من خلال عملها كمعلمة، وجود نقص في استخدام التكنولوجيا من قبل المعلمين في المدارس، وقصور في كفايات المعلمين كفايات تكنولوجية عامة ورقمية خاصة لمواكبة التطورات المعاصرة في العملية التعليمية (كالكفايات الأساسية المتعلقة بالإنترنت، واستخدام الشبكة العالمية والتطبيقات الإلكترونية، والتقويم الإلكتروني، واستخدام المنصات التعليمية في العملية التعليمية وتصفح المواقع الإلكترونية للبحث عن محتوى ذو صلة بالمنهج، والاستفادة من البرامج التعليمية عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات والبرمجيات لعرض الرسومات وتشغيل الأصوات والصور المرتبطة بالمنهج، وإعداد الخطط اليومية باستخدام برامج الحاسوب، والتعامل تحرير الرسوم والصور الرقمية)، وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج التدريبية للمعلمين حول الكفايات الرقمية، وضعف وعي القائمين على العملية التعليمية بأهمية توظيفها في العملية التعليمية التعلمية، مما يدل على حاجتهم إلى امتلاك هذه الكفايات لما لها من أهمية في تحسين وتطوير أدائهم التدريسي والمهني.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة فقد بينت الدراسات وجود قصور لدى المعلم على ضوء المتطلبات المعاصرة والاتجاهات في مجال التطور التكنولوجي المستمر مما نتج عنه ضعف جودة المخرجات، كدراسة أحمد (2018)، ودراسة بعطوط (2019)، ودراسة حسان؛ ديب (2023)، ودراسة غانم، وآخرون (2022) بأن درجات الاستخدام والتطبيق للمعلمين في مجال التطبيقات الرقمية كانت بين المتوسط والضعيف، وكما أوصت العديد من المؤتمرات بأهمية تنمية المهارات المهنية للمعلم وفق متطلبات ومستجدات العصر الرقمي ومنها مؤتمر معلم المستقبل، وإعداده وتطويره (2015) الذي عقد بكلية التربية جامعة الملك سعود، ومؤتمر إعداد وتدريب الطالب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر (2016) بكلية التربية جامعة أم القرى، ومؤتمر (رؤى مستقبلية لتطوير التعليم وإعداد المعلم (2018) والذي عقد بكلية التربية جامعة عين شمس، ومؤتمر المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل (2019) والذي عقد بجامعة الملك خالد، ومؤتمر (إعداد المعلم وتنميته مهنياً في عصر المعرفة: رؤى وممارسات) المنعقد بكلية التربية بطنطا أذار(2019) والتي أوصت بأهمية إكساب المعلم العديد من الكفايات والمهارات التي تؤهله لمواكبة العصر الحالي لإعداد جيل المستقبل، ومؤتمر تعزيز كفايات المعلمين لاستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (2020) بأهمية امتلاك المعلمين للمهارات والكفايات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقدرة على تطويرها عبر طرائق وأساليب التدريس وتعزيزها لدى المتعلمين داخل الصف الدراسي

وخارج محيط المدرسة للارتقاء بجودة العملية التعليمية، وقامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ومن خلال دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة على عينة مؤلفة من (20) معلماً ومعلمة وتم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول درجة احتياجات المعلمين للتحول الرقمي في مدارسهم، وقد بينت نتائجها أن هناك حاجة للتعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسوب وهناك حاجة لكتابة خطة الدرس على ملفات الوورد بنسبة (100%)، ولإعداد الدروس ويخطط لها رقمياً باستخدام منصة (Google Classroom)، ولاستخدام (e DocsGoogl) لإعداد الخطط التعليمية ومشاركتها بنسبة (85%)، كما أن هناك حاجة للتعامل مع محركات البحث مثل (Google, Google Scholler, AltaVista, yahoo) بنسبة (80%)، كما أن هناك لاستخدام برامج المحادثة لغرض التعليم مثل (Google Meet–WhatsApp ,Telegram) بغرض نشر معارف دراسية بنسبة (75%)، وكذلك لتسجيل بيانات التلاميذ ودرجاتهم على برنامج إكسل بنسبة (70%)، إضافة إلى الحاجة لاستخدام وسائل الاتصال الرقمية (Email WhatsApp–Messenger)، ولاستخدام ملفات الإنجاز الرقمي من قبل التلاميذ بنسبة (65%)، وأما الحاجة لاستخدام قواعد البيانات عبر برنامج (Access) فقد جاءت بنسبة (50%).

وبناء على الدراسات السابقة، وعلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، حاول البحث معرفة درجة امتلاك معلمي الحلقة من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ظل التحول الرقمي.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس للبحث: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي؟ ويتفرع عنه:

1. ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟
2. ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات تصميم التدريس الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟

3. ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات إدارة التعلم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟
4. ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات التواصل الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟
5. ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات التقويم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟

فرضيات البحث:

اختبرت فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تبعاً لمتغير الحصول على شهادة IDCL.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية:

- ✓ يعد هذا البحث استجابة للتوجيهات الحديثة في مواكبة التوجه العالمي نحو التحول الرقمي في التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- ✓ أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين للقيام بأدوارهم على أكمل وجه، وتطوير الأداء التدريسي لديهم، لأن رفع مستوى أدائهم ينعكس على مخرجات العملية التعليمية ويجعلها أكثر فعالية.

- ✓ قد تفيد نتائج البحث المعلمين في توعيهم بأهمية الكفايات الرقمية ودورها الفعال في تحسين وتطوير أدائهم التدريسي والمهني.
- ✓ قد يفيد البحث الموجهين التربويين والقائمين على عملية التدريب في وزارة التربية والتعليم ويزودهم بالاحتياجات التدريبية الرَّقميّة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ✓ قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على العملية التعليمية التعلمية بعقد دورات متخصصة لإكساب المعلمين مهارات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة الإلكترونية وإقامة دورات تدريبية للمعلمين في مجال الكفايات الرقمية.
- ✓ قد يفيد هذا البحث الباحثين ويشجعهم على المزيد من الأبحاث في مجال الكفايات الرَّقميّة بكل المستويات التعليمية ومناهجها؛ للارتقاء بجودة العملية التعليمية.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى:

1. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي.
2. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ.
3. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات تصميم التدريس الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ.
4. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات إدارة التعلم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ.
5. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات التواصل الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ.
6. الكشف عن درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كفايات التقويم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في الشهر العاشر (تشرين الأول) تاريخ 16/ 10/2024م وحتى 2024/10/31م من العام الدراسي 2025/2024م.
- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص الرسمية.
- **الحدود الموضوعية:** الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي والتي تحدد في هذا البحث بخمس كفايات رقمية رئيسة وهي (كفايات استخدام الحاسوب ومصادر الشبكة العالمية، وكفايات تصميم التعليم الرقمي، وكفايات إدارة التعلم الرقمي، وكفايات الاتصال الرقمي، وكفايات التقويم الرقمي).

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **الكفاية (Competence):** هي مجموعة من المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها الفرد نتيجة التدريب على برامج تعليمية أثناء وقبل ممارسة عمله والتي ترتقي بمستوى أدائه (المصري وآخرون، 2019)، وتعرف الباحثة الكفاية إجرائياً: بأنها المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن المعلم من ممارسة عمله بفاعلية.
- **الكفايات الرقمية (Digital Competencies):** تُعرف الكفاءة الرقمية بأنها مجموعة المعارف، والمهارات، والمواقف، بما في ذلك القدرات والاستراتيجيات والقيم المطلوبة عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط الرقمية لأداء المهام، وحل المشكلات، والتواصل، وإدارة المعلومات، والتعاون، وإنشاء ومشاركة المحتوى، وبناء المعرفة بشكل فعال، وكفء، ومناسب، ونقدي، وإبداعي، ومستقل، ومرن، وأخلاقي، ومؤثر على العمل (McGarr & McDagh, 2019, 12).
- وتعرف الباحثة الكفايات الرقمية إجرائيًا: بأنها مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات الرقمية التي يجب أن تمتلكها ويمارسها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أثناء العملية التعليمية في مجالات تصميم المواقف التعليمية وتشغيل واستخدام الأجهزة التقنية الحديثة، وتوظيفها في عمل الدروس الالكترونية وعمل الاختبارات وتصحيحها مما يساعد في تحقيق اهداف العملية التعليمية، وأداء مهنتهم بمستوى من الفاعلية والكفاءة لمواكبة التحول الرقمي، والتي تحدد في هذا البحث

بخمس كفايات رقمية رئيسة وهي كفايات استخدام الحاسوب ومصادر الشبكة العالمية، وكفايات تصميم التعليم الرقمي، وكفايات إدارة التعلم الرقمي، وكفايات الاتصال الرقمي، وكفايات التقويم الرقمي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي.

- **التحول الرقمي (Digital Transformation):** هو الاستثمار في الفكر وتغيير السلوك لإحداث تحول جذري في طريقة العمل من خلال الاستفادة من التطورات التقنية لتقديم الخدمات بشكلٍ أسرع واستثمار الإمكانات الضخمة لبناء مجتمعات فعالة وتنافسية قادرة على تحسين تجارب المستفيدين من كافة القطاعات والمؤسسات (الصادق،2020).
- **معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** "هم الأشخاص الذين أوكل إليهم مهمة تربية وتعليم الأطفال في المرحلة التي يلتحق فيها الطفل المدرسة لأول مرة، وهي مرحلة تعليمية مدتها تسعة سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتي الصف التاسع، وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى اسادس، والحلقة الثانية من الصف السابع حتى التاسع" (وزارة التربية والتعليم، 2015)، وتعرفها الباحثة إجرائياً: هم المعلمون القائمون على التعليم الفعلي للصفوف الدراسية من الأول وحتى السادس في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والذين يشكلون عينة البحث من المعلمين.

دراسات السابقة:

دراسة Maksimovic & Dimic (2016) بعنوان: Digital Technology and Teachers' Competence for Its Application in The Classroom.

مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية كفاءة المعلمين على تطبيقها في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية في مدينة نيس الفرنسية. هدفت الدراسة تحديد مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية وكفاءة المعلمين على تطبيقها في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائية في مدينة نيس الفرنسية، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين المعلمين في استخدام التكنولوجيا الرقمية تبعاً إلى الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي المدارس الابتدائية في المدينة، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (100)

معلماً، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في التدريس تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والتعليم، كما تبين أن مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية في الصف الدراسي من قبل المعلمين جاء بدرجة منخفضة.

دراسة أحمد (2018) بعنوان: استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، في السودان. هدفت الدراسة تحديد مستوى استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم في السودان، اتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وطبقت على عينة مكونة من (90) معلماً ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم في السودان جاءت مخفضاً في جميع المجالات وهي كفايات (جمع، عرض، واختيار، وتخطيط) وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المواد الدراسية من مصادرها المختلفة.

دراسة الملحي (2021) بعنوان: قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الأوروبي للكفايات الرقمية. هدفت الدراسة قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية في ضوء النموذج الأوروبي للكفايات الرقمية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (648) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية جاء متوسطاً بصورة إجمالية، كما جاء متوسطاً في مجالي أصول التدريس الرقمي، والمواطنة الرقمية، بينما جاء منخفضاً في مجالي استخدام وإنتاج المحتوى الرقمي، والتواصل والتعاون الرقمي.

دراسة شحادة والعووادة (2022) بعنوان درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة بالأردن في ظل جائحة كورونا. هدفت الدراسة الكشف عن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة بالأردن في ظل جائحة كورونا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من

(136) معلماً ومعلمة، توصلت نتائج الدراسة إلى إن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة بالأردن في ظل جائحة كورونا جاءت متوسطة بصورة إجمالي، وكما جاءت متوسطة في مجالي كفايات ثقافة التعليم الرقمي، والكفايات الرقمية في أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.

دراسة **Abu Hanifah, et., al (2022) بعنوان: Factors Influencing Teachers' Use of Digital Technology: A Structural Model. العوامل المؤثرة في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في المدارس الثانوية الماليزية.** هدفت الدراسة تعرف العوامل المؤثرة في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في المدارس الثانوية الماليزية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (540) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة عوامل تؤثر بشكل كبير في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في المدارس الماليزية أهمها الابتكارات الشخصية، الفعالية الذاتية التكنولوجية، والكفاءة الرقمية، وكما أظهرت النتائج أن تأثير الكفاءة الذاتية للتكنولوجيا هو الأقوى، وأن تأثير الكفاءة الرقمية على استخدام التكنولوجيا كانت الأضعف وذلك لأن المعلمين يعتبرون الكفاءة الذاتية للتكنولوجيا الخاصة بهم أكثر أهمية من الكفاءة الرقمية في استخدام التكنولوجيا الرقمية.

دراسة حسان؛ وديب (2023) بعنوان: درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية. هدف البحث تحديد درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة تكونت من (47) عبارة توزعت على أربعة محاور، أما عينة البحث فقد تكونت من (446) طالباً وطالبة في كلية التربية في جامعة البعث من اختصاصي المناهج، ومعلم الصف، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية: جاءت درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لكفايتي (التصميم وإعداد الدروس الإلكترونية، كتابة السيناريو)، بدرجة متوسطة، بينما جاءت درجة توفر امتلاك كفايتي (تنفيذ البرمجية، والتجريب والتطوير) بدرجة منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية وفق متغيري الجنس، والاختصاص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية

وفق متغير الخضوع لدورة تدريبية لصالح الخاضعين للدورة التدريبية، ومتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدراسات العليا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

– **من حيث الهدف:** يتفق البحث الحالي مع دراسة أحمد (2018)، ودراسة حسان؛ وديب (2023)، ودراسة شحادة والعووادة (2022)، ودراسة الملحي (2021)، Maksimovic & Dimic(2016)، في تحديد درجة امتلاك معلمي التعليم الأساسي للكفايات الرقمية، ويختلف البحث مع دراسة Abu Hanifah et Al(2022) هدفت تعرف العوامل المؤثرة في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية.

– **من حيث المنهج:** يتفق البحث الحالي دراسة غانم؛ وآخرون.(2022) في اختيار منهج البحث المنهج الوصفي المسحي، ويختلف مع دراسة حسان؛ وديب (2023)، ودراسة شحادة والعووادة (2022)، ودراسة Abu Hanifah, et., al(2022)، ودراسة الملحي (2021)، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي.

– **من حيث العينة:** يتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات في اختيار عينة البحث معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كدراسة أحمد (2018)، ودراسة الملحي (2021)، دراسة Maksimovic & Dimic (2016)، ويختلف مع بعض الدراسات التي اختارت عينة من معلمي مادة العلوم كدراسة شحادة والعووادة (2022)، ودراسة Abu Hanifah et Al (2022) التي اختارت معلمي المدارس الثانوية.

– **من حيث الأداة:** يتفق البحث الحالي مع دراسة أحمد (2018)، ودراسة حسان؛ وديب (2023)، ودراسة شحادة والعووادة (2022)، ودراسة الملحي (2021)، Maksimovic & Dimi(2016)، ودراسة Abu Hanifah et Al (2022) في استخدام الاستبانة كأداة للبحث.

– **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:** أفاد البحث الحاليّ من نتائج الدّراسات السابقة في جوانب متعددة منها: إعداد أداة البحث، والأساليب الإحصائية المناسبة، تفسير النتائج.

– **مكانة البحث من الدراسات السابقة:** تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه تناول درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي، والتي لم تتطرق إليها أية دراسة سابقة بحسب علم الباحثة على الصعيد المحلي.

- **الجانب النظري للبحث:**

المحور الأول: الكفايات الرقمية:

1. مفهوم الكفايات الرقمية: تعددت المفاهيم التي فسرت الكفايات والتي تختلف فيما بينها حسب اختلاف وجهات نظر أصحابها، وقد أشار بعضهم إلى أن الاختلاف في تحديد مفهوم الكفايات يُعود إلى زاوية النظر إليها من خلال شكلها الكامن، حيث يعرفها عطية، (2017، 52) على أنها القدرة التي تتضمن المعارف والمفاهيم والمهارات التي يتطلبها الأداء التدريسي، لكي يصل إلى الغاية الأساسية. وترى الباحثة أن الكفايات الرقمية مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الرقمية التي تكتسبها معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال أساليب التعلم المختلفة، وتظهرها في سلوكهم التدريسي بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية، بحيث يمكن قياس أثره من خلال إحداث التغيير الإيجابي في سلوك التلاميذ في العملية التعليمية والموقف التعليمي، وتأتي أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين بأن توظيف الحاسب الآلي وتقنياته وبرامجه في العملية التعليمية كان كفيلاً بإحداث تغيرات جوهرية في العملية التعليمية، وفي ظل الانفتاح الثقافي والتقني كان لابد من العمل على تطوير كفايات المعلمين الرقمية لأن رفع مستوى أدائهم ينعكس على مخرجات العملية التعليمية ويجعلها أكثر فعالية (الزهراني، 2015، 74). تأكد ذلك مع دخول القرن الحادي والعشرين، حيث برزت مجموعة من المتغيرات التي شكلت القاعدة التي قامت عليها الاحتياجات اللازمة لتطوير المعلمين وتحديد الكفايات الرقمية اللازمة لهم إلى جانب الكفايات الأدائية والمعرفية والمهارية، والوجدانية في سبيل خلق بيئة تعليمية تفاعلية وفتح آفاقاً جديدة تجعل عملية التعلم أكثر فعالية وسرعة وتنظيماً (الحلاق، 2017). وتتمثل أهمية الكفايات الرقمية للمعلمين في العصر الحالي في الآتي:

– تساعد على تزويد المعلمين بقدر مناسب من الجانب المعرفي والرقمي؛ لكي يتمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة المستخدمة في مجال التعليم.

– تسهم في تبسيط دور المعلم، وتنفيذ متطلبات العملية التعليمية في وقت قصير وبأقل تكلفة وجهد.

– تساعد في تحسين إمكانيات المعلم الشخصية في مجال عمله، ومسايرة التطور الحاصل في تكنولوجيا التعليم.

– تساعد في رفع جودة التعليم والتعلم وتحسينه بطرق عديدة ووسائل متنوعة، فهي وسيلة جذابة وسريعة للوصول إلى المعلومات المختلفة والشاملة أيضًا

– توفر المزيد من الخيارات لتنفيذ المشاريع التعليمية ذات الوسائل والأهداف المتعددة، وإكساب المعلمين المهارات المختلفة في الجوانب التقنية الحديثة (الغامدي، 2019، 117).

وترى الباحثة من خلال ما سبق أن الهدف من رفع مستوى كفايات المعلمين الرقمية هي تحقيق أهداف التعلم الرقمي في العصر الحديث، حيث إن التعلم الرقمي يحتاج إلى معلم يمتلك العديد من المهارات التطبيقية والمعرفة بقواعد التعليم الرقمي والإلكتروني، ومن ثم ضمان تحقيق أهداف العملية التربوية الحديثة.

المحور الثاني: التحول الرقمي:

1. تعريف التحول الرقمي في التعليم: هو تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية تستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب والانترنت لإحداث التعلم المطلوب وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (الراشد، 2018، 410). وترى الباحثة أن التحول الرقمي الكامل الذي حصل نتيجة لحالة الإغلاق الشامل التي ساد البلاد تلافياً لإصابة المواطنين بفايروس كورونا، كان مفترق طرق بالنسبة لنظام التعليم، فقد انتقل التعليم إلى نظام تعليم رقمي كامل كاستجابة لتلك التطورات والأزمات، ومواكبة للحداثة التكنولوجية في العملية التعليمية.

2. العوامل المؤثرة في التعليم للتحول الرقمي: هناك عدد من العوامل المؤثرة في التعليم للتحول الرقمي ومنها: أ – **العوامل الرئيسة:** – زيادة أعداد المعلمين والتلاميذ وانتشار المدارس على مناطق جغرافية مترامية. – توفر مصادر التعلم الحديثة في غرفة المصادر، حيث يقضي فيها التلميذ معظم وقته. – ضعف التركيز وتشتت انتباه التلاميذ لتأثرهم بالتكنولوجيا ووسائل التواصل الحديثة. – ملل المعلمين من تكرار شرح الدروس لأكثر من مرة، واستهلاك طاقاتهم وأوقاتهم في إعداد الدروس. – عدم توفر نظام موحد لكافة المدارس يوفر المعلومات اللازمة عن التلاميذ والمعلمين والدروس والواجبات والأنشطة والمشاريع. – اعتماد المعلمين على التلقين وإهمال جانب الإبداع في استراتيجيات التدريس لضعف أدوات التعليم المقدمة (الشمراني، 2019، 120). ب – **العوامل الداعمة:** – الدعم الحكومي المتواصل للتحول الرقمي من خلال وضع الخطط المتطورة ومتابعتها وتوفير ما يلزمها. – تطور البنية التحتية التقنية (شبكات الاتصالات والإنترنت) في المدارس والبيوت. – توفر وانتشار الأدوات الأساسية للتعليم والتعلم الرقمي مثل أجهزة الحاسب الآلي

والمحمول. – تنوع وتعدد الشركات المصنعة لتكنولوجيا التعليم من الأدوات التقنية الملموسة إلى أنظمة التعليم الإلكترونية، مما يؤدي إلى خفض من تكلفة الأدوات والأنظمة التقنية المستخدمة في العملية التعليمية. – انتشار ثقافة التواصل الاجتماعي الرقمي، مما يسهل على المعلمين والطلاب تقبل واستخدام أنظمة التعليم الرقمية وأدوات التعليم التقنية الملموسة (الشمراني، 2019، 120).

3. أهداف التحول إلى التعليم الرقمي في التعليم: يهدف التعلم الرقمي إلى تحقيق العديد من الأهداف، ومنها: – يساعد التلميذ على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للمعلم في أي وقت، وكذلك القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى المادة الإلكترونية التي يزوده بها معلمه مدعمة بالصوت والصورة وغيرها من وسائل الإثارة والتشويق أو مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت. – يعمل على تواصل المدرسة مع المدرسة التربوية والحكومية بطريقة منظمة وبسيطة. – إدخال الإنترنت في التعليم يؤدي إلى رفع المستوي الثقافي والعلمي للتلاميذ. – زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي قدرة التلاميذ على الإبداع. – توفير المادة التعليمية ومصادرها المعلوماتية بصورتها الإلكترونية للمعلم يساعد على تحسين مستوى المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية، وهذا يتطلب ضرورة إعداد المعلمين على كيفية توظيف هذه التقنيات في العملية التعليمية وامتلاك استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة مع تعميم العصر الرقمي.

4. أدوار المعلمين في ضوء التحول الرقمي للتعليم: ويمكن تحديد أهم أدوار المعلمين في عصر التحول الرقمي ومنها: – دور الشارح باستخدام الوسائل التقنية المختلفة في العملية التعليمية بكل محاورها. – دور المشجع على التفاعل في العملية التعليمية بالمشاركة واتصال التلاميذ بغيرهم في مختلف الدول. – دور المحفز للتلاميذ على توليد المعرفة والإبداع لديهم باستخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم. – دور الوسيط التعليمي المنظم للتواصل المقتصر على الأعمال التي لا يمكن لغيره من الوسائط أداءها بنفس الكفاءة، ومن ذلك سعيه لتنظيم التواصل الفعال بينه وبين تلاميذه (علي، 2019، 311).

وترى الباحثة أن للمعلم دوراً مهماً في ظل التحول الرقمي في العملية التعليمية، ولذلك عليه مواكبة كل ما يلزم مستحدثات التحول الرقمي لمواكبة العملية التعليمية التعلمية.

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، بهدف تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الكفايات الرقمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ، والكشف عن درجة امتلاكهم لهذه الكفايات الرقمية.

مجتمع البحث وعينته: تألف مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص (2158) معلماً ومعلمة بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في مديرية التربية في حمص للعام الدراسي 2025/2024، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية بنسبة (15%) من هؤلاء المعلمين، تبعاً لكل مدرسة من مدارس مدينة حمص، والبالغ عددها (21) مدرسة وهي:(مدرسة أحمد صالح عيسى، عبد الفتاح النشيواتي، أسامة صالح الوسوف، عمر المختار، جميل سرحان، حسان بن ثابت، الخنساء، السابع عشر من نيسان، الجولان، سهلة العامرية، عبد الكريم عمار، السادس من تشرين، الطليعة، حسين جراد، عكرمة المخزومة، نزيه علي الديري، محمود سلوم، نايف عوض، ناظم الأطرش، محمد عبد الرزاق الهنداوي، يعرب العبد الله)، وبلغ عدد عينة البحث عند تطبيق أدوات البحث (327) معلماً ومعلمة، وبعد استعادة الاستبانات واستبعاد غير الصالح منها للتحليل الإحصائي بلغت عينة البحث (302) معلماً ومعلمة، ويظهر الجدول (1) توزع العينة.

جدول (1): توزّع عيّنة البحث من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حمص

المتغيرات		العدد	النسبة
المؤهل العلمي	معهد إعداد مدرسين	71	%23.5
	إجازة جامعية	189	%62.6
	دبلوم تأهيل تربوي أو أعلى	42	%13.9
الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي	اتبعت دورة تدريبية	183	%60.6
	لم تتبع دورة تدريبية	119	%39.4
الحاصل على شهادة IDCL	لا	228	%75.5
	نعم	74	%24.5
المجموع		302	%100

أداة البحث (الاستبانة):

أداة البحث (قائمة الكفايات):

1. إعداد قائمة الكفايات:

– **هدف القائمة:** تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الكفايات الرقمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ.

– **مصادر إعداد القائمة:** بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة (زهو، 2016)، دراسة (أحمد،2018)، (الحويطي، 2018)، (الشهوان والنعيمي، 2019)، (بعطوط، 2019)، دراسة (الشهوان والنعيمي،2019)، (الشبيبية والشبيبية، 2021)،(الملحي، 2021)، (شحادة والعووادة، 2022)، واستجابة للتطورات التقنية المتسارعة وخاصةً في مجال التعليم، (Maksimovic &Dimic,2016) لمواكبة التحول الرقمي، بالإضافة إلى أهمية تطوير أداء معلمي التعليم الأساسي وتزويدهم بالمعارف والخبرات والمهارات التقنية التي تعمل على رفع مستويات أدائهم.

– **الصورة الأولية للقائمة:** صمِّمت قائمة البحث انطلاقاً من الكفايات الرقمية، بعد الاطلاع على الأدبيات في هذا المجال، وتكونت القائمة وتكوّنت قائمة الكفايات الرقمية من (108) بنداً موزعة على خمس محاور رئيسة للكفايات الرقمية هي: (كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، كفايات تصميم التعليم الرقمي، كفايات إدارة التعليم الرقمي، كفايات التواصل الرقمي، كفايات التقويم الرقمي).

2 – صدق القائمة: أ. صدق المحكِّمين: عرضت القائمة بصورتها الأولية على (11) محكماً من ذوي الخبرة في هذا المجال من أعضاء هيئة التَّدريس كلية التربية بجامعات (حمص، ودمشق، واللاذقية وطرطوس، وحماة)، والملحق رقم (1) يظهر قائمة بأسماء المحكمين وقد تمّ الأخذ بآرائهم، وتكوّنت قائمة الكفايات الرقمية من (108) بنداً، وبعد تقديم الآراء والملاحظات، تمّ بناء استبانة الكفايات الرقمية بناء على ملاحظات وآراء المحكمين، وإضافة بعض العبارات منها (يدير جلسة تعليمية جماعية باستخدام برامج المحادثة، تمتلك مهارة إدارة العمل الجماعي، تستخرج القيم الإحصائية التي تعبر عن مستوى التلاميذ على برنامج إكسل، تراعي الفروق الفردية أثناء صياغة بنود الاختبارات، يستخدم برامج المحادثة مثل (WhatsApp -Google Meet)، وتم حذف بعض العبارات منها (يدخل إلى نظام المنصة بكل سهولة ويسر، يمتلك القدرة على تنزيل الكتب والبرامج من الإنترنت، ينظم الملفات الرقمية، يدير المواقع الإلكترونية، ينشئ ويحرر الملفات الصوتية الرقمية باستخدام برنامج (Word)، يصمم أوراق عمل على يدير المواقع الإلكترونية (- Telegram WhatsApp -Google Meet)، يعمل على تنشيط وتعزيز التفاعل بين التلاميذ، يتيح الوقت

الكافي للتلاميذ للتفكير بعمق أثناء تنفيذ النشاط التعليمي، ينظم وقته أثناء تصفح المواقع الإلكترونية المختلفة للإفادة منها، يتحدث مع التلاميذ خلال عرض الدرس عبر المنصة التعليمية (Canva)، يحافظ على بيئة تفاعلية وودية، يقدم التغذية الراجعة الفورية بعد إجراء التقويم بشكل مستمر، يتابع باستمرار تقدم التلاميذ في ضوء معايير وأهداف ومخرجات محددة بدقة، يرسل تقارير لأولياء الأمور متعلقة بتحصيل ودرجات أبنائهم عبر (WhatsApp- Email)، وتحدد متطلبات التفاعل والمناقشات الرقمية بطريقة واضحة للتلاميذ، وعدّلت بعضها الآخر. وبلغت نسبة الاتفاق ككل (75.76%) كما تراوحت نسب الاتفاق بين و(54.55%)، و(100%) كما هو مبين في الجدول (2)

جدول (2) العبارات التي تمّ تعديلها وإعادة صياغتها على استبانة الكفايات الرقمية

العبارة قبل التّعديل	العبارة بعد التّعديل	نسبة الاتفاق
يصمم ويدير مواقع إلكترونية تفاعلية مثل موقع (Xeted).	تصمم مواقع إلكترونية تفاعلية مثل موقع (Xeted).	%90.91
تستطيع تحميل الكتب الإلكترونية بصيغة ويحملها على الموبايل (PDF)	يّحمل ويرفع الكتب الإلكترونية على التخزين السحابي.	%81.82
يتأكد بأن المواقع الإلكترونية المستخدمة والروابط تعمل بشكل صحيح.	تتحقق من عمل المواقع التعليمية والروابط الإلكترونية المستخدمة والروابط تعمل بشكل صحيح.	%100
يتطلع على الإصدارات الحديثة الخاصة بالمنصة وملاحظة التحسينات التي تطرأ عليها.	تزور المنصة للاطلاع على كل جديد بصورة دائمة.	%63.63
ينفذ أنشطة التعليمية رقمياً التي تساعد على تحقيق الأهداف.	تنفذ أنشطة تعليمية رقمية بالشكل الذي يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	%72.72
ينشئ فصول افتراضية التعليمية عبر منصة (Google classroom)	تنشئ مادة تعليمية عبر منصة (classroom) Google	%81.82
يتعامل مع المدونات التعليمية الإلكترونية مثل (WordPress)	توظف المدونات التعليمية الإلكترونية مثل (WordPress)	%63.63
يدير الوقت لتقديم المادة العلمية بطريقة متكاملة.	تنظّم الوقت لتقديم المادة العلمية بطريقة متكاملة.	%72.72
يتقن صياغة الأسئلة الإلكترونية بمستويات المختلفة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	تتقن صياغة الأسئلة بأسلوب الكتروني (Online)	%54.55
ينشئ ملفات إنجاز إلكترونية لمراقبة تقدم التلاميذ.	تنشئ ملفات إنجاز إلكترونية لمتابعة تقدم التلاميذ.	%81.82

تدير المواقع الإلكترونية.	تدير مواقع تعليمية إلكترونية تفاعلية مثل موقع (Xeted).	%90.91
يصمم ويعدّ فيديو تعليمي رقمي باستخدام برنامج(Canva).	تصمم فيديو تعليمي رقمي من خلال البرامج الرقمية كبرامج (Canva–Camtasia)	%54.55

ب – الصدق البنائي الاتساق الداخلي: إذ تم حساب معامل الارتباط بين كلّ مجال من مجالات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لها كما في الجدول (3)، الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة، ويدل على اتساق مجالات البحث مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة.

الجدول (3) معامل الارتباط بين كل مجال مع الدَّرجة الكليَّة للاستبانة الموجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية

المجال	كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية	كفايات تصميم التدريس الرقمي	كفايات إدارة التعلم الرقمي	كفايات التواصل الرقمي	كفايات التقويم الرقمي
معامل الارتباط	**0.945	**0.944	**0.914	**0.873	**0.933
قيمة الاحتمال	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

– **ثبات الاستبانة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (24) معلِّماً ومعلِّمةً في مدارس مدينة حمص، بطريقتي (ألفا كرونباخ، التَّجزئة النصفية)، على النحو الآتي:

أ– **طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha):** حسب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ (0.926) على مستوى الاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (4). أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الجدول (4) معاملات الثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية.	21	0.904
كفايات تصميم التدريس الرقمي.	22	0.929
كفايات إدارة التعلم الرقمي.	9	0.889
كفايات التواصل الرقمي.	6	0.931
كفايات التقويم الرقمي.	12	0.876
الدرجة الكلية للاستبانة	70	0.926

ب – طريقة التَّجزئة النصفية: قسمت الاستبانة إلى نصفين بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، إلى عبارات فردية وعبارات زوجية، واحتسبت مجموع درجات النصف الأول، وكذلك مجموع درجات النصف الثاني، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين النصفين، كما هو مبين في الجدول (5)، وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.955) ثم جرى تعديل طول البعد

باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) الذي بلغ (0.927)، كما بلغ معامل غوتمان (Guttman) (0.925) للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث الحالي.

الجدول (5) معامل ثبات الاستبانة بطريقة التَّجزئة النصفية

الاستبانة ككل	عدد العبارات	معامل الارتباط قبل التَّعديل	معامل الارتباط بعد التَّعديل	معامل غوتمان
	70	0.955	0.927	0.925

الصورة النهائية للاستبانة: وصلت الاستبانة بصورتها النهائية، وقد أصبح مجموع بنودها (70) بنداً، موزعة على خمس محاور كما هو مبين في الملحق رقم(1).

معيار الحكم: تمَّ وضع خمسة بدائل للإجابة وفق مقياس خماسي بحيث توضع إجابة واحدة أمام كلّ عبارة، وتكون الدرجة على النّحو الآتي: بدرجة (كبيرة جداً: 5، كبيرة: 4، على حدٍ ما: 3، منخفضة: 2، منخفضة جداً: 1)، للوصول لدرجة الامتلاك وبغرض المقارنة بين المتوسطات الحسابية، حدَّدت النّقاط الفاصلة على التَّدرُّج من خلال حساب المدى الدَّرجة لمقياس ليكرت (الأعلى– الأدنى)، أي (5 – 1 = 4)، ثم قسِّمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات: (4 ÷ 5 = 0.8)، ووصفت درجة الإجابة عن بنود الاستبانة تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، من (1 – 1.8) درجة منخفضة جداً، أكثر من (1.8– 2.6) منخفضة، أكثر من (2.6 – 3.4) متوسطة، أكثر من (3.4 – 4.2) مرتفعة، أكثر من (4.2 – 5) مرتفعة جداً.

النتائج والمناقشة:

أولاً – عرض نتائج السؤال الرئيسي للبحث: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟

أظهرت نتائج سؤال البحث الرئيس الكفايات الرقمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التحول الرقمي للاستبانة ككل، ولكل مجالاتها، من خلال حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي مجالات الاستبانة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ظل التحول الرقمي ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الرقم	مجالات الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية.	2.22	0.74	%44.4	منخفضة
2	كفايات تصميم التدريس الرقمي.	2.33	0.80	%46.6	منخفضة
3	كفايات إدارة التعلم الرقمي.	2.73	0.72	%54.6	متوسطة
4	كفايات التواصل الرقمي.	2.42	0.77	%48.4	متوسطة
5	كفايات التقويم الرقمي.	2.71	0.73	%54.2	متوسطة
	الدرجة الكلية للاستبانة	2.42	0.70	%48.4	متوسطة

يتبين من قراءة الجدول (6) أن الدرجة الكلية لامتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ظل التحول الرقمي في مدينة حمص، بلغت (2.42)، ووزن نسبي بلغ (48.4%)، وبدرجة تقدير متوسطة، وقد جاء في المرتبتين الأولى والثانية مجالي (كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، كفايات تصميم التدريس الرقمي) بمتوسط حسابي بلغ (2.22)، و(2.33)، ووزن نسبي بلغ (44.4%)، و(46.6%) للعبارتين على التوالي، وبدرجة منخفضة، ثم أتت المجالات (كفايات إدارة التعلم الرقمي، كفايات التواصل الرقمي، كفايات التقويم الرقمي) بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.73)، و(2.42)، و(2.71)، ووزن نسبي بلغ (54.6%)، و(48.4%)، و(54.2%) وقد تعود هذه النتيجة إلى أن جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لديهم نقص واضح وملموس في امتلاكهم للكفايات الرقمية المتمثلة في (استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، كفايات تصميم التدريس الرقمي، كفايات إدارة التعلم الرقمي، كفايات التواصل الرقمي، كفايات التقويم الرقمي) ويعود ذلك لأن توافر هذه الكفايات لدى المعلمين تفعيل وتوظيف التعليم الرقمي بشكل جيد داخل الصّفوف الدّراسية، الأمر الذي يتطلب مسبقاً تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً قبل استخدام أدوات التعليم الرقمي، بالإضافة إلى ضرورة توافر الأدوات والوسائل الإلكترونية بالشّل الأمثّل داخل الصّفوف الدّراسية والتّوافر الدائم للإنترنت، كل هذه الأمور غير مفعلة أو غير موجودة في المدارس بشكل عام، مما أتضعف الكفايات الرقمية لدى جميع المعلمين وخاصة مجالي (كفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، كفايات تصميم التدريس الرقمي)، في ظل اعتماد المعلمين على الطرائق التقليدية في التدريس ومقاومتهم للتغيير، وعدم امتلاكهم للمهارات الكافية للتحول الرقمي التّعليمي في الوقت الراهن كاستخدام مع الحاسوب والشبكة العالمية في العملية

التعليمية التعلمية، وتصميم التدريس الرقمي، والتواصل الرقمي، وإعداد الاختبارات الإلكترونية والتقويم الرقمي، وبالإضافة إلى ضرورة تنمية وتطوير هذه الكفايات الرقمية لدى المعلمين بالشكل الأمثل في ضوء التحول الرقمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة الملحي (2021)، ودراسة شحادة والعووادة (2022) التي بينت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي جاء متوسطاً، وتختلف مع نتائج دراسة كل من الملحي (2021) في مجالات امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية حيث جاء متوسطاً في مجالي أصول التدريس الرقمي، والمواطنة الرقمية، بينما جاء منخفضاً في مجالي استخدام وإنتاج المحتوى الرقمي، والتواصل والتعاون الرقمي. وشحادة والعووادة (2022)، وحسان؛ وديب (2023) جاءت متوسطة في مجال الكفايات الرقمية في أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية، وفي كفايتي (التصميم وإعداد الدروس الإلكترونية، كتابة السيناريو)، بدرجة متوسطة، بينما جاءت درجة توفر امتلاك كفايتي (تنفيذ البرمجية، والتجريب والتطوير) بدرجة منخفضة.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟ يشير الجدول (7) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث حول درجة امتلاكهم لكفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ، وقد تم ترتيبها تبعاً لدرجة المتوسط الحسابي، على النَّحو الآتي:

جدول (7) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات استخدام الحاسوب والشبكة العالمية في ضوء التحوّل الرَّقميّ ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	20	يمتلك معلومات بأخطاء البرامج التي قد تؤدي إلى فقد المعلومات.	3.03	1.10	%60.6	متوسطة
2	14	تحمّل المقاطع التعليمية الإلكترونية من المواقع المختلة الرسمية.	2.96	1.22	%59.2	متوسطة
3	15	تجيد البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات الرقمية.	2.67	1.13	%53.4	متوسطة
4	11	تتحقق من عمل المواقع التعليمية والروابط الإلكترونية المستخدمة والروابط تعمل بشكل صحيح.	2.50	1.13	%50	منخفضة
5	2	تكتب خطة الدرس على ملفات (Word).	2.49	1.07	%49.8	منخفضة
5	9	تنشئ بريد إلكتروني الإيميل (Gmail) لاستخدامه في العملية التعليمية.	2.49	1.15	%49.8	منخفضة
6	10	تحمّل وترفع الكتب الإلكترونية على التخزين السحابي.	2.44	1.03	%48.8	منخفضة

7	17	تجيد التعامل مع محركات البحث مثل (Google– Google scholar Altavista – Yahoo).	2.42	1.18	%48.4	منخفضة
8	1	تجيد التعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسوب كالطابعات وغيرها.	2.33	0.91	%46.6	منخفضة
9	8	تستخدم برامج معالجة لقطات الفيديو (Media player).	2.30	1.19	%46	منخفضة
10	5	تتعامل مع تطبيقات (Tablet computer).	2.26	0.91	%45.2	منخفضة
11	18	تجيد التعامل مع منصة (Moodle–Edmodo).	2.06	0.94	%41.2	منخفضة
12	21	تمتلك معلومات بالبرامج الخاصة بالوقاية من الفيروسات.	2.05	1.03	%41	منخفضة
13	6	تجري تحديث لتطبيقات (Tablet computer).	2.02	0.92	%40.4	منخفضة
14	12	ترسل الملفات الإلكترونية للتلاميذ باستخدام برامج المحادثة الفورية (Online).	2.01	1.10	%40.2	منخفضة
15	16	تحفظ المعلومات والملفات الرقمية بطرائق الحفظ الصحيحة.	1.97	0.96	%39.4	منخفضة
16	4	تستخدم قواعد البيانات عبر برنامج (Access).	1.93	0.96	%38.6	منخفضة
16	13	تستقبل الملفات الإلكترونية من التلاميذ باستخدام برامج المحادثة الفورية (Online).	1.93	1.06	%38.6	منخفضة
17	3	تجيد استخدام برنامج عارض البيانات (Date show)	1.75	0.87	%35	منخفضة جداً
18	19	تزور المنصة للاطلاع على كل جديد بصورة دائمة.	1.58	0.85	%31.6	منخفضة جداً
19	7	تصمم مواقع إلكترونية تفاعلية مثل موقع (Xeted)	1.53	0.80	%30.6	منخفضة جداً

يظهر الجدول (7) أن العبارات التي حصلت على درجة متوسطة هي ذات الأرقام: (20، 14، 15) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.03)، و(2.67)، ووزن نسبي تراوح بين (60.06%)، و(53.04%)، في حين حصلت العبارات البقية على درجة منخفضة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.5)، و(1.93)، ووزن نسبي تراوح بين (50%)، و(38.6%). باستثناء العبارات ذات الأرقام (3، 19، 7) فقد وردت بدرجة منخفضة جداً بمتوسطات حسابية تقل عن (1.75) ووزن نسبي يقل عن (35%). وقد تعود هذه النتيجة إلى نقص في التدريب الفعلي للمعلمين على استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، مما يعيق قدرتهم على تطبيق هذه الكفايات بشكل فعال، وعدم توافر الموارد فقد تواجه المدارس نقصاً في الموارد التكنولوجية اللازمة، مثل أجهزة الحاسوب أو الاتصال بالإنترنت، مما يؤثر على قدرة المعلمين على استخدام هذه الأدوات، والانقطاع المستمر للكهرباء في ظل الظروف الراهنة، ونقص الموارد المالية للمعلم، وقلة الوقت المخصص للتدريب قد لا يتم تخصيص وقت كافٍ للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا، كما أن التوجهات التعليمية والمناهج التعليمية لا تعزز استخدام التكنولوجيا أو لا تتضمنها بشكل كافٍ، فقد ينعكس

ذلك المعلمين، بالإضافة إلى التغيرات السريعة في التكنولوجيا، قد يجد المعلمون صعوبة في مواكبة هذه التغيرات، مما يؤثر على قدرتهم على استخدام الحاسوب والشبكة العالمية بفاعلية، ويتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من الحويطي (2018)، وشحادة والعووادة (2022) التي بينت أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات توظيف الحاسوب واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس وتوظيف الإنترنت جاءت بدرجة كبيرة، وكما إن درجة توافر الكفايات الرقمية لدى المعلمين جاءت متوسطة بصورة إجمالية.

السؤال الفرعي الثاني: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات تصميم التدريس الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟ يشير الجدول (8) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث حول درجة امتلاكهم لكفايات تصميم التدريس الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ:

جدول (8) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات تصميم التدريس الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	39	تُفعل السبورة البيضاء في إيصال المفاهيم والمعارف.	3.34	1.09	%66.8	متوسطة
2	27	تحوّل الأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي جذاب.	3.07	1.23	%61.4	متوسطة
3	35	تعدّ الخطط اليومية والفصلية لمحتوى الأنشطة رقمياً عبر برامج الحاسوب.	3.01	1.21	%60.2	متوسطة
4	23	تّعد الدروس ويخطط لها رقمياً باستخدام منصة Google classroom).	2.58	1.23	%51.6	منخفضة
5	24	تحضر درس تفاعلي باستخدام برامج رقمية مثل برنامج (Power Point) – Heuristic.	2.56	1.19	%51.2	منخفضة
6	41	تقسم التلاميذ إلى مجموعات لتعزيز أساليب التدريس الحديثة عبر المنصة.	2.53	1.13	%50.6	منخفضة
7	40	تُوظف المعامل الافتراضية في العملية التعليمية.	2.49	1.18	%49.8	منخفضة
8	34	تستخدم (Google Docs) لإعداد الخطط التعليمية ومشاركتها.	2.43	0.97	%48.6	منخفضة
9	30	يستخدم أكثر من وسيلة رقمية لإيصال المعلومة: (نص، وصورة، وفيديو).	2.4	1.21	%48	منخفضة
10	36	توظف المدونات التعليمية الإلكترونية مثل (WordPress).	2.3	1.10	%46	منخفضة
11	42	تتعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور كبرنامج (Canva).	2.23	1.14	%44.6	منخفضة
12	29	تعتمد على برنامج (Power Point) في تحضير الدروس.	2.21	1.06	%44.2	منخفضة

13	37	تعدّ الأنشطة والاختبارات للمقرر الدراسي من خلال تطبيقات (Google).	2.19	1.01	%43.8	منخفضة
14	22	تستخدم تطبيقات (Google) في بناء المحتوى التعليمي للمادة الدراسية.	2.17	1.05	%43.4	منخفضة
15	26	تعدّ أنشطة رقمية التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم، الإبداع، التخيل).	2.15	1.02	%43	منخفضة
16	33	ينشئ صفحة على مواقع التواصل الاجتماعي (Facebook– Instagram) بغرض نشر المعلومات والمعارف الدراسية.	2.08	0.85	%41.6	منخفضة
17	25	تنفذ أنشطة تعليمية رقمية بالشكل الذي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.	2.01	0.95	%40.2	منخفضة
18	31	تنشئ مادة تعليمية عبر منصة (Google classroom).	2	0.96	%40	منخفضة
18	32	تستخدم تقنية الواقع المعزز الافتراضي لتجسيد المواقف التعليمية.	2	0.89	%40	منخفضة
19	28	تنشئ فرق تعليمية باستخدام برامج مختلفة مثل (Microsoft Teams).	1.95	0.96	%39	منخفضة
20	43	تصمم فيديو تعليمي رقمي من خلال البرامج الرقمية كبرنامج (Camtasia Canva).	1.95	0.96	%39	منخفضة
21	38	تستخدم برامج المحادثة لغرض التعليم مثل –Google Meet WhatsApp) (Telegramبغرض نشر معارف دراسية.	1.66	0.83	%33.2	منخفضة جداً

يظهر الجدول (8) أن العبارات التي حصلت على درجة متوسطة هي ذات الأرقام: (39، 27، 35) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.34)، و(3.01)، ووزن نسبي تراوح بين (66.8%)، و(60.2%)، في حين حصلت العبارات البقية على درجة منخفضة، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.58)، و(1.95)، ووزن نسبي تراوح بين (51.6%)، و(39%) باستثناء العبارة (38) فقد وردت بدرجة منخفضة جداً بمتوسط حسابي بلغ (1.66) ووزن نسبي بلغ (33.2%). وقد تعود هذه النتيجة إلى نقص التدريب المتخصص، وقد يكون هناك نقص في البرامج التدريبية التي تركز على تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية بشكل فعال في التعليم، وقلة في الموارد التكنولوجية أو الدعم الفني الذي يساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم في تصميم التدريس الرقمي، وكما أن بعض المعلمين قد يكون لديهم مقاومة للتغيير أو عدم الرغبة في تعديل أساليبهم التقليدية، مما يؤدي إلى عدم الاستفادة من التحول الرقمي، كما أنه قد تكون هناك فجوة في المعرفة التقنية بين المعلمين، مما يؤثر على قدرتهم على استخدام الأدوات الرقمية بشكل فعال، بالإضافة إلى أن المؤسسات التعليمية لا تدعم التحول الرقمي، فقد يكون لذلك تأثير سلبي على تطوير كفايات المعلمين، وبالإضافة إلى أنه قد يكون المعلمون مشغولين بمسؤولياتهم اليومية، وعدم توفر الوقت

الكافي لديهم مما يمنعهم من استثمار الوقت الكافي لتعلم مهارات جديدة في التصميم الرقمي، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أحمد (2018)، ودراسة حسان؛ وديب (2023)، ودراسة الملحي (2021) التي بينت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي جاء متوسطاً بصورة إجمالية، وكما أن مستوى استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية جاءت مخفضة في جميع المجالات وهي كفايات (جمع، عرض، واختيار، وتخطيط).

السؤال الفرعي الثالث: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات إدارة التعلم الرقمي في ضــوء التحوّل الرَّقميّ؟ يشــير الجدول (9) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث حول درجة امتلاكهم لكفايات إدارة التعلم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ:

جدول (9) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات إدارة التعلم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	51	تحدد وقت الاختبارات الإلكترونية على المنصات التعليمية.	3.52	1.14	%70.4	مرتفعة
2	45	تدير جلسة تعليمية جماعية باستخدام برامج المحادثة مثل (WhatsApp–Telegram–Google Meet).	3.39	1.31	%67.8	متوسطة
3	46	تمتلك مهارة إدارة الاختبارات الإلكترونية.	3.05	1.32	%61	متوسطة
4	47	تنظّم الوقت لتقديم المادة العلمية بطريقة متكاملة.	2.70	1.22	%54	متوسطة
5	48	تمتلك مهارة إدارة العمل الجماعي.	2.50	0.88	%50	منخفضة
6	52	تدير التعلم عبر المنصات التعليمية كمنصة Diffie for teachers Moodle بما يحقق أهداف تدريس المادة العلميّة.	2.45	0.99	%49	منخفضة
7	49	تدير ملفات إنجاز التلاميذ على المنصة التعليمية بكفاءة.	2.41	0.83	%48.2	منخفضة
8	50	تتمكن من إدارة حلقات النقاش والحوار بين التلاميذ على المنصة التعليمية.	2.38	0.96	%47.6	منخفضة
9	44	تدير مواقع تعليمية إلكترونية تفاعلية مثل موقع (Xeted).	2.15	1.05	%43	منخفضة

يظهر الجدول (9) أن العبارة (51) حصلت على درجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، ووزن نسبي بلغ (70.4%)، كما حصلت العبارات (45، 46، 47) درجة متوسطة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.39)، و(2.7)، ووزن نسبي تراوح بين (67.8%)، و(54%)، في حين حصلت العبارات (48، 52، 49، 50، 44) على درجة منخفضة بمتوسطات حسابية تراوحت بين

(2.5) و(2.15)، ووزن نسبي تراوح بين (50%)، و(43%). وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه قد يكون المعلمون لم يتلقوا التدريب الكافي على كيفية إدارة المواقع التعليمية الإلكترونية التفاعلية، مما يؤثر على قدرتهم على استخدامها بشكل فعال، كما أن قد تفتقر المدارس إلى البنية التحتية اللازمة أو الموارد التقنية المطلوبة لتفعيل هذه المواقع، مما قد يعوق المعلمين عن استغلال هذه الأدوات، كما أنه قد يختلف مستوى خبرة المعلمين في استخدام التكنولوجيا، حيث يمكن أن يكون بعضهم أكثر إلماماً من الآخرين، مما يؤدي إلى تفاوت في امتلاك الكفايات، وقد يتبنى بعض المعلمين مواقف سلبية تجاه التعلم الرقمي، مما يؤثر على رغبتهم في استخدامه أو تطوير مهاراتهم في هذا المجال، وعدم وجود أجهزة متطورة لديهم، بالإضافة إلى أنه قد يواجه المعلمون مشكلات تقنية مثل الاتصال بالإنترنت أو فقدان الوصول إلى الأدوات الرقمية، مما يعيق استخدامهم للمواقع التعليمية.

الســـؤال الفرعي الرابع: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأســـاســـي لكفايات التواصــل الرقمي في ضــوء التحوّل الرَّقميّ؟ يشــير الجدول (10) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث حول درجة امتلاكهم لكفايات التواصل الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ:

جدول (10) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات التواصل الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	53	ترسل رسائل لدعم وتحفيز التلاميذ عبر الإيميل (Email).	2.67	1.00	%53.4	متوسطة
2	56	تحدد متطلبات التفاعل والمناقشات الرقمية بطريقة واضحة للتلاميذ.	2.57	1.04	%51.4	منخفضة
3	57	تنوع في وسائل التواصل مع التلاميذ (Email –Messenger WhatsApp – خدمة الرسائل الإلكترونية والإشعارات التي تدعمها المنصة التعليمية).	2.44	1.07	%48.8	منخفضة
4	58	تّشارك في الحوار والنقاش مع التلاميذ عبر المنصة التعليمية.	2.42	1.10	%48.4	منخفضة
5	54	تتابع التلاميذ عبر وسائل الاتصال الرقمية باستمرار لتذكرهم بمواعيد تسليم الواجبات	2.26	1.02	%45.2	منخفضة
6	55	تستخدم وسائل الاتصال الرقمية (Messenger–Email WhatsApp–) للتواصل مع أولياء الأمور.	2.18	0.99	%43.6	منخفضة

يظهر الجدول (10) أن العبارة (53) حصلت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.67)، ووزن نسبي بلغ (53.4%)، كما حصلت العبارات البقية على درجة منخفضة بمتوسطات

حسابية تراوحت بين (2.57)، و(2.18)، ووزن نسبي تراوح بين (51.4%)، و(43.6%). وقد تعود هذه النتيجة إلى أنه قد يكون هناك نقص في البرامج التدريبية المتخصصة التي تُعزز من مهارات المعلمين في استخدام وسائل التواصل الرقمي بفعالية، مما يؤدي إلى عدم إلمامهم بكيفية استخدامها بشكل مستمر، وكما أن بعض المعلمين قد يكونون مترددين في استخدام التقنيات الجديدة، وذلك بسبب التعود على الأساليب التقليدية في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، وقد يواجه بعض المعلمين صعوبات في الوصول إلى الأجهزة أو الإنترنت بشكل منتظم، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على استخدام وسائل التواصل الرقمي، وقلة المعرفة بكيفية استخدام الأدوات المختلفة مثل البريد الإلكتروني وWhatsApp، مما يجعل المعلمين أقل قدرة على التفاعل مع أولياء الأمور والتواصل بشكل فعال، وقد لا يكون هناك محتوى أو تفاعل كافٍ في الاستخدامات الرقمية، مما يؤدي إلى نتائج سلبية في الاتصال والتفاعل، وقد يكون هناك اختلاف في مستوى التكيف مع التقنيات الحديثة بين المعلمين من أجيال مختلفة، حيث قد يكون المعلمون الأكبر سنًا أقل إلمامًا بالتكنولوجيا، وعدم توفر دعم من الإدارة المدرسية أو وزارة التربية والتعليم لتوفير الموارد اللازمة والتوجيه في استخدام التقنيات الحديثة، وقد يشعر المعلمون بعبء إضافي بسبب متطلبات العمل الأخرى، مما يقلل من قدرتهم على تخصيص الوقت لتعلم كفايات التواصل الرقمي، بالإضافة إلى أنه إذا كان التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية وتحصيلية، وقد ينصب تركيز المعلمين على تحسين مستواهم التحصيلي بدلاً من تطوير مهارات التواصل الرقمي، وكما أنه قد لا تكون هناك حوافز واضحة تشجع المعلمين على تحسين مهاراتهم في التواصل الرقمي، مما يؤدي إلى تراجع اهتمامهم، وكما أنه قد يكون لدى بعض المعلمين تجارب سابقة غير ناجحة في استخدام التكنولوجيا، مما يجعلهم يترددون في المحاولة مرة أخرى، بالإضافة إلى غياب ثقافة رقمية قوية داخل المدارس أو المؤسسات التعليمية، مما يؤثر على تشجيع الاستخدام الفعال للتكنولوجيا، وتختلف نتائج هذا البحث مع دراسة الملحي (2021) التي بينت أن مستوى الكفايات الرقمية للمعلمين جاء منخفضاً في مجال التواصل والتعاون الرقمي.

السؤال الفرعي الخامس: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات التقويم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ؟ يشير الجدول (11) إلى إجابات أفراد عيّنة البحث حول درجة امتلاكهم لكفايات التقويم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ:

جدول (11) درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات التقويم الرقمي في ضوء التحوّل الرَّقميّ ممثلة بالمتوسط الحسابي والوزن النسبي

الترتيب	الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الإجابة
1	68	تسجل بيانات التلاميذ ودرجاتهم على برنامج إكسل (Excel).	3.39	1.07	%67.8	متوسطة
2	63	تعطي التلاميذ مشاريع بحثية تعليمية عبر الإنترنت.	3.14	1.17	%62.8	متوسطة
3	65	تراعي الفروق الفردية أثناء صياغة بنود الاختبارات.	3.12	1.16	%62.4	متوسطة
4	59	تُفّعل تطبيقات إلكترونية بما يخص الواجبات المنزلية للتلاميذ مثل (Google classroom).	2.90	1.05	%58	متوسطة
5	62	تُوظف ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم التلاميذ.	2.89	1.02	%57.8	متوسطة
6	69	تسترد بيانات التلاميذ المحذوفة على برنامج إكسل (Excel).	2.79	1.29	%55.8	متوسطة
7	70	تستخرج القيم الإحصائية التي تعبر عن مستوى التلاميذ.	2.67	1.20	%53.4	متوسطة
8	64	تتقن صياغة الأسئلة بأسلوب إلكتروني (Online).	2.50	1.07	%50	منخفضة
9	60	يجري اختبارات إلكترونية (Online).	2.43	1.07	%48.6	منخفضة
10	61	تستخدم أساليب التقويم الرقمية كالاختبارات الالكترونية في تقويم التلاميذ.	2.37	1.09	%47.4	منخفضة
11	66	تنشئ ملفات إنجاز إلكترونية لمتابعة تقدم التلاميذ.	2.23	1.17	%44.6	منخفضة
12	67	يشجع التلاميذ على استخدام ملفات الإنجاز الرقمي.	2.12	1.09	%42.4	منخفضة

يظهر الجدول (11) أن العبارات التي حصلت على درجة متوسطة هي (68، 63، 65، 59، 62، 69، 70) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.39)، و(2.79)، ووزن نسبي تراوح بين (67.8%)، و(55.8%)، أما العبارات البقية فقد حصلت على درجة منخفضة، بمتوسط حسابي تراوح بين (2.5)، و(2.12)، ووزن نسبي بلغ (50%)، و(42.4%). وقد تعود هذه النتيجة إلى نقص التدريب والتأهيل فقد يفتقر المعلمون إلى التدريب اللازم في كيفية إنشاء واستخدام ملفات الإنجاز الرقمي، خاصة وأن التقنيات تتطور بوتيرة سريعة، وعدم توفر أجهزة رقمية أو برامج تعليمية ملائمة قد تؤثر على قدرة المعلمين على إنجاز مهام التقويم الرقم، كما أن بعض المعلمين قد يكون لديهم مقاومة للتغيير والاعتماد على الأساليب الرقمية والتقنيات الجديدة، مما يؤثر على إيمانهم بفاعلية هذه الأدوات في تقويم التلاميذ، وانشغال المعلمين بالمهام التقليدية فقد تؤدي ضغوط الأعمال اليومية ومناهج التعليم التقليدية إلى عدم التوجه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التقويم، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتيجة دراسة الشبيبية والشبيبية (2021) التي أوضحت أن درجة معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية جاءت

متوسطة بصورة إجمالية، وكما جاءت متوسطة أيضاً في جميع المجالات وهي: الاندماج المعنى، والمصادر الرقمية، والتدريس والتعليم، والتقويم، وتمكين التلاميذ.

مناقشة فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث من على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدَّرجة الكليَّة	معهد إعداد مدرسين	71	176.28	47.15	5.60
	إجازة جامعية	189	166.48	48.50	3.53
	دبلوم تأهيل تربوي أو أعلى	42	172.67	51.77	7.99

ولتعرف دلالة هذه الفروق، تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	قيمة الاحتمال	القرار
	بين المجموعات	5402.205	2	2701.102	1.141	0.321	غير دال
	داخل المجموعات	707620.85	299	2366.625			
	المجموع	713023.08	301				

يتبين من خلال قراءة الجدول (13) عدم وجود فروق دالة وجوهرية بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ جاءت قيمة الاحتمال أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وقد تشير هذه النتيجة إلى

أن جميع المعلمين، بغض النظر عن مؤهلاتهم، تلقوا نفس التدريب أو فرص التعلُّم أثناء مرحلة إعدادهم وتأهيليهم مما قد يؤدي إلى اكتسابهم مستويات متشابهة من الكفايات الرقمية، كما أن المعلمين الحاصلون على الشهادة الجامعية أو أعلى قد لا يتلقون التدريب الكافي على هذه الكفايات أثناء مرحلة إعدادهم وتأهيليهم في كلية التربية، وقد يكون هذا نتيجة لأنه أصبح هناك تغييرات في طبيعة التعليم وأهمية إكساب المعلمين للكفايات المهنية وخاصة المهارات الرقمية في ضوء التحول الرقمي الذي يتطور سريعاً، مما يفرض على جميع المعلمين تحديث مهاراتهم بطريقة مستقلة عن مؤهلاتهم الأكاديمية، بالإضافة إلى التغييرات في طبيعة التعليم والمناهج التعليمية، مما جعلها معياراً مهماً للمعايير التعليمية الجديدة، وتتفق نتائج هذا البحث من نتائج دراسة باخذلق (2019)، دراسة حسان؛ وديب (2023) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمات لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية، وللكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة من وجهة نظرهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي.

للوصول إلى دلالة هذه الفروق، استخدم اختبار (t) للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي

الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	الدورات التدريبية	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
	اتبعت دورة تدريبية	183	162	43.84	−3.446	0.000	دالّ
	لم تتبع دورة تدريبية	119	181.4	53.37			

يلاحظ من الجدول (14) أن قيمة الاحتمال جاءت أقل من 0.05، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمون الذين شاركوا في دورات تدريبية متخصصة في التكنولوجيا غالباً ما يمتلكون كفايات رقمية أعلى

مقارنة بالآخرين، وهذه الدورات قد تزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم بفعالية، كما أنه بعض المعلمين قد يكون لديهم خلفيات متنوعة في استخدام التكنولوجيا، مما يؤدي إلى تفاوت في الكفاءات، والدورات التدريبية تساعد في توحيد هذه الخبرات وتعزيز مستوى الكفايات الرقمية وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الدورات التدريبية تلعب دوراً محورياً في تقليل الفجوات في الكفايات الرقمية بين المعلمين وتعزيز قدراتهم في استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال، وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة حسان؛ وديب (2023)، ودراسة باخذلق (2019) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التكنولوجية التعليمية، وبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة من وجهة نظرهن تبعاً لمتغير الخضوع لدورة تدريبية لصالح الخاضعات للدورة التدريبية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص على استبانة الكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تبعاً لمتغير تعزى لمتغير الحصول على شهادة IDCL.

للوصول إلى دلالة هذه الفروق، استخدم اختبار (t) للعيّنات المستقلّة، وجاءت النّتائج كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي

الدَّرجة الكليَّة للاستبانة	حاصل على شهادة IDCL	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(t) المحسوبة	قيمة الاحتمال (p)	القرار
	لا	228	164.73	45.17	-3.127	0.000	دالّ
	نعم	74	184.80	55.81			

يلاحظ من الجدول (15) أن قيمة الاحتمال جاءت أقل من 0.05، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الحصول على شهادة IDCL، لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة IDCL. وتشير هذه النتيجة إلى أن الرغبة الشخصية والمعرفة السابقة بالتكنولوجيا تلعب دوراً هاماً في امتلاك الكفايات الرقمية، فبعض المعلمين قد يكون لديهم شغف أكبر بالتكنولوجيا، مما يدفعهم لتطوير مهاراتهم بشكل مستمر، فالمعلمون الحاصلون على

شهادة IDCL يكون لديهم خبرة أكبر في تطبيق الكفايات الرقمية في الصفوف الدراسية، وكما أن المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا بانتظام في تعليمهم يميلون إلى تطوير مهاراتهم بشكل أسرع، وبالتالي يمكن أن تسهم شهادة IDCL في تحسين الكفايات الرقمية لدى المعلمين.

استنتاجات البحث:

بناءً على النتائج السابقة، تستنتج الباحثة الآتي:

1. إن الدرجة الكلية لامتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ظل التحول الرقمي في مدينة حمص جاءت متوسطة.
2. لا يوجد اختلاف بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة درجة امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. يوجد اختلاف بين إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي، لصالح المعلمين الذين خضعوا لدورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.
4. يوجد اختلاف بين إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص حول امتلاكهم للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي تعزى لمتغير الحصول على شهادة IDCL، لصالح المعلمين الحاصلين على شهادة IDCL.

مقترحات البحث:

بناءً على النَّتائج التي توصل إليها البحث، قدمت الباحثة المقترحات الآتية:

1. عقد دورات تدريبية متتابعة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مجال التعليم الرقمي لتحسين مستوى كفايات المعلمين الرقمية لتلبي احتياجاتهم المهنية، وترتقي بأدائهم المهني، تضم محاور مختلفة ومتنوعة تواكب التحول الرقمي وخاصة في مجال استخدام الحاسوب والشبكة العالمية، وتصميم التدريس الرقمي، والتقويم الرقمي.
2. تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تنفيذ التدريب في أثناء الخدمة، وضرورة إشراك المعلمين والموجهين التربويين عند تخطيط وإعداد محتوى برامج الدورات التدريبية.
3. تنويع أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة تضم ندوات، وورش عمل، واستخدام المنصات التعليمية وضرورة توفير المكافآت المادية والمعنوية للمعلمين الملتحقين بالدورات التدريبية.

4. تعديل القوانين والأنظمة في وزارة التربية بحيث تسمح للمعلمين بتطوير كفاياتهم المهنية وخاصة الرقمية وتعزز استخدامهم للتكنولوجيا في التعليم.
5. تحسين البنية التحتية التكنولوجية في المدارس لمواكبة عصر التحول الرقمي
6. إجراء بحث آخر حول درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظر المديرين، والمتعلمين، ومقارنة نتائجه مع نتائج البحث الحالي.

مراجع البحث:

المراجع العربية:

أحمد، هالة، حسن؛ إبراهيم. (2018). استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي التعليم الأساسي بولاية الخرطوم.. *مجلة رابطة التربويين العرب* (11). 123-139.

آل بنيان، نورة. (2019). مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ودرجة ممارساتهم لها من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية*، 35 (9)، 167- 207.

أمين، مصطفى. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة، *مجلة الإدارة التربوية*، 5مج. ع (19)، 11- 116.

باخدلق، رؤى. (2013). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض إنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، *مجلة دراسات عربية*، 1 (45)، 16- 198.

بعطوط، صفاء. (2019). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرون لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*.5(1)،207- 235.

تقرير التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية. (2020). المنصة الوطنية الموحدة.

حسان، دانيا؛ ديب، ريم. (2023). درجة امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة البعث لبعض كفايات تصميم الدروس الإلكترونية، *مجلة جامعة البعث سلسة العلوم التربوية*. 45 (38) 145-180.

الحلاق، علي. (2017). المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها. لبنان. مؤسسة الكتاب الحديث للنشر.

الحويطي، عيد. (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الاجتماعيات بمدارس محافظة ضباء في ضوء التحول للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم، *مجلة التربية بجامعة أسيوط*، 34(6)،559- 593.

الراشد، مضاوي. (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26 (3). 432- 470.

الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (2014). مدى توظيف معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 3(8). 62-74.

الزهراني، ابتسام دغسان رمضان. (2020). التحول للتعليم الرقمي في القطاعات التعليمية بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاثhttps: //www.kefeac.com

زهو، عفاف محمد توفيق. (2016).الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الالكتروني في عملية التعليم "دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية*.108 (1)، 225-291.

الشبيبية، ثرياء بنت سليمان؛ الشبيبية، أميرة بنت سليمان. (2021). معرفة المعلمات بالكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهن. المؤتمر التربوي الثالث للدراسات التربوية والنفسية. 16-17 ديسمبر. كوالا لامبور. ماليزيا.

شحادة، فواز؛ العواودة، ديانا. (2022). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني*. 1(16)، 14-27.

الشمراني، علي. (2019). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة العربية للتربية النوعية*. ع (6). 24- 119.

الشهراني، عبد الرحمن سعيد. (2019). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية. جامعة الملك خالد. أبها: المملكة العربية السعودية.

الشهوان، امتنان والنعيمي، غادة. (2019). واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، *المجلة العربية للتربية النوعية*، 6(1)، 13-36.

الصادق، عادل عبد الله. (2020). الاقتصاد الرقمي. عمّان. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عطية، محسن. (2017). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، زينب محمود أحمد. (2019). معلم العصر الرقمي الطموحات والتحديات، *المجلة التربوية*. ع(68). 3106 -3114.

الغامدي، عادل مشعل. (2019). الكفايات التقنية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في مدارس المستقبل من وجهة نظر المختصين، *المجلة الدولية التربوية المختصة*. 8(4). 113- 136.

غانم، ثناء؛ عبد الرحمن، نسرين؛ أسود رباب. (2022). درجة امتلاك الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين التربويين. *مجلة جامعة البعث*. 44(3). 221-264.

المركز التربوي للبحوث والإنماء بالشراكة مع اليونسكو. (2020). سُبل تعزيز كفايات المعلمين لاستثمار التكنولوجيا والاتصالات والموارد المفتوحة في خدمة التعلم. https://www.crdp.org/

المركز الوطني للتعليم الالكتروني (2019). https://nelc.gov.sa/

المصري، علي؛ ناهد عبد العزيز؛ رغيان البلوي، بشاير. (2019). درجة توافر المهارات الحياتية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالبات. *المجلة الدولية التربوية والنفسية*. 7(1). 27-52.

المعمري، سيف بن ناصر؛ المسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*.(43)، 60-92.

الملحي، خالد بن مطلق. (2021). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. *المجلة التربوية*. 3(87). المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. (2020). إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث https://www.kefeac.com/

وزارة التربية.(2015). قرار تعديل النظام الداخلي في مرحلة التعليم الأساسي. الجهورية العربية السورية. http://moed.gov.sy//site

النصري، سليمة؛ المفرجي، خليفة. (2013). مستوى جاهزية مدارس سلطنة عمان لتوظيف تقنيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 11(6)، 1252-1271.

المراجع الأجنبية:

Abu Hanifah, S. S.; Ghazali, N.; Ayub, A. F. M. (2022). Factors Influencing Teachers' Use of Digital Technology: A Structural Model. Proceedings of the 30th International Conference on Computers in Education. Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5 (4), 809- 830.

Maksimović, J., & Dimić. (2016). Digital Technology and Teachers' Competence for Its Application in The Classroom. Istraživanja U Pedagogiji, 6 (2), 59-17

Otero, M. D.; Pino, I. P.; Lloria, S. D.; Juste, M. P. (2022). Digital competence in secondary education teachers during the COVID-19derived pandemic: comparative analysis. *Education & Training*, (10), 1-.21.

الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكّمين مرتبة وفق المرتبة العلمية

الرقم	الاسم	الكلية	المرتبة العلمية	الجامعة
1	أ. د. منال مرسي	التربية – اختصاص رياض أطفال والتعليم الأساسي	أستاذ	حمص
2	أ. د. محمد إسماعيل	التربية – اختصاص المناهج وطرائق التدريس	أستاذ	حمص
3	أ. د. هيثم أبو حمود	التربية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس	أستاذ	طرطوس

4	د. لميس الحمود	التربية– اختصاص حاسوب تربوي	أستاذ مساعد	حمص
5	د. دارين سوداح	التربية – اختصاص مناهج وطرائق التدريس	مدّرسة	حماة
6	د. رنا حسن	التربية – اختصاص تقنيات تعليم	مدّرسة	حمص
7	د. مهاني جميل شهلوب	التربية الثالثة –اختصاص المناهج وطرائق التدريس	مدّرسة	دمشق
8	د. أمنة شعبان	التربية – اختصاص تقنيات التعليم	مدّرسة	طرطوس
9	د. كمال حميدان	التربية الثالثة– اختصاص تقنيات تعليم	مدّرس	دمشق
10	د. مريم عويجان	التربية – اختصاص إعداد المعلم وتدريبه	مدّرسة	حمص
11	د. هلا عبد المولى	التربية – اختصاص إعداد المعلم وتدريبه	مدّرسة	حمص